



All Sciences Academy



EĞİTİM BİLİMLERİNDE ÇAĞDAŞ ARAŞTIRMALAR

*EĞİTİM
BİLİMLERİNDE
ÇAĞDAŞ
ARAŞTIRMALAR*

Editör
Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ





Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Araştırmalar
Editör: Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dizayn: All Sciences Academy Design
Basım Tarihi: Ağustos 2025
Yayıncı Sertifika Numarası: 72273
ISBN: 978-625-5794-09-3

© All Sciences Academy

www.allsciencesacademy.com
allsciencesacademy@gmail.com

İÇERİK

1. Bölüm	5
Tasarım Temelli Öğrenme Modeli	
<i>Zeliha Nurdan BAYSAL, Selin OKUR, Yunus Emre DEMİRBAŞ</i>	
2. Bölüm	23
Yabancı Dil Eğitiminde Yapay Zeka Konulu Araştırmalar Üzerine SistematiK Derleme İncelenmesi	
<i>Senem Seda ŞAHENK</i>	
3. Bölüm	41
Egzersiz ve Hareket Temelli Öğrenme Yaklaşımlarının Eğitim Ortamlarına Entegrasyonu: Kuramsal Bir Bakış	
<i>Tuğba TÜMEN</i>	
4. Bölüm	53
Davranışsal Yönlendirme ve Algoritmik Dürtme Uygulamalarının Bireysel Karar Verme Sürecindeki Rolü	
<i>Gizem YAZGAN, Süleyman BALCI</i>	
5. Bölüm	76
Kavramsal Beceriler: 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Örneği	
<i>Ash GÜNDOĞAN GÜNGÖR</i>	
6. Bölüm	90
Dijital Dünyada Ailede Değerler: Değişen Yapılar, Etkileşimler ve Ebeveynlik Roller	
<i>Sefa ÇELİKEL</i>	
7. Bölüm	105
Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Kadınlar ve Stres	
<i>Binnaz KIRAN, Hevın HOURI</i>	

Tasarım Temelli Öğrenme Modeli

Zeliha Nurdan BAYSAL¹

Selin OKUR²

Yunus Emre DEMİRBAŞ³

- 1- Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, znbaysal@marmara.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-3548-1217
- 2- Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, selin.okur@marmara.edu.tr, ORCID No: 0009-0009-1144-4647
- 3- Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, emre.demirbas@yildiz.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-8697-0099

ÖZET

Bu çalışmanın içeriğinde tasarım, tasarım odaklı düşünme (TOD) ve özellikle Tasarım Temelli Öğrenme (TTÖ) yer almaktadır. Öncelikle tasarım ve TOD açıklanmakta sonra asıl konu olan TTÖ ayrıntılarıyla ele alınmaktadır. Çalışmanın ilk amacı; TTÖ'nün teorik altyapısını (tanımı, öğrenim süreci, öğretmen öğrenci rolü, faydaları sınırlılıkları, değerlendirme biçimi) derleyerek sunmaktır. İkinci amaç, araştırmacılara ve uygulayıcılara öğrencilerin süreçte aktif katılım sağlayabileceği bu model hakkında ayrıntılı bilgi vermektir. Yazarların bir diğer amacı ise değişen öğretim programlarıyla birlikte farklı modeller hakkında kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve bilimsel araştırmalar tasarlayan araştırmacıların çalışmalarına bilgi sunabilmektir. TTÖ farklı konu alanlarında uygulanabilir yapıya sahip bir modeldir. Bu bölümde TTÖ modeli, belli bir konu alanına daraltılarak değil genel bir bakış açısı ile sunulmuştur. TTÖ ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. TTÖ'nün bu tanımları ilgili alanyazından derlenerek modele açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Probleme Dayalı Öğrenme, Projeye Dayalı Öğrenme ve STEM gibi TTÖ ve TTÖ bağlamına benzeyen modeller ele alınmıştır. Bu bölümde sözü geçen modeller ile çalışmanın konusu olan TTÖ; temel odak, başlangıç noktası, öğrenme öğretme süreci, öğretmen öğrenci rolleri, ürün çıktısı, değerlendirme, benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılarak irdelenmiştir. Dolayısıyla bu başlık altında ilk olarak tasarım ve TOD, ardından TTÖ hakkında bilgi ve benzer modeller ile karşılaştırmalı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler – Model, Tasarım, Tasarım Odaklı Düşünme, Tasarım Temelli Öğrenme, Problem-Proje Temelli Öğrenme, STEM.

GİRİŞ

21. yüzyılın yaşam koşulları, bilim ve teknolojiadaki değişimler sonucu ülkelerde problem çözen, yaratıcı, eleştirel düşünen, sorgulayan ve karşılaşılan sorunlara bilimsel çözümler üreten bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır (Pekbay, 2017:1). Bu nedenle günümüzde bu becerilere sahip bireylere çok daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Asal, 2020:1) ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir (Kayalar, 2018:1). Son yıllarda yayınlanan raporlar ve öğretim programları incelendiğinde eğitimde yer verilmesi beklenen belli yöntem ve teknikler dikkati çekmektedir. Bu yöntem ve teknikler; öğrencilerin aktif katılım gösterebilecekleri, iş birliği içinde çalışabilecekleri, bilgi ve becerilerini kullanabilecekleri ve bunları ürüne dönüştürebilecekleri ortamları içermektedir (Kılıç, 2019:4). Bu öğrenme ortamlarının sağlanabileceği modellerden biri de TTÖ'dür.

Tasarım Temelli Öğrenme Nedir?

Öğretim programlarında TTÖ'nün kavramları arasında “tasarım”, “tasarım süreci” ve “tasarım odaklı düşünme (TOD)” yer almaktadır (Özekin, 2006:25). Tasarım, insanlığın var oluşundan beri devam eden bir kavramdır. Tasarım, ilk çağlarda avcılık amacıyla basit aletler yapımında kullanılmış ardından teknolojik gelişmelere paralel olarak düşünsel ve ürün oluşturma açısından ileri boyutlara ulaşmıştır (Akdemir, 2017:87). Tasarım ifadesi genellikle mühendislik, mimarlık ve sanat gibi alanlarda kullanılmakla birlikte bu ifade son yıllarda özellikle de eğitim alanında tasarım süreci ifadesi ile süreçte öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır (Özekin, 2006:25). Sözlük tanımı olarak tasarım: “1. Bir sanat eserinin, yapının veya teknik ürünün ilk taslağı, tasar çizim, dizayn: Kentsel tasarım, çevre tasarımı. 2. Bir araştırma sürecinin çeşitli dönemlerinde izlenecek yol ve işlemleri tasarlayan çerçeve, tasar çizim, dizayn.” şeklinde açıklanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.). Bu tanımda da tasarımın süreç boyunca önemli olduğunun altı çizilebilir. Fortus vd. (2005:857) tasarımı, bilimsel bilgiyle günlük yaşam problemlerini çözme becerilerini birleştirerek oluşturulabilecek bir araç olarak tanımlamış ve TTÖ'nün merkez noktasının tasarım olduğunu belirtmiştir. Bu açıklamadan hareketle TTÖ'nün merkezini oluşturan tasarımlarda bulunması gereken bazı özelliklerin olduğu açıktır. Tasarımın özellikleri aşağıda belirtilmiştir (Kolodner vd., 2003:504):

- Zorluklara karşı baş etme, öğrenmeye teşvik ve uygulama fırsatları oluşturulur.
- Öğrencilerin başarısızlıklarının gözden geçirilmesi için fırsat tanınır.
- Tekrarlar içerir; bu süreçte kavramların anlaşılması ve beceriler ile uygulamaların kademeli olarak öğrenilmesinde sürekli gelişmeye katkıda bulunulur.
- Öğrencilerin bir tasarımı başarıyla gerçekleştirebilmeleri ve öğrenmeyi istemeleri için doğal bir motivasyon sağlanır.
- İletişim, temsil, karar verme ve iş birliği becerilerinin öğrenilmesi desteklenir.

Tasarımın özellikleri incelendiğinde TOD'un da önemine değinmek gerekmektedir. TOD günümüzde bireylerden beklenen en önemli düşünme modellerindendir (Li vd., 2019:101) ve eğitimde tasarım ve TOD'un önemi yeni yeni fark edilmektedir (Aksoy, 2023:35). Razzouk ve Shute (2012:330), eğitimde tasarım düşüncesini “Bireye deneme yapma, model ve prototip oluşturma, dönüt alma ve yeniden tasarlama imkânı veren analitik ve yaratıcı bir süreç” olarak tanımlamıştır. Dünyada son yıllarda tasarıma dayalı öğretim faaliyetleri sıklıkla kullanılmaktadır. Çünkü kaliteli bir eğitim süreci vasıtasıyla ülkelerde ekonomik ve teknolojik gelişmeler yakından takip edilebilmektedir (Banks ve Barlex, 2014; Akt. Aslantaş, 2022:13). 1960'lı yılların sonunda ortaya çıkmaya başlayan TOD'un gelişim süreci günümüzde artarak devam etmektedir. TOD; tasarlama, problem çözme, öğrenme gibi birçok farklı etkenle birlikte yapılan bir uygulamadır (Şahin,

2019:63). TOD; uygulayıcıların anlaşılmaaya çalışıldığı, varsayımların sorgulandığı ve başlangıçta anlaşılamayabilecek farklı strateji ve çözümler belirlemek amacıyla sorunların yeniden tanımlandığı tekrarlamalı bir süreçtir (Dam ve Siang, 2018). Bu süreçte problemin tanımı ve çözümü sayesinde 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçları karşılanabilir (Carroll, 2015:62).

Stanford'da bulunan Hasso Plattner Enstitüsü, TOD'un uygulanması ve öğrenilmesi konusunda önemli kurumlardan biri olmuştur ve bu kurum tarafından ele alınan TOD süreci beş aşamada ifade edilmiştir. Bu aşamalar; empati kurma, tanımlama, fikir üretme, prototip geliştirme ve test etmedir. Süreçte belirli bir sırayı takip etmek zorunlu değildir, aşamalar genellikle paralel olarak gerçekleşebilir ve tekrarlanabilir. Bu nedenle aşamalara hiyerarşik bir açıdan bakılmamalıdır (Dam ve Siang, 2018). Aşağıda bu aşamalar tek tek açıklanmaktadır:

1. Empati Kurma: Bu aşamanın amacı öğrenciye empati kurma becerisini kazandırmaktır. Bu aşamada uygulayıcıların deneyimlerini ve duygularını anlamak için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Böylelikle ürün, uygulayıcıların ihtiyaçlarına uygun geliştirilir ve tasarım daha etkili olur (Taşbaş-Pangız, 2024:25). Arslan'a (2016:73) göre, tasarım problemi çözümlenirken iyi analiz edilmeli ve bulunan çözümler nitelikli olmalıdır. Bazen karşılaşılan problem ve çözümler beklenmedik olabilir. Bu nedenle ürünün kim için ve ne amaçla tasarlandığı doğru tespit edilmelidir.

2. Tanımlama: Tanımlama aşamasında problem tüm yönleriyle incelenir, yorumlanır ve tanımlanır (Günsal, 2023:16). Uygulayıcıların ihtiyacını doğru tanımlamak için onların problemini ve isteklerini iyi tespit etmek gereklidir (Arslan, 2016:73).

3. Fikir Üretme: Bu aşamada birçok fikir bir araya getirilir, yenilikçi ve farklı çözümler ortaya çıkartılır. Ortaya çıkan fikirler sayesinde son iki aşamada kullanılacak olan tasarımın temeli oluşturulur (Taşbaş-Pangız, 2024:27). Ratcliffe'e (2009) göre bu aşamada tasarım problemi için birçok farklı fikrin üretilmesi hedeflenir. Özellikle tasarım problemlerini iyi anlamak ve ürün tasarlamak amacıyla birçok fikir üretilmesi beklenir (Akt. Arslan, 2016:74).

4. Prototip Geliştirme: Bu aşamada önceden oluşturulan fikirlerin çıktısı somut bir örnek haline getirilir (Arslan, 2016:74). Ardından prototipler test edilir ve gerekirse yenilenir. Bu aşamanın amacı, neyin nasıl kullanılacağını belirlemek ve daha iyisi için neler yapılabileceğine yönelik adım atmaktır (Günsal, 2023:16).

5. Test Etme: Bu aşamada ürünün hazır olup olmadığı ve sağlıklı bir sonuca ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilir. Ardından üründe oluşabilecek bir problem olursa düzeltilip tekrar test edilmelidir. Bu durum ürünün amaçlanan fikre uygun olması durumuna kadar devam etmelidir (Arslan, 2016:74). Tasarım ve TOD vasıtasıyla tasarım sürecinin altyapısı, ilkeleri ve kavramsal çerçevesi ortaya konulurken, TTÖ bu kuramsal altyapının eğitime uyarlanması ve uygulamaya geçirilmesi şeklinde ifade edilebilir.

Bazı bilim insanları 20. yüzyılın başlarında, öğretmenlerin öğrencilere problemlere dayalı sorular yönelttiğini belirtmiş ve öğrencilerin tasarım görevlerini tamamlarken mevcut bilgilerini anlamlı bir şekilde oluşturmalarını ve derinleştirmelerini sağlamak amacıyla TTÖ'yü önermiştir (Wei vd., 2023:2). TTÖ, yeni bilimsel bilgi ve problem çözme becerilerinin yapılandırılmasında tasarımın kullanıldığı sorgulamaya dayalı bir pedagojidir (Fortus vd., 2005:856) ve öğrencilerin eğitim öğretim ortamında gerçek hayat problemlerini çözmelerine imkân verir (Aslantaş, 2022:16). Tüm bu bilgilere göre, günlük hayat bağlamında kendi problemlerini kendi çözen ve problemi çözmek amacıyla ürünler tasarlayan bireyler yetiştirmek için TTÖ ön plana çıkmaktadır (Hacıoğlu, 2017:12). Dolayısıyla değişen dünyada ihtiyaç duyulan becerileri bu model ile kazandırmak mümkündür ve model günümüzde kabul gören yapılandırmacılık teorisine dayanmaktadır.

Tasarım Temelli Öğrenme ve Yapılandırmacılık

Çağdaş öğretim yaklaşımlarının temelinde anlamlı ve etkili öğrenme bulunmaktadır. Etkili öğrenme, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya sevk eden, problemler çözmesini sağlayan aktif öğrenme uygulamalarıyla sağlanır (Ün-Açıkgöz, 2002). Aktif öğrenme uygulamalarına bakıldığında, son yıllarda gündeme gelen ve yukarıda da tanımlı ayrıntılı bir şekilde açıklanan bir öğrenme modeli olarak TTÖ ile karşılaşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre TTÖ ile birlikte öğrenciler, yeni bilgileri daha aktif bir şekilde kullanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında TTÖ, iş birliği içinde bir ürünün oluşturulma sürecinde aktif katılım sağlandığında yeni bilgilerin daha etkili bir şekilde geliştirildiği yapılandırmacılıkla ilgilidir (Fessakis vd., 2008:201). Bu bağlamda yenilikçi ürünler üretmeye yönelik sorgulamayı ve akıl yürütmeyi içeren TTÖ (Gomez-Puente vd., 2013:718) yapılandırmacı öğrenmenin uygulamada kullanılabilecek bir biçimidir.

TTÖ'nün dayandığı temel yaklaşım durumlu öğrenme olarak bilinmektedir (Wendell, 2008:7). Yapılandırmacı yaklaşımın “*Öğrenme, gerçek hayat bağlamında, gerçek görevler ve sosyal deneyimler ile yapılandırılır.*” varsayımına dayanan durumlu öğrenmeye göre bilgi geliştirildiği, kullanıldığı kültürün, bağlamın ve uygulamanın bir parçasıdır (Kılıç, 2004:309). Süreçte anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla yeni öğrenilecek bilgi ve beceriler içinde bulundukları sosyal ve fiziksel bağlamda kullanılmalıdır (Brown vd., 1989:33). Durumlu öğrenmede, öğrenciler gerçek hayattaki uygulamalara oldukça benzeyen bir bağlamda diğer durumlarla bağ kurmaya çalışır ve buraya bilgilerini aktarabilir. Bu nedenle öğrenme için etkileşim önemlidir ve öğrenci uygulama içinde bulunmalıdır (Kılıç, 2004:309). Bu çerçevede TTÖ, yapılandırmacı yaklaşıma dolayısıyla durumlu öğrenmeye uygun olarak sınıflarda hayata geçirilebilir.

TTÖ'de öğrenme, geleneksel öğrenmedeki gibi belli bir zaman dilimine sıkıştırılmaz, bir süreci gerektirir. TTÖ süreci farklı kaynaklarda

farklı sayıda aşamalarla tanımlanmıştır. TTÖ'nün aşağıda belirtilen aşamalara göre gerçekleştirilmesi sürecin araştırmacılar ve uygulayıcılar için daha planlı olmasını sağlayacaktır.

Tasarım Temelli Öğrenme Süreci

Tasarım bir süreç gerektirir. TTÖ'de, öğrenciler problemi tespit eder, probleme çözüm bulmak amacıyla çeşitli bilgilere ulaşır ve detaylı sorgulamalar yapar. Bu süreçte öğrenciler öğretmenin rehberliğinde, öğretmenleri ve akranlarıyla sohbet eder ve uygulamalar yapmak amacıyla bir yöntem bulur (Brophy vd., 2008). Literatürde farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde TTÖ süreci açıklanmıştır.

Wendell (2008:38); Penner vd.,'nin (1998) çalışmaları doğrultusunda TTÖ'nün aşamalarını yedi maddede sıralamıştır:

- Öğretmen, tasarım görevini ve kullanılacak malzemeleri açıklar.
- Öğrenciler, küçük gruplar halinde tasarımları planlar ve oluşturur.
- Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde sınıf tartışmaları ile güncellemeleri paylaşır ve yansıtır.
- Öğrenciler, modeli test eder ve değerlendirme yapar.
- Öğrenciler, modelleri revize eder.
- Öğrenciler, revize edilmiş modelleri sunar ve tartışır.
- Öğretmen, oluşturulmuş ürünlerle bilimsel araştırmaya öncülük eder.

Tablo 1'de farklı araştırmacılar tarafından açıklanan TTÖ süreçleri bulunmaktadır.

Tablo 1. Farklı Tasarım Temelli Öğrenme Süreçleri

Araştırmacı/lar	Aşamalar
Poth vd. (2005)	• Planla • Tasarla • Kontrol et • Paylaş
Doppelt (2009)	• Problemin tanımlanması ve ihtiyaçların belirlenmesi • Bilgi toplama • Alternatif çözümler sunma • En uygun çözümü seçme • Bir prototip tasarlama ve yapma • Değerlendirme
Brunsell (2012); Akt. Göktepe-Yıldız (2019:24)	• Tasarım sürecinde problemin tanımlanması • Olası çözümlerin geliştirilmesi • Çözümlerin analiz edilmesi • Çözümlerin en uygun hale getirilmesi • İletişim
Raber (2015:80)	• Tasarım zorluğu • Keşfetme • Tanımlama • Düşünme • Oluşturma • Geliştirme
Geitz ve de Geus (2019:7)	• Soruyu araştırma • Temel sorunu tanımlama • Fikir üretme • Prototipleri tasarlama • Prototipleri test etme • Araştırma ve geliştirme

TTÖ süreci genel olarak değerlendirildiğinde problem çözme adımlarına benzerliği dikkati çekmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi TTÖ farklı kaynaklarda farklı sayılarda aşamalar şeklinde belirtilmektedir. Çok temelde bütün bu aşamalar dikkate alındığında özellikle ilkökul seviyesinin son sınıflarında dört aşamalı TTÖ süreci önerilebilir:

- Problemin tanımlanması,
- verilerin toplanması,
- prototiplerin tasarlanması ve test edilmesi,
- sürecin sonuçlandırılması şeklinde özetlenebilir.

İlkokul seviyesinde her sınıf düzeyinde tüm aşamaların tamamlanması zorunluluğu olduğu düşünülmemelidir. Küçük sınıflarda tek bir aşamanın da uygulanabileceği akılda tutulmalıdır. Bu sürecin özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Tasarım Temelli Öğrenme’nin Özellikleri

TTÖ’nün bazı özellikleri bulunmaktadır. Crismond (2001) mühendislik ve fen alanlarında tasarım görevlerinin özellikleri ile ilgili olarak aşağıda belirtilen hususlara dikkat çekmiştir:

- Tasarım problemleri aracılığıyla öğrenciler yeni bilgiler edinmeli ve gerçek hayat problemleriyle karşılaşmalıdır.

- Tasarım görevleri kolaylıkla bulunabilmeli ve materyallerin kullanımı kolay olmalıdır.

- Tasarım problemleri birçok farklı çözüm ve çözüm yolları içermelidir.

- Öğrenciler, tasarım görevlerinde iş birlikli halde çalışmalı ve öğrenen konumunda olmalıdır.

- Hazırlanmış olan tasarım görevleri gözden geçirilmeli ve gerekli durumlarda aşamalar tekrarlanmalıdır.

- Tasarım görevlerinde mühendislik ve fen ile ilgili kazanımlar bulunmalıdır (Akt. Kızılkıuş-Bulut, 2019:21).

TTÖ'nün özelliklerine göre öğretmenlerin ve öğrencilerin rollerinin açıklanması, anlaşılması ve uygulama ortamına doğru bir şekilde yansıtılması gerekmektedir.

Tasarım Temelli Öğrenme'de Öğretmen ve Öğrenci Rolü

TTÖ sürecinde öğretmenin rolü geleneksel öğrenmeden farklıdır. Bozkurt-Altan vd.'ne (2016:216) göre TTÖ sürecinde öğretmen, öncelikle öğrencilere kazandırmak için 8-10 hedef seçer, bunları içeren bir büyük tasarım görevi belirler, öğrencilerin bu görevi yapabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerden oluşan etkinlikleri planlar, öğrencilerin görev doğrultusunda prototipleri oluşturmaları ve test etmeleri için ortam hazırlar.

Bu süreçte öğretmen, öğrencilere rehberlik eder ve sorular sorarak onların derinlemesine düşünmelerine katkı sağlar. Ayrıca sorgulayıcı düşünmede model olur ve öğrencilerin akıl yürütme biçimlerini keşfetmelerine imkân tanır (Gomez-Puente vd., 2013:721). Öğretmenin rolü, hedeflenen öğrenme çıktısını elde etmek amacıyla öğrencilerin çabalarını desteklemek ve etkileşimlerine rehberlik etmektir. Bu süreçte öğretmen grup etkileşimlerinde düzenli olarak kontrol sağlamalıdır (Fessakis vd., 2008:201). Bu rollerin öğretmenin tarafından yaşama geçirilmesi önemlidir. Çünkü öğretmenler TTÖ'deki rollerini ne kadar iyi yerine getirebilir ve doğru model olurlarsa öğrencilerin de sürece katılımları o derece iyi olur.

Tasarım sürecinde öğrenciler; sorgulama ya da araştırma yapmalı, bilgi ve becerilerini uygulayarak problemi belirlemeli ve çözümü gerçekleştirmeli, tasarım ve problem çözme deneyimleri üzerine düşünmeli, kendilerini ifade etmeli ve iletişimde bulunmalıdır (Ke, 2014). Öğrenci rollerinin çok önemli olduğu bu öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesinde bazı faydalar ve sınırlılıklar bulunmaktadır.

Tasarım Temelli Öğrenme'nin Faydaları ve Sınırlılıkları

TTÖ, yenilikçi öğrenme ortamı sunan ve 21. yüzyıl becerilerinin çoğunun desteklendiği bir modeldir (Girgin, 2020:62) ve birçok faydası

bulunmaktadır. TTÖ'nün faydaları Pressman (2019) tarafından aşağıda görülen maddeler halinde sıralanmıştır:

- Anlama daha basit hale getirilir.
- Hayatın farklı alanlarında yeni bakış açıları sağlanır.
- Üretim isteği güçlendirilir.
- Farklı bilim dallarına yönelik problemlerin çözülmesine imkân tanınır.
- Bireylerin hayat kalitesini azaltan problemlerin çözülmesi sağlanır.
- Farklı alanlara özgü problemlerdeki benzerliklerin tespiti sağlanarak çözümlere esneklik kazandırılır.
- Problemlerin çözümü sonrası bir tatmin duygusu oluşturulur ve keyifli bir süreç gerçekleştirilir.
- Bilgi ve deneyimler arttırılarak verimlilik maksimum düzeye çıkartılır (Akt. Tıkışoğlu, 2023:23).

TTÖ sayesinde iletişim, karar verme ve iş birliği (Kolodner vd., 2003:496), grup çalışmalarında iletişim (Yıldız, 2019:8; Gülüm, 2024:10), gerçek dünya problemlerini çözme (Mehalik ve Schunn, 2006:519) gibi beceriler gelişir. TTÖ'nün birçok faydası bulunmasına rağmen bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Hacıoğlu vd. (2016:814) yaptıkları çalışmada TTÖ'nün uygulanmasında bazı sınırlılıkların olduğunu tespit etmiştir. Bunlar; (1) Öğretmenlerin yeterliliğinin olmaması, (2) fiziki durum, (3) öğretim programı, (4) sınıfların kalabalık olması, (5) etkinliklerinin uzun sürmesi, (6) maliyetin fazla olması, (7) materyal yetersizliği ve (8) sınıf yönetiminde zorluk yaşanması ihtimalidir. Çiftçi (2020:19) ise TTÖ'nün sınırlılıklarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Takım çalışmasında zorluk yaşama,
- zaman yetersizliği,
- kaynakların ve materyallerin azlığı,
- empati kuramama ve uygulayıcıların ihtiyaçlarını anlamada zorlanma,
- ortak bir fikre ulaşamama,
- sınıf mevcudunun fazla olması ve
- yeterli fikir üretememe.

Bu faydaların ve sınırlılıkların yanı sıra TTÖ'de değerlendirme anlayışının da açıklığa kavuşması önem arz etmektedir.

Tasarım Temelli Öğrenme'de Değerlendirme

TTÖ'de değerlendirme, geleneksel değerlendirmeye göre bazı farklılıklar içermektedir. TTÖ'de değerlendirme yapılırken tasarım ödevleri, portfolyolar, sınavlar, yansımalar ya da sözlü sunumlar kullanılabilir. Ayrıca prototipler, grup raporları ve akran değerlendirmesi ile de değerlendirme yapılabilir (Gomez-Puente vd., 2013:721). Collins vd.'ne (2004) göre

tasarımın başarısı değerlendirilirken kullanılabilecek çeşitli bakış açıları mevcuttur (Akt. Kuzu vd., 2011:25). Bu bakış açıları aşağıda açıklanmıştır:

- Bilişsel Düzey: Uygulama öncesinde öğrencilerin anlama düzeyleri nedir ve süreçte anlamaları nasıl değişim göstermiştir? bu konu değerlendirilir.

- Kişilerarası Düzey: Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim nasıldır? Kurulan iletişimlerde bilgi paylaşımı yapılmakta mıdır? Öğrenciler kendi aralarında bir bağ kurmakta mıdır ve birbirlerine yardım etmekte midir? sorularından hareketle etkileşim değerlendirilir.

- Grup veya Sınıf Düzeyi: Bu bakış açısı öğrencilerin katılım düzeyleri, grup kimliği, grup içi ilişkileri gibi durumların incelenmesini içerir.

- Kaynak Düzeyi: Bu bakış açısı öğrencilere sunulan kaynakların değerlendirilmesini gerektirir.

- Kurum veya Okul Düzeyi: Bu bakış açısında kurumun ya da okulun destek düzeyi ile diğer kurumlar ve bireylerle olan iletişim değerlendirilir.

Buraya kadar başlangıçta da belirtildiği gibi TTÖ'nün tanımı, aşamaları, öğretmen ve öğrenci rolü, faydaları/sınırlılıkları ve değerlendirme biçimi hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. TTÖ; PbDÖ, PjDÖ ve STEM ile benzerliklere sahip olduğu için temel odak, başlangıç noktaları, öğrenme süreci, öğretmen-öğrenci rolü, ürün çıktısı ve değerlendirme biçimleri açısından karşılaştırılması modelin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Yazarlar tarafından ilgili alanyazından yararlanılarak karşılaştırma tablosu oluşturulmuştur. Tablo 2'de TTÖ ile bu modeller, farklılıklar ve benzerlikler açısından sunulmuştur.

Tablo 2. Tasarım Temelli Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme ve STEM Eğitimi Arasındaki Farklılıklar ve Benzerlikler

Özellik	Tasarım Temelli Öğrenme (TTÖ)	Probleme Dayalı Öğrenme (PbDÖ)	Proje Tabanlı Öğrenme (PjDÖ)	STEM Eğitimi
Temel Odak	Tasarım süreci, yaratıcı ve yenilikçi çözümler geliştirme eşliğinde mühendislik tasarım süreçlerine bağlı kalarak alternatif çözümler üretme, sistematik olarak en uygun olanı seçme ve kullanıcı deneyimi ön plandadır (Cross, 2006; Barak, 2020:94).	Problemin çözümü ve bu süreçte gerekli bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi becerileri kazanma odak noktasıdır (Hmelo-Silver, 2004).	Somut bir ürün veya proje oluşturma zorunluluğu vardır, bu süreçte disiplinler arası bilgiyi kullanma ve sunma becerileri gerektirir (Blumenfeld vd., 1991).	Dört ana disiplinin entegrasyonu ile gerçek dünya problemlerine mühendislik odaklı çözümler üretme ön plandadır (Sanders, 2009:20).
Başlangıç Noktası	Belirli bir ihtiyacı veya sorunu ele almak için bir tasarım problemi belirlenir (Kelley ve Kelley, 2013). Genellikle tasarım özelliklerini ve kısıtlamalarını netleştirerek başlanır; bu, mühendislik tasarım sürecinin ilk adımıdır (Burghardt ve Hacker, 2004:8).	Genellikle yapılandırılmamış, açık uçlu bir gerçek hayat problem senaryosu ile başlar (Schmidt, 1983; Barak, 2020:95).	Öğrencilerin ilgisini çeken, gerçekçi ve anlamlı bir proje konusu ya da sorunu ile başlar (Larmer ve Mergendoller, 2010).	Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri karmaşık ve çok boyutlu sorunları çözmeye yönelik projeler ve etkinlikler ile başlar (Kelley ve Knowles, 2016).
Öğrenme Süreci	İteratif (tekrarlayan) bir süreçtir. Tasarım özelliklerini açıklama, araştırma yapma, alternatif tasarımlar üretme, en uygun tasarımı seçme, prototip geliştirme, test etme, yeniden tasarlama ve başarıları iletmeye aşamalarını içerir (Agudelo-Rodríguez vd., 2024).	Problem analizi, hipotez geliştirme, bilgi toplama, çözüm üretme, değerlendirme ve yansıtma süreçlerini içerir (Dolmans vd., 2005).	Planlama, araştırma, uygulama, revizyon ve sunum aşamalarını içeren uzun süreli ve derinlemesine çalışmaları içerir (Bell, 2010).	Sorgulama, keşif, deney yapma, tasarım, modelleme, veri analizi ve problem çözme aşamalarını içerir (National Research Council, 2012).
Öğretmen	Tüm yaklaşımlarda öğretmen, içeriği sağlayan kişi olmaktan ziyade bir rehber			

Rolü ya da kolaylaştırıcı rolünü üstlenir. Öğrenci ilerlemesini destekler, modelleri izler ve değerlendirir. Öğretmenlerin, öğrencilerin önceki bilgi ve becerilerine göre görevlerin kapsamını ve karmaşıklık düzeyini ayarlaması ve bilişsel yükü azaltmak için destek olması önemlidir (Leary vd., 2019).

Öğrenci Rolü	Tasarımcı, yaratıcı, problem çözen, iş birliği yapan, sürekli deneyen ve geliştiren roledir (Razzouk ve Shute, 2012). Öğrencinin rolü; kişisel olarak anlamlı, başkalarıyla paylaşılabilecek ve üzerinde düşünülebilecek bir ürün veya sistemin tasarımı ve inşasını gerçekleştirmektir (Thomas vd., 1999).	Öğrenci, araştırmacı, problem çözücü, iş birliği yapan, aktif olarak bilgi edinen bir roledir (Barell, 1995).	Planlayıcı, uygulayıcı, araştırmacı, sunum yapan, sorumluluk alan role sahiptir (Thomas, 2000). TTÖ'deki gibi kişisel olarak anlamlı, başkalarıyla paylaşılabilecek ve üzerinde düşünülebilecek bir ürün veya sistemin tasarımı ve inşasını gerçekleştirmesi beklenir (Thomas vd., 1999).	Gerçek dünya problemlerine çözüm üreten, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, disiplinler arası uygulayıcı ve kendi öğrenmesinin sorumlusudur (Kennedy ve Odell, 2014:249).
---------------------	---	---	---	---

Ürün Çıktısı	Çoğunlukla prototipler, tasarımlar, modeller gibi fiziksel ya da dijital çıktılardır (Plattner ve Meinel, 2009).	Genellikle teorik bir bilgi veya sorunun çözümüdür (Barak, 2020:95). Çözüm önerileri, analizler, raporlar veya kavramsal modeller çıktı olabilir (Tan, 2004).	Geniş bir yelpazede somut kullanışlı ürünler (model, yazılım, deney düzeneği) veya sistemler çıktı olarak kabul edilir (Thomas, 2000).	Öğrencilerin laboratuvar projeleri, prototipler, dijital mühendislik çalışmaları ya da problem çözme uygulamaları çıktıları olabilir (Bitibaeva vd., 2024).
---------------------	--	---	--	---

Değerlendirme	Sadece nihai ürüne ya da çözüme değil aynı zamanda öğrenme sürecine de odaklanılır. Tasarım sürecinin her aşamasındaki ilerleme, prototipler ve nihai ürünler değerlendirilir (Barak, 2020).	Süreç ve sonuç odaklıdır; problem çözme becerileri, bilgi edinimi, iş birliği ve sunumlar değerlendirilir (Albanese ve Mitchell, 1993).	Süreç ve ürün odaklıdır; projenin kalitesi, sunum, iş birliği ve öğrenci gelişimi değerlendirilir (Buck Institute for Education, 2009).	Uygulamalı performans, proje sonuçları, bilimsel ve matematiksel düşünme becerileri değerlendirilir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2014).
----------------------	--	---	---	--

Benzerlikler Öğrenci merkezli modellerdir.
Gerçek dünya problemleriyle ilgilenilir.
Üst düzey düşünme becerileri geliştirilir (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi).
İş birliği ve iletişim becerileri teşvik edilir.
Disiplinler arası çalışmaya imkân tanınır (özellikle P_bDÖ ve STEM).
Aktif öğrenme desteklenir.

SONUÇ

Yukarıda eğitimde son yıllarda sıklıkla kullanılan ve aktif öğrenme modellerinden biri olan TTÖ hakkında temel bilgiler sunulmuştur. İlk olarak tasarım ve TOD'un, TTÖ'nün kuramsal altyapısına katkısı açıklanmıştır. Ardından yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir model olan TTÖ'nün tanımı, öğrenim süreci ve özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. TTÖ; süreçte öğretmenlerin kolaylaştırıcı ya da rehber rolü üstlenmesi, öğrencilerin aktif bir şekilde ve iş birliği içinde bir tasarım görevi üzerinde çalışması, birçok faydasının yanı sıra bazı sınırlılıkların da olması ve sürece dayalı değerlendirmelerin yapılması gibi özelliklere sahip bir modeldir. Model, genel bir bakış açısıyla incelendikten sonra P₆DÖ, P₇DÖ ve STEM gibi diğer modellerle bazı kriterler açısından karşılaştırılmıştır. Modellerin benzer yönleri arasında; öğrenci merkezli olma, öğretmenlerin kolaylaştırıcı ya da rehber rol üstlenmesi, gerçek hayattan problemlere yer verilmesi, üst düzey becerilerin geliştirilmesi gibi özellikler bulunmaktadır. Diğer taraftan bu modeller arasında; temel odak, başlangıç noktası ve öğrenme süreci gibi özellikler açısından farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

REFERANSLAR

- Agudelo-Rodríguez, C. M., González-Reyes, R. A., Bernal-Ballen, A., Merchán-Merchán, M. A., ve López-Barrera, E. A. (2024). Characterization of STEM teacher education programs for disciplinary integration: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(3), 1-11. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14280>
- Akdemir, N. (2017). Tasarım kavramının geniş çerçevesi: Tasarım odaklı yaklaşımlar üzerine bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 85-94.
- Aksoy, F. (2023). *Tasarım temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Albanese, M. A., ve Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52–81. <https://doi.org/10.1097/00001888-199301000-00012>
- Arslan, D. (2016). Yaratıcı endüstride tasarım odaklı düşünce eğitimi. *Yaratıcı Endüstriler Uluslararası Tasarım Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*.
- Asal, R. (2020). *Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aslantaş, İ. A. (2022). *Tasarım temelli FeTeMM eğitimi etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Barak, M. (2020). Problem-, project- and design-based learning: Their relationship to teaching science, technology and engineering in school. *Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 94-97. <http://dx.doi.org/10.24313/jpbl.2020.00227>
- Barell, J. (1995). *Teaching for thoughtfulness: Classroom strategies to enhance intellectual development*. London: Longman.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bitibaeva, J. M., Kurbanbekov, B. A., Berdi, D., Mussakhan, N. P., ve Ramankulov, S. (2024). Integration of education, science and production: Methodological features of STEM product development. *BULLETIN Series of Physics & Mathematical Sciences*, 87(3), 287-295. <http://dx.doi.org/10.51889/2959-5894.2024.87.3.024>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., ve Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Bozkurt-Altan, E., Yamak, H., ve Buluş-Kırıkkaya, E. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., ve Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 369–387. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00985.x>
- Brown, J. S., Collins, A., ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Buck Institute for Education. (2009). *PBL essential elements*. <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design> adresinden 25 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Burghardt, M. D., ve Hacker, M. (2004). Informed design: A contemporary approach to design pedagogy as the core process in technology. *Technology Teacher*, 64(1), 6–12.
- Carroll, M. (2015). Stretch, dream, and do: A 21st century design thinking & STEM journey. *Journal of Research in STEM Education*, 1(1), 59-70. <https://doi.org/10.51355/jstem.2015.9>
- Cross, N. (2006). *Designerly ways of knowing*. Switzerland: Birkhäuser.
- Çiftçi, A. (2020). *Tasarım odaklı düşünme temelli bir enerji dönüşümleri modülünün geliştirilmesi ve uygulanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Dam, R., ve Siang, T. (2018). *What is design thinking and why is it so popular?* https://athena.eecs.csus.edu/~buckley/CSc170_F2018_files/What%20is%20Design%20Thinking%20and%20Why%20Is%20It%20So%20Popular.pdf adresinden 20.06.2025 tarihinde alınmıştır.
- Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolhagen, I. H., ve van der Vleuten, C. P. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(7), 732–741. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x>

- Doppelt, Y. (2009). Assessing creative thinking in design-based learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(1), 55-65. <https://doi.org/10.1007/S10798-006-9008-Y>
- Fessakis, G., Tatsis, K., ve Dimitracopoulou, A. (2008). Supporting “learning by design” activities using group blogs. *Educational Technology & Society*, 11(4), 199–212.
- Fortus, D., Krajcik, J., Dersheimer, R. C., Marx, R. W., ve Mamlok-Naaman, R. (2005). Design-based science and real-world problem-solving. *International Journal of Science Education*, 27(7), 855-879. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690500038165>
- Geitz, G., ve de Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1647919>
- Girgin, D. (2020). 21.yüzyılın öğrenme deneyimi: Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme eğitimine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 53-91.
- Gomez-Puente, S. M., van Eijck, M., ve Jochems, W. (2013). A sampled literature review of design-based learning approaches: A search for key characteristics. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(3), 717–732. <http://dx.doi.org/10.1007/s10798-012-9212-x>
- Göktepe-Yıldız, S. (2019). *Tasarım temelli matematik uygulamalarının farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin uzamsal yeteneklerine ve 3 boyutlu geometrik düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gülüm, Y. (2024). *7. sınıf öğrencilerinin teknoloji çevre ilişkisine yönelik farkındalıklarının artırılmasında tasarım temelli fen öğretiminin etkisi: Sürdürülebilir (yeşil) bina* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Günsal, M. (2023). *Tasarım odaklı düşünme yaklaşımına dayalı STEM uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin tasarım odaklı düşünme, öğrenci eylemliliği ve gelecek düşüncesi düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Hacıoğlu, Y. (2017). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi temelli etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H., ve Kavak, N. (2016). Mühendislik tasarım temelli fen eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 807-830. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000195411>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Kayalar, A. (2018). *Mobil teknolojiye dayalı FeTeMM uygulamalarının öğretmen adaylarının mühendislik tasarımlarına, sistem düşünme zekâsına ve öğretmenlik özyeterliklerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ke, F. (2014). An implementation of design-based learning through creating educational computer games: A case study on mathematics learning during design and computing. *Computers & Education*, 73, 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.010>

- Kelley, D., ve Kelley, T. (2013). *Creative confidence: Unleashing the creative potential within us all*. USA: Crown Business.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307-320.
- Kılıç, F. (2019). *4. sınıflarda tasarım temelli fen eğitimi uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kızılkuş-Bulut, E. (2019). *Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin mühendislik kariyer tercihlerine göre 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, motivasyonları ve öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Kelley, T., ve Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(11), 1-11. <https://doi.org/10.1186/S40594-016-0046-Z>
- Kolodner, J. L., Camp, P. J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., Puntambekar, S., ve Ryan, M. (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle school science classroom: Putting learning by design^(TM) into practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495-547.
- Kuzu, A., Çankaya, S., ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Larmer, J., ve Mergendoller, J. R. (2010). *PBL starter kit: To-the-point advice, tools and tips for your first project*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Leary, H., Walker, A., Lefler, M., ve Kuo, Y. (2019). *Self-directed learning in problem-based learning: A literature review*. Editör M. Moallem, W. Hung, & N. Dabbagh, *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (pp. 181–198). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Li, Y., Schoenfeld, A. H., diSessa, A. A., Graesser, A. C., Benson, L. C., English, L. D. ve Duschl, R. A. (2019). Design and design thinking in STEM education. *Journal for STEM Education Research*, 2(2), 93–104. <https://doi.org/10.1007/s41979-019-00020-z>
- Mehalik, M. M., ve Schunn, C. (2006). What constitutes good design? A review of empirical studies of design processes. *International Journal of Engineering Education*, 22(3), 519–532.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2014). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Kennedy, T. J., ve Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Özekin, M. (2006). *İlköğretim 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin eğitiminde tasarımcı düşünce eğitim modelinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Plattner, H., ve Meinel, C. (2009). The design thinking research program at Hasso Plattner Institute. Editör H. Plattner, C. Meinel, & L. Leifer, *Design Thinking: Understand–Improve–Apply* (pp. 3-20). Germany: Springer.
- Poth, R., Little, R., Barger, M., ve Gilbert, R. A. (2005). Adapting the engineering design process for elementary education applications. *Paper presented at 2005 Annual Conference*.
- Raber, C. (2015). *Design-based learning for the elementary school classroom*. Canada: Critical & Process Document.
- Razzouk, R., ve Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: Rationale and description. *Medical Education*, 17(1), 11-16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086.x>
- Şahin, E. (2019). *Tasarım odaklı düşünme yönteminin benlik saygısı ve yaratıcılık ile bilişsel ve duygusal bağlamda ilişkilendirilmesi: Bir etkinlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi.
- Tan, O. S. (2004). *Cognition, creativity, and independent learning*. South-Western: Thomson Learning.
- Taşbaş-Pangız, Ş. (2024). *Görsel sanatlar eğitiminde sürdürülebilir yaşam için tasarım odaklı düşünme yaklaşımı: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. California: Autodesk Foundation.
- Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., ve Michaelson, A. (1999). *Project-based learning handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Tıkışoğlu, S. (2023). *Çevre eğitimi kapsamında tasarım tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan etkinliklerin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına, sürdürülebilir kalkınma görüşlerine ve epistemik inançlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). *Tasarım*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Ün-Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Wei, L., Zhang, W., ve Lin, C. (2023). Multidimensional characteristics of design-based engineering learning: A grounded theory study. *Sustainability*, 15(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su15043389>
- Wendell, K. B. (2008). *The theoretical and empirical basis for design-based science instruction for children*. USA: Tufts University.
- Yıldız, E. (2019). *Tasarım temelli fen öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve tutumuna etkisi: Basit elektrik devreleri ünitesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Yabancı Dil Eğitiminde Yapay Zeka Konulu Araştırmalar Üzerine Sistematik Derleme İncelenmesi

Senem Seda ŞAHENK¹

¹ Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Birimi,
senemseda78@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7861-430X.

GİRİŞ

21. yüzyılda bilgi toplumu ve küreselleşme girişimleri çerçevesinde tüm dünya ülkelerinde teknolojiadaki hızlı gelişmelerin paralelinde ekonomi, sanayii, ticaret, politika, eğitim vb gibi... birçok alanda makineleşme yaşanırken yapay zeka güncel hayatta çok yoğun bir biçimde rol oynamaktadır (Özgür, 2021; Gabriel, 2020; Öztemel, 2020; Sucu & Ataman, 2020).

Bu bağlamda temelde yapay zeka kavramının tanımı ve kapsamı kısaca açıklanmalıdır. Yapay zeka sayesinde bilgisayarlar insanoğlu gibi sorulan her soruyu düşünmeyi ve çözümlemeyi başarır. Yapay zekaya herhangi bir soru sorulduğunda bu alandaki en doğru ve en güvenilir cevabı ortaya koyar (Değirmenci, 2018; Topçuoğlu, 2001).

Yapay zekanın doğuşu ve geçmişinin incelenmesi önemlidir. Bu doğrultuda II. Dünya Savaşı sürecinde 1950’li yıllarda Alon Mathisson Turing, Allen Newell ve John Mac Carthy tarafından bu kavramın temelleri atılmıştır. Bu tarihlerden itibaren başlangıçta bilgisayar icadı ardından bilgi teknolojisinde yaşanan gelişmeler paralelinde otomatik makineler ve yazılımlar oluşturularak robotların insan gibi düşünebilmesi için girişimlerde bulunulmuştur. 1956 yılında Darmouth’taki bir konferansta “yapay zeka” adlı yeni bir bilimin doğuşu gözlemlenmiştir. Sonrasında insan gibi düşünme yetisine sahip olan “Wabot-I” adlı ilk akıllı robot oluşturulmuştur. Fakat 1974-1980 yılları arasında bu süreçte “Yapay Zeka Kışı” yaşanarak devletler yapay zekanın gelişimine ayrı bir bütçe ayırmayı ret etmeye başlamışlardır. 1980’li yıllarda bu alanda tekrar yeni atılımlar gözlemlenmiştir. 1997 yılına gelindiğinde ise Garry Kasparov Deep Blue (Derin Mavi) adlı bir oyunla 200 milyon satranç hamlesiyle bilgisayara yenilerek bilgisayarların insanlara kıyasla daha rasyonel oldukları ispatlanmıştır. 2000 yılında “Roomba” adlı ilk elektrikli süpürge ev hayatına giriş yapmıştır. 2006 yılında ise “Facebook, Netflix ve Twitter” şirketleri yapay zekayı kullanmaya başlamışlardır (Coşkun & Gülleroğlu, 2021; Altun, 2019; Günay & Şişman, 2019; Kutlusoy, 2019; Telli, 2019; Tuğluk & Gök-Çolak, 2019; Öztürk & Şahin, 2018; Schultz ve Ellen-Schultz, 2007).

Bu araştırmada yabancı dil eğitiminde (İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça ve Rusça) öğretim sürecinde yapay zeka kullanımına dayalı yazılmış olan makalelerin sistematik bir derlemesinin yapılması planlanmaktadır. Bu bağlamda başlangıçta İngilizce dil eğitiminde yapay zeka kullanımını konu alan toplam 8 makale ele alınmıştır. İkincil sırada ise Almanca öğretiminde yapay zeka rolünü inceleyen araştırmaların derlenmesi kısmında toplam 2 çalışmadan yararlanılmıştır. Sonrasında Fransızca eğitiminde yapay zekadan yararlanan araştırmaların bütünü ele alındığında toplam 3 araştırma incelenmiştir. Arapça öğretiminde yapay zeka temalı çalışmalar kapsamında toplam 3 çalışma üzerine odaklanılmıştır. Rusça eğitiminde yapay zeka kullanımına odaklanan araştırmalar toplamda 3 çalışmaya ulaşılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma hem bibliometrik hem de sistematik derleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bibliometrik derleme yönteminde ise incelenen konu kapsamındaki tüm çeşitli eserleri sayısal verilerle birlikte açıklayan ve değerlendiren araştırmalardır (Zan 2012; Yavan, 2005; Borgmen&Furner, 2002). Sistematik derleme yönteminde alanda daha önceden üretilmiş olan ulusal ve uluslararası indeksli dergiler, ulusal ve uluslararası yüksek lisans ve doktora tezleri, sempozyumlar sonrası yayımlanan tam metin bildiriler, kitaplar ve kitap bölümleri bir araya getirilerek ortak ve farklı yönleri ele alınmaktadır (Çınar, 2021).

BULGULAR

1.İngilizce Öğretiminde Yapay Zeka Kullanımını Ele Alan Araştırmaların Bütünü

İngilizce yabancı dil eğitimi kapsamında yapay zekaya dayalı 5 (Dau vd, 2025; Xiaofan& Annamalai, 2025; Crompton, 2024; Kristiawan, Bashar & Pradana, 2024; Wei, 2023) uluslararası ve 3 (Korkut, 2025; Yaşar& Karagücük, 2024; Çelebi, Demir & Karakuş, 2023) ulusal literatürdeki çalışma özetlenmiştir.

İngilizce dil sınıflarında yapay zekanın nasıl kullanılabileceğini, kullanılan belirli araçları ve pedagojik yaklaşımları ve eğitimcilerin karşılaştığı zorlukları belirlemek için mevcut literatürü analiz etmeyi amaçlanmıştır. PRISMA rehberliğindeki Sistematik Literatür İncelemesi metodolojisi kullanılarak Scopus, Science Direct ve ERIC veri tabanlarından makaleler seçilmiştir. Ardından NVivo yazılımıyla tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, yapay zekanın dilbilgisi denetleyicileri, sohbet robotları ve dil öğrenme uygulamaları gibi araçlarla İngilizce öğretimini geliştirdiğini, yazma yardımının en yaygın uygulama olduğunu (çalışmaların %54,55) ortaya koymuştur. Faydalarına rağmen, akademik sahtekârlık, yapay zekaya aşırı güvenme (çalışmaların %27,27), dil sorunları ve teknik problemler gibi zorluklar önemli olmaya devam etmektedir (Dau vd, 2025).

Yapay zeka ile ilgili dikkat dağıtıcı unsurlar ve eğitimciler ile öğrenciler arasındaki doğrudan etkileşimin azalması gibi zorluklar belirlenerek bu araçların içsel avantajlarına rağmen dengeli bir şekilde entegre edilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bunun ötesinde yapay zekanın eğitime başarılı bir şekilde entegre edilmesini kolaylaştırmak için devam eden mesleki gelişim ve teknik yardımı kapsayan kurumsal desteğin önemini vurgulamıştır (Xiaofan& Annamalai, 2025).

İngilizce öğretiminde “yapay zeka” kullanımına yönelik belirli zorlukları ve olanakları inceleme çağrısına cevap vermiştir. 42 çalışmayı belirlemek için

PRISMA ilkeleriyle sistematik bir inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Bulgular, çalışmaların coğrafi konumlarını, öğrenci yaşlarını ve çalışma yıllarını ortaya koymuştur. Daha sonra, İngilizce öğretiminde konuşma, yazma, okuma, pedagoji ve öz düzenleme alanlarında “yapay zekanın” olanaklarını belirlemek için yerleşik kodlama kullanılmıştır (Crompton, 2024).

İngilizce dil öğretiminde yapay zeka kullanımının sistematik derlemesi ve pedagojik çıktıları üzerine yoğunlaşmıştır. PRISMA ilkeleriyle sistematik bir inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Bulgular, yapay zeka uygulamalarının öğrenci katılımını artırdığını, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağladığını ve özellikle konuşma ve yazmada dil yeterliliğini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak erişilebilirlik engelleri, öğretmen hazırlığı ve veri gizliliği ve önyargı konusunda etik endişeler gibi zorluklar devam etmektedir. Bu inceleme, yapay zekanın faydalarını optimize etmek için erişime, öğretmen eğitime, etik standartlara ve karma öğrenme modellerine odaklanarak İngilizce öğreniminde yapay zeka entegrasyonu için bir çerçeve önermiştir. Çalışma, İngilizce dil eğitimindeki yapay zeka etkinliğini ve sürdürülebilirliğini en üst düzeye çıkarmak için hedefli öğretmen eğitimi ve etik standartlara olan ihtiyacın altını çizmektedir (Kristiawan, Bashar & Pradana, 2024).

Bu karma yöntemli çalışma, Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yapay zekanın kullanımının öğreneler arasında İngilizce öğrenme akademik başarı düzeyleri, yabancı dil öğrenme motivasyonu ve öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapay Zeka destekli eğitim teknolojilerine olan artan ilgiyi ve dil eğitimi devrim niteliğinde değiştirme potansiyellerini ele almıştır. Toplam 60 üniversite öğrencisi kontrol ve deney gruplarına ayrılmışlardır. Deney grubu Yapay Zeka aracılı eğitim alırken, kontrol grubu geleneksel dil eğitimi almıştır. Dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve yazma becerileri dahil olmak üzere çeşitli alanlarda İngilizce öğrenme başarısını değerlendirmek için ön testler ve son testler uygulanmıştır. Ayrıca yabancı dil öğrenimi sürecinde motivasyonunu ve öz düzenlemeli öğrenmeyi değerlendirmek için öz bildirim anketleri kullanılmıştır. Nicel analiz, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla değerlendirilen tüm alanlarda önemli ölçüde daha yüksek İngilizce öğrenme sonuçları elde ettiğini ortaya koymuştur. Bunun ötesinde daha fazla yabancı dil öğrenme motivasyonu ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha kapsamlı bir şekilde kullandılar. Bu sonuçlar, İngilizce dil öğretimi sürecinde yapay zeka akademik başarıyı, yabancı dil öğrenme motivasyonunu ve bireysel öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Wei, 2023).

İngilizce dil eğitiminde yapay zekâ uygulamalarının K-12 düzeyinde nasıl kullanıldığını ve bu araçların dinleme, konuşma, okuma, yazma, kelime bilgisi ve dilbilgisi gibi altı temel beceriyi nasıl desteklediğini incelemiştir. 2015-2024 yılları arasında yayımlanmış 54 akademik çalışmanın kavramsal

bir derlemesine dayanan bu araştırma, kullanılan yapay zeka uygulamalarının türlerini, pedagojik katkıları ve öğretmenler ile öğrencilerin karşılaştığı zorlukları ele almıştır. Bulgular, yapay zeka araçlarının en çok yazma, dilbilgisi ve kelime öğretiminde tercih edildiğini; bunun da gerçek zamanlı geri bildirim sunma, öğrenci özerkliğini destekleme ve motivasyonu artırma özelliklerinden kaynaklandığını göstermiştir. Ayrıca, uyarlanabilir içerik ve çok modlu özelliklerle okuma ve dinleme anlama süreçleri gerçekleştirilerek oyunlaştırma ve ilerleme takibi gibi öğeler düzenli katılımı ve işbirliğini teşvik etmiştir. (Korkut, 2025). Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon düzeyleri ve yapay zekâ okuryazarlıkları ölçülmüştür. Yapay zekâ okuryazarlığı ve İngilizce Dil Öğrenme Motivasyon Ölçekleri kullanılarak 397 katılımcıdan yüz yüze anketlerle veriler toplanmıştır. Bulgular, İngilizce öğrenme motivasyonunun (65,02) ve yapay zekâ okuryazarlığının (61,95) ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğrenme motivasyonu toplam puanları ile yapay zekâ okuryazarlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde, pozitif yönde ilişki bulunmuştur ($p < 0,01$). Sonuç olarak İngilizce öğrenmeye yönelik daha yüksek motivasyonun üst düzeyde yapay zekâ okuryazarlığıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Yaşar& Karagücük, 2024). İngilizce dilindeki yapay zeka okuryazarlığı alanında kavramsal ve keşifsel çalışmaların sistematik derlemesi yapılarak 57 araştırmaya erişilmiştir. Ayrıca bu çalışmada yapay zeka okuryazarlığı tanımı ve yapay zeka okuryazarlığı türleri irdelenmiştir (Çelebi, Demir & Karakuş, 2023).

2.Almanca Eğitiminde Yapay Zekanın Rolünü İnceleyen Çalışmaların Sistematik Derlemesi

Almanca yabancı dil öğretimi çerçevesinde yapay zeka kullanımlı 1 uluslararası (Kumari, 2024) ve 3 ulusal (Akol Göктаş, 2024; Tuğlu, 2024; Çıldır, 2023) literatürde yer alan çalışma derlenmiştir.

Bu araştırma, yapay zekanın öğretmenlere öğrenciler için yaratıcı ve ilgi çekici Cava dili öğrenme materyalleri oluşturmada nasıl destek olabileceğini keşfetmeyi hedeflemektedir. Bu çalışma, çeşitli bilimsel makalelerden ikincil veriler kullanarak Sistematik Literatür İncelemesi (SLR) yöntemi ile nitel bir yaklaşım benimsemiştir. Veri kaynakları Google Akademik, akredite ulusal dergiler ve saygın uluslararası dergilerden elde edilmiştir. Veri toplama, 2022-2024 yayın aralığı, yayıncı itibarı ve araştırma konusuyla ilişkili katı seçim kriterleri ile dokümantasyon teknikleri aracılığıyla yürütülmüştü. Veriler, çeşitli literatürlerden elde edilen temel bulguların özetlenerek sentezlenmesi ve karşılaştırılması ve her bir çalışmanın güçlü ve zayıf yönlerinin eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi süreciyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, Yapay Zekanın ChatGPT, DALL·E, Gamma vb. gibi üretken araçlar aracılığıyla Cava dili öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitli, etkileşimli ve uyarlanabilir materyaller

oluşturmasını sağladığını göstermektedir. Bu teknoloji sadece öğrenme sürecini zenginleştirmekle kalmıyor, aynı zamanda daha bağlamsal ve ilgi çekici öğrenme yöntemleri aracılığıyla Cava dili ve kültürünün korunmasında da önemli bir rol oynamaktadır.

Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde ChatGPT'nin okuma, yazma, dilbilgisi konuşma ve telaffuz alanlarında kullanılması üzerine incelemeler yapılmıştır. Yapay zekânın yabancı dil eğitimi ve bireyselleştirilmiş yabancı dil öğrenmede metin analizi, yazma alıştırmaları, kelime çalışmaları, telaffuz çalışmaları, çeviri, dil becerilerini geliştirme gibi farklı alanlarında faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akol Göktaş, 2024).

Türkiye'deki Almanca eğitimi ve YZ teknolojisinin dil öğrenimi süreçlerine entegrasyonu üzerine bir derinlemesine bir inceleme yürütülmüştür. Geleneksel yöntemlerin sınırlamalarını aşan YZ destekli dil öğrenimi uygulamalarının Türkiye'deki Almanca öğrencilerine sağladığı olumlu yönleri, bu olumlu yönlerin gelecekteki dil öğrenimi paradigmasını nasıl etkileyebileceği ve Türkiye'nin küresel iletişimdeki rolünü nasıl güçlendirebileceğini ele alınmıştır. Dil öğrenimi ve YZ alanındaki bu kesişim, sadece bireylerin dil becerilerini arttırmakla kalmayıp aynı zamanda Türkiye'nin küresel arenada daha etkin bir oyuncu olmasına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür (Tuğlu, 2024).

ChatGPT'nin yabancı dil olarak Almanca öğreniminde dört temel becerisinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) öğrenimi alanlarında sunduğu imkanlar araştırılarak yabancı dil eğitiminde ChatGPT'nin olumlu ve olumsuz yönleri irdelenmiştir. Yapay zekânın yabancı dil eğitiminde dört temel dil becerisinin öğrenilmesinde kullanılırken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerine öneriler verilmiştir. Bunun yanı sıra, yapay zekânın dezavantajları ve sınırlılıkları da beraberinde tartışılmıştır. Sonuçta yapay zekâ, yabancı dil eğitiminde yeni olanaklar sunmaktadır. ChatGPT gibi yapay zekâ uygulamaları, öğrencilere yabancı dilde iletişim becerileri kazandırmayı desteklemektedir. Özellikle okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde ChatGPT'nin etkin bir rolü olduğu görülmektedir. Fakat yapay zekânın olumsuz yönleri ve sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Yabancı dil öğreniminde yapay zekânın dikkatli bir şekilde kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde ve iletişim yeteneklerini arttırmada önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Çıldır, 2023).

3.Fransızca Öğretiminde Yapay Zekadan Yararlanan Araştırmaların İncelenmesi

Fransızca dil öğrenimi boyutunda yapay zekaya dayalı 2 uluslararası (Bechiri, 2024; Rania, 2024) ve 1 (Yalçın & Çınar Yağcı, 2024) ulusal literatürdeki eser değerlendirilmiştir.

Yükseköğretim düzeyinde Fransızca dil eğitiminde yazma etkinliklerinde yapay zeka ChatGPT'nin kullanımının etkililiği irdelenmiştir. Sonuçta öğrencilerin daha başarılı yazma etkinlikleri yürüttükleri tespit edilirken aynı zamanda hata düzeylerinin önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenler ChatGPT'nin kullanımında teknoloji ve bireysel üretkenliğin sağlanması aşamasında bazı sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir (Bechiri, 2024).

Yükseköğretim kademesinde öğretmenlerin didaktik bilgi edinme ve konuşma dilinin kalitesini iyileştirmede yapay zeka sohbet robotundan yararlanmalarının Fransızca dil öğretimine etkileri araştırılmıştır. Bu kapsamda yükseköğretim düzeyi 3. Sınıf öğrencileriyle sözlü üretim testi, hafıza yardımcısı ve sohbet robotu kullanılmıştır. Öğrenci grupları kontrol ve deney grupları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapay zeka sohbet robotlarının konuşma etkinliklerinde kullanılmasının pratik bilgi edinme ve konuşma dilinin kalitesini iyileştirmede etkin bir rol oynadığı saptanmıştır (Rania, 2024).

Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun sorulara verdiği cevaplarının doğru olup olmadığını ilgili literatür bağlamında değerlendirmek, ikinci olarak Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun Fransızca öğretmen adaylarına Fransız kültür edinci kazandırma bağlamındaki etkisi araştırılmıştır. Le Nouveau Taxi A1, Francofolie A1, Campus A1 ve Écho A1 Fransızca ders kitaplarında yer alan kültürel öğeler değerlendirilmiştir. Ortak olarak her ders kitabında Fransız Kültürü bilgi aktarımında “Fransız yiyecek ve içecekler, Fransız Edebiyatı, Fransız Tarihi ve Fransız Mimarisi” kültürel öğelerin olduğu gözlenerek araştırmacılar bu dört farklı kültürel öğeyle ilişkili yapay zekâ sohbet robotu Bing Chat AI'e sorular sormuşlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun içeriklerinin doğruluğu ilgili literatür bağlamında incelenerek Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun Fransız kültür edincinin kazanılmasında Fransızca öğretmen adaylarına rehber olup olamayacağı Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun verdiği cevaplar kapsamında irdelenmiştir. Sonuçta yapay zekâ destekli sohbet robotu Bing Chat'in, Fransız kültür edincini kazanmada Fransız öğretmen adaylarına kısmen rehber olabileceği, geleneksel yöntemlere yeni bir boyut getirmiştir (Yalçın & Çınar Yağcı, 2024).

4.Arapça Eğitiminde Yapay Zeka Kullanımına Önem Veren Araştırmalar

Arapça eğitiminde yapay zeka kullanımlı 3 (Hanandeh vd, 2024; Nasaruddin, 2024; Saproni & Rahmah, 2024) uluslararası ve 1 (Şenyaman, 2023) ulusal literatürdeki araştırma ele alınmıştır.

Arapça öğretiminde uluslararası literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde zorluklara rağmen yapay zeka araçlarının Arapça dilini geleneksel yöntemlerden daha fazla geliştirip geliştirmediğini test etmiştir. Bu araştırma, yapay zeka uygulamaları ile Arapça arasındaki ilişkiye ışık tutarak bu alanda yayınlanmış araştırmaların incelenmesiyle bu uygulamaların kullanımının gerçekliği ve Arapça diline hizmet etmedeki etkililik derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Arapça içerik oluşturma, öğrenme ve düzeltme ile ilişkili çok çeşitli fırsatlar ve zorluklar sunarak, yapay zeka uygulamaları günümüzde Arapça dilinin manzarasını önemli ölçüde dönüştürmüştür. Yapay zeka araçlarının Arapça dil ayarlarını iyileştirmedeki mevcut etkinliğini değerlendirmek için önceki literatürün bir incelemesi yapılmıştır. Bu çalışma, AI ve Arapça dili arasındaki etkileşimi incelemiştir (Hanandeh vd, 2024).

Arapça öğretmenlerinin ChatGPT kullanarak karşılayabilecekleri eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, Arapça öğretmenlerinin ChatGPT'den etkili bir şekilde yararlanmak ve kendilerine uygun yanıtlar almak ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için uygulayabilecekleri pratik prosedür adımlarını belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için, bu araştırma, ChatGPT kullanarak dil öğretimi hakkındaki görüşleri ve teorileri sunmak ve yabancı dil olarak Arapça öğretiminde nasıl uygulanabileceğini göstermek için tümevarımsal bir betimleyici yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, Arapça öğretmenlerinin metinler, sorular ve resimler biçiminde zengin, modern ve ilgi çekici eğitim materyalleri hazırlayarak öğretimlerini desteklemek için ChatGPT'yi kullanabileceklerini göstermiştir. Arapça öğretmenleri, kesin ve yönlendirilmiş komutlar aracılığıyla, bu materyalleri dersin konusu, metin türleri, nitelikleri ve nicelikleri ve bunlardan yararlanan öğrenci düzeyi gibi eğitim ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ChatGPT'den alabilirler. Bu araştırmanın sonuçlarının, Arapça öğretmenlerinin eğitim ve mesleki düzeylerini geliştirmek için ChatGPT'yi kullanmalarında fayda sağlaması beklenmiştir (Nasaruddin, 2024).

Yükseköğretim düzeyinde Arapça öğretimi sürecinde yapay zeka stratejilerinin eğitime dahil edilmesinde kullanılabilecek yöntemleri ve araçları belirlemektir. Bu araştırma sonuçlarına göre, yapay zekanın kullanımı bireyselleştirilmiş öğrenmeyi önemli ölçüde arttırarak öğrenenlere etkileşimli ortamlar sunarak geribildirimler sunmaktadır. Ancak yapay zeka kullanım sürecinde öğretmenler teknik sorunlardan ve mevcut müfredatın yapay zekayla birlikte uyarlanmasında birçok sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Saproni & Rahmah, 2024).

Arapça öğretiminde ulusal literatürde bulunan araştırmalar ele alındığında Arapça yabancı dil öğretiminde kelime, dilbilgisi ve yazma alanlarında yapay zekanın “ChatGPT”nin geleceği konusunda yapay zekanın Arapça öğretiminde motive edici bir özelliği ve bireylerin öğrenme yaşamlarında olumlu yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Arapça yabancı dil

öğretiminde kelime öğretiminde “ChatGPT”’nin eş anlam bakımından uygun alternatif kelimeler verdiği görülmüştür. ChatGPT’de Arapça dilbilgisi kavramlarının Türkçe karşılıklarının net olarak bulunmadığı saptanmıştır. Yönetilen bir konuda metin üretme, Türkçe bir metni Arapçaya çeviri yapma aşamasında dil öğrenen bireylere destek olacak özellikli ve bilgilendirici formatta olduğu tespit edilmiştir (Şenyaman, 2023).

5. Rusça Öğretiminde Yapay Zeka Uygulamalarının Rolünü Ele Alan Çalışmalar

Rusça yabancı dil öğretiminde yapay zeka kullanımlı 3 uluslararası ve 1 ulusal literatürdeki çalışma sentezlenmiştir.

Rusça öğretiminde uluslararası literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde Rus dili öğrenme sürecinde otomatik çeviri, dilbilgisi ve yazım hatalarının tespiti, bireysel eğitim yaklaşımlarının belirlenmesi ve etkileşimli derslerin etkinliği alanlarında yapay zeka kullanımının olumlu etkileri irdelenmiştir. Rusça dil öğretimi sürecinde yapay zeka kullanımıyla etkileşimli alıştırmalar oluşturularak öğrencilerin Rusça öğrenmeye yönelik ilgilerinin artırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca yapay zeka kullanımı bireysel öğrenme materyallerinin hazırlanmasını desteklemiştir. Yapay zeka kullanımıyla öğrencilerin Rusça telaffuz, kelime ve dilbilgisi kurallarını uygulama aşamalarında önemli gelişmeler görülmüştür (Imamaliyeva, 2024).

Rusça dil öğretiminde yapay zeka araçlarını yenilikçi araçlar ve öğrenen-yapay zeka-öğretmen üçgeninde öğrenme sürecinin sistematik özneleri olarak tanımlayarak öğrencilerin potansiyellerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada sohbet robotları, ChatGPT ve sesli asistanlar kullanılmıştır. Sohbet robotlarının, sesli asistanların ve ChatGPT’nin kullanımıyla Rusça dil öğreniminde öğrencilerin konuşma becerilerinde etkileşimli roller oynamaları desteklenerek bireysel pratik yapma imkanları artırılmıştır. Bu durum öğrenenlerin Rusça öğreniminde konuşma becerilerini geliştirmelerine olumlu katkılar sunmuştur (Sysoyev & Filatov, 2024).

Rusça dil eğitiminde yapay zeka uygulamalarından “DALL-E” uygulamasıyla nasıl fotoğraf eklenir ve bu uygulama nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceği açıkça gösterilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde okuma görevinde örneğin herhangi bir fiilin tanımı verilirken “DALL-E” uygulaması aracılığıyla nasıl bir görsel resim eklenebileceği ve bu uygulanabileceği ve bu uygulamanın nasıl etkin bir biçimde kullanılabileceği açıklanmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılabilir olan sohbet robotlarının yadsınamaz faydaları vardır. Örneğin sohbet robotları öğrenenlerin ilgisini artırır, anında geri bildirim sunar, destekleyici, her gün ve her saat erişimleri mümkündür. Ancak sohbet robotlarının kullanımı aynı zamanda bireyleri etik sorunlarla karşı karşıya bırakabilmektedir. Aynı zamanda sohbet

robotlarının kullanılması veri güvenliğini tehdit edebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler yabancı dil öğretimi sürecinde sohbet robotların kullanımında başarılı bir rehber olmalıdırlar (Pribble, 2024).

Rusça öğretiminde ulusal literatürde yer alan araştırmalar ele alındığında dilbilgisel yapısı ve zengin kelime dağarcığıyla Rus dili de yabancı dil öğreniminde en çok tercih edilen diller arasındayken öğrenim sürecinde de yapay zekâ uygulamalarının sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada da nitel araştırma yöntemi dikkate alınarak yabancı dil öğrenimi ekseninde yapay zekâ teknolojisi irdelenerek Rus dili öğrenimindeki yeri ve önemi tespit edilmiştir. Yapay zekâ Rus dili öğreniminde kişiselleştirilmiş bir program sunarak dilin sistemli öğrenilmesine destek olmaktadır (Taşçı, 2024).

SONUÇLAR TARTIŞMALAR ÖNERİLER

1.Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında yabancı dil olarak öğretilen dillerden İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça ve Rusça öğretiminde yapay zeka kullanımlı uluslararası ve ulusal literatürde yer alan son yıllarda yayımlanan eserler bibliyometrik ve sistematik olarak derlenerek yapay zekaya dayalı dil öğretiminin betimlenerek, olumlu ve olumsuz yönleri irdelenerek, bu teknolojinin nasıl geliştirilebileceği öğretmenler ve öğrenciler açısından nasıl yararlanılabileceği gösterilmiştir.

2.Tartışmalar

Yapay zeka alanında daha önceden geliştirilmiş olan ulusal ve uluslararası derleme çalışmaları aşağıdaki gibi kısaca özetlenebilir:

Yücel Şimşek ve Kan (2025) tarihli çalışmada yapay zekanın eğitim bilimlerindeki rolü ve önemi, eğitim biliminde yapay zekanın kullanım alanları, yapay zekanın eğitime sunduğu avantajlar ve bunların ötesinde yapay zekanın eğitim biliminde kullanılmasının doğurabileceği olumsuz yönlerden bahsedilmiştir.

Demir (2024) tarihli eserde 2016- 2020 yılları arasında İngilizce dil öğretiminde “Yapay Zeka” kullanımına ilişkin en ilgili araştırmalardan bazılarını gözden geçirmektedir. Literatür taraması, ERIC, EBSCO, Google Scholar, Science Direct ve Scopus veritabanları üzerinden taranan çalışmaları kapsamaktadır. On dokuz çalışma incelenmiş ve çalışma bağlamı, tercih edilen metodoloji, araştırma hedefleri ve temalar ile sonuçlar gibi bilgiler kısaca özetlenmiştir. Ayrıca, bölüm, uyarlanabilir öğrenme platformları, akıllı öğretim sistemleri ve doğal dil işleme uygulamaları gibi yapay zeka destekli dil öğrenme araçlarında önemli ilerlemeleri ve yeni

eğilimleri vurgulamayı amaçlamaktadır. Yapılan makale analizine dayanarak, üç ana araştırma konu kategorisi belirlenmiştir: (a) Yapay zekanın İngilizce öğrenme etkinliğine katkılarına ilişkin çalışmalar; (b) İngilizce öğretiminde yapay zeka kullanımı için yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin farkındalık ve yetkinlik gelişimine odaklanan çalışmalar ve (c) Yabancı dil eğitiminde yapay zeka uygulama türlerine odaklanan çalışmalardır. Ayrıca, yapay zeka araçlarının çeşitli eğitim ortamlarında benimsenmesindeki erişilebilirlik, öğretmen eğitimi ve etik konular gibi zorluklar ve sınırlamalar da ele alınmaktadır.

Oruç, Yeşilyurt ve Kurt (2024) tarihli çalışmada yapay zekânın eğitimde kullanımı ile ilgili 2020-2024 (Mart) yılları arasında Türkiye merkezli Google Scholar, YÖKTEZ, Science Direct veri tabanlarında yer almış olan toplam 51 çalışma betimsel içerik analiziyle ve sistematik olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, belirlenen 51 çalışmanın 6'sı 2020 yılında, 13'ü 2021 yılında, 6'sı 2022 yılında, 22'si 2023 yılında ve 4'ü 2024 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda konu alanı ile ilgili çalışmaların sayısının son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Bu artış, teknolojinin hızla gelişmesi ve yapay zekânın eğitim gibi birçok alanda giderek daha fazla yer bulmasıyla doğrudan ilişkilidir. Çalışmalar, araştırma yaklaşımına göre incelendiğinde 36 çalışmada nitel yaklaşım, 11 çalışmada nicel yaklaşım ve 4 çalışmada karma yaklaşımın benimsendiği belirlenmiştir. Eğitimde yapay zekâ konusundaki araştırmaların çeşitli yaklaşımlara göre tasarlanması, yapay zekâ ile ilgili eğitim araştırmalarının çok disiplinli yapısını ve farklı araştırma yaklaşımlarının bu alandaki çeşitli perspektifleri yakalama potansiyelini ortaya koymaktadır. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme formu ve ölçek kullanılmıştır.

Temur (2025) tarihli çalışmada “2000-2024” yılları arası “eğitim-öğretim” alanı ve “yapay zekâ” konulu üretilmiş olan toplam 51 ulusal araştırma betimsel içerik analizi tekniğiyle ele alınmıştır. Eğitim alanında yapay zekâ üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların son yıllarda belirgin bir artış gösterdiğini ve yapay zekânın eğitimde farklı alanlarda kullanımı üzerine yoğunlaştığını söylenebilir. YZ (Yapay Zeka) konusunda yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu (%82,35) yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Doktora düzeyinde ise bu oran %17,64 olarak belirlenmiştir. Yıllık dağılıma bakıldığında, YZ (Yapay Zeka) çalışmalarının yoğunlaştığı yılların 2024, 2023, 2022, 2021 ve 2019 olduğu görülmektedir. Özellikle 2024 yılında yapılan 27 çalışma ile en yüksek sayıya ulaşılmıştır. YZ'nin eğitim alanındaki etkileri üzerine yapılan çalışmalar, özellikle son yıllarda önemli bir artış göstermiştir. Öğretmen eğitimi, öğretim süreçleri ve eğitim yönetimi gibi farklı boyutlarda YZ uygulamalarının incelendiği bu çalışmalarda, eğitimdeki tüm paydaşların YZ'ye yönelik görüş, algı ve tutumları da sıklıkla değerlendirilmektedir.

Ünveren (2024) tarihli çalışmada Web of Science (WoS) akademik/bilimsel veri tabanı kayıtları taranarak 2017-2024 yılları arasında

yayınlanmış olan dil eğitimi ve öğrenme, yapay zeka ve bibliyometrik analiz anahtar kelimeleri dahilinde toplam 51 araştırma incelenmiştir. Bu kapsamda en yaygın kullanılan anahtar kelimelerin; dil, yapay zeka, öğrenme, eğitim, zeki, analiz, chatbot sistemi, ChatGPT, yazma, teknoloji, çeviri, otomatikleştirilmiş ve de ikinci, İngilizce dijital vd gibi... terimler kullanılmıştır. Ayrıca Web of Science akademik veri tabanında yabancı dil eğitimi, yapay zekâ ve teknoloji konulu disiplinler arası çalışmaların en fazla yayımlandığı 5 ülke Çin, Amerika, Güney Kore, Çek Cumhuriyeti ve Japonya'dır. Bu kapsamda Çin'de 31, Amerika'da 5, Güney Kore'de 3, Çek Cumhuriyeti ve Japonya'da 2'şer çalışmanın yürütüldüğü görülmüştür. Çin'in dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanındaki eserler çerçevesinde %72'lik orandayken onu %11 ile Amerika Birleşik Devletlerinin ardından gelmekte, %5'erlik oranlarla da Çek Cumhuriyeti ve Japonya'nın paylaştığı belirlenmektedir. Bunun ötesinde WoS akademik veri tabanında taranan diğer çalışmalardan en fazla atıf alan çalışmaların Chen, Zou, Haoran, Cheng ve Liu (2022), ve de Liang, Hwang ve Chen (2021) tarihli çalışmaların ikisinin de 266 atfı, Chen, Zou, Haoran, Xie, Cheng ve Chen (2022) tarihli çalışmanın 245 atfı, Kannan ve Munday (2018) tarihli eserin 173 atfı ve de Fu, Shixuan, Huimin Gu, Bo Yang (2020) tarihli yapının ise toplamda 106 atfı olduğu tespit edilmiştir.

Akdeniz & Özdiç (2021) tarihli eserde ulusal tez merkezinde bulunan 1999-2018 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezler ve Türkiye adresli yapay zeka konulu toplam 37 araştırma incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları kapsamında yapay zekanın eğitimde kullanılmasının ülkemizde son yıllarda gelişen bir araştırma alanı olduğunu gösterilmiştir. Bu araştırma kapsamında Türkiye adresli ve Türkçe alanyazın irdelenmiştir.

3.Öneriler

Bu çalışma çerçevesinde İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça ve Rusça dil öğretiminde yapay zeka dayalı bu teknolojinin farklı çalışmalarda nasıl yürütülebileceğini gösteren daha geniş boyutlu eserlerin oluşturulmasının gerekliliğini vurgulayan çalışmalar da oluşturulmalıdır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde bu teknolojinin sınırlılıklarına odaklanarak bu yöntemin daha verimli bir biçimde nasıl kullanılabileceğini açıklayan araştırmalar üretilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akdeniz, M. & Özdiç, F. (2021). Eğitimde yapay zeka konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932. Doi: <https://doi.org/1033711/yyuefd.938734>.
- Akol Gökteş, S. (2024). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Yapay Zekânın Yeri: ChatGPT Örneği. 12th *International Congress on Social, Humanities, Administrative and Educational Sciences in a Changing World Proceedings Book*. 11-13 Nisan 2024. Doi: <https://doi.org/10.5281/Zenodo.10976704>.
- Altun, D. (2019). Sanal Gerçeklik ve Yapay Zeka. G. Telli (Ed.), *Yapay Zeka ve Gelecek* (139-157). Doğu Kitapevi.
- Armağan, N., Efe, R., Güzel, S. & Uluşık, M. (2024). Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı ve Gelişimi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, Eylül 2024, 19, 59-70. Doi: <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2024.-V19.-04>.
- Başal, A. (2025). Yabancı Dil Eğitiminde Yapay Zeka Kullanımı: Değişim ve Dönüşüm. *INOED - İngilizce Öğretmeni Eğitimcileri Derneği Yabancı Dil Eğitimi 8. Kurultayı*, Türkiye, Ankara, 1-12.
- Bechiri, C. (2024). Intégration de l'intelligence artificielle dans la classe de FLE: Approches et pratiques pour l'amélioration de l'écrit à l'université de Skikda. *Ziglobitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 3 (10), 139-148, Doi: <https://doi.org/10.60632/ziglobitha.n010.10.vol.3.2024>.
- Borgman, C. L., & Furner, J. (2002). Scholarly communication and bibliometrics. *Annual review of information science and technology*, 36(1), 2-72.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G. & Liu, C. (2022). Two Decades of Artificial Intelligence in Education: Contributors, Collaborations, Research Topics, Challenges, and Future Directions. *Educational Technology & Society*, 25 (1), 28-47.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., & Cheng, G. (2021). Twenty Years of Personalized Language Learning: Topic Modeling and Knowledge Mapping. *Educational Technology & Society*, 24 (1), 205-222.
- Coşkun, F. & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay Zekanın Tarih Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. Doi: <https://doi.org/10.30964/aubfd.916220>.
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English Language Teaching: Affordances and Challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2503-2529. Doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>.
- Çelebi, C., Demir, U. & Karakuş, F. (2023). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Sistemik Derleme Yöntemiyle İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 535-560.
- Çıldır, M. (2023). Collaborating with ChatGPT: An Exploratory Study of German Language Learning. *Alman Dili Ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-76. Doi: <https://doi.org/10.55143/alkad.1371058>.
- Çınar N. İyi Bir Sistemik Derleme Nasıl Yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314. Doi: <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>.
- Daud, A., Aulia, A. F., Muryanti, Harfal, Z., Nabilla, O. & Ali, H. S. (2025). Integrating artificial intelligence into English language teaching: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 14(2), 677-691. Doi: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.677>.

De Sinéty, P. (2025). *Rapport au Parlement sur la Langue Française*. Mart 2025. Ministère de la Culture Liberté Égalité et Fraternité Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France. 11.06.2025 tarihinde <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/langue-francaise-et-langues-de-france/actualites/rapport-au-parlement-sur-la-langue-francaise> internet adresinde alındı.

Değirmenci, C. H. (2018). *Yapay Zeka*. İstanbul: Girdap Kitap.

Demir, A. (2024). Artificial Intelligence and English Language Teaching: Review of the Research Articles from 2016 to 2020 (Yapay Zeka ve İngilizce Dil Öğretimi: 2017-2022 Araştırma Makalelerinin İncelenmesi). *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(113), 2225–2231. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14257198>.

Günay, D. & Şişman, B. (2019). *Bilgi ve Eğitim Teknolojileri Okuryazarlığı*. A. D. Öğretim-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri (257-275). Ankara: Pegem Akademi.

Hanandeh, A., Ayasrah, S., Kofahi, I. & Qudah, S. (2024). Artificial Intelligence in Arabic Linguistic Landscape: Opportunities, Challenges, and Future Directions. *TEM Journal* 13 (4), 3137-3145. Doi: <https://doi.org/10.18421/TEM134-48>.

Imamaliyeva, M. A. (2024). Effectiveness of Using Artificial Intelligence in Russian Language Lessons. *Intersections of Faith and Culture: American Journal of Religious and Cultural Studies*, 2 (12), 63-66.

Islamoviç, K. K. (2025). The Use of Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language: Opportunities and Challenges. *European Journal of Innovation in Nonformal Education (EJINE)* Mayıs 2025, 5 (5), 226-228.

İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.

Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2022). A Systematic Review of Conversational AI in Language Education: Focusing on the Collaboration with Human Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 48–63. Doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>.

Kannan, J. & Munday, P. (2018). New Trends in Second Language Learning and Teaching through the Lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence. In C. Fernández Juncal & N. Hernández Muñoz (Eds.), *Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica*(13-30). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Doi: <https://doi.org/10.5209/CLAC.62495>.

Kasimi, Y., & Fidan, Ş. (2023). An Investigation into Artificial Intelligence (AI) in the English as a Foreign Language (EFL) Context. *International Journal of Educational Spectrum*, 5(2), 269-280. Doi: <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1341110>.

Korkut, N. (2025). AI Enhanced English Language Teaching in K–12 Education: A Focus on Four Skills, Vocabulary and Grammar. *BABUR Research*, 4(1), 209–227.

Kristiawan, D., Bashar, K., & Pradana, D. A. (2024). Artificial intelligence in English Language Learning: A Systematic Review of AI Tools, Applications and Pedagogical Outcomes. *The Art of Teaching English As a Foreign Language (TATEFL)*, 5(2), 207–218. Doi: <https://doi.org/10.3663/tatefl.v5i2.912>.

Kumari, P. (2024). The Impact of AI Models on Students' Writing Competence and Writing Motivation in the Context of Learning German as a Foreign Language in India. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 6 (2), 0–11. Doi: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.18516>.

Kutlusoy, Z. (2019). *Felsefe Açısından Yapay Zeka*. G. Telli (Edit.), Yapay zeka ve gelecek (25-43). İstanbul: Doğu Kitapevi.

Liang, J. C. Hwang, G.-J. Chen, M.-R. A. & Darmawansah, D. (2021). Roles and Research Foci of Artificial Intelligence in Language Education: An Integrated Bibliographic Analysis and systematic review Approach. *Interactive Learning Environments*, 31 (7), 4270-4296. Doi: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348>.

Nasruddin, N. (2024). Using ChatGPT in Teaching Arabic as a Foreign Language. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 8(1), 1-24. Doi: <https://doi.org/10.29240/jba.v8i1.9413>.

Öztürk, S. B. (2021). Algoritmalar, Yapay Zeka, Makine Öğrenmesi, Derin Öğrenme ve Uygulamaları: Beşeri Fayda Üretiminin Yazılımlar Tarafından Karşılanması. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-29.

Öztemel, E. (2020). *Yapay Zeka ve İnsanlığın Geleceği*. M. Şeker, Y. Bulduklu, C. Korkut, & M. Doğrul (Edit.) Bilişim Teknolojileri ve İletişim: Birey ve Toplum Güvenliği (75–91). Türkiye Bilimler Akademisi.

Öztürk, K. & Şahin, M. E. (2018). Yapay Sinir Ağları ve Yapay Zekaya Genel Bir Bakış. *Takvim-i Vekayi*, 6 (2), 25-36.

Pribble, K. (2024). Fostering Critical AI Literacy in the Russian Language Classroom. *Russian Language Journal*, 74(1), 1-17. Doi: <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1399>.

Rania, M. (2024). L'exploitation du Chatbot de l'Intelligence Artificielle dans l'Acquis des Savoirs Pratiques et l'Amélioration de la Qualité de la Langue Parlée en Français Langue Etrangère au Cycle Universitaire, *BSU Journal of Pedagogy and Curriculum*, 3 (6), 103- 132.

Regards à L'International Les journées thématiques du LIRE L'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues étrangères Bibliographie Kasım, 2024. République Française Liberté Egalité et Fraternité France Education International LIRE Laboratoire d'Innovation et de Ressources en Education 11.06.2025 tarihinde https://www.ecml.at/Portals/1/gazette/Gazette70/L'IA%20dans%20l'enseignement%20des%20langues%20étrangères_241117_125407.pdf internet adresinden alındı.

Saproni M. S. & Rahmah A. O. (2024). Integrating Artificial Intelligence into the Arabic Language Teaching Plan at Higher Education. *SHS Web of Conferences* 202, 06010 (2024) *ICEnSE* 2024, 1-9. Doi: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202420206010>.

Schultz, D. P. & Ellen-Schultz, S. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi* (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Son, Jeong-Bae, Ružić, Natasha Kathleen & Philpott, Andrew. (2025). Artificial Intelligence Technologies and Applications for Language Learning and Teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5 (1), 2025, 94-112. Doi: <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>.

Sucu, İ. & Ataman, E. (2020). Dijital Evrenin Yeni Dünyası Olarak Yapay Zeka ve Her Filmi Üzerine Bir Çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(1), 40-52.

Sysoyev, P. V. & Filatov, E. M. (2024). Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language. *Russian Language Studies*, 22 (2), 300–317. Doi: <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>.

Şenyaman, G. (2023). Arapça Dil Öğretiminde Yapay Zekanın Geleceği: ChatGPT Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Dergisi*, (33), 1057-1070. Doi: <http://doi.org/10.29000/rumelide.1285940>.

Taşçı, H. G. (2024). Yapay Zekânın Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi (Rus Dili Örneği). *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 10 (23), 247-275.

Telli, G. (2019). Yapay Zeka ve Geleceğin Meslekleri. G. Telli (Ed.) *Yapay Zeka ve Gelecek* (186-197). İstanbul: Doğu Kitapevi.

Temur, S. (2025). 2000-2024 Yılları Arasında Eğitim Alanında Yapılan Yapay Zekâ Konulu Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 1181-1218. Doi: <https://doi.org/10.53444/deubefd.1600146>.

Topçuoğlu, A. (2001), Yapay Zeka. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 409.

Tuğluk, M. N. & Gök-Çolak, F. (2019). Sanayi Toplumu ve Eğitimi. A. D. Öğretir-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Eds.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (305-335). Pegem Akademi.

Tuğlu, Y. (2024). Türkiye'de Almanca Eğitimi: Yapay Zeka ve Gelecek Perspektifi. 12th *International Congress on Social, Humanities, Administrative and Educational Sciences in a Changing World Proceedings Book*. 136-152, Nisan 2024. Doi: <https://doi.org/10.5281/Zenodo.10976704>.

Ünveren, D. (2024). Dil Eğitiminde Yapay Zeka ve Teknoloji: Bibliyometrik Bir Analiz. *Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 218-242. Doi: <https://doi.org/10.31464/jlere.1463861>.

Xiao, Y. & Zhi, Y. (2003). An Exploratory Study of EFL Learners' Use of ChatGPT for Language Learning Tasks: Experience and Perceptions. *Languages*, 8(3), 212. Doi: <https://doi.org/10.3390/languages8030212>.

Xiaofan, W., & Annamalai, N. (2025). Investigating the use of AI tools in English language learning: A phenomenological approach. *Contemporary Educational Technology*, 17(2), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.30935/cedtech/16188>.

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T. & Du, Z. (2024). Artificial Intelligence in Education: A Systematic Literature Review. *Expert Systems with Applications*, 252(PA), 1-19. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>.

Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 14, 1261955. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>

Yalçın P. & Çınar Yağcı Ş. (2024). Fransız Kültür Edincinin Kazandırılmasında Yapay Zekâ Rehber Olabilir mi? Bing Chat AI Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14 (2), 308-327. Doi: <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1402198>.

Yang, H. & Kyun, S. (2022). The Current Research Trend of Artificial Intelligence in Language Learning: A Systematic Empirical Literature Review from an Activity Theory Perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(5), 180–210. Doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.7492>.

Yaşar, H. & Karagücüük, V. (2024). Exploring the relationship between artificial intelligence literacy and English language learning motivation. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 107-124. Doi: <https://doi.org/10.71084/ijlet.1561914>.

Yavan, N. (2005). SCI ve SSCI bağlamında Türkiye'nin coğrafya biliminde uluslararası yayın performansının karşılaştırmalı analizi: 1945-2005. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 3(1), 27-55.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistemik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. Doi: <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>.

Yücel, M., Şimşek, Y. & Kan, K. (2025). Eğitim Bilimlerinde Yapay Zekâ: Derleme Çalışması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5 (3), Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002595>.

Zan, B. U. (2012). Türkiye'de bilim dallarında karşılaştırmalı bibliyometrik analiz çalışması. *Yayımlanmamış Doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zhu, M. & Wang, C. (2025). A Systematic Review of Artificial Intelligence in Language Education: Current Status and Future Implications. *Language Learning & Technology*, 29(1), 1–29.

Egzersiz ve Hareket Temelli Öğrenme Yaklaşımlarının Eğitim Ortamlarına Entegrasyonu: Kuramsal Bir Bakış

Tuğba TÜMEN¹

1- Öğr. Gör. Dr.; Bitlis Eren Üniversitesi Ortak Dersler Bölümü. ttumen@beu.edu.tr ORCID No: 0000-0001-6461-4245

ÖZET

Bu çalışma, egzersiz ve hareket temelli öğrenme yaklaşımlarının kuramsal temellerini inceleyerek, eğitim ortamlarına entegrasyonunun gerekliliğini tartışmaktadır. Araştırmanın amacı, geleneksel eğitim anlayışının zihinsel süreç odaklı yaklaşımını eleştirerek bedenın öğrenmedeki aktif rolünü ortaya koymak ve hareketin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki çok boyutlu etkilerini vurgulamaktır. Çalışma, Embodied Cognition, Çoklu Zeka Kuramı, Nörobilimsel Temeller, Sosyokültürel Kuram ve Yapılandırmacı–Deneyimsel Öğrenme içeren disiplinlerarası bir çerçeveye dayanmaktadır. Literatür bulguları, egzersiz ve fiziksel aktivitelerin dikkat, hafıza, yürütücü işlevler ve akademik başarı üzerinde anlamlı ve kalıcı iyileşmeler sağladığını ve öğrenme kapasitesini artırdığını göstermektedir. Sosyokültürel ve deneyimsel yaklaşımlar ise hareketin sosyal etkileşim, kültürel değer aktarımı ve deneyim yoluyla öğrenmeye katkılarını açıklamaktadır. Çalışmada ayrıca, hareket temelli öğrenme stratejilerinin farklı eğitim seviyelerinde uygulanabilirliği, öğretmen eğitiminde önemi ve sınıf içi uygulama örnekleri ele alınmaktadır. Sonuç olarak, hareketin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğrenci merkezli, aktif ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Spor bilimleri alanında öğretmen yetiştirme programlarına bu kuramsal temellerin dâhil edilmesi, hem teorik hem de uygulamalı beceriler açısından zengin, bütüncül ve sürdürülebilir bir eğitim modeli sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Hareket Temelli Öğrenme, Embodied Cognition, Nörobilim, Çoklu Zeka, Spor Eğitimi.

GİRİŞ

Geleneksel eğitim sistemleri, öğrenmeyi çoğunlukla zihinsel süreçlere indirgemekte ve bedenın bu süreçteki aktif rolünü göz ardı etmektedir. Oysa çağdaş öğrenme kuramları, bilişsel gelişimin bedenle ve çevreyle kurulan etkileşimden bağımsız olamayacağını öne sürmektedir (Wilson, 2002:628; Shapiro, 2019:7). Bu bağlamda, egzersiz ve hareket temelli öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin hem fiziksel hem de bilişsel gelişimlerine katkı sunabilecek bütüncül bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır. Özellikle embodied cognition (bedenlenmiş biliş) kuramı, bireyin öğrenme süreçlerinin yalnızca zihinsel etkinliklerden ibaret olmadığını, bedenın duysal-motor deneyimleriyle şekillendiğini savunmaktadır (Glenberg, 2010:586; Macrine ve Fugate, 2021:2). Bu yaklaşım, eğitimde hareketin yalnızca beden eğitimiyle sınırlı kalmaması gerektiğini, öğrenme ortamlarının bedenın aktif katılımını içerecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Son yıllarda yapılan ampirik çalışmalar da bu kuramsal çerçeveyi desteklemektedir. Örneğin, Mavilidi vd. (2018:11), sınıf içi öğrenme sürecine entegre edilen motor aktivitelerin, öğrencilerin kavramsal öğrenme düzeyini artırdığını göstermiş ve sistematik derlemesi, fiziksel aktivitenin dikkat, yürütücü işlevler ve akademik başarı üzerinde kısa ve uzun vadeli olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Nörobilimsel düzeyde bakıldığında da fiziksel aktivitenin bilişsel işlevler üzerindeki etkileri güçlü bulgularla desteklenmektedir. Bu bulgular, hareketin sadece sağlık açısından değil, öğrenme performansı açısından da eğitim süreçlerine entegrasyonunun gerekliliğini göstermektedir. Güncel araştırmalar, hareket temelli öğrenme uygulamalarının yalnızca erken çocukluk döneminde değil, ilköğretim ve ortaokul seviyelerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Watson vd. (2017:10) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz, sınıf içi fiziksel aktivite uygulamalarının öğrencilerin dikkat, akademik başarı ve yürütücü işlevler üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler yarattığını doğrulamıştır. Ancak bu tür yaklaşımların eğitim ortamlarına entegrasyonu halen sınırlı düzeydedir. Pek çok öğretim programı, hareketi yalnızca beden eğitimi dersiyle sınırlandırmakta; öğrenme ortamlarını oturma düzenine dayalı, pasif yapılarda tasarlamaya devam etmektedir (Stylianou vd., 2015:5). Bu durum, özellikle hareketli öğrenmeye yatkın çocukların potansiyelini sınırlandırmaktadır.

Bu çalışma, egzersiz ve hareket temelli öğrenmenin kuramsal altyapısını araştırarak, bu yaklaşımların eğitim ortamlarına neden ve nasıl entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Hareket temelli öğrenme, yalnızca pedagojik bir tercih değil; öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair derinlemesine kuramsal bir yeniden değerlendirme gerektiren disiplinlerarası bir yaklaşımdır. Geleneksel eğitim anlayışları, öğrenmeyi çoğunlukla zihinsel bir süreç olarak konumlandırırken; günümüzde beden, çevresel etkileşimin ve duyuşsal deneyimlerin bilişsel süreçlerdeki rolüne dair artan bulgular, bu bakışı önemli ölçüde dönüştürmektedir. Bu bağlamda, egzersiz ve fiziksel hareketin öğrenme süreçleriyle olan ilişkisini açıklamak üzere çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, yalnızca eğitim bilimlerinin değil, aynı zamanda psikoloji, sinirbilim ve spor bilimlerinin de katkısıyla şekillenmiştir.

Bu bölümde, hareket temelli öğrenmenin teorik zeminini açıklamak üzere altı temel kuramsal çerçeve ele alınmaktadır. Bunlardan ilki, öğrenmeyi beden-zihin-çevre etkileşimi içinde açıklayan Bedenlenmiş Biliş

kuramıdır. Bu yaklaşım, öğrenmenin doğrudan bedensel deneyimlerle bağlantılı olduğunu ve bedenin sadece taşıyıcı bir araç değil, aktif bir bilişsel unsur olduğunu savunur. İkinci olarak, Çoklu Zeka Kuramı, bireylerin farklı öğrenme yollarına sahip olduğunu kabul ederek, bedensel-kinestetik zekânın eğitsel süreçlerdeki rolünü vurgular ve öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesine teorik dayanak sağlar. Üçüncü olarak, Nörobilimsel Yaklaşımlar, fiziksel aktivitenin öğrenme üzerindeki etkilerini nörobiyolojik düzeyde açıklayarak, egzersizin bilişsel performansa katkısını çeşitli işlevler üzerinden ele almaktadır. Bu üç kurama ek olarak, Sosyokültürel Kuram, öğrenmenin sosyal bağlamda, kültürel araçlar ve etkileşimler aracılığıyla gerçekleştiğini; hareketin ise işbirlikli oyunlar, grup etkinlikleri ve takım sporları yoluyla bu süreci desteklediğini öne sürmektedir. Son olarak Yapılandırmacılık ve Deneyimsel Öğrenme yaklaşımı, bireyin bilgiyi doğrudan deneyim yoluyla inşa ettiğini savunarak, hareketin öğreneni pasif konumdan aktif katılımcı konumuna taşıdığını vurgulamaktadır.

Bu beş kuramsal yaklaşım, birbirini tamamlayıcı şekilde hareket temelli öğrenmenin hem davranışsal hem de biyolojik düzeyde nasıl işlediğine dair bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Her bir kuram, güncel araştırmalar ışığında ayrı ayrı ele alınmış ve egzersiz temelli öğrenme modellerinin kuramsal arka planı detaylandırılmıştır.

Bedenlenmiş Biliş

Bedenlenmiş Biliş (Embodied cognition) yaklaşımı; bilişin salt zihinde gerçekleşmediğini, bedenin ve çevreyle etkileşimin düşünce süreçlerinde aktif rol oynadığını savunur (Kadıhasanoğlu, 2018:1786; Wilson, 2002:629; Glenberg, 2010:586). Bu yaklaşım, öğrenme süreçlerinin algı-eylem döngüleriyle şekillendiğini ve dolayısıyla eğitim ortamlarının fiziksel hareketi destekleyecek şekilde tasarlanmasının kavramsal öğeleri kalıcılaştırabileceğini öne sürer (Glenberg, 2010:587; Macrine ve Fugate, 2021:3). Schilhab ve Groth (2024:4), bedenlenmiş biliş uygulamalarının öğrenme psikolojisi açısından ele alındığı çalışmalarında, 4E yaklaşımını vurgulayarak, beden-düşünce etkileşiminin eğitim içindeki pratik etkilerini tartışmıştır. Vasilopoulos vd. (2023:21), çocuklarda yürütücü işlevler ve akademik performans üzerindeki etkileri incelerken, bütünleşik fiziksel etkinliklerin yaratıcılık ve sınıf içi davranışa anlamlı katkı sağladığını ortaya koymuştur ($g = 0.70$, düşük kanıt düzeyi). Faella vd. (2025:8) tarafından yapılan bir tarama, bedenlenmiş biliş stratejilerinin fiziksel okuryazarlık, kapsayıcılık ve disiplinlerarası öğrenme üzerindeki etkilerini; özellikle beden eğitimi sınıfları bağlamında detaylandırmıştır.

Çoklu Zeka Kuramı

Gardner (2011:48)'ın çoklu zeka kuramı, zekayı birbirinden bağımsız dokuz yetenek alanına ayırarak bedensel zekayı bilişsel gelişimin ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirmiştir. Modern nörobilim çalışmaları ise çoklu zeka ile genel zeka arasındaki sinirsel sistemlerin kısmi ayrışma gösterdiğine işaret ederek bu kuramı destekler. Ayrıca nörobilimsel incelemede, fiziksel zekânın, diğer zekâ tiplerinden farklı ve benzersiz sinir yolları tarafından desteklendiği gösterilmiştir (Shearer, 2018:5). Bu bulgular, öğretim programlarında beden ve hareket temelli öğrenme çeşitliliğinin öğrenme tarzlarına göre özelleştirilebileceğini göstermektedir.

Nörobilimsel Temeller

Fiziksel aktivitenin beynin yapısal ve işlevsel gelişimine olumlu etkileri, öğrenme ve hafıza süreçleri üzerine doğrudan etki eden nörobiyolojik mekanizmalarla açıklanır (Hillman vd., 2008:58). Shao, (2025:1518) tarafından yapılan meta-analizde, 9 farklı çalışma incelenmiş; çocuk ve ergenlerde egzersiz sonrası bilinç düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu raporlanmıştır (MD=2.88, $p < 0.0001$). 2024 tarihli bir meta-analiz, hafıza süreçlerinde kısa süreli egzersiz uygulamalarının bile serbest çağrışmalı bellek performansını artırdığını ($d = 0.23-0.40$) ortaya koymuştur (Qazi, 2024:1). Bu kuramsal yaklaşımlar, birbirini tamamlayıcı şekilde hareket temelli öğrenmenin hem davranışsal hem de biyolojik düzeyde nasıl işlediğine dair bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

Hareket temelli öğrenmenin yalnızca bireysel bilişsel süreçlerle değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve çevresel faktörlerle şekillendiği yönünde giderek artan bir literatür oluşmaktadır. Sosyokültürel kuram ve hareket temelli öğrenme, yapılandırmacılık ve deneyimsel öğrenme ile 4e biliş yaklaşımı ile derinleştirme de egzersiz ve hareket temelli öğrenme yaklaşımlarının eğitim ortamlarına entegrasyonunda rol oynamaktadır.

Sosyokültürel Kuram ve Hareket Temelli Öğrenme

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, öğrenmenin sosyal bağlamda ve araçlar aracılığıyla gerçekleştiğini ayrıca öğrenme yalnızca bireysel değil; sosyal etkileşim ve kültürel araçlarla biçimlenen bir süreç olduğunu savunur. Hareket, özellikle işbirlikli oyunlar, grup egzersizleri veya takım sporları gibi sosyal araçlarla öğrenmeyi destekler (Hillman, 2008:59). öğrenmenin sosyal etkileşimler, kültürel araçlar ve dil aracılığıyla gerçekleştiğini savunmuştur. Öğrenme, bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamla kurduğu ilişkilerle inşa edilir. Bu kuram, bedensel hareketlerin toplumsal bir ortamda anlam kazandığını ve öğrenmenin sosyal yönünün göz ardı edilemeyeceğini vurgular. Fiziksel aktiviteler, özellikle grup oyunları, takım sporları veya ortak görev temelli egzersizler, bireyin sosyal bilişsel gelişimini destekleyen

güçlü araçlardır (Köksal ve Şahin, 2022:90). Spor temelli öğrenme, aynı zamanda kültürel değer aktarımı, iş birliği, rol alma ve topluluk içinde öğrenme gibi unsurları da içerir. Egzersiz temelli öğrenme ortamları, hem bireysel hem kolektif anlamda sosyal etkileşimi güçlendirerek öğrenmeye katkı sağlar. Hareketli öğrenme ortamları, özellikle iş birliğine dayalı etkinliklerle desteklendiğinde, öğrenciye sosyal etkileşim yoluyla kavramsal gelişim imkânı tanır. Spor, bu bağlamda yalnızca bedensel değil; kültürel, sosyal ve duygusal boyutları da içeren bir öğrenme alanıdır. Spor bilimleri öğretmen adayları için bu, toplumla entegre öğretim senaryoları oluşturma yükümlülüğü anlamına gelir. Ayrıca öğrenciler için takım çalışmasıyla öğrenme modülleri, bu kuramla uyumludur.

Yapılandırmacılık ve Deneyimsel Öğrenme

Dewey ve Kolb (2014:2) gibi isimlerin savunduğu yapılandırmacı yaklaşımlar, öğrencinin kendi deneyimleri üzerinden anlam üretmesini merkeze alır. Fiziksel hareket, öğreneni pasif alıcı olmaktan çıkarıp, deneyimleyen-öğrenen konumuna getirir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin pasif bilgi aktarımı yerine aktif katılımı gerçekleştirdiğini savunur. Deneyimsel öğrenme ise bireyin doğrudan deneyim yaşaması yoluyla bilgiyi inşa ettiğini öne sürer. Hareket temelli öğrenme bu iki yaklaşımın bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Öğrenciler fiziksel deneyimlerle kavramları yeniden yapılandırır. Bu bağlamda, özellikle spor bilimleri öğrencileri için simülasyonlar, beden odaklı rol oynama etkinlikleri ve saha çalışmaları yapılandırmacı ortamlar yaratır (Gencel, 2022:819). Öğrenci, bilgiyi hazır olarak almak yerine, kendi hareket ve deneyimiyle üretir. Hareketli öğrenme, yapılandırmacı bağlamda öğrenciyi özne konumuna getirerek bilgiyi beden aracılığıyla dönüştürmesini sağlar. Uygulama temelli öğretim yöntemleri (örneğin: hareketli laboratuvar deneyleri, aktif öğrenme oyunları), bu yaklaşımın spor alanındaki karşılıklarıdır (Okandana,2024:128).

HAREKET TEMELLİ ÖĞRENMENİN EĞİTİM ORTAMLARINA ENTEGRASYONU VE UYGULAMA OLANAKLARI

Hareket temelli öğrenme, çağdaş eğitim yaklaşımlarında giderek daha fazla kabul görmekte ve sınıf içi öğretim stratejilerine entegre edilmektedir. Öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılımı, bilişsel gelişimleri ile doğrudan ilişkilidir ve bu durum özellikle öğretim süreçlerinde aktif öğrenmenin güçlenmesine olanak tanır. Ancak hareket temelli öğrenme yaklaşımlarının eğitim ortamlarına entegrasyonu, mevcut sınıf yapıları ve öğretim pratikleri ile uyum içinde olmalıdır (Bayazıt, 2023:29). Buna bağlı olarak, hareket

temelli öğrenme stratejilerinin eğitim ortamlarında nasıl daha verimli kullanılabileceği ve bu süreçte karşılaşılan olası engeller kuramsal bilgilerle desteklenmektedir.

Sınıf İçinde Hareket Temelli Öğrenme Uygulamaları

Eğitimde hareket temelli öğrenmenin entegrasyonu, yalnızca beden eğitimi dersleriyle sınırlı olmamalıdır. Özellikle genel öğretim programlarında, farklı derslerde fiziksel aktivitenin nasıl yer alabileceğine dair çeşitli uygulama örnekleri mevcuttur. Örneğin, matematik derslerinde fiziksel aktivitelerle desteklenen kavram öğretimi, öğrencilerin soyut matematiksel ilişkileri somut hale getirmelerine yardımcı olabilir. Mavilidi ve arkadaşları (2018:8) bu tür uygulamaların kavramsal öğrenmeyi güçlendirdiğini vurgulamıştır. Bir diğer örnek ise dil derslerinde, öğrencilerin hareket etmeleri için etkinlikler düzenlemektir. Fiziksel hareketler, öğrencilere dil öğrenme süreçlerinde daha kalıcı ve etkileşimli deneyimler sunar (Faella, 2025:12). Özellikle çocuk gelişimi ve psikolojik büyüme üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınıf içindeki hareketliliklerinin onların bilişsel esneklikleri ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Donnelly ve Lambourne, 2011:36). Ayrıca, hareket temelli öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, sosyal becerilerini ve grup içi iş birliği yeteneklerini de artırdığı gözlemlenmiştir (Stylianou et al., 2016:2).

Öğretmen Eğitiminde Hareket Temelli Yaklaşımlar

Hareket temelli öğrenmenin sınıf içi etkinliklere entegre edilmesi, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini gerektirir. Öğretmen adaylarının eğitiminde, beden eğitimi derslerinin sadece fiziksel hareketleri öğretmekle sınırlı kalmaması, aynı zamanda öğrencilere öğretim süreçlerinde hareketi nasıl etkin bir şekilde kullanabileceklerini öğretmeleri beklenmektedir. Bu, öğretmenlerin sadece beden eğitimi değil, tüm derslerde hareket temelli öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlayacak bir pedagojik altyapı oluşturacaktır. Hareket temelli öğretim stratejileri konusunda öğretmenlere yönelik sürekli profesyonel gelişim programları, bu yaklaşımların öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılmasını ve uygulamaya geçmesini sağlar. Öğretmenlerin fiziksel aktiviteleri sınıf içi etkinliklerle nasıl entegre edebileceğine dair pratik rehberler ve model ders planları oluşturulmalıdır. Örneğin, öğretmenlerin motor becerileri geliştirme, sosyal etkileşimleri destekleme ve dikkat sürelerini artırma gibi hedeflerle hareket temelli öğrenmeyi nasıl kullanacakları üzerine eğitimler verilmelidir.

Çevresel ve Sosyal Engellerin Aşılması

Hareket temelli öğrenme uygulamalarının sınıf içindeki entegrasyonunun önündeki en büyük engellerden biri, mevcut sınıf yapılarının fiziksel etkinlikler için uygun olmamasıdır. Dar sınıflar, sınıf

düzenlemeleri ve materyal eksiklikleri, öğretmenlerin hareketli öğretim stratejilerini uygulamada karşılaştığı temel zorluklar arasındadır. Bu durum, özellikle kırsal ve küçük okullarda daha belirgin hale gelebilir. Ancak, esnek sınıf düzenlemeleri ve hareket odaklı öğretim materyallerinin sınıflara entegre edilmesi, bu engellerin aşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal açıdan ise, bazı öğrenciler fiziksel etkinliklerde yeterince katılım göstermemekte ya da kendilerini rahat hissetmemektedirler. Beden farkındalığı ve öz saygı gibi faktörler, öğrencilerin fiziksel aktivitelerle olan etkileşimlerini etkileyebilir. Bu tür durumlar için öğretmenlerin sınıf içindeki sosyal ortamı, sosyal duygusal öğrenme etkinlikleriyle desteklemesi önemlidir. Öğrencilere, fiziksel etkinliklerin eğlenceli ve iş birliğine dayalı bir şekilde sunulması, onların katılım düzeylerini artıracak ve sosyal bağlarını güçlendirecektir.

Çeşitli Eğitim Seviyelerinde Hareket Temelli Öğrenme

Hareket temelli öğrenme, yalnızca ilkökul ve ortaokul düzeyinde değil, üniversite ve profesyonel eğitim ortamlarında da uygulanabilir. Spor bilimleri ve fiziksel terapi gibi alanlarda eğitim gören öğrenciler için hareket temelli öğrenme uygulamaları, kavramları ve teorileri daha iyi anlama ve içselleştirme fırsatı sunar. Ayrıca, üniversite seviyesinde yapılan çalışmalar, egzersiz ve fiziksel aktivitenin öğrencilerin akademik performansını ve psikolojik sağlıklarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Erickson, 2025:6). Bu nedenle, üniversite eğitiminde de hareketin entegrasyonu, öğrencilerin daha başarılı bir öğrenme süreci geçirmelerini sağlayabilir.

SONUÇ

Geleneksel eğitim sistemleri, uzun yıllar boyunca öğrenmeyi zihinsel süreçlerle sınırlı bir alan olarak değerlendirmiştir. Ancak çağdaş öğrenme kuramları, özellikle beden, çevrenin ve toplumsal etkileşimin öğrenme üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koyarak bu bakış açısını köklü biçimde dönüştürmüştür. Embodied cognition yaklaşımı, öğrenmenin yalnızca zihinsel temsillerle değil, bedensel eylemler aracılığıyla oluştuğunu savunarak hareketin kavramsal kalıcılık üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, spor bilimleri öğrencilerinin öğrenme sürecinde aktif olarak bedeni kullanmaları, sadece teorik değil, aynı zamanda duygusal-motor yollarla da anlam inşa etmelerini sağlamaktadır. Embodied Cognition gibi Çoklu Zeka Kuramı ve Nörobilimsel Temeller, öğrenmeyi hem bedensel hem de sinirsel düzeyde açıklarken; Sosyokültürel Kuram ve Yapılandırmacı-Deneyimsel Öğrenme, bu sürecin sosyal, çevresel ve deneyime dayalı boyutlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu kuramların tümü,

hareket temelli öğrenme ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle spor bilimleri alanında öğretmen yetiştirme süreçleri, sadece teorik bilgi aktarımına değil; bedensel deneyim, sosyal etkileşim, problem çözme, araç kullanımı ve çevreyle etkileşim gibi çok yönlü becerilere dayalı bir öğrenme modelini gerektirmektedir. Spor bilimleri alanında öğretmen yetiştirme süreçlerinde bu kuramların entegre edilmesi, öğrenci merkezli ve anlamlı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi için kritik bir rol oynamaktadır.

Embodied Cognition kuramı, spor bilimleri öğrencilerinin kavramsal bilgileri bedensel eylemlerle bütünleştirmesi gerektiğini savunurken; Çoklu Zeka Kuramı, bedensel zekanın öğrenmede merkezi bir rol oynadığını gösterir. Nörobilimsel araştırmalar ise egzersiz ve fiziksel aktivitenin dikkat, hafıza, yürütücü işlevlerin doğrudan etkileriyle bu süreci biyolojik olarak desteklemektedir. Buna ek olarak, Sosyokültürel Kuram, öğrenmenin sosyal bağlamda ve kültürel araçlarla gerçekleştiğini vurgulayarak grup temelli hareketli uygulamaların önemine işaret eder. Yapılandırmacı ve Deneyimsel Yaklaşımlar, öğrencinin kendi bedenini ve çevresini aktif biçimde deneyimlemesini önceler.

Bu kuramsal bütünlük, spor bilimleri öğretmen adaylarının eğitimi;

- Öğrenci merkezli, aktif ve bedensel katılıma dayalı öğretim stratejileri, geleneksel yöntemlerin ötesinde daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlar.

- Hareket, yalnızca fiziksel gelişimi değil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi de destekleyen temel bir öğrenme aracıdır.

- Öğretmen adaylarının, bu kuramsal temellere dayalı olarak hareket temelli öğretim senaryoları, çoklu zekaya uygun farklılaştırılmış uygulamalar ve nörobilimsel farkındalık temelli yaklaşımlar geliştirmesi; modern eğitim anlayışıyla uyumlu ve sürdürülebilir öğrenme ortamları sunmalarına olanak tanır.

Sonuç olarak, spor bilimleri alanında öğretmen yetiştirme süreci, sadece bilgi aktaran değil; bedeniyle düşünen, çevresiyle öğrenen, araçlarla etkileşen ve deneyimleriyle yapı kuran bireylerin yetişmesine olanak sağlayacak şekilde yeniden kurgulanmalıdır. Bunun içinde çağdaş kuramların eğitim ortamlarına etkin biçimde entegre edilmesiyle mümkün olacaktır. Hareket temelli öğrenmeyi açıklayan çağdaş kuramların spor bilimleri öğretmen yetiştirme programlarına entegrasyonu, öğrenci merkezli, çok boyutlu ve anlamlı öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu kuramlar, öğretmen adaylarının hem teorik bilgiye hem de uygulama becerisine dayalı kapsamlı bir pedagojik formasyon geliştirmelerine olanak tanır. Böylelikle bedenin yalnızca bir araç değil, öğrenmenin etkin bir bileşeni olduğu anlayışı; geleceğin öğretim ortamlarında daha nitelikli, kapsayıcı ve bütüncül eğitim modellerinin temelini oluşturacaktır.

REFERANSLAR

- Bayazıt, B. (2023). Hareket ve Oyun Temelli Uygulamaların Çocukların Fiziksel ve Motor Gelişimindeki Önemi. *Şura Akademik*, (3 SPOR), 25–31.
- Donnelly, J. E., ve Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52(Suppl.), S36–S42. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Erickson, K. I., Hillman, C. H., ve Kramer, A. F. (2015). Physical activity, brain, and cognition. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4, 27–32. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.005>
- Faella, G., Capranica, L., ve D’Isanto, T. (2025). Exploring embodied learning in physical education: A scoping review. *Frontiers in Education*, 10, 1568744. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1568744>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gencel, İ. E., ve Erdoğan, M. (2022). Kolb’un yenilenen öğrenme stili sınıflamasına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 813–833.
- Glenberg, A. M. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 586–596. <https://doi.org/10.1002/wcs.55>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., ve Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Kadıhasanoğlu, D. (2018). A Discussion of James J. Gibson's Theory of Visual Perception in the Context of Embodied Cognition. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(2), 1788-1810.
- Köksal, O., & Şahin, M. (2022). “Vygotsky’nin sosyokültürel kuramı ve beden eğitimi bağlamında öğrenme.” *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 27(2), 85-98.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Macrine, S. L., ve Fugate, J. M. B. (2021). Embodied cognition, learning, and education: Mapping the mind-body connection. *Frontiers in Education*, 6, 712626. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.712626>
- Mavilidi, M. F., Ruiter, M., Schmidt, M., Okely, A., Loyens, S., ve Paas, F. (2018). A narrative review of school-based physical activity for enhancing cognition and learning: The importance of relevancy and integration. *Frontiers in Psychology*, 9, 2079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02079>
- Okandana, M., ve Akpınar, S. (2024). Beden eğitimi ve spor dersinde eğitsel oyunların; öğrencilerin yaşam kalitesi, öz düzenleme becerisi ve derse karşı tutumları üzerine etkisi. *ERP2024*.
- Qazi, A. S., Schmid, D., Gridley, N., Lambourne, K., Daly-Smith, A. J., ve Tomporowski, P. D. (2024). The effects of acute exercise on long-term episodic memory: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Cognition*, 3, 1367569. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2024.1367569>
- Schilhab, T., & Groth, C. (2024). Embodied learning and teaching using the 4E cognition approach: Exploring perspectives in teaching practices. Taylor ve Francis.

- Shao, X., He, L., ve Liu, Y. (2025). The effects of exercise interventions on brain-derived neurotrophic factor levels in children and adolescents: A meta-analysis. *Neural Regeneration Research*, 20(5), 1513–1520.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition*. Routledge.
- Shearer, B. (2018). Multiple intelligences in teaching and education: Lessons learned from neuroscience. *Journal of Intelligence*, 6(3), 38. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6030038>
- Stylianou, M., Kulinna, P. H., & Naiman, T. (2015). ‘...because there’s nobody who can just sit that long’: Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390-408. <https://doi.org/10.1177/1356336X15613968>
- Vasilopoulos, G., Lachner, A., ve Nückles, M. (2023). Embodied learning in educational settings: A meta-analytic review of effects on cognitive and motivational outcomes. *Educational Psychology Review*, 35, Article 60. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09760-2>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 114.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>

Davranışsal Yönlendirme ve Algoritmik Dürtme Uygulamalarının Bireysel Karar Verme Sürecindeki Rolü

Gizem YAZGAN¹

Süleyman BALCI²

- 1- Dr. Öğrencisi; Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bil. Enst. PDR ABD gizemyazgan6@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-5565-3912
- 2- Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, meb.suleyman@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-9374-8808

ÖZET

Bu çalışmada, algoritmik dürtme (algorithmic nudging) kavramı geniş bir çerçevede ele alınarak, alanyazında bu kavramın nasıl teorileştirildiği, hangi bağlamlarda kullanıldığı ve birey ve toplum davranışlarındaki rolünün nasıl tartışıldığı sistematik biçimde incelenmiştir. Algoritmik dürtme (algorithmic nudging), geniş veri tabanları ve makine öğrenmesi teknikleri aracılığıyla bireylerin davranışsal seçimlerini dolaylı biçimde yönlendirme sürecini ifade etmektedir. Algoritmik dürtme, yapay zeka sistemlerinde kullanıcıların davranışlarını herhangi bir seçenekten vazgeçmeden veya teknolojik seçimlerini önemli ölçüde değiştirmeden öngörülebilir bir şekilde değiştiren herhangi bir seçim mimarisi biçimidir. Buna ilişkin literatür taraması, dört ana tema altında yapılandırılmıştır: Karar özgürlüğü ve algoritmik müdahale, bilgi erişimi, kutuplaşma ve algoritmik editörlük, etik tasarım, özerklik ve insan merkezli algoritmalar ve algoritmik dürtme ve davranışsal yönlendirme mekanizmaları. Bu temalar altında literatürde ulaşılan özgün akademik çalışmalar değerlendirilmiştir. Bulgular, algoritmaların bireyin davranışlarını şekillendirme potansiyelinin teknik bir tasarım meselesinin ötesinde etik, politik ve sosyal boyutlara sahip olduğunu ve algoritmik sistemlerin insan yargısındaki bilişsel önyargıları tanıyıp bunlardan yararlanarak bireyleri belirli davranışlara yönlendirme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kullanıcıların çoğu zaman bu algoritmik yönlendirmelerin farkında olmadıkları ve seçme davranışını özgürce yaptıklarına inandıkları; fakat, gerçekte karar ortamlarının bilinçli ve sistematik biçimde yapılandırıldığına işaret etmektedir. Uygulamalara ilişkin varsayılan ayarlar, kişiselleştirilmiş sıralamalar ve algoritmik içerik filtreleri gibi görünürde masum uygulamalar, kullanıcıların farklı alternatiflerle karşılaşma şansını azaltarak davranışsal çeşitliliği sınırlamaktadır. Bu durum sadece bireysel özerklik açısından değil, aynı zamanda demokratik toplumların temel yapı taşları olan düşünsel çoğulculuk ve kamusal bilgiye eşit erişim açısından da ciddi riskler barındırmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Algoritmik Yönlendirme, Algoritmik Dürtme, Davranışsal Yönlendirme, Karar Özgürlüğü, Seçme Eğilimi.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi ve dijital dünyanın insanların hayatında çok fazla yer almasıyla birlikte bireylerin seçimleri de bunlardan etkilenmeye başlamıştır. Her ne kadar dijitalde seçimlerimiz kendimize ait gibi görünse de günlük hayatta maruz kalınan öneri sistemleri, bildirimler, haber akışları ve arama motorları aracılığıyla davranışsal seçme davranışı sürekli şekillendirilmektedir. Bu yapılar, bireylerin karar verme süreçlerini

fark edilmeyecek derecede yönlendirebilmekte ve "görünür özgürlük" ile gerçek özerklik arasındaki sınırı belirsiz hâle getirmektedir. Özellikle sosyal medya, e-ticaret ve dijital haber platformlarında kullanıcı davranışlarını yönlendirmek üzere geliştirilen algoritmalar, fark edilmeyen yönlendirmelerle kullanıcının karar verme süreci üzerinde etkili olmaktadır (Schmauder vd., 2023; Möhlmann, 2021; Weinmann vd., 2016). Bu durumu, Thaler ve Sunstein (2008) "algoritmik dürtme (nudge)" kavramı ile ifade etmektedir.

Algoritmik dürtme (algorithmic nudging), geniş veri tabanlarını ve makine öğrenmesi tekniklerini kullanarak bireylerin davranışlarını dolaylı yollarla yönlendirme sürecini belirtmektedir. Bu yönlendirmeler genellikle iyi niyetli görünse de (örneğin sağlıklı seçimler yapmayı teşvik etmek gibi), şeffaf olmayan ve bilinç dışı şekilde gerçekleştirildiğinde bireyin seçim özgürlüğünü tehdit eder hâle gelebilir (Juneja ve Mitra, 2022). Bu bağlamda algoritmik dürtme, bireyin rıza göstermediği ya da farkında olmadan yönlendirildiği seçim ortamlarını ortaya çıkarmaktadır (Shin ve Ahmad, 2023).

Seçim mimarisi, bireye sunulan seçeneklerin biçimsel düzenini ifade ederken (Thaler ve Sunstein, 2008); teknolojik yönlendirme, algoritmaların bireyin iyiliği için onun yerine karar vermesi şeklinde bir kontrol biçimini temsil eder (Shin ve Ahmad, 2023). Özerklik yanılsaması ise bireyin kararlarını özgürce aldığını düşünmesine karşın bu kararların arka planda algoritmalar tarafından şekillendirilmesidir (Möhlmann, 2021). Hangi filmlerin izleneceği, hangi kitapların okunacağı veya hangi web sitelerinin ziyaret edileceği konusunda kişiselleştirilmiş tavsiyeler sunan yapay zeka destekli tavsiye motorları, bugün zaten kullandığımız otomatik tavsiye verme sistemlerine iyi bir örnektir. Bu sistemlerin birçoğu, önerileri ne kadar iyi olursa, kişisel kararlarımızı verirken onlara o kadar çok güvенеğimiz varsayımı üzerine inşa edilmiştir (Schrage, 2020).

Günlük yaşamın giderek daha fazla yönü dijitalleştikçe, bireylerin tercihlerine, seçimlerine ve inançlarına ilişkin daha fazla veri toplanmaktadır ve analiz edilebilir hâle gelmektedir. Bazı tahminlere göre, yalnızca 2010 yılında ortalama iki gün içinde, insanlık tarihinin 2003 yılına kadar ürettiği toplam veri kadar dijital veri üretilmiştir (Siegler, 2010). 2019 yılında ise insanlar sadece bir dakika içerisinde Netflix'te 700.000 saatlik video izlemiş, 188 milyon e-posta göndermiş ve Google'da 3,8 milyon arama sorgusu gerçekleştirmiştir (Desjardins, 2019). Dijital teknolojiler, bireylerin başkalarıyla etkileşim kurma, çalışma, bilgi tüketme ve işleme biçimlerini köklü şekilde dönüştürmektedir (Nadkarni ve Prügl, 2021). Bu dönüşüm, bilgisayarlar ve yapay zekâ sistemleriyle olan etkileşim üzerinden, davranışların nasıl ve ne zaman yönlendirilebileceğine dair yeni olanaklar da sunmaktadır (Caraban vd., 2019).

Bir tür üretken yapay zekâ (YZ) uygulaması olan *ChatGPT (Chat Generative Pretrained Transformer)*, bilgi arama ve üretken hizmetler

amacıyla hızla yaygın şekilde kullanılan insan benzeri bir yapay zekâ (YZ) sohbet robotu hâline gelmiştir. ChatGPT, soruları yanıtlayabilmesi ve insanlarla sohbet tarzında etkileşime girebilmesi sayesinde çok yönlü bir araçtır. Bu yapay zekâ destekli sohbet robotu; deneme, şiir, tez ve hatta bilgisayar kodu yazabilmektedir. Diyalog formatı sayesinde ChatGPT, takip sorularına yanıt verebilir, hatalarını kabul edebilir, yanlış önermelere karşı çıkabilir ve kullanıcıya uygun önerilerde bulunabilir (Kung vd., 2023). Dürtme ilkeleri, yapay zekâ algoritmalarına entegre edilerek dijital ortamlarda kullanıcı davranışlarını yönlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu algoritmalar, imalı arama önerileri ve hedefli reklamlar yoluyla arama sonuçlarını değiştirebilir veya manipüle edebilir; ayrıca kullanıcıları belirli önerilere yönlendirebilir ve bilgi içeriklerini reklamlarla harmanlayarak sosyal medya akışlarında sunabilir (Möhlmann, 2021; Schmauder vd., 2023). Örneğin, Facebook'un haber akışı, algoritmik dürtmenin etkili bir örneğidir. Facebook'un algoritmaları, kullanıcıların etkileşim düzeyini artırmak amacıyla bu akışları birer seçim mimarisi biçiminde düzenler. Algoritmalar, kullanıcının tıklama oranını en üst düzeye çıkaracak içerikleri tahmin ederek, gösterilecek gönderileri buna göre otomatik biçimde seçer (Weinmann vd., 2016). Bu süreç otomatik ve görünmez şekilde işler; böylece kullanıcıya neyin, neden gösterildiği çoğu zaman anlaşılmaz. Görünmez biçimde çalışan bu algoritmalar sayesinde, dürtmeler bireyler için kişiselleştirilebilir hâle gelir. Ayrıca bu sistemler, kullanıcıların etkileşimlerinden elde edilen geri bildirim verileriyle sürekli olarak kendilerini güncelleyebilir ve yönlendirme stratejilerini buna göre düzenleyebilir (Caraban vd., 2019). Bu durum, bireyin karar alma sürecini desteklemekten çok, çoğu zaman yönlendirmek anlamına gelmektedir.

Bu çalışma, algoritmik dürtme kavramının farklı disiplinlerde nasıl ele alındığını kavramsal bütünlük içerisinde inceleyerek bu alandaki kuramsal gelişmeleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Özellikle bireysel karar verme süreçlerine müdahale eden algoritmik sistemlerin, seçim özgürlüğü, bilgiye erişim ve davranışsal özerklik gibi temel psikososyal yapı taşları üzerinde nasıl etkiler yarattığı araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, yalnızca teknik boyutları değil, aynı zamanda etik, politik ve toplumsal yansımaları da değerlendirilmiştir. Türkiye'de dijitalleşmenin kamu hizmetlerinden medyaya, eğitimden özel sektöre kadar hızla yayıldığı bir dönemde; kullanıcıların, algoritmalar tarafından nasıl yönlendirildiğini fark etmeden dijital ortamlarda karar verdiği gerçeği giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle çalışma, algoritmik yönlendirme pratiklerinin Türkiye özelinde daha görünür kılınması, bu alanda yapılacak düzenleme, eğitim ve teknoloji tasarımı girişimlerine eleştirel ve yapıcı katkı sunması açısından değerlidir. Bu çok boyutlu yaklaşımı mümkün kılmak adına, araştırmada nitel bir yöntem benimsenmiş ve alanyazın tematik olarak yapılandırılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, algoritmik dürtme (algorithmic nudging) kavramına ilişkin akademik literatürü sistematik biçimde incelemeyi amaçlayan nitel bir tematik derleme çalışmasıdır. Araştırma, alanyazında bu kavramın nasıl kavramsallaştırıldığını, hangi alanlarda uygulandığını ve ne tür etik, sosyal ve bilişsel tartışmalarla ele alındığını analiz etmeye odaklanmıştır. Bu doğrultuda, nicel veri analizi yerine, kavramın içerik analizi ve çok boyutluluğu ön plana alınmış; kuramsal ve uygulamalı literatür arasında bütüncül bir bağ kurulmuştur.

Literatür taraması, uluslararası düzeyde saygın kabul gören Google Scholar, Scopus, Web of Science ve ACM Digital Library gibi veri tabanlarında, “algoritmik dürtme (algorithmic nudging)”, “dijital dürtme (digital nudging)”, “seçme mimarisi (choice architecture)”, “algoritmik yönlendirme (algorithmic manipulation)” ve “algoritmik karar verme (algorithmic decision-making)” gibi anahtar sözcükler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde son yıllarda yayımlanmış çalışmalar incelenmiş, bunlar arasından özgün ve çok atıf almış akademik makaleler içerik açısından analiz için seçilmiştir. Seçilen çalışmalar; yayın türü (hakemli dergi veya konferans bildirisi), disipliner kapsam (psikoloji, etik, hukuk, bilgi sistemleri vb.) ve algoritmik dürtme kavramını doğrudan ele alma ölçütlerine göre filtrelenmiştir.

Toplanan veriler, tematik içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; tekrar eden kavramsal desenler ve alt tartışma eksenleri üzerinden dört ana tema belirlenmiştir: (1) Karar özgürlüğü ve algoritmik müdahale, (2) Bilgi erişimi ve algoritmik editörlük, (3) Etik tasarım ve kullanıcı özerkliği, (4) Davranışsal yönlendirme stratejileri. Her tema altında, ilgili çalışmaların kavramsal katkıları, eleştirel yaklaşımları ve önerdiği çözüm çerçeveleri detaylı olarak analiz edilmiştir. Böylece çalışma, yalnızca bilgi derleyen değil, aynı zamanda mevcut literatürü sistematik bir yapı altında yeniden yorumlayan analitik bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir.

BULGULAR

Alanyazın incelemesinde algoritmik dürtmenin kavram olarak yer aldığı ulaşılabilen kaynaklara aşağıda yer verilmiştir:

Möhlmann (2021) tarafından ilk kez algoritmik dürtme kavramı açık biçimde tanımlanmış ve klasik "nudge" teorisinin dijital bağlamdaki evrimi olarak ele alınmıştır. Yazar, özellikle yapay zekâ (YZ) sistemlerinin kullanıcıların tercihlerini, kararlarını ve davranışlarını yönlendirmek için

nasıl kullanıldığını tartışmaktadır. Bu sistemler, büyük veri ve makine öğrenimi tekniklerini kullanarak bireylerin seçimlerini şekillendirmekte; ancak, bunu çoğu zaman görünmez ve sezgisel biçimlerde gerçekleştirmektedir. Bu durum, karar vericinin farkında olmadığı yönlendirmelere maruz kalmasına neden olmakta ve klasik "seçim mimarisi" anlayışını dijital platformlara taşımaktadır. Möhlmann (2021), algoritmik dürtmelerin sadece bireysel tercihler üzerinde değil, aynı zamanda demokratik karar alma süreçleri ve toplumsal yönelimler üzerinde de belirleyici etkileri olabileceğine dikkat çekmektedir. Yazar, algoritmik karar sistemlerinin teknik etkinliği kadar, etik açıdan şeffaflığı ve bireysel özerklik üzerindeki etkisinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, algoritmik dürtmenin yalnızca bir kullanıcı deneyimi unsuru değil; aynı zamanda, bireysel özgürlük, bilgilendirilmiş rıza ve dijital vatandaşlık gibi daha geniş kapsamlı sosyal kavramlarla da doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır.

Schmauder ve arkadaşları (2023), algoritmik dürtme uygulamalarını yapay zekâ sistemleri bağlamında inceleyerek bu teknolojilerin bireylerin karar süreçleri üzerindeki etkilerini disiplinlerarası bir bakış açısıyla ele almıştır. Çalışmada, algoritmik sistemlerin insan yargısındaki bilişsel yargıları tanıyıp bunlardan yararlanarak bireyleri belirli davranışlara yönlendirme kapasitesine sahip olduğu belirtilmektedir (Schmauder vd., 2023). Özellikle “kara kutu” olarak adlandırılan şeffaf olmayan yapay zekâ sistemlerinin, hangi bilişsel mekanizmaları tetikleyerek yönlendirme yaptığı çoğu zaman bilinmemektedir. Yazarlar, bu yönüyle algoritmik dürtmenin yalnızca teknolojik bir araç değil; aynı zamanda, psikolojik, etik ve toplumsal sonuçları olan bir müdahale biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma kapsamında sunulan Bandit Görevi ve Tavsiye Oyunu adı verilen iki deneysel vaka algoritmik sistemlerin bireylerin kararlarını nasıl yönlendirdiğini somut biçimde ortaya koymaktadır. YZ ajanları, bireylerin karar verme stillerini analiz ederek kişiye özel dürtme stratejileri geliştirmiş; bazı durumlarda katılımcılar, algoritmanın hedeflediği seçeneği %70 oranında tercih etmiştir. Bu bulgular, algoritmik dürtmelerin ne denli etkili ve yönlendirici olabileceğini göstermektedir. Schmauder ve ekibi, bu nedenle, yapay zekâ destekli dürtme uygulamalarının yalnızca teknik uzmanlarla değil, aynı zamanda bilişsel psikologlar, etik uzmanları ve hukukçular gibi farklı disiplinlerden uzmanlarla birlikte tasarlanması ve denetlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Schmauder vd., 2023).

Caraban ve arkadaşları (2019), teknoloji aracılığıyla gerçekleştirilen dürtme stratejilerini sistematik bir şekilde inceleyerek insan-bilgisayar etkileşimine konusundaki literatüre dijital dürtme kavramına önemli bir katkı sunmuştur. Çalışmada, kullanıcıların karar verme süreçlerini dijital ortamlarda yönlendirmek amacıyla kullanılan 23 farklı dürtme tekniği tanımlanmış ve kategorize edilmiştir. Bu teknikler arasında varsayılan seçenekler, zamanlama, çapa etkisi, sosyal karşılaştırma, kişiselleştirme ve

görsel hiyerarşi gibi yöntemler yer almaktadır. Yazarlar, bu stratejilerin büyük çoğunluğunun bilişsel önyargılardan ve sezgisel karar alma mekanizmalarından yararlandığını vurgulamaktadır. Literatür taraması, özellikle kullanıcı arayüzü tasarımı, karar psikolojisi ve davranışsal iktisat disiplinleri arasında kurulan güçlü bir köprü işlevi görmektedir. Araştırma, dijital dürtmelerin yalnızca kullanıcı davranışlarını değiştirmekle kalmayıp, aynı zamanda dijital sistemlerin etik tasarımı açısından da dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Kullanıcı farkındalığı, özerklik ve etik yönlendirme sınırları gibi konular çalışmanın temel tartışma alanlarındandır. Ayrıca, dürtmelerin bağlama duyarlı olarak uygulanması gerektiği, yani aynı dürtü stratejisinin farklı kullanıcı gruplarında veya farklı uygulama alanlarında (örneğin sağlık, finans, eğitim) farklı etkileri olabileceği vurgulanmaktadır. Caraban ve ekibi, gelecekteki araştırmalar için dijital dürtme stratejilerinin sistematik olarak test edilmesi ve kullanıcı deneyimine yönelik etkilerinin daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini önermektedir. Bu yönüyle çalışma, teknoloji destekli davranış değişikliği tasarımlarına yönelik uygulamalı ve teorik bir temel sunmaktadır (Caraban vd., 2019).

Weinmann, Schneider ve vom Brocke (2016), klasik dürtme teorisini dijital ortama uyarlayarak "dijital dürtme" (digital nudging) kavramını bilgi sistemleri literatürüne kazandıran öncü bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, çevrim içi kullanıcı deneyimlerinde kararları şekillendiren arayüz tasarımlarının, bilinçli bir müdahale olmaksızın bireylerin seçimlerini yönlendirebileceğini ortaya koymuştur. Özellikle buton yerleşimi, renk seçimi, varsayılan ayarlar, bilgi sıralaması gibi tasarım unsurlarının, kullanıcıların tercihlerini öngörülebilir şekilde değiştirebildiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda dijital dürtme, kullanıcıya açıkça seçeneklerini kısıtlamadan karar süreçlerini yöneten sezgisel bir yapı sunmaktadır. Çalışmanın önemli bir katkısı, dijital platformlarda bireylerin davranışlarını yönlendiren mekanizmaların yalnızca teknik değil, aynı zamanda davranışsal ve psikolojik süreçlerle bütünlüklü şekilde düşünülmesi gerektiğini ortaya koymasındır. Yazarlar, özellikle dijital ortamda kullanıcıların karar verme esnasında bilişsel yük altında kaldığını ve bu durumda basit görsel veya konumsal ipuçlarının bile kararları etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu tespit, dijital sistem tasarımında davranışsal iktisat ilkelerinin dikkate alınmasını gerekli kılar. Söz konusu çalışma, yalnızca dijital dürtme terimini tanımlamakla kalmamış, aynı zamanda bilgi sistemleri mühendisliği, insan-bilgisayar etkileşimi ve karar bilimi arasında köprü kurarak, dijital davranış yönlendirmelerine dair yeni bir araştırma alanının temelini atmıştır (Weinmann vd., 2016).

Juneja ve Mitra (2022), algoritmik dürtme uygulamalarının bireylerin karar verme süreçleri üzerindeki etkilerini ele aldıkları çalışmalarında, özellikle "seçim yanılsaması" kavramını merkezine alarak dijital müdahalenin etik boyutunu tartışmaktadır. Yazarlar, bireylere çeşitli seçenekler sunulsa dahi, bu seçeneklerin arkasında yer alan algoritmik

düzenlemelerin karar süreçlerini derinden etkilediğini ve kullanıcının özgür irade ile hareket ettiği inancının çoğu zaman yanıltıcı olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin seçimlerinin görünüşte serbest olduğu; ancak, sistematik olarak belirli seçeneklere yönlendirildikleri yapılar, algoritmik yönlendirmenin güncel bir biçimi olarak ele alınmaktadır. Özellikle öneri sistemleri, varsayılan ayarlar ve kişiselleştirme mekanizmaları, farkında olunmadan yönlendirme sağlayarak bireyin özerklik algısını zedeleyebilmektedir. Çalışmada, algoritmik dürtmelerin toplumsal etkileri de vurgulanmakta ve bu tür sistemlerin bireysel tercihleri yalnızca yönlendirmekle kalmayıp, uzun vadede normatif davranış kalıplarını yeniden üretebileceği ifade edilmektedir. Algoritmik yönlendirme sistemlerinin sadece mühendislik ve tasarım açısından değil, aynı zamanda etik, hukuki ve toplumsal bağlamlarda da denetime açık olması gerektiğini savunulmaktadır. Özellikle şeffaflık eksikliği, kullanıcı rızasının belirsizliği ve dijital alanlardaki güç asimetrisi gibi konuların, algoritmik dürtme uygulamalarıyla birlikte yeniden düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, dijital teknolojiler aracılığıyla yapılandırılan seçim mimarisinin yalnızca teknik bir mesele değil, aynı zamanda normatif ve politik bir tartışma alanı olduğunu ortaya koymaktadır (Juneja ve Mitra 2022).

Eslami ve arkadaşları (2015), sosyal medya kullanıcılarının algoritmalar tarafından şekillendirilen içerik akışlarını ne ölçüde fark ettiklerini ve bu farkındalığın karar süreçlerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, Facebook'un Haber Akışı algoritmasına odaklanmışlardır. 40 katılımcı ile yürütülen kullanıcı temelli bu çalışmada, bireylerin büyük çoğunluğunun (%62,5) haber akışlarının algoritmalar tarafından filtrelendiğinin farkında olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar algoritmanın varlığını öğrendiklerinde genellikle şaşkınlık ve öfke gibi duygular sergilemiş, bazıları ise yakın çevrelerinden gelen içeriklerin eksikliğini arkadaşlarının bilinçli bir tercihi sanarak yanlış atıflarda bulunmuştur. Bu durum, algoritmaların görünmez biçimde karar ortamını şekillendirdiği, ancak kullanıcılar tarafından bu müdahalenin genellikle yanlış yorumlandığı önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen "FeedVis" adlı görselleştirme aracı sayesinde, kullanıcılar algoritmik olarak düzenlenmiş akış ile manipüle edilmemiş içerik akışı arasındaki farkı doğrudan deneyimleme fırsatı bulmuştur. Bu etkileşim sonucunda, kullanıcılar ilk anda rahatsızlık hissetse de zamanla içeriklere dair memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Bununla birlikte, algoritmanın varlığının fark edilmesi, kullanıcıların Facebook'a yönelik etkileşimlerini daha bilinçli ve katılımcı hâle getirmiştir. Bu bulgular ışığında algoritmik sistemlerin yalnızca teknik işlevler değil; aynı zamanda, psikolojik ve algısal sonuçlar doğuran bilişsel çerçeveler olduğunu vurgulanmaktadır. Çalışma, algoritmik farkındalık kavramını

literatüre kazandırarak dijital özerklik ve şeffaflık tartışmalarına önemli bir zemin sunmaktadır (Eslami vd., 2015).

Yeung (2017), büyük veri temelli öneri sistemlerinin yalnızca teknik araçlar olmaktan çıkarak, bireylerin karar verme süreçlerini sistematik biçimde şekillendiren ve bu yönüyle yeni bir yönlendirme biçimi haline geldiğini ileri sürmüştür. Yazar, geleneksel hukuk ve politika araçlarının yerini giderek daha fazla dijital mimari düzenlemelerin ve algoritmik yönlendirmelerin aldığını vurgular. Bu bağlamda algoritmik sistemler, kullanıcı tercihlerini “önceden tahmin edilebilir hale getirme” işlevi sayesinde yalnızca seçimleri etkilemekle kalmamakta; aynı zamanda, bireyin düşünme ve karar alma sürecini yeniden biçimlendiren bir normatif çerçeve sunmaktadır. Özellikle kişiselleştirilmiş öneri sistemleri ve çevrim içi arayüzlerin, kullanıcının rıza göstermediği şekilde davranışsal yönlendirmeler yaparak karar ortamını “görünmez” şekilde kontrol ettiği ifade edilmektedir. Çalışmada öne çıkan en önemli katkılardan biri, bu yeni yönlendirici sistemlerin pazarlama veya kullanıcı deneyimi yanında yönetim, denetim ve özgürlük kavramlarıyla da doğrudan ilişkili olmasıdır. Bu algoritmik sistemlerin bireyleri “daha iyi seçimler yapmaya yönlendirme” iddiası, çoğu zaman bireysel özerklik pahasına gerçekleşmektedir. Bu durum, algoritmik yönlendirmenin yalnızca teknik bir mesele olarak değil, demokratik denetim ve etik meşruiyet açısından da sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla çalışma, veri güdümlü öneri sistemlerinin fayda üretme potansiyeli yanında toplumsal normların sessizce yeniden inşasında oynadıkları rolü de açığa çıkararak önemli bir kavramsal uyarı niteliği taşımaktadır (Yeung, 2017).

Susser, Roessler ve Nissenbaum (2019), dijital ortamlarda bireylerin çoğu zaman farkında bile olmadan maruz kaldıkları yönlendirme biçimlerini ele alarak, bu tür müdahalelerin etik, politik ve özgürlük temelli bir mesele olduğunu ileri sürmüştür. Yazarlar, özellikle algoritmik sistemlerin bireylerin dikkatini yönlendirme, davranışlarını şekillendirme ve tercih yapılarını dönüştürme kapasitesine sahip olduğunu; ancak, bu süreçlerin çoğunlukla kullanıcıya görünmez olduğunu vurgulamaktadır. Bu görünmezlik durumu, kullanıcının bilgilendirilmiş rıza temelinde karar verme hakkını zayıflatmakta, bireyi otomatikleştirilmiş karar mimarileri içinde edilgen bir konuma sürüklemektedir. Çalışmada bu tür manipülatif süreçlerin, klasik anlamda "ikna" veya "pazarlama" pratiklerinden farklı olarak, bireyin bilişsel alanına derinlemesine nüfuz ettiğine dikkat çekilmektedir. Yazarlar bu durumu "algoritmik manipülasyon" olarak kavramsallaştırmakta ve bireyin seçim yapma kapasitesinin dışsal olarak değil, içsel bilişsel süreçler üzerinden aşındırıldığını savunmaktadır. Bu bağlamda, seçim özgürlüğünün sadece seçeneklerin çokluğu ile değil, bu seçeneklere ulaşımın nasıl yapılandırıldığı ve bireyin karar sürecinin ne ölçüde müdahaleye açık olduğu ile de ilgili olduğunu belirtmektedirler. Çalışma, dijital çağda bireysel özerkliğin korunabilmesi için yalnızca

şeffaflık değil, aynı zamanda kullanıcı lehine tasarlanmış etik altyapıların da zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır (Susser vd., 2019).

Mittelstadt ve Floridi (2016), algoritmaların sadece teknik işlevleriyle değil, aynı zamanda bireylerin yaşamlarına olan etkileri açısından ahlaki bir değerlendirme süzgecinden geçirilmesi gerektiğini savunarak dijital etik literatürüne önemli katkı sunmuşlardır. Yazarlar, algoritmaların bireylerin karar alma süreçlerine müdahale edebilecek biçimde yapılandırıldığında, bu müdahalelerin yalnızca fayda temelli değerlendirilmesinin yetersiz olduğunu vurgular. Özellikle algoritmik sistemlerin, bireylerin rıza göstermediği biçimlerde yönlendirme yapması durumunda, bu durumun özerklik, özgürlük ve insan onuru açısından ciddi etik sorunlar doğurabileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşım, algoritmik karar sistemlerinin yalnızca çıktıları değil, aynı zamanda işleyiş mantıkları ve değer yönelimleri açısından da şeffaf ve hesap verebilir olması gerektiği fikrine dayanır. Çalışma, özellikle yapay zekâ ve büyük veri çağına geliştirilen karar destek sistemlerinin, bireyin kendi tercihlerini şekillendirme hakkını dolaylı yollarla zayıflatabileceğine dikkat çekmektedir. Yazarlar, bu bağlamda algoritmaların yalnızca “ne işe yaradıkları” sorusu üzerinden değil, aynı zamanda “ne tür etik sonuçlara yol açtıkları” sorusu üzerinden de değerlendirilmesini önermektedir. Bu etik yaklaşım, algoritmik karar sistemlerinin insan merkezli ve sorumlu biçimde tasarlanmasını teşvik etmekte; tasarım sürecine etik ilkelerin sistematik olarak entegre edilmesini gerekli kılmaktadır. Mittelstadt ve Floridi (2016), algoritmik müdahalelerin sadece teknik başarıları ile değil, bireyin karar alanına saygı gösterip göstermediğiyle de ölçülmesi gerektiğini güçlü biçimde dile getirmiştir.

Tüfekci (2015), sosyal medya platformlarında kullanılan algoritmaların yalnızca içerik sıralamakla kalmayıp, aynı zamanda kullanıcıların siyasi eğilimlerini şekillendirdiğini ve bilgiye erişimlerini sınırlandırdığını ampirik bulgularla ortaya koymuştur. Özellikle Facebook ve Twitter gibi mecralarda algoritmik filtreleme mekanizmalarının, bireylerin farklı görüşlere maruz kalma ihtimalini azaltarak politik yankı odaları (echo chambers) oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu tür algoritmik kişiselleştirme sistemleri, kullanıcıya yalnızca önceki davranışlarına ve tercih geçmişine uygun içerikler sunduğu için, bireylerin kendi dünya görüşlerini yeniden üretmelerine ve alternatif perspektiflerden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bu durum, bireysel bilgi edinme özgürlüğünü zedelerken, demokratik karar verme süreçlerine de uzun vadede zarar verebilecek bir bilgi asimetrisi yaratmaktadır. Çalışma, ayrıca sosyal medya algoritmalarının hem kullanıcı hem de toplum düzeyinde bilgi ekosistemlerini manipüle edebilecek potansiyele sahip olduğunu vurgular. Algoritmalar, kullanıcıların hangi içeriklere erişeceği konusunda görünmez karar vericiler hâline gelirken, bu kararların çoğu zaman şeffaf olmaması hem etik hem de politik açıdan önemli sorunlar doğurmaktadır. Tüfekci’nin (2015) bulguları,

algoritmik yönlendirmelerin yalnızca bireysel davranışları değil, aynı zamanda kamusal söylemi ve politik katılımı da etkileyebileceğini göstermesi açısından çarpıcıdır. Bu yönüyle çalışma, algoritmik dürtmenin yalnızca teknik bir mesele değil, aynı zamanda kamusal alanın dijitalleşmesi sürecinde yeniden düşünülmesi gereken bir demokratik sorun olduğunu göstermektedir.

Helberger, Pierson ve Poell (2018), dijital medya ortamlarında giderek yaygınlaşan algoritmik editörlük uygulamalarını inceleyerek, haber seçiminin insan editörlerden algoritmik sistemlere kaymasının kullanıcı üzerindeki etkilerini tartışmaktadır. Geleneksel medya kurumlarında haber seçkisini belirleyen editöryal kararlar artık büyük ölçüde veri odaklı algoritmalar tarafından alınmakta, bu da kullanıcıların hangi haberleri görüp hangilerini görmeyeceği konusunda belirleyici bir etki yaratmaktadır. Çalışmada, bu algoritmik editörlük sürecinin yalnızca içerik önerisinden ibaret olmadığı; aynı zamanda haberlerin sıralanması, görünürlüğü ve çerçevelenme biçimi üzerinden kamuoyu oluşumuna doğrudan müdahale ettiği vurgulanmaktadır. Böylece kullanıcı, çoğu zaman farkında olmadan belirli bir habercilik yönelimine veya gündem yapısına maruz bırakılmaktadır. Araştırmacılar, algoritmik editörlük pratiklerinin yalnızca bireysel bilgi tüketimini değil, aynı zamanda medya çoğulculuğu, demokratik katılım ve ifade özgürlüğü açısından da dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Özellikle platformların kullanıcı davranışlarını temel alarak içerik önerisinde bulunması, haber seçkisinin kişiselleştirilmesini sağlarken aynı zamanda ideolojik homojenleşme ve görüş daralması risklerini de beraberinde getirmektedir. Helberger ve arkadaşları, bu durumu dijital platformların yeni nesil “dijital editör” rolü üstlenmesi olarak tanımlar ve bu yeni rolün şeffaflık, hesap verebilirlik ve kamu yararı ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğini ileri sürer. Bu perspektif, algoritmik dürtme tartışmalarını sadece bireysel düzeyle sınırlı kalmaktan çıkarıp kamusal bilgi akışı ve medya etiği bağlamında genişletmektedir.

Narayanan ve arkadaşları (2013), dijital platformlarda uygulanan davranışsal hedefleme yöntemlerini inceleyerek, algoritmaların kullanıcıların çevrim içi geçmişine dayalı olarak belirli reklam içeriklerine ve tercihlere yönlendirdiğini deneysel olarak ortaya koymuştur. Çalışma, kullanıcıların internet üzerindeki gezinme verilerinin toplanarak reklam sistemleri tarafından analiz edildiğini ve bu verilere göre kişiselleştirilmiş reklamların gösterildiğini belgelemektedir. Araştırmacılar, aynı sayfayı ziyaret eden farklı kullanıcıların, geçmiş dijital davranışları doğrultusunda farklı içerik ve reklamlarla karşılaştıklarını deneysel olarak göstermiştir. Bu durum, dijital kullanıcı deneyiminin objektif bir yapı değil, bireye özgü algoritmik düzenlemelerle şekillenen bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada ayrıca, bu tür hedefleme uygulamalarının yalnızca ticari kararları değil, zamanla bireyin algılarını, ilgi alanlarını ve tercihlerinin

istikrarını da etkileyebileceği vurgulanmaktadır. Algoritmaların sunduğu içerik çeşitliliği, kullanıcıyı daha fazla veri üretmeye teşvik ederken, aynı zamanda karar verme süreçlerinde yönlendirici bir rol oynamaktadır. Algoritmik reklamcılığın yalnızca pazarlama etkinliği açısından değil, etik şeffaflık ve kullanıcı kontrolü bağlamında da değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Narayanan vd., 2013). Bu bağlamda çalışma, algoritmik dürtme pratiklerinin ticari alanlarda nasıl uygulandığını ve kullanıcı özerkliğini ne şekilde etkileyebileceğini açıklayan önemli ampirik bulgulardan biridir.

Kahneman, Sibony ve Sunstein (2021), karar verme süreçlerinde rastlantısal tutarsızlıkları tanımlamak için geliştirdikleri “gürültü” kavramı çerçevesinde, algoritmaların bireyler arası farklılaşmayı azaltarak kararların tekdüze hale gelmesine neden olabileceğini savunmuşlardır. Çalışmada, özellikle dijital sistemlerin sunduğu öneri, sıralama ve filtreleme mekanizmalarının, bireylerin bilgiye erişim biçimlerini şekillendirdiği ve zamanla benzer davranış örüntüleri ortaya çıkardığı vurgulanır. Bu süreçte, bireyler kendilerine sunulan yapay olarak sınırlı seçenekler üzerinden karar vermeye yönlendirilir ve karar çeşitliliği, görünmez bir şekilde sistematik olarak daraltılır. Yazarlar, bu durumu karar ortamının homojenleşmesi ve bilişsel çeşitliliğin erozyona uğraması şeklinde yorumlamaktadır. Algoritmik sistemlerin insan davranışlarını öngörülebilir ve ölçülebilir hâle getirme çabası, bireyler arası farklılıkları azaltmak pahasına bir tür davranış standardizasyonuna yol açmaktadır. Araştırmacılar, bu eğilimin bireysel özerkliği zedelediği kadar, örgütsel ve toplumsal düzeyde de karar kalitesini düşürebileceğini ileri sürmektedir (Kahneman, vd., 2021). Karar çeşitliliğinin kaybı, sadece özgürlük alanının daralması anlamına gelmez; aynı zamanda kolektif problemlerin çözümünde gerekli olan alternatif düşünce biçimlerinin ve yaratıcı yaklaşımların da bastırılmasına neden olabilir. Bu yönüyle çalışma, algoritmik dürtme mekanizmalarının yalnızca yönlendirici değil, aynı zamanda davranışsal tekdüzelik yaratan yapılar olduğuna dikkat çekerek önemli bir yapısal eleştiri sunmaktadır.

Brown ve Sandvig (2015), algoritmik denetimin yalnızca kullanıcıya uygun içerik sunma işleviyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda kullanıcı davranışlarını biçimlendiren ve yeniden inşa eden bir yapı taşıdığını ortaya koymuştur. Yazarlar, dijital platformlarda kullanılan algoritmaların, kullanıcıların yalnızca geçmiş tercihlerini yansıtmakla kalmadığını, aynı zamanda gelecekteki eylem kalıplarını da şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, algoritmalar birer yansıtıcı değil, aktif katılımcı işlevi görmektedir. Özellikle öneri sistemleri, haber akışları ve reklam algoritmaları aracılığıyla bireylerin bilgiye erişim yolları düzenlenmekte ve böylece davranışsal yönelimler belli kalıplar içinde pekiştirilmektedir. Çalışmada, algoritmik sistemlerin kullanıcı davranışlarını belli hedeflere göre optimize etmesinin, bireyin dijital ortamda kendiliğinden oluşan seçimlerini gölgeleyebileceği belirtilmiştir. Yani, görünürde kişiselleştirme

gibi sunulan içerik akışları aslında davranışsal yönlendirme stratejilerinin sonucu olarak ortaya çıkmakta ve zamanla bireyin bilişsel ve sosyal eğilimleri bu akışa uyumlu hâle gelmektedir. Brown ve Sandvig'e (2015) göre bu durum, bireyin karar verme sürecinde rıza dışı müdahaleleri meşrulaştırmakta ve algoritmik mimarilerin toplumsal norm üreticileri hâline gelmesine zemin hazırlamaktadır. Bu yaklaşım, algoritmik dürtme uygulamalarının yalnızca bireysel tercihleri değil, aynı zamanda dijital çağda bireyin kimliğini, davranışlarını ve sosyal yönelimlerini dönüştürebilecek bir güce sahip olduğunu açıkça göstermektedir.

Binns ve çalışma arkadaşları (2018), algoritmaların öngörülen davranış kalıplarına göre kullanıcıya içerik ve seçenek sunmasının, zamanla bireyin karar verme alanını daraltarak seçim özgürlüğünü zedelediğini ileri sürmektedir. Çalışmada, algoritmik sistemlerin genellikle kullanıcının önceki etkileşimlerinden yola çıkarak gelecekteki davranışlarını tahmin etmeye çalıştığı vurgulanmaktadır. Bu yapı, bir yandan kullanıcının ilgisini çekecek içerikleri sunarken diğer yandan seçeneklerin çeşitliliğini azaltmakta, bireyin “farklı” ya da “sıradışı” tercihlere ulaşmasını güçleştirmektedir. Böylece algoritmalar, yalnızca geçmiş tercihlere ayna tutmakla kalmaz, aynı zamanda gelecekteki tercihleri de önceden çerçeveleyerek karar verme serbestisini yapay biçimde yönlendirir. Bu bağlamda yazarlar, algoritmik sistemlerin özellikle kişiselleştirme adı altında bireyleri belirli yörüngelere sokarak bilişsel daralma yarattığını ve bunun demokratik katılım, düşünce çeşitliliği ve bireysel özerklik üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceğini belirtmişlerdir. Binns ve ekibi, bu sistemlerin sunduğu görünürdeki esneklik ve kişiselleştirme özelliklerinin, aslında bireyin algoritmik olarak biçimlendirilmiş bir davranış modeli içine hapsedilmesine yol açtığını savunur (Binns vd., 2018). Bu çerçevede çalışma, algoritmik dürtme mekanizmalarının teknik verimliliği kadar, etik ve özgürlük temelli etkilerinin de sistematik biçimde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araujo ve çalışma arkadaşları (2020), dijital platformlarda yaygınlaşan algoritma tabanlı içerik oluşturma uygulamalarının, bireylerin özgün düşünme becerileri üzerindeki etkilerini sorgulamış ve bu sistemlerin bilgi balonu (filter bubble) oluşumuna nasıl katkı sağladığını incelemiştir. Çalışmada, algoritmaların kullanıcıya yalnızca ilgi alanlarına ve önceki etkileşimlerine uygun içerikleri sunarak, bireyin karşıt görüşlere ya da yeni bilgilere erişimini sınırladığı vurgulanmaktadır. Bu durum, kullanıcıların bilgi kaynaklarını daraltarak farklı perspektifleri görmelerini engellemekte ve düşünsel çeşitliliğin azalmasına yol açmaktadır. Yazarlar, bu süreçlerin uzun vadede bilişsel gelişimi engelleyebileceğini ve bireyin zihinsel esnekliğini zayıflatabileceğini savunmaktadır. Araştırma ayrıca, algoritmik içerik oluşturulmasının yalnızca bireyin dijital deneyimini değil, aynı zamanda kamusal bilgi akışını ve demokratik tartışma zeminini de tehdit ettiğini ileri sürmektedir. Bireyler, sürekli olarak benzer türde

içeriklerle karşılaştıklarında, kendi görüşlerinin mutlak doğruluk taşıdığına dair bir algı geliştirmekte ve zamanla kutuplaşmış düşünce yapılarına hapsolabilmektedir. Araujo ve ekibi, bu süreci dijital ortamda “bilişsel kapanma” biçiminde tanımlayarak, algoritmaların yalnızca yönlendirici değil, aynı zamanda bilişsel sınırlandırıcı aktörler hâline geldiğini göstermektedir (Araujo vd., 2020). Çalışma, algoritmik dürtmenin bireysel özerklik üzerindeki dolaylı etkilerini açığa çıkarması açısından literatürde önemli bir yere sahiptir.

Shin ve Ahmad (2023), algoritmik dürtme kavramını üretken yapay zekâ bağlamında ele alarak, bu teknolojilerin insan merkezli tasarım ilkeleriyle uyumlu şekilde yönlendirme yapabilmesi için etik bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır. Yazarlar, algoritmaların kullanıcı davranışlarını şekillendirme gücünün giderek arttığını, ancak bu gücün çoğu zaman şeffaflık ve özerklikten ödün verilerek uygulandığını vurgular. Çalışmada, algoritmik dürtmenin bireyin karar verme sürecini destekleyen ama baskılamayan, yani “özgürlük dostu” bir şekilde tasarlanmasının mümkün olduğu savunulmaktadır. Bu bağlamda, algoritmaların yalnızca teknik doğruluk temelinde değil, aynı zamanda bireyin değerleri, ihtiyaçları ve amaçlarıyla uyumlu bir etkileşim deneyimi sunacak biçimde yapılandırılması gerektiği ileri sürülmektedir. Araştırma, özellikle üretken yapay zekâ sistemlerinin (örneğin ChatGPT gibi sohbet robotlarının) karar ortamlarını yeniden yapılandırma potansiyeline sahip olduğunu ve bu nedenle kullanıcıya sunulan önerilerin, sadece faydalı değil, aynı zamanda etik olarak da meşru olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Shin ve Ahmad (2023), algoritmik dürtmeyi etik tasarımın bir parçası olarak konumlandırmakta ve sistemlerin kullanıcının yansıtılmalı düşünme süreçlerini harekete geçiren, açıklanabilir ve geri bildirim için açık biçimde geliştirilmesini önermektedir. Bu yönüyle çalışma, algoritmik yönlendirme pratiklerine “insan merkezli yapay zekâ” perspektifinden yaklaşarak, teknolojik etkinlik ile kullanıcı haklarının dengelendiği bir model sunmaktadır.

Luo (2023), algoritmik dürtmenin çevrim içi öneri sistemlerinde kullanıcıların karar kalitesi üzerindeki etkisini deneysel yöntemlerle incelemiştir. Üç ayrı rastgele kontrollü deney üzerinden yürütülen bu çalışma, e-ticaret platformlarında uygulanan algoritmik yönlendirmelerin, kullanıcıların daha rasyonel ve bilinçli tercihler yapmalarına nasıl katkıda bulunabileceğini ya da tam tersine, kararlarını nasıl sistematik şekilde çarpıtılabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle kişiselleştirilmiş algoritmik önerilerin, kullanıcı davranışları ve önceki seçim geçmişiyle uyumlu olacak biçimde tasarlandığında kararları daha güçlü biçimde etkilediği gözlemlenmiştir. Luo (2023), bu bulgular ışığında, algoritmik dürtmenin yalnızca pasif bir öneri sistemi olmadığını, aksine karar ortamının aktif bir yapıtaş hâline geldiğini vurgular. Çalışmanın en dikkat çekici yönlerinden biri, karar kalitesinin yalnızca seçimin sonucuna değil, seçim sürecinin şeffaflığı ve kullanıcı algısına bağlı olarak değiştiğini göstermesidir.

Kullanıcılar, algoritmanın kendilerini nasıl yönlendirdiğini fark ettiklerinde, bazı durumlarda bu yönlendirmelere daha bilinçli tepkiler vermekte ya da önerilere karşı direnç geliştirebilmektedir. Bu durum, algoritmik dürtmelerin etkinliğinin, sistemin teknik tasarımından çok, kullanıcının algıladığı kontrol düzeyine bağlı olduğunu göstermektedir. Luo'nun (2023) çalışması, algoritmik sistemlerin kullanıcı deneyimini şekillendirmede oynadığı rolün daha iyi anlaşılması ve insan-merkezli, etik algoritma tasarımları geliştirilmesi için önemli ampirik katkılar sunmaktadır.

Benlian ve çalışma arkadaşları (2023), algoritmik yönetim kavramını çok boyutlu bir çerçevede ele alarak, bu yeni dijital yönetim biçiminin hem olumlu (bright) hem de olumsuz (dark) yönlerini sistematik biçimde ortaya koymuşlardır. Algoritmik yönetim, çalışanların performansının, görev dağılımının ve iş süreçlerinin insan müdahalesi olmadan algoritmalar tarafından yönlendirilmesini ifade etmektedir. Çalışmada, bu sistemlerin operasyonel verimliliği artırma, tarafsızlık sağlama ve kaynak kullanımını optimize etme gibi avantajlar sunduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, algoritmaların kararları nasıl aldığı konusunda çalışanlara yeterli şeffaflık sunulmaması ve sürekli gözetim hissi, psikolojik baskıya ve güvensizliğe neden olabilmektedir. Yazarlar, bu ikili yapının, algoritmik sistemlerin yönetim alanında nasıl kurgulanması gerektiğine dair önemli etik ve yapısal tartışmaları beraberinde getirdiğini savunur. Araştırma, algoritmik yönetimin sadece teknik bir çözüm değil, aynı zamanda örgütsel kültürü ve çalışan-ışveren ilişkisini yeniden şekillendiren sosyoteknik bir dönüşüm olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada özellikle dikkat çekilen noktalardan biri, bu sistemlerin bireysel karar alma alanını daraltması ve çalışanların özerkliğini zedeleyebilecek potansiyele sahip olmasıdır. Aynı zamanda, algoritmalar aracılığıyla yapılan sürekli performans ölçümü, çalışanların içsel motivasyonlarını düşürebilir ve iş tatminini olumsuz etkileyebilir. Benlian ve ekibi, bu bağlamda gelecekteki araştırmalar için hem insan-merkezli algoritma tasarımı hem de şeffaflık, açıklanabilirlik ve etik hesap verebilirlik gibi ilkelerin algoritmik yönetim sistemlerine nasıl entegre edileceğine dair kapsamlı öneriler sunmaktadır (Benlian vd., 2023). Bu çalışma, algoritmik dürtmenin yalnızca bireysel değil, kurumsal düzeydeki etkilerine dair önemli bir kuramsal zemin oluşturur.

Zingales (2020), algoritmik dürtmenin yalnızca bireysel davranışları etkilemekle kalmadığını, aynı zamanda rekabet hukuku perspektifinden değerlendirilmesi gereken yeni türden piyasa davranışlarına da zemin hazırladığını ileri sürmektedir. Yazar, özellikle büyük dijital platformların, kullanıcı tercihlerini sistematik olarak yönlendiren algoritmalar aracılığıyla rekabet avantajı elde etme potansiyeline dikkat çekmektedir. Bu yönlendirmelerin, kullanıcılar açısından çoğu zaman fark edilmeyen ama ticari rekabet açısından belirleyici sonuçlar doğuran birer stratejiye dönüştüğü vurgulanmaktadır. Zingales (2020), bu bağlamda algoritmik dürtmenin yalnızca bilişsel önyargıları hedefleyen nötr bir

teknoloji değil, aynı zamanda piyasa gücünü pekiştirmeye yönelik bir araç olarak da kullanılabileceğini öne sürer. Çalışma, özellikle “rekabet hukuku niyeti” (antitrust intent) kavramını yeniden ele alarak, algoritmaların bireysel kast içermese bile sistematik yönlendirme yoluyla rekabeti bozabilecek davranışları otomatikleştirebileceğini göstermektedir. Zingales’e (2020) göre, algoritmik sistemler tarafından yapılan yönlendirmelerin arkasında açık bir niyet ya da komplo aramak yerine, bu teknolojilerin yapısal ve kurumsal etkilerini analiz etmek daha gerçekçidir. Bu yaklaşım, rekabet hukukunun klasik bireysel sorumluluk temelli yapısının, algoritmik çağın çok aktörlü ve belirsiz doğasına cevap vermekte yetersiz kalabileceğini gösterir. Zingales’in (2020) önerisi, algoritmik dürtme uygulamalarının ekonomik adalet ve tüketici refahı üzerindeki etkilerinin, daha kapsayıcı ve teknolojiye duyarlı hukuki çerçeveler ile yeniden değerlendirilmesi gerektiği yönündedir.

Raveendhran ve Fast (2020), bireylerin davranış izleme teknolojilerine yönelik tutumlarını psikolojik bir perspektiften ele alarak, algoritmalar tarafından yapılan yönlendirmelerin (nudging) insanlar tarafından nasıl algılandığını incelemişlerdir. Çalışmalarında, bireylerin insan kaynaklı yönlendirmelere kıyasla algoritmalar tarafından yapılan davranışsal müdahalelere daha az yargılayıcı ve dirençli yaklaştıklarını bulgulamışlardır. Özellikle algoritmik sistemlerin tarafsız, mantıklı ve veriye dayalı karar vericiler olarak algılanması, kullanıcıların bu tür sistemler aracılığıyla yapılan izleme ve yönlendirme uygulamalarına karşı daha yüksek düzeyde kabul geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durum, algoritmik dürtmenin geleneksel insan temelli müdahalelerden daha sinsi fakat etkili biçimde bireysel davranışları biçimlendirebildiğini göstermektedir. Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise, davranış izleme uygulamalarına olan kabulün, algılanan şeffaflık ve kontrol hissiyle doğrudan ilişkili olmasıdır. Katılımcılar, algoritmik sistemlerin niyetlerini anladıklarında ve kendi davranışları üzerindeki etkilerini denetleyebildiklerini düşündüklerinde, bu sistemlere karşı daha olumlu tutumlar geliştirmiştir. Raveendhran ve Fast (2020), bu çerçevede algoritmik dürtme stratejilerinin başarısının yalnızca teknik işlevselliğe değil, aynı zamanda bireyin psikolojik güvenlik ve özerklik algısına da bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda çalışma, etik ve kabul edilebilir algoritma tasarımlarında sadece davranışsal ekonomi değil, bilişsel ve duygusal tepkilerin de dikkate alınması gerektiğine işaret eden önemli bir katkı sunmaktadır.

Chiam, Lim ve Teredesai (2021), dijital sağlık teknolojileri bağlamında geliştirdikleri “NudgeRank” adlı sistemle, algoritmik dürtmenin bireysel sağlık davranışlarını nasıl etkili biçimde yönlendirebileceğini ortaya koymuşlardır. NudgeRank, bireylerin sağlıkla ilgili tercihlerine ve davranış kalıplarına dayalı olarak kişiselleştirilmiş dijital dürtmeler üreten, veri tabanlı bir algoritmik karar destek sistemidir. Sistem; beslenme, fiziksel

aktivite ve ilaç takibi gibi alanlarda bireye özel bildirim ve öneriler sunarak, sağlıklı yaşam davranışlarını teşvik etmeyi hedeflemektedir. Araştırmacılar, klasik sağlık uygulamalarından farklı olarak bu yaklaşımın yalnızca bilgi sunmakla kalmadığını, aynı zamanda bireyin karar çerçevesini şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın dikkat çekici yönlerinden biri, algoritmik dürtme stratejilerinin bireyin davranış değişikliğine hazır oluşluk düzeyine göre uyarlanabilir olmasıdır. NudgeRank sistemi, kullanıcının geçmiş davranışlarına ve dijital etkileşim sıklığına göre önerilerin zamanlamasını ve içeriğini dinamik biçimde ayarlayabilmektedir. Bu, algoritmik müdahalenin tek yönlü değil, kişiye duyarlı ve evrimsel bir yapıda olduğunu göstermektedir. Yazarlar, sağlık alanındaki dijital yönlendirmelerin başarılı olabilmesi için etik sınırlar içinde kişiselleştirme, şeffaflık ve kullanıcı motivasyonunu destekleme ilkelerinin gözetilmesi gerektiğini savunmaktadır (Chiam vd., 2021). Bu bağlamda çalışma, algoritmik dürtmenin dijital sağlık teknolojilerindeki potansiyelini ortaya koyarken, aynı zamanda insan merkezli tasarım ilkeleriyle harmanlanması gerektiğine dair önemli bir pratik öneri sunmaktadır.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar tematik olarak sınıflandırılmış ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Algoritmik Dürtme Literatürü: Tematik Sınıflandırma ve Sentezler

Tema	İlgili Çalışmalar	Tematik Sentez
Karar Özgürlüğü ve Algoritmik Müdahale	Binns et al. (2018) Susser, Roessler ve Nissenbaum (2019) Kahneman, Sibony ve Sunstein (2021) Yeung (2017) Zingales (2020)	Bu tema altında yer alan çalışmalar, algoritmaların bireyin seçme özgürlüğünü nasıl sınırlayabileceğini göstermektedir. Görünmez yönlendirmeler, seçeneklerin daraltılması ve karar ortamının algoritmik biçimde şekillendirilmesi gibi yollarla bireyin özerkliği zedelenmekte, özgür iradeye dayalı karar alma süreçleri gölgelenmektedir.
Bilgi Erişimi, Kutuplaşma ve Algoritmik Editörlük	Tufekci (2015) Helberger, Pierson ve Poell (2018) Araujo et al. (2020) Eslami et al. (2015)	Bu çalışmalar, algoritmaların bireylerin hangi bilgiye erişeceğini belirleyerek farkında olunmayan bilgi balonları ve politik kutuplaşma yarattığını ortaya koymaktadır. Bilgi akışının algoritmik kontrolü, demokratik katılımı ve düşünsel çeşitliliği tehdit eden yapısal bir mesele olarak ele alınmaktadır.
Etik Tasarım, Özerklik ve İnsan Merkezli Algoritmalar	Mittelstadt ve Floridi (2016) Shin ve Ahmad (2023) Raveendhran ve Fast (2020) Benlian et al. (2023)	Bu tema, algoritmaların etik tasarımı, kullanıcı özerkliği ve insan merkezli yaklaşımlar temelinde nasıl daha şeffaf ve hesap verebilir hâle getirilebileceğini tartışmaktadır. Bireyin bilişsel, duygusal ve ahlaki ihtiyaçlarının gözetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.
Algoritmik Dürtme ve Davranışsal Yönlendirme Mekanizmaları	Möhlmann (2021) Schmauder et al. (2023) Weinmann, Schneider ve vom Brocke (2016) Caraban et al. (2019) Juneja ve Mitra (2022) Brown ve Sandvig (2015) Narayanan et al. (2013) Luo (2023) Chiam, Lim ve Teredesai (2021)	Bu tema, algoritmik dürtme uygulamalarının kuramsal temelleri, teknik stratejileri ve deneysel bulgularıyla birlikte bireylerin davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Karar kalitesi, yönlendirme biçimleri ve kişiselleştirme teknikleri odağa alınarak algoritmaların yönlendirici gücü analiz edilmektedir.

TARTIŞMA

Yürütülen bu tematik literatür taraması, algoritmik dürtmenin sadece kullanıcı davranışlarını yönlendiren teknik bir araç değil, aynı zamanda bireyin bilişsel süreçlerini, karar yapısını ve toplumsal konumunu etkileyen çok katmanlı bir müdahale biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle büyük veri ve yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaştığı dijital ortamlarda, algoritmik sistemler kullanıcıya yalnızca bilgi sunmakla kalmayıp, karar çerçevesini önceden yapılandırarak yönlendirici bir mimariye dönüşmektedir. Bu durum, bireylerin seçimlerini özgürce yaptıkları inancını sürdürmesine rağmen, gerçekte bu seçimlerin algoritmik olarak şekillendirilmiş olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalar, bu algoritmik müdahalelerin doğrudan yasaklayıcı ya da zorlayıcı olmadan da karar özgürlüğünü zayıflattığını ortaya koymaktadır. Örneğin varsayılan ayarlar, kişiselleştirilmiş sıralamalar ve algoritmik içerik filtreleri gibi görünürde masum uygulamalar, kullanıcıların farklı alternatiflerle karşılaşma şansını azaltarak davranışsal çeşitliliği sınırlamaktadır. Bu durum sadece bireysel özerklik açısından değil, aynı zamanda demokratik toplumların temel yapı taşları olan düşünsel çoğulculuk ve kamusal bilgiye eşit erişim açısından da ciddi riskler barındırmaktadır.

Bir diğer önemli tartışma noktası, algoritmik dürtme uygulamalarının giderek daha fazla kurumsallaşması ve otomatikleştirilmesi ile ilgilidir. Sosyal medya platformlarından çevrim içi sağlık sistemlerine, eğitim uygulamalarından işyeri yönetim yazılımlarına kadar pek çok alanda algoritmalar artık bireyin davranışlarını sistematik biçimde izlemekte, analiz etmekte ve yönlendirmektedir. Bu da algoritmik sistemleri yalnızca öneri aracı olmaktan çıkarıp, yeni nesil dijital karar vericiler hâline getirmektedir. Ancak, bu kararların nasıl alındığı, hangi normatif çerçeveye dayandığı ve kullanıcıya ne kadar açıklanabilir olduğu hâlâ belirsizdir.

Etik açıdan ise algoritmik dürtme, özellikle “manipülasyon” ile “yol gösterme” arasındaki sınırın bulanıklaşmasıyla dikkat çekmektedir. Kullanıcılar algoritmaların önerilerine çoğu zaman farkında olmadan uyum sağlarken, bu durumun rıza, şeffaflık ve denetim ilkeleri açısından yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Literatür, bu bağlamda insan-merkezli tasarım, açıklanabilir yapay zekâ, hesap verebilir algoritmalar ve yönlendirme odaklı teknoloji politikalarının önemine vurgu yapmaktadır.

Sonuç olarak, algoritmik dürtme sadece bireyin neyi seçtiğiyle değil, nasıl seçtiği ve seçme kapasitesinin ne ölçüde korunduğu ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmaların algoritmik dürtme pratiklerini sadece davranışsal etki düzeyinde değil; aynı zamanda, etik, politik ve kültürel bağlamda değerlendirmesi, dijital çağın insan onuruna dayalı teknoloji anlayışına katkı sunması beklenmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, algoritmik dürtme kavramını bireysel, toplumsal ve yapısal düzeylerde çok boyutlu olarak ele almış; literatürdeki öncü çalışmalar aracılığıyla algoritmaların insan davranışlarını nasıl yönlendirdiğini kavramsal ve tematik düzeyde analiz etmiştir. İncelenen çalışmalar, algoritmaların yalnızca bilgi sunmakla kalmayıp karar ortamını aktif biçimde yeniden şekillendirdiğini; bu yönüyle de seçim özgürlüğü, bilgi çeşitliliği, bilişsel özerklik ve demokratik katılım gibi değerleri doğrudan etkileyebildiğini göstermektedir. Özellikle farkındalık düzeyi düşük ortamlarda, algoritmik yönlendirmeler “seçim yanılması” yaratarak bireyin kendi kararlarını aldığını düşünmesine karşın, kararın önceden yapılandırıldığı bir zeminde hareket etmesine neden olmaktadır.

Bu bağlamda, algoritmik dürtme uygulamalarının etik ve şeffaf biçimde tasarlanması; kullanıcıya yalnızca neyin önerildiğini değil, neden önerildiğini de açık eden bir sistem anlayışı ile kurgulanması gerekmektedir. Türkiye gibi dijitalleşmenin hız kazandığı ve teknolojik çözümlerin farklı sektörlerde yaygınlaştığı bir ülkede, bu yönlendirme biçimlerinin eğitimden sağlığa, kamu yönetiminden e-ticarete kadar birçok alanda bireyin karar alma hakkını etkilediği unutulmamalıdır. Bu doğrultuda, çalışmanın bulguları ışığında şu öneriler geliştirilebilir:

1. Algoritmik dürtme sistemleri için yerel bağlama duyarlı, insan onurunu gözetken, açıklanabilirlik ve hesap verebilirlik ilkelerine dayalı etik kılavuzlar hazırlanabilir ve etik çerçeveler geliştirilebilir.
2. Algoritmaların nasıl çalıştığı, bireylerin kararlarını nasıl etkileyebileceği ve ne tür veri kullanımı içerdiği konusunda farkındalık oluşturacak eğitim ve bilgilendirme çalışmaları ile kullanıcı farkındalığı artırılmalıdır.
3. Özellikle kamu hizmetlerinde kullanılan algoritmik sistemlerin hukuki denetime açık hale getirilerek kişisel veri güvenliği, rıza, ayrımcılık gibi risklere karşı yasal altyapılar güçlendirilebilir ve düzenleyici mekanizmalar oluşturulabilir.
4. Teknoloji tasarımcıları, etikçiler, hukukçular, psikologlar ve sosyologlar gibi farklı alanlardan uzmanların birlikte çalışabileceği araştırma ve uygulama modelleri desteklenerek disiplinlerarası iş birliği teşvik edilebilir.

Sonuç olarak, algoritmik dürtme içerikli uygulamalar, yalnızca teknik bir araç değil, bireyin karar yapısını etkileyen güçlü bir sosyal teknolojidir. Bu nedenle, hem kullanıcı düzeyinde bilinçlenme hem de kurumsal düzeyde sorumluluk taşıyan çok katmanlı bir yaklaşımın benimsenmesi, dijital çağda daha adil, saydam ve insan merkezli karar ortamlarının inşası açısından kritik öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

- Araujo, T., Helberger, N., Kruikemeier, S., ve de Vreese, C. H. (2020). In AI we trust? Perceptions about automated decision-making by artificial intelligence. *AI ve Society*, 35(3), 611–623. <https://doi.org/10.1007/s00146-019-00930-x>
- Benlian, A., Wiener, M., Cram, W. A., Krasnova, H., Maedche, A., Möhlmann, M., Recker, J., ve Remus, U. (2023). Algorithmic management: Bright and dark sides, practical implications, and research opportunities. *Business ve Information Systems Engineering*. <https://doi.org/10.1007/s12599-023-00840-4>
- Binns, R., Veale, M., Van Kleek, M., ve Shadbolt, N. (2018). 'It's reducing a human being to a percentage': Perceptions of justice in algorithmic decisions. *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–14. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173951>
- Brown, S., ve Sandvig, C. (2015). Algorithms, platforms, and ethnography: Understanding sociotechnical power. In *Proceedings of the International Workshop on Studying User-Perceived Relevance*.
- Caraban, A., Karapanos, E., Gonçalves, D., ve Campos, P. (2019). 23 ways to nudge: A review of technology-mediated nudging in human–computer interaction. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–15. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300733>
- Chiam, J., Lim, A., ve Teredesai, A. (2021). NudgeRank: Digital algorithmic nudging for personalized health. *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–10.
- Desjardins, A. (2019). *What happens in an internet minute in 2019?* VisualCapitalist. <https://www.visualcapitalist.com/what-happens-in-an-internet-minute-in-2019> adresinden 5 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Eslami, M., Rickman, A., Vaccaro, K., Aleyasen, A., Vuong, A., Karahalios, K., Hamilton, K., ve Sandvig, C. (2015). “I always assumed that I wasn’t really that close to [her]”: Reasoning about invisible algorithms in news feeds. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 153–162. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702556>
- Helberger, N., Pierson, J., ve Poell, T. (2018). Governing online platforms: From contested to cooperative responsibility. *The Information Society*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/01972243.2017.1391913>
- Juneja, P., ve Mitra, A. (2022). Algorithmic nudging and the illusion of choice: An interdisciplinary perspective. *Journal of Information Ethics*, 31(1), 56–70.
- Kahneman, D., Sibony, O., ve Sunstein, C. R. (2021). *Noise: A flaw in human judgment*. Little, Brown Spark.
- Kung, T. H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepaño, C. ve Temel, K. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. *PLOS Digital Health*, 2(2), e0000198. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000198>
- Luo, Y. (2023). Investigation of algorithmic nudging on decision quality: Evidence from randomized experiments in online recommendation settings [Doctoral dissertation, Erasmus University Rotterdam].

- Mittelstadt, B. D., ve Floridi, L. (2016). The ethics of algorithmic decision-making: A framework. In M. Dubber, F. Pasquale, ve S. Das (Eds.), *The Oxford Handbook of Ethics of AI* (pp. 1–29). Oxford University Press.
- Möhlmann, M. (2021). Algorithmic nudging: Shaping choices through AI. *Nature Human Behaviour*, 5(12), 1618–1619. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01106-6>
- Nadkarni, S., ve Prügl, R. (2021). Digital transformation: A review, synthesis and opportunities for future research. *Management Review Quarterly*, 71(2), 233–341. <https://doi.org/10.1007/s11301-020-00185-7>
- Narayanan, A., Barocas, S., Nissenbaum, H., ve Tene, O. (2013). *Privacy and discrimination in the age of algorithms*. Proceedings of the 2013 International Conference on Privacy, Security and Trust, 70–77. <https://doi.org/10.1109/PST.2013.7901464>
- Raveendhran, R., ve Fast, N. J. (2020). Humans judge, algorithms nudge: The psychology of behavior tracking acceptance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 159, 34–50. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2019.12.005>
- Schmauder, C., Karpus, J., Moll, M., Bahrami, B., ve Deroy, O. (2023). Algorithmic nudging: The need for an interdisciplinary oversight. *Topoi*, 42, 799–807. <https://doi.org/10.1007/s11245-023-09907-4>
- Schrage, M. (2020). *Recommendation engines: How data-driven suggestions shape our digital world*. MIT Press.
- Shin, D., ve Ahmad, N. (2023). Algorithmic nudging: A human-centered approach to designing generative AI. *AI ve Society*, 39(1), 103–120. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01526-1>
- Siegler, M. G. (2010). *Every two days we create as much information as we did from the dawn of civilization up to 2003* [Blog post]. TechCrunch. <https://techcrunch.com/2010/08/04/schmidt-data/> adresinden 8 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Susser, D., Roessler, B., ve Nissenbaum, H. (2019). Online manipulation: Hidden influences in a digital world. *Georgetown Law Technology Review*, 4(1), 1–45.
- Thaler, R. H., ve Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Yale University Press.
- Tüfekci, Z. (2015). Algorithmic harms beyond Facebook and Google: Emergent challenges of computational agency. *Colorado Technology Law Journal*, 13(203), 203–218.
- Weinmann, M., Schneider, C., ve vom Brocke, J. (2016). Digital nudging: Guiding online user choices through interface design. *Business ve Information Systems Engineering*, 58(6), 433–436. <https://doi.org/10.1007/s12599-016-0453-1>
- Yeung, K. (2017). 'Hypernudge': Big Data as a mode of regulation by design. *Information, Communication ve Society*, 20(1), 118–136. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1186713>
- Zingales, N. (2020). Antitrust intent in an age of algorithmic nudging. *Journal of Antitrust Enforcement*, 8(2), 351–372. <https://doi.org/10.1093/jaenfo/jnaa015>

Kavramsal Beceriler: 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Örneği

Aslı GÜNDÖĞAN GÜNGÖR¹

1- Doç. Dr.; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Muğla Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı.
asligundogan@mu.edu.tr ORCID No: 0000-0003-3786-6775

ÖZET

21. yüzyılda edindiği bilgiyi beceri haline dönüştürebilen ve bunu gerçek yaşamda kullanabilen öğrenenlere gereksinim duyulduğu ortadadır. Eğitim ortamlarında öğrencilerin ne bildiğinden çok, bildiğini nasıl beceri biçiminde ortaya koyduğu ön plana çıkmıştır. Bilgiyi yerinde ve işlevsel olarak kullanabilen öğrenciler, diğerlerine göre daha donanımlı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bilgiyi yapılandıran ve etkili biçimde kullanabilen bireyler gerek gerçek yaşam sorunlarını çözmede gerekse toplumun kalkınması ve daha yaşanabilir bir yer olması bağlamında önem kazanmıştır. Beceri kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinin amaçlanması, eğitim politikalarını da etkilemiş; 2024 yılında yürürlüğe konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli beceri temelli anlayışın hâkim olduğu bir bakış açısıyla oluşturulmuştur. Model incelendiğinde, tüm derslere yönelik öğretim programlarında öğrenenlerin temel, akademik ve yaşamsal becerilerini geliştirici öğrenme çıktılarının yer aldığı görülmektedir. Modelde beceriler, K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde yer alan başlıklara göre yapılandırılmıştır. Söz konusu beceriler çerçevesinde pek çok beceriye ilişkin ayrıntılı sınıflamaların ve açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında beceriler çerçevesinde yer alan kavramsal beceriler başlığı, 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) bağlamında incelenmiştir. İncelemeler sonucunda programda kavramsal becerilerden sıklıkla temel beceriler ve bütünleşik becerilere yer verildiği görülmüştür. Üst düzey düşünme becerilerinden olan karar verme becerisine ise sadece 2. Sınıf ben ve okulum öğrenme alanında yer verildiği; problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine doğrudan yer verilmediği belirlenmiştir. Bu noktada programın uygulayıcısı olan öğretmenlere, öğrenme çıktılarıyla açıkça ilişkilendirilmeyen ancak öğrencilerin gereksinim duydukları bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini edinmelerinde önemli sorumluluklar düşmektedir.

Anahtar Kelimeler – K-12 Beceriler Çerçevesi, 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Beceri Temelli Anlayış, Kavramsal Beceriler, Hayat Bilgisi Dersi.

GİRİŞ

K-12 Beceriler Çerçevesi modeli, öğrenenin akademik gelişimi yanında farklı alanlardaki becerilerini de destekleyen bütüncül bir model olarak oluşturulmuştur. Modelde beceri kavramı “*bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal veya sezgisel nitelikli düşünme yaklaşımı ile el becerisi, yöntem ve araç gereç kullanmayı gerektiren her türlü edim veya eylem*” olarak tanımlanmıştır (Aşkar, Topcu, Altun, Cırık ve Kandırmaz, 2023). Model dört temel başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; kavramsal

beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve alan becerileridir. Model bileşenleri Şekil 1’de görülebilir.



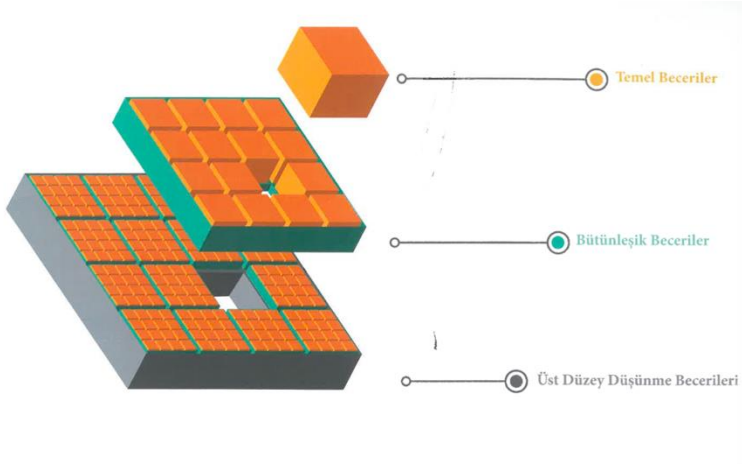
Şekil 1: K-12 Beceriler Çerçevesi Bileşenleri (Aşkar, Altun ve Çağlar-Özhan, 2023).

Şekil 1’de görüldüğü gibi modelde dört temel bileşen bulunmaktadır. Kavramsal beceriler öğrenenin akademik gelişimini destekleyen temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerilerinden oluşmaktadır. Modelde akademik gelişimin yanında sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesinin de altı çizilmiş; sosyal-duygusal öğrenme becerileri bağlamında benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik becerilere yer verilmiştir. Becerilerin nasıl işe koşulacağı bireylerin sergileyecekleri eğilimlerle ilişkilendirilmiş (Aşkar, Altun ve Çağlar-Özhan, 2023) ve eğilimler sosyal eğilimler, entelektüel eğilimler ve benlik eğilimleri olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. Tüm bu bileşenler hem birbirlerini hem de Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler gibi alana özgü becerileri destekler nitelikte birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

Kavramsal becerilerin, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve eğilimlerin örgün eğitim ortamlarında planlı ve sistematik biçimde işe koşulması zorunludur (Cırık vd.,2023, s:1001). Bu çalışmada K-12 Beceriler Çerçevesinde yer alan kavramsal beceriler detaylı biçimde incelenmiştir.

Kavramsal Beceriler

Kavramsal beceriler; karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen ve gözlenebilen temel beceriler ile soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak kullanılan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini ifade etmektedir (Aşkar, Altun ve Çağlar-Özhan, 2023; MEB, 2024a). Kavramsal beceriler Şekil 2’de görülebilir.



Şekil 2: Kavramsal Beceriler (Aşkar, Altun ve Çağlar-Özhan, 2023).

Şekil 2’de görüldüğü gibi kavramsal beceriler temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere üç beceri setinden oluşmaktadır. Kavramsal beceriler içerisinde yer alan temel ve bütünleşik beceriler aşamalılık içerisinde değildir. Bu beceriler, üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasının alt yapısını oluşturmaktadır. Bu sınıflamaya göre üst düzey düşünme becerileri başlangıçtaki bir hedefi değil, süreç içerisindeki bir sonucu temsil etmektedir (Aşkar, Altun ve Çağlar-Özhan, 2023).

1. Temel Beceriler

Kavramsal beceriler sınıflandırmasında karşımıza ilk çıkan beceri seti temel becerilerdir. Temel beceriler önceden tanımlanmış; bireyler tarafından evrensel olarak işlevleri tanımlanmış eylemleri ifade etmekte; kendi özelliklerinden dolayı detaylandırma veya açıklama gerektirmemektedir (Aşkar ve Altun, 2023). Saymak, okumak, yazmak, çizmek, bulmak, seçmek, belirlemek, işaret etmek, ölçmek, sunmak, çevirmek, kaydetmek gibi eylemleri kapsamaktadır (MEB, 2024a). Normal gelişim gösteren bireyler, gelişim dönemlerini tamamladıkça temel becerileri edinmekte ve günlük yaşamda sıklıkla kullanmaktadırlar.

2. Bütünleşik Beceriler

Bütünleşik beceriler temel becerilerin daha karmaşık eylemlerle ilişkilendirilmesiyle kendini göstermektedir. Bu beceriler temel becerilere göre kendilerini açıkça dışı vuramayan eylemleri ifade etmektedir (Aşkar ve Altun, 2023). K-12 Beceriler Çerçevesinde toplam 20 adet bütünleşik beceri belirlenmiş; her bir becerinin açıklaması ve süreç bileşenlerinin ne olduğu listelenmiştir. Tablo 1’de bütünleşik beceriler görülebilir.

Tablo 1: Bütünleşik Beceriler

<i>Bütünleşik Beceriler</i>	
• Çelişki giderme becerisi	• Gözleme dayalı tahmin etme becerisi
• Gözlemlene becerisi	• Mevcut bilgiye dayalı tahmin etme becerisi
• Özetleme becerisi	• Yapılandırma becerisi
• Çözümleme becerisi	• Yorumlama becerisi
• Sınıflandırma becerisi	• Yansıtma becerisi
• Bilgi toplama becerisi	• Muhakeme becerisi
• Karşılaştırma becerisi	• Değerlendirme becerisi
• Sorgulama becerisi	• Tartışma becerisi
• Genelleme becerisi	• Mantıksal denetleme becerisi
• Çıkarım yapma becerisi	• Sentezleme becerisi

Kaynak: (Aşkar, Altun ve Çağlar-Özhan, 2023: 28).

3. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Üst düzey düşünme öğrencilerin, bilgiyi sentezleyerek, genelleyerek, açıklayarak yeni durum ve anlamlara uyarlamalarını içeren düşünme biçimidir (Wehlage, Newmann ve Secada, 1996). K-12 Beceriler Çerçevesi modelinde üst düzey düşünme becerileri, temel ya da bütünleşik becerileri içeren ve çoklu zihinsel süreçleri işe koşmayı gerektiren eylemleri ifade etmektedir (Aşkar, Altun ve Çağlar-Özhan, 2023:35). Modelde üst düzey düşünme becerileri kapsamında karar verme becerisi, problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisine yer verilmiştir.

K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli temelde öğrenenin 21. Yüzyıl becerileriyle donatılmasını amaçlayan beceri dayanaklı bir anlayışı temsil etmektedir. Günümüzde yürürlüğe konulan ve eğitim sisteminde köklü değişikliklere yol açan Maarif Modeli, K-12 Beceriler Çerçevesini temel alarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda tüm öğrenim kademelerindeki öğretim programları da beceri temelli anlayış ile biçimlenmiştir. Bu çalışmada ilkokulun önemli derslerinden biri olan hayat bilgisi dersi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin temel aldığı K-12 Beceriler Çerçevesi kapsamında incelenmiş; kavramsal becerilerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki yeri irdelenmiştir.

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Kavramsal Beceriler

İlkokulun temel derslerinden biri olan hayat bilgisi çocuğa, günlük yaşama uyum sağlama becerileri kazandıran, kendisini ve yakın çevresini tanımasına olanak sağlayan hem ulusal hem de uluslararası bağlamda bir takım bilgi ve beceriler edindiren bir derstir. Hayat bilgisi dersinin çocuğun yaşamının biçimlendirmedeki rolü, bu dersin farklı açılardan tanımlanmasını beraberinde getirmiştir.

Karabağ (2009:4) hayat bilgisi dersini “çocuğun ruhu dikkate alınarak çeşitli disiplinlerin birleşiminden oluşturulmuş, çocuğu yaşamsal bilgilerle yaşama hazırlayan, yaparak yaşayarak öğretim yoluyla iyi bir insan olmalarını sağlayan ve bir üst eğitim basamağına hazır hale getiren bir öğretim programı” olarak tanımlamış; dersin iyi bir insan olma nitelikleri kazandırmasına vurgu yapmıştır. Gündoğan (2022: 29) “çocuğun doğası, gereksinimleri ve özellikleri çerçevesinde oluşturulmuş, onun bireysel, toplumsal ve evrensel bakımlardan gelişiminde gereksinim duyduğu bilgi, beceri, değerler kazandıran ve yaşadığı çevreye uyumunu kolaylaştıran bir ders” olduğuna dikkati çekerek çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen bir ders olduğunu belirtmiştir. Gültekin (2015:16) ise hayat bilgisini “toplu öğretim yaklaşımına dayalı oluşturulan, bir yandan mihver ders olarak diğer kendisi etrafında işlenmesine katkıda bulunurken, diğer yandan fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine temel oluşturan bir ders” olarak tanımlamaktadır. Gündoğan ve Anagün (2021:145), hayat bilgisine ilişkin yapılan tanımların ortak noktalarını şöyle özetlemiştir:

- Toplumsal ve doğal yaşamın düzenleyen bir derstir.
- Çocuğa topluma uyum sağlaması için gereksinim duyduğu temel bilgi, beceri ve değerleri öğretir.
- Toplu öğretim anlayışına dayanır.
- Mihver derstir.
- İlkokulun diğer dersleri için temel oluşturur.
- Çocuğa yerel, ulusal ve dünya vatandaşı olma özellikleri kazandırır.
- Çocuğun kendini, çevresini, dünyayı ve doğayı tanımasına olanak sağlar.
- Çocuğun evrensel, ulusal, milli ve manevi değerleri içselleştirmesini sağlar.
- Çocuğun temel yaşam becerilerini davranış haline dönüştürmesini amaçlar.
- Konularını gerçek yaşamdan alır.
- Çocukların eğlenerek öğrenmelerini ve mutlu bireyler olarak yetişmelerini amaçlar.

Hayat bilgisi geçmişten günümüze geliştirilen tüm öğretim programlarında yerini almış, oldukça temel ve önemli bir derstir. Son olarak 2024 yılında kademeli olarak uygulamaya konan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesini temel alan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeline dayanılarak oluşturulmuştur. Modelde

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına (HBDÖP) ayrıntılı biçimde yer verilmiştir. HBDÖP ile “kendini ve çevresini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, ailenin önemini ve toplumun değerlerini özümseyen, yaşadığı yeri ve ülkesini seven, çevresine ve doğaya karşı duyarlı, bilim ve sanatı önemseyen, araştırmacı, üretken, millî bilinç ve manevi değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi” amaçlanmıştır (MEB, 2024b). Program beceri temelli anlayış ile hazırlanmış, kazandırılması öngörülen beceriler öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Programın içeriği altı öğrenme alanından oluşmaktadır. Her sınıf düzeyinde tekrar eden öğrenme alanları şunlardır: “Ben ve Okulum”, “Sağlığım ve Güvenliğim”, “Ailem ve Toplum”, “Yaşadığım Yer ve Ülkem”, “Doğa ve Çevre” ve “Bilim, Teknoloji ve Sanat”.

Öğrencilerin beceri edinmelerine yardımcı olmak, hayat bilgisi eğitiminin temel görevlerden birisidir (MEB, 2005). 2024 HBDÖP incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde kavramsal becerilere yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında programda beceriler arası ilişkiler başlığında da ilgili öğrenme çıktısının ilişkili olduğu diğer beceriler ile kavramsal beceriler listelenmiştir. Bu bağlamda sınıf düzeylerine göre öğrenme alanlarının içerdiği kavramsal becerileri incelemek yararlı olacaktır. Tablo 2’de 1. sınıf öğrenme alanlarında yer alan kavramsal beceriler görülmektedir.

Tablo 2: HBDÖP 1. Sınıf Öğrenme Alanları ve Kavramsal Beceriler

<i>Ben ve Okulum</i>	<i>Sağlığım ve Güvenliğim</i>	<i>Ailem ve Toplum</i>	<i>Yaşadığım Yer ve Ülkem</i>	<i>Doğa ve Çevre</i>	<i>Bilim, Teknoloji ve Sanat</i>
Temel beceriler	Temel beceriler	Temel beceriler Çözümleme	Temel beceriler	Temel beceriler Gözlemleme Sınıflandırma Karşılaştırma	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi 1.sınıf HBDÖP’nda kavramsal becerilerden en çok temel becerilere yer verildiği görülmektedir. Temel beceriler, adından da anlaşılacağı üzere, çocukların kolaylıkla gerçekleştirebilecekleri, karmaşık yapıda sunulmayan eylemleri içermektedir. Sayma, okuma, yazma vb. temel beceriler 1. Sınıf hayat bilgisi dersinde sıklıkla kullanılan beceriler arasındadır. Örneğin; ben ve okulum öğrenme alanında yer alan “HB.1.4.4. Fiziksel özelliklerini ve temel duygularını açıklayabilme” öğrenme çıktısı temel becerilerden sunma becerisi ile ilişkilendirilebilir. Sağlığım ve güvenliğim öğrenme alanında yer alan “HB.1.2.1.Sağlıklı büyüme ve gelişme için yapması gerekenleri belirleyebilme”, “HB.1.2.2. Kişisel alanının sınırlarını belirleyebilme” ve “HB.1.2.4. Acil durumlarda yapılması gerekenleri belirleyebilme” öğrenme çıktıları temel beceriler arasında yer alan belirleme becerisi ile ilişkilendirilebilir.

1.sınıf HBDÖP’nda kavramsal beceriler içinde yer alan bütünsel becerilerden çözümleme, gözlemleme, sınıflandırma ve karşılaştırma becerilerine yer verildiği görülmektedir. Çözümleme becerisi bir bütünü

parçalarına ayırarak parçalar arasındaki ilişkileri belirlemeyi ifade eder (MEB, 2024a). Ailem ve toplum öğrenme alanında “HB.1.3.1. Aile olmanın önemini fark edebilme”, “HB.1.3.2. Aile yaşamında nezaket ve görgü kurallarına uygun davranabilme” ve “HB.1.3.3. Aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını çözümleyebilme” öğrenme çıktıları, çözümleme becerisiyle ilişkilendirilmiştir.

Gözlemleme becerisi doğal ortamdaki nesne ve olaylara ait özelliklerin duyular aracılığıyla belirlenmesini ifade eder (MEB, 2024a). Doğa ve çevre öğrenme alanında yer alan “HB.1.5.1. Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıkları gözlemleyebilme” öğrenme çıktısı bütünleşik becerilerden gözlemleme becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Sınıflandırma becerisi nesne, olgu ve olayları, gözlem ya da ölçme sonucunda belirlenen özelliklerine ve birbirleriyle ilişkilerine göre gruplara ayırmayı ifade eder (MEB, 2024a). Doğa ve çevre öğrenme alanında “HB.1.5.4. Geri dönüştürülebilen atıkları sınıflandırabilme” öğrenme çıktısı bütünleşik becerilerden sınıflandırma becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Karşılaştırma becerisi birden fazla kavram veya durum arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesini ifade eder (MEB, 2024a). Yine doğa ve çevre öğrenme alanında yer alan “HB.1.5.2. Modeller üzerinden gök cisimlerini karşılaştırabilme” öğrenme çıktısının bütünleşik becerilerden karşılaştırma becerisiyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Özet olarak 1.sınıf HBDÖP’na bakıldığında kavramsal becerilerden en çok temel becerilerin kullanıldığı; kavramsal becerilerin bir diğer bileşeni olan bütünleşik becerilerden çözümleme, gözlemleme, sınıflandırma, karşılaştırma becerilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bütünleşik beceriler çoğunlukla doğa ve çevre öğrenme alanında görülmektedir. 1.sınıf öğrenme çıktılarında, kavramsal becerilerin bir diğer bileşeni olan üst düzey düşünme becerilerine ise somut olarak yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 3’te 2. sınıf öğrenme alanlarında yer alan kavramsal beceriler görülmektedir.

Tablo 3: HBDÖP 2. Sınıf Öğrenme Alanları ve Kavramsal Beceriler

<i>Ben ve Okulum</i>	<i>Sağlığım ve Güvenliğim</i>	<i>Ailem ve Toplum</i>	<i>Yaşadığım Yer ve Ülkem</i>	<i>Doğa ve Çevre</i>	<i>Bilim, Teknoloji ve Sanat</i>
Karar verme	Temel beceriler Çözümleme	Temel beceriler Yorumlama Yansıtma	Yorumlama	Temel beceriler Çözümleme Bilgi toplama Yansıtma	Temel beceriler Karşılaştırma

Tablo 3’te görüldüğü gibi 2.sınıf HBDÖP’nda en çok temel becerilere yer verildiği görülmektedir. Örneğin sağlığım ve güvenliğim öğrenme alanında yer alan “HB.2.2.3. “Temel trafik işaret levhalarını tanıyabilme”, “HB.2.2.4. Acil bir durumda yetkililerle etkili iletişim kurabilme” öğrenme çıktılarında okuma, seçme, belirleme ve bulma becerilerine yer verildiği söylenebilir. Yine bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanında “HB.2.6.3.

Sanatın günlük yaşamdaki yerini belirleyebilme” öğrenme çıktısı ile seçme, belirleme ve bulma becerileri işe koşulabilir.

2.sınıf öğrenme çıktılarında, temel becerilerden sonra birden fazla öğrenme alanında kullanılan bütünleşik becerilerin çözümleme, yorumlama ve yansıtma becerileri olduğu görülmektedir. Bilgi toplama ve karşılaştırma becerileri ise birer öğrenme alanında kullanılmıştır. Bunlara örnek vermek gerekirse yansıtma becerisi “*HB.2.5.4. Kaynakları tasarruflu kullanmanın önemini değerlendirebilme*” öğrenme çıktısıyla; yorumlama becerisi “*HB.2.4.5. Dini gün ve bayramların önemini yorumlayabilme*” öğrenme çıktısıyla ilişkilendirilmiştir.

2. sınıf öğrenme çıktılarında kavramsal becerilerin önemli bileşenini oluşturan üst düzey düşünme becerilerinden karar verme becerisine yer verildiği görülmektedir. Karar verme, elde olanlar ile sunulanlar arasında tarafsız biçimde birden fazla yol deneyerek zekice seçimler yapmaktır (Gömlüksüz ve Kan, 2007). 2. sınıf ben ve okulum öğrenme alanında “*HB.2.1.2. Güçlü ve gelişime açık olduğu alanlarda karar verebilme*” öğrenme çıktısı, çocukların karar verme becerilerini kullanmalarını sağlamaktadır.

Özet olarak 2. sınıf HBDÖP’na bakıldığında kavramsal becerilerden en çok temel becerilerin kullanıldığı; kavramsal becerilerin bir diğer bileşeni olan bütünleşik becerilerden sıklıkla çözümleme, yorumlama, yansıtma becerilerinin kullanıldığı görülmektedir. Ben ve okulum öğrenme alanında ise üst düzey düşünme becerilerinden biri olan karar verme becerisinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4’te 3. sınıf öğrenme alanlarında yer alan kavramsal beceriler görülmektedir.

Tablo 4: HBDÖP 3. Sınıf Öğrenme Alanları ve Kavramsal Beceriler

<i>Ben ve Okulum</i>	<i>Sağlığım ve Güvenliğim</i>	<i>Ailem ve Toplum</i>	<i>Yaşadığım Yer ve Ülkem</i>	<i>Doğa ve Çevre</i>	<i>Bilim, Teknoloji ve Sanat</i>
Temel beceriler	Sorgulama Sentezleme	Çözümleme Yorumlama	Temel beceriler Çözümleme	Sınıflandırma Yorumlama	Çözümleme Yorumlama

Tablo 4’te görüldüğü gibi 3.sınıf HBDÖP’nda en çok bütünleşik becerilere yer verildiği görülmektedir. Çözümleme ve yorumlama becerileri en sık kullanılan bütünleşik becerilerdir. Örneğin ailem ve toplum öğrenme alanında “*HB.3.3.1. Aile ve toplum arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme*” öğrenme çıktısında çözümleme becerisi; doğa ve çevre öğrenme alanında “*HB.3.5.1. Doğadaki varlıkların insan yaşamı için önemini yorumlayabilme*” öğrenme çıktısında yorumlama becerisi işe koşulmaktadır.

Temel beceriler ben ve okulum ile yaşadığım yer ve ülkem öğrenme alanlarında kullanılmıştır. Örneğin ben ve okulum öğrenme alanında “*HB.3.1.1. Kendini geliştirmek istediği alana ilişkin plan yapabilme*”

öğrenme çıktısında bulma, seçme, belirleme, kaydetme becerileri; yaşadığım yer ve ülkem öğrenme alanında “*HB.3.4.4. Milli birlik ve beraberliğimizin toplum hayatına katkılarını açıklayabilme*” öğrenme çıktısında okuma, yazma, belirleme, bulma, sunma becerileri işe koşulmuştur.

3.sınıf HBDÖP’nda kavramsal becerilerin önemli bileşeni olan üst düzey düşünme becerilerine doğrudan yer verilmemiştir.

Özetle 3. Sınıf HBDÖP’nda sıklıkla bütünlük becerilerin kullanıldığı, az da olsa temel becerilere de yer verildiği ancak üst düzey düşünme becerilerinin herhangi bir öğrenme çıktısıyla ilişkisine yer verilmediği söylenebilir.

SONUÇ

Günümüz eğitim kurumlarında öğrendiği yeni bilgiyi beceri biçiminde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda son yıllarda gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında beceri temelli anlayış hâkim olmuştur. Beceriler, öğretim programlarının amaçlarına ulaşması için önem verilmesi gereken bilgiyi kullanabilme alanıdır (Gürdoğan-Bayır, 2017). Örneğin hayat bilgisi programında “Okul kurallarına uyar” kazanımına yönelik olarak çocuğun okul kurallarını ezbere sayması bilgi edindiğini, bunu davranış biçiminde sergilemesi ise beceri edindiğini gösterir (Gündoğan ve Anagün, 2021). Bu bağlamda hayat bilgisi dersi öğrencilerin karşılaştıkları yeni bilgiyi beceri haline dönüştürerek günlük yaşamda kullanabilecekleri eylemleri içeren öğrenme çıktılarından oluşmaktadır. Hayat bilgisi ile çocuğun sosyal yaşama ve çevresine uyum sağlaması amaçlandığı için bir takım beceri ve değerleri kazanması önemli görülmektedir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016). Bu haliyle bakıldığında becerilerin geliştirilmesi ve gerçek yaşamda kullanılmasında hayat bilgisi dersi önemli bir role sahiptir.

2024 HBDÖP, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde oluşturulmuş beceri temelli bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Programda özellikle hayat bilgisi dersi için kavramsal beceriler kritik role sahiptir. Çünkü hayat bilgisi dersi çocuğun günlük yaşama ve topluma uyumunu kolaylaştıran beceriler edinmesini sağlayan bir misyona sahiptir. Kavramsal beceriler içinde yer alan temel ve bütünlük beceriler ile hayat bilgisi dersinin bu misyonu yerine getirilebilir. Öğrenciler toplumsal yaşamlarını sürdürmek için gereksinim duydukları becerilere kavramsal beceriler ile ulaşabilir. Nitekim, Saydam ve Batmaz (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi dersinde öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken beceriler arasında kavramsal becerilerin olduğunu düşünmektedir. Bu haliyle bakıldığında

kavramsal becerilerin öğrenme çıktılarına entegre biçimde sunulması ve farklı yöntem-teknikler ile öğretme-öğrenme sürecine dahil edilmesi, hayat bilgisi dersinin amaçlarına ulaşmasını sağlayacaktır.

Çalışmada 2024 HBDÖP'nın öğrenme çıktılarında kavramsal becerilerden sıklıkla temel beceriler ile bütünleşik becerilerin işe koşulduğu görülmüştür. Temel beceriler, hayat bilgisi dersinin neredeyse tüm öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilebilecek niteliğe sahiptir. Bütünleşik becerilerden ise sıklıkla çözümüleme, karşılaştırma, yorumlama, sınıflandırma becerilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkilendirilmeyen ancak hayat bilgisi dersinin amaçlarına ulaşmasında kritik öneme sahip bütünleşik beceriler de bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; çelişki giderme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye dayalı tahmin etme, tartışma becerileri. Bu beceriler programda öğrenme çıktılarıyla açıkça ilişkilendirilmemiş olsa da programın esnek yapısı öğretmenlere söz konusu becerileri öğretme-öğrenme süreçleriyle ilişkilendirme noktasında kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenler farklı strateji-yöntem ve teknikler kullanarak, öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkilendirilmeyen bütünleşik becerileri, etkinliklere dahil edebilir, öğrencilerin farklı becerileri de edinmesini sağlayabilir.

Hayat bilgisi, çocuğun yaratıcı düşünme, problem çözme gibi düşünme becerilerini kazanmasını amaçlayan ve onun kendisi ile çevresini tanımasına olanak sağlayan bir derstir (Çilenti, 1998). Çalışmada kavramsal becerilerin önemli bileşenini oluşturan üst düzey düşünme becerilerine doğrudan tek bir öğrenme alanında yer verildiği görülmüştür. 2.sınıf HBDÖP'nda ben ve okulum öğrenme alanının öğrenme çıktıları, karar verme becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Üst düzey düşünme becerileri kapsamında yer alan problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine ise doğrudan yer verilmediği görülmektedir. Ancak gerek bütünleşik gerekse üst düzey düşünme becerilerine doğrudan yer verilmemesi, bu becerilerin ihmal edildiği anlamına gelmemektedir. Nihayetinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen öğretim programlarındaki beceriler arası ilişkiler, öğretme-öğrenme ve değerlendirme durumları bir öneri niteliğinde olup, öğretmenler tarafından geliştirilebilir ve uyarlanabilir niteliğe sahiptir. Dolayısıyla bu noktada sınıf öğretmenlerinin kavramsal becerilere ilişkin yetkinliği ve bu becerilerin hayat bilgisi dersi bağlamında önemine ilişkin farkındalığı önemlidir. Öğretmenler, öğrenme çıktılarıyla açıkça ilişkilendirilmeyen ancak öğrencilerin gereksinim duydukları bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini etkinliklere dahil ederek öğrencilerin çok yönlü ve etkin gelişimini sağlayabilirler. Nitekim Berk ve Özer'in (2024) belirttiğine göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin işlevsel kısmının resmi programa yakın olabilmesi yani, resmi programda ihmal edilen hususların en aza indirilebilmesi için öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin nitelikli eğitim almaları şarttır.

Üst düzey düşünme becerileri, öğrenciler tanıdık olmadıkları problemler, sorunlar, belirsizlikler, ikilemlerle karşılaştıklarında aktif hale gelmektedirler (Savran-Gencer ve Boran, 2017:405). Eğitim ortamlarında üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması için öğretmenin öğrencilere karmaşık yapıda, tam tanımlanmamış problemler sunması; farklı strateji, yöntem ve teknik kullanarak bu becerilerin kullanılmasını tetiklemesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve uygulama örnekleri. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.134-175). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşkar, P. ve Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Milli Eğitim*, 52(1), 925-940. DOI: 10.37669/milliegitim.1308740
- Aşkar, P., Altun, A. ve Çağlar-Özhan, Ş. (2023). Kavramsal beceriler. P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık ve M. Kandırmaz (Eds.) *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli* içinde (ss. 23-36). MEB.
- Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., ve Kandırmaz, M. (Eds.) (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*. MEB.
- Berk, Ş. ve Özer, B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241-3256. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177>
- Cırık, İ., Genç, E., Demirel Kaya ve Yılmaz, M. İ. (2023). K12 beceriler çerçevesi öğretim tasarımı modeli: Anahtar öğeler. *Milli Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 997-1026. DOI: 10.37669/milliegitim.1307715
- Çilenti, K. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 51-63.
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat bilgisi öğretim programı. M. Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.15-42). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gündoğan, A. (2022). Hayat bilgisi dersinin dünyadaki ve Türkiye’deki tarihsel gelişimi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.28-61). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündoğan, A. ve Anagün, Ş. S. (2021). İlkokulda hayat bilgisi öğretimi. İ. Korkmaz (Ed.), *İlkokulda Öğretim: Öğretmen el kitabı* içinde (ss.145-178). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. B. Tay, (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.283-322). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karabağ, Ş. G. (2009). Hayat bilgisi dersinin tarihçesi. B. Tay (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 1-19). Ankara: Maya Akademi.
- MEB (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/kavramsal-beceriler>
- MEB (2024b). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, ve 7. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi>
- MEB. (2005). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.2.3. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Savran Gencer, A. ve Boran, G. H. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. S. Dal ve M. Köse (Ed.), içinde *Öğretim ilke ve yöntemleri: Etkinlik ve ders planı örnekleriyle zenginleştirilmiş* (ss.405-448). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saydam, N. V. ve Batmaz, O. (2025). X, Y, Z kuşağı sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 19-36. <https://doi.org/10.29065/usakead.1632682>
- Wehlage, G. G., Newman, F. M. ve Secada, W. G. (1996). Standards for Authentic achievement and pedagogy. F. M. Newman (Ed.). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* içinde (s. 21-48). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dijital Dünyada Ailede Değerler: Değişen Yapılar, Etkileşimler ve Ebeveynlik Roller

Sefa ÇELİKEL

Yüksek Lisans Öğr. Sefa Çelikel Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Bölümü,
sefael453@gmail.com ORCID No: 0009-0008-7611-5265.

ÖZET

Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin ivme kazandığı 21. yüzyılda dijitalleşme, gündelik yaşamın her alanını olduğu gibi aile yapısını ve ilişkilerini de köklü biçimde dönüştürmektedir. Aile, bireyin ilk değerleri öğrendiği temel kurumdur. Ancak dijital çağda bireylerin, özellikle de çocukların medya, sosyal ağlar ve dijital içeriklerle daha fazla zaman geçirmesi, geleneksel değer aktarım süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu çalışma, dijitalleşmenin aile kurumu üzerindeki çok boyutlu etkilerini ele almaktadır. Dijital dünyanın aile yapısı, değer yargıları ve ebeveynlik rolleri üzerindeki dönüştürücü etkileri, literatür taraması temelinde kapsamlı biçimde incelenmektedir. Özellikle kitle iletişim araçlarının değer aktarımı ve değer erozyonundaki rolü, kuşaklararası değer farklılıkları ve dijital ebeveynliğin ortaya çıkardığı yeni sorumluluklar vurgulanmaktadır. Ayrıca, dijital araçların değer eğitimi açısından sunduğu fırsatlar ve tehditler, aile içi iletişimde meydana gelen dönüşümler ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde ortaya çıkan yeni dinamikler üzerinde durulmaktadır. Çalışma, aile kurumunun dijitalleşme sürecinde karşılaştığı riskler kadar, bilinçli kullanım yoluyla elde edilebilecek imkânları da ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, Aile, Değerler, Dijital Ebeveynlik, Medya.

GİRİŞ

Aile, toplumun en küçük ve en temel birimi olarak tarih boyunca varlığını sürdürmüştür; ancak zamanla hem yapısal hem de işlevsel açıdan önemli değişimlere uğramıştır. Toplumun değerlerini biçimlendiren ve bireyin yetişkinliğe ulaşarak topluma faydalı bir birey hâline gelmesinin temelini atan bir kurum olarak aile, kritik bir öneme sahiptir (Bernardes, 1997; Diyanet İşleri Başkanlığı, 2023; Kasapoğlu, 2012). Aile, evlilikle kurulan, bireylerin memnuniyet ve güven duygularını yoğun şekilde deneyimlediği, mahremiyet içinde kişilik gelişimlerinin şekillendiği bir huzur yuvası olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2011; DİB, 2023).

Ancak hem toplumda hem de akademik çevrelerde “aile” kavramı üzerine ortak bir tanımın bulunmaması dikkat çekicidir. Çünkü aile, farklı yapılar, işlevler ve ilişkiler temelinde çok çeşitli biçimlerde var olabilmektedir. Bu çeşitlilik, ailenin yalnızca bir kurum değil, aynı zamanda yakın ve kalıcı ilişkilerin şekillendiği dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir (Yıldırım, 2013; Aydın, 2011).

Sürekli hızlanan ve değişim sarmalı içinde şekillenen küresel dünyada, sosyo-kültürel değerlerin geri plana itildiği ve toplumsal değerlerin giderek erozyona uğradığı sıkça dile getirilmektedir. Bu durum, aileyi sadece korunması gereken bir kurum olarak değil, aynı zamanda geleceğe aktarılması gereken

bir değerler bütünü olarak ele alma gerekliliğini gündeme getirmektedir (Arslan, 2023; Bayer, 2013; ASAGEM, 2010).

Bu çalışma, dijital çağda ailenin karşı karşıya kaldığı karmaşık değişimleri ele almayı amaçlamaktadır. Özellikle dijitalleşmenin aile yapısındaki dönüşüme etkisi, aile değerleri üzerindeki değişim ve ebeveynlik rollerinde ortaya çıkan yeni sorumluluklar ilgili literatür ışığında kapsamlı bir şekilde incelenmektedir.

AİLENİN VE DEĞERLERİN TANIMI İLE ÖNEMİ

Aile, toplumun en küçük ve temel birimi olarak tanımlanmakta; bireyin ilk sosyalleşme alanı ve değerlerin aktarıldığı başlıca ortam olarak kabul edilmektedir. Aile, yalnızca biyolojik bağlardan ibaret olmayıp; kültürel, toplumsal ve ahlaki normların ilk kez öğrenildiği, bireyin kişiliğinin şekillendiği bir sosyal kurumdur. Toplumsal yapının temel taşı olan aile, aynı zamanda toplumun değerlerini, görünümünü ve sürekliliğini belirleyen en önemli yapılardan biridir (Aybey, 2018; Aydın, 2011; Bernardes, 1997).

Sosyal öğrenme kuramına göre, çocuklar çevrelerinde gözlemledikleri davranışları model alarak öğrenirler. Bu bağlamda, anne-babanın tutumları, davranış biçimleri ve aile içindeki iletişim tarzı, çocuğun değer kazanımında belirleyici bir rol oynar (Kasapoğlu, 2012; Bernardes, 1997; Halstead, & Taylor, 2005). Aile ortamı, bireyin değerleri içselleştirmesi ve bu değerleri davranışa dönüştürmesi açısından birincil kaynak niteliğindedir.

Değerler ise bireylerin dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olan, neyin “iyi”, “doğru” ve “faydalı” olduğunu belirlemede ölçüt sunan temel inanç ve ilkeler olarak tanımlanır (Rokeach, 1973). Ülken’e (2001) göre değerler, kültür aracılığıyla bireylerin davranışlarını yönlendirir; bu yönüyle değerler, bireyin toplumla uyumunu ve kimlik gelişimini destekleyen vazgeçilmez unsurlardır. Ailede edinilen değerler, bireyin kişilik yapısını şekillendirirken; sosyal yaşamda sorumluluk alma, empati kurma, toplumsal kurallara uyum sağlama ve etik davranış geliştirme gibi becerilerin temelini oluşturur (Arslan ve Ulaş, 2022).

Aile hem bireyin değerlerle tanıştığı ilk yer hem de bu değerlerin yaşayarak öğrenildiği bir eğitim ortamıdır. Bu yönüyle değer aktarımında eşsiz ve yerini başka kurumların dolduramayacağı bir işleve sahiptir.

AİLENİN DEĞİŞEN YAPISI VE DİJİTALLEŞMENİN AİLE ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Aile, tarihsel süreçte farklı anlamlar yüklenen ve farklı disiplinler tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanan dinamik bir yapıdır. Günümüzde aile kavramı, meslek gruplarına, sosyo-kültürel yapılara ve bireysel deneyimlere bağlı olarak farklı şekillerde algılanmaktadır (Bernardes, 1997; Kasapoğlu, 2012). Medya profesyonelleriyle yapılan bir araştırmada, katılımcıların önemli bir kısmı aileyi “duygusal destek sağlayan bir kurum” ya da “güven duyulan bir yer” olarak tanımlamıştır. Ancak bu tanımlar, modern toplumlarda ortaya çıkan farklı aile biçimlerini ve ilişkisel çeşitliliği yeterince yansıtamamaktadır. Ailenin evrensel bir tanımının yapılamamasının başlıca nedenleri, aile yapılarının toplumsal bağlama göre çeşitlilik göstermesi ve zaman içinde sürekli dönüşüm geçirmesidir (ASAGEM, 2010; Kağıtçıbaşı & Ataca, 2005).

Toplumsal değişim, aile yapısında da köklü dönüşümlere yol açmıştır. Sanayileşme ve kentleşmenin etkisiyle geniş aile yapısından çekirdek aile modeline geçilmiş, boşanma oranlarının artması ve tek ebeveynli ailelerin çoğalması gibi olgular aile ilişkilerinde ve değer algılarında önemli farklılaşmalara neden olmuştur (Arslan, 2023; Toprak, 2024; Solak, 2015). Kadınların eğitim düzeyindeki artış ve iş yaşamına aktif katılımı, geleneksel cinsiyet rollerinde önemli değişimlere yol açmıştır. Kadının yalnızca ev içi rollerle sınırlı kalmaması, aile içi sorumlulukların yeniden dağılımını zorunlu kılmıştır (Bayer, 2013; Arslan & Ulaş, 2022).

Bu dönüşümler, sadece aile yapısını değil, aynı zamanda aile bireylerinin birbirleriyle kurduğu ilişki biçimlerini ve değer aktarımı süreçlerini de etkilemiştir. Özellikle dijital teknolojilerin gündelik yaşamın merkezine yerleşmesi, aile içi etkileşimi yeniden şekillendirmiştir. Dijital medya araçlarının yaygınlaşması, bireylerin yüz yüze iletişimlerini azaltmış; ebeveyn-çocuk etkileşimi dijital platformlar üzerinden sürdürülmeye başlanmıştır (Gürsoy, 2011; Şen ve Erol, 2024; Yaylalı, 2022). Bu durum hem iletişim kalitesini hem de değerlerin aktarılma biçimini dönüştürmektedir.

Kadınların çalışma yaşamına aktif biçimde katılması, özellikle kentleşmenin yoğun olduğu bölgelerde, ailenin geleneksel görev dağılımını ve iç dinamiklerini önemli ölçüde etkilemiştir. Geleneksel aile yapısında kadınlara ev işleriyle ilgilenme ve çocuk bakımı gibi roller atfedilirken; kadınların kamusal alanda daha görünür hâle gelmesiyle bu roller esnekleşmiş, eşler arasındaki roller giderek daha az belirgin hâle gelmiştir. Ancak araştırmalar, kadınların iş yaşamında daha fazla yer almalarına rağmen, ev içi sorumlulukların paylaşımı konusunda köklü bir dönüşüm yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Kadınlar, hâlen ev içi yeniden üretim sürecinin ve çocuk bakımının birincil sorumlusu olarak görülmektedir (ASAGEM, 2014; Hasanov, 2024).

Bu dönüşümde medya önemli bir aracı rol üstlenmektedir. Özellikle televizyon dizileri aracılığıyla modern yaşam pratikleri, seküler değerler ve

yeni aile modelleri geniş kitlelere sunulmakta, böylece toplumsal rol beklentileri yeniden şekillenmektedir. Dijitalleşme süreciyle birlikte bu değişim daha da hız kazanmış; bireylerin gündelik yaşam pratikleri, iletişim biçimleri ve değer dünyaları dijital içerikler üzerinden yeniden biçimlenmiştir (Cereci, 2015; Günaydın, 2021; Filiz, 2020, Şen & Erol, 2024).

Dijital araçlar, bilgiye erişimi kolaylaştırmanın yanı sıra, bireylerin yüz yüze iletişim becerilerini sınırlamakta; bu da aile içi etkileşimi ve değer aktarımı süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Aile üyelerinin dijital ortamlarda daha fazla zaman geçirmesi, ortak yaşam deneyimlerini azaltmakta ve nesiller arası değer paylaşımını zorlaştırmaktadır. Böylece, değerlerin aktarım biçimi değişmekte, geleneksel modelden dijital arayüzlere dayalı yeni bir değer aktarım süreci ortaya çıkmaktadır (Cereci, 2015; DİB, 2023; Gençtürk, 2024).

DİJİTAL ÇAĞDA AİLE DEĞERLERİ

Değerler, bireyin yaşamını yönlendiren temel ilkeler, inanç sistemleri ve davranış pusulalarıdır. İnsanlar dış dünyayı değerler aracılığıyla anlamlandırır; dolayısıyla bir toplumda yürürlükte olan değerlerin anlaşılması, o toplumdaki davranış örüntülerini analiz etmek açısından önemlidir. Aile, bireyin değerlerle ilk kez karşılaştığı ve onları deneyimleyerek öğrendiği birincil kurumdur (Aydın, 2011; Aybey, 2018). Bireyin kimliği olgunlaştıkça, sahip olduğu değerler de şekillenip gelişir.

Ancak değerler durağan yapılar değildir; toplumsal ve kültürel dönüşümlerle birlikte zaman içinde değişime uğrayabilirler. Toplum yapısında yaşanan hızlı değişimler bireylerin olayları algılama biçimlerini dönüştürmekte ve bu durum, geleneksel değer anlayışı ile modern değer yorumları arasında farklılaşmalar doğurmaktadır (Gürsoy, 2011; Toprak, 2024; Tezcan, 2023). Özellikle boşanma oranlarının artması, tek ebeveynli ailelerin çoğalması gibi yapısal dönüşümler, kuşaklar arasında değer önceliklerinde farklılıklara yol açmaktadır (Yaylalı, 2022). Her kuşak, kendi zamanının koşulları ve sosyal çevresine göre farklı yaşam tarzları ve değer setleri geliştirmektedir (Toprak, 2024; Solak, 2015).

Medya, modern yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olarak bireylerin ve toplumun değer dünyasını doğrudan etkilemektedir. Televizyon dizileri, sosyal medya içerikleri ve dijital platformlar, sıklıkla seküler değerleri ve modern yaşam pratiklerini izleyiciye model olarak sunmakta, bunun sonucunda geleneksel değerler arka planda kalmaktadır (Mustafaoğlu, 2013; Şen ve Erol, 2024; Yaylalı, 2022). Medya içeriklerinin çoğu, toplumsal ve kültürel değerleri dikkate almadan, ticari kaygılarla farklı, aykırı ve dikkat

çekici senaryolara odaklanmakta; bu durum da bireylerin değer algılarını etkilemektedir (Yücel, 2025; Filiz, 2020).

Dijitalleşme, yalnızca medyayı değil, aile bireyleri arasındaki etkileşim biçimlerini de dönüştürmektedir. Dijital platformlarda idealize edilmiş, kurguya dayalı "mükemmel" aile yapıları, gerçek ailelerde hayal kırıklıklarına ve tatminsizlik duygularına neden olabilmektedir. Bu durum, aile bireylerinin birbirlerinden uzaklaşmasına ve ilişkilerin yüzeyselleşmesine yol açmaktadır (Parlar & Dere, 2025; Mustafaoğlu, 2013).

Ayrıca araştırmalar, bireylerin aile değerlerine ilişkin tutumlarında medeni durum, cinsiyet ve yaş gibi faktörlerin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, evli bireylerin evliliğe, sadakate ve geleneksel aile değerlerine daha fazla önem verdikleri; erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek aile değeri tutumuna sahip oldukları ve 44 yaş üzeri bireylerin geleneksel aile değerleri alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir (Bayer, 2013; Hasanov, 2024; Tezcan, 2023).

Dijital çağda bireylerin ailede zaman geçirmek yerine dijital ortamlarda daha fazla vakit geçirmesi, aile içi iletişimi zayıflatmakta ve değer aktarımını sekteye uğratmaktadır. Aynı evde bulunan bireyler bile yüz yüze iletişim yerine sanal etkileşimleri tercih etmekte, bu durum aile bağlarını zayıflatmakta ve yalnızlaşmayı artırmaktadır. Ahlaki değerlerin yaşanmaması, bu sürecin temel sorun kaynaklarından biri olarak öne çıkmaktadır (Mustafaoğlu, 2013; DİB, 2023).

Bütün bu dönüşümler karşısında, aileyi korumak ve güçlendirmek için çağın gerekliliklerine uygun stratejiler geliştirilmelidir. Dijital dünyanın sunduğu imkânlar doğru şekilde kullanıldığında hem aile yapısının hem de değer aktarımının güçlendirilmesi mümkündür (DİB, 2023). Bu noktada ebeveynlerin, dijital mecraları doğru kullanma konusunda çocuklarına rehberlik etmeleri büyük önem taşımaktadır (Kağıtçıbaşı & Ataca, 2005; Arslan & Ulaş, 2022). Günümüz dünyasında aileyi güçlü kılmak için, geleneksel değerlerin yaşatılmasıyla dijital okuryazarlığın bütüncül biçimde harmanlanması gerekmektedir.

DİJİTALLEŞMENİN DEĞER AKTARIMINA ETKİLERİ

Günümüzde tüm yaşam alanlarında köklü değişimlere neden olan dijitalleşme sürecinden aile kurumunun etkilenmemesi mümkün değildir. Dijital dünya, sunduğu imkânların yanı sıra önemli risk ve tehditleri de beraberinde getirmektedir. Bu zorluklara rağmen aile, hâlen değer temelli yaşamın merkezinde yer almaya devam etmektedir. Sevgi, saygı, güven, tahammül ve sorumluluk gibi değerler üzerine inşa edilen aile yapısı, sağlıklı nesillerin

yetiştirilmesi açısından vazgeçilmez bir konumdadır. Bu noktada özellikle ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Dijital çağın sunduğu hızlı ve yoğun bilgi akışı, geleneksel aile değerlerinin korunmasını zorlaştırmaktadır. Dijital dönüşüm, teknolojinin bilinçli ve denetimli kullanımı sayesinde aileye çözüm üretme potansiyeli taşımakla birlikte; denetimsiz dijital ortamlar aile değerlerini zedeleyebilecek çeşitli uyaranlarla doludur (Halstead & Taylor, 2005; Cereci, 2015). Cep telefonları, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar aracılığıyla aile üyeleri günün her anında çeşitli iletişim platformlarında paylaşımda bulunabilmekte; bu durum hem bireysel mahremiyeti hem de aile içi etkileşimi yeniden şekillendirmektedir.

Geleneksel değerlerin aşınmasıyla birlikte, ebeveynler çocuklarında saygı, sabır ve paylaşma gibi temel değerlerin zayıfladığını belirtmektedir. Bu süreçte, çocukların dijital ortamlarda karşılaştıkları farklı rol modeller, ailede aktarılan değerlerin etkisini azaltabilmektedir. Sanal ve gerçek arasındaki ayrımın net olarak yapılamaması, çocukların değer yargılarının karmaşıklaşmasına ve dijital içeriklerin sorgulanmaksızın içselleştirilmesine neden olabilmektedir (Demir, 2021; Eyiñ, 2024; Gençtürk, 2024).

Ancak dijital araçların olumlu ve bilinçli biçimde kullanılması hâlinde, değer aktarımı açısından fırsatlar da sunulmaktadır. Nitekim bazı ebeveynler, dijital içeriklerin özenle seçilmesi durumunda çocuklara değer kazandırmada destekleyici olabileceğini belirtmiştir. Film izleme, dijital oyun oynama gibi aile içi dijital etkinliklerin çocuklarla iletişimi güçlendirdiği ve ortak değerlerin paylaşılmasına zemin hazırladığı gözlemlenmiştir (Filiz, 2020; Parlar & Dere, 2025; Yücel, 2025).

Ebeveynlik tutumları da dijital denetim bağlamında kritik bir rol oynamaktadır. Dijital medya kullanım süresinin sınırlandırılması ve içeriklerin kontrol edilmesi, çocukların değer gelişimini destekleyen önemli etkenler arasında yer almaktadır. Açık ve sağlıklı iletişimin kurulduğu ailelerde çocukların dijital içerikleri daha eleştirel bir süzgeçten geçirdikleri ve değer çatışmalarına karşı daha dirençli oldukları görülmektedir (DİB, 2023; Zinderen, & Aslan, 2024; Yalçın, 2025).

DİJİTAL ÇAĞDA ÇOCUK EĞİTİMİ

Dijital çağ, beraberinde önemli fırsatlar getirirken, çocuk eğitimi açısından ciddi riskleri de barındırmaktadır. Ebeveynlere düşen sorumluluklar bu dönemde artmış, çocukların dijital dünyanın olumsuz etkilerinden korunması daha karmaşık bir hal almıştır. Dijital ortamlar aracılığıyla bireylerin en mahrem alanlarına –evlerine ve aile yaşantılarına– sanal kahramanlar, içerikler ve farklı kültürel değerler girmektedir (Gençtürk, 2024; Tezcan,

2023; Şen & Erol, 2024). Bu sanal unsurların niyet ve etkileri çoğu zaman net biçimde anlaşılamamaktadır. Küresel ölçekte farklı coğrafya, kültür ve değer sistemlerine sahip bireylerin dijital ortamda iletişim kurması, özellikle çocuklar açısından dikkatli bir yönlendirmeyi gerektirmektedir. Bu yeni sosyalleşme biçimi de belirli değer ve ilkeler doğrultusunda denetim ve rehberlik gerektirmektedir.

Bu bağlamda, çocuğun ve ailenin korunması için aile yapısının sağlam değer temelleri üzerine inşa edilmesi büyük önem taşımaktadır. Dijital çağda değişen ebeveynlik rolleri nedeniyle daha güçlü aile bağlarına ihtiyaç duyulmaktadır. “Dijital aile” ve “dijital çocukluk” kavramları, bu değişen rollerin ve ihtiyaçların bir sonucu olarak literatürde yer bulmaya başlamıştır (Parlar & Dere, 2025; Yücel, 2025). Günümüzde teknolojiyle doğrudan temas halinde büyüyen çocuklar, çoğu zaman ebeveynlerinden daha yetkin biçimde dijital araçları kullanabilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin de teknolojiyi etkin ve bilinçli kullanabilmeleri, çocuklarını yönlendirebilmeleri açısından kritik hale gelmiştir (Zinderen & Aslan, 2024; Eyiç, 2024; Günaydın, 2021). Ebeveynlerin çocuklarını dijital dünyanın fırsatlarından yararlandırması, aynı zamanda onları olası risklerden koruyabilmesi için teknoloji kullanımında belirli bir yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu süreçte ebeveynler, çocuklarını dijital ortamlarda karşılaşılabilecekleri cinsellik, şiddet, kumar, istismar ve siber zorbalık gibi olumsuz içeriklere karşı bilgilendirmeli; güvenlik filtreleri ve ebeveyn denetimi gibi önlemleri etkin biçimde kullanmalıdırlar.

Dijital çağın çocuklar üzerindeki bir diğer etkisi ise dijital oyun bağımlılığıdır (Sarı, 2025). Çocuklar yüz yüze ve fiziksel ortamlarda oynadıkları oyunların yerine, çoğunlukla tablet, telefon, bilgisayar ve oyun konsolları gibi araçlarla dijital oyunları tercih etmektedir. Bu durum, özellikle taşıma kolaylığı ve her an erişilebilirlik gibi nedenlerle bağımlılık riskini artırmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı, öğrencilerin zamanlarını ders çalışma, sosyal etkileşim ve sorumluluklarını yerine getirme yerine oyunlara ayırmalarına neden olmaktadır. Özellikle özel yetenekli çocuklar, yüksek merak duyguları nedeniyle dijital oyunları tamamlamadan bırakmakta zorlanmakta ve bu da ekran başında geçirilen sürenin uzamasına yol açmaktadır (Sağlam, 2024; Sarı, 2025).

Dijital oyunları fazla oynayanlar fiziksel olarak uzun süre aynı pozisyonda kaldıkları için çeşitli kas, iskelet sistemi problemleriyle karşılaşabilirler (Atak, 2020). Dijital oyunların başında çocukların çok fazla zaman geçirmesi, çocukların sosyal aktivitelere, dışardaki etkinliklere, geleneksel oyunlara daha az zaman ayırmalarına ve bu şekilde asosyalleşmelerine neden olmaktadır (Orhan, 2018)

Bu süreç, yalnızca çocukları değil ebeveynleri de etkileyen bir soruna dönüşmüştür. Ebeveynler de dijital bağımlılığa yakalanmakta; ekran başında geçirilen süre aile içi iletişim zamanını azaltmakta ve çocuğa örnek olma sorumluluğunu zedelemektedir (Günaydın, 2021). Bu durum, ailedeki temel

değerlerden biri olan güven duygusunu da tehdit etmektedir. Aile üyelerinin birbirlerine zaman ayırmak yerine dijital ortamlarda vakit geçirmeleri, güven bunalımlarını beraberinde getirmektedir. Ayrıca sosyal medya üzerinden mahrem aile konularının ifşa edilmesi, ailenin sınırlarını aşarak mahremiyeti zedelemekte ve aile bütünlüğünü tehdit etmektedir (DİB, 2023; Şen & Erol, 2024; Toprak, 2024).

Dijital ebeveynlik, bu bağlamda giderek önem kazanan bir kavram haline gelmiştir. Ebeveynler, çocuklarının dijital alışkanlıklarını izlemeli, sınırlamalar getirmeli ve bu sınırlamaların nedenlerini açıklayarak dijital araçları ödüllendirme veya etkinlik desteği olarak kullanmalıdır. Sanat ve spor gibi alanlara yönlendirilen çocuklar, dijital dünyanın olumsuz etkilerinden uzaklaşabilir; böylece aile gerçek yaşantıyı daha mutlu hale getirebilir. Ayrıca ebeveynlerin kendilerini dijital bağımlılıktan korumaları, irade eğitimi ve ahlaki tutarlılıkla dijital ortamda da model olmaları beklenmektedir (Tezcan, 2023; Yalçın, 2025).

Öte yandan dijital dünyanın da kendi içinde değerler ürettiği unutulmamalıdır. Ancak bu değerler, kimi zaman geleneksel aile değerleriyle çatışmaktadır. Dijital dünyada bireyselleşme ve özgürlük anlayışı ön plana çıkmakta, toplumsal ve ailevi bağlar ikinci plana atılmaktadır. Aileye özgü önemin azaldığı bu yapıda, değer çatışmalarını en aza indirmek, ebeveynlerin bilinçli yönlendirmeleriyle mümkün olabilir (Demir, 2021; Gençtürk, 2024; Parlar, & Dere, 2025).

DİJİTAL EBEVEYNLİK VE YENİ SORUMLULUKLAR

Dijital çağın hızla gelişen teknolojik ortamı, ebeveynlik rollerinde köklü dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Artık ebeveynlerin yalnızca çocuklarının fiziksel ve duygusal gelişimlerini desteklemeleri değil, aynı zamanda onların dijital dünyadaki güvenliğini sağlamaları ve etik değerlerle donatılmış bireyler olarak yetişmelerini desteklemeleri de beklenmektedir (Sağlam, 2024). Bu bağlamda dijital ebeveynlik, yalnızca teknolojik araçların kullanımını sınırlamakla değil, aynı zamanda çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşımla tanımlanmaktadır (Breitenstein, Gross & Christophersen, 2014).

Dijital ebeveynlik, çocukları dijital risklerden koruma, dijital araçları bilinçli ve kontrollü kullanma becerisi kazandırma ve bu süreçte etik değerleri aktarma sorumluluklarını içermektedir. Özellikle dijital oyunlar gibi bireysel etkileşime dayalı mecralar, ebeveyn denetiminin dışına çıkabildiği için çocukların bu alanlarda yalnız kalma riski artmaktadır (Sarı, 2025). Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun içeriklerini ve olası

risklerini yeterince takip edemediklerini ve bu durumun çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Aybey, 2018; Parlar, & Dere, 2025; Tezcan, 2023).

Bu bağlamda, dijital ebeveynliğe ilişkin farkındalık düzeyinin artırılması önem arz etmektedir. Psiko eğitim programları, ebeveynlerin dijital dünyadaki problemleri tanımlama, çocukları olumsuz modellerden koruma, dijital ihmalin önüne geçme ve bilinçli dijital kullanım gibi alanlarda yetkinlik kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca bu programlar, ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmekte ve ebeveynlerin aktif arabuluculuk rollerini desteklemektedir (Günaydın, 2021; Zinderen, & Aslan, 2024; Yalçın, 2025). Araştırmalar, ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle tek çocuk sahibi ebeveynlerin “dijital ihmal” ve “risklerden koruma” boyutlarında daha yüksek farkındalık sergiledikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra, çocukların sınıf düzeyleri ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş; 1. sınıf düzeyindeki çocukların dijital oyunlara daha fazla ilgi duydukları ve bu nedenle daha riskli gruplar arasında yer aldıkları tespit edilmiştir (Sarı, 2025; Yalçın, 2025; Barnes, & Potter, 2020).

SONUÇ

Bu araştırma, dijitalleşmenin aile yapısı ve değer aktarımı üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir şekilde ele almış ve dijitalleşmenin hem fırsatlar hem de tehditler barındırdığını ortaya koymuştur. Dijital okuryazarlık, dijital sınırlar ve bilinçli teknoloji kullanımı gibi kavramların, aile içinde değer eğitimi süreçlerini destekleyici bir işlev gördüğü belirlenmiştir.

Dijital çağda aile kurumu, yalnızca yapısal biçimiyle değil, aynı zamanda bireyler arası ilişkiler ve değer yargıları açısından da dönüşüm geçirmektedir. Modernleşme, kentleşme ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte geleneksel geniş aile modeli zayıflamış, çekirdek ve tek ebeveynli aile yapılarının yaygınlaştığı gözlenmiştir. Medya ve dijital mecralar, yeni yaşam biçimlerini ve seküler değerleri yaygınlaştırarak geleneksel aile değerlerinin sorgulanmasına hatta yozlaşmasına zemin hazırlayabilmektedir (Gençtürk, 2024; ASAGEM, 2014).

Değerler, bireylerin tutum ve davranışlarını belirleyen temel referans noktalarıdır; ancak dijitalleşme ve kuşaklar arası farklılıklar bu değerlerin anlamlarını dönüştürebilmektedir. Cinsiyete dayalı değer algılarında da değişim yaşanmakta; erkekler geleneksel rollere daha bağlı kalırken, kadınlar daha eşitlikçi ve özgürlükçü yaklaşımlar benimseyebilmektedir (Hasanov, 2024).

Bu bağlamda dijital ebeveynlik kavramı, çocukları dijital dünyanın olumsuzluklarından koruma, onlara etik kullanım becerileri kazandırma ve dijital ortamda rehberlik etme sorumluluklarını içermektedir. Dijital oyun bağımlılığı gibi yaygınlaşan sorunlar, ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerini ve müdahale kapasitelerini artırmalarını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, büyük ebeveynler geçmişte olduğu gibi değer aktarımında önemli bir rol üstlenmeye devam etse de nesiller arası farklılıklar ve modern yaşam biçimleri bu aktarım sürecinde çeşitli engeller doğurabilmektedir (Yalçın, 2025; Yiğit ve Günüş, 2020).

Dijitalleşmenin aile yapısına ve değer aktarım süreçlerine etkisi hem geleneksel rollerin dönüşümü hem de yeni ebeveynlik sorumluluklarının oluşumu açısından yeniden değerlendirilmesi gereken bir alan haline gelmiştir. Bu kapsamda, aile temelli dijital okuryazarlık eğitimlerinin yaygınlaştırılması, dijital değer eğitimi içeriklerinin geliştirilmesi ve toplumsal düzeyde bilinçlendirme çalışmalarının artırılması önem arz etmektedir.

ÖNERİLER

- Dijital bağımlılık ve değişen aile değerleri konusunda ailelere yönelik bilgilendirici programlar ile akademik çalışmalar artırılmalıdır. Özellikle okul öncesi dönemden başlayarak çocuklar ve ebeveynlere dijital okuryazarlık ve değerler eğitimi verilmesi önemlidir.
- Aile içi iletişim güçlendirilerek, ortak dijital zamanların planlanması teşvik edilmelidir. Bu sayede aile bireylerinin birlikte kaliteli ve kontrollü zaman geçirmeleri desteklenebilir.
- Kuşaklararası değer çatışmalarını azaltmak amacıyla genç ve yaşlı nesiller arasında esnekliği ve karşılıklı diyalogu artıran platformlar oluşturulmalı, büyük ebeveynlerin deneyimlerini aktarabileceği ortamlar desteklenmelidir.
- Medyanın aile değerleri üzerindeki etkilerini anlamak için medya okuryazarlığı eğitimleri yaygınlaştırılmalı, izleyicilerin özellikle dizilerdeki seküler ve geleneksel olmayan içerikleri eleştirel bir gözle değerlendirmesi sağlanmalıdır.
- Kadın ve erkeklerin aile değerlerine yönelik tutumları, medyanın etkisi ve dijital ebeveynlik konularında daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilmelidir.
- Aile kurumunun değişen toplumsal koşullara uyum sağlaması ve değerlerini koruyabilmesi için yasal düzenlemeler gözden geçirilmeli, sosyal destek sistemleri güçlendirilmelidir.

- Okul ve aile iş birliği artırılarak, çocukların dijital ortamda karşılaştıkları içeriklere yönelik rehberlik hizmetleri sunulmalı ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aydın, M. (2011). *Türkiye’de aile; ailenin yapısal özellikleri, işlevleri ve değişimi*. İstanbul: Sekam Yayınları.
- Arslan, A. (2023). Characteristics, types and functions of family concept. *African Educational Research Journal*, 11(1), 45-48.
- Arslan, A., & Ulaş, A. H. (2022). Değer odaklı aile eğitim programının anne babalık becerilerine, aile iklimine ve değer odaklı yaşama etkisi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 88-109.
- Atak, F. (2020). 10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ASAGEM. (2010). *Türkiye’de aile değerleri araştırması*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- ASAGEM. (2014). *Türkiye aile yapısı araştırması tespitler, öneriler*. İstanbul: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Aybey, S. (2018). Ailenin dini değerleri aktarmadaki rolü ve bu süreçte. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(2), 544-560.
- Barnes, R. & Potter, A. (2020). Sharenting and parents’ digital literacy: An agenda for future research. *Communication Research and Practice*, 7(1), 6-20. <https://doi.org/10.1080/22041.451.2020.1847819>
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile: Eşler arası şiddet ve din ilişkisi üzerine bir araştırma (Konya örneği) (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bernardes, J. (1997). *Family studies*. London & New York: Routledge.
- Breitenstein, S. M., Gross, D. & Christophersen, R. (2014). Digital delivery methods of parenting training interventions: A systematic review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 11(3), 168–176. <https://doi.org/10.1111/wvn.12040>
- Cereci, S. (2015). Değerlerin oluşmasında ve yitiminde medyanın rolü. In *Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin Yeniden İnşası* (19-21 Haziran 2014, Erzurum), 13-26.
- Demir, Z. (2021). Değişen toplumlarda ailenin değişmeyen özellikleri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(2).

- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2023). *Dijital dünyada değerleriyle aile olmak*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2023). *İyilik Ekseninde aile*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Eyinc, A. (2024). Çocuk gelişiminde dijital. *Çocuk Gelişiminde Beden Eğitimi, Spor ve Oyun*, 157.
- Filiz, H. (2020). *Medya okuryazarlığı ve aile değerleri bağlamında televizyonun Türk aile yapısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gençtürk, E. (2024). Din eğitiminde dijitalleşme ve ailenin rolü. *MANAS Journal of Religious Sciences*, 3(2), 81-90.
- Gürsoy, Ö. (2011). Görsel medyadaki yansımalar açısından Türkiye’de değişen aile değerleri (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Günaydın, F. (2021). Türkiye’de televizyonun aile değerleri üzerine etkisi (Ordu örneği) (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Halstead, M., & Taylor, M. J. (2005). *Values in education and education in values*. Routledge.
- Hasanov, F. (2024). Aile değerleri ve kadının toplumsal konumunun Türk toplumu ve dizileri üzerinden analizi (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kagıtcıbası, C., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54(3), 317-337.
- Kasapoğlu, A. (2012). *Aile sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Mustafaoğlu, D. (2013). Türk sinemasında aile değerleri (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Orhan, E. (2018). 10-14 yaş arasındaki çocukların fiziksel aktivite seviyesi, dijital oyun bağımlılığı ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halis Demir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Parlar, H., & Dere, S. (2025). Dijital ebeveynliğin, aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerine etkisi: Yapısal eşitlik modeli. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(66), 79 110.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. NY: Free Press
- Sağlam, T. (2024). Çocuklarda teknoloji kullanımı ve dijital ebeveynlik. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-129.
- Sarı, Y. (2025). Özel yetenekli öğrencilerde dijital oyun bağımlılığı ve ailelerin dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Solak, A. (2015). *Aile Eğitimi Değerler/davranışlar/İlişkiler*. Hegem Yayınları. Ankara

- Şen, G., & Erol, A. (2024). Modernleşme sürecinde dijital medyanın aile üzerindeki etkileri. *KAİDE Dergisi (ASBÜ Uluslararası Aile Araştırmaları Dergisi)*, 2(1), 1-30.
- Tezcan, D. (2023). Aile değerlerinin kuşaklara aktarımında büyükanne-büyükbaba torun ilişkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Toprak, A. (2024). Kuşaklar arası farklılaşma açısından aile değerlerinin sosyolojik analizi (Siirt örneği) (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- TÜİK. (2023). *İstatistiklerle aile*.
https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=IstatistiklerleAile_2022 49683 (Erişim tarihi: 30.06.2025)
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer*. Ülken Yayınları.
- Yalçın, C. (2025). Dijital ebeveyn farkındalık psikoeğitim programının ebeveynlerin dijital farkındalığına etkisi (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yaylalı, F. N. (2022). Modernleşme sürecinde Türk ailesinde değişen roller (Karaman ve Bursaörneği). *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 25-42.
- Yıldırım, E. (2013). Aile ve evlilik türleri. In K. Canatan & E. Yıldırım (Eds.), *Aile sosyolojisi*. İstanbul: Açılım.
- Yiğit, E., & Günüş, S. (2020). Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 144-174.
- Yücel, Ö. F. (2025). Dijital dünyada aile: TRT haber içeriklerinde ailenin konumu üzerine bir inceleme. *TRT Akademi*, 10(24), 386-421.
- Zinderen, A., & Aslan, D. (2024). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik rollerini üstlenme süreçlerinin çocukların bilinçli medya tüketimine yansması. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (46), 75-96.

Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Kadınlar ve Stres

Prof. Dr. Binnaz KIRAN

Hevin HOURI

GİRİŞ

21. yüzyılda, savaşlar ve zorunlu göçler nedeniyle yaklaşık 65 milyon insan yerinden edildi. Birleşmiş Milletler'in Haziran 2015 tarihli raporuna göre, bu rakam tarihteki en yüksek rakamdır. Özellikle Suriye'deki iç savaş nedeniyle ülkelerini terk eden mültecilerle birlikte, dünya genelinde mülteci sayısı önemli ölçüde artmıştır.

Bu büyük göç dalgası, farklı kültürlerin bir arada yaşamasının bireyler üzerindeki etkileri hakkında sorular ortaya çıkarmaktadır. Bu konular, psikologlar, antropologlar, sosyologlar ve din bilimcileri gibi birçok farklı disiplinden bilim insanlarının ilgisini çekmektedir. Göç, farklı gruplar ve kültürler arasında etkileşim yaratır, bu da "kültürel adaptasyon" veya "kültürleşme" olarak bilinir.

Kültürleşme, bireylerin yeni bir kültür edindiklerinde dini değerler ve davranışlarda meydana gelen değişiklikleri ifade eder. Bu nedenle, göç ve kültürleşmenin bireysel ve toplumsal değişimlere etkisi hala araştırılmaktadır (Sağır, 2018, ss.1-2).

Göç, tarih boyunca insanların ekonomik, sosyal, politik ve çevresel nedenlerle yaşamlarını değiştirmesine neden olmuştur. Göçmenler ve sığınmacılar, savaş, doğal afetler, yoksulluk ve aile bütünlüğünü koruma gibi sebeplerle ülkelerini terk ederler. Göç, yeni kültürler ve fikirlerle birlikte, entegrasyon ve kaynakların dağıtımı gibi zorlukları da beraberinde getirir.

Sığınmacılar, başvuruları henüz işleme alınmamış kişilerdir ve her yıl yaklaşık bir milyon kişi sığınma talebinde bulunur. Kadınlar ve çocuklar, bu zor süreçlerde en çok etkilenen gruplardır. Kadınlar, fiziksel, cinsel, ekonomik ve psikolojik şiddete maruz kalma riskine sahiptirler ve sağlık hizmetlerine erişimleri sınırlıdır.

Suriye iç savaşı başladığından bu yana, Türkiye'ye 3 milyondan fazla Suriyeli sığınmacı gelmiştir. Türkiye, mülteciler ve sığınmacılar için bir varış ve geçiş ülkesi konumundadır. Türkiye başlangıçta eğitim ve sağlık hizmetleri sunarak mültecilere yardım etmiş olsa da son yıllarda sorunlar artmıştır. Suriyeli mültecilerin durumu karmaşıktır ve uzun vadeli ekonomik, sosyal ve politik desteğe ihtiyaç duyulmaktadır (Erikel Yılmaz, 2023, ss.100-101) (Çaman ve Özvarış, 2010, s.9)

Çalışmanın Önemi:

Son yıllarda Türkiye'deki kadın mültecilerin, özellikle de Suriyeli kadınların sayısının artmasından kaynaklanmaktadır, çünkü Türkiye Suriye'ye en yakın ülkedir ve siyasi çatışmalar nedeniyle Suriye'de yaşadıkları savaş sonucu sığınma arayan çoğu Suriyelinin ilk uğrak noktası olmuştur. Sığınma ülkelerinde, kadınlar yıllar boyunca yeni bir dil öğrenememe ve yeni bir ortama uyum sağlayamama, akademik uzmanlık alanlarına uygun olmayan alanlarda kocalarıyla uzun saatler çalışma ve kira, yiyecek ve kendileri ve çocukları için uygun kıyafet dahil olmak üzere ailelerinin geçimini sağlamak zorunda kalma gibi çok sayıda durum ve baskıyla karşı karşıya kalmıştır. Ayrıca, bazı kadınlar kocalarından ayrılmış ve zorlu yaşam koşullarına tek başlarına katlanmak zorunda kalmış veya iki veya daha fazla çocuğu olan dul kadınlar mücadele etmektedir. Tüm bu faktörler dengelerini, ruh sağlıklarını ve hatta fiziksel sağlıklarını etkileyerek psikolojik stres yaşamalarına neden olmuştur. Birçoğu panik atak, travma sonrası stres belirtileri veya mide ağrısı, irritabl bağırsak sendromu ve diyabet gibi psikosomatik hastalıklar yaşamaya başlamıştır. Bu nedenle bu araştırma, mülteci kadınların yaşadıkları psikolojik baskıların ele alınması ve bu grubun psikolojik baskılarını yönetmeye, dengeyi sağlamaya ve ruh sağlığını iyileştirmeye yönelik bir grup danışmanlık programı geliştirilmesi açısından önemlidir.

Çalışmanın Amaçları

1. Mülteci kadınlarla psikolojik stresin kaynakları, nedenleri incelemek.
2. Kadınların yaşadığı psikolojik stresi yönetmek için birkaç eğitim programları grupla psikolojik danışma oturumları hazırlamak.

Stres:

Stres, bedenin ve zihnin baskılara ve zorluklara verdiği doğal bir tepkidir. Bir kişi yeteneklerini aşan yeni bir durumla karşılaştığında, vücut bu strese uyum sağlamak veya uyumsuzluk göstermek için farklı tepkiler verir.

Stresörler, stres yaratan faktörlerdir ve olumlu ya da olumsuz olabilir. Vücut, bu stres etkenlerine “genel adaptasyon sendromu” yoluyla yanıt verir. Bu, yaşamı tehdit eden durumlarla başa çıkmak için biyolojik bir süreçtir.

Biyolojik olarak, vücut zor bir durumla karşılaştığında adrenalin, norepinefrin ve kortizol gibi stres hormonları üretir. Bu hormonlar kalp atış hızını, kan basıncını ve kan akışını artırır.

Duygusal tepki beyinde, amigdala adı verilen bölgede başlar. Bu bölge, vücuda kendini koruması için uyarı sinyalleri gönderir. Stres uzun süre devam ederse hastalıklar ve hızlı yaşlanma gibi sağlık sorunlarına yola açabilir (Özel & Karabulut, 2018, ss.50).

Stres, günlük yaşamımızda karşılaştığımız baskılara ve zorluklara ister dışsal ister içsel olsun, beden ve zihnin doğal bir tepkisidir. Stres, duygusal, bilişsel ve sosyal dengesizliğe neden olabilir ve bu dengeye korumak ve yeniden sağlamak için uyum sağlamamıza ve yeni şekillerde davranmamıza neden olabilir (Cufta, 2016, s.54).

STRESİN KAYNAKLARI

Günlük hayatımızda parlak ışıktan, yüksek sese, doğum, ölüm, savaş, deprem gibi büyük olaylara kadar pek çok çevresel faktör, psikolojik stres yaşamamıza neden olan pek çok etken veya kaynak bulunmaktadır. Diğer yaygın stres kaynakları arasında düşün gibi özel günler, maddi zorluklar, ödenmeyen faturalar, iş yaşamındaki zorluklar, ailevi sorumluluklar, okul ve sınav stresleri, kişisel ilişkilerdeki çatışmalar, aldatma durumları, kronik hastalıklar, yaşam tarzı, yaş ve beslenme şekli bulunur (Özel & Bay Karabulut, 2018, S.52).

Stres, hayatımızda beklenen veya beklenmeyen faktörlerden kaynaklanabilir. Beklenen faktörler arasında evlilik, çocuğun doğumu ve hayat arkadaşına uyum sağlamayı öğrenme gibi olaylar bulunur. Beklenmeyen faktörler ise deprem, sel, savaş, boşanma, hapis ve ciddi hastalık gibi ani olayları içerir.

Stres kaynakları üç başlıkta sınıflandırılabilir:

1. Travmatik olaylar (Turaumatik Events): Bunlar, cinsel veya psikolojik şiddet vakaları, anne veya baba gibi yakın bir aile bireyinin kaybı, tutuklanma veya hapis cezası durumları, deprem ve sel doğal afetler gibi beklenmedik bir zamanda, aniden ve sarsıcı bir şekilde kişinin genel ruh sağlığını etkileyen olaylardır.

2. Önemli yaşam olayları (life events): Bunlar, yeni bir şehre veya ülkeye taşınmak, iş değiştirmek veya işini kaybetmek, evlenmek veya boşanmak, emeklilik veya kariyerin kaybetmek.

3. Günlük sorunlar (daily problems): Bunlar devam eden sorunlardır, ancak öncekilere göre daha az şiddetli olsalar da birikip uzun süre ele alınmamaları nedeniyle psikolojik strese neden olurlar ve bu durum ruh sağlığını etkiler.

Uzun saatler boyunca uygun takdiri görmeden çalışmak, ırk veya cinsiyete dayalı ırkçılık veya sosyal dışlanma..., ya da artan yaşam maliyeti nedeniyle eğitim, tedavi veya barınma imkânına erişimde zorluk çekmek gibi.

Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de yapılan araştırmalar, eşin ölümü, eşten ayrı yaşama, boşanma ve hapis cezasının en stresli yaşam olayları arasında olduğunu göstermiştir.

Stres, diş ağrısı veya gürültü gibi fiziksel olabileceği gibi, akraba ölümü ve boşanma gibi psikolojik de olabilir. Hayatımızdaki herhangi bir değişiklik, olumlu (evlilik) veya olumsuz olsun, strese yol açabilir.

Geleneksel yaşam tarzından uzaklaşma, dini sembollerin kaybolması ve teknolojinin gelişmesi de stresi artırır. Hızla değişen koşullara uyum sağlamak, bireylerde birçok çatışmaya neden olabilir (Cufta, 2016, ss.55-56).

Stres Yönetimi

Stres, zor veya acı verici bir olaya veya duruma karşı otomatik bir fiziksel, zihinsel ve duygusal tepkidir. Stres yönetimi, bir kişinin hayatında karşılaştığı bu acı verici durumlarla ve zorlu zorluklarla çeşitli şekillerde başa çıkma yeteneğidir ve bu da dengeyi ve psikolojik uyumu yeniden kazanmasına yardımcı olur (Güçlü, 2001, s. 101)

Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Kadınlar

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 61. maddesine göre mülteci, 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne göre "ırkı, dini, milliyeti veya belirli bir sosyal gruba üyeliği veya siyasi görüşleri nedeniyle zulme uğrama korkusu taşıyan ve bu yüzden vatandaşı olduğu ülkenin korumasından yararlanamayan veya eski ikamet ülkesi dışında bulunan ve geri dönemeyen kişidir. (Sağır, 2018, s.12)

Kadınların göç nedenleri arasında iş fırsatları arayışı ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi yer alıyor. Birçok ülkede uluslararası göçmenlerin yarısını kadınlar oluşturuyor. Bunun nedeni kadınların işgücüne katılımının artması, ekonomik kriz ile siyasi ve sosyal değişimlerin etkisidir.

Kadınlar çalışmak için göç eden aile bireylerinin peşinden gidiyor. Son dönemde iş amaçlı düzensiz göç, artan boşanma oranları ve yaşam koşullarının iyileşmesi kadınların daha fazla göç etmesine neden olmuştur.

Türkiye'de yapılan bir araştırma, kadınların göç etme nedenlerinin çoğunun ekonomik ve ailevi nedenlerden kaynaklandığını, bu göç nedeniyle düşük ücretli ve düşük statülü işlerde çalıştıklarını ortaya koydu. Tüm bu etkenler kadının genel ruhsal ve fiziksel sağlığını etkileyerek, onu psikolojik baskı altına sokuyor, hayatın getirdiği zorluklarla sağlıklı ve etkili bir şekilde baş edememesine neden oluyor (Tuzcu & Ilgaz, 2017, s.58).

STRESİN AŞAMALARI

- 1. Alarm aşaması:** Vücudun yüzleşmeye veya kaçmaya hazırlandığı aşama.
- 2. Uyum aşaması:** Vücudun enerjiyi yeniden kazanmaya ve strese uyum sağlamaya çalıştığı aşama.
- 3. Tükenme aşaması:** Vücut uyum sağlayamazsa stres devam eder ve enerji tükenmesine yol açar, sağlık sorunları ortaya çıkar (Özel & Karabulut, 2018, s.51).

Seyle, vücudun uzun sürmeyen ve kişinin enerjisini artıran basit, günlük psikolojik baskılara direndiğini ve bunların normal tepkiler olduğunu belirtti. Ancak baskılar devam ettiğinde, arttığında ve sıklaştığında ve ele alınmadığında veya kaldırılmadığında, vücut bir şekilde hastalanacak ve ruh sağlığı ve psikolojik denge bozulacaktır (Seyle, 1976, s.265).

STRESİN BELİRTİLERİ

Stresli hissettiğimizde, anksiyete, gerginlik, yüksek tansiyon, diyabet ve ruh hali bozuklukları gibi çeşitli semptomlar yaşarız. Stres uzun süre devam ederse ve yönetilmez veya tedavi edilmezse, mide rahatsızlıkları ve irritabl bağırsak sendromu gibi bazı psikosomatik semptomlar ortaya çıkabilir. Hatta kalp ve atardamar hastalıklarına bile yol açabilir (Güçlü, 2001, s.95).

Stres, farklı alanlarda kendini çeşitli belirtilerle gösteren bir tepkidir. Bu bağlamda, stresin vücudumuzda yansıyan fizyolojik belirtileri, düşüncelerimizde görülen bilişsel belirtileri ve duygularımızda ortaya çıkan duygusal belirtileri vardır. İşte bu belirtiler:

1.Fizyolojik Stres Belirtileri:

Bunlar, nefes darlığı ve nefes alamama hissi, kas gerginliği, ağrı ve sızı, baş ağrısı, uyku zorluğu, huzursuzluk ve gevşeyememe, kalp çarpıntısı, sindirim sorunları.

2.Bilişsel stres belirtileri:

Bunlar, ilgi kaybı, konsantrasyon zorluğu, kararsızlık, kafa karışıklığı, olumsuzluklara odaklanma.

3.Duygusal Stres Belirtileri:

Bunlar, gerginlik, endişe, çatışma, uyarılma, üzüntü, umutsuzluk, sabırsızlık, huzursuzluk (Özdel, s.10) (kaba, 2019, s. 65)

4. Sosyal Belirtiler:

Bunlar, aynı anda birçok insana öfke, herkesle konuşma isteksizliği, başkalarını olumsuz eleştirme, İnsanlara güvenememe (Braham, 1998, s. 54).

PSİKOLOJİK STRESİN MÜLTECİ KADINLARIN RUH SAĞLIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ruh sağlığı açısından:

Ruhsal bozukluklar, özellikle göçmenler ve mülteciler arasında yaygındır. Her yıl 15 kişiden biri ağır depresyondan şikayetçi ve 15 kişiden dördü çeşitli derecelerde depresyon ve anksiyete yaşıyor. Kadınlar, ruhsal bozukluklardan erkeklere göre daha fazla etkileniyor. Çok sayıda araştırma, mülteciler arasında TSSB, depresyon ve anksiyete oranlarının genel nüfusa göre çok daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Erkekler genellikle kadınlara göre daha fazla travmatik olaya maruz kalıyor ve göç sonrası psikolojik strese maruz kalıyor. Araştırmalar, işsizliğin, yeni ülkenin dilini bilmemenin ve sosyal destek eksikliğinin ruhsal bozuklukları artırdığını gösteriyor.

Ayrıca tecavüz ve işkence gibi kişisel travmalar da ciddi psikolojik sorunlara yol açmaktadır. Araştırmalar, erkeklerin kişisel olmayan travmalardan kadınlara göre daha fazla etkilendiğini ve bunun da erkeklerde depresyon ve anksiyete oranlarını artırdığını gösteriyor(Devrim Başterzi, 2017, ss. 385-386).

Göçmen kadınların ruh sağlığını etkileyen faktörler çeşitlidir ve yeni bir dile, davranışa ve rollere uyum sağlama ile sosyal destek ağlarının kaybını içerir. Göç; kaygı, depresyon, intihar düşüncesi gibi psikolojik ve sosyal sorunlara yol açabilir. Yasadışı göçmen kadınlar, karşılaştıkları zorlu koşullar nedeniyle duygusal bozukluklara ve madde bağımlılığına daha yatkındır.

Araştırmalar, göç edilen ülkede uzun süre kalmanın travma sonrası stres bozukluğu ve diğer psikolojik sorunlara yakalanma riskini artırabileceğini gösteriyor. Türkiye'deki göçmen kadınların sorunları arasında zgven eksikliği, depresyon ve korku; sosyal sorunlar ise dil engeli ve sosyal izolasyon bulunmaktadır. Uzun alışma saatleri, yetersiz izin süreleri ve istismar gibi ağır çalışma koşulları, göçmen kadınların fiziksel ve psikolojik yorgunluğunu artırıyor(Tuzcu & Ilgaz, 2017, ss.61-62).

ALIşMALAR:

Tüm alışmalar, özellikle son savaşlar ve depremlerden sonra, sığınma ve yabancı bir ülkeye gn genel ruh sağlığını etkilediğini göstermektedir. Bu, erkekler ve kadınlar arasında psikoz, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, anksiyete bozukluğu ve obsesif-kompulsif bozukluk gibi ruhsal hastalıkların artmasına yol açmıştır. Sözlü, fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalan mülteci kadınların ruhsal ve psikolojik sağlıkları etkilenmektedir. Bu nedenle, sığınmacıların barış ve güvenlik içinde yaşayabilmeleri için uygun tedavi planları geliştirmek ve uygun sağlık hizmetleri sağlamak esastır (Başterzi, 2017, s. 386).

2018 yılında tüm Suriye verileri üzerinde yapılan bir çalışmada, İstanbul, Kilis, Konya ve Gaziantep illerinde çeşitli ölçekler (bir depresyon leği, bir yaşam memnuniyeti leği, bir bütünlük duygusu leği ve üç İslami dindarlık leği dahil) uygulandı. Sonuçlar, kadınların erkeklerden daha yüksek depresyon seviyelerine, daha düşük yaşam memnuniyeti seviyelerine ve erkeklere kıyasla daha düşük uyum seviyelerine sahip olduğunu gösterdi(Sağır, 2018, s.2).

Suriyeli mülteci kadınların Türk toplumuna uyumuna dair yapılan bir çalışmanın sonuçları, daha önce çalışma, eğitim ve aile bakımını içeren düzenli bir yaşam süren göçmen kadınların, göç sonrası ciddi psikolojik ve sosyal zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Zamanla yaşamlarına yön verme yetilerini kaybettiklerini ifade eden kadınlar, geçmişteki hayatlarına derin bir zlem duymaktadır. Öğretmenlik ve sağlık sektörü gibi istikrarlı mesleklere sahip olmalarına rağmen, birçoğu savaş koşulları nedeniyle evlerini ve okullarını terk etmek zorunda kalmıştır. Yeni yaşam koşullarından memnun olmayan katılımcılar, daha önce sahip oldukları hakları ve yaşam standartlarını kaybettiklerini belirtmiş ve bu durum, gelecek planlarına ve beklentilerine olumsuz şekilde yansımıştır. Tüm bu süreçler,

kadınların yoğun bir psikolojik baskı altında yaşamalarına neden olmuştur (Ateş, 2019, s. 72).

Mülteci kadınlar, göçün her aşamasında ciddi zorluklarla karşılaşmaktadır: barınma, beslenme, sağlık hizmetleri, eğitim ve istihdam gibi temel ihtiyaçların karşılanması önceliklidir. Ayrıca psikolojik destek sağlanmalı ve insan haklarına uygun şekilde saygılı bir muamele garanti altına alınmalıdır (Yılmaz,2023,s.109)

KAYNAKÇA:

Ateş, B. (2019). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Kadın Göçmenlerin Entegrasyon Süreci: Küçükçekmece İlçesi Örneği. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başterzi, A. (2017). Mülteci, Sığınmacı ve Göçmen Kadınların Ruh Sağlığı. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry, 9(4)

Braham, J. (1998). Stres Yönetimi. Ateş Altında Sakin Kalabilmek. İstanbul: Hayat Yayınları.

Cufta, M. (2016). Stres ve Dini İnanç. Pamukkale Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3(5)

ÇAMAN, Ö. Ve ÖZVARIŞ, Ş. (2010). Uluslararası Göç ve Kadın Sağlığı. Sağlık ve Toplum Yıl:20, Sayı: 4

Devrim Başterzi, A. (2017). Mülteci, Sığınmacı ve Göçmen Kadınların Ruh Sağlığı. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry.

Erikel Yılmaz, Y. (2023). Gündelik Hayatta Mülteci Kadınların Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Bir İnceleme: Misafir Filmi Örneği. İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi. 4(1).

Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi, Gazi Eğitim Dergisi Cilt 21, Sayı1, 91-109. Kaba, İ. (2019). Stres, Ruh Sağlığı ve Stres Yönetimi: Güncel Bir Gözden Geçirme. Uluslararası hakemli sosyal bilimler E-Dergisi.

Özdel, K. Stres ile Başa Çıkma, Kendi Kendine Yardım Temelli Çalışma Kitabı. Anadolu Üniversitesi, Bursa Eskişehir Bilecik Kalkınma Ajansı.

Özel, Y; & Bay Karabulut, A. (2018). Günlük Yaşam ve Stres Yönetimi. Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi.

Sağır, Z. (2018). Suriyeli Kadın Mültecilerde Kültürel Uyum, Ruh Sağlığı ve Din. İstanbul Üniversitesi.

Selye, H. (1976). The Stress of Life. (Revised Edition). New York: McGraw Hill. Co.

Tuzcu, A; & Ilgaz, A. (2015). Göçün Kadın Ruh Sağlığı Üzerine Etkileri. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry. 7(1).

Yılmaz, Y. (2023). Gündelik Hayatta Mülteci Kadınların Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Bir İnceleme: Misafir Filmi Örneği1,2. İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi; 4 (1)

ÖNERİLEN PSİKOEĞİTİM OTURUMLARI

1.OTURUM

Oturumların başlaması, katılımcıların tanıtılması ve beklentilerin belirlenmesi

Amaçlar

1. Katılımcıların kaygılarını azaltacak güvenli ve rahat bir ortam sağlamak.
2. Grup üyelerini tanımak ve psikolojik danışmanlık programına katılmanın beklentilerini öğrenmek.
3. Katılımcılarla mutabakata varılarak uygun oturumların kurallarını belirlemek.
4. Psikolojik stresi tanımlamak ve tepkileri kavramına giriş yapmak.

2.OTURUM

Stresin kaynakları nelerdir ve tepkileri nasıl etkilerler?

Amaçlar

1. Stres kaynaklarını ve bu kaynakların tepkilerimizi nasıl etkilediğini belirlemek.

2. Kadınların en büyük stres kaynakları olan insanları, durumları, deneyimleri ve yerleri belirlemelerine yardımcı olmak.
3. Gruba, gruptaki herkesin stres faktörleri deneyimlediğini ancak bunların etkilerinin kişiden kişiye değiştiğini açıklamak.
4. Katılımcılara bir stres ölçeği uygulamak.
5. Duygularını resimli kartlarla ifade etmelerine yardımcı olacak alıştırmalar uygulamak.
6. katılımcılar, en stresli anlarını bir karta yazarak, gerçek hayattaki durumlara yerleştirerek ve ardından kartı çantalarından çıkartarak “Stres Çantası” egzersizini deneyecekler. Bu başkalarının benzer stres faktörlerini nasıl deneyimlediğini ve bunlarla nasıl başa çıkacağını yardımcı olacaktır.

3.OTURUM

Psikolojik stresle nasıl başa çıkılır? Nefesle gevşeme tekniğini uygulamak, önceki seansta kullandığımız ölçek ifadelerini ve cevapları tartışmak.

Amaçlar

1. Katılımcılara stresin genel sağlıkları üzerindeki psikolojik, fiziksel ve davranışsal etkisi açıklamak.
2. Stresin özellikle kadınlar olarak onları nasıl etkilediğini açıklamak.
3. Grupla önceki ölçekteki ifadeleri tartışmak.
4. "*Hareket Eden Duygular*" Egzersizi uygulamak, bunun amacı stresin etkileri ve nasıl rahatlanacağı konusunda fiziksel farkındalığı artırmak.
5. Nefesle gevşeme tekniğini uygulamak.
6. "*Stres veya Psikolojik Baskı Olsaydım*" Egzersizi gerçekleştiriyoruz.

Egzersizlerin amacı öz farkındalığı, sembolik ifadeyi artırmak ve stresi azaltmak.

4.OTURUM

KAS GEVŞETME EĞİTİMİ

Amaçlar

1. Kadınlara stres ve gerginliği azaltmanın bir yolu olarak kas gevşetme adımlarını tanıtmak.
2. Kadınlara kas gevşetme egzersizlerini grup halinde yapma fırsatı vermek ve grup dışında da yapmalarını teşvik etmek.
- 3.: "*Beni Mutlu Eden Şeyler*" Egzersizi uygulamak, egzersizin amacı olumlu duyguları geliştirmek ve kadınların hayatlarındaki iyi şeylere yeniden odaklanmalarına yardımcı olmaktır.
4. Bağlılık ve sosyal destek duygusunu geliştirmeyi amaçlayan bir "Destek Çemberi" egzersizi gerçekleştiriyoruz.

5.OTURUM

Hayal Kurma Tekniği

Amaçlar

1. Bu seansta hayal kurma tekniğini kaygıyı, gerginliği ve psikolojik stresi azaltmanın başka bir yolu olarak kullanmak.

2. Katılımcı kadınlara hayal kurma tekniğini grup ortamında sakın ve basit bir şekilde uygulama fırsatı vermek.

6.OTURUM

STRESLİ DURUMLARDA OLUMLU İFADELER KULLANMAK

Amaçlar

1. Katılımcı kadınları olumlu ifadelerle ve stres ve kaygıyı azaltmada ruh üzerindeki etkileriyle tanıştırmak.
2. Onlara bazı olumlu ifadeler sağlamak ve bunları belirli hayali durumlarda kullanma pratiği yapmak.
3. *"Minnettarlık ve İyimserlik Panosu Etkinliği"* uygulamak, bunun amacı: pozitif düşünce yoluyla minnettarlığı ve iyimserliği ifade ederek stresi azaltmaktır.

7.OTURUM

Olumlu Başa Çıkma İfadelerini, Zaman Yönetimini Ve Önceliklendirmeyi Uygulamak

Amaçlar

1. Farklı durumlara hitap etmek için olumlu ifadelerin nasıl geliştirileceği ve uygulanacağı konusunda ek eğitim sağlamak.
2. Zaman yönetimi ve önceliklendirmenin önemini tartışmak.
3. *"Hayatımdaki Bir Saat veya Altın Saat"* Egzersizi uygulamak, bunun amacı günlük rutinlerde zaman yönetimi alışkanlıkları konusunda farkındalık yaratmak ve günlük öncelikler hakkında bir diyalog başlatmaktır.

4. *"Öncelik Çemberi"* Egzersizi uygulamak, bu egzersizin amacı, annelerin hayatlarındaki şeyleri daha net görmelerine ve önem sırasına göre önceliklendirmelerine yardımcı olmaktır.

8.OTURUM

Vedalaşma

Amaçlar

1. Önceki tüm oturumları özetlemek ve gözden geçirmek.
2. Katılımcılara stresle başa çıkmak için rahatlama tekniklerini hatırlatmak.
3. Streslerinin nedenlerini ve kendilerine nasıl başa çıkacaklarını anlamak.
4. *"Sembolik, Somut Olmayan Bir Hediye"*

Egzersizin amacı: Grup üyeleri için sıcak ve cesaretlendirici bir egzersiz deneyimiyle programı sonlandırmak. Grup üyeleri arasında aidiyet ve takdir duygusunu güçlendirmek.

5. *"Gelecekteki Kendime Bir Mektup"* Egzersizi

Egzersizin amacı, katılımcıların öz saygısını artırmak ve program bittikten sonra bile onlara psikolojik destek sağlamaktır.

6. Veda etmenin ve oturumları sonlandırmanın önemini açıklamak ve katılımcılara grup içinde ve dışında ilişkiler kurma fırsatı vermek.

