

ASES EDUSCI

International Indexed & Refereed

JOURNAL

YEAR 2025

VOLUME 5

ISSUE 2

ASES INTERNATIONAL
JOURNAL OF
EDUCATION
SCIENCE



CHIEF EDITED BY
Prof. Dr. MUSTAFA TALAS



ISSN: 2822-6844

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES (2822-6844)**BAŞ EDITÖR/EDITOR-IN-CHIEF****PROF. DR. Mustafa TALAS**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE

YARDIMCI EDITÖRLER /ASSISTANT EDITORS**Prof. Dr. Aigerim KOSHERBAYEVA**

Abai Kazakh National Pedagogical University/ KAZAKHSTAN

Prof. Dr. Kasım KARAMAN

Erciyes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE

YAYIN KURULU/EDITORIAL BOARD**Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ**

Van Yüzücü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE

Prof. Dr. Sabeeha Hamza DEHHAM

University Of Babylon/IRAQ

Dr. Gülşen ULUKAYA

Independent Researcher / TÜRKİYE

Dr. Rozina KHATTAK

Shaheed Benazir Bhutto Women University/ PAKISTAN

HAKEM LİSTESİ/ LIST OF REVIEWERS

- **Prof. Dr. Abuzer Akgün**
Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
- **Prof. Dr. Aigerim Kosherbayeva**
Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan
- **Prof. Dr. Ali Osman Alakuş**
Dicle Üniversitesi, Türkiye
- **Prof. Dr. Iosefina Blazsani Batto**
Azerbaijan University of Languages, Azerbaijan
- **Prof. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş**
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- **Prof. Dr. Mehtap Aydın Uygun**
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye

- **Prof. Dr. Mine Kaya Keha**
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
- **Prof. Dr. Nurettin Konar**
Haliç Üniversitesi, Türkiye
- **Prof. Dr. Nurşat Biçer**
Amasya Üniversitesi, Türkiye
- **Prof. Dr. Paresh Shah**
Rai University, Hindistan
- **Prof. Dr. Sabeeha Hamza Dehham**
University of Babylon, Irak
- **Prof. Dr. Snezana Bilic**
International Balkan University, Kuzey Makedonya
- **Doç. Dr. Aslı Saylan Kırmızıgül**
Erciyes Üniversitesi, Türkiye
- **Doç. Dr. Cristina A. Huertas-Abril**
University of Córdoba, İspanya
- **Doç. Dr. Mustafa Tuysuz**
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
- **Doç. Dr. Orçun Bozkurt**
Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
- **Doç. Dr. Songül Karabatak**
Fırat Üniversitesi, Türkiye
- **Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Kurtoğlu**
Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi, Türkiye
- **Dr. Öğr. Üyesi Doss Parimala**
University of Delhi, Hindistan
- **Dr. Öğr. Üyesi Francisco Javier Palacios-Hidalgo**
University of Córdoba, İspanya
- **Dr. Öğr. Üyesi Gamze Akkaya**
İnönü Üniversitesi, Türkiye
- **Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Gürkan**
Turgut Özal Üniversitesi, Türkiye
- **Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Tunaz**
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
- **Dr. Ahmet Galip Yücel**
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

- **Dr. David Bolaji**
University of Harcourt, Nijerya
- **Dr. Junsheng Wu**
The Education University of Hong Kong, Hong Kong
- **Dr. Seyide Eroğlu**
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

YAYIN LİNKİ/ PUBLICATION LINK: www.e-edusci.com

İNDEKSLER/ INDEXING

Index Copernicus



OpenAIRE



Google Scholar



ABCD Index



Road



Eurasian Scientific Journal Index



Sudoc



WorldCat



Research Bib



EuroPub



BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

EZB elektronische
Zeitschriftenbibliothek

Zeitschriften Datenbank



Connecting REpositories



Türk Eğitim İndeksi



CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Medya Okuryazarlığı Dedektifleri Media Literacy Detectives	Halil Dündar CANGÜVEN 491-515 Işıl SÖNMEZ Bayram Onur KURT Burhan YALÇIN Sevilay YALÇIN
Ortaokul Öğrencilerinin Çizgi Roman Okuma Durumları- Silifke Örneği Comic Book Reading Practices of Middle School Students- the Case of Silifke	Zafer YILDIZ 516-528 Gonca YILDIZ
Unraveling Consumer Buying Behaviour: A Study on Influencing Factors in Clothing and Accessories in Bhubaneswar City	Prathyusha Kantheti 529-537 Bijaylaxmi Behera Pushpalatha Kyatam
Ergenlerin Madde Kullanımıyla İlişkili Kişilik Özellikleri ve Benlik Algısı: Psikososyal Bir Değerlendirme Adolescents' Personality Characteristics and Self-Perception Related to Substance Use: A Psychosocial Assessment	Serkan NACAK 538-550 Şeyda BUDAK ÇAKIN
Ergenlerde Saldırganlık Düzeylerinin Madde Bağımlılığı ve Psikososyal Değişkenlerle İlişkisi Relationship Between Adolescent Aggression Levels and Substance Addiction and Psychosocial Variables	Serkan NACAK 551-571
Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerde Psikolojik Sağlamlık: Özel Eğitim Bağlamında Sistemik Bir İnceleme Psychological Resilience in Families with Children with Special Needs: A Systematic Review in the Context of Special Education	Çiğdem BİLGİN 572-591 Serkan NACAK
Deprem Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukları Nasıl Etkiledi? Anne Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma How the Earthquake Affected Children with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Study According to Mothers' Views	Erkan KARAMAN 592-608 Rukiye KONUK ER S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

**BİLSEM Fen Bilimleri Yardımcı Ders Materyali
Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan
Basamaklarına Göre Analizi**
Analysis of BİLSEM Science Supplementary Course Material
Gains According to the Revised Bloom Taxonomy Cognitive
Domain Stages

Halil Dündar CANGÜVEN 609-619
Hayriye CANGÜVEN
Zerrin YORULMAZ

**“Ak” Unsuru Taşıyan Sosyal ve Akrabalık Adlarının
Etnolingvistik Özellikleri (Batı Kazakistan Örneği)**
Ethnolinguistic Features of Social and Kinship Names
Containing the “Ak” (White) Element (A Case Study from
Western Kazakhstan)

Banu NAGASHBEKOVA 620-624
Aygerim AKAZHANOVA

**Özel Yetenekli Bireylerde Duygusal Regülasyona Disiplinler
Arası Bakış**
Interdisciplinary Perspective on Emotional Regulation in
Gifted Individuals

Nesrin KARAASLAN 625-639
Melike TÜRK
İhsan KARAASLAN

**Evaluating the Effectiveness of Laboratory Attitudes of
Science Teacher Candidates on their Argument Create Skills**
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Tutumlarının
Argüman Oluşturma Becerileri Üzerindeki Etkinliğinin
Değerlendirilmesi

Nilay PEKTAŞ 640-648
Hüseyin POLAT
Hamza Erdem ŞİŞMAN

**Duygu, Beden ve Belleğin Kesişiminde: EFL Kelime Öğrenimi
İçin Bilişsel-Duygusal Bir Model (BDKÖM)**
At the Intersection of Emotion, Embodiment, and Memory: A
Cognitive–Affective Model for EFL Vocabulary Learning
(CAVLM)

Güven KAL 649-658

**Comparing International and National Language
Assessments: Cambridge, Oxford, ÖSYM, and MEB within
the CEFR Framework**

Bilal BUDAK 659-670
Türkan TÜRKMEN
BUDAK

Artificial Intelligence in Mathematics Education

Bekir DANIŞ 671-676

Duygusal Bağımlılık
Emotional Dependency

Cengiz ŞAHİN 677-690

Obezite Cerrahisi Sonrası Alkol Kullanımı ve Bağımlılık Riski
Alcohol Use and the Risk of Addiction After Obesity Surgery

Aydan MALİKOVA
Cengiz ŞAHİN

691-706

Birleştirilmiş Sınıflarda Dijital Hikâyelerin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi

The Effect of Digital Stories on Reading Speed and Reading Comprehension in Multi-Grade Classrooms

Mahmut KARA
Mustafa YEŞİLYURT

707-716

Teknoloji Destekli Dilbilgisi Öğretiminin İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi

The Impact of Technology-Supported Grammar Instruction on the Academic Achievement of Primary and Secondary School Students

Mahmut KARA
Mustafa YEŞİLYURT

717-728

Teknolojik Materyallerin Çarpma İşlem Başarısına Etkisi

Impact of Technological Materials on Impact Process Success

Elif DENK
İrfan ÜNLÜ
Mustafa YEŞİLYURT

729-737

Article Arrival Date**18.10.2025****Article Published Date****20.12.2025****Medya Okuryazarlığı Dedektifleri**

Media Literacy Detectives

**Halil Dündar CANGÜVEN¹, Işıl SÖNMEZ², Bayram Onur KURT³, Burhan YALÇIN⁴,
Sevilay YALÇIN⁵**¹Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, Öğretmen, Orcid., [0000-0002-7931-9449](https://orcid.org/0000-0002-7931-9449)²Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, Öğretmen, Orcid., [0000-0001-8524-7878](https://orcid.org/0000-0001-8524-7878)³Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, Öğretmen, Orcid., [0009-0002-3697-8484](https://orcid.org/0009-0002-3697-8484)⁴Şahinde Hayrettin Yavuz Bilim ve Sanat Merkezi, Öğretmen, Orcid., [0009-0007-0598-0692](https://orcid.org/0009-0007-0598-0692)⁵Kdz Ereğli Cumhuriyet Ortaokulu, Öğretmen, Orcid., [0000-0002-1832-114X](https://orcid.org/0000-0002-1832-114X)**Özet**

Medya, bireylerin veya toplulukların birbiriyle iletişim halinde olmasını sağlayan ortam ve araçlar bütünü olarak tanımlanabilir. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında medya haberleşmenin ötesinde insanların ve toplumların pek çok tercihini etkiler hale gelmiştir. Medyanın zaman içerisinde geçirdiği değişim insanların da bu doğrultuda değişmesini zorunlu kılmıştır. İnsanların ve toplumların yaşantısını bu denli etkileyen medyanın ve medya unsurlarının bireyler tarafından daha iyi tanınması, bilinçli bir medya kullanıcı olmak bu yüzyılın en önemli unsurları arasındadır. Bu bağlamda çalışmanın amacını “Media Literacy Detectives” eTwinning projesine gönüllü olarak katılan öğrencilere uygulanan web 2.0 araçları ile medya okuryazarlığı terimleri ve medya okuryazarlığı içerikli uygulamaların katılımcılar üzerindeki etkilerinin belirlenmeye çalışılması oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi benimsenmiş ve araştırmanın örneklemi, “Media Literacy Detectives” eTwinning projesine gönüllü olarak katılan ve aile rızaları alınan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya 5 farklı ülkeden 40 gönüllü öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Media Literacy Detectives” eTwinning projesi envanteri araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda demografik özelliklerin yanında 24 tane 5’li Likert soru, 1 onay kutulu soru ve 1 tane de açık uçlu soru bulunmaktadır. Form ortak dil olan İngilizceye çevrilmiş ve dijital ortamda Google Form’a aktarılmıştır. Projedeki paydaş öğretmenlerle form linki paylaşılmış ve kendi eğitim sistemlerine ve öğrenci seviyelerine uygunluğu kontrol edilmiştir. Tüm paydaşlardan alınan dönütler neticesinde Google form katılımcı öğrencilerle paylaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler spss 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Bulgular tablolarda frekans ve yüzdeler halinde verilmiştir. Cyberbullying, Agnotology, Trolling, Echo chamber effect, Digital footprint, Information literacy, Search engine, Database, Target group, Child-friendly medya terimleri ile ilgili katılımcıların son test değerleri çalışmanın olumlu etkilerini yansıtabilecek şekilde tespit edilmiştir. Ayrıca proje kapsamında eTwinning projelerinin yaygınlaştırılması, her yaş seviyesine uygun olarak gerçekleştirilmeye çalışılması önerilmektedir.

491

Anahtar Kelimeler: Medya, medya okuryazarlığı, Eğitim, Web 2.0, E-Twinning

Abstract

Media can be defined as the totality of environments and tools that enable individuals or communities to communicate with each other. The purpose of this study is to determine the effects of Web 2.0, media literacy concepts, and media literacy-related practices on students who volunteered as part of the "Media Literacy Detectives" eTwinning project. A pretest-posttest, quasi-experimental design without a control group was employed in the study. Purposive sampling method was adopted, and the study sample consisted of students who volunteered for the "Media Literacy Detectives" eTwinning project and provided parental consent. Forty volunteer students from five different countries participated in the study. The "Media Literacy Detectives" eTwinning project inventory, used as the data collection tool in the study, was developed by the researchers. In addition to demographic characteristics, the form includes 24 5-point Likert-type questions, one checkbox question, and one open-ended question. The form was translated into English, the lingua franca, and transferred to a digital Google Form. The form link was shared with advisor teachers, and its suitability for their educational systems and student levels was verified. Following feedback from all stakeholders, the Google Form was shared with participating students. The data obtained from the study was analyzed using SPSS 22.0 software. Findings are presented in the tables as frequencies and percentages. Participants' post-test scores for the terms "Cyberbullying," "Agnotology," "Trolling," "Echo Chamber Effect," "Digital Footprint," "Information Literacy," "Search Engine," "Database," "Target Group," and "Child-Friendly Media" were determined to reflect the positive impact of the study. *It is recommended that eTwinning projects be disseminated and implemented in a way that is suitable for all age levels.*

Keywords: Media, media literacy, Education, Web 2.0, eTwinning

492

Giriş

Medya, bireylerin veya toplulukların birbiriyle iletişim halinde olmasını sağlayan ortam ve araçlar bütünü olarak tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu'na göre medya, iletişim ortamı; iletişim araçları (TDK, 2025) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu iletişim haberleşme, eğlenme, etkili zaman geçirme ve bilgilenme gibi ihtiyaçların giderilmesi için etkin kullanılan platformlardır.

Medyanın zamanla ticari bir boyut kazanması, insanlar üzerindeki etki gücünü arttırmış, teknolojinin de etkin kullanılmasıyla iyice ivmelenmeye başlamıştır. Öyle ki zamanla insanların haberleşme ve eğlenme ihtiyaçlarını karşılamanın ötesine geçerek insanları etkileyerek onları istenilen yönle kanalize ederek yönlendirmeler yapar hale getirmiştir. Kısacası medya insanları hayatlarında ve hayatlarının yönlendirilmesinde etkin ve güçlü bir yere sahip olmuştur (Avşar, 2014).

Medyanın ve onu destekleyen sektörün dominant etkileri karşısında "medya tüketicileri" olarak iletişim ortamında yer almaya başlamışlardır (Avşar, 2014). Giderek yoğunlaşan bu etkinin azaltılması bireylerin bilinçlendirilmesi yani eğitimler almasıyla mümkün olacaktır. Bu gelişmeler "medya okuryazarlığı" kavramının önemini gündeme taşımıştır. Tarihsel süreçte bakıldığında "Medya Okuryazarlığı Eğitimi Seferberliği" 1920'li yıllarda İngiltere'de başlatılmıştır ve Avrupa ve Amerika'da uygulanmaktadır (Taşkıran, 2007: 7). Türkiye'de ise radyo ve televizyon yayıncılığı 1990'lı yıllara kadar TRT tarafından yürütüldüğünden, özel radyo ve televizyon kanallarının yayına geçmesinden sonra gündeme gelmeye başlamıştır (Avşar, 2014).

Medya okuryazarlığı tanımlarına bakıldığında, Koltay’a (2011:212) göre, çeşitli yollarla ulaşılan iletileri yorumlama, analiz ederek değerlendirme ve aktarabilme durumudur; Brüksel Deklarasyonu’na göre (2013; akt. Avşar, 2014), medya içeriklerine ulaşabilme anlama ve değerlendirebilme yeteneğidir; Taşkiran’a göre (2017), medya iletilerini ayırt edebilme, algılayabilme, yorumlayabilme yeteneklerinin eğitim sonucunda ortaya çıkması ve medya yetkini sıfatını bireyin hak etmesi durumudur; Avşar’a (2014)e göre, medyada içeriklerine ihtiyaç ve istekler doğrultusunda ulaşılması, karşılaşılan içeriklerin akılcı bir şekilde seçilmesi, mantıklı adımlarla yorumlanmasıdır, Aufderheide’e göre (1992), her türlü medya içeriğini çözümlemek, analiz etmek, değerlendirmeler yapmak ve bunlardan yola çıkarak yeni içerikler üretebilme yeteneğidir; Özad’a göre (2011: 89), medyayı etkili kullanma, medya endüstrisi ile ilgili yeterli bilgilere sahip olma, farklı kaynaklardan gelen bilgilerinin doğruluğunu değerlendirebilme, medya bilgilerinin bireyler ve toplumlar üzerindeki etkilerinin bilincinde olma ve demokratik bir şekilde medyayı kullanarak iletişime geçebilme yeteneğidir.

Bu gelişmeler ışığında medya okuryazarlığı eğitimi bireyler için bir zorunluluk olmaya başlamıştır. Bireylerin medya ile karşılaştığı durumlarda kendi başlarına çözüm yolları üretebilmelerinin temelleri eğitim yoluyla verilmelidir. Doğru/Yanlış ayırımının en düzgün şekilde verilmesi alınan eğitim yoluyla gerçekleşecektir.

2000’li yılların başında Milli Eğitim Bakanlığı, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) öncülüğünde, akademik ve sivil toplum kuruluşlarının ortaklığı ile “medya okuryazarlığı” projesi geliştirilerek, öğrencilerin medya içerikleri karşısında pasif alıcılar olmaları yerine, “medya içeriklerini okuyabilen, medyanın dilini çözebilen, bilinçli iletişim kurabilen, aktif birey olarak yetiştirilmeleri hedeflenmiştir (Avşar, 2014). Medya içerikleri, hemen hemen her evde olan TV, internet ve cep telefonu gibi araçlarla bireylerin erken yaşlara kadar inebilen ürünlerle kendisini sürekli güncellemektedir. Bu durum medya okuryazarlığı eğitiminin de erken yaş dönemlerine kadar inmesi gerekliliğini doğurmuştur.

Teknolojik gelişmelerle serüvenine başlayan dijital eğitim araçları internetteki tüm kullanıcılara açık olarak çalışıyordu (Kavasoğlu, 2020, s.9). Bu Web 1.0 araçları, kullanıcıların ürünleri sadece tüketmeleri üzerine tasarlanmış bir sistemle tek yönde bir iletişim sağlayan ve müdahaleye kapalı şekilde çalışıyordu (Coşan, 2022). Web 2.0 teknolojisine geçilmesiyle dijital kullanıcılar aktif kullanıcı konumuna geçmiş (Kapan ve Üncel, 2020), böylelikle tüketenden üretene doğru ilerlenmiştir. (Ülger ve Karagözoğlu, 2025). Bu bağlamda Okullarda ve diğer eğitim kurumlarında en sık kullanılan dijital eğitim materyalleri Web 2.0 araçları olarak görülmektedir. Web 2.0, katılımcıların bireysel, sosyal, kurumsal ve kültürel süreçler ile katılım gösterdiği, kullanıcılara bilgi, deneyim ve beklenti açısından hizmet eden etkileşimli ve kullanıcı kontrollü uygulamaların toplamıdır. Web 2.0 araç ve ortamları, kullanıcı tarafından üretilen içeriğin yazılabilir, okunabilir, güncellenebilir, hızlı ve maliyetsiz olmasına imkân vererek onlara ayırt edicilik katan, sosyal ortamlara ve teknolojiye önemli etkileri olan dijital iletişim teknolojileridir (Koçyiğit ve Koçyiğit, 2018).

Kullanıcılara ücretsiz imkanlar sunan web 2.0 araçları, bireylerin sınıf ortamı olmaksızın üretmelerine olanak sağlamaktadır (Camberlion, 2022). Bireyler özel bir dijital yeterliliğe sahip olmasalar bile web 2.0 araçları ile sanal dünyada rahatlıkla gezebilmekte, görsel, işitsel, metin ve animasyon gibi içeriklere ulaşabilmekte ve üretebilmektedir. Eğitim ortamına farklı bir bakış açısı ve yaklaşım sunan web 2.0 araçları öğrencilerin bireysel ve eğitsel gelişimlerine çok önemli katkılar sağlamaktadır (Ülger ve Karagözoğlu, 2025). Farklı bir bakış açısıyla, Web 2.0 araçları öğrencilerin yakın veya uzak akranlarıyla iletişim kurma, iş birliği içinde çalışmalar yaparak üretmelerine, ürünlerini coğrafi sınırların ötesinde paylaşabilme imkânı sağlamaktadır (Gulley ve Thomas, 2022). Ayrıca Web 2.0 araçlarının eğitim sistemindeki değişimi destekleyen bir teknolojik yenilik olduğu düşünülmekte ve eğitim ortamlarına adapte edilmesi tavsiye edilmektedir (Elmas & Geban, 2012).

Web 2.0 araçlarının en sık kullanıldığı ortamlardan biri de E-Twinning projeleridir. Avrupa Komisyonunun e-öğrenme Programının ana hareketi olarak 2005 yılında başlayan E-Twinning projelerine, 2007 yılında “Yaşam Boyu Öğrenme Programına” entegre edilmiş ve Türkiye, 2009 yılında katılım sağlamıştır (Tuday ve Gökçe, 2024). E-Twinning projeleri, Türkiye Ulusal Destek Servisi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda faaliyetlerini gerçekleştirmektedir (MEB, 2024). E-Twinning projelerinde, planlanan çalışmaların, öğrenci merkezli etkinliklerle yürütülmesi, iş birliklerinin sağlanması ve bu etkinliklerin çevrimiçi ortamda ortaklarla paylaşılması esas alınmaktadır.

Bu çalışmanın amacı “Media Literacy Detectives” eTwinning projesine gönüllü olarak katılan öğrencilere uygulanan web 2.0 araçları ile medya okuryazarlığı terimleri ve medya okuryazarlığı içerikli uygulamaların katılımcılar üzerindeki etkilerinin belirlenmeye çalışılmasıdır. Çalışmanın amacına uygun olarak araştırmanın problemleri;

1. Katılımcıların web 2.0 ilk test ve son test puanları arasında fark var mıdır?
2. Katılımcıların medya okuryazarlığı ilk test ve son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Katılımcıların medya okuryazarlığı terimleri ilk test ve son test puanları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümde, çalışma modeli, yöntemi, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Web 2.0 uygulamaları, medya okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı Terimleri ve yürütülen E-Twinning projesinin katılımcılar üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desende, uygulama için planlanan deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aynı/tek grup üzerinde ön test ve son testler uygulanarak, çalışmaya konu olan deneysel işlemin etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007; Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Tablo 1.

Araştırmada kullanılan deneysel desen

Grup	Ön test	Yöntem (uygulama)	Son test
G	ÖT	X	ST
	1 hafta	14 hafta	1 hafta

G: Deney grubu (Media Literacy Detectives eTwinning projesindeki gönüllü öğrenciler)

ÖT: Ön test

X: Media Literacy Detectives eTwinning projesi kapsamında planlanan eğitimlerin uygulanması

ST: Son test

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi benimsenmiştir. Amaçlı örneklem yönteminde, çalışmadaki örneklem belirlenirken, araştırmanın amacına uygun ve en iyi şekilde hizmet edeceği görülen, en ideal gruplar dikkate alınarak belirlemeler yapılır (Baştürk ve Baştepe, 2013).

Araştırmanın örneklemini, “Media Literacy Detectives” eTwinning projesinde gönüllü olarak katılan ve aile rızaları alınan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya 5 farklı ülkeden 78 gönüllü öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 7-12 yaş aralığındadır.

Tablo 2.

Katılımcıların cinsiyet dağılımları

Ülke	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Türkiye	17	55%	14	45%	31	40%
Bosnia Herzegovina	6	33%	12	67%	18	23%
Lithuania	8	62%	5	38%	13	17%
Poland	4	57%	3	43%	7	9%
Romania	6	67%	3	33%	9	12%
Toplam	41	53%	37	47%	78	100%

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Media Literacy Detectives” eTwinning projesi envanteri araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve ilk taslak form oluşturulmuştur. Daha sonra alan uzmanlarından görüşler alınarak form yeniden şekillendirilmiştir. Formda demografik özelliklerin yanında 24 tane 5 li likert soru, 1 onay kutulu soru ve 1 tane de açık uçlu soru bulunmaktadır. Form ortak dil olan İngilizceye çevrilmiş ve dijital ortamda Google Form’a aktarılmıştır. Danışman öğretmenlere form linki paylaşılmış ve kendi eğitim sistemlerine ve öğrenci seviyelerine uygunluğu kontrol edilmiştir. Tüm paydaşlardan alınan dönütler neticesinde Google form katılımcı öğrencilerle paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Bulgular tablolarda frekans ve yüzdelere halinde verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılardan elde edilen veriler tablolar halinde verilmiş ve tabloların altlarına açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 3.

Katılımcıların bireysel cep telefonu sahip olma durumları

	Hayır		Evet		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Türkiye	13	42%	18	58%	31	40%
Bosnia Herzegovina	4	22%	14	78%	18	23%
Lithuania	0	0%	13	100%	13	17%
Poland	0	0%	7	100%	7	9%
Romania	9	100%	0	0%	9	12%
Toplam	26	33%	52	67%	78	100%

Katılımcıların cep telefonuna sahip olma durumlarına bakıldığında Romanya dışındaki diğer ülke katılımcılarının cep telefonuna sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4.

Katılımcıların kişisel bilgisayara sahip olma durumları

	Hayır		Evet		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Türkiye	11	35%	20	65%	31	40%
Bosnia Herzegovina	11	61%	7	39%	18	23%
Lithuania	0	0%	13	100%	13	17%
Poland	0	0%	7	100%	7	9%
Romania	5	56%	4	44%	9	12%
Toplam	26	33%	52	67%	78	100%

Tablo 4’de katılımcıların kişisel bilgisayara sahip olma durumları incelendiğinde Litvanya ve Polonya katılımcılarının tamamı bilgisayara sahipken, diğer ülke katılımcıları farklı oranlarda sonuçlara ulaşmıştır. En düşük değer ise %39 ile Bosna Hersek katılımcılarına aittir.

Tablo 5.

Katılımcıların eTwinning Projelerine katılma durumları

		Hayır		Evet		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ön test	11	35%	20	65%	31	40%
	Son Test	3	10%	28	90%		
Bosnia Herzegovina	Ön test	2	11%	16	89%	18	23%
	Son Test	2	11%	16	89%		
Lithuania	Ön test	0	0%	13	100%	13	17%
	Son Test	0	0%	13	100%		
Poland	Ön test	0	0%	7	100%	7	9%
	Son Test	0	0%	7	100%		
Romania	Ön test	9	100%	0	0%	9	12%
	Son Test	2	22%	7	78%		
Toplam	Ön test	22	28%	56	72%	78	100%
	Son Test	7	9%	71	91%		

497

Çalışmada katılımcılara yeniden e-Twinning projesinde yeniden görev alıp almama durumları sorulduğunda genel olarak yeniden görev almak istediklerini yüksek olarak değerlendirilebilecek oranlarda belirtmişlerdir. Romanya katılımcıları ön testte %0 iken son testte %100 olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 6.

Katılımcıların İngilizce konuşma durumları

		Çok kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T .	4	13%	8	26%	9	29%	10	32%	0	0%	31	40%
	S.T.	0	0%	8	26%	12	39%	9	29%	2	6%		
Bosnia Herzegovina	Ö.T .	10	56%	0	0%	3	17%	5	28%	0	0%	18	23%

	S.T.	0	0%	0	0%	2	11%	8	44%	8	44%		
	Ö.T.	9	69%	4	31%	0	0%	0	0%	0	0%	13	17%
Lithuania	S.T.	2	15%	10	77%	1	8%	0	0%	0	0%		
	Ö.T.	1	14%	0	0%	1	14%	5	71%	0	0%	7	9%
Poland	S.T.	0	0%	0	0%	1	14%	5	71%	1	14%		
	Ö.T.	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	12%
Romania	S.T.	2	22%	2	22%	5	56%	0	0%	0	0%		
	Ö.T.	33	42%	12	15%	13	17%	20	26%	0	0%	78	100%
Toplam	S.T.	4	5%	20	26%	21	27%	22	28%	11	14%		

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların İngilizce konuşma becerilerinin ön test ve son test durumları karşılaştırılmıştır. En dikkat çekici değerler Bosna Hersek ve Polonya ülke katılımcılarında görülmüştür. Ön testte Bosna Hersek katılımcılarının %56'sı ve Polonya katılımcılarının %14'ü İngilizce konuşma becerilerini çok kötü olarak değerlendirirken, son testte bu oranlar sırasıyla %44 çok iyi ve %71 iyi olarak belirlenmiştir.

498

Tablo 7.

Katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanma durumları

		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Kararsızım		Kısmen katılmıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Ö.T.	8	26%	8	26%	2	6%	7	23%	6	19%	3	40%
Türkiye	S.T.	1	39%	1	48%	1	3%	3	10%	0	0%	1	
	Ö.T.	0	0%	0	0%	1	6%	2	11%	1	83%	1	23%
Bosnia Herzegovina	S.T.	1	6%	1	6%	7	39%	6	33%	3	17%	8	

Lithuania	Ö. T.	0	0%	2	15%	1 0	77%	1	8%	0	0%	1 3	17%
	S.T .	4	31%	8	62%	1	8%	0	0%	0	0%		
Poland	Ö. T.	0	0%	0	0%	3	43%	4	57%	0	0%	7	9%
	S.T .	1	14%	5	71%	1	14%	0	0%	0	0%		
Romania	Ö. T.	0	0%	0	0%	3	33%	5	56%	1	11%	9	12%
	S.T .	6	67%	3	33%	0	0%	0	0%	0	0%		
Toplam	Ö. T.	8	10%	1 0	13%	1 9	24%	1 9	24%	2 2	28%	7 8	100 %
	S.T .	2 4	31%	3 2	41%	1 0	13%	9	12%	3	4%		

Tablo 7’ye bakıldığında, katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanma durumları görülmektedir. Tablonun geneli değerlendirildiğinde katılımcıların katılıyorum ve kısmen katılıyorum oranları toplamı son testte %72 ye ulaşmıştır.

499

Tablo 8.

Katılımcıların medya araçlarını kullanma durumları

		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Kararsızım		Kısmen katılmıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö. T.	9	29%	1 0	32%	9	29%	2	6%	1	3%	3 1	40%
	S.T .	1 8	58%	1 1	35%	2	6%	0	0%	0	0%		
Bosnia Herzegovina	Ö. T.	1	6%	8	44%	8	44%	1	6%	0	0%	1 8	23%
	S.T .	5	28%	7	39%	4	22%	1	6%	1	6%		
Lithuania	Ö. T.	0	0%	0	0%	1 3	100%	0	0%	0	0%	1 3	17%

	S.T	2	15%	9	69%	2	15%	0	0%	0	0%		
	Ö.T	1	14%	4	57%	2	29%	0	0%	0	0%		
Poland												7	9%
	S.T	2	29%	5	71%	0	0%	0	0%	0	0%		
	Ö.T	0	0%	0	0%	1	11%	6	67%	2	22%		
Romania												9	12%
	S.T	6	67%	3	33%	0	0%	0	0%	0	0%		
	Ö.T	1	14%	2	28%	3	42%	9	12%	3	4%		
Toplam												7	100%
	S.T	3	42%	3	45%	8	10%	1	1%	1	1%		

Katılımcıların medya araçlarını kullanma durumları Tablo 8’de gösterilmiştir. Genel bir değerlendirme yapıldığında son test durumunda katılıyorum ve kısmen katılıyorum cevap toplamaları %87 olarak görülmektedir. En dikkat çekici değer ise Romanya katılımcılarının olumlu değerler toplamı %100 şeklinde belirlenmiştir.

500

Tablo 9.

Katılımcıların “Cyberbullying” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Ö.T	19	61%	2	6%	4	13%	6	19%	0	0%		
Türkiye												31	40%
	S.T	1	3%	2	6%	4	13%	9	29%	15	48%		
	Ö.T	13	72%	0	0%	5	28%	0	0%	0	0%		
Bosnia Herzegovina												18	23%
	S.T	8	44%	1	6%	3	17%	3	17%	3	17%		
	Ö.T	10	77%	2	15%	0	0%	1	8%	0	0%		
Lithuania												13	17%
	S.T	1	8%	2	15%	10	77%	0	0%	0	0%		
	Ö.T	0	0%	1	14%	4	57%	2	29%	0	0%		
Poland												7	9%

	S.T.	0	0%	0	0%	1	14%	2	29%	4	0		
Romania	Ö.T.	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	12%
	S.T.	0	0%	1	11%	0	0%	8	89%	0	0		
Toplam	Ö.T.	51	65%	5	6%	13	17%	9	12%	0	0%	78	100%
	S.T.	10	13%	6	8%	18	23%	22	28%	22	10		

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların “Cyberbullying (siber zorbalık)” medya terimiyle ilgili bilgi sahibi olma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların genelinde %65 oranla “Cyberbullying (siber zorbalık)” terimini daha önce duymadıkları görülmüştür. Türkiye (%48) ve Bosna Hersek (%17) katılımcıları dışındaki katılımcılar “çok iyi” seçeneğini tercih etmemişlerdir.

Tablo 10.

Katılımcıların “Agnology” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T.	26	84%	3	10%	1	3%	1	3%	0	0%	31	40%
	S.T.	18	58%	3	10%	7	23%	0	0%	3	10%		
Bosnia Herzegovina	Ö.T.	17	94%	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	18	23%
	S.T.	11	61%	3	17%	2	11%	2	11%	0	0%		
Lithuania	Ö.T.	10	77%	3	23%	0	0%	0	0%	0	0%	13	17%
	S.T.	1	8%	2	15%	10	77%	0	0%	0	0%		
Poland	Ö.T.	0	0%	2	29%	5	71%	0	0%	0	0%	7	9%
	S.T.	3	43%	1	14%	1	14%	1	14%	1	14%		

Romania	Ö.T .	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	12%
	S.T.	0	0%	1	11%	0	0%	8	89%	0	0%		
Toplam	Ö.T .	62	79%	8	10%	6	8%	2	3%	0	0%	78	100%
	S.T.	33	42%	10	13%	20	26%	11	14%	4	5%		

Katılımcıların “Agnology” medya terimine sahip olma durumları Tablo 10’da yüzde değerleriyle verilmiştir. Katılımcıların %79’u ön testte daha önce “Agnology” medya terimini bilmediklerini belirtirken son testte %58’i terim ile ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11.

Katılımcıların “Trolling” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T .	12	39%	4	13%	6	19%	9	29%	0	0%	31	40%
	S.T.	2	6%	2	6%	11	35%	3	10%	13	42%		
Bosnia Herzegovina	Ö.T .	11	61%	2	11%	1	6%	4	22%	0	0%	18	23%
	S.T.	7	39%	1	6%	3	17%	3	17%	4	22%		
Lithuania	Ö.T .	10	77%	2	15%	0	0%	1	8%	0	0%	13	17%
	S.T.	1	8%	2	15%	10	77%	0	0%	0	0%		
Poland	Ö.T .	1	14%	2	29%	3	43%	1	14%	0	0%	7	9%
	S.T.	0	0%	0	0%	3	43%	0	0%	4	57%		
Romania	Ö.T .	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	12%
	S.T.	0	0%	0	0%	3	33%	6	67%	0	0%		

Toplam	Ö.T .	43	55%	10	13 %	10	13 %	15	19 %	0	0%	78	100%
	S.T.	10	13%	5	6%	30	38 %	12	15 %	21	27 %		

“Trolling (Trolleme)” medya terimine katılımcıların sahip olma durumları için Tablo 11 incelendiğinde, ön test durumunda %55 oranıyla daha önce karşılaşılmadığı, son test durumunda ise olumlu kabul edilen cevaplar toplamında %87 oranıyla çalışma ile bilgi sahibi olduğu sonucu ile karşılaşılmıştır. Romanya katılımcıları ön test ve son test değerlendirmesinde “çok iyi” seçeneğini işaretlememişlerdir.

Tablo 12.

Katılımcıların “Echo_chamber_effect” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T .	23	74%	4	13 %	3	10 %	1	3%	0	0%	31	40%
	S.T.	14	45%	4	13 %	5	16 %	3	10 %	5	14 %		
Bosnia Herzegovina	Ö.T .	17	94%	0	0%	1	6%	0	0%	0	0%	18	23%
	S.T.	11	61%	2	11 %	4	22 %	1	6%	0	0%		
Lithuania	Ö.T .	10	77%	3	23 %	0	0%	0	0%	0	0%	13	17%
	S.T.	1	8%	2	15 %	10	77 %	0	0%	0	0%		
Poland	Ö.T .	2	29%	3	43 %	2	29 %	0	0%	0	0%	7	9%
	S.T.	1	8%	2	15 %	10	77 %	0	0%	0	0%		
Romania	Ö.T .	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	12%
	S.T.	0	0%	1	11 %	3	33 %	5	56 %	0	0%		
Toplam	Ö.T .	61	78%	10	13 %	6	8%	1	1%	0	0%	78	100%
	S.T.	27	35%	9	12 %	25	32 %	11	14 %	6	8%		

	0%	0%	0%
--	----	----	----

“Echo_chamber effect (Yankı odası etkisi)” medya terimi ile ilgili bulgular için tablo 12’ye bakıldığında katılımcıların ön test toplamalarında %78’lik bir oranla bilgi sahibi olmama görülürken, son test durumlarında ise %65 oranla bilgi edinildiği belirlenmiştir. Tablo 14’de diğer hücrelerden ayrılan Türkiye katılımcılarının %14 değeri ile “çok iyi” seçeneğidir.

Tablo 13.

Katılımcıların “Digital_footprint” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T .	17	55%	3	10 %	7	23 %	4	13 %	0	0%	31	40%
	S.T.	2	6%	2	6%	5	16 %	11	35 %	11	35 %		
Bosnia Herzegovina	Ö.T .	14	78%	2	11 %	1	6%	1	6%	0	0%	18	23%
	S.T.	6	33%	8	44 %	1	6%	2	11 %	1	6%		
Lithuania	Ö.T .	10	77%	2	15 %	0	0%	1	8%	0	0%	13	17%
	S.T.	6	33%	8	44 %	1	6%	2	11 %	1	6%		
Poland	Ö.T .	2	29%	2	29 %	3	43 %	0	0%	0	0%	7	9%
	S.T.	0	0%	1	14 %	1	14 %	2	29 %	3	43 %		
Romania	Ö.T .	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	12%
	S.T.	0	0%	0	0%	4	44 %	5	56 %	0	0%		
Toplam	Ö.T .	52	67%	9	12 %	11	14 %	6	8%	0	0%	78	100%
	S.T.	8	10%	14	18 %	21	27 %	20	26 %	15	19 %		

Tablo 13’te katılımcıların “Digital_footprint (Dijital ayakizi)” medya terimine çalışma öncesi ve sonrası sahip olma durumları verilmiştir. Toplamda katılımcıların %65’i “Digital footprint

(Dijital ayakizi)” medya terimine çalışma öncesinde sahip değilken, çalışma sonunda terime sahip olma durumu %90’a yükselmiştir. Olumlu değerler içerisindeki en yüksek değer %26 ile “iyi” seçeneğindedir. Polonya %43 oranıyla “çok iyi” seçeneğindeki sonucuyla dikkat çekmektedir.

Tablo 14.

Katılımcıların “Information_literacy” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T .	16	52%	6	19 %	5	16 %	4	13 %	0	0%	31	40%
	S.T.	0	0%	1	3%	7	23 %	12	39 %	11	35 %		
Bosnia Herzegovina	Ö.T .	11	61%	2	11 %	2	11 %	3	17 %	0	0%	18	23%
	S.T.	5	28%	3	17 %	5	28 %	4	22 %	1	6%		
Lithuania	Ö.T .	8	62%	4	31 %	0	0%	1	8%	0	0%	13	17%
	S.T.	1	8%	2	15 %	10	77 %	0	0%	0	0%		
Poland	Ö.T .	1	14%	4	57 %	2	29 %	0	0%	0	0%	7	9%
	S.T.	0	0%	0	0%	5	71 %	0	0%	2	29 %		
Romania	Ö.T .	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	12%
	S.T.	0	0%	0	0%	4	44 %	5	56 %	0	0%		
Toplam	Ö.T .	45	58%	16	21 %	9	12 %	8	10 %	0	0%	78	100%
	S.T.	6	8%	6	8%	31	40 %	21	27 %	14	18 %		

“Information_literacy (Bilgi okuryazarlığı)” medya terimine ile ilgili Tablo 14’de katılımcıların ön test ve son test durumları verilmiştir. Tablo 16 genel toplamlar açısından incelendiğinde katılımcıların ön test “Information_literacy (Bilgi okuryazarlığı)” medya terimine sahip olmama durumları %58 iken son test sahip olma durumları %92 olarak belirlenmiştir. Bu olumlu değerler toplamı son testteki en yüksek oran %40’la “orta” seçeneğindedir. Bu kısımda

en dikkat çeken ülke “çok iyi” seçeneğindeki %35’lik değerle Türkiye olmuştur.

Tablo 15.

Katılımcıların “Search_engine” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T.	18	58%	0	0%	8	26%	5	16%	0	0%	31	40%
	S.T.	0	0%	1	3%	1	3%	12	39%	17	55%		
Bosnia Herzegovina	Ö.T.	12	67%	3	17%	0	0%	3	17%	0	0%	18	23%
	S.T.	4	22%	3	17%	1	6%	6	33%	4	22%		
Lithuania	Ö.T.	3	23%	7	54%	3	23%	0	0%	0	0%	13	17%
	S.T.	0	0%	3	23%	10	77%	0	0%	0	0%		
Poland	Ö.T.	0	0%	3	43%	3	43%	1	14%	0	0%	7	9%
	S.T.	1	14%	1	14%	1	14%	0	0%	4	57%		
Romania	Ö.T.	1	14%	1	14%	1	14%	0	0%	4	57%	9	12%
	S.T.	0	0%	0	0%	1	11%	8	89%	0	0%		
Toplam	Ö.T.	42	54%	13	17%	14	18%	9	12%	0	0%	78	100%
	S.T.	5	6%	8	10%	14	18%	26	33%	25	32%		

506

“Search_engine (Arama motoru)” medya terimi ile ilgili katılımcıların ön test ve son test durumları tablo 15’de verilmiştir. Genel toplamlar açısından değerlendirildiğinde, ön testte “Search_engine (Arama motoru)” medya terimi sahip olma durumu %54 iken çalışma sonunda uygulanan son test durumunda ise bu oran %94 olarak tespit edilmiştir. %94 oranı oluşturan pozitif etkide “iyi” seçeneği %33, “çok iyi” seçeneği %32 olduğu görülmektedir.

Tablo 16.

Katılımcıların “Database” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T.	15	48%	6	19%	5	16%	5	16%	0	0%	31	40%
	S.T.	5	16%	4	13%	5	16%	10	32%	7	23%		

Bosnia Herzegovina	Ö.T .	14	78%	2	11 %	1	6%	1	6%	0	0%	18	23%
	S.T.	7	39%	2	11 %	0	0%	4	22 %	5	28 %		
Lithuania	Ö.T .	7	54%	6	46 %	0	0%	0	0%	0	0%	13	17%
	S.T.	0	0%	4	31 %	9	69 %	0	0%	0	0%		
Poland	Ö.T .	1	14%	1	14 %	4	57 %	1	14 %	0	0%	7	9%
	S.T.	1	14%	1	14 %	2	29 %	3	43 %	0	0%		
Romania	Ö.T .	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	12%
	S.T.	0	0%	0	0%	2	22 %	7	78 %	0	0%		
Toplam	Ö.T .	46	59%	15	19 %	10	13 %	7	9%	0	0%	78	100%
	S.T.	13	17%	11	14 %	18	23 %	24	31 %	12	15 %		

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların “Database (Veri tabanı)” medya terimine ilişkin bilgi sahibi olma durumları gösterilmektedir. Ön test ve son test verilerine toplam değerler açısından bakıldığında %59 oranla ön test sonucuna, %83 oranla son test sonucuna ulaşılmıştır. Son testin olumlu değerler toplamında en yüksek oran %31 ile “iyi” seçeneğindedir.

Tablo 17.

Katılımcıların “Target_group” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T .	22	71%	3	10 %	3	10 %	3	10 %	0	0%	31	40%
	S.T.	2	6%	4	13 %	6	19 %	10	32 %	9	29 %		
Bosnia Herzegovina	Ö.T .	14	78%	1	6%	1	6%	2	11 %	0	0%	18	23%
	S.T.	7	39%	2	11 %	4	22 %	5	28 %	0	0%		

Lithuania	Ö.T .	8	62%	4	31%	1	8%	0	0%	0	0%	13	17%
	S.T.	0	0%	4	31%	9	69%	0	0%	0	0%		
Poland	Ö.T .	1	14%	3	43%	3	43%	0	0%	0	0%	7	9%
	S.T.	0	0%	0	0%	4	57%	0	0%	3	43%		
Romania	Ö.T .	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	12%
	S.T.	0	0%	0	0%	3	33%	6	67%	0	0%		
Toplam	Ö.T .	54	69%	11	14%	8	10%	5	6%	0	0%	78	100%
	S.T.	9	12%	10	13%	26	33%	21	27%	12	15%		

Katılımcıların “Target_group (Hedef kitle)” medya terimine sahip olma durumları tablo 17’ de verilmiştir. Ön test sonucunda projeye katılan gönüllülerin “Target_group (Hedef kitle)” medya terimine ön testte %69 oranla sahip oldukları belirlenmiştir. Son test açısından bakıldığında ise çalışma sonucunda oranın %88 şeklinde olduğu görülmüştür. %88’lik olumlu değerler toplamı içerisinde en yüksek oran %33’le “orta” şeklindedir.

508

Tablo 20.

Katılımcıların “Child_friendly_media” medya terimine sahip olma durumları

		Çok az		Az		Orta		İyi		Çok iyi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	Ö.T .	16	52%	6	19%	3	10%	6	19%	0	0%	31	40%
	S.T.	0	0%	2	6%	6	19%	10	32%	13	42%		
Bosnia Herzegovina	Ö.T .	11	61%	2	11%	3	17%	2	11%	0	0%	18	23%
	S.T.	2	11%	2	11%	0	0%	4	22%	10	56%		
Lithuania	Ö.T .	7	54%	5	38%	0	0%	1	8%	0	0%	13	17%

	S.T.	0	0%	4	31%	9	69%	0	0%	0	0%		
	Ö.T	1	14%	3	43%	2	29%	1	14%	0	0%		
Poland												7	9%
	S.T.	1	14%	0	0%	1	14%	0	0%	5	71%		
	Ö.T	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%		
Romania												9	12%
	S.T.	0	0%	0	0%	4	44%	5	56%	0	0		
	Ö.T	44	56%	16	21%	8	10%	10	13%	0	0%		
Toplam												78	100%
	S.T.	3	4%	10	13%	20	26%	19	24%	28	36%		

Tablo 18 incelendiğinde, proje katılımcılarının “Child_friendly_media (Çocuk dostu medya)” medya terimine sahip olma durumları genel toplamlar bazında ön testte %56 iken, son testte %96 olarak belirlenmiştir. Olumlu kabul edilen bu son test değerlerinin %36’sı “çok iyi” şeklinde iken, %26’sı “orta” şeklindedir. En dikkat çekici ülke ise son test değeri bakımında %71 oranla Polonya olmuştur.

509

Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların bireysel cep telefonuna sahip olma durumları incelendiğinde Romanya dışındaki diğer ülke katılımcılarının cep telefonuna sahip oldukları görülmüştür. Altay ve Özerbaş’a (2020) göre, bireylerin cep telefonuna sahip olma yaş aralığı düştükçe, cep telefonlarını problemli bir şekilde kullanım seviyelerinin artmasını tetiklemektedir ve erken yaşlarda cep telefonuna sahibi olunması bireylerin dijital risklere de erken yaşta maruz kalmalarına sebep olmaktadır.

Katılımcıların kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına bakıldığında ülkeler arasında farklılıklar görülmektedir. Bu durum aile ekonomisi ve aile tutumu gibi genel nedenlere dayansa da ülkelerin eğitim sistemleriyle ve bireysel bakış açısıyla da ilişkilendirilebilir. Topan ve diğerleri (2020), bireylerin bilgisayar oyunlarını eğlenceli bulduğu ve bilgisayar oyunları mutlu olduğu, kız öğrencilerin bilgisayarı ödev, erkek öğrencilerin ise oyun amacıyla kullandıklarını belirlemişlerdir. Tor ve Erden (2004), anne ve babası bilgisayar kullanan bireylerin bilgisayarı daha çok kullandıklarını, öğrencilerin bilgisayarı daha çok internete bağlanma, sohbet etme, chatleşme, oyun oynama ve ders çalışma amacıyla kullandıklarını belirlemişlerdir.

Çalışmada katılımcılara yeniden e-Twinning projesinde yeniden görev almak istedikleri görülmüştür. Acar’a (2021) göre, öğrencilerin sosyal becerileri ile iş birliği becerileri, özgüvenleri ve iletişim becerilerinin geliştirmektedir. Yüksel vd. (2021) proje çalışmalarına katılan bireylerin yaratıcı düşünme, problem çözme ile işbirlikçi çalışma becerileri ve teknolojiyi etkin kullanma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların İngilizce konuşma becerilerinin yapılan proje çalışması ile olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür. Proje tabanlı etkinlik ortamlarında, gerçek yaşam temelli öğrenme yaklaşımlarından dolayı yabancı dil öğrenme imkânı artmakta ve kolaylaşmaktadır (Er, 2022). Literatürde de medya okuryazarlığı ile dil öğretiminin bütünleştirilmesinin öğrenenlerin hem dilsel hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Thoman & Jolls, 2005).

Katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanma durumları proje çalışması ile olumlu yönde etkilenmiştir. Web 2.0 araçlarının, etkileşim gerekliliği ve çoklu eğitim faaliyetlerinin aynı anda etkin olmasına imkân vermesi nedeniyle, teknolojik yeniliklerle derslerin amaçlarına ve hedeflerine ulaşarak, öğrenilen bilgiyi gerekli bir şekilde kullanabilen ve üretebilen bireylerin yetiştirilmesin çok büyük öneme sahiptir (Çelebi ve Satırlı, 2021). Ayrıca Web 2.0 araçları derslerin klasik ders anlatma modellerinden kurtararak, ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrenme alanının genişletilmesi ve yaşama entegrasyonunun kolaylığı nedeniyle avantajlar sağlamaktadır (Öçalan ve Tokat, 2025). Eğitim ortamına farklı bir bakış açısı ve yaklaşım sunan web 2.0 araçları öğrencilerin bireysel ve eğitsel gelişimlerine çok önemli katkılar sağlamaktadır (Ülger ve Karagözoğlu, 2025).

Katılımcıların medya araçlarını kullanma durumları ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında son test durumunda katılıyorum ve kısmen katılıyorum cevap toplamaları %87 olarak görülmektedir. En dikkat çekici değer ise Romanya katılımcılarının olumlu değerler toplamı %100 şeklinde belirlenmiştir. Medya günümüz dünyasında gerek bireylerin gerekse toplumların iletişim içerisinde olmasını sağlayan önemli bir unsurdur. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında medya unsurlarının insanların yaşantılarını ve tercihlerini önemli ölçüde değiştirdiği bilinmektedir. Bu bağlamda insanların hayatlarını bu denli etkileyen medya unsurlarının gelecek nesiller tarafından doğru anlaşılması ve etkili kullanılması önem arz etmektedir. Proje kapsamında yapılan çalışmalar ve web 2.0 araçları; medya okuryazarlığı terimlerinin anlaşılmasına, medya okuryazarlığı unsurlarının etkili kullanılmasına, günlük yaşamda sürekli maruz kalınan medya okuryazarlığı unsurlarının fark edilmesine ve geleceği kurgularken daha doğru kararlar alınmasına katkıda bulunabilir.

Katılımcıların “Cyberbullying (siber zorbalık)” medya terimiyle ilgili bilgi sahibi olma durumlarına bakıldığında ön test ve son test arasında farklılık olumlu yöndedir. Literatürdeki araştırmalara göre öğrencilerin siber zorbalık davranışlarını; kimliğini gizleme ve siber dilsel zorbalık boyutlarında daha çok gösterdikleri belirlenmiştir. Özellikle, arkadaş ortamı ve bu ortamda kabul görme, can sıkıntısı ve intikam alma duygusu öğrencileri siber zorbalık yapmaya yönlendirmektedir (Yaman ve Peker, 2012).

Katılımcıların “Agnology” medya terimine önceden sahip olma durumları ön testte olumsuz olarak değerlendirilirken, son testte olumlu yöndedir. Altan ve Yıldırım (2025), agnolojiyi, önceden planlanan ve kurgulanan bir düşünceyi yaymaya ve yerleştirmeğe çalışmak; başka bir deyişle, bir ürünü satmak ve pazarlamak için izlenen yol olarak tanımlamaktadırlar. Örneğin, ABD’de 2016 yılında yapılan başkanlık seçimlerinde, Rusya’nın seçimleri etkilemek amacıyla sosyal medya üzerinden gerçekleştirdiği ve pek çok kuruma göre de başarılı olduğu seçim süreci gösterilebilir.

“Trolling (Trolleme)” medya terimine katılımcıların sahip olma durumları için ön testte bilgi sahibi olmama durumu ön plandayken, son testte proje çalışmanın olumlu etkisi görülmektedir. Romanya katılımcıları ön test ve son test değerlendirmesinde “çok iyi” seçeneğini işaretlememişlerdir. Trolleme, dijital ortamda lakap takma, aşağılama, ağa düşürme ve tuzak kurma gibi geniş anlamları içerisine alan dijital eylem yöntemidir (Elitaş, 2022). Trollemenin temelinde intikam ve alay etme duyguları bulunmaktadır şeklinde değerlendirilebilir.

“Echo_chamber effect (Yankı odası etkisi)” medya terimi katılımcı öğrencilerin bir çoğu tarafından bilinmezken çalışma sonucunda pozitif farkındalık oluşturulmuştur. Narin, (2018), yankı odası etkisini, belirli bilgilerin, düşüncelerin, yargıların, kabullerin veya inançların kullanıcıların dijital medya kanallarındaki seçtikleri mesaj yolları aracılığıyla tekrarlanarak güçlendirilmesi durumunu anlatan metaforik bir terim olarak tanımlamaktadır.

Katılımcıların “Digital_footprint (Dijital ayakizi)” medya terimi ile ilgili olarak bilgi sahibi olma durumu olumsuzdan olumluya doğru yön değiştirmiştir. Sosyal medyanın ve diğer dijital platformların artan kullanımıyla beraber, bireylerin yaş, cinsiyet, iş ve konum vb. gibi bir çok büyük veri kümelerine erişim sağlanabileceği sanal dünyada dijital ayak izleri ortaya çıkarır (Azucar vd., 2018:152). Dijital ayak izi, kişilerin internet ortamındaki yaptıkları her eylem sonucunda bırakmış oldukları izler ve kayıtlardır. Ayrıca dijital ayak izi bireylerin sanal dünyadaki kimliğini de oluşturur (Taş ve Bülbül, 2021).

“Information_literacy (Bilgi okuryazarlığı)” medya terimine ile ilgili Tablo 16’da katılımcıların ön test ve son test durumları verilmiştir. Tablo 16 genel toplamlar açısından incelendiğinde katılımcıların ön test “Information_literacy (Bilgi okuryazarlığı)” medya terimine sahip olmama durumları %58 iken son test sahip olma durumları %92 olarak belirlenmiştir. Bu olumlu değerler toplamı son testteki en yüksek oran %40’la “orta” seçeneğindedir. Bu kısımda en dikkat çeken ülke “çok iyi” seçeneğindeki %35’lik değerle Türkiye olmuştur. İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, okul, iş ve kişisel yaşamda başarılı olmak için iyi bir bilgi arayıcısı ve tüketicisi olmayı gerektirmektedir. Bir başka bakış açısıyla, bilgiyi arama ve bulma, kullanma ve iletme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001). Bilgi okuryazarlığı adını verilen bu üst düzey becerilerin çocuk yaşlar da kazanılması gerekmektedir.

“Search_engine (Arama motoru)” medya terimi ile ilgili katılımcıların ön test ve son test durumları diğer kavramlar gibi olumlu yönde ilerlemiştir. Yurdakul ve Bat (2011), arama motorlarını, internete giren her kullanıcı için gidilecek hedefi bulmada bir yol planı gösterme özelliğine sahip dijital araçlar olarak tanımlamışlardır.

Katılımcıların “Database (Veri tabanı)” medya terimine ilişkin bilgi sahibi olma durumları pozitif yönelimle ilerlemiştir. Soyuyuce, Hünkar ve Tabanlıoğlu, (2003), veri tabanını, birbiriyle ilişkili olan verilerin sürekli tekrarına yer vermeden, çok amaçlı kullanımına imkan sağlayacak şekilde depolanması olarak tanımlamışlardır.

Katılımcıların “Target_group (Hedef kitle)” medya terimine sahip olma durumları proje çalışmaları ile olumlu yönde ilerlemiştir. Ulaşılmak istenen insan grubu hedef kitle olarak tanımlanabilir. Dijital dünyanın bileşenleri olan internet, sosyal medya ve yeni medya araçlarının kullanımı yaygınlaşmıştır. Bununla birlikte e-ticaret sitelerinin sayıları giderek artmış ve birçok sektörde yaşanan rekabet iyice kendini göstermiştir. E ticaret siteleri hedef kitlesine ulaşmak isterken web sitelerini, internet tabanlı medya reklamcılığını tercih etmeye başlamışlardır (Balun, 2023).

Proje katılımcılarının “Child_friendly_media (Çocuk dostu medya)” medya terimine sahip olma durumları genel toplamlar bazında pozitif bir değer kazandığı görülmüştür. Şirin vd.,(2013) göre, çocuk dostu medya kavramı çocukların çıkarlarını gözetken, çocuk haklarını göz önünde bulundurarak yayın yapan ve çocuğa saygılı bir medyayı ifade etmektedir. Şirin (2014), yeni çağın çocuklularını ekran kuşağı olarak nitelendirmektedir. Ekran kuşağı çocuklarının medya ile sınavının en öndeki dört temel sorumlusu, Aile, eğitim sistemi, medya ve devlettir. Bu unsurlar, çocuk ve medya bileşenlerinin bireyin medyayı nasıl ve niçin kullanacağından eşit derece sorumludurlar.

“Media Literacy Detectives” eTwinning projesi ile Cyberbullying, Digital Footprint, Information Literacy, Echo Chamber Effect, Trolling, Agnotology gibi medya terimleri projeye katılım sağlayan öğrenciler tarafından kavranmış ve farkındalık düzeyleri yükselmiştir. Kavram ve farkındalığın son testlerde kayda değer biçimde yükselmiş olduğu görülmektedir.

Öneriler

Bireylerin ve toplumların iletişiminde önemli bir yere sahip olan medyanın ve unsurlarının Medya okuryazarlığı dersiyile okul öncesinden başlanılarak üniversite düzeyine kadar öğretim programlarında müfredata entegre edilebilir.

Web 2.0 araçları hemen hemen tüm derslerde aktif kullanılabilir. Bu bağlamda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca web 2.0 araçlarının kullanımı öğrencilerde yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlamakla beraber öğrencilerde üretkenliğin artmasını ve derslerin daha verimli geçmesine katkı sağlayabilir.

E-Twinning projelerinde, planlanan çalışmaların, öğrenci merkezli etkinliklerle yürütülmesi, iş birliklerinin sağlanması ve bu etkinliklerin çevrimiçi ortamda ortaklarla paylaşılması öğrencilerin yakın veya uzak akranlarıyla iş birliği içerisinde çalışmasına ve iletişim kurmasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda böyle uluslararası projeler farklı kültürdeki öğrencilerin medya okuryazarlığı konusundaki deneyimlerini birbirlerine aktarmasına imkân sağlayabilir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde medya okuryazarlığı unsurlarının daha fazla bütünleştirilmesinin öğrencilerin hem dil gelişimine hem de dijital ortamlardaki eleştirel düşünme ve güvenli kullanım becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Medya içeriklerinin yabancı dil derslerinde pedagojik amaçlarla kullanılması, öğrencilerin dili bağlam içinde öğrenmelerine, aynı zamanda medya mesajlarını sorgulama ve değerlendirme yetkinliklerini geliştirmelerine imkân tanıyacaktır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak benzer projelerde medya okuryazarlığının yabancı dil eğitimi ile disiplinler arası bir yaklaşımla ilişkilendirilmesi önerilmektedir.

Medya okuryazarlığı ve terimlerinin kavratılmasında web 2.0 araçları öğrencilerin ailelerine de kolaylıkla öğretilir. Böylece aile içi iletişime katkı sağlanabilir. Ayrıca bu çalışmalar kapsamında ailelere seminerler ve rehberlik programları okullarda düzenlenebilir.

Yerel yönetimden merkezi yönetime kadar medya okuryazarlığının bireyde ve toplumda doğru anlaşılmasına yönelik projeler desteklenebilir ve teşvik edilebilir.

Medya okuryazarlığı hayat boyu öğrenmenin bir unsuru sayılarak bireylerin gelişimi için toplumun tüm bireylerine hizmet içi eğitim, kurs, çevrim içi veya yüz yüze eğitimler gibi faaliyetler sağlanabilir.

Medya içeriklerinin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlamak için öğretmenlere hizmet içi eğitim programları ile “Eleştirel Düşünme Eğitimi” verilebilir. Öğrenciler için de eleştirel düşünme atölyeleri düzenlenebilir.

Medya kuruluşları kamu yararına uygun olacak şekilde medya okuryazarlığı projelerine dâhil edilebilir.

Emniyet Genel Müdürlüğü Siber Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı ile güvenli internet kullanımı, siber güvenlik önlemleri, dijital okuryazarlık gibi konularda seminerler talep edilebilir ve ortak projeler yapılabilir.

Kaynaklar

- Acar, P. (2021). Sınıf öğretmenlerinin eTwinning ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Altan, M. Z. Ve Yıldırım T.(2025). Toplumsal Çöküş Doğru: Kutuplaşma, Öfke ve Anlaşmazlıklar Öğretmenler Ne Yapabilir?. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 14(40), 125-146.
- Altay, D., & Özerbaş, M. A. (2020). İlkokul öğrencilerinin problemli cep telefonu kullanimlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(1), 68-84.
- Aufderheide P. (1992). Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Washington, DC: Aspen Institute. http://www.medialit.org/reading_room/article356.html. <https://eric.ed.gov/?id=ED365294> erişim tarihi: 29.02.2025
- Avşar, Z. (2014). Medya Okuryazarlığı. *İletişim ve Diplomasi*, (2), 5-17.
- Azucar, D., Marengo, D., and Settanni, M. (2018). Predicting the Big 5 Personality Traits from Digital Footprints on Social Media: A Meta-Analysis. *Personality and Individual Differences*, 124, 150-159.
- Balun, İ. (2023). E-Ticaret Ve Pazarlamada Arama Motoru Optimizasyonunun Ve Hedefli Reklamcılığın Rolü. *Elektronik Cumhuriyet İletişim Dergisi*, 5(2), 98-111.
- Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). Evren ve Örneklem. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Vize Yayıncılık*, 129, 159.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Brüksel Deklarasyonu :<http://www.declarationdebruxelles.be/en/declarationaccueil.php> (Erişim Tarihi: 28.01.2013). <https://sozluk.gov.tr/> (19.02.2025 tarihinde erişilmiştir)
- Camberlion. (2022). Web 2.0 – Digital assets for teaching technologies (Evolve your teaching platform). Retrieved 01 July 2024 from: [https:// camberlion.com/web-2-0/](https://camberlion.com/web-2-0/)
- Coşan, B. (2022). Web 1.0'dan web 3.0'a mahremiyetin dönüşümü ve dezavantajlı gruplar açısından muhtemel sonuçları. *Çalışma ve Toplum*, 5(75), 2639-2662. <https://doi.org/10.54752/ct.1191456>
- Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Elitaş, T. (2022). Dijital Manipülasyon 'Deepfake'teknolojisi Ve Olmayanın İnandırıcılığı. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 113-128.
- Er, E. K. (2022) Gerçek Yaşam Temelli Projelerle İngilizce Öğrenme ve Geliştirme: Bir Süreç ve Metafor Analizi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(27), 532-554.
- Gulley, J. & Thomas, J. (2022). Using web 2.0 tools to engage learners. ECU – UDL modules. Retrieved 16 March 2024 from: <https://ofe.ecu.edu/udlmodules/modules/using-web-2-0-tools-to-engage-learners/>
- Kapan, K., & Üncel, R. (2020). Gelişen web teknolojilerinin (Web 1.0, web 2.0, web 3.0) Türkiye turizmne etkisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 276-289.
- Kavasoğlu, B.R. (2020). Web 2.0 araçları (Eğitimciler için). İKSAD.
- Koçyiğit, A. ve M. Koçyiğit (2018). Değişen ve gelişen dijital iletişim: Yazılabilir web

teknolojisi (web 2.0). (Editörler: Çakmak, V. ve Çavuş, S.), Dijital kültür ve iletişim, İstanbul: Literatürk Yayınları.

Koltay, T. (2011). “The Media and The Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy”, Media Culture Society, 33(2) s.211-221.

Öçalan, Z., & Tokat, A. (2025). Uluslararası Eğitim Projelerinde Teknoloji Kullanımı: Web 2.0 Araçlarının Rolü.

Özad, B. E. (2011). “Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi”, Nurçay Türkoğlu, Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).

Melda Cinman Şimşek (der.) Medya Okuryazarlığı, İstanbul: Parşomen Yayıncılık, s. 87-95.

Narin, B. (2018). Kişiselleştirilmiş çevrimiçi haber akışının yankı odası etkisi, filtre balonu ve siberbalkanizasyon kavramları çerçevesinde incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 11(2), 232-251.

Soyuyuce, E., Hünkar, T., & Tabanlıoğlu, S. (2003). Veri Tabanı Nedir? Veri Tabanının Oluşum Süreci. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık Ulusal Sempozyumu*.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şirin, M. R., Oktay, N., & Altun, A. (2013). 1. Türkiye çocuk medya stratejisi ve uygulamaları. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Şirin, M. R. (2014). Çocuk ve Medya: Eşitsizlikler Dünyası. *İletişim ve Diploması*, (2), 181-187.

Taş, A., & Bülbül, H. İ. (2021). Sosyal medya kullanıcılarının dijital ayak izi farkındalığı. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(3), 205-216.

Taşkıran, N. Ö. (2007). Medya Okuryazarlığına Giriş, İstanbul: Beta Basım.

Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21st century: An overview & orientation guide to media literacy education*. Malibu, CA: Center for Media Literacy.

Topan, A., Ayyıldız, T. K., Özsavran, M., & Mutlu, B. (2020). İlkokul öğrencilerinin bilgisayar, internet kullanımı ve bilgisayar oyunları hakkındaki düşünceleri. *Journal of Child*, 20(1), 20-26.

Tor, H., & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The turkish online journal of educational technology*, 3(1), 120-130.

Tuday, E., & Gökçe, N. (2024). Değerlerle yaşamak etwinning projesinin değer analizi. *Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ Prof. Dr. Ali MEYDAN Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN Doç. Dr. Erkan DÜNDAR*, 132.

Ülger, M., & Karagözoğlu, N. (2025). Yükseköğretim düzeyi coğrafya eğitiminde WEB 2.0 araçları kullanımının akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (54), 62-84.

Yaman, E., & Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3).

Yurdakul, N. B. Ve Bat, M., (2011). Şirketler İçin Rekabette Sanal Farkındalık: Arama Motoru Pazarlaması. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1).

Yüksel, S., Şenyer, Ş., & Ekmen, D. (2021). Research of teachers' opinions towards effects of an E-Twinning project on students organized with the purpose of gaining environmental and nature values. *Journal of Advanced Education Studies*, 3(2), 153-164.

Article Arrival Date
Date

22.10.2025

Article Published

20.12.2025

Ortaokul Öğrencilerinin Çizgi Roman Okuma Durumları- Silifke Örneği¹

Comic Book Reading Practices of Middle School Students- the Case of Silifke

Zafer YILDIZ¹, Gonca YILDIZ²¹Uzman Öğretmen, Silifke Cumhuriyet Bilim ve Sanat Merkezi, Türkçe Öğretmeni,Orcid: [0000-0001-6883-6881](https://orcid.org/0000-0001-6883-6881)²Uzman Öğretmen, Yenikaş Soğuksu İlkokulu, Sınıf Öğretmeni,Orcid: [0009-0008-9075-1057](https://orcid.org/0009-0008-9075-1057)**Özet**

Okuma becerisi özellikle Türkçe öğretiminde dört temel beceri arasında yer almaktadır. Bu becerinin bir alışkanlığa dönüşmesi ise çocukların gerek hayal gücünü geliştirmede gerekse akademik alandaki başarısını artırmada önemli bir yere sahiptir. Çocuklarda okuma alışkanlığı kazandıran türlerden birisi çizgi romanlardır. Çizgi romanları okuyan çocuklar bir zaman sonra kitap dünyasında pek çok değerli eser olduğunun farkına varacak ve giderek daha çok kitap okuma arzusu besleyecektir. Çocuklar için okumanın kapısı olarak görülen çizgi romanların günümüzde ortaokul öğrencileri tarafından ne derece tercih edildiği akıllarda soru işareti bırakmaktadır. “Ortaokul öğrencilerinin çizgi roman okuma durumları” çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan betimsel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın evrenini Mersin ili Silifke ilçesinde okuyan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 30 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 8 sorudan oluşan yapılandırılmış form kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu hayatının belli bir döneminde çizgi roman okumuş, bu çizgi romanları daha çok çizgi roman dergilerinde okumuştur. Düzenli olarak bir çizgi roman dergisi okuyan sayısı okumayanların sayısının yarısından azdır. Öğrencilerin üçte ikilik kısmı çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için onları daha çok çizgi romanlarla buluşturmak gerektiği sonucuna varılabilir. Ailelerin ve öğretmenlerin kitaplıklarında çizgi roman dergilerine yer vermesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Çizgi roman, okuma alışkanlığı, ortaokul

¹ Bu çalışma ASES 2. Uluslararası Bilim ve Sanat Kongresinde online sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Abstract

Reading skill is one of the four fundamental skills in Turkish language education. Turning this skill into a habit plays an important role both in developing children's imagination and in increasing their academic success. One of the literary genres that help children gain reading habits is comic books. Children who read comics eventually realize that there are many valuable works in the world of books and gradually develop a stronger desire to read more. Comics, which are seen as a gateway to reading for children, raise a question about the extent to which middle school students prefer them today. The problem statement of this study is "Middle school students' comic book reading habits." The study employed the descriptive research model, which is one of the qualitative research methods. The population of the study consists of middle school students studying in Silifke, a district of Mersin. The sample includes 30 middle school students selected through simple random sampling. A structured form consisting of 8 questions was used as the data collection tool. Content analysis was applied in the analysis of the data. According to the findings obtained from the interview forms, the majority of the students participating in the study had read comics at some point in their lives, mostly in comic magazines. The number of students who regularly read a comic magazine is less than half of those who do not. Two-thirds of the students think that comics help to develop reading habits. Based on these findings, it can be concluded that in order to foster reading habits among students, they should be introduced to comics more frequently. It can also be suggested that families and teachers include comic magazines in their libraries.

Keywords: Comic books, reading habits, middle school

1. GİRİŞ

Okuma alışkanlığı, bireylerin boş zamanlarında sürekli, düzenli ve keyifle okuma eylemine yönelmeleri olarak tanımlanmaktadır (Tanju, 2010). Bu alışkanlık yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmaz; eleştirel düşünme, empati, bilgi edinme ve kişisel tatmin gibi çok boyutlu kazanımları da beraberinde getirir (Cunningham ve Stanovich, 2001; Tanju, 2010). Ne var ki Türkiye bağlamında birçok çalışma, öğrencilerin okuma saati ayırma düzeylerinin, kitap okuma sıklıklarının ve okuma zevklerinin istenen seviyenin altında kaldığını göstermektedir (Gürsoy, 2018; Aksoy ve Öztürk, 2018). Bu durum, öğretim programlarında klasik metinlerin yanında alternatif metin türlerine (örneğin çizgi romanlara) yönelme arayışını gündeme getirmiştir.

Çizgi romanlar, metin ile görsel öğelerin sıkı etkileşimiyle anlatı sunan hem görsel hem sözel okuryazarlık gerektiren metin türleridir (Cohn, 2020). Geleneksel olarak "çocuklar için basitleştirilmiş okuma materyali" olarak algılanmalarına karşın, son yıllarda eğitim içerikleri içinde etkin biçimde kullanılmaları yaygınlaşmıştır. Örneğin TEGM tarafından yayımlanan "Bilim İnsanları Çizgi Roman Serisi" ortaokul öğrencilerinin bilimsel ve tarihsel kavramları daha kolay kavramasını desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu tür uygulamalar, çizgi romanların yalnızca çocuk odaklı eğlence ögesi değil, pedagojik potansiyele sahip metinler olarak değerlendirilmesini güçlendirmektedir.

Öğrenci düzeyinde yapılan deneysel çalışmalarda da çizgi romanların okuma süreçlerine etkisi gözlemlenmiştir. Rasamimanana ve arkadaşları (2025) çizgi roman ile geleneksel metinleri karşılaştırdıkları çalışmada, okuma hızı açısından çizgi romanların daha avantajlı olduğunu ancak anlama puanları bakımından anlamlı bir fark bulunmadığını saptamışlardır. Bu bulgu, çizgi romanların akıcılığı artırıcı potansiyeline işaret etmektedir. Ayrıca Shimazaki ve arkadaşlarının (2021) sağlık temalı mangalarla yürüttükleri deneysel çalışmada, çizgi roman okumanın okuma niyeti ve motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğu raporlanmıştır.

Türkiye’de ise Gürsoy (2018) tarafından yapılan yüksek lisans çalışması, çizgi romanların

görsellik ve dinamizm unsurları sayesinde öğrencilere okuma motivasyonu kazandırma açısından etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, hikâye kitaplarından sıkıldıklarını ancak çizgi romanlardan sıkılmadıklarını belirtmişlerdir; bu da çizgi romanların “okuma sevinci” yaratma potansiyelini göstermektedir (Gürsoy, 2018). Ayrıca Gürsoy ve Göçer (2021) çalışmalarında öğrencilerin okuma saatlerine katılımının çizgi roman etkinlikleriyle arttığını bildirmişlerdir.

Bu bağlamda, ortaokul düzeyindeki öğrenciler arasında çizgi roman okuma durumu, bu okuma türünün yaygınlığı, tercih nedenleri ve okuma alışkanlığıyla ilişkisi merak edilen bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bu çalışma, Mersin ili Silifke ilçesi bağlamında ortaokul öğrencilerinin çizgi roman okuma durumlarını betimlemeyi ve bu durumun okuma alışkanlığıyla ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar, mevcut bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı; olguların, olayların ve bireylerin mevcut özelliklerini sistematik biçimde tanımlamayı amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Nitel araştırmalar ise, olguların doğal ortamında derinlemesine incelenmesine ve katılımcıların bakış açılarını anlamaya odaklanır (Creswell, 2014; Merriam ve Tisdell, 2016). Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin çizgi roman okuma deneyimlerini kendi ifadeleriyle anlamak için nitel ve betimsel bir desen tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu (Evren ve Örneklem)

Araştırmanın çalışma evrenini Mersin ili Silifke ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 30 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki her bireyin seçilme olasılığının eşit olduğu bir olasılıklı örnekleme yöntemidir ve araştırmacıya genellenebilir bulgular elde etme imkânı sağlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015; Patton, 2015). Örneklemenin dengeli bir biçimde (15 kız, 15 erkek) dağıtılmış olması, temsiliyeti güçlendirmiştir.

Katılımcıların yaş aralığı 10–14 olup, farklı sınıf düzeylerinden (5–8. sınıf) öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çeşitlilik, verilerin farklı gelişim düzeylerinden görüşleri yansıtmasını sağlamıştır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014).

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen sekiz sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular, öğrencilerin çizgi roman okuma sıklıklarını, tercih nedenlerini, türsel eğilimlerini ve çizgi romanların okuma alışkanlığı üzerindeki etkisine yönelik algılarını belirlemeye yöneliktir.

Formun hazırlanmasında nitel veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik ilkeleri dikkate alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Uzman görüşü alınarak soruların kapsam geçerliği sağlanmış, ön uygulama sonucunda anlaşılabilirlik ve içerik yeterliği kontrol edilmiştir. Görüşmeler, öğrenci gönüllülüğü esas alınarak yürütülmüştür.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2024 yılı bahar döneminde Silifke ilçesindeki beş farklı ortaokuldan toplanmıştır. Öğrencilere önceden hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formları verilmiş ve soruları

cevaplamaları istenmiştir.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, benzer verileri temalar altında birleştirerek yorumlamayı amaçlayan sistematik bir analiz tekniğidir (Miles vd., 2014; Krippendorff, 2018).

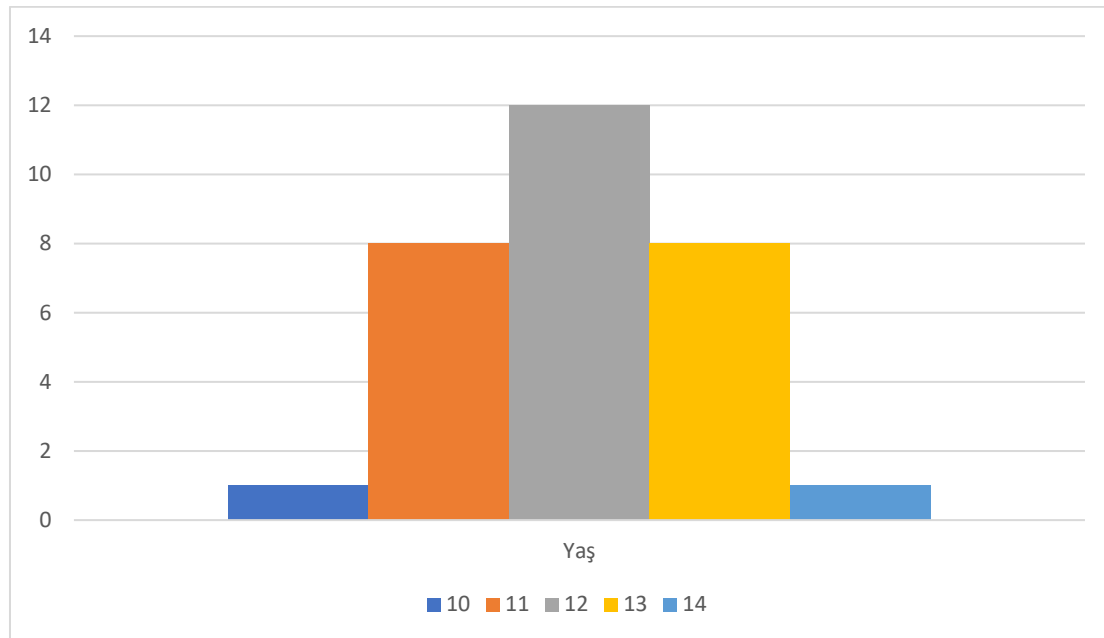
2.5. Etik Hususlar

Araştırma sürecinde etik ilkeler gözetilmiştir. Araştırma için yetkili mercilerden araştırma izni alınmıştır. Katılımcılardan ve okul yönetiminden bilgilendirilmiş onam alınmış; veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

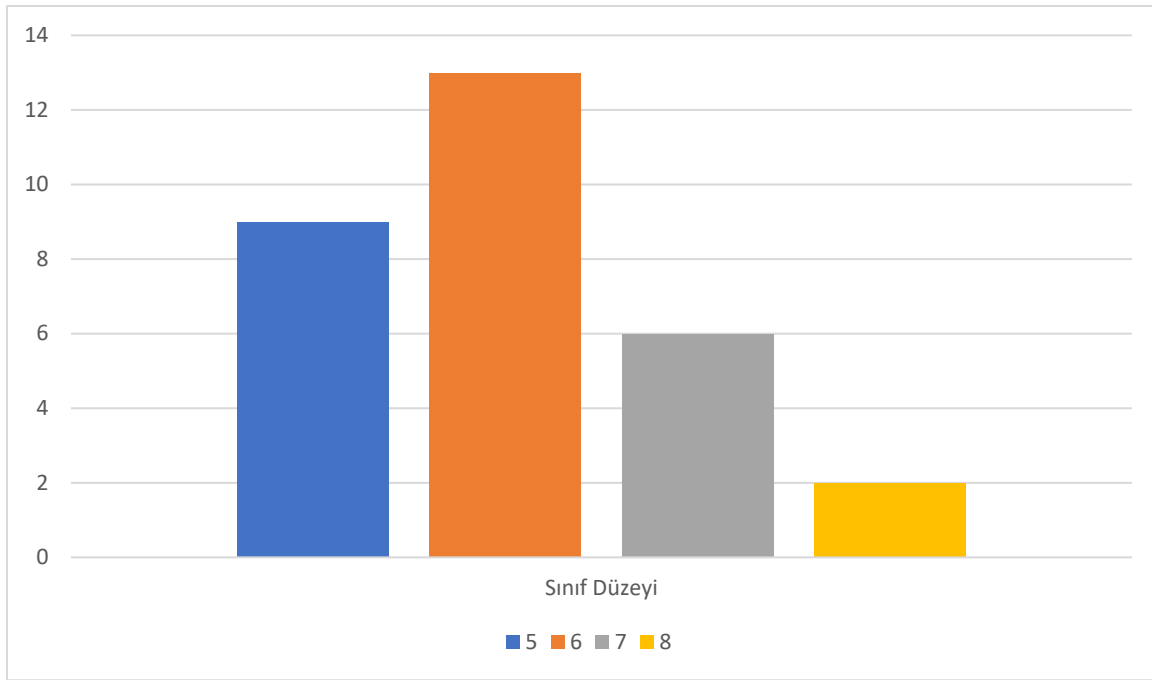
3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya Mersin ili Silifke ilçesinden toplam 30 ortaokul öğrencisi katılmıştır.



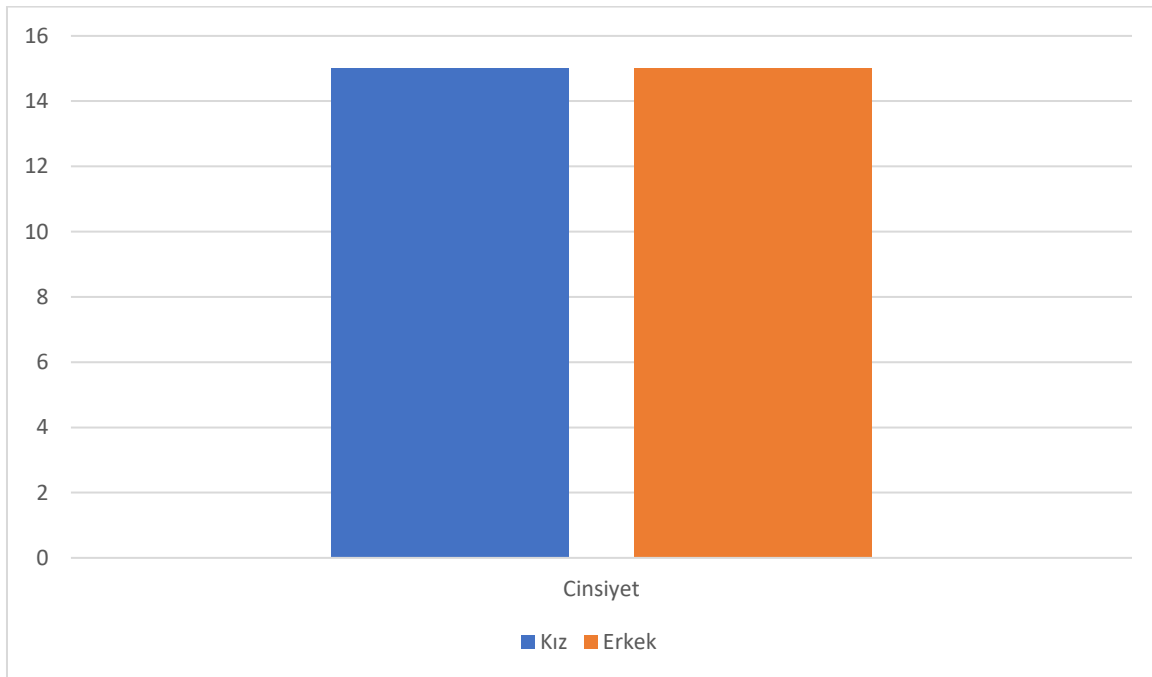
Şekil 1. Öğrencilerin yaş dağılım grafiği

Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde, 1 öğrenci 10 yaşında, 8 öğrenci 11 yaşında, 12 öğrenci 12 yaşında, 8 öğrenci 13 yaşında ve 1 öğrenci 14 yaşındadır. Bu durum, örneklemin ağırlıklı olarak 11–13 yaş aralığında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu yaş dönemi, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına göre soyut işlemler dönemine denk gelmekte olup (Inhelder ve Piaget, 1958), çocukların hikâye, mizah ve kahramanlık temalı metinlere ilgi duydukları bir evreye işaret etmektedir.



Şekil 2. Öğrencilerin sınıf düzeyi dağılım grafiği

Sınıf düzeyi dağılımı incelendiğinde 9 öğrenci 5. sınıf, 13 öğrenci 6. sınıf, 6 öğrenci 7. sınıf ve 2 öğrenci 8. sınıfta öğrenim görmektedir.



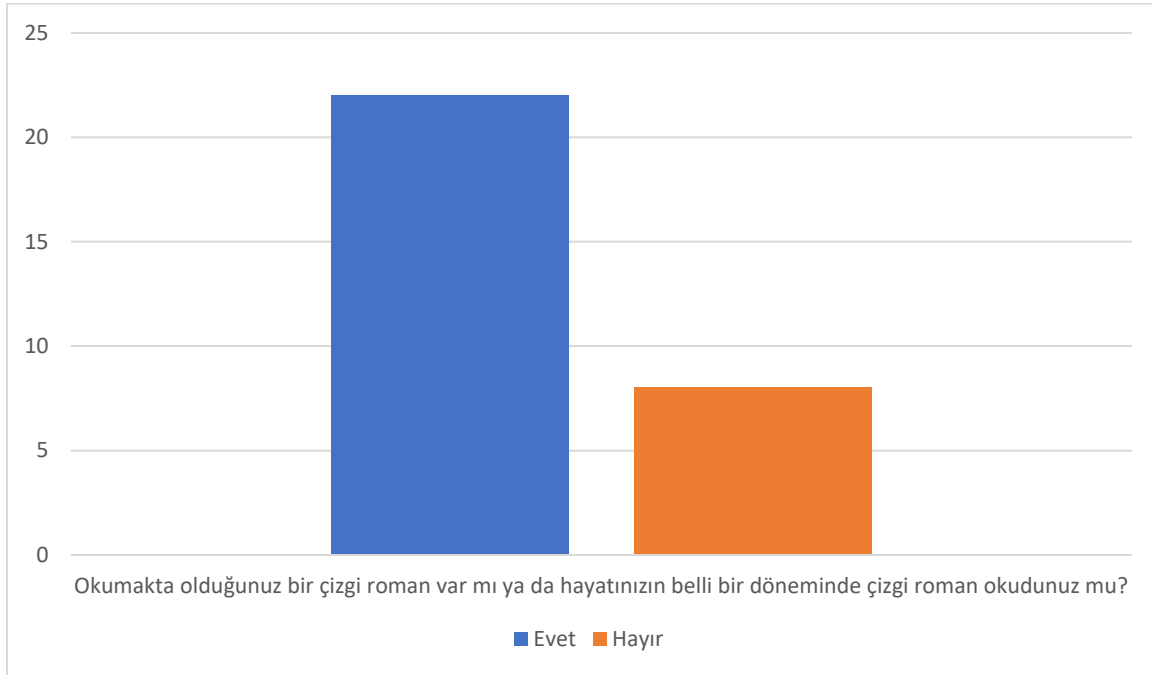
520

Şekil 3. Öğrencilerin cinsiyet dağılım grafiği

Cinsiyet bakımından örneklem 15 kız ve 15 erkek öğrenciden oluşmakta, bu durum araştırmanın cinsiyet açısından dengeli bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu çeşitlilik, verilerin farklı yaş ve gelişim düzeylerinden görüşleri yansıtması açısından önemlidir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014).

3.2. Çizgi Roman Okuma Durumu

Katılımcılardan 22 öğrenci (%73) hayatlarının bir döneminde çizgi roman okuduklarını, 8 öğrenci (%27) ise hiç çizgi roman okumadıklarını belirtmiştir.



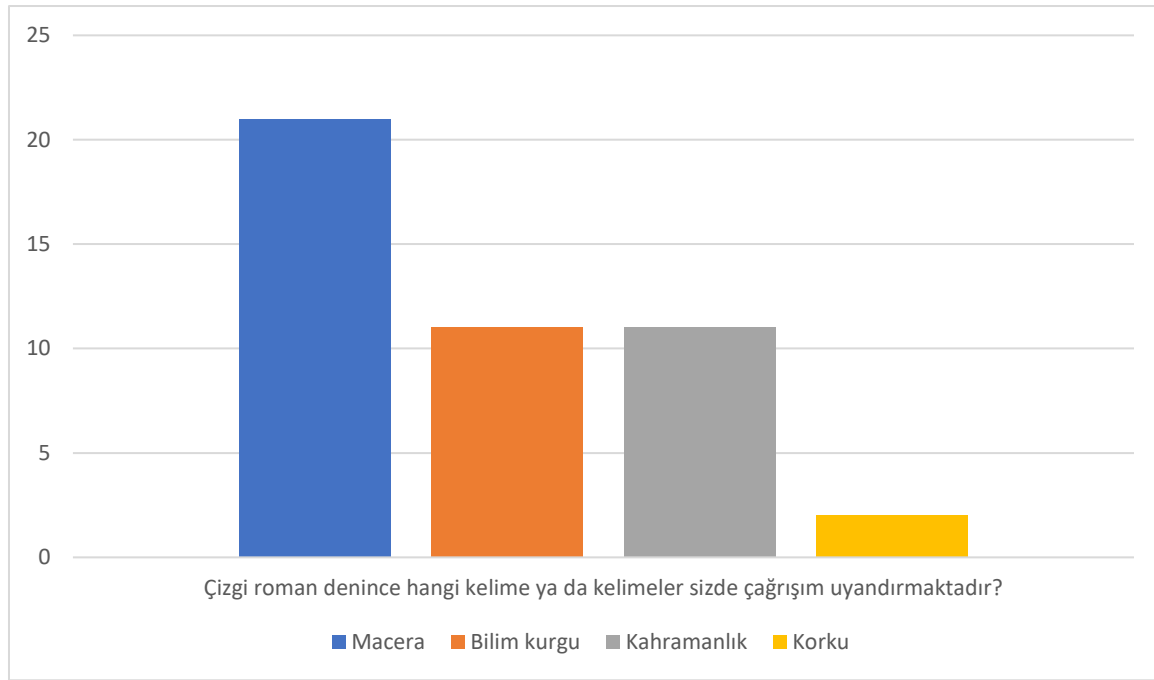
Şekil 4. Çizgi roman okuma durumu grafiği

Bu bulgu, öğrencilerin büyük bir kısmının çizgi romanla bir şekilde etkileşim kurduğunu göstermektedir. Topkaya (2014) tarafından yürütülen araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin önemli bir kısmının çizgi romanı “eğlenceli ve öğretici” buldukları, ancak bu türle tanışıklığın genellikle dönemsel olduğu belirtilmiştir.

Gürsoy (2018) tarafından yapılan çalışmada da çizgi roman okuyan öğrencilerin geleneksel metinlere göre okuma sürecine daha istekli katıldıkları, çünkü çizgi romanların “görsel desteğiyle okumayı eğlenceli hale getirdiği” vurgulanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmadaki öğrencilerin üçte ikisinin çizgi roman deneyimine sahip olması, türün çocuk ve gençler için halen ilgi çekici bir okuma biçimi olduğunu desteklemektedir.

3.3. Çizgi Romanın Çağrıştırdığı Kavramlar

Öğrencilere çizgi romanın hangi kelimeleri çağrıştırdığı sorulmuş ve birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri belirtilmiştir.



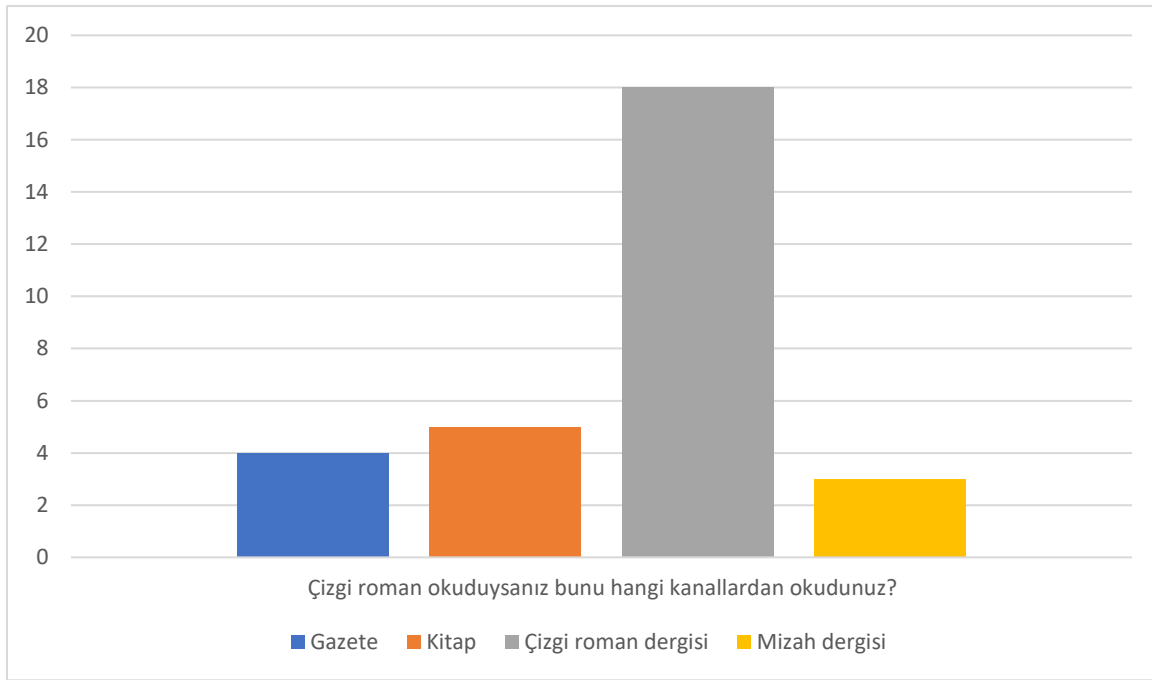
Şekil 5. Çizgi romanların çağrıştırdığı kelimeler grafiği

Şekil 5 incelendiğinde 21 öğrenci “macera”, 11 öğrenci “bilim kurgu”, 11 öğrenci “kahramanlık” ve 2 öğrenci “korku” yanıtlarını vermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çizgi romanı daha çok heyecan, kahramanlık ve hayal gücüyle ilişkili temalar üzerinden algıladıklarını göstermektedir.

Bu bulgu, uluslararası literatürdeki eğilimlerle de paraleldir. Krashen ve Ujiie (1996), çizgi roman okurlarının çoğunun özellikle aksiyon ve kahramanlık temalı serileri tercih ettiğini; bu temaların “okuma zevki” ve “hikâye sürükleyiciliği” açısından güçlü motivasyon kaynakları olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da çizgi romanların macera, mizah ve kahramanlık temalarıyla öğrencilerin ilgisini çektiği ifade edilmektedir (Topkaya, Kumru ve Bozkurt, 2023). Bu bulgular, öğrencilerin çizgi romanı yalnızca bir anlatı türü olarak değil, hayal gücü ve kahramanlık dünyasına açılan bir pencere olarak gördüklerini düşündürmektedir.

3.4. Okuma Kaynakları

Öğrencilere çizgi romanları hangi kaynaklardan okudukları sorulmuştur.



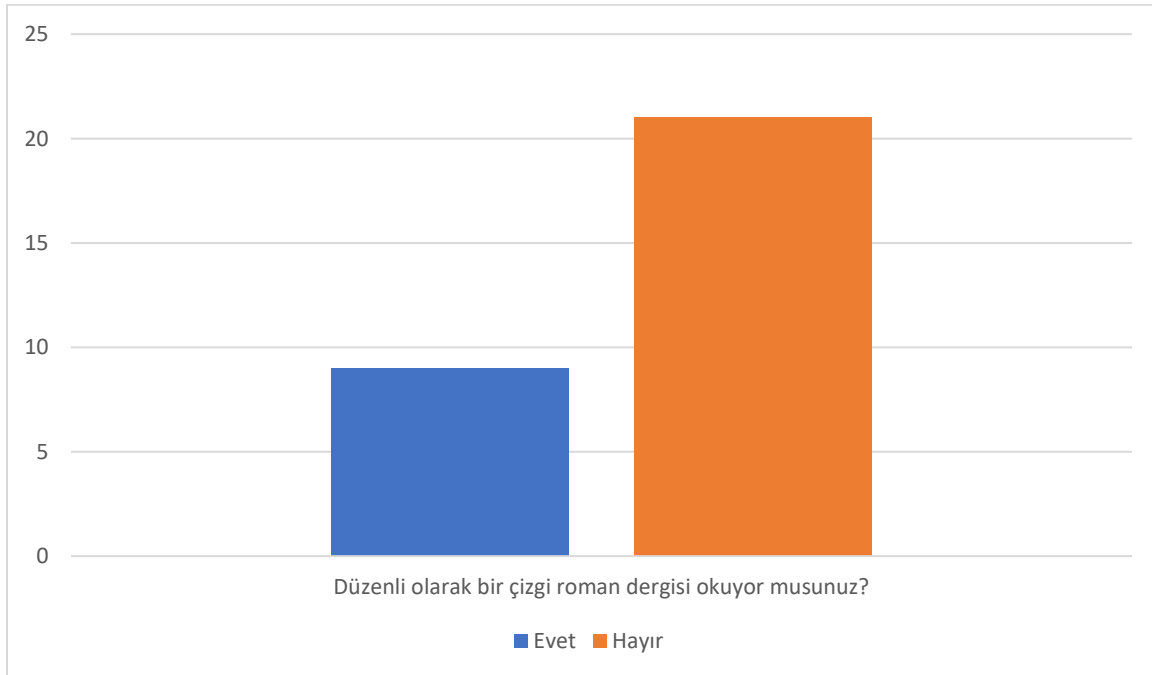
Şekil 6. Çizgi roman okuma kaynağı grafiği

Çizgi roman okuyan öğrencilerin 18'i dergiden, 5'i kitaptan, 4'ü gazeteden ve 3'ü mizah dergisinden çizgi roman okuduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çizgi romanla en çok dönemsel dergi formatı aracılığıyla tanıştıklarını ortaya koymaktadır. Gürsoy ve Göçer'in (2021) çalışmasında da benzer şekilde öğrencilerin çizgi romanlara genellikle "dergi ve mizah eki" biçiminde eriştikleri görülmüştür.

523

3.5. Düzenli Okuma Davranışı

Öğrencilere düzenli olarak çizgi roman okuyup okumadıkları sorulmuştur.



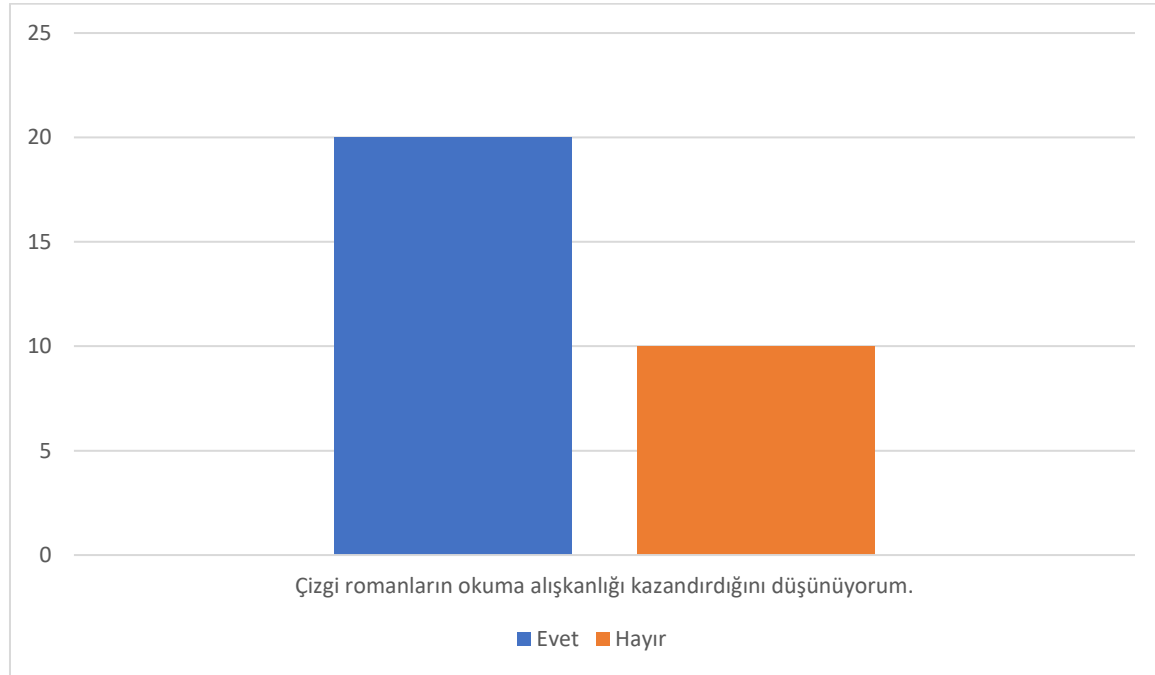
Şekil 7. Düzenli çizgi roman okuyup okumama grafiği

Öğrencilerden 9'u düzenli olarak bir çizgi roman dergisi okuduğunu, 21'i ise düzenli

okumadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, çizgi romanların öğrenciler için “ara sıra başvurulmuş bir okuma türü” olduğunu göstermektedir. Çetin (2010), modern teknolojilerin (internet, oyun konsolları, sosyal medya) çocukların kitap okuma oranlarını azalttığını; çizgi roman gibi görsel yoğunluklu materyallerin ise geçici bir okuma ilgisi yarattığını ifade etmiştir.

3.6. Çizgi Roman ve Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüşler

Öğrencilere çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırıp kazandırmadığı hakkındaki düşüncesi sorulmuştur.



Şekil 8. Çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırıp kazandırmadığı düşüncesi grafiği

Katılımcıların 20’si (%67) çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırdığını, 10’u (%33) ise kazandırmadığını düşünmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun çizgi romanları okuma sürecine giriş için motive edici bir araç olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Krashen ve Ujiie’nin (1996) “comic book readers hypothesis” olarak bilinen görüşüyle örtüşmektedir; araştırmacılar, çizgi roman okuyan öğrencilerin genel kitap okuma sıklıklarının çizgi roman okumayanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Bununla birlikte, çizgi romanların kalıcı bir okuma alışkanlığı oluşturmadığı yönündeki görüşler de dikkat çekicidir. Topkaya (2014) ve Rasamimanana vd. (2025), çizgi romanların kısa vadede okuma ilgisini artırsa da uzun süreli alışkanlık oluşturabilmesi için öğretmen rehberliğine ve sistematik okuma programlarına entegre edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırmada, Mersin ili Silifke ilçesinde öğrenim gören 30 ortaokul öğrencisinin çizgi roman okuma durumları incelenmiş; öğrencilerin çizgi romanlara yönelik eğilimleri, okuma alışkanlığıyla ilişkilerine yönelik algıları belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu, yaşamlarının bir döneminde çizgi roman okuma deneyimine sahiptir. Katılımcılar çizgi romanı çoğunlukla macera, kahramanlık ve bilim kurgu temalarıyla ilişkilendirmekte; bu türün heyecan, merak ve görsel dinamizm

içermesi nedeniyle ilgilerini çektiğini belirtmektedir. Ancak düzenli olarak çizgi roman dergisi okuyan öğrenci sayısının düşük olması, bu ilginin süreklilik kazanmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin üçte ikisi çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünmektedir. Bu bulgu, çizgi romanların çocuklarda okuma isteğini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, çizgi romanın kalıcı bir okuma alışkanlığına dönüşebilmesi için öğretmen rehberliği, aile desteği ve okuma kültürünün okul içinde sistematik biçimde desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırma bulguları, literatürdeki benzer sonuçlarla tutarlıdır. Krashen ve Ujiie (1996), çizgi roman okuyan öğrencilerin genel kitap okuma oranlarının daha yüksek olduğunu; Gürsoy (2018) çizgi romanların öğrencilerin “okuma isteği ve ilgisini” artırdığını; Topkaya ve arkadaşları (2022) ise eğitici çizgi romanların öğrencilerin derse katılımını güçlendirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, Rasamimanana ve arkadaşlarının (2025) da vurguladığı gibi, çizgi romanlar bilişsel anlamda geleneksel metinlerle aynı düzeyde anlama sağlamayabilir; bu nedenle pedagojik amaçla dengeli biçimde kullanılmalıdır.

Sonuç olarak, çizgi romanlar okuma alışkanlığının gelişiminde tamamlayıcı bir araç olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin ilgi duydukları görsel ve kahramanlık temalarıyla birleştiğinde, çizgi romanlar hem okuma motivasyonunu artırmakta hem de öğrenciyi yazılı metinlere yaklaştırmaktadır.

4.2. Öneriler

Türkçe derslerinde çizgi roman metinlerine daha fazla yer verilmelidir. Öğrencilere farklı türlerde (mizah, tarihi, fantastik, bilimsel vb.) çizgi roman örnekleri okutularak, metin çözümleme, karakter analizi ve görsel okuma çalışmaları yapılabilir (Topkaya vd., 2023; Cohn, 2020).

Okul kütüphanelerinde yerli ve yabancı çizgi romanlardan oluşan özel bir bölüm oluşturulmalıdır. Bu köşede öğrenciler için yaş düzeyine uygun seriler bulundurularak okuma saati etkinlikleri düzenlenebilir (Gürsoy ve Göçer, 2021).

Ailelere, çizgi romanların “düşük değerli” değil, çocukların okuma ilgisini canlı tutan önemli bir araç olduğu konusunda rehberlik yapılmalıdır. Aile-çocuk ortak okuma saatlerinde çizgi romanlar başlangıç materyali olarak kullanılabilir (Er ve Arıcı, 2018).

Dijital çizgi roman platformlarının güvenli kullanımı öğretilmeli; öğrencilerin bu mecralarda okuma deneyimleri eğitimsel içerikle desteklenmelidir. Bu durum, okuma alışkanlığını çağın gereksinimlerine uyarlama açısından önemlidir (Jian, 2022; Reading Trust, 2024).

Çizgi romanlar, okul genelinde yürütülen okuma programlarının bir bileşeni hâline getirilmelidir. “Okuma saati” uygulamalarında çizgi roman okumaya da yer verilmesi, özellikle okumaya isteksiz öğrenciler için motive edici olacaktır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Gelecek araştırmalarda, çizgi romanların okuma becerilerinin farklı boyutları (ör. anlama, kelime dağarcığı, eleştirel düşünme) üzerindeki etkisi deneysel yöntemlerle incelenebilir. Ayrıca, çizgi roman okuma sıklığı ile okuma tutumu arasındaki ilişkiyi ölçen nicel çalışmalar, bu alandaki bulguların genellenebilirliğini artırabilir.

5. KAYNAKLAR

Aksoy, N., & Öztürk, H. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme*. Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(3), 45–60.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020).

Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (28. baskı). Pegem Akademi.

Cohn, N. (2020). *The visual language of comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*. Bloomsbury Publishing.

Çetin, M. (2010). *Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı ve dijital çağın etkileri*. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 4(1), 33–47.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137–149.

Er, O., & Arıcı, A. (2018). *Aile ve çocuk okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Okuma Kültürü Araştırmaları Dergisi, 2(1), 21–34.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). McGraw-Hill Education.

Gürsoy, E. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin çizgi roman okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Gürsoy, E., & Göçer, A. (2021). Çizgi romanların Türkçe derslerindeki okuma motivasyonuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1225–1243.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*. Basic Books.

Jian, H. (2022). Digital comics and reading motivation among adolescents: An educational perspective. *Journal of Literacy and Technology*, 23(4), 56–78.

Krashen, S. D., & Ujii, J. (1996). Comic book reading, reading enjoyment, and pleasure reading among middle class and chapter 1 students. *Reading Improvement*, 33(1), 51–54.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.

Rasamimanana, L., Chandra, A., & Li, W. (2025). Comparing comic and traditional text formats in reading comprehension among middle school students. *International Journal of Educational Research*, 120, 102250. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102250>

Reading Trust. (2024). *Digital reading habits among young learners: Annual report 2024*. Reading Trust Publications.

Tanju, A. (2010). *Okuma alışkanlığı ve eğitimde önemi*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 14–27.

Topkaya, Y. (2014). *Çizgi romanların öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi* [Yüksek

lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Topkaya, Y., Kumru, A., & Bozkurt, F. (2023). Çizgi romanların eğitimde kullanımı: Yeni nesil öğrenme materyali olarak değerlendirme. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 87–104.

Extended Abstract

This study examined the comic book reading habits of middle school students using Silifke as a sample. Reading, one of the four core skills of Turkish language instruction, plays a crucial role in both the academic and personal development of individuals. However, many studies in Turkey show that students' reading frequency and habits are not at the desired level. This has led teachers and researchers to explore alternative text types that can attract students' interest. Comic books, which combine written and visual elements, are a unique narrative form requiring both verbal and visual literacy. Far from being merely entertainment materials, comics are now viewed as tools with significant potential to foster a love of reading among children.

In recent years, comics have been increasingly used in educational settings. For example, the Ministry of Education's "Scientists Comic Series" helps students grasp complex scientific and historical concepts more easily. International research also supports that comic reading improves reading speed and motivation. Turkish studies reveal that students find comics more enjoyable than traditional texts and that such materials increase their willingness to read. Nevertheless, the frequency with which middle school students read comics, their reasons for doing so, and the impact of this practice on their reading habits remain underexplored. The present study seeks to fill this gap by identifying comic book reading tendencies among middle school students in Silifke.

The research was conducted using qualitative methods and a descriptive design. The study group consisted of middle school students in Silifke, Mersin. Because it was not possible to reach the entire population, 30 students were selected through a simple random sampling method. Half of the participants were female and half male, ranging in age from 10 to 14, and studying in grades 5 through 8. This diversity allowed the study to capture perspectives from different developmental stages. The data collection tool was a structured interview form with eight questions designed by the researchers. The questions explored the students' frequency of reading comics, preferred genres, reasons for reading, and perceptions of whether comics helped cultivate reading habits.

Data were collected in spring 2024 from five different middle schools. Participation was voluntary, and ethical standards were strictly observed. Data were analyzed through content analysis, a systematic method that groups similar responses under common themes.

Out of 30 participants, 22 stated that they had read comics at some point in their lives, while 8 reported never having done so. This finding indicates that a significant proportion of students have interacted with comic books. Only 9 students said they read comic magazines regularly, while 21 did so occasionally. This shows that comic reading represents a temporary rather than a continuous habit for most students. Eighteen students said they read comics in magazines, five in books, four in newspapers, and three in humor magazines, suggesting that comic magazines remain the primary medium for accessing comics.

When asked what words they associate with comics, students most frequently responded with "adventure," "heroism," and "science fiction." Specifically, 21 students mentioned adventure, 11 mentioned heroism, 11 mentioned science fiction, and 2 mentioned horror. These results demonstrate that students generally associate comics with excitement, imagination, and heroic

themes. This finding aligns with international research such as that by Krashen and Ujiie (1996), who found that most comic readers are drawn to adventure and hero stories.

Two-thirds of participants (20 students) believed that comics help build reading habits, while one-third (10 students) thought otherwise. This suggests that comics serve as a motivational tool for engaging students in reading, but not necessarily as a means of forming a lasting habit. Literature in the field supports this interpretation: although comics can spark short-term interest, long-term reading habits require structured support and teacher guidance.

Overall, the study found that most students have read comics at some point but that this reading behavior lacks continuity. Comics are viewed as entertaining, exciting, and visually appealing, helping to increase reading motivation and interest. However, the increasing prevalence of digital entertainment and social media has weakened children's engagement with printed materials. Therefore, while comics sustain reading interest in the short term, consistent support from schools and families is necessary to transform this interest into a stable reading habit.

Based on the findings, it is concluded that comics play an important role in motivating students to read, but that their positive influence must be reinforced through collaboration between schools and families. Teachers are encouraged to include comic texts more frequently in Turkish lessons and expose students to various genres—humor, historical, fantasy, and scientific. Through these texts, activities such as character analysis, plot evaluation, and visual reading can be conducted. School libraries should also create special sections containing both local and international comics appropriate for different age levels and organize reading events around them.

Families should be guided to view comics not as “low-value” materials but as tools that nurture a love of reading. Parents can share reading time with their children using comics as a starting point. Additionally, students should be educated about the safe use of digital comic platforms and encouraged to access educational content online. Incorporating comic reading into regular school “reading hour” programs can be especially motivating for reluctant readers.

Future research could investigate the effects of comic reading on vocabulary development, comprehension, and critical thinking through experimental methods. Quantitative studies examining correlations between comic reading frequency and general reading attitudes could also enhance the generalizability of these findings.

In conclusion, this study shows that comic books are not merely entertainment but also powerful educational tools that encourage students to read. Supported by visual elements, comics capture students' attention, make reading enjoyable, and serve as an effective entry point for children who are reluctant readers. When consciously integrated into educational practices, comics can significantly contribute to the development of a strong reading culture among students.

Article Arrival Date**29.10.2025****Article Published Date****20.12.2025****Unraveling Consumer Buying Behaviour: A Study on Influencing Factors in Clothing and Accessories in Bhubaneswar City****Prathyusha Kantheti^{*1}, Bijaylaxmi Behera², Pushpalatha Kyatam³**

^{*1}Assistant Professor, Dept. of Apparel and Textile Science, College of Community Science, Odisha University of Agriculture and Technology, Bhubaneswar, Odisha

²Ph.D Scholar, Dept. of Extension Education and Communication Management, Sardar Krishinagar Dantiwada Agricultural University, Dantiwada, Gujarat

³Teaching Associate, Dept. of Apparel and Textiles, College of Community Science, Professor Jayashankar Telangana Agricultural University, Hyderabad, Telangana

Abstract:

In an era where customer identity is inextricably tied to fashion choices, understanding the psychological and behaviour patterns of apparel and accessory purchases has become important for modern retail success. This research investigates consumer purchasing behaviour in the clothes and accessories industry, focusing on variables that impact purchase decisions, platform preferences, and consumption patterns among young people in the city of Bhubaneswar, Odisha State. Using a structured questionnaire distributed to 100 respondents from various demographics mostly students aged 20-25 the survey provides insights into purchase frequency, style choices, brand preferences, and the influence of external stimuli such as advertising and celebrity endorsements. The results show a strong preference for casual and Indo-Western clothing, with comfort, fit, and quality being the key buying motivators. Both online and offline retail forms were equally popular, however offline retail remains very relevant. Notably, celebrity and media effects were found to be modest, with most customers depending on their own judgement or family advice. The study also highlighted the rising importance of sustainability and aesthetic appeal in purchase decisions. This study has important implications for merchants and marketers looking to understand and respond to the changing tastes of modern consumers.

Keywords: Consumer Buying Behaviour, Fashion Retail, Online and Offline Shopping, Purchase Decision Factors, Sustainability in Fashion

Introduction:

Clothing is a fundamental human need, essential for social identification and good planning, intelligent selection, and wise purchasing [3]. In the dynamic landscape of consumerism, the clothing and accessories industry plays a vital role in shaping personal identity, lifestyle, and economic behaviour. With the rapid evolution of fashion trends, digital retail platforms, and advertising influence, consumer preferences have undergone significant transformation. This research delves into the nuances of consumer buying behaviour, particularly focusing on the frequency, preferences, platforms, and psychological factors that influence purchasing

decisions related to clothing and accessories. The study is done to recognize the buying preferences of youth both boys and girls in the city of Bhubaneswar, Odisha State. The survey, encompassing 100 participants delves the current buying preferences and fashion trends among the gen-z. A notable 32% of participants were male and 68% were female maximum in the age group of 20-25. Women prefer shopping at department stores for presents, while 75% of women bought gifts from discounters this year, citing ease, low prices, and high-quality products [16]. Furthermore, the survey explores the participants understanding of fashion, buying preferences, brand preferences and accessories sustainability. The majority of participants were students, and most preferred casual and Indo-Western attire. Comfort, fit, and quality emerged as significant buying reasons, with online and offline shopping channels being equally appreciated. Trend influence, celebrity endorsements, and commercials had little influence, as decisions were frequently made alone or with family participation. Sustainability awareness and aesthetic appeal were also important factors in moulding customer preferences [8]. According to studies based on the Stimulus-Organism-Response (SOR) model, variables such as risk reduction, seller reputation, electronic word of mouth (eWOM), and warranties considerably increase customer trust while purchasing online. This increased confidence has a favourable impact on online impulsive purchase intentions, particularly when instalment payment alternatives are offered. According to the study, providing various payment options and increasing trust-building processes can successfully drive spontaneous purchase behaviour in digital retail settings [9]. The survey limelight's a very general habit which is a very important structure of attire merchandise. This study aims to highlight emerging trends and dominant influencers in purchase decisions by understanding the behavioural patterns of various consumer segments, particularly students, who make up a large portion of the consumer base. This will provide insights for retailers, marketers, and fashion brands.

Materials and methods:

530

The study was conducted using a sample of 100 participants across various demographic groups. A random sampling method was adopted to ensure an unbiased representation of consumer behaviours and preferences. The research followed a descriptive survey design, collecting quantitative data via structured questionnaire. A well-framed questionnaire was used as the primary data collection instrument, including both multiple-choice and scaled-response questions to capture a comprehensive view of consumer behaviour. The responses were compiled and analyzed in percentages to interpret trends in shopping frequency, platform preference, style choices, influencer effects, and sustainability considerations.

Result and discussion:

Table 1: Demographic and Behavioural Characteristics of Respondents – Clothing & Accessories

Sl. No.	Category	Options / Values	Percentage
1.	Age	20–25 18–20 30–35	66% 33% 1%
2.	Gender	Female Male Others	68% 32% Nil

3.	Working Status	Students Others	93% 7%
5.	Monthly allowance/spending capacity	> ₹10,000 < ₹10,000	75% 25%
Buying behavioral patterns (Clothes)			
6.	How often do you shop for clothing/accessories?	Several times/year Once in 2–3 months Twice a year Monthly Rarely	36% 36% 9% 9% 10%
7.	What type of shopping do you prefer?	Online Offline Both	18% 28% 53%
8.	Which types of clothing do you buy most often?	Casual Ethnic Party Sportswear Formal wear	42% 12% 32% 6% 8%
9.	Amounts spend on clothing per month	Less than 1000 1000-2000 2000-5000	46% 32% 22%
10.	Do you purchase accessories	Frequently Occasionally Rarely	35% 50% 15%
Influencing factors in buying decisions			
7.	What influences your purchase decisions the most?	Price Brand Quality Design/Style Fashion/Trend Peer Influence Social media Celebrity Endorsement Sales/discount Need /utility	13% 18% 10% 9% 11% 09% 08% 4% 12% 6%

8.	Do you consider sustainability/eco-friendliness in clothing while purchasing?	Always Sometime Rarely Not at all	35% 42% 11% 12%
Preferences & Perceptions			
9.	How important is brand name to you in clothing/accessories?	Very important	73%
		Somewhat important	17%
		Not important	10%
10.	What motivates you to buy a new outfit?	Occasion (festival, wedding, party) Change in season Peer pressure/fashion trend Personal satisfaction Social media promotions	13% 15% 38% 24% 10%
11.	Do you prefer local markets or branded stores for clothing?	Local markets Branded stores Both equally	24% 56% 20%
12.	Clothes Worn Often	Indo-western Indian Western	44% 41% 15%
10.	Clothing Style	Casual Classic Trendy	78% 46% 43%
12.	Impulsive buying practices	Most often	46%
		Moderate	24%
		Rarely	30%
13.	Favorite shopping apps for apparel	Myntra	19%
		Flipkart	13%
		Amazon	6%
		Max	10%
		Nyka	14%
		Meesho	5%

		Ajio	8%
		Shein	8%
		Watsapp	3%
		Instagram	6%
		Facebook	6%
		others	2%
15.	Clothing styles that are commonly preferred	Current trends	64%
		Timeless & classic styles	36%
16.	Influence of advertisements in TV shows & different social media platforms on buying preferences of clothes	Most often	82%
		Rarely	14%
		Never	4%
17.	Influence of fashion influences or celebrities on buying preferences	Most often	57%
		Rarely	20%
		Never	23%
18.	Expressing one's individuality through fashion choices	Very Important	70%
		Somewhat important	20%
		Neutral	10%

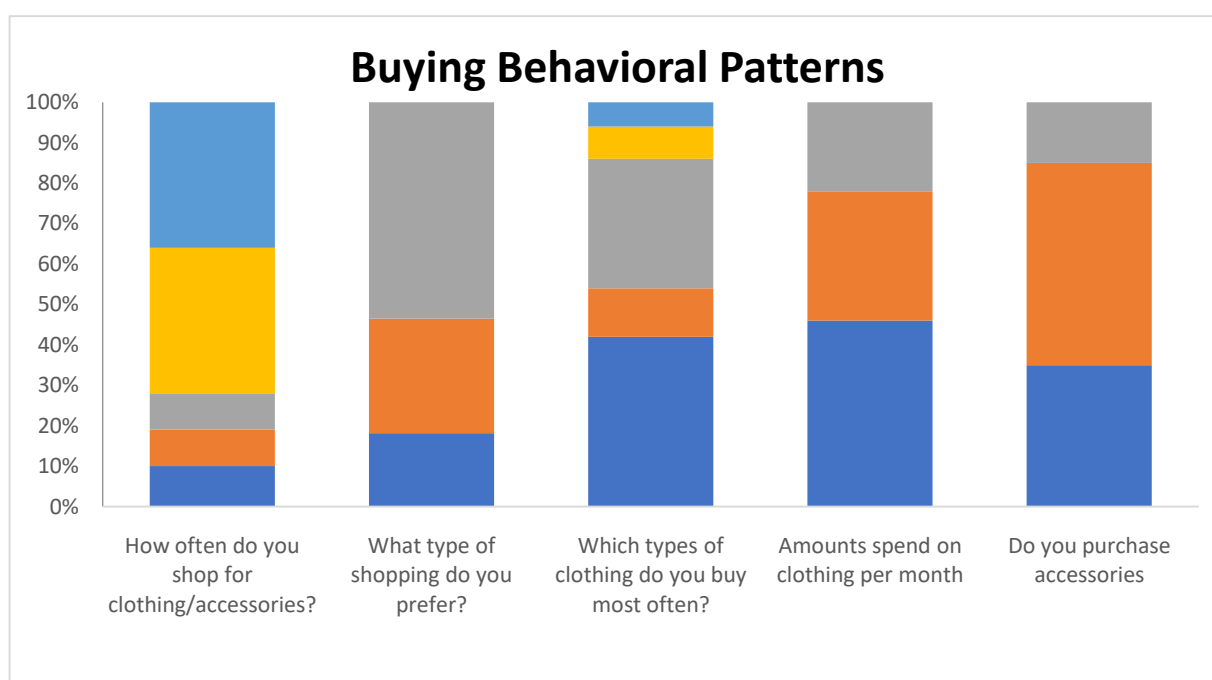


FIG 1: Distribution of Consumers Based on Buying Behaviour

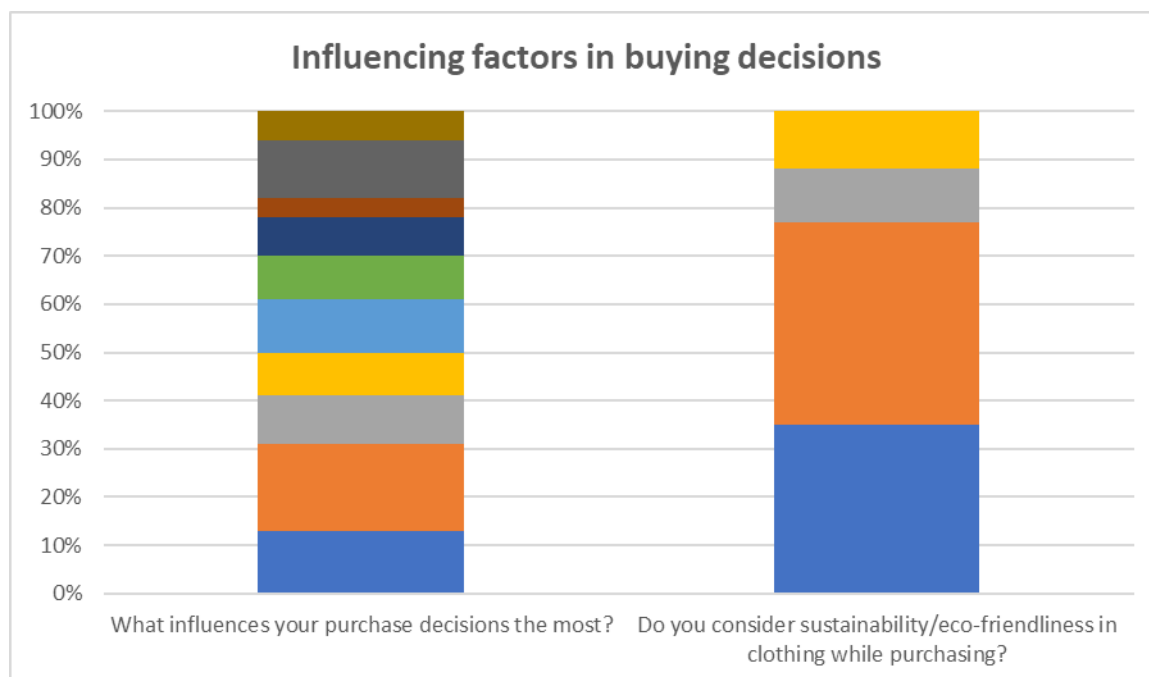


FIG 2: Percentage Distribution of Respondents by Purchase Decision Factors

Discussion

The study provides valuable insights into the buying behaviour of college-going youth in Bhubaneswar, with a focus on clothing and accessories. This demographic is particularly important due to its evolving fashion consciousness and digital savviness [23]. Many respondents (66%) fall in the age group of 20–25 years, with females (68%) comprising a larger proportion, consistent with trends observed in previous studies that show young women tend to be more engaged in fashion-related purchases [1 & 6].

Unsurprisingly, 93% of the participants are students, reflecting the core target demographic of young urban consumers, whose lifestyle, social exposure, and media consumption patterns strongly influence their fashion choices [18]. This cohort represents a generation with evolving tastes, influenced heavily by both peer groups and global fashion trends [29].

The financial analysis indicates that 75% of respondents have a monthly allowance above ₹10,000, suggesting significant purchasing power and an active role as urban consumers. This supports the idea that urban youth, especially those from middle to upper-income households, are active contributors to the growing Indian fashion retail market [26]. In terms of shopping frequency, a notable share (36%) shops several times a year or once every two to three months, indicating moderate but consistent buying activity aligned with lifestyle needs and seasonal fashion cycles [7].

A significant trend observed is the preference for both online and offline shopping (53%), highlighting omnichannel behaviour—a hallmark of modern consumerism where convenience, experience, and product accessibility intersect [20]. While online platforms provide ease and variety, physical store visits still hold relevance for tactile experiences and assurance of fit and quality [13]. Among online platforms, Myntra (19%), Nykaa (14%), and Flipkart (13%) emerged as the most used, indicating brand-specific loyalty in the digital space. This supports the trend of brand-centric app usage among Gen Z and millennials in India [20].

Casual wear dominates the wardrobe preferences (42%), followed by party wear (32%),

aligning with the social and academic lives of students who prioritize comfort and versatility in everyday clothing [22]. Interestingly, Indo-western styles (44%) and Indian wear (41%) are more common than purely western outfits, indicating a cultural hybridity in clothing preferences, where youth embrace modern silhouettes while retaining ethnic influences [19].

When analysing spending patterns, 46% spend less than ₹1000 per month on clothing. This suggests that while students have a significant allowance, it is distributed across multiple lifestyle expenses like food, gadgets, or travel [24]. Accessory buying is also prominent, with 50% purchasing occasionally and 35% frequently mirroring the popularity of fast fashion and small-ticket fashion indulgences among college students [11].

In terms of influencing factors, brand image (18%), sales/discounts (12%), and fashion trends (11%) top the list, reflecting a blend of aspirational buying and value-conscious decision-making. While celebrity endorsements (4%) and social media (8%) seem to play a lesser direct role, a deeper look reveals otherwise. When asked separately, 57% admitted that fashion influencers often influence their purchases, and 82% stated that advertisements on TV and social media affect their clothing preferences. This aligns with studies that emphasize the subconscious and affective impact of visual marketing and influencer culture on youth [4, 5].

Sustainability, though still emerging, is a growing concern: 35% always and 42% sometimes consider eco-friendliness in their purchases. This indicates that environmental awareness is increasing among young consumers, even if not yet a primary driver of purchase [10, 2]. Factors such as price, availability, and design still dominate the decision-making process, but the inclusion of sustainability considerations is a positive shift toward conscious consumption [30].

Brand consciousness is prominent, with 73% considering it very important. This echoes global youth consumer behaviour, where branded apparel is often linked to social status, trust in quality, and peer validation [17, 15]. Interestingly, while 56% prefer branded stores, 24% still shop in local markets. This suggests a balanced approach where affordability and uniqueness are also valued—an example of the ‘mix and match’ attitude in youth fashion [12].

Peer influence (38%), personal satisfaction (24%), and seasonal changes (15%) emerged as key motivators for new purchases. This affirms the social identity theory in fashion, which states that clothing choices are often shaped by the need to conform to peer groups and assert individual identity [27,25]. Fashion is deeply tied to self-expression—70% of students consider it very important to express individuality through clothing, reinforcing its psychological and emotional relevance [2, 21]

Impulsive buying is common, with 46% reporting frequent unplanned purchases. Casual (78%), trendy (43%), and classic (46%) styles dominate, reflecting a desire for comfort, versatility, and fashion-forward appearance. This behaviour aligns with the traits of the Gen Z cohort, who seek self-expression, trendiness, and instant gratification in shopping experiences [1, 14]

Conclusion

The findings of this study reveal that college-going students in Bhubaneswar exhibit a dynamic and evolving buying behaviour influenced by a mix of practical needs, peer and media influence, brand orientation, and individual style expression. The fusion of traditional and contemporary clothing choices, coupled with a preference for both online and offline shopping modes, illustrates the hybrid consumer nature of urban youth.

Brand, discounts, and trends significantly impact purchase decisions, but sustainability and individuality are gaining relevance. The role of advertisements and influencers, though not always directly acknowledged, clearly shapes consumer choices.

This study underscores the need for apparel and accessory brands to focus on youth-centric

marketing, promote sustainability, and offer affordable style-driven collections. Retailers should aim to strengthen omnichannel experiences and leverage digital platforms that resonate with this demographic. As Bhubaneswar continues to urbanize, the fashion industry must adapt to these nuanced and evolving preferences of young consumers.

References:

1. Bakewell, C., & Mitchell, V.-W. (2003). Generation Y female consumer decision-making styles. *International Journal of Retail & Distribution Management*, **31**(2), 95–106.
2. Banister, E. N., & Hogg, M. K. (2004). Negative symbolic consumption and consumers' drive for self-esteem. *European Journal of Marketing*, **38**(7), 850–868.
3. Bhardwaj, V., & Fairhurst, A. (2010). Fast fashion: Response to changes in the fashion industry. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, **20**(1), 165–173.
4. De Veirman, M., Cauberghe, V., & Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: The impact of number of followers and product divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising*, **36**(5), 798–828.
5. Djafarova, E., & Trofimenko, O. (2019). 'Instafamous'—credibility and self-presentation of micro-celebrities on social media. *Information, Communication & Society*, **22**(10), 1432–1446.
6. Dhanapal, S., Vashu, D., & Subramaniam, T. (2015). Perceptions on the Importance and Usefulness of Fashion: A Study among Indian Youth. *Asian Social Science*, **11**(2), 276–284.
7. Euromonitor. (2021). *Apparel and Footwear in India*
8. Husic, M., & Cicic, M. (2009). Luxury consumption factors. *Journal of Fashion Marketing and Management*, **13**(2), 231–245.
9. Jamil, R. A., Qayyum, A., Ahmad, Z., & Shah, A. M. (2025). Investigating the determinants of consumer confidence and online impulse buying intentions: an experimental study. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, **17**(3), 696–716.
10. McNeill, L., & Moore, R. (2015). Sustainable fashion consumption and the fast fashion conundrum: Fashionable consumers and attitudes to sustainability in clothing choice. *International Journal of Consumer Studies*, **39**(3), 212–222.
11. Mintel. (2020). India Fashion Retailing Report.
12. Nath, P., Kumar, R., & Gaur, A. (2020). Fashion Consciousness and Buying Behaviour of Indian Youth. *Journal of Critical Reviews*, **7**(4), 576–584.
13. Nielsen. (2019). The Future of Fashion Retail in India
14. Nozadze, Elza & Matin, Arian & Todua, Nia. (2023). The Factors Affecting Purchasing Behaviour toward Fashion Accessories in Online Platforms: an Integrative Research Model. 11. 2022. 10.31578/.v11i12.
15. Park, H., & Kim, Y. K. (2008). The role of social network websites in the consumer–brand relationship. *Journal of Retailing and Consumer Services*, **15**(3), 195–204.

16. Prasad, G. H. S. (2014). Factors influencing buying behavior of a selected apparel retailer's customer. *Annual Research Journal of Symbiosis Centre for Management Studies, Pune, 1*, 41-55.
17. Rahman, O., Fung, B. C. M., & Liu, W. S. (2017). Young consumer's perceptions of sustainability and fashion consumption: *A study in the context of Bangladesh. International Journal of Consumer Studies*, **41**(6), 605–614.
18. Solomon, M. R., & Rabolt, N. J. (2009). *Consumer behavior in fashion* (2nd ed.). Pearson Education.
19. Sproles, G. B., & Burns, L. D. (1994). *Changing Appearances: Understanding Dress in Contemporary Society*. Fairchild Publications
20. Statista. (2023). *E-commerce usage in India – Apparel segment*.
21. Kaur, P., & Singh, R. (2007). Uncovering retail shopping motives of Indian youth. *Young Consumers*, **8**(2), 128–138.
22. Kaur, A., & Singh, B. (2020). Apparel Buying Behaviour of College Going Girls in Punjab. *Shodh Sanchar Bulletin*, **10**(38).
23. Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). *Marketing Management* (15th ed.). Pearson Education.
24. KPMG. (2021). *Indian Retail: The next growth story*.
25. Sudha, M., & Sheena, K. (2017). Impact of influencers in consumer decision process: The fashion industry. *SCMS Journal of Indian Management*, **14**(3), 14–30.
26. Technopak. (2022). *Indian Fashion Retail Market Report*.
27. Tiggemann, M., & Lacey, C. (2009). Shopping for clothes: Body satisfaction, appearance investment, and functions of clothing among female shoppers. *Body Image*, **6**(4), 285–291.
28. Valaei, N., & Nikhashemi, S. R. (2017). Generation Y consumers' buying behaviour in the fashion apparel industry: A moderation analysis. *Journal of Fashion Marketing and Management*, **21**(4), 523–543.
29. Workman, J. E., & Freeburg, B. W. (2010). *Dress and society*. Fairchild Books.
30. Joy, A., Sherry, J. F., Venkatesh, A., Wang, J., & Chan, R. (2012). Fast fashion, sustainability, and the ethical appeal of luxury brands. *Fashion Theory*, **16**(3), 273–296.

Article Arrival Date**30.10.2025****Article Published Date****20.12.2025****Ergenlerin Madde Kullanımıyla İlişkili Kişilik Özellikleri ve Benlik Algısı: Psikososyal Bir Değerlendirme**

Adolescents' Personality Characteristics and Self-Perception Related to Substance Use:
A Psychosocial Assessment

Serkan NACAĞ¹, Şeyda BUDAK ÇAKIN²

¹Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Davranış Bilimleri
Anabilim Dalı, Orcid: [0009-0008-9464-2747](https://orcid.org/0009-0008-9464-2747)

²Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Madde Bağımlılığı Anabilim Dalı,
Orcid: [0000-0002-8061-8032](https://orcid.org/0000-0002-8061-8032)

Özet

Bu çalışmasının amacı, ergenlerin madde kullanımıyla ilişkili kişilik özellikleri ve benlik algılarını inceleyen nitel araştırmaları bir araya getirerek psikososyal açıdan bütüncül bir değerlendirme yapmaktır. Ergenlik dönemi, kimlik gelişimi ve benlik algısının şekillendiği, duygusal dalgalanmaların yoğunlaştığı ve sosyal ilişkilerin önem kazandığı bir gelişim evresidir. Bu dönemde yaşanan kimlik karmaşası, aidiyet arayışı, akran baskısı ve risk alma davranışları, ergenlerin madde kullanımına yönelme olasılığını artırmaktadır. Bu bağlamda araştırma, madde kullanımını bireysel eğilimlerden ziyade kişilik özellikleri, benlik yapısı ve sosyal çevre etkileşimi bağlamında ele alarak mevcut literatürü derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır.

Elde edilen bulgular, ergenlerde madde kullanımına yönelmede düşük benlik saygısı, kimlik karmaşası, dürtüsellik, duygusal dengesizlik, sosyal kabul ihtiyacı ve aile desteği eksikliğinin belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Çalışmalarda, ergenlerin madde kullanımını “kendini iyi hissetme”, “sosyalleşme”, “stresi azaltma” ve “kendini kanıtlama” aracı olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca aile içi iletişimdeki zayıflık, ebeveyn ilgisizliği ve akran baskısı da madde kullanımının önemli psikososyal tetikleyicileri arasında yer almaktadır. Literatürde, benlik algısı zayıf olan ergenlerin madde kullanımını bir kaçış ya da kendilik değeri oluşturma yolu olarak deneyimledikleri vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, ergenlerin madde kullanımıyla ilişkili davranışlarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve kişilik özellikleriyle benlik algısının bu süreçte merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, önleyici ruh sağlığı hizmetlerinde benlik gelişimini destekleyen, duygusal düzenleme becerilerini güçlendiren ve aile-okul iş birliğini artıran psikososyal müdahale programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, madde kullanımı, kişilik özellikleri, benlik algısı, psikososyal faktörler

Abastract

The aim of this study is to conduct a holistic psychosocial assessment by bringing together qualitative studies examining personality traits and self-perceptions related to adolescent substance use. Adolescence is a developmental stage during which identity development and self-perception are shaped, emotional fluctuations intensify, and social relationships gain importance. Identity confusion, a search for belonging, peer pressure, and risk-taking behaviors experienced during this period increase the likelihood of adolescents turning to substance use. In this context, this study aimed to conduct an in-depth review of the existing literature by examining substance use within the context of personality traits, self-concept, and the interaction of the social environment, rather than individual tendencies.

The findings indicate that low self-esteem, identity confusion, impulsivity, emotional instability, the need for social acceptance, and lack of family support play decisive roles in adolescent substance use. Studies have shown that adolescents define substance use as a means of "feeling good," "socializing," "reducing stress," and "proving themselves." Additionally, poor family communication, parental indifference, and peer pressure are also important psychosocial triggers of substance use. The literature emphasizes that adolescents with a weak self-perception experience substance use as a means of escape or as a way to build self-worth.

In conclusion, research findings reveal that adolescents' substance use-related behaviors are multidimensional, and personality traits and self-perception play a central role in this process. Therefore, the development of psychosocial intervention programs that support self-development, strengthen emotional regulation skills, and enhance family-school collaboration is recommended in preventive mental health services.

Keywords: Adolescence, substance use, personality traits, self-perception, psychosocial factors

1. GİRİŞ

Ergenler arasında madde kullanımı, günümüzün en önemli toplumsal ve sağlık sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir. Hemen her gün medyada, madde kullanımı ile ilgili haberler yer almakta ve gençler arasında yaşanan trajik olaylar rapor edilmektedir. Dünya genelinde ve Türkiye’de madde kullanım oranlarının giderek artması, kullanım yaşının düşmesi ve bu eğilimin ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyine kadar yayılması, konunun toplumsal önemini ve aciliyetini artırmaktadır (Çelik, 2006; Robins, 1984). Medya ve yazılı basında sıkça yer alan bu haberler, madde kullanımının yalnızca bireysel bir sorun olmadığını, aynı zamanda toplumsal ve küresel bir problem olduğunu göstermektedir.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, madde kullanımının küresel bir sorun olduğu ve ülkeler arasında bir bağlantı zinciri oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ülkeler arası iş birliği ve koordineli stratejiler geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Ögel ve ark., 2013). Madde kullanımının bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri, toplumsal yaşamın her alanında ciddi sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde başlayan madde kullanımı, bireyin sosyal, akademik ve psikolojik gelişimini derinden etkileyebilmekte, uzun vadede bağımlılık ve riskli davranışlara zemin hazırlamaktadır (Shedler ve Block, 1990).

Yapılan araştırmalar, madde kullanım bozukluğunun bireysel ve psikolojik kökenlerini anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır. Ergenlik öncesi ve erken ergenlik dönemindeki psikolojik özellikler, madde kullanımına yatkınlığı belirleyen kritik faktörler olarak öne çıkmaktadır (Shedler ve Block, 1990). Özellikle dürtüsellik, nevroz, uyum sorunları ve dışa

dönüklük gibi kişilik özelliklerinin, ergenlerin madde kullanım riskini artırdığı belirtilmektedir (Caspi ve ark., 1997; Cloninger ve ark., 1988; Swendsen ve ark., 2002).

Türkiye’de yapılan çalışmalar da benzer sonuçları doğrulamaktadır. Örneğin, Adana ve Yeşilfidan (2023) tarafından yapılan sistematik derleme, aile içi iletişim sorunları, ebeveyn rehberliği eksikliği ve akran baskısının ergenlerde madde kullanım riskini artırdığını göstermektedir. Keleş (2024) ise ergenlerde dürtüsellik ve uyum sorunlarının madde kullanımını öngördüğünü belirtmiştir. Bu bulgular, genetik eğilimlerin çevresel faktörler ve kişilik özellikleri ile etkileşim halinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle, ergenlerde madde kullanımı yalnızca bireysel bir sağlık sorunu olarak değil; psikolojik, sosyal ve toplumsal etkileşimlerin bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle, madde kullanımını önleme ve müdahale stratejileri, erken tanı, psikososyal destek ve aile temelli programları kapsayan çok boyutlu bir yaklaşımı içermelidir (Çelik, 2006; Shedler ve Block, 1990).

2. KURUMSAL ÇERÇEVEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ergenlerin madde kullanımı ile ilişkili kişilik özellikleri ve benlik algısı, psikososyal açıdan incelenmektedir. Madde kullanımının ortaya çıkışında ve sürdürülmesinde; bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerin yanı sıra ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri belirleyici olmaktadır. Özellikle kişilik yapılanması ve benlik algısının olgunlaşma sürecinde olması, ergenleri riskli davranışlara daha açık hale getirmektedir. Bu nedenle ergenlik döneminde madde kullanım davranışlarını ele alırken psikolojik, sosyal ve çevresel etmenlerin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.1. Ergenlik Döneminin Gelişimsel Özellikleri

Ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde bireyin biyolojik, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden hızlı değişimler yaşadığı kritik bir gelişim evresidir (Santrock, 2021; Ögel ve ark., 2013). Bu dönemde hormon düzeylerinde meydana gelen artış, fiziksel olgunlaşmanın yanı sıra duygusal dalgalanmaları da beraberinde getirir (Steinberg, 2017; Çelik, 2006). Özellikle cinsiyet hormonlarındaki değişiklikler, ergenlerde duygu durum dalgalanmaları, öfke kontrolü güçlüğü ve stresle başa çıkma zorluklarını tetikleyebilir (Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014).

Bilişsel açıdan ergenlik, somut düşünme düzeyinden soyut düşünme düzeyine geçişin yaşandığı bir dönemdir (Erikson, 1968; Keating, 2004). Bu süreçte ergenler, kendi davranışlarını ve çevresini sorgulama, gelecek planlaması yapma ve etik değerleri değerlendirme gibi karmaşık bilişsel beceriler geliştirirler (Brown ve Larson, 2009). Ancak ergen beyninin ödül ve risk algılayan sistemleri, bilişsel kontrol sistemlerine göre daha hızlı olgunlaştığı için, riskli davranışlara yönelme olasılığı artmaktadır (Casey, Getz ve Galvan, 2008; Steinberg, 2010).

Ergen, bu dönemde kimliğini inşa ederken “ben kimim?” sorusuna yanıt arar ve sosyal çevre bu sürecin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynar (Brown ve Larson, 2009; Adana ve Yeşilfidan, 2023). Akran ilişkileri, aidiyet duygusu ve sosyal kabul ihtiyacı, ergenin davranış biçimlerini ve riskli kararlarını doğrudan etkileyebilir (Steinberg, 2010; Keleş, 2024). Özerklik isteğinin artması, sınırları test etme davranışlarını tetikleyebilir ve bu durum, ergenleri riskli davranışlar sergilemeye yönlendirebilir. Örneğin, akran grubu baskısı, madde kullanımı ve okul dışı tehlikeli etkinliklere katılım gibi davranışlar artabilir (Çelik, 2006; Adana ve Yeşilfidan, 2023).

Duygusal gelişim açısından, ergenler kimlik, özerklik ve bağımsızlık arayışı ile yoğun bir duygusal süreçten geçerler. Bu süreç, özsaygı, benlik algısı ve sosyal uyum açısından kritik

öneme sahiptir (Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014). Sosyal çevrenin etkisi, aile ve akran ilişkileri ile birleştğinde, ergenin riskli davranışlara yönelmesini kolaylaştırabilir. Bu nedenle ergenlik, biyolojik olgunlaşma ile bilişsel ve duygusal gelişimin etkileşerek risk alma davranışlarının en sık gözlemlendiği dönemlerden biri olarak değerlendirilir (Steinberg, 2010; Ögel ve ark., 2013).

Bütün bu gelişimsel değişimler, ergenlik döneminin hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli bir kritik dönem olduğunu göstermektedir. Ergenlerin bu dönemdeki davranışları ve seçimleri, uzun vadede psikolojik sağlık, akademik başarı ve sosyal uyum açısından belirleyici olabilir (Brown ve Larson, 2009; Keleş, 2024).

2.2. Madde Bağımlılığı Kavramı ve Ergenlerde Madde Kullanımı

Madde bağımlılığı, bireyin kullandığı maddeye karşı hem fiziksel hem de psikolojik bir gereksinim geliştirmesi, madde kullanımını kontrol edememesi ve bırakma girişimlerinde yoksunluk belirtileri yaşaması durumu olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013; Çelik, 2006). Ergenlerde madde kullanımı genellikle deneysel düzeyde başlamakta, zamanla sosyal kullanım ve bağımlılık evresine ilerleyebilmektedir (UNODC, 2023; Ögel ve ark., 2013). Ergenlerin madde kullanma nedenleri çok boyutludur. Merak, akran baskısı, stresle baş etme yolları, aile içi çatışmalar, düşük benlik saygısı ve sosyal kabul ihtiyacı öne çıkan faktörler arasında yer almaktadır (Çakmak ve Biçer, 2020; Adana ve Yeşilfidan, 2023).

Ayrıca medya, sosyal medya ve toplumsal normlar, ergenlerin maddeye yönelik tutumlarını ve algılarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Elek, Miller-Day ve Hecht, 2006; Keleş, 2024). Nörobiyolojik açıdan, ergenlerin beynindeki ödül merkezinde dopamin salınımı, madde kullanım sıklığı arttıkça bağımlılığın temelini oluşturmaktadır (Volkow, Koob ve McLellan, 2016; Ögel ve ark., 2013). Ergenlerin önfrontal korteksinin tam olarak olgunlaşmamış olması, karar verme ve risk değerlendirme yetilerini sınırlandırarak madde kullanımını kolaylaştırabilir (Steinberg, 2010; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014).

Literatürde, madde kullanımının başlangıç aşamasının genellikle 12-17 yaş aralığında olduğu ve erken başlangıcın, bağımlılık geliştirme riskini artırdığı bildirilmektedir (UNODC, 2023; Çakmak ve Biçer, 2020). Bu bağlamda, ergenlik döneminde madde kullanımının yalnızca bireysel bir sağlık sorunu değil, aynı zamanda toplumsal ve psikolojik bir risk faktörü olduğu vurgulanmaktadır (Çelik, 2006; Adana ve Yeşilfidan, 2023).

2.3. Ergenlerde Kişilik Özellikleri ve Madde Kullanımı

Kişilik, bireyin davranışlarını, duygusal tepkilerini ve düşünce kalıplarını belirleyen kalıcı bir yapıdır (McCrae ve Costa, 2008; Çakmak ve Biçer, 2020). Ergenlik dönemi, kişilik gelişiminin hızla biçimlendiği ve bireyin çevresel uyum becerileri ile riskli davranışlara yönelimini etkileyen kritik bir süreçtir (Terracciano, Löckenhoff, Crum, Bienvenu ve Costa, 2008; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014).

Araştırmalar, dürtüsellik, dışa dönüklük, nevroz ve düşük sorumluluk düzeyinin ergenlerde madde kullanımına yatkınlığı artırdığını göstermektedir (Wills ve Dishion, 2004; Adana ve Yeşilfidan, 2023). Özellikle sosyal etkileşime açık, risk arayışı yüksek ve duygusal dalgalanma yaşayan ergenlerin, madde kullanımı açısından daha savunmasız oldukları belirtilmektedir (Zuckerman, 2007; Keleş, 2024).

Bununla birlikte, madde kullanımı bireyin kişilik yapısında değişimlere yol açabilir ve duygusal düzenleme zorluklarını artırabilir. Madde kullanımının, ergenlerde güvenlik ihtiyacı, dürtü kontrolü ve empati becerileri gibi psikolojik özellikleri olumsuz etkileyebileceği yapılan çalışmalarla gösterilmiştir (Clark, Cornelius, Wood ve Vanyukov, 2004; Çakmak ve Biçer, 2020). Ayrıca, madde kullanımı ile artan risk davranışları, sosyal uyum ve akademik başarı

üzerinde de olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014; Ögel ve ark., 2013).

Literatürde, ergenlerin kişilik özellikleri ile madde kullanımı arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu vurgulanmaktadır. Yani yalnızca belirli kişilik özellikleri ergenleri maddeye yönlendirmekle kalmaz, madde kullanımı da zaman içinde ergenin kişilik gelişimini ve davranış kalıplarını değiştirebilir (Shedler ve Block, 1990; Çakmak ve Biçer, 2020). Bu bağlamda, kişilik özellikleri ve madde kullanımı arasındaki ilişkinin anlaşılması, erken önleme ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Adana ve Yeşilfidan, 2023).

2.4. Benlik Algısı ve Madde Kullanımı

Benlik algısı, bireyin kendisine ilişkin değerlendirmelerini, öz-yeterlik ve değer yargılarını kapsayan psikolojik bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Rosenberg, 1965; Kavas ve Bilgin, 2015). Bu yapının temel bir boyutu olan benlik saygısı, bireyin kendine duyduğu güven ile doğrudan ilişkilidir. Araştırmalar, düşük benlik saygısına sahip ergenlerin madde kullanımına daha eğilimli olduklarını göstermektedir (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión ve Molero, 2016; Adana ve Yeşilfidan, 2023).

Benlik değeri düşük olan ergenler, sosyal kabul görme ve duygusal destek ihtiyacını karşılamak amacıyla madde kullanımını bir baş etme stratejisi olarak kullanabilmektedir (Kavas ve Bilgin, 2015; Çakmak ve Biçer, 2020). Bu tür kullanım, kısa vadede geçici bir rahatlama sağlasa da uzun vadede suçluluk, kaygı ve değersizlik duygularını pekiştirebilir (Zimmerman, 2000; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014).

Ayrıca, psikolojik savunma mekanizmaları bu süreçte önemli bir rol oynar. Ergenler, içsel çatışmalarını bastırmak ve olumsuz duygularla başa çıkmak amacıyla savunma mekanizmalarını devreye sokabilir ve bu durum madde kullanım davranışının sürdürülmesine katkı sağlayabilir (Freud, 1995; Çelik, 2006). Öte yandan, benlik algısının düşük olması, ergenlerin sosyal ve akademik uyumlarını da olumsuz etkileyebilir; bu da madde kullanım riskini artıran çok boyutlu bir etkileşim ağı oluşturur (Keleş, 2024; Ögel ve ark., 2013).

Bu nedenle, ergenlerde benlik algısı ve benlik saygısının güçlendirilmesi, madde kullanımını önleme ve müdahale programlarının temel hedeflerinden biri olarak görülmektedir. Ergenin kendine olan güvenini ve sosyal destek mekanizmalarını güçlendirmek, madde kullanımına yönelimi azaltmada kritik bir rol oynamaktadır (Adana ve Yeşilfidan, 2023; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014).

2.5. Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi

Aile, bireyin temel sosyal öğrenme ortamıdır ve ergenin davranış biçimlerini, değerlerini ve baş etme stratejilerini doğrudan şekillendirir (Kumpfer ve Bluth, 2004; Çakmak ve Biçer, 2020). Ebeveyn tutumları, aile içi iletişim biçimi ve bağlanma stilleri, ergenin madde kullanım davranışı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Baumrind, 1991; Adana ve Yeşilfidan, 2023). Demokratik ebeveyn tutumları ve güçlü duygusal bağlar, ergeni riskli davranışlardan koruyucu bir faktör olarak işlev görmektedir (Kavas ve Bilgin, 2015; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014).

Buna karşın, aşırı otoriter veya ilgisiz ebeveyn tutumları, ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü, öfke kontrol problemleri ve madde kullanım riskini artırabilmektedir (Ögel ve ark., 2013; Çelik, 2006). Aile içi çatışmalar, boşanma veya ebeveynin madde kullanımı gibi olumsuz deneyimler de ergenin maddeye yönelmesinde önemli rol oynamaktadır (Hawkins, Catalano ve Miller, 1992; Keleş, 2024).

Öte yandan, akran grupları ergenlik döneminde sosyal kabulün en önemli kaynağı hâline gelmekte ve akran baskısı, ergenleri madde kullanımına yönlendiren güçlü bir etken olarak

görülmektedir (Simons-Morton ve Farhat, 2010; Çakmak ve Biçer, 2020). Sosyoekonomik dezavantajlar, çevresel stres düzeyi ve yaşanan mahallenin özellikleri gibi faktörler de madde kullanımını artırıcı risk unsurları arasında yer almaktadır (Hawkins, Catalano ve Miller, 1992; Adana ve Yeşilfidan, 2023).

Bu bağlamda, aile ve sosyal çevrenin etkilerinin anlaşılması, ergenlerde madde kullanımını önlemeye yönelik koruyucu ve müdahale edici programların geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Kumpfer ve Bluth, 2004; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014). Aile içi iletişim becerilerinin güçlendirilmesi, ebeveyn-ergen ilişkilerinin desteklenmesi ve sağlıklı akran ilişkilerinin teşvik edilmesi, riskli davranışların önlenmesine katkı sağlayabilir (Baumrind, 1991; Adana ve Yeşilfidan, 2023).

2.6. Psikolojik Belirtiler ve Madde Kullanımı Arasındaki İlişki

Madde kullanımı, ergenlerde sıklıkla depresyon, anksiyete, duygu durum bozuklukları ve davranış problemleri gibi psikolojik belirtilerle ilişkilidir (Hussong, Jones, Stein, Baucom ve Boeding, 2017; Çakmak ve Biçer, 2020). Araştırmalar, bazı ergenlerin olumsuz duygularla baş edebilmek ve stresle başa çıkmak amacıyla maddeyi bir “duygu düzenleme aracı” olarak kullandıklarını göstermektedir (Khantzian, 1997; Adana ve Yeşilfidan, 2023). Madde kullanımı kısa vadede rahatlama sağlasa da uzun vadede ergenin psikolojik dayanıklılığını zayıflatmakta, benlik algısında bozulmalara ve sosyal uyumda sorunlara yol açmaktadır (Kandel ve Davies, 1986; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014).

Ayrıca, madde kullanımına bağlı olarak gelişen yoksunluk belirtileri, duygusal istikrarsızlık, öz saygı kaybı ve depresif belirtilerle birlikte, bireyin yeniden madde kullanımına yönelmesine neden olarak bağımlılık döngüsünü güçlendirmektedir (Clark, Cornelius, Wood ve Vanyukov, 2004; Çelik, 2006). Ergenlerde görülen bu psikolojik riskler, madde kullanımını yalnızca bir sağlık problemi olmaktan çıkarıp, aynı zamanda sosyal ve psikolojik açıdan önlenmesi gereken kritik bir sorun hâline getirmektedir (Keleş, 2024; Ögel ve ark., 2013). Bu nedenle, ergenlerde madde kullanımını önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesinde psikolojik belirtilerin erken tanınması ve müdahalesi büyük önem taşımaktadır (Adana ve Yeşilfidan, 2023; Çakmak ve Biçer, 2020).

2.7. Önleme ve Müdahale Programları

Madde kullanımının önlenmesi, çok boyutlu ve çok yönlü koruyucu faktörlerin güçlendirilmesini gerektirmektedir (Çelik, 2006; Adana ve Yeşilfidan, 2023). Okul temelli programlar, ergenlerin madde kullanımı risklerini fark etmelerini sağlamakta, sosyal becerilerini ve sağlıklı baş etme stratejilerini geliştirmektedir (Botvin ve Griffin, 2007; Çakmak ve Biçer, 2020). Bu programlar, grup etkileşimi ve rol modelleme yoluyla, ergenlerin sosyal normlara uygun davranış geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014).

Aile odaklı müdahaleler ise ebeveynlik becerilerini güçlendirerek, aile içi iletişimi ve denetim mekanizmalarını geliştirmeyi hedeflemektedir (Kumpfer ve Bluth, 2004; Kavas ve Bilgin, 2015). Bu tür programlar, ebeveynlerin ergenlerle etkin iletişim kurmasını sağlayarak, riskli davranışları erken dönemde fark etmelerine ve müdahale etmelerine olanak tanımaktadır (Ögel ve ark., 2013). Bunun yanında psikososyal destek uygulamaları, ergenin benlik saygısı, öz-yeterlik ve başa çıkma becerilerini artırarak, madde kullanımına karşı koruyucu bir direnç geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1997; Adana ve Yeşilfidan, 2023). Grup terapileri, bilişsel-davranışçı yaklaşımlar ve sosyal beceri eğitimleri, ergenlerin stresle ve sosyal baskıyla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlamaktadır (Çakmak ve Biçer, 2020; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014).

Bu nedenle, madde kullanımını önlemeye yönelik programların hem bireysel düzeyde

(psikolojik destek ve beceri geliştirme) hem de çevresel düzeyde (aile, okul ve sosyal çevre müdahaleleri) uygulanması kritik öneme sahiptir. Ergenlerin risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi, uzun vadede bağımlılık gelişimini önlemede en etkili strateji olarak değerlendirilmektedir (Hawkins, Catalano ve Miller, 1992; Adana ve Yeşilfidan, 2023).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Tasarımı

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan nitel sistematik derleme yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı, ergenlerde madde kullanımıyla ilişkili kişilik özellikleri ve benlik algısını inceleyen araştırmaları bir araya getirerek psikososyal açıdan bütüncül bir değerlendirme yapmaktır. Bu doğrultuda, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan nitel ve nicel bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiş, ortak temalar belirlenmiştir.

3.2. Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama süreci, literatür taraması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Taramada izlenen adımlar şunlardır:

- **Literatür Tarama:** “Ergenlik”, “madde kullanımı”, “kişilik özellikleri”, “benlik algısı”, “psikososyal faktörler” anahtar kelimeleri kullanılarak Google Scholar, PubMed, Scopus, PsycINFO ve DergiPark veri tabanlarında tarama yapılmıştır.
- **Çalışma Seçimi:** Sadece son 20 yıl içinde (2004–2024) yayımlanmış, ergenlerde madde kullanımıyla kişilik ve benlik algısı ilişkisini doğrudan inceleyen araştırmalar dâhil edilmiştir. Türkçe ve İngilizce yayımlanmış, erişilebilir tam metin çalışmalar seçilmiştir.
- **Veri Çıkartma:** Seçilen çalışmaların yöntem ve bulgular bölümleri analiz edilerek, anahtar temalar ve alt temalar belirlenmiş; nitel veriler tematik analiz sürecine dahil edilmiştir.

3.3. Veri Analizi

Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

- **Tema Belirleme:** Çalışmalarda tekrarlanan kavram ve bulgular (örneğin, düşük benlik saygısı, dürtüsellik, akran baskısı, aile desteği eksikliği vb.) kodlanmış ve temalar altında toplanmıştır.
- **Verilerin Sentezi:** Farklı araştırmalardan elde edilen veriler bir araya getirilerek karşılaştırmalı bir sentez yapılmıştır.
- **Sonuçların Yorumlanması:** Ortak bulgular, kişilik özellikleri ve benlik algısının madde kullanımı üzerindeki etkisini açıklayacak biçimde yorumlanmıştır.

3.4. Etik İlkeler

Bu çalışma, etik araştırma ilkelerine uygun şekilde yürütülmüştür. Derleme sürecinde yalnızca hakemli dergilerde yayımlanmış ve etik onaylı araştırmalar incelenmiştir. Araştırma sürecinde yazarların, katılımcıların ve kurumların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, alıntılar uygun biçimde kaynak gösterilmiştir.

3.5. Sınırlılıklar

Bu derleme çalışmasının sınırlılıkları şunlardır:

- Dil Sınırlılığı:** Literatür taraması yalnızca Türkçe ve İngilizce yayınlarla sınırlıdır; diğer dillerde yapılmış araştırmalar kapsam dışı kalmıştır.
- Veri Tabanı Sınırlılığı:** Tarama belirli veri tabanlarıyla sınırlandırıldığından, farklı kaynaklardaki çalışmalar gözden kaçmış olabilir.
- Yöntemsel Çeşitlilik:** Dahil edilen çalışmalar farklı örneklem ve yöntemlerle yürütüldüğü için bulgular arasında doğrudan karşılaştırma yapmak sınırlı olabilir.

4. BULGULAR

Tablo 1. Ergenlerde Madde Kullanımıyla İlgili Yapılmış Araştırmaların Bulguları

Konu / Risk Faktörü	Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar	Uluslararası Çalışmalar	Bulgular / Sonuçlar
Madde kullanım yaygınlığı ve başlama yaşı	Ögel ve ark., 2013; Keleş, 2024	UNODC, 2023; Johnston, O’Malley, Miech, Bachman ve Schulenberg, 2022	Türkiye’de ergenlerin %20-25’i yaşamlarında en az bir kez madde kullanmıştır; uluslararası verilerde %15-20 oranında kullanım gözlenmiştir. Başlama yaşı giderek düşmektedir.
Kişilik özellikleri ve risk faktörleri	Çakmak ve Biçer, 2020; Kavas ve Bilgin, 2015	Wills ve Dishion, 2004; Clark, Cornelius, Wood ve Vanyukov, 2004	Dürtüsellik, nevroitiklik, dışa dönüklük ve düşük sorumluluk düzeyi madde kullanım riskini artırmaktadır. Kişilik yapısı ile madde kullanımı arasında karşılıklı etkileşim vardır.
Benlik algısı ve madde kullanımı	Çakmak ve Biçer, 2020; Kavas ve Bilgin, 2015; Adana ve Yeşilfidan, 2023	Rosenberg, 1965; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión ve Molero, 2016	Düşük benlik saygısı ve benlik değeri, madde kullanımına yatkınlığı artırmaktadır. Benlik algısının güçlendirilmesi koruyucu bir faktördür.
Aile ve sosyal çevrenin etkisi	Çelik, 2006; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014	Baumrind, 1991; Kumpfer ve Bluth, 2004; Simons-Morton ve Farhat, 2010	Demokratik ebeveyn tutumları ve sağlıklı aile bağları koruyucu; otoriter/ilgisiz tutumlar risk artırıcıdır. Akran baskısı madde kullanımını tetiklemektedir.
Psikolojik belirtiler ve madde kullanımı	Çakmak ve Biçer, 2020; Adana ve Yeşilfidan, 2023	Hussong, Jones, Stein, Baucom ve Boeding, 2017; Clark, Cornelius, Wood ve Vanyukov, 2004	Madde kullanımı depresyon, anksiyete ve davranış bozukluklarıyla ilişkilidir. Duygusal düzenleme aracı olarak kullanılabilen; bağımlılık döngüsünü güçlendirmektedir.
Önleme müdahale programları	Ögel ve ark., 2013; Adana ve Yeşilfidan, 2023	Botvin ve Griffin, 2007; Kumpfer ve Bluth, 2004; Bandura, 1997	Okul temelli, aile odaklı ve psikososyal destek programları madde kullanımını azaltmada etkili. Bütüncül yaklaşımlar en verimli sonucu sağlamaktadır.

Ergenlerde madde kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar, bireysel, ailevi ve sosyal faktörlerin etkileşimi sonucunda çeşitli bulgular ortaya koymaktadır. Tablo 1’de sunulduğu üzere, Türkiye’de ve uluslararası literatürde madde kullanım yaygınlığı giderek artmakta ve başlama yaşı düşmektedir (Ögel ve ark., 2013; Keleş, 2024; UNODC, 2023; Johnston, O’Malley, Miech, Bachman ve Schulenberg, 2022). Bu durum, ergenlerin erken yaşta madde ile tanıştığını ve bu sürecin önlenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Kişilik özellikleri, madde kullanım riskini belirleyen önemli bir faktördür. Araştırmalar,

dürtüsellik, nevroitiklik, dışa dönüklük ve düşük sorumluluk düzeyine sahip ergenlerin madde kullanımına daha yatkın olduklarını göstermektedir (Wills ve Dishion, 2004; Clark, Cornelius, Wood ve Vanyukov, 2004; Çakmak ve Biçer, 2020; Kavas ve Bilgin, 2015). Bu bulgular, kişilik yapısının hem madde kullanımına zemin hazırladığını hem de madde kullanımının zamanla kişilik üzerinde değişiklikler yaratabileceğini göstermektedir.

Benlik algısı ve benlik saygısı da madde kullanım riskini etkileyen kritik bir faktördür. Düşük benlik değeri olan ergenlerin, sosyal kabul görme ve duygusal destek arayışı nedeniyle madde kullanımına yöneldiği belirlenmiştir (Rosenberg, 1965; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión ve Molero, 2016; Çakmak ve Biçer, 2020; Kavas ve Bilgin, 2015). Bu durum, benlik algısının güçlendirilmesinin önleyici stratejiler açısından önemini göstermektedir.

Aile ve sosyal çevre, ergenlerde madde kullanım riskini belirleyen bir diğer önemli boyuttur. Demokratik ebeveyn tutumları ve güçlü aile bağlarının ergeni koruyucu etkisi vurgulanırken, aşırı otoriter veya ilgisiz tutumların risk artırıcı olduğu saptanmıştır (Baumrind, 1991; Kumpfer ve Bluth, 2004; Çelik, 2006; Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014). Ayrıca akran baskısı, ergenleri madde kullanımına yönlendiren güçlü bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Simons-Morton ve Farhat, 2010; Çakmak ve Biçer, 2020).

Psikolojik belirtiler ile madde kullanımı arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Madde kullanan ergenlerde depresyon, anksiyete ve davranış problemleri daha sık görülmekte; bazı bireyler maddeyi bir “duygu düzenleme aracı” olarak kullanmaktadır (Hussong, Jones, Stein, Baucom ve Boeding, 2017; Clark, Cornelius, Wood ve Vanyukov, 2004; Çakmak ve Biçer, 2020). Yoksunluk döneminde yaşanan duygusal istikrarsızlık ve özsaygı kaybı, bağımlılık döngüsünü güçlendirmektedir (Kandel ve Davies, 1986; Adana ve Yeşilfidan, 2023).

Son olarak, madde kullanımını önlemeye yönelik programlar, ergenlerde koruyucu etki sağlamaktadır. Okul temelli programlar risk farkındalığını artırmakta, aile odaklı müdahaleler iletişimi ve ebeveyn denetimini güçlendirmekte, psikososyal destek uygulamaları ise benlik saygısı ve öz-yeterlik duygularını artırmaktadır (Botvin ve Griffin, 2007; Kumpfer ve Bluth, 2004; Bandura, 1997; Ögel ve ark., 2013; Adana ve Yeşilfidan, 2023). Bu bulgular, bütüncül yaklaşımların madde kullanımını önlemede en etkili strateji olduğunu ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu çalışma, ergenlerde madde kullanımının yalnızca bireysel bir davranış tercihi değil, çok boyutlu bir psikososyal olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, madde kullanımının kişilik özellikleri, benlik algısı, aile ve sosyal çevre, psikolojik belirtiler ve sosyoekonomik koşulların etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Santrock, 2021; Çakmak ve Biçer, 2020; Adana ve Yeşilfidan, 2023). Ergenlik dönemi, biyolojik, bilişsel ve duygusal değişimlerin yoğun olarak yaşandığı; kimlik gelişiminin, özerklik arayışının ve risk alma eğilimlerinin belirginleştiği bir dönemdir (Steinberg, 2017; Brown ve Larson, 2009). Bu gelişimsel dinamikler, çevresel etkilerle birleştiğinde madde kullanımına yönelik yatkınlığı artırmaktadır. Dolayısıyla, madde kullanımının önlenmesi yalnızca bireysel farkındalıkla sınırlı olmamalı; aile, okul ve toplum düzeyinde çok boyutlu destek sistemlerinin güçlendirilmesini içermelidir.

Araştırma sonuçları, kişilik özellikleri ve benlik algısının, ergenlerde madde kullanım riskini anlamada temel belirleyiciler olduğunu göstermektedir. Dürtüsellik, nevroitiklik, dışa dönüklük ve düşük sorumluluk düzeyi gibi kişilik özellikleri, madde kullanım eğilimini artırmaktadır (Wills ve Dishion, 2004; Clark, Cornelius, Wood ve Vanyukov, 2004). Benzer şekilde, düşük

benlik saygısı ve olumsuz benlik algısı, ergenlerin maddeyi sosyal kabul, duygusal rahatlama veya stresle baş etme aracı olarak kullanmalarına neden olmaktadır (Rosenberg, 1965; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión ve Molero, 2016; Kavas ve Bilgin, 2015). Bu durum, kişilik gelişimi ve benlik yapısına yönelik psikososyal müdahalelerin, önleyici ruh sağlığı uygulamalarında önemli bir bileşen olması gerektiğini göstermektedir.

Aile ve sosyal çevre faktörleri, ergenlerin madde kullanım davranışlarını biçimlendiren bir diğer kritik boyuttur. Demokratik ebeveyn tutumları, güçlü aile bağları ve etkili iletişim becerileri koruyucu bir rol oynarken; otoriter, ilgisiz veya aşırı koruyucu ebeveyn yaklaşımları risk faktörünü artırmaktadır (Baumrind, 1991; Kumpfer ve Bluth, 2004; Çelik, 2006). Ayrıca akran gruplarının sosyal kabul üzerindeki etkisi, madde kullanımını pekiştirebilmektedir (Simons-Morton ve Farhat, 2010; Çakmak ve Biçer, 2020). Sosyoekonomik dezavantajlar, çevresel stres faktörleri ve yetersiz sosyal destek mekanizmaları da madde kullanım riskini güçlendiren etmenler arasında yer almaktadır (Hawkins, Catalano ve Miller, 1992).

Psikolojik belirtiler madde kullanımının hem nedeni hem de sonucu olarak değerlendirilmelidir. Depresyon, anksiyete ve davranış problemleri, madde kullanımıyla yüksek oranda ilişkilidir (Hussong, Jones, Stein, Baucom ve Boeding, 2017; Clark, Cornelius, Wood ve Vanyukov, 2004). Madde kullanımı kısa vadede geçici bir rahatlama sağlasa da, uzun vadede benlik algısında bozulmalara, özsaygı kaybına ve bağımlılık döngüsünün güçlenmesine yol açmaktadır (Kandel ve Davies, 1986; Adana ve Yeşilfidan, 2023). Bu nedenle, psikolojik belirtilerin erken dönemde tanınması ve uygun psikososyal desteklerin sağlanması, bağımlılık gelişimini önlemede temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, ergenlerde madde kullanımını önlemeye yönelik yaklaşımlar çok boyutlu, bütüncül ve sürdürülebilir bir çerçevede ele alınmalıdır. Okul temelli farkındalık programları, aile odaklı müdahaleler ve bireysel psikososyal destek uygulamaları, risk faktörlerinin azaltılmasında ve koruyucu faktörlerin güçlendirilmesinde etkili stratejiler sunmaktadır (Botvin ve Griffin, 2007; Kumpfer ve Bluth, 2004; Bandura, 1997). Benlik saygısı ve öz-yeterlik düzeyini destekleyen, duygusal dayanıklılığı artıran ve sosyal destek mekanizmalarını güçlendiren programlar, ergenlerin sağlıklı gelişimini destekleyerek uzun vadede madde kullanımının önlenmesine katkı sağlayacaktır.

5.2. Öneriler

- Aile Temelli Müdahaleler:** Ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, demokratik ve destekleyici tutumların teşvik edilmesi; aile içi iletişim ve denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi.
- Okul Temelli Programlar:** Ergenlerin risk farkındalığını artıracak, sosyal becerilerini ve baş etme stratejilerini geliştirecek eğitim programlarının uygulanması.
- Psikososyal Destek ve Danışmanlık:** Grup terapileri, bilişsel-davranışçı yaklaşımlar ve sosyal beceri eğitimleri aracılığıyla ergenlerin benlik saygısı ve öz-yeterliklerinin güçlendirilmesi.
- Erken Tanı ve Müdahale:** Psikolojik belirtilerin erken dönemde fark edilmesi ve gerekli müdahalelerin uygulanması, bağımlılık gelişiminin önlenmesinde kritik öneme sahiptir.
- Toplumsal Farkındalık ve Politikalar:** Ulusal ve yerel düzeyde ergen madde kullanımını önlemeye yönelik kamu sağlığı politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması; okullar, aileler ve toplum kuruluşları arasında koordinasyonun sağlanması.
- Araştırmaların Geliştirilmesi:** Türkiye’de ve uluslararası alanda ergen madde

kullanımı, risk faktörleri, başlangıç yaşları ve müdahale programlarının etkinliği üzerine daha kapsamlı boylamsal araştırmalar yapılması.

•**Psikolojik Dayanıklılığı Güçlendirme:** Benlik algısı, öz-yeterlik ve baş etme becerilerini güçlendiren programların yaygınlaştırılması; ergenlerin duygusal dayanıklılıklarını artıracak eğitim ve uygulamaların entegre edilmesi.

•**Çevresel Risk Faktörlerinin Azaltılması:** Sosyoekonomik dezavantajların ve çevresel stres faktörlerinin azaltılmasına yönelik politika ve destek programlarının uygulanması.

Bu öneriler, ergenlerde madde kullanımını önlemede hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kapsamlı bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Bütüncül ve çok boyutlu stratejiler, yalnızca madde kullanımını önlemekle kalmayacak, aynı zamanda ergenlerin sağlıklı psikososyal gelişimini destekleyerek uzun vadeli toplumsal fayda sağlayacaktır.

6. KAYNAKLAR

Adana, M. ve Yeşilfidan, D. (2023). *Ergenlerde madde kullanımı ve psikososyal faktörler üzerine sistematik bir derleme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 56(2), 215–238.

American Psychiatric Association. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve istatistiksel el kitabı* (5. baskı). Washington, DC: Author.

Bandura, A. (1997). *Öz-yeterlik: Denetim gücünün kullanımı*. New York: W.H. Freeman.

Baumrind, D. (1991). Ebeveynlik tarzlarının ergenlerin yeterlikleri ve madde kullanımı üzerindeki etkisi. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.

Botvin, G. J. ve Griffin, K. W. (2007). Alkol, tütün ve diğer madde kullanımını önlemeye yönelik okul temelli programlar. *International Review of Psychiatry*, 19(6), 607–615.

Brown, B. B. ve Larson, J. (2009). Ergenlikte akran ilişkileri. R. M. Lerner ve L. Steinberg (Ed.), *Ergenlik psikolojisi el kitabı* (3. baskı, s. 74–103) içinde. Hoboken, NJ: Wiley.

Casey, B. J., Getz, S. ve Galvan, A. (2008). Ergen beyni. *Developmental Review*, 28(1), 62–77.

Caspi, A., Begg, D., Dickson, N., Harrington, H., Langley, J., Moffitt, T. E. ve Silva, P. A. (1997). Kişilik farklılıkları genç yetişkinlikte sağlık risk davranışlarını öngörür: Boylamsal bir çalışma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1052–1063.

Clark, D. B., Cornelius, J., Wood, D. S. ve Vanyukov, M. (2004). Madde kullanım bozukluğu olan ebeveynlerin çocuklarında psikopatoloji risk aktarımı. *American Journal of Psychiatry*, 161(4), 685–691.

Cloninger, C. R., Sigvardsson, S., Gilligan, S. B., von Knorring, A. L., Reich, T. ve Bohman, M. (1988). Alkolizmin genetik heterojenliği ve sınıflandırılması. *Advances in Alcohol and Substance Abuse*, 7(3–4), 3–16.

Çakmak, A. ve Biçer, M. (2020). Ergenlerde madde kullanımı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(2), 91–102.

Çelik, A. (2006). *Madde bağımlılığı ve gençlik: Sosyolojik bir değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erikson, E. H. (1968). *Kimlik: Gençlik ve kriz*. New York: Norton.

Elek, E., Miller-Day, M. ve Hecht, M. L. (2006). Kişisel, normatif ve tanımlayıcı normların

- ergen madde kullanımı üzerindeki etkileri. *Journal of Drug Issues*, 36(1), 147–172.
- Freud, S. (1995). *Psikanaliz üzerine dersler* (M. Yalın, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión, J. J. ve Molero, M. M. (2016). Ergenlikte madde kullanımı: Sosyal, ailesel ve bireysel faktörlerin etkisi. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, 123–130.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. ve Miller, J. Y. (1992). Ergenlikte ve erken yetişkinlikte alkol ve madde kullanımına ilişkin risk ve koruyucu faktörler. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64–105.
- Hussong, A. M., Jones, D. J., Stein, G. L., Baucom, D. H. ve Boeding, S. (2017). Alkol kullanımına ve bağımlılığın giden içselleştirilmiş bir yol. *Psychology of Addictive Behaviors*, 25(3), 390–404.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Miech, R. A., Bachman, J. G. ve Schulenberg, J. E. (2022). *1975–2021 Madde kullanımı ulusal izleme araştırması: Ergenlerde madde kullanımı üzerine temel bulgular*. Ann Arbor: Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü.
- Kandel, D. B. ve Davies, M. (1986). Ergenlikte depresif belirtilerin yetişkinlikteki sonuçları. *Archives of General Psychiatry*, 43(3), 255–262.
- Kavas, E. ve Bilgin, M. (2015). Ergenlerde benlik saygısı ve madde kullanımı arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 41–55.
- Kaya, A., Yüncü, Z. ve Karaca, S. (2014). Ergenlik dönemi özellikleri ve riskli davranışlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(3), 230–245.
- Keleş, H. (2024). *Ergenlerde kişilik özellikleri ile madde kullanım eğilimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khantzian, E. J. (1997). Madde kullanım bozukluklarının öz-ilâç hipotezi: Yeniden değerlendirme ve yeni uygulamalar. *Harvard Review of Psychiatry*, 4(5), 231–244.
- Kumpfer, K. L. ve Bluth, B. (2004). Madde bağımlısı ebeveynlerin çocuklarında madde kullanımına karşı direnç veya yatkınlık öngören ebeveyn–çocuk süreçleri. *Substance Use and Misuse*, 39(5), 671–698.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (2008). Beş faktör kişilik kuramı. O. P. John, R. W. Robins ve L. A. Pervin (Ed.), *Kişilik el kitabı: Kuram ve araştırma* (3. baskı, s. 159–181) içinde. New York: Guilford Press.
- Ögel, K., Taner, S., Eke, C. Y. ve Çorapçıoğlu, A. (2013). *Türkiye’de ergenlerde madde kullanım yaygınlığı araştırması*. İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği Yayınları.
- Rosenberg, M. (1965). *Toplum ve ergen benlik imgesi*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Santrock, J. W. (2021). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shedler, J. ve Block, J. (1990). Ergenlerde madde kullanımı ve psikolojik sağlık: Boylamsal bir inceleme. *American Psychologist*, 45(5), 612–630.
- Simons-Morton, B. ve Farhat, T. (2010). Ergenlerde akran gruplarının sigara içme davranışına etkisine dair yeni bulgular. *Journal of Primary Prevention*, 31(4), 191–208.
- Steinberg, L. (2010). Ergenlikte risk alma davranışının ikili sistem modeli. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 216–224.

Steinberg, L. (2017). *Ergenlik* (11. baskı). New York: McGraw-Hill.

Terracciano, A., Löckenhoff, C. E., Crum, R. M., Bienvenu, O. J. ve Costa, P. T. (2008). Madde kullanıcılarının Beş Faktör Modeli kişilik profilleri. *BMC Psychiatry*, 8(22), 1–10.

UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime). (2023). *Dünya Uyuşturucu Raporu 2023*. Viyana: Birleşmiş Milletler Yayını.

Volkow, N. D., Koob, G. F. ve McLellan, A. T. (2016). Bağımlılık hastalığı modeline ilişkin nörobiyolojik gelişmeler. *New England Journal of Medicine*, 374(4), 363–371.

Wills, T. A. ve Dishion, T. J. (2004). Mizaç ve ergenlerde madde kullanımı: Gelişen öz-denetimin etkileşimli bir analizi. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 69–81.

Zimmerman, M. A. (2000). Güçlenme kuramı: Psikolojik, örgütsel ve toplumsal analiz düzeyleri. J. Rappaport ve E. Seidman (Ed.), *Toplum psikolojisi el kitabı* (s. 43–63) içinde. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Zuckerman, M. (2007). *Duyum arayışı ve riskli davranış*. Washington, DC: American Psychological Association.

Article Arrival Date**30.10.2025****Article Published Date****20.12.2025****Ergenlerde Saldırganlık Düzeylerinin Madde Bağımlılığı ve Psikososyal Değişkenlerle İlişkisi**

Relationship Between Adolescent Aggression Levels and Substance Addiction and Psychosocial Variables

Serkan NACAĞ¹

¹Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Davranış Bilimleri
Anabilim Dalı, Orcid:0000-0008-9464-2747

Özet

Ergenlik dönemi, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin yoğun olarak yaşandığı, risk alma eğilimlerinin arttığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde bazı ergenlerde saldırganlık davranışları gözlemlenmekte ve bu durum sosyal ilişkiler, akademik başarı ve psikolojik uyum üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Saldırganlık, hem fiziksel hem de sözlü biçimlerde ortaya çıkabilir ve bireyin çevresiyle olan etkileşimlerini etkileyebilir. Araştırmalar, ergenlerde saldırganlık ile madde kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Madde kullanan ergenler, kullanmayan akranlarına göre daha yüksek saldırganlık düzeyleri sergilemektedir. Bu durum, madde kullanımının dürtü kontrolünü zayıflatarak ve riskli davranışlara yatkınlığı artırarak saldırgan davranışları tetiklediğini düşündürmektedir.

Psikososyal etmenler de saldırganlığın gelişiminde önemli rol oynar. Düşük benlik algısı, olumsuz akran etkisi, aile içi çatışmalar ve yetersiz sosyal destek, saldırganlık riskini yükselten başlıca faktörlerdir. Akran baskısı ve sosyal kabul ihtiyacı, özellikle ergenlik döneminde bireylerin saldırgan davranışları model almasına ve benzer tepkiler geliştirmesine yol açabilir. Aile içinde yaşanan tutarsız disiplin, ilgisizlik veya şiddet ise ergenin öfke kontrolünü ve uyum becerilerini olumsuz etkileyerek saldırgan davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştırır. Bireysel düzeyde empati eksikliği, dürtüsellik ve olumsuz bilişsel şemalar, saldırganlık eğilimini artıran diğer etmenlerdir. Sosyal öğrenme süreçleri de bu davranışların pekişmesinde etkilidir. Sosyoekonomik düzeyin saldırganlık üzerinde doğrudan etkisi sınırlı olsa da, aile içi stres, eğitim düzeyi ve çevresel koşullarla etkileşim içinde dolaylı etkiler oluşturduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, ergenlerde saldırganlık davranışı çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bireysel, ailesel, sosyal ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillenir. Madde kullanımı, olumsuz akran ilişkileri ve aile içi sorunlar bir araya geldiğinde saldırganlık riski önemli ölçüde artmaktadır. Bu nedenle aile, okul ve toplum temelli önleyici programlar ile duygusal düzenleme ve sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi kritik öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Ergenler, saldırganlık, madde kullanımı, psikososyal değişkenler

Abstract

Adolescence is a critical period during which individuals experience intense physical, cognitive, and emotional development, and their risk-taking tendencies increase. Aggressive behaviors are observed in some adolescents during this period, and this can have negative effects on social relationships, academic success, and psychological adjustment. Aggression can manifest in both physical and verbal forms and can affect an individual's interactions with their environment. Research shows a significant relationship between aggression and substance use in adolescents. Adolescents who use substances exhibit higher levels of aggression than their non-using peers. This suggests that substance use triggers aggressive behavior by weakening impulse control and increasing susceptibility to risky behavior.

Psychosocial factors also play a significant role in the development of aggression. Low self-image, negative peer influence, family conflict, and inadequate social support are the primary factors that increase the risk of aggression. Peer pressure and the need for social acceptance, especially during adolescence, can lead individuals to model aggressive behavior and develop similar responses. Inconsistent discipline, indifference, or violence experienced within the family negatively impacts an adolescent's anger management and adaptability, facilitating the emergence of aggressive behavior. At the individual level, lack of empathy, impulsivity, and negative cognitive schemas are other factors that increase the tendency toward aggression. Social learning processes also play a role in reinforcing these behaviors. While socioeconomic status has a limited direct impact on aggression, it appears to have indirect effects through interaction with family stress, education level, and environmental conditions.

In conclusion, aggressive behavior in adolescents has a multidimensional structure and is shaped by the interaction of individual, familial, social, and environmental factors. The risk of aggression increases significantly when substance use, negative peer relationships, and family problems come together. Therefore, strengthening emotional regulation and social support mechanisms through family, school, and community-based prevention programs is critical.

Keywords: Adolescents, aggression, substance use, psychosocial variables

1. GİRİŞ

Ergenlik dönemi, çocukluk ile erişkinlik arasındaki geçiş süreci olup, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin yoğun olarak yaşandığı kritik bir evredir. Bu dönem, genellikle 12–21 yaşları arasında tanımlanır ve bireylerin yetişkin yaşama hazırlık ve uyum süreçlerini içerir (Santrock, 2019). Ergenlik, insan gelişiminin başka hiçbir aşamasında böylesi büyük bir değişimin, böylesi kısa bir zamanda ve bu kadar çok alanda gerçekleşmediği eşsiz bir zaman dilimidir (Steinberg, 2014).

Ergenlik, bireylerin bedenlerinde hızlı ve belirgin değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu süreç, puberte olarak adlandırılır ve hormonların etkisiyle cinsel olgunlaşma, boy ve kilo artışı gibi fiziksel değişiklikleri içerir (Santrock, 2019). Bilişsel açıdan ise, ergenler soyut düşünme, problem çözme ve geleceğe yönelik planlar yapma becerilerinde gelişim gösterirler (Steinberg, 2014). Psikolojik açıdan, ergenlik dönemi kimlik arayışı, benlik saygısı ve duygusal denge kurma süreçlerini içerir. Erikson'un kimlik ve rol karmaşası evresi, bu dönemin temel psikolojik çatışmalarından biridir (Erikson, 1968). Sosyo-duygusal açıdan ise, ergenler arkadaşlık ilişkileri, romantik ilişkiler ve aile ile olan bağlarını yeniden şekillendirirler (Santrock, 2019).

Ergenlik dönemi, sosyal çevrenin ve kültürel faktörlerin birey üzerindeki etkisinin arttığı bir süreçtir. Akran baskısı, medya etkisi ve aile dinamikleri, ergenlerin davranışlarını ve tutumlarını şekillendiren önemli faktörlerdir (Steinberg, 2014). Bu dönemde, ergenler

toplumsal normları ve değerleri sorgularak kendi kimliklerini inşa etmeye çalışırlar. Ergenlik dönemi, çocukluk ile erişkinlik arasındaki geçiş süreci olup, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin yoğun olarak yaşandığı kritik bir evredir. Bu dönem, bireylerin yaşamsal kararlar alma, sosyal uyum sağlama ve kimlik gelişimi süreçlerini içerir (Temel ve Aksoy, 2001). Ergen, bu dönemde kararsızlık ve belirsizlik yaşar; kimi zaman yetişkin gibi davranması gerekirken, kimi zaman çocukça tepkiler gösterebilir. Benzer şekilde, ergenin ailesi ve çevresi de bu karmaşık ruh haline uyum sağlamakta zorluk çekebilir ve beklentileri değişiklik gösterebilir (Gürsoy, Aksoy ve Temel, 2002). Ergenlik, biyolojik ve psikososyal değişimlerin eş zamanlı yaşandığı bir süreçtir. Bu dönemde ergenin duygusal yoğunluğu artar ve davranışlarda aşırılıklar gözlemlenebilir. Ayrıca, uyumsuzluk ve dengesizlikler sıklıkla görülür; ergenin sosyal, akademik ve aile yaşantısında sorunlar ortaya çıkabilir (Öktem, 2000).

Ergenlik dönemi, çocukluk ile erişkinlik arasındaki geçiş süreci olup, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin yoğun olarak yaşandığı kritik bir evredir. Bu dönem, genellikle 12–21 yaşları arasında tanımlanır ve bireylerin yetişkin yaşama hazırlık ve uyum süreçlerini içerir (Santrock, 2019). Ergenlik, insan gelişiminin başka hiçbir aşamasında böylesi büyük bir değişimin, böylesi kısa bir zamanda ve bu kadar çok alanda gerçekleşmediği eşsiz bir zaman dilimidir (Steinberg, 2014).

Ergenlik, bireylerin bedenlerinde hızlı ve belirgin değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu süreç, puberte olarak adlandırılır ve hormonların etkisiyle cinsel olgunlaşma, boy ve kilo artışı gibi fiziksel değişiklikleri içerir (Santrock, 2019). Bilişsel açıdan ise, ergenler soyut düşünme, problem çözme ve geleceğe yönelik planlar yapma becerilerinde gelişim gösterirler (Steinberg, 2014). Psikolojik açıdan, ergenlik dönemi kimlik arayışı, benlik saygısı ve duygusal denge kurma süreçlerini içerir. Erikson'un kimlik ve rol karmaşası evresi, bu dönemin temel psikolojik çatışmalarından biridir (Erikson, 1968). Sosyo-duygusal açıdan ise, ergenler arkadaşlık ilişkileri, romantik ilişkiler ve aile ile olan bağlarını yeniden şekillendirirler (Santrock, 2019).

553

Ergenlik dönemi, sosyal çevrenin ve kültürel faktörlerin birey üzerindeki etkisinin arttığı bir süreçtir. Akran baskısı, medya etkisi ve aile dinamikleri, ergenlerin davranışlarını ve tutumlarını şekillendiren önemli faktörlerdir (Steinberg, 2014). Bu dönemde, ergenler toplumsal normları ve değerleri sorgularak kendi kimliklerini inşa etmeye çalışırlar. Ergenlik dönemi, çocukluk ile erişkinlik arasındaki geçiş süreci olup, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin yoğun olarak yaşandığı kritik bir evredir. Bu dönem, bireylerin yaşamsal kararlar alma, sosyal uyum sağlama ve kimlik gelişimi süreçlerini içerir (Temel ve Aksoy, 2001). Ergen, bu dönemde kararsızlık ve belirsizlik yaşar; kimi zaman yetişkin gibi davranması gerekirken, kimi zaman çocukça tepkiler gösterebilir. Benzer şekilde, ergenin ailesi ve çevresi de bu karmaşık ruh haline uyum sağlamakta zorluk çekebilir ve beklentileri değişiklik gösterebilir (Gürsoy, Aksoy ve Temel, 2002).

Ergenlik, biyolojik ve psikososyal değişimlerin eş zamanlı yaşandığı bir süreçtir. Bu dönemde ergenin duygusal yoğunluğu artar ve davranışlarda aşırılıklar gözlemlenebilir. Ayrıca, uyumsuzluk ve dengesizlikler sıklıkla görülür; ergenin sosyal, akademik ve aile yaşantısında sorunlar ortaya çıkabilir (Öktem, 2000).

Ergenlik döneminde en sık görülen problemler şunlardır:

- Benlik ve kişilik gelişiminde sorunlar.
- Cinsiyet ve cinsiyet rollerinin kazanılmasında problemler (Temel ve Aksoy, 2001).
- Fiziksel görünüm ve sağlık ile ilgili sorunlar.
- Ev ve sosyal çevrede yaşanan ilişkisel problemler.
- Karşı cinsle ilişkilerdeki zorluklar.

- Meslek seçimi, okul ve ödevlerle ilgili güçlükler.
- Geleceğe yönelik planlamada yaşanan belirsizlikler.
- Töresel ve dinsel meseleler.
- Mali durumla ilgili sıkıntılar (Gürsoy, Aksoy ve Temel, 2002).

Ergen, bu sorunları çözmedikçe yetersizlik duygusu geliştirir. Sorunlarıyla başa çıkabilen ergenler kendilerinde yeterli duygusu kazanırken, baş edemeyenler saldırgan davranışlar gösterebilir veya sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımına yönelebilir (Gürsoy, Aksoy ve Temel, 2002).

2. KURUMSAL ÇERÇEVEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde saldırganlık ve madde bağımlılığı ile ilgili tanımlayıcı, kuramsal bilgiler ve bu değişkenlerle ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Saldırganlık

Saldırganlık, özellikle son yıllarda bireysel ve toplumsal düzeyde dikkatle ele alınması gereken bir davranış biçimi olarak ön plana çıkmaktadır. Ergenlik döneminde giderek yaygınlaşan saldırgan tutumlar, kişilerarası ilişkilerde ciddi tehdit unsurları hâline gelmiştir. Alan yazında saldırganlık çeşitli biçimlerde tanımlanmış olsa da, tanımların ortak noktasını bu olgunun bir davranış türü olması oluşturur. Genel anlamda saldırganlık, canlı ya da cansız varlıklara zarar vermeye veya onları rahatsız etmeye yönelik eylemler olarak açıklanmaktadır (Boxer ve Tisak, 2005; Özmen, 2006).

Daha geniş bir çerçeveden bakıldığında saldırganlık, bireyin kendisine, başka bir insana, hayvana ya da nesneye yönelik olarak kasıtlı veya istem dışı şekilde fiziksel ya da psikolojik zarar verebilecek davranışlarının tümünü kapsar (Moustone ve Pulkinen, 1991; Şahin, 2005). Bu bağlamda, saldırganlıkla bağlantılı kavramlar arasında öfke, şiddet ve zorbalık dikkat çekmektedir. Şiddet, fiziksel saldırıyı da içeren, yoğun olumsuz duygularla karakterize edilen bir durumdur. Çoğu zaman şiddet ve saldırganlık kavramları birbirinin yerine kullanılabilir. Şiddet; “yaralama ya da zarar verme amacıyla kullanılan fiziksel güç” veya “gücün başkalarını haklarından yoksun bırakacak biçimde adaletsizce kullanımı” olarak tanımlanmaktadır (Morrison ve Morrison, 1994).

Türkiye’de gerçekleştirilen “Ailede Kadına Karşı Şiddet ve Kadın Suçluluğu” araştırmasında şiddet, “bir kişinin diğerine fiziksel acı vermek ya da yaralamak amacıyla gerçekleştirdiği davranışlar” biçiminde tanımlanmıştır (İçli, Ögün ve Özcan, 1995). Morrison ve Morrison’un tanımına göre ise şiddet, yalnızca fiziksel zarar içeren eylemleri değil, aynı zamanda bireyleri haklarından mahrum bırakma durumlarını da kapsamaktadır (Öğülmüş, 1995).

Bazı araştırmacılar saldırganlığın temelinde, bireyin engellenme durumlarından kaynaklanan öfke duygusunun bulunduğunu öne sürmüştür. Bununla birlikte saldırganlığın tek bir nedene indirgenemeyeceği açıktır. Bu nedenle saldırganlık türlerinin incelenmesi, olgunun çok boyutluluğunu anlamak açısından önem taşır (Kuşluyan, 1999).

Saldırganlığın doğası üzerine yapılan tartışmalar, onun “doğuştan gelen içgüdüsel” bir tepki mi yoksa “öğrenilmiş, toplumsal ve kişilik temelli” bir davranış mı olduğu sorusu etrafında yoğunlaşmaktadır. Literatürde saldırganlığı açıklamaya çalışan bazı yaklaşımlar davranışın özelliklerine, bazıları ise bu davranışı ortaya çıkaran koşullara odaklanmıştır. Fromm (1968) saldırganlığı yapıcı-yaratıcı, yıkıcı, amaçlı ve araçsal biçimlerde sınıflandırmıştır.

Bandura (1973), saldırganlığın kesin sınırlarla tanımlanmasını eleştirerek, bir davranışın saldırgan olarak değerlendirilmesinin toplumun değer yargılarına bağlı olduğunu savunmuştur.

Ona göre saldırganlık, sosyal bağlamda zarar verici ve yıkıcı olarak kabul edilen davranışlardır. Worchel ve arkadaşları (1991) saldırganlığı öfkeli saldırganlık (angry aggression) ve araçsal saldırganlık (instrumental aggression) olarak ikiye ayırmıştır. Öfkeli saldırganlık, anlık öfke veya düşmanlık duygularının tetiklediği dürtüsel davranışlardır (Kassinove, 2005).

Davranışçı yaklaşım, saldırganlığın toplumsallaşma süreci içinde öğrenildiğini savunur (Johnson, 1972). Buss (1973), saldırgan davranışların iki ortak özelliğini vurgular: birincisi, zarar verici bir uyarıcı içermeleri; ikincisi ise kişiler arası bir etkileşim bağlamında gerçekleşmeleridir. Dolayısıyla, sosyal açıdan kabul gören bir davranış dahi zarar verici bir sonuç doğuruyorsa, bu eylem saldırgan olarak değerlendirilebilir (Johnson, 1972).

Güncel yaklaşımlar, saldırgan davranışların çevresel koşullar ve bireysel faktörlerin etkileşimi sonucu öğrenildiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla, bir davranışın saldırgan olarak algılanması, yalnızca eylemi gerçekleştirenin niyetine değil, aynı zamanda hedefin algısına da bağlıdır (Bandura, 1973).

2.1.1. Saldırganlık Türleri ve Sınıflandırmaları

Literatürde saldırganlığın farklı yönlerini ortaya koyan çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu türler genel olarak dolaylı-dolaysız, aktif-pasif, fiziksel-sözel, planlı-plansız ve bireyin kendine ya da başkasına yönelttiği saldırganlık biçiminde kategorize edilmektedir (Atamer ve Oral, 2004; Özmen, 2004).

- **Zevk İçin Saldırganlık**

Bazı bireyler yalnızca keyif alma amacıyla saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Örneğin küçük bir çocuğun kendisine zarar vermeyen bir kedinin kuyruğunu çekmesinden haz duyması bu tür davranışa örnektir.

- **Savunma Amaçlı Saldırganlık**

Bazen saldırgan davranışlar, bireyin kendini koruma refleksinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Engellenme sonrası gelişen saldırganlık da bu kapsamda savunma odaklı bir tepkidir.

- **Araçsal Saldırganlık**

Araçsal saldırganlık, davranışın amacının doğrudan saldırı değil, başka bir hedefe ulaşmak olduğu durumları ifade eder (Öğülmüş, 1995). Örneğin, ebeveynin çocuğunu ders çalışması için dövmesi, hedefin davranış değişikliği olması nedeniyle araçsal niteliktedir (Kassinove, 2005).

- **Kültürel Saldırganlık**

Saldırganlık kültürel bağlam içinde öğrenilen ve toplumsal normlarla şekillenen bir davranıştır. Bir kültürde kabul gören saldırgan bir eylem, başka bir kültürde olumsuz değerlendirilebilir (Kuşluvan, 1999).

- **Fiziksel ve Sözel Saldırganlık**

Saldırganlık, fiziksel ve sözel biçimlerde görülebilir (Önder ve Dilbaz, 1994). Fiziksel saldırganlık bireyin beden bütünlüğünü tehdit ederken (Ünsal, 1996), sözel saldırganlık hakaret, alay veya küfür gibi sözlü eylemleri içerir (Wenar, 1994). Berkowitz (1993) bu türleri fiziksel/sözel ve doğrudan/dolaylı olarak da sınıflandırmıştır.

- **Etkinci ve Tepkisel Saldırganlık**

Cherer ve arkadaşları (1975), saldırgan davranışları güdülerine göre “etkinci” ve “tepkisel” olarak ikiye ayırmıştır. Etkinci saldırganlık içsel dürtülerden kaynaklanırken, tepkisel saldırganlık dışsal engellenmeler sonucu ortaya çıkar (Beygü, 1995).

2.1.2. Saldırganlık Kuramları

2.1.2.1. İçgüdü Kuramları

İçgüdü kuramları, saldırganlığın insan doğasının bir parçası olduğunu ve doğuştan geldiğini öne sürer (Baron ve Byrne, 2000). Freud, saldırganlığın temelinde iki güdü bulunduğunu savunmuştur: yaşam güdüsü (libido) ve ölüm güdüsü (thanatos) (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989). Thanatos enerjisinin dışa yönelmesi saldırgan davranışlara yol açar. Freud'a göre bu enerjinin boşaltılması, bireyde gerginliğin azalmasını sağlar (Brewer ve Crano, 1994).

İçgüdü kuramları, kültürel farklılıkları açıklamakta yetersiz kalmış ve zamanla yerini çevresel etkenleri de dikkate alan yaklaşımlara bırakmıştır (Brehm, Kassin ve Fein, 1999; Myers, 2002).

2.1.2.2. Biyolojik Kuram

Biyolojik yaklaşımlar, saldırganlığın yalnızca içgüdüsel değil, aynı zamanda genetik, hormonal ve nörolojik etmenlerle de ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999). Araştırmalar, beyin yapısı, sinir sistemi ve hormon düzeylerinin saldırgan davranış üzerinde belirleyici olabileceğini göstermektedir (Fisher, 1976).

- **Genetik Etkenler**

Bazı bireylerin kalıtsal özellikleri onları saldırganlığa daha yatkın kılmaktadır (Moeller, 2001). İkiz çalışmaları, genetik benzerlik arttıkça saldırganlık eğiliminin de benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur (Berkowitz, 1993; Rushton ve diğ., 1986). Ancak çevresel değişkenler bu sonuçların kesinliğini sınırlamaktadır (Franzoi, 2003).

- **Sinir Sistemi**

Beynin belirli bölgeleri, özellikle hipotalamus ve amigdala, saldırgan davranışların oluşumunda önemli rol oynar (Tiryaki, 2000). Korteksin gelişmesiyle birlikte bu dürtülerin kontrolü güçlenmiştir (Aronson, Wilson ve Akert, 1999).

- **Biyokimyasal Etkenler**

Testosteron, serotonin ve alkol gibi biyokimyasal unsurlar saldırgan davranış üzerinde etkili bulunmuştur. Yüksek testosteron düzeyleri saldırganlığı artırırken (Aronson, Wilson ve Akert, 1999), serotonin düzeyinin düşmesi bu eğilimi güçlendirmektedir (Renfrew, 1997). Alkol ise bilişsel kontrolü azaltarak saldırgan davranış olasılığını yükseltir (Baron ve Byrne, 1991; Giancola, 2002). Sonuç olarak biyolojik faktörler, saldırganlığın doğrudan nedeni olmaktan ziyade, bireyleri çevresel uyaranlara karşı daha hassas hâle getiren değişkenlerdir (Berkowitz, 1993).

2.1.2.4. Dürtü Kuramı: Engellenme-Saldırganlık Hipotezi (ESH)

Engellenme-saldırganlık kuramı, bireylerin amaçlarına ulaşmasını engelleyen dışsal faktörlerin saldırgan davranışları tetikleyebileceğini öne sürer (Brehm, Kassin ve Fein, 1999). Kurama göre, engellenme hayal kırıklığı yaratır ve bireyler bu engeli aşmak için saldırgan davranışlarda bulunabilir (Berkowitz, 1993).

Kuram üç temel varsayıma dayanır:

- Tüm engellenmeler saldırganlığa yol açar.
- Tüm saldırganlıklar engellenmelerden kaynaklanır.
- Saldırgan davranış gerilimi azaltır ve sonraki saldırganlık olasılığını düşürür (Franzoi, 2003; Dollard ve diğ., 1998).

Dollard ve arkadaşları (1939), engellenmeyi “bir davranış dizisine müdahale” olarak tanımlamış ve saldırganlığı, “amacı yöneltildiği kişiye zarar vermek olan davranış” olarak

açıklamıştır. Engellenme kaynağına doğrudan saldırı mümkün değilse, saldırganlık başka hedeflere yönlendirilebilir; buna yer değiştirmiş saldırganlık denir (Brewer ve Crano, 1994). Kuram ayrıca, saldırgan davranışın gerilimi azaltarak gelecekteki saldırganlık olasılığını düşürdüğünü öne süren boşalma (catharsis) kavramını da içerir (Çetinkaya, 1991). Ancak boşalma etkisi her zaman gözlenmez; hedefin güçlülüğü, sosyal kabul ve bireyin suçluluk duygusu bu etkiyi etkiler (Geen ve Quanty, 1995).

Engellenme-saldırganlık kuramı, her engellenmenin saldırganlıkla sonuçlanacağını varsaydığı için eleştirilmiştir. Berkowitz (1967) engellenmenin yalnızca olumsuz duyguları tetikleyen birçok faktörden biri olduğunu ve saldırganlığın olumsuz duygulara bağlı olarak değil, durumun yorumlanmasına ve geçmiş deneyimlere bağlı olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Kuramdan türetilen ipucu kuramı ise, saldırganlık ipuçlarının (ör. şiddet içerikli bilgisayar oyunları) saldırgan davranış olasılığını artıracaklarını öne sürer. Buna karşın boşalma denencesi, bireyin dolaylı olarak saldırgan içerik deneyimleyerek gerilimini azaltacağını ve gelecekte saldırgan davranış olasılığının düşeceğini savunur.

2.1.2.5. Boşalma Kuramı

Boşalma (catharsis) kuramına göre, saldırganlık hayal etme, gözlemleme veya rüya görme yoluyla ifade edildiğinde, saldırganlık dürtüsünde azalma ve rahatlama sağlanır (Berkowitz, 1993; Brehm, Kassin ve Fein, 1999). Ancak bazı araştırmalar, saldırganlığı hayal etmenin veya şiddet içerikli medyayı izlemenin saldırganlığı azaltmaktan çok artırabileceğini göstermektedir. Boşalma, kısa vadede gerilimi azaltırken uzun vadede saldırgan davranışları artırabilir. Literatür, medyadaki şiddetin saldırganlığın tek nedeni olmasa da, önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Dorman, 1997).

2.1.2.6. Uyarılma Aktarımı Kuramı

Schacter ve Zillman'a göre, önceki olaylardan kalan farkında olunmayan uyarılma, daha sonraki ortamlarda duygusal tepkileri artırabilir. Bu uyarılmalar, saldırganlığın tetiklenmesine yol açar (Brewer ve Crano, 1994). Örneğin, şiddet içeren pornografi olumsuz duygular uyandırarak saldırganlığı artırabilir.

2.1.2.7. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre saldırganlık, doğuştan gelen bir içgüdü değil, gözlem ve taklit yoluyla öğrenilen bir davranıştır (Bandura, 1973). Saldırgan davranış, çevre tarafından pekiştirildiğinde tekrarlanır; ödül artırır, ceza azaltır (Bandura ve Walters, 1959). Çocuklar, sevdikleri veya hayranlık duydukları modelleri taklit etme eğilimindedir ve modelin davranışlarının sonuçları (ödül/ceza) taklit olasılığını etkiler (Bandura, Ross ve Ross, 1961, 1963).

Sosyal öğrenme kuramı, Engellenme-Saldırganlık ve Uyarılma Aktarımı kuramlarından farklı olarak, araçsal saldırganlığı açıklayabilir. Saldırgan içerikli bilgisayar oyunları, taklit yoluyla saldırgan davranışları artırabilir. Kuram, bilişsel süreçlerin ve gözlem yoluyla öğrenmenin önemini vurgular, davranışçı yaklaşımlardan ayrılır (Avcı, 2006; Back, Schultz ve Schultz, 2000).

2.1.2.8. Ekolojik Kuram

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramına göre, insan gelişimi bireysel özelliklerle çevresel faktörlerin sürekli etkileşimi sonucunda biçimlenmektedir. Bu yaklaşıma göre ergenlik döneminde gözlenen saldırgan davranışlar da yalnızca bireysel eğilimlerin bir sonucu değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu çok katmanlı sosyal çevrelerin etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Garbarino, 1999). Ekolojik modele göre saldırganlığı etkileyen değişkenler, bireysel, ailevi, okul ve akran, toplumsal ve durumsal olmak üzere beş ana düzeyde ele

alınabilir.

Bireysel

faktörler:

Ergenlerde saldırganlık eğilimini artırabilen bireysel etkenler arasında doğum öncesi travmalar, genetik yatkınlık, hiperaktivite, dikkat eksikliği, olumsuz mizaç özellikleri, psikiyatrik sorunlar ve madde kullanımı yer almaktadır (Verlinden ve ark., 2000). Bu faktörler, bireyin biyolojik ve psikolojik gelişim süreçlerini doğrudan etkileyerek davranışsal kontrolü zorlaştırabilmektedir.

Ailevi faktörler: Aile ortamı, saldırgan davranışların öğrenilmesinde ve pekiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Aile içinde denetim eksikliği, ebeveynler arası çatışmalar, fiziksel veya duygusal ihmal, istismar ve cezalandırıcı disiplin uygulamaları ergenlerde saldırgan tutumları güçlendirebilmektedir (National School Safety Center, 1999).

Okul ve akran faktörleri: Okul ortamı ve akran ilişkileri, ergenin sosyal davranışlarının şekillenmesinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Akademik başarısızlık, sosyal dışlanma, denetimsiz veya kalabalık okul ortamları ile saldırgan davranışları teşvik eden akran gruplarına katılım, saldırgan eğilimlerin artmasına neden olabilmektedir (National School Safety Center, 2000).

Toplumsal faktörler: Toplumsal düzeyde yoksulluk, etnik ayrımcılık, düzensiz ve güvensiz yaşam alanları, medya aracılığıyla sunulan şiddet içerikleri gibi etmenler, ergenlerde saldırgan davranışların normalleşmesine katkı sağlayabilmektedir (Strasburger, 1995; American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1999). Bu tür çevresel koşullar, saldırganlığın sosyal öğrenme yoluyla içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Durumsal faktörler: Anlık ya da çevresel koşullara bağlı olarak ortaya çıkan bazı durumlar da saldırgan davranışları tetikleyebilmektedir. Alkol ve madde kullanımı, saldırı aracı olarak kullanılabilecek nesnelerin bulunması, hedef kişiyle olan ilişki biçimi ve çevresel stres kaynakları bu kapsamda değerlendirilmektedir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1999).

558

Sonuç olarak, ekolojik kuram saldırganlığın tek bir kaynaktan değil, bireyin yaşamını çevreleyen çok katmanlı sistemlerin etkileşimi sonucu ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, saldırganlık davranışlarını anlamada hem bireysel hem de çevresel düzeyde önleyici müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.1.2.9. Genel Duygusal Saldırganlık Modeli

Genel Duygusal Saldırganlık Modeli, saldırganlığın öğrenilmesi, gelişimi ve ortaya çıkışıyla ilgili çeşitli kuramsal yaklaşımları bir araya getiren bütüncül bir modeldir. Bu modele göre, kişisel özellikler ile durumsal faktörler, bireyin bilişsel ve duygusal süreçleri üzerinde etkili olmakta ve saldırgan davranışların ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır. Saldırgan eğilimleri yüksek bireyler, yaşadıkları olayları daha düşmanca algılama eğilimindedir. Ayrıca, kısa süreli şiddet içerikli bilgisayar oyunlarına maruz kalmanın saldırgan düşünceleri geçici olarak artırdığı; bu tür oyunlara uzun süreli maruz kalmanın ise saldırganlıkla ilişkili bilişsel yapıları güçlendirerek bireyde şiddete karşı duyarsızlaşma oluşturduğu belirtilmektedir (Anderson, 1997; Anderson ve Dill, 2000).

2.1.2.10. Bilgi İşleme ve Bilişsel Davranışçı Kuramlar

Bilgi işleme kuramı, bireylerin sosyal davranışlarını, geçmiş deneyimlerinden oluşan bilişsel şemalar aracılığıyla düzenlediklerini ileri sürmektedir. Bu kurama göre saldırgan davranış, bireyin sahip olduğu bilişsel şemalarda saldırganlığın uygun ya da faydalı olarak değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkar. Saldırgan davranışa ilişkin olumlu şemalar, benzer durumlarda saldırganlığın tekrar edilmesine neden olur.

Bilişsel davranışçı yaklaşım ise, öğrenmenin ödül ve ceza mekanizmaları aracılığıyla gerçekleştiğini vurgular. Buna göre, ödüllendirilen saldırgan davranışlar gelecekte tekrarlanma eğilimi gösterirken, cezalandırılan davranışlar azalır (Şahin, 2005).

2.1.3. Saldırgan Davranış İçin Risk Etmenleri

İnsan davranışları, biyolojik eğilimler ile çevresel koşulların karşılıklı etkileşimi sonucunda biçimlenmektedir (Downs, 1973; Balcıoğlu, 2001). Uygun çevresel koşullardan yoksun çocuklar, duygusal olarak güvensizleşebilir ve bu durum hırçınlık, sinirlilik, kaygı ya da saldırganlık biçiminde kendini gösterebilir. Aile içinde öfke ve şiddete maruz kalan çocukların, yetişkinlikte benzer davranış örüntülerini sürdürme olasılıkları yüksektir (Frias-Armenta ve ark., 2002; Gültekin ve Sayıl, 2005).

Horney (akt. Beygü, 1995), saldırganlığın kaynağını çocukluk döneminde yaşanan temel anksiyete ile açıklar; bireyin kendisini tehlikelerle dolu bir dünyada yalnız ve çaresiz hissetmesi saldırgan davranışları bir savunma mekanizması hâline getirebilir. Fromm ise saldırganlığın kökenini, bireysel karakter yapısı ve toplumsal koşulların etkileşiminde görür. Toplumda baskı, sıkıntı ve yıkıcılığın artması, bireylerde saldırganlığın daha sık gözlenmesine neden olmaktadır.

Kashani ve arkadaşları (1999), gençlerde şiddet davranışlarını etkileyen faktörleri psiko-sosyal risk etmenleri olarak sınıflandırmış; bireysel, aile, akran, okul ve toplumsal değişkenlerin birbiriyle etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir. Dilbaz (1999) ise bu faktörleri bireysel, öyküsel, klinik ve diğer etmenler olmak üzere dört ana grupta toplamıştır.

2.1.4.1. Bireysel Etmenler

a) Demografik Özellikler: Ergenlik dönemi, suç ve saldırganlık davranışlarının en sık görüldüğü gelişimsel dönemdir. Düşük sosyo-ekonomik düzey, saldırganlık eğilimini yaklaşık üç kat artırmakta; bu eğilim erkeklerde daha belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır.

b) Bilişsel Özellikler: Zekâ düzeyi ile saldırganlık arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Düşük zekâ, algı bozuklukları, muhakeme yetersizliği ve akademik başarısızlık, saldırgan davranış riskini yükseltmektedir. Ayrıca, kafa travmaları veya temporal lob epilepsisi gibi nörolojik rahatsızlıklar da saldırganlıkla ilişkilendirilmektedir.

c) Kişilik ve Psikopati: Antisosyal kişilik, şizofreni, psikopati ve paranoid bozukluklar saldırganlık riskini artıran önemli etmenlerdendir (Dilbaz, 1999). Ayrıca, dürtüsellik, düşük kaygı düzeyi, vicdan zayıflığı, empati eksikliği, eleştiriyi tolere edememe ve zor mizaç gibi kişilik özellikleri de risk faktörleri arasında sayılmaktadır (Korkut, 2004; Özmen, 2004).

d) Bilişsel Uygunluk: Bireyin şiddeti başarı ya da güç kazanma aracı olarak algılaması, saldırgan davranışlara yönelik olumlu beklentiler geliştirmesine neden olabilir.

e) Duygulanım Uygunluğu: Yoğun öfke, kin duygusu ve dürtüsellik, bireyin saldırgan davranış sergileme olasılığını artıran duygusal faktörlerdir.

2.1.4.2. Öyküsel Etmenler

a) Sosyal Öykü: Tutarsız ebeveyn tutumları, aile içi çatışmalar, fiziksel veya duygusal istismar, boşanma gibi olumsuz aile yaşantıları saldırganlık riskini yükseltmektedir (Özmen, 2004). Ayrıca, işsizlik ve yerleşim yeri istikrarsızlığı da bu riski güçlendiren sosyal etmenler arasında yer almaktadır.

b) Eğitim Öyküsü: Düşük eğitim düzeyi ve akademik başarısızlık, bireyin saldırgan davranışlara yönelme olasılığını artırmaktadır.

c) Suç ve Şiddet Öyküsü: Daha önce tekrarlayan saldırgan davranış geçmişine sahip bireylerde, özellikle beşten fazla saldırı öyküsü bulunanlarda, yeniden saldırgan davranış

gösterme riski %50'nin üzerine çıkmaktadır.

d) İlk Ciddi Atağın Yaşı: Çocukluk döneminde başlayan saldırgan davranış örüntüleri, yetişkinlikte kalıcı saldırgan eğilimlerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Dilbaz, 1999).

2.1.4.3. Klinik Etmenler

Majör psikiyatrik hastalıklara sahip bireylerde saldırganlık riski genel nüfusa kıyasla üç ila beş kat daha fazladır. Ayrıca madde kötüye kullanımı, özellikle alkol bağımlılığı, saldırgan davranış olasılığını 12 kat; diğer bağımlılık türleri ise 16 kata kadar artırabilmektedir.

2.1.4.4. Diğer Etmenler

- **Algılanan stres:** Aile ve akran ilişkileri ile ilgili zorlayıcı durumlar.
- **Zayıf sosyal destek:** Olumsuz çevre, aile, okul ve akran ilişkileri risk faktörüdür (Dilbaz, 1999).
- **Olası şiddet davranışı ipuçları:** Şiddet içerikli resim ve yazılar, başkalarına tehditler, geçmiş saldırgan davranış, hayvanlara zarar verme, kendini soyutlama, silahlara ilgi, alay etme, madde kullanımı, farklı görülme, okula ilgisizlik, ailede stres (Çelen, 2006).

2.1.5. Saldırganlık ile İlgili Araştırmalar

Günümüzde, saldırgan davranışları önlemeye yönelik öfke denetimi ve değerlendirme çalışmaları giderek artmaktadır. Tarihsel olarak, saldırgan davranışların tedavisinde hem psikofarmakolojik hem de davranışsal modeller kullanılmıştır. Ancak psikofarmakolojik yöntemlerin, zihinsel bozuklukların iyileştirilmesinde etkili olduğu gözlenirse de, saldırgan davranışları azaltmada yeterli olmadığı belirtilmektedir (Brylewski ve Duggan, 1999; Rose ve ark., 2005). Öte yandan, bazı araştırmalar davranışsal müdahalelerin saldırganlığı azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir (Lennox, Miltenberger, Spengler ve Efranian, 1988; Scotti, Evans, Meyer ve Walker, 1991; Rose ve ark., 2005).

Özellikle ergen kızlarda, öfke ile baş etme stratejileri ve akranlarla çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Araştırmalar, kızların olumsuz etiketleme ve provokatif davranışları, intikam veya kontrol amaçlı kullandıklarını göstermektedir (Tanenbaum, 2000; White, 2002; Brown, 1998). Bu nedenle, saldırgan kızlara yönelik danışma grupları oluşturulması önerilmektedir (Basow ve Rubin, 1999; Cummings ve ark., 2004). Saldırganlığı önlemede sosyal algının ve temel bilişsel yeteneklerin (dikkat, seçici algı ve dürtü kontrolü) eğitimi önemlidir (Woldman, 1996). Ayrıca, aile eğitiminin önemi büyüktür; ancak pek çok aile sorunun çocukla ilgili olduğuna inanmakta ve çözüm sürecine karamsar yaklaşmaktadır. Ailelerin hem kendi hem de çocuklarının olumsuz duygularının yönetimi ve arabuluculuk becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Manen ve ark., 2004; DeBaryshe ve Fryxell, 2004; Özmen, 2004).

Araştırmalar, sosyal beceri eksikliğinin saldırgan davranışlarla ilişkili olduğunu ve sosyal beceri eğitimi ile bu davranışların azaltılabileceğini göstermektedir (Dodge, 1991; Johnson ve Johnson, 1996; Parkhurst ve Asher, 1992; Shectman, 2000). Ayrıca, bilişsel-davranışçı öfke kontrol programları, saldırganlık ve düşünce bozukluklarını azaltmada etkili bulunmuştur (Beck ve Fernandez, 1998; Digivseppe, 1999; Novaco, 1997; Rose ve ark., 2005).

Bilişsel-davranışçı yaklaşımlar, özellikle okullarda uygulanabilirliğe sahiptir. Yükleme kuramına göre, aşırı saldırgan çocuklar diğerlerine karşı düşmanca niyetler yüklemekte ve davranışları tepkisel saldırganlığa dönüşmektedir (Weiner, 1986). Bu nedenle, düşünce süreçlerini değiştirmeyi hedefleyen programlar önerilmektedir (Hudley, Brits, Wakefield ve Smith, 1998; Shectman, 2000).

Novaco'nun çalışmaları temel alınarak geliştirilen bilişsel müdahaleler, bireylere öfkelerinin saldırgan davranışlarla sonuçlanabileceğini fark ettirerek, bu davranışları azaltmayı amaçlamaktadır (Novaco, 1975, 1976, 1979). Araştırmalar, bilişsel-davranışçı terapilerin hem küçük yaşlardaki çocuklarda hem de ergenlerde öfke ve saldırganlık yönetiminde etkili olduğunu göstermektedir (Taylor, 2002; Whitaker, 2001; Manen ve ark., 2004; Durlak ve ark., 2001).

Howells ve Day (2003), saldırganlık müdahalelerinde dikkate alınması gereken faktörleri iki başlık altında toplamaktadır. İlk olarak, akıl hastalığı (Hodgins ve Muller; Isberner, 2000) gibi karıştırıcı etkenler ile madde kötüye kullanımı ve aile ilişkilerindeki zorluklar gibi komorbid faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İkinci olarak ise, danışanın programa katılma istekliliği önemlidir. Danışanın öfke algısı ve terapiden beklentileri, uygulamanın etkinliğini doğrudan etkileyebilir (Howells ve Day, 2003; Novaco, 1993; Rose ve ark., 2005). Ayrıca, danışanın cinsiyeti, yaşı, zihinsel sağlık durumu ve terapötik faktörler de uygulama sonuçlarını belirleyen etmenler arasında yer almaktadır (Rose ve ark., 2005).

Shectman (2000), çevresel koşulların ve olayların geçtiği ortamın yeniden yapılandırılmasının, problem çözme becerilerini geliştirmede ve etkili davranışların kazandırılmasında kritik olduğunu vurgulamaktadır (Guerra, Totlan ve Hammand, 1994; Shectman, 2000). Ergenler için geliştirilen Şiddet Önleme Müfredat Programı (Prothrow ve Smith, 1987), davranış değişimini hedefleyen ve yüksek geçerliliğe sahip fakat sınırlı gözlemsel destek sunan bir modeldir (Larson, 1998; Shectman, 2000).

Öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik programlar, genellikle ergenlerin davranışlarını tanımlama ve düzenleme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Öfke Kontrol Programı (Feidler & Ecton, 1986) ve benzeri müdahaleler, gevşeme teknikleri, öz-yönerge kullanımı, öfke sırasında kendini gözlemlene ve sosyal problem çözme becerilerini içermektedir (Larson, 1998; Shectman, 2000). Çok boyutlu müdahale programları, duygusal ve kişisel deneyimlerin değerlendirilmesini de kapsamakta ve bireylerin motivasyonunu artırmayı amaçlamaktadır (Berkowitz, 1994; Eron, 1994; Prochaska, 1995; Shectman, 2000).

İngiltere'de yatılı öğrenciler üzerinde yapılan bir deneyde, farklı programlar izleyen gruplar arasında saldırganlık ve sosyal davranış farklılıkları gözlemlenmiştir. Komik ve sosyal içerikli programları izleyen grupta hoşgörü ve iletişim becerileri artarken, şiddet içerikli programları izleyen grupta sözel ve fiziksel saldırganlık düzeyleri yükselmiştir (Singer ve Singer, 1980). Araştırmalar, aile içi çatışmaların ve anne şefkatinin yokluğunun ergenlerde saldırganlık riskini artırdığını göstermektedir. Gevşek çocuk yetiştirme tutumları ile itici ve düşmanca ebeveyn davranışlarının birleşimi, en yüksek saldırganlık düzeyine yol açmaktadır (Feckbach, 1970; Aydın, 2004). Medyadaki şiddet içeriklerine maruz kalmanın da çocuklarda saldırgan davranışları artırdığı bildirilmiştir (American Academy of Pediatrics, 1997; Gren ve Quanty, 1977; Atkinson ve ark., 1996).

Köknal'e (1996) göre, toplumda delikanlılık veya kabadayılık adı altında hoş görülen saldırgan davranışlar, çocuk ve gençler tarafından öğrenilmekte ve pekiştirilmektedir. Böylece, çevresel modeller ve tekrarlar, toplumda saldırganlık ve şiddet davranışlarının sürdürülmesini kolaylaştırmaktadır (Lorenz ve Schultz, 1996).

Eğitim yöntemi olarak baskı, korkutma ve dayak uygulamalarının da çocuk ve ergenler üzerinde benzer sonuçlar yarattığı bilinmektedir. Köknal'e (1996) göre, bu yöntemlerin bir eğitim aracı olarak kullanıldığı ortamlarda yetişen bireylerin suç işleme oranları daha yüksektir (Lorenz ve Schultz, 1996). Kazdin (1997), çocuk ve ergenlerin yaklaşık %10'unda davranış problemleri bulunduğunu, bunların ise %5'inin ciddi düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu davranış problemleri farklı etmenlerle ilişkili olup, uygun ve önleyici müdahale programları ile kontrol altına alınabilmektedir.

Müdahale programları, risk faktörlerine odaklanmaktadır. Örneğin, anti-sosyal davranışları değiştirme; anti-sosyal akran gruplarını azaltma, öz-denetimi artırma, aileyi gözlemlemeye yönlendirme, yalan söyleme, çalma ve saldırganlık davranışlarının yerine alternatif davranışlar kazandırma yöntemleri bu programların temelini oluşturmaktadır (Andraws, 1995; Gundersen ve Svartdal, 2006). Bu yöntemler arasında ergenler ve yetişkinler için öfke kontrol programları, ergenlik öncesi saldırgan çocuklar için müdahaleler ve aile eğitimi yer almaktadır. Programların çoğu, doğrudan veya dolaylı olarak sosyal beceri ve etkileşim bileşenleriyle ilişkilidir. Gatt ve Fredson (1977), en etkili programların kendilik kontrolü, stres yönetimi, karar verme, sosyal problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir (Aggression Replacement Training, ART) (Gundersen ve Svartdal, 2006).

“Genç Kimliği – Üniversite Gençliğinin Sosyolojik Profili” araştırmasına göre, şiddet eğilimi olan gençler genellikle boşanmış, ebeveynlerinden birinin vefat ettiği veya birinin yurt dışında bulunduğu ailelere mensup kişilerden oluşmaktadır. Ayrıca hayatlarının önemli bir bölümünü yurt dışında geçiren bireylerde saldırganlık eğilimi daha yüksektir (Bayhan, 2002).

Bir diğer çalışmada, lise öğrencilerinde aileden algılanan destek düzeyi ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, aileden algılanan destek ile okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu, saldırganlık puanları üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir. Ancak, aileden algılanan destek düzeyi ile cinsiyet, sınıf, aile gelir durumu algısı ve ailede şiddet uygulanma durumu değişkenlerinin ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca aileden algılanan destek, aile gelir durumu algısı ve ailede şiddet uygulanma durumu değişkenlerinin saldırganlık puanları üzerindeki temel etkileri anlamlı bulunmuştur (Yalçın, 2007).

Son on yılda, suçlu ve kurban sayılarında belirgin bir artış gözlenmiştir (Loeber ve Farrington, 1998; Shectman, 2000). Zorbalık, kavga, fiziksel yaralanmalar ve okula silah getirme gibi durumlar ergenlerde yaklaşık 7. sınıf seviyelerinde zirve yapmaktadır (Larson, 1998; Shectman, 2000).

2.2. Madde Bağımlılığı

İnsanlar, yaşamları boyunca bazı alışkanlıklar sonucu nesne, durum veya olaylara bağımlılık geliştirebilirler. Uyuşturucu ve uyarıcı maddeler, merkezi sinir sistemi üzerinde etkili olup; ruhsal yaşamı, duyguları, düşünce ve davranışları değiştirerek kısa sürede bağımlılık oluşturabilir (Köknel, 1998). Bu maddeler arasında alkol, amfetaminler, opiyatlar, esrar, kokain, halüsinojenler, ekstazi ve uçucu maddeler sayılabilir.

2.2.1. DSM-IV’e Göre Madde Bağımlılığı

12 ay içinde, en az üç kriterle kendini gösteren uygunsuz madde kullanımı; tolerans ve yoksunluk gelişimi, maddeyi kontrol edememe, zaman harcama, sosyal ve mesleki etkinliklerden geri kalma, fiziksel veya psikolojik sorunlara rağmen kullanımı içerir (APA, 2000).

2.2.2. DSM-IV’e Göre Madde Kötüye Kullanımı

12 ay içinde en az bir kriterle ortaya çıkan uygunsuz madde kullanımı; sorumlulukları yerine getirememe, tehlikeli durumlarda kullanma, yasal sorunlar ve toplumsal/kişilerarası çatışmalara rağmen kullanımı kapsar (APA, 2000).

2.2.3. Madde Bağımlılığının Nedenleri

Uyuşturucu bağımlılığı; ilacın özellikleri, kullanıcı ve sosyal çevre etkenleriyle açıklanabilir.

2.2.3.1. Maddenin Farmakolojik ve Fizyolojik Özellikleri

Madde kullanımının ardından haz, gevşeme ve güç hissi gibi etkiler oluşur. Bu maddeler

alınmadığında yoksunluk belirtilerinden kaçınmak için tekrar kullanılır. Beyindeki sinir ağları, kimyasal maddeler ve reseptörler aracılığıyla düşünce, bellek, duygu ve hareket kontrolünü sağlar. Bu nörokimyasal sistemlerin dengesi bozulduğunda madde bağımlılığı ve yoksunluk sendromu gelişebilir (Bilim ve Teknik, 1996).

2.2.3.2. Kişilik Özellikleri

Ergenin kendi kimliğini tanıması, değerlerini belirlemesi ve özdeşim kurması, başarılı kimlik statüsünün göstergesidir. MKB (Madde Kullanım Bozukluğu) olan ergenler, hayatı sorgulama, meslek edinme ve değerler sistemi oluşturma konularında kayıtsız olabilir. Kararsız kimlik statüsü, ergenlik döneminde sık görülür ve MKB olanlarda psiko-sosyal olumsuzluklar nedeniyle daha belirgindir (Yüncü, 2007).

Madde bağımlılığı, belirli bir kişilik tipi ile sınırlı değildir; hem biyolojik hem de sosyal faktörler etkili olur. Genel olarak bağımlılar, iç gerilimi yüksek ve doyumsuz kişilerdir; sevgi, güven ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları tatmin edilmediğinde maddelere yönelirler. Ayrıca genetik faktörler, maddenin vücutta yıkım hızı ve duyarlılığı üzerinde etkilidir (Doğan, 1997).

2.2.3.3. Sosyal Çevre, Etkileşimler ve Arkadaşlık İlişkileri

Sosyal çevre ve arkadaş grupları, madde kullanımında belirleyici ve devam ettirici rol oynar. Ergenler, kimlik arayışı ve otoriteye başkaldırı süreçlerinde çevresel etkilere açık hâle gelirler. Aile ve okuldan ilgi göremeyen ergenler, arkadaş gruplarında kabul görme amacıyla madde kullanımına yönelebilir. Ayrıca, işsiz ve amaçsız kişiler ile sosyal ortamlarda (kafe, bar, disko) ergenler uyuşturucuya maruz kalabilirler (Bilim ve Teknik, 1996).

2.2.4. Bağımlılık Yapma Özelliğine Sahip Maddelerin Ortak Özellikleri

- **Keyif Vericilik:** Maddeler, yeme-içme veya cinsel etkinlikler gibi yaşamsal tatmin sağlayarak ödüllendirici etki gösterir.
- **İlaç Arayışı Davranışı:** Kullanıcı, maddeyi elde edemezse kendini kötü hisseder ve yoğun bir arzu gösterir.
- **Tolerans Gelişimi:** Kullanım süresince aynı doz etkili olmaz; doz artırımı gerekir. “Çapraz tolerans” diğer aynı grup maddelere de etki eder.
- **Yoksunluk Sendromu:** Ani kesilme durumunda ıstırap verici belirtiler ortaya çıkar, bağımlılığı pekiştirir.
- **İkincil Hastalıklar:** Kronik kullanım fiziksel ve ruhsal hastalık riskini artırır (AIDS, karaciğer, böbrek hasarı, psikoz, kanser).
- **Yasak ve Toplumsal Tepki:** Maddelerin çoğu yasaklıdır ve toplumsal tepkiler görülür.

Psikoaktif maddelere başlama sebepleri arasında stres, çevresel baskılar ve sosyal etkileşimler de bulunmaktadır (Kapaklıkaya, 1986).

2.2.5. Psiko-Aktif Maddelerin Sınıflandırılması

Psikoaktif maddelerin sayısı günümüzde artmaktadır; bu nedenle sınıflandırma, etkileri temel alınarak yapılır. Merkezi sinir sistemi (MSS) üzerinde etkilerine göre sınıflandırılabilir:

- **Narkotik (Uyuşturucu):** Afyon, eroin gibi maddeler
- **Stimulan (Uyarıcı):** Kokain, amfetaminler
- **Depresan (Bastırıcı):** Alkol
- **Halüsinojen:** Esrar

Dünya Sağlık Örgütü, psikotrop ilaçları ise ruhsal ve davranışsal bozukluklara neden olan

maddeler olarak sınıflandırır: alkol, opioidler, kannabinoidler, sedatif/hipnotikler, kokain, kafein, halüsinojenler, tütün, uçucular ve karışık psikoaktif maddeler.

2.2.6. Psikoaktif Maddelerin Etkileri

Psikoaktif maddelerin temel özelliği MSS'ye etki ederek bağımlılık yapmalarıdır. Tomografi ve manyetik rezonans ile beyin üzerindeki etkileri tıbbi, psikolojik ve sosyal boyutlarıyla incelenmektedir.

2.2.6.1. Narkotik (Uyuşturucu) Etki Edenler

- **Afyon ve Alkaloidleri:** Morfin, kodein, tebain gibi doğal alkaloidleri içerir. Morfin, ağrı kesici ve öfori etkisi yapar; eroin ise morfinin yarı sentetik, 2-3 kat güçlü ve daha bağımlılık yapıcı türüdür.
- **Eroin:** Sigara, burun veya damar yoluyla alınır; kısa sürede öfori ve gevşeme sağlar. Uzun süre kullanım yoksunluk krizlerine ve AIDS, Hepatit gibi hastalık riskine yol açar (Ögel, Taner ve Yılmazçetin, 2003).

2.2.6.2. Uyarıcı (Stimulan) Etki Edenler

- **Kokain:** Uyarıcı etkisiyle öfori, uyanıklık ve enerji sağlar. Dopamin, norepinefrin ve serotonin geri alımını engelleyerek psikolojik bağımlılık yapar. Uzun kullanım fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açar (Köknel, 1998).
- **Amfetaminler ve Ecstasy:** Uyku, açlık ve yorgunluk hissini bastırır; tolerans ve psikolojik bağımlılık oluşturur. Tıbbi kullanımın yanında kötüye kullanım riskleri yüksektir (Babaoğlu, 1997).
- **Kat:** Bölgesel bir uyarıcı bitki olup, alkaloid katin içerir. Yerel kullanımı yaygındır, Avrupa'da nadir görülür (Babaoğlu, 1997).
- **Kafein ve Nikotin:** Dünyada en yaygın kullanılan uyarıcı maddelerdir. Kafein psikolojik uyanıklık sağlar; nikotin ise hızlı bağımlılık yapar. Nikotin yoksunluğu huzursuzluk, öfke ve iştah azalmasına yol açar. Sigara, kalp-damar ve akciğer hastalıkları riskini artırır (Ögel, Taner ve Yılmazçetin, 2003).

2.2.6.3. Merkezi Sinir Sistemine Halüsinojen Etki Edenler

Halüsinojenik maddeler, algı ve bilinci değiştirerek halüsinasyonlara yol açar; madde bırakıldıktan günler ya da aylar sonra etkiler yeniden görülebilir (Köknel, 1998). Halüsinojenler yüksek tansiyon, yargılama bozukluğu ve kazalar nedeniyle ölüme yol açabilir (Ögel, Taner ve Yılmazçetin, 2003).

- **Esrar (Cannabis sativa):** THC içeriğine göre marizuhana veya haşhaş olarak adlandırılır. Psikolojik bağımlılık yapar, öfori ve algı değişiklikleri sağlar. Tıbbi olarak narkotik sayılmaz, ancak bazı ülkelerde hukuki olarak narkotik kapsamında yer alır. Geçiş maddesi olarak, eroin ve kokain gibi ağır maddelere yönlendirebilir (Özden, 1992; Ögel, Taner ve Yılmazçetin, 2003). Fiziksel etkileri: ağız kuruluğu, kalp atışında artış, göz kızarması, bulantı, kusma, ishal. Uzun süre kullanım tolerans ve fizyolojik-psikolojik tahribat oluşturur (Köknel, 1998).
- **LSD (Lizerjik Asit Dietilamid):** 1938'de sentetik olarak üretilmiştir. Ağız yoluyla alınır, psikolojik bağımlılık yapar; fiziksel bağımlılık ve yoksunluk azdır. Alındığında "trip" durumu meydana gelir; olumlu veya olumsuz (bad trip) deneyimler yaşanabilir. Etki sonrasında flashback gözlenebilir.

2.2.6.4. Merkezi Sinir Sistemine Bastırıcı (Depresan) Etki Edenler

Depresan etkili maddeler, MSS'yi baskılayarak sakinleştirici veya uyuşturucu etki gösterir. Başlıcaları alkol, uçucu maddeler ve sedatif-hipnotiklerdir.

- **Alkol:** Beynin tamamına etki eder; kısa sürede istemli hareketleri bozar, yüksek dozda koma veya ölüme neden olabilir. Uzun süre yüksek miktarda alkol kullanımında, yoksunluk belirtileri terleme, baş ağrısı, uykusuzluk, epileptik nöbet ve ölüm riskini içerir (Köknel, 1986; Uçar, 1996; Ögel, Taner ve Yılmazçetin, 2003).
- **Uçucu Maddeler:** Tiner, yapıştırıcı, çakmak gazı gibi maddeler solunum yoluyla alınır. Beyinde hızla etki eder; baş dönmesi, uyuşma, dengesizlik ve ani ölüme neden olabilir. Uzun süre kullanım akciğer, böbrek ve karaciğerde kalıcı hasara yol açar (Ögel, Taner ve Yılmazçetin, 2003).
- **Sedatif ve Hipnotikler:** Tıpta sakinleştirici ve uyutucu olarak kullanılan ilaçlardır. Yeşil reçete ile satılır; günümüzde kötüye kullanım görülmektedir. Örnekler: Nembutol, Phanaderm, Veranal, Medomin, Vespurax, Adalin, Valium, Nabrium, Crypan.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Tasarımı

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan nitel sistematik derleme yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı, ergenlerde madde kullanımıyla ilişkili kişilik özellikleri ve benlik algısını inceleyen araştırmaları bir araya getirerek psikososyal açıdan bütüncül bir değerlendirme yapmaktır. Bu doğrultuda, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan nitel ve nicel bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiş, ortak temalar belirlenmiştir.

3.2. Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama süreci, literatür taraması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Taramada izlenen adımlar şunlardır:

- **Literatür Tarama:** “Ergenlik”, “madde kullanımı”, “kişilik özellikleri”, “benlik algısı”, “psikososyal faktörler” anahtar kelimeleri kullanılarak Google Scholar, PubMed, Scopus, PsycINFO ve DergiPark veri tabanlarında tarama yapılmıştır.
- **Çalışma Seçimi:** Sadece son 20 yıl içinde (2004–2024) yayımlanmış, ergenlerde madde kullanımıyla kişilik ve benlik algısı ilişkisini doğrudan inceleyen araştırmalar dâhil edilmiştir. Türkçe ve İngilizce yayımlanmış, erişilebilir tam metin çalışmalar seçilmiştir.
- **Veri Çıkartma:** Seçilen çalışmaların yöntem ve bulgular bölümleri analiz edilerek, anahtar temalar ve alt temalar belirlenmiş; nitel veriler tematik analiz sürecine dahil edilmiştir.

3.3. Veri Analizi

Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

- **Tema Belirleme:** Çalışmalarda tekrarlanan kavram ve bulgular (örneğin, düşük benlik saygısı, dürtüsellik, akran baskısı, aile desteği eksikliği vb.) kodlanmış ve temalar altında toplanmıştır.
- **Verilerin Sentezi:** Farklı araştırmalardan elde edilen veriler bir araya getirilerek karşılaştırmalı bir sentez yapılmıştır.
- **Sonuçların Yorumlanması:** Ortak bulgular, kişilik özellikleri ve benlik algısının madde kullanımı üzerindeki etkisini açıklayacak biçimde yorumlanmıştır.

3.4. Etik İlkeler

Bu çalışma, etik araştırma ilkelerine uygun şekilde yürütülmüştür. Derleme sürecinde yalnızca hakemli dergilerde yayımlanmış ve etik onaylı araştırmalar incelenmiştir. Araştırma sürecinde yazarların, katılımcıların ve kurumların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, alıntılar uygun biçimde kaynak gösterilmiştir.

3.5. Sınırlılıklar

Bu derleme çalışmasının sınırlılıkları şunlardır:

- **Dil Sınırlılığı:** Literatür taraması yalnızca Türkçe ve İngilizce yayınlarla sınırlıdır; diğer dillerde yapılmış araştırmalar kapsam dışı kalmıştır.
- **Veri Tabanı Sınırlılığı:** Tarama belirli veri tabanlarıyla sınırlandırıldığından, farklı kaynaklardaki çalışmalar gözden kaçmış olabilir.
- **Yöntemsel Çeşitlilik:** Dahil edilen çalışmalar farklı örneklem ve yöntemlerle yürütüldüğü için bulgular arasında doğrudan karşılaştırma yapmak sınırlı olabilir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, ergenlerde saldırganlık düzeylerinin madde bağımlılığı ve çeşitli psikososyal değişkenlerle ilişkisini inceleyen ulusal ve uluslararası araştırmaların bulguları sistematik biçimde ele alınmıştır. Literatür incelendiğinde, saldırganlık ve madde kullanımı arasındaki ilişkinin çok boyutlu olduğu; biyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel etmenlerin karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu görülmektedir.

4.1. Saldırganlık ile Madde Kullanımı Arasındaki İlişki

Araştırmalar, ergenlerde saldırganlık düzeyinin madde kullanım eğilimleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ögel, Taner ve Yılmazçetin (2003), gençlerde madde kullanımının dürtü kontrolü zayıflığı ve saldırgan davranışlarla birlikte seyrettiğini belirtmiştir. Gürsoy, Aksoy ve Temel (2002) ise madde kullanan ergenlerde okul kurallarına uymama, otoriteyle çatışma ve fiziksel şiddet gibi davranış bozukluklarının daha sık görüldüğünü saptamıştır.

Uluslararası alanda yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Anderson ve Dill (2000), saldırganlığın biyolojik eğilimler ile çevresel faktörlerin (örneğin madde kullanımı, akran etkisi, medya etkisi) etkileşimi sonucu ortaya çıktığını ifade etmiştir. Loeber ve Farrington (1998), madde kullanım bozukluğu bulunan ergenlerin saldırgan davranış gösterme olasılığının anlamlı biçimde yüksek olduğunu bildirmiştir.

4.2. Benlik Algısı ile Psikolojik Etmenler

Benlik algısı düşük olan ergenlerin saldırgan davranışlara daha yatkın oldukları literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Özmen (2006), saldırganlığın yalnızca dışsal değil, bireyin kendilik algısı ve öz-değer duygusuyla da ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benlik saygısı düşük bireylerin duygusal denetim ve problem çözme becerilerinde yetersizlik yaşadığı, bunun da saldırganlık eğilimini artırdığı ifade edilmektedir (Korkut, 2004).

Benzer biçimde, Berkowitz (1993), düşük benlik saygısının ve olumsuz öz-yeterlik algısının öfke yönetimini güçleştirerek tepkisel saldırganlığı artırdığını vurgulamıştır. Fromm (1973) ise saldırganlığın toplumsal yabancılaşma ve kimlik karmaşasıyla birlikte geliştiğini belirtmiştir.

4.3. Akran Etkisi ile Sosyal Çevre

Ergenlik döneminde akran ilişkilerinin önemi artmakta ve birey, kabul görmek için arkadaş grubunun davranışlarını benimsemektedir. Olumsuz akran etkisi, hem madde kullanımını hem de saldırgan davranışları artırabilmektedir. Temel ve Aksoy (2001), akran baskısının

saldırganlık ve riskli davranışlar üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Dodge (1991) ve Johnson ile Johnson (1996), sosyal beceri eksikliğinin ve olumsuz akran etkileşiminin saldırganlık eğilimini artırdığını belirtmiştir. Shectman (2000), akran gruplarının saldırganlık davranışlarının öğrenilmesi ve sürdürülmesinde model rolü oynadığını göstermiştir. Andrews (1995) ile Gundersen ve Svartdal (2006) ise anti-sosyal akran gruplarına dâhil olmanın madde kullanımıyla birlikte saldırganlık düzeylerini yükselttiğini ifade etmiştir.

4.4. Aile İçi Etkileşimler ile Ebeveyn Tutumları

Aile, ergenin saldırgan davranışları ve madde kullanımı eğiliminin şekillenmesinde temel belirleyicilerden biridir. Özmen (2004), aile içi çatışma, ihmal ve tutarsız disiplinin saldırgan davranışların en güçlü yordayıcıları arasında bulunduğunu belirtmiştir. Dilbaz (1999), aileden algılanan düşük sosyal destek düzeyinin, özellikle madde kullanma riski taşıyan ergenlerde saldırganlık düzeyini artırdığını göstermiştir.

Feckbach (1970) ve Aydın (2004), gevşek ebeveyn tutumlarının ve düşmanca yaklaşımların saldırgan davranışları pekiştirdiğini, sevgi temelli ve sınır koyan aile ortamlarının ise bu eğilimleri azalttığını ortaya koymuştur. Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı bağlamında, aile, okul ve toplumsal çevre etkileşimlerinin birlikte ele alınması gerektiği; aile içi çatışmaların yalnızca bireysel değil, çevresel destek sistemleriyle de ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Garbarino, 1999).

4.5. Sosyoekonomik ile Kültürel Etmenler

Sosyoekonomik düzeyin saldırganlık üzerindeki etkisine ilişkin bulgular karışıktır. Bazı araştırmalar doğrudan bir ilişki bulunmadığını, ancak dolaylı etkilerin söz konusu olduğunu göstermektedir. Yalçın (2007), aile gelir düzeyi ve ekonomik stresin, aile içi iletişim sorunları aracılığıyla saldırganlığı artırabileceğini saptamıştır.

Köknel (1996) ile Bayhan (2002) ise düşük sosyoekonomik koşulların ve kültürel normların saldırgan davranışları etkileyebileceğini belirtmiştir. Özellikle erkek ergenlerde, "kabadayılık" veya "erkeklik" kavramlarının saldırgan davranışları meşrulaştırdığı vurgulanmıştır.

4.6. Medya ile Şiddet İçeriklerinin Rolü

Araştırmalar, medya aracılığıyla maruz kalınan şiddet içeriklerinin saldırgan davranışları pekiştirdiğini göstermektedir. Anderson (1997) ve Strasburger (1995), şiddet içerikli oyunların ve filmlerin kısa vadede saldırgan düşünceleri artırdığını; uzun vadede ise şiddete karşı duyarsızlaşmaya yol açtığını belirtmiştir. Singer ve Singer (1980), şiddet düzeyi düşük içeriklerin empatiyi ve sosyal becerileri artırdığını, yüksek şiddet düzeyine sahip içeriklerin ise sözel ve fiziksel saldırganlığı artırdığını saptamıştır.

4.7. Müdahale Programları ile Önleyici Yaklaşımlar

Davranışsal ve bilişsel-davranışçı müdahalelerin, ergenlerde saldırganlık ve madde kullanımı düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Beck ve Fernandez (1998) ile Durlak ve arkadaşları (2001), bu tür müdahalelerin saldırganlık davranışlarında anlamlı azalma sağladığını belirtmiştir. Novaco (1975, 1979) tarafından geliştirilen öfke kontrol programları, duygusal farkındalık ve problem çözme becerilerini geliştirerek saldırganlığı azaltmaktadır. Taylor (2002) ile Manen ve arkadaşları (2004) ise okul temelli ve aile katılımını içeren çok bileşenli programların kalıcı davranış değişiklikleri yarattığını vurgulamıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Araştırmalar, saldırganlığın yalnızca bireysel dürtülerin sonucu olmadığını; aynı zamanda madde kullanımı, benlik algısı, akran ilişkileri, aile içi etkileşimler, medya ve kültürel normlar gibi çok sayıda bağlamsal etmen ile şekillendiğini göstermektedir. Örneğin, ergenlik döneminde saldırganlık davranışları gösteren bireylerin daha sonra sigara ve marihuana kullanımına yönelme riski taşıdığı saptanmıştır.

Benlik algısı düşük olan ergenlerde, duygusal düzenleme becerileri azaldığı için saldırganlık düzeylerinin yükseldiği; aynı bireylerin madde kullanımına daha açık hâle geldiği görülmektedir. Sosyal çevre ve akran ilişkileri de kritik bir rol oynar; olumsuz akran etkisi ve dışlanma hissi saldırganlık ve madde kullanımının eşlik ettiği bir gelişim yolu oluşturabilir. Aile içi etkileşimlerde yaşanan çatışma, ilgisizlik veya aşırı cezalandırıcı tutumlar da saldırganlığın yanı sıra madde kullanım riskini arttıran önemli faktörlerdir.

Ayrıca, medya ve şiddet içerikli dijital ortamların ergenlerin saldırgan düşünce ve davranışlarını pekiştirmede etkili olduğu, toplumsal ve kültürel normların ise saldırgan davranışların meşrulaştırılmasında rol oynadığı literatürde vurgulanmaktadır. Bu bulgular, ergenlerde saldırganlık ve madde kullanımıyla mücadelede tek bir odak noktasının yeterli olmadığını, bireyin içinde bulunduğu sistemin tüm düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ergenlerin saldırganlık düzeylerinin ve madde kullanımı riskinin azaltılabilmesi için bütüncül, çok düzeyli ve süreklilik içeren müdahalelere ihtiyaç vardır. Bu müdahaleler bireyi merkez almalı; ancak aynı zamanda aileyi, okulu, akran çevresini, medya ortamını ve toplumsal kültürü de kapsamalıdır.

5.2. Öneriler

Bu derlemeden elde edilen bulgular ışığında, ergenlerde saldırganlık ve madde kullanımıyla etkili biçimde mücadele etmek için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

5.2.1. Aile ve Ebeveyn Düzeyinde

- Ebeveynlere yönelik eğitim programları geliştirilerek “çocukla etkili iletişim kurma”, “duygularını ifade etme ve düzenleme”, “sağlıklı sınır koyma” gibi becerilerin kazandırılması önerilir.
- Aile içi çatışmaları azaltmaya odaklı, duygusal paylaşımı artıran ve tutarlı disiplin yöntemlerini destekleyen psikoeğitim çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır.
- Aile danışmanlığı ve rehberlik hizmetleri, erken uyarı sistemleriyle entegre edilerek risk altındaki ergen ailelerine özel hizmet sunmalıdır.

5.2.2. Eğitim Kurumu ve Okul Ortamında

- Okullarda sosyal beceri, empati, problem çözme ve öfke kontrolü üzerine odaklanan programlar uygulanmalıdır.
- Rehberlik servisleri ve psikolojik destek birimleri, saldırganlık ve madde kullanımına dair farkındalığı artıracak yaklaşımlarla donatılmalıdır.
- Akran destek sistemleri kurulmalı, pozitif okul iklimi ve akran etkileşimlerinde yapıcı davranışların desteklenmesi sağlanmalıdır.

5.2.3. Toplumsal ve Kültürel Düzeyde

- Medya içeriklerinde şiddet temsillerinin sınırlandırılması ve yerine barışçıl iletişim, empati ve çözüm odaklı içeriklerin teşvik edilmesi gerekmektedir.
- Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları tarafından gençlere yönelik spor, sanat ve gönüllülük etkinlikleri desteklenmeli; saldırgan enerjinin yapıcı alanlara yönlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Toplumda şiddeti ve madde kullanımını meşrulaştıran kültürel normların yeniden ele alınması için bilinçlendirme kampanyaları düzenlenmelidir.

5.2.4. Sağlık ve Sosyal Hizmet Alanında

- Erken tanı ve önleme amacıyla okul psikolojik danışmanları ile sosyal hizmet uzmanları arasında iş birliği modelleri geliştirilmelidir.
- Madde bağımlılığıyla mücadelede yalnızca bireysel değil; aile temelli ve okul odaklı rehabilitasyon modelleri benimsenmelidir.
- Psikososyal destek merkezlerinde ergenlere yönelik bilişsel-davranışçı temelli öfke kontrol, duygusal düzenleme ve sosyal beceri geliştirme programları uygulanmalıdır.

5.2.5. Araştırmacılara Yönelik

- Gelecek araştırmalarda saldırganlık ile madde kullanımı arasındaki ilişkinin boylamsal olarak incelenmesi önemlidir.
- Farklı sosyoekonomik ve kültürel düzeylerdeki ergen örneklemeler karşılaştırılmalı çalışmalarla kültürel farklılıklar ve bağlamsal etmenler daha iyi anlaşılmalıdır.
-

6. KAYNAKLAR

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, C. A. (1997). Effects of violent movies and trait hostility on hostile feelings and aggressive thoughts. *Aggressive Behavior*, 23(3), 161-178.
- Avcı, R. (2006). Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının saldırgan davranışlara etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 75-92.
- Back, K. W., Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2000). *Theories of personality* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3-11.
- Bayhan, P. (2002). Sosyoekonomik faktörlerin çocuklarda saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Gelişimi Dergisi*, 12(1), 43-56.

- Berkowitz, L. (1967). *Cognitive-neoassociation theory of aggression*. New York: Academic Press.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bilim ve Teknik. (1996). Madde bağımlılığı ve beyin kimyası. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 29(343), 24-29.
- Brehm, S. S., Kassin, S. M., & Fein, S. (1999). *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Brewer, M. B., & Crano, W. D. (1994). *Social psychology of intergroup relations*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Çetinkaya, F. (1991). Engellenme ve saldırganlık: Kuramsal bir inceleme. *Psikoloji Yazıları*, 5(2), 45-58.
- Doğan, S. (1997). Madde bağımlılığının biyolojik ve sosyal etkenleri. *Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 17-25.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dorman, C. (1997). The effects of media violence on aggression. *Journal of Media Psychology*, 2(1), 22-34.
- Eron, L. D. (1994). Theories of aggression: From drives to cognitions. *Psychiatry*, 57(1), 1-15.
- Feidler, F. E., & Ecton, W. H. (1986). *Anger control training for adolescents*. Chicago: Nelson-Hall.
- Fisher, R. (1976). *Aggression in man and animals*. London: Oxford University Press.
- Franzoi, S. L. (2003). *Social psychology (3rd ed.)*. Boston: McGraw-Hill.
- Garbarino, J. (1999). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*. New York: Free Press.
- Geen, R. G., & Quanty, M. B. (1995). The catharsis of aggression: An evaluation of hypotheses. *Psychological Bulletin*, 97(1), 129-144.
- Guerra, N., Totlan, M., & Hammand, R. (1994). *Violence prevention curriculum for adolescents*. Chicago: Nelson-Hall.
- Howells, K., & Day, A. (2003). Readiness for anger management: Clinical and theoretical issues. *Clinical Psychology Review*, 23(2), 319-337.
- Jacobs, P. A., Brunton, M., Melville, M. M., Brittain, R. P., & McClemon, W. F. (1965). Aggressive behavior, mental sub-normality and the XYY male. *Nature*, 208(5009), 1351-1352.
- Kapaklıkaya, S. (1986). Psikoaktif maddelerin etkileri ve bağımlılık. *Adli Tıp Dergisi*, 4(2), 21-33.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., & Cialdini, R. B. (1999). *Social psychology: Unraveling the mystery*. Boston: Allyn & Bacon.
- Köknel, Ö. (1986). *Bağımlılık ve kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö. (1996). *İnsan davranışının biyopsikososyal temelleri*. İstanbul: Altın

Kitaplar.

Larson, J. (1998). *Anger management for adolescents*. Champaign, IL: Research Press.

Lorenz, K. (1966). *On aggression*. London: Methuen.

Manen, T., Whitaker, R., & Durlak, J. (2004). Cognitive-behavioral interventions with aggressive youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 193-201.

Miles, D. R., & Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 207-217.

Moeller, G. (2001). Genetic influences on aggression. *Aggressive Behavior*, 27(5), 331-342.

Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Myers, D. G. (2002). *Social psychology (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Novaco, R. W. (1975). Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment. *Lexington Books*.

Ögel, K., Taner, S., & Yılmazçetin, C. (2003). Uçucu madde bağımlılığının nöropsikiyatrik etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 4(1), 15-27.

Prochaska, J. O. (1995). *Changing for good*. New York: Avon Books.

Rose, J., Jenkins, R., & Flemming, A. (2005). Therapeutic factors in anger management. *Behavior Research and Therapy*, 43(10), 1281-1290.

Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K. B., & Eysenck, H. J. (1986). Altruism and aggression: The heritability of individual differences. *Journal of Personality*, 54(2), 376-394.

Shectman, Z. (2000). *Group counseling and psychotherapy with children and adolescents*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (1980). *Children and television: A research report*. Washington, DC: National Institute of Mental Health.

Taylor, J. (2002). *Cognitive behavioral therapy for anger control in adolescents*. New York: Springer.

Vierikko, E., Pulkkinen, L., Kaprio, J., & Rose, R. J. (2003). Genetic and environmental influences on aggression: A twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 732-741.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Whitaker, R. (2001). Cognitive behavior therapy for youth aggression. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(3), 243-257.

Yalçın, Z. (2007). Sosyoekonomik düzey ve aile iletişimi ile ergen saldırganlığı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 65-80.

Yüncü, Z. (2007). Ergenlerde madde kullanım bozukluğu ve kimlik gelişimi. *Bağımlılık Dergisi*, 8(2), 19-34.

Article Arrival Date**02.11.2025****Article Published Date****20.12.2025****Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerde Psikolojik Sağlamlık: Özel Eğitim Bağlamında Sistemantik Bir İnceleme**

Psychological Resilience in Families with Children with Special Needs: A Systematic Review in the Context of Special Education

Çiğdem BİLGİN¹, Serkan NACAĞ²

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı,
Orcid:0009-0008-4629-8312

²Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Davranış Bilimleri
Anabilim Dalı, Orcid:0009-0008-9464-2747

Özet

Bu çalışma, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde psikolojik sağlamlık olgusunu özel eğitim alanı bağlamında ele alan araştırmaları sistemantik biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Özel gereksinimli çocukların bakım ve eğitim süreçleri, ailelerin psikolojik, sosyal ve ekonomik yaşamlarını çok boyutlu olarak etkilemektedir. Bu nedenle, ailelerin zorluklarla başa çıkabilme kapasitelerini ifade eden psikolojik sağlamlık, özel eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanan bir kavram haline gelmiştir. Çalışmada, 2010–2025 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası makaleler, belirlenen dâhil edilme ölçütleri çerçevesinde taranmıştır. Literatür taraması kapsamında “psikolojik sağlamlık”, “dayanıklılık”, “özel gereksinimli çocuk”, “aile”, “özel eğitim” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Ulaşılan çalışmalar, örneklem özellikleri, yöntemsel yaklaşımlar, değişkenler arası ilişkiler ve temel bulgular açısından analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin; sosyal destek, ebeveyn tutumları, başa çıkma stratejileri, algılanan stres düzeyi ve çocuğun engel türü gibi değişkenlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, aile içi iletişimin güçlü olduğu, sosyal destek ağlarının etkin kullanıldığı ve profesyonel rehberlik hizmetlerine erişimin sağlandığı durumlarda psikolojik sağlamlığın anlamlı biçimde arttığı belirlenmiştir. İncelenen araştırmaların çoğunlukla betimsel veya ilişkisel tasarımlara dayandığı, nitel çalışmaların ve deneysel müdahalelerin ise sınırlı olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak, bu derleme, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin psikolojik sağlamlık süreçlerinin özel eğitim uygulamalarına entegrasyonu açısından önemli veriler sunmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, kültürel bağlamın dikkate alındığı, uzunlamasına ve müdahaleye dayalı çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, özel gereksinimli çocuk, aile, özel eğitim

Abstract

This study aims to systematically examine research on psychological resilience among families raising children with special needs within the context of special education. The caregiving and

educational responsibilities associated with children with special needs affect families' psychological, social, and economic well-being in multiple ways. Therefore, psychological resilience defined as the capacity to cope effectively with adversity has become an increasingly significant concept in the field of special education. In this study, national and international articles published between 2010 and 2025 were reviewed based on predefined inclusion criteria. The literature search was conducted using the keywords "psychological resilience," "resilience," "special needs child," "family," and "special education." The selected studies were analyzed in terms of sample characteristics, methodological approaches, relationships among variables, and main findings.

Findings indicate that the psychological resilience levels of parents raising children with special needs are closely related to variables such as social support, parenting attitudes, coping strategies, perceived stress levels, and the type of disability. It was found that psychological resilience increases significantly in families with strong intra-family communication, effective use of social support networks, and access to professional guidance services. Most of the reviewed studies employed descriptive or correlational designs, while qualitative and intervention-based studies were relatively limited.

In conclusion, this systematic review provides valuable insights into the integration of psychological resilience processes into special education practices. Future research should focus on culturally sensitive, longitudinal, and intervention-oriented designs to deepen understanding and enhance support for families of children with special needs.

Keywords: Psychological resilience, special needs child, family, special education

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ve gelişim süreçleri yalnızca çocuğun değil, aynı zamanda ailenin tüm üyelerinin yaşamını derinden etkilemektedir. Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, aile yapısında duygusal, ekonomik ve sosyal açıdan köklü değişimlere yol açabilmektedir (Bayraktar ve Kaner, 2019). Çocuğun tanı aldığı andan itibaren ebeveynler; belirsizlik, kaygı, suçluluk, toplumsal etiketlenme ve gelecek korkusu gibi duygularla baş etmek durumunda kalmaktadır (Aydın, 2021). Bu süreç, ebeveynlerin psikolojik sağlık düzeyleri ve başa çıkma becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Psikolojik sağlık kavramı, bireyin zorluklar karşısında yeniden denge kurma ve uyum sağlama kapasitesini ifade etmektedir (Masten, 2014). Psikolojik sağlık, yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda aile sistemini etkileyen dinamik bir süreçtir. Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri açısından bu kavram; duygusal dayanıklılık, problem çözme becerileri, sosyal destek ağlarının etkin kullanımı ve pozitif başa çıkma stratejileri gibi unsurları kapsamaktadır (İnal ve Aktürk, 2022). Araştırmalar, psikolojik sağlamlığın hem ebeveynlerin yaşam doyumunu hem de çocukların eğitim süreçlerine aktif katılımını artırdığını ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Demir, 2020).

Özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin yaşadığı stresin düzeyi, genellikle çocuğun engel türü, engelin şiddeti ve sürengiği gibi faktörlerle ilişkilidir. Örneğin, otizm spektrum bozukluğu ya da çoklu yetersizlik gibi durumlarda ebeveynlerin psikolojik yükü daha yüksek bulunmuştur (Kadı ve Eldeniz Çetin, 2018). Bununla birlikte, sosyal destek, eşler arası iş birliği, aile içi iletişim kalitesi ve ebeveynlerin öz-yeterlik algısı, psikolojik sağlamlığı artıran koruyucu faktörler arasında yer almaktadır (Boztaş, 2024). Bu nedenle, özel eğitim alanında yürütülen çalışmaların önemli bir kısmı, ailelerin psikolojik dayanıklılığını güçlendirmeye yönelik psiko-eğitim programlarının ve müdahale modellerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır.

Psikolojik sağamlık, yalnızca bireysel bir süreç olarak değil, aynı zamanda ekolojik sistem kuramı çerçevesinde ele alınmalıdır. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik yaklaşımına göre, birey çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde ve bu etkileşim, bireyin gelişimsel sonuçlarını şekillendirir. Özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin psikolojik sağamlığı da mikro (aile), mezo (okul ve sosyal çevre) ve makro (toplumsal politika ve kültürel değerler) düzeydeki faktörlerden etkilenmektedir. Nitekim sosyal politika düzenlemeleri, eğitim hizmetlerinin niteliği ve toplumun engelliliğe yönelik tutumları, ailelerin dayanıklılığını doğrudan etkileyebilmektedir (Yıldırım ve Demir, 2020). Türkiye'de özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine yönelik destek hizmetleri son yıllarda gelişme göstermesine rağmen, uygulamaların çoğu bireysel terapi veya eğitim desteğiyle sınırlı kalmaktadır. Ailelerin psikolojik sağamlılığını artırmaya yönelik sistematik müdahaleler ve toplum temelli destek modelleri ise oldukça sınırlıdır (Bayraktar ve Kaner, 2019). Bu durum, özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinin sürdürülebilirliğini ve ebeveynlerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, özel eğitim bağlamında psikolojik sağamlılığın incelenmesi hem aile refahı hem de eğitim kalitesi açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar, psikolojik sağamlılığın geliştirilebilir bir özellik olduğunu ve eğitimsel müdahaleler yoluyla artırılabilirliğini göstermektedir (Masten, 2014). Örneğin, sosyal destek programları, ebeveyn danışmanlığı, grup terapileri ve farkındalık temelli yaklaşımlar ailelerin stresle başa çıkma becerilerini güçlendirmekte ve uyum düzeylerini artırmaktadır (İnal ve Aktürk, 2022). Bu bulgular, özel eğitim alanında psikolojik sağamlılığın yalnızca araştırma konusu değil, aynı zamanda müdahale hedefi olarak da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu bağlamda, bu çalışma 2010–2025 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası araştırmaları sistematik biçimde inceleyerek özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin psikolojik sağamlık düzeylerini ve bu sağamlılığı etkileyen değişkenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın özel eğitim alanına katkısı, psikolojik sağamlık kavramının mevcut uygulamalara entegrasyonunu desteklemek ve aile temelli müdahalelere kuramsal temel sağlamaktır. Ayrıca, bu derlemenin sonuçları doğrultusunda hem akademik literatüre hem de saha uygulamalarına yönelik öneriler sunulması hedeflenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Özel gereksinimli çocukların eğitim süreçleri, yalnızca çocukların bireysel gelişim alanlarını değil, aynı zamanda ebeveynlerin psikososyal uyum, yaşam doyumu ve ruh sağlığını da önemli ölçüde etkilemektedir (Bayraktar ve Kaner, 2019; Boztaş, 2024; Walsh, 2016). Aileler, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olduklarında beklenmedik bir yaşam deneyimiyle karşılaşmakta ve bu durum aile içi rollerin yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle tanı süreci, eğitim planlaması ve sosyal çevreyle ilişkiler gibi aşamalar, ebeveynlerin stres düzeylerini önemli ölçüde artırmaktadır (Kadı ve Eldeniz Çetin, 2018; Masten, 2014).

Ebeveynlerin yaşadığı stres, kaygı, tükenmişlik ve çaresizlik duyguları, çocuğun gereksinimlerinin karmaşıklığıyla birlikte artmakta; bu durum aile işlevselliğini ve ebeveyn-çocuk etkileşimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (İnal ve Aktürk, 2022; Yıldırım ve Demir, 2020). Ayrıca, yeterli sosyal destek sistemlerinin bulunmaması, bakım yükünün tek bir ebeveyn üzerine yoğunlaşması ve ekonomik zorluklar, bu sürecin psikolojik etkilerini daha da ağırlaştırmaktadır (Gürsoy ve Kalkan, 2021; Bekhet ve Zauszniewski, 2012).

Dolayısıyla, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinde psikolojik sağamlılığın nasıl şekillendiği, hangi bireysel ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu ve bu sağamlılığın eğitim sürecine nasıl yansıdığı, özel eğitim alanında incelenmesi gereken kritik bir konudur (Walsh, 2016; Masten, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda psikolojik sağamlık, yalnızca ebeveynlerin duygusal dayanıklılığını değil, aynı zamanda çocuklarının eğitsel, sosyal ve

duygusal gelişiminde sürdürülebilir destek sağlamalarını belirleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir (Boztaş, 2024; Bayraktar ve Kaner, 2019).

Psikolojik sağlık, bireylerin zorluklara rağmen uyum sağlayabilme, esneklik gösterebilme ve yaşam doyumlarını sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Masten, 2014). Bu kavram, özel gereksinimli çocuk ebeveynleri açısından, sürekli bakım yükü, toplumsal önyargılar, eğitimsel sorumluluklar ve ekonomik baskılarla başa çıkma sürecinde temel bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 2021). Nitekim araştırmalar, yüksek psikolojik sağlık düzeyine sahip ebeveynlerin stresle baş etmede daha etkin olduklarını, problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğunu ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (İnal ve Aktürk, 2022; Yıldırım ve Demir, 2020).

Türkiye’de yapılan çalışmalar, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çoğunlukla yetersiz sosyal destek aldığını, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine erişimde güçlük yaşadığını ve toplumsal farkındalık eksikliği nedeniyle sosyal izolasyona maruz kaldığını ortaya koymaktadır (Boztaş, 2024). Bu durum, ebeveynlerin stres düzeyini artırmakta, tükenmişlik riskini yükseltmekte ve psikolojik sağlamlığı zayıflatmaktadır. Öte yandan, sosyal destek sistemleri, aile içi iletişim kalitesi, eşler arası iş birliği ve bireysel başa çıkma stratejileri, bu olumsuz etkileri azaltabilen koruyucu faktörler arasında değerlendirilmektedir (Bayraktar ve Kaner, 2019).

Ancak alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinde psikolojik sağlık konusunun çoğunlukla betimsel düzeyde ele alındığı; kültürel, sosyoekonomik ve eğitimsel değişkenlerin sistematik biçimde karşılaştırıldığı çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (İnal ve Aktürk, 2022). Ayrıca, psikolojik sağlamlığı artırmaya yönelik müdahale temelli araştırmaların azlığı, bu alanda kuramsal bilgi ile uygulama arasında bir boşluk olduğunu göstermektedir (Masten, 2014). Bu tür çalışmalar, yalnızca ailelerin psikolojik iyilik hâlini güçlendirmekle kalmayacak, aynı zamanda özel eğitim hizmetlerinin niteliğini ve sürdürülebilirliğini de artıracaktır (Yıldırım ve Demir, 2020).

Dolayısıyla bu araştırma, 2010–2025 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası literatürü sistematik olarak tarayarak, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin psikolojik sağlık düzeylerini, bu sağlamlığı etkileyen değişkenleri ve koruyucu etmenleri kapsamlı biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular, hem akademik literatüre kuramsal katkı sağlayacak hem de özel eğitim uygulamalarında aile temelli destek politikalarının geliştirilmesine ışık tutacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı psikolojik, sosyal ve duygusal zorluklar, ebeveynlerin yaşam doyumlarını, aile içi iletişimlerini ve çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Bayraktar ve Kaner, 2019). Bu nedenle, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin psikolojik sağlık düzeylerini anlamak, yalnızca bireysel refah açısından değil, aynı zamanda özel eğitim hizmetlerinin etkinliği bakımından da büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde psikolojik sağlık üzerine yapılan bilimsel çalışmaların sistematik bir biçimde incelenmesidir. Bu doğrultuda, 2010–2025 yılları arasında yayımlanmış ulusal ve uluslararası araştırmaların bulguları analiz edilerek, ebeveynlerin psikolojik sağlık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin psikolojik sağlık düzeylerini etkileyen değişkenleri (örneğin; sosyal destek, başa çıkma stratejileri, ebeveynlik tutumları, stres düzeyi ve demografik faktörler) ortaya koymayı; ayrıca bu değişkenlerin özel eğitim

süreciyle olan ilişkisini açıklamayı amaçlamaktadır (İnal ve Aktürk, 2022).

Buna ek olarak, çalışmanın amaçları şu şekilde özetlenebilir:

- Özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinde psikolojik sağlamlık kavramının nasıl tanımlandığını ve ölçüldüğünü belirlemek,
- Psikolojik sağlamlık düzeylerini etkileyen bireysel, ailesel ve çevresel faktörleri ortaya koymak,
- Ulusal ve uluslararası alanyazında kullanılan yöntemsel yaklaşımları ve araştırma eğilimlerini değerlendirmek,
- Psikolojik sağlamlığı artırmaya yönelik geliştirilen müdahale ve destek programlarını incelemek,
- Özel eğitim bağlamında psikolojik sağlamlığın geliştirilmesine yönelik öneriler sunmak.

Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen sistematik inceleme, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin yaşadığı psikolojik süreçleri bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak, hem kuramsal bilgiye hem de uygulamaya katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, elde edilen bulguların özel eğitim politikaları, aile danışmanlığı programları ve psikolojik destek hizmetlerinin planlanmasına yön vermesi beklenmektedir (Boztaş, 2024; Yıldırım ve Demir, 2020). Araştırmanın bulguları, özel eğitim alanındaki profesyonellerin (özel eğitim öğretmenleri, psikolojik danışmanlar, sosyal hizmet uzmanları vb.) ailelerle yürüttükleri çalışmaların niteliğini artırmaya yönelik bir yol haritası oluşturabilir. Bunun yanı sıra, psikolojik sağlamlık kavramının özel eğitim uygulamalarına entegrasyonu, ailelerin başa çıkma kapasitelerini güçlendirecek ve çocuğun eğitim sürecine aktif katılımını kolaylaştıracaktır (Masten, 2014).

Bu araştırma, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin psikolojik sağlamlığını kavramsal, ampirik ve uygulamalı düzeyde değerlendirmeyi; bu sayede özel eğitim alanında aile temelli yaklaşımların güçlendirilmesine bilimsel bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, aile yaşamında önemli bir dönüm noktası oluşturmakta ve ebeveynlerin psikolojik, sosyal ve ekonomik uyum süreçlerini derinden etkilemektedir (Bayraktar ve Kaner, 2019). Ailelerin bu süreçte karşılaştığı stres, toplumsal yargılar, eğitimsel sorumluluklar ve belirsizlikler, onların ruh sağlığı ve yaşam kalitesi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Aydın, 2021). Bu bağlamda, ailelerin psikolojik sağlamlık düzeyleri, hem bireysel refah hem de özel eğitim sürecinin başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir.

Psikolojik sağlamlık, bireyin zorlayıcı yaşam koşullarına rağmen uyum sağlayabilme ve işlevselliğini sürdürebilme kapasitesini ifade eder (Masten, 2014). Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri için bu kavram, yalnızca kişisel bir özellik değil, aynı zamanda sosyal destek, başa çıkma becerileri, aile içi dayanışma ve toplumsal kaynakların etkin kullanımıyla şekillenen çok boyutlu bir süreçtir (İnal ve Aktürk, 2022). Araştırmalar, yüksek psikolojik sağlamlık düzeyine sahip ebeveynlerin stresle baş etme konusunda daha başarılı olduklarını, çocuklarının eğitim süreçlerine daha etkin katılım sağladıklarını ve aile içi iletişimlerinin daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Demir, 2020).

Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, çocuğun akademik ve gelişimsel ihtiyaçlarına odaklanmakta; ancak ailelerin psikolojik süreçleri genellikle ikincil bir boyut olarak ele alınmaktadır (Boztaş, 2024). Oysa ebeveynlerin psikolojik dayanıklılığı, özel

eğitim hizmetlerinin etkinliğini doğrudan etkileyen bir faktördür. Ebeveynin duygusal olarak güçlü ve dengeli olması, çocuğun eğitim sürecine düzenli katılımını ve ev ortamında öğrenmenin sürdürülebilirliğini artırmaktadır (Bayraktar ve Kaner, 2019). Bu nedenle, ailelerin psikolojik sağlamlığını destekleyen uygulama ve politikaların geliştirilmesi, özel eğitimin bütüncül bir anlayışla yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın önemi, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin literatürü sistematik biçimde inceleyerek mevcut bilgi birikimini bütünleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırma, 2010–2025 yılları arasında yayımlanmış ulusal ve uluslararası çalışmaların bulgularını bir araya getirerek, bu alandaki eğilimleri, eksiklikleri ve güçlü yönleri ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışma, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Ayrıca bu çalışma, özel eğitim alanındaki profesyoneller — özel eğitim öğretmenleri, psikolojik danışmanlar, rehber öğretmenler ve sosyal hizmet uzmanları — için aile temelli yaklaşımların geliştirilmesine yönelik bilimsel bir temel sunacaktır. Psikolojik sağlamlık kavramının eğitim programlarına entegrasyonu, ailelerin stresle başa çıkma kapasitelerini artırarak çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Masten, 2014). Bunun yanı sıra, araştırma sonuçları özel eğitim politikalarının oluşturulması ve ailelere yönelik psikososyal destek programlarının planlanmasında da yol gösterici olacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma öncelikle 2010–2025 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası çalışmaları kapsamaktadır. Bu tarih aralığı dışında yayımlanan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla, önceki dönemlerde yapılmış araştırmaların bulguları bu çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır. Bu durum, psikolojik sağlamlık alanındaki tarihsel gelişim sürecinin bütüncül biçimde incelenmesini sınırlamaktadır (Masten, 2014).

Araştırma, yalnızca özel gereksinimli çocuğa sahip aileler üzerine odaklanmış olup, engelli bireyin kendisi veya öğretmen, terapist gibi profesyonel destek sağlayıcıları araştırma kapsamına alınmamıştır. Bu yönüyle, elde edilen sonuçlar doğrudan ebeveyn bakış açısını yansıtmaktadır (Bayraktar ve Kaner, 2019). Ayrıca, bu sistematik derlemede incelenen çalışmaların çoğunluğu betimsel ve ilişkisel tasarımlar üzerine kuruludur. Deneysel ve müdahale temelli araştırmaların sayısı oldukça sınırlı olduğundan, neden-sonuç ilişkileri hakkında kesin genellemeler yapmak mümkün değildir (İnal ve Aktürk, 2022). Bu durum, elde edilen sonuçların uygulamaya aktarılabilirliğini kısmen sınırlamaktadır.

Araştırmada kullanılan veriler, erişilebilir akademik veri tabanlarında (Google Scholar, DergiPark, ERIC, ProQuest vb.) yayımlanmış makalelerle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, yayımlanmamış tezler, raporlar veya gri literatür bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu durum, literatürdeki tüm olası bulguların kapsanmasını engelleyebilir (Boztaş, 2024). Bir diğer sınırlılık ise dil sınırlılığıdır. Çalışmaya yalnızca Türkçe ve İngilizce olarak yayımlanmış araştırmalar dâhil edilmiştir. Farklı dillerde yayımlanan çalışmaların dışarıda bırakılması, kültürel çeşitliliği yansıtmaya açısından bir kısıt oluşturabilir (Kadı ve Eldeniz Çetin, 2018).

Son olarak, incelenen araştırmalarda kullanılan ölçme araçları, örneklem büyüklükleri ve yöntemsel farklılıklar, bulguların karşılaştırılmasını kısmen güçleştirmektedir. Her ne kadar sistematik bir analiz yaklaşımı benimsenmiş olsa da, çalışmalar arasındaki bu metodolojik çeşitlilik, sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır (Yıldırım ve Demir, 2020). Tüm bu sınırlılıklara rağmen, bu araştırma özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin mevcut literatürü kapsamlı biçimde değerlendirerek, alandaki eğilimleri ve boşlukları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, ileride yapılacak deneysel ve uygulamalı araştırmalar için kuramsal bir temel oluşturulması hedeflenmektedir.

2. KURUMSAL ÇERÇEVE

Psikolojik sağlık kavramı, bireylerin stres, travma veya olumsuz yaşam olayları karşısında yeniden denge kurabilme, işlevselliğini sürdürebilme ve gelişimsel olarak olumlu uyum sağlayabilme kapasitesini ifade eder (Masten, 2014). Bu kavram, özellikle özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin yaşamlarında merkezi bir öneme sahiptir. Zira bu aileler, sürekli bakım gereksinimi, sosyal izolasyon, ekonomik yük ve belirsizlik gibi çok yönlü stres kaynaklarıyla karşılaşmaktadır (Bayraktar ve Kaner, 2019). Bu nedenle, psikolojik sağlık yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda aile içi ve çevresel sistemlerle etkileşim içinde gelişen dinamik bir süreç olarak değerlendirilmelidir (Walsh, 2016).

2.1. Psikolojik Sağlık Kavramının Kuramsal Temelleri

Psikolojik sağlık kavramı ilk kez 1950’li yıllarda, travmatik çocukluk deneyimlerine rağmen sağlıklı gelişim gösteren bireylerin incelenmesiyle ortaya çıkmıştır (Werner ve Smith, 1982). Bu erken dönem çalışmalar, bireylerin zorluklar karşısında gösterdiği uyumun yalnızca genetik ya da kişilik özelliklerinden değil, aynı zamanda çevresel ve sosyal destek sistemlerinden de etkilendiğini ortaya koymuştur (Garmezy, 1991; Rutter, 1987).

Günümüzde bu kavram, yalnızca bireysel direnç değil, çevresel kaynakların etkin kullanımı, sosyal bağların güçlülüğü ve destek sistemlerinin varlığıyla birlikte ele alınmaktadır (Masten, 2014; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Masten’in “ordinary magic (sıradan mucize)” yaklaşımına göre psikolojik sağlık, olağanüstü bir özellik değil, her bireyde potansiyel olarak var olan ve uygun çevresel koşullarla geliştirilebilen bir süreçtir. Bu bakış açısı, özellikle ebeveynlerin psikolojik sağlamlığının desteklenmesinde eğitimsel ve toplumsal müdahalelerin önemini vurgular (Masten, 2018; Luthar ve Brown, 2007).

Bir diğer önemli kuramsal yaklaşım Walsh’ın Aile Dayanıklılığı Modeli’dir. Walsh (2016), psikolojik sağlamlığı bireysel bir nitelik olarak değil, aile üyeleri arasındaki etkileşimlerin ve sistemik dayanıklılığın bir sonucu olarak değerlendirir. Aile dayanıklılığı modeli; inanç sistemleri, örgütsel kalıplar ve iletişim süreçleri olmak üzere üç temel bileşenden oluşur. Bu modele göre güçlü bir aile yapısı, karşılaşılan stresörlerin olumsuz etkisini azaltabilir (Walsh, 2012; Froma, 2020). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde bu bileşenlerin her biri, ebeveynlerin uyum düzeylerini belirlemede kritik rol oynar (İnal ve Aktürk, 2022; Bayraktar ve Kaner, 2019).

Ayrıca, son yıllarda yapılan çalışmalar, psikolojik sağlık ve aile dayanıklılığı kavramlarının kültürel bağlamdan etkilendiğini göstermektedir. Toplumun değerleri, sosyal politika desteği ve aile yapısına ilişkin normlar, bu sürecin nasıl şekillendiğini belirlemektedir (Ungar, 2011; Theron, 2020). Bu nedenle, özel eğitim bağlamında psikolojik sağlık araştırmalarının kültürel duyarlılıkla ele alınması, daha bütüncül bir anlayış geliştirmek açısından önem taşımaktadır.

2.2. Ekolojik Sistem Kuramı Bağlamında Psikolojik Sağlık

Bronfenbrenner’in (1979) Ekolojik Sistem Kuramı, psikolojik sağlık kavramının anlaşılmasında bütüncül bir çerçeve sunar. Bu kurama göre birey, farklı düzeylerdeki çevresel sistemlerin (mikro, mezo, ekzo ve makro sistemler) sürekli etkileşimi içinde gelişir. Psikolojik sağlık, bireyin yalnızca içsel özelliklerinden değil, aynı zamanda bu çok katmanlı çevresel sistemlerle olan etkileşiminden doğan bir süreçtir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Ungar, 2011).

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlığı da bu sistemlerin karşılıklı etkileşimiyle şekillenir. Her bir sistem düzeyi, ebeveynlerin stresle başa çıkma, destek alma ve uyum sağlama biçimlerini farklı yönlerden etkiler (Bayraktar ve Kaner, 2019; Kadı ve

Eldeniz Çetin, 2018).

- Mikrosistem düzeyi, bireyin en yakın ilişkilerinden oluşur. Aile içi etkileşimler, ebeveyn-çocuk ilişkisi, ev içi roller ve iletişim biçimleri bu düzeyde yer alır. Bu düzeydeki güçlü ve destekleyici ilişkiler, ebeveynlerin psikolojik sağlamlığını artıran en temel unsurlardır (Walsh, 2016; Masten, 2014).

- Mezosistem düzeyi, bireyin içinde bulunduğu mikrosistemlerin birbiriyle etkileşimini kapsar. Okul, özel eğitim merkezleri ve sosyal çevreyle kurulan bağlantılar bu düzeye örnektir. Özellikle ebeveynlerin öğretmenlerle kurduğu olumlu işbirliği ve okul ortamındaki destekleyici ilişkiler, ailelerin sosyal destek algısını güçlendirir (Yıldırım ve Demir, 2020; Gürsoy ve Kalkan, 2021).

- Ekzosistem düzeyi, bireyin doğrudan içinde yer almadığı, ancak dolaylı olarak etkilendiği çevresel faktörleri ifade eder. Sosyal politika düzenlemeleri, çalışma koşulları, ekonomik destekler ve toplumsal hizmetler bu düzeye dahildir. Bu alandaki olumlu düzenlemeler, ebeveynlerin stres düzeyini azaltarak psikolojik sağlamlıklarını destekler (Boztaş, 2024; Froma, 2020).

- Makrosistem düzeyi ise toplumun genel değerlerini, kültürel normlarını, dini inanç sistemlerini ve özel gereksinimli bireylere yönelik toplumsal tutumları kapsar. Makrosistemdeki kapsayıcı, eşitlikçi ve destekleyici politikalar, ailelerin dayanıklılık süreçlerini güçlendirir (Ungar, 2011; Theron, 2020).

Bu kuramsal bakış açısı, ebeveynlerin psikolojik sağlamlığının yalnızca bireysel bir çaba değil, aynı zamanda çevresel ve toplumsal destek sistemlerinin etkileşimiyle gelişen çok katmanlı ve dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin psikolojik sağlamlığını anlamak ve geliştirmek için mikrodan makroya uzanan bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Bronfenbrenner, 1979; Masten, 2018; Walsh, 2016).

579

2.3. Psikolojik Sağlamlık ve Özel Eğitim İlişkisi

Özel eğitim süreci, yalnızca çocukların bilişsel, sosyal ve akademik becerilerini desteklemeyi değil, aynı zamanda ailelerin psikolojik iyi oluşunu da hedeflemelidir. **Aile**, özel eğitim sürecinin merkezinde yer alan dinamik bir unsurdur; çocuğun öğrenme ortamındaki başarısı büyük ölçüde ebeveynlerin duygusal dengesi ve eğitim sürecine katılım düzeyiyle ilişkilidir (Dunst ve Dempsey, 2007; Boztaş, 2024). Araştırmalar, özel eğitimde aile katılımının çocuğun akademik başarısı, sosyal uyumu ve öz-yeterlik gelişimi üzerinde doğrudan olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Bayraktar ve Kaner, 2019; Tekin-Iftar ve Kırcaali-Iftar, 2012).

Ancak aile katılımının sürdürülebilirliği, ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Yüksek psikolojik sağlamlığa sahip ebeveynler, çocuklarının eğitim sürecine daha aktif biçimde katılmakta, problem çözme becerilerini etkili şekilde kullanmakta ve olumsuz durumlar karşısında daha uyumlu tutumlar sergilemektedir (İnal ve Aktürk, 2022; Masten, 2014). Bu ebeveynler, zorluklar karşısında bilişsel yeniden yapılandırma ve olumlu başa çıkma stratejilerini daha sık kullanmakta, böylece çocuklarının eğitim sürecine duygusal istikrarla katkı sağlamaktadır (Walsh, 2016; Gürsoy ve Kalkan, 2021).

Buna karşın, düşük psikolojik sağlamlık düzeyine sahip ebeveynlerde stres, tükenmişlik, suçluluk ve uyum sorunları daha sık görülmektedir (Yıldırım ve Demir, 2020; Kadı ve Eldeniz Çetin, 2018). Bu durum, ebeveynlerin hem özel eğitim sürecine katılımını hem de çocuklarıyla olan iletişim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bayat, 2007; Bekhet ve Zauszniewski, 2012). Bu nedenle özel eğitim uygulamalarında yalnızca çocuğun eğitsel gereksinimlerine değil, ailelerin psikolojik dayanıklılığını artırmaya yönelik bütüncül programların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ailelerin desteklenmesi, çocuğun eğitim

performansını güçlendirmenin yanı sıra, uzun vadede aile sisteminin işlevselliğini koruyarak hem ebeveynlerin hem çocukların yaşam kalitesini artırmaktadır (Boztaş, 2024; Masten, 2018).

2.4. Kuramsal Modelin Araştırmaya Katkısı

Bu araştırmada Masten'in (2014) gelişimsel psikolojik sağlamlık modeli, Walsh'ın (2016) aile dayanıklılığı yaklaşımı ve Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem kuramı bütüncül biçimde ele alınmıştır. Bu üç yaklaşım, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinde psikolojik sağlamlığı açıklamak için tamamlayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

- Masten modeli, bireysel düzeyde psikolojik süreçlere odaklanır.
- Walsh modeli, aile içi ilişkiler ve duygusal dayanıklılık dinamiklerini açıklar.
- Bronfenbrenner modeli ise çevresel sistemlerin etkisini değerlendirir.

Bu birleşik kuramsal çerçeve, ebeveynlerin psikolojik sağlamlıklarının hem bireysel hem de çevresel faktörlerle nasıl etkileşim içinde geliştiğini açıklamak için güçlü bir temel sunmaktadır. Ayrıca, özel eğitim politikalarının ve destek programlarının çok boyutlu bir anlayışla tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.5. Literatür Özeti / Önceki Çalışmalar

Psikolojik sağlamlık kavramı, son yıllarda hem psikoloji hem de özel eğitim alanında yoğun biçimde araştırılan temel bir olgu haline gelmiştir. Kavram, bireylerin zorluklar, stres ve travmatik yaşantılar karşısında uyum sağlayabilme, yeniden denge kurabilme ve olumlu işlevselliğini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Masten, 2014; Rutter, 1987). Özellikle özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin karşılaştığı duygusal, sosyal ve ekonomik güçlükler, psikolojik sağlamlık düzeylerinin belirlenmesini ve bu süreçte etkili olan koruyucu faktörlerin sistematik biçimde incelenmesini zorunlu kılmıştır (Walsh, 2016; Bayraktar ve Kaner, 2019).

Bu aileler, özel gereksinimli bir çocukla yaşamının getirdiği sürekli bakım sorumluluğu, toplumsal önyargılar, finansal zorluklar ve eğitim sürecine aktif katılım gibi çok boyutlu yüklerle karşı karşıya kalmaktadır (Bekhet ve Zauszniewski, 2012; Boztaş, 2024). Bu durum, ebeveynlerin psikolojik sağlamlığını yalnızca bireysel dayanıklılık açısından değil, aynı zamanda aile sisteminin işlevselliği ve sosyal destek ağlarının etkinliği açısından da ele almayı gerektirmektedir (Walsh, 2012; Gürsoy ve Kalkan, 2021).

Psikolojik sağlamlık, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinde koruyucu bir mekanizma işlevi görerek stresin olumsuz etkilerini azaltmakta, ebeveynlerin duygusal denge, yaşam doyumu ve başa çıkma becerilerini güçlendirmektedir (İnal ve Aktürk, 2022; Kadı ve Eldeniz Çetin, 2018). Son dönem araştırmalar, ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olmasının, çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımlarını, problem çözme becerilerini ve aile içi uyumlarını anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir (Yıldırım ve Demir, 2020; Masten, 2018).

Dolayısıyla, psikolojik sağlamlık kavramı özel gereksinimli çocuğa sahip aileler açısından yalnızca bireysel bir direnç göstergesi değil, aynı zamanda aile dayanıklılığını ve toplumsal uyumu destekleyen çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu bölümde, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinde psikolojik sağlamlık üzerine yapılan ulusal ve uluslararası araştırmaların temel bulguları sistematik biçimde ele alınmaktadır.

2.5.1. Psikolojik Sağlamlık ve Aile Dinamikleri

Araştırmalar, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin; aile içi iletişim, sosyal destek, inanç sistemleri ve etkili başa çıkma becerileri ile yakından

ilişkili olduğunu göstermektedir (Bayraktar ve Kaner, 2019; Yıldırım ve Demir, 2020; Gürsoy ve Kalkan, 2021). Bayraktar ve Kaner (2019), 132 özel gereksinimli çocuk annesiyle yürüttükleri çalışmada, psikolojik sağlamlık ile algılanan sosyal destek arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptamışlardır. Benzer biçimde, Yıldırım ve Demir (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, güçlü aile içi iletişim, empatik etkileşim ve duygusal paylaşım düzeylerinin ebeveynlerin psikolojik dayanıklılığını artırdığı belirlenmiştir. Bu bulgular, sosyal destek ağlarının ve işlevsel iletişim biçimlerinin psikolojik sağlamlığın önemli yordayıcıları olduğunu ortaya koymaktadır.

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde aile içi rollerin yeniden tanımlanması, kimi zaman stresin ve çatışmanın kaynağı olsa da, işlevsel aile yapısına sahip bireylerde bu süreç daha uyumlu biçimde yürütülmektedir (Walsh, 2016; Boztaş, 2024). Kadı ve Eldeniz Çetin (2018) tarafından yapılan çalışmada, çoklu yetersizliğe sahip çocukların ebeveynlerinde yüksek stres düzeyine rağmen, anlam yükleme ve inanç sistemleri sayesinde psikolojik sağlamlığın korunduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde, Bekhet ve Zauszniewski (2012), otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ailelerinde güçlü bir amaç duygusu ve umut algısının psikolojik dayanıklılığı desteklediğini vurgulamışlardır.

Bu bulgular, Walsh'ın (2016) Aile Dayanıklılığı Modeli ile tutarlıdır. Söz konusu modele göre, aile dayanıklılığını güçlendiren üç temel bileşen inanç sistemleri, örgütsel kalıplar ve iletişim süreçleri stresli yaşam olayları karşısında ailenin uyum kapasitesini belirlemektedir (Froma, 2020; Walsh, 2012). Dolayısıyla, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin psikolojik sağlamlığını desteklemek için bireysel düzeyde müdahalelerin yanı sıra, aile sistemini ve sosyal çevreyi kapsayan bütüncül yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir (Masten, 2018; Ungar, 2011).

2.5.2. Psikolojik Sağlamlık ve Sosyal Destek

Sosyal destek sistemleri, ebeveynlerin stresle baş etme becerilerini güçlendiren en önemli koruyucu faktörlerden biridir. Sosyal destek; bireyin yakın çevresinden, aile üyelerinden, arkadaşlarından ve profesyonel kurumlarından aldığı duygusal, bilgiye dayalı ve araçsal yardımların bütünüdür (Cohen ve Wills, 1985; Thoits, 2011). Bu destek sistemleri, ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeyini artırarak stresin olumsuz etkilerini azaltmakta, uyum süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Mizuno ve Holloway, 2020).

İnceoğlu ve Karataş (2021), özel gereksinimli çocuğa sahip 210 ebeveynle yürüttükleri çalışmalarında, sosyal destek düzeyinin psikolojik sağlamlığı anlamlı biçimde yordadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin sosyal destek kaynakları arasında en etkili olanların eş desteği, akrabalık ilişkileri ve profesyonel rehberlik hizmetleri olduğu tespit edilmiştir. Benzer biçimde, Bayraktar ve Kaner (2019) de ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin artmasının, psikolojik dayanıklılığı güçlendirdiğini ve tükenmişlik hissini azalttığını ortaya koymuşlardır.

Boztaş (2024) ise Türkiye'de yürüttüğü çalışmada, sosyal destek ağlarının zayıf olduğu ailelerde psikolojik sağlamlığın da düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Buna göre, sosyal destek yalnızca duygusal bir koruyucu unsur değil, aynı zamanda ebeveynlerin özel eğitim sürecine aktif katılımını ve çocuklarının eğitimsel gelişimini kolaylaştıran yapısal bir mekanizmadır. Bu bulgular, sosyal destek sistemlerinin aile işlevselliği, ebeveyn öz-yeterliliği ve psikolojik iyi oluş üzerindeki dolaylı etkilerine de işaret etmektedir (Resch, Benz ve Elliott, 2012; Werner ve Shulman, 2013).

Uluslararası araştırmalar da benzer sonuçlar göstermektedir. Örneğin, Bekhet ve Zauszniewski (2012) tarafından Amerika'da yapılan çalışmada, sosyal destek düzeyinin yüksek olduğu ailelerde depresyon, tükenmişlik ve yalnızlık oranlarının belirgin biçimde azaldığı rapor edilmiştir. Ayrıca, Guralnick (2011) sosyal destek mekanizmalarının özel gereksinimli çocuk

ebeveynlerinde stresle baş etme süreçlerinde koruyucu bir tampon işlevi gördüğünü, bu nedenle eğitim ve danışmanlık hizmetlerinde destek sistemlerinin yapılandırılmasının öncelikli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu bulgular, sosyal desteğin sadece bireysel bir başa çıkma stratejisi değil, aynı zamanda sistemik düzeyde aile dayanıklılığını ve toplumsal uyumu destekleyen çok katmanlı bir kaynak olduğunu göstermektedir (Walsh, 2016; Masten, 2018).

2.5.3. Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Sağlamlık

Baş çıkma stratejileri, bireylerin stresli yaşam olaylarıyla etkili biçimde mücadele etme ve psikolojik dengeyi koruma kapasitelerini belirleyen önemli bir değişkendir (Lazarus ve Folkman, 1984; Compas ve ark., 2017). Bu stratejiler, bireylerin karşılaştıkları stres kaynaklarını nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve bunlara hangi davranışsal ya da bilişsel tepkilerle yanıt verdiklerine ilişkin süreçleri kapsamaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinde başa çıkma stratejileri, ebeveynliğin getirdiği yoğun sorumluluklar karşısında psikolojik sağlamlığın sürdürülmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Bayraktar ve Kaner, 2019; Masten, 2018).

İnal ve Aktürk (2022), özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin kullandıkları başa çıkma stratejilerinin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini incelemiş ve etkin problem çözme, dini başa çıkma ve olumlu yeniden çerçeveleme stratejilerinin psikolojik sağlamlığı anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, stres karşısında bilişsel yeniden yapılanma ve anlam yükleme süreçlerinin koruyucu bir işlev gördüğünü göstermektedir (Folkman ve Moskowitz, 2000).

Benzer şekilde, Paster, Brandwein ve Walsh (2009), Down sendromlu çocuk ebeveynlerinde esnek düşünme, mizah ve pozitif yeniden değerlendirme gibi duygusal odaklı başa çıkma yöntemlerinin, stres yönetiminde koruyucu faktör olarak işlev gördüğünü belirtmiştir. Aynı doğrultuda, Hastings ve Taunt (2002) tarafından yapılan araştırma, mizah ve umut gibi olumlu duygusal tepkilerin ebeveynlerde psikolojik esnekliği desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, Dyson (1997), problem çözme odaklı stratejiler geliştiren ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük, yaşam doyumlarının ise daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

Bu bulgular, Masten'in (2014) psikolojik sağlamlık modelinde vurgulanan bilişsel yeniden yapılanma, pozitif anlamlandırma ve uyumlu başa çıkma kavramlarıyla paralellik göstermektedir. Masten'e göre, psikolojik sağlamlık yalnızca stresin yokluğu değil, stres karşısında etkili başa çıkma stratejilerinin aktif biçimde kullanılmasıyla sürdürülür. Bu bağlamda, başa çıkma stratejilerinin çeşitliliği ve esnekliği, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin uzun vadeli psikolojik uyumunu destekleyen temel bir bileşen olarak değerlendirilebilir (Mizuno ve Holloway, 2020; Walsh, 2016).

2.5.4. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Demografik Faktörler

Araştırmalar, ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu, medeni hali ve çocuğun engel türü gibi demografik değişkenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamlı biçimde etkileyebildiğini göstermektedir (Yıldırım ve Demir, 2020; Boztaş, 2024; Dyson, 1997). Bu değişkenler, ebeveynlerin stresle başa çıkma biçimlerini, sosyal destekten yararlanma düzeylerini ve yaşam doyumlarını belirleyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin, kaynaklara erişimde yaşadıkları güçlükler nedeniyle stresle daha az etkili başa çıkabildikleri ve psikolojik dayanıklılıklarının daha düşük olduğu saptanmıştır (Guralnick, 2011; Resch, Benz ve Elliott, 2012).

Özellikle annelerin, babalara kıyasla daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları; çocuklarının bakım

ve eğitim sorumluluklarını daha fazla üstlendikleri görülmektedir (Bayraktar ve Kaner, 2019; Hastings, 2002). Bununla birlikte, eş desteği, aile içi paylaşım ve sosyal ağların gücü, annelerin psikolojik dayanıklılık düzeyini artıran koruyucu faktörler olarak öne çıkmaktadır (Walsh, 2016; Bekhet ve Zauszniewski, 2012). Bayraktar ve Kaner (2019), sosyal destek mekanizmalarının güçlü olduğu ailelerde ebeveynlerin stres düzeyinin azaldığını ve psikolojik sağlamlığın anlamlı biçimde yükseldiğini belirtmiştir.

Kadı ve Eldeniz Çetin (2018) tarafından yapılan çalışmada, engel türünün (otizm, zihinsel yetersizlik, çoklu yetersizlik vb.) psikolojik sağlamlık üzerinde farklı etkiler yarattığı belirlenmiştir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde tükenmişlik düzeyinin daha yüksek, yaşam doyumunun ise daha düşük olduğu bildirilmiştir (Pottie ve Ingram, 2008; Smith, Greenberg ve Mailick, 2012). Bununla birlikte, bu olumsuzluklar aile içi dayanışmanın niteliği, profesyonel destek hizmetlerinin erişilebilirliği ve toplumsal kabul düzeyi ile dengelenebilmektedir (Mizuno ve Holloway, 2020; Ungar, 2011).

Bu bulgular, psikolojik sağlamlığın yalnızca bireysel bir özellik olmadığını; demografik, sosyal ve kültürel faktörlerle etkileşim içinde gelişen dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerine yönelik destek programlarında bu değişkenlerin çok boyutlu olarak ele alınması gerekmektedir (Masten, 2018; Walsh, 2016).

2.5.5. Müdahale ve Destek Programları Üzerine Bulgular

Psikolojik sağlamlığı artırmaya yönelik müdahale programları, son yıllarda özel eğitim ve psikolojik danışma alanlarında giderek daha fazla önem kazanmıştır. Bu programlar, ailelerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeyi, duygusal farkındalıklarını artırmayı ve sosyal destek mekanizmalarını güçlendirmeyi hedeflemektedir (Walsh, 2016; Masten, 2018). Gürsoy ve Kalkan (2021) tarafından geliştirilen “Aile Dayanıklılığını Güçlendirme Programı”, ebeveynlerin stresle başa çıkma becerilerini, iletişim kalitesini ve duygusal farkındalıklarını artırmış; program sonrasında katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı artışlar gözlenmiştir.

Benzer biçimde, İnceoğlu ve Karataş (2021) tarafından yürütülen bir grup rehberliği çalışmasında, bilişsel yeniden yapılandırma ve duygusal farkındalık temelli oturumların ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırdığı ve stres düzeylerini azalttığı rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, psikolojik sağlamlığın doğuştan gelen sabit bir özellik değil, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu göstermektedir (Bayar ve Sayın, 2020).

Yurt dışında da benzer bulgular rapor edilmiştir. Bekhet ve arkadaşları (2012), Amerika’da yürüttükleri çalışmada bilişsel-davranışçı temelli müdahalelerin ebeveynlerin ruhsal sağlığı, yaşam doyumu ve aile içi uyum üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Sixbey (2005) tarafından geliştirilen Aile Dayanıklılığı Ölçeği kullanılarak yürütülen çeşitli çalışmalar, psikolojik sağlamlık odaklı müdahalelerin ailelerin stresle başa çıkma kapasitelerini ve problem çözüme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur (Black ve Lobo, 2008; Chen ve ark., 2020).

Bu bulgular, psikolojik sağlamlığın geliştirilebilir bir süreç olduğunu ve uygun müdahalelerle desteklendiğinde hem bireysel hem de ailesel düzeyde olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Walsh, 2016; Froma, 2020). Dolayısıyla, özel eğitim bağlamında ebeveynlerin psikolojik sağlamlığını artırmaya yönelik yapılandırılmış, kültürel olarak uyarlanmış ve uzun vadeli müdahale programlarının uygulanması hem ebeveyn refahını hem de çocukların eğitsel uyumunu güçlendirmede kritik öneme sahiptir.

2.5.6. Literatürdeki Boşluklar ve Gelecek Araştırmalar

Yapılan çalışmaların büyük bir bölümü, betimsel ve korelasyonel araştırma tasarımlarıyla

sınırlıdır (İnal ve Aktürk, 2022; Boztaş, 2024). Bu durum, psikolojik sağlamlığın altında yatan neden-sonuç ilişkilerinin ve değişkenler arasındaki etkileşimlerin tam olarak ortaya konmasını güçleştirmektedir (Masten, 2018; Ungar, 2011). Ayrıca, Türkiye’de yürütülen araştırmaların çoğunda kültürel faktörlerin, toplumsal değerlerin ve yerel bağlamların psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini sistematik biçimde ele alan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Kültürel bağlam, özellikle aile dayanıklılığı, inanç sistemleri ve sosyal destek yapılarının nasıl işlediğini anlamada kritik bir değişken olarak görülmektedir (Theron, 2020; Walsh, 2016).

Bununla birlikte, uzunlamasına (longitudinal) tasarımların yetersizliği, psikolojik sağlamlığın zaman içindeki değişimini ve müdahalelerin kalıcılığını değerlendirme konusunda önemli bir boşluk yaratmaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Werner ve Smith, 1982). Çoğu araştırma kesitsel verilerle sınırlı kaldığından, psikolojik sağlamlığın gelişimsel süreçte nasıl evrildiği ve hangi faktörlerin sürdürülebilir etkiler yarattığı konusunda yeterli bilgi sunulamamaktadır.

Öte yandan, nitel araştırmalar ebeveynlerin yaşantılarını derinlemesine anlamada güçlü bir potansiyele sahip olmasına rağmen, bu yöntemle yapılan çalışma sayısı oldukça azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalar, ebeveynlerin duygusal deneyimlerini, başa çıkma yollarını ve toplumsal destek algılarını anlamada benzersiz bir derinlik sunar; ancak bu yöntemin az kullanılması, alandaki bütüncül anlayışın gelişimini sınırlamaktadır (Bayar ve Sayın, 2020; Froma, 2020).

Sonuç olarak, mevcut literatür, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlığını etkileyen bireysel, ailesel ve çevresel faktörleri büyük ölçüde ortaya koysa da, bu alanda müdahale temelli, kültürel açıdan duyarlı ve uzun süreli boylamsal araştırmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Gelecekteki çalışmaların karma yöntem (mixed-method) tasarımlarına ve kültürler arası karşılaştırmalara odaklanması, psikolojik sağlamlık olgusunun daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır (Mizuno ve Holloway, 2020; Ungar, 2011).

3. YÖNTEM

Bu araştırma, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde psikolojik sağlamlık konusundaki bilimsel çalışmaları incelemeyi amaçlayan sistematik bir derlemedir. Sistematik derleme yaklaşımı, belirli bir araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla önceden tanımlanmış ölçütler doğrultusunda literatürdeki tüm uygun çalışmaları belirleme, değerlendirme ve sentezleme sürecini içerir (Kitchenham, 2004).

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel bir yöntem olarak sistematik derleme modeli benimsenmiştir. Bu model, konuyla ilgili mevcut bilimsel kanıtları bütüncül bir biçimde değerlendirmeyi, metodolojik farklılıkları analiz etmeyi ve gelecekteki çalışmalara yön verecek sonuçlar elde etmeyi hedefler (Tranfield, Denyer ve Smart, 2003).

Araştırma, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinde psikolojik sağlamlık olgusuna odaklanan ulusal ve uluslararası çalışmaların incelenmesini kapsamaktadır. İnceleme süreci, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) kılavuzuna dayalı olarak yürütülmüştür (Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman, 2009).

3.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci 2024 yılının Aralık ayı ile 2025 yılının Şubat ayı arasında yürütülmüştür. Bu kapsamda, Google Scholar, DergiPark, ERIC, EBSCOhost, ProQuest ve ResearchGate veri

tabanları taranmıştır.

Anahtar kelimeler olarak hem Türkçe hem İngilizce ifadeler kullanılmıştır:

- “Psikolojik sağlamlık”, “özel gereksinimli çocuk”, “ebeveyn”, “özel eğitim”, “aile dayanıklılığı”
- “Psychological resilience”, “parents of children with special needs”, “family resilience”, “special education”

Tarama sürecinde elde edilen toplam 158 çalışma incelenmiş, tekrar eden ve ölçütlere uymayan makaleler çıkarıldıktan sonra 10 çalışma değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Dahil Edilme ve Hariç Tutulma Ölçütleri

Araştırmaya dahil edilme ölçütleri şunlardır:

- 2010–2025 yılları arasında yayımlanmış olması,
- Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynleri konu alması,
- Psikolojik sağlamlık veya aile dayanıklılığı kavramını içermesi,
- Hakemli bir dergide yayımlanmış olması,
- Türkçe veya İngilizce dillerinden birinde yazılmış olması,
- Yalnızca engelli bireylerin kendilerini konu alan araştırmalar,
- Tez, bildiri veya kitap bölümü niteliğindeki çalışmalar,
- Psikolojik sağlamlıkla ilişkisi bulunmayan makaleler.

Bu ölçütlerin uygulanması sonucunda, sistematik derlemeye 10 bilimsel makale dâhil edilmiştir.

585

3.4. Veri Analizi Süreci

Elde edilen çalışmaların analizi nitel veri analizi ilkeleri doğrultusunda yapılmıştır. İlk olarak çalışmaların genel özellikleri (yazar, yıl, ülke, örneklem, yöntem, bulgular) özetlenmiş, ardından benzer temalar altında sınıflandırılmıştır.

Kodlama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

- Tanımlayıcı analiz: Her makalenin temel özellikleri tabloya aktarılmıştır.
- Tematik analiz: Bulgular arasında ortak temalar (sosyal destek, başa çıkma, aile iletişimi vb.) belirlenmiştir.
- Yorumlayıcı analiz: Temalar arası ilişkiler değerlendirilmiş ve genel eğilimler çıkarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Sistematik derleme araştırmalarında metodolojik şeffaflık ve tekrar edilebilirlik büyük önem taşır. Bu nedenle:

- Dahil edilme ölçütleri açık biçimde belirlenmiştir.
- Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, görüş birliği oranı %90 olarak hesaplanmıştır.
- Analiz sürecinde veri tabanı, arama tarihi ve anahtar kelimeler ayrıntılı biçimde raporlanmıştır.

Ayrıca, PRISMA akış diyagramı yöntemi kullanılarak çalışma seçimi süreci belgelenmiştir. Bu uygulama, araştırmancının bilimsel güvenirliğini ve doğrulanabilirliğini artırmaktadır (Moher et al., 2009).

4. BULGULAR

Tablo 1. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerde Psikolojik Sağlamlık Üzerine Yapılan Araştırmaların Özeti (2010–2025)

Yazar(lar) Yıl	ve Ülke	Örneklem Katılımcılar	/ Yöntem Tasarım	/ Değişkenler	Temel Bulgular
Bayraktar Kaner (2019)	& Türkiye	132 gereksinimli annesi	özel çocuk Nicel – İlişkisel Tarama	Psikolojik sağlamlık, sosyal destek	Sosyal destek arttıkça psikolojik sağlamlık yükselmiştir.
Kadı & Eldeniz Çetin (2018)	Türkiye	180 ebeveyn (farklı engel türleri)	Nicel – Betimsel	İnanç sistemi, stres, psikolojik sağlamlık	Aile inanç sistemi güçlü olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlığı yüksektir.
İnal & Aktürk (2022)	Türkiye	200 ebeveyn (özel gereksinimli ve normal çocuklar)	ve Karşılaştırmalı nicel araştırma	Aile dayanıklılığı, yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık	Psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ile pozitif ilişkilidir.
Yıldırım Demir (2020)	& Türkiye	156 ebeveyn	Nicel – İlişkisel	Sosyal destek, aile içi iletişim	Sosyal destek ve iletişim becerileri psikolojik sağlamlığı artırmaktadır.
Boztaş (2024)	Türkiye	220 ebeveyn	Nicel Korelasyonel	Sosyoekonomik durum, stres, psikolojik sağlamlık	Düşük gelir düzeyi, düşük psikolojik sağlamlıkla ilişkilidir.
Gürsoy Kalkan (2021)	& Türkiye	60 ebeveyn	Deneyssel (Ön test – Son test)	Aile dayanıklılığı eğitimi, psikolojik sağlamlık	Müdahale sonrası psikolojik sağlamlık düzeyi anlamlı şekilde artmıştır.
Bekhet Zauszniewski (2012)	& ABD	118 gereksinimli ebeveyni	özel çocuk Nicel – Betimsel	Sosyal depresyon destek,	Yüksek sosyal destek depresyonu azaltmakta, sağlamlığı artırmaktadır.
Paster, Brandwein Walsh (2009)	& ABD	100 ebeveyn (Down sendromlu çocuklar)	Nicel Karşılaştırmalı	– Başa çıkma stratejileri, stres	Mizah ve esnek düşünme güçlü başa çıkma araçlarıdır.
Masten (2014)	ABD	Teorik model	Derleme	Psikolojik sağlamlık, gelişimsel süreçler	Psikolojik sağlamlık geliştirilebilir bir özelliktir (“ordinary magic”).
Walsh (2016)	ABD	Teorik model	Derleme	Aile dayanıklılığı, inanç sistemi	Aile içi anlam sistemi ve iletişim dayanıklılığı güçlendirir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, 2010–2025 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalar ağırlıklı olarak ilişkisel ve betimsel niteliktedir.

- Araştırmaların çoğu Türkiye’de yürütülmüştür.
- Sosyal destek, aile içi iletişim, inanç sistemi ve başa çıkma stratejileri en sık incelenen değişkenlerdir.
- Deneysel müdahale çalışmaları sınırlı sayıdadır (ör. Gürsoy & Kalkan, 2021).
- Tüm bulgular genel olarak psikolojik sağlamlığın geliştirilebilir ve sosyal destekle güçlenebilir bir yapı olduğunu göstermektedir.

4.1. Çalışmaların Genel Özellikleri

İncelenen 10 araştırmanın büyük bir kısmı (%70) Türkiye’de, geri kalan kısmı ise Amerika Birleşik Devletleri’nde yürütülmüştür. Çalışmaların çoğu 2015 yılından sonra yayımlanmıştır. Bu durum, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde psikolojik sağlamlık konusunun son yıllarda özel eğitim ve psikolojik danışma alanlarında giderek daha fazla önem kazandığını göstermektedir.

Araştırmalarda örneklem grupları genellikle özel gereksinimli çocukların annelerinden oluşmaktadır. Ancak bazı çalışmalarda hem anne hem baba katılımı sağlanmıştır (Bayraktar ve Kaner, 2019; Yıldırım ve Demir, 2020). Çalışmalarda en sık incelenen engel türleri otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik ve fiziksel yetersizliktir. Ayrıca, araştırmaların çoğunda psikolojik sağlamlığın aile içi dinamikler, sosyal destek ve stresle başa çıkma biçimleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (İnal ve Aktürk, 2022; Walsh, 2016).

4.2. Çalışmaların Yöntemsel Özellikleri

İncelenen araştırmaların büyük çoğunluğu (%80) nicel yöntemlerle yürütülmüştür. Çoğu ilişkisel tarama veya betimsel niteliktedir. Yalnızca iki çalışmada deneysel veya yarı deneysel desen kullanılmıştır (Gürsoy ve Kalkan, 2021). Veri toplama araçları arasında Connor–Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (CD-RISC), Aile Dayanıklılığı Ölçeği ve Sosyal Destek Algısı Ölçeği gibi standart ölçme araçları yer almaktadır. Araştırmaların çoğunun kesitsel nitelikte olması, psikolojik sağlamlığın zaman içindeki değişimini değerlendirmede sınırlılıklar yarattığını göstermektedir. Bu durum, literatürde boyamsal çalışmaların eksikliğini ortaya koymaktadır (Masten, 2014; Boztaş, 2024).

4.3. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler

Analiz edilen çalışmaların sonuçlarına göre psikolojik sağlamlığı etkileyen başlıca faktörler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Sosyal destek: Sosyal destek düzeyinin psikolojik sağlamlık üzerinde pozitif etkisi olduğu tüm çalışmalarda vurgulanmıştır (Bayraktar ve Kaner, 2019; Bekhet ve Zauszniewski, 2012).
- Aile içi iletişim: Açık, empatik ve destekleyici iletişim, ailelerin dayanıklılığını artırmaktadır (Yıldırım ve Demir, 2020; Walsh, 2016).
- İnanç sistemi ve anlam oluşturma: Dini inançlar ve yaşamda anlam bulma, stresle başa çıkmada koruyucu bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Kadı ve Eldeniz Çetin, 2018).
- Sosyoekonomik durum: Gelir düzeyi düşük ailelerde stresin artması, psikolojik sağlamlığı olumsuz etkilemektedir (Boztaş, 2024).
- Başa çıkma stratejileri: Mizah, esnek düşünme ve sosyal etkileşim gibi stratejiler

psikolojik sağlamlığı artırıcı rol oynamaktadır (Paster, Brandwein ve Walsh, 2009).

Bu bulgular, psikolojik sağlamlığın çok boyutlu bir yapı olduğunu ve hem bireysel hem çevresel etkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

4.4. Araştırma Bulgularının Yorumlanması

Araştırmalardan elde edilen bulgular, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yüksek düzeyde stres ve duygusal zorluk yaşadığını ancak güçlü sosyal destek, etkili aile içi iletişim ve olumlu başa çıkma becerileri ile bu zorlukların üstesinden gelebildiklerini göstermektedir (Walsh, 2016; Masten, 2014).

Psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve ebeveyn işlevselliğiyle pozitif, algılanan stresle ise negatif yönde ilişkilidir (İnal ve Aktürk, 2022). Bu durum, psikolojik sağlamlığın sadece bireysel bir özellik değil, aynı zamanda aile sistemi içinde gelişen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir (Walsh, 2016).

Deneysel müdahale içeren çalışmalar (örneğin Gürsoy ve Kalkan, 2021), psikoeğitim programlarının ebeveynlerin psikolojik sağlamlığını anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, psikolojik sağlamlığın geliştirilebilir bir yapı olduğunu desteklemektedir (Masten, 2014).

4.5. Genel Eğilimler ve Literatür Boşlukları

Genel olarak incelenen araştırmalar, özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin psikolojik sağlamlığını güçlendiren birçok faktör bulunduğunu, ancak literatürde bazı metodolojik sınırlılıkların devam ettiğini göstermektedir.

- Nitel ve karma yöntemli çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.
- Müdahale temelli araştırmalar sınırlıdır.
- Kültürel faktörlerin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar oldukça azdır.

588

Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal, kültürler arası ve deneysel desenlere yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, özel eğitim alanındaki psikolojik danışma uygulamalarının aile temelli müdahalelerle desteklenmesi önemli görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu sistematik derleme, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin psikolojik sağlamlık düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek ve alandaki mevcut araştırmaları bütüncül bir biçimde değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, psikolojik sağlamlığın hem bireysel hem de çevresel etkenlerden etkilenen, çok boyutlu ve dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal destek, aile içi iletişim, başa çıkma stratejileri, inanç sistemi ve sosyoekonomik durum en sık vurgulanan değişkenlerdir. Bu faktörlerin güçlü olduğu ailelerde, ebeveynlerin stresle başa çıkma becerilerinin gelişmiş olduğu ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek seyrettiği saptanmıştır (Bayraktar ve Kaner, 2019; Yıldırım ve Demir, 2020; Kadı ve Eldeniz Çetin, 2018). Sosyal destek ağlarının işlevsel olması, ebeveynlerin yalnızlık ve çaresizlik duygularını azaltmakta, problem çözme ve duygusal düzenleme becerilerini güçlendirmektedir.

Elde edilen bulgular, psikolojik sağlamlığın yalnızca bireysel bir kişilik özelliği değil, aynı

zamanda aile sistemi içinde gelişen etkileşimsel bir süreç olduğunu göstermektedir (Walsh, 2016). Özellikle aile içi dayanışma, karşılıklı anlayış, inanç sistemlerinin güçlülüğü ve sosyal destek mekanizmalarının varlığı, ebeveynlerin yaşadığı stresin olumsuz etkilerini azaltmakta ve uyum düzeylerini artırmaktadır (Masten, 2014).

Literatürün genelinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine kıyasla daha yüksek düzeyde stres, kaygı ve tükenmişlik yaşadıkları, ancak güçlü destek sistemleri ve etkili başa çıkma stratejileriyle bu olumsuz etkilerin hafifletilebildiği belirlenmiştir (İnal ve Aktürk, 2022). Deneysel ve yarı deneysel çalışmalar, özellikle aile dayanıklılığını güçlendirmeye ve psikolojik sağlamlığı artırmaya yönelik eğitim, danışmanlık ve psikoeğitim programlarının ebeveynlerin ruhsal iyi oluşunu ve uyum becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir (Gürsoy ve Kalkan, 2021).

Sonuç olarak, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde psikolojik sağlamlık kavramı yalnızca bireysel bir direnç göstergesi değil, aynı zamanda aile işlevselliği, sosyal bütünleşme ve ruh sağlığı açısından koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmelidir. Psikolojik sağlamlık, geliştirilebilir bir özellik olup; uygun sosyal destek ağları, etkili başa çıkma mekanizmaları ve sağlıklı aile içi iletişim ile birlikte ebeveynlerin yaşam doyumunu, stresle başa çıkma kapasitesini ve genel uyum düzeyini güçlendirmektedir.

5.2. Öneriler

1. Araştırma Önerileri:

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin psikolojik sağlamlıklarını artırmaya yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Psikolojik danışmanlar ve özel eğitim uzmanları, ailelerin başa çıkma becerilerini güçlendirmeye yönelik psikoeğitim programları düzenlemelidir. Bu programlar, stres yönetimi, sosyal destek kaynaklarını etkin kullanma ve duygusal farkındalık gibi becerileri içermelidir (Walsh, 2016).
- Okul rehberlik servisleri ve özel eğitim merkezleri, ebeveynlere yönelik destek grupları oluşturarak ailelerin benzer deneyimlere sahip bireylerle etkileşim kurmasını sağlamalıdır. Bu tür grup çalışmaları, ebeveynlerin yalnızlık hissini azaltmakta ve duygusal dayanıklılığı artırmaktadır (Bayraktar ve Kaner, 2019).
- Aile temelli müdahaleler güçlendirilmelidir. Psikolojik sağlamlık yalnızca bireysel düzeyde değil, aile sisteminin bütünü içinde desteklenmelidir. Aile içi iletişimi, eş desteğini ve ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendiren çalışmalar yaygınlaştırılmalıdır (Gürsoy ve Kalkan, 2021).
- Politika yapıcılar ve yerel yönetimler, özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik psikososyal destek hizmetlerini artırmalı ve bu ailelerin yaşam kalitesini yükseltecek sosyal politika uygulamalarını geliştirmelidir (İnal ve Aktürk, 2022).

2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Gelecekte yapılacak çalışmaların, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenlerle yürütülmesi önerilmektedir. Bu sayede psikolojik sağlamlığın hem ölçülebilir düzeyi hem de yaşantısal boyutu daha kapsamlı biçimde anlaşılabilir.
- Araştırmaların yalnızca anneler değil, babalara ve kardeşlere de odaklanması önemlidir. Böylece aile sisteminin tüm bileşenlerinin psikolojik sağlamlığa katkısı bütüncül bir biçimde değerlendirilebilir (Masten, 2014).

- Farklı özel gereksinim türlerine (otizm, zihinsel yetersizlik, bedensel engel vb.) sahip çocukların ailelerinde psikolojik sağlamlığın nasıl farklılaştığına ilişkin karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır.
- Uzunlamasına (boylamsal) araştırmalarla, psikolojik sağlamlığın zaman içinde nasıl değiştiği ve hangi faktörlerin bu değişimi etkilediği incelenmelidir.
- Psikolojik sağlamlığı artırmaya yönelik geliştirilen müdahale programlarının etkililiğini test eden deneysel çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Bu tür araştırmalar, uygulamalara doğrudan katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde psikolojik sağlamlığın geliştirilmesinin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle özel eğitim, psikolojik danışma ve sosyal hizmet alanlarının iş birliği içinde çalışması, ailelerin psikolojik dayanıklılığını artırmada kilit rol oynamaktadır.

6. KAYNAKLAR

Bayar, Y. ve Sayın, E. (2020). Psikolojik sağlamlığı artırmaya yönelik grup rehberliği programının özel gereksinimli çocuk ebeveynleri üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12(63), 78–99.

Bayraktar, G. ve Kaner, S. (2019). Özel gereksinimli çocuk annelerinin psikolojik sağlamlık ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 721–744.

Bekhet, A. K., Johnson, N. L. ve Zauszniewski, J. A. (2012). Resilience in family members of persons with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(10), 650–656.

Black, K. ve Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33–55.

Boztaş, Z. (2024). Sosyoekonomik değişkenlerin özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisi. *Uluslararası Özel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 112–128.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Chen, C., Liu, T., Zhang, J. ve Zhang, L. (2020). Effects of mindfulness-based stress reduction on resilience and parental stress in parents of children with developmental disabilities. *Mindfulness*, 11(4), 942–952.

Dyson, L. L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. *American Journal on Mental Retardation*, 102(3), 267–279.

Froma, W. (2020). *Family resilience: A developmental systems framework*. Guilford Press

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6–28.

Gürsoy, F. ve Kalkan, M. (2021). Aile dayanıklılığını güçlendirme programının özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 24(48), 85–102.

Hastings, R. P. (2002). Parental stress and positive perceptions in families of children with

developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 116–127.

İnal, A. E. ve Aktürk, A. İ. (2022). Examination of the psychological resilience, family resilience and life satisfaction of the parents of children with special needs and the parents of children with normal development. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(12), 21–45.

İnceoğlu, S. ve Karataş, Z. (2021). Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinde sosyal destek ve psikolojik sağlamlık ilişkisi: Grup müdahalesi temelli bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(62), 145–164.

Kadı, S. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Investigating the resilience levels of parents with children with multiple disabilities based on different variables. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 211–223.

Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. The Guilford Press.

Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory and Review*, 10(1), 12–31.

Mizuno, E. ve Holloway, S. D. (2020). Parental resilience and social support among parents of children with developmental disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 420–432.

Paster, A., Brandwein, D. ve Walsh, J. (2009). Parenting a child with autism: A review of research and future directions. *Journal of Family Psychology*, 23(2), 177–189.

Pottie, C. G. ve Ingram, K. M. (2008). Daily stress, coping, and well-being in parents of children with autism: A multilevel modeling approach. *Journal of Family Psychology*, 22(6), 855–864.

Resch, J. A., Benz, M. R. ve Elliott, T. R. (2012). Evaluating a dynamic process model of wellbeing for parents of children with disabilities: A multi-method analysis. *Rehabilitation Psychology*, 57(1), 61–72.

Sixbey, M. T. (2005). *Development of the family resilience assessment scale to identify family resilience constructs*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Florida.

Smith, L. E., Greenberg, J. S. ve Mailick, M. R. (2012). Adult outcomes of children with autism: Community inclusion and parent well-being. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(9), 1009–1017.

Theron, L. (2020). Resilience of sub-Saharan children and adolescents: A scoping review. *South African Journal of Psychology*, 50(2), 159–173.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.

Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3. baskı). Guilford Press.

Werner, E. E. ve Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. ve Demir, Ö. (2020). Özel gereksinimli çocukların ailelerinde psikolojik sağlamlık ve sosyal destek ilişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 16(2), 235–252.

Article Arrival Date

18.11.2025

Article Published Date

20.12.2025

Deprem Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukları Nasıl Etkiledi? Anne Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma¹

How the Earthquake Affected Children with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Study According to Mothers' Views

Erkan KARAMAN¹, Rukiye KONUK ER², S. Sunay YILDIRIM DOĞRU³

1) Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Orcid:0000-0001-7949-1460

2) Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Orcid:0000-0002-9500-0534

3) Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Orcid:0000-0003-0573-0128

Özet

Tektonik kuvvetlerin veya volkan faaliyetlerin etkisiyle yeryüzünü kuvvetle sarsması olarak tanımlanan deprem doğal afet türleri içinde belirsizlik oranı en yüksek olan doğal bir afettir (afad.gov.tr). Türkiye’de 6 Şubat 2023 günü 7.7 ve 7.6 büyüklüğünde iki büyük deprem ve ilerleyen günlerde sayısız artçı sarsıntı meydana gelmiştir.

Deprem tüm canlıları olumsuz etkileyebilecek karakterde bir doğa olayıdır. Çocukların doğal afetlerde en savunmasız gruplardan biri olduğu göz önüne alındığında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların gelişimsel sınırlılıkları nedeniyle savunmasızlık durumun daha kötü bir hal alabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların depremden nasıl etkilendiklerinin yanıtı aranmıştır. Bu amaçla Osmaniye İlinde 6 Şubat Depremlerini yaşamış OSB’li çocuğu olan 10 anne ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma nitel durum araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Depremin OSB’li Çocuklara Etkisi Anne Görüşme Formu” ve demografik bilgiler formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları oluşturulurken ilgili alanyazın taranmıştır. Hazırlanan soru maddeleri ilgili 4 uzmana sunulmuş ve son şekli verilmiştir. Araştırma verileri Osmaniye İlinde katılımcıların ikamet ettikleri yerlerde ortalama 25 dakikalık yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların izinleri ile ses kaydı olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler kodlar ve temalar olarak sınıflanmıştır. Araştırmacıların görüş birliği ilkesine uygun olarak temalara son şekli verilmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, depremin OSB’li çocuklarda korku, kaygı bozuklukları, uyku bozuklukları, beslenme bozuklukları, takıntılı/problem davranışlar, içe kapanıklık, ağlama krizleri gibi birçok olumsuz duruma yol açtığı görülmektedir. Deprem sonrasında

¹ Bu makale 7. Uluslararası Katılımlı Uluslararası Katılımlı Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresinde (2023) özet bildirisi olarak sunulmuştur.

OSB’li çocukların kardeş ilişkileri olumsuz olarak etkilendiğini söyleyen anneler olmakla birlikte, iki anne deprem sonrasında kardeş ilişkilerinde olumu bir gelişim olduğunu ifade etmiştir. Anneler deprem sonrası süreçte yaşadıklarını ve ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. İlerleyen zamanlarda meydana gelebilecek büyük depremler için çeşitli önerilerini açıklamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Deprem, Erken Çocukluk.

Abstract

Earthquake, defined as a strong shaking of the earth due to tectonic forces or volcanic activities, is a natural disaster with the highest uncertainty rate among natural disasters (afad.gov.tr). Two major earthquakes of magnitude 7.7 and 7.6 occurred in Turkey on February 6, 2023 and numerous aftershocks in the following days.

Earthquake is a natural event that can negatively affect all living things. Considering that children are one of the most vulnerable groups in natural disasters, it is thought that the vulnerability of children with autism spectrum disorder may become worse due to their developmental limitations. In this study, the answer to how children with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood were affected by the earthquake was sought. For this purpose, interviews were conducted with 10 mothers with children with ASD who experienced the February 6 earthquakes in Osmaniye Province. The research was designed as a qualitative case study. In the study, the “Mother Interview Form on the Effects of Earthquake on Children with ASD” and demographic information form were used as data collection tools. While creating the data collection tools, the relevant literature was reviewed. The prepared question items were presented to 4 experts and finalized. The research data were collected through face-to-face interviews of 25 minutes on average in the places where the participants resided in Osmaniye province. The interviews were audio recorded with the permission of the participants. The data obtained in the research were classified as codes and themes. The themes were finalized in accordance with the principle of consensus of the researchers.

Examining the results of the research, it is seen that the earthquake caused many negative conditions in children with ASD, such as fear, anxiety, sleep disturbances, feeding difficulties, obsessive/compulsive behaviors, introversion, and crying crises. Although some mothers reported that sibling relationships of children with ASD were negatively affected after the earthquake, two mothers reported that there was a positive development in sibling relationships after the earthquake. The mothers expressed their experiences and needs in the post-earthquake period. They explained various suggestions for major earthquakes that may occur in the future.

Keywords: Autism, Earthquake, Early Childhood.

1. GİRİŞ

Doğal afetler, insan veya tüm canlılar üzerinde fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini tamamen durdurmak veya kesintiye uğratmak suretiyle olumsuz etkileyen doğa olaylarıdır (Turan & Kartal, 2011). Deprem, toplumların benliğinde kalan ve hala toplumları tehdit eden dünyanın karşılaştığı en büyük felaketlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksoy, 2013). Dünyadaki en aktif deprem kuşaklarından biri olan Akdeniz-Alp Himalaya deprem kuşağı üzerinde bulunan Türkiye coğrafyasının %93’ü, en yaygın ve yıkıcı etkiye sahip tehlike kaynağı olan deprem tehlikesi altındadır (AKUT, 2011; Türk, 2022).

Türkiye, aktif fay hatları üzerinde yer almaktadır. Türkiye’de Kandilli Rasathanesi kayıtlarına göre 1912 Yılından 2024 yılına kadarki süreçte 15 tane 7 büyüklüğünün üzerinde deprem meydana gelmiştir. Türkiye’de 06.02.2023 Tarihinde Kahramanmaraş İli merkezli 7.7. ve 7.6. büyüklüğünde iki büyük deprem meydana gelmiştir ve bu depremden yakın coğrafyayı paylaşan 11 il ve bazı ilçeler hasar görmüştür. İçişleri Bakanlığı tarafından 24 Nisan 2023’te yapılan açıklamaya göre 6 Şubat 2023’te meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremlerde hayatını kaybedenlerin sayısı 50 bin 783’tür. Yaralı sayısının ise 107.204 olarak belirtilmiştir (TMMOB, 2023).

Büyük depremler, ölüm ve yaralanmalar haricinde toplumlar üzerinde önemli ekonomik, sosyal ve psikolojik sorunlar oluşturabilme niteliği taşımaktadır. Deprem sonrası çocuklarda görülebilecek psikolojik sıkıntılar; huzursuz ve ajite davranışlar, öfke nöbetleri, uyku sorunları, korkunç rüyalar görme ve ağlayarak uyanma, kaybettiği kişinin hayaletini gördüğünü söyleme, arkadaşlarıyla beraber olma ve oyun isteğinin azalması, bebeksi davranışlar, dikkat bozukluğu, büyüklere aşırı bağımlılık geliştirme, yatak ıslatma, tanısı konulamayan ağrılardan yakınma, kusma, okul başarısında düşme olarak sayılabilir (İrkiçatal, 2014; Karabulut, 2018).

İnsanların, doğal afetlerden biri olan depremden nasıl etkilendiğine, ne kadar etkilendiğine ve bu etkiye nasıl tepki verdiğine bakılmaksızın en savunmasız gruplardan birinin özel gereksinimli insanlar olduğu şüphesiz bilinmektedir (Açıkalın, 2017). Otizm spektrum bozukluğu (OSB), genellikle okul öncesi yıllarda ortaya çıkan ve sosyal iletişim ve sosyal etkileşimdeki zorlukların yanı sıra davranışlarda, ilgilerde ve faaliyetlerde kısıtlı ve tekrarlayan kalıplarla karakterize edilen bir bozukluğu ifade eder (APA, 2013). Literatür incelendiğinde hamilelik sürecinde annelerin depreme maruz kalmasının depremden sonra doğan çocuklarında otistik davranışları arttırıcı etki yaptığı görülmektedir (Blanc, Rahill, Spruill, Jean-Louis & Mouchenik, 2020). Valenti, Ciprietti, Di Egidio, Gabrielli, Masedu, Tomassini ve Sorge (2011), 2009 İtalya L'Aquila Depremi'ne otizmlili çocuk ve ergenlerin uyumsal davranışlarını incelemiştir. Yapılan bu araştırmada Valenti ve diğ. (2011) depreme maruz kalan OSB’li çocuk ve ergenlerin depreme maruz kalmayan OSB’li çocuk ve ergenlere göre uyumsal davranış düzeylerinin olumsuz yönde olduğu ancak 6 ay sonra ve 1 yıl sonra yapılan ölçümlerde OSB’li çocuk ve ergenlerin deprem sonrasında uyum sağlama düzeylerinde artış olduğunu fakat başlangıç düzeyine gelemedikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Eroğlu ve Yakşı (2023) 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerin OSB’li çocuk ve ergenlere olan etkisini incelemiştir. Hatay İlinde depremden üç ay sonra yürütülen çalışmada deprem sonrasında araştırma grubunda otizm belirtilerinin şiddetinin arttığı, klinik anlamda kötüleşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6 Şubat 2023 Tarihli depremlerden sonra OSB’li çocuklara ve ebeveynlerine olan psikolojik etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir başka çalışmada depremlerden farklı şiddetlerde etkilenen Ankara, Hatay ve Şanlıurfa İllerinde bulunan OSB’li çocuklar ve ebeveynler üzerinde araştırma yürütülmüştür (Eroğlu, Efendi, Temeltürk, & Yakşı, 2024). Araştırma sonucunda depremi şiddetli şekilde yaşayan Hatay ve Şanlıurfa İllerindeki çocuklarda deprem öncesine göre temel otistik belirtiler, sinirlilik ve hiperaktivite düzeylerinde anlamlı derecede farklılık görülürken Ankara İlindeki OSB’li çocuklarda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kahramanmaraş merkezli iki büyük depremin arkasından OSB’li çocukların nasıl etkilendiğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocukların deprem sonrası ne tür yaşantılar geçirdiklerini derinlemesine anlamak, OSB’li çocukların annelerinin gelecek depremlere hazırlıklı olunması için önerilerini almak ve depremlerde kurumsal hizmetlerin kalitesinin arttırılması için bilimsel veriler toplamak amaçları ile yürütülmüştür.

Bu araştırmada erken çocukluk döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukları ve aileleri depremden nasıl etkilendiler sorusunun cevabı aranmıştır. Bu araştırmanın alt

araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Deprem esnasında OSB’li çocuklar ve ailelerinde ne tür davranışlar meydana gelmiştir?
2. Deprem sonrasında OSB’li çocuklarda ne tür psikolojik durumlar ya da davranışlar ortaya çıkmıştır?
3. OSB’li çocuklarda deprem sonrasında ek sağlık sorunları oluşmuş mudur?
4. Deprem sonrasında OSB’li çocukların ve ailelerinin temel yaşamsal ihtiyaçları nasıl karşılanmıştır?
5. Deprem sonrasında ev içi ilişkiler nasıl etkilenmiştir? OSB’li çocukların deprem sonrasında kardeş ilişkileri nasıldır?
6. Deprem haberleri ve depreme ilişkin yaşanan durumlar OSB’li çocukları ve ailelerini nasıl etkilemiştir?
7. Ağır hasarlı binalar ve enkaz kaldırma işlemleri katılımcılar ve OSB’li çocukları üzerinde ne tür etkiler göstermiştir?
8. OSB’li çocukların anneleri deprem kaynaklı profesyonel psikolojik desteğe ihtiyaç duymakta mıdır?
9. Daha sonraki süreçte yaşanabilecek doğal afetlerde OSB’li çocuklara daha iyi bir destek verilebilmesi için annelerin önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Otizm spektrum bozukluğu tanılı erken çocukluk çağında olan çocukların 6 Şubat Depremlerinden etkilenme durumlarını inceleyen bu araştırma nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını merkezde tutan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı ayrıntılı incelemesini sağlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmaların temel özelliği; bir durumun ayrıntılı ve derinliğine, durumu etkileyen ortam, olay, bireyler ve süreçlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasıdır (Merriam, 2013). Otizm spektrum bozukluğuna tanılı erken çocukluk çağındaki çocukların 6 Şubat 2023 depremlerinden etkilenme durumlarının farklılaşabileceği ve OSB’li çocukların heterojen bir grup olması göz önüne alındığında araştırmanın modeli nitel durum araştırması olarak desenlenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Osmaniye İlinde 6 Şubat Depremlerini yaşamış 2.5 ve 7 yaş aralığında OSB’li çocuğu olan 10 anne oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Ölçütler; 6 Şubat Depremi yaşamış olma, 0-8 yaş aralığında OSB’li çocuğu olmak, Anne olmak olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.Katılımcıların Demografik Bilgiler Tablosu

	OSB' li Çocuğun Yaşı	Anne Yaşı	Eğitim Düzeyi	Gelir Getirici Bir İşte Çalışma Durumu	Ailedeki Çocuk Sayısı	Ailedeki Özel Gereksinimli Çocuk Sayısı	OSB' li Çocuk Ceset Görme Durumu	Şu Anki İkamet edilen yere duyulan güven	Profesyonel Psikolojik Destek Alma Durumu	
									OSB Çocuk	Anne
K-1	7-7	35	Lise	Ha-yır	4	2	Ha-yır	Evet (Apartman)	Evet (Online)	Hayır
K-2	2,5-4	24	Orta-okul	Hayır	3	2	Evet	Evet (Müstakil ev)	Evet (Pskiyatrist)	Hayır
K-3	5	40	Lise	Evet	3	1	Hayır	Hayır (Apartman)	Evet (Pskiyatrist)	Evet (Pskiyatrist)
K-4	7	39	Lise	Hayır	2	1	Hayır	Evet (Konteyner)	Evet (Yüz yüze/Yurtta)	Evet (Yüz yüze/Yurtta)
K-5	6	38	Lisans	Evet	2	1	Hayır	Hayır (Apartman)	Evet (Online)	Evet (Online)
K-6	3	40	Lise	Hayır	2	1	Hayır	Evet (Tek katlı müstakil ev)	Hayır	Hayır
K-7	3	28	Lise	Ha-yır	3	1	Ha-yır	Hayır (Apartman)	Hayır	Hayır
K-8	3	30	Lise	Ha-yır	2	1	Ha-yır	Evet (Müstakil ev)	Hayır	Hayır
K-9	4	36	Lise	Ha-yır	3	1	Ha-yır	Hayır (Apartman)	Hayır	Hayır
K-10	5	34	Lise	Hayır	2	1	Hayır	Hayır (Apartman)	Evet (Online)	Evet (Online)

2.3.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olan “Depremin OSB’li Çocuklara Etkisi Anne Görüşme Formu” ve ‘Demografik Bilgiler Formu’ kullanılmıştır. Bu süreçte

öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve alanda yapılan çalışmalar incelenerek görüşme soruları hazırlanmıştır. İlgili 4 uzman görüşü doğrultusunda, benzer bulgular çıkarabileceği düşünülen maddeler çıkarılarak biçimlendirilen 10 soruluk “Depremi OSB’li Çocuklara Etkisi Anne Görüşme Formu” pilot görüşme için hazır hale getirilmiştir. Formun 10. sorusu katılımcıların görüş ve düşüncelerini almaya yönelik eklemek istedikleri görüş ve düşüncelerini soran sorudur. Pilot görüşme için üç ebeveyne Depremi OSB’li Çocuklara Etkisi Anne Görüşme Formundaki sorular uygulanmış ve ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda anlaşılmayan ifadelerde bazı düzeltmeler yapılmıştır. OSB’li Çocuklara Etkisi Anne Görüşme Formuna son şekli verilmiştir. Araştırma verileri Osmaniye ilinde katılımcıların ikamet ettikleri yerlerde ortalama 25 dakikalık yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların izinleri ile ses kaydı olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırma verileri depremin üzerinden yaklaşık 6 aylık bir süre geçtikten sonra toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmacılar elde edilen verileri bağımsız olarak analiz etmiş ve daha sonra yapılan analizler karşılaştırılmıştır. Yapılan Karşılaştırmalar sonucu görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma verileri Araştırmacıların görüş birliği ilkesine uygun olarak temalara son şekli verilmiştir. Araştırma verileri 9 tema, 1., 2. ve 5. temalarda 2’şer alt kategori, 4. Temada 5 alt kategori olarak analiz edilmiştir.

3.BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler 1) Demografik bilgilere ilişkin bulgular ve 2) Depremi OSB’li Çocuklara Etkisi Anne Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen bulgular olarak aşağıda ifade edilmiştir.

597

3.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan depreme maruz kalmış OSB’li çocuğa sahip 10 anneden elde edilen demografik bilgilere ilişkin veriler incelendiğinde; annelerin yaş ortalaması 34.4, OSB’li 12 çocuğun yaş ortalaması 4.7 olarak bulunmuştur. 1 anne ortaokul, bir anne lisans mezunudur, diğer katılımcı 8 anne lise mezunudur. Annelerden 2’si gelir getirici bir işte çalışırken diğer 8 katılımcı anne ev hanımıdır. İki annenin 2’şer çocuğunda OSB tanısı vardır, diğer katılımcı annelerin bir OSB’li çocuğu bulunmaktadır. Katılımcı annelerin OSB’li olmayan başka çocukları da bulunmaktadır. Katılımcı anneler ve OSB’li çocuklarının hiçbirisi depremde enkaz altında kalmamıştır. Katılımcı annelerden hiçbirisi birinci derecede yakınlarını depremde kaybetmemiştir. Bazı katılımcılar yakın arkadaşlarını (K-1), bazı katılımcılar uzak akrabalarını depremde kaybettiklerini (K-2, K-7) ifade etmişlerdir. OSB’li çocuklardan hiçbirisi anlamlı şekilde ceset görememiştir. Sadece K-2 depremden sonra tahliye esnasında caddeden geçerken OSB’li çocuklarının ceset gördüğünü fakat durumu anlamadıklarını ifade etmiştir. Deprem sonrasında OSB’li çocuklardan 6’sı psikolojik destek alırken, sadece 4 anne psikolojik destek almıştır. Araştırmanın verileri toplandığı zaman diliminde anneler müstakil evler, apartman daireleri ve konteynerlerde kamet etmektedirler. Bir katılımcı anne (K-1) haricinde apartman dairelerinde ikamet eden anneler ikamet ettikleri yerleri depreme karşı güvenli bulmazken, müstakil evlerde ve konteynerde ikamet eden katılımcılar ikamet ettikleri yerleri depreme karşı güvenli bulmaktadır.

3.2. Depremi OSB’li Çocuklara Etkisi Anne Görüşme Formu Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda Depremiñ OSB’li Çocuklara Etkisi Anne Görüşme Formu aracılığıyla toplanan veriler temalar halinde ifade edilmiştir.

3.2.1. Deprem Esnasında Yaşanalar

Katılımcılar, deprem esnasında büyük bir gürültü ve sallantı ile uykudan uyandıklarını ifade etmişlerdir. Anneler; depremin durmasını bekleme, binadan çıkmaya çalışma, hayat üçgeni oluşturma gibi çeşitli davranışlar sergilemiştir. Aşağıdaki başlıklarda depremin oluş anı ve depremden hemen sonra binadan tahliye sürecinde anne görüşlerine göre yaşananlara ilişkin bulgular paylaşılmıştır.

3.2.1.1 Depremiñ Oluşum Anında Yaşanalar

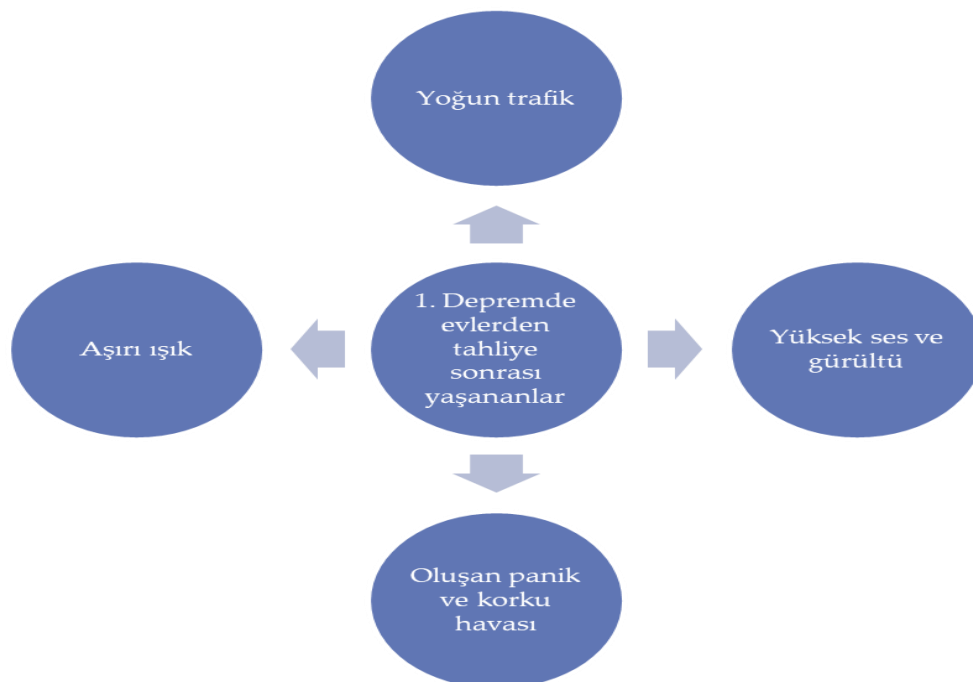
Sabah 4.17’de meydana gelen büyük depremde üç katılımcı (%30) anne dışındaki katılımcılar (%70) OSB’li çocuklarının daha önce böyle bir afetle yüz yüze kalmadıkları için durumu çok idrak edemediklerini ifade etmişlerdir. Bir anne ilk depremde tahliye esnasında çocuğunun korku ve aşırı ağlama davranışı gösterdiğini söylemiştir. Katılımcı bir anne depremde OSB’li çocukları korkutan asıl faktörün yer altından gelen çok ürkütücü kırılma seslerinin olduğunu ifade etmiştir. Bir anne ‘Allah’ım bir daha yapmayacağım’ şeklinde ilk depremde korku ile aynı cümleyi defalarca kurduğunu söylemiştir.

Soruya ilişkin olarak K-1 ‘Büyük bir sarsıntı ile yataktan kalktım, çocukların odasına koştum. Çocuklarda uyanmıştı. Hemen dışarıya koştuk evimiz giriş katta olduğu için beklemedik. Çocuklar ne olduğunu anlamadılar. Depremiñ farkında değillerdi’ ifadelerini kullanmıştır. K-4 ‘Evimiz 8. Kattaydı. Küçük çocuğumu komşulara verdim onlar indirdi bu esnada OSB’li oğlum ‘Allah’ım bir daha yapmayacağım’ şeklinde korku ile sürekli sayıkladı. Deprem durdu ancak öyle aşağıya inebildik’ ifadelerini kullanmıştır. K-2 ‘Evimiz müstakil, kayınbabam zamanında sağlam yaptırmış evi ancak yerin altından çok ürkütücü sesler geliyordu. Çocukları asıl korkutan durum buydu bence’ ifadelerini kullanmıştır.

598

3.2.1.2. Depremden Hemen Sonra Binadan Tahliye Esnasında Yaşananlar

Saat 04.17’de meydana gelen 7.7 büyüklüğündeki depremde evlerden tahliye sonrası Osmaniye İlinde oluşan yoğun trafik aşırı ışık, yüksek ses ve gürültü, oluşan panik ve korku havası OSB’li çocukların tamamını olumsuz etkilemiştir.



Saat 12.30 sularında meydana gelen 2. büyük depremde 7 yaşında olan 3 OSB’li çocuk deprem farkındalığı kazandığı için depremin meydan geliş esnasında korku ve panik yaşamışlardır. Bu üç OSB’li çocuk ağlamışlardır. Araştırmancının ilgili sorusuna ilişkin olarak K-7 ‘*Deprem anında kapılar sıkıştı. Oğlumun odasına girmekte çok zorlandık. Eşim kapıyı açtı ve OSB’li oğlumu alıp evden çıkardı. Tahliye esnasında OSB’li oğlumun başına moloz parçası düşmüş. Binadan indiğimizde her yerden bağırma sesleri geliyordu. Trafik yola çıkan arabalar tarafından kilitlenmiş durumdaydı ve çok fazla ışık vardı. Oğlumu Hastaneye yürüyerek 45 dakikada getirebildik. Çok kötü bir sabahı*’ ifadelerini kullanmıştır. K-1 ‘*Öğlen saatlerinde olan ikinci büyük depremde kayınvalidemlerdeydik. Deprem anında evde 20 kişi vardı neredeyse herkes bağırarak kaçıştı. OSB’li ikizlerim artık depremin korkunç ve yıkıcı bir durum olduğunun farkındaydılar ve ağlamaya başladılar*’ ifadelerini kullanmıştır. K-4 ‘*İkinci Deprem Kayınatamlarda otururken meydana geldi. OSB’li oğlum depremin farkındaydı ‘anne deprem’ şeklinde tekrarlamaya başladı hem oğlum hem ben çok korktuk ve ağladık*’ ifadelerini kullanmıştır.

3.2.2. Deprem Sonrasında OSB’li Çocuklarda Meydana Gelen Tutum ve Davranışlar

Deprem sonrasında OSB’li çocuklarda genel olarak olumsuz durumlar yaşanmış olsa da bazı olumlu gelişmeler olduğu anneler tarafından ifade edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre olumsuz durumlar; davranışsal sorunlar(takıntılı davranışlar, tırnak yeme, uyku bozukluğu, aşırı agresif ve saldırgan davranışlar ve okula uyum sorunları, deprem öncesinde yaşanan eve dönme isteği), iletişimsel sorunlar (anneden ayrılamama, yalnız kalamama), duygusal sorunlar (iç kapanıklık, ebeveynlerin duygularını sürekli gözlemleme, tepkisiz saatlerce oturma, hiç konuşmama) olarak sınıflandırılabilir. Olumlu durumlar; seçici beslenme alışkanlığında azalma olması farklı besinleri tüketme, fön makinası sesi gibi takıntıları bırakma, kelime dağarcığında gelişim, kardeşleri ve arkadaşları ile oyun oynama isteğinde artış, sosyal uyumsal kuralları öğrenme gibi sıralanabilir.

599

K-1 soruya ilişkin ‘*sürekli kardeşleri ile kavga halindeler. Depremden sonra iki OSB’li çocuğumda hırçınlaştı. Şuan bile çocukları evde yalnız bırakamıyorum. Aynı odanın içerisinde bile yalnız kalmak istemiyorlar. Tuvalete gitmeye bile korkar oldular.*’ İlkokul 1. Sınıfa geçtiğimiz yıl başlayan iki OSB’li çocuğu olan K-1, ‘*depremden sonra okula uyum sorunları oldu, artçı depremde bir çocuğum şoka girmiş diğeri ağlama krizine girmiş öğretmen sakinleştirememiş...*’ ifadeleri ile depremin OSB’li çocuklarına olan etkisini ifade etmiştir. K-4 depremden sonra OSB’li çocuğunun sürekli telefonla oynama isteğinin ve meyve suyu içme takıntısının başladığını ifade etmiştir. K-4 ‘*Depremden sonra OSB’li oğlum sürekli telefonda videolar izleme isteğinde, depremle ilgili videolar çıktığında ‘anne deprem’ sözleri ile yanıma koşup telefonu gösteriyor, bir de sürekli meyve suyu içmek istiyor boğazını gösteriyor ‘boğazın mı kurudu?’ sorumuza ‘Hıhı’ şeklinde başını sallayarak cevap veriyor meyve suyu içme isteğini belirtiyor*’ ifadeler ile depremin OSB’li oğluna etkisini ifade etmiştir. K-7 depremden sonraki ilk 24 saatte 3 yaşındaki OSB’li çocuğunun tepkisiz kaldığını belirtmiştir. K-7 ‘*Çocuğum deprem günü hiçbir tepki vermeden sandalyede oturdu. Hiçbir şey yemek içmek istemedi korktum ne yapacağımı bilemedim*’ ifadeleri ile depremin OSB’li çocuğuna olan etkisini ifade etmiştir.

Depremden sonra OSB’li çocuğu için bazı iyi gelişmelerin olduğunu söyleyen K-3 ‘*Depremden sonra çadırda kaldık. Evimizin bahçesine çadır kurduk. Çadırda kaldığımız süre zarfında OSB’li çocuğumun konuştuğu kelime sayısı arttı, sokakta trafik kurallarını anladı ve uyguladı, benzin istasyonundaki pompaya takıntısı vardı depremden önce her gün benzin istasyonuna götürüp pompaya dokunduruyordum. Depremden sonra bu takıntısı ortadan kalktı*’ ifadeleri ile görüşlerini örneklemiştir. Bazı takıntılı davranışların depremden sonra

ortadan kalkmasını K-7 ‘OSB’li çocuğumu fön makinesi sesiyle uyuturduk. Belki de depremin bize en büyük getirisi çocuğumun fön sesiyle uyuma takıntısının bitmesi oldu’ ifadeleri ile desteklemiştir.

3.2.3.OSB’li Çocukların Deprem Sonrasında Kronik Rahatsızlık Yaşama Durumları

Araştırmaya katılan 8 anne (%80) OSB’li çocuklarının deprem sonrasında kronik bir rahatsızlık geçirmediğini ifade etmiştir. K-4 OSB’li çocuğunun korkudan kalpteki damarının yırtıldığını ifade ederken, K-2 anne de çocuklarının mide ve bağırsak hastalıklarını yaşadıklarını ifade etmiştir. Soruya ilişkin olarak K-4 ‘Depremden sonra OSB’li oğlumu doktora götürdüm ameliyat oldu gördüğünüz dikiş izler o operasyondan kalma (Araştırmacıya göstermektedir göğüsün ortasından aşağıya doğru devam eden dikiş izleri vardır). Depremde korkusunda kalpteki damarı yırtılmış. Şimdilik oğlumun durumu stabil sağlık durumunu sürekli takip etmekteyim’ ifadeleri ile deprem sonrası yaşanan kronik rahatsızlık yaşama durumlarını ifade etmiştir. K-2 ‘depremden sonra OSB’li iki kızımın mide ve bağırsak rahatsızlıkları geçirdi’ ifadeleri ile soruya ilişkin cevap vermiştir.

3.2.4. Deprem Sonrasında Temel Yaşamsal Becerilerde Yaşanan Durumlar

Deprem sonrasında temel yaşamsal becerilerde yaşanan sorunlar barınma, beslenme, bakım, yardımlara ulaşmada yaşanan sorunlar ve annelerin yaşadığı diğer sorunlar olarak temalar altında analiz edilmiştir.

3.2.4.1.Barınma:

OSB’li çocuğa sahip aileler deprem sonrasında 7 aile ebeveynlerinin evlerine (%70), 1 aile komşularının ev ve bahçelerine (%10), 2 aile arabalarına sığınma (%20) eğilimleri göstermişlerdir. Katılımcı 1 anne (K-4) ebeveynlerinin evlerine sığındıktan sonra tekrar barınma sorunu yaşadıklarını ifade etmiştir.

Arabalarında deprem sonrası ilk bir haftayı geçirmek durumunda kalan iki anne (%20) kapalı ve dar bir ortamda OSB’li çocuklarının sinir krizleri geçirdiklerini ifade etmişlerdir. K-7 ‘depremden sonra arabamıza sığındık. Dar sıkışık bir alan sonuçta günlerce kaldık OSB’li çocuğum sinir krizleri geçirdi bu süreçte’ ifadelerinde bulunmuştur.

Deprem sonrasında 25-30 kişilik kalabalık ortamlarda barınma ihtiyacını gidermek durumunda kalan OSB’li çocuğa sahip anneler, bu kalabalık ortamda OSB’li çocuklarının uyumsuz davranışlar gösterdiğini ifade etmiştir. İki katılımcı anne OSB’li çocuklarının davranışları yüzünden birinci derece akrabaları tarafından istenmediklerini ve sokakta kalmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. K-4 ‘kayınatamgile sığınmıştık, bizim ev 8. kattaydı çünkü. OSB’li çocuğumun davranışlarına katlamadılar, sokakta parkta kaldık. K-1 bizi evine aldı sonra yurda yerleştirildik’ ifadelerinde bulunmuştur. Soruya ilişkin K-1 OSB’li çocuklarının davranışlarından dolayı sürekli kendisine suçlama yapıldığını ve bu duruma çok üzülüğünü ifade etmiştir. K-6 ‘depremden sonra kayınvelideme gitmek istedik ama bizi kabul etmek istemediler. Eşim epilepsi hastası, depremden sonra epilepsi nöbetleri arttı işveren işten çıkarttı maddi sorunlarımız var. Deprem günü mecburen komşuların verdikleri naylon çadırlarla komşularımızın bahçesine yağmurdan korunacak bir yer yapıp altında yattık. Çok yağmur vardı ve hava çok soğuktu’ ifadeleri ile deprem sonrasında barınma sorunlarını ifade etmiştir.

3.2.4.2.Beslenme:

Depremde ilk 3 günü OSB’li çocuklar seçici beslenme ihtiyaçlarında çeşitli sorunlar yaşamışlardır. Bu süreçte K-4 (%10) dışında tüm katılımcı anneler (%90) OSB’li çocuklarının

kuru ekmek, çay-ekmek, makarna gibi gıdalarla süreci geçirmek durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. K-8 ‘ *depremden sonra ne bulduysak onu yedik, peynir ekmek domates vs. ama kızım her şeyi yiyemez. Çay ekmek verdim ona depremin ilk günlerinde*’ ifadelerinde bulunmuştur.

3.2.4.3.Bakım:

Mama ve bez kullanmak durumunda olan OSB’li çocuk annesi ilk 3 gün OSB’li çocuğu için çok kötü olduğunu, civar illerden tedarik edebildikten sonra durumun düzelmeye başladığını belirtmiştir. K-7 OSB’li çocuğunda pişikler yaralar meydana geldiğini ifade etmiştir. K-7 ‘ *oğlum tek bir çeşit mama ve bez kullanıyordu. Deprem sonrasında marketler kapalıydı. Çocuğum aç kaldı hiçbir şey yediremedim, bezi olmadığı için vücudunda pişikler ve yaralar oluştu. Daha sonra tanıdıklar Adana’dan bez ve mama buldular getirdiler çocuğum rahatladı*’ ifadelerinde bulunmuştur.

3.2.4.4.Yardımlara Ulaşmada Yaşanan Sorunlar

Deprem sonrasında bölgeye gelen yardımlara ulaşmada çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Yardımların kuyruklarda dağıtılması OSB’li çocuğa sahip aileleri olumsuz etkileyen bir durum oluşturmuştur. Kalabalık ve aşırı sese duyarlı OSB’li çocukları ile bu kuyruklardan temel gereksinimlerini karşılamak tüm anneler için olumsuz bir durum oluşturmuştur. K-9 ‘ *kızım çok korkuyor ağlıyordu, kalabalık çadırlarda yemek yiyemedik*’ ifadelerinde bulunmuştur. K-3 ‘ *bize İzmir Büyükşehir Belediyesi ve Niğde’den gelen motosikletli bir grup yardımlar ulaştırdı paramız var ama ekmek bulamadık deprem günü, sokak aralarına girip yardımları ulaştıran herkese çok teşekkür ederim*’ ifadelerinde bulunmuştur.

3.2.4.5.Annelerin Deprem Sonrasında Yaşadıkları Diğer sorunlar

Deprem sonrasında OSB’li çocukları etkileyen bazı sorunlarda yaşanmıştır. Afette görevli kurum ve kuruluşlarla iletişime geçmekte zorlanma, Çadır alamama, Organizasyon sorunları, Deprem sonrasında hırsızlık vakalarının çoğalmasından dolayı evlerine geri dönmek zorunda kalma gibi olumsuz durumlar OSB’li çocukları etkilemiştir. K-10 ‘ *Depremden bir hafta sonra evimize geri dönmek durumunda kaldık, çünkü bizim yan komşunun evine hırsızlar girmişti*’, K-3 ‘ *Depremden sonra çadır almak için ilgili kuruluşları aradım fakat yetkililerle iletişime geçemedim*’, K-5 ‘ *depremden sonra milletimiz var olsun çok fazla yardım geldi ancak düzenli şekilde dağıtılamadığı zamanlar oldu bir kısım yardımlar boş arazilere atılmış bunları duyduk*’ şeklinde ifadelerle yaşanan diğer sorunları ifade etmişlerdir.

3.2.5. Deprem Sonrasında Ev İçi İlişkiler ve OSB’li Çocukların Kardeş İlişkileri

Deprem sonrasında OSB’li çocukların ev içi ve kardeş ilişkileri hem olumlu hem de olumsuz durumlar içermektedir.

OSB’li çocuğun kardeşleri ile daha çok oyun oynamak istemesi, aile üyeleri ile daha çok iletişim kurmak istemesi olumlu durumlara örnek verilecek elde edilen bulgular arasındadır. İlgili araştırma sorusuna K-3 ‘ *OSB’li oğlum çadırda kaldığımız dönemde ablaları ile daha çok oyun oynama istediğinde bulunduğunu gözlemledik bu duruma çok mutlu olduk*’ ifadeleri ile cevap vermiştir. K-5 ‘ *OSB’li çocuğum deprem sonrasında tüm aile bireyleri ile iletişim kurma çabasında olduğunu gözlemledim. Ablaları, babası ve benimle oyun oynama isteği arttı.*’ İfadeleri ile görüşlerini belirtmiştir.

OSB’li çocukların deprem sonrasında kendilerine, kardeşlerine ve eşyalara zarar verdiklerini, oyun oynamak istemediklerini ifade etmişlerdir. Kardeş ilişkileri bozulan OSB’li çocuklarda dijital bağımlılık düzeylerinde artış gözlemlendiği anneler tarafından ifade edilmiştir. Deprem sonrası OSB’li çocukların anneden ayrılmak istememesi yine olumsuz ev içi ilişkilere yönelik elde edilen bulgular arasındadır. Soruya ilişkin K-1 ‘ *OSB’li çocuklarımda şiddet sergileme*

davranışlarında artışlar oldu. Bir OSB’li çocuğumda daha çok şiddete meyil etme oldu eşyaları kırıp parçalıyor, diğer OSB’li çocuğumda içine kapanıklık oldu sürekli tabletle oyun oynama istiyor kendisini dışarıya kapatıyor kendisi ile itişime geçme isteğimize tepkisiz kaldığı zamanlar oluyor’ ifadeleri ile deprem sonrasında ev içi ilişkilerde ve kardeş ilişkilerinde yaşanan olumsuz durumları ifade etmiştir.

3.2.6. Yazılı ve Görsel Medyada Yer Alan Deprem Haberleri ve Birebir Görülen Durumlara ilişkin Yaşananlar

Tv, radyo, sosyal medya ve internet haberleri ve birebir yaşanan durumlar annelerin tamamını olumsuz etkilerken yaşları 6 ve 7 olan OSB’li çocukları da olumsuz etkilediği anne görüşlerinden elde edilen veriler içerisinde yer almaktadır. K-7 eşinin işi sebebiyle deprem sonrası cenazelerin yıkama işlemine yardım ettiğini bu durumun kendisini duygusal olarak olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. K-7 *‘Eşim imam, çok fazla cenaze geliyordu. Kadınları yıkayacak görevli yetersizliği olduğu için yıkama işlemlerine yardım ettim. Bu durum beni olumsuz yönde etkiledi’* ifadelerini kullanmıştır.

Anneler, çeşitli mecralarda depremle ilgili haberlere karşı OSB’li çocuklarını uzak tutma eğilimi göstermişlerdir. K-4 OSB’li 7 yaşındaki oğlunu TV’den uzak tuttuğunu ancak sosyal medyadan deprem videolarını izleyen OSB’li çocuğunun olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. K-4 *‘TV haberlerinde sürekli deprem haberleri verilmekteydi. Depremle ilgili haberler olduğunda çocuğumu TV’den uzak tutmaya çalıştım. Ancak çocuğum akıllı telefonum eline aldığı anda sosyal medya hesaplarıma giriş yapmaktaydı. Sosyal medya hesaplarında çıkan deprem görüntüleri oğlumu olumsuz etkiledi’* ifadelerini kullanmıştır.

TV, radyo, sosyal medya ve internet haberleri ve birebir yaşanan durumlar diğer aile fertlerini de olumsuz yönde etkilemiştir. İki anne OSB’li çocuklarının ağabeylerinin depremde olumsuz etkilendiğini ve korku içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. K-6 *‘TV’deki haberler, sosyal medyadaki videolar ve fotoğraflar OSB’li kızımın ağabeyini çok korkuttu. Oğlum sürekli deprem olacak korkusu içerisindeydi. Depremden üzerinden altı ay geçti ancak hala o korkusunu yenemedi. Sadece oğlum değil yetişkinler olarak bizleri de etkiledi haberler ve sosyal medyadaki görüntüler’* ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır.

3.2.7. Enkaz kaldırma ve Hasarlı Binaların Yıkımlarına Karşı Tutumlar

Enkaz kaldırma ve yıkım işlemleri OSB’li çocukları ve ailelerini a) depremin ilk günlerini hatırlatması ve duygulanımları tazelemesi b) güvenlik kaygılarını ortaya çıkarması yönlerinden olumsuz etki yapmıştır; K-4, çocuğunun yıkımı yapılmış ancak enkazı kalan binayı gördüğünde diğer insanları *‘yaklaşmayın!’* şeklinde ikaz ettiğini ifade etmiştir. K-1 *‘Olabilirdiğince OSB’li çocuklarımı da depremde hasar almış binaların bulunduğu sokak ve caddelerden geçirmemeye kendim de geçmemeye çalışıyorum. Hasarlı binalar bana depremin olduğu günleri hatırlatma’* ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır.

Katılımcı annelerin tamamı ağır hasarlı binaların yıkım ve enkaz kaldırma işlemlerinin geç başladığını ifade etmişlerdir. K-9 *‘Ağır hasarlı binalar çevreye tehlike saçmakta. Artçı depremlerde binadan düşen bir moloz parçasının Osmaniye’de bir kişinin hayatını kaybetmesine neden olduğunu duyduk. Ağır hasarlı binaların yıkım işlemleri için geç kalındığını düşünüyorum’* ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır.

Anneler genel olarak OSB’li çocuklarının yıkım yapılacak binaları görmemesini sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. K-4 *‘OSB’li çocuğumun gideceği ilkokulda yıkıldı onu görmemesi için o yöne yaklaştırmıyorum’* ifadelerinde bulunmuştur. Bazı anneler yıkımda çıkan ses ve tozların kendilerini ve OSB’li çocuklarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. K-5 *‘hasarlı binaların yıkımı esnasında çıkan tozlardan ve yüksek seslerden rahatsız oluyoruz, OSB’li çocuğum gelen seslerden korkuyor’* ifadelerinde bulunmuştur.

3.2.8. Sunulan Profesyonel Destekler

Katılımcı annelerin %40 ‘ psikolojik destek almıştır. Bir anne kendi imkanları ile psikiyatri desteği almıştır. 2 katılımcı sağlık bakanlığının online psikodestek hizmetlerinden, 1 katılımcı anne yurttan verilen psikodestek hizmetlerinden yararlanmıştır

OSB’li çocukların %60’ı psikolojik destek almıştır. 5 çocuk Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen psikodestek hizmetlerinden yararlanmıştır. Bir OSB’li çocuk, Çocuk Psikiyatrisinden hizmet almıştır.

Araştırmaya katılan annelerden K-1 (%10) dışında tamamı (%90) profesyonel psikolojik destek almak istediklerini ifade ederken, K-7 destek almak istediğini ama bir fayda sağlayacağını düşünmediğini ifade etmiştir. K-7 ‘psikolojik destek almak istiyorum ama psikolojik destek ile bu korkunun ortadan kalkacağına inanmıyorum’ ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır.

K-2 ve K-5 psikolojik destek almak istediklerini fakat bakım desteği alamadıkları için psikiyatriste nasıl zaman ayıracıklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı annelerden K-6 haricinde tüm katılımcılar OSB’li çocukları için psikolojik destek yardımı almak istediklerini belirtmiştir. K-6, OSB’li 3 yaşındaki çocuğunun depremin pek farkında olmadığı için çocuğa yönelik psikolojik desteğe ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. K-6, normal gelişim gösteren oğlu için psikolojik destek ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.

3.2.9. Gelecekteki Afetlere Yönelik Öneriler

Katılımcı annelerin gelecekteki afetlere yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. OSB’li çocuklar ve aileleri için afetlere karşı güvenli barınma tesisleri oluşturulması katılımcı anneler tarafından önerilmiştir. K-4 ‘*OSB’li çocukları olan aileler afetlerde başka kişilerin evlerine sığınmak zorunda kalmamalı, aileler kendilerini yük gibi görmemeli. Bizim gibi OSB’li çocuğu olan aileler için özel barınma tesisleri oluşturulmalıdır*’ ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır.

OSB’li çocuklar için oluşturulacak tesislerde çocukların özelliklerine uygun temel yaşam malzemesi ve oyuncak bulundurulması katılımcı anneler tarafından önerilmiştir. K-3 ‘*OSB’li çocuklar birçok açıdan özel çocuklardır, deprem gibi büyük ve yıkıcı afetler için OSB’li çocuklara güvenli barınma tesisleri inşa edilmeli ve bu tesislerde çocuklar için gerekli yaşam malzemeleri ve oyuncaklar olmalıdır*’ ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır. K-7 soruya ilişkin olarak ‘*OSB’li çocuklar her türlü gıdayı yiyememe içmeme, her türlü bakım malzemesini kullanamama gibi durumlar yaşamakta. OSB’li çocuklar için oluşturulacak barınma alanlarında bu durumlar göz önüne alınmalıdır*’ ifadelerini kullanmıştır.

Afetlere müdahaleye gelen ekiplerin OSB hakkında bilgi sahibi olması gereksinimi katılımcı anneler tarafından ortaya koyulan bir başka öneridir. K-1 ‘*depremde yardıma gelen ekipler OSB’li çocuklara nasıl davranacaklarını bilmiyorlar, bu konuda afetlerde görevli ekiplerin bilgilendirilmesi gerekirse eğitim almasını önermekteyim*’ ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır.

Afet sonrası yüz yüze psikolojik destek sağlanması gereksinimi katılımcı anneler tarafından önerilmektedir. K-5 ‘*deprem sonrasında online psikolojik destek aldık ama ben bu desteklerin yüz yüze olmasını önermekteyim. Online olan bağlantılarda iletişimsel sorunlar oluyor OSB’li çocuğuma nasıl fayda sağlayabilirim sorunun cevabını daha detaylı alabilmek için yüz yüze destek almak isterim*’ şeklindeki ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır.

OSB’li çocukların annelerine deprem eğitimi verilmesi katılımcılar anneler tarafından önerilmektedir. K-5 ‘*depremde ne yapacağımı, sonrasında ne yapacağımı, OSB’li çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini bilmiyorum. Bu konuda OSB’li çocuk anneleri olarak bize deprem eğitimi verilmesini önermekteyim*’ ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır.

Deprem sonrasında OSB’li çocukların sağlık hizmetlerine erişimi için tedbirler alınması

katılımcı anneler tarafından başka bir öneri olarak ortaya koyulmuştur. Konuya ilişkin K-7 ‘Deprem sonrasında sağlık hizmetlerine ulaşmakta çok büyük sorunlar yaşadık bu durum için tedbirler alınabilir’ önerisinde bulunmuştur. K-1 ‘ *depremden bir ay sonra çocuk psikiyatrisinden randevu alabildim. O kadar mutlu oldum size bunu tarif edemem. OSB’li çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi çeşitli tanılar da oluyor ve bu durumlara bağlı ilaç kullanılıyor. OSB’li çocuklar için ilgili doktorlara ulaşımında tedbirler alınması gerektiğini düşünüyorum* ’ şeklinde önerilerini ifade etmiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen veriler ışığında depremin OSB’li çocuklar üzerinde takıntılı davranışlar, uyku problemleri, agresif ve saldırgan davranışlar, konuşmama/tepkisizlik, içe kapanıklık, korku, ağlama krizleri, yalnız kalamama gibi olumsuz etkiler yarattığı ortaya koyulmuştur. İfade edilen duygusal ve davranışsal bu durumlar OSB’li çocuğun ve ailesinin yaşamını güçleştiren faktörlerdir. Eroğlu ve Yakşı (2023) 6 Şubat 2023 Depremlerinden üç aylık süre sonra otizmlili çocuklarda yürüttüğü araştırmada temel otistik davranışlar içerisindeki alt maddelerde birçok sese kulaklarını tıkama, uzun süre boşluğa bakma, çoğunlukla korkma ve çok kaygılı olma, göz temasından aktif olarak kaçınma, sosyal/çevresel etkinliklerle sıklıkla ilgilenmeme ve oyunda diğer çocukları taklit etmeme maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Aynı araştırmada OSB’li çocukların deprem sonrasında insanlarla daha az iletişime geçme, şiddet içeren öfke nöbetleri geçirmede artış görülmesi, ekolali ve stereotip davranışlarda artış ve uyku sorunlarında artış meydana geldiği bulguları elde edilmiştir. Depremin OSB’li çocuklara olumsuz etkilerine yönelik olarak bu araştırmada elde edilen veriler Eroğlu ve Yakşı’nın (2023) yürütmüş olduğu araştırma ile ciddi anlamda paralellik göstermektedir.

Deprem sonrasında OSB’li çocuklarda dijital bağımlılık düzeylerinde artış meydana gelmesi araştırmanın bir başka sonucudur. 6 Şubat 2023 Depremlerinin otizmlili çocuklara olan etkisini araştırıldığı bu araştırmada deprem gibi stres ve kaygı bozukluğuna yol açabilecek bir afet sonrasında OSB’li 7 yaşındaki 2 çocuğun dijital bağımlılık belirtileri göstermeleri önceki araştırma sonuçlarına uyumluluk göstermektedir. Romano, Truzoli, Osborne ve Reed (2014) otizm özellikleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiye depresyon ve anksiyete varlığının aracılık edip etmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda otistik özellikler, yüksek kaygı ve yüksek depresyon düzeylerinin internet bağımlılığı ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Otizm özelliklerine sahip olmanın sorunlu internet kullanıcısı olma ile ilişkisi çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur (Lane, & Radesky, 2019; Murray, Koronczai, Király, Griffiths, Mannion, Leader & Demetrovics, 2021; Truzoli, Osborne & Reed, 2019). Bazı araştırmacılar OSB ile internet bağımlılığını, depresyon düzeylerinin anlamlı şekilde yordamağını fakat OSB olmayan kişilerde bu ilişkiyi yordadığı sonuçlarına ulaşmışlardır (Kawabe, Horiuchi, Hosokawa, Nakachi, Soga & Ueno, 2022). Dijital bağımlılık OSB’li çocukların psikolojik ve fizyolojik sağlığını tehdit eden bir faktör olduğu için çocuklar için gelişimi destekleyen alternatif etkinlik/uyaran/programlar sunulması ve deprem bölgesinde bu konu üzerine tedbirlere yönelik daha derin araştırmalar yapılmasında fayda sağlanacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çağı ve ilkököl 1. sınıf düzeyindeki çocuklara depremin önemli derecede olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. İlkokula 1. sınıfa giden iki OSB’li çocuğun annesi ile yapılan görüşmede OSB’li çocukların deprem sonrası okula uyumda sorunlar yaşadığı bulgusu elde edilmiştir. Dutta ve Diğ. (2022) 8.8 büyüklüğündeki Şili Depreminin ilkököl öğrencilerinin psikososyal işlevlerine etkilerini inceledikleri araştırmada depreme maruz kalmanın sınıfa uyum sağlamayı olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deprem

sonrası OSB’li çocukların okula uyumları üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmektedir.

Birçok açıdan olumsuz etki yapan bir afet olan deprem sonrasında OSB’li çocuklarda bazı olumlu durumlar meydana geldiği araştırmada elde edilen veriler içerisinde yer almaktadır. Takıntılı davranışların ortadan kalkması, sosyal ve iletişimsel becerilerde artış, kardeş ilişkilerinde olumlu gelişmeler yaşanması elde edilen olumlu gelişmeler içerisinde yer almaktadır. Araştırmanın bu çarpıcı bulgusu ileriki araştırmalar ile daha derinlemesine incelenme gereksinimi gerekliliğini ve arka planda olumlu gelişmelere nelerin etki ettiğinin ortaya çıkarılması ihtiyacını da beraberinde getirmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde genel olarak 3 yaş ve civarı yaşta olan OSB’li çocukların deprem olgusunun tam olarak farkına varmadıkları annelerden elde edilen bulgular çerçevesinde ifade edilebilir. Yaş ile birlikte OSB’li çocukların depremden etkilenme düzeyleri artış göstermiştir. Araştırmada ortaya çıkan okul öncesi dönemde olan çocukların daha büyük yaş grubunda olan çocuklara göre daha az psikopatolojik etkilenme gösterdiği bulgusu literatürdeki bazı araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Feo, Di Gioia, Carloni, Vitiello, Tozzi & Vicari, 2014; Furr, Comer, Edmunds & Kendall, 2010; Wang, Chan & Ho, 2013).

Ağır hasarlı binaların yıkım ve enkaz kaldırma işlemleri ile ilgili anne görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde; ağır hasarlı binaların yıkım ve enkaz kaldırma işlemlerinin hem OSB’li çocukları hem de annelerini olumsuz etkileyen bir durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıkım ve enkaz kaldırma işlemleri sırasında ortaya çıkan ses ve toz fiziksel uyaran görevi yaparken, enkaz manzarası depremin ilk günlerine olumsuz hatırlatıcı bir etki yapmaktadır.

OSB’li çocukların belirli gıdalar, bezler ve mamalar tüketmesi durumu OSB’li çocuğa sahip ailelere afet durumlarında zorlayıcı bir etki oluşturduğu bu araştırmanın sonuçları içerisinde yer almaktadır. Deprem riski taşıyan bölgelerde OSB’li çocukların özel gereksinimlerin bilinmesi ve gerekli tedbirlerin alınması yaşanabilecek büyük ve yıkıcı depremlerden sonra OSB’li çocukların depremden etkilenme düzeylerine olumlu yönde etki edebilir.

OSB’li çocukların ailelerinin sosyal kabulünün istendik düzeyde gerçekleşmediği araştırmadan elde edilen bir başka sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. İki OSB’li çocuğa sahip ailenin birinci derece akrabalarının evlerini terk etmek zorunda kalması ve bir annenin OSB’li çocuklarının davranışlarından dolayı kendisinin suçlandığını ifade etmesi OSB’li çocuk ailelerinin sosyal kabulünü arttırıcı çalışmaların yürütülmesi gerekliliğini düşündürmektedir.

Yazılı ve görsel basında yer alan deprem haberleri ve birebir yaşanan depreme bağlı olaylar OSB’li çocuklarda ve aile fertlerinde olumsuz etkiler oluşturduğu bu araştırmada elde edilen bulgular arasındadır. Deprem sonrasında ‘sığınma alanı’ işlevi gören bazı güven duyulan evlerde çok sayıda kişi birlikte yaşamak zorunda kalmıştır. Bu kalabalık ortamlarda depremle ilgili haberler ve videolar izlenirken OSB’li çocukların olumsuz yönde etkileneceği göz önüne alınmalı ve bu konu ile ilgili toplumsal farkındalık kazandırılması gereksinimi düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen verilere ışığında depremden sonra yemek dağıtımı gibi kalabalık ve kuyruklar halinde yapılan yardımlardan OSB’li çocukların ve ailelerinin faydalanmasında ciddi sorunlar yaşandığı görülmektedir. OSB’li çocuklar bozulan rutinler, sese ve kalabalığa karşı aşırı duyarlılık gibi sınırlılıklarından dolayı deprem yardımlarından faydalanmakta zorluklar yaşamaktadırlar. OSB’li çocuğu olan ailelerin önceden tespit edilmesi ve bu ailelere temel yaşamsal yardımların bireysel olarak ulaştırılması ya da OSB’li çocuklar ve aileleri için kurulacak barınma alanlarında bu konuya dikkat edilmesi önem taşıyan bir sonuç olarak bu araştırmada ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın demografik bilgiler kısmında toplanan veriler ışığında araştırmaya katılan

annelerin OSB’li çocuklarının hiç birinin enkaz altında kalmaması ve deprem sonrası ceset görmemesi ileriki araştırmalar için dikkat edilecek bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. İfade edilen durumları yaşayan OSB’li çocukların depremde nasıl etkilendiklerinin ortaya koyulması depremin OSB’li çocuklara olan etkisinin anlaşılmasında önem taşımaktadır. Araştırmanın demografik verilerinde elde edilen sonuçlara göre katılımcı anneler araştırma esnasında ikamet ettikleri yerlere güven duyma ile ilgili soruya müstakil evlerde ve konteynerde oturanlar evet yanıtını verirken bir katılımcı dışında apartmanda ikamet edenlerin hayır yanıtını vermesi elde edilen bir başka sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Deprem sonrası ikamet edilen alanların OSB’li çocukların ve ailelerin depremde etkilenme düzeylerini ne derecede etkilediği üzerinde çalışmaların yapılması ileriki araştırmalar için önerilen bir başka araştırma konusu olarak bu araştırma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında düşünülmektedir.

5. ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler ifade edilmiştir:

- ✓ OSB’li çocuğa sahip ailelere yönelik bakanlıklar ve belediyeler afet durumları için barınma tesisleri/alanları hazırlamalıdır.
- ✓ Afetler sonrasında OSB’li çocuklar ve aileleri kalabalık ortamlarda ve yardım kuyruklarında temel ihtiyaçlarını karşılamakta sorunlar yaşamaktadır. OSB’li çocuğa sahip ailelere yardımların ikamet yerlerine ulaştırılması gerekmektedir. Bu anlamda mobil bir sistem hayata geçirilebilir.
- ✓ OSB’li çocuğa sahip annelere afetlere hazırlayıcı eğitim verilmesi ortaya çıkan bir ihtiyaçtır.
- ✓ Deprem sonrasında OSB’li çocuklarda okula uyum ve dijital bağımlılıkla mücadele çalışmalarının yürütülmesi sonraki araştırmalar için önerilmektedir.
- ✓ Psikolojik destekler planlanırken OSB’li çocuğa sahip ailelere bakım desteğinin planlanmasının yapılması önerilmektedir.
- ✓ Depremde yakınlarını kaybeden, enkaz altında kalan, yaralanan veya sakat kalan, ceset görme gibi travmatik durumlar yaşayan OSB’li çocuklar ile ileriki araştırmalarda derinlemesine araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir.
- ✓ Depremden sonra OSB’li çocuklarda ortaya çıkan olumlu gelişmelerin daha derinlemesine anlaşılması amacıyla ileriki araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkalin O. (2017). Deprem Bağlamında Dirayetli Toplumun Neresindeyiz: Yüzyılın Hesabı. Yeni İnsan Yay.138.

Aksoy, B. (2013). Depremi yaşamış olan 9. sınıf öğrencilerinin" deprem" kavramına yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(1), 247-265.

Blanc, J., Rahill, G., Spruill, T. M., Jean-Louis, G., & Mouchenik, Y. (2020). Association between prenatal exposure to the Haiti 2010 earthquake, consequent maternal PTSD and autistic symptoms in offspring. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 4(2), 100098. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2019.02.001>

Dutta, A., Peña, F., Holcomb, J. M., Leiva, L., Squicciarini, A. M., Canenguez, K. M., Bergmann, P., Riobueno-Naylor, A., Ferley, A., Simonsohn, A. Garfin, D. R., Silver, C. R., Benheim, T. S., Guzman, J., Jellinek, M.S. & Murphy, J. M. (2022). Earthquake exposure, adverse childhood experiences, and psychosocial functioning in Chilean children: A longitudinal study. *Journal of traumatic stress*, 35(4), 1177-1188. <https://doi.org/10.1002/jts.22826>

Eroğlu, M., Efendi, G.Y, Temeltürk, R.D, & Yaksi, N. (2024). Yıkıcı bir deprem sonrası otizmle yaşamak: Türkiye'deki çocuk ve ergenlerin deneyimleri. *Uluslararası Gelişimsel Engelliler Dergisi* , 1–11. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2301184>

Eroğlu M. & Yakşi N (2023) Changes in Symptom Severity and Sleeping Habits After Earthquake in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: The Case of the Kahramanmaraş Earthquake in 2023, Turkey. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 14 4 577–586. <https://doi.org/10.31067/acusaglik.1300908>

Feo, P., Di Gioia, S., Carloni, E. *et al.* Prevalence of psychiatric symptoms in children and adolescents one year after the 2009 L'Aquila earthquake. *BMC Psychiatry* 14, 270 (2014). <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0270-3>

Furr, J. M., Comer, J. S., Edmunds, J. M., & Kendall, P. C. (2010). Disasters and youth: A meta-analytic examination of posttraumatic stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 765–780. <https://doi.org/10.1037/a0021482>

Irkiçatal, G. (2014). Doğal afetlerin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin yaptıkları resimler üzerine etkileri (Van ili deprem örneği) (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Karabulut, D. (2018). Doğal afetlerin çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Doğal Afetlerin Risk Yönetimi Ana Bilim Dalı.

Kawabe, K., Horiuchi, F., Hosokawa, R., Nakachi, K., Soga, J., & Ueno, S. I. (2022). Comorbid symptoms of internet addiction among adolescents with and without autism spectrum disorder: a comparative study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1), 315–324. <https://doi.org/10.1080/02673843.2022>.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Turan, İ. ve Kartal, A. (2011). İlköğretimde Doğal Afetler Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 8- 10 Eylül 2011. Bildiri Özeti.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Türk, A. (2022). Deprem Özelinde Engelli Bireylere Duyarlı Afet Yönetimi Modeli. Afet Ve Risk Dergisi, 5(1), 61-77. <https://doi.org/10.35341/afet.1078869>

Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği (TMMOB) 6 Şubat Depremler 8. Ay Değerlendirme Raporu. Erişim <https://www.tmmob.org.tr/icerik/tmmob-6-subat-depremleri-8-ay-degerlendirme-raporu-yayimlandi>. Erişim Tarihi: 30.04.2024

Valenti, M., Ciprietti, T., Egidio, C. D., Gabrielli, M., Masedu, F., Tomassini, A. R., & Sorge, G. (2012). Adaptive response of children and adolescents with autism to the 2009 earthquake in L'Aquila, Italy. Journal of autism and developmental disorders, 42, 954-960 <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1323-9>

Wang, CW., Chan, C.L.W. & Ho, R.T.H. Prevalence and trajectory of psychopathology among child and adolescent survivors of disasters: a systematic review of epidemiological studies across 1987–2011. Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol 48, 1697–1720 (2013). <https://doi.org/10.1007/s00127-013-0731-x>

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

Article Arrival Date**20.11.2025****Article Published Date****20.12.2025****BİLSEM Fen Bilimleri Yardımcı Ders Materyali Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Analizi***

Analysis of BİLSEM Science Supplementary Course Material Gains According to the Revised Bloom Taxonomy Cognitive Domain Stages

Halil Dündar CANGÜVEN¹, Hayriye CANGÜVEN², Zerrin YORULMAZ³

¹Fen Bilimleri Öğretmeni, Baş Öğretmen, Mezitli Bilim ve Sanat Merkezi,

Orcid: [0000-0002-7931-9449](https://orcid.org/0000-0002-7931-9449)

²Uzman Öğretmen, Mersin/Yenişehir/Mersinli Ahmet İlkokulu, Orcid: [0000-0003-3671-7145](https://orcid.org/0000-0003-3671-7145)

³Uzman Öğretmen, Mersin/Tarsus/ Dedeler Ortaokulu, Orcid: [0009-0004-4408-3829](https://orcid.org/0009-0004-4408-3829)

Özet

Eğitim programları teknolojiye ve küresel gelişmelere bağlı olarak güncellenmesi gereken kazanımları içermektedir. Her revizyon, eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına ve bireylerin yeniliklere açık bir şekilde günlük yaşam problemlerine çözümler üretecek şekilde gelişimlerini tamamlamalarını sağlamaya yönelik olarak hazırlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, 2022 yılında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Bilim ve Sanat Merkezleri, Fen ve Teknoloji Alanı Yardımcı Ders Materyali' nin içerisindeki modüller ve bu modüllere bağlı kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre analiz edilmesidir. Araştırmada nitel yöntemlerden doküman analizi (belge tarama) metodu kullanılmıştır. Elde edilen bulguların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiştir. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından araştırmacılar bağımsız olarak kazanımları kodlamış daha sonra ortak kanaate varılarak hesaplamalar yapılmıştır. BİLSEM Fen Bilimleri Alanı Yardımcı Ders Materyalindeki, Destek Eğitimi Programında (DEP) 18 etkinlik ve bu etkinliklere ait 54 kazanım, Bireysel Yetenekleri Farkettirme Programında (BYFP) 19 etkinlik ve bu etkinliklere ait 61 kazanım, toplam 115 kazanım bulunmaktadır. Çalışmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994) formülü ile hesaplanmış, DEP kazanımlarında güvenilirlik %91, BYFP %89, programın genelinde ise %91 olarak hesaplanmıştır. DEP Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan basamaklarına göre kazanımların dağılımına bakıldığında 33,33% oranla en fazla anlama basamağında yoğunlaştığı, hatırlama basamağına karşılık gelen her hangi bir kazanıma rastlanmamıştır. BYFP Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan basamaklarına göre kazanımların dağılımı incelendiğinde hatırlama ve değerlendirme basamaklarına karşılık gelen her hangi bir kazanıma rastlanmazken, en yüksek değer olan 39,34% oranıyla anlama basamağına ait kazanımlar belirlenmiştir. Programların genelinde ise

609

* Bu çalışma; “Öğretmenlerin gözüyle cumhuriyetin 100. Yılında Eğitim sempozyumu 26-27 Aralık 2023” Ankara ‘da video yayın olarak sunum yapılmıştır.

en yüksek kazanım 36,52% oranla anlama basamağındadır. Üstün yetenekli bireyler üst düzey düşünme becerilerine sahiptirler bu bakımdan kazanımların, bireylerin gereksinim, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik olması gerekmektedir. Ders materyali içerisindeki etkinliklere bakıldığında içerik zenginleştirme çalışmalarının da yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum kazanımların 51,30% unun alt düzey düşünme becerilerine yönelik olsa da etkinlikler işlenirken süreç zenginleştirilerek ihtiyaç ve beklentilere uygun hale getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM, fen bilimleri, bloom taksonomisi, özel yetenekli

Abstract

Training programs include achievements that need to be updated depending on technology and global developments. Each revision is prepared to meet educational needs and to ensure that individuals complete their development in a way that is open to innovations and produces solutions to daily life problems. The purpose of this study is to analyze the modules in the Ministry of National Education, General Directorate of Special Education and Guidance Services, Science and Art Centers, Science and Technology Field Supplementary Course Materials published in 2022 and the achievements related to these modules according to the Cognitive Domain Stages of the Revised Bloom Taxonomy. Document analysis (document scanning) method, one of the qualitative methods, was used in the research. The frequencies and percentages of the findings were calculated and presented in tables. In terms of the validity and reliability of the study, the researchers independently coded the outcomes and then calculations were made by reaching a consensus. In the BİLSEM Science Field Supplementary Course Material, there are 18 activities and 54 outcomes of these activities in the Support Education Program (DEP), 19 activities and 61 outcomes of these activities in the Individual Talents Awareness Program (BYFP), for a total of 115 outcomes. The reliability of the study was calculated with the formula of Miles and Huberman (1994), reliability was calculated as 91% in DEP achievements, 89% in BYFP, and 91% in the overall program. When we look at the distribution of DEP achievements according to the Cognitive Domain levels of the Revised Bloom Taxonomy, it is seen that the most concentration is on the comprehension level with a rate of 33.33%, and no achievements corresponding to the remembering level were found. When the distribution of BYFP achievements according to the Cognitive Domain levels of the Revised Bloom Taxonomy is examined, no achievements corresponding to the remembering and evaluation steps were found, while the highest value, 39.34%, was determined to be the achievements of the comprehension level. In general, the highest gain in the programs is in the comprehension level with a rate of 36.52%. Gifted individuals have high-level thinking skills, therefore, achievements should be oriented towards the needs, needs and expectations of individuals. When the activities in the course material were examined, it was determined that content enrichment studies were also carried out. Although 51.30% of the gains are related to lower-level thinking skills, the process has been enriched and adapted to the needs and expectations while the activities are being processed.

Key Words: SAAC, science, bloom taxonomy, special talents

Giriş

Bu çalışma; “Öğretmenlerin gözüyle cumhuriyetin 100. Yılında Eğitim sempozyumu 26-27 Aralık 2023” Ankara ‘da video yayın olarak sunum yapılmıştır.

MEB (2017a) de üstün veya özel yetenekli çocukların zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik

kapasitesinin yüksek düzeyde bireyler oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca bu bireylerin yaşlılarına göre akademik alanlarda daha yüksek düzeyde performans gösterdiği ayrıca tanımlanan ise uzman kişiler tarafından gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Bilgiç ve arkadaşları (2013) özel yeteneğin içerisinde akademik ve genel zihinsel becerilerin yer aldığını, bireyde bulunan matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve dil yeteneğini de bu kapsam içerisinde değerlendirmişlerdir. Ayrıca liderliğin, yaratıcılığın, görsel ve işitsel sanatların ve psikomotor becerilerin de özel yetenek kapsamı dahilinde olduğu görüşündedirler. Özel yetenekli bireyin ise zekâsıyla, yaratıcılık ve liderlik kapasitesi ile yaşlılarına göre daha yüksek düzeyde performans gösteren kişi olduğunu belirtmişlerdir.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı tarafından Türkiye genelindeki 355 Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilere yönelik hazırlanan yardımcı ders materyalleri hem basılı hem de dijital olarak erişime açık hale getirilmiştir. Bu programlar uzman BİLSEM öğretmenleri ve akademisyenler tarafından geliştirilmiştir.

Çalışmanın gerekçesine bakıldığında ise, 2022 yılında yayımlanan yardımcı ders materyalleri ile ilgili literatürde her hangi bir analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bakımdan çalışmanın alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, BİLSEM fen bilimleri yardımcı ders materyali kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre analizinin yapılmasıdır. Çalışmanın amacına uygun olarak araştırmanın temel problemi, “BİLSEM fen bilimleri yardımcı ders materyali kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre analizi yapıldığında kazanımlar hangi basamaklara denk gelmektedir?” olarak

Araştırmanın alt problemleri ise BİLSEM fen bilimleri yardımcı ders materyali Bireysel Yetenekleri Farkettirme bölümü kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre analizi yapıldığında kazanımlar hangi basamaklara denk gelmektedir?”

“BİLSEM fen bilimleri yardımcı ders materyali Destek Eğitim bölümü kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre analizi yapıldığında kazanımlar hangi basamaklara denk gelmektedir?”

Şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel yöntemlerden doküman analizi (belge tarama) metodu kullanılmıştır. Elde edilen bulguların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiştir. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından araştırmacılar bağımsız olarak kazanımları kodlamış daha sonra ortak kanaate varılarak hesaplamalar yapılmıştır. BİLSEM Fen Bilimleri Alanı Yardımcı Ders Materyalindeki, Destek Eğitimi Programında (DEP) 18 etkinlik ve bu etkinliklere ait 54 kazanım, Bireysel Yetenekleri Farkettirme Programında (BYFP) 19 etkinlik ve bu etkinliklere ait 61 kazanım, toplam 115 kazanım bulunmaktadır. Çalışmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994) formülü ile hesaplanmış, DEP kazanımlarında güvenilirlik %91, BYFP %89, programın genelinde ise %91 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde 2022 yılında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Bilim ve Sanat Merkezleri, Fen ve Teknoloji Alanı Yardımcı Ders Materyali’ nin içerisindeki modüller ve bu modüllere bağlı kazanımlar

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş, frekans ve yüzdeleri

Destek eğitim Programına ve Bireysel Yetenekleri Fark ettirme Programına ait kazanımlar ilk olarak bağımsız tablolarda gösterilmiştir. Daha sonra genel olarak grafik üzerinde karşılaştırma yapılmıştır.

Tablo 1.

Fen ve Teknoloji Alanı Destek Eğitimi Modüllerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı

Modüller		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
1	Bilimsel Araştırma Süreci	0,00%	1,85%	0,00%	3,70%	0,00%	0,00%
2	Temel Bilimsel Süreç Beceriler	0,00%	1,85%	3,70%	0,00%	0,00%	0,00%
3	Bilim İnsanı Olmak	0,00%	3,70%	0,00%	1,85%	0,00%	0,00%
4	Canlı	0,00%	1,85%	0,00%	0,00%	0,00%	3,70%
5	Yaşamın Organizasyonu	0,00%	1,85%	0,00%	1,85%	1,85%	0,00%
6	Ekosistem	0,00%	0,00%	0,00%	3,70%	0,00%	1,85%
7	Canlı-Çevre Etkileşimi	0,00%	1,85%	0,00%	1,85%	0,00%	1,85%
8	Madde ve Özellikleri	0,00%	3,70%	0,00%	0,00%	1,85%	0,00%
9	Maddenin Dönüşümü	0,00%	1,85%	0,00%	0,00%	0,00%	3,70%
10	Enerji ve Özellikleri	0,00%	3,70%	0,00%	1,85%	0,00%	0,00%
11	Enerji Dönüşümleri	0,00%	0,00%	1,85%	3,70%	0,00%	1,85%
12	Yerküre	0,00%	1,85%	1,85%	1,85%	0,00%	0,00%
13	Mevsimler ve İklimler	0,00%	1,85%	1,85%	0,00%	0,00%	1,85%
14	Gezegener, Güneş Sistemi ve Uzay	0,00%	1,85%	0,00%	0,00%	1,85%	1,85%
15	Kuvvet	0,00%	1,85%	1,85%	0,00%	0,00%	1,85%
16	Hareket	0,00%	3,70%	1,85%	0,00%	0,00%	0,00%
17	Benim Makinem	0,00%	0,00%	0,00%	1,85%	0,00%	1,85%
18	Benim Yapım	0,00%	0,00%	0,00%	3,70%	0,00%	1,85%
Toplam		0,00%	33,33%	12,96%	25,93%	5,56%	22,22%

Tablo 1’de Fen ve Teknoloji Alanı Destek Eğitimi Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan basamaklarına göre modüllerin dağılımı görülmektedir. Kazanım toplamalarının bilişsel alanlara dağılımına bakıldığında 33,33% oranla en fazla anlama basamağında yoğunlaştığı belirlenmiştir. 25,93% oranla analiz ve 22,22% oranla yaratma basamakları yaklaşık değerler kabul edilirse ikinci yoğunluk basamakları olarak değerlendirilebilir. 5,56% oranla değerlendirme basamağı tespit edilmiştir. Fen ve Teknoloji Alanı Destek Eğitimi programında hatırlama basamağına karşılık gelen her hangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

Ayrıca Fen ve Teknoloji Alanı Destek Eğitimi programında değerlendirme basamağına ait kazanımlara sadece üç modülde rastlanmıştır.

Tablo 2.

Fen ve Teknoloji Alanı Bireysel Yetenekleri Farkettirme Programı Modüllerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı

Modüller		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
1	Bilimsel Bilgi	0,00%	3,28%	0,00%	1,64%	0,00%	0,00%
2	Bilimsel Yöntemler	0,00%	3,28%	0,00%	1,64%	0,00%	0,00%
3	Sahte Bilim	0,00%	1,64%	0,00%	3,28%	0,00%	0,00%
4	Hücre	0,00%	3,28%	0,00%	3,28%	0,00%	0,00%
5	Vücudumuzdaki sistemler	0,00%	1,64%	0,00%	1,64%	0,00%	1,64%
6	Popülasyon	0,00%	1,64%	0,00%	1,64%	0,00%	1,64%
7	Biyosfer	0,00%	1,64%	0,00%	1,64%	0,00%	1,64%
8	Kalıtım ve Genetik	0,00%	3,28%	0,00%	1,64%	0,00%	0,00%
9	Maddenin Atom Altı Parçacıkları	0,00%	1,64%	1,64%	0,00%	0,00%	1,64%
10	Enerjinin Yayılımı	0,00%	1,64%	1,64%	0,00%	0,00%	1,64%
11	Kimyasal Olaylar	0,00%	3,28%	1,64%	1,64%	0,00%	0,00%
12	Yenilenebilir Enerji	0,00%	1,64%	0,00%	1,64%	0,00%	1,64%
13	Dünya, Güneş ve Galaksi	0,00%	0,00%	3,28%	1,64%	0,00%	0,00%
14	Gök Cisimleri	0,00%	1,64%	1,64%	1,64%	0,00%	0,00%
15	Uzay Araştırmaları	0,00%	1,64%	1,64%	1,64%	0,00%	1,64%
16	Evrenin İşleyişi	0,00%	1,64%	1,64%	1,64%	0,00%	0,00%

17	Katıların Basıncı	0,00%	1,64%	1,64%	0,00%	0,00%	1,64%
18	Kaldırma Kuvveti	0,00%	1,64%	1,64%	0,00%	0,00%	1,64%
19	Dev Yapılar	0,00%	3,28%	0,00%	1,64%	0,00%	1,64%
Toplam		0,00%	39,34%	16,39%	27,87%	0,00%	16,39%

Fen ve Teknoloji Alanı Bireysel Yetenekleri Farkettirme Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan basamaklarına göre modüllerin dağılımı Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde hatırlama ve değerlendirme basamaklarına karşılık gelen her hangi bir kazanıma rastlanmazken, en yüksek değer olan 39,34% oranıyla anlama basamağına ait kazanımlar belirlenmiştir. 16,39% oranıyla uygulama ve yaratma basamaklarına ait kazanımlar olduğu görülürken, 27,87% oranıyla ikinci yoğunluk olarak analiz basamağında olduğu düşünülen kazanımlar belirlenmiştir.

Tablo 3.

Fen ve Teknoloji Alanı Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Genel Dağılımı

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
BYF	0	24	10	17	0	10	61
Destek	0	18	7	14	3	12	54
Toplam	0	42	17	31	3	22	115
	0,00%	36,52%	14,78%	26,96%	2,61%	19,13%	100,00%

614

Tablo 3'de Fen ve Teknoloji Alanı Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Genel Dağılımı gösterilmektedir. BYF ve Destek gruplarına ait kazanımların 36,52% oranla Anlama basamağında, daha sonra 26,96% oranla Analiz basamağında olduğu görülmektedir. Bir diğer dikkat çekici kısım ise hatırlama basamağında ait her hangi bir kazanıma rastlanmamış olmasıdır. Üst düzey düşünme becerilerin tavan basamağı olarak değerlendirilen Yaratma basamağında ki oranın 19,13% şeklindedir.

Tablo 4.

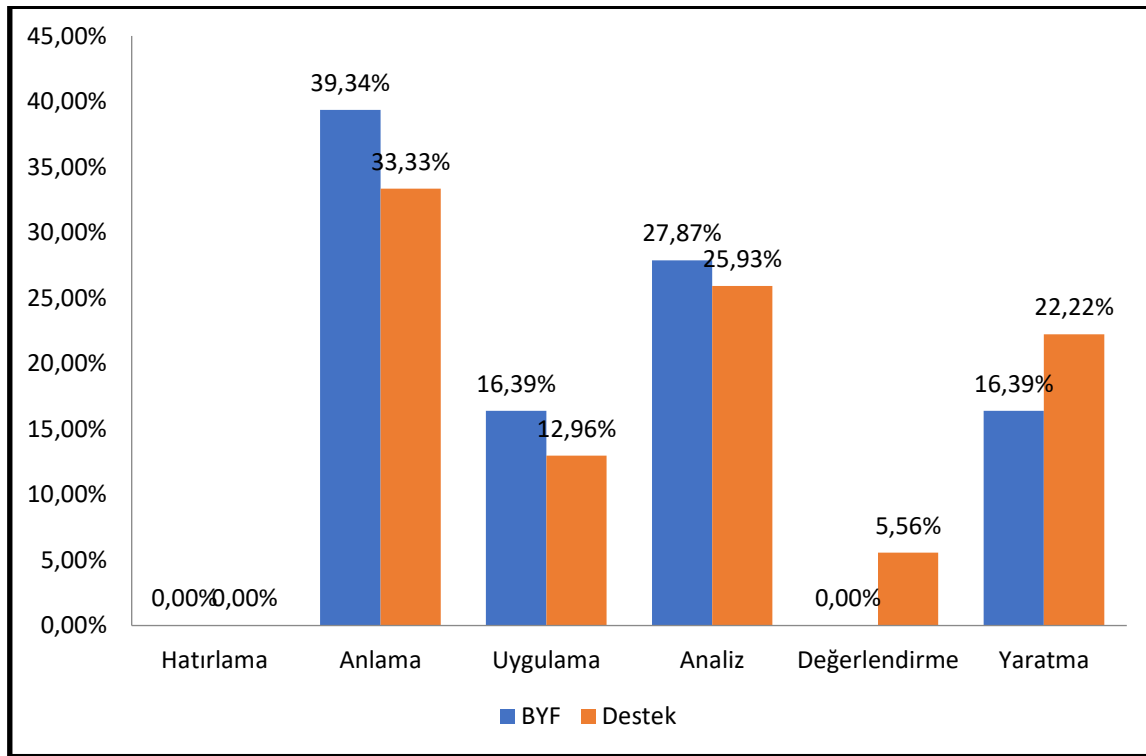
Fen ve Teknoloji Alanı Programı Kazanımlarının Alt Düzey ve Üs Düzey Düşünme Becerilerine Göre Genel Dağılımı

						Program Genelinde
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Toplam	51,30%
Alt düzey düşünme becerileri	BYF	0,00%	39,34%	16,39%	55,74%	
	Destek	0,00%	33,33%	12,96%	46,30%	
		Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	

Üst düzey düşünme becerileri	BYF	27,87%	0,00%	16,39%	44,26%	48,70%
	Destek	25,93%	5,56%	22,22%	53,70%	

Fen ve Teknoloji Alanı Programı Kazanımlarının Alt Düzey ve Üs Düzey Düşünme Becerilerine Göre Genel Dağılımı Tablo 4’de oranlarıyla verilmiştir. Tablo dikey ve yatak olarak incelenmiştir. Yatay incelemede program genelinde alt düzey düşünme becerilerine ait kazanımların toplama oranı 51,30%, iken Üst düzey düşünme becerilerine ait kazanımların oranı 48,70% şeklinde belirlenmiştir.

Detaylı olarak bakıldığında, BYF gruplarında Alt düzey düşünme becerilerine ait kazanımların oranı 55,74% iken, Üst düzey düşünme becerilerinin oranı 44,26% şeklindedir, bu durum program genelindeki oranlarla benzerlik göstermektedir. Destek grubuna ait kazanımlara ait kazanımlara bakıldığında, Alt düzey düşünme becerilerine ait kazanımların oranı 46,30% iken, Üst düzey düşünme becerilerinin oranı 53,70% şeklindedir, budurum program genelindeki oranlarla uyuşmamaktadır.



Grafik 1.

Fen ve Teknoloji Alanı Bireysel Yetenekleri Farkettirme Programı ve Destek Eğitimi Programı Kazanımlarının Karşılaştırılması

Garfik 1’de görüldüğü gibi, Fen ve Teknoloji Alanı Bireysel Yetenekleri Farkettirme Programı ve Destek Eğitimi Programı kazanımlarının karşılaştırılması yapıldığında programlar arasında oldukça farklı değerlerin olduğu fark edilebilir.

Destek ve BYF programlarının her ikisinde de hatırlama basamaklarına herhangi bir kazanıma rastlanmazken, yine her iki programda da en fazla kazanımlar anlama basamağında belirlenmiştir. Değerlendirme basamağında BYF programında kazanım belirlenmezken destek eğitimi programında ise 5,56% oranında kazanım tespit edilmiştir.

Anlama, uygulama ve analiz basamaklarında BYF programı kazanımları daha yüksek oranlara sahipken, değerlendirme ve yaratma basamaklarında destek eğitim programı kazanımları ön plana çıkmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce 2022 yılında yayımlanan **Bilim ve Sanat Merkezleri Fen ve Teknoloji Alanı Yardımcı Ders Materyali** içerisindeki modüller ve kazanımlar, **Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin (Anderson & Krathwohl, 2001)** bilişsel alan basamaklarına göre incelenmiştir. Araştırma kapsamında **Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı** ve **Destek Eğitimi Programı** kazanımları incelenmiş, bu iki programın bilişsel düzeyler açısından dağılımı karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan destek eğitim programları örgün eğitim kurumlarında faaliyet gösteren 2.,3. ve 4. Sınıf seviyelerine, Bireysel Yetenekleri Farkettirme programı ise ortaokul 5., 6.,7., ve 8. Sınıf seviyelerine denk gelmektedir. Bundan dolayı kıyaslamalar yapılırken bu sınıf seviyelerinde yapılan araştırma sonuçlarının kullanılması uygun görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre, iki programda da hatırlama düzeyine denk gelen herhangi bir kazanım görülmemiştir. Bu bulgu, öğretim programlarının bilgi ezberletmeye değil, aksine anlamaya dayalı öğrenmeyi gerçekleştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin en alt düzeyi olan hatırlama, bilgiye ulaşma ve bilgiyi tanıma süreçlerini içerir (Krathwohl, 2002). Fakat çağdaş öğretim yaklaşımları, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak aktif bilgi üreticisi haline getirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu kapsamda hatırlama düzeyinde kazanım bulunmaması, programların günümüz gereksinimlerini karşılayan öğrenme anlayışı ile uyumlu olduğunu düşündürmektedir.

Destek ve BYF eğitim programlarının her ikisinde de kazanımların çoğunun **anlama basamağına** yoğunlaştığı görülmektedir (Destek %33,33; BYF %39,34). Benzer şekilde, Ayvacı ve Şahin (2020) tarafından yapılan çalışmada da Fen Bilimleri ders kazanımlarının genellikle anlama düzeyinde yoğunlaştığı belirtilmektedir. Anderson ve Krathwohl (2001), anlama basamağını kavramların, süreçlerin ve olguların zihinsel olarak yapılandırıldığı bir düzey olarak tanımlamaktadır. Bu durumun, Fen ve Teknoloji alanında öğretim materyallerinin öğrencilerin kavramsal bilgilerini arttırmaya ve bilimsel verileri anlamlandırmaya yönelik tasarlandığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, destek (%25,93) ve byf (%27,87) eğitim programı kazanımlarının **analiz basamağında** önemli bir yığılma olduğunu göstermektedir. Analiz, öğrencilerin bilgiyi çözümleme, ilişkilendirme ve mantıksal çıkarımlarda bulunma becerilerini ifade eder (Krathwohl, 2002). Literatürde de Fen öğretiminde analiz düzeyine ait kazanımların, öğrencilerin eleştirel düşünme ve bilimsel akıl yürütme becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır (Köseoğlu & Tümay, 2013). Bu sonuç, Fen ve Teknoloji alanı programlarının öğrencilere problem çözme, verileri yorumlama ve neden-sonuç ilişkileri kurma avantajı sunabileceğine işaret etmektedir.

Uygulama basamağına yer verilmesi bakımından BYF programında (%16,39) destek programına (%12,96) göre nispeten daha yüksek bir sonuç görülmektedir. Bu sonuç, BYF programının öğrencilerin bilgiyi yeni durumlara aktarma, deney ve gözlem süreçlerinde uygulama avantajı bulmalarını daha fazla teşvik ettiğini göstermektedir. Uygulama düzeyi, öğrencinin bilgiyi somut eyleme dönüştürdüğü bir aşamadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu açıdan BYF programı, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini aktif olarak kullanmasına fırsat tanıyan öğrenme ortamları sunmaktadır.

Değerlendirme basamağı açısından bu iki program arasında belirgin bir fark bulunmuştur. BYF programında değerlendirme aşamasında herhangi bir kazanım bulunmazken, Destek Eğitimi programında %5,56 oranında kazanım olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, Destek Eğitimi programının öğrencilerin düşüncelerini değerlendirme, karar verme ve alternatif çözümler bulma süreçlerine daha fazla yer verdiğini göstermektedir. Değerlendirme aşaması, bireylerin ölçütlere göre yargıda bulunmasını ve değerlendirme ölçütlerini uygulayabilmesini kapsar (Krathwohl, 2002). Bu bağlamda Destek programı, eleştirel düşünmenin gelişimine BYF programına kıyasla daha fazla katkıda bulunmaktadır.

Yaratma basamağı açısından bakıldığında ise, Destek Eğitimi programında (%22,22) BYF programına (%16,39) göre nispeten daha yüksek bir oranda kazanım olduğu gözlenmektedir. Bu durum, Destek programının öğrencilerin kendilerine ait daha özgün ürün ortaya koyma, fikir üretme ve bilimsel yaratıcılıklarını ön plana çıkarma gibi fırsatları daha çok desteklediğini göstermektedir. Yaratma düzeyi, bilişsel süreçlerin en üst basamağı olarak bireyin özgün bir ürün ya da fikir geliştirmesini içerir (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu kapsamda, Destek Eğitimi programının yaratıcılığı ön plana çıkaran etkinliklere daha fazla yer verdiği söylenebilir.

Alt ve üst düzey düşünme becerilerinin oranlarına bakıldığında, genel dağılımda alt düzey beceriler %51,30, üst düzey beceriler ise %48,70 oranındadır. Bu dağılım, programların bilişsel düzeyler arasında dengeli bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Fakat detaylı analiz edildiğinde, BYF programında alt düzey beceriler (%55,74) daha gözönündeyken, Destek Eğitimi programında üst düzey beceriler (%53,70) ön plana çıkmıştır. Bu durum, BYF programının kavramsal temelleri güçlendirmeyi, Destek programının ise bu temelleri üst düzey düşünme becerileriyle bütünleştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Demir ve Kaya (2019) çalışmalarında da üstün yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan programlarda üst düzey bilişsel süreçlere daha fazla vurgu yapıldığını belirtmiştir.

Zenginleştirme, Ataman'a (2004) göre, bireyin, yaşlılarıyla aynı sınıf ortamında tutulması, derinlemesine ve programda verilen hedef içeriklere ulaşmak için yapılan çalışmalardır. Akkaş ve Tortop 'a (2015) göre, üstün/özel yetenekli olarak tanılanmış bireyin herhangi bir konu veya alan üzerinde yaşlılarına göre daha fazla detaylı ve derinlemesine çalışmasıdır.

Programların genelinde

Alt düzey düşünme becerileri 51,30%

Üst düzey düşünme becerileri 48,70%

Programların genelinde ise en yüksek kazanım 36,52% oranla anlama basamağındadır.

Üstün yetenekli bireyler üst düzey düşünme becerilerine sahiptirler bu bakımdan kazanımların, bireylerin gereksinim, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik olması gerekmektedir.

Etkinlikler işlenirken içerikler ve süreç zenginleştirilerek ihtiyaç ve beklentilere uygun hale getirilmeye çalışılmıştır.



Program içerisinde, uygulamayı yapacak olan fen bilimleri öğretmenlerine karşılaştıkları grup ve bireylere özgü olarak ileri esneklikler yapabilecekleri belirtilmiştir.

Sonuç

Araştırma bulguları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Her iki programda da **hatırlama düzeyinde kazanım bulunmaması**, programların ezbere dayalı öğretim anlayışı değil anlamlandırmaya dayalı öğrenmeyi öne çıkardığını göstermektedir.
2. **Anlama basamağı** en yüksek orana sahipken, programların öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerini güçlendirmeye yönelik bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır.
3. **Analiz ve yaratma düzeylerindeki kazanımların yüksek oranda olması**, programların üst düzey düşünme becerilerini güçlendirmeye yönelik olduğunu göstermektedir.
4. **Destek Eğitimi programı** yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini pekiştirmeye; **BYF program** ise öğrencilerin kavramsal bilgi ve uygulama becerilerini geliştirmeye yöneliktir.
5. Programlar genelinde **alt ve üst düzey bilişsel süreçler arasında denge** bulunmakla birlikte, değerlendirme basamağında yer alan kazanımların yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

- Program geliştirme aşamalarında **değerlendirme düzeyine ait kazanımların** arttırmaya, öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- **Yaratma düzeyinde** etkinliklere daha fazla yer verilebilir ve ayrıca öğrencilerin bilimsel yaratıcılığını ve yenilikçi düşünme becerilerini desteklenebilir.
- Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin dengeli bir şekilde ilerlemesi için **hatırlama ve uygulama düzeylerindeki temel becerilerin** de ihmal edilmemesi önerilebilir.
- Programın diğer alanlarla karşılaştırmalı olarak incelenip, bilişsel basamakların genel eğitim hedefleriyle ne derece uyumlu olduğunu değerlendirmek açısından yararlı olacaktır.

618

Kaynaklar

- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu. & A. E. Bilgili (Eds.), Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı içinde (s. 155- 168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ayvacı, H. Ş., & Şahin, Ç. (2020). Fen bilimleri ders kazanımlarının yenilenmiş Bloom

taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(203), 203–219.

Cangüven, H. D., Oya, Ö. Z., Binzet, G., & Avcı, G., (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen Bilimleri Taslak Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(2), 62-80.

Cangüven, H. D. 2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Cangüven, H. D., & Avcı, G., (2022). 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programları Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 306-318.

Demir, M., & Kaya, Z. (2019). Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan öğretim programlarının bilişsel düzey analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 19(2), 345–362.

Güldüren, M., & Cangüven, H. D. (2020). Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji ders kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisi bilişsel alan basamakalarına göre karşılaştırılması. *Scientific Educational Studies*, 4(1), 1-21.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/29124514_BILSEM_FEN_VE_TEKNOLOJI_ALANI.pdf

orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/29124514_BILSEM_FEN_VE_TEKNOLOJI_ALANI.pdf erişim tarihi: 15.09.2023

Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.

Köseoğlu, F., & Tümay, H. (2013). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre fen öğretiminde bilişsel süreçler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 223–240.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

Taşçi, G. (2023). Biyoloji Öğretimi: Öğretim Programları Biyoloji Kazanımlarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2763-2786.

Article Arrival Date

22.11.2025

Article Published Date

20.12.2025

“Ak” Unsuru Taşıyan Sosyal ve Akrabalık Adlarının Etnolingvistik Özellikleri (Batı Kazakistan Örneği)

Ethnolinguistic Features of Social and Kinship Names Containing the “Ak” (White) Element
(A Case Study from Western Kazakhstan)

Banu NAGASHBEKOVA¹, Aygerim AKAZHANOVA²

¹Dr. Öğretim Üyesi, Kazak Milli Kızlar Pedagoji Üniversitesi, Türkoloji, Orcid: 0000-0003-1200-4124

²Öğretim Görevlisi, Kazak Milli Kızlar Pedagoji Üniversitesi, Filoloji, Orcid: 0009-0009-0812-3420

Özet

Ak kelimesi Türk toplumunda, özellikle Kazak topluluklarında ve Türk lehçelerinde sıkça kullanılan önemli bir kelimedir. Bununla ilgili pek çok kaynak ve araştırma mevcuttur. Ele aldığım “Ak” Unsuru Taşıyan Sosyal ve Akrabalık Adlarının Etnolingvistik Özellikleri (Batı Kazakistan Örneği) başlıklı çalışma, bu konuda yapılan çalışmaların yalnızca bir örneğini temsil etmektedir. Kazakistan, çok geniş bir coğrafyada yer alan ve büyük bozkırlarıyla ünlü bir ülkedir. Kazakistan’ın doğusundan batısına kadar binlerce kilometreyi bulan topraklar uzanmaktadır. Bu büyük coğrafyada, her bölgede kendine özgü ağız özellikleri ve dilsel farklılıklar görülmektedir. Batı Kazakistan, bu açıdan oldukça zengin ve belirgin ağız özelliklerine sahip bir bölge olarak öne çıkar. Güneybatıdan başlayarak batıya, hatta Rusya’nın Astrahan bölgesine kadar bu özellikler belirli bir süreklilik göstermektedir. Aslında, “ak” unsuru ile başlayan kelimeler ve kelime öğeleri, tüm Türk dillerinde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Ancak Kazakistan’ın Aral, Kazalı ve Atırav bölgelerinden başlayıp Oral’a kadar uzanan Batı Kazakistan hattında, ak unsuru farklı bir biçimde kullanılır. Örneğin, Aral ve Kazalı bölgelerinde “ak jenge”, “ak jezde” gibi akrabalar için kullanılan özel isimler görülürken, “akuday” kelimesi tamamen bölgeye özgü bir kimlik göstergesidir. Oral şehrinde ise ak unsuru çoğu zaman “әк” biçiminde telaffuz edilir. Bu çalışma, bu farklılıkları ve Batı Kazakistan’a özgü kullanımların etnolingvistik özelliklerini detaylı olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Ak unsuru, Etnolingvistik özellikler, Batı Kazakistan

Abstract

The term “Ak” (White) is a significant element in Turkic societies, particularly among Kazakh communities and across Turkic dialects. Numerous studies and sources address its usage, and the present study, titled Ethnolinguistic Features of Social and Kinship Names Containing the “Ak” (White) Element (A Case Study from Western Kazakhstan), represents one example among them. Kazakhstan spans a vast territory, renowned for its extensive steppes, stretching thousands of kilometers from east to west. Across this large geography, each region exhibits

unique dialectal features and linguistic variations. Western Kazakhstan, in particular, stands out due to its rich and distinctive local speech characteristics. These features extend from the southwest to the west and even reach Russia's Astrakhan region. The "Ak" element appears widely in words and morphemes across all Turkic languages; however, in the corridor from the Aral, Kazaly, and Atyrau regions to Oral, its usage displays notable regional variations. For instance, kinship terms such as "ak jenge" (aunt-in-law) and "ak jezde" (uncle-in-law) are used in the Aral and Kazaly regions, while the term "akuday" serves as a region-specific identity marker. In Oral city, the "Ak" element is often pronounced as "әк," reflecting local phonetic characteristics. This study aims to examine these differences and to analyze the ethnolinguistic features of "Ak" usages unique to Western Kazakhstan.

Keywords: Ak element, Ethnolinguistic features, Western Kazakhstan

Giriş

Renk unsurları, dilin sosyal anlam dünyasını ve kültürel değerlendirmeleri yansıtan temel göstergelerden biridir. Türk dillerinde "ak" (ve türevleri) ögesi tarih boyunca temizlik, saflık, kutsallık, üst sınıf veya olumlu değerlemelerle ilişkilendirilmiş; bu ilişki hem sözcük dağarcığında hem de onomastik (adlandırma) sistemlerinde çeşitli biçimlerde tezahür etmiştir. Bölgesel perspektifler ve etnolingvistik çalışmalar, renk morfeplerinin akrabalık adları, lakaplar, sosyal unvanlar ve toplumsal kimlik inşasında oynadığı rolü açığa çıkarır.

Önce "Ak"unusuruna dair kısaca bilgi verelim.

"Ak" sözcüğünün etimolojisi, yani kökeni ve onun bir nesneye mi yoksa bir renge mi dayandığı konusunda Türkologlar arasında kesin bir görüş birliği yoktur. Bazı araştırmacılar, örneğin K. Menges ve M. Räsänen gibi bilim insanları, "ak" kelimesinin Çince kökenli bir alıntı olduğunu ileri sürerler. Ancak bu görüşe katılmak zordur. Çünkü Çince kökenli unsurların Türk dillerine geçiş alanı belli bölgelerle sınırlıdır. Oysa "ak" sözcüğü bütün Türk dillerinde görülür. Dolayısıyla bu kelime, hiç şüphesiz eski ve özgün bir Türkçe kelimedir. Örneğin, Orhun, Yenisey ve Talas nehirleri çevresinde bulunan yazıtlarda geçen *sarıg altun* (sarı altın), *kızıl қаһ* (kızıl kan), *ak at* (beyaz at), *boz at*, *kara budun* (kara halk), *kara ter*, *kök onuğ* (mavi sancak), *yergen at* ve *torığ at* (doru at) gibi renk adları, G. Aidarov'un da belirttiği üzere, bugün hem Kazakçada hem de diğer Türk dillerinde yaygın biçimde kullanılmaya devam etmektedir.¹ XI. yy.'da Karahanlı Türkçesinde *aқ* kelimesi karşımıza 'beyaz' anlamında çıkmaktadır. Örneğin: *aқ sakal er*, *aқ at*, *Ak bulıt örlenüp*²

Çalışmada, Batı Kazakistan örneğinde "ak" unsurunun sosyal ve akrabalık adlarındaki biçimsel, anlamsal ve işlevsel özelliklerini etnolingvistik bir açıdan incelenir. Araştırma, dilbilimsel veri toplama teknikleri ve nitel içerik analizi yoluyla bölgesel kullanımlardaki varyantları, metaforik ve sembolik işlevleri ve toplumsal bağlamlarını incelemeyi hedefler.

Batı Kazakistan'ın Aral ve Kazalı yörelerinde yaşayan Kazak toplulukları arasında, akrabalık adlarının önünde "ak" unsurunun kullanımı dikkate değer bir dilsel ve kültürel özelliktir. Ancak bu unsurun kullanımı her durumda görülmez; belirli toplumsal ve duygusal koşullara bağlı olarak değişiklik gösterir. Genel olarak "ak" ön eki, bir kimseye yönelik sevgi, saygı, övgü veya yakınlık ifadesi olarak işlev görür.

Saha verilerinde bu kullanımın özellikle hitap durumlarında ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Örneğin, *ak jezde* ("ak enişte") ifadesi, genellikle yeni evlenen bir enişteye veya sevilen bir

¹ "Renk (ve biçim) kavramının (konseptinin) dil-kültürel (lingvokültürel) doğası/niteliği.", Aytkazı Sajida, s.16, 2011

² Türk Kavram Sisteminde Renkler, Zhazira Otyzbay, doktora tezi, 2016, s.127

eniştaye hitap ederken kullanılır. Benzer biçimde, *ak jenge* (“ak yenge”) ifadesi, sevgiyle ve saygıyla anılan yengeye yöneliktir. Bu tür kullanımlar, hem hitap edilen kişiye duyulan duygusal yakınlığı hem de topluluk içindeki pozitif sosyal ilişkiyi yansıtır.

Aynı örüntü diğer akrabalık adlarında da görülmektedir: *ak anne*, *ak kaynım*, *ak baba*, *ak apa*, *ak abla*, *ak kurdas* (*ak yoldaş*, *arkadaş*) gibi ifadeler, konuşucunun saygı, sevgi veya minnettarlık duygularını dile getirmektedir. Bu bağlamda “ak” unsuru, sadece dilsel bir biçim değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin, ahlaki anlayışın ve duygusal tonun taşıyıcısı konumundadır.

Dikkat çekici bir örnek olarak, *ak mama* (“ak anne”) ifadesi yalnızca Batı Kazakistan bölgesine özgü değildir. Bu hitap biçimi, Kazakistan’ın hemen her bölgesinde, hatta farklı lehçelerde bile yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu durum, “ak” unsurunun “anne” kavramıyla birleştiğinde ulusal düzeyde ortaklaşan bir sevgi ve saygı sembolüne dönüştüğünü göstermektedir.

Dolayısıyla, “ak” unsurunun akrabalık adlarının önünde kullanımı, Kazak toplumunun etnolinguistik bilinç yapısını, özellikle de sevgi, temizlik, iyilik ve kutsallık gibi değerlerle ilişkilendirilen “ak” kavramının toplumsal işlevini açıkça yansıtmaktadır. Bu durum, “ak” unsurunun sadece bir renk belirteci olmaktan çıkarak, kültürel anlam yüklü bir sosyal göstergiye dönüşmesini sağlamıştır.

“Ak” Unsurunun Fonetik Varyantları ve Tarihi-İzoglos Özellikleri

Batı Kazakistan’da yaygın olarak kullanılan “ak” kelimesi, bazı bölgelerde ses özelliklerine bağlı olarak değişime uğramaktadır. Özellikle Oral (Uralsk) ve Güney Kazakistan çevresinde bu kelimenin *ək* biçiminde telaffuz edildiği görülmektedir. Bu durum, Kazak Türkçesinin diyalektolojik açıdan zengin yapısını ve bölgesel ses farklılıklarını açıkça göstermektedir.

“Ak” unsurunun “ək” biçimiyle söylenmesi, yalnızca fonetik bir değişim değil, aynı zamanda tarihi ve etnolinguistik bir ortaklığın izidir. Bu ses özelliği, tarihsel olarak Kazaklarla komşu olan veya aynı coğrafyada uzun süre yaşamış Türk halkları — özellikle Başkurt, Tatar, Karakalpak ve Türkmen toplulukları — ile ortak ses özelliklerinin varlığını göstermektedir. Nitekim Özbek ve Karakalpak Türkçelerinde de “ə”³ sesinin oldukça yaygın olduğu bilinmektedir. Bu fonetik paralellik, söz konusu bölgelerdeki Kazak ağızlarının, tarihsel temas ve kültürel etkileşim sonucu bu topluluklardan fonetik etkiler almış olabileceğini düşündürmektedir.

Kazakistan genelinde “ak” kelimesi “beyaz” anlamında kullanılmakla birlikte, *ək* biçiminin bölgesel telaffuzu halk dilinde kalıcılığını sürdürmektedir. Bu biçim yalnızca kelimenin fonetik varyantı olarak değil, türemiş biçimlerde de karşımıza çıkar. Örneğin, standart Kazak Türkçesinde “aktau” (kireçlemek, badana yapmak) fiili, adı geçen bölgelerde *ək*tey biçiminde söylenmektedir. Türkiye Türkçesindeki karşılığı “kireçlemek”tir. Kazak halkının ev duvarlarını kireçle badanalama geleneği, bu kelimenin günlük yaşamda ve somut kültürde canlı biçimde korunmasına katkı sağlamıştır.

Dolayısıyla “ak/ək” varyantı, yalnızca bölgesel bir ses değişimi değil, Büyük Bozkır coğrafyasının tarihi ortak yaşam alanlarının dilsel bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu tür örnekler, Kazakların yaşadığı alanlarda diğer Türk topluluklarıyla tarih boyunca kurulan kültürel ve dilsel etkileşimin bugüne kadar sürdüğünü göstermektedir.

“Akuday” Sözü ve Kullanımı (Aral ve Kazalı Örneği)

“Akuday” sözü yalnızca Kazalı ve Aral bölgelerinde kullanılmaktadır. Sözü kökeni ve tam olarak neden ortaya çıktığı konusunda kesin bir kanıt olmamakla birlikte, farklı görüşler

³ S.Omarbekov,N.Jünisov Awızeki tilimizdin dıbıs jüyesi, s.32.1985

mevcuttur. Bazı araştırmacılar bu kelimenin, “Ak-Kuday” ifadesinden türemiş olabileceğini öne sürmektedir. Zira bu yörelerde, daha önce de belirtildiği gibi, saygı duyulan veya özel isimlerin önüne “ak” unsurunu eklemek gelenek hâline gelmiştir.

Zamanla, “Ak-Kuday” ifadesindeki “k” seslerinden biri değişime uğramış ve kelime “Akuday” hâline gelmiştir. “Akuday” adı, sözün anlamında da görüldüğü gibi, Tanrı’ya saygı göstermeyi ifade etmekle birlikte, duygusal açıdan olumlu bir anlam taşımaktadır. İlk dönemlerde bu söz, Tanrı’yı anmak, şükretmek veya sevgi ifade etmek amacıyla kullanılmış olabilir. Bununla ilgili Kaskatayeve Janar “Renk adlarının (veya biçim-renk adlarının) leksik-semantik (sözcüksel-anlamsal) alanındaki ortak ve ulusal (millî) özellikler” adlı doktora tezinde “Kazaklar için beyaz renk, Allah’ın rengi, O’nun yüceliğinin simgesidir, inancın, umudun ve saflığın sembolü olarak yorumlanır.”⁴ Kazaklarda “Akka kuday jak” sözü meşhurdur. Anlamı ise Dürüst olanın yardımcısı Allah’tır demek.

Buna ek olarak, bazı araştırmacılar, bu ifadenin zor ve sıkıntılı dönemlerde, özellikle insanların ciddi hastalıklara yakalandığı veya hayatını kaybettiği zamanlarda, iyi dilek ve temenni amacıyla söylendiğini öne sürmektedir. Günümüzde ise “Akuday” kelimesi, “Aynalayın” anlamında kullanılmaktadır. Bu kullanım, Türkçedeki “yavrum / evladım” gibi sevgi ve şefkat ifade eden kelimelere yakın bir anlam taşır.

Hatta Aral ve Kazalı sakinleri birbirlerine “Akudaylar” şeklinde hitap ederler. Ruda dayalı (boy temelli) Kazak toplulukları için bu, bir boy adı gibi algılanabilir ve bazen ayrımı zor olabilir. Çünkü kendilerini “Akudaylar” olarak tanıtmışlardır. Örneğin, Aral’dan bir misafir geldiğinde, yöre halkı “Akudaylar geldi” diyerek onları selamlayabilir.

Araştırmacı olarak, doktora tezime uygun şekilde Aral’ın köylerini ziyaret ettim. Bu ziyaretler sırasında, yaşlılar beni tanımasa da misafir olarak ağırlayıp “Akuday” diyerek evlerine alıp en güzel yere oturttu. Böylece halkın günlük dilinde ve sosyal etkileşimlerinde kullandığı bu kelimeye doğrudan tanıklık etme fırsatı buldum. Bu gözlem, kelimenin günlük dildeki kullanımını ve sosyal etkileşimlerdeki yerini doğrudan gösteren somut bir kanıt teşkil etmektedir.

“Akuday” kelimesi yalnızca fonetik ve anlamsal bir birim değil, aynı zamanda etnik kimlik, sosyal bağ ve kültürel değerlerin bir yansımasıdır. Bu kelimenin bölgede nesiller boyunca canlı biçimde kullanımı, Kazakların tarih boyunca diğer Türk topluluklarıyla kurduğu sosyal ve kültürel ilişkilerin günümüze kadar sürdüğünü göstermektedir.

Sonuç

Batı Kazakistan’ın Aral ve Kazalı bölgelerinde kullanılan “ak” unsuru, akrabalık adlarında ve hitap biçimlerinde toplumsal değerleri, duygusal yakınlığı ve saygıyı ifade eden önemli bir dilsel göstergedir. Araştırma, “ak” ön ekinin yalnızca bir renk belirteci olmadığını; aynı zamanda kültürel ve duygusal anlam yüklü bir sosyal işlevi olduğunu ortaya koymuştur.

Fonetik varyantlar, özellikle әк biçimi, bölgesel ses farklılıklarını ve Kazakların tarih boyunca diğer Türk topluluklarıyla kurduğu etkileşimleri göstermektedir. Benzer biçimde, “Akuday” ifadesi hem dini saygı hem de sevgi-temenni amacıyla kullanılmış, günümüzde ise duygusal bir hitap ve toplumsal yakınlık göstergesi olarak canlılığını korumaktadır.

Bu bulgular, “ak” unsurunun Kazak toplumu için bir renk sözcüğünden öte kültürel simge, sosyal bağ ve etnolingvistik bilinç taşıyıcısı işlevi gördüğünü ve tarihsel sürekliliğini sürdürdüğünü göstermektedir.

⁴ Janar Kaskatayeve, doktora tezi, 2021, 119 s.

Kaynakça

1. Janar Kaskatayeva, doktora tezi, 2021, 119 s.
2. S.Omarbekov,N.Jünisov Awızeki tilimizdin dıbıs jüyesi, s.32.1985
3. Türk Kavram Sisteminde Renkler, Zhazira Otyzbay, doktora tezi, 2016, s.127
4. "Renk (ve biçim) kavramının (konseptinin) dil-kültürel (lingvokültürel) doğası/niteliği.",Aytkazı Sajida, s.16, 2011
5. Kazak Dilinde Ak ve Kara Renk Adlarının Etnolinguistik Niteliği, Serikbayeva Uljamila, Almatı, 2003
6. Kazakçanın bölgesel sözlüğü, Almatı, 2005
7. Kazakçanın bölgesel özellikleri, Almaty, 1973
8. A.Kaydarov, Sırğa tolu ön men tüs, Almaty, 1986
9. Tür tüsterdin tildegi körinisi, A.Kaydarov, Almaty, 1992
10. AKDURUŞ, Turgay (2021). Kazak Türkçesinde Renklerle ilgili Söz Varlığı. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Ünivesitesi.
11. JARKINBEKOVA, Şolpan (2004). Yazıkovaya Kontseptualizatsiya Tseveda v Kazahskom i Russkom Yazıkah. Doktora Tezi. Almatı: El-Farabi Universiteti.
12. ÖGEL, Bahaddin (2000). Türk Kültür Tarihine Giriş I-IX. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
13. KONONOV, Andrey (2015). "Türk Lehçelerinde Renk Adlarının Semantiği". (Çev.: Reshide Adzhumerova, Emine Atmaca). Gazi Türkiyat. 17, 185-204.
<https://leprozorii.kz/blogs/163-aday.html>

Article Arrival Date**26.10.2025****Article Published Date****20.12.2025****Özel Yetenekli Bireylerde Duygusal Regülasyona Disiplinler Arası Bakış**
Interdisciplinary Perspective on Emotional Regulation in Gifted Individuals**Nesrin KARAASLAN¹, Melike TÜRK², İhsan KARAASLAN³**¹Akdeniz Bilim ve Sanat Merkezi, Mersin, Türkiye, Orcid: [0000-0002-3896-9699](https://orcid.org/0000-0002-3896-9699)²Selçuklar Ortaokulu, Mersin, Orcid: [0009-0005-5494-9312](https://orcid.org/0009-0005-5494-9312)³Akşemsettin İlkokulu, Diyarbakır, Orcid: [0009-0006-0953-7324](https://orcid.org/0009-0006-0953-7324)**Öz**

Özel yetenekli bireylerin zihinsel gelişimi, duygusal gelişimlerinden daha ileri düzeydedir. Buna bağlı birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Özel yetenekli bireylerin duygusal gereksinimlerinin fark edilmesi ve bu gereksinimleri karşılanamadığında meydana gelebilecek sorunların bilinmesi çözüm üretebilmek açısından önemlidir. Bu doğrultuda, bu araştırmada, özel yetenekli bireylerin duygusal regülasyon süreçlerinde yaşadıkları zorlukları anlamak ve ortadan kaldırılmak amacıyla disiplinler arası çözüm yöntemlerinin gerekliliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle hazırlanan çalışmanın örnekleme ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen Mersin’ de yaşayan 25 özel yetenekli öğrenciden (13 kız, 12 erkek) oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda öğrencilere özel yetenekli bireyin ne demek olduğu, okul ve ev ortamlarında, sosyal çevrelerinde yaşadıkları zorluklar ve toplumdan beklentileri üzerine sorular yer almıştır. Elde edilen çalışma bulguları incelendiğinde, özel yetenekli bireylerin duygusal regülasyon süreçlerinde birçok zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu kapsamda özel yetenekli bireylerin sadece bilişsel alanlarda değil duygusal gelişimleri açısından da desteklenmeleri gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli bireylerin duygusal gelişimlerinin bütüncül ve disiplinler arası yaklaşımlarla desteklenmesi, onların hayat boyu karşılaşılabilecekleri stres faktörleriyle baş etmelerinde koruyucu faktörler olacaktır. Sonuç olarak, farklı disiplinlerde verilebilecek eğitimlerin katkıları göz önünde bulundurulduğunda, özel yetenekli bireylere verilecek eğitimler, toplumların geleceğine yapılacak iyi bir yatırım olacaktır. Böylece, duygusal gelişimlerinin ve duygusal regülasyon becerilerinin desteklenmesi sonucunda özel yetenekli bireyler, yaşadıkları toplumlara sayısız katkı sağlayacaklardır.

Anahtar Sözcükler:Özel Yetenekli Birey, Duygusal Regülasyon, Disiplinler Arası Yaklaşımlar

Abstract

Gifted individuals often exhibit cognitive development that surpasses their emotional development, which may lead to a range of challenges. Recognizing the emotional needs of gifted individuals and understanding the potential consequences when these needs are unmet is crucial for developing effective support strategies. This study aims to explore the difficulties

gifted individuals face in their emotional regulation processes and to highlight the necessity of interdisciplinary approaches in addressing these challenges. Utilizing a qualitative research design, the study sample consisted of 25 gifted students (13 female, 12 male) residing in Mersin, selected through criterion sampling. Data were collected using a semi-structured interview form, which included questions related to the definition of being gifted, the difficulties experienced in school and home environments, social interactions, and expectations from society. Findings revealed that gifted individuals face significant challenges in emotional regulation. These results emphasize the importance of supporting gifted individuals not only in cognitive domains but also in their emotional development. Consequently, supporting emotional development through holistic and interdisciplinary approaches may serve as a protective factor in helping gifted individuals cope with lifelong stressors. Ultimately, when the benefits of education provided by different disciplines are considered, investing in the emotional development of gifted individuals represents a valuable contribution to the future of society. By enhancing their emotional regulation skills, gifted individuals are more likely to make substantial contributions to the communities in which they live.

Keywords: Gifted Individual, Emotional Regulation, Challenges Experienced, Interdisciplinary Approaches

1. Giriş

Toplumların yerüstü zenginlikleri olarak kabul edilen özel yetenekli bireylerin zihinsel gelişimleri sosyal ve duygusal gelişimlerinden daha üst düzeydedir. Özel yetenekli bireylerin eş zamanlı olmayan gelişimleri, farklı sosyal ve duygusal ihtiyaçları ortaya çıkarmakta ve çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Bunlar genellikle kaygılanma, dışlanma, korku geliştirme, mükemmeliyetçilik, ikili ilişkilerde zorlanma, yalnız kalma, dikkatini verememe, depresyona girme, okula uyum sağlayamama ve fiziksel olarak kabul edilen sağlık sorunları şeklinde kendini gösterebilmektedir. Ayrıca, özel yetenekli bireylerin gerek öğretmenlerinin gerekse ailelerinin yüksek beklenti içerisine olmaları, onları beklenileni karşılayamama endişesine sürüklemekte, başarısızlık, depresif belirtiler gösterme, düşük benlik saygısı ve sınıf içerisinde uyumsuzluk yaşama gibi sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. Özel yetenekli bireylerde görülen duygu düzenleme güçlüklerinin giderilmesinin bir ihtiyaç olarak görülmesi ve giderilmediği takdirde bireyin nelerle karşılaşabileceğinin fark edilmesi sorunun çözümü için ilk adım olabileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak duyuşsal ve davranışsal sorunlarının çözülmesinde destek alan özel yetenekli bireyler potansiyellerinin farkına vararak kendilerini gerçekleştirme olanakları bulabilmektedirler. Dolayısıyla duygusal gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemli hale gelmektedir. Nitekim duygusal gelişimleri desteklenen bireylerin kendisine olan öz saygısı gelişmekte, motivasyonları artmakta ve daha olumlu bir öğrenme ortamında kendilerini bulmaları sağlanmış olmaktadır. Bu durum uzun vadede bireylerin akademik başarısının olumlu yönde ilerlemesini sağlayacaktır. Ayrıca bilinmelidir ki; bu stratejilerin etkili bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanması özel yetenekli bireylerin potansiyellerinin gerçekleşmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Akarsu ve Mutlu, 2017; Gross, 2015; Gross ve Thompson, 2007; Mueller, 2009; Koshy ve Robinson, 2006; Kurtulmuş 2010; Sağlam, 2023). Özel yetenekli bireylerin duygusal gelişimlerini etkileyen en temel sorun duygu düzenleme güçlüğü olabilmektedir. Bu noktada duygusal regülasyonun önemli artmaktadır.

Özel yetenekli bireylerin yaşadığı duygusal kontrol zorlukları duygusal gelişimlerini etkileyen en önemli sorun olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca verdikleri bu duygusal tepkilerin zamanlamasını, şiddetini ve sıklığını düzenleyemeyen ya da ayarlayamayan, bu konuda başarısızlık yaşayan bireyler, kendi içerisinde olumsuz duygular barındırmakta ve sosyal

ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Duygusal regülasyon becerilerinde zorluk yaşayan bireyler, buna bağlı olarak dikkat ve çalışma alanlarında da sorunlar yaşamaktadır. Üretken olamama durumu ile karşı karşıya kaldıklarında kendilerini yetersiz hissetmeleri olasıdır. Bu durum, bireyin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Gross, ve Thompson, 2007).

Duygusal Regülasyon; belirlenen hedeflere ulaşmak için verilen duygusal tepkilerin değiştirilmesi, değerlendirilmesi ve duyguların ayarlanması noktasında görev üstlenen tüm içsel ve dışsal etmenlerin aktif olması süreci olarak tanımlanabilmektedir (Thompson, 1994).

Thompson ve Calkins (1996)'e göre ise duygusal regülasyon, var olan duyguyu değiştirmez; fakat duygunun etkisini ve süresini azaltır. Bu görüşe göre duygu düzenleme adımları şu şekilde izlenmelidir.

- Duyguların farkına varılması ve ardından anlamlandırılması,
- Duygunun bireyce kabul edilmesi,
- Olumsuz durumlar yaşayan bireyin olaylar karşısında duygularını amacına uygun duruma getirmesi,
- Durumuna elverişli duygu düzenleme planlarının belirlenip kullanılmasıdır.

Duygularını ifade etmeye veya duygularını dışa vuramaya izin verilmeyen, duyguları görmezden gelinen, duygularını ifade ettiğinde küçük düşürülen, eleştirilen ve hatta bu yüzden cezalandırılan çocuklarda sıklıkla duygu düzenleme problemleri ortaya çıkmaktadır (Field, 1994; Gottman vd., 1996). Duyguları düzenleme becerisinin yeterince olmaması, genellikle psikolojik problemlerin habercisidir. Duyguların fark edilmemesi, duyguların anlaşılabilmesi ve kabul edilmemesi görülebilen güçlüklerdir (Gratz ve Roemer, 2004; Howe, 2005).

Duygusal regülasyon, yalnızca bireyin içsel süreçleriyle sınırlı olmayan; biyolojik, sosyal, kültürel ve psikolojik etmenlerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapıdır. Özel yetenekli bireylerde bu becerinin gelişimi, onların yoğun duygusal yaşantılarını anlamlandırabilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Ancak bu karmaşık yapının anlaşılması ve desteklenmesi yalnızca tek bir disiplinin sınırları içinde kalındığında yetersiz olabilir. Çünkü duygular, beynin işleyişi (Thompson, 1994), kültürel normlar (Mesquita ve Walker, 2003) sanatsal ifade biçimleri (Malchiodi, 2012) ve bedensel duyumlarla (Porges, 2011) doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, duygusal regülasyonun etkili bir biçimde desteklenmesi için disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmelidir. Farklı disiplinlerin ortak katkısı, bireyin çok yönlü gelişimini mümkün kılmakta ve duygusal becerilerin daha bütüncül bir biçimde desteklenmesini sağlamaktadır Barrett, 2017; Gross, 2015).

2. Yöntem

Bu araştırma özel yetenekli bireylerin duygusal regülasyon süreçlerinde yaşadıkları zorlukları anlamak ve yaşanan zorlukların ortadan kaldırılmasında disiplinler arası çözüm yöntemlerinin gerekliliğini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma yöntemi, bireylerin yaşantılarını, düşüncelerini, tutumlarını ve olaylara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, sosyal olguları anlamaya yönelik olarak katılımcıların doğal ortamlarında, onların bakış açılarına odaklanarak veri toplar toplar (Yıldırım ve Şimşek, 2016)”.

2.2. Araştırma Örneklemi

Araştırmanın örneklemine ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen Mersin ilinde 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören yaşları 8-15 yaş arasında değişen 25 özel yetenekli öğrenciden (13 kız, 12 erkek) oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşüyle şekillenen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda öğrencilere özel yetenekli bireyin ne demek olduğu, okul ve ev ortamlarında, arkadaş ilişkilerinde, sosyal çevrelerinde yaşadıkları zorluklar ve toplumdan beklentileri üzerine sorular yer almıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş elde edilen kodlar temalar altında bir araya getirilerek anlamlı sonuçlar elde edilmiştir

2.4. Katılımcıların Belirlenmesi

Katılımcılar belirlenirken Mersin ilinde eğitim-öğretim görmelerine, özel yetenekli tanısı almış olmalarına ve verilen sorulara uygun cevaplar verebilecek durumda olmalarına dikkat edilmiştir.

2.5. Görüşmelerinin Gerçekleştirilmesi

Görüşmenin katılımcılar ile yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler her katılımcı için yeterli süre ayrılarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ile bağımsız kodlar oluşturulmuş ve kodlar tablolar haline getirilmiştir. Katılımcılar gönüllü olarak çalışmada yer almış ve verilen yarı yapılandırılmış forma uygun cevaplar ile çalışmaya katkı sağlamışlardır.

3. Bulgular

628

Tablo 1: Katılımcılar ile İlgili Demografik Bilgiler

Yaş	Frekans	Cinsiyet	Frekans
8	4	Kız	13
9	6	Erkek	12
10	8	Toplam	25
11	4		
12	1		
15	2		
Toplam	25		

Bu çalışmaya katılan toplam 25 özel yetenekli öğrencinin %52'si (n=13) kız, %48'i (n=12) erkektir. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, %16'sı (n=4) 8 yaşında, %24'ü (n=6) 9 yaşında, %32'si (n=8) 10 yaşında, %16'sı (n=4) 11 yaşında, %4'ü (n=1) 12 yaşında ve %8'i (n=2) 15 yaşındadır. Bu veriler, çalışmanın özellikle 8-11 yaş aralığındaki (n=22) özel yetenekli öğrenciler üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Tablo 2: “Özel yetenekli birey demek ne demek sizce?” Sorusuna Ait Tematik Kodlar

Tema No	Tema Adı	Frekans
1	Farklılık ve Ayrıcalık	9
2	Yüksek Zekâ	5
3	Doğuştan Gelen Yetenek	4
4	BİLSEM’li olmak	5
5	Yeteneklerin Farkında Olma ve Kullanma	1
6	Başarı	4
7	Zorluk Yaşayan Birey	1

Tablo 2’de “Özel yetenekli birey demek ne demek sizce?” sorusuna yönelik verilen cevaplardan elde edilen kodlar görülmektedir. Tabloya göre farklılık ve ayrıcalık, yüksek zekâ, doğuştan gelen yetenek, BİLSEM’li olmak, yeteneklerin farkında olma ve kullanma başarı, zorluk yaşayan birey olmak üzere 7 kod oluşturulmuştur.

629

Tablo 3: Tematik Kodlara Göre Örnek Öğrenci İfadeleri

Tematik Kod	Öğrenci No	Örnek
Farklılık ve Ayrıcalık	1	Bir bireyin herkesten farklı ve hiç kimsede olmayan yeteneğidir.
Yüksek Zekâ	15	Normal bireylerden biraz daha fazla düşünen, zeki olan kişiye özel yetenekli birey denir.
Doğuştan Gelen Yetenek	7	Doğuştan gelen yeteneğidir.
BİLSEM’li olmak	2	Bence BİLSEM’i kazanan kişilerdir.
Yeteneklerin Farkında Olma ve Kullanma	6	Kendi hayatının ve yeteneklerinin farkında olup bunları günlük ve özel hayatına sorunsuz bir şekilde aktarabilen ve kullanabilen bireyler, özel yetenekli bireylerdir.
Başarı	17	Bir konuda ekstra yetenekli, başarılı olan kişidir.

Tematik Kod	Öğrenci No	Örnek
Zorluk Yaşayan Birey	5	Bir şeyde zorluk çekmekten bizim gibi olmak isteyen, onu anlamamız gereken kişi.

Tablo 3’ te ise katılımcıların tematik kodlara verdiği cevaplara örnekler yer almaktadır.

Tablo 4: Katılımcıların “Özel yetenekli bir öğrenci okulda ne gibi zorluklar yaşamaktadır?” Sorusuna Ait Tematik Kodlar

Tema No	Tematik Kod	Frekans
1	Dışlanma ve Anlaşılamama	9
2	Yüksek Beklentiler	5
3	Kendini İfade Etmede Güçlük	3
4	Sıkılma	1
5	Akademik Dengesizlik	4
6	Akran Kıskançlığı	3
7	Yalnızlık	2
8	Zorluk Yaşamadığını Belirtenler	2
9	Eğitimsel Yetersizlik	1
10	Ödev	2

Tablo 4’te “Özel yetenekli bir öğrenci okulda ne gibi zorluklar yaşamaktadır?” sorusuna yönelik verilen cevaplardan elde edilen kodlar görülmektedir. Tabloya göre dışlanma ve anlaşılamama, yüksek beklentiler, kendini ifade etmede güçlük, sıkılma, akademik dengesizlik, akran kıskançlığı, yalnızlık, zorluk yaşamadığını belirtenler, eğitimsel yetersizlik ve ödev olmak üzere 10 kod oluşturulmuştur.

Tablo 5: Tematik Kodlara Göre Örnek Öğrenci İfadeleri

Tematik Kod	Öğrenci No	Öğrenci Cevabı
Dışlanma ve Anlaşılamama	1	"Diğerlerinden farklı olduğu için dışlanabilir."
Yüksek Beklentiler	9	"Hep özelsin diye daha çok yük yükleyebilirler."
Kendini İfade Etmede Güçlük	2	"İfade özgürlüğü kısıtlı olabilir."

Tematik Kod	Öğrenci No	Öğrenci Cevabı
Sıkılma	3	"Derslerde sıkılabilir, çalışabildiği için."
Akademik Dengesizlik	11	"Mesela futbolda iyi olan biri matematikte kötü olabilir."
Akran Kıskançlığı	13	"Onu kıskanabilirler."
Yalnızlık	5	"İletişim kuramaz, oyun oynayamaz."
Zorluk Yaşamadığını Belirtenler	18	"Zorluk yaşamaz."
Eğitimsel Yetersizlik	19	"Eğitim sorunu yaşayabilir."
Ödev	7	"Ödevlerini yapamayabilir."

Tablo 5’ te ise katılımcıların Özel yetenekli bir öğrenci okulda ne gibi zorluklar yaşamaktadır?” Sorusuna yönelik elde edilen tematik kodlara örnekler yer almaktadır.

Tablo 6: “Özel yetenekli bir öğrenci evde ne gibi zorluklar yaşamaktadır?” Sorusuna Ait Tematik Kodlar

Tema No	Tematik Kod	Frekans
1	Ailenin yüksek beklentisi	4
2	Anlaşılmama	4
3	İletişim Zorlukları	3
4	Ders yoğunluğu	3
5	Kardeşle çatışma	1
6	Zorluk yaşamadığını belirtenler	4
7	Fikri olmayan	2
8	Günlük yaşama uyum zorlukları	2

Tablo 6’da “Özel yetenekli bir öğrenci evde ne gibi zorluklar yaşamaktadır?” sorusuna yönelik verilen cevaplardan elde edilen kodlar görülmektedir. Tabloya göre ailenin yüksek beklentisi, anlaşılmama, iletişim zorlukları, ders yoğunluğu, kardeşle çatışma, zorluk yaşamadığını belirtenler, fikri olmayan ve günlük yaşama uyum zorlukları olmak üzere 8 kod oluşturulmuştur.

Tablo 7: Tematik Kodlara Göre Örnek Öğrenci İfadeleri

Tematik Kod	Öğrenci No	Örnek Öğrenci İfadesi
Ailenin yüksek beklentisi	16	"Annem bir şeyler kazanmam için sınavlara sokar."
Anlaşılmama	21	"Annesi onu anlamayabilir. Babası onu anlamayabilir."
İletişim zorlukları	4	"Kendini ifade edememe durumu olabilir."
Ders yoğunluğu	18	"Derse daha fazla zaman ayırması gerekir."
Kardeşle çatışma	1	"Kardeşi varsa onunla doğru yanlış konusunda tartışabilir."
Zorluk yaşamadığını belirtenler	13	"Zorluk yaşamaz ki."
Fikri olmayan	20	"Bilmiyorum."
Günlük yaşama uyum zorlukları	6	"Hayatındaki her şeyi kusursuzca günlük hayata uyarlamadığı zamanlarda aile baskı yapar."

Tablo 7’ de ise “Özel yetenekli bir öğrenci evde ne gibi zorluklar yaşamaktadır?” sorusuna yönelik elde edilen tematik kodlara örnekler yer almaktadır.

632

Tablo 8: “Özel yetenekli bir öğrenci sosyal çevresinde arkadaşlık ilişkilerinde ne gibi zorluklar yaşamaktadır?” Sorusuna Ait Tematik Kodlar

Sıra No	Tematik Kod	Frekans
1	Sosyal Dışlanma	7
2	Etiketlenme	6
3	Kendini İfade Etmede Zorluk	3
4	Zorluk Yaşamadığını Belirtenler	7
5	Belirsizlik	2

Tablo 8’de “Özel yetenekli bir öğrenci sosyal çevresinde arkadaşlık ilişkilerinde ne gibi zorluklar yaşamaktadır?” sorusuna yönelik verilen cevaplardan elde edilen kodlar görülmektedir. Tabloya göre sosyal dışlanma, etiketlenme, kendini ifade etmede zorluk, zorluk yaşamadığını belirtenler ve belirsizlik olmak üzere 5 kod oluşturulmuştur.

Tablo 9: Tematik Kodlara Göre Örnek Öğrenci İfadeleri

Tematik Kod	Örnek Öğrenci No	Öğrenci İfadesi
Sosyal Dışlanma ve Yalnızlık	11	"Bu yeteneği diğerlerinden farklı olabilir ve yalnızlık çekiyor olabilir."
Etiketlenme ve Beklenti Baskısı	6	"Sen çok zekisin. Nasıl çözemedin?"
Kendini İfade Etmede Zorluk	4	"Kendini ifade edememe sorunu yaşayabilir."
Zorluk Yaşamadığını Belirtenler	14	"Yaşamamaktadır."
Belirsizlik/Bilgisizlik	1	"Bilmiyorum."

Tablo 9’da ise Özel yetenekli bir öğrenci sosyal çevresinde arkadaşlık ilişkilerinde ne gibi zorluklar yaşamaktadır?” sorusuna yönelik elde edilen tematik kodlara örnekler yer almaktadır.

Tablo 10: Katılımcıların “İnsanların özel yetenekli olan öğrencilere nasıl yaklaşmalarını istersin?” Sorusuna Ait Tematik Kodlar

Sıra	Tematik Kod	Frekans
1	Hoşgörü ve İyi Yaklaşım	10
2	Empati ve Anlayış	9
3	Fikirlerin Dinlenmesi	7
4	Düşünceye Saygı	7

633

Tablo 10’da “İnsanların özel yetenekli olan öğrencilere nasıl yaklaşmalarını istersin?” sorusuna yönelik verilen cevaplardan elde edilen kodlar görülmektedir. Tabloya göre hoşgörü ve iyi yaklaşım, empati ve anlayış, fikirlerin dinlenmesi, düşünceye saygı olmak üzere 4 kod oluşturulmuştur.

Tablo 11: Tematik Kodlara Göre Örnek Öğrenci İfadeleri

Tematik Kod	Öğrenci No	Örnek Öğrenci İfadesi
Hoşgörü	1	"İyi, hoşgörülü yaklaşmalarını isterim."
Empati ve Anlayış	2	"Daha çok fikirlerini dinlemeliler."
Fikirlerin Dinlenmesi	3	"Güzel, iyi yaklaşmalarını isterim."

Tematik Kod	Öğrenci No	Örnek Öğrenci İfadesi
Düşünceye Saygı	4	"İyimser ve hoşgörülü yaklaşımlarını isterim."

Tablo 11’de ise “İnsanların özel yetenekli olan öğrencilere nasıl yaklaşımlarını istersin?” sorusuna yönelik elde edilen tematik kodlara örnekler yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, katılımcılar özel yetenek kavramını; akranlarından farklı olan, belirli bir konuda yetenekleri olan ve nadir bulunan birey olarak ifade etmişlerdir. Okulda yaşanan zorluklara bireyler; dışlanma, anlaşılmama, öğretmenlerinin kendilerinden yüksek beklentisinin olmasından dolayı baskı ve stres yaşama, her derste başarı gösteremedikleri için yargılanma ve alay edilme gibi duygusal ve sosyal boyutta sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ev ortamında yaşadıkları sorunlara yönelik olarak katılımcılar; aile içi beklentiler yüzünden baskı ve geri bildirimlere maruz kalma, iletişim sorunları, kardeşlerle yaşanan kıyaslamalar ve anlaşılmama hissi gibi sosyal-duygusal zorlukları örnek vermişlerdir. Katılımcılar, sosyal çevrelerinde yaşadıkları sorunlara yönelik olarak da anlaşılmama, kıskanılma, dışlanma ve iletişim güçlükleri dalga geçme, eleştirilme ve yalnız hissetme sosyal ve duygusal problemleri göstermişlerdir. Son olarak çevrelerindeki kişilerden kendilerine nasıl yaklaşımlarını istedikleri sorusuna yönelik olarak da katılımcılar, özel yetenekli bireylerin de bir insan olarak hata yapabileceklerini, kendilerinin bu açıdan kabul etmeleri gerektiğini, saygılı ve nazik davranmalarını, kendilerini sadece başarılarıyla değil, bir birey olarak görmeleri ve duygusal olarak desteklemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen çalışma bulguları incelendiğinde, özel yetenekli bireylerin duygusal regülasyon süreçlerinde birçok zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bireylerin hem okul hem ev hem de sosyal ortamlarında dışlanma, yüksek beklentiyle karşılaşma, anlaşılmama, iletişim güçlükleri ve duygusal yüklenme gibi sorunlarla karşılaştıkları ve duygusal gereksinimlerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Akademik başarının ötesinde daha çok duygusal ve sosyal anlamda zorluk yaşadıkları, psikolojik iyi oluşlarının, öz güven ve öz saygılarının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Özellikle arkadaş çevrelerinde görülen kıskanılma, alay edilme ya da yalnız hissetme, bireylerin in benlik saygısının zarar görmesine var olan potansiyelini yeteri kadar kullanmamasına sebep olmaktadır. Özel yetenekli bireylerin sosyal çevrelerinden bekledikleri empati, kabul edilme ve anlaşılmak istenme durumları göstermektedir ki duygusal regülasyon bireysel değil çevresel durumlarla da ilişkili olmuştur. Bu kapsamda özel yetenekli bireylerin sadece bilişsel alanlarda değil duygusal gelişimleri açısından da desteklenmeleri gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli bireylerin duygusal gelişimlerinin bütüncül ve disiplinler arası yaklaşımlarla desteklenmesi, onların hayat boyu karşılaşabilecekleri stres faktörleri baş etmelerinde koruyucu faktörler olacaktır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular, özel yetenekli öğrencilerin duygusal regülasyon süreçlerinde yaşadıkları zorlukların altını çizen mevcut literatürle önemli paralellikler göstermektedir. Araştırmada öne çıkan "Dışlanma ve Anlaşılmama" ile "Yüksek Beklentiler" temaları, bu öğrencilerin hem okul hem de ev ortamında karşılaştıkları temel güçlükler olarak belirlenmiştir. Nitekim, çalışmanın giriş bölümünde de atıf yapıldığı gibi, özel yetenekli bireylerin ailelerinin ve öğretmenlerinin yüksek beklenti içinde olmaları, onları "beklenileni karşılayamama endişesine" sürükleyebilmektedir. Bu durum, Akarsu ve Mutlu (2017) ile Mueller'in (2009) de vurguladığı gibi, öğrencilerin düşük benlik saygısı ve uyumsuzluk yaşamalarına neden olan temel stres faktörlerinden biridir. Benzer şekilde, Gross (2015) da bu bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri için duygusal gelişimlerinin desteklenmesinin kritik önem taşıdığını belirtmektedir.

Özel yetenekli bireylerin duygusal regülasyonlarına yönelik alacakları eğitimlerin farklı disiplinlerle iç içe olarak düzenlenmesi, disiplinler arası bir yöntemle verilmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda özellikle öğrencilerin alabileceği farklı disiplinleri şu şekilde ifade edebiliriz: Psikoloji, nörobilim, sanat terapisi, müzik terapisi, dram terapisi, felsefe, spor, genetik ve biyoloji, dijital teknoloji, kültürel çalışmalar ve edebiyat eğitim bilimleri, disiplinlerinde özel yetenekli bireylerin duygusal regülasyon becerilerinin gelişmesi sağlanabilir.

Örneğin psikoloji disiplini duygusal regülasyona yönelik olarak; Duygu Odaklı Terapi kapsamında alacakları eğitimler ile duygusal farkındalıkları artabilir (Gençoğlu, 2012). Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı ile stresle başa çıkma becerileri gelişebilir (Kahveci, 2022). Bilişsel Davranışçı Terapi teknikleriyle özel yetenekli bireylerin işlevsel olmayan düşüncelerinin yeniden yapılandırılması sağlanarak duygusal dayanıklılıkları artabilir (Corey, 2008).

Nörobilim, beynin duygu kontrol merkezleri arasındaki etkileşimin incelenmesi ve verilen duygusal yanıtların nasıl kontrol edildiğinin görülmesi açısından önemlidir. Beynin ön kısmının, duygu merkezinden gelen duyguları bastırarak bireyin daha dengeli ve bilinçli tepkiler vermesini sağladığı görülmüştür (Ochsner ve Gross, 2005). Norögörüntüleme teknikleriyle bilişsel yeniden yapılandırmaya benzer becerilerin beyinde nasıl karşılık bulduğu görülebilmektedir. Böylelikle de duygu regülasyonu becerilerinin gelişiminde hangi yolların daha etkili olduğu görülebilmektedir (Etkin vd., 2015). Bu yolla, özellikle özel yetenekli bireylerin duygu regülasyonu becerilerinin gelişmesi sağlanabilir.

Sanat Terapisi ile çeşitli sanat materyalleri, bireylerin psikolojik uyumlarında kullanılabilmekte, çizgi, hareket, ses gibi biçimlerle bireyler duygularını ifade edebilmektedir (Killick, 1993). Yapılan bir çalışmada sanat terapisinin duygu ifade etme eğilim düzeyini artırdığı belirtilmektedir (Kim ve Ki, 2014). Duygusal regülasyonda ilk aşamanın duyguyu fark etme ve ifade etme olduğu düşünüldüğünde sanat terapisinin önemi açığa çıkmaktadır (Karataş ve Yavuz Güler, 2020). Müzik Terapisi ile yetenekli bireylerin duygularını tanıma ifade etmede, duygusal regülasyon becerilerini kazanmada müziği kullanabilirler (Gold vd., 2004). Drama terapisiyle ise özel yetenekli bireyler duygusal deneyimlerini yaratıcı süreçler yardımıyla dışa vurarak duygusal regülasyon becerilerini kazanabilirler (Eminah, 1994). Dolayısıyla sanat, müzik ve drama terapisi ile özel yetenekli bireylerin duygu regülasyon becerilerinin artacağı düşünülmektedir. Felsefe ile özel yetenekli bireyler duygularını ifade etmek amacıyla sokratik sorgulama yaparak, etik ve ahlaki tartışmalara girerek, kendi varoluşunu anlamlandırmaya çalışarak duygularını ifade edebilir. Bu şekilde duygusal regülasyon becerileri kazanabilirler (Kanat ve Temel, 2019).

Spor disiplininden özel yetenekli bireyler duygusal regülasyon becerilerini desteklemek amacıyla faydalanabilirler. Özellikle egzersizler yaparak negatif duygularını sağlıklı bir şekilde yönetebilir, yoga gibi beden farkındalığını arttıran çalışmalara katılarak bedensel duyularını tanıma ve onları anlama yoluyla kendi duygularını daha iyi ifade edebilir. Böylelikle yaşanabilecek stresli durumlarla baş edebilirler (Chen vd., 2024; Khalsa vd., 2011).

Genetik ve biyoloji, bireylerin duygu regülasyonu ile doğrudan ilişkilidir. Genetik faktörler, hormonlar, bağırsak sağlığı bu süreçte belirgin bir rol oynayabilmektedir. Serotonin ve dopamin gibi hormonlar bireylerin duygusal dengesini sağlarken, kortizon gibi hormonlar ise stres seviyelerini yönetir. Özellikle özel yetenekli bireylerin bu konuyla farkındalık kazanması, stres yönetimini ve duygusal farkındalığını arttıracaktır (Canli ve Lesch, 2007; Clarke vd., 2013; Gross, 2015).

Dijital teknoloji, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) tabanlı uygulamalar ile özellikle özel yetenekli bireylerin kendi duygusal tepkilerini, güvenliği artırılmış bir ortamda

keşfetmelerine olanak sağlar. Bireyler, yapay zekâ destekli sistemlerle anlık olarak duygularını analiz edebilirler ve duygu düzenleme becerilerini geliştirebilirler (Calvo ve D'Mello, 2010; Riva vd., 2016).

Bireylerin duygusal regülasyonları toplumsal normlarla, kültürlerin beklentileriyle doğrudan ilişkilidir. Kültürel farklılıklar, duygu ifade biçimlerinde doğrudan etki olabilmekte, bireylerin yaşadığı zorluklarla başa çıkma becerilerini yönlendirmektedir. Bu doğrultuda, toplumların sosyal destek sistemlerinin bilinmesi (aile okul vb.), yapılacak yönlendirmelerin bu doğrultuda yapılması, özellikle özel yetenekli bireylerin duygu regülasyonları önemli ölçüde olumlu etkileyecektir (Gross ve Thompson, 2007).

Edebiyat disiplininin, özel yetenekli bireyler, duygusal deneyimlerini anlamlandırmada faydalanabilirler. Özellikle hikâye anlatıcılığı ile karmaşık duygusal durumlarını keşfedebilir, bu duygularla baş etme yollarını edinebilir ve stresle baş etme yolları ile ilgili farkındalık kazanabilirler. Ayrıca bireyler, bibliyoterapi ile edebi kaynaklarla duygu düzenleme becerilerini destekleyebilir, başkalarını daha iyi anlayabilir, yapılacak karakter analizleriyle duygularını yönetebilir ve empatik becerilerini geliştirebilirler (Djikic vd., 2013; Gergen vd., 2001).

Sonuç olarak, yapılan çalışmada, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin eş zamanlı olmadığı özel yetenekli bireylerin duygusal regülasyon becerilerinin geliştirilmesinde disiplinler arası çözümlerin öneminin oldukça büyük olduğu görülmektedir. Farklı disiplinlerde verilebilecek eğitimlerin katkıları göz önünde bulundurulduğunda, toplumların yeryüzü zenginliği olarak ifade edilen özel yetenekli bireylere verilecek eğitimler, toplumların geleceğine yapılacak iyi bir yatırım olacaktır. Böylece, duygusal gelişimlerinin ve duygusal regülasyon becerilerinin desteklenmesi sonucunda özel yetenekli bireyler, yaşadıkları toplumlara sayısız katkı sağlayacaklardır.

Araştırmacıların Katkı Oranları

Nesrin KARAASLAN: Makalenin Hazırlanması, Literatürün taranması, Düzenleme, Verilerin analizi ve Yorumlanması

Melike TÜRK: Makalenin Hazırlanması, Literatürün taranması, Düzenleme Verilerin Toplanması,

İhsan KARAASLAN: Makalenin Hazırlanması, Literatürün taranması, Düzenleme Veri Analizlerinin Yapılması, Bulguların Değerlendirilmesi

Çatışma Beyanı

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

1. Akarsu, Ö. ve Mutlu, B. (2017). Üstün yetenekli çocukları anlamak: çocukların sosyal ve duygusal sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 112-116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/duzcesbed/issue/31475/340521>
2. Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
3. Calvo, R. A. ve D'Mello, S. (2010). Affect detection: An interdisciplinary review of models, methods, and their applications. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 1(1), 18–37. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/5520655>
4. Canli, T. ve Lesch, K. P. (2007). Long story short: the serotonin transporter in

- emotion regulation and social cognition. *Nature Neuroscience*, 10(9), 1103–1109. <https://www.nature.com/articles/nn1964>
5. Chen, C., Wang, Y., Wang, Y. (2024). *The Role of Physical Exercise in Emotional Regulation: A Narrative Review*. *Frontiers in Psychology*.
 6. Clarke, G., et al. (2013). The microbiome-gut-brain axis during early life regulates the hippocampal serotonergic system in a sex-dependent manner. *Molecular Psychiatry*, 18(6), 666–673. <https://www.nature.com/articles/mp201277>
 7. Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi: Kuram ve uygulamaları* (T. Ergen, Çev.). Mantis Yayıncılık.
 8. Djikic, M., Oatley, K., ve Moldoveanu, M. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Studies of Reading*, 17(5), 387-407. https://www.researchgate.net/publication/247163948_Reading_Other_Minds_Effects_of_Literature_on_Empathy
 9. Emunah, R. (1994). *Acting for Real: Drama Therapy Process, Technique, and Performance*. New York: Brunner-Routledge.
 10. Etkin, A., Büchel, C. ve Gross, J. J. (2015). *The neural bases of emotion regulation*. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(11), 693–700. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26481098/>
 11. Field, T. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. *Monographs of the society for research in child development*, 208-227. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7984162/>
 12. Gençoğlu, C. (2012). Duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin iyimserlik düzeylerine etkisi. [Doktora tezi] Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YnoK0HIJXeMH0L3825Xc0g&no=pGgqcaDb1wA6dAcSG5JK6w>
 13. Gergen, K. J., McNamee, S. ve Barrett, F. J. (2001). Toward transformative dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24(7-8), 679-706. https://www.researchgate.net/publication/247530721_Toward_Transformative_Dialogue
 14. Gold, C. Voracek, M. ve Wigram, T. (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1054–1063. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15257662/>
 15. Gottman, J. M., Katz, L. F., ve Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of family psychology*, 10(3), 243. <https://psycnet.apa.org/record/1996-05875-001>
 16. Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26, 41-54. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JOBA.00000007455.08539.94>
 17. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1),

https://www.researchgate.net/publication/276856209_Emotion_Regulation_Current_Status_and_Future_Prospects

18. Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, 3–24, The Guilford Press.

19. Howe, D. (2005). *Child abuse and neglect: attachment, Development and Intervention*. New York: Palgrave Macmillan.

20. Kim, S. ve Ki, J. (2014). *A case study on the effects of the creative art therapy with stretching and walking meditation—Focusing on the improvement of emotional expression and alleviation of somatisation symptoms in a neurasthenic adolescent. The Arts in Psychotherapy*, 41, 71–78. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.11.002>

21. Kahveci, S. Ö. (2022). Duygu düzenlemede farkındalık temelli stres azaltma programının kullanımı. *Sağlık & Bilim*, 99.

https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Ucar-17/publication/364943295_SAGLIK_BILIM_2022_HEMSIRELIK_III/links/635fce328d4484154a4ee597/SAGLIK-BILIM-2022-HEMSIRELIK-III.pdf#page=100

22. Kanat, K., ve Temel, Z. F. (2019). Sokratik Yönteme Dayalı Eğitim Programının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Çalışma Belleklerine Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 1-15.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/51239/526955>

23. Karataş, E. ve Yavuz Güler, Ç. (2020). Grup Sanat Terapisi Programının Ergenlerin Mutluluk Düzeyleri, Duyguları İfade Etme Eğilimi ve Duygu Düzenleme Güçlüğüne Etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3328-3359. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/52965/644988>

24. Khalsa, S. B. S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N., ve Cope, S. (2011). Evaluation of the Mental Health Benefits of Yoga in a Secondary School: A Preliminary Randomized Controlled Trial. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(1), 80–90. https://www.researchgate.net/publication/51197915_Evaluation_of_the_Mental_Health_Benefits_of_Yoga_in_a_Secondary_School_A_Preliminary_Randomized_Controlled_Trial

25. Killick, K. (1993). Working with psychotic processes in art therapy. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 7(1), 69–80. <https://www.semanticscholar.org/paper/Working-with-psychotic-processes-in-art-therapy-Killick/06ced5893575f5caf2c0f02ced5b788eab9f3813>

26. Koshy V. ve Robinson N. M. (2006). Too long neglected: gifted young child—ren. *European Early Childhood Education Research Journal*. 14(2): 113-26. https://www.researchgate.net/publication/249047439_Too_long_neglected_Gifted_young_children

27. Kurtulmuş Z. (2010). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=sDfZa0UYI3stWpgKnrlknA&no=XGEmqJwTwmsBSExBOZLyNQ>

28. Malchiodi, C. A. (2012). *Art therapy and emotion regulation*. Guilford Press.
29. Mesquita, B. ve Walker, R. (2003). Cultural differences in emotions: A context for interpreting emotional experiences. *Behaviour Research and Therapy*, 41(7), 777–793. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12781245/>
30. Mueller CE. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and non-gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14. <https://psycnet.apa.org/record/2009-00450-001>
31. Ochsner, K. N. ve Gross, J. J. (2005). *The cognitive control of emotion*. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15866151/>
32. Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton & Company.
33. Riva, G., Baños, R. M., Botella, C., Mantovani, F., ve Gaggioli, A. (2016). Transforming experience: The potential of augmented reality and virtual reality for enhancing personal and clinical change. *Frontiers in Psychiatry*, 7, 164. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5043228/>
34. Sağlam, A. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin davranışsal problemlerine yönelik müdahale yöntemleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, (Cumhuriyetin 100. Yılına), 1192-1206. <https://share.google/IRGcXzfphgs2coMWZ>
35. Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52. https://www.researchgate.net/publication/15215405_Emotion_Regulation_A_Theme_in_Search_of_Definition
36. Thompson, R. A. ve Calkins, S. D. (1996). *The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk*. *Development and psychopathology*, 8(1), 163-182. https://www.researchgate.net/publication/231787577_The_double-edged_sword_Emotional_regulation_for_children_at_risk
37. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Article Arrival Date**27.10.2025****Article Published Date****20.12.2025****Evaluating the Effectiveness of Laboratory Attitudes of Science Teacher Candidates on their Argument Create Skills****Nilay PEKTAŞ¹, Hüseyin POLAT², Hamza Erdem ŞİŞMAN³**¹ Inonu University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education,
[Orcid: 0000-0002-5510-7804](https://orcid.org/0000-0002-5510-7804)²Inonu University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education,
[Orcid: 0000-0002-6990-0707](https://orcid.org/0000-0002-6990-0707)³Inonu University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education,
[Orcid:0000-0001-6445-9222](https://orcid.org/0000-0001-6445-9222)**Abstract**

The aim of this study is to investigate the relationship between science teacher candidates' ability to construct an argument and their science laboratory attitudes. For this purpose, an argumentation based science laboratory has been applied to first year science teachers. An argument-based science learning report which was developed by using rubrics was used to determine pre-service teachers' argument create skills. The arguments they made were evaluated by 8 teaching staff and PhD students as the quality of the arguments and descriptions they used in the reports and the total writing scores. The 'Science Laboratory Attitude Scale' was applied in order to determine the relationship between pre-service teachers' argumentation skills and science laboratory attitudes. The analyses of the data were made by using the SPSS 21.0 Statistical Program. The findings shows that there is a significant relationship between their argument create skills and laboratory attitudes.

Keywords: Argument Create Skills, Science Laboratory Attitudes, Science Education, Science Teacher Candidates

1. Introduction

When studies in the field of science education have been examined in recent years, it is observed that the argumentation method has been focused on. Argumentation has been addressed by Toulmin (1964) for the first time. Toulmin (1964) stated that scientists have used arguments to combine evidence with their support and reasons, and mentioned the six elements of the argument. Toulmin's argument model, is a model which addresses the structure of an argument in terms of its interconnected elements; from a claim, to evidence that supports this claim, the reasons that indicate the relationship between the evidence and the claim, the support that strengthens the grounds (from the preliminary information), the qualifiers (from the delimiters), and finally consisting of the refutations pointing to the situation or events where the assertion is void (Erduran, Simon & Osborne, 2004; Aydin & Kaptan, 2014).

In the literature the definitions made by various researchers of argumentation can be evaluated in terms of concepts, such as, product-process, individual-social, oral-written and dialogue-

single personality. Given the definitions made by various authors, argumentation can be defined as the process of attempting to convince the opposite side of an idea that an individual or group holds, by using structured scientific evidence (Aydin & Kaptan, 2014).

In the world, argumentation is used more frequently in science education than in other areas. In the classes it has been applied, it has been found that students have increased their academic achievements and developed their critical thinking, problem solving, decision-making skills and that the argumentation process has influenced peer-teaching (Felton &

Kuhn, 2011; Gillies & Khan, 2009; Nussbaum, 2011; Chen & She, 2012; Torun & Sahin, 2016; Authors, 2017).

In the science curriculum, laboratory activities have a long-lasting importance. The benefits of students in science laboratory activities and science education are indicated by numerous researchers (Pickering, 1980; Hofstein & Lunetta, 1982; Garnet et al., 1995; Lunetta, 1998; Tobin, 1990; Hofstein & Lunetta, 2003; Morgil, 2009).

There are many scientific teaching methods that can be applied in science teaching. The laboratory method is one of the most common among these methods. The laboratory is an environment in which the student can learn a topic that is intended to be taught directly by himself by doing, or by the demonstration technique (Yilmaz & Morgil, 1999).

The laboratory method aims to teach by proving the fundamental knowledge of science by way of experimentation. In addition, this method has many positive effects, such as critical thinking of students, reasoning and improving problem solving skills. Therefore, laboratory applications are an integral part of science education and is its focal point (Ozdogan et al. 2003).

Appropriate laboratory activities are effective in the development of students' research, problem solving and reasoning skills. For example, these activities can help students in understanding the skills of dexterity, observation-based ability and scientific concepts. The student can develop positive behaviors that improve student success by strengthening communication and cooperation. The effectiveness of science laboratory applications has the effect of the laboratory environment and student dependent variables. The studies carried out point to the important variables in the laboratory environment as teacher attitudes and behaviors, the content of laboratory activities, teaching objectives, laboratory management and learning environment (Hofstein & Lunetta, 1982; Transmitted: Ulucinar et al. 2004).

In order for better teaching-learning quality, teachers have to be at the highest level of both their attitudes towards the method and their information. The fundamental sciences contributing to the development of technology are sub-branches of the science area, such as physics, chemistry and biology. Therefore, especially in undergraduate education, students should be familiar with the new methods as well as their attitudes towards the science laboratory being at a high level (Demirci, 1993).

The most important of the conditions of quality in education is attitude. There is no mention of success in teaching activities where student attitudes are ignored. Some of the sensory behaviors aimed at education are directly related to attitudes. As attitudes constitute the most important group that determines the individual's behaviour, students are targeted to develop positive and healthy attitudes towards various elements of our culture, various institutions of our society and other groups in the vicinity. It is possible to know the extent to which these objectives have developed by measuring the attitudes believed to have evolved (Oruc, 1993).

2. Method

In this study a semi-experimental method and screening method, which is a type of experimental research in quantitative research methodology, has been used. The research population are 1st year students from Inonu University, Faculty of Education and Science Teaching. The study was done on 48 students in 1st year at Inonu University, Faculty of Education, Science Teaching Program.

To determine the argument formation skills of pre-service teachers, the arguments they created were analysed by 8 lecturers and doctoral students applying the ATPPC report rubric used in the work of Choi (2008) where the quality of the arguments and descriptions used by the students in the reports were evaluated as total writing scores.

To determine the laboratory attitudes of pre-service teachers, the 'Attitude Scale Towards Science Laboratory' developed by Yamak et al. (2012) was used. The Scale consists of 23 items with three factors (Table 1).

Table 1. Attitude Scale Subgroups

Sub-Groups Item Count	
Importance of Laboratory (Factor 1)	9
Laboratory Lesson and Usage of Tools (Factor 2)	8
Laboratory Documents (Factor 3)	6

3. Findings

In this work, where the pre-service teachers' argument create skills were evaluated, it was aimed to evaluate the existing arguments about acid-bases, to create arguments and to form counter arguments against existing arguments.

Activity 1

It was asked to pre-service teachers to evaluate an existing claim about global warming and support this claim with data. They were asked to score between 1 and 3 according to whether they participated in the evaluation or not. The following scale was used when this activity was scored (Table 2).

Table 2. Activity 1 Evaluation Scale

Criterion	Score
Only Estimation	1
Using Data	2
Data and Rationale	3

The highest score is 15 because there are 5 expressions in total. The average of the first event is 6.91. It is seen that pre-service teachers are able to evaluate the claims of the prospective teachers and support them at least in some cases.

Activity 2

In this activity, they were asked to evaluate and indicate the cause of an existing claim about the effects of acids on human health. The following scale was used when this activity was scored (Table 3).

Table 3. Activity 2 Evaluation Scale

Criterion	Score
Only Estimation	1
Using Data	2
Data and Rationale	3

The highest score is 9 because there are 3 expressions in total. The average of the first event is 2.87. This indicates that teachers are in the evaluation stage.

Activity 3

In this activity, it requested to create claims about the effects of acids on human health and to support these claims with data. The difference between this activity and the other activities is that the pre-service teachers need to create and justify their own claims in the given issue. The following scale was used when this activity was scored (Table 4).

Table 4. Activity 3 Evaluation Scale

Criterion	Score
No Specific Claim	1
Specific Claim	2
Claim + Data	3
Claim + Data + Rationale	4
Claim + Data + Rationale + Supporting	5

The highest score is 5 in this activity. The average of the first event is 1.12. This indicates that pre-service teachers can only create claims in a particular context, but can not pass on the data phase.

Activity 4

In this activity, there are 5 different expressions for evaluating the claims about acid-bases. When one of these statements is evaluating, it is necessary to make a counter argument. The following scale was used when this activity was scored (Table 5).

Table 5. Activity 4 Evaluation Scale

Criterion	Score
Using Only Data	1
Data + Rationale	2
Data + Rationale + Supporting	3
Counter Claim + Data	4
Counter Claim + Data + Supporting	5

The highest score to be awarded in the event is 17. The average of this activity is 7.62. This suggests that the pre-service teachers can often use data to support their existing claims.

The Laboratory Attitudes of Pre-Service Science Teachers

In order to determine the learning approaches of pre-service science teachers, the averages and standard deviations of the scores of the LAS' subscales were calculated. A t-test was conducted to determine whether the difference between the averages was significant. The results of the analysis are given in Table 6.

Table 6. The arithmetic mean, standard deviation results of the LAS subscale scores of pre-service science teachers

Subscales	n	A	SD
Factor 1	46	4,45	0,43
Factor 2	46	4,31	0,57
Factor 3	46	3,52	0,61

When Table 6 is examined, it is seen that the average of the pre-service science teacher for the importance of laboratory (4.45) is higher than the laboratory lesson-usage of tools (4.31) and the lab documents (3.52).

According to the t-test results, the difference between the averages of factor 1 and factor 3, compared with factor 2 and factor 3 was significant ($p < 0,05$) (Table 7). Table 7 shows the t-test results of the subgroups of the laboratory attitudes. According to the results, there is a significant relationship between first and the third subgroups ($p < 0.001$) and there is also a significant relationship between the second and third subgroups ($p < 0.001$). However, we could not find a significant relationship between the first and second subgroups.

644

Tablo 7. t-Test Results of the LAS Subscales

	t-value	Significance
Factor 1 & Factor 2	1.335	0.191
Factor 1 & Factor 3	8.912	0.000
Factor 2 & Factor 3	6.453	0.000

As shown in Table 8, the relationship between the importance of laboratory for pre-service science teachers and their ability to create an argument is positive, and the correlation coefficient is $r = 0.462$. The calculated correlation coefficient was found to be significant at $\alpha = 0.001$ level. The relationship between the laboratory lesson-usage of the tools, attitudes and their argument creating skills is positive and the correlation coefficient is $r = 0.433$ ($\alpha = 0.009$). The relationship between attitudes and interests towards laboratory documents and their argument creating skills is positive and the correlation coefficient is $r = 0.457$ ($\alpha = 0.006$).

Table 8. Relationship between Argument Create Skills and Science Laboratory Attitudes

			Argument Creation Skills (ACS)	LAS Factor 1 (F1)	LAS Factor 2 (F2)	LAS Factor 3 (F3)
ACS	-Pearson	Correlation	1,00	0,462**	0,433**	0,457**
	Coefficient					
Level of Significance			-	0,001	0,009	0,006
n			46	46	46	46
F1	- Pearson	Correlation	0,462**	1,00	0,455**	0,446**
	Coefficient					
Level of Significance			0,001	-	0,006	0,007
n			46	46	46	46
F2	- Pearson	Correlation	0,433**	0,455**	1,00	0,302
	Coefficient					
Level of Significance			0,009	0,006	-	0,078
n			46	46	46	46
F3	- Pearson	Correlation	0,457**	0,446**	0,302	1,00
	Coefficient					
Level of Significance			0,006	0,007	0,078	-
n			46	46	46	46

4. Discussion

In recent years, the rapid developments in science and technology have made it imperative to use new methods in science education. In order to catch up to the developed countries in education, some changes have been made in the science program. In this context, from 2013 onwards, research and inquiry-based learning has been incorporated into the science program (Chairmanship of the Training Board, 2005, 2006, 2013). In the implementation of these changes in the program, teachers of science play the lead role.

In the contemporary education system it is essential that individuals grow as individuals, who do not have standard thinking patterns, who know science concepts, who have scientific thinking, who have the ability to think analytically, and who can identify inter-concept relationships (Kirikkaya, 2010; Demirel, 2015).

Effective science education may occur in a classroom environment where students can express their thoughts without hesitation, make their ideas and claims with evidence, and establish opposing arguments in order to refute the claims of their friends (Kaya & Kilic, 2010).

Some of the sensory behaviors aimed at education are directly related to attitudes. As attitudes constitute the most important group that determines one's behaviour, students are targeted to develop positive and healthy attitudes towards various elements of our culture, various

institutions of our society and other groups in the vicinity (Hancer et al. 2007).

A reaction that an individual has against any subject, the attitude that expresses the predisposition is a phenomenon that leads to the behaviour of the individual and causes bias in the decision making process. The attitudes of the individual are invisible, however, you can be informed of his attitude towards an object by his actions (Morgan, 1991; Nuhoglu, 2008).

Measuring attitudes in the training and teaching process, predicting their future behaviour by determining the attitudes of learning in a certain time unit, determining their attitudes about the conditions they are in, changing attitudes, or new attitudes or to learn the current preferences of learners, are all useful perspectives which provide benefits (Nuhoglu, 2008).

5. Conclusion

It is known that the laboratory is very important in science teaching. In this context, it is important that science teachers have a good laboratory education and that their laboratory interests and attitudes are at a high level. It is obvious that science teachers can effectively use the laboratory, as well as the need to be open and able to use new methods used in science teaching. In light of these facts, we have compared the attitudes of pre-service science teachers to the skills of establishing arguments and their laboratory classes. According to the results of the analysis we obtained from the data, there was a strong positive correlation between pre-service teachers' ability to create arguments and establish laboratory attitudes. The correlation between the skills of establishing arguments and the importance of the laboratory is higher than the other sub-factors ($r = 0.001$).

Classroom environments where students can express their opinions freely, support their thoughts and allegations with evidence, and disprove opposing opinions with arguments, are the environments where an effective science education can take place (Kaya & Kilic, 2010; Demirel, 2015). This training environment should be supported by effective laboratory training. In this direction, we will be the science educators of the future, the science pre-service teachers who will teach young minds by encouraging the love of science, laboratory attitudes and the ability to establish arguments should be supported.

646

6. References

- Aydın, Ö., & Kaptan, F. (2014). Fen-Teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler [The effect of argumentation on metacognitive and logical thinking skills in science and technology teacher trainees and opinions about argumentation]. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4 (2), 163-171.
- Aydoğan, N., Polat, H., Cankaya, O., & Emre, F.B. (2017). Effect of learning approaches of pre-service science teachers on the argument create skills. *SHS Web Of Conferences*, 37, 01044.
- Chairmanship of the Training Board, (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programı Kılavuzu* [Elementary Science and Technology Lesson 4th and 5th Grade Curriculum Manual]. Available from: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Chairmanship of the Training Board, (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6., 7. ve 8. Sınıflar Öğretim Programı* [Elementary Science and Technology Lesson 6th, 7th and 8th Grade Curriculum Manual]. Available from: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

programlari/icerik/72

Chairmanship of the Training Board, (2013). *Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı* [Science Course (3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades) Teaching Program]. Available from: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

Chen, C. H., & She, H. C. (2012). The impact of recurrent on-line synchronous scientific argumentation on students' argumentation and conceptual change. *Educational Technology & Society*, 15(1), 197-210.

Choi, A. (2008). A Study of Student Written Argument Using The Science Writing Heuristic Approach in Inquiry Based Freshman General Chemistry Laboratory Classes, May 2008, UMI Microform 3323405 Copyright 2008 by ProQuest LLC.

Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri [Contemporary science education and educators]. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 115–124.

DEMİREL, R. (2015). The effect of individual and group argumentation on student academic achievement in force and movement issues. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(3), 916-948.

Erduran, E., Simon, S., & Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88 (6), 915-933.

Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skills. *Discourse Processes*, 32, 135-153.

Garnett, P.J., Garnett, P.J., & Hackling, M. W. (1995). Refocusing the chemistry lab: a case for laboratory-based investigations. *Australian Science Teacher Journal*, 41, 26-32.

Gillies, R. M., & Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7-27.

Hançer, A.H., Uludağ, N., & Yılmaz, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi [Evaluating science teacher candidates' attitudes towards chemistry course according to various variables]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 100-109.

Hofstein, A., & Lunetta, V.N. (1982). The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52, 2, 201-217.

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2003). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88, 1, 28-54.

Kaya, O.N., & Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri [Dialogues in science classes and their effects on learning]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 115 – 130.

Kırıkkaya, E. (2010). Lise öğrencilerinin bilime ve bilim insanlarına karşı ilgi ve yöneliminde fen dersleri ve fen öğretmenlerinin rolü [The role of science teachers and science teachers in the interest and orientation of high school students towards science and scientists]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 99 – 114.

Lunetta, V.N. (1998). *International handbook of science education: The School Science Laboratory: Historical Perspectives and Context for Contemporary Teaching*. In B. Fraser and K. Tobin (eds.) pp. 349-264. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş* [Introduction to Psychology]. 8. Edition (H. Arıcı, O.

Aydın Trans.). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.

Morgil, I., Seyhan, H.G., & Seçken, N. (2009). Proje destekli kimya laboratuvarı uygulamalarının bazı bilişsel ve duyuşsal alan bileşenlerine etkisi [The effect of project supported chemistry laboratory applications on some cognitive and affective domain components]. *Journal Of Turkish Science Education*, 6 (1).

Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Developing an attitude scale towards primary science and technology course]. *İlköğretim Online*, 7(3), 627-639.

Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84-106.

Oruç, M. (1993). *İlköğretim okulu II. kademe öğrencilerinin fen tutumları ile fen başarıları arasındaki ilişki* [Relationship between science attitudes and science achievement of secondary school 2nd grade students]. (Unpublished scientific master' thesis). H.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdoğan, T., Öner, F., Kara M., & Gümüş, S. (2003). Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları I-II dersinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri [The difficulties and the solutions faced at Science laboratory applications I-II]. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.

Pickering, M. (1980). Are lab courses a waste of time? *The Chronicle of Higher Education*, 19, 80.

Tobin, K.G. (1990). Research on science laboratory activities: in pursuit of better questions and answers to improve learning. *School Science and Mathematics*, 90, 403-418.

Torun, F., & Şahin, S. (2016). Argümantasyon temelli sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi [Determination of argumentation levels of students in argumentation based social studies course]. *Eğitim ve Bilim*, 41, 186, 233-251.

Toulmin, S. (1964). The uses of argument. Cambridge: *Cambridge University Press*

Uluçınar, Ş., Cansaran, A., & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi [Evaluation of science laboratory applications]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.

Yamak, H., Kavak, N., Bilici, S.C., Bozkurt, E., & Peder, Z.B. (2012). Fen bilgisi laboratuvarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri [Development of attitude scale towards science laboratory: validity and reliability analysis]. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Haziran, Niğde.

Yılmaz, A., & Morgil, İ. (1999). Kimya öğretmenliği öğrencilerinin laboratuvar uygulamalarında kullandıkları laboratuvarların şimdiki durumu ve güvenli çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri [Current views of laboratories used by chemistry teacher students in laboratory applications and students' views on safe working]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15: 104 – 109.

Article Arrival Date**30.11.2025****Article Published Date****20.12.2025****Duygu, Beden ve Belleğin Kesişiminde: EFL Kelime Öğrenimi İçin Bilişsel-Duygusal Bir Model (BDKÖM)**

At the Intersection of Emotion, Embodiment, and Memory: A Cognitive–Affective Model for EFL Vocabulary Learning (CAVLM)

Güven KAL

İngilizce Öğretmeni / Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu- MEB, Malatya, Türkiye
Orcid: [0009-0003-1837-0755](https://orcid.org/0009-0003-1837-0755)

Öz

Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) bağlamında kelime öğrenimi, dil yeterliliğinin tüm bileşenlerini doğrudan etkileyen temel ve belirleyici bir beceridir. Ancak geleneksel sınıf içi uygulamalar, sıklıkla sadece liste ezberi ve çeviri temelli etkinliklerle sınırlı kalmaktadır. Bu tekrara dayalı sık öğrenme yaklaşımı, kelimenin uzun süreli bellekte kalıcılığı, aktif ve üretici kullanımı açısından önemli yetersizlikler göstermektedir.

Bilişsel psikoloji, nörodilbilim ve eğitim bilimlerinde yapılan güncel araştırmalar, dilsel belleğin konsolidasyonunun sadece bilişsel değil, aynı zamanda deneyimsel süreçlerle de oluştuğunu ortaya koymaktadır. Kalıcı kelime belleği, geri çağırma temelli öğrenme (aktif hatırlama), bedensel biliş (motor ve duygusal ipuçları) ve duygusal etkileşim (olumlu bağlam oluşturma) süreçlerinin sinerjik etkileşimiyle güçlenmektedir.

Bu çalışma, söz konusu bu üç güçlü alanı bütünleştirerek Bilişsel-Duygusal Kelime Öğrenimi Modeli'ni (BDKÖM) kuramsal bir çerçeve olarak önermektedir. Modelin iki temel mekanizması bulunmaktadır: Çok modlu kodlama, kelimenin işitsel, görsel, motor ve duygusal kanallar üzerinden temsil edilmesini ve zihinde derin bir iz bırakmasını sağlarken; duygusal çapalama, öğrenme anının kısa fakat anlamlı bir duygusal deneyimle ilişkilendirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

BDKÖM, özellikle *justice, although, theory* gibi soyut ve işlevsel kelimelerin öğrenimindeki zorlukları aşmayı hedeflemektedir. Model, bu soyut kavramları metaforik jestler ve duygusal bağlamlarla ilişkilendirerek, kelimenin kalıcı izli ve üretken kullanıma hazır bir bellek oluşturma iddiasındadır. Çalışma, bu kuramsal modelin yapılandırılmış bir eğitim bağlamında nasıl uygulanabileceğini, beş dakikalık mikro-öğrenme döngüsü ile somutlaştırmakta ve gelecek araştırmalar için güçlü bir deneysel temel sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bedensel biliş, duygusal etkileşim, geri çağırma temelli öğrenme, kelime öğrenimi, çok modlu kodlama.

ABSTRACT

Vocabulary learning in the context of English as a Foreign Language (EFL) is a fundamental and determining skill that directly impacts all components of linguistic proficiency. However,

649

traditional classroom practices are often limited to rote memorization and translation-based activities. This approach, characterized by shallow, repetition-based learning, demonstrates significant inadequacies concerning long-term lexical retention and active, productive use.

Recent research conducted in cognitive psychology, neuro-linguistics, and educational sciences reveals that the consolidation of linguistic memory is formed not only through cognitive processes but also through experiential processes. Durable lexical memory is strengthened through the synergistic interaction of retrieval practice (active recall), embodied cognition (motor and sensory cues), and affective engagement (creating a positive context).

This study proposes the Cognitive-Affective Vocabulary Learning Model (CAVLM) as a theoretical framework by integrating these three powerful domains. The model operates through two main mechanisms: Multimodal encoding, which ensures the representation of the word across auditory, visual, motor, and affective channels, leaving a deep trace in memory; and affective anchoring, which is defined as associating the learning moment with a brief yet meaningful emotional experience.

CAVLM specifically aims to overcome the difficulties encountered in learning abstract and functional vocabulary, such as *justice*, *although*, and *theory*. By linking these abstract concepts with metaphorical gestures and affective contexts, the model claims to establish a durable, retrieval-ready memory trace conducive to productive use. The study illustrates how this theoretical model can be applied within a structured educational setting using the five-minute micro-learning cycle, thus providing a strong conceptual foundation for future empirical research.

Keywords: Affective engagement, embodied cognition, multimodal encoding, retrieval practice, vocabulary learning.

1. GİRİŞ

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kelime bilgisi, tüm dilsel becerilerin temel belirleyicisidir. (Nation, 2013). Ancak birçok sınıf uygulaması hâlâ liste ezberi, çeviri ve tekrar temelli yaklaşımlarla sınırlandırılmakta; bu yöntemler kısa vadeli performans artsa da uzun süreli bellek, üretici kullanım ve otomatiklik açısından sınırlılıklar taşımaktadır. Bilişsel psikolojideki araştırmalar, öğrenmenin kalıcılığında geri çağırma temelli öğrenmenin kritik rolünü vurgulamaktadır. Bedensel biliş kuramı, dilsel kavramların duyuşsal-motor sistemlerle bağlantılı olarak temsil edildiğini göstermekte; duygusal etkileşim araştırmaları ise öğrenmenin bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, bu üç kuramsal çizgiyi bir araya getirerek kelime öğrenimini deneyimsel bir bütünlük içerisinde açıklamayı amaçlamaktadır. Nitekim yerel literatürdeki çalışmalar da geleneksel yöntemlerin kelime edinimi sürecinde karşılaşılan temel güçlükleri gidermede yetersiz kaldığını vurgulamaktadır (Kaya ve Sezer, 2021).

1.1. Kuramsal Katkı ve Amaç

Bu çalışma, kelime öğrenimini bilişsel, bedensel ve duygusal süreçlerin kesişiminde konumlandırarak literatüre bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Model, yalnızca somut fiil ve sıfatlara değil; *justice*, *freedom*, *theory* gibi soyut kavramlara ve *although* gibi işlevsel yapılara da metaforik jestler ve duygusal çapa yöntemleri yoluyla uygulanabilirliği açısından özgün bir katkı sunar.

1.2. Çalışmanın Niteliği ve Sınırlılıkları

Bu çalışma ampirik değil, kuramsal bir model geliştirme çalışmasıdır ve veri toplama

içermediğinden etik izin gerektirmemektedir. BDKÖM özellikle soyut kelimelerin temsilinde metaforik jestlere ve duygusal bağlam yaratmaya dayanmakta; farklı öğretmen ve öğrenen profillerinde uygulama çeşitliliği göstermektedir. Bu durum modelin bir sınırlılığı olmakla birlikte farklı bağlamlara uyarlanabilir bir esneklik sağlamaktadır.

1.3. Makale Yapısı

Makale dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde modelin kuramsal temeli sunulmaktadır. İkinci bölümde geri çağırma temelli öğrenme, bedensel biliş ve duygusal etkileşim literatürü ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde modelin bütünlük yapısı ve pedagojik uygulamaları açıklanmaktadır. Dördüncü bölümde sonuç, sınırlılıklar ve gelecekteki araştırma önerileri yer almaktadır.

2. KURAMSAL ARKA PLAN

Bu bölümde Bilişsel-Duygusal Kelime Öğrenimi Modeli'ni oluşturan üç temel kuramsal alan ele alınmaktadır: geri çağırma temelli öğrenme, bedensel biliş ve duygusal mikro-etkileşim. Bu alanlar farklı disiplinlerde gelişmiş olsa da kelime öğreniminin çok boyutlu doğasını açıklamak açısından birbirini tamamlayan bir bütün oluşturur.

2.1. Geri Çağırma Temelli Öğrenme

Geri çağırma temelli öğrenme, bilginin kalıcılığı için en kritik bileşenin pasif tekrar değil aktif hatırlama olduğunu savunur. Etkin hatırlama, öğrenenin dış ipuçları olmaksızın bilgiyi yeniden üretmesini gerektirir ve bu süreç uzun süreli bellek izlerini güçlendirir. Aralıklı tekrar, bilginin giderek genişleyen zaman aralıklarında geri çağırılmasının unutmayı yavaşlattığını göstermektedir. İstenen zorluklar ilkesi ise öğrenme sürecindeki hafif bilişsel çabanın kalıcılığı artırdığını vurgular (Agarwal & Bain, 2019). EFL bağlamında geri çağırma temelli uygulamalar, öğrencinin kelimeyi pasif tanıma düzeyinden çıkarması ve üretici biçimde kullanmasını mümkün kılar. Bu literatür genel olarak güçlü bulgular sunsa da bazı araştırmalar sık geri çağırmanın özellikle test kaygısı yaşayan öğrencilerde motivasyon düşüşüne yol açabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle model, geri çağırma görevlerinin çeşitlendirilmesi ve bilişsel yükün dengelenmesi gerektiğini vurgular.

2.2. Bedensel Biliş

Bedensel biliş yaklaşımı, anlamın yalnızca soyut bir zihinsel temsil değil; duysal ve motor sistemlerde eşlenik biçimde somutlaştığını savunur. Kavramların algısal ve motor temsillere dayalı olarak kodlandığını öne süren çalışmalar bu yaklaşımı desteklemektedir (Barsalou, 1999; 2008). Jestler, hareketler, mekânsal yönelimler ve duysal ipuçları, kelimenin zihinsel temsiline motor bir bileşen ekleyerek hatırlamayı kolaylaştırır. Dilin eylem sistemleriyle ilişkisine dair nörogörüntüleme çalışmalarında, anlam ile motor bölgelerin eşzamanlı aktive olduğu gösterilmiştir (Pulvermüller, 2005; Pulvermüller, 2013). Bedensel öğrenme üzerine yapılan çalışmaların çoğu olumlu sonuçlar bildirmekle birlikte, jest kullanımının her tür öğrenende aynı ölçüde etkili olmadığı ve bazı durumlarda gereksiz bilişsel yük oluşturabileceği yönünde tartışmalar da bulunmaktadır. Bu durum, bedensel tekniklerin kelime türüne ve öğrenci özelliklerine göre uyarlanması gerektiğini göstermektedir.

2.3. Duygusal Mikro-Etkileşim

Duygusal etkileşim, öğrenmenin niteliğini doğrudan etkileyen bir değişkendir. Dikkati yükselten, merak uyandıran ya da şaşırtıcı kısa etkileşimler bilginin uzun süreli belleğe aktarımını güçlendirir. Mikro-etkileşim, süre olarak kısa ancak bilişsel etkisi yüksek olan mini hikâye, mizah, çelişki veya kişisel bağlantı anlarını ifade eder. Bu tür etkileşimler öğrenmeyi

anlamli hâle getirir ve kelimenin zihinde “önemli” olarak kodlanmasını sağlar. Duygusal uyarımın bellek üzerindeki pekiştirici etkisi nörobiyolojik düzeyde de doğrulanmaktadır (McGaugh, 2015). Duygusal etkinin genellikle olumlu olduğu belirlense de aşırı uyarılmanın bilişsel kaynakları tüketerek öğrenme performansını düşürebileceğine ilişkin bulgular da bulunmaktadır. Bu durum, duygusal uyarımın dengeli ve amaca uygun biçimde kullanılmasını gerekli kılar.

2.4. BDKÖM’de Soyut Kelimelerin Temsili

Soyut kavramlar bedensel temsili sınırlı olduğu için kelime öğretiminde özel bir zorluk oluşturur. Bununla birlikte metaforik jestler ve duygusal bağlamlar soyut kelimelerin anlamlandırılmasında etkili olabilir. *Justice* kavramı, ellerin teraziyi tartar biçimde yana açılmasıyla; *although* bağlacı ise bir elin geriye doğru “engel”, diğerinin ileri doğru “eylem” jestiyle temsil edilebilir. *Theory* kavramı, görünmez bir kavram topu metaforuyla somutlaştırılabilir. Bu jest, kavramın soyut yapısını bedensel bir çerçeveye taşıyarak öğrencinin zihinsel modeli somutlaştırmasına yardımcı olur. Modelin kapsamı, duygu sıfatlarını (*melancholy*) veya deyimse fiilleri (*give up*) de kapsayacak şekilde genişletilebilir. Bu tür kelimeler, duygusal jest atamaları yoluyla kodlanarak modelin farklı kelime türlerine esnek uyarlanabilirliğini gösterir.

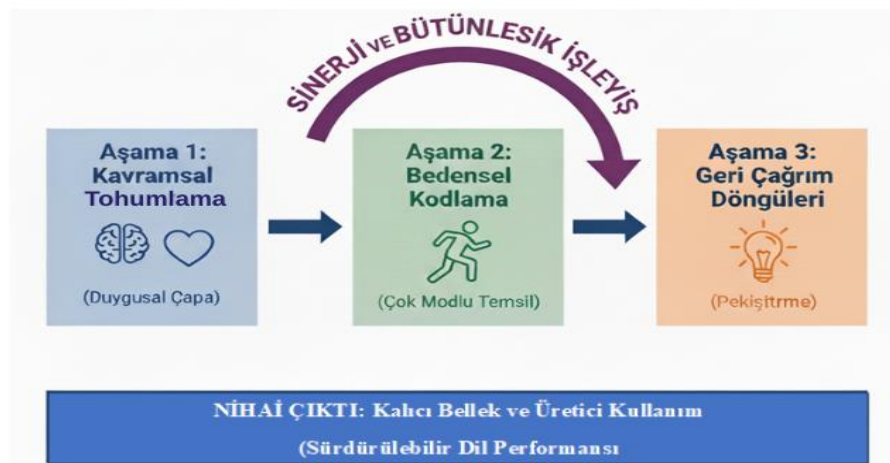
2.5. Eleştirel Bakış ve Modelin Konumlandırılması

BDKÖM’ün üç bileşeni güçlü bir kuramsal temel oluştursa da bu bileşenlerin her biri literatürde eleştirel tartışmalara konu olmuştur. Jest kullanımının her öğrencide aynı etkiyi sağlamadığı, bazı bağlamlarda dikkat dağıtıcı olabileceği; duygusal uyarımın aşırı olması durumunda bilişsel performansı olumsuz etkileyebileceği; geri çağırma uygulamalarının bazı öğrencilerde yüksek kaygıya neden olabileceği belirtilmiştir. BDKÖM, bu riskleri dengeleyen bir yaklaşım sunar. Geri çağırma temelli kaygı riski, duygusal mikro-etkileşimle yaratılan olumlu çapa ile hafifletilirken; jest kullanımının potansiyel dikkat dağıtıcılığı ise jestin tekli kodlama prensibi ve bağlama duyarlı uyarılma ile kontrol altına alınır. Bu nedenle model, bileşenlerin “her koşulda otomatik olarak faydalı” olduğu varsayımından uzaklaşarak bağlama duyarlı, dengeli ve esnek bir yaklaşım benimser. Bu eleştiriler modele zarar vermekten ziyade, BDKÖM’ün bağlama duyarlı, esnek ve pedagojik uyarlamaya açık niteliğini ortaya koymaktadır.

652

3. BİLİŞSEL-DUYGUSAL KELİME ÖĞRENİMİ MODELİ (BDKÖM)

Modelin işleyişini daha açık biçimde gösterebilmek amacıyla, üç temel aşama ve bu aşamalar arasındaki sinerjik etkileşim Şekil 1’de şematik olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Bilişsel-duygusal kelime öğrenimi modeli (BDKÖM) bütünleşik işleyiş.

Bu şema, modelin üç aşamasının birbirini nasıl tamamladığını ve süreçlerin eşzamanlı etkileşimi sonucunda kelime belleğinin nasıl güçlendiğini göstermektedir. Şekildeki ok yönleri, modelin hiyerarşik değil döngüsel bir süreç olduğunu ve her aşamanın diğerine geri besleme sağladığını göstermektedir. Duygusal mikro-etkileşim, dikkat ve anlam bağlamı oluşturarak öğrenmeye giriş sağlar; bedensel kodlama kelimenin çok kanallı biçimde temsil edilmesine imkân tanır; geri çağırma döngüleri ise bu temsili pekiştirerek uzun süreli belleğe aktarımı güçlendirir. Üç aşamanın senkronize biçimde işlemesi, kelimenin hem tanıma hem üretim düzeyinde daha sağlam yer edinmesini sağlar.

3.1. Modelin Temel Varsayımı

BDKÖM, kelime öğreniminin üç süreç üzerinden eşzamanlı işlediğini varsayar: geri çağırma temelli öğrenme, bedensel biliş ve duygusal mikro-etkileşim. Bilişsel süreçler öğrenmenin temel yapısını oluştururken, bedensel temsil ve duygusal çapa teknikleri bu yapıyı güçlendiren destekleyici sistemlerdir. Üç bileşen arasındaki karşılıklı etkileşim, kelimenin uzun süreli bellek ağına daha sağlam bir biçimde yerleşmesini mümkün kılar.

3.2. Kavramsal Tohumlama

Modelin ilk aşaması kavramsal tohumlama olarak adlandırılır. Bu aşamada öğrenci kelimeyle ilk kez karşılaşır ve kelimenin öğrenilmesini kolaylaştıracak duygusal bir bağ oluşturulur. Mini hikâyeleme, mizah, şaşırtıcı bilgiler veya kişisel bağlantı kurulması gibi kısa etkileşimler kelimenin dikkat çekiciliğini artırır. Bu tür mikro-etkileşimler kelimeyi “önemli bir uyaran” olarak konumlandırarak öğrenmeye hazırlık niteliği taşır.

3.3. Bedensel Kodlama

İkinci aşamada kelime bedensel simülasyon yoluyla kodlanır. Jestler, mimikler, mekânsal konumlandırmalar ve duysal ipuçları çok modlu kodlama sağlar. Öğrencinin bir kelimeyi duyarken aynı anda bedensel bir temsille ilişki kurması, kelimenin yalnızca dilsel birim olarak değil, davranışsal bir deneyim olarak zihinde yer edinmesini sağlar. Soyut kelimelerde doğrudan bedensel simülasyon mümkün olmasa da metaforik jestler ve duygusal çerçeveler etkili olabilir. *Justice* için ellerin terazi dengesinde açılması, *although* için zıtlık ve devamlılığı temsil eden iki yönlü jestin kullanılması bu yaklaşıma örnektir.

3.4. Geri Çağırma Döngüleri

Üçüncü aşama geri çağırma döngüleri aşamasıdır. Öğrencilerin kelimeyi tekrar tekrar hatırlaması kelimenin uzun süreli belleğe aktarımını güçlendirir. Jest ipuçlarıyla yapılan geri çağırımlar, ipucuyla üretim görevleri, kısa hatırlama testleri ve aralıklı tekrar uygulamaları geri çağırma gücünü artıran tekniklerdir. Düzenli geri çağırma, kelimenin otomatikliğini artırarak öğrencinin akıcı kullanımını kolaylaştırır.

3.5. Beş Dakikalık Kelime Öğrenme Döngüsü

Modelin sınıf uygulamalarına en doğrudan karşılık gelen yapı beş dakikalık kelime döngüsüdür. Bu döngü kısa sürede yüksek etki yaratmayı hedefler.

1. Kavramsal Tohumlama (Mikro-etkileşim): Kelime kısa bir hikâye, mizah veya şaşırtıcı bir uyaranla tanıtılır. Bu aşama duygusal çapa oluşturur.

2. Bedensel Kodlama: Kelimeyi temsil eden jest veya duysal ipucu kullanılır. Öğrenci hareketi taklit ederek çok modlu kodlama gerçekleştirir.

3. İlk Geri Çağırma: Öğretmen sadece jesti yapar, öğrenciler kelimeyi üretir. Bu işlem bellek izini güçlendirir.

4. Üretici Kullanım: Öğrenciler kelimeyi kişisel ve anlamlı bir cümlede kullanır. Bu adım

üretici kelime bilgisini geliştirir.

5. Aralıklı Pekiştirme: Kelimeyi bir sonraki dersin başında veya 24 saat sonra sadece jestini yaparak hatırlamaya çalışma. Bu aşama, aralıklı tekrar etkisini (Roediger & Karpicke, 2006) etkinleştirerek uzun süreli bellek pekişmesini sağlar.

Aşağıdaki tablo, döngünün pedagojik adımlarını, süresini ve model bileşenlerini göstermektedir.

Tablo 1. Beş dakikalık kelime öğrenimi döngüsü protokolü

Aşama	Süre (Yaklaşık)	Temel İşlem ve Odak Noktası	Çalışan BDKÖM Bileşeni
1. Kavramsal Tohumlama	1 dakika	Kelimeye kısa hikâye veya mizah ile duygusal ve kişisel bir bağlam atama.	Duygusal Etkileşim (Çapa)
2. Bedensel Kodlama	1 dakika	Kelimeyi temsil eden metaforik jest veya duruş oluşturma ve uygulama.	Bedensel Biliş (Çok Modlu Kodlama)
3. İlk Geri Çağırma	1 dakika	Öğretmenin sadece jesti yapmasıyla öğrencilerin kelimeyi aktif olarak hatırlaması.	Geri Çağırma Pratigi
4. Üretici Kullanım	1 dakika	Kelimeyi kullanarak, duygusal olarak yüklü, kişisel bir cümle kurma.	Geri Çağırma Pratigi (Üretken Kullanım)
5. Aralıklı Pekiştirme	1 dakika	Kelimeyi bir sonraki dersin başında sadece jestini yaparak tekrar hatırlatma.	Geri Çağırma Pratigi (Pekiştirme)

3.6. Öğretmen İçin Uygulanabilir Stratejiler

Model, öğretmenlerin sınıf içinde kolaylıkla uygulayabileceği çeşitli stratejiler üzerine kuruludur. Tek ipucu–tek hatırlama kuralı gereği her kelime için yalnızca bir jest belirlenmesi önerilmektedir. Duygusal ton ataması, kelimenin anlamını daha kalıcı hâle getirir. Kısa süreli hatırlatma turları dersin akışını bozmadan geri çağırmayı pekiştirir.

Modelin etkili uygulanabilmesi için bazı pedagojik zorlukların ele alınması gereklidir:

Jest Seçimi: Öğretmenler, seçtikleri jestlerin anlamı görselleştirdiğinden veya duyguyu hissettirdiğinden emin olmalıdır.

Sınıf Yönetimi ve Kaygı: BDKÖM, öğrencilerin jest yapmanın utandırıcı olabileceği kaygısını önlemek için zihinsel simülasyon seçeneği sunulmasını (hareketi sadece zihinde yapma) veya küçük grup çalışması ile başlanmasını önerir.

Zaman Kısıtı: Beş dakikalık döngü ideal olsa da müfredat yoğunluğunda öğretmenlere özellikle zor, soyut veya yüksek frekanslı kelimeleri seçerek uygulama yapmaları tavsiye edilir.

4. SONUÇ, SINIRLILIKLAR VE GELECEK ARAŞTIRMALAR

Bu çalışma, güncel nörodilbilim ve bilişsel psikoloji bulgularını EFL kelime öğrenimi alanına taşıyarak, Bilişsel-Duygusal Kelime Öğrenimi Modeli’ni (BDKÖM) önermiştir. Model, kelime öğrenimini daha anlamlı, kalıcı ve üretici hâle getirecek pedagojik bir çerçeve sunmaktadır. BDKÖM’ün en önemli katkısı, öğrenciyle kelime arasında hem bilişsel hem duygusal hem de bedensel bir bağ kurarak kelimeyi öğrenme anını deneyimsel hâle getirmesidir.

Modelin güçlü yönlerine rağmen bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Soyut kelimelerin doğrudan bedensel temsili her zaman mümkün olmayabilir ve öğretim sürecinde metaforik jestlerin veya duygusal bağlamların daha yoğun kullanılması gerekebilir. BDKÖM, bireysel farklılıkları ve öğretim ortamının özelliklerini göz önünde bulunduran esnek bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir.

Gelecek araştırmalar açısından model birçok yönden geliştirmeye açıktır. Kontrollü deneysel çalışmalarla, modelin kelime kalıcılığı, üretici kullanım ve otomatiklik üzerindeki etkileri ölçülebilir. Soyut kelime öğrenimine yönelik metaforik jest stratejilerinin etkililiği, farklı yaş gruplarında modelin uygulanabilirliği ve teknoloji destekli çok modlu öğretim araçlarının modele entegrasyonu gelecekte çalışılabilecek alanlardır. Bu bağlamda BDKÖM, yerel dil öğretimi metodolojilerine (Demirel, 2018) yenilikçi ve uygulamaya dönük güçlü bir alternatif sunmaktadır. Böylece özgün bir model sunarak literatürdeki parçalı yaklaşımları bütünleştirici bir kuramsal çerçeve geliştirmektedir.

KAYNAKLAR

- Agarwal, P. K., & Bain, P. M. (2019). *Powerful teaching: Unleash the science of learning*. Jossey-Bass.
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577–660.
- Demirel, Ö. (2018). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Kaya, M., & Sezer, O. (2021). Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisinin edinimine yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 45-65.
- Li, H., & Wang, S. (2022). Emotional engagement and language retention: A neuro-educational perspective. *Applied Psycholinguistics*, 43(2), 301–324. <https://doi.org/10.1017/S0142716421000527>.
- McGaugh, J. L. (2015). Consolidating memories. *Annual Review of Psychology*, 66, 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-014954>.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement: Theoretical models and research findings. *Educational Psychologist*, 52(4), 1–21.
- Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(7), 576–582. <https://doi.org/10.1038/nrn1706>.
- Pulvermüller, F. (2013). How neurons make meaning: Brain mechanisms for embodied and abstract-symbolic semantics. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(9), 458–470. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.06.004>.
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>.

EXTENDED ABSTRACT

Vocabulary knowledge is widely recognized as one of the most decisive components of linguistic competence in English as a Foreign Language (EFL). It forms the cognitive foundation upon which reading comprehension, fluent speaking, effective writing and listening skills are built. Despite this central role, vocabulary instruction in many EFL classrooms remains limited to translation-based tasks, memorization of word lists and mechanically repeated drills. While such methods can lead to short-term gains, they fall short in promoting long-term retention, productive use and communicative fluency. Many learners can match a word with its meaning on a test but struggle to recall or apply that word appropriately in authentic communication. This gap highlights a fundamental misconception: vocabulary learning is often treated as a purely cognitive process, whereas emerging research in cognitive psychology, neuroscience and educational science demonstrates that durable learning is inherently multimodal, embodied and emotionally mediated.

Recent advances in cognitive research reveal that retrieval-based learning, rather than passive exposure or mechanical repetition, is a powerful mechanism for consolidating new vocabulary. Active retrieval requires the learner to reconstruct knowledge from memory without relying on external cues, strengthening the neural pathways associated with that knowledge. The spacing effect further shows that recalling information after expanding intervals slows forgetting and enhances long-term retention. At the same time, embodied cognition research has demonstrated that conceptual knowledge is grounded in perceptual, sensory and motor systems. Meaning is not stored as an abstract symbol alone but is distributed across the brain's sensorimotor networks. Gestures, spatial positioning and motor simulation can therefore function as multimodal codes that anchor vocabulary more deeply in memory. Complementing these cognitive and embodied dimensions, affective neuroscience emphasizes that emotional salience increases attention, enhances motivation and facilitates memory consolidation. A humorous remark, a surprising fact or a brief personal connection can draw learners into a word's meaning and transform a routine encounter into a memorable learning episode. Taken together, these findings indicate that effective vocabulary instruction requires the integration—not separation—of cognitive, emotional and embodied learning processes.

The Cognitive–Affective Vocabulary Learning Model (CAVLM), developed in this study, synthesizes these strands of research into a three-stage pedagogical model supported by two core mechanisms. The model comprises conceptual seeding, embodied encoding and retrieval cycles, which operate across two underlying mechanisms: affective anchoring and multimodal encoding. Affective anchoring gives emotional relevance to the learning moment, increasing attention and supporting deeper encoding. Multimodal encoding ensures that vocabulary is processed through auditory, visual, sensory and motor channels simultaneously, leading to richer and more durable memory traces. Crucially, these mechanisms are not tied to a single stage but operate continuously throughout the instructional sequence, enabling a coherent, holistic learning experience.

The first stage, conceptual seeding, establishes an initial emotional and conceptual anchor for the target word. This anchor is created through micro-stories, humor, surprise-based cues, vivid metaphors or personal associations. These brief yet meaningful interactions elevate the word from a neutral linguistic item to an emotionally relevant stimulus. Emotional relevance is known to improve attention and facilitate deeper semantic processing. Conceptual seeding thus primes the learner for subsequent stages by making the word personally and cognitively “worth remembering.”

The second stage, embodied encoding, translates the target word into a sensory-motor representation. This may involve a gesture, an enactment of spatial orientation, a change in

facial expression or a metaphorical motor simulation. Embodied encoding reinforces the learning of both concrete and abstract vocabulary. Concrete words lend themselves naturally to physical representation; however, abstract words can also be embodied through metaphorical gestures. For instance, *justice* can be represented through balanced hand movements symbolizing scales; *although* can be embodied through a contrasting two-direction gesture; and *theory* may be represented by miming the act of holding an invisible conceptual sphere. Such metaphoric dramatizations help learners “grasp” abstract concepts physically, thereby enriching their mental models. The embodied trace serves as a powerful retrieval cue in later stages, linking semantic content to sensorimotor activation patterns.

The third stage, retrieval cycles, is the backbone of the model. Retrieval strengthens memory by requiring the learner to reconstruct the word’s meaning and form from internal representations. The retrieval process in CAVLM is multifaceted: gesture-to-word recall, prompted recall tasks, delayed recall with spaced intervals, and productive use activities. Unlike rote repetition, retrieval activates effortful cognitive processing, which leads to long-term learning. Retrieval cycles also support the transition from receptive to productive vocabulary knowledge by enabling learners to use the target words in novel contexts. The incorporation of spaced retrieval prevents rapid decay and ensures that the word becomes accessible during spontaneous language production.

One of the most practical applications of CAVLM is the “five-minute micro-learning cycle,” a concise yet powerful protocol that operationalizes the entire model within a short time. The cycle begins with one minute of conceptual seeding, followed by embodied encoding, initial recall, productive use and spaced reinforcement. The strength of this micro-cycle lies not in the duration but in the depth of multimodal engagement. With minimal preparation, the teacher can activate multiple memory systems, enhance motivation and create a learning atmosphere that values meaningful interaction over mechanical repetition. As a result, learners experience vocabulary not merely as lexical items but as meaningful, emotionally resonant and embodied experiences.

A notable contribution of CAVLM is its systematic approach to teaching abstract vocabulary. Traditional vocabulary pedagogy struggles with abstract words because they resist direct sensory representation and are often dissociated from learners’ lived experiences. CAVLM addresses this challenge by positioning metaphorical gesture and affective framing as central pedagogical tools. Abstract verbs such as *give up* can be enacted through a sudden collapse of posture or an abrupt cessation of movement, symbolizing surrender. Emotion-laden adjectives like *melancholy* can be embodied through drooped shoulders or a slow exhalation, reinforcing their affective connotation. These embodied cues help learners encode and retrieve abstract concepts more effectively, bridging the gap between linguistic form and experiential meaning.

The model’s pedagogical strength lies in its adaptiveness. Teachers can adjust gesture complexity, emotional intensity and retrieval frequency according to the age, proficiency level and personalities of their learners. In large classes, gestures may be simplified; in more reflective contexts, conceptual seeding can be deepened through storytelling or personal associations. Learners who feel uncomfortable performing gestures publicly can engage in silent motor simulation. This flexibility makes the model highly versatile across diverse EFL settings.

Although powerful, CAVLM is not without limitations. Embodied strategies may not appeal to all learners, and affective cues must be carefully calibrated to avoid overstimulation. Excessive emotional arousal may impair concentration rather than enhance it. Additionally, retrieval-based activities can cause anxiety for some learners if not implemented supportively. Given these considerations, CAVLM should be viewed not as a rigid method but as a dynamic

framework that requires pedagogical judgment and contextual adaptation. The success of the model depends on thoughtful implementation that respects learners' individual differences and classroom dynamics.

Future research can extend CAVLM by empirically testing its effectiveness across age groups, cultural contexts and proficiency levels. Comparative studies could examine whether specific types of gestures—iconic, symbolic or metaphoric—produce differential gains in vocabulary retention. The integration of technologies such as augmented reality, gesture-recognition tools and multimodal learning platforms opens further avenues for enriching embodied vocabulary instruction. Additionally, studies examining the motivational impact of affective anchoring or exploring emotional engagement across diverse learner profiles could deepen the model's theoretical and practical value.

In conclusion, the Cognitive–Affective Vocabulary Learning Model redefines vocabulary learning as a dynamic, multimodal and emotionally grounded process. By integrating retrieval-based learning, embodied cognition and affective engagement, the model provides a comprehensive framework for supporting both receptive and productive vocabulary development. Its three-stage structure, grounded in two overarching mechanisms, offers a coherent pedagogical pathway that is theoretically robust and practically applicable. CAVLM not only synthesizes previously fragmented lines of research but also offers teachers a flexible, high-impact approach to vocabulary instruction. In doing so, it contributes a meaningful conceptual foundation for building sustainable, memorable and deeply integrated vocabulary learning experiences in EFL contexts.

Article Arrival Date**30.11.2025****Article Published Date****20.12.2025**

Comparing International and National Language Assessments: Cambridge, Oxford, ÖSYM, and MEB within the CEFR Framework

Bilal BUDAK¹, Türkan TÜRKMEN BUDAK²¹Teacher, MEB, English, Orcid: [0000-0002-4844-6656](https://orcid.org/0000-0002-4844-6656)²Teacher, MEB, English, Orcid: [0000-0001-9853-5713](https://orcid.org/0000-0001-9853-5713)

Abstract

This study offers a comparative analysis of the internationally recognized Cambridge Assessment English and Oxford University Press assessment systems with all foreign language exams administered by the Assessment, Selection and Placement Center (ÖSYM) and the Ministry of National Education (MEB) in Türkiye. Within this scope, the Foreign Language Proficiency Exam (YDS), the Higher Education Institutions Foreign Language Exam (YÖKDİL), the Foreign Language Test (YDT), the English section of the High School Entrance System (LGS), and various school-based exams conducted by MEB at different levels have been examined. The aim of the study is to compare these exams in terms of exam format, skill-based orientation, validity and reliability principles, alignment with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), and assessment approaches. Designed as a qualitative study, the research employs document analysis as its methodology. The findings reveal that the Cambridge and Oxford systems are grounded in productive skills, performance-based tasks, and criterion-referenced assessment, whereas the ÖSYM and MEB systems predominantly rely on multiple-choice, centralized, and norm-referenced testing. This comparison provides significant insights for policymakers and practitioners regarding the assessment dimension of foreign language education.

Keywords: Foreign Language Assessment, Cambridge English, Oxford Exams, MEB, CEFR

1. INTRODUCTION

1.1. Theoretical Framework

In the 21st century, individuals are required to live in a multilingual, multicultural, and increasing digital world. As a result, foreign language education has become more than an academic discipline—it is now a social, economic, and cultural necessity. In this context, foreign language instruction and its corresponding assessment systems play a critical role in individuals' participation in global communication networks, professional competencies, and lifelong learning abilities (Kirkpatrick, 2007). Language assessment systems not only measure learners' levels of proficiency but also shape their learning strategies, guide teachers' instructional methods, and reflect the quality of the education system as a whole (Bachman & Palmer, 2010).

Among the internationally recognized models for language proficiency assessment, structured systems developed by Cambridge University Press & Assessment and Oxford University Press & Assessment stand out. These systems are based on the Common European Framework of

Reference for Languages (CEFR), offering multi-layered structures that assess not only test scores but also how individuals use language in real-life contexts (Council of Europe, 2020). For instance, the Cambridge English Qualifications—KET (A2), PET (B1), FCE (B2), CAE (C1), and CPE (C2)—require learners to complete comprehensive tasks based on four language skills. The Oxford Test of English, on the other hand, features an adaptive online structure that dynamically determines the test taker's proficiency level (Papageorgiou, 2020).

What makes the Cambridge and Oxford systems particularly distinctive is their separate assessment of each language skill and the provision of detailed performance feedback. This allows both students and teachers to receive targeted feedback and develop personalized learning strategies. Moreover, these exams address not only academic English but also practical and professional language use, emphasizing the functional dimension of language (Taylor, 2013). For example, the Oxford Test of English includes authentic tasks such as "email writing" and "interview response," requiring students to demonstrate their language use in real communicative settings.

The assessment paradigms used in these exams are based on the validity argument model developed by Weir (2005), which conceptualizes validity as a multi-faceted construct encompassing content validity, cognitive validity, scoring validity, and consequential validity. Such comprehensive conceptions of validity assess not only test outcomes but also their implications for the teaching-learning cycle. Elder and O'Loughlin (2003) found that the task-based design of Cambridge speaking tests ensures inter-rater reliability and minimizes cultural bias. Similarly, Green (2014) highlighted that these systems include tasks aligned with higher order thinking skills, reflecting the upper levels of Bloom's taxonomy.

In Türkiye, however, foreign language assessments are carried out by the Ministry of National Education (MEB) and the Student Selection and Placement Center (ÖSYM), with different exam formats targeting various educational levels. While the English section of the LGS exam administered by MEB focuses on vocabulary and reading comprehension at the middle school level, ÖSYM's YDS, YÖKDİL, and YDT tests serve as gatekeepers for higher education admissions and postgraduate qualifications. A common feature of all these exams is their reliance on multiple-choice items and their limited ability to assess productive language skills (Demirel, 2021).

Studies in the Turkish literature emphasize that these exams fall short in terms of comprehensive language assessment and do not align well with CEFR-based holistic language proficiency models. Arslan (2018) argued that the YDS focuses heavily on grammar and vocabulary memorization, overlooking productive skills. Acar (2020) observed that although the YÖKDİL is designed for academic purposes, it measures reading strategies rather than communicative competence. Similarly, Kırmızı & Yeşilyurt (2022) noted that the LGS English test often contains decontextualized and artificial items detached from real-life communication contexts.

Despite these shortcomings, ÖSYM and MEB exams possess certain advantages in terms of practicality, central administration, and the ability to reach large populations. However, their pedagogical depth and alignment with language development goals remain insufficient. Comparing these national systems with internationally validated models may guide future language education policies in Türkiye.

CEFR, as a framework, emphasizes functional language use, incorporating not only linguistic accuracy but also communicative effectiveness, strategic awareness, and intercultural competence (Council of Europe, 2020). Therefore, language proficiency can be more meaningfully assessed through open-ended, task-based, and performance-oriented methods rather than multiple-choice tests. In this regard, investigating how well Türkiye's current exam

systems align with CEFR principles is not just a technical issue but also one of educational equity, accessibility, and pedagogical justice (Little, 2006).

1.2. Research Problem and Sub-Questions

The main research problem of this study is to determine to what extent foreign language exams administered by ÖSYM and MEB in Türkiye align with CEFR-based, skill-oriented assessment models, in comparison to internationally validated systems developed by Cambridge University Press & Assessment and Oxford University Press & Assessment. The structural limitations of the Turkish assessment systems—including their centralization, knowledge-based content, and lack of productive skill evaluation—are examined.

Research Questions

1. To what extent do the foreign language exams (YDS, YÖKDİL, YDT) administered by ÖSYM assess language skills holistically?
2. How well do the MEB-administered LGS English exams and school-based assessments align with CEFR levels?
3. In what ways do the assessment structures used in Cambridge and Oxford systems differ from those used in Türkiye?
4. How are feedback mechanisms, task-based measurement, and performance assessment implemented in the international systems?
5. To what extent can international criteria be applied in the context of Turkish national examination systems?

1.3. Purpose of the Study

This study aims to compare the foreign language assessment systems developed by Cambridge University Press & Assessment and Oxford University Press & Assessment with the foreign language exams administered by ÖSYM and MEB in Türkiye. It focuses on structural design, skill-based orientation, CEFR alignment, assessment methods, and instructional implications of these systems.

Sub-Aims

- To examine the structural components of CEFR-based skill-oriented assessment
- To analyze the extent to which productive language skills are evaluated in Turkish exams
- To identify task-based assessment approaches in international exams
- To determine developmental areas in the national exam systems of Türkiye
- To provide comparative insights for future educational policy design

1.4. Significance of the Study

This study is significant in revealing the compatibility of Türkiye's foreign language exams with international standards. It contributes to enhancing the quality of foreign language education, improving the realistic assessment of students' language skills, and promoting CEFR-aligned assessment culture. Furthermore, it offers practical data on which international models may serve as effective references in the reform of Türkiye's language education policies.

1.5. Limitations

This study is limited to document analysis. It draws on exam guidelines, official evaluation

reports, and existing academic literature. Quantitative data such as teacher perspectives, student performance metrics, or exam scores are not included. Additionally, the study focuses solely on English language exams; other foreign language assessments fall outside its scope.

2. METHOD

This section presents the methodological approach adopted to achieve the aim of the study in a detailed manner. The research process includes design, sample, data collection instruments, analysis techniques, and procedural steps, all of which were selected based on the nature of the study. As the goal is to compare foreign language exams in terms of their structural, pedagogical, and assessment-oriented components, a qualitative research design was adopted.

2.1. Research Design

This study was conducted using qualitative research methods, specifically through the document analysis technique. Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic—produced in the past or present, used extensively in social sciences (Bowen, 2009). The study was structured as a comparative descriptive model, aiming to analyze different exam systems across selected thematic axes.

Accordingly, foreign language exams administered in Türkiye (ÖSYM: YDS, YÖKDİL, YDT; MEB: LGS English, school-based assessments) and internationally recognized exam systems developed by Cambridge University Press & Assessment and Oxford University Press & Assessment (Cambridge English Qualifications, Oxford Test of English) were examined comparatively.

The process was carried out based on the principles of descriptive analysis. Each exam system was evaluated according to criteria such as CEFR alignment, skill-based orientation, task-based design, assessment type, and feedback mechanisms. The analysis was structured based on Weir's (2005) validity model of language testing.

662

2.2. Study Group

This study does not involve a direct participant group but is based on institutional exam documents and assessment materials. The sample consists of publicly available resources, including exam guidelines, sample booklets, official analysis reports, scoring criteria, and CEFR reference materials, published between 2015 and 2025.

The exam systems examined include the following:

- ❖ Cambridge University Press & Assessment
 - KET (A2), PET (B1), FCE (B2), CAE (C1), CPE (C2)
 - Cambridge English Handbooks, scoring rubrics, CEFR alignment documents
- ❖ Oxford University Press & Assessment
 - Oxford Test of English
 - Examiner training manuals, level descriptors, modular test design
- ❖ ÖSYM (Türkiye)
 - Foreign Language Proficiency Test (YDS)
 - Foreign Language Exam for Higher Education Institutions (YÖKDİL)
 - Foreign Language Test (YDT)

- ❖ MEB (Türkiye)
 - LGS English test
 - School-based exam samples (2018–2025)

All documents were evaluated in their original formats and in both English and Turkish.

2.3. Data Collection Tool

The data collection process was carried out through systematic scanning of secondary sources. The following types of documents were included in the analysis:

- Official exam guidelines and regulations
- Sample test booklets
- Answer keys and annotated rubrics
- Institutional statistical reports on exams
- CEFR reference documents
- Academic articles on exam assessment practices

The inclusion criteria for document selection were:

1. Containing information on the four language skills (reading, writing, speaking, listening)
2. Explicit reference to CEFR levels
3. Clarification of the type of assessment (norm-referenced vs. criterion-referenced)
4. Examples of feedback systems and reporting structures
5. Evidence of task-based or test-based exam features

663

Documents were systematically categorized, coded according to qualitative content analysis principles, and organized in tabular format.

2.4. Data Analysis

The collected data were analyzed using descriptive content analysis and comparative matrix analysis. Each exam system was analyzed according to the following thematic criteria:

1. Language Skill Coverage: The extent to which reading, writing, listening, and speaking are assessed separately
2. Exam Format: Multiple-choice, open-ended, or task-based structure
3. CEFR Alignment: Degree of alignment with official CEFR descriptors
4. Type of Assessment: Whether the system is criterion-referenced or norm-referenced
5. Feedback Mechanism: Availability of detailed scoring analysis and reporting

Each system was placed into an analysis matrix and classified based on similarities and differences. In the findings section, each theme will be supported with examples and references from the literature.

2.5.Procedure

The procedural steps of the research were carried out in the following sequence:

1. Identifying the exam systems to be analyzed

2. Collecting exam handbooks and sample booklets for each system
3. Inputting document data into an Excel-based analysis matrix
4. Thematic coding of all data
5. Using official CEFR descriptor tables for comparative alignment
6. Presenting findings with descriptive explanations and direct examples

Throughout the research process, principles of systematic inquiry, transparency, academic rigor, and verifiability were maintained.

2.6. Ethical Approval

This study does not involve interaction with human participants. As the entire process is based on publicly accessible institutional documents and carried out through document analysis only, ethical approval was not required. This is declared in accordance with TR Dizin Ethical Guidelines and relevant principles of scientific research ethics.

3. FINDINGS

In line with the aims of the study, four foreign language assessment systems—Cambridge, Oxford, ÖSYM, and MEB—were analyzed in detail under five core criteria. The analyses went beyond structural comparison and evaluated the educational philosophy, the internal design of exam components, their capacity to measure learner competencies, and their alignment with international standards.

3.1. Coverage of Language Skills

The four core language skills—reading, writing, listening, and speaking—are fundamental indicators of communicative competence. The success of an assessment system depends not only on the inclusion of these skills but also on how functionally and equitably they are integrated into the test (Little, 2006).

The Cambridge English Qualifications are among the most widely referenced in this regard. Each exam is structured in line with CEFR descriptors. For instance, the PET (B1) exam includes five reading tasks, four listening tasks, two writing tasks, and four speaking tasks. The speaking test involves real-time dialogue with another candidate and spontaneous responses to examiner prompts.

-Speaking Part 3 (PET): “Discuss with your partner what you would do if you lost your phone.”

This item evaluates not only grammar but also strategic communication skills (Taylor, 2013).

The Oxford Test of English (OTE) stands out with its online modular design. Each skill is tested in an independent module that can be taken separately. In the speaking module, students respond to scenario-based audio prompts. The writing module requires both short message production and extended tasks (e.g., writing a complaint letter), allowing for real-world communication output.

In contrast, ÖSYM exams (particularly YDS and YÖKDİL) are limited to reading comprehension and grammatical knowledge. These 80-item, multiple-choice tests include grammar, sentence completion, translation, and reading comprehension, with no writing or speaking components. As such, they measure passive knowledge rather than productive language use (Arslan, 2018; Acar, 2020). MEB’s LGS English exam focuses on reading comprehension and vocabulary knowledge. No productive writing tasks are found in any sample papers.

In conclusion, while international systems offer a balanced and structured approach to skill

assessment, Turkish national exams are largely confined to reading and grammar-focused evaluations.

3.2.Exam Format

The format and item types of an exam directly affect a student's linguistic performance. Contextualized and task-based items assess not only language knowledge but also real-world language use, whereas traditional test items usually measure passive recall.

Cambridge employs the following task types:

- Writing: Emails, narrative writing, formal/informal letters
- Speaking: Describing pictures, expressing opinions, interactive discussions
- Reading: Matching, scanning for detail, paragraph ordering
- Listening: Guided audio recordings, transactional dialogues

All tasks are grounded in real-life contexts and aligned with CEFR descriptors (Green, 2014).

Oxford Test of English uses adaptive testing technology, which adjusts the difficulty of questions based on student performance. For example, in the reading module, if the student answers the first item correctly, the next text becomes longer and more complex. This adaptive design allows for more precise proficiency measurement.

ÖSYM exams are based entirely on multiple-choice formats. A sample YDS item:

-The president decided to cancel the meeting because the manager __ not arrived yet.
A) has B) had C) will have D) was

Such items test structural grammar and test-taking strategy rather than communicative competence (Akşit & Arıkan, 2019).

MEB's LGS follows a purely multiple-choice structure. Although some items are supported by visuals, there are no production-based tasks. Example:

-Which speech bubble shows a correct response to the invitation?

This is far from assessing language in context. Contemporary assessment systems emphasize open-ended and productive tasks (Saville, 2009).

3.3.Alignment with CEFR

The CEFR (Council of Europe, 2020) provides a global framework for standardizing language teaching and assessment, offering not just content benchmarks but also assessment philosophy.

Cambridge exams are directly aligned with CEFR levels:

- KET: A2
- PET: B1
- FCE: B2

The scoring is based on "can do" descriptors found in the CEFR Companion Volume (e.g., "can express personal opinions in simple terms"). Oxford Test of English reports each skill with a corresponding CEFR level (e.g., B1 Listening, B2 Reading) on the result sheet.

In contrast, CEFR references in Türkiye are limited to curricular documents and are not reflected in the actual structure or content of the national exams. ÖSYM exams do not mention CEFR levels, and MEB's LGS exams, while claiming alignment, are not constructed based on CEFR criteria. This inconsistency between instruction and assessment leads to a decline in

validity (Demirel, 2021). Administering CEFR-unrelated exams in a CEFR-oriented teaching environment undermines assessment reliability (Alderson, 2005).

3.4. Type of Assessment

International exams adopt criterion-referenced assessment, while national exams in Türkiye largely use norm-referenced approaches. In Cambridge and Oxford systems, student performance is assessed based on specific rubrics. For example, Cambridge’s writing rubric includes:

- Content (25%)
- Communicative Achievement (25%)
- Organization (25%)
- Language Accuracy and Range (25%)

This structure enables multidimensional evaluation of student output (Khalifa & Weir, 2009).

In contrast, ÖSYM and MEB assessments are based on binary scoring (correct/incorrect). This approach measures ranking within a cohort rather than individual proficiency. As a result, its pedagogical feedback value is limited (Acar, 2020).

3.5. Feedback Mechanism

Assessment should not only score learners but also provide informative feedback that supports learning. Cambridge offers comprehensive score reports, with separate scores per skill. This allows learners to identify areas for improvement. Oxford Test of English provides an online skills-based score report, along with feedback:

“Consider practicing writing more formal texts.”

666

In contrast, ÖSYM and MEB exams only provide total scores. There is no breakdown by skill area or item type, nor are students informed about the nature of their errors. This eliminates the formative dimension of assessment.

Table 1. Comparison of foreign language exam systems

Evaluation Criteria	Cambridge	Oxford	ÖSYM	MEB
Language Skill Coverage	5	5	2	2
Exam Format	5	5	2	2
CEFR Alignment	5	5	3	2
Type of Assessment	5	5	3	2
Feedback Mechanism	5	4	1	1

The table above presents a comparative analysis of major foreign language assessment systems, including Cambridge English Qualifications, the Oxford Test of English, Turkey’s ÖSYM-administered exams (YDS/YÖKDİL), and MEB’s LGS exams. This comparison reveals profound structural differences not only in test formats but also in the underlying assessment paradigms, pedagogical functionality, and contributions to the learning process. The Cambridge and Oxford systems are built upon a direct integration with the Common European Framework

of Reference for Languages (CEFR). They emphasize communicative competence, employ task-based assessment formats, and treat feedback as an integral part of the learning cycle. These systems assess students not only based on their knowledge but also on their ability to use language effectively, strategically, and authentically in real-life contexts. This approach enhances construct validity and ensures didactic continuity between curriculum and assessment.

In contrast, national exams in Türkiye—especially those administered by ÖSYM and MEB—tend to rely heavily on multiple-choice, norm-referenced, and closed-ended item types that emphasize declarative knowledge rather than productive use. The exclusion of writing and speaking skills from the assessment process fosters a culture of test-oriented strategies, leading to long-term consequences such as communicative inadequacy, reduced motivation, and surface-level learning behaviors. Furthermore, while CEFR is cited in national teaching programs, its principles are rarely reflected in the actual exam content, creating a curricular-assessment misalignment. This discrepancy generates a disconnection between the competencies targeted in instruction and those measured in examinations. The CEFR's core principle—"assessing not what a student knows, but what they can do with language"—remains underutilized in Turkish assessment practices (Little, 2006; Demirel, 2021).

In terms of feedback, the gap is equally significant. Whereas international systems provide detailed, skill-specific, and developmental feedback, national exams offer only a total score, without indicating a student's performance per skill or suggesting areas for improvement. This illustrates a reliance on summative assessment while largely neglecting formative feedback, which is crucial for guiding learning. In this context, international systems reflect a learning-oriented, student-centered, and performance-based approach to assessment, whereas national systems primarily serve a selection and placement function, detached from teaching practices and lacking in educational validity. For Türkiye's language assessment framework to align with global standards, a philosophical shift is required—not only in test content but also in how assessment is conceptualized, implemented, and integrated into language education. This shift should include the professional development of teachers, the expansion of task-based assessment formats, and the establishment of feedback mechanisms that support self-regulated learning. The table, therefore, serves as a robust policy reference by offering evidence-based insights into the need for more coherent, valid, equitable, and learning-driven language assessment systems.

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

The primary aim of this study was to comparatively analyze the foreign language assessment systems developed by Cambridge University Press & Assessment and Oxford University Press & Assessment with the national assessment systems conducted by ÖSYM and the Ministry of National Education (MEB) in Türkiye. The findings reveal significant differences in how these systems assess language skills, their alignment with CEFR, the structure of exam formats, assessment principles, and feedback mechanisms. This section discusses these findings in relation to existing national and international literature, integrates them with the theoretical framework, and evaluates their pedagogical implications.

4.1. Superficial vs. Deep Approaches in Skill Assessment

The first major finding is that the national exams in Türkiye fail to holistically assess all four language skills, whereas the Cambridge and Oxford systems offer balanced, task-based, and open-ended assessments. This supports Little's (2006) criticism that the "can-do" approach, although reflected in curriculum documents in Türkiye, is not mirrored in its assessment tools. Arslan (2018) argues that YDS primarily evaluates receptive skills and fosters superficial learning strategies based on test-taking techniques. This aligns with the current study's findings.

Similarly, Kırmızı and Yeşilyurt (2022) report that although the LGS English test is theoretically aligned with CEFR, it only emphasizes vocabulary and reading comprehension, excluding productive skills. In contrast, Taylor (2013) and Saville (2009) emphasize the Cambridge exams' effectiveness in assessing productive skills, contributing to the curriculum-assessment alignment and consistent with CEFR's holistic assessment philosophy.

4.2. Effectiveness of Task-Based Structures and Real-Life Integration

Task-based assessment measures how students use language in realistic contexts (Ellis, 2003). Cambridge and Oxford assessments include tasks that require contextual understanding and functional language use, such as writing an email or preparing a formal complaint. This aligns with Norris's (2002) meta-analysis showing that task-based exams better reflect learning outcomes and have higher validity. National exams, however, prioritize knowledge-based testing over communicative performance, making this divergence one of the most critical findings of the study.

4.3. Structural and Functional Alignment with CEFR

CEFR is not only a framework for language proficiency levels but also a guideline for assessment design. The study found that Cambridge and Oxford exams are explicitly aligned with CEFR, while national exams in Türkiye exhibit only partial alignment. Papageorgiou (2010) and Khalifa & Weir (2009) emphasize that CEFR-aligned systems provide more meaningful feedback. However, in Türkiye, CEFR appears only in curriculum discourse, not in the design of exams (Demirel, 2021; Akşit & Arıkan, 2019), highlighting a curriculum-assessment mismatch.

4.4. Assessment Type: Criterion-Referenced vs. Norm-Referenced

Another important finding is the philosophical distinction between the systems. Cambridge and Oxford employ criterion-referenced assessments that evaluate students based on defined performance descriptors. In contrast, ÖSYM and MEB use norm-referenced approaches, evaluating students relative to others rather than against standards. Fulcher and Davidson (2007) argue that criterion-referenced assessment contributes more to learning, as it clearly defines learning targets. The criticism of norm-referenced systems for overlooking individual growth aligns with this study's findings.

4.5. Feedback Mechanisms and Learning Impact

Feedback is one of the most powerful influences on learning (Hattie & Timperley, 2007). Cambridge and Oxford systems provide detailed, skill-based feedback and personalized suggestions, supporting learner autonomy and growth. In contrast, national exams offer only total scores, lacking diagnostic detail about individual performance. Little (2006) argues that such systems lose their educational value when used solely as selection tools—a conclusion echoed by the current study.

5. Conclusion and Recommendations

This study aimed to understand the structural and functional differences between international language assessment systems (Cambridge and Oxford) and those implemented by ÖSYM and MEB in Türkiye. The results indicate that the divergences go beyond test content—they reflect contrasting pedagogical paradigms, assessment philosophies, and student impacts. Cambridge and Oxford systems are CEFR-aligned, skill-integrated, task-based, criterion-referenced, and feedback-oriented. In contrast, Turkish exams mainly assess grammar and reading through multiple-choice items, lack productive skill components, and follow norm-referenced scoring. The root of these differences lies in the fundamental purpose of assessment. International exams

serve both diagnostic and instructional functions, while Turkish national exams are primarily designed for selection and placement. This disconnect hinders the alignment between teaching and assessment, contributing to a test-centered learning culture that downplays communicative competence. The lack of meaningful feedback also limits students' ability to self-monitor and engage in strategic learning. Thus, reform in Türkiye's language assessment systems should go beyond technical improvements to embrace a more cohesive, learning-centered philosophy grounded in CEFR and modern pedagogical principles.

Based on the study findings and its limitations, the following recommendations are proposed:

1. Ensure alignment with CEFR across all dimensions.

National exams should not only reference CEFR in theory but also reflect its task types, skill distribution, and proficiency descriptors in exam design.

2. Integrate productive skill tasks into national assessments.

Speaking and writing components should be added to exams like LGS and YDT to assess real communicative abilities.

3. Adopt criterion-referenced scoring systems.

Performance-based rubrics should be developed for productive tasks to enhance transparency and feedback quality.

4. Redesign feedback mechanisms.

Exams should provide detailed skill-level feedback and growth-oriented suggestions, supported by digital platforms where applicable.

5. Use context-based tasks in exam content.

Items should be grounded in realistic scenarios to assess not just knowledge but functional language use.

6. Restructure teacher training in assessment literacy.

Professional development programs should focus on task-based assessment, CEFR-aligned rubrics, and effective feedback techniques.

7. Include practitioner and learner perspectives in future research.

While this study relied solely on document analysis, future studies should incorporate qualitative insights from teachers and students to understand implementation challenges and perceptions.

5. REFERENCES

- Akşit, T., & Arıkan, A. (2019). A critical review of the high-stakes English exams in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 648–662. <https://doi.org/10.17263/jlls.586689>
- Arslan, A. (2018). Yabancı dil öğretiminde ölçme-değerlendirme yaklaşımları: Türkiye örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 110–126. <https://doi.org/10.29329/jore.2018.148.8>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Demirel, M. (2021). Türkiye’de uygulanan yabancı dil sınavlarının CEFR ile uyumu. *Uluslararası Eğitim ve Dil Dergisi*, 9(1), 25–38.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203449066>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge University Press.
- Kırmızı, O., & Yeşilyurt, S. (2022). LGS İngilizce sorularının CEFR kriterlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(232), 128–145.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167–190. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003557>
- Norris, J. M. (2002). Task-based language assessment: Theory and practice. *Language Testing*, 19(4), 427–446. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa>
- Papageorgiou, S. (2010). Investigating the alignment of curriculum goals, assessments, and instruction in EFL contexts. *Language Assessment Quarterly*, 7(3), 221–245. <https://doi.org/10.1080/15434300903538109>
- Saville, N. (2009). Developing a model for integrated learning and assessment: Reflections on a CEFR-based approach. In N. Figueras & J. Noijons (Eds.), *Linking to the CEFR: Promoting the use of a framework* (pp. 48–63). European Association for Language Testing and Assessment (EALTA).
- Taylor, L. (2013). Communicative language testing: Current issues and future research agenda. *Language Testing*, 30(3), 313–330. <https://doi.org/10.1177/0265532213483735>

Article Arrival Date**30.11.2025****Article Published Date****20.12.2025****Artificial Intelligence in Mathematics Education****Bekir DANIŞ**

Dr., Aydın Adnan Menderes University, Digital Transformation Office,

Orcid:0000-0002-3532-2670

Abstract

This article comprehensively examines the current development, theoretical foundations, pedagogical implications, and applications of artificial intelligence (AI) methods in mathematics education. In recent years, advances in deep learning, natural language processing, generative models, and student modeling techniques have led to transformative innovations in mathematics education, such as adaptive learning, automated problem solving, personalized feedback, and pedagogical agents. This study discusses the epistemological impacts of AI on mathematical thinking processes and assesses critical limitations such as algorithmic biases, data privacy, verifiability, pedagogical fit, and cognitive dependency. The findings suggest that AI offers significant opportunities in mathematics education but requires careful pedagogical, ethical, and methodological considerations.

671

Keywords: Mathematics, education, artificial intelligence**1. Introduction**

Artificial intelligence has become a growing focus of academic interest within educational technologies since the 2010s. Mathematics education is positioned as a critical area for AI applications because it requires abstract thinking, symbolic manipulation, reasoning processes, and problem-solving skills (Holmes et al., 2019).

The emergence of generative models such as ChatGPT, DeepMind AlphaMath, and Khanmigo has created a paradigmatic shift in mathematics education through the automation of mathematical reasoning processes, modeling of student performance, and the expansion of personalized instruction opportunities (Kasneci et al., 2023).

The use of artificial intelligence in the context of mathematics education is not limited to the application of new technologies; it also raises fundamental questions about the nature of learning processes. In particular, the extent to which AI-enabled systems can support higher-level cognitive processes such as mathematical thinking, conceptual understanding, and abstract reasoning is a topic of increasing debate in the existing literature. Systems that recognize students' error patterns, suggest solution strategies, or model the problem-solving process offer new possibilities in instructional design, but they also necessitate a reinterpretation of the place of mathematical knowledge in cognitive development. This necessitates a theoretical framework for balancing the pedagogical roles of AI with the teacher's directive/inquiry guidance.

Furthermore, the methodological diversity of AI research in mathematics education is also noteworthy. Current studies span a wide spectrum, from explainable artificial intelligence (XAI)-based student modeling approaches to predictive performance models based on large-scale learning analytics data and verification mechanisms that assess the quality of generative AI solutions. However, the literature lacks a holistic assessment of the extent to which these different methods align with the epistemological and didactic principles of mathematics education. Therefore, future research should focus on theoretically grounded, interdisciplinary methodologies that clarify the relationship between algorithmic approaches and pedagogical goals.

This article systematically examines the theoretical foundations, application areas, and research agenda of AI technologies in mathematics education.

2. Theoretical Framework

Artificial intelligence-based educational technologies have become increasingly sophisticated in terms of modeling, monitoring, and personalizing learning processes. AI systems used in education generally fall into four main categories. Adaptive Learning Systems create personalized learning experiences by monitoring student performance in real time and adjusting content delivery accordingly (Liu & Koedinger, 2017). Intelligent Tutoring Systems (ITS), on the other hand, provide instant, targeted feedback by modeling the student's cognitive state and optimize the learning process (VanLehn, 2006). Educational Analytics and Student Modeling, another field complementing these systems, focuses on predicting student behavior, learning patterns, and success probabilities using machine learning methods. Generative Learning Models, which have gained prominence in recent years, can automate high-level cognitive processes such as problem solving, explanation generation, and content creation using large language models (ChatGPT, Gemini, Claude, etc.).

Mathematical cognition consists of multidimensional processes that form the basis of learning. These include skills such as conceptual understanding, computational fluency, logical reasoning, representational transformations (e.g., translating verbal expression into symbolic representation or graphical information into algebraic form), and strategy selection. Modern AI systems, particularly with the development of large language models, have become capable of automatically processing many of these cognitive processes. AI models can provide direct cognitive support to the learning process through their capacity to perform representational transformations, analyze patterns of student errors, derive process-oriented problem-solving steps, and generate mathematical explanations. From this perspective, AI is no longer merely a tool for evaluating learning outcomes; it has become a complementary and transformative component of learning processes.

These AI-based systems draw on diverse theoretical approaches to understanding and modeling mathematical cognition. For example, cognitive load theory explains how optimal learning occurs within the limits of a learner's working memory capacity, and AI systems can apply this theory to offer adaptive guidance to reduce cognitive load when students experience difficulty. Similarly, constructivist learning theories emphasize the processes by which students actively construct mathematical meaning, while AI-enabled tools can support this process by providing students with opportunities to experiment, reflect, and reconstruct their own solution strategies. In this context, AI is not only a technological component that models cognitive processes but also a pedagogical tool that can be translated into concrete classroom applications of various learning theories.

Additionally, the Explainable AI (XAI) approach is becoming increasingly important in mathematics education. Because mathematical accuracy requires high precision, a transparent understanding of why and how an AI model generates a solution is critical for both pedagogical trust and evaluation processes. XAI techniques can enhance teacher-student-AI interactions by deconstructing the solution steps suggested by the model, identifying the source of errors, or providing insight into students' faulty reasoning patterns. This presents a new research paradigm in mathematics education that requires AI-based systems to produce solutions that are not only performance-driven but also pedagogically interpretable and didactically meaningful.

3. Applications of Artificial Intelligence in Mathematics Education

3.1. Automated Problem Solving and Solution Explanation

Large language models have evolved to generate solutions for complex algebra, calculus, and probability problems, while offering detailed, step-by-step explanations (Trinh et al., 2024). This capability significantly contributes to students' ability to compare various solution strategies and enhances their self-regulated learning skills by providing immediate, granular insight into the problem-solving process.

3.2. Personalized Mathematics Instruction

In the realm of personalized instruction, AI-based adaptive platforms play a crucial role by instantly measuring a student's knowledge level, dynamically adjusting the difficulty of tasks, and predicting potential learning barriers (Koedinger & Aleven, 2016). A prominent example of this approach is Khan Academy's AI-based tool, "Khanmigo," which utilizes these mechanisms to tailor the educational experience to individual needs.

3.3. Automated Assessment

AI-supported assessment and evaluation systems have advanced to the point where they can analyze open-ended mathematical expressions, classify specific errors within a student's solution path, and seamlessly integrate with symbolic algebra systems. Recent studies indicate that deep learning algorithms can now classify student solutions with an accuracy that rivals human evaluation (Piech et al., 2015), offering scalable and precise feedback mechanisms.

3.4. AI-Supported Reasoning in Mathematical Proofs

Automated theorem provers such as Lean, Coq, and Isabelle are increasingly being utilized for educational purposes to support reasoning in mathematical proofs. Through these tools, students can verify their proof steps with AI assistance, explore alternative proof strategies, and instantly identify logical errors in their work, thereby fostering a deeper understanding of mathematical logic.

3.5. Mathematical Content Creation with Generative Models

Generative models assist mathematics teachers in content creation by automating several key administrative and pedagogical tasks. These AI tools enable educators to efficiently generate new questions, prepare student-specific worksheets, and present a variety of solution methods, effectively reducing workload while enriching instructional materials (Kasneci et al., 2023).

4. Opportunities

AI-based educational approaches significantly enhance the quality of learning environments by providing diverse opportunities for learning mathematics. The first of these opportunities is the potential to reduce learning inequalities. Personalized learning systems help narrow

achievement gaps stemming from socioeconomic differences by providing content tailored to students' individual pace, knowledge level, and learning needs.

Another significant opportunity is the reduction of cognitive load. AI systems free up students' mental energy from unnecessary tasks, allowing them to focus more on conceptual understanding and higher-order thinking. Furthermore, teacher productivity is significantly increased by AI technologies, as labor-intensive processes such as creating lesson plans, writing questions, conducting assessments, and classifying student errors can be automated, freeing teachers to dedicate more time to pedagogical design. Finally, AI-generated explanations and alternative solutions offer a powerful contribution to the development of mathematical thinking by allowing students to compare and contrast various ways of thinking. These diverse opportunities clearly demonstrate the transformative potential of AI in mathematics education.

5. Limitations and Criticisms

Despite the significant opportunities AI offers in mathematics education, there are several limitations and criticisms that must be considered. First, epistemological issues can sometimes cause AI-generated mathematical explanations to be superficial, inaccurate, or inconsistent. The phenomenon of "hallucination," particularly seen in large language models, poses a serious pedagogical risk because misleading students can impair conceptual learning. Furthermore, ethical and data privacy issues are also a significant area of debate. The sensitive nature of student data raises the possibility of improper processing of this information or the introduction of bias through biased algorithms (Williamson & Eynon, 2020). Furthermore, there are concerns that excessive use of AI tools could undermine students' own problem-solving skills and create learning addiction. Finally, the role of the teacher in AI-enhanced learning environments must be redefined because the models for teacher-AI interaction, the distribution of responsibility, and the boundaries of pedagogical control are not yet clear. These limitations necessitate a careful, critical, and robust approach to the use of AI in education.

674

6. Method Proposal

The rapid development of AI applications in mathematics education increases the need for a comprehensive research framework to ensure the pedagogically safe, effective, and sustainable use of these technologies. Accordingly, the first component of the proposed model, pedagogical fit analysis, aims to assess the extent to which AI tools align with mathematics curricula, course objectives, and learning outcomes. This ensures that the use of AI advances without compromising pedagogical foundations. The second component, cognitive process modeling, examines how students' fundamental mathematical cognitive processes, such as conceptual understanding, reasoning, representation transformation, and problem solving, are supported by AI systems. This analysis reveals the ways in which AI contributes to students' cognitive architecture.

The third element of the proposed framework, generalizability testing, aims to determine whether the developed AI models demonstrate consistent performance across diverse student profiles, grade levels, and diverse mathematical content. However, AI accuracy validation is also a critical step, as the reliability of solutions, explanations, and problem-solving steps generated by AI systems must be confirmed by independent methods. Another component of the framework, long-term impact measurement, aims to assess how AI use impacts students' learning habits, mathematical thinking skills, and cognitive development processes over time. Finally, the ethical and professional standards framework requires the establishment of fundamental principles such as student data protection, algorithmic fairness, teacher

responsibilities, and classroom usage boundaries.

This framework is essential for the safe, transparent, fair, and pedagogically meaningful use of AI systems in the classroom. It also provides a systematic basis for researchers, teachers, and policymakers to evaluate future AI applications.

7. Conclusion

Artificial intelligence offers significant transformation potential in mathematics education. When supported by an appropriate pedagogical framework, ethical principles, and algorithmic verification processes, AI can be a tool that strengthens mathematical thinking, personalizes learning, and enriches the professional roles of teachers. However, uncontrolled use or use devoid of a critical foundation may threaten learning quality and cognitive development. Therefore, the integration of AI into mathematics education requires an interdisciplinary approach, rigorous verification, and pedagogical research.

In this context, for the sustainable and effective use of AI in mathematics education, technology developers, educational researchers, teachers, and policymakers must work collaboratively. In particular, preserving a culture of mathematical reasoning and proof, ensuring transparency in algorithmic processes, and continuously evaluating classroom applications of AI tools are among the fundamental components of a healthy integration process. Furthermore, increasing teachers' AI literacy and adopting digital tools aligned with pedagogical design principles are critical steps to ensuring that technology adds value to learning processes.

Future research should more comprehensively examine the long-term cognitive impact of AI-based systems on mathematical concept learning and how they shape student autonomy and mathematical thinking processes. Furthermore, standardizing explainability, data ethics, security, and model validation mechanisms in educational contexts will contribute to the development of AI applications within a trustworthy, fair, and pedagogically supportable framework. Thus, AI can become not only an innovative tool in mathematics education but also a component that enriches the epistemological foundations of the discipline and expands learning opportunities.

8. References

1. Drori, I., Zhang, S., Shuttleworth, R., Tang, L., Lu, A., Ke, E., ... & Udell, M. (2022). A neural network solves, explains, and generates university math problems by program synthesis and few-shot learning at human level. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(32), e2123433119. <https://doi.org/10.1073/pnas.2123433119>
2. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>
3. Kasneci, E., Sessler, K., Eling, N., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
4. Koedinger, K. R., & Aleven, V. (2016). Different futures of adaptive collaborative learning support. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s40593-015-0083-0>
5. Liu, R., & Koedinger, K. R. (2017). Closing the loop: Automated data-driven cognitive model discoveries lead to improved instruction and learning gains. *Journal of Educational Data Mining*, 9(1), 25–41. <https://jedm.educationaldatamining.org/index.php/JEDM/article/view/JEDM912>
6. Piech, C., Bassen, J., Huang, J., Ganguli, S., Sahami, M., Guibas, L. J., & Sohl-Dickstein, J. (2015). Deep knowledge tracing. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 28, 505–513. <https://papers.nips.cc/paper/2015/hash/5654-deep-knowledge-tracing-Abstract.html>
7. VanLehn, K. (2006). The behavior of tutoring systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 16(3), 227–265. <https://dl.acm.org/doi/10.5555/1435386.1435388>
8. Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>

Article Arrival Date

30.11.2025

Article Published Date

20.12.2025

Duygusal Bağımlılık

Emotional Dependency

Cengiz ŞAHİN

Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, TÜRKİYE

Orcid: [0000-0003-4875-4883](https://orcid.org/0000-0003-4875-4883)

Öz

Bağımlılık, bireyin bir maddeyi ya da davranışı kontrol etme kapasitesini giderek kaybetmesi ve ortaya çıkan fiziksel, psikolojik, sosyal veya ekonomik zararlara rağmen bu davranışı sürdürmesiyle karakterize edilen kronik ve yineleyici bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bağımlılık temel olarak madde, davranış ve duygusal olarak üç ana başlık altında ele alınabilir. Duygusal bağımlılık, bireyin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için bir başkasına aşırı derecede bağımlı hâle gelmesi ve öz değerini büyük ölçüde ilişki üzerinden tanımlamasıyla ortaya çıkan sağlıklı bir ilişki örüntüsüdür. Yoğun terk edilme korkusu, sürekli onay arayışı, kıskançlık ve sınır koyma güçlükleri gibi belirtilerle karakterize olan duygusal bağımlılık; erken çocukluk deneyimleri, güvensiz bağlanma stilleri, düşük öz saygı ve psikolojik yatkınlıklarla ilişkilidir. Bu makalenin amacı, bağımlılık olgusunu çok boyutlu bir perspektiften ele alarak özellikle duygusal bağımlılığın tanımını, ortaya çıkış nedenlerini, belirtilerini ve birey üzerindeki psikososyal etkilerini incelemek; ayrıca duygusal bağımlılığın diğer bağımlılık türleriyle ilişkisini değerlendirerek alanyazına katkı sağlayacak kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, duygusal bağımlılık, tedavi yöntemleri.

Abstract

Addiction is defined as a chronic and recurrent disorder characterized by a progressive loss of control over the use of a substance or behavior, despite the physical, psychological, social, or economic harm it causes. Addiction can be examined under three main categories: substance, behavioral, and emotional. Emotional dependency refers to an unhealthy relational pattern in which an individual becomes excessively reliant on another person to meet emotional needs and bases self-worth largely on the relationship. Characterized by intense fear of abandonment, a constant need for reassurance, jealousy, and difficulties in establishing boundaries, emotional dependency is associated with early childhood experiences, insecure attachment styles, low self-esteem, and psychological vulnerabilities. The aim of this article is to examine the phenomenon of addiction from a multidimensional perspective, to define emotional dependency, explore its causes, symptoms, and psychosocial impacts on the individual, and to provide a comprehensive theoretical framework that contributes to the literature by evaluating its relationship with other types of addiction.

Keywords: Addiction, emotional dependency, treatment.

1. Giriş

Bağımlılık, insanlık tarihi boyunca farklı biçimlerde karşımıza çıkan, ancak modern bilimsel anlayışla birlikte çok boyutlu bir sağlık problemi olarak ele alınan karmaşık bir olgudur. Arkeolojik ve antropolojik bulgular, insan topluluklarının tarih öncesi dönemlerden itibaren çeşitli psikoaktif maddeleri ritüel, dini, tedavi edici veya haz verici amaçlarla kullandıklarını ortaya koymaktadır (Courtwright, 2001). Dolayısıyla bağımlılık, insan davranışının ve kültürel pratiklerin derinlerine kök salmış bir fenomen olmakla birlikte, bu olgunun toplumsal anlamlandırılma biçimleri tarihsel süreç içinde büyük dönüşümler geçirmiştir.

a) Ahlaki ve Dini Yaklaşım Dönemi

Orta Çağ ve erken modern dönemlerde bağımlılık, ağırlıklı olarak ahlaki bir kusur, irade zayıflığı veya günaha eğilim şeklinde yorumlanmıştır. Alkol ve madde kullanımının aşırılığı bireyin kişisel zaafına bağlanmış; davranışın kontrolü çoğu zaman dini otoriteler, toplumsal normlar veya cezalandırıcı düzenlemeler aracılığıyla sağlanmaya çalışılmıştır (Valentino vd., 2024).

Bu dönemde bağımlılık, tıbbi bir sorun olarak değil, ahlaki ve dinsel bir sapma olarak görülmüş; müdahale yöntemleri tövbe, arınma, cezalandırma veya dışlama gibi disiplin edici uygulamalarla sınırlı kalmıştır.

b) Tıbbileşme Süreci: Modern Dönemin Başlangıcı

18. ve 19. yüzyıllar, bağımlılık olgusunun giderek tıbbi bir çerçevede ele alınmaya başlandığı kritik bir dönüm noktasıdır. Modern tıbbın kurumsallaşmasıyla birlikte alkol kullanımı “alkolizm” kavramı altında tanımlanmış; bağımlılık bir sağlık sorunu olarak sınıflandırılmıştır (Room, 1983). Bu süreçte bağımlılık ahlaki bir zayıflıktan ziyade tedavi edilebilir bir bozukluk olarak değerlendirilmeye başlamış, hekimler ve hastaneler bağımlılık müdahalelerinde merkezi rol üstlenmiştir.

c) 20. Yüzyıl: Bilimsel Çerçevenin Derinleşmesi

20. yüzyılın ortalarından itibaren Dünya Sağlık Örgütü’nün bağımlılığı psikiyatrik bir bozukluk olarak tanımlaması, tıbbi modelin küresel düzeyde kabulünü pekiştirmiştir. Bu dönem, bağımlılığın davranışsal, psikolojik ve sosyal bileşenlerini içeren geniş bir perspektifle incelenmesine olanak sağlamıştır.

ç) Nörobilimsel Dönüşüm

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren nörobilimdeki hızlı ilerlemeler, bağımlılık anlayışında yeni bir paradigma değişimine yol açmıştır. Beyin görüntüleme teknikleri ve nörokimyasal çalışmalar, bağımlılığın yalnızca davranışsal veya psikolojik bir sorun olmadığını; aynı zamanda ödül sistemi, dopamin mekanizmaları, dürtü kontrol devreleri ve öğrenme süreçleri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Koob ve Le Moal, 2001). Bu bulgular, bağımlılığın kronik, nüks eden ve nörobiyolojik temeli olan bir beyin hastalığı olarak ele alınmasına zemin hazırlamıştır.

d) Biyopsikososyal Bir Bozukluk Olarak Bağımlılık

Nörobiyolojik çalışmalarla eş zamanlı olarak psikoloji, psikanaliz, öğrenme teorileri ve sosyal bilimlerdeki ilerlemeler bağımlılığın yalnızca biyolojik temellere indirgenemeyeceğini göstermiştir. Günümüzde bağımlılık; biyolojik yatkınlıklar, psikolojik duyarlılıklar, öğrenme süreçleri, travmatik deneyimler, çevresel stresörler, sosyal ve kültürel faktörler, arasında karmaşık bir etkileşim sonucunda gelişen çok boyutlu bir sendrom olarak ele alınmaktadır (Griffiths, 2005). Bu nedenle bağımlılık alanındaki hâkim yaklaşım, biyopsikososyal modeldir.

2. Yöntem

Bu araştırmada duygusal bağımlılık olgusunu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, bireylerin yaşantılarını, anlamlandırma süreçlerini ve öznel deneyimlerini kapsamlı biçimde ortaya koymaya olanak tanıyan esnek ve bütüncül bir yaklaşım sunar. Bu nedenle nitel yöntemler, psikolojik ve ilişkisel dinamiklerin incelenmesinde özellikle işlevsel görülmektedir (Creswell ve Clark, 2014).

Veri toplama süreci tamamen mevcut literatürün incelenmesine dayanmaktadır. Literatür taraması, dergiler, kitaplar ve veri tabanlarından elde edilen çalışmalar doğrultusunda gerçekleştirilmiş; duygusal bağımlılık, sevgi ve alışkanlık temelli bağlanma konularını ele alan araştırmalar sistematik biçimde değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, literatürde yer alan temel tema ve alt temaları belirleyerek duygusal bağımlılık olgusuna ilişkin kavramsal çerçeveyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Bu doğrultuda, incelenen araştırmalarda kavramsal yapılar sistematik biçimde sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

3. Bağımlılığın Tanımı

Güncel bilimsel literatürde bağımlılık, bireyin bir maddeyi ya da davranışı kontrol etme kapasitesini giderek kaybetmesi ve ortaya çıkan fiziksel, psikolojik, sosyal veya ekonomik zararlara rağmen bu davranışı sürdürmesiyle karakterize edilen kronik ve yineleyici bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2022). Bağımlılık yalnızca bir istek, kötü alışkanlık veya irade eksikliği değildir. Beynin ödül ve motivasyon sistemlerindeki nöroplastik değişikliklerin sonucunda ortaya çıkan patolojik bir öğrenme süreci ve davranışsal kontrol kaybıdır.

Bu süreçte birey; yoğun bir dürtüsel istek yaşar, bu isteğe direnmekte zorlanır, kullanım kısa süreli haz sağlasa da uzun vadede işlevselliği bozar, kişi zararları bilse bile davranışı sürdürebilir. Bu yönüyle bağımlılık, kişinin fiziksel sağlığını, ruhsal iyilik hâlini, sosyal ilişkilerini, iş/okul performansını ve genel yaşam kalitesini olumsuz etkileyen bütüncül bir süreçtir (Şahin, 2020).

4. Bağımlılık ve Tanısal Sistemler: DSM-5 ve ICD-11

4.1. DSM-5'e Göre Bağımlılık

DSM-5, bağımlılığı “madde kullanım bozukluğu” başlığı altında sınıflandırmakta ve tanıyı 11 ölçüt üzerinden koymaktadır (American Psychiatric Association (APA), 2022). Bu ölçütler arasında kontrol kaybı, tolerans, yoksunluk, kullanımın sürmesi ve işlev kaybı gibi temel özellikler yer alır.

DSM-5’in önemli katkılarından biri, bağımlılığı yalnızca “madde bağımlılığı” değil, aynı zamanda davranışsal bağımlılıklar bağlamında da değerlendirmesidir. Bu çerçevede “kumar bozukluğu” davranışsal bir bağımlılık olarak tanımlanmıştır. DSM-5, “bağımlılık” terimini resmi bir tanı olarak kullanmaz; bunun yerine Madde Kullanım Bozukluğu kavramı yer alır. Bu bozukluk, belirli bir maddeye ilişkin kullanımın sorunlu ve yineleyici bir örüntü oluşturmasıyla karakterize edilir. Tanı, aşağıda yer alan 11 kriterden en az ikisi bir 12 aylık dönem içinde görülüyorsa konulur.

DSM-5 kriterleri dört temel alanda toplanır: Kontrol kaybı, sosyal ve kişilerarası işlev bozukluğu, riskli kullanım, farmakolojik kriterler (tolerans ve yoksunluk)

DSM-5 Kriterleri (11 Madde)

A. Kontrol Kaybıyla İlişkili Kriterler

1. Madde planlanandan daha uzun süre veya daha büyük miktarlarda kullanılır. (Kişi kullanımını sınırlamayı amaçlasa bile bunu başaramaz.)
2. Madde kullanımını bırakmak veya azaltmak için sürekli istek duyma ya da başarısız girişimlerde bulunma. (Bırakma çabaları tekrar tekrar sonuçsuz kalır.)
3. Maddeyi elde etmek, kullanmak veya etkilerinden kurtulmak için çok fazla zaman harcama. (Günlük yaşam büyük ölçüde madde odaklı hâle gelir.)
4. Yoğun madde isteği. (Maddeye yönelik güçlü arzu, kişinin düşünce süreçlerini ve davranışlarını belirgin biçimde etkiler.)

B. Sosyal İşlevsellikte Bozulmayla İlgili Kriterler

5. İş, okul veya evdeki sorumlulukların madde kullanımı nedeniyle aksaması. (Kişi rollerini yerine getirmekte zorlanır.)
6. Madde kullanımına bağlı sosyal ya da kişilerarası sorunlara rağmen kullanımın sürmesi. (Örneğin aile çatışmaları, ilişkisel gerilimler, arkadaşlık ilişkilerinin bozulması.)
7. Önemli sosyal etkinliklerin, iş aktivitelerinin veya eğlencelerin madde kullanımı yüzünden bırakılması veya azaltılması. (Kişi giderek çevresinden çekilir.)

C. Riskli Kullanım ile İlgili Kriterler

8. Fiziksel olarak tehlikeli durumlarda madde kullanımı. (Örneğin araç kullanırken, ağır makine çalıştırırken veya yüksek riskli ortamlarda madde kullanmak.)
9. Fiziksel veya psikolojik sorunlara neden olduğunu bilmesine rağmen madde kullanımının sürmesi. (Kişi zararları fark etse de davranışı değiştiremez.)

D. Farmakolojik Kriterler

10. Tolerans gelişmesi (Bunlardan biri veya her ikisi gözlenebilir: Aynı etkiyi elde etmek için daha yüksek miktarlarda madde gereklidir. Aynı miktardaki madde önceki etkiyi artık sağlamaz.)
11. Yoksunluk belirtileri (Maddeye özgü yoksunluk sendromunun ortaya çıkması veya yoksunluk belirtilerini azaltmak/önlemek için madde kullanılması.)

Madde Kullanım Bozukluğunun Şiddet Dereceleri: DSM-5 kriterlerine göre: Hafif: 2–3 kriter, orta: 4–5 kriter, şiddetli: 6 veya daha fazla kriter, Şiddet derecesi, tedavi planlamasında ve prognoz değerlendirmesinde kritik öneme sahiptir.

DSM-5'in Yaklaşımının Özellikleri

- “Bağımlılık” ve “kötüye kullanım” ayrımını kaldırarak daha bütüncül bir tanı sistemi geliştirmiştir.
- Tanı kategorisi hem davranışsal hem nörobiyolojik unsurları içerir.
- Tekrarlayıcılık (nüks), kontrol kaybı ve işlevsellik bozulmasına vurgu yapar.
- “Kumar bozukluğu”nu davranışsal bağımlılık olarak sınıflandıran ilk sistemdir.

4.2. ICD-11'e Göre Bağımlılık

ICD-11, bağımlılığı “zihinsel, davranışsal ve nörogelişimsel bozukluklar” üst kategorisinde sınıflandırmakta ve kontrol kaybı, önceliklerin kullanım yönünde değişmesi, işlevsellik kaybı

ve olumsuz sonuçlara rağmen kullanımın sürdürülmesi gibi kriterlere vurgu yapmaktadır (WHO, 2019). ICD-11 depresyon, anksiyete ve kişilik bozuklukları gibi koşullarla eş tanı (komorbidite) ihtimalini göz önünde bulundurarak bağımlılığı nörodavranışsal bir süreç olarak ele alır.

ICD-11, bağımlılığı “Madde Kullanımına Bağlı Bozukluklar” başlığı altında ele almakta ve bozukluğu, bireyin bir maddeyi kullanma biçimi üzerinde belirgin kontrol kaybı, kullanıma öncelik verme ve zararlara rağmen kullanımın sürdürülmesi ile karakterize edilen *nörodavranışsal bir süreç* olarak tanımlamaktadır.

ICD-11’e göre tanı için aşağıdaki üç temel bileşenin en az ikisi, 12 ay içinde ortaya çıkmalıdır (bazı durumlarda daha kısa sürede de tanı konabilir).

ICD-11’in üç ana kriteri:

1. Kontrol Kaybı: Birey, maddeyi kullanma üzerinde kontrolünü kaybeder. Bu kontrol kaybı şu şekillerde ortaya çıkabilir:

- Maddenin kullanım sıklığını, başlangıç zamanını veya miktarını kontrol edememe.
- Kullanmayı azaltma veya bırakma girişimlerinin başarısız olması.
- Çoğu zaman planlanandan daha uzun veya yoğun kullanım.

Bu kriter, bağımlılığın davranışsal özünü oluşturan *irade dışı kullanım* niteliğini vurgular.

2. **Kullanıma Öncelik Verme:** Madde kullanımı, bireyin yaşamındaki diğer önemli etkinlikler karşısında giderek öncelik kazanır:

- Sosyal, mesleki, akademik veya kişisel aktivitelerin madde kullanımı nedeniyle geri plana atılması.
- Madde kullanımına yönelik arayış davranışlarının günlük yaşamın merkezine yerleşmesi.
- Kişinin önceki ilgi alanlarını, ilişkilerini veya sorumluluklarını ikinci plana itmesi.

Bu durum, bağımlılığın bireyin yaşam düzeni üzerindeki dönüştürücü etkisini gösterir.

3. Zararlara Rağmen Kullanımın Sürmesi

Birey madde kullanımının kendisine fiziksel, psikolojik veya sosyal zarar verdiğini bilmesine rağmen kullanmaya devam eder. Bu zararlar şunları içerebilir:

- Sağlık problemleri (örneğin karaciğer hastalığı, kalp sorunları).
- Depresyon, kaygı gibi psikolojik sorunlar.
- İş kaybı, aile içi çatışmalar, ekonomik sıkıntılar.
- Yasal problemler veya tehlikeli davranışlar.

Bu kriter, bağımlılığın *patolojik ısrar* niteliğini ortaya koyar.

ICD-11, bağımlılık tanısında mutlaka gerekli olmamakla birlikte tolerans ve yoksunluk belirtilerinin varlığını destekleyici unsurlar olarak değerlendirir.

Tolerans: Aynı etkiyi elde etmek için giderek daha yüksek miktarda madde gereksinimi.

Yoksunluk: Kullanımın azalması veya kesilmesiyle ortaya çıkan fizyolojik ya da psikolojik belirtiler; bireyin bu belirtileri gidermek için madde kullanmaya yönelmesi.

Bu belirtiler, bağımlılığın biyolojik yönünü güçlendiren kanıtlardır.

ICD-11'in yaklaşımının temel özellikleri;

- Bağımlılığı nörodavranışsal bir bozukluk olarak ele alır.
- Tanı kriterlerini üç temel bileşenle sadeleştirerek klinik kullanımda kolaylık sağlar.
- “Zararlı kullanım” ile “bağımlılık” arasında net ayrım yapar.
- Davranışsal bağımlılıkları kumar bozukluğu başlığı altında sınıflandırır; diğer davranışsal bağımlılık türleri için henüz tanısal bir kategori açmaz.
- Madde kullanımına bağlı bozuklukları şiddet düzeylerine göre ayırır (hafif, orta, belirgin).

ICD-11'e göre bağımlılık; kontrol kaybı, kullanıma öncelik verme, zararlara rağmen sürdürme, üçlünün etkileşimi ile tanımlanan, kişinin yaşam düzenini ve nörobiyolojik işleyişini derinden etkileyen bir bozukluktur.

5. Bağımlılığın Temel Bileşenleri

Bilimsel literatüre göre bağımlılığın belirleyici özellikleri şunlardır (APA, 2022):

a) Kontrol Kaybı: Kullanımın planlanandan daha uzun sürmesi, kullanımın durdurulamaması veya sıklığın artması kontrol mekanizmalarının zayıfladığını gösterir.

b) Tolerans Gelişimi: Birey zamanla aynı etkiyi elde edebilmek için daha yüksek miktarda maddeye veya daha yoğun bir davranışa ihtiyaç duyar.

c) Yoksunluk Belirtileri: Madde veya davranış azaltıldığında ya da bırakıldığında fizyolojik ya da psikolojik belirtiler ortaya çıkar; bu durum bireyi tekrar kullanmaya yönlendirebilir.

d) Olumsuz Sonuçlara Rağmen Devam Etme: Sağlık sorunları, aile çatışmaları, finansal kayıplar veya işlev kaybı yaşansa bile kişi davranışı sürdürmeye devam eder.

e) Davranışın Yaşamın Merkezi Hâline Gelmesi: Zamanın büyük bölümü kullanım, elde etme, etkilerinden kurtulma veya arayış davranışıyla geçer; yaşamın diğer alanları geri plana itilir.

Bu özellikler bağımlılığın bireyin karar verme süreçlerini, kimlik algısını ve yaşam amaçlarını dönüştüren patolojik bir döngü olduğunu göstermektedir.

Bağımlılık, tarihsel olarak ahlaki bir zayıflık olarak değerlendirilmişken, günümüzde nörobiyolojik, psikolojik ve sosyal süreçlerin karşılıklı etkileşimiyle gelişen karmaşık, kronik ve çok boyutlu bir hastalık olarak ele alınmaktadır. Modern bilimsel anlayış bağımlılığın yalnızca bireysel iradeyle açıklanamayacağını; bunun yerine beynin işleyişi, öğrenme mekanizmaları, psikolojik yatkınlıklar ve çevresel koşulların birlikte bağımlılık döngüsünü oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bakış açısı, hem tedavi yaklaşımlarını hem de sosyal ve hukuki politikaları dönüştürmeye devam etmektedir.

6. Bağımlılık Türleri

Güncel bilimsel yaklaşım bağımlılığı biyopsikososyal bir bozukluk olarak ele alır ve sadece madde kullanımıyla sınırlamaz. Günümüzde bağımlılık, bireyin yaşam işlevselliğini bozan geniş bir davranış yelpazesini kapsayan çok boyutlu bir olgu olarak görülmektedir.

6.1. Madde Bağımlılıkları

DSM-5 ve ICD-11'de yer alan ve klinik olarak tanımlanmış bağımlılık türleridir.

a) Alkol Bağımlılığı: Dünyada en yaygın madde bağımlılığı türlerinden biridir. Tolerans,

yoksunluk, kontrol kaybı ve sosyal işlevsellikte bozulma ile karakterizedir.

b) Opioid Bağımlılığı: Heroin, morfin, fentanil gibi maddeleri içerir. Güçlü fiziksel bağımlılık ve yüksek doz riski vardır.

c) Kannabinoid Bağımlılığı: Esrar kullanımına bağlı gelişir; bilişsel işlevlerde bozulma görülebilir.

d) Uyarıcı Madde Bağımlılığı: Kokain, amfetamin, metamfetamin gibi maddeleri içerir. Dopamin sistemini şiddetle etkiler.

e) Sedatif, Hipnotik ve Anksiyolitik Bağımlılığı: Benzodiazepinler ve benzeri ilaçların kötüye kullanımı sonucu gelişir.

f) Tütün/Nikotin Bağımlılığı: Dünya genelinde en yaygın bağımlılık türlerinden biridir. Yüksek bağımlılık potansiyeline sahiptir.

g) Halüsinojen ve Dissosiyatif Madde Bağımlılığı: LSD, ketamin, PCP gibi algıyı değiştiren maddeleri kapsar.

h) Uçucu Madde Bağımlılığı: Boya, tiner, yapıştırıcı gibi kimyasallara bağlı gelişir; özellikle ergenlerde görülür.

ı) Reçeteli İlaç Bağımlılığı: Ağrı kesiciler, opioidler, uyku ilaçları ve sedatiflerin uygunsuz, uzun süreli kullanımına bağlı gelişir.

6.2. Davranışsal Bağımlılıklar

DSM-5'te resmi olarak yalnızca **kumar bağımlılığı** tanı kategorisi olarak yer alır; ancak bilimsel literatürde aşağıdaki davranışların çoğu bağımlılık benzeri örüntüler gösterebilir.

a) Teknoloji Bağımlılığı: Bireyin dijital cihazları (telefon, bilgisayar, tablet), interneti veya teknolojik uygulamaları kontrol edemeyecek düzeyde aşırı ve zorlayıcı bir şekilde kullanması; bu kullanım nedeniyle günlük yaşam, sosyal ilişkiler, akademik/mesleki işlevsellik ve psikolojik iyi oluşta belirgin bozulma ortaya çıkması durumu olarak tanımlanır (Şahin ve Günüş, 2020).

b) Kumar Bağımlılığı: Davranışsal bağımlılıkların DSM-5'te tanınan tek türüdür. Kontrol kaybı, ekonomik sorunlar ve kompulsif kumar oynama davranışı ile karakterizedir.

c) İnternet Bağımlılığı: Aşırı ve kontrolsüz internet kullanımı sonucu sosyal, akademik ve psikolojik işlevsellikte bozulma görülür (Şahin, 2011).

ç) Oyun Bağımlılığı: ICD-11'de resmi olarak tanımlanmıştır. Dijital oyunlara aşırı zaman ayırma, kontrol kaybı ve işlev bozulması temel kriterlerdir (Şahin ve Tuğrul, 2011).

d) Video platformları ve dizi maratonu bağımlılığı (Netflix vb.): bireyin Netflix gibi dijital izleme platformlarında aralıksız ve kontrolsüz şekilde uzun süre içerik tüketmesi; bu nedenle uyku düzeni, sosyal ilişkiler, akademik/iş performansı ve günlük işlevsellikte bozulmalar yaşaması durumu olarak tanımlanır. Bu bağımlılık türünde kişi, izlemeyi durdurmakta zorlanır ve zamanla içerik tüketimi yaşamın diğer alanlarının önüne geçer.

e) Sosyal Medya Bağımlılığı: Onay alma, beğeni toplama ve sürekli çevrimiçi olma ihtiyacı üzerinden gelişir (Şahin, 2020b).

f) Alışveriş Bağımlılığı: Dürtüsel satın alma davranışı, kısa süreli rahatlama ve sonrasında pişmanlık döngüsü ile görülür.

g) Yeme Bağımlılığı: Özellikle yüksek şeker ve yağ içeren yiyeceklere karşı kontrol kaybı ve dopaminerjik bağımlılık döngüsü gelişir.

h) Seks Bağımlılığı / Pornografi Bağımlılığı: Kontrol kaybı, riskli davranışlar, ilişkilerde bozulma ve kompulsif kullanım örüntüsü görülür.

ı) Egzersiz Bağımlılığı: Fiziksel zararlar ve sosyal işlev kaybına rağmen aşırı egzersiz yapılmasıdır.

i) İşkoliklik: İş yapmaya yönelik kompulsif ihtiyaç, tükenmişlik ve sosyal işlevsellikte belirgin düşüş görülür.

j) Estetik / Beden İmajı Bağımlılığı: Bireyin fiziksel görünümüne, estetik müdahalelere veya beden algısına aşırı derecede odaklanması ve bu görünümü “mükemmelleştirme” ihtiyacını kontrol edemeyecek düzeye getirmesiyle ortaya çıkan davranışsal ve psikolojik bir bağımlılık türüdür.

k) Çevrim İçi Haber ve Bilgi Tüketimi Bağımlılığı: Bireyin internet üzerinden haber, gündem, bilgi veya güncellemeleri kontrolsüz ve aşırı düzeyde takip etmesi; bu davranışı durdurmakta güçlük çekmesi ve bunun sonucunda günlük yaşam, duygusal denge ve zihinsel iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkmasıyla karakterize edilen bir davranışsal bağımlılık türüdür.

Bu bağımlılıklar, ödül mekanizmasını sosyal onay ve anında erişilebilirlik üzerinden etkiler.

Davranış bağımlılık türleri henüz DSM-5 veya ICD-11’de resmi tanı olarak yer almasa da, araştırmalarda sıkça incelenen bağımlılık türleridir.

7. Duygusal Bağımlılık

Duygusal bağımlılık, bireyin öz değer ve duygusal düzenleme süreçlerini işlevsel olmayan biçimde partnerine bağlamasıyla tanımlanan bir ilişki bağımlılığı türüdür. Bornstein (2012), bu örüntüyü bağımlı kişilik özelliklerinin ilişkisel düzeydeki bir uzantısı olarak değerlendirmekte ve özerklik kaybına yol açtığını belirtmektedir. Duygusal bağımlılık, kıskançlık, sahiplenme ve terk edilme korkusu gibi uyumsuz davranışlara yol açarak ilişkide işlevselliği bozar. Bağımlı bireyin giderek artan duygusal destek talebi, partnerde bunalmışlık hissi yaratarak güven, yakınlık ve memnuniyetin azalmasına neden olur. Düşük benlik saygısı, çözülmemiş travmalar ve kimlik bütünlüğünde bozulmalar, bu bağımlı ilişkinin altında yatan temel psikolojik süreçlerdir (Deci ve Ryan, 2000; Deniz, 2025).

a) Bağlanma Kuramı Perspektifi

Erken dönem bağlanma deneyimleri, duygusal bağımlılık gelişiminde kritik bir rol oynar. Bowlby (1988), tutarsız bakım verme örüntülerinin yetişkinlikte bağımlılığa yatkınlık oluşturduğunu ileri sürer.

Kaygılı bağlanma: Aşırı güvence ve onay arayışı; bu gereksinimlerin sevgiyle karıştırılması.

Kaçınan bağlanma: Duygusal ihtiyaçların bastırılmasına rağmen kırılganlık korkusuyla ilişkiye alışkanlık düzeyinde bağlılık (Mikulincer ve Shaver, 2007).

b) Bilişsel ve Davranışsal Mekanizmalar

Alışkanlık temelli bağlanma, yalnızlık, reddedilme ya da sosyal baskıdan kaçınma motivasyonu ile ilişkiyi sürdürme eğilimini içerir (Rusbult vd., 1986). Bu süreçte çeşitli bilişsel çarpıtmalar etkili olur:

İdealleştirme: Sağlıksız davranışları görmezden gelme.

Felaketleştirme: Ayrılığı yıkıcı bir tehdit olarak değerlendirme.

Kişiselleştirme: İlişki sorunlarını kendi kusurlarıyla açıklama.

Davranışsal açıdan:

Olumsuz pekiştirme: Yalnızlık veya çatışmadan kaçınmak bireyi ilişkide tutar.

Olumlu pekiştirme: Sevgi ifadeleri ve ortak etkinlikler sağlıklı bağlanmayı destekler.

c) Terapötik Yaklaşım: Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)

BDT, irrasyonel bilişsel şemaların yeniden yapılandırılması ve daha sağlıklı ilişki örüntülerinin geliştirilmesi yoluyla duygusal bağımlılığın tedavisinde etkili bir yöntemdir (Beck, 2011). BDT uygulamaları; bilişsel yeniden yapılandırma, davranış aktivasyonu, öz farkındalık ve duygusal düzenleme becerilerinin güçlendirilmesini içerir.

ç) Sosyokültürel ve Kesişimsellik Perspektifi

Duygusal bağımlılık yalnızca bireysel süreçlerle değil, aynı zamanda sosyokültürel normlarla da şekillenir. Cinsiyet rolleri, özellikle kadınlara yüklenen duygusal sorumluluk nedeniyle bağımlılığa yatkınlığı artırabilmektedir (Simon ve Barrett, 2010). Kolektivist kültürler, ilişki istikrarını öncelikleyerek alışkanlık temelli bağlılığı teşvik ederken, bireyci kültürler, özerklik ve kişisel gelişimi destekleyerek daha sağlıklı ilişki dinamiklerini mümkün kılmaktadır (Triandis, 1995).

Bu bağlamda kültürel duyarlılığı yüksek terapötik müdahaleler, danışanların ilişki deneyimlerini etkileyen normları fark etmelerine ve daha bilinçli kararlar almalarına katkı sağlar.

Duygusal bağımlılık, bilişsel çarpıtmalar, erken dönem bağlanma örüntüleri ve sosyokültürel faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir olgudur. Bu nedenle etkili müdahaleler bireyin psikolojik süreçlerini, ilişki örüntülerini ve içinde bulunduğu kültürel bağlamı bütüncül bir şekilde ele almayı gerektirir.

685

7.1. Duygusal Bağımlılığın Nedenleri

a) Çocukluk Dönemi Deneyimleri ve Bağlanma: Bağlanma kuramına göre erken çocukluk döneminde ebeveyn ile kurulan ilişki, bireyin ileriki yaşamında romantik ilişkilere yönelik beklentilerini şekillendirir (Bowlby, 1988). Tutarsız veya reddedici ebeveynlik, kaygılı/ambivalan bağlanma stiline yol açabilir ve bu bağlanma biçimi yetişkinlikte duygusal bağımlılık riskini artırır (Mikulincer ve Shaver, 2007).

b) Öz-Değer Sorunları ve Kendilik Gelişimi: Düşük öz saygıya sahip bireyler, benlik değerlerini dışsal kaynaklardan karşılamaya eğilimlidir. Bu durum, özellikle romantik ilişkilerde partnerden yoğun ilgi ve onay beklentisini artırarak bağımlılık döngüsüne zemin hazırlar (Neff ve Vonk, 2009).

c) Öğrenilmiş Davranışlar ve Aile Dinamikleri: Sevginin koşullu verildiği ailelerde büyüyen bireylerde, onaylanmadıkça değerli olmadıklarına dair şemalar gelişebilir. Bu tür şemalar yetişkinlikte partner merkezli bir değer algısına dönüşerek duygusal bağımlılığını pekiştirir (Young, Klosko ve Weishaar, 2003).

ç) Psikolojik ve Kişilik Temelli Faktörler: Bağımlı kişilik özellikleri, kaygı bozuklukları ve terk edilme şemaları duygusal bağımlılık riskini yükselten psikopatolojik yatkınlıklar arasındadır (APA, 2022).

d) Sosyal ve Kültürel Faktörler: Toplumsal olarak romantik ilişkilerin idealize edilmesi, bireyin mutluluk ve değerini partnerine bağlamasına neden olabilir. Bu durum, duygusal bağımlılığın kültürel düzeyde de yeniden üretildiğini göstermektedir (Beck ve Beck-Gernsheim, 2002).

7.2. Duygusal Bağımlılık Türleri

Bu bağımlılıklar DSM-5'te resmi tanı kategorisi değildir; ancak klinik psikoloji ve ilişki bilimlerinde yaygın biçimde incelenmektedir. Duygusal bağımlılık, kişinin bir başkasına ya da bir ilişkiye aşırı duygusal ihtiyaçlarla bağlanması, kendi benliğini ve sınırlarını ikinci plana atması durumudur. Bu durum psikolojide “bağımlı ilişkiler” veya “duygusal bağımlılık ilişkileri” olarak incelenir. Aşağıda en yaygın duygusal bağımlılık türleri (Hazan ve Shaver, 1987; Ryan ve Deci, 2000; Beattie, 1987; Walker, 2009; Mikulincer ve Shaver, 2016), özellikleriyle birlikte sistemli şekilde açıklanmıştır:

a) Eş / Partner Romantik İlişki Bağımlılık: Kişi partnerine aşırı bağlanır; ayrılık düşüncesi yoğun kaygı yaratır. Belirtileri; partner olmadan huzurlu hissedememe, terk edilme korkusuyla sürekli onay arama, aşırı kıskançlık ya da kontrol davranışları, kendi ihtiyaçlarını geri plana atma vb.

b) Onay Bağımlılığı: Kişi kendi değerini başkalarının takdiri, onayı veya sevgisiyle ölçer. Belirtileri; “hayır” diyememe, eleştirilmeye aşırı duyarlılık, sürekli beğenilme ihtiyacı, insanların ne düşündüğüne aşırı takılma vb.

c) Kurtarıcı / Bakıcı Bağımlılığı: Kişi başkalarını “kurtarma”, sürekli bakım verme rolüne bağımlıdır. **Belirtileri;** sorunlu kişileri “düzeltme” isteği, başkalarının problemlerini çözmeyi görev bilme, kendi ihtiyaçlarını ihmal etme, yardım edilmediğinde değersiz hissetme vb.

ç) Bağımlı Kişilik Bağımlılığı: Kişi yaşam kararlarını bir başkasına devreder; yalnız kalamama korkusu yüksektir. Belirtileri; tek başına karar verememe, sorumlulukları başkasına bırakma, terk edilmeye aşırı duyarlılık, yalnız kaldığında yoğun panik veya boşluk hissi vb.

d) Duygusal İstismar Bağımlılığı: Kişi, zarar veren bir ilişkiden çıkamaz; olumsuz döngüye bağımlılık geliştirir. Belirtileri; kötü davranılmasına rağmen ilişkide kalma, ayrılamama, geri dönme döngüsü, suçluluk duygusuyla ilişkide “kalma zorunluluğu” hissetme, “o değişecek” inancına tutunma vb.

e) Bağlanma Stili Kaynaklı Bağımlılık: Özellikle kaygılı bağlanma stilinde sık görülür. Belirtileri; ayrılığa ve mesafeye karşı aşırı hassasiyet, sürekli yakınlık ve ilgi talebi, terk edilme korkusuyla ilişkiyi fazla sahiplenme, partnerin duygusal mesafesini tehdit algılama vb.

f) Arkadaşlık / İlişki Bağımlılığı: Romantik olmayan ilişkilerde de görülebilir. Belirtileri; tek bir arkadaşına aşırı bağlanma, onun başka ilişkiler kurmasına tahammül edememe, arkadaş olmadan boşluk hissi, sosyal çevreyi onun tercihinine göre şekillendirme vb.

g) Aile Üyelerine Bağımlılık: Özellikle ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yetişkinlikte bile devam edebilir. Belirtileri; aile onayı olmadan adım atamama, aileyi kaybetme korkusu, ailenin ihtiyaçlarını kendi önüne koyma, aşırı korumacı veya aşırı bağımlı ilişki döngüleri vb.

ğ) Bağımlılık Döngüsüne Bağımlılık (Toksik Döngü Bağımlılığı): Toksik ilişkilerdeki **uzaklaşma–yakınlaşma döngüsüne** psikolojik bağımlılık gelişebilir. Belirtileri; kavga sonrası “tutkulu barışma”ya bağımlılık, ilişkinin iniş çıkışlarını dramatik bulma, sakın ilişkileri sıkıcı hissetme vb.

h) Siber İlişkiler / Çevrimiçi Flört Bağımlılığı: Siber ilişkiler veya çevrimiçi flört bağımlılığı, bireyin sosyal medya, flört uygulamaları veya çevrim içi platformlar üzerinden romantik veya duygusal etkileşim kurma davranışını kontrol edememesi durumudur. Kişi sürekli mesajlaşma, eşleşme arayışı veya sanal yakınlık arzusuyla meşgul olur; bu etkileşimler gerçek ilişkilerin, sorumlulukların ve günlük yaşam işlevselliğinin önüne geçer. Bağımlılık döngüsü genellikle onay ihtiyacı, yalnızlık korkusu ve hızlı haz arayışıyla beslenir.

Genel olarak, duygusal bağımlılık; güvensiz bağlanma, düşük benlik saygısı, bilişsel

çarpıtmalar, ilişki içi güç dengesizlikleri, sosyo-kültürel normlar ve erken dönem aile deneyimlerinin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Bu faktörlerin anlaşılması, sağlıklı karşılıklı bağımlılık ve özerklik temelli ilişki dinamiklerinin geliştirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır.

7.2. Duygusal Bağımlılığın Belirtileri

a) Duygusal Belirtiler: Yoğun terk edilme korkusu, sürekli ilgi ve onay arayışı, yalnız kalmaya tahammülsüzlük.

b) Davranışsal Belirtiler: Aşırı kıskançlık, kontrol davranışları, kendi ihtiyaçlarını partnerin ihtiyaçları lehine bastırma, zarar verici ilişkilere rağmen ilişkiyi sürdürme.

c) Bilişsel Belirtiler: “Onsuz yapamam”, “Yeterli değilim” gibi bilişsel çarpıtmalar, partneri idealize etme, sürekli olumsuz senaryolar üretme.

Bu belirtiler ilişkisel işlevselliği zayıflatır ve bireyin özerkliğini tehdit eder (Bornstein, 2012).

7.3. Duygusal Bağımlılık ve Sağlıklı Bağlanma Arasındaki Farklar

Sağlıklı bağlanma, özerklik ile yakınlığın dengelendiği ilişkileri ifade ederken; duygusal bağımlılık bu dengeyi bozar. Sağlıklı bağlanmada birey hem kendilik sınırlarını korur hem de duygusal yakınlığı sürdürebilir. Oysa duygusal bağımlılıkta bireyin benlik algısı partner ile bütünleşir ve ilişki dışındaki yaşam işlevleri zayıflar (Mikulincer ve Shaver, 2007).

7.4. Duygusal Bağımlılığın Sonuçları

Duygusal bağımlılık uzun vadede öz saygı kaybına, depresif duygu durumlara, anksiyete belirtilerine, sosyal izolasyona ve toksik ilişki döngülerine yol açabilir (APA, 2022). Ayrıca bireyin karar verme becerileri, kimlik gelişimi ve psikolojik dayanıklılığı olumsuz etkilenir.

7.5. Tedavi Yöntemleri ve Müdahale Yaklaşımları

a) Psikoterapötik Yaklaşımlar: Bağlanma Temelli Terapi (BTT), duygusal bağımlılığı azaltmak için bireylerin güvensiz bağlanma örüntülerini fark etmelerini ve güvenli bağlanma geliştirmelerini hedefleyen bir terapi yaklaşımıdır. Kaygılı bağlanmaya sahip bireylerin aşırı güvence arama ve terk edilme korkusu gibi davranışlarını ele alarak, ilişkilerde güven, duygusal düzenleme ve özerklik geliştirmeye odaklanır. BTT, erken bağlanma deneyimlerinin incelenmesini sağlar ve partnerler arasında duygusal uyum ve güvenli bağ oluşumunu destekleyerek ilişki tatminini artırır. Bilişsel davranışçı terapi (BDT), İşlevsiz düşünce kalıplarının ele alınmasına yardımcı olur (Beck, 2011). Şema terapi, terk edilme, bağımlılık ve değersizlik gibi erken dönem uyumsuz şemaların yeniden yapılandırılması hedeflenir (Young vd., 2003). Bağlanma temelli terapiler, güvensiz bağlanma stillerinin dönüştürülmesine odaklanır. Duygu Odaklı Terapi (DOT), bireylerin ve çiftlerin duygularını anlamalarına, düzenlemelerine ve ilişkilerde duygusal güvenlik geliştirmelerine yardımcı olan bir terapi yaklaşımıdır. Duygusal bağımlılığı olan kişiler için etkili olup, bağımlılık davranışlarının temelinde yer alan yoğun duyguları (örn. terk edilme korkusu, düşük benlik saygısı) işlemeyi sağlar. DOT, bireylerin duygusal ihtiyaçlarını partnerlerine aşırı bağımlı olmadan ifade etmeyi öğrenmelerine yardımcı olur ve araştırmalar bu yaklaşımın ilişki tatminini ve güvenli duygusal bağı güçlendirdiğini göstermektedir.

b) Eş / Çift Terapisi: İlişkideki kontrol, kıskançlık, sınır sorunları ve iletişim problemlerinin ele alınmasını sağlar.

c) Bireysel Gelişim Stratejileri: Sağlıklı sınırlar koymayı öğrenme, öz şefkat geliştirme, bağımsız sosyal ve kişisel aktiviteleri artırma, duygu düzenleme becerilerini geliştirme, bu müdahaleler, bireyin özerklik duygusunu güçlendirmeyi ve ilişkisel işlevselliğini artırmayı amaçlar. Benlik Saygısı Geliştirme Müdahaleleri, duygusal bağımlılıkla mücadelede önemli bir

rol oynar çünkü düşük benlik saygısı bireyleri partnerlerinden onay ve duygusal düzenleme aramaya daha yatkın hâle getirir. Terapide, bireylerin olumsuz özdeğer inançlarını fark etmeleri ve sorgulamaları, öz şefkat geliştirmeleri ve özerkliği destekleyen kişisel hedefler belirlemeleri teşvik edilir. Bu süreç, bireyin kendi değerini dışsal onaya dayandırmadan algılamasını sağlar. Benlik saygısı güçlendikçe, bireyler bağımlılık eğilimlerinde azalma gösterir ve daha dengeli, sağlıklı ilişkiler kurabilir.

8. Sonuç ve Öneriler

Bağımlılık, tarihsel süreç boyunca farklı biçimlerde anlamlandırılmış olsa da modern bilimsel yaklaşımlar, bu olgunun biyolojik, psikolojik ve sosyal etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir bozukluk olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Hem DSM-5 hem de ICD-11 sınıflandırma sistemleri, bağımlılığı kontrol kaybı, işlevsellikte bozulma ve zararlara rağmen davranışın sürdürülmesi gibi temel bileşenler üzerinden tanımlayarak bağımlılık sürecinin nörodavranışsal yönlerini vurgulamaktadır. Madde bağımlılıklarının yanı sıra davranışsal bağımlılıkların da giderek artması, bağımlılık olgusunun modern yaşam pratikleri içinde çeşitlendiğini göstermektedir.

Bu bağlamda duygusal bağımlılık, madde veya davranış temelli bağımlılıklardan farklı olarak ilişkisel düzlemde ortaya çıkmakta ve bireyin öz değerini büyük ölçüde bir başkasına bağlaması nedeniyle yaşamın pek çok alanında işlev kayıplarına yol açmaktadır. Duygusal bağımlılığın temel nedenleri arasında güvensiz bağlanma stilleri, düşük öz saygı, koşullu sevgi yaşantıları, öğrenilmiş ilişki örüntüleri ve kişilik yapısına bağlı psikolojik yatkınlıklar bulunmaktadır. Bu durum, duygusal bağımlılığın yalnızca bireysel değil, gelişimsel ve ilişkisel süreçlerle de derinden ilişkili olduğunu göstermektedir. Belirtiler arasında terk edilme korkusu, aşırı onay arayışı, kıskançlık, kontrol davranışları ve işlevsiz bilişsel örüntüler yer alırken, uzun vadede depresyon, anksiyete, sosyal izolasyon ve toksik ilişki döngüleri gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

Duygusal bağımlılığın psikolojik ve ilişkisel açıdan yıpratıcı etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda müdahale ve önleme çalışmalarının önemi daha da belirgin hâle gelmektedir. Aşağıdaki öneriler, hem bireysel hem de klinik uygulamalar açısından yol gösterici niteliktedir:

Duygusal bağımlılık, bireyin psikolojik sağlığını, kimlik gelişimini ve ilişkisel işlevselliğini önemli ölçüde etkileyen, karmaşık ve çok boyutlu bir bağımlılık türüdür. Bu nedenle hem klinik hem toplumsal düzeyde ele alınması gereken bir ruh sağlığı sorunudur. Etkili müdahale yaklaşımları, bireyin özerkliğini güçlendirmeyi, sağlıklı ilişki örüntülerini desteklemeyi ve bağımlılık döngüsünü kırmayı hedeflemelidir. Biyopsikososyal modelin sunduğu bütüncül bakış açısı, duygusal bağımlılığın anlaşılması ve tedavi edilmesi açısından güçlü bir kuramsal temel sağlamaktadır.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). APA Publishing.
- Beattie, M. (1987). *Codependent no more*. New York: Harper/Hazelden.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. SAGE Publications.
- Bornstein, R. F. (1992). The dependent personality: Developmental, social, and clinical perspectives. *Psychological Bulletin*, 112(1), 3-23. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.3>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Courtwright, D. T. (2001). *Forces of habit: Drugs and the making of the modern world*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deniz, Ş. (2025). Romantik İlişkilerde Duygusal Bağımlılığı Keşfetmek. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 12 (1), 421-442. <https://orcid.org/0000-0003-2553-1070>
- Griffiths, M. D. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
- Koob, G. F., & Le Moal, M. (2001). Drug addiction, dysregulation of reward, and allostasis. *Neuropsychopharmacology*, 24(2), 97–129.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23–50.
- Room, R. (1983). Sociological aspects of the disease concept of alcoholism. *Contemporary Drug Problems*, 10(3), 333–361.
- Rusbult, C. E., Martz, J. M., & Agnew, C. R. (1986). The investment model of commitment processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 552–557. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.1.552>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Simon, R. W., & Barrett, A. E. (2010). Gender and emotion in the United States: Do men and

- women differ in self-reports of feelings and expressive behavior? *American Sociological Review*, 75(1), 107–130. <https://doi.org/10.1177/0003122409350199>
- Şahin, C. (2018). Sosyal medya bağımlılığı. İçinde C. Şahin & S. Günüş (Eds.), Teknoloji bağımlılıkları (ss. 79–102). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, C. ve Günüş, S. (2020). Teknoloji bağımlılıkları. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, C. ve Korkmaz, Ö. (2011). İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 32: 101-115.
- Şahin, C. ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 4(3), 115–130.
- Şahin, H. (2020). *Bağımlılık psikolojisi ve tedavi modelleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview Press.
- Valentino, A., et al. (2024). *Historical perspectives on addiction*. Academic Press.
- Walker, L. E. (2009). *The battered woman syndrome* (3rd ed.). Springer Publishing.
- World Health Organization. (2019). *International classification of diseases 11th revision (ICD-11)*. WHO Publishing.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner’s guide*. Guilford Press.

Article Arrival Date

30.11.2025

Article Published Date

20.12.2025

Obezite Cerrahisi Sonrası Alkol Kullanımı ve Bağımlılık Riski

Alcohol Use and the Risk of Addiction After Obesity Surgery

Aydan MALİKOVA¹, Cengiz ŞAHİN²

¹Uzm. Klinik Psikolog, Hazar Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, AZERBAYCAN

Orcid: 0009-0006-2936-4395

²Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, TÜRKİYE

Orcid: 0000-0003-4875-4883

Özet

Obezite, küresel ölçekte giderek artan yaygınlığı ve yol açtığı ciddi sağlık sorunları nedeniyle önemli bir halk sağlığı problemi olarak kabul edilmektedir. Diyet, yaşam tarzı değişiklikleri ve farmakolojik tedavilere yanıt alınamayan olgularda bariatrik cerrahi, etkili ve kalıcı bir tedavi seçeneği olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bariatrik cerrahinin etkileri yalnızca kilo kaybı ve metabolik iyileşme ile sınırlı olmayıp; fizyolojik, nörohormonal ve psikososyal değişimleri de beraberinde getirmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, bariatrik cerrahi sonrası alkol kullanım bozukluğu (AKB) riskinde artış olabileceğine işaret etmektedir. Cerrahi tekniklere bağlı olarak alkol metabolizmasında meydana gelen değişiklikler, ameliyat sonrası ortaya çıkan psikososyal stresörler ve yeme davranışlarındaki dönüşümler bu riskin artmasında rol oynayan başlıca etkenler arasında yer almaktadır. Literatürde AKB riskinin çoğunlukla ameliyat sonrası ilk 1–2 yıl içinde belirginleştiği bildirilmektedir. Bariatrik cerrahi sonrası alkol kullanımına ilişkin risklerin belirlenmesi, hem klinik uygulamalar hem de uzun dönemli izlem ve takip süreçleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu derlemenin amacı; bariatrik cerrahi sonrası alkol kullanımına ilişkin riskleri ortaya koymak, bu risklerin görülme zamanı ve sıklığını incelemek, bireysel ve cerrahi faktörlerle olan ilişkilerini değerlendirmek ve etkili olduğu bildirilen önleyici ile müdahale edici stratejileri güncel literatür doğrultusunda ele almaktır. Bu kapsamda çalışma, bariatrik cerrahi sonrası alkol kullanım risklerini cerrahi, demografik ve psikososyal boyutlarıyla bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Alkol kullanım bozukluğu, obezite cerrahisi, risk faktörleri

Abstract

Obesity is recognized as a major public health problem due to its increasing global prevalence and its association with serious health consequences. In cases where dietary interventions, lifestyle modifications, and pharmacological treatments fail to produce adequate outcomes, bariatric surgery has emerged as an effective and sustainable treatment option. However, the

¹ Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde değerli bilgi, görüş ve yönlendirmeleriyle katkı sağlayan ASBÜ Psikoloji Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Meltem ANAFARTA ŞENDAĞ'a içten teşekkürlerimi sunarım.

effects of bariatric surgery are not limited to weight loss and metabolic improvement; they also involve significant physiological, neurohormonal, and psychosocial changes. In recent years, a growing body of research has indicated an increased risk of alcohol use disorder (AUD) following bariatric surgery. Changes in alcohol metabolism related to surgical techniques, postoperative psychosocial stressors, and alterations in eating behaviors are among the primary factors contributing to this elevated risk. The literature suggests that the risk of AUD most commonly becomes apparent within the first 1–2 years after surgery. Identifying the risks associated with alcohol use following bariatric surgery is of critical importance for both clinical practice and long-term follow-up processes. The aim of this review is to examine the risks of alcohol use after bariatric surgery, to explore the timing and prevalence of these risks, to evaluate their associations with individual and surgical factors, and to assess preventive and interventional strategies reported to be effective in the current literature. Accordingly, this review adopts a comprehensive approach to bariatric surgery–related alcohol use risks by considering surgical, demographic, and psychosocial dimensions.

Keywords: Alcohol use disorder, obesity surgery, risk factors.

GİRİŞ

Obezite, günümüzde küresel ölçekte önemli ve yaygın halk sağlığı sorunlarından biridir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2024) ve Dünya Obezite Federasyonu'na (DOF, 2025a) göre obezite; sağlığı olumsuz etkileyen aşırı yağ birikimiyle karakterize edilen, kronik ve uzun süreli seyir gösteren bir hastalıktır. Obezitenin sınıflandırılmasında en yaygın kullanılan ölçüt vücut kitle indeksidir (VKİ) ve VKİ'nin 30 kg/m² ve üzerinde olması obezite olarak kabul edilmektedir. Obezite sıklıkla vücuda alınan enerjinin harcanandan fazla olması sonucu gelişen bir enerji dengesizliği ile açıklansa da, hormonal, genetik ve çevresel etmenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok boyutlu bir hastalıktır. Obezitenin gelişimi ile düşük fiziksel aktivite düzeyi, sağlıksız beslenme alışkanlıkları, yaş, cinsiyet, genetik yatkınlık ve bazı sosyodemografik özellikler ilişkilendirilmektedir.

Genetik yatkınlığın rol oynadığı bu hastalık, küresel ölçekte özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde hızla yaygınlaşmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ, 2021) verilerine göre, dünya genelinde obezite oranı 1975 yılından bu yana yaklaşık üç katına çıkmıştır. Türkiye özelinde değerlendirildiğinde, güncel ulusal verilere göre kadınların %20,9'unun, erkeklerin ise %13,7'sinin obezite kriterlerini karşıladığı ve genel obezite oranının yaklaşık %17 düzeyinde olduğu bildirilmektedir (Sağlık Bakanlığı [SB], 2025). Dünya Obezite Federasyonu'nun (DOF, 2025b) öngörülerine göre ise, 2030 yılına kadar dünya genelinde yaklaşık 3 milyar yetişkinin — bu da dünya yetişkin nüfusunun yaklaşık %50'sine karşılık gelmektedir — aşırı kilolu veya obez olacağı tahmin edilmektedir.

Obezite yalnızca bir hastalık olarak değil, aynı zamanda bulaşıcı olmayan birçok hastalığın gelişmesinde önemli bir risk faktörü olarak kabul edilmektedir. Özellikle kalp-damar hastalıkları, inme, bazı kanser türleri ve tip 2 diyabet gibi hastalıklarla güçlü bir ilişki içerisinde olduğu değerlendirilmektedir (DSÖ, 2024). Tedavi edilmediğinde yaşam süresini kısaltmakta ve yaşam kalitesini önemli ölçüde düşürmektedir. Bu amaçla, beslenme alışkanlıklarının düzenlenmesi, fiziksel aktivitenin artırılması, farmakolojik tedaviler ve cerrahi müdahaleler gibi çeşitli tedavi yöntemleri uygulanmaktadır. Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği (2024), diyet ve ilaç tedavisine yanıt vermeyen vakalarda, bariatrik cerrahiyi (BC) obezite tedavisinde en etkili yöntemlerden biri olarak önermektedir.

Bariatrik cerrahi, yalnızca beden ağırlığında kalıcı düşüş sağlamaz, aynı zamanda bireylerin fizyolojik sistemlerinde, hormon düzeylerinde ve psikolojik işleyişlerinde köklü değişimlere

neden olur. Ancak bu dönüşüm süreci her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Cerrahiyle birlikte meydana gelen fizyolojik ve psikolojik değişimlerin, bazı bireylerde yeni davranışsal risklerin ortaya çıkmasına neden olabileceği ileri sürülmektedir. Nitekim, son yıllarda yapılan çalışmalar, cerrahi sonrasında alkol kullanım bozukluğu (AKB) riskinde artış olabileceğini göstermektedir (Cerón-Solano vd., 2021; Mitchell vd., 2015).

Bariatrik cerrahinin alkol kullanımındaki değişikliklerle ilişkili olabileceği, özellikle de farklı cerrahi tekniklerin alkolün emilimi ve metabolizması üzerinde yarattığı fizyolojik etkileriyle bağlantılı olarak bu ilişkinin değişkenlik gösterebileceği çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (King vd., 2012; King vd., 2017). Bununla birlikte, literatürdeki bulgular bu konuda tam bir tutarlılık göstermemektedir. Örneğin, bazı araştırmalar farklı cerrahi yöntemler arasında AKB açısından anlamlı bir risk farkı bulunmadığını bildirirken (Strømmen vd., 2020), diğer çalışmalar ameliyat sonrası dönemde alkol kullanım örüntülerinde hem artış hem de azalma görülebildiğini rapor etmiştir (Wee vd., 2014). Schumudde (2019) tarafından yürütülen küçük örneklemli bir çalışmada, Roux-en-Y gastrik bypass (RYGB) ameliyatı sonrasında hastaların %30'unda alkol kullanımının azaldığı, %66,67'sinde değişmediği ve %3,33'ünde arttığı bildirilmiştir. Tüp mide (Sleeve Gastrectomy [SG]) ameliyatı sonrasında ise katılımcıların %16,67'sinde alkol kullanımının azaldığı, %83,33'ünde değişmediği ve bu grupta nikotin veya alkol kullanımında artış bildirilmediği belirtilmiştir. Bu bulgular, bariatrik cerrahi sonrası alkol kullanımındaki değişimin yalnızca uygulanan cerrahi yönetime değil, aynı zamanda bireysel özelliklere, psikososyal faktörlere ve cerrahi öncesi alkol kullanım geçmişine bağlı olarak şekillendiğini düşündürmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bariatrik cerrahi sonrası alkol kullanımına ilişkin risklerin belirlenmesi hem klinik uygulamalar hem de uzun dönemli izlem süreçleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu derlemenin amacı, bariatrik cerrahi sonrası alkol kullanımına dair riskleri ortaya koymak, bu risklerin ne zaman ve ne sıklıkla görüldüğünü, hangi bireysel ve cerrahi faktörlerle ilişkili olabileceğini incelemek ve bu kapsamda etkili olduğu bildirilen önleyici ve müdahale edici stratejileri güncel literatür doğrultusunda değerlendirmektir.

693

YÖNTEM

Bu çalışmada obezite cerrahisi sonrası alkol kullanımı ve bağımlılık riski olgusunu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, bireylerin yaşantılarını, anlamlandırma süreçlerini ve öznel deneyimlerini kapsamlı biçimde ortaya koymaya olanak tanıyan esnek ve bütüncül bir yaklaşım sunar (Creswell ve Clark, 2018). Veri toplama süreci tamamen mevcut literatürün incelenmesine dayanmaktadır. Literatür taraması, dergiler, kitaplar ve veri tabanlarından elde edilen çalışmalar doğrultusunda gerçekleştirilmiş; duygusal bağımlılık, sevgi ve alışkanlık temelli bağlanma konularını ele alan araştırmalar sistematik biçimde değerlendirilmiş, sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Obezite Cerrahisi Öncesi ve Sonrası Alkol Kullanımına İlişkin Bulgular

Alkol tüketimi ile obezite arasındaki ilişkiye dönük bulgular literatürde farklılık göstermektedir. Birçok çalışma, alkol tüketimi ile vücut kitle indeksi arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Brumby vd., 2013; Breslow ve Smothers, 2005; O'Donovan vd., 2018). Ancak bazı araştırmalarda bu yönde anlamlı bir ilişki saptanamamıştır (Park vd., 2017). Öte yandan, alkol tüketimi ile VKİ arasında negatif bir ilişki bildiren çalışmalar da

bulunmaktadır (Lean vd., 2018). Bu farklılıklar, örneklem özellikleri, alkol tüketim düzeyi ile ölçüm yöntemlerindeki değişkenliklerden kaynaklanıyor olabilir.

Bu ilişki, özellikle obezite tedavisinde uygulanan bariatrik cerrahilerin ardından ortaya çıkan alkol kullanımındaki değişimlerle daha da dikkat çekici bir hal almaktadır. Bariatrik cerrahilerin alkol bağımlılığı riskini artırabileceğine ilişkin bulgular literatürde sıkça yer almaktadır. Bu görüşe göre, cerrahi sonrası hastalar önceki yeme alışkanlıklarını sürdüremediklerinden, bu boşluğu alkol tüketimiyle dengelemeye çalışmaktadırlar (de Amorim vd., 2015). Ancak literatürde bu görüşü desteklemeyen bulgular da bulunmaktadır. Örneğin, Douglas vd. (2015) tarafından yapılan kapsamlı bir çalışmada, 3.882 kişiden oluşan hasta ve kontrol grupları karşılaştırılmış, içme alışkanlıkları açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve belirgin bir eğilim gözlemlenmediği bildirilmiştir. Bu bulgular, bariatrik cerrahinin her zaman alkol kullanımında artışa yol açmadığını ve sonuçların bireysel özellikler, cerrahi türleri ve metodolojik farklılıklardan etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Obezite Cerrahisi Öncesi Alkol Kullanımına Dair Bulgular

Bariatrik cerrahi adayları, yalnızca fizyolojik değil, aynı zamanda davranışsal ve psikiyatrik risk profilleri açısından da dikkatle değerlendirilmesi gereken bir grubu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, cerrahi öncesi dönemde morbid obez bireylerde AKB yaygınlığının genel popülasyona kıyasla daha yüksek olup olmadığı, son yıllarda dikkat çeken bir araştırma alanı haline gelmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar, bu grupta alkol kullanımına ilişkin risklerin azımsanmayacak düzeyde olduğunu ve bazı bireylerin henüz cerrahi öncesi dönemde davranışsal sağlık açısından görece dezavantajlı bir konumda olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda yapılan çalışmalardan biri olan Ertelt vd. (2008), RYGB geçiren bireylerin %7.1'inin alkol bağımlılığı, %1.4'ünün ise alkol kötüye kullanımı tanısı aldığını bildirmiştir. Ayrıca katılımcıların %8.6'sı aşırı alkol tüketimi, %5.7'si ise alkol toleransı geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu veriler, cerrahi öncesi alkol kullanım öyküsünün mutlaka değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Benzer şekilde, Kudsi vd. (2013) çalışmasında, bariatrik cerrahi adaylarının %16'sında problemlili alkol kullanımı, %4'ünde ise alkol kötüye kullanımı belirtileri saptanmıştır. Bu bulgular, morbid obez bireylerin cerrahi öncesi dönemde AKB açısından hassas bir grubu oluşturduğuna işaret etmektedir.

Daha geniş bir örneklemde yapılan Kalarchian vd. (2007) çalışmasında ise, adayların yaşam boyu alkol kötüye kullanımı ve bağımlılığı oranları sırasıyla %17.7 ve %13.2 olarak raporlanmıştır. Ancak değerlendirme anında bu oranların %0 ve %0.7'ye düştüğü bildirilmiştir. Bu durum, bireylerin cerrahiye kabul edilmeme endişesiyle alkol kullanım düzeylerini olduğundan düşük bildirmiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Tüm bu bulgular, bariatrik cerrahi öncesi alkol kullanımının yalnızca tıbbi değil, aynı zamanda psikososyal risklerin yönetimi açısından da dikkatle ele alınması gerektiğini, postoperatif dönemde ise bu bireylerin davranışsal izlem açısından öncelikli olarak değerlendirilmesinin yerinde olacağını göstermektedir.

Obezite Cerrahisi Sonrası Alkol Kullanımı

Cerrahi sonrasında alkol kullanımına ilişkin literatür son yıllarda önemli ölçüde genişlemiş hem kullanım düzeyinde artış hem de AKB açısından yeni başlayan vakaların sıklığına dikkat çekilmiştir (King vd., 2012; Li ve Wu, 2016). Bu bulgular, cerrahi sonrası dönemde davranışsal sağlık açısından yeni ve özgün risklerin ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

Li ve Wu (2016) tarafından gerçekleştirilen bir sistematik derlemede, cerrahi sonrası dönemde yeni başlangıçlı madde kullanımı (alkol veya diğer maddeler) oranlarının %34.3 ile %89.5

arasında değiştiği bildirilmiştir. Bu oranlar, daha önce alkol veya madde kullanımı öyküsü olmayan bireylerde bile cerrahi sonrası dönemde bazı bireylerde yeni ve özgün risklerin gelişebileceğini düşündürmektedir. Aynı çalışmada, preoperatif alkol kullanım öyküsünün postoperatif alkol kullanımının en güçlü yordayıcılarından biri olduğu vurgulanmıştır. Özellikle RYGB uygulanan bireylerde AKB riskinin daha yüksek olduğuna dair bulgular dikkat çekmektedir.

Buffington (2007) tarafından öz-bildirim temelli olarak yürütülen bir çalışmada, haftada en az bir kez alkol tüketen bireylerin %84'ü cerrahi sonrasında alkolün etkilerine karşı çok daha hassas hale geldiklerini bildirmiştir. Katılımcıların %44'ü birkaç yudum, %45'i ise yalnızca bir içki sonrasında sarhoşluk belirtileri yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, bariatrik cerrahinin fizyolojik etkileri sonucu alkol emilimini artırmasıyla bireylerin daha riskli bir kullanım düzeyine ulaşabileceğini göstermektedir.

Benzer şekilde, Ertelt vd. (2008)'in yaptığı çalışmada da cerrahi sonrası alkol kullanımında belirgin değişiklikler gözlenmiştir. Katılımcıların %54,3'ü alkolün etkilerine karşı duyarlılıklarının arttığını belirtmiş, %34,3'ü daha hızlı sarhoş olduklarını, %20'si ise daha az miktarda alkolle sarhoşluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durum King vd. (2012)'ye göre, özellikle RYGB gibi işlemler sonrasında alkolün daha hızlı emilmesi ve kısa sürede daha yüksek kan düzeylerine ulaşmasıyla açıklanmaktadır. Aynı çalışmada, cerrahi sonrası %8,6 oranında alkol bağımlılığı geliştiği, ayrıca bazı bireylerin preoperatif dönemde alkolle ilgili sorun yaşamamış olmasına rağmen postoperatif dönemde bu tür sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Buna karşın, katılımcıların %67,1'i cerrahi öncesi ve sonrası alkol kullanımında herhangi bir değişiklik olmadığını bildirmiştir (Ertelt vd., 2008).

Tüm bu veriler, bariatrik cerrahi sonrasında hem alkol kullanım sıklığında artış hem de AKB gelişme riski açısından kayda değer bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, cerrahi öncesi dönemde alkol kullanımı öyküsü olan bireyler başta olmak üzere, tüm hastaların postoperatif süreçte dikkatle izlenmesi önerilmektedir.

Alkol Kullanımındaki Değişimin Zamanlaması

Cerrahi sonrası dönemde alkol kullanımında artış sıkça rapor edilmekle birlikte, bu değişimin zamanlaması farklı çalışmalarda farklı sonuçlarla ortaya konmuştur. Güncel literatür, AKB gelişiminin genellikle cerrahiye takip eden ilk bir ila iki yıl içinde arttığını, ancak bazı bireylerde bu riskin uzun vadede de sürdüğünü göstermektedir.

Wee vd. (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, farklı cerrahi yöntemlerin uygulandığı karışık bir grupta, cerrahi sonrası 1. yılın sonunda %7 ve 2. yılın sonunda ise %6 oranında yeni başlangıçlı AKB vakaları rapor edilmiştir. White vd. (2023), RYGB uygulanan bireylerle gerçekleştirdiği uzun dönemli takip çalışmasında ise, cerrahiden sonra 2. yıldan itibaren alkol kullanımı ve alkolle ilişkili sorunlarda belirgin bir artış saptanmıştır. Bu çalışmada, 6. ayda %2 olan “ayda 2-4 kez alkol tüketme” oranı, 8. yıl itibarıyla %24'e, yine 6. ayda %2 olan “günde ≥ 3 içki tüketimi” oranı ise 8. yılda %35'e yükselmiştir.

Wong vd. (2022), SG ameliyatı sonrasında AKB oranının 1 yıl içinde %13.4'ten %22.7'ye çıktığını, yeni başlangıçlı AKB oranının ise %19 olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Spadola vd. (2015) çalışmasında da cerrahiye takip eden 1-2 yıl içinde yeni gelişen AKB vakalarına dikkat çekilmiştir. Bu bulgular, cerrahinin hemen ardından değil, genellikle ilk 1-2 yıl içerisinde AKB riskinin anlamlı biçimde artabileceğini göstermektedir.

Şen vd. (2021) SG sonrası gerçekleştirdikleri çalışmada, ilk 3 yıl içinde alkol kullanımının belirgin şekilde azaldığı, ancak 4-6 yıllık uzun vadeli takipte alkol kullanımının tekrar arttığı bildirilmiştir. Suzuki vd. (2012) ise bariatrik cerrahi geçiren bireylerde AKB yaygınlığının genel popülasyonla benzer olduğunu, ancak yaşam boyu AKB öyküsü olan bireylerde cerrahi

sonrası alkol kullanımına geri dönme riskinin yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ameliyat sonrasında AKB gelişim riskinin özellikle 1-2 yıl içinde arttığı, ancak 3-5 yıl ve sonrasında daha belirgin hale geldiği görülmektedir. RYGB ve SG gibi yaygın cerrahi yöntemlerin her ikisi de zamanla artan bir AKB riskiyle ilişkilendirilmiş, bazı çalışmalarda SG grubunda AKB prevalansının RYGB'ye kıyasla daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Obezite Cerrahisi Sonrası Alkol Kullanım Bozukluğuna Dair Risk Faktörleri

Bariatrik cerrahi geçiren bireylerde alkol kullanımına ilişkin sorunların gelişme riskinin arttığına dair güçlü ampirik kanıtlar bulunmaktadır. Bu sorunlar yalnızca artan alkol tüketimiyle sınırlı kalmayıp, AKB gelişimine kadar geniş bir kapsamda ele alınmaktadır (King vd., 2012; King vd., 2017; Spadola vd., 2015). Alkol Kullanım Bozukluğu, bireyin alkol kullanımını kontrol etmekte zorlandığı, kullanımın sosyal, mesleki ve fiziksel alanlarda sorunlara yol açtığı, tolerans ve yoksunluk belirtilerinin geliştiği ve tüm bu olumsuz sonuçlara rağmen alkol kullanımının sürdüğü kronik ve tekrarlayıcı bir ruhsal bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Derneği [APA], 2013).

Alkol kullanım bozukluğu ile ilişkili başlıca risk faktörleri cerrahiye bağlı riskler, demografik riskler, ameliyat öncesi psikososyal ve ameliyat sonrası psikososyal riskler olmak üzere dört ana başlık altında incelenebilir. Bu çok boyutlu yapı, bariatrik cerrahi sonrası AKB gelişimini hem biyolojik hem de psikososyal dinamiklerin etkileşimi çerçevesinde değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Cerrahiye Bağlı Riskler

Bariatrik cerrahiler, özellikle RYGB, SG ve ayarlanabilir mide bandı (Laparoscopic Adjustable Gastric Banding [LAGB]) obezite tedavisinde yaygın biçimde uygulanan etkili yöntemlerdir. Bu işlemler yalnızca gıda alımını kısıtlamakla kalmaz, aynı zamanda vücutta köklü fizyolojik ve nörohormonal değişikliklere yol açmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar, bu değişikliklerin alkol metabolizması, beyin ödül sistemi ve davranışsal tepkiler üzerinde önemli etkiler yarattığını ve bu durumun AKB gelişimine zemin hazırlayabileceğini göstermektedir (Hagedorn vd., 2007; Engel vd., 2021; Ivezaj vd., 2019).

RYGB ameliyatında, midenin büyük bir bölümü devre dışı bırakılır ve geriye kalan küçük mide poşu doğrudan ince bağırsağın ilk bölümüne bağlanır. Bu yapı, yiyecek ve sıvıların mideyi daha hızlı geçip ince bağırsağa ulaşmasını sağlar. Normalde alkol, midedeki alkol dehidrogenaz (ADH) enzimi aracılığıyla kısmen parçalanır ve bu, alkolün kana karışma hızını yavaşlatır. Ancak RYGB ameliyatıyla, alkolün mideyi geçişi hızlanır, ADH enziminin yoğun olduğu mide bölgesi bypass edildiği için alkol daha az parçalanır ve daha büyük miktarda alkol doğrudan kana karışır. Böylece, ameliyat sonrası kişiler daha az alkol tüketmelerine rağmen kanlarındaki alkol oranı daha hızlı yükselir ve etkisi daha yoğun ve uzun süreli olur (Hagedorn vd., 2007; Klockhoff vd., 2002; Woodard vd., 2011).

Hagedorn vd., (2007) yaptığı çalışmada, bu süreci deneysel olarak incelemiştir. RYGB ameliyatı geçiren bireyler ve ameliyat olmamış kontrol grubu, standart miktarda alkol tükettikten sonra kan alkol düzeyleri ölçülmüştür. Bugular, ameliyatlı grubun ortalama en yüksek kan alkol düzeyinin %0.08'e ulaştığını, kontrol grubunda ise bu seviyenin %0.05 olarak kaldığını göstermiştir. Aynı zamanda, alkolün vücuttan temizlenme süresi ameliyatlı grupta yaklaşık 108 dakika iken, kontrol grubunda bu süre 72 dakika olarak kaydedilmiştir. Bu bulgular, RYGB ameliyatının alkolün kana karışma hızını artırdığı ve vücuttan atılma süresini uzattığı anlamına gelir. Dolayısıyla, RYGB sonrası bireylerin alkolü metabolize etme kapasiteleri değişmekte ve alkolün etkisi hem daha hızlı hem de daha uzun süreli olmaktadır.

Benzer şekilde Woodard vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada RYGB ameliyatı öncesi ve sonrası aynı bireylerde alkol metabolizmasını karşılaştırmıştır. Katılımcılar, ameliyat öncesi, 3 ay ve 6 ay sonrası olmak üzere üç farklı zamanda 5 oz (yaklaşık 148 ml) kırmızı şarap tüketmiş ve her 5 dakikada bir nefes alkol düzeyleri ölçülmüştür. Yapılan ölçümlerde, alkol tüketimi sonrasında en yüksek alkol düzeyinin %0.024'ten %0.088'e çıktığını, alkolün vücuttan atılma süresinin ise 49 dakikadan 88 dakikaya uzadığını göstermiştir.

RYGB, yalnızca alkolün emilim hızını artırmakla kalmaz, aynı zamanda alkolün ödüllendirici (pekiştirici) etkilerini de güçlendirebilir. Engel vd. (2021) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, RYGB sonrası bireylerin aynı miktarda alkol tüketmelerine rağmen cerrahi öncesine kıyasla daha kısa sürede daha yüksek kan alkol düzeylerine ulaştıklarını ve daha hızlı sarhoş olduklarını, alkolün keyif verici etkilerini daha yoğun yaşadıkları saptanmıştır. Bu durum, beyinde dopamin salınımı üzerindeki artışla ilişkili olarak alkolün daha fazla pozitif pekiştirme sağlamasına neden olmakta ve bireylerin AKB geliştirme olasılığını artıran önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Bulgular RYGB ameliyatının alkol metabolizmasını anlamlı şekilde değiştirdiğini göstermektedir. Yürütülen çalışmalar, ameliyat sonrası bireylerde en yüksek kan alkol düzeylerinin belirgin biçimde arttığını ve alkolün vücuttan atılma süresinin uzadığını ortaya koymuştur. Bu değişiklikler, ameliyatlı bireylerin daha az miktarda alkol tüketmeler bile daha yüksek ve daha uzun süreli kan alkol düzeylerine ulaştığını göstermektedir (Hagedorn vd., 2007; Pepino vd., 2015; King vd., 2012; Svensson vd., 2013; Woodard vd., 2011). Sonuç olarak, RYGB ameliyatı sonrası alkolün farmakokinetik özelliklerinde meydana gelen bu değişiklikler, alkol kullanım bozukluğu açısından önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır.

SG, midenin büyük bir bölümünün (%80) cerrahi olarak çıkarılmasına dayanır ve esas olarak kısıtlayıcı bir işlemdir. Bu operasyon, ghrelin (açlık ve iştahı düzenleyen hormon) üretiminden sorumlu hücrelerin büyük kısmının uzaklaştırılmasına neden olduğu için ghrelin düzeylerinde daha kalıcı bir azalma sağlar (Amerikan Metabolik ve Bariatrik Cerrahi Derneği [AMBCD], 2021a). Bu durum iştah kontrolünü kolaylaştırmakla birlikte, bireylerin ödül sistemine bağlı davranışlarında bazı değişikliklere yol açabilir. Alkol emilimi üzerindeki etkileri RYGB'ye kıyasla daha az belirgin olsa da, SG sonrası alkol metabolizmasında değişiklikler yaşandığı ve alkol kullanım bozukluğu açısından benzer bir risk oluşturduğu bildirilmiştir (İbrahim vd., 2018).

Ancak SG'nin alkol farmakokinetiği üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular tutarsızdır. Bazı çalışmalar SG'nin kan alkol düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yaratmadığını belirtirken (Changchien vd., 2012; Gallo vd., 2015), diğer araştırmalar SG'nin RYGB'ye benzer şekilde kan alkol düzeylerinde hızlı yükselme ve daha yüksek zirve seviyeleri oluşturduğunu rapor etmiştir (Acevedo vd., 2020; Maluenda vd., 2010). Örneğin Acevedo vd. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, SG ameliyatı geçiren kadınların ameliyat öncesi ve sonrası alkol duyarlılığı karşılaştırılmış ve ameliyat sonrası kan alkol düzeylerinin daha hızlı yükseldiği ve daha yüksek seviyelere ulaştığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada, SG ve RYGB ameliyatı geçiren bireylerin kanlarındaki alkol seviyesi, LAGB ameliyatı geçirenlere göre yaklaşık %50 daha yüksek bulunmuştur. İlginç bir şekilde, bu yüksek kan alkol seviyelerine rağmen SG geçiren kadınların yaklaşık üçte biri, alkolün yatıştırıcı (sedatif) etkisini neredeyse hiç hissetmemiştir. Bu durum, SG sonrası bireylerin alkolün etkilerine karşı duyarlılığının değiştiğini, yani yüksek alkol miktarına rağmen etkisini tam olarak algılamadıklarını göstermektedir. Sonuç olarak, kişiler daha fazla alkol tüketme eğiliminde olabilir ve bu da alkol kullanım bozukluğu gelişme riskini artırabilir.

LAGB, yapısal olarak mide hacminde kısıtlama sağlayan bir yöntemdir (AMBCD, 2021b). Bu işlem sırasında mide ya da bağırsak hormonlarında kayda değer bir değişim meydana

gelmemekte ve alkol metabolizması üzerinde belirgin bir etkisi bulunmamaktadır. LAGB'nin alkol farmakokinetiği üzerindeki potansiyel etkileri hakkında literatürde çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. SG'nin etkilerini değerlendiren Changchien vd. (2012), LAGB ameliyatı geçiren bireylerin ameliyat öncesi ile 3. ve 6. ay sonraki nefeslerindeki alkol seviyelerini incelemiş ve ameliyat sonrası alkolün en yüksek seviyesine ulaşma süresi ile bu seviyedeki değişikliklerin anlamlı olmadığını bildirmiştir. Bu sonuçlar, LAGB'nin mide ve bağırsak anatomisi üzerinde RYGB ve SG'ye kıyasla daha sınırlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak, bu bulguların kan alkol düzeyleri ile desteklenmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Genel olarak cerrahinin tipi, bireyin AKB gelişimi açısından farklı risk düzeyleri taşımaktadır. RYGB en yüksek AKB riski ile ilişkilendirilirken, SG orta düzeyde risk taşımakta, LAGB ise en düşük risk grubunda yer almaktadır (Engel vd., 2021; Conason vd., 2013; Svensson vd., 2013).

Demografik Riskler

Alkol kullanım bozukluğu ile ilişkili başlıca risk faktörlerinden demografik riskler cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik statü açısından incelenmiştir.

Cinsiyet: Bariatrik cerrahi sonrası AKB gelişiminde cinsiyet, önemli bir risk faktörü olarak öne çıkmaktadır. King vd. (2012) gerçekleştirdiği bir çalışmada, erkek cinsiyetinin ameliyat sonrası dönemde AKB gelişimi açısından anlamlı düzeyde risk oluşturduğu bildirilmiştir. Bulgulara göre, erkek bireylerde AKB gelişme olasılığı kadınlara kıyasla yaklaşık iki kat daha yüksek bulunmuştur. King vd. (2017) daha sonraki bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve erkek cinsiyeti, özellikle RYGB uygulanan bireylerde AKB belirtilerinin ortaya çıkmasında bağımsız bir risk faktörü olarak tanımlanmıştır. Öte yandan, Saules vd. (2010) yaptığı bir araştırmada, madde bağımlılığı tedavisi görmekte olan bariatrik cerrahi öyküsüne sahip bireylerin çoğunluğunun kadın olduğu bildirilmiştir. Bu bulgu, kadınların bariatrik cerrahiye daha sık tercih etmesinin, tedavi popülasyonundaki sayısal üstünlüklerini de beraberinde getirdiğini düşündürmektedir. Tüm bu bulgular, cinsiyetin yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda sosyal ve davranışsal bileşenleriyle birlikte, bariatrik cerrahi sonrası AKB gelişiminde önemli bir belirleyici olabileceğini ortaya koymaktadır.

Yaş: Bariatrik cerrahi sonrası AKB gelişiminde yaş, önemli bir risk faktörü olarak öne çıkmaktadır. King vd. (2012) yürüttüğü çok merkezli prospektif kohort çalışmasında, daha genç yaşın postoperatif dönemde AKB gelişimiyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bildirilmiştir. Bu çalışma, genç yaşın ameliyat sonrası AKB gelişimi açısından bağımsız bir risk faktörü olduğunu ortaya koymuştur. King vd. (2017) gerçekleştirdiği uzun dönemli takip çalışmasında ise, cerrahiye izleyen 5 yıl içinde bireylerin %20.8'inde AKB geliştiği ve bu oranın genç bireylerde anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ergen yaş grubuna odaklanan Zeller vd. (2017) çalışması da benzer sonuçlar vermiştir. Bariatrik cerrahi geçiren ergenlerin %35'i tipik bir içki gününde üçten fazla içki tükettiklerini, %42'si ise en az bir kez altı veya daha fazla içki içtiklerini belirtmiştir. White vd. (2023) ise ergenlerde BC sonrası alkol kullanımının ve alkolle ilişkili problemlerin ameliyatı izleyen uzun dönemde belirgin biçimde arttığını rapor etmiştir. BC geçiren ergenlerin yaklaşık yarısının 8 yıl içinde alkol kullanımı ile ilişkili risk taşıyan durumlar yaşadığı vurgulanmıştır. Yaşlı bireylerle yapılan araştırmalarda ise bazı çalışmalar yaşın cerrahi sonrası mortaliteyi artırabileceğini bildirmektedir (Livingston vd., 2002). Bu bulgular, genç olmanın bariatrik cerrahi sonrası dönemde alkolle ilişkili psikososyal riskleri artırabileceğini ve bu yaş grubunun özel olarak izlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Cerrahi Öncesi Psikiyatrik Öykü

Bariatrik cerrahiye hazırlanan bireylerde gerçekleştirilen psikososyal değerlendirme, ameliyat öncesi standard bir uygulama haline gelmiş olsa da uygulamanın içeriği ve kapsamı merkezler

hatta ülkeler arasında önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir (Edwards-Hampton ve Wedin, 2015). Bu değerlendirme yalnızca bireyin cerrahiye uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmamakta, aynı zamanda postoperatif süreçte ortaya çıkabilecek riskleri öngörmek, müdahale planlarını yapılandırmak ve kişiye özgü destek süreçlerini tasarlamak açısından da önemlidir.

Bu kapsamda, bireyin psikiyatrik geçmişi ilk değerlendirilmesi gereken alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, bariatrik cerrahiye başvuran bireylerin yaklaşık %70'inin yaşamı boyunca en az bir psikiyatrik bozukluk yaşadığını, %40'ının ise majör depresyon öyküsüne sahip olduğunu ortaya koymuştur (Mitchell vd., 2012; Kalarchian vd., 2007). Her ne kadar cerrahinin psikolojik iyilik halini artıracak yönünde yaygın bir inanç bulursa da bazı çalışmalarda depresyon gibi psikiyatrik semptomların cerrahi sonrasında devam ettiği veya yeniden ortaya çıktığı bildirilmiştir (de Zwaan vd., 2011).

Araştırmaların bir kısmı depresyonun kilo kaybını olumsuz etkilediğini (Brunault vd., 2012), bir kısmı ise depresyonun daha fazla kilo kaybıyla ilişkili olduğunu (Averbukh vd., 2003) ya da herhangi bir anlamlı ilişki bulunmadığını bildirmiştir (Smith vd., 2020). Bu bulgular, depresyonun cerrahi sonuçlar üzerindeki etkisinin, yalnızca varlığıyla değil şiddeti, süresi, bireyin motivasyonu ve destek sistemi gibi faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle cerrahi öncesi dönemde psikiyatrik öykünün ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme sonucunda, gerekli görülen bireylerde psikoterapi veya farmakolojik müdahaleler yapılması, BC sonrası sürecin hem fiziksel hem psikolojik açıdan daha sağlıklı ilerlemesine katkı sağlayabilmektedir (Hollon vd., 2005).

Psikiyatrik öykünün bir diğer önemli boyutu ise yeme davranışlarıdır. Bariatrik cerrahiye başvuran bireylerde sıklıkla tıknırcasına yeme, gece yeme, duygusal yeme gibi uyumsuz yeme davranışlarına rastlanmaktadır (Allison vd., 2006). Bu davranış örüntüleri, cerrahi sonrası önerilen diyet programı ile çelişmektedir ve kilo kaybının sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir. Bu nedenle, preoperatif değerlendirme sırasında yeme davranışlarının sorgulanması ve gerektiğinde davranışsal müdahale planlarının yapılması önem arz etmektedir.

Preoperatif dönemde dikkat edilmesi gereken bir diğer risk faktörü, bireylerin madde kullanım öyküsüdür. Özellikle alkol kullanımı, cerrahi sonrası süreçte ciddi riskler doğurabilmektedir. Literatürde, bariatrik cerrahi sonrasında alkol metabolizmasında meydana gelen değişiklikler nedeniyle bireylerin daha az miktarda alkolle daha hızlı ve daha yoğun bir etki yaşadıkları belirtilmektedir (King vd., 2012). Bu fizyolojik değişim, cerrahi sonrası dönemde alkol kötüye kullanımına ve yeni başlayan alkol kullanım bozukluklarına zemin hazırlayabilmektedir. Ayrıca alkol, yüksek kalorili olması nedeniyle hastalar için kilo kontrolünü de zorlaştırmaktadır. Bu nedenlerle, bireylerin preoperatif dönemde alkol kullanımı konusunda açıkça bilgilendirilmesi, riskli kullanım öyküsüne sahip bireylerin cerrahiye uygunluklarının dikkatle gözden geçirilmesi önerilmektedir (Heinberg vd., 2012).

Sonuç olarak, bariatrik cerrahiye aday bireylerde psikiyatrik öykünün ayrıntılı biçimde değerlendirilmesi, yalnızca riskleri öngörmek açısından değil, aynı zamanda uzun vadeli başarıyı artırmak ve bireyin genel sağlığını korumak açısından da kritik bir adımdır. Depresyon, uyumsuz yeme davranışları ve madde kullanımı gibi psikiyatrik değişkenlerin tanınması, uygun müdahalelerin planlanmasıyla birlikte hem cerrahi öncesi hazırlık sürecini hem de cerrahi sonrası izlem sürecini daha güvenli, sağlıklı ve etkili hale getirecektir.

Cerrahi Sonrası Psikososyal Riskler

Bariatrik cerrahi sayesinde obezitesi olan hastalar fiziksel ve metabolik açıdan önemli kazanımlar sağlamaktadırlar ancak bu ameliyatın psikososyal etkileri de yeterince karmaşıktır. Kilo kaybı, beden görünümünde iyileşme ve özgüven artışıyla beraber bazı hastaların sosyal

ilişkilerinde ve iş yaşamlarında olumlu değişiklikler gözlemlenmektedir (Bruze vd., 2018; Sockalingam vd., 2015). Ancak bu iyileşmeler, her bireyde aynı düzeyde ve sürede devam etmemektedir ve zamanla bazı hastalarda kilo alımı, beden memnuniyetsizliği ve depresif semptomların yeniden artışı görülebilmektedir (Karlsson vd., 2007; Vangoitsenhoven vd., 2016).

Ameliyat sonrası dönemde en belirgin psikososyal risklerden biri, yeme davranışlarında görülen bozulmalardır. Sheets vd. (2015) kapsamlı derlemesine göre, özellikle tıkmırcasına yeme, kontrol kaybı, sürekli atıştırma ve duygusal yeme gibi davranışlar cerrahi sonrası kilo kaybını olumsuz etkilemektedir. Bu tür yeme bozuklukları, yalnızca düşük kilo kaybı ile değil, aynı zamanda psikolojik sıkıntıyla da ilişkilidir.

Bir diğer önemli psikososyal risk alanı ise alkol kullanımındaki artış ve bazı çalışmalarda eşlik eden madde kullanım örüntülerindeki değişimlerdir. Conason vd. (2013), bariatrik cerrahiye takiben 24 ay içinde katılımcıların alkol kullanımı sıklığında anlamlı bir artış gözlemlemiştir. Özellikle RYGB geçiren bireylerde bu artış daha belirgin bulunmuştur. Aynı çalışmada, alkol, sigara ve diğer maddelerin birlikte değerlendirildiği bileşik kullanım ölçütlerinde de postoperatif dönemde artış eğilimi bildirilmektedir. Bu bulgular, bariatrik cerrahi sonrası bireylerin özellikle alkol kullanımı açısından artan bir risk taşıyabileceğini ve gastrik bypass uygulanan hastaların postoperatif izlem süreçlerinde daha yakından değerlendirilmesinin klinik açıdan uygun olabileceğini düşündürmektedir.

Psikososyal açıdan üzerinde durulması gereken bir diğer ciddi risk ise öz-kıyım davranışları ve intihar eğilimlerinin olduğu ve bu hasta grubunda intihar riskinin genel popülasyona kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Bhatti vd., 2016; Tindle vd., 2010; Peterhänsel vd., 2013).

Tedaviye uyum, postoperatif başarıyı etkileyen önemli bir değişkendir. Cerrahi sonrası diyet önerilerine ve fiziksel aktiviteye uyumun, daha fazla kilo kaybı ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, hastaların düzenli bir şekilde tıbbi takip randevularına ve destek grubu toplantılarına katılım sağlamaları da onlar için daha olumlu klinik sonuçlar gösterdiği belirtilmiştir (Sheets vd., 2015).

Sonuç olarak, bariatrik cerrahi yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikososyal boyutları da olan kapsamlı bir süreçtir. Cerrahi öncesi ve sonrasındaki değişimler ile risk faktörleri, bu ameliyatın izlem sürecinde psikolojik ve sosyal işlevlerin de bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, multidisipliner bir izlem planı çerçevesinde psikososyal destek ve psikiyatrik müdahalelerin cerrahi sürece entegre edilmesi, hasta sonuçlarını iyileştirmede kritik bir rol oynamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bariatrik cerrahi, obezitenin tedavisinde sadece fizyolojik değil, psikososyal boyutları da olan yüksek etkinliğe sahip bir yöntemdir. Özellikle cerrahi sonrası dönemde ortaya çıkan alkol kullanımındaki artış, yalnızca öncesinde alkol kullanım öyküsü bulunan bireylerle sınırlı kalmamaktadır. Ameliyat sonrası çeşitli (fizyolojik, bireysel, çevresel ve psikolojik) stresörler birleştiğinde daha önce risk grubunda yer almayan kişilerde de AKB gelişebilmektedir. Literatürde özellikle RYGB ve SG gibi prosedürlerin alkol metabolizmasında önemli değişikliklere neden olduğu ve bu nedenle AKB gelişme riskini artırdığı vurgulanmaktadır. Bu risk, cerrahiden sonraki 1-2 yıl içinde belirginleşmektedir ancak bazı bireylerde uzun vadede de devam etmektedir.

AKB gelişiminde etkili olan faktörler çok boyutludur. Cerrahi yöntemin yanı sıra, erkeklerde,

genç yaşta, düşük sosyal desteğe ve cerrahi öncesi madde kullanımı ve psikiyatrik öyküye sahip hastalarda bu risk artmaktadır. Bununla birlikte, cerrahi sonrası dönemde gelişen yeme davranışı bozuklukları, psikolojik zorluklar ve tedaviye uyum eksiklikleri de bu süreci olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Tüm bu veriler, bariatrik cerrahinin yalnızca kilo kaybı odaklı bir müdahale olarak değerlendirilmemesi gerektiğini, cerrahi sürecin öncesinden başlayarak sonrasını da kapsayan multidisipliner ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle alkol kullanımına ilişkin risklerin erken dönemde tanımlanması, bireysel risk profillerine göre yapılandırılmış izlem ve müdahale stratejilerinin uygulanması, cerrahinin uzun vadeli başarısını artırmak açısından önemlidir.

Bu çerçevede, aşağıdaki öneriler doğrultusunda cerrahi sürecin yönetimi, bireysel ve toplumsal sağlık açısından daha güvenli ve etkili hale getirilebilir:

1. Cerrahi adaylarına yönelik kapsamlı bir psikososyal değerlendirme uygulanabilir. Bu değerlendirme, sadece bağımlılık tanısı konmuş bireylerle sınırlı kalmamalı, düzenli ancak riskli kullanım geçmişi olan bireyleri de kapsayabilir.
2. BC sonrası **hastalar izlem** takip süreçlerine dahil edilebilir. AKB gelişiminin en yoğun görüldüğü dönemde sık görüşme ve değerlendirme yapılması önerilebilir.
3. BC öncesi ve sonrası sürecin, sadece cerrahlar tarafından değil, ruh sağlığı uzmanlarını da içeren bir ekip tarafından yürütülebilir.
4. Bariatrik cerrahi sonrası AKB gelişiminin ve etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için uzunlamasına ve deneysel araştırmalar yapılabilir.
5. Grup terapileri, destek grupları ve bireysel psikoterapi gibi müdahaleler BC öncesi ve sonrası süreçlere dahil edilebilir.

KAYNAKLAR

- Acevedo, M. B., Eagon, J. C., Bartholow, B. D., Klein, S., Bucholz, K. K., & Pepino, M. Y. (2018). Sleeve gastrectomy surgery: when 2 alcoholic drinks are converted to 4. Surgery for obesity and related diseases: official journal of the American Society for Bariatric Surgery, 14(3), 277–283. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2017.11.010>
- Acevedo, M. B., Teran-Garcia, M., Bucholz, K. K., Eagon, J. C., Bartholow, B. D., Burd, N. A., Khan, N., Rowitz, B., & Pepino, M. Y. (2020). Alcohol sensitivity in women after undergoing bariatric surgery: a cross-sectional study. Surgery for obesity and related diseases: official journal of the American Society for Bariatric Surgery, 16(4), 536–544. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2020.01.014>
- Allison, K. C., Wadden, T. A., Sarwer, D. B., Fabricatore, A. N., Cserny, C. E., Gibbons, L. M., Stack, R. M., Stunkard, A. J., & Williams, N. N. (2006). Night eating syndrome and binge eating disorder among persons seeking bariatric surgery: prevalence and related features. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 14 Suppl 2, 77S–82S. <https://doi.org/10.1038/oby.2006.286>
- Amerikan Metabolik ve Bariatrik Cerrahi Derneği. (2021a). Sleeve gastrektomi. <https://asmbs.org/patients/bariatric-surgery-procedures/sleeve-gastrectomy>
- Amerikan Metabolik ve Bariatrik Cerrahi Derneği. (2021b). Adjustable gastric band. <https://asmbs.org/patients/bariatric-surgery-procedures/adjustable-gastric-band>
- Amerikan Psikiyatri Derneği. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

(5th ed.).

Averbukh, Y., Heshka, S., El-Shoreya, H., Flancbaum, L., Geliebter, A., Kamel, S., Pi-Sunyer, F. X., & Laferrère, B. (2003). Depression score predicts weight loss following Roux-en-Y gastric bypass. *Obesity surgery*, 13(6), 833–836. <https://doi.org/10.1381/096089203322618605>

Bhatti, J. A., Nathens, A. B., Thiruchelvam, D., Grantcharov, T., Goldstein, B. I., & Redelmeier, D. A. (2016). Self-harm Emergencies After Bariatric Surgery: A Population-Based Cohort Study. *JAMA surgery*, 151(3), 226–232. <https://doi.org/10.1001/jamasurg.2015.3414>

Breslow, R. A., & Smothers, B. A. (2005). Drinking patterns and body mass index in never smokers: National Health Interview Survey, 1997-2001. *American journal of epidemiology*, 161(4), 368–376. <https://doi.org/10.1093/aje/kwi061>

Brumby, S., Kennedy, A., & Chandrasekara, A. (2013). Alcohol consumption, obesity, and psychological distress in farming communities-an Australian study. *The Journal of rural health: official journal of the American Rural Health Association and the National Rural Health Care Association*, 29(3), 311–319. <https://doi.org/10.1111/jrh.12001>

Brunault, P., Jacobi, D., Miknius, V., Bourbao-Tournois, C., Hutten, N., Gaillard, P., Couet, C., Camus, V., & Ballon, N. (2012). High preoperative depression, phobic anxiety, and binge eating scores and low medium-term weight loss in sleeve gastrectomy obese patients: a preliminary cohort study. *Psychosomatics*, 53(4), 363–370. <https://doi.org/10.1016/j.psych.2011.12.008>

Bruze, G., Holmin, T. E., Peltonen, M., Ottosson, J., Sjöholm, K., Näslund, I., Neovius, M., Carlsson, L. M. S., & Svensson, P. A. (2018). Associations of Bariatric Surgery With Changes in Interpersonal Relationship Status: Results From 2 Swedish Cohort Studies. *JAMA surgery*, 153(7), 654–661. <https://doi.org/10.1001/jamasurg.2018.0215>

Buffington, C. K. (2007). Alcohol use and health risks: survey results. *Bariatric Times*, 4(2), 1–21.

Cerón-Solano, G., Zepeda, R. C., Romero Lozano, J. G., Roldán-Roldán, G., ve Morin, J. P. (2021). Bariatric surgery and alcohol and substance abuse disorder: A systematic review. *Cirugía bariátrica y trastorno por abuso de alcohol y otras sustancias: una revisión sistemática. Cirugia espanola*, S0009-739X(21)00109-3. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2021.03.006>

Changchien, E. M., Woodard, G. A., Hernandez-Boussard, T., & Morton, J. M. (2012). Normal alcohol metabolism after gastric banding and sleeve gastrectomy: a case-cross-over trial. *Journal of the American College of Surgeons*, 215(4), 475–479. <https://doi.org/10.1016/j.jamcollsurg.2012.06.008>

Conason, A., Teixeira, J., Hsu, C. H., Puma, L., Knafo, D., & Geliebter, A. (2013). Substance use following bariatric weight loss surgery. *JAMA surgery*, 148(2), 145–150. <https://doi.org/10.1001/2013.jamasurg.265>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research. Third Edition. SAGE.

De Amorim, A. C., de Souza, A. F., Nascimento, A. L., Maio, R., & Burgos, M. G. (2015). Use of alcohol before and after bariatric surgery. *Revista do Colegio Brasileiro de Cirurgioes*, 42(1), 3–8. <https://doi.org/10.1590/0100-69912015001002>

De Zwaan, M., Enderle, J., Wagner, S., Mühlhans, B., Ditzgen, B., Gefeller, O., Mitchell, J. E., & Müller, A. (2011). Anxiety and depression in bariatric surgery patients: a prospective, follow-

up study using structured clinical interviews. *Journal of affective disorders*, 133(1-2), 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.03.025>

Douglas, I. J., Bhaskaran, K., Batterham, R. L., & Smeeth, L. (2015). Bariatric Surgery in the United Kingdom: A Cohort Study of Weight Loss and Clinical Outcomes in Routine Clinical Care. *PLoS medicine*, 12(12), e1001925. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001925>

Dünya Obezite Federasyonu. (2025a). *World Obesity Atlas 2023*. World Obesity. <https://www.worldobesityday.org/assets/downloads/WOF-Missing-the-targets-executive-summary.pdf>

Dünya Obezite Federasyonu. (2025b). *World Obesity Atlas 2025*. World Obesity. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/wof-files/World_Obesity_Atlas_2025.pdf

Dünya Sağlık Örgütü. (2021, Mart 4). *WHO Director-General's opening remarks at Obesity – Setting the Global Agenda event*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-obesity-setting-the-global-agenda-event-4-march-2021>

Dünya Sağlık Örgütü. (2024, Mart 1). *Obesity and overweight*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>

Edwards-Hampton, S. A., & Wedin, S. (2015). Preoperative psychological assessment of patients seeking weight-loss surgery: identifying challenges and solutions. *Psychology research and behavior management*, 8, 263–272. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S69132>

Engel, S. G., Schaefer, L. M., Kerver, G. A., Leone, L. M., Smith, G., Mitchell, J. E., Gunstad, J., Crosby, R. D., & Steffen, K. (2021). The rewarding effects of alcohol after bariatric surgery: Do they change and are they associated with pharmacokinetic changes? *Surgery for Obesity and Related Diseases*, 17(11), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2021.08.011>

Ertelt, T. W., Mitchell, J. E., Lancaster, K., Crosby, R. D., Steffen, K. J., ve Marino, J. M. (2008). *Alcohol abuse and dependence before and after bariatric surgery: a review of the literature and report of a new data set*. *Surgery for Obesity and Related Diseases*, 4(5), 647–650. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2008.01.004>

Gallo, A. S., Berducci, M. A., Changchien Nijhawan, S., Nino, D. F., Broderick, R. C., Harnsberger, C. R., Lazar, S., Echon, C., Fuchs, H. F., Alvarez, F., Sandler, B. J., Jacobsen, G., & Horgan, S. (2015). Alcohol metabolism is not affected by sleeve gastrectomy. *Surgical endoscopy*, 29(5), 1088–1093. <https://doi.org/10.1007/s00464-014-3790-5>

Hagedorn, J. C., Encarnacion, B., Brat, G. A., & Morton, J. M. (2007). Does gastric bypass alter alcohol metabolism? *Surgery for Obesity and Related Diseases*, 3(5), 543–548. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2007.07.003>

Heinberg, L. J., Ashton, K., & Coughlin, J. (2012). Alcohol and bariatric surgery: review and suggested recommendations for assessment and management. *Surgery for obesity and related diseases : official journal of the American Society for Bariatric Surgery*, 8(3), 357–363. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2012.01.016>

Hollon, S. D., Jarrett, R. B., Nierenberg, A. A., Thase, M. E., Trivedi, M., & Rush, A. J. (2005). Psychotherapy and medication in the treatment of adult and geriatric depression: which monotherapy or combined treatment?. *The Journal of clinical psychiatry*, 66(4), 455–468. <https://doi.org/10.4088/jcp.v66n0408>

Ibrahim, N., Alameddine, M., Brennan, J., Sessine, M., Holliday, C., & Ghaferi, A. A. (2019). New onset alcohol use disorder following bariatric surgery. *Surgical endoscopy*, 33(8), 2521–2530. <https://doi.org/10.1007/s00464-018-6545-x>

- Ivezaj, V., Benoit, S. C., Davis, J. F., & Saules, K. K. (2019). Changes in alcohol use after metabolic and bariatric surgery: Predictors and mechanisms. *Current Psychiatry Reports*, 21(85), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1070-8>
- Kalarchian, M. A., Marcus, M. D., Levine, M. D., Courcoulas, A. P., Pilkonis, P. A., Ringham, R. M., Soulakova, J. N., Weissfeld, L. A., & Rofey, D. L. (2007). Psychiatric disorders among bariatric surgery candidates: relationship to obesity and functional health status. *The American journal of psychiatry*, 164(2), 328–374. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.2.328>
- Karlsson, J., Taft, C., Rydén, A., Sjöström, L., & Sullivan, M. (2007). Ten-year trends in health-related quality of life after surgical and conventional treatment for severe obesity: the SOS intervention study. *International journal of obesity (2005)*, 31(8), 1248–1261. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803573>
- King, W. C., Chen, J. Y., Courcoulas, A. P., Dakin, G. F., Engel, S. G., Flum, D. R., Hinojosa, M. W., Kalarchian, M. A., Mattar, S. G., Mitchell, J. E., Pomp, A., Pories, W. J., Steffen, K. J., White, G. E., Wolfe, B. M., & Yanovski, S. Z. (2017). Alcohol and other substance use after bariatric surgery: prospective evidence from a U.S. multicenter cohort study. *Surgery for obesity and related diseases : official journal of the American Society for Bariatric Surgery*, 13(8), 1392–1402. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2017.03.021>
- King, W. C., Chen, J. Y., Mitchell, J. E., Kalarchian, M. A., Steffen, K. J., Engel, S. G., Courcoulas, A. P., Pories, W. J., & Yanovski, S. Z. (2012). Prevalence of alcohol use disorders before and after bariatric surgery. *JAMA*, 307(23), 2516–2525. <https://doi.org/10.1001/jama.2012.6147>
- Klockhoff, H., Näslund, I., & Jones, A. W. (2002). Faster absorption of ethanol and higher peak concentration in women after gastric bypass surgery. *British journal of clinical pharmacology*, 54(6), 587–591. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2125.2002.01698.x>
- Kudsi, O. Y., Huskey, K., Grove, S., Blackburn, G., Jones, D. B., & Wee, C. C. (2013). Prevalence of preoperative alcohol abuse among patients seeking weight-loss surgery. *Surgical endoscopy*, 27(4), 1093–1097. <https://doi.org/10.1007/s00464-012-2568-x>
- Lean, M. E. J., Vlachou, P., Govan, L., & Han, T. S. (2018). Different associations between body composition and alcohol when assessed by exposure frequency or by quantitative estimates of consumption. *Journal of human nutrition and dietetics: the official journal of the British Dietetic Association*, 31(6), 747–757. <https://doi.org/10.1111/jhn.12583>
- Li, L., & Wu, L. T. (2016). Substance use after bariatric surgery: A review. *Journal of psychiatric research*, 76, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2016.01.009>
- Livingston, E. H., Huerta, S., Arthur, D., Lee, S., De Shields, S., & Heber, D. (2002). Male gender is a predictor of morbidity and age a predictor of mortality for patients undergoing gastric bypass surgery. *Annals of surgery*, 236(5), 576–582. <https://doi.org/10.1097/00000658-200211000-00007>
- Maluenda, F., Csendes, A., De Aretxabala, X., Poniachik, J., Salvo, K., Delgado, I., & Rodriguez, P. (2010). Alcohol absorption modification after a laparoscopic sleeve gastrectomy due to obesity. *Obesity surgery*, 20(6), 744–748. <https://doi.org/10.1007/s11695-010-0136-9>
- Memarian, E., Sundquist, K., Calling, S. *et al.* Socioeconomic factors, body mass index and bariatric surgery: a Swedish nationwide cohort study. *BMC Public Health* 19, 258 (2019). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6585-8>
- Mitchell, J. E., Selzer, F., Kalarchian, M. A., Devlin, M. J., Strain, G. W., Elder, K. A., Marcus, M. D., Wonderlich, S., Christian, N. J., & Yanovski, S. Z. (2012). Psychopathology before

- surgery in the longitudinal assessment of bariatric surgery-3 (LABS-3) psychosocial study. *Surgery for obesity and related diseases : official journal of the American Society for Bariatric Surgery*, 8(5), 533–541. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2012.07.001>
- Mitchell, J. E., Steffen, K., Engel, S., King, W. C., Chen, J. Y., Winters, K., Sogg, S., Sondag, C., Kalarchian, M., ve Elder, K. (2015). Addictive disorders after Roux-en-Y gastric bypass. *Surgery for obesity and related diseases: official journal of the American Society for Bariatric Surgery*, 11(4), 897–905. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2014.10.026>
- O'Donovan, G., Stamatakis, E., & Hamer, M. (2018). Associations between alcohol and obesity in more than 100 000 adults in England and Scotland. *The British journal of nutrition*, 119(2), 222–227. <https://doi.org/10.1017/S000711451700352X>
- Park, K. Y., Park, H. K., & Hwang, H. S. (2017). Relationship between abdominal obesity and alcohol drinking pattern in normal-weight, middle-aged adults: the Korea National Health and Nutrition Examination Survey 2008-2013. *Public health nutrition*, 20(12), 2192–2200. <https://doi.org/10.1017/S1368980017001045>
- Pepino, M. Y., Okunade, A. L., Eagon, J. C., Bartholow, B. D., Bucholz, K., & Klein, S. (2015). Effect of Roux-en-Y Gastric Bypass Surgery: Converting 2 Alcoholic Drinks to 4. *JAMA surgery*, 150(11), 1096–1098. <https://doi.org/10.1001/jamasurg.2015.1884>
- Peterhänsel, C., Petroff, D., Klinitzke, G., Kersting, A., & Wagner, B. (2013). Risk of completed suicide after bariatric surgery: a systematic review. *Obesity reviews : an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 14(5), 369–382. <https://doi.org/10.1111/obr.12014>
- Saules, K. K., Wiedemann, A., Ivezaj, V., Hopper, J. A., Foster-Hartsfield, J., & Schwarz, D. (2010). Bariatric surgery history among substance abuse treatment patients: prevalence and associated features. *Surgery for obesity and related diseases: official journal of the American Society for Bariatric Surgery*, 6(6), 615–621. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2009.12.008>
- Schumudde, S. (2019). *Veränderungen des Alkohol- und Nikotinkonsums nach bariatrischer Operation* [Doktora tezi, Philipps-Universität Marburg]. <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2019/0332/pdf/das.pdf>
- Sheets, C. S., Peat, C. M., Berg, K. C., White, E. K., Bocchieri-Ricciardi, L., Chen, E. Y., & Mitchell, J. E. (2015). Post-operative psychosocial predictors of outcome in bariatric surgery. *Obesity surgery*, 25(2), 330–345. <https://doi.org/10.1007/s11695-014-1490-9>
- Smith, C. E., Hawkins, M. A. W., Williams-Kerver, G. A., & Duncan, J. (2020). Depression subtypes, binge eating, and weight loss in bariatric surgery candidates. *Surgery for obesity and related diseases : official journal of the American Society for Bariatric Surgery*, 16(5), 690–697. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2019.12.017>
- Sockalingam, S., Wnuk, S., Kantarovich, K., Meaney, C., Okrainec, A., Hawa, R., & Cassin, S. (2015). Employment outcomes one year after bariatric surgery: the role of patient and psychosocial factors. *Obesity surgery*, 25(3), 514–522. <https://doi.org/10.1007/s11695-014-1443-3>
- Spadola, C. E., Wagner, E. F., Dillon, F. R., Trepka, M. J., De La Cruz-Munoz, N., ve Messiah, S. E. (2015). Alcohol and Drug Use Among Postoperative Bariatric Patients: A Systematic Review of the Emerging Research and Its Implications. *Alcoholism, clinical and experimental research*, 39(9), 1582–1601. <https://doi.org/10.1111/acer.12805>
- Strømmen, M., Bakken, I. J., Klöckner, C., Sandvik, J., Kulseng, B., ve Holen, A. (2020). Diagnoses related to abuse of alcohol and addictive substances after gastric bypass and sleeve

gastrectomy: a nation-wide registry study from Norway. *Surgery for obesity and related diseases : official journal of the American Society for Bariatric Surgery*, 16(4), 464–470. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2019.12.011>

Suzuki, J., Haimovici, F., ve Chang, G. (2012). Alcohol use disorders after bariatric surgery. *Obesity surgery*, 22(2), 201–207. <https://doi.org/10.1007/s11695-010-0346-1>

Svensson, P. A., Anveden, Å., Romeo, S., Peltonen, M., Ahlin, S., Burza, M. A., Carlsson, B., Jacobson, P., Lindroos, A. K., Lönroth, H., Maglio, C., Näslund, I., Sjöholm, K., Wedel, H., Söderpalm, B., Sjöström, L., & Carlsson, L. M. (2013). Alcohol consumption and alcohol problems after bariatric surgery in the Swedish obese subjects study. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 21(12), 2444–2451. <https://doi.org/10.1002/oby.20397>

Şen, O., Ünübol, H., Gökhan Türkçapar, A., ve Yerdel, M. A. (2021). Risk of Alcohol Use Disorder After Sleeve Gastrectomy. *Journal of laparoendoscopic & advanced surgical techniques. Part A*, 31(1), 24–28. <https://doi.org/10.1089/lap.2020.0306>

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2025). *Obezite*. <https://www.saglik.gov.tr/TR,11692/obezite.html>

Tindle, H. A., Omalu, B., Courcoulas, A., Marcus, M., Hammers, J., & Kuller, L. H. (2010). Risk of suicide after long-term follow-up from bariatric surgery. *The American journal of medicine*, 123(11), 1036–1042. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2010.06.016>

Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği. (2024). *Obezite tanı ve tedavi kılavuzu*. <https://file.temd.org.tr/Uploads/publications/guides/documents/obezitetanitedavikilavuzu-2024.pdf>

Vangoitsenhoven, R., Frederiks, P., Gijbels, B., Lannoo, M., Van der Borgh, W., Van den Eynde, A., Mertens, A., Mathieu, C., & Van der Schueren, B. (2016). Long-term effects of gastric bypass surgery on psychosocial well-being and eating behavior: not all that glitters is gold. *Acta clinica Belgica*, 71(6), 395–402. <https://doi.org/10.1080/17843286.2016.1174393>

Wee, C. C., Mukamal, K. J., Huskey, K. W., Davis, R. B., Colten, M. E., Bolcic-Jankovic, D., Apovian, C. M., Jones, D. B., ve Blackburn, G. L. (2014). High-risk alcohol use after weight loss surgery. *Surgery for obesity and related diseases: Official journal of the American Society for Bariatric Surgery*, 10(3), 508–513. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2013.12.014>

White, G. E., Boles, R. E., Courcoulas, A. P., Yanovski, S. Z., Zeller, M. H., Jenkins, T. M., & Inge, T. H. (2023). A Prospective Cohort of Alcohol Use and Alcohol-related Problems Before and After Metabolic and Bariatric Surgery in Adolescents. *Annals of surgery*, 278(3), e519–e525. <https://doi.org/10.1097/SLA.0000000000005759>

Wong, E., Fleishman, A., Brem, A., Jones, D. B., & Wee, C. C. (2022). High-Risk Alcohol Use and Disordered Eating Behavior Before and 1 Year After Sleeve Gastrectomy. *Obesity surgery*, 32(3), 593–598. <https://doi.org/10.1007/s11695-021-05847-3>

Woodard, G. A., Downey, J., Hernandez-Boussard, T., & Morton, J. M. (2011). Impaired alcohol metabolism after gastric bypass surgery: a case-crossover trial. *Journal of the American College of Surgeons*, 212(2), 209–214. <https://doi.org/10.1016/j.jamcollsurg.2010.09.020>

Zeller, M. H., Washington, G. A., Mitchell, J. E., Sarwer, D. B., Reiter-Purtill, J., Jenkins, T. M., Courcoulas, A. P., Peugh, J. L., Michalsky, M. P., Inge, T. H., & Teen-LABS Consortium and in collaboration with the TeenView Study Group (2017). Alcohol use risk in adolescents 2 years after bariatric surgery. *Surgery for obesity and related diseases: official journal of the American Society for Bariatric Surgery*, 13(1), 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2016.05.019>

Article Arrival Date

30.11.2025

Article Published Date

20.12.2025

Birleştirilmiş Sınıflarda Dijital Hikâyelerin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*

The Effect of Digital Stories on Reading Speed and Reading Comprehension in Multi-Grade Classrooms

Mahmut KARA¹, Mustafa YEŞİLYURT²¹Amasya Üniversitesi Temel Eğitim ABD, Orcid: 0009-0001- 5052-1547²Prof. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0003-4108-7467**Özet**

Okuma, sadece sözcüklerin seslendirilmesi değil, görülen sembollerin zihinde yapılandırılması ve anlamlandırılması sürecidir. Akademik başarının temeli olan okuduğunu anlama becerisi; kelimelerin doğru tanınması (doğru okuma) ve uygun bir okuma hızı (otomatikleşme) gibi temel bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Kelime tanıma ve hızdaki yetersizlikler, okuduğunu anlama sürecini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Geleneksel eğitim ortamlarında basılı materyaller yaygın olarak kullanılsa da, günümüzde teknolojinin eğitime entegrasyonu ile birlikte dijital hikâyeler ve dijital okuma araçları giderek önem kazanmaktadır. Yapılan araştırmalar, görsel ve işitsel öğelerle desteklenen dijital hikâyelerin ve dijital okuma uygulamalarının, öğrencilerin okuma hatalarını azalttığını, okuma hızını artırdığını ve okuma motivasyonunu yükselterek anlamaya olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle farklı yaş ve seviyedeki öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü birleştirilmiş sınıflarda, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına hitap eden teknolojik materyallerin kullanımı, eğitimde fırsat eşitliği ve verimlilik açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullarda, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma, Mardin ili Kızıltepe ilçesinde bulunan ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan iki köy okulunda (Büyüktepe İlkokulu ve Esenli İlkokulu) yürütülmüştür. Çalışma grubu, Büyüktepe İlkokulu'ndan 17 öğrenci (9 kişi 3. sınıf, 8 kişi 4. sınıf) ve Esenli İlkokulu'ndan 13 öğrenci (7 kişi 3. sınıf, 6 kişi 4. sınıf) olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış olup, okullar arasında yapılan ön test sonucunda başarı ortalaması daha düşük olan Büyüktepe İlkokulu deney grubu, diğer okul ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 4 hafta süren uygulama boyunca deney grubunda; öğrencilere kulaklıkla dijital hikâyeler dinletilmiş ve akıllı tahta üzerinden videolu hikâye gösterimleri yapılarak teknoloji destekli bir süreç izlenmiştir. Kontrol grubunda (Esenli İlkokulu) ise aynı içerikler, geleneksel yöntemle kâğıt üzerinde çoğaltılmış fotokopiler aracılığıyla işlenmiştir. Çalışmanın sonunda uygulanan son test verileri, teknolojik materyallerle zenginleştirilen öğretim sürecinin, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin başarı puanlarını anlamlı düzeyde artırdığını ve okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

* Bu çalışma, VIII. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur,

Anahtar kelimeler: Dijital hikâye, okuma hızı, birleştirilmiş sınıf

Abstract

Reading is not merely the vocalization of words; rather, it is a process of mentally restructuring and interpreting perceived symbols. Reading comprehension, the foundation of academic achievement, is formed by the integration of fundamental components such as accurate word recognition (correct reading) and appropriate reading speed (automatization). Deficiencies in word recognition and reading speed directly and adversely affect the reading comprehension process. Although printed materials are widely used in traditional educational settings, digital stories and digital reading tools are gaining increasing importance with the integration of technology into education today. Research indicates that digital stories and reading applications supported by visual and auditory elements reduce reading errors, increase reading speed, and contribute positively to comprehension by enhancing reading motivation. Particularly in multi-grade classrooms where students of different ages and levels are educated together, the use of technological materials addressing individual learning paces plays a critical role in terms of equal opportunity and efficiency in education. In this context, the primary aim of this research is to examine the effect of using digital stories on students' reading speed and reading comprehension levels in schools implementing multi-grade classrooms. The research was conducted in two village schools (Büyüktepe Primary School and Esenli Primary School) implementing multi-grade classrooms in the Kızıltepe district of Mardin province. The study group consists of a total of 30 students, including 17 students from Büyüktepe Primary School (9 in 3rd grade, 8 in 4th grade) and 13 students from Esenli Primary School (7 in 3rd grade, 6 in 4th grade). A quasi-experimental design was used in the study; based on the pre-test results between the schools, Büyüktepe Primary School, which had a lower average achievement, was determined as the experimental group, while the other school was designated as the control group. During the 4-week implementation period, a technology-supported process was followed in the experimental group, where students listened to digital stories via headphones and watched video stories presented on a smartboard. In the control group (Esenli Primary School), the same content was processed using traditional methods through photocopied materials on paper. The post-test data applied at the end of the study reveal that the teaching process enriched with technological materials significantly increased students' achievement scores compared to traditional methods and contributed positively to their reading skills.

Keywords: Digital story, reading speed, multi-grade classroom.

1. GİRİŞ

Bireyler arasındaki eğitimsel dezavantajları gidererek fırsat eşitliğini sağlama gayesi, eğitim sisteminde farklı yapılanmaların ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan ikili, pansiyonlu veya taşımali eğitim modellerinin yanı sıra; Türk eğitim sisteminde, özellikle kırsal bölgelerde örgün eğitimin sürdürülebilirliği adına 'birleştirilmiş sınıf' modeli uygulanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar, birden fazla sınıfın birleştirilerek öğretim sürecinin tek öğretmen tarafından yürütüldüğü bir sistemdir. Bu uygulama, sadece ulusal eğitim sistemimizde değil, uluslararası literatürde de yeri olan ve dünyanın farklı coğrafyalarında uygulanan evrensel bir öğretim şeklidir (Fidan ve Baykul, 1993: 2). Sosyo-ekonomik dinamikler, birleştirilmiş sınıf modelinin uygulanmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu dinamiklerin başında; öğretmen yetersizliği, göç olgusuyla birlikte köy okullarındaki öğrenci sayısının düşmesi ve müstakil sınıf oluşturma'nın mali yükü gelmektedir. Buna ek olarak,

taşımali eğitim sistemine dahil olan köy okullarının tekrar eğitime açılması da bu modele başvurulma gerekçelerinden biridir (Erdem, 2004: 11).

İnsanoğlunun varlığını sürdürebilmesi adına çevresini yorumlama ve anlamlandırma gayreti, okuma eyleminin temelini oluşturmaktadır. Bu perspektifle yaklaşıldığında okuma kavramının; yazı teknolojileri veya matbaanın icadından bağımsız, hatta sözel dilin gelişiminden çok daha evveliyatı olan köklü bir olgu olduğu görülmektedir (Blaha ve Bennett, 1993). Okuma, en temel haliyle yazılı dilin çözümlenmesi, anlaşılması ve yorumlanması faaliyetidir (Avcıoğlu, 2000; Harris ve Sipay, 1990). Akyol (2020, s. 1) ise bu tanımlı derinleştirerek okumayı; okurun ön bilgilerini aktif olarak kullandığı, yazarla etkileşime girdiği ve belirli bir amaç ile yöntem çerçevesinde gerçekleşen bir anlam inşa etme süreci olarak nitelendirmektedir. Bilgi çağında öğrenmenin ve kelime bilgisini artırmanın en etkili yolu okumadır. Bu süreçte birey sadece bilgiyi almaz, aynı zamanda neden-sonuç ilişkileri üzerinden akıl yürüterek düşünsel bir gelişim gösterir (Özdemir, 1976). Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan okuma eylemi, farklı gayelerle icra edilebilir. Fakat okumanın verimli olabilmesi, içeriğin doğru yorumlanmasına bağlıdır. Suna (2006), amaca uygun şekilde anlamlandırılan okumaların, bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünme kapasitelerini artırarak onlara geniş bir perspektif kazandırdığını belirtmektedir.

Akıcı okuma, yetkin bir okuma becerisinin temel belirleyicisidir. Zira okuma süreci, sınırlı bir dikkat kapasitesinin hem kelime tanıma hem de anlamlandırma süreçlerine dağıtılmasını gerektirir. Kelime tanıma becerisi otomatikleşen akıcı okurlar, dikkatlerini harfleri çözmeye harcamak yerine metni anlamaya odaklayabilirler (Wolf, 2011). Nichols vd. (2008), bu sürecin temel dinamiklerini doğru okuma, hız ve prozodi olarak sıralamaktadır. Stahl ve Kuhn'un (2002) vurguladığı üzere, deneyimli okurlar sadece kelimeleri tanımakla kalmaz, konuşma dilinin akıcılığını okumaya yansıtarak mekanik çözümleme yerine anlama yoğunlaşırlar. Okuduğunu anlama literatürü incelendiğinde, teknolojik ilerlemelerle paralel olarak dijital materyallerin bu sürece entegrasyonunun gerekliliği görülmektedir (Collier, 2013; Fox, 2014; Sylvester ve Greenidge, 2009; Yeşilyurt, 2021). Bu materyaller arasında öne çıkan dijital hikâyeler; Hathorn (2005) tarafından dil, okuryazarlık ve iletişim becerilerini teknolojiyle harmanlayan yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Yapısal olarak metin, görsel, ses ve video gibi çoklu ortam öğelerinin dijital bir platformda sentezlenmesiyle oluşan bu araçlar, öğrencilere geniş bir ifade alanı sunar. Öğrenciler; kendi yaşantılarını, kültürel ve tarihsel birikimlerini dijital hikâyeler aracılığıyla yeniden kurgulayarak, okul-toplum-aile ekseninde okuryazarlık kimliklerini inşa etme fırsatı bulurlar.

Kulla-Abbott (2006), dijital hikâyelerin öğrencilerin hem geleneksel hem de çoklu ortam okuma-yazma yetkinliklerini eş zamanlı olarak desteklediğini belirtmektedir. Robin (2006) ise bu materyallerin kapsamını daha da genişleterek; sürecin öğrencilere araştırma, organizasyon, problem çözme ve sunum gibi çok boyutlu beceriler kazandırdığını vurgulamaktadır. Bu bulgular ışığında, dijital hikâyelerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir eğitsel araç olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Araştırmanın temel amacı, birleştirilmiş sınıflarda uygulanan dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama başarılarına etkisini tespit etmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Dijital hikâye kullanımı, öğrencilerin okuma hızlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?

2-Dijital hikâye kullanımı, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?"

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, kapsamı, örnekleme yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin çözümlemesi yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli:

Yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen gruplara ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmada çalışma grupları seçkisiz atama yöntemi ile oluşturulmuştur. Gruplar belirlendikten sonra, ön test sonuçlarının ortalamalarına dayalı olarak, ortalaması daha düşük olan grup deney grubu, ortalaması daha yüksek olan grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. (Tablo 1, Tablo 2). Kontrol grubunda bulunan öğrencilere fotokopi ile çoğaltılmış hikâyeler yoluyla öğretim yapılmış, deney grubundaki öğrencilerle teknoloji destekli öğretim kapsamında dijital hikayeler akıllı tahtada ve tablet kullanılarak kulaklık ile dinletilerek araştırma yürütülmüştür. Kullanılan teknoloji destekli uygulamalar için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformundan yararlanılmıştır.

Tablo 1 Grupların dakikada okunan kelime sayısı ön test ortalamaları

Okul	Gruplar	Ön test	N	$\bar{X}$
Büyüktepe İlkokulu	1	Okuma Hızı Belirleme Metni	17	63,23
Esenli İlkokulu	2	Okuma Hızı Belirleme Metni	13	75,92

710

Tablo 1’e göre 1 dakika içinde okunan kelime sayısı ortalamalarına göre Büyüktepe İlkokulu 63,23, Esenli İlkokulu 75,92 ortalamaya sahiptir.

Tablo 2 Grupların başarı testi ön test puan ortalamaları

Okul	Gruplar	Ön test	N	$\bar{X}$
Büyüktepe İlkokulu	1	Başarı Testi	17	55,88
Esenli İlkokulu	2	Başarı Testi	13	68,26

Tablo 2’ye göre başarı test ortalamalarına göre Büyüktepe İlkokulu 55,88, Esenli İlkokulu 68,26 ortalamaya sahiptir.

Ön test sonuçlarına göre, dakikada okunan kelime sayısı ortalaması 63,23 başarı testi ortalaması 55,88 olan Büyüktepe İlkokulu deney grubu, dakikada okunan kelime sayısı ortalaması 75,92 başarı testi ortalaması 68,26 olan Esenli İlkokulu kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

2.2. Araştırmanın Örnekleme:

Araştırmanın evrenini, Mardin ili Kızıltepe ilçesinde birleştirilmiş sınıf uygulamasının yürütüldüğü ilkokulların 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu evren içerisinde amaçlı olarak seçilen iki farklı ilkokulda öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Çalışma grubu; 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Büyüktepe İlkokulu (n=17) ve Esenli İlkokulu (n=13) bünyesinde eğitim alan toplam 30 öğrenciden

oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız atama yerine, grupların ön test başarı puanları esas alınmıştır. Yapılan ölçümler neticesinde, başarı ortalaması görece daha düşük olan Büyüktepe İlkokulu öğrencileri deney grubu; daha yüksek ortalama sahip Esenli İlkokulu öğrencileri ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Araştırmanın yürütülme sürecinde mevcut çalışma koşulları ve ulaşım olanakları dikkate alınarak katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının en pratik şekilde erişebildiği grubu çalışmaya dâhil etmesine olanak tanır. Baştürk ve Taştepe (2013), özellikle zaman, bütçe ve iş gücü gibi kısıtlılıkların bulunduğu durumlarda bu tekniğin sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir. Büyüköztürk'e (2014) göre de bu yaklaşım, araştırmacıların kaynaklarını verimli kullanarak süreci daha düşük maliyetle ve hızlı bir şekilde tamamlamalarını sağlamaktadır.

2.3. Uygulama

Araştırma süreci, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı 1. yarısında dört haftalık bir periyotta tamamlanmıştır. Uygulama öncesinde, Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü kaynaklarından temin edilen ve iki alan uzmanının onayıyla son hali verilen örnek metin ile başarı testi, her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen ön test verilerine göre; başarı ortalaması daha düşük olan sınıf deney grubu, daha yüksek olan sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama aşamasında; kontrol grubunda mevcut Türkçe dersi müfredatı izlenerek, basılı (fotokopi) hikâyeler üzerinden geleneksel okuma ve anlama etkinlikleri yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler, teknoloji destekli materyallerle yapılandırılmış bir öğrenme sürecine dâhil edilmiştir. Bu modelde içerikler; etkileşimli tahtalar ve tabletlere entegre edilen kulaklıklar aracılığıyla sunularak, dijital hikâyelerle zenginleştirilmiş bir atmosfer oluşturulmuştur. Çalışma, dört haftalık sürecin bitiminde gruplara son testin uygulanmasıyla tamamlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi; Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün web platformunda yayımlanan, 3. ve 4. sınıf Türkçe dersi biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri esas alınarak yapılandırılmıştır. Testin MEB müfredatına uygunluğu ve kapsam geçerliği, iki alan uzmanının incelemesine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bir okuma parçası (hikâye) ve buna bağlı dört sorudan oluşan bu ölçme aracı, deney ve kontrol gruplarına hem uygulama öncesinde (ön test) hem de sürecin sonunda (son test) uygulanmıştır. Bu test vasıtasıyla; öğrencilere uygulanan öğretim yönteminin etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Ön test ile ilgili verilerin analizi öncesinde, dağılımın parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; hikâye okuma kelime sayısına ($p=0,127$) ve okuduğunu anlama puanlarına ($p=0,248$) ait Shapiro-Wilk anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu ($p>0,05$) görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde son test verileri incelendiğinde de; kelime sayısı ($p=0,825$) ve okuduğunu anlama ($p=0,064$) puanlarına ait Shapiro-Wilk anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, hem ön test hem de son test verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir."

Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik bir test olan Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. Parametrik bir

test olan T-testi, iki grup ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak önemliliğini araştırmaktadır (Sekaran, 2003, s. 404). Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının denkliliğini test etmek amacıyla yapılan ön test analizlerinde; okuma hızı ($p=0,097$) ve okuduğunu anlama ($p=0,071$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgular, her iki grubun başlangıçtaki akademik performanslarının birbirine denk olduğunu ve deneysel işlemin uygulanması için uygun bir zeminin bulunduğunu göstermektedir. Tüm analizler %95 güven aralığında ($p<0,05$ anlamlılık düzeyinde) yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen ön test verilerine dayanan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 3 Grupların dakikada okunan kelime sayısı ön test bağımsız örneklem t testi sonuçları

Okul	Gruplar	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	df	P
Büyüktepe İlkokulu	Deney	Ön test	17	63,23	21,46	-1,719	28	0,097
Esenli İlkokulu	Kontrol	Ön test	13	75,92	17,95			

Tablo 3, deney grubu olan Büyük İlkokulu ve kontrol grubu olan Esenli İlkokulundaki öğrencilere ait dakikada okunan kelime sayısı ön test puanları üzerine yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun okunan kelime sayısı ön test ortalaması 63,23 (SS = 21,46), kontrol grubunun okunan kelime sayısı ön test ortalaması ise 75,92 (SS = 17,95) olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, p değeri 0,05'ten yüksek ($p = 0,097$) olup, bu durum gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki kelime okuma sayısı bakımından akademik performanslarının benzer olduğunu göstermektedir. Analizler, %95 güven aralığı düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4 Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi Sonuçları

Okul	Gruplar	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	df	P
Büyüktepe İlkokulu	Deney	Ön test	17	55,88	18,28	-1,89	26,60	0,070
Esenli İlkokulu	Kontrol	Ön test	13	68,26	17,39			

Tablo 4, deney grubu olan Büyük İlkokulu ve kontrol grubu olan Esenli İlkokulundaki öğrencilere ait okuduğunu anlama testi ön test puanları üzerine yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun okuduğunu anlama ön test ortalaması 55,88 (SS = 18,28), kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ortalaması ise 68,26 (SS = 17,39) olarak

hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, p değeri 0,05'ten yüksek ($p = 0,070$) olup, bu durum gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamada başlangıçtaki akademik performanslarının benzer olduğunu göstermektedir. Analizler, %95 güven aralığı düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen son test verilerine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5 Grupların dakikada okunan kelime sayısı son test bağımsız örneklem t testi sonuçları

Okul	Gruplar	Değişken	N	X	SS	t	df	P
Büyüktepe İlkokulu	Deney	Son test	17	98,41	15,98	3,65	28	0,001
Esenli İlkokulu	Kontrol	Son test	13	76	17,45			

Tablo 5, Büyüktepe ilkokulunda bulunan deney grubu öğrencileri ile Esenli ilkokulunda bulunan kontrol grubu öğrencilerinin dakikada okunan kelime sayısı ile ilgili son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları gösterilmektedir. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun son test ortalaması 98,41 ($SS = 15,98$), kontrol grubunun son test ortalaması ise 76 ($SS = 17,45$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). **Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin kelime okuma sayısı bakımından kontrol grubuna kıyasla daha üstün bir akademik başarı elde ettiğini ortaya koymaktadır.** Analizler, %95 güven aralığı düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Okuduğunu anlama konusunda elde edilen son test verilerine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6 Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi Sonuçları

Okul	Gruplar	Değişken	N	X	SS	t	df	P
Büyüktepe İlkokulu	Deney	Son test	17	80,88	17,74	3,10	28	0,004
Esenli İlkokulu	Kontrol	Son test	13	62,50	13,50			

Tablo 6, Büyüktepe ilkokulunda bulunan deney grubu öğrencileri ile Esenli ilkokulunda bulunan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları gösterilmektedir. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun son test ortalaması 80,88 ($SS = 17,74$), kontrol grubunun son test ortalaması ise 62,50 ($SS = 13,50$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). **Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda kontrol grubuna kıyasla daha üstün bir akademik başarı elde ettiğini ortaya koymaktadır.** Analizler, %95 güven aralığı düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanarak sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve ardından uygulama ile ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde dijital hikâye kullanımının etkisinin incelendiği bu araştırmaya birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören toplam 30 ilkökul öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubu, 13'ü kontrol ve 17'si deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre; deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarının, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, dijital hikâye kullanımının okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde, dijital hikâye kullanımının okuma becerileri üzerindeki etkisine odaklanan çalışmaların büyük çoğunluğunun müstakil (normal) sınıflarda yürütüldüğü görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflar özelinde gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu araştırmanın bulgularını daha da önemli kılmaktadır. Bu çalışmada birleştirilmiş sınıf ortamında elde edilen olumlu sonuçların, söz konusu literatürle paralellik göstermesi dikkat çekicidir. Nitekim Al-Mansour (2011), ilkökul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, dijital hikâye eşliğinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Sylvester ve Greenidge (2009) ise ilkökul öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, dijital hikâye kullanımının okuma becerilerini geliştirdiğini ve kalıcı öğrenme sağladığını ortaya koymuştur. Aynı şekilde Şentürk Leylek (2018) de ilkökul 3. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Hamdy (2017), ilkökul ikinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada; dijital hikâyelerin, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini kontrol grubuna kıyasla daha fazla geliştirdiğini belirlemiştir. Kaman (2018) ise gerçekleştirdiği çalışmada, dijital hikâyelerin 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, dijital hikâye temelli etkinliklerin sadece standart eğitim ortamlarında değil; yaş ve bilgi düzeyi farklı öğrencilerin bir arada bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda da etkili bir öğretim materyali olduğunu kanıtlar niteliktedir. Özellikle öğretmenin ilgisinin gruplar arasında bölündüğü birleştirilmiş sınıflarda, dijital hikâyelerin öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunarak okuma hızı ve anlama becerilerini desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, hem uygulamaya hem de gelecekteki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının dijital hikâye kullanımının olumlu etkisini ortaya koyması nedeniyle, özellikle heterojen öğrenci gruplarının bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına hitap edebilmek amacıyla ders süreçlerinde dijital hikâye temelli etkinliklere daha sık yer vermeleri önerilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin dijital materyal geliştirme yetkinliklerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve eğitim platformlarındaki birleştirilmiş sınıf müfredatına uygun dijital içeriklerin zenginleştirilmesi sürecin verimliliğini artıracaktır. Araştırmacılara yönelik olarak ise; çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak amacıyla daha geniş örneklem gruplarıyla ve farklı sınıf düzeylerinde benzer uygulamaların yapılması önerilebilir. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalarda, sadece akademik becerilere odaklanmak yerine, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma desenli araştırmalarla dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonu, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2020). Türkçe ilköğretim yazma öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Al-Mansour, N.S. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 23(2), 69-76.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 10-17.
- Blaha, B. A., Bennett, J. M., & Şahiner, D. (1993). Yeni okuma teknikleri. Rota Yayınevi.
- Erdem, A. R. (2004). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1993). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi. Milli Eğitim Bakanlığı ve Unicef Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Hamdy, M.F. (2017). Dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama üzerine etkisi. *İngiliz ve Arap Dili Öğretimi Dergisi*, 8 (2), 112-123.
- Harris Albert J. & E. R. Sipay. (1990). How to increase reading ability. Longman.
- Hathorn, P.P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Kaman, Ş. (2018). Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kulla-Abbott, M.T. (2006). Developing literacy practices through digital storytelling. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Missouri, St. Louis, MO.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. & Rasinski, T. (2008). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), 1-13.
- Özdemir, E. (1976). Okuma Sanatı. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference 2006*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill building approach* (4th edition). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Stahl, S. A. & Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. *The Reading Teacher*, 55(6), 582-58.
- Suna, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Sylvester, R. & Greenidge, W.L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şentürk Leylek, B. (2018). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wolf, S. A., Coats, K., Enciso, P., & Jenkins, C. A. (Eds.). (2011). *Handbook of research on children's and young adult literature*. Routledge.

Yeşilyurt, M. (2021). Meta-Analysis of the Effect of Technologies on Primary School. Temel Eğitim, 3(2), 26-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1678439>

Article Arrival Date**30.11.2025****Article Published Date****20.12.2025****Teknoloji Destekli Dilbilgisi Öğretiminin İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi**

The Impact of Technology-Supported Grammar Instruction on the Academic Achievement of Primary and Secondary School Students

Mahmut KARA¹, Mustafa YEŞİLYURT²¹Amasya Üniversitesi Temel Eğitim ABD, Orcid: [0009-0001- 5052-1547](#)² Prof. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: [0000-0003-4108-7467](#)**Özet**

Bu çalışma, ilkököl ve ortaoköl düzeyinde dil bilgisi öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini güncel literatür çerçevesinde kapsamlı biçimde incelemektedir. Günümüzde dijital teknolojilerin eğitim süreçlerinde giderek artan rolü, özellikle dil bilgisi gibi temel alanların öğretiminde öğretimsel uygulamaları dönüştürmekte ve öğrenme çıktıları üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Bu bağlamda, dijital araçların eğitim süreçlerindeki artan işlevi göz önünde bulundurulduğunda, dil bilgisi öğretiminde teknolojinin rolünü ve bu rolün öğrenme çıktıları üzerindeki yansımalarını ortaya koymak giderek daha önemli hale gelmiştir. Araştırma, literatür taraması ve betimsel analiz yöntemleriyle dijital uygulamaların dil bilgisi öğretimine sağladığı katkıları, öğrenme sürecini nasıl dönüştürdüğünü ve karşılaşılan olası sınırlılıkları değerlendirmektedir. Elde edilen bulgular, teknoloji entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını; motivasyon, dikkat, etkileşim ve bireyselleştirilmiş öğrenme olanaklarını geliştirdiğini göstermektedir. Dijital oyunlar, Web 2.0 araçları ve etkileşimli öğretim yazılımlarının özellikle soyut dil bilgisi kavramlarını somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı; öğrencilere anında geri bildirim, tekrar fırsatları ve kendi hızlarında öğrenme imkânı sunduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının farklı öğrenme stillerine hitap ettiği, öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi desteklediği literatür tarafından tutarlı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu çalışma, teknoloji destekli dil bilgisi öğretiminin pedagojik açıdan sunduğu fırsatları ortaya koymakta ve gelecekteki araştırmalara yönelik önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Teknoloji, dilbilgisi, akademik başarı**Abstract**

This study comprehensively examines the impact of technology use on students' academic achievement in grammar instruction at the elementary and middle school levels within the framework of current literature. Today, the increasing role of digital technologies in educational processes is transforming instructional practices, particularly in fundamental areas such as grammar, and exerting significant effects on learning outcomes; in this context, considering the growing function of digital tools in education, it has become increasingly important to reveal

the role of technology in grammar instruction and its reflections on learning outcomes. The research evaluates the contributions of digital applications to grammar teaching, how they transform the learning process, and the potential limitations encountered, using literature review and descriptive analysis methods. Findings indicate that the integration of technology significantly enhances students' academic achievement while improving motivation, attention, interaction, and opportunities for individualized learning. Digital games, Web 2.0 tools, and interactive instructional software facilitate learning by concretizing abstract grammar concepts and providing immediate feedback, repetition opportunities, and self-paced learning options. Furthermore, technology-supported learning environments consistently address different learning styles, positively influence student attitudes, and promote long-term retention. This study highlights the pedagogical opportunities offered by technology-assisted grammar instruction and provides a valuable framework for future research in the field.

Keywords: Technology, grammar, academic achievement

1. GİRİŞ

Dünyada kullanılan her dil, kendi içinde düzenli ve sistemli bir yapıya sahiptir. Bu yapının temelini, dili oluşturan kurallar bütünü oluşturur. Söz konusu kurallar, sadece iletişimi düzenlemekle kalmaz, aynı zamanda dilin yapısını koruma işlevi de görür (Altas, 2009). Göğüş (1978), dil bilgisini; bir dilin ses yapısını, sözcük türlerini, sözcüklerin yapısını, cümleleri ve cümle içindeki görevlerini inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Ediskun (2010) da dil bilgisini, dilin seslerini, sözcüklerin kökenlerini, diziliş biçimlerini, cümle yapılarını ve bunlara ilişkin kuralları ele alan bir bilim alanı olarak açıklamaktadır.

Eker (2011), dil bilgisini, eğitim seviyeleri farklı olan kurumlarda dilin ses yapısını, sözcüklerin dizilişini, anlamlarını, cümle yapılarını, sözcüklerin kökenini ve bunlara ilişkin kuralları inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Ayrıca, dil bilgisinin amacına bağlı olarak kuralcı, tanımlayıcı, tarihsel karşılaştırmalı, pedagojik, geleneksel ya da metinsel türlerde ele alınabileceğini belirtmiştir.

Demirel (2022), dil bilgisinin dilin temel ilkelerini öğreten bir bilim dalı olduğunu savunmuştur. Dilin temel kuralları bilimsel yöntemlerle öğretildiği için, dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dil becerilerindeki eksiklikler ile ortaya çıkan dil hatalarının, dil bilgisi eğitimindeki yetersizlik veya eksiklikten kaynaklandığını vurgulamıştır. Bu yüzden, birçok ülkede ana dil eğitiminin büyük ölçüde dil becerileri üzerine kurulduğunu gözlemlemiştir.

Dil bilgisi, bireylerin anlama ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmede temel bir rol oynar. Bu öğretim süreci, ilkokulun birinci sınıfından başlayarak üniversite yıllarına kadar kesintisiz bir şekilde devam eder. Ancak bu uzun eğitim sürecine rağmen, öğrencilerin dil bilgisi konularında yeterli düzeye ulaşamadıkları görülmektedir (Erdem, 2008). Dil bilgisine hâkim olan bireyler ise iletişim becerilerini daha etkili bir biçimde kullanabilmektedir. Özellikle öğrencilerin gelişim düzeyine uygun şekilde planlanan dil bilgisi etkinlikleri, onların okuma, yazma, anlama ve ifade etme yeteneklerini önemli ölçüde desteklemektedir (Kodalı, 2022).

Birey, ana dilini yanlış anlaşılmalara yol açmadan doğru biçimde anlamalı, kurallarını öğrenerek etkili bir şekilde kullanmalı ve dili çeşitli hatalardan koruyabilmelidir. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminin nitelikli ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Aytaş & Çeçen, 2010). Ancak dil bilgisi öğretiminde yalnızca kural ezberletmeye dayalı geleneksel yaklaşımlar yeterli değildir. Öğrencinin derste sadece anlatılan kuralları dinlemesi, sürece pasif bir şekilde katılmasına neden olur. Oysa etkili bir dil bilgisi eğitimi, öğrencinin sürece aktif biçimde dahil olduğu, yaşayarak ve uygulayarak öğrenmeyi destekleyen yöntemlerle sağlanmalıdır (Kodalı, 2022).

Öğrenciler, dil bilgisi konularını öğrenme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve bu süreçte güçlük yaşayabilmektedirler (Erdem, 2008; Teke, 2020). Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerine göre bazı dil bilgisi konuları öğrenilmesi en zor konular arasında yer almaktadır. Bu tür öğrenme güçlüklerinin, derslere entegre edilen oyun temelli etkinliklerle aşılabileceği düşünülmektedir. Oyun ortamında öğrenen öğrenciler, süreci farkında olmadan daha istekli ve çaba göstererek sürdürebilmekte, böylece öğrenme daha kalıcı ve etkili hâle gelmektedir.

Teknoloji, insanın içinde bulunduğu fiziksel ortamı şekillendirmek ve denetim altına almak amacıyla geliştirdiği araçlar ile bu araçlara ilişkin bilgi birikiminin bütünü olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Kökeni Yunanca olup, “sanat” ve “bilgi” kelimelerinin birleşiminden türemiştir (Wikipedia, 2016). Genel anlamda teknoloji, insan hayatını kolaylaştıran alet, araç ve gereçleri içeren bilgi ve yöntemlerin tümünü ifade eder. Geniş bir kapsama sahip olan teknoloji, sürekli değişen ve gelişen bir süreç içerisinde ilerleyerek bireylerin yaşam kalitesini yükseltmekte, üretim ve hizmet alanlarında verimliliği artırmakta ve toplumsal-kültürel etkileşimleri yeniden şekillendiren disiplinler arası bir alan olarak önemini sürdürmektedir.

Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0 teknolojilerine dayalı araçlarla oluşturulan animasyonlu grafikler, simülasyonlar, dijital oyunlar, videolar ve görsel sunumlar, günümüz eğitim uygulamalarında geniş yer bulmaktadır. Bu çağdaş uygulamalar, öğrenme sürecini daha dinamik, dikkat çekici ve etkili kılarak öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve bilginin kalıcılığını desteklemektedir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki çeşitlilik, öğretim stratejilerinin etkinliğini daha da yükseltmiştir.

Modern teknolojik ürünler, çocukların küçük yaşlardan itibaren teknoloji ile tanışmalarına olanak tanımaktadır. Dizüstü bilgisayarlar, tabletler, oyun konsolları ve akıllı telefonlar gibi araçlar ile bu cihazlar üzerinde geliştirilen uygulamalar, çocukların teknolojiye erken dönemde erişimini artırmaktadır. Geleneksel eğitim materyalleri, yani kitaplar ve defterler, zaman zaman öğrencilerin dikkatini çekmede yetersiz kalabilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kullandığı yenilikçi öğrenme teknolojileri, öğrencilerin ilgisini üzerlerine çekerek eğitim ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, öğretme ve öğrenme süreçlerini daha eğlenceli, etkileşimli ve çekici hale getirirken, oyun tabanlı yaklaşımların kullanılması sayesinde öğrenciler, merak ve istekle bilgi edinme imkânı bulmaktadır (İşman A. 2005).

Son dönemlerde, bilgisayar destekli öğrenme platformlarının öğrencilerin akademik performansına sağladığı katkılar, bu tür araçların geliştirilmesine ve eğitim süreçlerine entegre edilmesine yönelik çalışmaların artmasına yol açmıştır. Özellikle etkileşimli ve dinamik öğrenme ortamları, öğrencilerin hem bilgiyi kavrama hem de problem çözme yeteneklerini geliştirme konusunda geleneksel yöntemlere göre daha etkili sonuçlar verebilmektedir. Bu durum, eğitim yazılımlarında etkileşim ve simülasyon gibi unsurların önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. (Yeşilyurt, 2021; Kara, M. & Yeşilyurt, M. 2024)

Bu alanda yapılan çalışmalardan biri, Evans ve Gibbons (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, bisiklet pompasının çalışma mekanizmasını öğretme amacıyla iki farklı çoklu ortam yazılımını karşılaştırmıştır. İlk grupta metin, görsel materyaller ve etkileşimli simülasyonlar içeren bir yazılım kullanılırken, ikinci grupta yalnızca metin ve görsellerin yer aldığı, etkileşim özelliği bulunmayan bir yazılım tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, etkileşimli simülasyonların kullanıldığı grubun hem kavramsal anlama hem de problem çözme becerilerinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Bilgisayar destekli eğitim, öğrenmenin sürekliliği ve öğretimin etkinliği bakımından günümüz eğitimcileri tarafından geniş ölçüde benimsenmektedir. Bu yöntemin sunduğu avantajlardan

biri, karşılıklı etkileşimin güçlenmesiyle birlikte birden fazla duyunun aynı anda devreye girmesidir. Bu durum, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi ileri düzey düşünme yetilerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına imkan sağlamaktadır.

Bilgisayar destekli eğitim, eğitim sistemlerinin verimliliğini ve kalitesini artırmada temel bir rol oynamaktadır. Çünkü kitap ve diğer basılı materyallere dayalı geleneksel eğitim, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hızla sıkılmalarına ve karmaşıklık yaşamalarına neden olabilir. İstenen bilgiye ulaşabilmek için tüm materyalin taranması gerekliliği, zaman açısından verimsizdir. Ayrıca, basılı materyallerin güncellenmesi ve değiştirilmesi bilgisayar destekli eğitimde olduğu kadar pratik değildir. Bunun yanı sıra, bilgisayar destekli eğitim, yayınlama ve dağıtım maliyetlerini de azaltma imkanı sunmaktadır. Bu nedenlerle, geleneksel eğitim yöntemlerinin yerini bilgisayar destekli yaklaşımların alması faydalı olacaktır (Sabariman, 2008).

Öğrencinin eksikliklerini ve performansını karşılıklı etkileşim yoluyla değerlendirmesi, dönütler alarak kendi öğrenme sürecini kontrol etmesi ve grafik, ses, animasyon ve şekiller gibi görsel ve işitsel öğeler kullanılarak öğrencilerin derse olan ilgisinin artırılması için yapılan bilgisayar tabanlı eğitim, kısaca Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) olarak tanımlanır (Baki, 2002). Uşan (2004) tarafından yapılan tanıma göre, Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ), bilgisayarın eğitimde bir öğrenme mekanı olarak kullanıldığı ve öğretim süreci ile öğrencinin motivasyonunu artıran bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, öğrencinin bireysel öğrenme temposuna göre faydalanabileceği ve kendi başına öğrenme prensiplerini bilgisayar teknolojisiyle entegre eder. Bu sayede, BDÖ, eğitimde daha etkili ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunar.

İlkokul çağındaki öğrencilerin zihinsel ve motor becerilerindeki gelişim evreleri göz önüne alındığında, 6-10 yaş aralığındaki çocuklar için Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) kritik bir araçtır. BDÖ, animasyonlar, grafikler, ses efektleri ve şekillerin etkili kullanımıyla derslerin çekiciliğini artırır (Yeşilyurt, 2021). Bu yöntem, çocukların derse olan ilgisini pekiştirir, aktif katılımı destekler ve öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sunar. Özellikle dinamik görseller, renkli grafikler ve çeşitli ses seçeneklerinin kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme isteğini güçlendirerek eğitim sürecine değer katar.

Teknolojinin, hatta en eski teknolojik cihazların bile dil öğretiminde verimli kullanılabilmesi, öğretmenlerin bu araçları derslerine nasıl adapte ettiğine bağlıdır (Davis, 2006). Dolayısıyla, teknolojinin doğrudan bazı problemleri ortadan kaldıracığını ya da sürece mucizevi bir etki yapacağını beklemek yanıltıcı olabilir.

İnternet tabanlı teknolojilerin temel işlevleri dikkate alındığında, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini doğrudan geliştirmediği vurgulanmaktadır. Bu tür programlar, yapıları gereği, bir metni işlemek amacıyla bir web sayfası ya da dosya açıldığı zaman, öğrencilere telaffuz çalışmaları yapma, dilbilgisi kurallarını kavrama, ana fikri tespit etme veya çeşitli okuryazarlık becerilerini geliştirme noktasında yönlendirme ya da destekleyici alıştırmalar sunmamaktadır (Baker, 2000). Bu doğrultuda, dijital teknolojinin Türkçe dersine sistemli bir şekilde dahil edilerek okuryazarlık eğitiminin destekleyici unsurları hâline getirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sürecin verimliliği ise büyük ölçüde öğretmenin teknolojiyi pedagojik bağlamda ne derece etkili şekilde ders içeriğine uyarlayabildiğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, dil öğretiminde teknolojinin etkin biçimde kullanılabilmesi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çok yönlü bilişsel donanımına ve pedagojik yetkinliğe sahip olmasını gerektirir.

Araştırma, betimsel analiz ve literatür taraması yöntemleriyle, teknolojinin dil bilgisi öğretimine nasıl bir katkı sağladığını ortaya koymayı ve eğitimcilere, politika yapıcılara ve materyal geliştiricilere kanıta dayalı öneriler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, dijital araçların soyut dil bilgisi kavramlarını somutlaştırma, öğrenme sürecini kişiselleştirme ve farklı öğrenme

stilllerine hitap etme potansiyellerini tartışarak gelecekteki araştırmalara yönelik bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır.

2-Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul düzeyinde dil bilgisi öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini mevcut literatür ışığında sistematik bir şekilde analiz etmek ve bu alandaki bilimsel bulguları sentezleyerek aşağıdaki sorulara yanıt aramaktır:

1-Hangi dijital araçlar (eğitsel oyunlar, Web 2.0 uygulamaları, interaktif yazılımlar vb.) dil bilgisi öğretiminde etkilidir?

2-Teknoloji entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve tutumlarına olan etkisi nedir?

3-Bu uygulamaların avantajları ve sınırlılıkları nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, ilkokulda dil bilgisi öğretiminde teknoloji kullanımının akademik başarıya etkisini incelemek amacıyla literatür taraması ve betimsel analiz yöntemlerini benimsemiştir. Araştırma süreci, aşağıdaki adımları içermiştir. Grant ve Booth (2009), literatür taramasını alanyazın inceleme türlerinden biri olarak değerlendirmiş ve bu bağlamda toplam 14 farklı inceleme türü tanımlamıştır. Literatür taramaları, genellikle belirli bir konuya odaklanarak son yıllarda gerçekleştirilen araştırmaları derlemeyi amaçlar. Bu tür çalışmalarda elde edilen bulgular, çeşitli kavramsal çerçeveler ya da tematik başlıklar altında sistematik biçimde sunulur (Grant & Booth, 2009).

721

2.1. Literatür Tarama Stratejisi

İlgili literatüre ulaşmak için ulusal (YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark, ULAKBİM) ve uluslararası (ERIC, Google Scholar, ScienceDirect, Scopus) akademik veri tabanlarında detaylı aramalar yapılmıştır. Arama anahtar kelimeleri, konunun farklı boyutlarını kapsayacak şekilde belirlenmiştir: "dil bilgisi öğretimi", "teknoloji", "dijital araçlar", "eğitsel oyunlar", "ilkokul", "akademik başarı", "Türkçe öğretimi", "dil eğitimi", "öğrenme motivasyonu", "interaktif öğrenme".

2.2. Kriterler ve Seçim Süreci:

Elde edilen çalışmalar, belirli dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre filtrelendi:

Dâhil Etme Kriterleri:

1-İlkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik dil bilgisi öğretimini ele alan çalışmalar.

2-Teknoloji kullanımının (yazılımlar, uygulamalar, Web 2.0 araçları, eğitsel oyunlar vb.) dil bilgisi öğretimi sürecine dâhil edildiği araştırmalar.

3-Öğrencilerin akademik başarıları veya öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri nicel veya nitel verilerle değerlendiren çalışmalar.

4-Hakemli dergi makaleleri, yüksek lisans ve doktora tezleri.

Hariç Tutma Kriterleri:

1-Sadece teknoloji kullanımına genel olarak değinen ancak dil bilgisi öğretimine odaklanmayan çalışmalar.

2-Tam metnine ulaşılamayan veya araştırma yöntemleri yeterince açıklanmayan çalışmalar.

Tarama sonucunda belirlenen ve bu kriterlere uyan çalışmaların tam metinleri edinilerek, içerik analizine tabi tutulmuştur.

Tablo 1. İncelenen akademik çalışmaların tanıtımı

No	Yazar (Yıl)	Çalışmanın Başlığı	Araştırma Türü	Yayın Türü
1	Durukan (2012)	Öğretim yazılımının farklı aşamalarda kullanımının başarıya etkisi	Deneyssel	Makale
2	Baş & Yıldırım (2018)	Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu	Nitel durum çalışması	Makale
3	Uyar & Tekin (2024)	Web 2.0 araçları ile dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi	Yarı deneyssel	Makale
4	Batdı (2021)	Yabancılara dil öğretiminde teknolojinin kullanımı: Bir karma-meta yöntemi	Meta-analiz & tematik	Makale
5	Kotan (2022)	Dijital eğitsel oyunların akademik başarıya etkisi	Deneyssel	Yüksek Lisans Tezi
6	Bayraktar (2024)	Etkileşimli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutum üzerindeki etkisi	Karma yöntem	Doktora Tezi
7	Karaca (2024)	Web 2.0 destekli oyunların başarı ve tutuma etkisi	Deneyssel	Yüksek Lisans Tezi
8	Eroğlu (2023)	Dijital araçlarla dil bilgisi öğretimi: Kuramsal değerlendirme	Derleme	Kitap bölümü

722

Bu tabloda, dijital araçlarla Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik literatür taramasına dâhil edilen sekiz çalışmanın temel özellikleri özetlenmiştir. Her bir çalışma; yazar ve yılı, çalışmanın başlığı, kullanılan araştırma yöntemi ve yayın türü (makale, yüksek lisans/doktora tezi, kitap bölümü) açısından sınıflandırılmıştır. Bu sayede çalışmalara genel bir bakış sağlanmakta, türlerine göre dağılımları ve metodolojik yaklaşımları açıkça görülebilmektedir.

3. LİTERATÜR TARAMASI VE BETİMSSEL ANALİZ

Yapılan kapsamlı literatür taraması sonucunda, ilkokulda dil bilgisi öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çeşitli olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Bu etkiler, genellikle öğrencilerin motivasyonunu artırma, öğrenmeyi somutlaştırma, farklı öğrenme stillerine hitap etme ve anında geri bildirim sağlama gibi faktörler üzerinden gerçekleşmektedir. Aşağıdaki tablo, bu makalede incelenen seçili çalışmaların temel özelliklerini ve bulgularını özetlemektedir:

Tablo 2 İlkokul ve ortaokul dil bilgisi öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmaların özeti

Çalışma / Yazar (lar) ve Yıl	Çalışmanın Amacı / Odak Noktası	Teknolojik Araç / Yöntem	Katılımcı Düzeyi	Temel Bulgular (Dil Bilgisi Başarısı)	Ek Bulgular (Motivasyon /Tutum vb.)
Durukan (2012)	Dil bilgisi öğretim yazılımının başarıya etkisi.	Öğretim yazılımı	7. sınıf	Deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek başarı.	Öğrencilerde olumlu görüşler.
Uyar ve Tekin (2024)	Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde Web 2.0 araçlarının etkisi.	Web 2.0 araçları (H5P, LearningApps, Wordwall, Padlet)	B1 Seviyesi (Yabancı dil öğrencileri)	Deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek başarı.	Öğrenmeyi daha keyifli hale getirme, pratik fırsatları sunma.
Karaca (2024)	İlkokul Türkçe dil bilgisi öğretiminde Web 2.0 destekli oyunların başarı ve tutuma etkisi.	Web 2.0 araçları destekli eğitsel oyunlar	8. sınıf (İlkokul bağlamında değerlendirilmiştir)	Dijital eğitsel oyunlar lehine anlamlı başarı farkı.	Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarında pozitif artış.
Kotan (2022)	Ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların başarıya etkisi.	Dijital eğitsel oyunlar	8. sınıf (Ortaokul)	Dijital eğitsel oyunlarla yapılan öğretim, akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdı.	-
Bayraktar (2024)	Etkileşimli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi.	Etkileşimli yöntemler (Dijital araçlar önemli bir bileşen olarak düşünülebilir)	6. sınıf	Etkileşimli yöntemler öğrencilerin başarılarını olumlu etkiledi.	-
Batdı (2021)	Yabancılar dil öğretiminde teknolojinin kullanımı (Karma-meta yöntemi).	Teknoloji destekli uygulamalar (Genel)	(Meta-analiz)	Teknoloji destekli uygulamaların dil öğretiminde "muazzam düzeyde" bir etki ($g=1.196$).	-
Eroğlu (2023)	Dijital araçların dil bilgisi öğretimindeki önemi ve verimliliği.	Dijital araçlar (Genel)	(Meta-analiz)	Öğrenme sürecini daha verimli hale getirir, karmaşık konuları kolaylaştırır.	-
Baş ve Yıldırım (2018)	Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu ve motivasyon/yaratıcılık etkisi.	Web 2.0 araçları (Voki, Pixton, Padlet)	B1 Seviyesi (Yabancı dil öğrencileri)	Etkileşimli yöntemler öğrenci başarısını olumlu etkiledi.	Öğrencilerin motivasyonunu ve yaratıcılığını artırma.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, incelenen çalışmaların büyük çoğunluğu, dil bilgisi öğretiminde teknoloji kullanımının öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etki yarattığı sonucuna varmıştır.

Durukan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, dil bilgisi öğretiminde öğretim yazılımı kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırmada isimler konusu ele alınmış ve kontrol grubunda yazılımın sadece alıştırma/değerlendirme aşamasında, deney grubunda ise tüm öğretim aşamalarında kullanıldığı belirtilmiştir. Sonuçlar, deney grubunun kontrol grubuna göre dil bilgisi başarı testi puanlarında anlamlı düzeyde daha yüksek başarı elde ettiğini göstermiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin öğretim yazılımı kullanımına ilişkin olumlu görüşler bildirmesi, teknolojinin öğretim sürecinin farklı aşamalarına entegre edilmesinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkileyebileceğini desteklemektedir. Bu bulgu, teknolojinin sadece pekiştirme amaçlı değil, aynı zamanda doğrudan öğretim materyali olarak da etkin bir şekilde kullanılabilirliğini ortaya koymaktadır.

Uyar ve Tekin (2024), yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının dil bilgisi öğretimindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaları, ders kitaplarının ötesinde materyal eksikliğine dikkat çekerek, Web 2.0 araçlarının (örneğin, H5P, LearningApps, Wordwall, Padlet) interaktif öğrenme deneyimleri sunarak dil bilgisi öğrenimini daha keyifli hale getirebileceğini vurgulamıştır. Özellikle dil bilgisi pekiştirici oyunlar ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla öğrencilere pratik fırsatları sunulduğu belirtilmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda, Web 2.0 araçları kullanılan deney grubunun kontrol grubuna göre dil bilgisi başarı düzeyinin anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu, özellikle dil bilgisi gibi tekrar ve pratik gerektiren konularda dijital araçların ne kadar etkili olabileceğini göstermektedir.

Karaca (2024), ilkökul Türkçe dil bilgisi öğretiminde Web 2.0 araçları destekli oyunların başarı ve tutuma etkisini araştırmıştır. Çalışmada, dijital eğitsel oyunların ilkökul 8. sınıf (Türkiye eğitim sisteminde bu düzey ortaokula denk gelmekle birlikte, çalışmanın bağlamı ilkökul dil bilgisi öğrenimi için önemli çıkarımlar sunmaktadır) öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarında da pozitif bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu, oyunlaştırma (gamification) unsurlarının dil bilgisi öğretimine dahil edilmesinin, öğrencilerin motivasyonunu ve derse karşı olumlu tutumlarını artırarak başarıya katkı sağladığını desteklemektedir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin rekabetçi doğasını tetikleyerek ve eğlenceli bir ortam sunarak öğrenmeyi cazip hale getirebilmektedir.

Benzer şekilde, Kotan (2022) tarafından ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dijital eğitsel oyunlarla yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemlere göre anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Bu da ilkökoldan başlayarak dijital oyunların dil bilgisi öğretimine dahil edilmesinin öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve öğrenme alışkanlıkları açısından kritik olduğunu göstermektedir.

Bayraktar (2024) tarafından yapılan doktora tezinde, etkileşimli dil bilgisi öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, etkileşimli yöntemlerin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Her ne kadar doğrudan dijital araçların kullanımına odaklanmasa da, etkileşimli yöntemler arasında dijital araçların önemli bir yer tuttuğu ve bu araçların sağladığı geri bildirim mekanizmaları, çoklu ortam desteği ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sayesinde öğrencilerin daha aktif katılım sağladığı düşünüldüğünde, bu bulgu da teknolojinin dil bilgisi öğretimine katkısını desteklemektedir. Etkileşimli tahtalar, interaktif uygulamalar ve sanal laboratuvarlar gibi araçlar, öğrencilerin konuları deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanır.

Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, Batdı (2021) tarafından yabancılara dil öğretiminde teknolojinin kullanımını karma-meta yöntemiyle analiz eden çalışma, bu alandaki genel eğilimi ortaya koymaktadır. Bu çalışmada yer alan meta-analiz sonuçları, teknoloji destekli

uygulamaların dil öğretiminde genel olarak "muazzam düzeyde" bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir ($g=1.196$). Bu yüksek etki büyüklüğü, dil bilgisi öğretimini de kapsayacak şekilde, teknolojinin dil öğrenme süreçlerindeki etkinliğinin güçlü bir göstergesidir. Bu tür meta-analizler, geniş bir çalışma grubunu sentezleyerek daha genellenebilir sonuçlar sunma potansiyeline sahiptir.

Eroğlu (2023), dijital araçların dil bilgisi öğretiminde önemli bir materyal olduğunu belirtmiş, bu araçların öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiğini vurgulamıştır. Dil bilgisinin, dilin doğru ve kurallara uygun bir şekilde kullanılmasını sağlayan en önemli bileşen olduğu göz önüne alındığında, dijital araçların sunduğu interaktif ve görsel öğrenme imkanları öğrencilerin karmaşık dil bilgisi konularını (örneğin, sözcük türleri, cümle ögeleri, fiil kipleri) daha kolay kavramasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, bir fiilin zaman ve kip çekimlerini interaktif bir tablo üzerinde görmek, öğrencilerin soyut kavramları zihinlerinde daha net canlandırmalarına yardımcı olabilir.

Baş ve Yıldırım (2018) da yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonunu değerlendirirken, Web 2.0 tabanlı teknolojilerin öğrencilerin motivasyon ve yaratıcılıklarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Voki, Pixton ve Padlet gibi araçların dil öğretimi ortamında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle Pixton'un yazma becerilerini geliştirmede motivasyonu ve yaratıcılığı artırdığı, Voki'nin dinleme ve konuşma becerilerini desteklediği vurgulanmıştır. Bu araçlar, dil bilgisi kurallarının uygulamalı olarak kullanıldığı senaryoların oluşturulmasında ve öğrencilerin kendi dilbilgisel üretimlerini yapmalarında önemli rol oynayabilir.

Genel olarak, incelenen çalışmalar, teknoloji destekli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki yarattığını tutarlı bir şekilde göstermektedir. Dijital oyunlar, etkileşimli yazılımlar, çevrimiçi platformlar ve Web 2.0 araçları gibi teknolojiler, öğrencilerin motivasyonunu artırarak, öğrenme sürecini kişiselleştirerek ve farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel, kinestetik) uygun materyaller sunarak dil bilgisi konularının daha etkili bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler, hata yapmaktan korkmadan tekrar etme, anında geri bildirim alma ve kendi öğrenme hızlarında ilerleme fırsatı bulmaktadırlar.

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu kapsamlı literatür taraması ve betimsel analiz, ilkokulda dil bilgisi öğretiminde teknolojinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif ve anlamlı etkilere sahip olduğu yönündeki güçlü bilimsel kanıtları ortaya koymaktadır. İncelenen araştırmalar, dijital araçların ve uygulamaların, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin dil bilgisi öğrenimini daha etkileşimli, motive edici, kalıcı ve verimli hale getirdiğini açıkça göstermektedir. Teknolojinin dil bilgisi öğretimine entegrasyonu, bir dizi pedagojik avantaj sunmaktadır:

Motivasyon ve İlgi Artışı: Eğitsel oyunlar ve interaktif uygulamalar, dil bilgisi konularının sıkıcılığını azaltarak öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını önemli ölçüde artırmaktadır (Karaca, 2024.; Kotan, 2022). Öğrenciler, oyunlaştırma unsurları sayesinde rekabetçi ve eğlenceli bir ortamda öğrenme fırsatı bulmaktadırlar.

Somutlaştırma ve Görselleştirme: Soyut dil bilgisi kavramları (örneğin, cümlelerin ögeleri, fiil çekimleri), dijital araçların sunduğu animasyonlar, görseller ve interaktif simülasyonlar sayesinde daha somut ve anlaşılır hale gelmektedir (Eroğlu, Safa, 2023.). Bu durum, özellikle görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için büyük avantaj sağlamaktadır.

Anında Geri Bildirim: Dijital uygulamalar, öğrencilere yaptıkları hatalar hakkında anında geri

bildirim sunma yeteneğine sahiptir. Bu özellik, öğrencilerin hatalarını anında fark etmelerine, düzeltmelerine ve doğru öğrenmeyi pekiştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu, geleneksel sınıf ortamında her öğrenciye aynı anda bireysel geri bildirim sağlamanın zorluklarını ortadan kaldırmaktadır.

Kişiselleştirilmiş Öğrenme: Teknoloji, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak ilerlemelerine imkan tanır. Farklılaştırılmış öğretim materyalleri ve adaptif öğrenme algoritmaları sayesinde, her öğrencinin ihtiyaçlarına özel bir öğrenme yolu sunulabilir. Bu durum, özellikle sınıf içi çeşitliliğin yüksek olduğu ilkökul sınıflarında büyük önem taşır.

Etkileşim ve İşbirliği: Web 2.0 araçları ve çevrimiçi platformlar, öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurmasını, işbirliği içinde projeler geliştirmesini ve dil bilgisi bilgilerini uygulamalı olarak kullanmasını teşvik etmektedir (Baş ve Yıldırım, 2018; Uyar ve Tekin, 2024.).

Uygulama ve Tekrar Fırsatları: Dil bilgisi, tekrar ve pratik gerektiren bir alandır. Dijital araçlar, öğrencilere sınırsız tekrar yapma ve öğrendiklerini pekiştirme fırsatı sunarak kalıcı öğrenmeye katkıda bulunmaktadır.

Ancak, teknolojinin dil bilgisi öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için bazı önemli faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Baş ve Yıldırım (2018)'ın da vurguladığı gibi, "pedagoji teknolojiyi yönlendirmelidir". Yani, teknolojik araçların rastgele ve amaçsız kullanımı yerine, belirli pedagojik hedefler doğrultusunda, öğretim programıyla uyumlu ve planlı bir şekilde entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilme yeterlilikleri (teknolojik pedagojik alan bilgisi - TPACK) de başarıyı doğrudan etkileyen bir faktördür. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri desteklenmeli ve teknoloji entegrasyonu konusunda eğitimler almaları teşvik edilmelidir.

Bu çalışma, mevcut literatüre dayanmaktadır ve sınırlı sayıda spesifik dijital araç ve platformun etkilerini ele almaktadır. Gelecekteki araştırmalar, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi daha yeni teknolojilerin ilkökulda dil bilgisi öğretimindeki potansiyel etkilerini, uzun dönemli öğrenme çıktıları ve öğrencilerin bilişsel yüklerini daha derinlemesine inceleyebilir. Ayrıca, farklı sosyoekonomik düzeylerden ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin teknoloji destekli dil bilgisi öğretimine nasıl tepki verdiğine dair karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları, yeterlilikleri ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar da gelecek araştırmaların odak noktası olabilir.

Sonuç olarak, teknolojinin ilkökulda dil bilgisi öğretimine bilinçli, planlı ve pedagojik temellere dayalı bir şekilde entegrasyonu, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, öğrenme motivasyonlarını yükseltmek ve onları dijital çağın gerektirdiği yetkinliklerle donatmak için önemli bir potansiyel sunmaktadır. Bu entegrasyonun başarısı, sadece teknolojik araçların varlığına değil, aynı zamanda bu araçların öğretim sürecine ne kadar etkili bir şekilde dahil edildiğine bağlıdır.

KAYNAKLAR

- Altas, S. (2009). Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aytaş, G. ve Çeçen M. A. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri Ana Dili Eğitiminde ve Önemi. TÜBAR, 27, 77-89.
- Balkı, E. (2008). Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine ilişkin algıları ve uygulamaları: Özel Konya Esentepe ilköğretim okulu örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Baker, E. (2000). Integrating Literacy and Tool – Based Technologies, Computers In the Schools. 16(2), 73-89
- Baş, B., & Yıldırım, H. İ. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımı: Voki örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 242–270. <https://doi.org/10.18039/ajesi.408747>
- Batdı, V. (2021). Yabancılar dil öğretiminde teknolojinin kullanımı: Bir karma-meta yöntemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 1213–1244. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.942631>
- Bayraktar, F. B. (2024). *Etkileşimli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi başarıları ve dil bilgisi tutumları üzerine etkisi: 6. sınıf örneği* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. İstanbul Üniversitesi Tez Arşivi.
- Davis, R. (2006). Utopia or chaos?: The impact of technology on language teaching. *Teaching English with Technology*, 6(4).Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12 (4). 49-52.
- Demirel, Ö. (2022). Yabancı Dil Öğretimi (12.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Durukan, E. (2012). Öğretim yazılımlarının farklı aşamalarda kullanımının başarıya etkisi: Dil bilgisi öğretimi örneği. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1393–1408. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3143>
- Ediskun, H. (2010). Türk dil bilgisi (ses bilgisi-biçim bilgisi-cümle bilgisi). Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2011). Çağdaş Türk Dili (1.Baskı). Grafker Yayınları.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 85-105.
- Eroğlu, S. (2023). Dijital araçlarla dil bilgisi öğretimi. In A. Okur & G. H. Demirdöven (Eds.), *Yabancı dil olarak dijital Türkçe öğretimi* (s. 280–315). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Evans, C. & Gibbons, N. J. (2007). The interactivity effect in multimedia learning. *Computers & Education*, 49(4), 1147-1160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.008>.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Göğüş, B. (1978), Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi (1.Baskı). Gül Yayınevi.
- İşman, A., 2005, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Pegem A Yayıncılık (Sempati), Ankara.
- Kara, M., & Yeşilyurt, M. (2024). The effect of technology on academic success in primary

school regarding harmful habits [Zararlı alışkanlıklar konusunda teknolojinin ilkokulda akademik başarıya etkisi]. In *II. International Marmara Scientific Studies Congress Conference Book* (pp. 31-35).

Karaca, A. (2024). *İlkokul Türkçe dil bilgisi öğretiminde Web 2.0 araçları destekli oyunların başarı ve tutuma etkisi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kodallı, T. (2022). Sezgisel dil bilgisi uygulamalarının Türkçe ders tutumuna, dil bilgisi tutumuna ve dil bilgisi başarısına etkisi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi

Kotan, A. (2022). *Ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Sabariman, SI (2008). Computer Aided Education on Protection System. Universiti Malaysia Perlis, School of Electrical Systems Engineering, Available: <http://dspace.unimap.edu.my/handle/123456789/4501>.

Teke, S. (2020). Türkçe dil bilgisi öğretiminin tasvirî (açıklamalı) bibliyografyası [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu (2016). Teknolojinin tanımı. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57346895057225.41442941

Uşun, S. (2004). Bilgisayar destekli öğretimin temelleri (2nd ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uyar, M. C., & Tekin, E. (2024). Grammar teaching using Web 2.0 tools in teaching Turkish as a foreign language. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1111–1140. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1469159>

Yeşilyurt, M. (2021). Meta-Analysis of the Effect of Technologies on Primary School. *Temel Eğitim*, 3(2), 26-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1678439>

Article Arrival Date

30.11.2025

Article Published Date

20.12.2025

Teknolojik Materyallerin Çarpma İşlem Başarısına Etkisi¹

Impact of Technological Materials on Impact Process Success

Elif DENK¹, İrfan ÜNLÜ², Mustafa YEŞİLYURT³¹Amasya Üniversitesi, Orcid: [0009-0003-9497-3945](https://orcid.org/0009-0003-9497-3945)²Amasya Üniversitesi, Orcid: [0009-0001-7306-2611](https://orcid.org/0009-0001-7306-2611)³Amasya Üniversitesi, Orcid: [0000-0003-4108-7467](https://orcid.org/0000-0003-4108-7467)**Özet**

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf matematik dersinde çarpma işleminin öğretiminde kullanılan teknolojik materyallerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, kontrol gruplu ön test–son test modeline uygun yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Muş ili Hasköy ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören toplam 42 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, araştırmanın uygulanabilirliğini artırmak amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sürecinde, mevcut öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu ile akıllı öğrenme teknolojileri kullanılarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında, Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programına uygun, geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış altı maddeden oluşan Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, teknolojik materyallerle desteklenen öğretimin uygulandığı deney grubunun başarı puanlarının, mevcut öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Sonuçlar, çarpma işlemi öğretiminde teknolojik materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik materyaller, matematik eğitimi, çarpma işlemi, öğrenci başarıları

Abstract

This study examined the effect of technological materials used in teaching multiplication in fourth-grade elementary mathematics classes on students' academic achievement. A quasi-experimental design with a pretest–posttest control group was employed. The study group consisted of 42 fourth-grade students attending a primary school in the Hasköy district of Muş province. Convenience sampling was used to facilitate the implementation process. Two groups were formed: a control group in which instruction was conducted using conventional teaching methods aligned with the national curriculum, and an experimental group in which instruction was supported by smart learning technologies. Data were collected using a Mathematics Achievement Test consisting of six items, whose validity and reliability had been established in accordance with the Ministry of National Education curriculum. Independent samples t-tests

¹ Bu çalışma, VIII. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

were conducted to analyze the data. The findings revealed a statistically significant increase in achievement scores in favor of the experimental group. These results indicate that the use of technological materials in teaching multiplication contributes positively to students' academic performance.

Keywords: Technological materials, mathematics education, multiplication, student achievement

GİRİŞ

Teknoloji, yaşamın kolay hale getirilmesinde, teknolojinin varlığıyla gerçekleşecek insan davranışlarının sergilenmesinde veya teknoloji sayesinde elde edilecek deneyimlerin elde edilmesinde insanlara olanak sağlamaktadır (Atabek, 2021). En basit şekilde teknoloji, bir hizmetin veya malın üretiminde gereken organizasyon, bilgi ve teknik detayların tümünü ifade etmektedir (Selamoğlu, 2003).

Teknoloji hızla gelişim göstermekte ve gündelik yaşamda yer almaktadır (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Teknoloji ile biçimlenen dünyada insan eğitime verilmesi gerekli olan önem, herkesçe bilinir bir gerçek olmuştur. Kişileri eğitirken, yaşamda kullanılacak temel bilgilerin yanı sıra, bu bilgilere günümüz teknoloji araçlarıyla destek sunmak ve bu teknolojilerin kullanımında kişileri yetkinleştirmek gerekmektedir.

İletişimin ve etkileşimin geliştiği günümüzde, bireyler öğrenme ve öğrendiklerini yeniden kullanma ihtiyacı içerisindeyler (Demirel, 2009). Teknolojinin, öğrenme ortamlarında kullanılmasının zaman ve para kaybı olduğunu savunanlara oranla, teknolojinin kullanımının öğrencinin başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu savunanların sayısı daha fazladır (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). Hızla gelişen teknolojinin paralelinde bilgisayar ve internet kullanımı, mobil teknolojilerin hayata girmesiyle bambaşka bir boyut kazanmıştır. Mobil teknolojilerin ulaşım ve taşınabilirlik kolaylığı sayesinde eğitim alanında uygulama ve alıştırma benzeri öğrenme etkinlikleri sınıf ortamı dışında da gerçekleştirilmeye başlamıştır (Saran, Seferoğlu ve Çayıltay, 2009).

Matematik insanlık tarihine eş olan bir tarihe sahip olmasının yanında, inişli çıkışlı ve olaylarla dolu uzun bir geçmişe sahiptir. “Matematik” kavramının tarihin ilk yıllarında kullanılıp kullanılmadığına dair kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte bu sözcüğün ne zaman, nerede kullanıma geçtiğine dair bilgi edinilmemiş olsa da matematiğin her zaman insanlarca kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Günümüzde “matematik” kelimesini tüm insanlar bilmekte ve bu kelimeyi kullanmaktadır (Nasibov ve Kaçar, 2005).

Birçok yetişkin için matematik bir bilgi bütününden oluşmaktadır, yaşamla bağlantısı bulunmamaktadır ve sadece matematikçilere aittir (Akman, 2002).

Matematik dersine olan tutumun öğrencilerin matematik başarılarını göstermede önemli etkiye sahip olduğunu belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Ma, 1997). Kişinin hayatında önemli bir yere sahip olan matematik dersi ve matematiğe dair kaygı durumunun da eğitim hayatında önemli yere sahip olduğunu düşünürsek, eğitim-öğretimde bireylerin gelecekteki yaşantılarını ve tercihlerini etkilemede matematiğin ve matematiğe karşı kaygının da ne derece önemli yere sahip olduğu anlaşılabilmektedir. Eğitim-öğretim hayatındaki her bir dersin önemi büyüktür. Fakat matematik dersinin karmaşık yapısından kaynaklı, bu derse olan önyargı ve yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklı matematik dersi eğitim-öğretimi etkileyen önemli bir faktördür (Taşdemir, 2009).

Başarılı olan teknoloji entegrasyonu, tüm öğrenciler için misyon olarak eğitimin geliştirilmesi odağında olmalıdır. Öğretmenlerin teknolojiye dair deneyimleri, teknolojiyi kullanma veya

yeterlikle alakalı fikirlerini etkilemektedir (Demir ve Bozkurt, 2011). Teknolojinin sağlamış olduğu faydalar, matematiği içerik anlamında geliştirmekte ve matematik öğrenimine katkıda bulunmaktadır (Baki, 2001).

Birçok dünya ülkesinde matematik öğretimi sırasında teknoloji kullanımının gerekli ve önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (NCTM, 2000). Matematik öğretim programında bulunan bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma gerekliliğinin teknolojinin önemine karşı vurgu yapıldığı düşünülmektedir. Birçok ülkenin eğitim sisteminde ve matematik öğretim programında teknoloji destekli eğitim ve matematik okuryazarlığı terimleri üzerinde durulduğu gözlenmiştir (Köysüren ve Üzel, 2018).

Köysüren ve Üzel (2018) yaptıkları çalışmanın bulgularında teknoloji kullanılarak yapılan matematik derslerinde öğrencilerin eğlenceli ve kolay biçimde, ders katılımı sağlayarak, daha iyi anlayarak öğrenim gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler teknoloji kullanılarak yapılan matematik derslerinin etkinlikleri tekrarlama, akılda tutmada zorluk çektikleri geometri konularının daha kolay ve daha anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin düz anlatım gibi geleneksel yaklaşımların kullanıldığı matematik öğretimine kıyasla teknoloji kullanılarak yapılan matematik öğretiminin, kavramların çok daha iyi anlaşılmasında olumlu yönde etkiye sahiptir. Öğrenciler bu sayede problem çözme becerilerinde daha rahat ve esnek biçimde davranış sergilemektedir (Schreyer-Bennethum ve Albright, 2011). Matematiksel kavramların öğrenciler tarafından daha anlamlı hale getirilmesinde, matematik eğitiminin teknoloji ile entegre biçimde olması etkili olan bir unsurdur (İnce-Muslu ve Erduran, 2020).

Teknolojinin hızla yayılışının, teknolojinin öğretim ortamlarında kullanımı yönündeki beklentileri artırdığını ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Baki, Yalçinkaya, Özpınar ve Uzun, 2009). Teknoloji destekli öğretim sayesinde öğrenme konularının bazılarının bireysel hale geldiği ve eğitimsel açıdan daha etkili hale geleceği bu yönden okullarda uygulanmasının faydalı olacağı belirtilmiştir (Ersoy, 2005).

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi, ilkökul dördüncü sınıf matematik dersinde çarpma işleminin öğretiminde kullanılan teknolojik materyallerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın temel problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin akıllı öğrenme teknolojileri konusunda sahip oldukları bilgi düzeyi yeterli midir?
2. Öğrenme teknolojilerinin etkili biçimde kullanılabilmesi için sınıf ortamlarında gerekli teknolojik donanım (projeksiyon, bilgisayar, akıllı tahta vb.) mevcut mudur?
3. Öğretmenlerin matematik öğretiminde kullanılan yazılımları kullanabilme beceri düzeyleri nasıldır?
4. Seçilen öğrenme teknolojileri, öğrencilerin yaş düzeylerine, hazırbulunuşluklarına ve gelişim özelliklerine uygun mudur?
5. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda uygun öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilmiş midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf matematik dersinde çarpma işleminin öğretiminde kullanılan teknolojik materyallerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki

etkisini incelemektir. Günümüzde eğitim ortamlarında kullanılan öğrenme teknolojileri, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemekte ve soyut kavramların somutlaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, çarpma işlemi gibi temel matematiksel kazanımların öğretiminde teknolojik materyallerden yararlanılmasının öğrenmenin kalıcılığına ve öğrenci başarısına katkısı ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında, teknoloji destekli öğretimin öğrencilere sunduğu fırsatlar ile bu sürecin sınıf içi uygulamalara yansımaları incelenmiştir. Ayrıca teknolojik materyallerin, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırma, birden fazla duyu organını öğrenme sürecine dâhil etme ve öğretim sürecini daha etkili hâle getirme potansiyeli değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, matematik öğretiminde teknolojik materyal kullanımının olumlu ve sınırlı yönlerinin ortaya konulması hedeflenmiştir.

1.3.Varsayımlar

Bu çalışmada, öğretmenlerin matematik öğretiminde kullanılacak teknolojik materyalleri temel düzeyde kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip oldukları varsayılmıştır. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü sınıf ortamlarında, öğretim sürecini destekleyecek teknolojik araç ve gereçlerin (akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon vb.) kullanılabilir durumda olduğu kabul edilmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerin uygulamalara gönüllü olarak katıldıkları ve ölçme araçlarına içtenlikle yanıt verdikleri varsayımı da benimsenmiştir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma bazı sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma, Muş ili Hasköy ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma sürecinde her sınıfta teknolojik donanım ve internet erişiminin aynı düzeyde olmaması, uygulamaların etkililiğini sınırlayan faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik materyal kullanma konusundaki deneyim farklılıkları da araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf matematik dersinde çarpma işleminin öğretiminde kullanılan teknolojik materyallerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada kontrol gruplu ön test–son test modeline uygun yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen kapsamında, araştırmaya dâhil edilen öğrencilere uygulama öncesinde Matematik Başarı Testi ön test olarak uygulanmış, uygulama sürecinin ardından aynı test son test olarak tekrar verilmiştir.

Araştırma kapsamında seçkisiz atama yöntemiyle belirlenen iki şubeden biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ön test sonuçları doğrultusunda aritmetik ortalaması daha düşük olan grup deney grubu, daha yüksek olan grup ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda öğretim süreci, mevcut matematik öğretim programında yer alan yöntem ve teknikler doğrultusunda yürütülürken; deney grubunda çarpma işlemi öğretimi, teknolojik öğrenme materyalleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar her iki grupta da eşit sürelerde olacak şekilde dört ders saati boyunca sürdürülmüştür.

Tablo 1. Araştırma deseni

GRUPLAR	ÖN TEST	UYGULAMA	SON TEST
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Mevcut Öğretim Yöntemleri 4 ders saati	Başarı Testi
Deney Grubu	Başarı Testi	Teknolojik Materyallerle Öğretim 4 ders saati	Başarı Testi

2.1.Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, Muş ili Hasköy ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören toplam 42 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, araştırmanın uygulanabilirliğini artırmak ve süreci daha hızlı yürütebilmek amacıyla kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretim programına uygun olarak yürütülmüş olup, biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere iki şube çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney grubunda 21, kontrol grubunda ise 21 öğrenci yer almıştır.

Ön test uygulaması sonucunda grupların başarı düzeyleri karşılaştırılmış; aritmetik ortalaması daha düşük olan grup deney grubu, daha yüksek olan grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda çarpma işlemi öğretimi teknolojik materyallerle desteklenirken, kontrol grubunda öğretim süreci mevcut müfredatta yer alan yöntem ve teknikler doğrultusunda yürütülmüştür.

2.2.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Bu test, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programında yer alan “Üç basamaklı doğal sayılarla iki basamaklı doğal sayıları çarpar” kazanımına uygun olarak hazırlanmıştır. Matematik Başarı Testi, geçerliliği ve güvenilirliği daha önce test edilmiş altı sorudan oluşmaktadır.

Başarı testi, araştırma sürecinde hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Test uygulamaları, öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda dersler, müfredata uygun yöntem ve teknikler kullanılarak işlenmiş; deney grubunda ise öğretim süreci teknolojik öğrenme materyali olarak Derslig yazılımı kullanılarak yürütülmüştür.

2.3.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin -2 ile $+2$ aralığında olması, puan dağılımlarının normal kabul edilmesi için yeterli görülmüştür.

Verilerin analizinde, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkları incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analizler SPSS istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve anlamlılık düzeyi $0,05$ olarak kabul edilmiştir. Başarı testinde doğru cevaplar belirlenen puanlama anahtarına göre değerlendirilmiş ve testten alınabilecek en yüksek puan 100 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puanlarının dağılımlarının normal olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla her iki gruba ait puanların çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerlerin -2 ile $+2$ aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, verilerin normal dağılım varsayımını sağladığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Puan dağılımlarının normallik ve homojenlik durumu

		Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öntest	Deney	65,71	34,325	-,949	-,406
	Kontrol	74,52	37,845	-1,325	,121
Sontest	Deney	87,38	28,532	-1,841	2,672
	Kontrol	76,67	37,859	-1,419	0,375

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Matematik Başarı Testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, deneysel işlem öncesinde her iki grubun akademik başarı düzeylerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

734

Tablo 3: Deney ve kontrol grubu ön test karşılaştırması t-testi sonucu

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	P
Ön test	deney	21	65,71	34,325	-,790	40	,434
	kontrol	21	74,52	37,845			

Deneysel uygulama sonrasında, deney ve kontrol gruplarının Matematik Başarı Testi son test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur. Analiz sonuçları, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($p < .05$).

Tablo 4: Deney ve kontrol grubu son test karşılaştırması t-testi sonucu

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	P
Son test	deney	21	87,38	28,53	1,131	40	,0265
	kontrol	21	76,43	38,149			

Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre belirgin bir artış gösterdiği; kontrol grubundaki öğrencilerde ise başarı artışının daha sınırlı düzeyde kaldığı görölmektedir. Bu sonuçlar, çarpma işlemi öğretiminde teknolojik materyallerle desteklenen öğretim sürecinin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf matematik dersinde çarpma işleminin öğretiminde kullanılan teknolojik materyallerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, teknolojik materyallerle desteklenen öğretim uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının, mevcut müfredata dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Bu sonuç, teknoloji destekli öğretimin matematik öğretiminde etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

Genç, Coşkun ve Yeşilyurt (2023), Duyar, Altaş ve Yeşilyurt (2023), Çelikçi, Karabacak ve Yeşilyurt(2023), Atagün ve Yeşilyurt (2023), Kuyucu, Özden Ve Yeşilyurt (2023), Doğan, Okur ve Yeşilyurt (2023), Denk, Kıcıır ve Yeşilyurt (2024), Kara ve Yeşilyurt (2024), Özak ve Yeşilyurt (2024), Mert ve Şen (2019), Yeşilyurt (2021) yaptıkları çalışmalarda teknolojik materyal kullanımının öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların bulguları araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Teknolojik materyallerin matematik öğretiminde kullanılması, soyut matematiksel kavramların somutlaştırılmasına olanak tanımakta ve öğrencilerin konuları daha kolay anlamalarını desteklemektedir. Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alındığında, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının öğrenmenin kalıcılığını arttırdığı söylenebilir. Bu durum, matematik dersinde sıklıkla karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin azaltılmasında teknolojik materyallerin önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, matematik derslerinde teknolojik materyallerden yararlanılmasının öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine, öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerine ve akademik başarılarının artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle çarpma işlemi gibi temel matematiksel kazanımların öğretiminde teknolojik materyallerin kullanılması, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına ve öğrenmenin kalıcılığının artmasına yardımcı olmaktadır.

Bu bağlamda, ilkokul matematik derslerinde teknoloji destekli öğretim uygulamalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin teknolojik materyalleri etkili biçimde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri, okullardaki teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve sınıflarda gerekli donanımın sağlanması önem taşımaktadır. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda, teknolojik materyallerin farklı matematik konuları üzerindeki etkilerinin daha geniş örneklerle incelenmesi ve teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin tutum, motivasyon ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin ele alınması önerilmektedir.

Yapılan araştırmanın sonucuna bakarak matematik dersinde akıllı öğrenme teknolojilerinden yararlanmak öğrencileri sürecin bir parçası haline getirmekte, öğrencilerin süreçte daha aktif bir rol oynamalarını sağlamaktadır. Teknolojik materyal kullanılan ders, öğrencilerin derse karşı daha çok ilgilerini çekmektedir. Öğrencilerin derste daha aktif olduğu, derslere ilgilerini daha fazla olduğu öğrenme ortamları da öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır. Bu sebeple okullardaki teknik altyapının sağlanıp tüm okulların internet erişiminin olması

gerekmektedir. Öğretmenlerin teknolojik yetkinliklerinin artırılmasına yönelik hizmet içi seminerler düzenlenmesi gerektiği, öğretmenlerin de süreçte teknolojik materyalleri işin içine katarak konuları işlemeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akman, B. (2002). *Okulöncesi dönemde matematik. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).

Atabek, O. (2021). Teknoloji Korkusu.

https://www.researchgate.net/publication/356918963_Teknoloji_korkusu (23.12.2024).

Atagün, T. ve Yeşilyurt, M. (2023, April 28-30). *Yapboz oluşturma teknolojili materyalin okul öncesinde parça-bütün ilişkisini geliştirmeye etkisi* [Bildiri sunumu]. International conference on global practice of multidisciplinary scientific studies-iv , Turkish Republic Of Northern Cyprus.

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Köse, S. (2003). *Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196.

Baki, A. (2001). *Bilişim teknolojisi ışığı altında matematik eğitiminin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi*, 149(1), 26-31.

Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretmenler için bilgisayar destekli matematik*. Ceren Yayın Dağıtım.

Baki, A., Yalçinkaya, A. H., Özpinar, İ. ve Uzun, Ç. S. (2009). *İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 67-85.

Çelikci, V., Karabacak, A. M. ve Yeşilyurt, M. (2023, April 28-30). *Sınıf kesir öğretiminde teknolojik materyal kullanımının öğrencilerin başarı düzeyine etkisi* [Bildiri sunumu]. International conference on global practice of multidisciplinary scientific studies-iv , Turkish Republic Of Northern Cyprus.

Demir, S., & Bozkurt, A. (2011). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonundaki Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. İlköğretim Online*, 10(3), 850-860.

Demirel, M. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. In 9th International Educational Technology Conference (IETC2009).*

Denk, E. ve Yeşilyurt, S. K. M. (2024, May 29-31). *Teknolojinin zihinden toplama işlem başarısına etkisi* [Bildiri sunumu]. Ath international education and innovative sciences congress, Nakhchivan, Azerbaijan .

Doğan, E., Okur, E. ve Yeşilyurt, M. (2023, December 10-12). *Birleştirilmiş sınıfta simülasyonun eldesiz toplamaya etkisi* [Bildiri sunumu]. Conference on global practice of multidisciplinary scientific studies-v , Baku, Azerbaijan.

Duyar, B. B., Altaş, A. K. ve Yeşilyurt, M. (2023, April 28-30). *Kesirlerde sıralama ve karşılaştırma konusunda geogebra yazılımının akademik başarıya etkisi* [Bildiri sunumu]. International conference on global practice of multidisciplinary scientific studies-iv , Turkish Republic Of Northern Cyprus.

Ersoy, Y. (2005). *Matematik eğitimi yenileme yönünde ileri hareketler-I: Teknoloji destekli matematik öğretimi. The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 51- 63.

- Genç, G., Coşkun, D. ve Yeşilyurt, M. (2023, December 10-12). *Simülasyon teknolojilerinin ilköğretim fen dersi üzerindeki etkileri* [Bildiri sunumu]. Conference on global practice of multidisciplinary scientific studies-v , Baku, Azerbaijan.
- İnce-muslu, B., & Erduran, A. (2020). *Matematik Eğitime Teknoloji Entegrasyon Sürecinin İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (50), 258-273.
- Kara, M. ve Yeşilyurt, M. (2024, December 13-15). *Zararlı alışkanlıklar konusunda teknolojinin ilköğretimde akademik başarıya etkisi* [Bildiri sunumu]. II. International marmara scientific studies congress, İstanbul,Türkiye.
- Köysüren, M., & Üzel, D. (2018). *Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Etkisi*. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 12(2), 81-101. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506418>
- Kuyucu, E., Özden, G. ve Yeşilyurt, M. (2023, December 10-12). *Simülasyon teknolojisinin ilköğretim matematik eğitime etkisi* [Bildiri sunumu]. Conference on global practice of multidisciplinary scientific studies-V , Baku, Azerbaijan.
- Ma, X. (1997). “*Reciprocal Relationships Between Attitude Toward Mathematics and Achievement in Mathematics*”. *The Journal of Educational Research*, 90, 4, 221-229.
- MERT, E, ŞEN, Ü. S. (2019). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Öğretiminde Teknoloji Destekli Materyal Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23 (Özel Sayı), 2113-2139
- Nasibov, F., & Kaçar, A. (2005). *Matematik ve matematik eğitimi hakkında. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 339.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA.
- Özak, M. ve Yeşilyurt, M. (2024, December 13-15). *Mobil eğitim oyunlarının okul öncesi dönemde yazı farkındalığına etkisi: deneysel bir çalışma* [Bildiri sunumu]. II. International marmara scientific studies congress, İstanbul, Türkiye.
- Saran, M., Seferoğlu, G. ve Çağıltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners’ fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research*,34, 97-114.
- Schreyer-Bennethum, L., ve Albright, L. (2011). Evaluating The Incorporation Of Technology And Application Projects In The Higher Education Mathematics Classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 42(1), 53-63.
- Selamoğlu, A. (2003), “İşçi Sendikalarında Yeniden Yapılanma ve Örgütlenme Modeli”, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (6), s.65.
- Şenel, A., & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Yesilyurt, M. (2021). *Meta-Analysis of the Effect of Technologies on Primary School*, Journal of Primary Education, 3(2), 26 41. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.2.3>