

EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL EĞİLİMLER VE İLERİ ÇALIŞMALAR



All Sciences Academy

*EĞİTİM
BİLİMLERİNDE
GÜNCEL EĞİLİMLER
VE İLERİ ÇALIŞMALAR*

Editör
Prof. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ





Eğitim Bilimlerinde Güncel Eğilimler ve İleri Çalışmalar
Editör: Prof. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dizayn: All Sciences Academy Design

Basım Tarihi: Temmuz 2026

Yayıncı Sertifika Numarası: 72273

ISBN: 978-625-8839-10-4

© All Sciences Academy

www.allsciencesacademy.com

allsciencesacademy@gmail.com

İÇERİK

1. Bölüm	6
Göçmenlik ve Öğrencilik Bağlamında Dijital Sermaye: Dijital Eşitsizlikten Eğitim Politikalarına Bourdieu'cü Bir Yaklaşım	
<i>Burcu TÜRKKAAŞ ANASIZ</i>	
2. Bölüm	26
Teknoloji ve Biliş: Dijital Çağda Bilgi İşlemsel Düşünme	
<i>Cansu ÇAKA</i>	
3. Bölüm	42
Erken Çocuklukta Kıskançlığı Anlamak: Kıskançlığın Gelişimsel Temelleri ve Aileye Yönelik Yaklaşımlar	
<i>Metin KADİM</i>	
4. Bölüm	63
Okuldan Sessiz Kopuş: Kronik Devamsızlık, Okula Aidiyet ve Öğrenme Kayıplarının Nedensel Döngü Analizi	
<i>Nidan OYMAN BOZKURT</i>	
5. Bölüm	103
Okul Öncesi Mobil Uygulamalarda Reklam, Ödül ve Problemli Kullanım Riskleri	
<i>Tuğba YAZICI ÇAKIROĞLU</i>	
6. Bölüm	126
YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde Eğitim Alanında Yapay Zekâ Farkındalığı Konulu Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi (2016-2026)	
<i>Deniz TÜRKOZ ALTUĞ, Dilek BARCIN KARATEPE</i>	
7. Bölüm	135
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Oyun Kullanımına İlişkin Görüşleri	
<i>Görkem AKGÜL, Kamil UYGUN</i>	

8. Bölüm

150

Göçün Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkilerinin Türkiye Bağlamında
Değerlendirilmesi
Kısmet ÖZALP

Göçmenlik ve Öğrencilik Bağlamında Dijital Sermaye: Dijital Eşitsizlikten Eğitim Politikalarına Bourdieu'cü Bir Yaklaşım¹

Burcu TÜRKKAS ANASIZ²

¹ Bu çalışma 16–18 Mayıs 2025 tarihlerinde Antalya (Kaş)'ta düzenlenen *4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*'nde sunulan "Göçmenlik ve Dijital Sermaye: Bourdieu'nün Sermaye Kuramının Dijital Çağda Yeniden Yorumu" başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş ve güncellenmiş halidir.

² Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Muğla- Türkiye. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6156-5601> burcuturkkas@mu.edu.tr

ÖZET

Küresel göç hareketleri ile eğitimde dijital dönüşümün eş zamanlı olarak hız kazanması, göçmen öğrencilerin eğitim deneyimini yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Mevcut çalışmalar göçmen öğrencilerin dijital eğitim süreçlerini çoğunlukla dijital erişim, dijital beceri veya dijital eşitsizlik ekseninde ele almaktadır. Ancak dijital kaynakların eğitim alanında nasıl değer kazandığını ve eğitimsel çıktılara nasıl dönüştüğünü açıklamada sınırlı kalmaktadır. Bu bölüm, söz konusu kuramsal boşluktan hareketle Bourdieu'nün sermaye kuramı ile Ragnedda'nın dijital sermaye yaklaşımını eğitim sosyolojisi perspektifinden yeniden değerlendirerek *göçmen öğrenci dijital sermayesi* kavramını önermektedir. Kavram, göç deneyimi yaşayan öğrencilerin dijital eğitim ortamlarında geliştirdikleri bilgi, beceri, ilişki ağları ve dijital pratiklerin eğitim alanında tanınan ve eğitimsel değere dönüştürülebilir ilişkisel kaynaklar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bölümde öncelikle göç, öğrencilik ve dijital eğitim arasındaki dönüşen ilişki tartışılmakta; ardından dijital eşitsizlik literatürünün açıklayıcılığı eleştirel biçimde değerlendirilerek Bourdieu'nün sermaye kuramı temelinde yeni bir kavramsal çerçeve geliştirilmektedir. Son olarak önerilen modelin UNESCO, OECD ve UNICEF'in dijital kapsayıcılık politikalarıyla ilişkisi tartışılmakta ve göçmen öğrencilerin dijital eğitim deneyimini destekleyecek eğitim politikalarına yönelik kuramsal çıkarımlar sunulmaktadır. Bu çalışma, dijital eşitsizlik, eğitim politikaları ve göç çalışmaları arasında ilişkisel bir köprü kurarak göçmen öğrencilerin dijital eğitim deneyimini açıklamaya yönelik özgün bir kavramsal katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göçmenlik, öğrenciler, dijital sermaye, Bourdieu, dijital eşitsizlik, eğitim politikaları, dijital eğitim.

GİRİŞ

Uluslararası göç, 21. yüzyılın eğitim sistemlerini dönüştüren en önemli toplumsal dinamiklerden biridir. Nitekim artan göç hareketleriyle birlikte eğitim sistemleri, farklı dilsel, kültürel ve sosyoekonomik geçmişlere sahip öğrencileri kapsayan daha karmaşık yapılara dönüşmüştür. Söz konusu bu dönüşüm, göçmen öğrencilerin eğitime erişimi ve akademik başarısının ötesinde; eğitimde eşitlik, kapsayıcılık ve sosyal adalet tartışmalarını da küresel eğitim politikalarının merkezine taşımıştır. Öyle ki UNESCO, OECD ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine tam ve anlamlı katılımının, sürdürülebilir ve kapsayıcı eğitim sistemlerinin temel koşullarından biri olduğunu vurgulamaktadır.

Göç olgusuyla birlikte hız kazanan dijital dönüşüm ise eğitimde yeni fırsatlar yaratırken yeni eşitsizlik biçimlerini de görünür hâle getirmiştir. Özellikle COVID-19 sonrasında dijital teknolojiler, öğrenmeyi destekleyen araçlar olmaktan çıkarak eğitimin temel altyapısına dönüşmüştür. Nitekim dijital platformlar, çevrimiçi öğrenme ortamları ve veri temelli eğitim sistemleri öğrencilerin eğitim deneyiminin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir (European Commission, 2020). Dolayısıyla bu süreçte uluslararası kuruluşlar, dijital dönüşümün tek başına eğitimde fırsat eşitliği sağlamadığını; aksine uygun politikalar geliştirilmediği takdirde mevcut eşitsizlikleri yeniden üretebildiğini sıklıkla dile getirmektedir. Bu bağlamda güncel politika belgeleri, dijital kapsayıcılık, dijital vatandaşlık ve dijital becerileri eğitim politikalarının öncelikli alanları arasında değerlendirmektedir.

Bununla birlikte mevcut politika belgeleri ve araştırmalar, göçmen öğrencilerin dijital eğitim ekosistemleri içerisindeki konumunu açıklamada önemli bir kuramsal boşluk taşımaktadır. Öyle ki dijital eşitsizlik çoğunlukla teknolojiye erişim, dijital beceriler veya altyapı eksikliği üzerinden tartışılırken; göçmen öğrencilerin göç deneyimlerinden kaynaklanan sosyal, kültürel ve kurumsal farklılıkların dijital eğitim süreçlerinde nasıl bir kaynağa veya dezavantaja dönüştüğü yeterince açıklanamamaktadır. Benzer biçimde, göçmen öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarında geliştirdikleri bilgi, beceri, ilişki ağları ve uyum stratejilerinin eğitim alanında nasıl değer ürettiği ya da neden bazı öğrenciler için eğitimsel avantaja dönüşürken diğerleri için dönüşmediği sorusu da büyük ölçüde yanıtsız kalabilmektedir.

Mevcut çalışma, söz konusu kuramsal boşluğu Bourdieu'nün sermaye kuramı çerçevesinde ele almakta ve *göçmen öğrenci dijital sermayesi* kavramını önermektedir. Bourdieu'nün (1986) ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik sermaye yaklaşımından hareketle geliştirilen bu kavram, göçmen öğrencilerin dijital eğitim ortamlarında geliştirdikleri kaynakların, becerilerin ve dijital ilişkilerin eğitim alanında değer üreten bir sermaye biçimi olduğunu ileri sürmektedir. Böylece kavram, yalnızca dijital araçlara erişimi değil; dijital kaynakları eğitimsel başarıya dönüştürebilme kapasitesini de açıklamayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda çalışmanın temel varsayımı, göç ve dijitalleşmenin eğitim alanında birbirinden bağımsız süreçler olarak değil, karşılıklı etkileşim içerisinde yeni sermaye biçimleri üreten yapılar olarak değerlendirilmesi gerektiğidir. Bu doğrultuda *göçmen öğrenci dijital sermayesi*, yalnızca dijital eşitsizlik literatürüne yeni bir kavram sunmayı değil; aynı zamanda UNESCO (2019; 2023) OECD (2023) ve UNICEF'in (2021;2024) dijital kapsayıcılık ve eğitimde eşitlik hedeflerinde işaret edilen ancak henüz kuramsal olarak

yeterince açıklanmayan ilişkiyi görünür kılmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, dijital eğitim politikalarının göçmen öğrencilerin eğitim deneyimlerini dikkate alan daha kapsayıcı ve sermaye temelli bir bakış açısıyla yeniden düşünülmesine yönelik kuramsal bir çerçeve önermektedir.

2. GÖÇMENLİK, ÖĞRENCİLİK VE EĞİTİM DENEYİMİNİN DÖNÜŞÜMÜ

Uluslararası göç, günümüzde yalnızca nüfus hareketlerini ifade eden demografik bir olgu olmaktan çoktan çıkmıştır. Öyle ki eğitim sistemlerinin yapısını, okulun toplumsal işlevini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yeniden şekillendiren küresel bir dönüşüm alanına dönüşmüştür. Özellikle son yirmi yılda zorunlu göç, kitlesel yer değiştirmeler, ekonomik göç ve iklim kaynaklı hareketlilik, eğitim sistemlerini daha önce karşılaşmadıkları ölçüde çeşitlenen öğrenci profilleriyle karşı karşıya bırakmıştır. Bu nedenle eğitim politikalarının temel sorusu artık yalnızca göçmen çocukların okula erişimini sağlamak değildir. Onların öğrenme süreçlerine tam, anlamlı ve sürdürülebilir katılımını mümkün kılacak eğitim ortamlarını oluşturabilmektir. Bu doğrultuda UNESCO (2019; 2023) OECD (2023) ve UNICEF (2021;2024) tarafından hazırlanan güncel politika belgeleri de eğitimin kapsayıcılığını, yalnızca okullaşma oranları üzerinden değil; öğrencilerin öğrenmeye katılımı, aidiyet duygusu, akademik gelişimi ve eğitim fırsatlarından eşit biçimde yararlanabilmesi üzerinden değerlendirmektedir.

Mevcut dönüşüm, göçmen öğrenciliğin yalnızca hukuki statü ya da etnik kökenle açıklanabilecek bir durum olmadığını göstermektedir. Öyle ki, göçmen öğrenciler, yeni bir eğitim sistemine dâhil olurken aynı anda farklı müfredatlara, öğretim dillerine, değerlendirme kültürlerine, okul normlarına ve sosyal ilişki ağlarına uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla öğrencilik deneyimi, göç sonrasında yeniden inşa edilen çok katmanlı bir toplumsal deneyime dönüşmektedir. Buna yönelik olarak Dryden-Peterson'ın (2016) da vurguladığı gibi göçmen öğrencilerin eğitim deneyimi yalnızca akademik öğrenmeyle sınırlı değildir; aynı zamanda aidiyet geliştirme, kimlik oluşturma, gelecek tasavvuru kurma ve yeni toplumsal alanlarda yer edinme süreçlerini de kapsamaktadır. Bu nedenle göçmen öğrencilik, eğitim sosyolojisi açısından hareket hâlindeki bireyin eğitim alanındaki yeniden konumlanışı olarak değerlendirilebilir.

Nitekim eğitim araştırmaları uzun yıllar boyunca göçmen öğrencilerin deneyimlerini büyük ölçüde dil yeterliği, akademik başarı, okul terk oranları, sosyal uyum ve psikososyal iyi oluş gibi değişkenler üzerinden açıklamaya çalışmıştır (OECD, 2018; UNESCO, 2019). Bununla birlikte günümüzde öğrencilik deneyiminin gerçekleştiği bağlamın önemli ölçüde değişmiş

olması, bu açıklamaların tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Çünkü öğrencilerin öğrenme süreçleri artık yalnızca sınıf içinde değil; çevrimiçi platformlarda, dijital öğrenme yönetim sistemlerinde, mobil uygulamalarda, yapay zekâ destekli öğrenme araçlarında ve çok katmanlı dijital iletişim ağlarında gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim deneyiminin kendisi dijitalleşmektedir. OECD'nin *Digital Education Outlook 2023* raporu, eğitim sistemlerinin dijital geçiş sürecini büyük ölçüde tamamladığını; artık tartışmanın dijital araçların varlığından ziyade dijital eğitim ekosistemlerinin nasıl daha etkili ve adil yönetileceğine odaklandığını ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda eğitim deneyiminin dijitalleşmesi, öğrencilik kavramını da yeniden tanımlamaktadır. Günümüzde öğrenci olmak yalnızca okul binasında derslere katılmayı değil; öğrenme yönetim sistemlerini kullanabilmeyi, dijital içerikleri değerlendirebilmeyi, çevrimiçi öğretmen ve akran etkileşimlerini sürdürebilmeyi, dijital platformlar aracılığıyla bilgiye erişebilmeyi ve giderek yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarında etkili biçimde öğrenebilmeyi de içermektedir. Açıkça belirtmek gerekirse UNESCO'nun 2023 Küresel Eğitim İzleme (GEM) Raporu, dijital teknolojilerin eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline geldiğini kabul etmekle birlikte, teknolojinin ancak öğrenme hedeflerini desteklediği ve kapsayıcılığı güçlendirdiği ölçüde anlamlı olduğunu vurgulamaktadır. Söz konusu raporda özellikle teknolojinin eğitimde tarafsız olmadığı, uygun politikalar geliştirilmediğinde mevcut eşitsizlikleri yeniden üretebildiği ifade edilmektedir.

Öyle ki göçmen öğrenciler, dijital dönüşümün sunduğu fırsatlar ile yarattığı risklerin kesişiminde yer almaktadır. Nitekim dijital teknolojiler; kesintiye uğrayan eğitim süreçlerinin devamlılığını sağlama, farklı dillerde öğrenme materyallerine erişme, sınır ötesi sosyal bağları sürdürme ve bireyselleştirilmiş öğrenme olanaklarından yararlanma gibi önemli fırsatlar sunmaktadır. Bununla birlikte aynı teknolojiler; yetersiz dijital altyapı, sınırlı internet erişimi, düşük dijital okuryazarlık, dil bariyerleri ve kurumsal destek eksiklikleri nedeniyle göçmen öğrenciler için yeni dışlanma biçimlerinin de kaynağı olabilmektedir. Bu doğrultuda UNICEF (2021), özellikle yerinden edilmiş çocuklar ve gençler açısından dijital öğrenmenin önemli fırsatlar sunduğunu, ancak dijital erişim ve dijital kullanım kapasitesindeki eşitsizliklerin bu fırsatların tüm öğrenciler tarafından eşit biçimde değerlendirilemediğini göstermektedir.

Dolayısıyla günümüzde göçmen öğrencilerin eğitim deneyimini yalnızca göçün yarattığı sosyal, kültürel ve ekonomik koşullar üzerinden açıklamak yeterli görünmemektedir. Aynı şekilde dijital dönüşümü yalnızca teknolojik altyapı ya da cihaz erişimi üzerinden değerlendirmek de eğitim süreçlerinde

ortaya çıkan yeni eşitsizlikleri anlamaya yetmemektedir. Asıl dönüşüm, göçmenlik deneyimi ile dijitalleşen eğitim deneyiminin birbirini karşılıklı olarak yeniden üretmesinde ortaya çıkmaktadır. Nitekim göçmen öğrenciler artık yalnızca yeni bir ülkeye değil; aynı zamanda giderek dijitalleşen bir eğitim alanına da uyum sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin eğitimde sahip oldukları kaynakların, ilişkilerin ve öğrenme pratiklerinin yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır. Bunun kuramsal olarak nasıl açıklanabileceği ise dijital eşitsizlik literatürünün ötesine geçen, eğitim alanındaki kaynakların nasıl üretildiğini, dönüştürüldüğünü ve değer kazandığını açıklayabilecek daha kapsamlı bir perspektifi gerekli kılmaktadır. Bir sonraki bölümde bu gereklilik, dijital eşitsizlik tartışmaları üzerinden ele alınmış ve dijital eğitimin yeni eşitsizlik mekanizmaları incelenmiştir.

3. DİJİTAL EĞİTİMİN YÜKSELİŞİ VE DİJİTAL EŞİTSİZLİK

Eğitim sistemlerinde yaşanan dijital dönüşüm, öğrenme süreçlerinin niteliğini, öğretim yöntemlerini ve eğitim yönetimini köklü biçimde değiştirmiştir. Öyle ki başlangıçta öğretimi destekleyen yardımcı araçlar olarak görülen dijital teknolojiler, günümüzde öğrenmenin üretildiği, paylaşıldığı ve değerlendirildiği temel eğitim altyapısına dönüşmüştür. Başka bir deyişle öğrenme yönetim sistemleri, çevrimiçi eğitim platformları, açık eğitim kaynakları, mobil öğrenme uygulamaları ve son yıllarda hızla yaygınlaşan yapay zekâ destekli öğrenme ortamları, eğitim ekosisteminin ayrılmaz bileşenleri hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, eğitimin yalnızca mekânsal sınırlarını ortadan kaldırmamıştır. Öğrencilerin bilgiye erişme, öğrenmeye katılma ve akademik başarı üretme biçimlerini de yeniden tanımlamış görünmektedir. Bu bağlamda OECD, dijital teknolojilerin artık eğitim sistemlerinin çevresinde değil, doğrudan merkezinde yer aldığını ve eğitim politikalarının dijital dönüşümü pedagojik kalite ile eğitimde eşitlik hedefleri doğrultusunda yönetmesi gerektiğini vurgulamaktadır (OECD, 2023).

Söz konusu bu dönüşüm, eğitimde dijitalleşmenin çoğu zaman teknolojik ilerleme ile özdeşleştirilmesine yol açmıştır. Özellikle pandemi sonrasında dijital cihazların yaygınlaşması, internet erişiminin artması ve çevrimiçi öğrenme platformlarının gelişmesi, dijital teknolojilerin eğitimde fırsat eşitliğini güçlendireceği yönünde iyimser beklentileri beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Ancak zamanla bu yaklaşımın oldukça indirgemeci olduğu anlaşılmıştır (Selwyn, 2016). Dijital teknolojilere erişimin artması, öğrencilerin bu teknolojilerden aynı ölçüde yararlanacağı anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda UNESCO (2023), dijital teknolojilerin eğitim üzerindeki etkisinin kullanılan teknolojinin kendisinden çok, bu teknolojilerin hangi pedagojik, kurumsal ve toplumsal koşullar içerisinde kullanıldığına

bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla dijitalleşme, tek başına eşitlik üreten bir süreç değil; mevcut eşitsizlikleri yeniden şekillendirebilen toplumsal bir mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Bu tartışmalar, dijital eşitsizlik kavramının da önemli ölçüde dönüşmesine neden olmuştur. İlk dönem çalışmalarda dijital eşitsizlik, daha çok bilgisayar, internet ve teknolojik altyapıya erişim farklılıkları üzerinden açıklanmış ve birinci düzey dijital bölünme olarak kavramsallaştırılmıştır (van Dijk, 2005). Ancak teknolojik erişimin birçok ülkede yaygınlaşmasıyla birlikte araştırmalar, dijital eşitsizliğin yalnızca erişimle açıklanamayacağını ortaya koymuştur (Selwyn, 2016). Aynı dijital araçlara sahip öğrenciler arasında bile dijital teknolojileri etkili kullanabilme, doğru bilgiye ulaşabilme, öğrenme süreçlerini yönetebilme ve dijital kaynakları akademik başarıya dönüştürebilme açısından önemli farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Bu durum, dijital becerilere ve kullanım biçimlerine odaklanan ikinci düzey dijital eşitsizlik yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Hargittai, 2002; van Dijk, 2020; van Deursen, & van Dijk, 2014).

Daha sonra geliştirilen üçüncü düzey dijital eşitsizlik yaklaşımı ise dijital teknolojilerin bireyler açısından ürettiği sonuçlara odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre asıl eşitsizlik, teknolojiyi kullanabilmekten çok, bu kullanımı eğitim, istihdam ve toplumsal katılım gibi alanlarda somut avantajlara dönüştürebilmektedir (Scheerder, van Deursen & van Dijk, 2017). Başka bir ifadeyle dijital araçların değeri, onların sahip olunmasından değil, bireyin yaşam fırsatlarını artıracak biçimde kullanılabilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum eğitim açısından düşünüldüğünde ise dijital platformlara erişimin tek başına öğrenme başarısını açıklayamayacağını; öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarında geliştirdikleri stratejilerin, ilişki ağlarının ve öğrenme pratiklerinin belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bütün bunların yanında dijital eşitsizlik literatürü önemli ilerlemeler kaydetmiş olmasına rağmen (Hargittai, 2002; van Dijk, 2020), göçmen öğrencilerin eğitim deneyimini açıklamada hâlâ belirli sınırlılıklar taşımaktadır. Araştırmaların önemli bir bölümü dijital eşitsizliği bireysel beceri eksikliği, ekonomik yetersizlik veya teknolojik altyapı sorunu olarak ele almaktadır (NTIA, 1995). Oysa göçmen öğrencilerin dijital eğitim deneyimi, yalnızca bu değişkenlerle açıklanabilecek kadar basit değildir. Dil farklılıkları, eğitim sistemleri arasındaki geçişler, kesintiye uğramış öğrenme geçmişleri, farklı kültürel öğrenme normları, ailelerin dijital bilgi düzeyi, göç sonrası kurumsal destek mekanizmalarına erişim ve sınır ötesi sosyal ağların varlığı gibi birçok unsur, dijital öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle göçmen öğrenciler açısından dijital eşitsizlik, yalnızca teknolojik

bir problem değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve kurumsal ilişkilerin şekillendirdiği çok katmanlı bir eğitim sorunudur.

Ayrıca uluslararası kuruluşların son yıllarda geliştirdiği dijital kapsayıcılık politikaları da bu çok boyutlu yapıyı giderek daha fazla kabul etmektedir. Öyle ki UNESCO, dijital teknolojilerin kapsayıcı eğitim sistemlerine katkı sağlayabilmesi için pedagojik tasarım, öğretmen yeterlikleri, dilsel çeşitlilik, erişilebilir içerik ve dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını gözeten politika mekanizmalarının birlikte ele alınması gerektiğini belirtmektedir (UNESCO, 2023). Bunun yanında OECD ise dijital eğitimin başarısını yalnızca teknolojik yatırımlarla değil, öğrencilerin dijital öğrenme kapasitesini geliştiren sosyal ve kurumsal destek sistemleriyle ilişkilendirmektedir (OECD, 2023). UNICEF de özellikle göçmen ve mülteci çocuklar açısından dijital öğrenmenin etkili olabilmesi için güvenli dijital ortamlar, kapsayıcı içerikler ve sürdürülebilir destek mekanizmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (UNICEF, 2024).

Söz konusu bu politika belgeleri, dijital kapsayıcılığı nasıl sağlayacağımıza ilişkin önemli ilkeler ortaya koymasına rağmen, göçmen öğrencilerin dijital eğitim ortamlarında hangi kaynakları geliştirdiğini, bu kaynakların nasıl değer kazandığını ve hangi mekanizmalar aracılığıyla eğitimsel avantaj ya da dezavantaja dönüştüğünü açıklayan güçlü bir kuramsal çerçeve sunmakta sınırlı kalabilmektedir. Başka bir ifadeyle, politika belgeleri *neyin* yapılması gerektiğini büyük ölçüde tanımlamakta; ancak *neden bazı öğrencilerin dijital eğitimden sistematik olarak daha fazla yararlanabildiğini*, bazılarının ise benzer koşullarda dahi geride kaldığını açıklayacak kavramsal araçları sınırlı ölçüde sunabilmektedir.

Bu noktadan hareketle günümüzde dijital eşitsizlik tartışmaları, yalnızca erişim, beceri veya kullanım farklılıkları üzerinden sürdürülemez. Asıl mesele, öğrencilerin dijital eğitim ortamlarında sahip oldukları kaynakların nasıl üretildiği, hangi toplumsal ilişkiler içerisinde değer kazandığı ve eğitim alanında nasıl dönüştürüldüğüdür. Bu noktada dijital eşitsizlik literatürünün açıklama kapasitesi, daha ilişkisel ve sosyolojik bir kuramsal çerçeveye ihtiyaç duymaktadır. Bir sonraki bölümde bu ihtiyaç, Bourdieu'nün (1986) sermaye kuramı üzerinden tartışılmıştır. Ayrıca dijital eğitim ortamlarında eşitsizliklerin yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda sermayenin üretimi, dağılımı ve dönüşümü bağlamında nasıl anlaşılabilceği ele alınmıştır.

4. BOURDIEU'NÜN SERMAYE KURAMI İLE DİJİTAL EŞİTSİZLİĞİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

Dijital eşitsizlik literatürü son yirmi yılda önemli ölçüde gelişmiş olsa da, bu literatürün büyük bölümü dijital teknolojilere erişim, kullanım becerileri ve dijital teknolojilerden elde edilen çıktılar arasındaki farklılıklara odaklanmaktadır (NTIA, 1995). Birinci, ikinci ve üçüncü düzey dijital eşitsizlik yaklaşımları, bireylerin dijital teknolojilerle kurdukları ilişkinin farklı boyutlarını açıklamada önemli katkılar sağlamıştır. Bununla birlikte bu yaklaşımlar, dijital eşitsizliklerin neden belirli toplumsal gruplarda sistematik olarak yeniden üretildiğini açıklamakta sınırlı kalmaktadır. Başka bir ifadeyle, mevcut literatür dijital farklılıkları betimlemekte başarılı olsa da, bu farklılıkların arkasındaki toplumsal mekanizmaları açıklamada daha güçlü sosyolojik çerçevelere ihtiyaç duymaktadır.

Tam da bu noktada Bourdieu'nün ilişkisel sosyolojisi önemli bir kuramsal imkân sunmaktadır. Nitekim Bourdieu (1977, 1986, 1990), eğitim sistemlerini bireysel başarıların değerlendirildiği tarafsız kurumlar olarak değil; farklı sermaye türlerinin üretildiği, dağıtıldığı, tanındığı ve yeniden üretildiği toplumsal alanlar olarak ele almaktadır. Ona göre eğitimde başarı ya da başarısızlık yalnızca bireysel yeteneklerin sonucu değildir. Öğrencilerin eğitim alanında sahip oldukları ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik sermayeler ile bu sermayeleri harekete geçirebilmelerini sağlayan habitus, eğitim süreçlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitimde görülen eşitsizlikler, yalnızca okul içinde değil, okulun dışındaki toplumsal ilişkiler ağı içerisinde de üretilmektedir.

Bourdieu'nün (1986) sermaye yaklaşımının en önemli katkılarından biri, sermayeyi yalnızca ekonomik kaynaklarla sınırlamamasıdır. Açıkça belirtmek gerekirse ekonomik sermaye maddi kaynakları ifade ederken; kültürel sermaye bilgi, beceri, dil kullanımı ve eğitim yoluyla edinilen kültürel yeterlikleri; sosyal sermaye bireyin ait olduğu ilişki ağlarını; sembolik sermaye ise bu kaynakların toplumsal olarak tanınmasını ve meşrulaştırılmasını ifade etmektedir (Bourdieu, 1986). Bu sermaye türleri birbirinden bağımsız değildir. Aksine sürekli olarak birbirine dönüşebilmekte ve bireyin eğitim alanındaki konumunu birlikte şekillendirmektedir. Bu ilişkisel bakış açısı, eğitim eşitsizliklerinin yalnızca kaynak eksikliğiyle değil, mevcut kaynakların eğitim alanında nasıl değer kazandığıyla da ilgili olduğunu göstermektedir.

Bu yaklaşım dijital eğitim açısından değerlendirildiğinde önemli bir kuramsal açılım sunmaktadır. Açıkçası dijital teknolojiler çoğu zaman teknik araçlar olarak değerlendirilse de, Bourdieu'nün (1977) perspektifinden bakıldığında

dijital ortamlar aynı zamanda yeni bir toplumsal alan (field) niteliği taşımaktadır. Bu kapsamda öğrenciler bu alana eşit koşullarda girmemekte; sahip oldukları farklı sermaye bileşimleriyle dijital eğitim ortamlarında farklı konumlar elde etmektedir. Aynı öğrenme yönetim sistemine erişebilen iki öğrencinin, bu sistemi eğitimsel başarıya dönüştürebilme kapasitesi farklı olabilmektedir. Çünkü dijital ortamda başarı yalnızca teknolojik erişime değildi. Öyle ki dijital platformları anlamlandırabilmeye, öğretmenlerle etkili iletişim kurabilmeye, çevrimiçi öğrenme stratejileri geliştirebilmeye ve dijital öğrenme kültürüne uyum sağlayabilmeye de bağlıdır.

Bu nedenle dijital eşitsizlik, yalnızca cihazlara veya internete erişim sorunu olarak değil; sermayenin dijital eğitim alanında nasıl harekete geçirildiği sorunu olarak yeniden okunmalıdır. Özellikle göçmen öğrenciler açısından bu durum daha görünür hâle gelmektedir. Benzer teknolojik olanaklara sahip öğrenciler arasında bile, ailelerin eğitim geçmişi, dijital bilgi düzeyi, dil yeterliği, okul sistemine aşinalığı, sosyal destek ağları ve kurumsal kaynaklara erişim düzeyi, dijital öğrenme süreçlerini farklılaştırmaktadır. Dolayısıyla dijital eğitim ortamlarında ortaya çıkan eşitsizlikler, teknik altyapının ötesinde, sermaye dağılımındaki farklılıkların (Bourdieu, 1977) dijital alanda yeniden görünür hâle gelmesiyle ilişkilidir.

Son yıllarda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla geliştirilen en önemli kuramsal açılımlardan biri dijital sermaye yaklaşımıdır. Ragnedda (2018), dijital sermayeyi Bourdieu'nün sermaye kuramının dijital toplum koşullarında yeniden yorumlanması olarak tanımlamaktadır. O, dijital beceriler ile dijital teknolojilere erişim kapasitesinin tek başına değil, diğer sermaye türleriyle kurduğu ilişki içerisinde anlam kazandığını ileri sürmektedir. Ragnedda'ya (2018) göre dijital sermaye, bireyin dijital teknolojileri kullanabilme kapasitesinden ibaret değildir; bu kapasitenin ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye ile etkileşime girerek toplumsal avantaj üretme gücünü ifade etmektedir. Bu yaklaşım, dijital eşitsizliği teknolojik eksikliklerden çok, sermayeler arasındaki dönüşüm ilişkileri üzerinden açıklaması bakımından önemli bir kuramsal ilerleme sağlamaktadır.

Bununla birlikte mevcut dijital sermaye literatürü büyük ölçüde genel nüfus üzerinden geliştirilmiş olup (Van Dijk, 2020), göçmen öğrencilerin eğitim deneyimlerini açıklamada belirli sınırlılıklar taşımaktadır. Dijital sermaye, çoğunlukla bireyin dijital becerileri ve teknolojik kaynakları üzerinden tanımlanırken; göçmen öğrencilerin çok dilli öğrenme deneyimleri, sınır ötesi sosyal ağları, eğitim sistemleri arasında geçiş yapma kapasiteleri, dijital platformlar aracılığıyla kurdukları aidiyet ilişkileri ve göç deneyiminin dijital öğrenme üzerindeki etkileri yeterince dikkate alınmayabilmektedir. Başka bir

ifadeyle mevcut yaklaşım, dijital sermayeyi evrensel bir sermaye biçimi olarak ele almakta; oysa sermayenin üretimi ve değeri, Bourdieu'nün de vurguladığı gibi, içinde bulunduğu alanın yapısına göre değişmektedir.

Tam da bu nedenle göçmen öğrencilerin dijital eğitim deneyimlerini açıklamak için dijital sermaye kavramının eğitim sosyolojisi bağlamında yeniden düşünülmesi gerekmektedir. Göçmen öğrencilerin dijital eğitim ortamlarında geliştirdikleri kaynaklar, yalnızca teknik becerilerden oluşmamaktadır; aynı zamanda çok kültürlü öğrenme pratikleri, çok dilli iletişim becerileri, dijital dayanışma ağları, sınır ötesi bilgi dolaşımı ve dijital eğitim sistemlerine uyum stratejileri gibi özgün kaynakları da içermektedir. Bu kaynakların eğitim alanında nasıl değer kazandığını açıklayabilecek yeni bir kavramsal çerçeveye ihtiyaç vardır.

Bu bölümün temel iddiası da tam olarak burada şekillenmektedir. UNESCO, OECD ve UNICEF'in dijital kapsayıcılık politikaları, göçmen öğrencilerin dijital eğitim süreçlerine daha etkin katılımını stratejik bir hedef olarak tanımlamaktadır. Ancak bu belgeler, hangi dijital kaynakların eğitimsel sermayeye dönüştüğü, bu dönüşümün hangi toplumsal mekanizmalar aracılığıyla gerçekleştiği ve neden benzer dijital olanaklara sahip göçmen öğrencilerin farklı eğitim çıktıları ürettiği sorularını kuramsal olarak açıklamamaktadır.

Bir sonraki bölümde önerilen *göçmen öğrenci dijital sermayesi* kavramı, tam da bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Kavram, göçmenlik deneyimi ile öğrencilik deneyiminin dijital eğitim alanında ürettiği kaynakları Bourdieu'nün sermaye kuramı temelinde yeniden kavramsallaştırarak, dijital eşitsizlikten eğitim politikalarına uzanan ilişkisel bir açıklama modeli önermektedir. Bu modelin amacı yeni bir sermaye türü tanımlamak değildir. Bunun yerine dijital kapsayıcılık politikalarının hangi toplumsal mekanizmalar üzerinden işlerlik kazanabileceğini açıklayan kavramsal bir çerçeve geliştirmektir.

5. GÖÇMEN ÖĞRENCİ DİJİTAL SERMAYESİ: YENİ BİR KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Önceki bölümlerde tartışıldığı üzere, göçmen öğrencilerin eğitim deneyimi, göç süreçleri ile dijitalleşen eğitim sistemlerinin kesişiminde yeniden şekillenmektedir. Günümüzde öğrencilerin eğitim yaşamı yalnızca fiziksel okul ortamında gerçekleşmemektedir. Nitekim öğrenme yönetim sistemleri, çevrimiçi dersler, yapay zekâ destekli öğrenme araçları, dijital değerlendirme sistemleri ve okulun dijital iletişim ağları eğitim deneyiminin ayrılmaz bileşenleri hâline gelmektedir. Bu dönüşüm, göçmen öğrencilerin eğitimde

karşılaştıkları fırsat ve eşitsizlikleri açıklamak için kullanılan kuramsal yaklaşımların da yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Dijital eşitsizlik literatürü, öğrenciler arasındaki farklılıkları büyük ölçüde dijital teknolojilere erişim, dijital beceriler ve dijital teknolojilerden elde edilen çıktılar üzerinden açıklamaktadır (van Dijk, 2020; Scheerder, van Deursen, & van Dijk, 2017). Buna karşılık Bourdieu'nün (1986) sermaye kuramından hareketle geliştirilen dijital sermaye yaklaşımı, dijital teknolojilerin bireylere sağladığı avantajların yalnızca teknik yeterliklerden değil, bireyin sahip olduğu ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerle kurduğu ilişkiden doğduğunu ileri sürmektedir (Ragnedda, 2018; Ragnedda et al., 2020). Bununla birlikte mevcut dijital sermaye yaklaşımı büyük ölçüde genel nüfus üzerinden geliştirilmiş olup, göçmen öğrencilerin eğitim deneyimini şekillendiren özgün toplumsal ve kurumsal koşulları açıklamada sınırlı kalmaktadır.

Öyle ki göçmen öğrenciler, dijital teknolojileri kullanan herhangi bir öğrenci grubundan farklı olarak, yeni bir eğitim sistemine uyum sağlama, farklı bir öğretim dilinde öğrenme, farklı kurumsal beklentileri anlamlandırma ve çoğu zaman sınır ötesi sosyal ilişkilerini dijital ortamlar aracılığıyla sürdürme gibi çok katmanlı süreçleri aynı anda deneyimlemektedir (Diminescu, 2008). Bu nedenle dijital teknolojiler, göçmen öğrenciler açısından yalnızca öğrenme araçları değil; eğitim sistemine katılımı, aidiyet geliştirmeyi, akademik sürekliliği ve toplumsal uyumu mümkün kılan stratejik kaynaklara dönüşebilmektedir (Dryden-Peterson, 2016, 2017; OECD, 2018).

Bu çalışmada *göçmen öğrenci dijital sermayesi*, göç deneyimi yaşayan öğrencilerin dijital eğitim ortamlarında geliştirdikleri bilgi, beceri, ilişki ağları, deneyimler ve dijital pratiklerin eğitim alanında tanınan, kullanılabilen ve eğitimsel değere dönüştürülebilien ilişkisel kaynaklar bütünü olarak tanımlanabilir. Bu tanım, Bourdieu'nün (1986) sermayeyi yalnızca bireyin sahip olduğu kaynaklar olarak değil, belirli bir toplumsal alanda değer kazanan ve diğer sermaye türlerine dönüşebilen ilişkisel bir yapı olarak ele alan yaklaşımına dayanmaktadır. Dolayısıyla *göçmen öğrenci dijital sermayesi*, dijital araçlara sahip olmayı değil, bu araçların eğitim alanında anlamlı ve tanınan eğitimsel kaynaklara dönüşebilmesini ifade etmektedir.

Bu kavramın temel ayırt edici yönü, dijital teknolojileri teknik bir altyapı unsuru olarak değil, eğitim alanında işleyen yeni bir sermaye üretim mekanizması olarak ele almasıdır. Başka bir ifadeyle, göçmen öğrenciler açısından önemli olan yalnızca çevrimiçi platformlara erişebilmek değildir. Asıl belirleyici olan, dijital öğrenme ortamlarında edinilen deneyimlerin eğitim başarısını destekleyebilmesi, okulun dijital işleyişine katılımı

kolaylaştırabilmesi, öğretmenler ve akranlarla kurulan dijital etkileşimleri güçlendirebilmesi ve öğrencinin eğitim alanındaki konumunu olumlu yönde etkileyebilmesidir. Bu nedenle *göçmen öğrenci dijital sermayesi*, dijital teknolojilerin eğitim alanındaki kullanımından doğan ve eğitimsel hareketliliği destekleyen bir sermaye biçimi olarak değerlendirilebilir.

Önerilen kavramsallaştırma, dijital sermayeyi göçmen öğrencilerin eğitim deneyiminden bağımsız evrensel bir kaynak olarak değil, göç deneyimiyle sürekli etkileşim içinde yeniden üretilen bağlamsal bir sermaye olarak ele almaya çalışmaktadır. Nitekim göç süreci, öğrencilerin dijital teknolojileri kullanma amaçlarını, dijital ilişki ağlarını, öğrenme stratejilerini ve eğitim kurumlarıyla kurdukları etkileşimleri doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle aynı dijital imkânlara sahip iki öğrencinin farklı eğitim sonuçları elde etmesi, yalnızca bireysel beceri farklılıklarıyla değil, dijital kaynakların eğitim alanında farklı biçimlerde harekete geçirilebilmesiyle açıklanabilir. Bourdieu'nün (1986) ifade ettiği üzere, sermayenin değeri sahip olunmasından değil, belirli bir alanda tanınması ve diğer sermaye türlerine dönüştürülebilmesinden kaynaklanmaktadır. *Göçmen öğrenci dijital sermayesi* de tam olarak bu dönüşüm sürecini görünür kılmayı amaçlamaktadır.

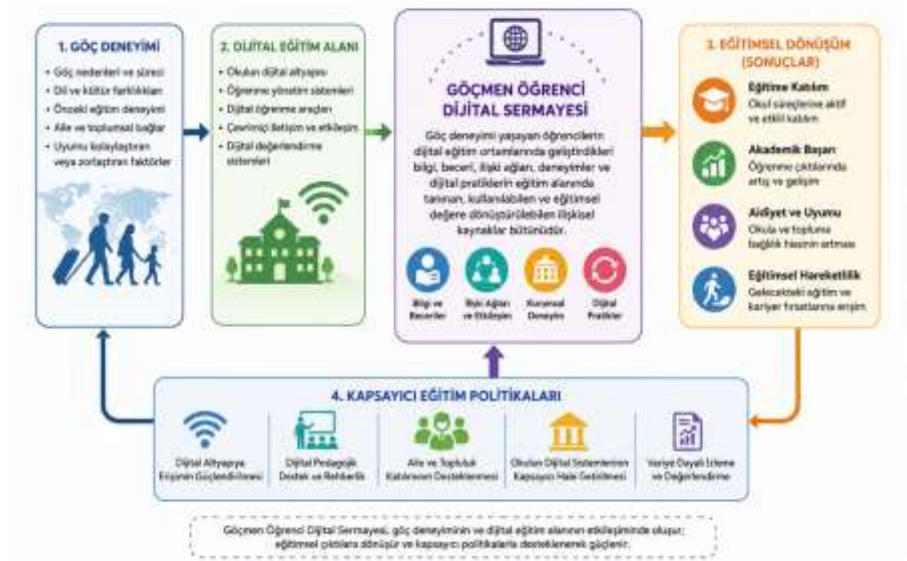
Bu yönüyle kavram, dijital eşitsizlik literatüründen farklı bir yönü ortaya koymaya çalışmaktadır. Nitekim dijital eşitsizlik çalışmaları çoğunlukla kimlerin dijital teknolojilere erişebildiği veya kimlerin daha yüksek dijital becerilere sahip olduğu sorularına odaklanmaktadır (Compaine, 2001; Mossberger, Tolbert, & Stansbury, 2003). Göçmen öğrenci dijital sermayesi ise farklı bir soruyu merkeze almaktadır: Göçmen öğrenciler dijital eğitim ortamlarında sahip oldukları kaynakları hangi koşullarda eğitimsel avantaja dönüştürebilmektedir? Böylece odak noktası erişimden çok dönüşüme, teknolojiden çok eğitim alanındaki sermaye ilişkilerine kaymaktadır (Ignatow & Robinson, 2017; Selwyn, 2016; van Dijk, 2020). Bu yaklaşım, dijital teknolojileri yalnızca öğrenmeyi kolaylaştıran araçlar olarak değil, eğitim sistemindeki eşitsizliklerin yeniden üretildiği veya dönüştürülebildiği toplumsal mekanizmalar olarak değerlendirmektedir.

Kavramın bir diğer önemli özelliği ilişkişel ve dinamik olmasıdır. Göçmen öğrenci dijital sermayesi, öğrencinin sahip olduğu sabit bir özellik değildir. Açıkça belirtmek gerekirse kavram eğitim politikaları, okulun dijital altyapısı, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlikleri, aile desteği, akran ilişkileri ve öğrencinin önceki göç deneyimleriyle sürekli yeniden şekillenmektedir. Bu nedenle sermaye, durağan bir kaynaklar toplamı değil; eğitim alanındaki aktörler ve kurumlar arasındaki etkileşimlerden beslenen dinamik bir süreçtir.

Bu bakış açısı, dijital teknolojilerin etkisini bireysel yeterliklere indirmek yerine, öğrenci ile eğitim sistemi arasındaki ilişkinin bir ürünü olarak değerlendirmektedir.

Önerilen kavramsal çerçeve aynı zamanda eğitim politikaları açısından da önemli sonuçlar doğurmaktadır. Öyle ki UNESCO, OECD ve UNICEF tarafından geliştirilen dijital kapsayıcılık politikaları, göçmen öğrencilerin dijital eğitime tam katılımını stratejik bir hedef olarak tanımlamaktadır. Ancak bu politika belgeleri, dijital teknolojilerin hangi mekanizmalar aracılığıyla eğitimsel değere dönüştüğünü ayrıntılı biçimde açıklamamaktadır. Bu kapsamda ise göçmen öğrenci dijital sermayesi kavramı dijital kapsayıcılığı yalnızca teknolojiye erişim olarak değil, öğrencilerin dijital kaynaklarını eğitim alanında tanıyan ve dönüştürülebilen sermayeye çevirebilme kapasitesi olarak yeniden yorumlamaktadır. Bu perspektif, eğitim politikalarının yalnızca cihaz dağıtımını veya internet erişimiyle sınırlı kalmaması; göçmen öğrencilerin dijital eğitim deneyimini güçlendirecek pedagojik, kurumsal ve sosyal destek mekanizmalarını birlikte ele alması gerektiğini ortaya koymaktadır (şekil 1).

Şekil 1. Göçmen Öğrenci Dijital Sermayesinin Kavramsal Çerçevesi



Kaynak: Bourdieu (1986), Ragnedda (2018), Ragnedda & Ruiu (2020) temel alınarak yazar tarafından kuramsallaştırılmış görselleştirme ise ChatGPT ile gerçekleştirilmiştir.

O halde göçmen öğrenci dijital sermayesi, Bourdieu'nün sermaye kuramını dijital eğitim ve göç çalışmalarıyla buluşturan ilişkisel bir kavramsal öneridir (tablo 1).

Tablo 1. Dijital Sermaye Yaklaşımı ile Göçmen Öğrenci Dijital Sermayesi Arasındaki Kavramsal Farklılıklar

<i>Karşılaştırma Boyutu</i>	<i>Dijital Sermaye (Ragnedda, 2018)</i>	<i>Göçmen Öğrenci Dijital Sermayesi</i>
<i>Analiz Birimi</i>	Genel birey	Göç deneyimi yaşayan öğrenci
<i>Kuramsal Bağlam</i>	Dijital toplum	Dijital eğitim alanı
<i>Temel Amaç</i>	Dijital avantaj üretimi	Eğitimsel avantaj ve kapsayıcı katılım
<i>Sermayenin İşleyişi</i>	Dijital kaynakların diğer sermayelerle etkileşimi	Dijital kaynakların eğitim alanında tanınması ve eğitimsel değere dönüşmesi
<i>Politika Çıktısı</i>	Dijital katılım	Dijital kapsayıcılık ve eğitimde fırsat eşitliği

Kavram, göçmen öğrencilerin dijital eğitim ortamlarında geliştirdikleri kaynakların nasıl eğitimsel değere dönüştüğünü açıklamayı amaçlamakta; böylece dijital eşitsizlik literatürü ile eğitim politikaları arasında kuramsal bir köprü kurmaktadır. Bu yönüyle Göçmen Öğrenci Dijital Sermayesi, dijital çağda göçmen öğrencilerin eğitim deneyimini anlamak ve daha kapsayıcı eğitim politikaları geliştirmek için kullanılabilir analitik bir çerçeve sunmaktadır.

SONUÇ

Göç, dijitalleşme ve eğitim arasındaki ilişkinin giderek karmaşıklaştığı günümüzde, göçmen öğrencilerin eğitim deneyimini açıklamak için kullanılan kuramsal çerçevelerin yeniden düşünülmesi gerekmektedir. Bu bölümde, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinin yalnızca göç olgusunun ya da dijital teknolojilere erişimin bir sonucu olarak değerlendirilemeyeceği; aksine bu deneyimin dijital eğitim ortamlarında üretilen toplumsal ilişkiler, kurumsal yapılar ve eğitimsel pratikler aracılığıyla şekillendiği ileri sürülmüştür. Bu doğrultuda dijital eşitsizlik literatürünün erişim ve beceri odaklı açıklamalarının önemli katkılar sunmasına karşın, göçmen öğrencilerin dijital

eğitim deneyimini bütüncül biçimde açıklamakta yetersiz kaldığı savunulmuştur.

Bu kuramsal boşluktan hareketle, Bourdieu'nün sermaye kuramı ile Ragnedda'nın dijital sermaye yaklaşımı eğitim sosyolojisi ve politikaları perspektifinden yeniden değerlendirilmiş ve *göçmen öğrenci dijital sermayesi* kavramı önerilmiştir. Önerilen kavram, göç deneyimi yaşayan öğrencilerin dijital eğitim ortamlarında geliştirdikleri bilgi, beceri, ilişki ağları ve dijital pratiklerin eğitim alanında değer kazanan ve eğitimsel çıktılara dönüştürülebilen ilişkisel kaynaklar bütünü olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Böylece dijital teknolojiler yalnızca öğrenmeyi destekleyen araçlar olarak değil, eğitim alanında yeni sermaye biçimlerinin üretildiği ve dönüştürüldüğü toplumsal mekanizmalar olarak ele alınmıştır.

Bu bölümün temel kuramsal katkısı, dijital sermaye kavramını genel dijital toplum bağlamından çıkararak göçmen öğrencilerin eğitim deneyimine özgü biçimde yeniden kavramsallaştırmasıdır. Bu yönüyle önerilen çerçeve, dijital eşitsizlik literatürü ile eğitim sosyolojisi ve politikası arasında ilişkisel bir köprü kurmaktadır. Ayrıca göçmen öğrencilerin dijital eğitim süreçlerini yalnızca teknolojiye erişim üzerinden değil, eğitim alanında değer kazanan sermaye ilişkileri üzerinden açıklamaktadır. Böylece göçmen öğrencilerin benzer dijital olanaklara sahip olmalarına rağmen neden farklı eğitim deneyimleri ve eğitim çıktıları üretebildiklerine ilişkin yeni bir açıklama zemini sunulmaktadır.

Başka bir yandan önerilen kavramsal çerçeve, eğitim politikaları açısından da önemli çıkarımlar taşımaktadır. UNESCO, OECD ve UNICEF tarafından geliştirilen dijital kapsayıcılık politikaları, göçmen öğrencilerin dijital eğitime tam ve etkili katılımını temel bir hedef olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte kapsayıcı dijital eğitim politikalarının yalnızca teknolojik altyapının güçlendirilmesiyle sınırlı kalmaması; öğrencilerin dijital kaynaklarını eğitimsel değere dönüştürebilecek sosyal, kültürel ve kurumsal koşulların da geliştirilmesini gerektirdiği açıktır. Bu nedenle göçmen öğrencilerin dijital eğitim deneyimini destekleyen politikalar, dijital erişim kadar öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini, çok dilli dijital öğrenme ortamlarını, okul-aile iletişim mekanizmalarını ve okulun dijital kurumsal kapasitesini de kapsamalıdır.

Bununla birlikte bu çalışma kavramsal bir öneri niteliğindedir ve önerilen kavramın ampirik olarak sınanması gelecekteki araştırmalar için önemli bir gereklilik oluşturmaktadır. Nitekim farklı eğitim kademelerinde, farklı göçmen gruplarında ve farklı ulusal eğitim sistemlerinde yürütülecek nitel, nicel ve karma yöntemli çalışmalar, göçmen öğrenci dijital sermayesi

kavramının açıklayıcılığını test edebilir. Öyle ki kavramın eğitim başarısı, okul aidiyeti, dijital katılım ve eğitimde fırsat eşitliği gibi değişkenlerle ilişkisini ortaya koyabilir. Ayrıca dijital teknolojilerin hızla geliştiği ve yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının yaygınlaştığı günümüzde, bu kavramın farklı dijital öğrenme ekosistemlerinde nasıl yeniden üretildiğinin incelenmesi de önemli bir araştırma gündemi oluşturabilir.

Sonuç olarak bu bölüm, göçmen öğrencilerin dijital eğitim deneyimini anlamaya yönelik farklı bir kavramsal perspektif önermektedir. *Göçmen öğrenci dijital sermayesi* kavramı, dijitalleşen eğitim sistemlerinde göçmen öğrencilerin sahip oldukları kaynakların nasıl eğitimsel değere dönüştüğünü açıklamaya yönelik analitik bir çerçeve sunmaktadır. Aynı zamanda eğitim politikalarının dijital kapsayıcılığı yalnızca teknolojik erişim değil, eğitim alanında sermaye üretimi ve dönüşümü bağlamında yeniden düşünmesine katkı sağlamaktadır. Dijital çağda kapsayıcı eğitim sistemlerinin inşası, göçmen öğrencilerin yalnızca dijital teknolojilere erişimini değil, bu teknolojiler aracılığıyla eğitim alanında tanınan ve değer üreten sermaye biçimlerini geliştirebilmelerini de mümkün kılan bütüncül politika yaklaşımlarını gerektirmektedir.

KAYNAKÇA

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Compaine, B. M. (Ed.). (2001). *The digital divide: Facing a crisis or creating a myth?* MIT Press.
- Diminescu, D. (2008). *The connected migrant: An epistemology of communication*. Social Science Information, 47(4), 565–579.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Research*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14–24. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>

- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Ignatow, G., & Robinson, L. (2017). Pierre Bourdieu: theorizing the digital. *Information, Communication & Society*, 20(7), 950-966.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Stansbury, M. (2003). *Virtual inequality: Beyond the digital divide*. Georgetown University Press.
- National Telecommunications and Information Administration. (1995). *Falling through the net: A survey of the "have nots" in rural and urban America*. U.S. Department of Commerce. <https://www.ntia.doc.gov/page/falling-through-net-survey-have-nots-rural-and-urban-america>
- OECD. (2018). The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Ragnedda, M. (2018). Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2366–2375. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006>
- Ragnedda, M., & Ruiiu, M. L. (2020). *Digital capital: A Bourdieusian perspective on the digital divide*. Emerald Publishing.
- Scheerder, A., van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2017). Determinants of internet skills, uses and outcomes: A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
- UNICEF. (2024). *UNICEF digital education strategy 2025–2030: Beyond digital as usual: An equity-driven, human-centered digital and AI strategy for learning*. UNICEF. [unicef.org](https://www.unicef.org)

van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507–526.
<https://doi.org/10.1177/1461444813487959>

van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Sage.

van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The digital divide*. Polity Press.

Teknoloji ve Biliş: Dijital Çağda Bilgi İşlemsel Düşünme

Cansu ÇAKA¹

1- Doç. Dr.; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
cansucaka@mu.edu.tr ORCID No: 0000-0001-9110-2544

ÖZET

Bu kitap bölümünün amacı, bilgi teknolojilerindeki paradigma dönüşümünün eğitim alanında yarattığı değişimleri incelemek ve bu süreçte 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin en stratejik bileşenlerinden biri haline gelen bilgi işlemsel düşünme kavramını kuramsal bir çerçevede ele almaktır. Çalışmada, geleneksel bilgisayar biliminin sınırlarını aşarak fenden sanata kadar tüm disiplinlerin merkezine yerleşen bu analitik ve bilişsel yaklaşımın doğası, bileşenleri ve eğitime entegrasyonu bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda bölüm kapsamında ilk olarak dijital dönüşümün getirdiği yenilikler ve Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) standartları temelinde 21. yüzyıl öğrenenlerinden beklenen yeterlikler çözümlenmiştir. Ardından, problem çözmenin çağdaş bir yolu olarak bilgi işlemsel düşünmenin temelleri; ayrıştırma, soyutlama, örüntü tanıma, algoritma tasarımı ve hata ayıklama gibi bilişsel alt süreçler üzerinden detaylandırılmıştır. Ayrıca sürecin pedagojik boyutunu somutlaştırmak adına, alanyazında kabul gören üç aşamalı Kullanma-Değiştirme-Oluşturma (Use-Modify-Create) modeli ile Eğitim 4.0 ve yapılandırmacı öğrenme kuramı arasındaki ilişkiler kuramsal düzlemde tartışılmıştır. Araştırmanın temel sonuçları, bilgi işlemsel düşünmenin salt bir bilgisayar programcılığı becerisi olmadığını, bireylerin dijital dünyada pasif birer tüketici olmaktan kurtulup aktif birer üretici ve rasyonel problem çözücü olmalarını sağlayan temel bir yaşam becerisi olduğunu göstermektedir. Ulaşılan çıkarımlar doğrultusunda, söz konusu bilişsel yetkinliğin bilgisayar bilimi dışındaki disiplinlere de etkili bir şekilde entegre edilebilmesi adına disiplinler arası ve esnek pedagojik yaklaşımların geliştirilmesinin çağdaş eğitim sistemleri için kritik bir araştırma alanı olarak güncelliğini koruduğu sonucuna varılmıştır.

Bilgi işlemsel düşünme, Bilişsel Süreçler, Dijital Dönüşüm, ISTE Standartları, Problem Çözme, 21. Yüzyıl Becerileri

GİRİŞ

Dijital çağ, bilgi teknolojilerindeki hızlı ivmeyle birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu dönüşüm, 21. yüzyıl öğrenenlerinden beklenen nitelikleri yeniden şekillendirirken; bilgi, beceri ve tutumların teknolojiyle bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Söz konusu becerileri destekleyen, fen bilimlerinden sanata hayatın her alanında yer alan, yalnızca bilgisayar bilimcileri için değil herkes için temel beceri olarak ifade edilen bilgi işlemsel düşünme, gelişen teknolojiye paralel olarak daha da önem kazanır hale gelmiştir. Bilgi çağının yaşam, öğrenme ve düşünme becerilerinin bireylere kazandırılmasını güçlü bir şekilde destekleyen bilgi işlemsel düşünme, gelişen teknolojiye paralel olarak tüm disiplinlerin merkezine yerleşmiştir. Özünde bir bilgisayar bilimi

kavramı olan bilgi işlemsel düşünme, karşılaşılan karmaşık problemleri sistematik olarak çözmeyi ve tüm disiplinlere işlevsel bilgi işleme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır (Wing, 2006).

Bilgi teknolojilerinin ve bilgisayar biliminin temel ilkelerinden yararlanarak problem çözmeye, sistem tasarımı ve insan davranışını anlamaya odaklanan bu analitik yaklaşım, algoritmik çözümler üretme sürecine odaklanarak salt dijital okuryazarlığın ötesine geçmekte ve okuma, yazma ve aritmetik gibi temel becerilerin arasında çağdaş eğitimin temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Al-Fedaghi ve Abdullah, 2019). Bilgi teknolojileri entegrasyonu ile problem çözme sürecine ve sistem tasarımı yönelik temel bir analitik yaklaşım olarak ortaya çıkan bilgi işlemsel düşünme, karmaşık problemleri yönetilebilir alt problemlere ayırmayı, çözüm için aşamalı adımları geliştirmeyi ve elde edilen çözümlerin benzer bağlamlara aktarılabilirliğini değerlendirmeyi içermektedir (Montuori vd., 2024; Yadav, Hong ve Stephenson., 2016). Söz konusu bileşenler, farklı disiplinlerdeki problem çözme süreçlerinde etkili ve verimli stratejilerin nasıl geliştirildiğini anlamak adına kritik öneme sahiptir (Bedar ve Al-Shboul, 2020).

Bilgi işlemsel düşünme temelde eleştirel düşünme, bilgisayar bilimi kavramları ve dijital teknolojileri bir araya getiren bir problem çözme yaklaşımı olup (Rodríguez del Rey vd., 2021), bu yaklaşım belirli problemleri ele almak için teknolojinin yorumlanmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırmanın yanı sıra Endüstri 4.0 gibi çağdaş endüstriyel dönüşümlerin talepleri ile de uyumludur (Malčik vd., 2023). Bu kapsamda geleneksel bilgisayar bilimi eğitiminin ötesine geçilerek farklı disiplinlerde uygulanabilir çeşitli bilişsel beceriler ve stratejiler sunulmaktadır (Palop vd., 2025). Dijital dönüşüme yönelik bu analitik ve eleştirel yaklaşım, dijital çıktıların oluşturulmasında ortaya çıkan etik unsurları ve tasarım süreçlerini yönlendirmek ve karmaşık teknolojik problemlerle derinlemesine bir etkileşimi teşvik etmenin giderek artan önemi, hızlı dijitalleşme ve bilgi işlem süreçlerinin yaygın bir şekilde günlük hayata, iş dünyasına ve eğitimin çeşitli alanlarına entegre olması ile de ilişkilidir. Bilgi işlemsel düşünme, yalnızca bilgisayar bilimcileri için bir beceri olarak değil tüm bireylerin çağdaş teknolojik ortamlarla olumlu etkileşim kurabilmesi için gerekli olan temel bir yaşam ve 21. yüzyıl öğrenen becerisi olarak önem kazanmaktadır.

Teknolojik dönüşümün neden olduğu karmaşık problemlere çözüm bulabilme sürecinde bireylerin 21. Yüzyıl becerilerini içselleştirmeleri zorunlu kılınırken, bilgi işlemsel düşünme bu beceriler arasında öne çıkmaktadır. Nitekim, karmaşıklaşan dünyada bireylerin üst düzey düşünme becerileri kazanması için eğitim sistemlerine önemli görevler düşmekte olup bilgi çağında edinilmesi gereken en önemli üst düzey becerilerden biri bilgi işlemsel düşünmedir. Bu bağlamda hazırlanan bu kitap bölümünde; öncelikle dijital dönüşüm ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri ele alınmış, ardından problem çözmenin yeni yolu olarak bilgi işlemsel düşünmenin temellerine

değinilmiştir. Devam eden süreçte dijital dönüşüm ile bilgi işlemsel düşünme arasındaki bağlar incelenmiş ve son olarak geleceğin pedagojisi ekseninde eğitimde bu düşünme biçimine yönelik yönelimler alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Dijital Dönüşüm ve 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri

Bilgi teknolojileri, dijital verinin üretilmesi, işlenmesi, depolanması, güvenliği ve paylaşımı adına bilgisayarların, ağ sistemlerinin ve ilgili fiziksel altyapıların kullanımını kapsamaktadır. Günümüzde sağlıktan eğitime kadar geniş bir yelpazede süreçleri kolaylaştıran bu teknolojiler, büyük bir paradigma dönüşümünü de beraberinde getirmektedir. Bilgi teknolojilerindeki değişim ve paradigma dönüşümü, bilgisayar biliminin geleneksel kavramların ötesine geçerek bireylerin teknolojiyle nasıl etkileşime girdiğini ve günlük hayat problemlerinin çözümünü nasıl ele aldığını etkilemektedir (Palop vd., 2025). Ortaya çıkan bu yeni dinamik, erken çocukluk döneminden itibaren sistemli bir düşünme becerisi kazanmanın gerekliliğini ortaya koymakta; öğrenenlerin güncel araçlardan etkin şekilde yararlanmasına olanak tanımaktadır.

Eğitimde köklü dönüşümlerle birlikte çağın gerektirdiği nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmakta ve güncel teknolojilerin eğitime entegrasyonu bir zorunluluk haline gelmektedir. Başarılı bir teknoloji entegrasyonu süreci ise eğitim sistemi içinde yer alan tüm paydaşların belirli yeterliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada yürütülen uygulamaların etkililiğini, öğretmen yeterliğini ve öğrenen gelişimini değerlendirmeye yönelik olarak eğitim standartları belirlenmektedir. Bu amaç doğrultusunda Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) tarafından öğretmenler, öğrenenler, yöneticiler ve bilgisayar bilimi eğiticileri için ortaya konan standartlar, uluslararası alanda temel bir rehber olarak kabul görmektedir (Orhan vd., 2014). Bu çerçeve, salt teknik yetkinliğin ötesine geçerek hayati önem taşıyan öğrenme ve yenilik becerilerini, yaşam ve kariyer becerilerini ve gelecek girişimler için vazgeçilmez olan bilgi, medya ve teknoloji becerilerini kapsamaktadır. Eğitimde teknoloji entegrasyonunun merkezinde yer alan öğrenenlerin özellikleri, bu süreçte kritik bir öneme sahiptir. Küreselleşen dünyada bireylerin hayatın her alanında başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken bu yeterlikler, ISTE (2017) tarafından yedi temel başlık altında yapılandırılmıştır:

Yetkin Öğrenen: Yetkin öğrenen yeterlik alanı kapsamında öğrenenlerden, eğitim bilimleri ışığında kendi öğrenme hedeflerine yönelik yeterliklerini seçme, elde etme ve gösterme sürecinde aktif rol almak için teknolojiye yararlanmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda kişisel öğrenme hedeflerini belirlemek, bunları elde etmek için teknolojiyi kullanan stratejiler geliştirmek, öğrenme çıktılarını iyileştirmek için öğrenme sürecine ilişkin yansımalar yapmak, öğrenen ağları oluşturmak ve öğrenme ortamlarını

öğrenme sürecini destekleyecek şekilde özelleştirmek, teknolojiye ilişkin temel kavramları anlamak, mevcut teknolojileri seçmek, kullanmak, var olan bilgilerini geliştirmekte olan teknolojileri keşfetmek için aktarabilmek 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olmaları gereken beceriler arasında yer almaktadır.

Dijital Vatandaş: Dijital vatandaş yeterlik alanı kapsamında öğrenenlerden birbirine bağlı bir dijital dünyada yaşamaları, öğrenmeleri, çalışma haklarının, sorumluluklarının ve fırsatlarının farkında olmaları ile güvenli, yasal ve etik bir şekilde hareket ederek örnek olmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda dijital kimliklerini ve saygınlıklarını geliştirirken dijital dünyadaki eylemlerinin kalıcılığının farkında olmak, teknolojiyi kullanırken olumlu, güvenli, yasal ve etik davranışlarda bulunmak, dijital gizliliği ve güvenliği sürdürmek için kişisel verilerini yönetmek 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olmaları gereken beceriler arasında yer almaktadır.

Bilgiyi Oluşturan: Bilgiyi oluşturan yeterlik alanı kapsamında öğrenenlerden bilgiyi oluşturmaları, yaratıcı ürünler ortaya koymaları hem kendileri hem de başkaları için anlamlı öğrenme deneyimleri yaratmak için dijital araçları kullanarak çeşitli kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla düzenlemeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda anlamlı bağlantılar veya sonuçlar ortaya koyan ürünler oluşturmak için çeşitli araçlar ve yöntemler kullanarak dijital kaynaklardan bilgi almak, gerçek dünya sorunlarını aktif olarak keşfederek fikir ve teoriler geliştirerek ve çözüm yollarını takip ederek bilgiyi yapılandırmak 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olmaları gereken beceriler arasında yer almaktadır.

Yenilikçi Tasarımcı: Yenilikçi tasarımcı yeterlik alanı kapsamında öğrenenlerden bir tasarım sürecinde, yeni, kullanışlı veya yaratıcı çözümler oluşturarak sorunları tanımlamaları ve çözmeleri için çeşitli teknolojileri kullanmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda fikir üretmek, yenilikçi ürünler ortaya koymak, otantik problemleri çözmek için planlanmış bir tasarım sürecini kullanmak, döngüsel tasarım sürecinin bir parçası olarak prototip geliştirmek, test etmek ve iyileştirmek 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olmaları gereken beceriler arasında yer almaktadır.

Yaratıcı İletişimci: Yaratıcı iletişimci yeterlik alanı kapsamında öğrenenlerden amaçlarına uygun platformları, araçları ve dijital ortamları kullanarak kendilerini çeşitli amaçlar için açık ve yaratıcı bir şekilde ifade etmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda belirlenen hedeflere uygun platformları ve araçları seçmek, özgün ürünler oluşturmak, görsel, model ve simülasyon gibi çeşitli dijital nesneler oluşturarak ve kullanarak karmaşık fikirleri net ve etkili bir şekilde iletmek, iletilmek istenen mesajı hedef kitle için özelleştirerek sunabilmek 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olmaları gereken beceriler arasında yer almaktadır.

Küresel Ortak: Küresel ortak yeterlik alanı kapsamında öğrenenlerden bakış açılarını genişletmeleri, etkin takım çalışmaları ile

öğrenmelerini zenginleştirmek için dijital araçları kullanmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda farklı kültürlerden öğrenenlerle bağlantı kurmak ve öğrenmeyi geliştirecek şekilde etkileşimde bulunmak için dijital araçları kullanmak, ortak bir amaca yönelik etkili bir şekilde çalışmak için çeşitli roller ve sorumluluklar üstlenerek proje ekiplerine yapıcı bir şekilde katkıda bulunmak, iş birlikli teknolojileri kullanabilmek 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olmaları gereken beceriler arasında yer almaktadır.

Bilgi İşlemsel Düşünür: Bilgi işlemsel düşünür yeterlik alanı kapsamında öğrenenlerden problemleri anlamaları ve çözmeleri için teknolojinin gücünden yararlanacak şekilde stratejiler geliştirmeleri ve kullanmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda çözüm bulma sürecinde veri analizi, soyut modeller ve algoritmik düşünme gibi teknoloji destekli yöntemlere uygun problemleri ifade etmek, karmaşık problemleri ve sistemleri anlamak ve problem çözmeyi kolaylaştırmak için tanımlayıcı modeller geliştirmek, algoritmik düşünmeyi kullanmak 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olmaları gereken beceriler arasında yer almaktadır.

Özetle uluslararası eğitim teknolojileri standartları, dijital ortamlara etkin katılım için gereksinim duyulan becerileri öğrenenlere kazandırmayı hedefleyen kapsamlı bir eğitsel dönüşümü yansıtmaktadır (Hathaway vd., 2023). Bu yapı, salt teknik yetkinliğin ötesine geçerek; öğrenme ve yenilik becerilerini, yaşam ve kariyer becerilerini ve öğrenenlerin gelecekteki başarılı girişimleri için temel olan bilgi, medya ve teknoloji becerilerini kapsamaktadır (Stehle ve Peters-Burton, 2019). Bilgi işlemsel düşünme ise bu evrensel yeterlikler çerçevesinde öne çıkan en önemli yeterlik alanlarından biridir. Yalnızca bilgisayar bilimcileri için değil herkes için temel beceri olarak ifade edilen bilgi işlemsel düşünme, gelişen teknolojiye paralel olarak daha da önem kazanır hale gelmiştir. Bilgi işlemsel düşünme, öğrenenlerin karmaşık problem durumlarını yönetilebilir alt bileşenlere ayırmalarını ve farklı bağlamlarda uygulanabilir etkili çözümler geliştirmelerini mümkün kılan temel bir beceri olarak giderek daha da fazla kabul görmektedir.

Problem Çözmenin Yeni Yolu: Bilgi İşlemsel Düşünmenin Temelleri

Bilgi işlemsel düşünme, bilgisayar bilimini ve bilgisayar biliminin temel kavramlarını yansıtan bilişsel araçları işe koşarak insan davranışlarını anlamayı, sistemleri tasarlamayı ve problem çözmeyi içermektedir. Hu (2011), bilgi işlemsel düşünmeyi bilgi teknolojilerine uygun bir biçimde problem çözme, sistemleri otomatikleştirme, veri dönüştürme, somutlaştırma ya da soyutlaştırma ve modelleme olarak tanımlamaktadır. Bilgi işlemsel düşünme, bilgisayar kullanımını zorunlu hale getirmemekte olup bilgisayarca düşünme yoluyla günlük hayat problemlerine çözüm oluşturabilmektedir. Yalnızca bilgisayar bilimcileri için bir beceri olarak değil tüm bireylerin çağdaş teknolojik ortamlarla olumlu etkileşim kurabilmesi için gerekli olan temel bir yaşam becerisi olarak görülmektedir.

(Rafiq vd., 2023; Wing, 2006). Bilgi işlemsel düşünme, her bireyin aritmetik ve analitik düşünme ek olarak sahip olması gereken temel bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Astrachan vd., 2009). Bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bilgi teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması açısından kritik bir öneme sahip olup; bu beceriler söz konusu teknolojilerin çalışma prensiplerinin ve problem çözme uygulamalarının kavranmasını sağlamaktadır (Udvaros, Forman ve Avornicului, 2023). Bu bakış açısı, bilgi işlemsel düşünmeyi bilgisayar bilimi uzmanlarının dışında tüm bireyler için gerekli olan temel bir analitik beceri olarak ele almaktadır (Al-Fedaghi ve Abdullah, 2019). Bireylerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlar edinmelerine yardımcı olabilecek ögeler, bilgi işlemsel düşünmeyi oluşturmakta olup bu ögeler bilgi işlemsel düşünmenin öğretimini ve gelişimini destekleyecek çerçevelere temel oluşturmaktadır. Bilgi işlemsel düşünme çerçevelerinin geliştirilmesi, bilgi işlemsel düşünmenin eğitime ve günlük hayata entegre edilmesine yardımcı olmaktadır. Lee vd. (2011) bilgi işlemsel düşünmeye ilişkin üç aşamalı Kullanma-Değiştirme-Oluşturma (Use-Modify-Create) modelini önermektedir. Bu aşamalar sırasıyla bilgi işlemsel düşünmenin soyutlama, otomasyon ve analiz ögelerine dayanmaktadır. İlk aşama olan “Kullanma” aşamasında öğrenenlerden başkaları tarafından oluşturulan içeriklerin tüketicisi konumunda olmaları beklenirken, “Değiştirme” aşamasında içerik üzerinde değişiklikler gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Öğrenenler beceri ve kendine güven kazandıkça üçüncü ve son aşama olan “Oluşturma” aşamasına yaklaşmaktadırlar. Bu aşamada ise öğrenenlerden yeni fikirler ile içeriği test etme, analiz etme ve iyileştirme döngüsü içerisinde kendi içeriklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu kapsamlı çerçeve, farklı alanlarda hem akademik hem de pratik problem çözmeye yönelik ayrıştırma, soyutlama, algoritma tasarımı, hata ayıklama, yinleme ve genelleme gibi becerileri kapsamaktadır (Subramaniam vd., 2024). Parçalara ayırma, örüntü tanıma, soyutlama ve algoritma tasarımı gibi bilgi işlemsel düşünmenin temel bileşenleri bu yetkinliğin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu yetkinlik, bireylerin karmaşık zorlukları daha küçük ve daha kolay yönetilebilir bileşenlere ayırmalarını, tekrarlayan temaları belirlemelerini, çeşitli senaryolara uygulanabilir genelleştirilmiş kavramlar oluşturmalarını ve çözüm için sistematik eylem dizileri oluşturmalarını sağlamaktadır (Mukhibin ve Juandi, 2023). Tüm bu algoritmik adımların yanında hata ayıklama, süreçteki aksaklıkların erkenden tespit edilip düzeltilmesini sağlayan tamamlayıcı bir unsurdur (Angeli ve Giannakos., 2019). Bu bütünsel araçlar, bireylerin problemleri yalnızca etkili bir şekilde çözmelerini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda bu becerileri farklı alanlara aktarmalarını ve yinlemeli süreçler yoluyla çözümler geliştirmelerini mümkün kılmaktadır (Voon vd., 2023). Diğer bir ifadeyle bilgi işlemsel düşünme, karmaşık problemleri basitleştirme, adım adım düşünme ve etkili

problem çözme sürecinin desteklenmesi ile farklı disiplinlerde uygulanabilir bir dizi sezgisel akıl yürütme becerisi olarak öne çıkmaktadır.

Dijital Dönüşüm ve Bilgi İşlemsel Düşünme

Bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler, bireylerin bilgiyle kurduğu etkileşimi ve onu işleme biçimlerini kökten değiştirmektedir. Bu alan, basit bir veri yönetiminin ötesine geçerek artık sistem tasarımı ve proje yönetimi gibi stratejik boyutları da kapsar hale gelmiştir. Bu durum, verilerin elektronik olarak yönetilmesi, iletilmesi ve depolanması için gerekli olan çeşitli teknolojilerle, ticaret, iletişim, eğlence, yönetim, eğitim gibi farklı alanlardaki dijital dönüşüm sürecinde bilgi teknolojilerinin rolünü daha da pekiştirmektedir. Ortaya çıkan bu yaygın etki, karmaşık dijital ortamlarda yön bulabilmek ve yenilikçi çözümler üretebilmek adına başta bilgi işlemsel düşünme olmak üzere 21. yüzyıl yeterliklerinin içselleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Teknolojik altyapı ile bu düşünme modeli arasındaki etkileşim son derece güçlü olup; bilgi işlemsel düşünme, teknoloji temelli çözümlerin geliştirilmesi, uygulanması ve iyileştirilmesi için kavramsal bir çerçeve sunmaktadır (Shute, Sun ve Asbell-Clarke, 2017). Özellikle algoritmik düşünme ve soyutlama gibi bilgi işlemsel düşünmenin temel unsurları, bilgi teknolojileri alanında etkin yazılım altyapılarının ve veri yönetimi stratejilerinin geliştirilmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Riley ve Hunt (2014) ise bilgi işlemsel düşünür olabilmek için bilgisayar bilimcilerinin düşünme yollarını takip etmenin en iyi yol olacağını belirtmektedir. Ancak bu noktada gözden kaçırılmaması gereken temel gerçek; bilgisayar bilimcisi gibi düşünmenin, salt kod yazmaktan veya bilgisayar programcılığından çok daha fazlasını ifade ettiği gerçeğidir (Wing, 2006). Bu beceri, programlamanın ötesine geçerek etkili bilgi işlemsel çözümlerin tasarlanmasında etkili olan temel bilişsel süreçlere vurgu yapmaktadır (Andrian ve Hikmawan, 2021). Nitekim süreç her zaman fiziksel bir bilgisayar kullanımını zorunlu kılmamakta ve insan bilişi bu algoritmik yaklaşımla günlük hayatın karmaşık sorunlarına da esnek çözümler üretebilmektedir.

Bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, teknik uygulamaların ötesine geçerek daha geniş bir bakış açısı ile öğrenenlerin farklı alanlarda teknoloji kullanımını analiz etmelerine, bu kullanım durumlarını eleştirel bir bakış açısı ile ele almalarına ve derinlemesine düşünmelerine olanak sağlamalıdır. Veri görselleştirme, modelleme, otomasyon gibi görevleri hızla yerine getirebilen bilgisayarlar operasyonel verimliliği artırırken; bilgi işlemsel düşünme ile eleştirel düşünme becerilerini tamamlayıcı ve destekleyici bir beceri olarak mevcut bilgileri bilgi teknolojileri ile bütünleştirerek problem çözme ve karar verme süreçlerine yönelik yapılandırılmış bir yaklaşım sunulmaktadır. Bu pedagojik yaklaşım, öğrenenlerin dijital ortamlarda teknolojinin yalnızca kullanıcısı olmalarını değil aynı zamanda aktif üreticiler ve problem

çözücüler olmalarını sağlamaktadır. Eğitimciler, müfredata parçalama (analiz), örüntü tanıma ve soyutlama unsurlarını dahil eden hedef odaklı programlama ve bilgi işlemsel düşünme eğitimi aracılığıyla öğrenenlerin problem çözme, analitik ve algoritmik düşünme becerilerini geliştirme konusunda kilit / temel bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda bilgi işlemsel düşünme, problem çözme, sistem tasarımı ve temel bilgisayar bilimi ilkeleri aracılığıyla insan davranışını yorumlama dahil olmak üzere çok yönlü bilişsel yetenekleri sentezleyen bütünleştirici bir çerçeve olarak ortaya çıkmaktadır.

Geleceğin Pedagojisi: Eğitimde Bilgi İşlemsel Düşünmeye Yönelim

Bilgi işlemsel düşünme, bireylerin problem çözme becerilerini güçlendirerek giderek daha da dijitalleşen bilgi çağında bireysel gelişimi ve toplumsal refahı doğrudan desteklemektedir. Karmaşık dijital ortamlara yön verebilecek yetkin bir nesil yetiştirmek; erken çocukluk döneminden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde bu yaklaşımı etkin şekilde bütünleştiren pedagojik yapıların geliştirilmesini gerektirmektedir (Perez Valdés vd., 2025). Günümüzde pek çok ülke bilgi işlemsel düşünmeyi eğitim programlarına dahil ederken, bu becerinin tüm eğitim kademelerinde problem çözme, eleştirel düşünme ve teknolojik okuryazarlık becerilerini geliştirmedeki temel rolünün altı çizilmektedir (Palop vd., 2025). Söz konusu bilişsel kazanımlar, bilgisayar biliminin sınırlarını aşarak öğrenenlere günlük hayat problemlerini çözmek için çok yönlü fırsatlar sunmakta (Montuori vd., 2024) olup bu beceri, bilgi temelli bir toplumun karmaşıklıklarını ve zorluklarını yönetebilmek için vazgeçilmezdir (Johnson vd., 2021). Bu entegrasyon, özellikle veri odaklı teknolojilerle her an etkileşim içinde bulunan çocukların gelecekteki sosyal rollerine hazırlanmalarını sağlamada kritik önemde değerlendirilmektedir. Eğitimde bilgi işlemsel düşünmeye yönelim ile öğrenenler, öz düzenlemeli öğrenmeyi ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir ortamda yer almakta ve bu da pratik problem çözme sürecini desteklerken öğrenenlerde yaratıcılık becerilerinin gelişimini de desteklemektedir.

Disiplinler arası bir beceri olarak öne çıkan bilgi işlemsel düşünme, yenilikçilik becerileri odaklı Eğitim 4.0'ın ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilmektedir. Bilgi işlemsel düşünme, çeşitli öğrenme ortamlarına ve disiplinlere aktarılabilir algoritmik yaklaşımlar aracılığıyla gerçek dünya problemlerini tanımlama ve çözme sürecine yönelik temel bir çerçeve sunmaktadır. Disiplinler arası entegrasyon ile bilgi işlemsel süreçlere ve bunların farklı ortamlardaki uygulamalarına yönelik bütüncül bir anlayış geliştirmeyi amaçlamakta ve öğrenenlerin giderek karmaşıkleşan dijital dünyaya ve bilgi çağına hazır olmalarını sağlamaktadır. Bilgi işlemsel düşünme, öğrenenlerin yinelemeli problem çözme ve işbirlikçi sorgulama yoluyla aktif olarak bilgiyi inşa etmeleri temeline dayanan yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilişkili olup, bu durum özellikle erken çocukluk

döneminden itibaren bilgi işlemsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Sorgulama ve iş birliği yoluyla bilginin inşasını vurgulayan yapılandırmacı yaklaşım, bilgi işlemsel düşünme becerilerinin yanı sıra yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından da son derece önemlidir (Ji ve Wong, 2025). Eğitimde bilgi işlemsel düşünmeye verilen önemin artmasıyla birlikte öğrenenlerin karmaşık problemleri alt bileşenlere ayırma, süreçleri otomatikleştirme ve sistem tasarımı yapabilme becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda bireylerin teknolojik olanaklardan en üst düzeyde yararlanmasını sağlayacak temel bir yetkinliğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Palop vd., 2025). Bu pedagojik yapının, karmaşık problemleri daha yönetilebilir parçalara bölerek eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklediği ve öğrenen katılımını arttırdığı ifade edilmektedir (Adeoye ve Prastikawati, 2024). Diğer bir ifadeyle eğitimde bilgi işlemsel düşünmeye yönelim, bireysel öğrenen bilişsel becerilerini arttırmakla kalmayıp aynı zamanda işbirlikçi ve eleştirel problem çözme becerilerini güçlendirirken öğrenenleri gerçek dünyanın çok yönlü güçlüklerine hazırlamaktadır (Zhang, Guan ve Hu, 2024). Bilgi işlemsel düşünme becerileri bu kapsamda karmaşık problemleri daha küçük ve daha yönetilebilir parçalara ayırmayı, yinelemeli hata ayıklama süreçlerini uygulamayı, soyutlama yoluyla kalıpları tanımlamayı ve yeniden kullanılabilir çözümler için genel algoritmalar tasarlamayı içermektedir. Yinelemeli iyileştirme süreci, bilgi işlemsel problem çözmenin dinamik ve uyarlanabilir doğasını vurgularken sürekli geribildirim ve iyileştirmeyi kapsamaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, öğrenenlerin problem çözme stratejileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Rodríguez del Rey vd., 2021). Bilgi işlemsel düşünme algoritmik düşünmeyi teşvik ederek öğrenenlerin sıralı komutlar aracılığıyla akılcı çözümler üretmelerini sağlamaktadır (Adeoye ve Prastikawati, 2024). Bu sistematik etkileşim, örüntüleri tanımlamak ve üretilen çözümleri yeni problemlere uygulamak için son derece önemli olan soyutlama ve genelleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Bilgi işlemsel düşünme, karmaşık problemlere aktif katılım yoluyla eleştirel düşünme, yaratıcılık ve algoritmik düşünme becerilerini geliştiren proje tabanlı ve probleme dayalı öğrenme ilkeleriyle de uyumludur. Proje tabanlı öğrenmenin bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkililiği, çok sayıda deneysel araştırma bulgularını harmanlayan meta analiz araştırmalarıyla da desteklenmekte ve proje tabanlı öğrenmenin yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği, algoritmik düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimini desteklediği ifade edilmektedir (Zhang, Guan ve Hu, 2024). Bu pedagojik yaklaşımda eğitimciler öğrenenleri problem çözüm senaryoları üzerinden yönlendirmekte ve onların bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmektedirler. Öğrenenler problem çözme sürecine katılmaya teşvik edilirken mantıksal akıl yürütme becerilerinin gelişimi desteklenmektedir (Selamat vd., 2024). Araştırmalar proje tabanlı

öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olan tasarım temelli etkinliklerin ve programlama becerilerinin, öğrenenler arasında bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmek ve öz yeterliliği arttırmak için son derece kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenenlerin ezbere dayalı öğrenmenin ötesine geçebilmeleri sağlanırken, disiplinler arası problem çözme, mantıksal akıl yürütme ve örüntü tanıma gibi temel bilişsel becerilerin gelişimi de desteklenmektedir (Montuori vd., 2024; Shariman vd., 2024). Özellikle probleme dayalı ve proje temelli öğrenme, öğrenenleri gerçek dünya problemlerini ele almaya ve bunlara yenilikçi çözümler geliştirmeye teşvik ederek bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmek için etkin yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır (Ji ve Wong, 2025). Öğrenen katılımını ve yinelemeli iyileştirmeyi vurgulayan böyle bir pedagojik yaklaşımın, farklı eğitim kademelerinde algoritmik ve eleştirel düşünmeyi teşvik ettiği ifade edilmektedir (Zhang, Guan ve Hu, 2024). Bu pedagojik yaklaşım, problemlerin zorluk düzeyini kademeli olarak arttırarak öğrenenleri sorgulamaya, araştırmaya, keşfetmeye ve yenilik yapmaya yönlendirerek kavrayışlarını derinleştirmektedir. Bilgi işlemsel düşünmeye yönelik ortaya konan bu bütüncül anlayış, bilgi işlemsel düşünme becerilerini çağdaş eğitim yaklaşımlarında kritik bir unsur olarak konumlandırmaktadır. Bu analitik çerçeve, salt kodlama becerilerinin ötesinde geniş kapsamlı algoritmik problem çözme süreçlerini kapsarken (Palop vd., 2025), karmaşık problemlerin yönetilebilir parçalara ayrıştırılması, ilgili örüntülerin belirlenmesi ve genelleştirilebilir algoritmaların geliştirilmesi adımlarını içermektedir (Montuori vd., 2024).

Okuma, yazma ve aritmetikle aynı düzeyde temel bir beceri olarak kabul edilen bilgi işlemsel düşünme becerisi, öğrenenlerin problemleri bilgisayar bilimcileri gibi mantıklı bir şekilde ele almalarını sağlarken bu bütüncül yaklaşım, öğrenenlerin mevcut teknolojileri anlamalarını sağlamakla kalmayıp hem kişisel hem de toplumsal ilerlemeyi teşvik etmektedir. 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin kazandırılması desteklenirken, pasif bilgi tüketicisi rolünün ötesine geçilerek öğrenmeye ilişkin daha derin ve araştırmacı bir yaklaşım ile aktif sorgulama süreci teşvik edilmektedir. Bu bağlamda bilgi işlemsel düşünme, öğrenenleri gerçek yaşamdaki karmaşık problemlere hazırlamak üzere problem çözme, mantıksal akıl yürütme, yaratıcılık ve iş birliğini bir araya getiren, 21. yüzyılın temel yetkinliklerinden biri olarak öne çıkmakta olup bu disiplinler arası çerçeve temel teknik uzmanlığın ötesine geçerek hızla gelişen ve karmaşık bir teknolojik ortamda başarılı olmak için hayati önem taşıyan eleştirel ve analitik becerileri geliştirmektedir.

SONUÇ

Dijital teknolojilerde yaşanan küresel ivme, başta eğitim ekosistemi olmak üzere toplumsal hayatın tüm alanlarında köklü bir dönüşümü

tetiklemektedir. Bilgi çağının bireylerden beklediği nitelikler her geçen gün değişirken; bilgiyi üreten, günlük hayat ile bütünleştiren, problem çözme yeteneği gelişmiş, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, iletişim becerileri gelişmiş nesiller yetiştirmek kritik bir zorunluluk haline gelmektedir. Teknolojinin eğitime entegrasyonu, bu süreçleri nesnel ölçütlerle yönetmeyi sağlayan uluslararası eğitim standartlarının önemini daha da belirginleştirmiştir. Eğitim sisteminin tüm paydaşlarına rehberlik eden bu standartlar, bireylerin küreselleşen dünyada etkin ve üretken birer özne olabilmeleri için ihtiyaç duydukları dijital yeterlilik haritasını sunmaktadır. Bu noktada, gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğini, öğretmen yeterliğini, öğrenen gelişimini değerlendirmeye yönelik olarak eğitim standartları belirlenmektedir. Bu amaç doğrultusunda Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu'nun öğrenenler için yayınladığı standartlar 21. yüzyıl öğrenenlerinin küreselleşen dünyada hayatın her alanında başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlikleri kapsamaktadır. Dijital ortamlara bilinçli katılımı hedefleyen bu evrensel dönüşüm çerçevesinde, bilgi işlemsel düşünme en stratejik ve dönüştürücü becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Bilgi işlemsel düşünme, bilgisayar bilimini ve temel kavramlarını yansıtan bilişsel araçları işe koşarak, insan davranışlarını anlamayı, sistemleri tasarlamayı ve problemleri çözmeyi içermektedir. Bilgi işlemsel düşünme, yinelemeli mantıksal çıkarım süreçleri ile risk analizi ve yönetiminin yanı sıra karmaşık problemlerin çözülmesinde ayrıştırma ve soyutlama gibi stratejik yöntemlerin kullanımını içeren geniş bir beceriler bütünüdür. Bilgi işlemsel düşünme becerisi, herhangi bir alandaki problemleri çözme amaçlı kullanılan bir bilgisayar bilimi kavramıdır. Bu yaklaşım öğrenenlerin yalnızca teknolojiyi kullanarak veri toplamalarını ve analiz etmelerini değil aynı zamanda gerçek dünya sorunlarını etkin bir şekilde ele almalarını, yinelemeli tasarım süreçleri ile yeni çözümler geliştirmelerini gerektirmektedir. Bilgi işlemsel düşünmenin temelini oluşturan bu problem çözme süreci, iş birliği, yaratıcılık ve algoritmik düşünme başta olmak üzere 21. yüzyılın becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bilgi işlemsel düşünme, öğrenenlerin karmaşık problem durumlarını yönetilebilir alt bileşenlere ayırmalarını ve farklı bağlamlarda uygulanabilir etkili çözümler geliştirmelerini mümkün kılan temel bir beceri olarak giderek daha da fazla kabul görmektedir. Bilgi işlemsel düşünmenin temel bir beceri olarak giderek daha fazla kabul görmesi, bu becerinin geleneksel bilgisayar bilimi alanının sınırlarını aşarak disiplinler arası alanlara genişlemesine ve eğitim programlarına daha kapsamlı bir şekilde entegre edilmesine yol açmaktadır.

Eğitim sistemlerinde bu analitik yaklaşıma yönelmek, düz bir kodlama eğitiminin sınırlarını aşarak sistem tasarımına ve küresel sorunlara odaklanan bütünsel bir pedagojiyi benimsemek anlamına gelmektedir. Bu vizyoner bakış açısı, soyut kuramsal bilgi ile pratik uygulama arasındaki

mesafeyi kapatarak bireylerin teknoloji yoğun ortamlara anlamlı katkılar sunmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bütüncül anlayış, bilgi işlemsel düşünme becerisini çağdaş eğitim yaklaşımlarında kritik bir unsur olarak konumlandırmaktadır. 21. yüzyılın temel becerilerinden biri olan bilgi işlemsel düşünme, problem çözme, yaratıcı fikir üretme, algoritmik tasarım, eleştirel analiz, iş birliğine dayalı çalışma ve etkili iletişim gibi çeşitli alt becerileri bir araya getirerek, bireylerin karmaşık problemlerin üstesinden gelmelerini ve bunları etkin bir şekilde çözmelerini sağlamaktadır. Bilgisayar bilimlerinin ilkelerini matematik, doğa bilimleri, beşerî bilimler ve sosyal bilimler gibi çeşitli alanlarla birleştiren bilgi işlemsel düşünme, disiplinler arası problem çözme yaklaşımlarının aktarılmasını kolaylaştırmakta ve böylece öğrenenlerin analitik muhakeme ve çok yönlü uygulama becerilerini geliştirmektedir.

Giderek dijitalleşen dünyada yenilikçi bir nesil yetiştirme sürecinde bilgi işlemsel düşünmenin eğitim sistemlerine entegre edilmesinin gerekliliğinin önemi kavranırken, bilgi işlemsel düşünmenin disiplinliler arası bakış açısıyla özellikle bilgisayar bilimi dışı alanlara entegrasyonu için etkili olabilecek pedagojik yaklaşımlar aktif bir araştırma alanı olarak önemini korumaya devam etmektedir. Özetle, bilgi işlemsel düşünme, problem çözme, sistem tasarımı ve insan davranışına ilişkin içgörüler elde etmeyi sağlamak için temel bilgisayar bilimi ilkelerinden yararlanmakta olup, bugünün ve yarının çok yönlü problemlerine analitik ve rasyonel çözümler üretebilecek yenilikçi bireyler yetiştirmek için bu becerinin geliştirilmesi hayati önem taşımaktadır.

REFERANSLAR

- Adeoye, M. A. & Prastikawati, E. F. (2024). Simplifying the puzzle: How computational thinking and abstraction can help teachers conquer classroom complexity. *International Journal of Research in Education*, 4(1), 140-148. <https://doi.org/10.26877/ijre.v4i1.17487>
- Al-Fedaghi, S., & Abdullah, A. (2019). Thinging for computational thinking. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 10(2), 620-629. <https://doi.org/10.14569/ijacsa.2019.0100277>
- Andrian, R. & Hikmawan, R. (2021). The importance of computational thinking to train structured thinking in problem solving. *Jurnal Online Informatika*, 6(1), 113-117. <https://doi.org/10.15575/join.v6i1.677>
- Angeli, C. & Giannakos, M. N. (2020). Computational thinking education: Issues and challenges. *Computers in Human Behavior*, 105, 106185. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106185>
- Astrachan, O., Hambrusch, S., Peckham, J., & Settle, A. (2009). The present and future of computational thinking. *Proceedings of the 40th ACM Technical Symposium on Computer Science Education - SIGCSE '09*, 549-550. <http://doi.org/10.1145/1508865.1509053>
- Bedar, R. A.-H. & Al-Shboul, M. (2020). The effect of using STEAM approach on developing computational thinking skills among high school students in

- Jordan. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(14), 80-94. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i14.14719>
- Hathaway, D., Guðmundsdóttir, G. B., & Korona, M. (2023). Teachers' online preparedness in times of crises: trends from Norway and US. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1489-1517. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11733-5>
- Hu, C. (2011). Computational thinking: what it might mean and what we might do about it. *Proceedings of the 16th Annual Joint Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education - ITiCSE '11*, 223–227. <https://doi.org/10.1145/1999747.1999811>
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2017). National Educational Technology Standards. <https://iste.org/standards>
- Ji, W, & Wong, G. K. W. (2025). Integrating problem-based learning and computational thinking: cultivating creative thinking in primary education. *Frontier in Education*, 10, 1-20 <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1625105>
- Johnson, C. A. N., Daud, M. F., Arsat, M., Hussin, W. N. Bt. W., & Egba, E. I. (2021). The effect of computer software interaction on students' cognitive abilities enhancement: The case of engineering educators' perspective. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(18), 228-241. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i18.24379>
- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., Malyn-Smith, J., & Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. *ACM Inroads*, 2(1), 32-37. <http://doi.org/10.1145/1929887.1929902>
- Malčík, M., Rakowski, R., Miklošiková, M., Zemčík, T., & Feber, J. (2023). Philosophical background of computational thinking. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(17), 126-135. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.41139>
- Montuori, C., Gambarota, F., Altoè, G., & Arfè, B. (2024). The cognitive effects of computational thinking: a systematic review and meta-analytic study. *Computers & Education*, 210, 104961. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104961>
- Mukhibin, A. & Juandi, D. (2023). The implementation of computational thinking on mathematics learning research: A systematic literature review. *Hipotenusa Journal of Mathematical Society*, 5(1), 82-94. <https://doi.org/10.18326/hipotenusa.v5i1.9007>
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S., & Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 65-78. <https://izlik.org/JA88XS92BK>
- Palop, B., Díaz, I., Rodríguez-Muñiz, L. J., & Santaengracia, J. J. (2025). Redefining computational thinking: A holistic framework and its implications for K-12 education. *Education and Information Technologies*, 30, 13385-13410. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13297-4>
- Perez Valdés, G. P., Boude Figueredo, O., & Vargas Sánchez, A. D. (2025). Integrating computational thinking in children aged 3 to 6: challenges and opportunities in early childhood education. *Frontiers in Education*, 10, 1-25. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1535135>
- Rafiq, A. A., Triyono, M. B., Djatmiko, I. W., Wardani, R., & Köhler, T. (2023). Mapping the evolution of computational thinking in education: a

- bibliometrics analysis of Scopus database from 1987 to 2023. *Informatics in Education*, 22(4), 691-724. <https://doi.org/10.15388/infedu.2023.29>
- Riley, D. D. & Hunt, K. A. (2014). *Computational thinking for the modern problem solver*. CRC Press.
- Rodríguez del Rey, Y. A., Cawanga Cambinda, I. N., Deco, C., Bender, C., Avello-Martínez, R., & Villalba-Condori, K. O. (2021). Developing computational thinking with a module of solved problems. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(3), 506-516. <https://doi.org/10.1002/cae.22214>
- Selamat, S., Nasir, M. K. M., & Adnan, N. H. (2024). Investigation of computational thinking skills through instructional techniques, games and programming tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(10), 435-452. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.10.21>
- Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142-158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
- Stehle, S. M. & Peters-Burton, E. E. (2019). Developing student 21st century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM Education*, 6(39). <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0192-1>
- Subramaniam, R. C., Morphew, J., Rebello, C. M., & Rebello, N. S. (2024). Presenting a STEM ways of thinking framework for engineering design-based physics problems. *arXiv* (Cornell University). <https://doi.org/10.48550/arxiv.2411.11654>
- Udvaros, J., Forman, N., & Avornicului, M. S. (2023). Developing computational thinking with microcontrollers in education 4.0. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Research*, 7(4), 103-108. <https://doi.org/10.59287/ijanser.563>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the Association for Computing Machinery* (ACM), 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.111821>
- Voon, X. P., Wong, S. L., Wong, L. H., Khambari, M. N. Md., & Syed-Abdullah, S. I. S. (2023). Developing pre-service teachers' computational thinking through experiential learning: hybridisation of plugged and unplugged approaches. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18(6), 1-27. <https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18006>
- Yadav, A., Hong, H., & Stephenson, C. (2016). Computational thinking for all: pedagogical approaches to embedding 21st century problem solving in K-12 classrooms. *TechTrends*, 60, 565-568. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0087-7>
- Zhang, W., Guan, Y., & Hu, Z. (2024). The efficacy of project-based learning in enhancing computational thinking among students: A meta-analysis of 31 experiments and quasi-experiments. *Education and Information Technologies*, 29, 14513-14545. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12392-2>

Erken Çocuklukta Kıskançlığı Anlamak: Kıskançlığın Gelişimsel Temelleri ve Aileye Yönelik Yaklaşımlar

Metin KADİM¹

1- Öğr. Gör.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Vezirköprü Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı.
metin.kadim@omu.edu.tr ORCID No:0000-0002-5487-1966

ÖZET

Erken çocukluk dönemi, bireyin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir gelişimsel süreçtir. Bu dönemde çocukların yaşadığı duygular, yalnızca yakın zamandaki davranış örüntülerini değil, aynı zamanda ilerleyen yaşam dönemlerindeki kişilerarası ilişkilerini, benlik algılarını ve duygusal düzenleme becerilerini de şekillendirmektedir (Pekdoğan ve Bozgün, 2022). Kıskançlık, erken çocukluk döneminde sıklıkla gözlenen, ancak çoğu zaman yalnızca problem davranış olarak yorumlanan karmaşık bir duygusal deneyimdir. Oysa kıskançlık, çocuğun bağlanma ihtiyaçları, güvenlik algısı, sosyal karşılaştırmaları ve aidiyet gereksinimleri ile yakından ilişkili çok boyutlu bir yapıdır. Bu nedenle kıskançlığın yalnızca olumsuz bir tepki olarak değil, gelişimsel süreç içerisinde anlamlandırılması gereken doğal bir duygu olarak değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Bowlby, 2012; Mollahüseyinoğlu, 2026).

Kıskançlık, özellikle bakım verenle kurulan ilişkinin tehdit altında algılandığı durumlarda belirginleşmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, ebeveyn sevgisini çoğu zaman sınırlı bir kaynak gibi değerlendirebilmekte; bu nedenle kardeş doğumu, ebeveyn ilgisinin başka bir çocuğa yönelmesi ya da akran ilişkilerinde dışlanma gibi durumlar yoğun kıskançlık tepkilerine neden olabilmektedir. Bu tepkiler saldırganlık, içe kapanma, regresyon ya da dikkat çekme davranışları gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Gültekin Akduman, 2019).

Bu çalışma, 0-6 yaş arası çocuklarda kıskançlığın tanımını, gelişimsel özelliklerini, türlerini, nedenlerini, davranışsal yansımalarını ve ailelere yönelik etkili yaklaşımları kapsamlı biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada bağlanma kuramı, bilişsel gelişim kuramı ve sosyal öğrenme yaklaşımı temelinde kıskançlığın çok boyutlu yapısı ele alınmıştır. Ayrıca ulusal ve uluslararası literatür doğrultusunda ebeveyn tutumlarının kıskançlık üzerindeki belirleyici rolü değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışma, erken çocukluk döneminde kıskançlığın anlaşılması ve uygun biçimde yönlendirilmesi konusunda ailelere, eğitimcilere ve araştırmacılara bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Erken çocukluk, kıskançlık, kıskançlık türleri, kıskançlığın nedenleri, duygusal gelişim, aile tutumları.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, doğumdan yaklaşık altı yaşına kadar uzanan ve bireyin yaşam boyu gelişim örüntüsünün temellerinin şekillendiği en kritik dönemlerden biri olarak kabul edilmektedir (İkiz ve Nacak, 2025). Bu dönem, yalnızca fiziksel büyüme açısından değil; bilişsel, sosyal, duygusal

ve dil gelişimi açısından da son derece hızlı ve yoğun değişimlerin yaşandığı bir süreçtir. Gelişim psikolojisi alanındaki çalışmalar, yaşamın ilk yıllarında kazanılan deneyimlerin bireyin ilerleyen dönemlerdeki davranış kalıpları, ilişki kurma biçimleri ve duygusal düzenleme becerileri üzerinde kalıcı etkiler yarattığını göstermektedir (Berk, 2018; Bronfenbrenner, 1979; Öztürk Serter, 2022). Bu nedenle erken çocuklukta gözlenen duygusal süreçlerin bilimsel açıdan incelenmesi, yalnızca çocukluk dönemini anlamak için değil, yetişkinlikteki psikososyal yapıyı açıklayabilmek için de önemlidir. Çocuğun erken dönemde yaşadığı duygular, çevresiyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla biçimlenmekte ve sosyal yaşama uyumunun temelini oluşturmaktadır (Kadim, 2023). Bu bağlamda kıskançlık, erken çocukluk döneminde sık görülen temel duygulardan biri olarak dikkat çekmektedir. Kıskançlık, çocuğun bakım verenle kurduğu bağın korunmasına yönelik bir tepki olarak gelişebilmekte ve çoğu zaman sevgi, ilgi ya da aidiyet kaybı korkusuyla ilişkilendirilmektedir (Kayrak, Çaplı, Aksakallı ve Karaaziz, 2023). Dolayısıyla kıskançlık, gelişimsel bağlamda değerlendirilmesi gereken doğal bir duygu olarak ele alınmalıdır.

Duygusal gelişim açısından değerlendirildiğinde, çocukların yaşamın ilk yıllarında temel duyguları tanımaya, ifade etmeye ve düzenlemeye başladıkları görülmektedir. Mutluluk, korku, öfke ve üzüntü gibi temel duyguların yanı sıra kıskançlık gibi daha karmaşık sosyal duygular da belirli bilişsel yeterliliklerin gelişmesiyle ortaya çıkmaktadır (Lewis, 2016). Özellikle benlik algısının gelişmeye başlamasıyla birlikte çocuk, kendisini başkalarıyla karşılaştırabilmekte ve sosyal ilişkiler içindeki konumuna dair değerlendirmeler yapabilmektedir. Bu gelişimsel ilerleme, kıskançlık duygusunun daha görünür hale gelmesine neden olmaktadır. Örneğin, bir çocuğun annesinin başka bir çocukla ilgilenmesini gözlemlemesi, onun ilişki güvenliğine dair tehdit algısı geliştirmesine yol açabilmektedir. Bu tehdit algısı çoğu zaman saldırganlık, ağlama ya da dikkat çekme davranışları ile dışa vurulmaktadır (Seven, 2015). Buradan hareketle kıskançlığın yalnızca yüzeysel davranışsal belirtiler üzerinden değil, altında yatan duygusal ve bilişsel süreçlerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bağlanma kuramı, erken çocukluk dönemindeki kıskançlığın anlaşılmasında önemli bir kuramsal temel sunmaktadır. Bowlby (2012)' ye göre çocuk ile bakım veren arasında kurulan bağ, çocuğun güvenlik duygusunun merkezinde yer almaktadır. Güvenli bağlanma geliştiren çocuklar, bakım verenin ilgisindeki geçici değişimleri daha olumlu nitelikte algılamak; güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocuklar bu değişimleri terk edilme ya da değersizleşme tehdidi olarak yorumlayabilmektedir. Bu durum, kıskançlığın yoğunluğunu doğrudan etkileyebilmektedir. Özellikle yeni kardeş doğumu gibi aile yapısındaki değişiklikler, çocuğun bağlanma güvenliğini sınavan gelişimsel geçişler arasında yer almaktadır. Kardeşin aileye katılması, çocuğun ebeveyn ilgisinin bölündüğünü düşünmesine neden olabilmekte; bu durum ise kıskançlık tepkilerini artırabilmektedir.

(Cengiz ve Sarıçam, 2025; Dunn & Kendrick, 1982; Yörükoğlu, 2011). Bu nedenle erken çocukluk döneminde kıskançlık, çoğu zaman bağlanma sistemiyle ilişkili bir duygu olarak görülmektedir.

Kıskançlığın gelişimsel önemini artıran bir diğer unsur, sosyal çevrenin giderek genişlemesidir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar yalnızca aile üyeleriyle değil, akranları, öğretmenleri ve diğer sosyal figürlerle de düzenli etkileşim kurmaya başlamaktadır (İkiz ve Nacak, 2025). Bu süreç, çocukların sosyal karşılaştırma yapma eğilimlerini artırmaktadır. Erken çocukluk döneminde bu süreç daha basit düzeyde işlese de oyuncak paylaşımı, öğretmen ilgisi ya da arkadaş ilişkileri gibi durumlar kıskançlık için önemli tetikleyiciler oluşturabilmektedir (Aydoğan, 2017). Çocuk, bir arkadaşının daha fazla ilgi gördüğünü düşündüğünde ya da istediği nesneye başkasının sahip olduğunu gözlemlediğinde kıskançlık yaşayabilmektedir. Bu bağlamda kıskançlık, yalnızca aile içi ilişkilerle sınırlı kalmamakta; sosyal gelişim sürecinin doğal bir parçası haline gelmektedir (Yavuzer, 2009).

Kıskançlık çoğu zaman olumsuz bir duygu olarak düşünülse de gelişim psikolojisi perspektifinden bakıldığında bu duygu, çocuğun sosyal ilişkileri anlamlandırma çabasının önemli bir parçasıdır. Uygun rehberlik sağlandığında kıskançlık, çocuk için empati geliştirme, paylaşmayı öğrenme, duygusal farkındalık kazanma ve sosyal problem çözme becerilerini güçlendirme fırsatına dönüşebilmektedir. Bu noktada yetişkinlerin rolü belirleyicidir. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin kıskançlık karşısında cezalandırıcı ya da küçümseyici tutumlar sergilemesi, çocuğun duygularını bastırmasına veya davranışsal sorunlar geliştirmesine neden olabilir. Buna karşın duyguyu tanıyan, kabul eden ve yönlendiren yaklaşımlar, çocuğun duygusal düzenleme becerilerini desteklemektedir. Dolayısıyla kıskançlık, doğru ele alındığında gelişimsel açıdan öğretici bir deneyim niteliği taşıyabilmektedir (Mollahüseyinoğlu, 2026; Seven, 2015).

Sonuç olarak erken çocukluk döneminde kıskançlık, bireyin bağlanma ilişkileri, bilişsel gelişimi, sosyal deneyimleri ve çevresel koşullarıyla şekillenen çok boyutlu bir duygudur. Bu duygu, yalnızca problem davranışlara indirgenmemeli; çocuğun gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirilmelidir. Kıskançlığın nedenlerinin, türlerinin ve davranışsal yansımalarının anlaşılması; çocukların çok yönlü gelişimini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır.

Kıskançlığın Tanımı

Kıskançlık, bireyin önem verdiği bir ilişkinin ya da duygusal bağın tehdit altında olduğu algısıyla ortaya çıkan karmaşık bir sosyal duygu olarak tanımlanmaktadır. Bu duygu, yalnızca bir başkasına yönelik olumsuz hislerden ibaret değildir; aynı zamanda bireyin sevgi, ilgi, değer görme ve aidiyet gereksinimlerinin tehdit altında hissedilmesiyle ilişkilidir (Campbell, 2006; Parrott, 2001; Yavuzer, 2016). Psikoloji literatüründe kıskançlık,

çoğunlukla birey, değer verdiği kişi ve tehdit olarak algılanan üçüncü kişi olarak üçlü bir ilişki bağlamında ele alınmaktadır (Bakır, 2026; Kumdan, 2025). Erken çocukluk döneminde bu yapı çoğunlukla çocuk, ebeveyn ve kardeş ya da başka bir çocuk şeklinde görülmektedir. Örneğin, çocuğun annesinin yeni doğan kardeşiyle ilgilenmesini tehdit olarak algılaması, kıskançlık tepkisinin temelini oluşturabilmektedir. Bu süreçte çocuk, yalnızca ilgiyi kaybetmekten değil, aynı zamanda ilişkideki özel konumunu yitirmekten de kaygı duyabilmektedir (Yörükoğlu, 2011). Dolayısıyla kıskançlık, çocuğun bağlanma güvenliğiyle doğrudan ilişkili olan çok katmanlı bir deneyimdir. Bu nedenle kıskançlık, yalnızca davranışsal bir sorun değil; duygusal, bilişsel ve sosyal boyutları olan gelişimsel bir olgu olarak değerlendirilmelidir.

Kıskançlığın temel bileşenlerinden biri bilişsel değerlendirmedir. Çocuk, içinde bulunduğu durumu kendi gelişim düzeyine uygun biçimde yorumlamakta ve ilişkisinin tehdit altında olup olmadığına dair bir anlam üretmektedir. Erken çocukluk döneminde bilişsel beceriler henüz sınırlı düzeyde olduğu için çocuklar olayları çoğu zaman benmerkezci bir bakış açısıyla değerlendirmektedir (Piaget, 1962). Bu durum, ebeveynin başka bir çocukla ilgilenmesini “beni artık sevmiyor” biçiminde yorumlamalarına neden olabilmektedir. Yetişkin açısından sıradan görünen bu durum, çocuk açısından bağlanma sistemini tehdit eden ciddi bir sorun olarak algılanabilmektedir. Bilişsel değerlendirme süreci, kıskançlığın yoğunluğu üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Çocuğun yaşadığı tehdidin gerçekliği kadar, bu tehdidi nasıl yorumladığı da önemlidir. Bu nedenle kıskançlık, çocuğun düşünsel gelişimiyle birlikte şekillenen bir duygu olarak ele alınmalıdır. Bilişsel olgunluk arttıkça, ilişkilerin daha karmaşık yapısı anlamaya başlanmakta ve kıskançlık tepkileri daha farklı biçimlerde ifade edilmektedir (İkiz ve Nacak, 2025; Seven, 2015).

Kıskançlık aynı zamanda yoğun duygusal tepkiler içermektedir. Bu duygusal yapı içinde korku, öfke, üzüntü, kaygı ve güvensizlik gibi farklı duygular bir arada bulunabilmektedir (Hart ve Legerstee, 2010). Çocuk, sevdiği kişinin ilgisini kaybetme korkusu yaşarken aynı zamanda tehdit olarak algıladığı kişiye karşı öfke geliştirebilmektedir. Bu çok boyutlu duygusal yapı, kıskançlığın neden çoğu zaman yoğun davranışsal tepkilerle dışa vurulduğunu açıklamaktadır. Özellikle küçük yaş gruplarında duygusal düzenleme becerileri henüz tam gelişmediğinden, çocuk bu karmaşık duyguları yönetmekte zorlanabilmektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Sonuç olarak ağlama, vurma, bağırma ya da içe kapanma gibi davranışlar gözlenebilmektedir. Bu davranışlar çoğu zaman “şımarıklık” ya da “uyumsuzluk” olarak değerlendirilse de aslında çocuğun yaşadığı içsel duygusal çatışmanın dışavurumudur. Bu nedenle kıskançlık davranışlarının doğru yorumlanabilmesi için çocuğun duygusal yaşantısının anlaşılması gerekmektedir.

Kıskançlık kavramı sıklıkla haset kavramıyla karıştırılmaktadır; ancak psikolojik açıdan bu iki kavram farklı süreçleri ifade etmektedir. Haset, bireyin başka bir kişide bulunan özellik, nesne ya da başarıya sahip olma isteğini içerirken; kıskançlık mevcut bir ilişkinin kaybedilme korkusuna dayanmaktadır (Smith ve Kim, 2007). Örneğin bir çocuğun arkadaşının oyuncağını istemesi haset olarak değerlendirilebilirken, annesinin başka bir çocukla ilgilenmesinden rahatsız olması kıskançlık olarak tanımlanmaktadır. Bu ayrım özellikle erken çocukluk döneminde önemlidir; çünkü çocukların davranışlarının altında yatan motivasyonların doğru anlaşılması, uygun müdahale stratejileri geliştirmek açısından gereklidir. Haset daha çok sahip olma arzusu ile ilişkiliyken, kıskançlık ilişki güvenliğini koruma ihtiyacına dayanır. Bu nedenle kıskançlık, bağlanma ve aidiyet süreçleriyle daha güçlü biçimde ilişkilidir (Kayrak, Çaplı, Aksakallı ve Karaaziz, 2023).

Kıskançlığın oluşumunda benlik algısı ve öz-değer duygusu da önemli rol oynamaktadır. Kendini seven, yeterli ve değerli hisseden çocuklar, ilişkisel tehditleri daha az yoğun algılayabilmekte ve kıskançlık durumlarında daha dengeli tepkiler verebilmektedir. Buna karşılık özgüven eksikliği yaşayan ya da ebeveyn ilgisini koşullu algılayan çocuklar, kıskançlık deneyimlerini daha yoğun yaşayabilmektedir (Cüceloğlu, 2020). Bu durum, çocuğun içsel psikolojik yapısı ile çevresel deneyimleri arasındaki etkileşimi göstermektedir. Özellikle sık eleştirilen, kardeşleriyle karşılaştırılan ya da sevgiyi başarı koşuluna bağlı olarak algılayan çocuklarda kıskançlık daha belirgin hale gelebilmektedir (Gültekin Akduman, 2019; Şipal, Yeğengil ve Toka, 2012). Çünkü bu çocuklar için sevgi, güvenli ve sürekli bir kaynak olmaktan çıkıp rekabet edilmesi gereken sınırlı bir ödül gibi algılanabilmektedir. Dolayısıyla kıskançlık yalnızca dışsal olayların değil, çocuğun kendilik algısının da bir sonucudur.

Kıskançlık, gelişimsel süreç içerisinde doğal olarak ortaya çıkmakta ve çocuğun sosyal çevresiyle kurduğu ilişkiler doğrultusunda biçimlenmektedir. Kıskançlığı yalnızca olumsuz bir özellik ya da disiplin problemi olarak görmek, çocuğun altında yatan duygusal ihtiyaçlarının gözden kaçmasına neden olabilir. Bunun yerine kıskançlık, çocuğun bağlanma, güvenlik ve aidiyet gereksinimlerinin bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Bu yaklaşım, hem önleyici hem de destekleyici ebeveynlik uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Böylece kıskançlık, çocuğun sosyal-duygusal gelişimini anlamada önemli bir kavramsal araç haline gelecektir.

Gelişimsel Süreçte Kıskançlık

Kıskançlık duygusunun gelişimsel kökenleri yaşamın ilk yıllarına kadar uzanmakta ve bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimiyle paralel biçimde şekillenmektedir. *Bebeklik döneminden* itibaren çocuklar, bakım verenleriyle kurdukları yakın ilişkiyi korumaya yönelik güçlü tepkiler gösterebilmektedir. Araştırmalar, altı aylık bebeklerin dahi annelerinin

dikkatini başka bir bebeğe ya da bebek benzeri nesneye yöneltmesi durumunda huzursuzluk, ağlama, fiziksel yakınlık arama ve dikkat çekme davranışları sergileyebildiğini göstermektedir (Hart ve Legerstee, 2010). Bu erken tepkiler, kıskançlığın yalnızca ileri yaşlarda öğrenilen sosyal bir duygu olmadığını; bağlanma sistemiyle ilişkili biçimde erken dönemde gözlenebildiğini düşündürmektedir. Bebek için bakım verenin ilgisi, yalnızca sevgi değil aynı zamanda güvenlik ve hayatta kalma açısından temel öneme sahiptir. Bu nedenle ilginin başka bir yöne kayması, gelişimsel olarak tehdit algısı yaratabilmektedir. Bebeklikte gözlenen bu ilkel kıskançlık tepkileri, ilerleyen yaşlarda bilişsel ve sosyal boyutlar kazanarak daha da çeşitlenmektedir. Böylece kıskançlık, gelişimsel süreç boyunca değişen ama süreklilik gösteren bir duygusal yapı olarak değerlendirilmektedir (Mollahüseyinoğlu, 2026).

İki ila üç yaş dönemi, kıskançlık duygusunun belirginleştiği önemli bir gelişimsel evredir. Bu dönemde çocuklar, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında tanımladığı benmerkezci düşünme yapısına sahiptir (Piaget, 1962). Benmerkezcilik, çocuğun olayları büyük ölçüde kendi bakış açısından değerlendirmesi ve başkalarının perspektifini anlamakta zorlanması anlamına gelmektedir. Bu nedenle küçük çocuklar, ebeveyn ilgisinin paylaşılmasını çoğu zaman kişisel bir kayıp ya da reddedilme olarak yorumlayabilmektedir. Örneğin annenin yeni doğan kardeşe zaman ayırması, çocuk tarafından “annem artık beni sevmiyor” şeklinde algılanabilir. Bu yaş grubunda kıskançlık daha doğrudan ve yoğun davranışlarla ifade edilmektedir; ağlama krizleri, kardeşe zarar verme girişimleri, ebeveyne yapışma ya da regresif davranışlar sık gözlenebilmektedir (Dunn ve Kendrick, 1982; Mollahüseyinoğlu, 2026). Bunun temel nedeni, çocuğun henüz gelişmiş duygusal düzenleme ve bilişsel becerilere sahip olmamasıdır.

Üç ila dört yaş döneminde çocukların dil gelişimi ve sembolik düşünme becerileri arttıkça kıskançlık deneyimleri daha sözel ve sosyal hale gelmektedir. Çocuk artık yalnızca duygusal tepki vermekle kalmayıp, kıskançlık nedenlerini ifade etmeye de başlayabilmektedir. “Annem hep kardeşimle ilgileniyor” ya da “Öğretmen onu daha çok seviyor” gibi ifadeler, çocuğun sosyal ilişkileri değerlendirme kapasitesinin arttığını göstermektedir. Bu dönemde çocuk, sosyal karşılaştırma süreçlerine daha fazla dahil olmakta; başkalarının sahip olduğu ilgi, ödül ya da sosyal statüyle kendi durumunu kıyaslamaya başlamaktadır (Yavuzer, 1998). Bu karşılaştırmalar kıskançlığın daha bilinçli biçimde yaşanmasına yol açmaktadır. Aynı zamanda sosyal oyunların artmasıyla birlikte akran kıskançlığı da daha görünür hale gelmektedir. Çocuk, arkadaşlık ilişkilerinde dışlanma ya da öğretmen ilgisinin başkasına yönelmesi gibi durumlarda kıskançlık yaşayabilmektedir. Böylece kıskançlık aile içi bağlamdan çıkarak sosyal çevreye de yayılmaktadır.

Dört ila altı yaş arasında çocukların zihinsel gelişimleri belirgin biçimde ilerlemekte; sosyal kurallar, paylaşım, empati ve başkalarının bakış

açısını anlama becerileri gelişmeye başlamaktadır. Bu süreç, kıskançlığın tamamen ortadan kalkmasını sağlamasa da ifade biçimini değiştirmektedir. Çocuk artık bazı durumlarda duygusunu bastırabilir, sözel olarak ifade edebilir ya da sosyal olarak kabul gören davranışlarla yönlendirebilir (Mollahüseyinoğlu, 2026). Ancak bu dönemde sosyal karşılaştırmalar da arttığı için kıskançlık farklı alanlarda devam edebilmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmen ilgisi, arkadaş ilişkileri, oyuncak paylaşımı ve başarı karşılaştırmaları kıskançlık için önemli tetikleyiciler oluşturmaktadır (Berk, 2018). Bu yaş grubunda çocukların sosyal normları öğrenmeye başlaması, kıskançlıkla başa çıkma becerilerinin gelişmesi açısından önemli bir fırsat sunmaktadır. Uygun rehberlik sağlandığında çocuk, duygularını tanımayı, ifade etmeyi ve yönetmeyi öğrenebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem, kıskançlığın sağlıklı biçimde düzenlenmesi açısından kritik bir müdahale süreci oluşturmaktadır (İkiz ve Nacak, 2025).

Gelişimsel süreçte kıskançlığın yoğunluğu ve ifade biçimi, yalnızca yaşa bağlı değil; bağlanma örüntüsü, mizaç, aile yapısı ve sosyal çevre gibi bireysel farklılıklardan da etkilenmektedir. Örneğin güvenli bağlanma geliştiren çocuklar, ebeveyn ilgisindeki değişimleri daha az tehdit edici algılayabilirken; kaygılı bağlanma örüntüsüne sahip çocuklar daha yoğun kıskançlık yaşayabilmektedir (Bowlby, 2012). Benzer şekilde zor mizaçlı çocuklar, çevresel değişimlere karşı daha duyarlı tepkiler verebilmektedir. Aile içinde sık karşılaştırılan ya da tutarsız ebeveynlik deneyimleyen çocuklarda kıskançlık davranışlarının daha sık görüldüğü bildirilmektedir (Gültekin Akduman, 2019). Bu durum, kıskançlığın yalnızca yaşa bağlı bir gelişim göstergesi olmadığını; aynı zamanda çevresel bağlamla şekillenen bireysel bir süreç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla gelişimsel değerlendirme yapılırken çocuğun yalnızca kronolojik yaşı değil, psikososyal çevresi de dikkate alınmalıdır.

Kıskançlık Türleri

Erken çocukluk döneminde kıskançlık, çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, ilişkisel bağlam ve gelişimsel özelliklerine göre farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Kıskançlık tek tip bir duygu olmayıp, çocuğun hangi ilişkiyi tehdit altında algıladığına bağlı olarak çeşitli kategorilerde değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda kardeş kıskançlığı, akran kıskançlığı, ebeveyn ilgisine yönelik kıskançlık ve nesneye yönelik kıskançlık erken çocukluk döneminde en sık gözlenen türler arasında yer almaktadır (Hart ve Legerstee, 2010). Her bir kıskançlık türü, farklı gelişimsel dinamikler içermekte ve çocuğun sosyal deneyimleri doğrultusunda şekillenmektedir. Bu nedenle kıskançlık türlerinin doğru anlaşılması, hem davranışların altında yatan nedenlerin belirlenmesi hem de uygun ebeveyn ve eğitimci müdahalelerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Çocuğun yaşadığı kıskançlığın türünü anlamak, davranışın yalnızca görünen yüzüne değil, ilişkisel bağlamına da odaklanmayı

gerektirir. Böylece kıskançlık, problem davranıştan çok gelişimsel bir mesaj olarak değerlendirilebilir.

Kardeş kıskançlığı, erken çocukluk döneminde en yaygın görülen kıskançlık türlerinden biridir ve özellikle yeni bir kardeşin doğumu ile birlikte belirginleşmektedir (Şipal, Yeğengil ve Toka, 2012; Yavuzer, 2016). İlk çocuk için kardeşin doğumu, aile sistemindeki yerinin yeniden tanımlanması anlamına gelebilmektedir. Çocuk, daha önce yalnızca kendisine yönelen ebeveyn ilgisinin artık başka bir bebekle paylaşılması gerektiğini fark ettiğinde, bu durumu sevgi kaybı ya da statü kaybı olarak algılayabilmektedir (Dunn ve Kendrick, 1982). Bu algı, öfke, saldırganlık, içe kapanma ya da regresyon gibi tepkilere yol açabilmektedir. Kardeş kıskançlığı yalnızca bebeklik dönemindeki kardeşe yönelik değil; ilerleyen yıllarda başarı, ebeveyn ilgisi, ödüller ve sosyal karşılaştırmalar üzerinden de devam edebilmektedir. Özellikle kardeşler arasında kıyaslama yapılması, bu kıskançlığı artırabilmektedir. “Ağabeyin senden daha başarılı” gibi ifadeler, çocuğun öz-değer algısını tehdit ederek kıskançlığı yoğunlaştırabilmektedir. Bu nedenle kardeş kıskançlığı, aile içi ilişki dinamikleriyle güçlü biçimde bağlantılıdır (Aşer, 2026; Cüceloğlu, 2020; Kayrak, Çaplı, Aksakallı ve Karaaziz, 2023).

Akran kıskançlığı ise çocuğun sosyal çevresinin genişlemesiyle birlikte, özellikle okul öncesi dönemde daha görünür hale gelmektedir. Çocuklar arkadaşlık ilişkileri kurdukça sosyal kabul, paylaşım, öğretmen ilgisi ve grup içindeki konum önem kazanmaya başlamaktadır. Bu süreçte bir arkadaşın öğretmen tarafından daha fazla övülmesi, popüler olması ya da tercih edilmesi kıskançlık yaratabilmektedir. Akran kıskançlığı çoğu zaman oyuncak paylaşımı, arkadaş seçimi ya da sosyal dışlanma üzerinden gözlenmektedir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001). Örneğin çocuğun en yakın arkadaşının başka bir çocukla oynaması, terk edilme ya da değersizlik hissine yol açabilmektedir. Bu durum, erken çocukluk döneminde sosyal bağların ne kadar önemli hale geldiğini göstermektedir. Akran kıskançlığı, sosyal beceri eksiklikleri ile birleştiğinde vurma, oyunu bozma ya da dışlayıcı davranışlara neden olabilmektedir. Ancak uygun eğitimle çocuk, paylaşma, sıra bekleme ve ilişki sürdürme becerilerini geliştirerek bu tür kıskançlığı daha sağlıklı yönetebilmektedir (İkiz ve Nacak, 2025).

Ebeveyn ilgisine yönelik kıskançlık, yalnızca kardeş varlığında değil; ebeveynin iş, sosyal çevre ya da başka sorumluluklar nedeniyle çocuğa ayırdığı zamanın azalması durumunda da ortaya çıkabilmektedir. Özellikle küçük çocuklar için ebeveyn ilgisi, güvenlik ve aidiyetin temel göstergelerinden biridir (Bowlby, 2012). Bu nedenle ebeveynin telefonda uzun süre vakit geçirmesi, başka bir çocukla ilgilenmesi ya da işe yönelmesi bile çocuk tarafından ilişki tehdidi olarak algılanabilir. Bu kıskançlık türü çoğu zaman dikkat çekme davranışlarıyla kendini göstermektedir. Çocuk, ebeveynin ilgisini yeniden kazanmak için ağlama, yaramazlık yapma ya da fiziksel yakınlık arama davranışları sergileyebilir. Ebeveyn ilgisine yönelik

kıskançlık, özellikle güvenli bağlanmanın zayıf olduğu durumlarda daha yoğun yaşanabilmektedir (Kayrak, aplı, Aksakallı ve Karaaziz, 2023; Yuvacı ve Ceylan, 2024). Bu nedenle ebeveynin çocuğa ayrılmış özel zaman oluşturmaları ve duygusal güven vermesi önemlidir.

Nesneye yönelik kıskançlık, erken çocukluk döneminin benmerkezci düşünme yapısıyla yakından ilişkilidir. Bu tür kıskançlıkta ocuk, sahip olduğu oyuncacı, eşyayı ya da sevdiği bir nesneyi başkasıyla paylaşmak istememekte ve başkasının erişimini tehdit olarak algılamaktadır. Piaget (1962)'ye göre erken çocukluk dönemindeki çocuklar sahip oldukları nesneleri çoğu zaman benliklerinin bir uzantısı gibi değerlendirebilmektedir. Bu nedenle oyuncacın paylaşılması, yalnızca nesne kaybı değil; kişisel alan ihlali gibi hissedilebilmektedir. Özellikle paylaşım becerilerinin henüz gelişmediği dönemlerde bu durum oldukça yaygındır. ocuk, oyuncacını başkasına vermemek için ağlama, saklama ya da saldırganlık gösterebilir. Bu durum çoğu zaman gelişimsel açıdan normal kabul edilmekle birlikte, paylaşma ve sıra bekleme becerilerinin desteklenmesiyle zaman içinde azalabilmektedir. Nesneye yönelik kıskançlık, sosyal beceri gelişiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Aydoğan, 2017; Sargın, 2015).

Sonuç olarak erken çocukluk dönemindeki kıskançlık türleri, çocuğun bağlanma ilişkileri, sosyal çevresi ve bilişsel gelişim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Kardeş, akran, ebeveyn ilgisi ve nesne temelli kıskançlıklar, çocuğun farklı gelişimsel ihtiyaçlarını ve tehdit algılarını yansıtmaktadır. Bu türlerin her biri, çocuğun sosyal dünyayı anlamlandırma çabasının bir parçasıdır. Kıskançlık türlerinin doğru biçimde ayırt edilmesi, ailelerin ve eğitimcilerin daha bilinçli yaklaşım geliştirmesine olanak tanımaktadır. Böylece kıskançlık yalnızca bastırılması gereken bir davranış değil; çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını anlamaya yardımcı olan önemli bir gösterge haline gelmektedir. Bu bakış açısı, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin daha sağlıklı desteklenmesine katkı sağlamaktadır.

Kıskançlığın Nedenleri

Erken ocukluk döneminde kıskançlık duygusunun ortaya çıkışı, tek bir nedene indirgenemeyecek kadar karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Kıskançlık; biyolojik eğilimler, bağlanma örüntüleri, bilişsel gelişim düzeyi, mizaç özellikleri, ebeveyn tutumları, aile yapısı ve kültürel çevre gibi birçok değişkenin etkileşimi sonucunda şekillenmektedir (Bakır, 2026; Hart ve Legerstee, 2010). Çocuğun hangi durumları tehdit olarak algıladığı, bu tehditlere nasıl anlam yüklediği ve nasıl tepki verdiği gelişimsel özellikleri kadar çevresel koşullardan da etkilenmektedir. Bu nedenle kıskançlığın nedenlerini anlamak, yalnızca davranışın görünen sonucuna odaklanmak yerine çocuğun içsel dünyası ile sosyal bağlamını birlikte değerlendirmeyi gerektirir. Özellikle erken çocukluk döneminde kıskançlık çoğu zaman sevgi, ilgi ya da aidiyet kaybı korkusuna dayanmaktadır. Bu korkunun

yoğunluğu ise çocuğun güvenlik algısıyla doğrudan ilişkilidir (Kurt, 2017; Yuvacı ve Ceylan, 2024).

Bağlanma biçimi, kıskançlığın oluşumunda en önemli psikolojik temellerden biridir. Bowlby (2012)'nin bağlanma kuramına göre çocuk, bakım verenle kurduğu ilişkinin niteliği doğrultusunda dünya hakkında güvenli ya da güvensiz içsel çalışma modelleri geliştirir. Güvenli bağlanma geliştiren çocuklar, ebeveyn sevgisini daha istikrarlı ve sürekli algıladıkları için ilgi paylaşımını daha az tehdit edici değerlendirebilirler. Buna karşılık kaygılı ya da güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocuklar, ebeveyn ilgisindeki küçük değişimleri bile terk edilme ya da değersizlik işareti olarak yorumlayabilmektedir. Örneğin yeni doğan kardeş nedeniyle annenin zamanının bölünmesi, güvensiz bağlanan bir çocuk için yoğun kıskançlık nedeni olabilir. Bu çocuklar çoğu zaman daha yoğun dikkat çekme davranışları, regresyon ya da saldırganlık gösterebilmektedir (Yuvacı ve Ceylan, 2024). Bağlanma güvenliği, çocuğun ilişkilerdeki tehdit algısını doğrudan etkilediği için kıskançlığın hem sıklığını hem de şiddetini belirleyen temel faktörlerden biridir (Cengiz ve Sarıçam, 2025).

Ebeveyn tutumları da kıskançlığın gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Çocuklar arasında karşılaştırma yapılması, ayrımcı davranılması, sevginin koşullu hissettirilmesi ya da tutarsız disiplin uygulamaları kıskançlık duygusunu artırabilmektedir (Gottman, Katz ve Hooven, 1997; Seven, 2015). Özellikle “Kardeşin senden daha başarılı” ya da “Sen neden onun gibi değilsin?” gibi ifadeler, çocuğun kendilik değerini zedeleyerek rekabet duygusunu güçlendirmektedir. Ebeveynin bir çocuğa daha fazla ilgi gösterdiğinin düşünülmesi, gerçek olsun ya da olmasın, kıskançlık açısından güçlü bir tetikleyici olabilmektedir. Ayrıca aşırı koruyucu ya da aşırı eleştirel ebeveynlik stilleri de çocuğun özgüven gelişimini olumsuz etkileyerek kıskançlığı artırabilmektedir. Çocuğun duygularının küçümsenmesi veya bastırılması, kıskançlığın sağlıklı biçimde işlenmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle ebeveynin adil, tutarlı ve duygusal açıdan kapsayıcı yaklaşımı, kıskançlığın oluşumunda koruyucu bir rol üstlenmektedir (Taner Derman ve Başal, 2013; Yuvacı ve Ceylan, 2024).

Mizaç özellikleri, kıskançlığın bireysel farklılıklar göstermesinde önemli bir etkidir. Mizaç, çocuğun doğuştan gelen duygusal tepkisellik düzeyi, uyum kapasitesi ve çevresel uyaranlara verdiği yanıt biçimi ile ilişkilidir (Thomas ve Chess, 1977). Daha hassas, yoğun duygusal tepki veren ya da değişime uyum sağlamakta zorlanan çocuklar, kıskançlık duygusunu daha sık ve yoğun yaşayabilmektedir. Örneğin; rutin değişikliklerinden kolay etkilenen bir çocuk, kardeş doğumu gibi büyük değişimlerde daha yüksek kıskançlık gösterebilir. Buna karşılık daha esnek ve uyumlu çocuklar benzer durumlara daha dengeli tepkiler verebilmektedir. Mizaç tek başına belirleyici olmasa da çevresel koşullarla birleştiğinde kıskançlık düzeyini etkileyen önemli bir değişkendir. Bu nedenle çocukların

bireysel özelliklerinin dikkate alınması, kıskançlık davranışlarının daha doğru anlaşılmasını sağlamaktadır (Gitti, 2024).

Bilişsel gelişim düzeyi de kıskançlığın nedenleri arasında önemli yer tutmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, sınırlı bilişsel kapasiteleri nedeniyle olayları çoğu zaman somut ve benmerkezci biçimde yorumlamaktadır (Piaget, 1962). Bu nedenle ebeveynin başka bir çocukla ilgilenmesi, sevginin azaldığı ya da tamamen kaybedildiği şeklinde değerlendirilebilmektedir. Çocuk, sevginin çoğalabilen bir duygu olduğunu kavramakta zorlanabilir. Özellikle neden-sonuç ilişkilerinin sınırlı anlaşılması, yanlış tehdit algılarını artırabilmektedir. Yaş ilerledikçe bilişsel esneklik ve mantıksal beceriler gelişmekte; bu da kıskançlık nedenlerinin daha gerçekçi değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak erken yaşlarda bilişsel sınırlılıklar, kıskançlığın daha yoğun yaşanmasının temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Cengiz ve Sarıçam, 2025; Seven, 2015).

Kültürel yapı, aile sistemi, doğum sırası ve kardeş sayısı gibi *çevresel faktörler* de kıskançlığın ortaya çıkışında etkili olmaktadır (Bakır, 2026). Kolektivist kültürlerde paylaşım ve aile bütünlüğü daha fazla vurgulanırken; bireyci kültürlerde bireysel başarı ve rekabet ön plana çıkabilmektedir (Triandis, 1995). Bu durum çocukların sosyal karşılaştırma süreçlerini etkileyebilmektedir. Ayrıca geniş aile yapısında büyüyen çocuklar, ilgiyi paylaşmaya daha erken alışabilirken; tek çocuk olarak büyüyen çocuklar paylaşım süreçlerinde daha fazla zorlanabilmektedir. İlk çocukların kardeş doğumunda daha yoğun kıskançlık yaşayabildiği, çünkü aile içindeki ayrıcalıklı konumlarının değiştiği bilinmektedir (Dunn ve Kendrick, 1982). Dolayısıyla kıskançlık yalnızca bireysel psikolojik süreçlerin değil; sosyal yapıların da etkisiyle şekillenmektedir (Şipal, Yeğengil ve Toka, 2012).

Genel olarak bakıldığında kıskançlığın nedenleri, çocuğun içsel özellikleri ile çevresel deneyimlerinin kesişiminde ortaya çıkan çok boyutlu bir yapı göstermektedir. Bağlanma güvenliği, ebeveyn tutumları, mizaç, bilişsel gelişim ve kültürel bağlam kıskançlığın oluşumunda temel belirleyiciler arasında yer almaktadır. Bu nedenlerin anlaşılması, kıskançlığın yalnızca olumsuz bir davranış olarak değerlendirilmesini önleyerek daha bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesine katkı sağlayabilmektedir. Böylece aileler ve eğitimciler, kıskançlığın altında yatan gerçek ihtiyaçları daha iyi fark edebilmektedirler. Kıskançlığın nedenlerini anlamak, etkili önleme ve müdahale stratejileri geliştirebilmenin temelini oluşturmaktadır. Bu bakış açısı, erken çocukluk dönemindeki duygusal gelişimin daha sağlıklı desteklenmesine olanak tanımaktadır.

Davranışsal Yansımalar

Kıskançlık duygusu, erken çocukluk döneminde yalnızca içsel bir yaşantı olarak kalmaz; çoğu zaman çocuğun davranışlarına doğrudan yansıyan gözlenebilir tepkilerle kendini gösterir. Bu davranışsal yansımalar,

çocuğun duygusal düzenleme becerilerinin henüz olgunlaşmamış olması nedeniyle oldukça belirgin ve yoğun olabilir. Çocuk, yaşadığı kıskançlık duygusunu sözel olarak ifade etmekte zorlandığı için, içsel gerilimini çoğunlukla davranış yoluyla dışa vurur. Bu durum, kıskançlığın erken çocukluk döneminde neden sıkça davranış problemleriyle karıştırıldığını açıklamaktadır. Oysa bu davranışlar çoğu zaman “uyumsuzluk” değil, çocuğun duygusal yükünü yönetme çabasıdır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Bu nedenle kıskançlık davranışları değerlendirilirken yalnızca dışsal gözlemler değil, davranışın altında yatan duygusal nedenler de dikkate alınmalıdır. Kıskançlık davranışlarının anlaşılması, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının doğru şekilde belirlenmesine katkı sağlamaktadır (İkiz ve Nacak, 2025).

Kıskançlığın en sık görülen davranışsal yansımalarından biri saldırganlıktır (Aşer, 2026; Gitti, 2024; Mollahüseyinoğlu, 2026). Erken çocukluk döneminde çocuk, özellikle kardeş ya da akran gibi tehdit olarak algıladığı kişilere karşı vurma, itme, ısırma, oyuncak atma ya da fiziksel zarar verme gibi davranışlar sergileyebilmektedir. Bu tür davranışlar çoğunlukla duygusal düzenleme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Çocuk, yaşadığı öfke ve kaybetme korkusunu kontrol edemediği için bu duyguyu doğrudan davranışa dönüştürmektedir (Hart ve Legerstee, 2010). Özellikle kardeş kıskançlığında saldırgan davranışlar daha sık gözlemlenebilmektedir. Çünkü çocuk, yeni doğan kardeşi kendisi için bir rakip olarak algılayabilmektedir. Bu durum, çocuğun hem ebeveyn ilgisini hem de sosyal statüsünü koruma çabasının bir yansımasıdır. Saldırganlık, bu bağlamda bir “problem davranış” olmaktan çok, duygusal bir iletişim biçimi olarak değerlendirilmelidir (Cengiz ve Sarıçam, 2025; Kurt, 2017).

Bir diğer önemli davranışsal yansıma içe kapanma ve geri çekilmedir. Bazı çocuklar kıskançlık duygusunu dışa vurmak yerine içselleştirme eğilimindedir. Bu çocuklar, sessizleşme, oyunlara katılmama, sosyal etkileşimlerden kaçınma ve duygusal olarak uzaklaşma gibi davranışlar gösterebilir. Bu durum çoğu zaman gözden kaçabilir; çünkü dışa dönük problem davranışlar kadar dikkat çekici değildir. Ancak içe kapanma, çocuğun duygusal yükü içsel olarak taşıdığını ve yeterince ifade edemediğini gösterir (Yavuzer, 2016). Uzun vadede bu durum sosyal izolasyon, düşük özgüven ve iletişim becerilerinde zayıflama gibi sonuçlara yol açabilir. Özellikle duyguların ifade edilmesinin desteklenmediği aile ortamlarında bu tür davranışlar daha sık görülmektedir. Dolayısıyla içe kapanma, kıskançlığın “sessiz” bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir.

Regresyon (gerileme) davranışları da kıskançlığın önemli davranışsal yansımaları arasında yer almaktadır. Regresyon, çocuğun daha önce kazandığı gelişimsel becerilere geri dönmesi anlamına gelir. Örneğin; tuvalet eğitimi tamamlanmış bir çocuğun yeniden altını ıslatmaya başlaması, parmak emme davranışına dönmesi ya da bebeksi konuşma tarzı kullanması bu duruma örnek verilebilir (Mollahüseyinoğlu, 2026). Bu tür davranışlar

genellikle çocuğun ilgi ve güven ihtiyacının arttığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuk, daha önceki dönemde kendisine yoğun ilgi gösterildiği zamanlara geri dönerek bu ilgiyi yeniden kazanmayı amaçlamaktadır. Regresyon davranışları, özellikle yeni kardeş doğumu sonrasında sık görülmektedir. Bu süreçte çocuk, “küçük çocuk” rolüne geri dönerek ebeveyn ilgisini yeniden kazanmayı hedefleyebilmektedir. Bu davranışlar gelişimsel açıdan geçici olup, uygun destekle zaman içinde ortadan kalkabilir (Aşer, 2026).

Dikkat çekme davranışları da kıskançlığın yaygın yansımalarından biridir. Çocuk, ebeveynin ya da öğretmen ilgisini yeniden kazanmak için aşırı konuşma, kurallara karşı gelme, sürekli soru sorma ya da yaramazlık yapma gibi davranışlar sergileyebilmektedir. Bu davranışların temelinde çoğu zaman “görülme ihtiyacı” bulunmaktadır. Çocuk, kendisine yeterince dikkat verilmediğini düşündüğünde, olumsuz davranışlar dahi olsa dikkat çekmeyi tercih edebilmektedir (Seven, 2015). Bu durum, dikkat çekmenin çocuk için duygusal bir “bağlantı kurma stratejisi” olduğunu göstermektedir. Özellikle kardeş kıskançlığında bu davranışlar daha belirgin hale gelebilmektedir. Çocuk, ebeveyn ilgisini yeniden kazanmak için daha önce yapmadığı davranışları deneyebilmektedir. Bu nedenle dikkat çekme davranışları, yalnızca disiplin sorunu olarak değil, duygusal ihtiyaç göstergesi olarak ele alınmalıdır (Kurt, 2017).

Kıskançlık bazı çocuklarda somatik (bedensel) tepkilerle de kendini gösterebilmektedir. Karın ağrısı, baş ağrısı, mide bulantısı ya da iştahsızlık gibi fiziksel belirtiler, çocuğun duygusal stresini bedensel olarak dışa vurduğunu gösterebilmektedir. Özellikle küçük çocuklar duygularını sözel olarak ifade edemediklerinde bedenleri aracılığıyla iletişim kurabilmektedir. Bu durum da psikosomatik tepkiler olarak değerlendirilmektedir (Denham, 1998). Ebeveyn ilgisinin azaldığı ya da kardeşin doğduğu dönemlerde bu tür şikâyetler artabilmektedir. Çocuk, fiziksel şikâyetleri aracılığıyla hem ilgi çekmeyi hem de duygusal rahatlama sağlamayı amaçlayabilmektedir. Bu nedenle bedensel belirtiler yalnızca tıbbi açıdan değil, psikolojik açıdan da değerlendirilmelidir. Özellikle tekrarlayan ve açıklanamayan somatik şikâyetler kıskançlık gibi duygusal süreçlerle ilişkili olabilir (Aşer, 2026).

Genel olarak bakıldığında kıskançlığın davranışsal yansımaları oldukça çeşitlidir ve her çocukta farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. Saldırganlık, içe kapanma, regresyon, dikkat çekme ve somatik belirtiler, çocuğun duygusal dünyasını dışa vurma biçimleridir. Bu davranışların her biri, çocuğun temel bir duygusal ihtiyacına işaret etmektedir: görülmeye, kabul edilme ve güven duyma ihtiyacı. Bu nedenle kıskançlık davranışları yalnızca kontrol edilmesi gereken problemler olarak değil, anlaşılması gereken gelişimsel sinyaller olarak değerlendirilmelidir. Uygun ebeveyn yaklaşımı ve duygusal destek sağlandığında, bu davranışlar zaman içinde azalmakta ve yerini daha sağlıklı baş etme stratejilerine bırakmaktadır (İkiz ve Nacak,

2025). Böylece kıskançlık, problem davranış üretmek yerine, duygusal gelişimi destekleyen bir öğrenme sürecine dönüşebilmektedir.

Ailelere Yönelik Öneriler

Erken çocukluk döneminde kıskançlıkla başa çıkmada ailelerin tutumu belirleyici bir role sahiptir. Çocuğun yaşadığı kıskançlık duygusu çoğu zaman gelişimsel olarak normal kabul edilse de, bu duygunun nasıl ele alındığı çocuğun uzun vadeli duygusal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlerin kıskançlığı bastırmaya çalışmak yerine anlamaya ve düzenlemeye yönelik bir yaklaşım benimsemesi, çocuğun duygusal farkındalık kazanmasını desteklemektedir. Çocuklar duygularını öğrenme sürecindedir ve bu süreçte yetişkinlerin model olması kritik önem taşımaktadır (Gottman, Katz ve Hooven, 1997; Seven, 2015). Aile içinde duyguların açıkça konuşulması, çocuğun kendi duygularını tanımasını kolaylaştırır. Özellikle “kıskanma kötü bir duygudur” gibi etiketleyici ifadeler yerine, “kıskandığını hissediyorsun, bunu anlamak normal” gibi kabul edici söylemler kullanılmalıdır. Bu yaklaşım, çocuğun kendini güvende hissetmesine katkı sağlamakta ve duygusal düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Yavuzer, 2009).

Ailelerin dikkat etmesi gereken en önemli noktalardan biri, çocuklar arasında karşılaştırma yapmaktan kaçınmaktır. “Kardeşin daha uslu”, “arkadaşın daha başarılı” gibi ifadeler, çocuğun kendilik algısını zedeleyerek kıskançlığı artırabilmektedir. Karşılaştırma, çocuğun değerinin koşullu olduğu algısını güçlendirmekte ve rekabet duygusunu tetiklemektedir (Cüceloğlu, 2020; Sargın, 2015). Bunun yerine her çocuğun bireysel özelliklerinin vurgulanması, çocuğun kendini değerli hissetmesine katkı sağlamaktadır. Aile içinde “adalet” duygusunun oluşturulması önemlidir; ancak bu adalet, herkese aynı davranmak değil, her çocuğun ihtiyacına uygun yaklaşım geliştirmek anlamına gelmektedir. Özellikle kardeşler arasında eşitlik yerine ihtiyaç temelli yaklaşım benimsenmelidir. Bu tutum, kıskançlık duygusunun yoğunluğunu azaltmada etkili olmaktadır. Ayrıca her çocuğa özel zaman ayrılması, ebeveyn-çocuk ilişkisinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Aşer, 2026; Cengiz ve Sarıçam, 2025).

Ebeveynlerin çocukla kurduğu iletişim biçimi, kıskançlığın yönetiminde kritik bir rol oynamaktadır. Çocuğun duygularını küçümsemek, yok saymak veya cezalandırmak yerine aktif dinleme ve empati temelli bir iletişim benimsenmelidir. Çocuk kendini ifade edebildiğinde, duygusal yoğunluğu azalmakta ve davranışsal tepkiler daha kontrol edilebilir hale gelmektedir (Denham, 1998). Örneğin çocuk “annem kardeşimi daha çok seviyor” dediğinde, bu ifade reddedilmemeli, duygunun arkasındaki ihtiyaç anlaşılmaya çalışılmalıdır. “Böyle hissetmen seni üzüyor olabilir” gibi yansıtıcı ifadeler, çocuğun duygusunu düzenlemesine yardımcı olmaktadır. Bu tür iletişim, çocuğun duygusal zekâ gelişimini desteklemekte ve ilerleyen yaşamında daha sağlıklı ilişkiler kurmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca

ebeveynin sakin ve tutarlı bir iletişim tarzı sergilemesi, çocuğa güven duygusu kazandırmaktadır (Kurt, 2017; Yavuzer, 2009).

Kıskançlığın yönetiminde bir diğer önemli strateji, çocuğun duygusal ihtiyaçlarının zamanında ve düzenli olarak karşılanmasıdır (Aydoğan, 2017). Özellikle küçük çocuklar için ebeveyn ilgisi, yalnızca duygusal bir ihtiyaç değil, aynı zamanda güvenlik ihtiyacıdır (Bowlby, 2012). Bu nedenle ebeveynin çocukla kaliteli zaman geçirmesi, kıskançlık duygusunu azaltmada önemli bir koruyucu faktördür. Günlük kısa ama düzenli etkileşimler, çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlamaktadır. Özellikle kardeş doğumu sonrası büyük çocuğa özel zaman ayrılması, kıskançlığın yoğunluğunu azaltabilmektedir. Bu zamanın niteliği, niceliğinden daha önemlidir; çocuğun ilgi gördüğünü hissetmesi temel amaçtır. Ayrıca rutinlerin korunması, çocuğun güvenlik algısını desteklemektedir. Günlük yaşamın öngörülebilir olması, kıskançlık kaynaklı kaygıyı azaltabilmektedir (Yavuzer, 1998).

Oyun, erken çocukluk döneminde kıskançlıkla başa çıkmada etkili bir araçtır. Oyun temelli etkinlikler, çocuğun duygularını doğal bir şekilde ifade etmesine ve anlamlandırmasına olanak sağlamaktadır. Rol yapma oyunları, hikâye anlatımı ve kukla etkinlikleri, çocuğun kıskançlık duygusunu dışsallaştırmasına yardımcı olabilmektedir (Seven, 2015). Örneğin “kardeş kıskançlığı” temalı bir hikâye üzerinden konuşmak, çocuğun kendi duygusunu tanımasını kolaylaştırabilmektedir. Oyun sırasında çocuk, güvenli bir ortamda duygularını deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Bu süreç, aynı zamanda empati gelişimini de desteklemektedir. Çünkü çocuk, farklı karakterlerin duygularını deneyimleyerek başkalarının bakış açısını anlamaya başlamaktadır. Bu nedenle oyun, yalnızca eğlence değil, aynı zamanda bir duygusal eğitim aracıdır (Kadim, 2022).

Sonuç olarak ailelerin kıskançlık karşısındaki yaklaşımı, çocuğun bu duyguyu nasıl deneyimleyeceğini ve yöneteceğini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Kabul edici, empatik ve tutarlı ebeveyn tutumları, kıskançlığın olumsuz davranışlara dönüşmesini engelleyebilmektedir. Buna karşılık eleştirel, karşılaştırmacı ve cezalandırıcı yaklaşımlar kıskançlık duygusunu artırabilmekte ve davranış problemlerine yol açabilmektedir. Bu nedenle ailelerin kıskançlığı bir “sorun” olarak değil, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını gösteren bir sinyal olarak görmesi gerekmektedir. Uygun destek sağlandığında kıskançlık, çocuğun duygusal gelişimine katkı sağlayan bir öğrenme deneyimine dönüşebilmektedir. Bu yaklaşım, hem çocuğun hem de aile ilişkilerinin daha sağlıklı gelişmesine katkı sağlamaktadır.

SONUÇ

Erken çocukluk döneminde kıskançlık, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimiyle yakından ilişkili, doğal ve kaçınılmaz bir duygusal deneyim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma kapsamında ele alınan

bulgular, kıskançlığın yalnızca problem davranışlar üzerinden değerlendirilemeyeceğini; aksine bağlanma ilişkileri, benlik gelişimi, sosyal karşılaştırma süreçleri ve aile etkileşimleriyle birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Kıskançlık duygusu, çocuğun sevgi, ilgi ve aidiyet ihtiyacının tehdit altında algılanmasıyla ortaya çıkmakta ve bu durum çoğu zaman davranışsal tepkilerle kendini göstermektedir. Ancak bu tepkilerin altında yatan temel motivasyon, çocuğun ilişkisel güvenliğini yeniden sağlama çabasıdır (Hart ve Legerstee, 2010). Bu nedenle kıskançlık, gelişimsel açıdan bir “uyumsuzluk” değil, çocuğun içsel dünyasını anlamaya yönelik önemli bir gösterge olarak değerlendirilmelidir.

Kıskançlığın ortaya çıkışında bağlanma kalitesinin belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Güvenli bağlanma geliştiren çocuklar, ebeveyn ilgisinin paylaşılmasını daha az tehdit edici algılamak; güvensiz bağlanma örüntülerine sahip çocuklar bu durumu daha yoğun kaygı ve kıskançlıkla deneyimlemektedir (Bowlby, 2012). Bununla birlikte ebeveyn tutumları, çocuklar arası karşılaştırmalar, aile içi iletişim biçimi ve duygusal destek düzeyi de kıskançlığın yoğunluğunu doğrudan etkilemektedir. Özellikle karşılaştırmacı ve eleştirel ebeveynlik yaklaşımları, çocuğun kendilik değerini zedeleyerek kıskançlık duygusunu artırmaktadır (Cüceloğlu, 2020). Buna karşılık empatik, kabul edici ve tutarlı ebeveyn tutumları, çocuğun duygusal düzenleme becerilerini güçlendirerek kıskançlığın sağlıklı biçimde yönetilmesine katkı sağlamaktadır (Taner Derman ve Başal, 2013).

Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde kıskançlığın yaşla birlikte biçim değiştirdiği ancak tamamen ortadan kalkmadığı görülmektedir. Bebeklik döneminde ilkel bağlanma tepkileri şeklinde ortaya çıkan kıskançlık, erken çocukluk döneminde saldırganlık, içe kapanma ve regresyon gibi davranışlarla kendini göstermekte; okul öncesi dönemde ise sosyal karşılaştırmalar ve ilişkisel değerlendirmeler üzerinden daha karmaşık bir yapıya dönüşmektedir. Bu süreç, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimiyle paralel ilerlemektedir (Berk, 2018). Dolayısıyla kıskançlık, gelişimsel olarak süreklilik gösteren bir duygu olup, farklı yaş dönemlerinde farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Bu durum, kıskançlığın gelişim psikolojisi açısından önemli bir inceleme alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kıskançlığın uygun şekilde ele alınmaması durumunda çocukta davranış problemleri, sosyal uyum güçlükleri ve duygusal düzenleme sorunları ortaya çıkabilmektedir. Buna karşın destekleyici bir aile ortamı, sağlıklı iletişim ve duygusal farkındalık geliştiren eğitim yaklaşımları, kıskançlığın çocuğun gelişimine katkı sağlayan bir öğrenme deneyimine dönüşmesini mümkün kılmaktadır (Denham, 1998; Seven, 2015). Özellikle oyun temelli yaklaşımlar, empati geliştirme çalışmaları ve duygu düzenleme eğitimleri, çocukların kıskançlık duygusunu daha sağlıklı biçimde anlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda kıskançlık, bastırılması gereken bir duygu değil; doğru yönlendirildiğinde sosyal-duygusal gelişimi destekleyen bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, 0-6 yaş döneminde kıskançlık, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının bir yansıması olarak ortaya çıkan doğal bir duygudur. Bu duygunun anlaşılması ve doğru yönetilmesi, hem çocuğun psikolojik iyi oluşu hem de sağlıklı aile ilişkilerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Gelecek araştırmaların, farklı kültürel bağlamlarda kıskançlık deneyimlerini, ebeveyn tutumlarının uzun vadeli etkilerini ve erken müdahale programlarının etkililiğini irdelemesinin, literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece kıskançlık, yalnızca bireysel bir duygu olarak değil, sosyal ve gelişimsel bir olgu olarak daha kapsamlı biçimde anlaşılabilir.

REFERANSLAR

- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aşer, M. (2026). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip kardeşi olan ve olmayan tipik gelişim gösteren çocukların kardeş kıskançlıkları: Bir karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğan, Y. (2017). *Çocuklarda sık karşılaşılan davranış problemleri*. Editör A. Özyürek, *Çocuklarda davranış yönetimi* (2. Baskı) (pp. 21-60). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bakır, A. (2026). *Kıskançlık düzeyi, bağlanma tarzı ve ebeveyn tutumlarının romantik ilişkilerin süresi ve ilişki doyumu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* (T. V. Soylu, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Cengiz, İ. ve Sarıçam, H. (2025). Kardeş kıskançlığı görülen ve görülmeyen ailelerdeki ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 9(2), 150-173.
- Cole, P. M., Martin, S. E., ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Cüceloğlu, D. (2020). *İnsan ve davranışı* (39. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Dunn, J., ve Kendrick, C. (1982). *Siblings: Love, envy, and understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gitti, D. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarında kardeş kıskançlığının belirlenmesi ve annelerin müdahale yöntemlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion: How families communicate emotionally*. Mahway: Lawrence Erlbaum.

- Gültekin Akduman, G. (2019). Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları. Editör A. Güngör Aytaç, *Ruh sağlığı* (pp. 89-124). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Hart, S. L. ve Legerstee M. (2010). *Handbook of jealousy: Theory, research, and multidisciplinary approaches*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- İkiz, F. E. ve Nacak, S. (2025). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış problemleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 516-539.
- Kadim, M. (2022). Oyunla tanıma. Editör R. Akay, *Çocuğu tanıma teknikleri (0-18 yaş gelişimsel yaklaşım)* (pp. 53-74). İstanbul: Efe Akademik Yayıncılık.
- Kadim, M. (2023). Duygusal gelişim. Editör A. Kızılkaya Namlı, *Eğitimin kavramsal temelleri-8: Eğitim psikolojisi* (pp. 91-114). İstanbul: Efe Akademik Yayıncılık.
- Kayrak, M. E., Çaplı, M., Aksakallı, G. ve Karaaziz, M. (2023). Kıskançlık duygusu ile ilgili bir derleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 1079-1090.
- Kumdan, M. (2025). *İlişki yetkinliği: Bağlanma tarzları ve kıskançlık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin anneye bağlanma stilleri ile kardeş kıskançlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lewis, M. (2016). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, guilt, and hubris. Editör L. F. Barrett, M. Lewis ve J. M. Haviland-Jones, *Handbook of emotions* (4th ed.) (pp. 792-814). New York: Guilford Press.
- Mollahüseyinoğlu, G. (2026). Kardeş kıskançlığı. Editör R. Akay ve O. Kocaman, *Çocukların gözünden çocuk gelişimi 2* (pp. 203-217). İstanbul: Efe Akademik Yayıncılık.
- Öztürk Serter, G. (2022). Erken çocukluk eğitimi. Editör A. Babaroğlu, *Erken çocukluk eğitime giriş* (pp. 1-16). Ankara: İzge Yayıncılık.
- Parrott, W. G. (2001). *Emotions in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Pekdoğan, S. ve Bozgün, K. (2022). Erken çocukluk dönemi çocukların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları. Editör A. Babaroğlu, *Erken çocukluk eğitime giriş* (pp. 17-48). Ankara: İzge Yayıncılık.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton Library.
- Sargin, N. (2015). *Çocuklarda ruh sağlığı* (3. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Seven, S. (2015). *Çocuk ruh sağlığı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, R. H. ve Kim, S. H. (2007). Comprehending envy. *Psychological Bulletin*, 133(1), 46-64.
- Şipal, R. F., Yeğengil, C. ve Toka, N. (2012). Okul öncesi dönemde aralarında yaş farkı olan ve ikiz kardeşler arasındaki kıskançlığın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 55-68.
- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.

- Thomas, A. ve Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. New York: Westview Press.
- Yavuzer, H. (1998). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2009). *Ana-baba ve çocuk* (28. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi* (44. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı* (31. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yuvacı, M. ve Ceylan, Ş. (2024). Erken çocukluk döneminde kardeş kıskançlığı temalı resimli çocuk kitaplarına yönelik bir analiz. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 222-239.

Okuldan Sessiz Kopuş: Kronik Devamsızlık, Okula Aidiyet ve Öğrenme Kayıplarının Nedensel Döngü Analizi

Nidan OYMAN BOZKURT¹

1- Doç. Dr.; Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. nidan.oyman@usak.edu.tr
ORCID No: 0000-0001-9319-2141

ÖZET

Bu bölüm, kronik devamsızlığı öğrencinin bireysel tercihi veya yalnızca aile sorumluluğuyla açıklanan doğrusal bir sorun olarak değil; öğrenme, aidiyet, ruhsal iyi oluş, aile koşulları, okul iklimi ve kurumsal müdahale kapasitesi arasındaki karşılıklı etkileşimlerin ürünü olan dinamik bir sistem sorunu olarak ele almaktadır. Çalışmanın amacı, devamsızlığın zaman içinde okuldan ‘sessiz kopuşa’ nasıl dönüştüğünü açıklayan geri bildirim yapılarını ve bu yapıları değiştirebilecek kaldıraç noktalarını belirlemektir. Bu amaçla hakemli araştırmalar, sistematik derlemeler, meta-analizler, boylamsal çalışmalar ile OECD, UNICEF, Millî Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Reformu Girişimi raporları yapılandırılmış bütünleştirici literatür incelemesi kapsamında değerlendirilmiş; bulgulardaki yönlü ilişkiler ortak bir değişken sözlüğü kullanılarak literatür temelli nedensel döngü modeline dönüştürülmüştür. Analiz sonucunda öğrenme açığının derinleşmesi, aidiyetin aşınması, duygusal kaçınma, eşitsizliğin birikmesi, okul-aile güveninin zayıflaması ve devamsızlığın normalleşmesi olmak üzere altı güçlendirici döngü belirlenmiştir. Bunları sınırlayan erken uyarı ve kademeli destek, aile-okul ortaklığı, ilişkisel bağların onarılması, erişim engellerinin azaltılması, bireyselleştirilmiş okula dönüş ve devam normlarının güçlendirilmesi biçiminde altı dengeleyici döngü tanımlanmıştır. Bulgular, etkili devamsızlık politikalarının izleme ve yaptırımın yanında akademik telafi, aidiyet, güven, kurumlar arası koordinasyon ve ihtiyaca uygun zamanında desteğe dayanması gerektiğini göstermektedir. Model nicel bir simülasyon değil, mevcut kanıtları bütünleştiren kavramsal bir açıklamadır. Bu çerçeve, okul yöneticilerine erken müdahale alanlarını görünür kılarak gelecekte yürütülecek katılımcı sistem dinamiği araştırmaları için sınanabilir önermeler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Kronik devamsızlık, okuldan sessiz kopuş, okula aidiyet, öğrenme kaybı, sistem düşüncesi, nedensel döngü diyagramı, okul yönetimi

GİRİŞ

Okula düzenli devam, öğrencilerin öğretim programına erişebilmesinin, öğretmen ve akranlarıyla sürdürülebilir ilişkiler kurabilmesinin ve okul topluluğunun bir parçası hâline gelebilmesinin temel koşullarından biridir. Bununla birlikte devamsızlık, eğitim araştırmalarında ve okul yönetimi uygulamalarında uzun süre çoğunlukla kayıt altına alınması, sınırlandırılması ve yaptırıma bağlanması gereken bireysel bir öğrenci davranışı olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım, öğrencinin okulda bulunmadığı günleri görünür kılmakla birlikte, devamsızlığı üreten koşullar ile devamsızlık sonrasında ortaya çıkan akademik, ilişkisel ve duygusal sonuçlar arasındaki karşılıklı etkileşimleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır.

Oysa öğrencinin kaçırdığı her okul günü yalnızca belirli bir miktarda öğretim zamanının kaybedilmesi anlamına gelmez; aynı zamanda öğrenme sürekliliğinin bozulması, akran ilişkilerinin zayıflaması, öğretmenle kurulan bağın kesintiye uğraması ve öğrencinin okul yaşamının gündelik akışından uzaklaşması anlamına gelebilir.

Bu yönüyle devamsızlık, tek bir olaydan çok zaman içinde biriken ve kendi sonuçlarını yeniden neden hâline getirebilen dinamik bir süreçtir. Öğrenci okula gelmediğinde öğrenme fırsatlarını kaçırabilir; kaçırılan öğretim zamanı akademik açığın büyümesine, akademik açığın büyümesi ise dersleri takip etmenin ve sınıf içi etkinliklere katılmanın giderek zorlaşmasına yol açabilir. Benzer biçimde devamsızlık, öğrencinin öğretmenleri ve akranlarıyla kurduğu ilişkileri zayıflatabilir; ilişkilerin zayıflaması okula aidiyet duygusunu azaltabilir ve azalan aidiyet öğrencinin okuldan daha fazla uzaklaşmasına neden olabilir. Böylece başlangıçta sağlık, aile koşulları, ulaşım, ruhsal güçlükler veya geçici bir okul sorunu nedeniyle ortaya çıkan devamsızlık, zamanla öğrenme kaybı, sosyal kopuş ve okuldan kaçınma tarafından beslenen bir döngüye dönüşebilir. Devamsızlığın “sessiz” niteliği de burada ortaya çıkmaktadır: Öğrenci resmî olarak okul sistemine kayıtlı kalırken eğitimsel, sosyal ve duygusal olarak okuldan aşamalı biçimde kopabilmektedir.

Okul devamsızlığının giderek daha görünür bir politika ve araştırma problemi hâline gelmesi, yalnızca belirli ülkelere özgü bir gelişme değildir. OECD’nin 2026 yılında yayımladığı Every Day Counts: Understanding, Preventing and Responding to School Attendance Problems başlıklı rapor, okul devam sorunlarının çok sayıda eğitim sisteminde sınıfları, okulları ve eğitim politikalarını etkileyen ortak bir sorun hâline geldiğini göstermektedir. Raporda devamsızlık; öğrenci özellikleri, aile yaşamı, akran ilişkileri, okul iklimi, sağlık ve sosyal hizmetlere erişim, ekonomik koşullar ve eğitim politikaları arasında gelişen çok düzeyli bir olgu olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle okul devam sorunlarının yalnızca öğrencinin okula gelme isteğine veya ailenin çocuğu okula gönderme davranışına indirgenemeyeceği; önleme, erken belirleme, müdahale ve okula yeniden katılım süreçlerinin birlikte tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (OECD, 2026).

Türkiye’deki güncel göstergeler de devamsızlığın geçici veya sınırlı bir öğrenci davranışı olmaktan çıkarak eğitim sisteminin farklı kademelerini etkileyen yapısal bir sorun hâline geldiğine işaret etmektedir. Eğitim Reformu Girişiminin Eğitim İzleme Raporu 2025 bulgularına göre, 20 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrencilerin oranı bütün eğitim kademelerinde yükselmiştir. Özellikle ortaokul düzeyinde bu oranın bir önceki dönemdeki %14,8 düzeyinden %23,7’ye çıkması, devamsızlığın öğrencilerin okul yaşamına katılımı bakımından kritik bir eşik oluşturduğunu göstermektedir (ERG, 2025). Bu veriler yalnızca öğrencilerin belirli sayıda okul gününü kaçırdığını değil, önemli bir öğrenci grubunun öğretim

programından, sınıf içi ilişkilerden ve okulun sunduğu destek mekanizmalarından uzun süreli olarak uzak kaldığını düşündürmektedir.

Uluslararası karşılaştırmalı bulgular Türkiye'deki sorunun aidiyet ve okul deneyimi boyutunu da görünür kılmaktadır. PISA 2022 Türkiye sonuçlarında öğrencilerin %69'u kendisini okuluna ait hissettiğini belirtirken OECD ortalaması %75'tir. Türkiye'de öğrencilerin %28'i okulda kendisini yalnız, %26'sı ise okul topluluğunun dışında veya dışlanmış hissettiğini bildirmiştir. Aynı veri setinde Türkiye'deki öğrencilerin %60'tan fazlasının değerlendirmeden önceki iki hafta içinde en az bir ders veya okul gününü atladığını bildirmesi, okulda fiziksel olarak bulunmama ile okul topluluğuna psikolojik olarak bağlanamama arasında birlikte incelenmesi gereken bir alan bulunduğunu göstermektedir (OECD, 2023). Bu göstergeler öz bildirime dayandığı ve Millî Eğitim Bakanlığının yıllık devamsızlık ölçütlerinden farklı bir zaman aralığını kullandığı için doğrudan karşılaştırılmamalıdır. Bununla birlikte bulgular, Türkiye'de devamsızlık ve aidiyet sorunlarının yalnızca küçük bir risk grubuyla sınırlı görülmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu karşılıklı ilişkiler, devamsızlığın doğrusal bir neden–sonuç zinciri yerine bir sistem problemi olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Doğrusal açıklamalar genellikle devamsızlığın gerisindeki tekil bir nedeni tanımlamaya yönelir: Öğrencinin motivasyonu düşüktür, aile ilgisizdir, okul uzak olduğu için devam edememektedir veya öğrenci başarısız olduğu için okula gelmemektedir. Bu etkenlerin her biri belirli öğrenciler açısından önemli olabilir. Ancak sistemik bakış, bu etkenlerin birbirinden bağımsız olmadığını; zaman içinde etkileşerek birbirlerinin etkisini artırabileceğini veya azaltabileceğini kabul eder. Örneğin ekonomik güçlük ulaşım ve beslenme sorunlarını artırabilir; bu sorunlar devamsızlığı yükseltebilir; devamsızlık akademik açığı büyütebilir; büyüyen açık öğrencinin okulda yetersiz hissetmesine ve okula aidiyetinin azalmasına yol açabilir. Okula aidiyet azaldığında ise öğrencinin okula dönmesi için gereken motivasyon ve ilişkisel destek daha da zayıflayabilir. Bu nedenle sistem düşüncesi devamsızlığa “Asıl neden nedir?” sorusundan çok, “Sorunu zaman içinde üreten ve sürdüren ilişkiler nasıl bir yapı oluşturmaktadır?” sorusuyla yaklaşır.

Türkiye'de devamsızlık ve okul terki risklerine yönelik güncel uygulamalar da sorunun giderek daha fazla erken belirleme ve kurumlar arası müdahale perspektifiyle ele alınmaya başladığını göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Eğitime Katılım ve Devamsızlığı İzleme Projesi kapsamında pilot illerde devamsızlık ve okul terki risk parametrelerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmış; erken uyarı sistemi altyapısının kurulması, okul temelli önleme ve yönlendirme mekanizmalarının güçlendirilmesi ve ailelerle diğer kamu kurumlarının müdahale sürecine katılması planlanmıştır. Bu yönelim, devamsızlığın yalnızca öğrencinin sorumluluğunda olan bir disiplin problemi değil, okulun

veri kullanma, ilişki kurma, erken müdahale etme ve farklı hizmetleri koordine etme kapasitesiyle bağlantılı bir eğitim yönetimi problemi olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda bölümün amacı, kronik devamsızlık, okula aidiyet, öğrenme kayıpları, öğrenci iyi oluşu ve okulun müdahale kapasitesi arasındaki karşılıklı ilişkileri sistem düşüncesi temelinde incelemek; devamsızlığın hangi geri bildirim döngüleri aracılığıyla derinleştiğini ve hangi kaldıraç noktaları üzerinden azaltılabileceğini ortaya koymaktır. Bölüm, güncel hakemli araştırmalar ile OECD, Millî Eğitim Bakanlığı, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi gibi kurumların raporlarından elde edilen bulguları bir araya getirerek literatür temelli bir nedensel döngü modeli geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Kronik devamsızlığı üreten bireysel, ailesel, ilişkisel, okul temelli ve yapısal etkenler nelerdir?
- Devamsızlık, öğrenme kaybı, akademik başarı, okula aidiyet ve öğrenci iyi oluşu arasında hangi karşılıklı ilişkiler bulunmaktadır?
- Devamsızlığın zaman içinde derinleşerek okuldan sessiz kopuşa dönüşmesine yol açan güçlendirici geri bildirim döngüleri nelerdir?
- Okul yönetimleri ve eğitim politikaları devamsızlığı azaltmak ve öğrencilerin okula sürdürülebilir dönüşünü desteklemek için hangi dengeleyici mekanizmaları ve kaldıraç noktalarını kullanabilir?

Bu sorular çerçevesinde devamsızlık, yalnızca okulda bulunulmayan günlerin sayısı olarak değil; öğrencinin öğrenmeye, ilişkilere ve okul topluluğuna katılımının zaman içinde nasıl değiştiğini gösteren sistemik bir gösterge olarak ele alınmaktadır. Böyle bir yaklaşım, okul yönetimlerinin devamsızlığa ilişkin tepkilerini yaptırım ve kayıt tutma düzeyinden çıkararak önleme, erken müdahale, aidiyet geliştirme ve yeniden bütünleşme ekseninde yeniden düşünmelerine katkı sağlayabilir.

KAVRAMSAL SINIRLAR: DEVAMSIZLIK, KRONİK DEVAMSIZLIK VE OKULDAN KOPUŞ

Okul devam sorunlarına ilişkin literatürde, görünüşte benzer olmakla birlikte öğrencinin okulda bulunmamasının farklı nedenlerini, biçimlerini ve sonuçlarını ifade eden çok sayıda kavram kullanılmaktadır. Devamsızlık, kronik devamsızlık, izinsiz devamsızlık, okul reddi, okuldan kaçınma, okuldan çekilme, okul tarafından dışlanma, okuldan kopuş ve okul terki kavramları bazı araştırmalarda birbirlerinin yerine kullanılabilir. Bununla birlikte bu kavramların aynı olguyu ifade ettiği varsayımı, öğrencinin neden okulda bulunmadığını anlamayı ve ihtiyacına uygun

müdahaleyi belirlemeyi güçleştirmektedir. Örneğin yoğun kaygı nedeniyle okula devam edemeyen bir öğrenciyle ailesinden ve okuldan habersiz biçimde dersleri asan bir öğrencinin görünür davranışı benzer olsa da bu davranışları başlatan ve sürdüren mekanizmalar farklıdır (Heyne et al., 2019; Kearney et al., 2019).

OECD (2026), okul devam sorunlarının tanımlanması, ölçülmesi ve sınıflandırılmasında ülkeler arasında önemli farklılıklar bulunduğunu belirtmektedir. Bazı eğitim sistemleri devamsızlığın süresine, bazıları izinli veya izinsiz oluşuna, bazıları ise öğrencinin kayıt durumu ve devamsızlığın gerekçesine odaklanmaktadır. Bu nedenle uluslararası literatürde bütün araştırmacılar ve eğitim sistemleri tarafından benimsenmiş tek bir sınıflandırma bulunmamaktadır (Heyne et al., 2019; OECD, 2026). Bu bölümde devamsızlık, kayıtlı bir öğrencinin planlanmış öğretim zamanına katılmamasını ifade eden genel bir kavram; okul devam sorunları ise devamsızlığın farklı biçimlerini ve bunlarla bağlantılı güçlükleri kapsayan bir şemsiye terim olarak kullanılmaktadır.

Okula devam ve devamsızlık

Okula devam, öğrencinin yalnızca okul binasında fiziksel olarak bulunmasını değil, planlanan öğretim sürecine düzenli biçimde erişmesini ve okul yaşamına katılmasını ifade etmektedir. Devamsızlık ise kayıtlı bir öğrencinin planlanmış bir ders, ders saati, okul günü veya daha uzun bir eğitim dönemi boyunca öğretime katılmamasıdır. Bu tanım tam gün devamsızlığın yanı sıra ders atlama, okula geç gelme, okuldan erken ayrılma ve günün yalnızca belirli bir bölümünde bulunmama gibi kısmi devam sorunlarını da kapsamaktadır (Kearney et al., 2019; OECD, 2026).

Devamsızlıklar idari bakımdan çoğunlukla izinli veya mazeretli ve izinsiz veya mazeretsiz olarak sınıflandırılmaktadır. Hastalık, sağlık randevusu veya resmî olarak kabul edilen ailevi bir nedenle gerçekleşen yokluk izinli sayılırken geçerli bir gerekçe ya da kurum onayı olmadan gerçekleşen devamsızlık izinsiz olarak kaydedilebilir. Bununla birlikte devamsızlığın mazeretli olması, eğitimsel sonuçlarının önemsiz olduğu anlamına gelmez. İzinli ve izinsiz devamsızlıklar öğrencinin öğretime, öğretmen geribildirimine, değerlendirmeye ve akranlarıyla öğrenme fırsatlarına erişimini azaltabilir. Devamsızlığın akademik sonuçları, yalnızca mazeret durumuna değil; sıklığına, süresine, zamanlamasına ve birikimli niteliğine göre farklılaşmaktadır (Gottfried, 2014; Keppens, 2023; Klein et al., 2022).

Bu bölümde devamsızlık, öğrencinin planlanmış öğretim zamanına tam veya kısmi olarak katılmamasını ifade eden en geniş betimleyici kavram olarak kullanılmaktadır. Devamsızlık tek başına bir tanı, kalıcı bir öğrenci özelliği veya disiplin kategorisi olarak değerlendirilmemektedir.

Kronik veya sürekli devamsızlık

Kronik devamsızlık, öğrencinin tek seferlik veya kısa süreli yokluğundan farklı olarak devamsızlığın zaman içinde tekrarlanması, birikmesi ve öğrencinin öğretime erişimini veya eğitimsel işlevselliğini bozacak düzeye ulaşmasıdır. Bazı eğitim sistemlerinde bir öğretim yılında okul günlerinin yaklaşık yüzde 10'unun kaçırılması kronik devamsızlık ölçütü olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte ülkeler ve eğitim sistemleri arasında gün, saat ve yüzdelik eşikleri farklılaştığından uluslararası düzeyde geçerli tek bir kronik devamsızlık tanımı bulunmamaktadır (Kearney et al., 2019; OECD, 2026).

Kronik devamsızlık öğrencinin neden okula gelmediğini değil, yokluğun yoğunluğunu, sürekliliğini ve birikimini tanımlar. Bu nedenle kronik devamsızlık; sağlık kaynaklı, izinli, izinsiz, duygusal temelli, aile koşullarıyla bağlantılı veya okulun uygulamalarından kaynaklanan farklı devamsızlık biçimlerini kapsayabilir. Aynı sayıda devamsızlık günü bulunan iki öğrencinin okula gelmeme nedenleri, yaşadıkları sonuçlar ve ihtiyaç duydukları müdahaleler birbirinden tamamen farklı olabilir (Heyne et al., 2019; Kearney & Graczyk, 2020).

Bu bölümde kronik devamsızlık için ülkelerden bağımsız tek bir gün eşiği benimsenmemekte ve aşağıdaki çalışma tanımı kullanılmaktadır:

Kronik devamsızlık, öğrencinin öğretime, okul ilişkilerine ve okulun sunduğu desteklere erişimini kesintiye uğratabilecek ölçüde tekrarlayan, biriken veya uzun süren tam ya da kısmi okul yokluğudur.

Okul reddi ve duygusal temelli okuldan kaçınma

Okul reddi, öğrencinin okula devam etmeyle ilişkili yoğun duygusal sıkıntı yaşaması sonucunda okula gitmekte güçlük çekmesini ifade eden bir okul devam sorunudur. Okul reddi yaşayan öğrenciler sabahları okula gitmeye karşı yoğun direnç gösterebilir, okula gittikten sonra eve dönmek isteyebilir veya okul günlerinde baş ağrısı, karın ağrısı ve mide bulantısı gibi bedensel yakınmalar yaşayabilir. Bu süreçte kaygı, korku, üzüntü, ayrılma güçlüğü, sosyal değerlendirilme endişesi ve akademik baskı etkili olabilir (Heyne et al., 2019; Kearney, 2008).

Okul reddi tek başına psikiyatrik bir tanı değildir. Okula ilişkin duygusal sıkıntı; kaygı veya depresif belirtilerle bağlantılı olabileceği gibi zorbalık, dışlanma, öğretmenle yaşanan çatışmalar, akademik başarısızlık, nörogelişimsel farklılıklar veya okul ortamının öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamamasıyla da ilişkili olabilir (Kearney, 2008; Kearney et al., 2023). Dolayısıyla okul reddinin yalnızca öğrencinin bireysel ruhsal sorunu olarak ele alınması, aile ve okul bağlamındaki belirleyicilerin gözden kaçmasına yol açabilir.

İzinsiz devamsızlık ve okuldan kaçma

İngilizce literatürde çoğunlukla *truancy* olarak adlandırılan izinsiz devamsızlık, öğrencinin okuldan veya derslerden yetkili bir izin olmadan

uzak kalmasıdır. Geleneksel sınıflandırmalarda izinsiz devamsızlığın aileden gizli gerçekleşebileceği, öğrencinin okul saatlerinde başka etkinliklere yönelebileceği ve okul reddinde görülen yoğun duygusal sıkıntının belirgin olmayabileceği kabul edilmektedir (Heyne et al., 2019).

Bununla birlikte izinsiz devamsızlık her zaman basit bir kural ihlali veya isteksizlik olarak yorumlanmamalıdır. Okul iklimi, öğretmen desteği, akran ilişkileri, akademik başarısızlık, okul güvenliği ve öğrencinin okula aidiyet düzeyi izinsiz devamsızlık davranışlarıyla ilişkili olabilir. Destekleyici okul ikliminin sonraki izinsiz devamsızlığı azaltabildiği, izinsiz devamsızlığın da öğrencinin okula ilişkin destek algısını zaman içinde zayıflatabildiği gösterilmiştir (Virtanen et al., 2023).

Devamsızlığın Kaynağı: Aile ve Okul

Öğrencinin okula devam etmemesi her zaman kendi tercihiyle ortaya çıkmaz. Aile kaynaklı çekilme; çocuk işçiliği, bakım sorumlulukları, ekonomik güçlükler, güvenlik kaygıları, sık taşınma veya ailenin okula duyduğu güvensizlik gibi koşullarla bağlantılı olabilir. Okul kaynaklı dışlama ise uzaklaştırma, uygun desteğin sunulmaması, örtük biçimde okul değiştirmeye yöneltme veya öğrencinin okulda istenmediğini hissettiren uygulamalar sonucunda gelişebilir. Bu iki yol farklı müdahale alanlarına işaret ettiği için modelde ayrı değişkenler olarak ele alınmaktadır (Heyne et al., 2019; Kearney et al., 2023; OECD, 2026).

Okuldan kopuş

Okuldan kopuş, öğrencinin okul yaşamıyla kurduğu davranışsal, duygusal ve bilişsel bağların aşamalı biçimde zayıflamasıdır. Davranışsal kopuş; devamsızlık, geç kalma, derse katılmama ve okul çalışmalarını tamamlamama biçiminde görülebilir. Duygusal kopuş; aidiyet, güven, okul doyumu ve öğretmenlerle kurulan bağların zayıflamasını içerir. Bilişsel kopuş ise öğrencinin öğrenmeye yatırım yapmaması, çaba göstermeyi bırakması ve eğitimin gelecekteki değerine ilişkin inancının azalmasıyla ilişkilidir (Fredricks et al., 2004; Henry et al., 2012).

Devamsızlık ve okuldan kopuş ilişkili olmakla birlikte aynı kavram değildir. Öğrenci fiziksel olarak okula devam ettiği hâlde derslerden, ilişkilerden ve öğrenme sürecinden kopmuş olabilir. Buna karşılık sağlık nedeniyle belirli bir süre okuldan uzak kalan bir öğrenci okuluna, öğretmenlerine ve arkadaşlarına yönelik güçlü bağlarını koruyabilir. Devamsızlık okuldan kopuşun bir göstergesi veya sonucu olabileceği gibi öğrencinin okul ilişkilerine erişimini azaltarak kopuşu güçlendiren bir etken de olabilir (Henry et al., 2012; Korpershoek et al., 2020).

Bu bölümde kullanılan **sessiz kopuş** ifadesi yerleşik bir klinik tanı değildir. Kavram, öğrencinin resmî olarak okula kayıtlı kalmasına rağmen öğrenme, ilişki, aidiyet ve katılım kanallarından aşamalı olarak uzaklaşmasını açıklamak üzere bu bölümde geliştirilen analitik bir ifadedir.

“Sessiz” nitelemesi, sürecin çoğu zaman öğrenci yasal devamsızlık sınırını aşana, sınıf tekrarına kalana veya okuldan ayrılana kadar yeterince görünür olmamasına işaret etmektedir.

Okul terki ve okul dışında kalma

Okul terki, öğrencinin devam ettiği eğitim kademesini veya programını tamamlamadan eğitim sisteminden ayrılmasıdır. Bu yönüyle okul terki, günlük veya dönemsel bir devam örüntüsünden çok öğrencinin eğitimsel statüsünde gerçekleşen bir değişimi ifade etmektedir. Okul terki genellikle tek bir olaydan kaynaklanmamakta; düşük akademik başarı, tekrarlayan devamsızlık, aidiyet kaybı, ekonomik güçlükler ve okuldan kopuş gibi süreçlerin zaman içinde birikmesiyle ortaya çıkmaktadır (Rumberger & Rotermund, 2012; Smerillo et al., 2018).

Okul dışında kalan çocuk kavramı ise okul terkenden daha geniştir. Okul dışında kalan çocuklar arasında hiç okula kaydolmamış, okula geç başlayacak, kayıtlı olduğu hâlde fiilen devam etmeyen veya daha önce eğitim sistemine katılmışken okuldan ayrılmış çocuklar bulunabilir. Dolayısıyla her okul dışında kalan çocuk okul terk etmiş değildir; bazı çocuklar hiçbir zaman kayıt olmamıştır. Benzer biçimde her kronik devamsız öğrenci okul dışında değildir; öğrenci kayıtlılığını sürdürmekte ve belirli aralıklarla okula devam etmektedir (UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015).

Kavramların sistem modelindeki konumu

Bu kavramsal ayrımlar doğrultusunda bölümde kullanılacak temel terimler Tablo 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Okul Devam Sorunlarına İlişkin Temel Kavramların Çalışma Tanımları ve Sistem Modelindeki İşlevleri

Kavram	Bölümdeki çalışma tanımı	Sistem modelindeki işlevi
Devamsızlık	Planlanan öğretim zamanına tam veya kısmi katılmama	Ana süreç değişkeni
Kronik devamsızlık	Öğretime ve okul ilişkilerine erişimi bozacak ölçüde tekrarlayan veya uzun süren devamsızlık	Birikimli sorun durumu
İzinli devamsızlık	Kurum tarafından geçerli kabul edilen bir nedene dayalı yokluk	Nedenine göre ayrıştırılan devamsızlık türü
İzinsiz devamsızlık	Onaylanmış bir gerekçe olmaksızın gerçekleşen yokluk	Davranışsal devam sorunu
Okul reddi	Okula devamlı bağlantılı yoğun duygusal sıkıntı nedeniyle okula gidememe	Duygusal temelli devamsızlık yolu

Tablo 1. Okul Devam Sorunlarına İlişkin Temel Kavramların Çalışma Tanımları ve Sistem Modelindeki İşlevleri

Kavram	Bölümdeki çalışma tanımı	Sistem modelindeki işlevi
Okuldan kaçınma	Olumsuz okul deneyimlerinden fiziksel veya psikolojik olarak uzaklaşma eğilimi	Devamsızlığı sürdüren ara mekanizma
Aile kaynaklı çekilme	Aile koşulları veya kararları sonucunda öğrencinin okuldan uzak kalması	Aile ve mesosistem yolu
Okul kaynaklı dışlama	Kurumsal uygulamalar veya destek yetersizlikleri sonucunda öğrencinin eğitimden uzaklaşması	Okul ve politika yolu
Okuldan kopuş	Davranışsal, duygusal ve bilişsel okul bağlarının zayıflaması	Devamsızlıkla okul terki arasındaki süreç
Okul terki	Eğitim kademesi tamamlanmadan sistemden ayrılma	Uzun dönemli sonuç
Okul dışında kalma	Çocuğun ilgili eğitim düzeyine fiilen katılmaması	Daha geniş erişim ve dışlanma durumu

Bu ayrımlar doğrultusunda geliştirilecek nedensel döngü modeli, bütün devamsızlık biçimlerini tek bir öğrenci davranışı altında toplamayacaktır. Model bir taraftan devamsızlığın birikimli akademik ve ilişkisel sonuçlarını gösterirken diğer taraftan duygusal güçlükler, aile koşulları, okul uygulamaları ve yapısal eşitsizliklerden kaynaklanan farklı yolları birbirinden ayıracaktır. Böylece aynı görünür sonuç olan “okulda bulunmama” durumunun farklı başlangıç noktalarından gelişebileceği, farklı geri bildirim mekanizmalarıyla sürdürülebileceği ve farklı müdahaleler gerektirebileceği kabul edilmektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE: DEVAMSIZLIĞIN BİOEKOLOJİK VE DİNAMİK SİSTEM YAPISI

Okul devamsızlığı uzun süre öğrencinin kişisel özellikleri, aile tutumları veya okul kurallarına uyumu üzerinden açıklanmıştır. Bu tür açıklamalar belirli risk etmenlerini görünür kılabilsede öğrencinin davranışlarının içinde bulunduğu sosyal çevrelerle nasıl etkileştiğini, farklı düzeylerdeki koşulların zaman içinde nasıl biriktiğini ve devamsızlığın kendi sonuçları tarafından nasıl yeniden üretilbildiğini açıklamakta sınırlı kalmaktadır. Kronik devamsızlık; öğrenci, aile, akran, öğretmen, okul, toplum ve eğitim politikası düzeylerindeki etkenlerin karşılıklı etkileşiminden doğan çok katmanlı ve dinamik bir eğitim problemidir (Kearney, 2021; Melvin et al., 2019; OECD, 2026).

Bu bölümde kronik devamsızlığın kuramsal olarak açıklanabilmesi için üç yaklaşım bir araya getirilmektedir. Bronfenbrenner’in bioekolojik modeli, devamsızlığı etkileyen koşulların bireyden eğitim politikalarına

kadar uzanan farklı sistem düzeylerinde konumlandırılmasını sağlamaktadır. Okula aidiyet ve öğrenci katılımı literatürü, öğrencinin okuluyla kurduğu ilişkisel, duygusal, davranışsal ve bilişsel bağların devamsızlığın oluşumu ve sürdürülmesindeki rolünü açıklamaktadır. Sistem düşüncesi ise bu farklı düzey ve değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri, geri bildirim döngülerini, gecikmeleri ve birikimli sonuçları görünür hâle getirmektedir. Bu üç yaklaşım birlikte kullanıldığında devamsızlık, tek bir nedenin doğrudan sonucu olmaktan çıkarak zaman içinde gelişen bir “okuldan sessiz kopuş sistemi” olarak ele alınabilir.

Bioekolojik yaklaşım: Öğrenciyi çevresi içinde anlamak

Bronfenbrenner ve Morris’in (2006) bioekolojik modeli, insan gelişimini bireyin sahip olduğu özellikler ile içinde bulunduğu çevresel sistemler arasındaki süreklilik gösteren karşılıklı etkileşimlerin sonucu olarak açıklamaktadır. Modelin olgun biçimi, gelişimi süreç–kişi–bağlam–zaman bileşenlerinden oluşan PPCT modeliyle ele almaktadır. Buna göre gelişimsel sonuçlar yalnızca çevresel koşulların birey üzerindeki tek yönlü etkisinden doğmaz; bireyin özellikleri, yakın çevresindeki kişiler ve kurumlarla kurduğu tekrarlayan etkileşimler, bu etkileşimlerin gerçekleştiği daha geniş bağlam ve sürecin zaman içindeki devamlılığı birlikte belirleyicidir (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge et al., 2009).

Bioekolojik modelin okul devamsızlığına uygulanması, öğrencinin okula gelmeme davranışını yalnızca bireysel motivasyon, kaygı veya disiplin sorunu olarak değerlendirmeyi engellemektedir. Melvin ve arkadaşlarının (2019) geliştirdiği Kids and Teens at School—KiTeS çerçevesi, okul devam sorunlarını anlamak amacıyla bioekolojik modeli doğrudan devamsızlık alanına uyarlamaktadır. Bu çerçevede öğrencinin sağlık durumu, duygusal özellikleri ve öğrenme gereksinimleri; aile ilişkileri, akranlar, öğretmenler, okul iklimi, hizmet sistemleri, toplumsal normlar ve eğitim politikalarıyla birlikte değerlendirilmektedir.

Ancak Bronfenbrenner’in yaklaşımını yalnızca iç içe geçmiş dairelerden oluşan çevresel düzeyler şeması olarak kullanmak yeterli değildir. Modelin asıl açıklayıcı gücü, kişi ve çevre arasında zaman içinde tekrarlanan yakınsal süreçlere dayanmaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge et al., 2009). Devamsızlık açısından bu süreçler; öğrencinin öğretmeniyle günlük etkileşimleri, akranlarıyla ilişkileri, ailesinin okul rutinlerine verdiği destek ve öğrencinin derslerde yaşadığı başarı veya başarısızlık deneyimleri olabilir. Bu etkileşimler düzenli biçimde kesintiye uğradığında yalnızca öğrencinin okulda bulunma süresi değil, gelişimini destekleyen temel ilişkisel süreçler de zayıflamaktadır.

Okula aidiyet ve öğrenci katılımı

Bioekolojik yaklaşım devamsızlığı etkileyen çevresel düzeyleri açıklarken, okula aidiyet ve öğrenci katılımı öğrencinin bu çevrelerle

kurduğu bağı niteliğini görünür hâle getirmektedir. Okula aidiyet, öğrencinin okul topluluğunun kabul edilen, değer verilen ve desteklenen bir üyesi olduğuna ilişkin öznel algısını ifade etmektedir. Aidiyet yalnızca öğrencinin okulunu sevmesi değil; öğretmenler ve akranlar tarafından tanındığını, kendisine saygı duyulduğunu ve okul içinde anlamlı bir yere sahip olduğunu hissetmesidir (Allen et al., 2018; Korpershoek et al., 2020).

Allen ve arkadaşlarının (2018) meta-analizi, öğretmen desteği ve olumlu sosyal ilişkilerin okula aidiyetin en önemli belirleyicileri arasında olduğunu göstermektedir. Korpershoek ve arkadaşlarının (2020) 82 araştırmayı kapsayan meta-analizi ise okula aidiyetin motivasyonel, sosyal-duygusal, davranışsal ve akademik sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular aidiyetin öğrencinin yalnızca psikolojik iyi oluşuyla değil, okul yaşamına katılma ve okulda kalma davranışıyla da bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Aidiyet ile devamsızlık arasındaki ilişki tek yönlü düşünülmemelidir. Aidiyetin düşük olması öğrencinin okula gelme isteğini ve okul etkinliklerine katılımını azaltabilir. Ancak devamsızlık da öğrencinin öğretmen ve akranlarıyla ilişki kurma fırsatlarını sınırlandırarak aidiyeti zayıflatabilir. Virtanen ve arkadaşları (2023), destekleyici okul iklimi ile izinsiz devamsızlığın zaman içinde karşılıklı ilişkili olduğunu göstermiştir. Destekleyici iklim algısı sonraki izinsiz devamsızlığı azaltırken izinsiz devamsızlığın artması da öğrencinin sonraki okul iklimi algısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu karşılıklı ilişki, aidiyet ve devamsızlık arasında güçlendirici bir geri bildirim döngüsü kurulabileceğini göstermektedir.

Öğrenci katılımı ise öğrencinin okul ve öğrenme süreçleriyle kurduğu bağı davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarını içermektedir. Fredricks, Blumenfeld ve Paris'e (2004) göre davranışsal katılım; derse devam etme, sınıf etkinliklerine katılma, kurallara uyma ve görevleri tamamlama gibi gözlemlenebilir davranışları kapsar. Duygusal katılım; öğrencinin okula, derslere, öğretmenlere ve akranlara yönelik ilgi, aidiyet, sıkılma, kaygı veya yabancılaşma gibi duygusal tepkilerini içerir. Bilişsel katılım ise öğrencinin öğrenmeye zihinsel yatırım yapması, çaba göstermesi ve karmaşık konuları anlamak için strateji kullanmasıyla ilişkilidir.

Aidiyet ve katılım aynı kavramlar değildir. Aidiyet daha çok öğrencinin okul topluluğundaki yeri ve kabul edilme algısıyla ilişkiliyken katılım öğrencinin okul ve öğrenme etkinliklerine yaptığı davranışsal, duygusal ve bilişsel yatırımı ifade eder. Bununla birlikte aidiyet katılımı destekleyebilir; katılım da öğrencinin okul içinde ilişki ve başarı deneyimleri yaşamasını sağlayarak aidiyeti güçlendirebilir. Bu karşılıklı ilişki, öğrencinin okula bağlılığını artıran olumlu bir güçlendirici döngü oluşturabileceği gibi olumsuz koşullarda aidiyet ve katılımın birlikte aşındığı bir kopuş döngüsüne de dönüşebilir.

Bu nedenle aidiyet, sistem modelinde yalnızca devamsızlığın bireysel bir psikolojik belirleyicisi olarak değil, öğretmen desteği, akran ilişkileri, güvenlik, adalet, kapsayıcılık ve okul iklimi tarafından üretilen ilişkisel bir sistem değişkeni olarak ele alınmaktadır.

Sistem düşüncesi ve geri bildirim yapıları

Bioekolojik yaklaşım devamsızlıkla ilişkili sistem düzeylerini, aidiyet ve katılım kuramları ise öğrencinin okul ile kurduğu bağın niteliğini açıklamaktadır. Bununla birlikte bu yaklaşımlar, değişkenlerin zaman içinde birbirlerini nasıl güçlendirdiğini veya dengelediğini tek başına tam olarak göstermeyebilir. Sistem düşüncesi, farklı düzeylerdeki etkenler arasındaki karşılıklı nedensellikleri ve sistem davranışını oluşturan geri bildirim yapılarını inceleme olanağı sunmaktadır.

Sistem düşüncesi bir sorunu birbirinden bağımsız parçaların toplamı olarak değil, aralarında karşılıklı bağlantılar bulunan bir bütün olarak ele alır. Sistem davranışının temelinde yalnızca tek tek değişkenler değil, değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediği ve bu etkilerin zaman içinde sisteme nasıl geri döndüğü bulunmaktadır. Sterman’a (2000) göre karmaşık sistemlerde neden ve sonuç çoğu zaman zaman ve mekân bakımından birbirinden uzaktır; müdahalelerin sonuçları gecikmeli ortaya çıkabilir ve başlangıçta çözüm gibi görünen uygulamalar uzun vadede istenmeyen sonuçlar doğurabilir.

Devamsızlığı doğrusal bir yaklaşımla açıklamak, örneğin “düşük motivasyon devamsızlığa yol açar” biçiminde tek yönlü bir ilişki kurmaya neden olabilir. Sistem düşüncesi ise düşük motivasyonun devamsızlığı artırabileceğini, devamsızlığın öğrenme açığını büyütebileceğini, öğrenme açığının öğrencinin yeterlik algısını zayıflatabileceğini ve zayıflayan yeterlik algısının motivasyonu daha da düşürebileceğini gösterir. Böylece neden ve sonuç arasında kapalı bir geri bildirim yapısı ortaya çıkar.

Sistem düşüncesinde güçlendirici geri bildirim döngüleri, belirli bir değişimin zaman içinde kendi yönünde büyümesine neden olan yapılardır. Devamsızlık ile öğrenme açığı, aidiyet kaybı veya ruhsal güçlükler arasında oluşabilecek döngüler buna örnektir. Devamsızlık öğrenme açığını artırdığında, öğrenme açığı okuldan kaçınmayı ve sonraki devamsızlığı artırabilir. Başlangıçta küçük olan bir sorun, döngü tekrarlandıkça giderek büyüyebilir.

Dengeleyici geri bildirim döngüleri ise sistemi belirli bir hedef veya daha istikrarlı bir duruma yaklaştıran yapılardır. Devamsızlığın erken fark edilmesi, nedenlerin değerlendirilmesi, aileyle iletişim kurulması ve öğrenciye uygun desteğin sağlanması devamı artırarak devamsızlığı azaltabilir. Bununla birlikte dengeleyici döngülerin çalışabilmesi okulun veri kullanma, iletişim kurma ve destek sunma kapasitesine bağlıdır. Müdahale geciktğinde veya öğrenci uygun hizmete erişemediğinde dengeleyici etkinin ortaya çıkması mümkün olmayabilir.

Gecikmeler, sistem davranışının anlaşılmasında özellikle önemlidir. Öğrencinin birkaç gün okula gelmemesi akademik başarıya hemen yansımaz. Öğrenme açığının büyümesi, öğrencinin sınavlarda zorlanması veya arkadaş ilişkilerinin zayıflaması haftalar ya da aylar sonra görünür hâle gelebilir. Benzer şekilde erken müdahalenin sonuçları da hemen ortaya çıkmaz. Okula uzun süre devam etmeyen bir öğrencinin güvenini yeniden kazanması ve akademik olarak sınıfına yetişmesi zaman gerektirebilir. Bu gecikmeler, okul yönetimlerinin etkili müdahaleleri erken bırakmasına veya etkisiz uygulamaları gereğinden uzun süre sürdürmesine neden olabilir.

Sistem düşüncesi aynı zamanda müdahalelerin istenmeyen sonuçlarını incelemeyi gerektirir. Örneğin devamsızlığın azaltılması amacıyla geliştirilen katı yaptırımlar kısa vadede bazı öğrencilerin okula gelmesini sağlayabilir. Ancak devamsızlığın gerisinde ruhsal güçlük, zorbalık, yoksulluk veya okulda dışlanma varsa yaptırım öğrencinin ve ailesinin okula güvenini azaltabilir. Güven kaybı bilgi paylaşımını ve yardım arama davranışını zayıflatarak uzun vadede devamsızlığı artırabilir. Böyle bir durumda kısa vadeli çözüm, sorunu zaman içinde büyüten yeni bir güçlendirici döngü üretmiş olur.

Bu nedenle sistem düşüncesinin temel sorusu “Devamsızlığın nedeni nedir?” değil, “Devamsızlığı zaman içinde üreten, sürdüren veya azaltan geri bildirim yapıları nelerdir?” sorusudur.

Bütünleştirilmiş kuramsal model

Bu bölümde bioekolojik yaklaşım, aidiyet ve katılım kuramları ile sistem düşüncesi birbirlerinin alternatifi değil, tamamlayıcısı olarak kullanılmaktadır. Bioekolojik yaklaşım devamsızlığı etkileyen değişkenlerin hangi sistem düzeyinde bulunduğunu; aidiyet ve katılım kuramları öğrencinin okul ile kurduğu bağın hangi boyutlarda zayıfladığını veya güçlendiğini; sistem düşüncesi ise bu değişkenlerin zaman içinde birbirlerini nasıl etkilediğini açıklamaktadır.

Bütünleştirilmiş kuramsal yapıda devamsızlık, öğrencinin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tekil bir davranış olarak görülmemektedir. Devamsızlık şu düzeyler arasındaki etkileşimlerin bir sonucu ve aynı zamanda bu etkileşimleri değiştiren bir süreç değişkenidir:

Tablo 2. Kronik Devamsızlığın Bioekolojik Sistem Düzeyleri, Temel Değişkenleri ve Olası Etkileri

Sistem düzeyi	Temel değişkenler	Devamsızlıkla olası ilişkisi
Öğrenci	Sağlık, kaygı, öz yeterlik, motivasyon, öğrenme gereksinimleri	Okula devam kapasitesini ve okuldan kaçınmayı etkiler
Aile	Ekonomik koşullar, çalışma	Okula erişimi ve devam

Tablo 2. Kronik Devamsızlığın Bioekolojik Sistem Düzeyleri, Temel Değişkenleri ve Olası Etkileri

Sistem düzeyi	Temel değişkenler	Devamsızlıkla olası ilişkisi
	düzeni, bakım sorumluluğu, okul inancı	desteğini etkiler
Akran	Kabul, dışlanma, zorbalık, arkadaş desteği	Aidiyet ve okula gelme isteğini etkiler
Öğretmen ve sınıf	Öğretmen desteği, beklentiler, sınıf iklimi, öğretim sürekliliği	Katılımı, başarıyı ve aidiyeti etkiler
Okul	Güvenlik, disiplin, kapsayıcılık, erken uyarı, rehberlik kapasitesi	Devamsızlığı önleyebilir veya derinleştirebilir
Aile-okul ve kurumlar arası ilişkiler	İletişim, güven, koordinasyon, yönlendirme	Sorunun erken anlaşılmasını ve desteğe erişimi etkiler
Toplum ve hizmetler	Ulaşım, sağlık, sosyal hizmetler, mahalle koşulları	Devamın maddi ve kurumsal koşullarını belirler
Politika ve kültür	Mevzuat, eşitsizlikler, disiplin anlayışı, eğitim politikaları	Okulların devamsızlığa vereceği sistem tepkisini biçimlendirir
Zaman	Birikim, okul geçişleri, yaşam olayları ve müdahale gecikmeleri	Sorunun kronikleşmesini veya iyileşmesini belirler

Bu modelde öğrencinin okulda bulunmaması nihai açıklama değil, sistemin işleyişine ilişkin bir göstergedir. Devamsızlık öğrencinin öğrenme, ilişki ve destek sistemleriyle bağının bozulduğuna işaret edebileceği gibi bu bağların daha da zayıflamasına yol açabilir. Bu nedenle devamsızlık hem sonuç hem de sonraki sistem davranışlarının nedeni olarak ele alınmaktadır.

Bütünleştirilmiş modelin merkezinde üç temel süreç bulunmaktadır:

1. Öğretimsel süreç: Devamsızlık, kaçırılan öğretim ve öğrenme açığı üzerinden akademik katılımı etkiler.
2. İlişkisel süreç: Devamsızlık, öğretmen ve akran ilişkileri ile okula aidiyeti etkiler.
3. Duygusal süreç: Devamsızlık, kaygı, öz yeterlik ve okuldan kaçınma üzerinden öğrenci iyi oluşunu etkiler.

Bu süreçler aile koşulları, sosyoekonomik eşitsizlikler, okul iklimi, kurumsal müdahale kapasitesi ve eğitim politikaları tarafından biçimlendirilmektedir. Süreçlerden birindeki bozulma diğerlerini etkileyebilir. Örneğin öğrenme açığı öğrencinin öz yeterliğini azaltabilir; düşük öz yeterlik duygusal katılımı zayıflatabilir; katılım kaybı aidiyeti düşürebilir ve azalan aidiyet devamsızlığı artırabilir.

Buna karşılık okulun erken uyarı kapasitesi, öğretmen ve akran desteği, aile-okul ortaklığı, akademik telafi, ruh sağlığı hizmetleri ve bireyselleştirilmiş okula dönüş planları bu olumsuz döngüleri dengeleyebilir.

Dolayısıyla sistemin sonuçları yalnızca öğrencinin taşıdığı risklere değil, çevresel sistemlerin bu riskleri nasıl karşıladığına bağlıdır.

Bu kuramsal bütünleşme, devamsızlığı öğrenciye ait bir “problem davranış” olarak görmek yerine öğrenci ile eğitim sistemi arasındaki ilişkinin zaman içinde zayıfladığını gösteren dinamik bir işaret olarak değerlendirmektedir. İzleyen bölümde açıklanacak literatür incelemesi ve model geliştirme süreci, bu kuramsal varsayımlardan hareketle kronik devamsızlığı üreten güçlendirici döngüler ile sistemi yeniden düzenli devam yönünde dengeleyebilecek müdahale döngülerini belirlemeye odaklanmaktadır.

İNCELEME VE MODEL GELİŞTİRME YAKLAŞIMI

Bu bölüm, kronik devamsızlık, okula aidiyet, öğrenme kayıpları ve okuldan kopuş arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla yapılandırılmış bütünleştirici literatür incelemesine dayalı kavramsal bir sistem analizi olarak tasarlanmıştır. Bütünleştirici literatür incelemeleri, farklı araştırma desenleriyle üretilmiş kuramsal ve ampirik bilgilerin ortak bir problem etrafında bir araya getirilmesine ve mevcut bulgulardan yeni bir kavramsal açıklama geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Torraco, 2005). Bu nedenle çalışma, belirli bir müdahalenin ortalama etkisini hesaplamayı veya alandaki bütün yayınları eksiksiz biçimde kapsayan sistematik bir derleme gerçekleştirmeyi değil, devamsızlığı zaman içinde üreten ve sürdüren temel geri bildirim yapılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Kaynakların belirlenmesi ve sınıflandırılması

Kaynak havuzu oluşturulurken okul devamsızlığı, kronik devamsızlık, okul devam sorunları, izinsiz devamsızlık, okul reddi, okula aidiyet, okul iklimi, öğrenci katılımı, öğrenme kaybı, akademik başarı, okul terki, erken uyarı ve devam müdahaleleriyle ilişkili Türkçe ve İngilizce çalışmalar dikkate alınmıştır. Güncel gelişmelerin modele yansıtılabilmesi için 2024–2026 yıllarında yayımlanan çalışmalara öncelik verilmiş; bunun yanında alanın temel kuramsal çalışmaları, meta-analizleri ve güçlü boylamsal araştırmaları tarih sınırlaması dışında tutulmuştur.

İlk kaynak havuzu 48 hakemli araştırma ve bilimsel inceleme, 14 uluslararası rapor veya veri kaynağı ve Türkiye’den 18 hakemli araştırma, resmî belge ve izleme raporu olmak üzere toplam 80 kayıttan oluşturulmuştur. Bu başlangıç havuzundan, bölümün kuramsal çerçevesine, değişkenler arasındaki yönlü ilişkilerin belirlenmesine ve politika bağlamının açıklanmasına doğrudan katkı sağlayan 42 kaynak nihai analitik senteze dâhil edilmiştir. Hakemli makalelerin yanında OECD, UNESCO, UNICEF, Eurydice, Millî Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan raporlara yer verilmesi, devamsızlığın yalnızca bireysel ve psikolojik boyutlarını değil; eğitim politikası, eşitsizlik,

hizmetlere erişim ve Türkiye bağlamındaki güncel eğilimleri de değerlendirmeyi sağlamıştır.

Kaynaklar modele katkıları bakımından üç kanıt katmanında değerlendirilmiştir. Meta-analizler, sistematik derlemeler, müdahale araştırmaları ve boylamsal çalışmalar temel nedensel bağlantıların oluşturulmasında öncelikli kanıt olarak kullanılmıştır. Kesitsel, nitel ve karma yöntemli araştırmalardan ilişkilerin bağlamsal açıklanmasında ve olası mekanizmaların belirlenmesinde yararlanılmıştır. Kurumsal raporlar ve resmî belgeler ise ulusal ve uluslararası eğilimleri, politika yapılarını ve kırılğan grupları görünür kılan bağlamsal kanıt olarak değerlendirilmiştir. Kesitsel araştırmalar ve politika belgeleri tek başına nedensellik kanıtı olarak kullanılmamıştır.

Nedensel ifadelerin çıkarılması

İncelenen kaynakların bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerinde yer alan değişkenler arası ilişkiler, araştırmacı tarafından kısa ve yönlü önermelere dönüştürülmüştür. Örneğin destekleyici okul ikliminin sonraki izinsiz devamsızlığı azalttığını gösteren bir bulgu, “Destekleyici okul iklimi arttıkça izinsiz devamsızlık azalır” biçiminde kodlanmıştır. Ham ifadeden değişkene ve yönlü bağlantıya geçişin izlenebilir tutulması, metin temelli nedensel haritaların güvenilirliği açısından önemlidir (Kim & Andersen, 2012). Her önerme için kaynak, araştırma deseni, neden değişkeni, sonuç değişkeni, ilişkinin yönü, sistem düzeyi, olası gecikme ve kanıt gücü kaydedilmiştir.

Kesitsel veya nitel bir çalışmada iki değişkenin birlikte ortaya çıktığı belirlenmişse ilişki “neden olur” biçiminde değil, “ilişkilidir” veya “birlikte değişmektedir” biçiminde kodlanmıştır. Bir bağlantının nedensel döngü diyagramına alınabilmesi için güçlü bir boylamsal, deneysel veya sentezleyici kanıtlarla desteklenmesi ya da birbirinden bağımsız birden fazla çalışmada benzer mekanizmanın tekrarlanması ölçütü aranmıştır.

Değişkenlerin düzenlenmesi ve sistem sınırı

Elde edilen değişkenler öğrenci, aile, akran, öğretmen ve sınıf, okul, kurumlar arası ilişkiler, toplumsal koşullar, eğitim politikası ve zaman boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Aynı olguyu ifade eden farklı sözcükler ortak bir değişken sözlüğü altında birleştirilmiştir. Model boyunca devamsızlık düzeyi, öğrenme açığı, akademik güçlük, okula katılım, ilişkisel bağlar, okula aidiyet, okuldan kaçınma, okula dönüş güçlüğü, okula erişim engelleri, okula duyulan güven, bilgi paylaşımı ve iş birliği ile ihtiyaca uygun ve zamanında müdahale adları sabit tutulmuştur. Değişken adlarında “artma”, “azalma”, “güçlenme” veya “zayıflama” yönleri kullanılmamış; değişimin yönü bağlantıların (+) ve (-) kutuplarıyla gösterilmiştir. Böylece aynı kavramın farklı döngülerde ayrı değişkenler gibi görünmesi ve birbirinin tersi iki değişkenin eş zamanlı kullanılması önlenmiştir.

Modelin sınırı, zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin kronik veya tekrarlayan devamsızlıklarının oluşumu, sürmesi ve azaltılmasıyla sınırlandırılmıştır. Okul dışı kalma ve okul terki, devamsızlıkla aynı olgular olarak değil, belirli koşullarda ortaya çıkabilecek uzun dönemli sonuçlar olarak modele dâhil edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin devamsızlığı ve yalnızca kısa süreli okul kapanmalarından kaynaklanan yokluklar modelin merkezî kapsamı dışında bırakılmıştır.

Nedensel döngülerin oluşturulması

Nedensel döngü diyagramlarında değişkenler arasındaki bağlantılar pozitif veya negatif kutupla gösterilmiştir. Pozitif bağlantı, diğer koşullar sabitken neden değişkenindeki değişimin sonuç değişkenini aynı yönde; negatif bağlantı ise karşıt yönde değiştirdiğini ifade etmektedir. Bağlantılar kapalı bir nedensel zincir oluşturduğunda döngünün toplam etkisine göre güçlendirici veya dengeleyici geri bildirim döngüsü olarak adlandırılmıştır (Sterman, 2000).

Nedensel döngü diyagramları bir sistemdeki geri bildirimleri, karmaşık ilişkileri ve olası kaldıraç noktalarını görünür kılmak amacıyla birincil verilerin yanı sıra literatür ve belgeler gibi ikincil kaynaklara dayanılarak da geliştirilebilmektedir. Bununla birlikte modelin veri kaynaklarının, araştırmacının yorumlama sürecinin ve bağlantıların kanıt dayanaklarının açıkça belirtilmesi gerekmektedir (Baugh Littlejohns et al., 2021). Bu çalışmada geliştirilen diyagram nicel bir simülasyon modeli değil, mevcut araştırmaların ortaya koyduğu ilişkileri bütünleştiren literatür temelli nitel bir nedensel döngü modeli olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle diyagram, değişkenler arasındaki etkilerin kesin büyüklüğünü tahmin etmekten çok devamsızlığı sürdüren sistem yapısını açıklamayı ve daha sonra gerçekleştirilecek ampirik araştırmalar için sınanabilir önermeler üretmeyi amaçlamaktadır.

OKULDAN SESSİZ KOPUŞU ÜRETEN GÜÇLENDİRİCİ GERİ BİLDİRİM DÖNGÜLERİ

Kronik devamsızlık, tek bir nedenin doğrudan ve değişmez sonucu olarak değil, zaman içinde birbirini besleyen akademik, ilişkisel, duygusal ve yapısal süreçlerin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Devamsızlığın nedenleri ile sonuçları arasındaki sınırlar çoğu durumda kesin değildir. Öğrencinin okula gelmemesine yol açan bir koşul, devamsızlığın ardından daha da güçlenerek sonraki yoklukların nedeni hâline gelebilmektedir. OECD (2026), okul devam sorunlarının akademik ve akademik olmayan sonuçlarının karşılıklı biçimde etkileşerek birikimli dezavantaj ve okuldan kopuş döngüleri oluşturabildiğini belirtmektedir. Bu nedenle devamsızlık hem öğrencinin yaşadığı güçlüklerin bir belirtisi hem de bu güçlükleri derinleştiren bir sistem değişkeni olarak değerlendirilmelidir.

Bu bölümde açıklanan güçlendirici döngüler, tek bir araştırmada bütünüyle sınanmış modeller değildir. Her döngü, farklı araştırmalarda desteklenen yönlü bağlantıların sistem düşüncesi çerçevesinde bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş birer literatür temelli analitik sentezdir. Döngülerin amacı bütün öğrencilerin aynı yolu izlediğini ileri sürmek değil, devamsızlığın belirli koşullarda nasıl kendi kendini sürdürebilen bir sürece dönüşebildiğini açıklamaktır.

R1 – Öğrenme Açığının Derinleşmesi Döngüsü

Kronik devamsızlığın en doğrudan sonuçlarından biri, öğrencinin planlanan öğretim zamanına erişiminin azalmasıdır. Devamsızlık yalnızca sınıfta anlatılan konu içeriğinin kaçırılmasına değil; öğretmen açıklamalarına, anlık geribildirime, değerlendirme etkinliklerine, akran öğrenmesine ve sınıf içi uygulamalara erişimin de kesintiye uğramasına neden olmaktadır. Öğrenci okula döndüğünde önceki öğrenmelerde oluşan eksiklikler yeni konuları takip etmesini güçleştirebilir. Öğretim programının ilerlemeyi sürdürmesi, kaçırılan öğrenmeler ile yeni öğrenme talepleri arasındaki farkı giderek büyütebilir (Kraft & Novicoff, 2024; OECD, 2026).

Devamsızlık ile akademik başarı arasındaki olumsuz ilişki farklı araştırma desenleriyle gösterilmiştir. Liu, Lee ve Gershenson (2021), ortaöğretimdeki devamsızlığın test puanları, ders notları ve uzun dönemli eğitimsel sonuçlar üzerinde olumsuz etkileri bulunduğunu ortaya koymuştur. Keppens (2023) ise izinsiz devamsızlık, hastalık nedeniyle devamsızlık ve okuldan uzaklaştırma gibi farklı yokluk biçimlerinin akademik başarıyla olumsuz ilişkili olduğunu; yokluğun eğitim yılı içindeki zamanlamasının da etkinin büyüklüğünü değiştirebildiğini göstermiştir. Dolayısıyla öğrenme kaybı yalnızca kaçırılan günlerin sayısına değil, öğrencinin hangi öğrenme döneminde ve hangi koşullarda okuldan uzak kaldığına da bağlıdır.

Bu ilişkiler aşağıdaki güçlendirici döngüyü oluşturmaktadır:

Devamsızlık düzeyi —(+)—> Öğrenme açığı —(+)—> Akademik güçlük —(—)> Okula katılım —(—)> Devamsızlık düzeyi

Döngünün kritik noktası, akademik güçlüğü devamsızlığın yalnızca sonucu olmaktan çıkarak sonraki devamsızlığı besleyen bir etkene dönüşmesidir. Öğrenci dersleri anlamadığında sınıfta yetersiz görünmekten, değerlendirmelerde başarısız olmaktan veya öğretmenlerinin olumsuz tepkileriyle karşılaşmaktan kaçınabilir. Akademik güçlük okula katılımı azalttıkça, yeniden devamsızlık yapmanın akademik ve duygusal maliyeti de büyüyebilir.

Bu döngü, öğrenciye yalnızca “kaçırdığı konuları çalışmasını” söylemenin neden yeterli olmayabileceğini göstermektedir. Öğrenme açığı giderilmezse fiziksel devam sağlansa bile okula katılım düşük kalabilir. Bu nedenle devam takibi; akademik telafi, farklılaştırılmış öğretim ve

öğrencinin yeniden yeterlik duygusu kazanmasını sağlayacak desteklerle birlikte yürütülmelidir.

R2 – Aidiyetin Aşınması Döngüsü

Okula aidiyet; öğrencinin okul topluluğunda kabul edildiği, değer gördüğü ve kendisi için anlamlı bir yere sahip olduğu algısını ifade etmektedir. Korpershoek ve arkadaşlarının (2020) 82 araştırmayı kapsayan meta-analizi, aidiyetin motivasyonel, sosyal-duygusal, davranışsal ve akademik sonuçlarla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Aidiyetin güçlü olması daha yüksek katılım ve olumlu öğrenci sonuçlarıyla; zayıf olması ise devamsızlık, geri çekilme ve okuldan ayrılma göstergeleriyle ilişkilendirilmektedir.

Devamsızlık ile okul iklimi arasındaki ilişki karşılıklı olabilir. Virtanen, Pelkonen ve Kiuru'nun (2023) altıncı sınıftan dokuzuncu sınıfa uzanan boylamsal çalışmasında öğrencilerin destekleyici okul iklimi algıları ile izinsiz devamsızlık davranışlarının birbirini zaman içinde olumsuz yönde yordadığı belirlenmiştir. Öğrencinin okulunu daha az destekleyici algılaması sonraki izinsiz devamsızlığını artırabilirken devamsızlığın artması da okulun daha az destekleyici algılanmasına katkıda bulunabilmektedir. Etkiler küçük olmakla birlikte bu karşılıklılık, devamsızlık ile okul ilişkilerinin birbirini aşındıran bir yapı oluşturabileceğini göstermektedir.

Devamsızlık düzeyi —(-)→ İlişkisel bağlar —(+)-> Okula aidiyet —(+)-> Okula katılım —(-)-> Devamsızlık düzeyi

Döngüdeki temel mekanizma, öğrencinin okulda bulunmadığı için ilişkisel bağlarının zayıflaması ve bu bağlar zayıfladıkça okula gelmeyi daha az anlamlı bulmasıdır. Öğrenci devamsızlık sonrasında sınıfındaki gündelik olayları, arkadaşlık ilişkilerindeki değişiklikleri ve derslerin ortak ritmini kaçırabilir. Okula döndüğünde yalnızca akademik değil, sosyal olarak da geride kaldığını hissedebilir; bu durum okula aidiyeti ve okula katılımı daha da azaltabilir.

Bu nedenle aidiyet, öğrencinin kişisel olarak “sahip olduğu” sabit bir duygu değil, okulun ilişkisel ve örgütsel uygulamalarıyla sürekli üretilen bir sistem özelliğidir. Devamsızlık yaşayan öğrencinin okula dönüşünü yalnızca fiziksel olarak sınıfa gelmesiyle değerlendirmek yeterli değildir. Öğrencinin yeniden öğretmenleriyle güven ilişkisi kurabilmesi, akran gruplarına katılması ve okul içinde değerli bir konuma sahip olduğunu hissetmesi gerekir.

R3 – Duygusal Güçlük ve Okuldan Kaçınma Döngüsü

Devamsızlığın bazı biçimleri kaygı, depresif belirtiler, sosyal korkular, zorbalık, akademik baskı veya nörogelişimsel gereksinimlerle

bağlantılı olarak başlayabilir. Öğrenci okul ortamında yoğun sıkıntı yaşadığında okula gitmemek kısa vadede bu sıkıntıyı azaltabilir. Okuldan uzak kalmanın sağladığı geçici rahatlama, kaçınma davranışını pekiştirebilir. Ancak uzun vadede kaçırılan öğrenmeler, sosyal ilişkilerin zayıflaması ve okula dönüşün daha zor görünmesi öğrencinin kaygısını artırabilir.

Duygusal güçlük ve okul stresi —(+)—> Okuldan kaçınma —(+)—> Devamsızlık düzeyi —(+)—> Okula dönüş güçlüğü —(+)—> Duygusal güçlük ve okul stresi

Krause ve arkadaşlarının (2025) Kanada’da iki zaman noktasında yürüttüğü araştırma, devamsızlığın sonraki dönemde daha kötü ruh sağlığı göstergelerini yordadığını ve dışsallaştırma sorunları ile devamsızlık arasında çift yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Araştırmanın 72 çocuk ve gençten oluşan görece küçük bir örnekleme ve pandemi sonrası bağlama dayanması sonuçların ihtiyatla yorumlanmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte çalışma, ruhsal güçlüklerin yalnızca devamsızlığın öncülü olmadığını; okuldan uzak kalmanın da sonraki ruh sağlığı sorunlarını artırabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Bu döngü, devamsızlık yaşayan öğrencinin davranışını yalnızca “okula gelmeyi istememe” biçiminde yorumlamanın sakıncalarını göstermektedir. Okuldan uzak kalma kısa vadede rahatlama sağlayabilir; ancak devamsızlık düzeyi yükseldikçe okula dönüş güçlüğü artabilir ve okuldan kaçınma pekişebilir. Bu nedenle duygusal temelli devamsızlıkta kademeli dönüş, ruh sağlığı desteği, güvenilir bir okul yetişkini ve akademik yükün düzenlenmesi birlikte ele alınmalıdır.

R4 – Eşitsizliğin Birikmesi Döngüsü

Devamsızlık bütün öğrenciler açısından aynı koşullarda ortaya çıkmamakta ve aynı sonuçları üretmemektedir. Gelir yetersizliği, ulaşım sorunları, barınma istikrarsızlığı, sağlık hizmetlerine sınırlı erişim, ebeveynlerin çalışma koşulları, çocuk işçiliği, bakım sorumlulukları ve dijital veya fiziksel kaynak eksiklikleri öğrencinin okula düzenli devamını zorlaştırabilir. Bu koşullar tek başına ve birbirinden bağımsız değil, çoğu zaman aynı öğrencinin yaşamında bir arada bulunmaktadır.

Sosyoekonomik dezavantaj ile devamsızlık arasındaki ilişki, yalnızca öğrencinin okula ulaşamamasıyla sınırlı değildir. Dezavantajlı öğrencilerin devamsızlık sonrasında öğrenme açığını kapatmak için özel ders, teknolojik araç, sessiz çalışma ortamı veya yetişkin desteği gibi kaynaklara erişimi de daha sınırlı olabilir. Klein ve Sosu (2024), devamsızlığın akademik başarı üzerindeki olumsuz ilişkisinin düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler açısından daha ağır olabileceğini göstermektedir. Böylece aynı sayıda devamsızlık günü, farklı kaynaklara sahip öğrenciler için farklı büyüklükte akademik sonuçlar üretebilir.

Yapısal dezavantaj —(+)—→ Okula erişim engelleri —(+)—→ Devamsızlık düzeyi —(-)—→ Eğitimsel kazanım —(+)—→ Gelecek fırsatları —(-)—→ Yapısal dezavantaj

Döngünün ilk kısmı öğrencinin mevcut okul yaşamını, son kısmı ise daha uzun dönemli toplumsal sonuçları ifade etmektedir. Yapısal dezavantaj okula erişim engellerini artırabilir; yükselen devamsızlık düzeyi eğitimsel kazanımı, eğitimsel kazanımın azalması ise gelecekteki eğitim, istihdam ve toplumsal katılım fırsatlarını sınırlayabilir. Tunkkari ve arkadaşlarının (2025) boylamsal yörünge çalışması, erken başlayan veya yüksek düzeyde seyreden devamsızlık örüntülerinin okul tamamlama, duygusal katılım ve erken yetişkinlikte sosyal yardım alma gibi sonuçlarla bağlantılı olabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte yapısal dezavantaj değiştirilemez bir öğrenci özelliği olarak görülmemelidir. Sokol ve arkadaşlarının (2026) eyalet çapındaki kesintili zaman serisi araştırmasında, öğrencilerin maddi ihtiyaçlarının okul temelli sosyal destek yoluyla karşılanmasını hedefleyen müdahale kronik devamsızlık oranlarında yaklaşık %7,9'luk azalmayla ilişkilendirilmiştir. Bu bulgu, yoksulluk ile devamsızlık arasındaki ilişkinin kaçınılmaz olmadığını; okulun maddi ve sosyal engellere müdahale etme kapasitesinin sistemin davranışını değiştirebildiğini göstermektedir.

Türkiye bağlamında da sağlık sorunları, uyku düzensizliği, ailevi ve ekonomik güçlükler, ulaşım, akran etkisi ve okul türü devamsızlıkla bağlantılı etkenler arasında bildirilmektedir. İzmir'de yürütülen karma yöntemli bir araştırma, lise devamsızlığının öğrenci, aile, öğretmen ve okul düzeylerinde birden fazla koşulla ilişkili olduğunu göstermiştir (Özgözü et al., 2024). Bu tür bulgular, devamsızlığın yalnızca öğrencinin iradesi veya ailenin eğitime verdiği değer üzerinden açıklanamayacağını göstermektedir.

R5 – Okul–Aile Güveninin Aşınması Döngüsü

Devamsızlık fark edildiğinde okulun öğrenci ve ailesiyle kurduğu ilişki, sorunun azaltılmasını sağlayabileceği gibi kopuşu derinleştirebilir. Okulun devamsızlığı yalnızca kural ihlali veya ebeveyn ihmali olarak yorumlaması cezalandırıcı bir okul tepkisine dönüşebilir. Bu tepki okula duyulan güveni, güven kaybı ise bilgi paylaşımı ve iş birliğini azaltabilir. Böylece ihtiyaca uygun ve zamanında müdahale geliştirmek zorlaşır.

Devamsızlık düzeyi —(+)—→ Cezalandırıcı okul tepkisi —(-)—→ Okula duyulan güven —(+)—→ Bilgi paylaşımı ve iş birliği —(+)—→ İhtiyaca uygun ve zamanında müdahale —(-)—→ Devamsızlık düzeyi

Carrick ve arkadaşlarının (2026) bakım verenlerin görüşlerine dayalı ekosistemik araştırması, devamsızlığın öğrencinin yaşı, özel eğitim

gereksinimleri, dışlanma deneyimi ve bakım verenlerin okul sistemine ilişkin görüşleri gibi birbirine bağlı koşullarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle ailenin okulun öğrencinin sorununu çözebileceğine ilişkin inancı, yeniden katılım sürecini etkileyebilecek önemli bir ilişkisel değişkendir.

Bu döngü, her türlü yaptırımın devamsızlığı artırdığı anlamına gelmemektedir. Devam beklentilerinin açık olması, okulun öğrenciyi izlemesi ve ailenin sorumluluklarının hatırlatılması gerekli olabilir. Sorun, yaptırımın neden ve ihtiyaç değerlendirmesinin yerine geçmesiyle ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin okula ulaşamaması, zorbalık yaşaması veya yoğun kaygı duyması durumunda yalnızca uyarı ve ceza uygulanması, görünür davranışı hedeflerken davranışı üreten sistemi değiştiremeyebilir.

Okula duyulan güven bu nedenle devamsızlık müdahalesinin yardımcı bir unsuru değil, sistemin işleyişini belirleyen merkezî bir değişkendir. Güvenin zayıf olduğu bir sistemde erken uyarı verileri destekten çok denetim aracı gibi algılanabilir. Güvene dayalı bir sistemde ise aynı veriler bilgi paylaşımı ve iş birliğini başlatan, ihtiyaca uygun ve zamanında müdahaleyi mümkün kılan bir kaynak hâline gelebilir.

R6 – Devamsızlığın Normalleşmesi ve Okul Düzeyinde Yayılması Döngüsü

Devamsızlık yalnızca tek tek öğrencilerin akademik ve sosyal sonuçlarını etkilemez; sınıfın ve okulun işleyişi üzerinde de birikimli etkiler yaratabilir. Bir sınıfta çok sayıda öğrencinin düzensiz devam etmesi, öğretmenin yeni içerik ile tekrar arasında sürekli seçim yapmak zorunda kalmasına, grup çalışmalarının kesintiye uğramasına ve ortak sınıf rutinlerinin zayıflamasına neden olabilir. Öğretim sürekliliğinin bozulması, düzenli devam eden öğrencilerin öğrenme fırsatlarını da etkileyebilir.

Okul veya akran çevresinde devamsızlığın yaygınlaşması, devam etmemenin olağan ve düşük maliyetli bir davranış olarak algılanmasına katkıda bulunabilir. Öğrenciler, arkadaşlarının sık sık okuldan uzak kaldığını ve bunun önemli bir akademik veya ilişkisel sonuç doğurmadığını gözlemlediğinde, kendi devam davranışlarını yeniden değerlendirebilir. Özellikle okulun yoklukları geç fark ettiği veya tutarlı biçimde ele almadığı durumlarda devamsızlık okul kültürünün normalleşmiş bir parçasına dönüşebilir.

*Okul düzeyinde devamsızlık —(—)→ Öğretim ve ilişki sürekliliği —(+)→
Olumlu okul deneyimi —(—)→ Devamsızlığın normalleşmesi —(+)→
Bireysel devamsızlık düzeyi —(+)→ Okul düzeyinde devamsızlık*

Bu döngünün tamamı mevcut literatürde tek bir model olarak sınanmamıştır. Bununla birlikte OECD (2026), devamsızlığın öğretim, akran öğrenmesi ve okul süreçleri üzerinde daha geniş etkiler yarattığını belirtmektedir. Bu bağlantılar birlikte değerlendirildiğinde okul düzeyinde devamsızlığın öğretim ve ilişki sürekliliğini bozabileceği; olumlu okul

deneyimi zayıfladığında devamsızlığın normalleşerek bireysel devamsızlık düzeyini artırabileceği öne sürülebilir.

Devamsızlığın normalleşmesi, öğrencilerin veya ailelerin eğitime değer vermediği biçiminde ahlaki bir yargıyla açıklanmamalıdır. Normalleşme; pandemi, afet, ulaşım güçlükleri, değişen aile rutinleri, okulun öğrenci gereksinimlerine yanıt verememesi veya devam verilerinin etkili kullanılmaması gibi çok sayıda sistem koşulunun sonucu olabilir. Okul yönetiminin görevi yalnızca öğrencilerin yokluğunu kaydetmek değil, okul düzeyinde hangi gruplarda, dönemlerde, derslerde ve geçiş noktalarında devamsızlığın yoğunlaştığını incelemektir.

Döngülerin Birlikte İşleyişi

Açıklanan altı güçlendirici döngü (R1-R6) birbirinden bağımsız değildir ve ortak değişkenler üzerinden birbirine bağlanmaktadır. Devamsızlık düzeyi; öğrenme açığı, ilişkisel bağlar, okula aidiyet, okula katılım, okuldan kaçınma, okula dönüş güçlüğü, okula erişim engelleri ve okula duyulan güven üzerinde farklı yollarla etkili olabilir. Aynı öğrenci birden fazla döngünün içinde eşzamanlı olarak bulunabilir.

Dolayısıyla okuldan sessiz kopuş, tek bir döngünün sonucu değil, ortak değişkenlerdeki değişimlerin birbirine aktarıldığı bileşik bir sistem davranışdır. Örneğin, okula erişim engelleriyle başlayan devamsızlık düzeyi öğrenme açığını artırabilir; öğrenme açığı akademik güçlük üzerinden okula katılımı azaltabilir; devam eden devamsızlık ilişkisel bağları ve okula aidiyeti zayıflatabilir; okula dönüş güçlüğü ise duygusal güçlük ve okuldan kaçınmayı yeniden besleyebilir.

farklılaştığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Middleton, Watson ve Anderson'ın (2026) sürekli devamsızlık yaşayan ortaöğretim öğrencilerine yönelik 16 çalışmayı kapsayan sistematik derlemesi; mentorluk, aile katılımı, okul danışmanlığı, teşvik programları ve okul temelli sağlık hizmetleri gibi uygulamalarda olumlu sonuçlar bildirildiğini, ancak kanıt kalitesinin zayıf ile orta arasında değiştiğini göstermektedir. Bu bulgular, tek bir evrensel müdahale yerine öğrencinin devamsızlığını üreten baskın mekanizmaya uygun ve çok bileşenli yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

B1 – Erken Uyarı ve Kademeli Destek Döngüsü

Kronik devamsızlık çoğunlukla tek bir anda ortaya çıkmamakta; geç kalma, belirli derslerden kaçınma, aralıklı yoklukların sıklaşması ve devamsızlık sürelerinin uzaması gibi erken belirtilerle gelişmektedir. Bu belirtiler zamanında fark edilmediğinde öğrenme açığı ve ilişkisel kopuş büyümekte, öğrencinin okula dönüşü daha zor hâle gelmektedir. Buna karşılık devamsızlığın erken belirlenmesi, öğrencinin ihtiyacının sorun kronikleşmeden değerlendirilmesine olanak sağlayabilir.

Devamsızlık düzeyi —(+)—> Erken belirleme ve değerlendirme —(+)—> İhtiyaca uygun ve zamanında müdahale —(+)—> Okula katılım —(-)—> Devamsızlık düzeyi

Kearney ve Graczyk'in (2020) çok katmanlı destek sistemi, devamın bütün öğrenciler için teşvik edildiği evrensel uygulamaları, risk altındaki öğrenciler için hedefli destekleri ve yoğun devam sorunları yaşayan öğrenciler için bireyselleştirilmiş müdahaleleri bir araya getirmektedir. Modelde yalnızca devamsızlığın şiddeti değil, devamsızlığın işlevi, öğrencinin gelişim dönemi ve etkili olan ekolojik düzeyler de dikkate alınmaktadır.

Erken uyarı sistemlerinin yalnızca riskli öğrencileri işaretleyen teknik araçlara dönüşmemesi gerekir. Etkili bir erken uyarı sistemi, devamsızlık günlerini öğrencinin akademik durumu, geç kalmaları, okul geçişleri, iyi oluşu ve aidiyet deneyimiyle birlikte değerlendirmelidir. OECD (2026), veri sistemlerinin birçok ülkede kullanıldığını ancak tek başına veri toplamanın yeterli olmadığını; izleme, okul kapasitesi, müdahale ve kurumlar arası koordinasyonun birlikte geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye, OECD araştırmasına göre sistem, yerel ve okul düzeylerinde erken uyarı sistemi uyguladığını bildiren eğitim sistemleri arasında yer almaktadır.

Bu döngünün temel kaldıraç noktası, devamsızlık yasal veya idari bir eşiği aşmadan önce müdahale etmektir. Ancak erken belirleme, yalnızca daha erken uyarı veya yaptırım anlamına gelmemelidir. Öğrenci ve ailesiyle kurulacak ilk temasın destekleyici ve nedenleri anlamaya yönelik olması, sonraki iş birliğinin niteliğini belirlemektedir.

B2 – Aile–Okul Ortaklığı Döngüsü

Aile–okul iletişimi devamsızlık müdahalelerinde sıklıkla önerilmekle birlikte, yalnızca aileye öğrencinin gelmediğini bildirmek gerçek bir ortaklık oluşturmaz. Ortaklık, okul ve ailenin devamsızlığın altında yatan engelleri birlikte anlamasını, sorumlulukları paylaşmasını ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun çözüm geliştirmesini gerektirir.

Devamsızlık düzeyi —(+)— Destekleyici aile–okul iletişimi —(+)— Okula duyulan güven —(+)— Bilgi paylaşımı ve iş birliği —(+)— İhtiyaca uygun ve zamanında müdahale —(–)— Devamsızlık düzeyi

Hidajat ve arkadaşlarının (2026) K–12 düzeyindeki aile–okul ortaklığı girişimlerini inceleyen sistematik derlemesi, koordineli ortaklıkların öğrenci ve ailelerin desteğe erişimini genişleterek hem önleyici hem de müdahale edici devam çalışmalarını güçlendirebildiğini göstermektedir. Bununla birlikte ortaklığın etkisi yalnızca iletişim sıklığına değil; güven, koordinasyon, ailelerin karar süreçlerine katılması ve gerekli hizmetlere erişebilmesine bağlıdır.

Buradaki kaldıraç noktası, aileye daha fazla sorumluluk yüklemek değil, aile–okul ilişkisinin niteliğini dönüştürmektir. Ailelerin okul toplantılarına gelememesi ilgisizlik olarak yorumlanmadan önce çalışma koşulları, ulaşım, dil ve önceki kurum deneyimleri değerlendirilmelidir. Gerektiğinde sağlık, sosyal hizmet ve yerel yönetim birimlerinin de ortaklığa katılması sağlanmalıdır.

B3 – Aidiyetin ve İlişkisel Bağların Onarılması Döngüsü

Devamsızlık yaşayan öğrencinin okula dönmesi, yalnızca okul binasına yeniden girmesi anlamına gelmemektedir. Öğrenci uzun süre uzak kaldığında arkadaşlık ilişkilerini, sınıf rutinlerini ve öğretmenleriyle kurduğu bağı kaybetmiş olabilir. Bu nedenle fiziksel devam sağlandığı hâlde öğrenci okul içinde yalnız, geride kalmış veya istenmeyen biri gibi hissedebilir.

Devamsızlık düzeyi —(+)— İlişkisel destek —(+)— İlişkisel bağlar —(+)— Okula aidiyet —(+)— Okula katılım —(–)— Devamsızlık düzeyi

Bu döngüde öğrencinin okulda en az bir güvenilir yetişkinle düzenli ilişki kurması önemli bir başlangıç noktasıdır. Sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticisi, mentor veya başka bir personel öğrencinin okula dönüşünü takip edebilir, karşılaştığı güçlükleri erken fark edebilir ve okul içinde süreklilik sağlayabilir. Mentorluk ve danışmanlık uygulamaları bazı araştırmalarda olumlu devam sonuçları üretmiş olsa da müdahalelerin etkisi öğrenci grupları ve uygulama koşulları arasında değişmektedir (Middleton et al., 2026).

Bu döngünün kaldıraç noktası, öğrencinin “okula devam etmesi gerektiğini” tekrar etmek yerine okula dönmesini anlamlı ve duygusal olarak sürdürülebilir hâle getirmektir. Ders dışı etkinlikler, akran desteği, öğrenci kulüpleri ve başarı yaşayabileceği görevler öğrencinin okul içindeki yerini yeniden kurmasına yardım edebilir.

B4 – Okula Erişim Engellerinin Azaltılması Döngüsü

Okula erişim engelleri; ulaşım, beslenme, barınma, kıyafet, sağlık hizmeti veya ruh sağlığı desteğine erişim gibi somut koşullardan kaynaklanabilir. Bu engeller bulunduğu yalnızca motivasyon ve davranış odaklı müdahaleler sınırlı kalacaktır. Öğrenci okula gelmek istese bile temel gereksinimleri karşılanmadığında düzenli devam mümkün olmayabilir.

Devamsızlık düzeyi —(+)— Kurumlar arası destek —(—)— Okula erişim engelleri —(+)— Devamsızlık düzeyi

Sokol ve arkadaşlarının (2026) Michigan’daki 160 devlet okulunu kapsayan kesintili zaman serisi çalışmasında, öğrencilerin okula devamını engelleyen maddi ihtiyaçları karşılamak üzere okullara sosyal destek görevlileri yerleştiren programın kronik devamsızlığı yaklaşık %7,9 azalttığı hesaplanmıştır. Çalışmaya göre program, okul başına yılda yaklaşık 21 öğrencinin kronik devamsız hâle gelmesini önlemiştir.

Bu bulgu, sosyoekonomik dezavantajın değiştirilemez bir öğrenci veya aile özelliği olmadığını göstermektedir. Okul; sosyal hizmet uzmanları, okul hemşireleri, psikolojik danışmanlar, yerel yönetimler ve yardım kuruluşlarıyla bağlantı kurarak yapısal engellerin etkisini azaltabilir. Bununla birlikte okulun bütün sosyal sorunları tek başına çözmesi beklenmemelidir. Asıl kaldıraç noktası, öğrencinin ihtiyacını uygun hizmete bağlayabilecek kurumsal koordinasyon kapasitesidir.

B5 – Bireyselleştirilmiş Okula Dönüş ve Yeniden Bütünleşme Döngüsü

Uzun süreli devamsızlık sonrasında öğrenciden doğrudan tam zamanlı ve önceki akademik beklentilerle okula dönmesini istemek, dönüşün başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olabilir. Öğrenci hem akademik olarak geride kalmış hem de sosyal çevresinden uzaklaşmış olabilir. Başarısız veya hazırlıksız dönüş denemeleri, öğrencinin okula ilişkin kaygısını artırarak güçlendirici kaçınma döngüsünü yeniden harekete geçirebilir.

Devamsızlık düzeyi —(+)— Bireyselleştirilmiş dönüş desteği —(—)— Okula dönüş güçlüğü —(+)— Okuldan kaçınma —(+)— Devamsızlık düzeyi

Laurén-Knuutila ve arkadaşlarının (2026) 67 çalışmayı kapsayan kapsam belirleme incelemesi, uzun süreli devamsızlıktan sonra okula dönüşün yalnızca öğrencinin yeniden sınıfa yerleştirilmesiyle açıklanamayacak, çok düzeyli ve ilişkisel bir süreç olduğunu göstermektedir.

Okula dönüş literatürü öğrenci, aile, okul ve hizmet sistemleri arasındaki etkileşimlerin birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Kademeli dönüş planında öğrencinin hangi derslerle başlayacağı, okulda ne kadar süre kalacağı, kimden destek alacağı, kaçırılan öğrenmelerin nasıl telafi edileceği ve sıkıntı yaşadığında nereye başvuracağı açıkça belirlenmelidir. Plan, öğrencinin görüşü alınmadan hazırlanırsa öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamayabilir. Dönüş süreci yalnızca devam oranıyla değil; öğrencinin iyi oluşu, aidiyeti, akademik katılımı ve okulda kalabilme kapasitesiyle birlikte değerlendirilmelidir.

B6 – Devam Normlarının Güçlendirilmesi Döngüsü

Okul düzeyinde devamsızlığın yaygınlaşması, devamsızlığın olağanlaşmasına ve bireysel devam davranışının zayıflamasına yol açabilir. Bu eğilimi dengelemek için okul yönetiminin yalnızca tek tek öğrencileri değil, sınıf ve okul düzeyindeki örüntüleri izlemesi; veriyi tutarlı, destekleyici ve zamanında bir okul tepkisine dönüştürmesi gerekir.

Okul düzeyinde devamsızlık —(+)—> Okul düzeyinde veri kullanımı —(+)—> Tutarlı ve destekleyici okul tepkisi —(-)—> Devamsızlığın normalleşmesi —(+)—> Bireysel devamsızlık düzeyi —(+)—> Okul düzeyinde devamsızlık

OECD (2026), izleme sistemlerinin ancak erken belirleme, zamanında müdahale ve okul kapasitesiyle bağlantı kurduğunda etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle B6 döngüsünün kaldıraç noktası veri toplamanın kendisi değil, okul düzeyindeki verinin öğretim düzenlemeleri, ilişkisel destek ve tutarlı devam uygulamalarına dönüştürülmesidir.

Kaldıraç Noktalarının Birlikte Kullanılması

Altı dengeleyici döngü (B1-B6) birbirinden bağımsız müdahaleler değildir. Erken uyarı sistemi, aile-okul güveni olmadan; aile-okul iletişimi sunulabilecek hizmetler olmadan; okula dönüş planı ise aidiyet ve akademik telafi sağlanmadan etkili çalışmayabilir. OECD (2026), devamsızlığın eğitim sistemi dışına da uzanan kişisel ve yapısal nedenleri bulunduğu için tek bir politika önleminin yeterli olmayacağını; yönetim, okul müdahaleleri, personel kapasitesi, veri izleme ve değerlendirme araçlarının birlikte çalışması gerektiğini belirtmektedir.

Bu nedenle sistemin temel kaldıraç noktaları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Tablo 3. Güçlendirici ve Dengeleyici Geri Bildirim Döngülerinin Eşleştirilmesi ve Paylaşılan Temel Değişkenler

Dengeleyici döngü	Zayıflatıcı güçlendirici döngü	Paylaşılan temel değişkenler
-------------------	--------------------------------	------------------------------

Tablo 3. Güçlendirici ve Dengeleyici Geri Bildirim Döngülerinin Eşleştirilmesi ve Paylaşılan Temel Değişkenler

Dengeleyici döngü	Zayıflatıldığı güçlendirici döngü	Paylaşılan temel değişkenler
B1 – Erken uyarı ve kademeli destek	R1 – Öğrenme açığının derinleşmesi	Devamsızlık düzeyi; okula katılım; ihtiyaca uygun ve zamanında müdahale
B3 – Aidiyetin ve ilişkisel bağların onarılması	R2 – Aidiyetin aşınması	İlişkisel bağlar; okula aidiyet; okula katılım
B5 – Bireyselleştirilmiş okula dönüş	R3 – Duygusal kaçınma	Okula dönüş güçlüğü; okuldan kaçınma; devamsızlık düzeyi
B4 – Kurumlar arası erişim desteği	R4 – Eşitsizliğin birikmesi	Okula erişim engelleri; devamsızlık düzeyi
B2 – Aile-okul ortaklığı	R5 – Güvenin aşınması	Okula duyulan güven; bilgi paylaşımı ve iş birliği; ihtiyaca uygun müdahale
B6 – Devam normlarının güçlendirilmesi	R6 – Devamsızlığın normalleşmesi	Okul düzeyinde devamsızlık; devamsızlığın normalleşmesi; bireysel devamsızlık düzeyi

Kaldıraç noktalarının ortak özelliği, devamsızlığı yalnızca azaltılması gereken bir sayı olarak değil, öğrencinin okul sistemiyle ilişkisinin bozulduğunu bildiren bir işaret olarak ele almalarıdır. Etkili müdahale öğrenciyi mevcut sisteme zorla geri döndürmekten çok, öğrencinin devamını güçleştiren sistem koşullarını dönüştürmeyi amaçlamalıdır.

OKUL YÖNETİMİ VE EĞİTİM POLİTİKALARI AÇISINDAN ÇIKARIMLAR

Literatür temelli nedensel döngü modeli, kronik devamsızlığın yalnızca öğrencinin okula gelmediği günlerin sayısı veya ailenin yasal sorumluluklarıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Modelde devamsızlık düzeyi; öğrenme açığı, akademik güçlük, okula katılım, ilişkisel bağlar, okula aidiyet, okuldan kaçınma, okula dönüş güçlüğü, okula erişim engelleri, okula duyulan güven ve okulun müdahale kapasitesiyle karşılıklı ilişkiler içinde ele alınmaktadır. Bu nedenle devamsızlığın azaltılması, yalnızca öğrenci ve velilerin davranışlarını değiştirmeye değil, ortak değişkenlerdeki olumsuz değişimi zamanında tersine çevirecek okul kapasitesini geliştirmeye dayanmalıdır.

Türkiye’de son dönemde başlatılan uygulamalar, izleme ve yaptırım merkezli yaklaşımdan daha önleyici ve çok paydaşlı bir modele doğru yönelim bulunduğunu göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim düzeyinde yürütülen Eğitime Katılım ve Devamsızlığı İzleme Projesi, erken okul terki risklerinin belirlenmesini, bu risklerin nedenlerinin araştırılmasını, erken uyarı sistemi geliştirilmesini ve ailelerin müdahale sürecine katılmasını amaçlamaktadır (MEB, 2026). Benzer biçimde Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde yürütülen Temel Eğitim Düzeyinde Devamsızlığın Azaltılması Projesi, devamsızlık nedenlerinin belirlenmesini, sorunların erken dönemde tespit edilmesini ve çocukların eğitim sürecine etkin katılımını destekleyecek önleyici tedbirlerin geliştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2025). Bu girişimler, devamsızlığın yalnızca öğrenciye veya aileye yüklenen bir sorumluluk olarak değil, okul ve eğitim sistemi tarafından yönetilmesi gereken çok düzeyli bir sorun olarak görülmeye başladığına işaret etmektedir.

Bununla birlikte erken uyarı sisteminin varlığı, tek başına erken müdahalenin gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir. Bir öğrencinin riskli olarak işaretlenmesi ile öğrencinin gereksinimine uygun desteğe erişmesi arasında okul personelinin değerlendirme yeterliği, aileyle kurulacak iletişim, rehberlik hizmetlerinin kapasitesi ve diğer kamu kurumlarıyla koordinasyon gibi ara süreçler bulunmaktadır. Bu nedenle erken uyarı sistemi, yalnızca risk puanı üreten teknik bir araç değil, açık görev dağılımıyla desteklenen bir müdahale protokolü olarak tasarlanmalıdır.

Okul düzeyinde ilk gereklilik, bütün devamsızlıkların aynı biçimde değerlendirilmemesidir. Okul yöneticileri ve rehberlik hizmetleri öğrencinin devamsızlığının sıklığı, süresi, zamanlaması ve nedeni yanında belirli derslerde yoğunlaşp yoğunlaşmadığını, okul geçişleriyle bağlantısını ve devamsızlığa eşlik eden akademik veya duygusal belirtileri de incelemelidir. Sağlık nedeniyle belirli bir süre okuldan uzak kalan bir öğrenciyle zorbalık nedeniyle okula gelmeyen, ailesinin ekonomik koşulları nedeniyle çalışmak zorunda kalan veya başarısızlık kaygısıyla belirli derslerden kaçınan bir öğrenciye aynı müdahalenin uygulanması beklenen sonucu vermeyecektir.

İkinci gereklilik, devam verilerinin okul düzeyinde örüntü analizi amacıyla kullanılmasıdır. Okul yönetimleri yalnızca bireysel öğrencilerin toplam devamsızlık günlerini değil; devamsızlığın sınıf, kademe, okul türü, ders, cinsiyet, engellilik durumu, göç deneyimi ve sosyoekonomik koşullar bakımından nasıl dağıldığını da incelemelidir. Devamsızlığın belirli bir sınıf düzeyinde, öğretim döneminde veya öğrenci grubunda yoğunlaşması, sorunun öğrencilerin kişisel özelliklerinden çok okulun yapısı, geçiş uygulamaları, ders programı veya çevresel erişim koşullarıyla bağlantılı olabileceğini gösterebilir.

Üçüncü gereklilik, okulun ilk tepkisinin suçlama yerine neden ve ihtiyaç analizine dayanmasıdır. Devamsızlığın yasal sınırlar ve yaptırımlar üzerinden izlenmesi devam beklentilerinin korunması bakımından gerekli

olabilir. Ancak nedenler anlaşılmadan uygulanan uyarı ve yaptırımlar, özellikle sağlık, yoksulluk, zorbalık veya ruhsal güçlük yaşayan öğrencilerde aile-okul güveninin zayıflamasına neden olabilir. Ortaöğretim mevzuatında devamsızlık sınırları ve bu sınırların aşılmasıyla ortaya çıkan eğitimsel sonuçlar açık biçimde tanımlanmaktadır. Bu düzenlemeler okul devamını teşvik etmeyi amaçlamaktadır; öğrenciye destek sunulmadan yalnızca sınırların ve sonuçların hatırlatılması, okuldan kopuşu üreten geri bildirim döngülerini tek başına değiştirmeyecektir.

Dördüncü gereklilik, akademik telafinin devamsızlık müdahalelerinin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmesidir. Öğrencinin yeniden okula gelmesi, kaçırdığı öğrenmeleri kendiliğinden telafi etmez. Öğrenme açığı devam ettiğinde öğrenci fiziksel olarak sınıfta bulunmasına rağmen öğretimi takip edemeyebilir ve yeniden devamsızlığa yönelebilir. Bu nedenle okula dönüş planlarında öğrencinin hangi kazanımları kaçırdığı, hangi derslerde desteğe ihtiyaç duyduğu ve telafinin kim tarafından sağlanacağı açıkça belirlenmelidir. Telafi, öğrencinin bütün eksiklerini kısa sürede tamamlamasını bekleyen ağır bir ek yük biçiminde değil; temel öğrenmeleri önceliklendiren, ulaşılabilir hedeflere dayalı bir süreç olarak düzenlenmelidir.

Beşinci gereklilik, okula aidiyetin yönetsel bir performans alanı olarak kabul edilmesidir. Okula aidiyet çoğu zaman öğrencinin kişisel duygusu veya rehberlik hizmetlerinin konusu olarak görülmektedir. Oysa öğretmen desteği, adalet algısı, güvenlik, öğrenci katılımı, zorbalıkla mücadele ve disiplin uygulamaları okul yönetiminin kararlarıyla biçimlenmektedir (Allen et al., 2018; Korpershoek et al., 2020). Bu nedenle okulun başarısı yalnızca sınav sonuçları ve devam oranlarıyla değil, öğrencilerin kendilerini okulda güvenli, değerli ve kabul edilmiş hissedip hissetmedikleriyle de değerlendirilmelidir.

Altıncı gereklilik, okuldan uzun süre uzak kalan öğrenciler için bireyselleştirilmiş yeniden bütünleşme planlarının hazırlanmasıdır. Öğrencinin doğrudan tam zamanlı ders programına ve birikmiş bütün akademik yükümlülüklerle döndürülmesi, dönüş kaygısını artırabilir. Öğrenci, ailesi, öğretmenleri ve rehberlik hizmetlerinin katılımıyla hazırlanacak plan; kademeli devamı, akademik telafiyi, güvenilir bir okul yetişkinini, akran desteğini ve düzenli izlemeyi içermelidir (Laurén-Knuutila et al., 2026). Okula dönüşün başarısı yalnızca öğrencinin kaç gün geldiğiyle değil, sınıfta kalabilmesi, öğrenmeye katılması ve aidiyetinin yeniden gelişmesiyle değerlendirilmelidir.

Yedinci gereklilik, okulun sağlık, sosyal hizmetler ve yerel yönetimlerle iş birliği kapasitesinin geliştirilmesidir. UNICEF Türkiye'nin okul dışında kalan çocuklara ilişkin analizi; engellilik, çocuk işçiliği, erken ve zorla evlilik ile göç ve mültecilik deneyimlerinin eğitime erişimin önünde kalıcı engeller oluşturabildiğine dikkat çekmektedir (UNICEF Türkiye, 2024). Bu koşullar okulun kendi kaynaklarıyla tamamen çözebileceği

sorunlar değildir. Buna karşılık okul, gereksinimi erken belirleyen ve öğrenciyi ilgili hizmetlere bağlayan temel kurum olabilir. Bu nedenle her okul veya okul bölgesi için sağlık, sosyal yardım, çocuk koruma, ulaşım ve ruh sağlığı hizmetlerine yönlendirme yolları açık biçimde tanımlanmalıdır.

Türkiye bağlamında devamsızlık politikasının üç tamamlayıcı eksen etrafında yeniden yapılandırılması önerilebilir. Birinci eksen, evrensel devamı destekleme yaklaşımıdır. Bu eksen bütün öğrenciler için güvenli ve kapsayıcı okul iklimi, güçlü öğretmen–öğrenci ilişkileri, geçiş dönemlerinde destek ve düzenli veri izlemeyi kapsamaktadır. İkinci eksen, hedefli erken müdahaledir. Devamsızlığı artmaya başlayan öğrenciler için aile görüşmesi, mentorluk, akademik telafi ve maddi engelleri azaltan destekler sunulmalıdır. Üçüncü eksen ise yoğun ve kurumlar arası müdahaledir. Kronik veya uzun süreli devamsızlık yaşayan öğrenciler için okul, aile, sağlık, sosyal hizmet ve gerektiğinde çocuk koruma birimlerinin birlikte çalıştığı bireyselleştirilmiş planlar hazırlanmalıdır.

Bu çerçevede okul yöneticisinin rolü, devamsızlık kayıtlarını denetleyen idari sorumlu olmanın ötesine geçmektedir. Okul yöneticisi; veriyi anlamlandıran, öğretmen ve rehberlik hizmetleri arasında koordinasyon kuran, ailelerle güven ilişkisini destekleyen, dış kurumlarla bağlantı oluşturan ve öğrencinin okula dönüşünü örgütleyen bir sistem lideri olarak konumlanmaktadır. Eğitim politikalarının görevi ise okul yöneticilerine yalnızca hesap verme sorumluluğu yüklemek değil, bu rolü yerine getirebilmeleri için zaman, personel, veri altyapısı ve kurumlar arası iş birliği olanakları sağlamaktır.

Türkiye’de devamsızlığın azaltılması, daha sıkı takip ile daha güçlü desteğin birbirinin alternatifi olarak görülmemesini gerektirmektedir. Devam verilerinin doğru ve zamanında izlenmesi gerekli olmakla birlikte, bu veriler öğrencileri sınıflandırmak veya cezalandırmak yerine destek gereksinimini erken belirlemek amacıyla kullanılmalıdır. Sistemin başarısı yalnızca devamsızlık oranlarının kısa vadede düşmesiyle değil; öğrencilerin öğrenmeye yeniden katılması, okula aidiyetlerinin güçlenmesi ve okuldan kalıcı biçimde kopmalarının önlenmesiyle değerlendirilmelidir.

SONUÇ

Literatür temelli nedensel döngü analizi, devamsızlık düzeyinin kendi sonuçlarıyla yeniden üretilebildiğini göstermektedir. Devamsızlık düzeyi öğrenme açığını ve akademik güçlüğü artırarak okula katılımı azaltabilir. Aynı süreç ilişkisel bağları ve okula aidiyeti zayıflatabilir; okula katılımın azalması ise yeni devamsızlıkları besleyebilir (Korpershoek et al., 2020; Virtanen et al., 2023). Duygusal güçlük ve okul stresi, okula dönüş güçlüğü, okula erişim engelleri ve okula duyulan güven de bu ortak değişkenlerle birleştiğinde başlangıçta geçici olan bir yokluk, akademik, sosyal ve duygusal bir kopuş sürecine dönüşebilir.

Bu bölümde “okuldan sessiz kopuş” olarak kavramsallaştırılan süreç, öğrencinin resmî olarak okula kayıtlı kalmasına rağmen öğrenme, ilişki, aidiyet ve katılım kanallarından aşamalı olarak uzaklaşmasını ifade etmektedir. Bu süreç çoğu zaman öğrenci devamsızlık sınırını aşana, başarısızlık görünür hâle gelene veya okuldan tamamen ayrılana kadar yeterince fark edilmemektedir. Oysa geç kalma, belirli derslerden kaçınma, aralıklı yoklukların sıklaşması, akademik katılımın azalması ve aidiyet kaybı, kronik devamsızlıktan önce ortaya çıkabilen önemli erken uyarı göstergeleridir (Kearney et al., 2023).

Devamsızlığı azaltmaya yönelik etkili bir sistem yaklaşımı, güçlendirici ve dengeleyici döngüleri aynı değişkenler üzerinden birlikte değerlendirmelidir. Erken belirleme ve değerlendirme, ilişkisel destek, destekleyici aile-okul iletişimi, kurumlar arası destek, bireyselleştirilmiş dönüş desteği ve okul düzeyinde veri kullanımı; öğrenme açığı, aidiyet aşınması, duygusal kaçınma, erişim engelleri, güven kaybı ve devamsızlığın normalleşmesini farklı bağlantılardan zayıflatmaktadır. Güncel müdahale araştırmaları, tek bir programın bütün öğrenciler için etkili olmadığını; baskın mekanizmaya uygun, zamanında ve çok bileşenli desteklerin daha umut verici olduğunu göstermektedir (Li et al., 2026; Middleton et al., 2026).

Türkiye açısından bu yaklaşım, devamsızlık verilerinin yalnızca idari sınırların takibi için değil, öğrencilerin destek gereksinimlerini erken belirlemek amacıyla kullanılmasını gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin rolü kayıtları denetlemekle sınırlı kalmamalı; yöneticiler öğretmenler, rehberlik hizmetleri, aileler, sağlık birimleri ve sosyal hizmetler arasında koordinasyon kuran sistem liderleri olarak desteklenmelidir. Böylece okul devamı yalnızca öğrenciden beklenen bir yükümlülük değil, eğitim sisteminin öğrenci için oluşturduğu erişilebilir, güvenli, kapsayıcı ve anlamlı koşulların ortak sonucu olarak ele alınabilir.

Bu bölümde geliştirilen nedensel döngü modeli, değişkenler arasındaki etkilerin büyüklüğünü ölçen veya bütün öğrencilerin aynı gelişim yolunu izlediğini ileri süren nicel bir model değildir. Model, farklı araştırmalarda desteklenen bağlantıları bütünleştiren kavramsal bir açıklama sunmaktadır. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda modelin öğrenciler, aileler, öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer paydaşlarla yürütülecek katılımcı sistem dinamiği uygulamalarıyla sınanması; farklı okul türleri ve öğrenci grupları açısından yeniden değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte mevcut sentez, kronik devamsızlıkla mücadelede temel sorunun yalnızca öğrenciyi yeniden okula getirmek olmadığını göstermektedir. Asıl amaç, öğrencinin okulda kalmasını, öğrenmeye katılmasını ve okul topluluğuyla yeniden bağ kurmasını mümkün kılan bir sistemi oluşturmaktır.

REFERANSLAR

- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Baugh Littlejohns, L., Hill, C., & Neudorf, C. (2021). Diverse approaches to creating and using causal loop diagrams in public health research: Recommendations from a scoping review. *Public Health Reviews*, 42, 1604352. <https://doi.org/10.3389/phrs.2021.1604352>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Carrick, A., Chen, R., Littlefair, D., Friedman, S., Mulholland, K., Hudson, K., Graham, P., Graham, P., Davies, C., Barker, L., & Cordier, R. (2026). Exploratory analysis of inter-connected factors related to secondary school absenteeism: Caregivers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 136, 102901. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102901>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2025). *Eğitim İzleme Raporu 2025*. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2025/>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19(2), 53–75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156–166. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hidajat, T. J., Nguyen, T.-A., Edwards, E. J., Lynch, D., & Carroll, A. (2026). Family–school partnership initiatives to improve student attendance: A systematic review. *Review of Education*, 14(2), e70175. <https://doi.org/10.1002/rev3.70175>

- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. (2021). Integrating systemic and analytic approaches to school attendance problems: Synergistic frameworks for research and policy directions. *Child & Youth Care Forum*, 50(4), 701–742. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09591-0>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 316–337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- Kearney, C. A., Dupont, R., Fensken, M., & Gonzálvez, C. (2023). School attendance problems and absenteeism as early warning signals: Review and implications for health-based protocols and school-based practices. *Frontiers in Education*, 8, 1253595. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1253595>
- Kearney, C. A., Gonzálvez, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Keppens, G. (2023). School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter? *Learning and Instruction*, 86, 101769. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101769>
- Kim, H., & Andersen, D. F. (2012). Building confidence in causal maps generated from purposive text data: Mapping transcripts of the Federal Reserve. *System Dynamics Review*, 28(4), 311–328. <https://doi.org/10.1002/sdr.1480>
- Klein, M., & Sosu, E. M. (2024). School attendance and academic achievement: Understanding variation across family socioeconomic status. *Sociology of Education*, 97(1), 58–75. <https://doi.org/10.1177/00380407231191541>
- Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2022). School absenteeism and academic achievement: Does the reason for absence matter? *AERA Open*, 8, 1–14. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Kraft, M. A., & Novicoff, S. (2024). Time in school: A conceptual framework, synthesis of the causal research, and empirical exploration. *American*

- Educational Research Journal*, 61(4), 724–766.
<https://doi.org/10.3102/00028312241251857>
- Krause, A., Rogers, M., Jiang, Y., Climie, E. A., Corkum, P., Mah, J. W. T., McBrearty, N., Smith, J. D., & Whitley, J. (2025). A longitudinal investigation of school absenteeism and mental health challenges among Canadian children and youth in the COVID-19 context. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 4, 1604431.
<https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1604431>
- Laurén-Knuutila, T.-R., Salminen, J., Junttila, N., & Alanko, K. (2026). A scoping review of the research on school absences and return to school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 31(1), 2653832.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2026.2653832>
- Li, D., Singh, S., Jeldi, N., Chang, S., Zhu, M., Dailey, K., Karabukayeva, A., & Cai, C. (2026). What works to keep students in school? A meta-analysis of interventions to reduce school absenteeism. *Behavioral Sciences*, 16(5), 697.
<https://doi.org/10.3390/bs16050697>
- Liu, J., Lee, M., & Gershenson, S. (2021). The short- and long-run impacts of secondary school absences. *Journal of Public Economics*, 199, 104441.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2021.104441>
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J., & Freeman, M. M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) framework: An inclusive bioecological systems approach to understanding school absenteeism and school attendance problems. *Frontiers in Education*, 4, 61.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00061>
- Middleton, A., Watson, M., & Anderson, J. K. (2026). What school-based interventions work to improve attendance in secondary school students with persistent absence? A systematic review. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 4, 1603680. <https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1603680>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Temel eğitim düzeyinde devamsızlığın azaltılması projesi başladı*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/temel-egitim-duzeyinde-devamsizligin-azaltilmasi-projesi-basladi/icerik/1114>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Eğitime Katılım ve Devamsızlığı İzleme Projesi (EKİP)*. <https://ogm.meb.gov.tr/www/egitime-katilim-ve-devamsizligi-izleme-projesi-ekip/icerik/2444>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2026). *Every day counts: Understanding, preventing and responding to school attendance problems*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/7c6f6c3e-en>

- Özgözgü, S., Güneş, H., Alyaprak, A., Arıkan, M. F., Günay, B., & Kanay, A. (2024). Liselerde öğrenci devamsızlıklarının incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 63–95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyyad/article/1427499>
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491–513). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Smerillo, N. E., Reynolds, A. J., Temple, J. A., & Ou, S.-R. (2018). Chronic absence, eighth-grade achievement, and high school attainment in the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology*, 67, 163–178. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.001>
- Sokol, R., Degli Esposti, M., Victor, B. G., Kernsmith, P., Medina Del Toro, V., Heinze, J., Portugal, J., Grinnell, R., & Gernaat, E. (2026). A school-based material needs intervention for chronic absenteeism: A state-wide staggered interrupted time series analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 80(3), 174–180. <https://doi.org/10.1136/jech-2025-224567>
- Sterman, J. D. (2000). *Business dynamics: Systems thinking and modeling for a complex world*. Irwin/McGraw-Hill.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner’s bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Tunkkari, M., Virtanen, T., Kiuru, N., & Vasalampi, K. (2025). Outcomes of developmental trajectories of school absences among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/01650254251382284>
- UNESCO Institute for Statistics, & UNICEF. (2015). *Fixing the broken promise of education for all: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. UNESCO Institute for Statistics.
- UNICEF Türkiye. (2024). *Ulusal nüfus içerisinde okul dışı kalmış çocuklara yönelik analiz raporu*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/ulusal-n%C3%BCfus-i%C3%A7erisinde-okul-d%C4%B1%C5%9F%C4%B1-kalm%C4%B1%C5%9F-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-analiz-raporu>
- Virtanen, T. E., Pelkonen, J., & Kiuru, N. (2023). Reciprocal relationships between perceived supportive school climate and self-reported truancy: A longitudinal

study from Grade 6 to Grade 9. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 521–535. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042731>

Okul Öncesi Mobil Uygulamalarda Reklam, Ödül ve Problemlı Kullanım Riskleri

Tuğba YAZICI ÇAKIROĞLU¹

1- Öğr. Gör.; Temel Eğitim, Gümüşhane Üniversitesi Gümüşhane Sağlık Hizmetleri MYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü. tugba@gumushane.edu.tr ORCID No: 0000-0002-7402-2072

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi çocuklara yönelik veya bu yaş grubu tarafından kullanılan mobil uygulamalarda reklam, ödül mekanizması, veri izleme ve problemlili kullanımı artırabilecek tasarım özelliklerini incelemektir. Çalışma, bütünleştirici literatür taraması ve ikincil veri sentezi yaklaşımıyla hazırlanmıştır. Reklam türleri, uygulama içi satın alma yönlendirmeleri, ödül döngüleri, manipülatif tasarım özellikleri, veri izleme pratikleri ve problemlili kullanım göstergeleri; uluslararası araştırmalar, politika belgeleri ve erişilebilir ikincil veriler üzerinden değerlendirilmiştir.

Bulgular, okul öncesi çocukların mobil uygulamalarda yalnızca eğitsel içerikle değil; reklam, karakter yönlendirmesi, kilitli içerik, ödüllü reklam, satın alma çağrısı, veri toplama ve dikkat sürekliliğini artıran arayüz düzenlemeleriyle de karşılaştığını göstermektedir. Reklamın oyun akışına gömülmesi, ödüllerin uygulamada kalma süresini artıracak biçimde tasarlanması ve çocukların gelişimsel özellikleri nedeniyle ticari yönlendirmeleri ayırt etmekte zorlanması temel risk alanlarıdır. Problemlili kullanımın yalnızca ekran süresiyle açıklanamayacağı; kullanım sıklığı, içerik türü, ebeveyn arabuluculuğu, veri güvenliği ve uygulama tasarımının birlikte değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler – Okul öncesi çocuk, mobil uygulama, reklam, ödül mekanizması, problemlili kullanım, manipülatif tasarım, çocuk hakları

GİRİŞ

Mobil cihazlar, erken çocukluk döneminde oyun, video, çizim, sesli hikaye, alfabe-sayı etkinlikleri, aile içi iletişim ve öğrenme desteği için kullanılan çok işlevli dijital ortamlar haline gelmiştir. Bu dönüşüm, okul öncesi çocuklara yönelik mobil uygulamaların pedagojik niteliğini reklam, veri toplama, ödül döngüsü ve uygulama içi satın alma mimarisiyle birlikte değerlendirmeyi gerekli kılar. Çocuğun dijital deneyimi çoğu zaman yalnızca ekrandaki içerikten değil; içeriğin nasıl finanse edildiğinden, hangi davranışları ödüllendirdiğinden ve çocuğu uygulamada ne kadar süreyle tutmaya çalıştığından da oluşur.

Uluslararası veriler, erken çocuklukta dijital medya temasının gündelik yaşamın parçası haline geldiğini göstermektedir. Common Sense Media'nın

2025 raporuna göre ABD’de 0-8 yaş arası çocukların günlük ortalama ekran medya kullanımı 2 saat 27 dakika, 2-4 yaş grubunda ise 2 saat 8 dakikadır. Aynı rapor, çocukların kişisel cihazlara erken yaşlarda eriştiğini ve oyun süresinin 2020-2024 arasında arttığını göstermektedir (Mann vd., 2025). Bu bulgular Türkiye’ye doğrudan genellenemez; ancak reklam, ödül ve veri izleme içeren uygulamalarla karşılaşma olasılığının arttığını göstermesi bakımından bağlamsal önem taşır.

Türkiye bağlamında okul öncesi yaş grubuna ilişkin düzenli ve geniş ölçekli mobil uygulama verisi sınırlıdır. TÜİK’in 2024 Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 6-15 yaş grubunu kapsamaktadır; bu nedenle sonuçları okul öncesi çocukların deneyimlerine doğrudan genellenemez. Buna karşın 6-15 yaş grubunda internet kullanımının 2021’de %82,7 iken 2024’te %91,3’e yükselmesi ve cep telefonu/akıllı telefon kullanımının %76,1 olarak raporlanması, çocukluk döneminde dijital temasın yaygınlaştığını göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2024). Bu durum, okul öncesi döneme özgü reklam maruziyeti, uygulama içi satın alma, ödül döngüsü ve ebeveyn arabuluculuğu verilerinin ayrıca üretilmesini gerekli kılar.

Okul öncesi çocuklar açısından temel risk, uygulamanın yalnızca ekranda görünen içeriğiyle sınırlı değildir. Çocuk, reklamın ticari niyeti ile oyunun doğal geri bildirimi arasındaki farkı yetişkinler kadar ayırt edemeyebilir. Sevilen bir karakterin “geri gel”, “ödülünü al” ya da “ailenden iste” biçimindeki çağrısı, çocuk tarafından ticari yönlendirme olarak değil, oyunun olağan parçası gibi algılanabilir. Bu nedenle mobil uygulamalardaki reklam; banner ve video reklamın yanı sıra karakterle ikna, kilitli içerik, ödüllü reklam, uygulama mağazasına yönlendirme ve satın alma çağrısı gibi oyun akışına gömülü tasarım biçimleriyle birlikte ele alınmalıdır.

Meyer ve arkadaşları (2019), 5 yaş ve altındaki çocuklara pazarlanan ya da bu yaş grubunca kullanılan 135 uygulamanın %95’inde en az bir reklam türü bulunduğunu saptamıştır. Radesky ve arkadaşları (2022) ise 3-5 yaş arası çocukların kullandığı 133 mobil uygulamada parasosyal ilişki baskısı, zaman baskısı, gezinme kısıtları, çekici yemler ve reklam temelli baskı gibi manipülatif tasarım özelliklerinin yaygın olduğunu göstermiştir. Bu iki çalışma birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi uygulamalarında reklam ve manipülatif tasarımın istisnai bir sorun değil, iş modelinin merkezinde yer alabilen yapısal bir mesele olduğu görülür.

Eğitici olarak pazarlanan uygulamalar da aynı dikkatle incelenmelidir. Öğrenme bilimleri, nitelikli dijital öğrenmenin aktif düşünme, dikkat dağıtmayan katılım, anlamlı bağlam ve sosyal etkileşim ilkeleriyle desteklenmesi gerektiğini vurgular (Hirsh-Pasek vd., 2015). Meyer ve arkadaşlarının (2021) popüler eğitsel uygulamalar üzerine yaptığı içerik analizi, “eğitici” etiketinin tek başına öğrenme kalitesini güvence altına almadığını göstermektedir.

Dijital uygulama ekosisteminin bir diğer boyutu, çocuk verilerinin ticari altyapıyla ilişkilendirilmesidir. Reklam ağları, yazılım geliştirme kitleri, cihaz tanımlayıcıları, konum izinleri ve davranışsal kullanım verileri reklam gösterimini ve uygulama içi tasarımı optimize etmek için kullanılabilir. Sun ve arkadaşları (2023), Google Play’de çocuklara yönelik veya çocukları hedef kitlelerine dahil eden 20.195 uygulamayı inceleyerek çocuk uygulamalarında izleyici ve reklam SDK’larının yaygınlığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, COPPA, Google Play Families politikaları ve Apple Kids Category kuralları gibi düzenleyici çerçevelerin önemini artırmakta; ancak politika metinlerinin varlığının fiili uyumu tek başına garanti etmediğini de göstermektedir (Apple, 2026; Electronic Code of Federal Regulations, 2026; Google Play, 2022a, 2022b).

Bu çalışmada “bağımlılık” kavramı klinik tanı anlamında kullanılmamaktadır. Okul öncesi çocuklarda klinik bağımlılık tanısı kapsamlı psikiyatrik değerlendirme gerektirir. Bu nedenle metinde “problemli kullanım”, “bağımlılık benzeri kullanım döngüsü” ve “problemli kullanımı teşvik eden tasarım mekanizması” ifadeleri tercih edilmiştir. Bu ifadeler; tekrarlı kullanım isteğini artıran, bırakmayı güçleştiren, çocuğu sık aralıklarla uygulamaya geri çağıran, reklam izletmeyi ödülle eşleştiren ve ebeveyn-çocuk çatışmasını artırabilen tasarımsal özellikleri tanımlar.

LİTERATÜR

Reklam, ödül, manipülatif tasarım ve problemli kullanım

Mobil uygulama bağlamında reklam; banner, pop-up, video, ödüllü reklam, tam sürüm tanıtımı, uygulama içi satın alma ekranı, karakter yönlendirmesi, sosyal paylaşım istemi ve uygulama mağazasına yönlendirme gibi biçimlerde ortaya çıkar. Okul öncesi çocuklar açısından kritik nokta,

reklamın çoğu zaman program akışından ayrılmış bağımsız bir blok değil, oyun deneyimine gömülü bir unsur olmasıdır.

Ödül mekanizması, çocuğun belirli davranışları sürdürmesini sağlayan pekiştirme sistemidir. Puan, yıldız, rozet, sanal para, günlük giriş ödülü, yeni karakter açma, seviye geçme ve “reklam izle-ödül kazan” tasarımları bu kapsamda değerlendirilebilir. Pedagojik ödül, öğrenme hedeflerini destekleyen anlamlı geri bildirimdir. Ticari ödül ise çoğu zaman uygulamada kalma süresini uzatmak, reklam izletmek veya satın alma baskısı yaratmak için tasarlanır.

Manipülatif tasarım, kullanıcının özerk karar verme kapasitesini zayıflatan ve onu ticari hedefler doğrultusunda yönlendiren arayüz düzenlemesidir. Yetişkin teknolojilerinde “dark patterns” olarak adlandırılan bu uygulamalar çocuklarda daha yüksek risk taşır (Luguri ve Strahilevitz, 2021). Okul öncesi çocuk bağlamında problemlili kullanım; özdenetim güçlüğü, sık geri dönme isteği, kullanım sonlandırıldığında yoğun tepki, ekranın oyun/uyku/fiziksel etkinlik/sosyal etkileşimin yerini alması ve ebeveynle çatışmanın artması gibi göstergelerle değerlendirilmelidir.

Okul öncesi çocukların reklamı anlama kapasitesi

Erken çocukluk döneminde çocuklar sembolik düşünme, dikkat sürdürme, dürtü kontrolü ve neden-sonuç ilişkisi kurma açısından gelişim sürecindedir. Bu nedenle algısal olarak belirgin uyaranlara ve karakter odaklı anlatılara duyarlıdırlar. Ekrandaki karakter sosyal bir aktör gibi algılanabilir; karakterin önerileri ticari yönlendirme yerine oyunun doğal gereği olarak değerlendirilebilir.

AAP’nin erken çocukluk medya politikası, 2-5 yaş çocuklarında ekran kullanımının sınırlı, yüksek nitelikli ve ebeveyn eşlikli olması gerektiğini; okul öncesi çocuklara yönelik uygulamalarda reklam ve sağlıksız mesajların kaldırılmasının önemini vurgular (Council on Communications and Media, 2016). Mobil uygulama reklamcılığı televizyon reklamcılığından farklıdır; çünkü reklam oyun akışı içinde kapatma düğmesi, ödül ekranı, kilitli içerik, karakter konuşması veya uygulama mağazası yönlendirmesi olarak belirebilir.

Rozendaal ve arkadaşlarının çalışmaları, çocukların reklamı tanıma, reklamın ticari niyetini anlama ve ikna taktiklerine direnme becerilerinin aynı gelişimsel düzeyde ortaya çıkmadığını göstermektedir (Rozendaal vd., 2011). Bu nedenle okul öncesi çocuklar için yalnızca “reklam var mı?” sorusu yeterli

değildir; “reklam çocuk tarafından oyun ögesi sanılabilir mi?” sorusu da sorulmalıdır.

Ödül mekanizmaları ve pekiştirme döngüleri

Davranışçı öğrenme geleneğinde ödül, davranışın tekrarlanma olasılığını artıran bir pekiştirici olarak değerlendirilir (Skinner, 1953). Mobil uygulamalarda puan, rozet, yıldız, karakter açma, günlük giriş ödülü ve sanal para, çocuğun uygulama içinde kalmasını sağlayan ikincil pekiştiriciler olarak çalışır. Özellikle değişken ya da belirsiz zamanlı ödüller, ödülün ne zaman geleceğinin tam bilinmemesi nedeniyle davranışın sürdürülmesini güçlendirebilir.

Okul öncesi dönemde yürütücü işlevler ve dürtü kontrolü gelişme aşamasındadır. Diamond (2013), yürütücü işlevlerin dikkat kontrolü, bilişsel esneklik ve çalışma belleği gibi bileşenlerle ilişkili olduğunu belirtir. Bu kapasitenin henüz olgunlaşmamış olması, çocuğu parlak görseller, sesli geri bildirimler, ani ödüller ve kaybetme/kazanma döngüleri karşısında daha savunmasız hale getirebilir.

Ödül mekanizmalarının tamamı olumsuz değildir. Nitelikli bir erken çocukluk uygulamasında geri bildirim, çocuğun keşfetmesini, denemesini, hata yapmasını ve tekrar düşünmesini destekleyebilir. Sorun, ödülün öğrenme hedefinden koparılarak reklam izletme, satın alma istemi yaratma veya çocuğu uygulamaya geri çağırma amacıyla kullanılmasıdır.

Manipülatif tasarım ve çocuk hakları

Radesky ve arkadaşları (2022), çocuklara yönelik uygulamalarda manipülatif tasarımları parasosyal ilişki baskısı, zaman baskısı, gezinme kısıtları ve çekici yemler olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflar okul öncesi eğitim açısından önemlidir; çünkü çocuk uygulamayı yalnızca kullanmaz, uygulamanın sosyal, duygusal ve davranışsal davetlerine de yanıt verir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi’nin 25 No’lu Genel Yorumu, çocukların dijital çevrede özel korunmaya ihtiyaç duyduğunu; ticari profil çıkarma, hedefleme, ürün yerleştirme ve gizli ikna pratiklerinin açık biçimde ayırt edilebilir olması gerektiğini vurgular (UN Committee on the Rights of the Child, 2021). Bu yaklaşım, mobil uygulamalardaki reklam-ödül sistemlerinin yalnızca aile tercihi veya pazar sorunu olmadığını, çocuk hakları ve kamusal sorumluluk meselesi olduğunu gösterir.

Mobil uygulama reklamcılığı, çocuğa gösterilen görsel reklamlardan ibaret değildir. Reklam ağları, yazılım geliştirme kitleleri (SDK), cihaz tanımlayıcıları, konum izinleri ve davranışsal veriler reklam ekosistemini besler. Çocuğun hangi oyunu oynadığı, hangi ekrana tıkladığı, ne kadar süre kaldığı, hangi ödülü seçtiği ve hangi anda uygulamadan çıktığı gibi veriler uygulama tasarımı ve reklam gösterimini optimize etmek için kullanılabilir.

COPPA, 13 yaş altındaki çocuklara yönelik çevrimiçi hizmetlerde kişisel bilgi toplanması için ebeveyne bildirim ve doğrulanabilir ebeveyn onayı gibi koşullar getirir (Electronic Code of Federal Regulations, 2026). Google Play ve Apple politikaları da çocuklara yönelik uygulamalarda reklam, üçüncü taraf analitiği, veri aktarımı ve çocuklara uygun reklam SDK kullanımı konusunda özel sınırlamalar tanımlar (Apple, 2026; Google Play, 2022a, 2022b). Politika metinlerinin varlığı, uygulamaların fiilen bu politikalara uyduğunu garanti etmez; bu nedenle bağımsız denetim ve şeffaflık önemlidir.

Türkiye bağlamı ve veri boşluğu

Türkiye’de okul öncesi çocuklara yönelik mobil uygulamalarda reklam, ödül ve manipülatif tasarım mekanizmalarını doğrudan ölçen, geniş ölçekli ve düzenli tekrarlanan ulusal veri seti sınırlıdır. TÜİK’in 2024 Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 6-15 yaş grubunu kapsamaktadır; bu nedenle okul öncesi çocuklara doğrudan genellenemez (Türkiye İstatistik Kurumu, 2024). Bununla birlikte, Türkiye’de çocukların dijital çevreye yoğun biçimde dahil olduğunu ve okul öncesi yaş grubuna özgü veri üretiminin gerekli olduğunu göstermesi bakımından bağlamsal önem taşır.

Bu çalışmada kullanılan ampirik verilerin önemli bir bölümü ABD, Güney Kore, Google Play ekosistemi ve uluslararası politika kaynaklarına dayanmaktadır. Dolayısıyla bulgular Türkiye’deki okul öncesi çocukların deneyimlerini birebir temsil etmez; ancak Türkiye’de yapılacak özgün araştırmalar için kuramsal ve metodolojik temel sunar.

AMAÇ VE ÖNEM

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi çocuklara yönelik veya bu yaş grubu tarafından kullanılan mobil uygulamalarda reklam, ödül ve problemli kullanımın teşvik edilmesine yol açan tasarım mekanizmalarını bilimsel literatür ve erişilebilir veri kaynakları üzerinden analiz etmektir. Bu amaç

doğrultusunda reklam ve ticari yönlendirmelerin biçimleri, ödül sistemlerinin oyun süresi ve satın alma baskısıyla ilişkisi, manipülatif tasarım öğelerinin gelişimsel özelliklerle kesişimi, problemli kullanım göstergeleri ve çocuk yararını önceleyen uygulama ölçütleri ele alınmıştır.

Çalışmanın önemi üç düzeydedir. Birincisi, okul öncesi eğitim alanında dijital uygulamalar çoğu zaman “eğitici içerik” başlığı altında değerlendirilmekte, reklam ve gelirleştirme altyapısı ikincil planda kalmaktadır. İkincisi, reklam ve ödül mekanizmaları çocukların öğrenme sürecinden çok dikkat ekonomisinin hedeflerine hizmet edebilmektedir. Üçüncüsü, erken çocukluk döneminde geliştirilen medya alışkanlıkları özdenetim, aile içi etkileşim, uyku, oyun ve öğrenme fırsatları üzerinde uzun vadeli etkiler doğurabilir.

YÖNTEM

Araştırma deseni

Bu çalışma, bütünleştirici literatür taraması ve ikincil veri sentezi yöntemine göre hazırlanmıştır. Birincil veri toplanmamış; insan katılımcı üzerinde deneysel ya da gözlemsel bir işlem yapılmamıştır. Tablolarda yalnızca kamuya açık, erişilebilir, örneklem ve yöntem bilgisi belirtilmiş çalışmalardan elde edilen sayısal veriler kullanılmıştır.

Tarama stratejisi

Tarama sürecinde Google Scholar, PubMed, PLOS ONE, JAMA Network Open, ACM Digital Library, FTC, WHO, AAP, UN OHCHR, Google Play Console Help, Apple Developer ve TÜİK veri/bülten sayfaları incelenmiştir. Arama terimleri Türkçe ve İngilizce olarak kullanılmıştır: “okul öncesi çocuk”, “mobil uygulama”, “çocuk uygulamaları”, “reklam”, “uygulama içi satın alma”, “ödül mekanizması”, “manipülatif tasarım”, “dark patterns”, “children’s apps”, “advertising in young children’s apps”, “rewarded ads”, “problematic smartphone use preschool”, “children’s app privacy”, “COPPA”, “Families policy” ve “Kids Category”. Politika kaynakları dinamik olduğu için Apple, Google Play ve COPPA gibi düzenleyici metinler erişim tarihiyle verilmiştir.

Dahil etme ve dışlama ölçütleri

Dahil etme ölçütleri şunlardır: (a) 0-8 yaş, okul öncesi dönem, çocuk uygulamaları, mobil oyunlar veya çocuk dijital medya kullanımıyla ilişkili

olması; (b) reklam, ödöl, uygulama içi satın alma, manipölatif tasarım, veri izleme veya problemli kullanım temalarından en az biriyle ilişkili olması; (c) sayısal tablo verileri için örneklem büyüklüğü, yıl, platform/ölke ve yöntem bilgisinin açıkça belirtilmesi; (d) politika kaynakları için resmi kurum, akademik yayıncı veya düzenleyici metin niteliğı taşıması. Doğrulanabilir veri sunmayan popüler haber yazıları, yalnızca yorum niteliğindeki metinler, örneklem ve yöntem bilgisi belirsiz çalışmalar ile okul öncesi bağlamla ilişkisi zayıf içerikler dışlanmıştır.

Veri çıkarma ve sınırlılıklar

Veriler, ikincil veri sentezi yaklaşımıyla betimsel ve karşılaştırmalı biçimde düzenlenmiştir. Her tablo için kaynak çalışmadaki örneklem, yaş aralığı, ölke/platform, ölçülen gösterge ve sınırlılıklar kontrol edilmiştir. Farklı ölkelerden ve farklı örneklemlerden gelen veriler doğrudan karşılaştırmalı nedensellik kanıtı olarak değil, okul öncesi çocuk uygulamalarındaki risk alanlarını görünür kılan gösterge setleri olarak yorumlanmıştır. Çalışmanın en önemli sınırlılığı, Türkiye’de okul öncesi çocukların mobil uygulamalarda reklam ve ödöl mekanizmalarına maruziyetini doğrudan ölçen geniş ölçekli, güncel ve kamuya açık veri setinin sınırlı olmasıdır. Mobil uygulama pazarı hızla değiştiğinden uygulama içerikleri, reklam ağıları ve platform politikaları zaman içinde farklılaşabilir.

BULGULAR

Mobil medya maruziyetinin genişleyen zemini

Çocukların mobil uygulamadaki reklam ve ödöl mekanizmalarına maruz kalma olasılığı, mobil cihaz sahipliğı ve günlük medya kullanımıyla ilişkilidir. Tablo 1, mobil uygulama ekosisteminin okul öncesi yaşta rastlantısal değil gündelik bir karşılaşma alanı haline geldiğini göstermektedir. Veriler ABD örneklemeine dayalıdır ve Türkiye’deki okul öncesi çocuklara doğrudan genellenmemelidir.

Tablo 1. 0-8 Yaş Çocuklarda Ekran, Mobil Cihaz ve Oyun Kullanımına İlişkin Seçilmiş Göstergeler

Gösterge	Yaş grubu / kategori	Değer	Okul öncesi bağlamı
Günlük ortalama ekran medya kullanımı	0-8 yaş	2 saat 27 dk	Genel erken çocukluk ve erken okul çağı göstergesi
Günlük ortalama ekran medya kullanımı	2-4 yaş	2 saat 08 dk	Okul öncesi yaş aralığıyla doğrudan ilişkili
Günlük ortalama ekran medya kullanımı	5-8 yaş	3 saat 28 dk	Okul öncesini kısmen aşan karşılaştırma grubu
Günlük toplam oyun süresi	0-8 yaş, 2020	23 dk	Oyun temelli mobil maruziyet eğilimi
Günlük toplam oyun süresi	0-8 yaş, 2024	38 dk	Oyun süresindeki artışı gösterir
Oyun süresindeki artış	2020-2024	%65	Dikkat ekonomisi açısından büyüyen pazar
Akıllı telefon/tablet oyun süresi	2-4 yaş	14 dk/gün	Okul öncesi çocuklarda mobil oyun göstergesi
Akıllı telefon/tablet oyun süresi	5-8 yaş	34 dk/gün	Yaş artışıyla mobil oyun süresindeki yükseliş
Kendi tabletine sahip çocuk oranı	2-4 yaş	%45	Okul öncesi yaşta kişisel cihaz erişimi
Kendi tabletine sahip çocuk oranı	5-8 yaş	%58	Okul öncesini aşan karşılaştırma grubu
Her gün mobil cihaz kullanan çocuk oranı	2-4 yaş	%31	Günlük uygulama maruziyeti göstergesi
Her gün mobil cihaz kullanan çocuk oranı	5-8 yaş	%32	Yaş grupları arasında benzer günlük erişim

Kaynak: Mann vd., (2025), Common Sense Media.

Çocuk uygulamalarında reklamın yaygınlığı

Meyer ve arkadaşları (2019), 5 yaş ve altı çocuklara pazarlanan ya da bu yaş grubunca kullanılan 135 uygulamayı incelemiş ve uygulamaların %95’inde en az bir reklam türü bulunduğunu saptamıştır. Tablo 2, reklamın yalnızca banner ya da video biçiminde değil, karakter, tam sürüm tanıtımı, uygulama içi satın alma ve sosyal paylaşım istemi gibi çok katmanlı biçimlerde yer aldığını göstermektedir.

Tablo 2. Beş Yaş ve Altı Çocuklara Yönelik/Kullanılan 135 Uygulamada Reklam Türleri

Reklam / ticari yönlendirme türü	Uygulama sayısı	Oran	Pedagojik risk yorumu
En az bir reklam türü içerme	129/135	%95,0	Reklamın istisna değil yaygın gelir modeli olduğunu gösterir.
Ticari karakter kullanımı	65/135	%48,2	Karakterle duygusal bağ üzerinden ikna gücünü artırabilir.
Tam sürüm / başka uygulama tanıtımı	62/135	%45,9	Ücretsiz sürümden ücretli sürüme yönlendirebilir.
Oyun akışını bölen pop-up video reklam	47/135	%34,8	Dikkati kesintiye uğratır; çocuk reklamı oyun sanabilir.
Uygulama içi satın alma	40/135	%29,6	Ebeveyn-çocuk satın alma çatışması doğurabilir.
Uygulamayı puanlama istemi	38/135	%28,2	Çocuğu uygulama mağazası davranışına yönlendirebilir.
Ekran boyunca banner reklam	23/135	%17,0	Görsel dikkat dağıtıcıdır; yanlış tıklama riski doğurur.
Reklam izleyerek oyun ögesi/seviye açma	21/135	%15,6	Reklam izlemeyi ödül kazanma davranışıyla eşleştirir.
Sosyal medyada paylaşım istemi	19/135	%14,1	Çocuğu mahremiyet ve sosyal ağ risklerine yaklaştırır.
Gizlenmiş / oyun ögesi gibi sunulmuş reklam	9/135	%6,7	Reklam-oyun ayrımını belirsizleştirir.
Ücretsiz uygulamalarda reklam	85/85	%100	Ücretsizliğin reklamla finanse edildiğini gösterir.
Ücretli uygulamalarda reklam	44/50	%88,0	Ücret ödemenin reklamsız deneyimi garanti etmediğini gösterir.

Kaynak: Meyer vd., (2019).

Reklam, uygulama içi satın alma ve açıklama boşluğu

FTC'nin 2012 raporu güncel bir pazar fotoğrafı olarak değil, çocuk uygulamalarında şeffaflık sorununun düzenleyici literatürde erken dönemde saptandığını gösteren tarihsel bir kaynak olarak değerlendirilmiştir. Tablo 3, ebeveynin bilinçli onayının yalnızca “onay verdim” kutusuyla sağlanamayacağını; reklam, satın alma ve veri aktarımı pratiklerinin indirme öncesi açıklamalarda yeterince görünür olmayabildiğini göstermektedir.

Tablo 3. FTC'nin 400 Çocuk Uygulaması İncelemesinde Reklam, Satın Alma, Sosyal Medya ve Veri Aktarımı

İncelenen özellik	Uygulama sayısı	Oran	Açıklama / yorum
Herhangi bir gizlilik açıklaması bulunan uygulama	81/400	%20	Ebeveynlerin indirme öncesi bilgiye erişimi sınırlıdır.
Cihazdan bilgi aktaran uygulama	235/400	%59	Veri aktarımı yaygın biçimde gözlenmiştir.
Cihaz tanımlayıcısı paylaşan uygulama	235/400	%59	Reklam ve izleme ekosistemiyle ilişkili risk taşır.
Konum bilgisi paylaşan uygulama	12/400	%3	Düşük oran bile çocuk mahremiyeti açısından kritiktir.
Telefon numarası paylaşan uygulama	3/400	%1	Hassas kişisel veri riski doğurur.
Reklam içerdiği gözlenen uygulama	230/400	%58	Reklam yaygınlığı yüksektir.
Reklam içerdiğini açıklayan uygulama	35/400	%9	Gerçek reklam varlığı ile açıklama arasında büyük boşluk vardır.
Reklam konusunda herhangi bir açıklama yapan uygulama	59/400	%15	Açıklama oranı yetersizdir.
Uygulama içi satın alma bulunan uygulama	66/400	%17	Satın alma baskısı riski oluşturur.
Sosyal medya bağlantısı içeren uygulama	88/400	%22	Çocukları dış platformlara taşıyabilir.
Sosyal medya bağlantısını açıklayan uygulama	36/400	%9	Açıklama, gerçek işlevin gerisindedir.

Kaynak: Federal Trade Commission (2012).

Manipülatif tasarımın oyun süresini ve satın alma baskısını artırması

Radesky ve arkadaşları (2022), 3-5 yaş arası çocukların kullandığı 133 uygulamada manipülatif tasarım tipolojilerini incelemiştir. Çocuk maruziyeti uygulama oranından farklıdır; çünkü çocukların kullandığı uygulamalar aynı sıklıkta kullanılmamaktadır. Tablo 4, parasosyal ilişki baskısı, zaman baskısı, gezinme kısıtları ve çekici yemlerin oyun süresini sürdürme ve satın alma baskısı üretme açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Çocukların Oynadığı 133 Uygulamada Manipülatif Tasarım Tipolojileri

Manipülatif tasarım türü	Oyunu sürdürme: uygulama oranı	Oyunu sürdürme: çocuk maruziyeti	Satın alma baskısı: uygulama oranı	Satın alma baskısı: çocuk maruziyeti
Parasosyal ilişki baskısı	33/133 (%24,8)	113/160 (%70,6)	25/133 (%18,8)	106/160 (%66,3)
Zaman baskısı	23/133 (%17,3)	102/160 (%63,8)	14/133 (%10,5)	32/160 (%20,0)
Gezinme kısıtları	61/133 (%45,9)	145/160 (%90,6)	49/133 (%36,8)	63/160 (%39,4)
Çekici yemler / lures	60/133 (%45,1)	149/160 (%93,1)	61/133 (%45,9)	69/160 (%43,1)
Toplam	86/133 (%64,7)	152/160 (%95,0)	74/133 (%55,6)	128/160 (%80,0)

Kaynak: Radesky vd., (2022).

Reklam izletmeye yönelik baskı mekanizmaları

Reklam baskısı, reklamın yalnızca gösterilmesi değil, çocuğun reklamla etkileşime zorlanmasıdır. Bu durum özellikle “reklam izle-ödül kazan” veya reklamı kapatmadan önce etkileşime girilmesini isteyen tasarımlarda görünür hale gelir. Tablo 5, reklamın davranışsal olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Tablo 5. Reklam Etkileşimini Artıran Manipülatif Tasarım Özellikleri

Reklam ilişkili manipülatif özellik	Uygulama oranı	Çocuk maruziyeti	Erken çocukluk açısından yorum
Yol kesen / roadblock reklamlar	29/133 (%21,8)	46/160 (%28,8)	Oyun akışını keser; çıkış davranışını zorlaştırabilir.
Stratejik zamanlanmış reklamlar	24/133 (%18,1)	25/160 (%15,6)	Seviye arası, başarı sonrası ya da geri dönme anında davranışı yakalar.
Pekiştirme ile bağlanan reklamlar	22/133 (%16,5)	25/160 (%15,6)	Reklam izleme davranışını ödül kazanmayla eşleştirir.
Herhangi bir reklam baskısı türü	42/133 (%31,6)	54/160 (%33,8)	Reklam izleme, oyun ekonomisinin parçası haline gelir.

Kaynak: Radesky vd., (2022).

Problemli kullanım ve bağımlılık benzeri davranış göstergeleri

Park ve Park (2021), Güney Kore’de 1.378 okul öncesi çocuk üzerinde yaptıkları kesitsel çalışmada problemli akıllı telefon kullanımıyla ilişkili süre, sıklık ve kullanım türlerini incelemiştir. Bulgular nedensellik kanıtı olarak

değil, risk göstergesi olarak yorumlanmalıdır. Tablo 6, problemlı kullanım tartışmasının yalnızca toplam ekran süresiyle açıklanamayacağını; süre, sıklık, içerik türü, ebeveyn arabuluculuğu ve uygulama tasarımının birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 6. Okul Öncesi Çocuklarda Problemlı Akıllı Telefon Kullanımıyla İlişkili Göstergeler

Gösterge	Bulgular	Yorum	Kaynak / sınırlılık
Örnekleme büyüklüğü	1.378 okul öncesi çocuk	Ulusal anket verisine dayalı geniş örneklem	Park ve Park, 2021; Güney Kore
Problemlı akıllı telefon kullanımı oranı	%17,1	Yaklaşık her altı çocuktan biri risk grubundadır.	Kesitsel veri
Problemlı kullanım grubunda günlük süre	2,5 saat	Yüksek süre riskle ilişkilidir.	Bakıcı bildirimi
Problemlı olmayan grupta günlük süre	0,8 saat	Süre farkı belirgindir.	Bakıcı bildirimi
Problemlı kullanım grubunda günlük kullanım sıklığı	28,0 kez/gün	Kısa ama sık kullanım, dürtüsel geri dönüş göstergesi olabilir.	Bakıcı bildirimi
Problemlı olmayan grupta günlük kullanım sıklığı	4,4 kez/gün	Kullanım sıklığı risk ayırımında önemlidir.	Bakıcı bildirimi
Günde 2 saatten fazla kullanım	OR=7,85; %95 GA: 3,03-20,31	Problemlı kullanım olasılığıyla güçlü biçimde ilişkilidir.	Nedensellik kurulamaz
Kullanım sıklığı	OR=1,39; %95 GA: 1,32-1,48	Her artış, risk olasılığını yükseltir.	Nedensellik kurulamaz
TV/video amaçlı kullanım	OR=1,17; %95 GA: 1,02-1,35	Pasif/akışkan içerik riskle ilişkilidir.	Nedensellik kurulamaz
Eğitim amaçlı kullanım	OR=0,84; %95 GA: 0,71-0,98	Problemlı kullanım ile ters ilişki göstermiştir; her eğitici uygulamanın koruyucu olduğu anlamına gelmez.	Nedensellik kurulamaz

Kaynak: Park ve Park (2021).

İzleyiciler, veri aktarımı ve reklam ekosistemi

Sun ve arkadaşları (2023), Google Play’de çocuklara yönelik veya çocukları hedef kitlesine dahil eden 20.195 uygulamayı teknik olarak incelemiştir. Tablo 7, reklamsızlık iddiasının yalnızca ekranda reklam görünmemesiyle sınırlı tutulamayacağını; arka planda reklam/tracker SDK’larının bulunmasının çocuğun uygulama içi davranışlarının ticari optimizasyon süreçleriyle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 7. Çocuk Uygulamalarında Gizlilik ve İzleme Pratiklerine İlişkin Büyük Ölçekli Teknik Ölçüm Bulguları

Ölçüm / bulgu	Değer	Örneklem / kapsam	Çocuk uygulamaları açısından anlamı
İncelenen toplam mobil uygulama	20.195	Google Play	Çocukları hedefleyen ya da çocukları hedef kitleye dahil eden geniş uygulama evreni
Family kategorisindeki uygulama	3.627	Google Play Family apps	Çocuklara özel tasarlandığı iddia edilen uygulama grubu
Normal fakat hedef kitlesi çocukları da içeren uygulama	16.568	Google Play normal apps	Karma hedef kitle riski
Family uygulamalarında konum izni isteme	%4,47	Family apps	Çocuk uygulamalarında gereksiz hassas veri riski
Family uygulamalarında izin verilmeyen tracker kullanımı	%81,25	Family apps	Reklam/veri ekosisteminin çocuk uygulamalarına gömülü olduğunu gösterir.
Çocukları hedef kitlesine alan normal uygulamalarda izin verilmeyen tracker kullanımı	%95,43	Normal apps	Karma hedef kitle uygulamalarında koruma boşluğu büyüktür.
Family uygulamalarında 10’dan fazla izin verilmeyen reklam/tracker SDK kullanımı	%1,63	Family apps	Küçük oran bile yüksek hacimli uygulamalarda büyük çocuk kitlesi anlamına gelebilir.

Kaynak: Sun vd., (2023). Veriler Android/Google Play ekosistemine dayalıdır

Düzenleyici ve pedagojik koruma ölçütleri

Uluslararası politika ve rehberler, okul öncesi çocuklarda ekran kullanımının sınırlandırılması, reklamın açıkça ayrıştırılması, veri toplama ve

hedefleme pratiklerinin sınırlandırılması, ebeveyn onayı ve çocuk yararının öncelenmesi konularında ortak bir koruma çerçevesi sunmaktadır. Tablo 8, uygulama seçiminde yalnızca yaş etiketi, yıldız puanı ya da “eğitici” ifadesinin yeterli olmadığını; ekran süresi, reklamın niteliği, ödül döngüsü, veri aktarımı, satın alma baskısı ve ebeveyn kontrolünün birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 8. Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Mobil Uygulamalar İçin Uluslararası Koruma Ölçütleri

Kaynak / politika	Temel ölçüt	Reklam-ödül-problemlili kullanım ilişkisi	Uygulama seçiminde sorulacak soru
WHO, 2019	2-4 yaşta hareketsiz ekran süresi en fazla 1 saat; daha azı daha iyidir.	Uzun süreli uygulama kullanımı fiziksel etkinlik, uyku ve gerçek oyunla yer değiştirebilir.	Uygulama çocuğu uzun süre ekranda tutmak için mi tasarlanmış?
AAP, 2016	2-5 yaşta günde en fazla 1 saat yüksek nitelikli içerik ve ebeveyn eşliği önerilir.	Solo, hızlı, reklamı ve ödül döngülü kullanım risklidir.	Ebeveynle birlikte anlamlı etkileşim kurulabiliyor mu?
AAP, 2016	Çocuk uygulamalarında reklam ve sağlıksız mesajların kaldırılması önerilir.	Reklamın oyunla birleşmesi etik risk taşır.	Uygulama çocuğa reklam, satın alma ya da dış bağlantı sunuyor mu?
COPPA / FTC	13 yaş altı çocuklardan kişisel veri toplanması için bildirim ve doğrulanabilir ebeveyn onayı gerekir.	Veri izleme reklam kişiselleştirmesini güçlendirebilir.	Uygulama hangi verileri topluyor ve kimlerle paylaşıyor?
Google Play Families	Çocuklara reklam gösteriliyorsa çocuklara uygun sertifikalı reklam SDK’ları kullanılmalı; kişiselleştirilmiş reklam, ilgi temelli reklam ve yeniden pazarlama devre dışı bırakılmalıdır.	Davranışsal hedefleme sınırlandırılır.	Reklam SDK’sı ve reklam içeriği çocuk politikasına uygun mu?
Google Play Families	Aldatıcı veya yanlışlıkla tıklamaya yol açan reklam tasarımları sınırlandırılır.	Roadblock ve ödüllü reklam baskısı azaltılmalıdır.	Reklam kolay kapatılıyor mu, oyun akışını zorla kesiyor mu?
Apple Kids Category	Kids Category uygulamaları üçüncü taraf reklam ve analitiği genel olarak yasaklar/sınırlar; sınırlı	Reklam ve veri izleme riskini azaltmayı amaçlar.	Uygulama Kids Category koşullarına gerçekten uyuyor mu?

Kaynak / politika	Temel ölçüt	Reklam-ödül-problemlili kullanım ilişkisi	Uygulama seçiminde sorulacak soru
UNCRC General Comment No. 25	İstisnalar ve gizlilik koşulları mevcuttur. Çocukların ticari profil çıkarma ve hedeflemeye karşı korunması gerekir.	Çocuğun dijital izi ticari ikna için kullanılmamalıdır.	Uygulama çocuk yararını mı, ticari optimizasyonu mu öncelemektedir?

Kaynaklar: World Health Organization (2019), Council on Communications and Media (2016), Federal Trade Commission/eCFR COPPA, Google Play Families Policies, Apple App Store Review Guidelines ve UN Committee on the Rights of the Child (2021).

Bulguların bütünsel yorumu: reklam-ödül-süreklilik döngüsü

Veriler birlikte değerlendirildiğinde okul öncesi çocuk uygulamalarında dört aşamalı bir ticari süreklilik döngüsü görülmektedir. Birinci aşama dikkat yakalamadır: renkli arayüz, hareketli karakter, ses efekti, banner, pop-up veya oyun akışına gömülü reklam çocuğun dikkatini çeker. İkinci aşama davranışı sürdürmedir: puan, seviye, rozet, günlük ödül, karakter kurtarma, geri dön çağrısı ve otomatik ilerleme kullanımı uzatır. Üçüncü aşama gelirleştirmedir: reklam izletme, uygulama içi satın alma, tam sürüm tanıtımı ve kilitli içerik ebeveynin ekonomik kararına bağlanır. Dördüncü aşama veriyle iyileştirmedir: tıklama, süre, çıkış anı, reklam etkileşimi ve cihaz tanımlayıcıları tasarımı optimize etmek için kullanılabilir.

Bu döngü pedagojik amaçla tasarlanmış öğrenme sürecinden farklıdır. Pedagojik döngüde çocuğun keşfi, sosyal etkileşimi, düşünmesi, hata yapması ve gerçek yaşama aktarımı merkezde yer alır. Ticari süreklilik döngüsünde ise çocuğun dikkati, uygulamada kalma süresi, reklam etkileşimi ve satın alma yönlendirmesi merkezi değişkenlere dönüşür.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu İncelenen bulgular, okul öncesi çocuklara yönelik ya da bu yaş grubu tarafından kullanılan mobil uygulamaların önemli bir bölümünde reklam, ödül, veri izleme ve süreklilik mekanizmalarının pedagojik amaçlarla iç içe geçtiğini göstermektedir. Uygulama içindeki reklam artık yalnızca ekranda görünen ayrı bir ticari mesaj değildir; karakterle ikna, ödüllü reklam, tam sürüm tanıtımı, kilitli içerik, uygulama içi satın alma, günlük giriş ödülü,

bildirim ve arka planda çalışan izleyici SDK'ları aracılığıyla çocuğun oyun deneyimine ve ebeveynin karar süreçlerine yerleşebilmektedir.

Birinci sonuç, erken çocuklukta dijital medya kullanımının yaygınlaşması ve kişisel cihazlara erişimin artmasıdır. Common Sense Media'nın 2025 bulguları 0-8 yaş çocuklarda günlük ekran medya kullanımının yaklaşık 2,5 saat düzeyinde olduğunu göstermekte; TÜİK'in 2024 verileri ise Türkiye'de 6-15 yaş çocuklarda internet ve akıllı telefon kullanımının yaygınlaştığını ortaya koymaktadır (Mann vd., 2025; Türkiye İstatistik Kurumu, 2024). Türkiye verileri okul öncesi yaş grubunu doğrudan kapsamasa da, çocukluk dönemindeki dijitalleşme eğilimi okul öncesi araştırmalar için güçlü bir gerekçe sunmaktadır.

İkinci sonuç, okul öncesi uygulamalarında reklam ve ticari yönlendirmenin yaygın ve çok biçimli olmasıdır. Meyer ve arkadaşlarının (2019) bulguları, 5 yaş ve altı çocuklara pazarlanan ya da bu yaş grubunca kullanılan uygulamaların büyük bölümünde reklam bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, “ücretsiz” veya “eğitici” olarak sunulan uygulamaların çocuk açısından reklamsız ve pedagojik açıdan güvenli olduğu varsayımını geçersiz kılar. Uygulama değerlendirmesinde reklamın varlığı kadar, reklamın oyun akışına nasıl yerleştirildiği, çocuk tarafından ayırt edilebilir olup olmadığı ve ödülle eşleştirilip eşleştirilmediği de incelenmelidir.

Üçüncü sonuç, problemli kullanımın yalnızca toplam ekran süresiyle açıklanamayacağıdır. Radesky ve arkadaşlarının (2022) manipülatif tasarım bulguları, oyun süresini uzatan ve satın alma baskısı üreten arayüz öğelerinin çocukların gelişimsel özellikleriyle kesiştiğini göstermektedir. Park ve Park'ın (2021) çalışması da süre, sıklık, içerik türü ve bakım veren arabuluculuğunun birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle “kaç dakika kullanıyor?” sorusu, “hangi tasarım mekanizmaları çocuğu geri çağırıyor, ödüllendiriyor veya bırakmayı zorlaştırıyor?” sorusuyla birlikte sorulmalıdır.

Dördüncü sonuç, reklam ve ödül döngülerinin mahremiyet boyutundan bağımsız değerlendirilemeyeceğidir. Sun ve arkadaşlarının (2023) 20.195 Google Play uygulamasına dayalı teknik ölçümü, çocuk uygulamalarında reklam/tracker SDK'larının ve izin taleplerinin önemli bir denetim alanı olduğunu göstermektedir. COPPA, Google Play Families politikaları ve Apple Kids Category kuralları çocuk verilerinin korunması, kişiselleştirilmiş

reklamın sınırlandırılması ve üçüncü taraf veri aktarımının azaltılması için önemli çerçeveler sunmaktadır; ancak bağımsız denetim, şeffaflık ve uygulama mağazası sorumluluğu olmadan bu kuralların etkisi sınırlı kalabilir.

Okul öncesi eğitim açısından ana değerlendirme şudur: Bir mobil uygulamanın “eğitici” etiketi taşıması, onun gelişimsel olarak uygun, reklamsız, veri güvenli, çocuk yararını önceleyen ve öğrenmeyi destekleyen bir tasarım sunduğu anlamına gelmez. Öğrenme bilimleri, nitelikli dijital öğrenmenin aktif, anlamlı, dikkat dağıtmayan ve sosyal etkileşimi destekleyen deneyimlerle güçlendiğini göstermektedir (Hirsh-Pasek vd., 2015). Meyer ve arkadaşlarının (2021) eğitsel uygulama analizleri ise mağaza etiketlerinin ve pazarlama iddialarının tek başına güvenilir kalite ölçütü sayılamayacağını ortaya koymaktadır.

Türkiye için öncelikli gereksinim, okul öncesi yaş grubuna özgü ulusal ve düzenli veri üretimidir. TÜİK’in 6-15 yaş verileri çocuklukta dijitalleşmenin boyutunu göstermekte; ancak 0-6 yaş çocukların hangi uygulamaları kullandığı, hangi reklam türlerine maruz kaldığı, ne sıklıkla ödüllü reklamla karşılaştığı, uygulama içi satın alma baskısının aile içi etkileşimi nasıl etkilediği ve ebeveyn arabuluculuğunun hangi koşullarda koruyucu olduğu konusunda doğrudan veri sunmamaktadır. Bu boşluk, erken çocukluk eğitimi, çocuk sağlığı, çocuk hakları, tüketici koruması ve kişisel verilerin korunması alanlarının ortak araştırma gündemi haline getirilmelidir.

ÖNERİLER

Aileler, uygulama indirilmeden önce reklam, uygulama içi satın alma, dış bağlantı, sosyal paylaşım istemi, veri toplama ve üçüncü taraf paylaşım açıklamalarını kontrol etmelidir. Okul öncesi çocuklarda mobil uygulama kullanımı süre, içerik ve bağlam bakımından sınırlandırılmalı; kullanım mümkün olduğunca yetişkin eşliğinde ve konuşmaya açık biçimde gerçekleştirilmelidir. Reklam izleyerek ödül kazanma, kilitli içerik, günlük giriş ödülü, “ailenden iste” çağırısı veya kapatılması zor reklam içeren uygulamalardan kaçınılmalıdır.

Okul öncesi öğretmenleri, dijital uygulamaları yalnızca açık pedagojik hedefe hizmet ettiği durumlarda, kısa süreli, eşlikli ve tartışmaya açık biçimde kullanılmalıdır. Reklam içeren, satın alma baskısı üreten, dış bağlantıya yönlendiren veya sürekli ödül döngüsüyle çocuğu ekranda tutan uygulamalar

eğitim ortamına alınmamalıdır. Aile katılımı çalışmalarında dijital medya okuryazarlığına yer verilmeli; ailelere uygulama seçimi için reklam, veri güvenliği ve pedagojik kalite ölçütleri sunulmalıdır.

Geliştiriciler, okul öncesi çocuklara yönelik uygulamaları reklamsız, veri minimum, izleyici SDK'larından arındırılmış ve satın alma baskısı yaratmayacak şekilde tasarlamalıdır. Ödüller pedagojik geri bildirimle sınırlı tutulmalı; günlük giriş, sonsuz akış, gerçek dışı zaman baskısı, ağlayan karakter, kapatılamayan reklam ve yanlışlıkla tıklamaya açık tasarımlardan kaçınılmalıdır. Ebeveyn kapısı sembolik bir engel değil, okul öncesi çocuğun tek başına aşamayacağı gerçek bir koruma mekanizması olarak tasarlanmalıdır.

Politika yapıcılar, çocuk uygulamalarında reklam, ödül, uygulama içi satın alma, veri izleme ve yaş derecelendirme mekanizmalarını birlikte düzenlemelidir. Uygulama mağazalarında çocuk kategorisindeki uygulamalar için bağımsız denetim, SDK doğrulaması, yaşa uygun reklam kontrolü ve veri minimizasyonu yükümlülükleri güçlendirilmelidir. Manipülatif tasarım, çocuklara yönelik dijital hizmetlerde ayrı bir tüketici koruma ve çocuk hakları başlığı olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, okul öncesi çocuklara yönelik mobil uygulamalarda reklam, ödül ve problemli kullanımı teşvik eden tasarım mekanizmaları erken çocukluk eğitiminin çevresel koşullarından biri haline gelmiştir. Çocuğun yararını önceleyen dijital ekosistem, yalnızca daha iyi içerik üretmekle değil, dikkat sömürsünü, reklam baskısını, veri izlemeyi, manipülatif ödül döngülerini ve satın alma baskısını azaltmakla mümkündür. Erken çocukluk eğitimi alanı, dijital teknolojiyi tümünden reddetmeden gelişimsel uygunluk, etik tasarım, aile katılımı, veri güvenliği ve çocuk hakları ilkeleriyle yeniden çerçevelemelidir.

REFERANSLAR

- Apple. (2026). *App Store review guidelines*. Apple Developer. <https://developer.apple.com/app-store/review/guidelines/> adresinden 20 Mayıs 2026 tarihinde alınmıştır.
- Council on Communications and Media. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- Electronic Code of Federal Regulations. (2025). *Children's Online Privacy Protection Rule, 16 CFR Part 312*. <https://www.ecfr.gov/current/title-16/chapter-I/subchapter-C/part-312> adresinden 20 Mayıs 2026 tarihinde alınmıştır.
- Federal Trade Commission. (2012). *Mobile apps for kids: Disclosures still not making the grade*. Federal Trade Commission. <https://www.ftc.gov/reports/mobile-apps-kids-disclosures-still-not-making-grade>
- Google Play. (2022a). *Families policies*. Google Play Console Help. <https://support.google.com/googleplay/android-developer/answer/9893335> adresinden 20 Mayıs 2026 tarihinde alınmıştır.
- Google Play. (2022b). *Families self-certified ads SDK policy*. Google Play Console Help. <https://support.google.com/googleplay/android-developer/answer/12918983> adresinden 20 Mayıs 2026 tarihinde alınmıştır.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., ve Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Luguri, J., ve Strahilevitz, L. J. (2021). Shining a light on dark patterns. *Journal of Legal Analysis*, 13(1), 43-109. <https://doi.org/10.1093/jla/laaa006>
- Mann, S., Calvin, A., Lenhart, A., ve Robb, M. B. (2025). *The Common Sense census: Media use by kids zero to eight, 2025*. Common Sense Media. <https://www.common Sense Media.org/research/the-2025-common-sense-census-media-use-by-kids-zero-to-eight>
- Meyer, M., Adkins, V., Yuan, N., Weeks, H. M., Chang, Y.-J., ve Radesky, J. (2019). Advertising in young children's apps: A content analysis. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(1), 32-39. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000622>
- Meyer, M., Zosh, J. M., McLaren, C., Robb, M., McCaffery, H., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., ve Radesky, J. (2021). How educational are “educational” apps for young children? App store content analysis using the four pillars of learning framework. *Journal of Children and Media*, 15(4), 526-548. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1882516>
- Park, J. H., ve Park, M. (2021). Smartphone use patterns and problematic smartphone use among preschool children. *PLOS ONE*, 16(3), e0244276. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244276>
- Radesky, J., Hiniker, A., McLaren, C., Akgün, E., Schaller, A., Weeks, H. M., Campbell, S., ve Gearhardt, A. N. (2022). Prevalence and characteristics of manipulative design in mobile applications used by children. *JAMA Network Open*, 5(6), e2217641. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.17641>
- Rozendaal, E., Buijzen, M., ve Valkenburg, P. (2011). Children's understanding of advertisers' persuasive tactics. *International Journal of Advertising*, 30(2), 329-350. <https://doi.org/10.2501/IJA-30-2-329-350>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Sun, R., Xue, M., Tyson, G., Wang, S., Camtepe, S., ve Nepal, S. (2023). Not seen, not heard in the digital world! Measuring privacy practices in children's apps. *Proceedings of the ACM Web Conference 2023 (WWW '23)*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3543507.3583327>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638>

- UN Committee on the Rights of the Child. (2021). *General comment No. 25 on children's rights in relation to the digital environment*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation>
- World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde Eğitim Alanında Yapay Zekâ Farkındalığı Konulu Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi (2016- 2026)

Deniz TÜRKÖZ ALTUĞ¹

Dilek BARCIN KARATEPE^{2*}

¹ Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü / Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

² Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü / Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü /, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye *dilek.barcin07@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanan 2016-2026 yılları arasında eğitim alanında yapay zeka farkındalığı konusu üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin sayısı, yöntem, örneklem/çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve ölçek kullanımı açısından değerlendirilmiştir. Bu amaçla 2016-2026 yılları arasında “yapay zeka” ve “farkındalık” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Bu anahtar kelimeleri içeren 23 tez tespit edilmiştir. Tezler önce disiplin bakımından incelenmiş; mühendislik, işletme, tasarım, kadın araştırmaları ve rekreasyon gibi eğitim dışı alanlarda üretilen ve “farkındalık” kavramını insan bilişinden bağımsız (örn. otonom sistemlerde durumsal farkındalık) bir anlamda kullanan 10 tez kapsam dışı bırakılmıştır. Kalan 13 tez eğitim bilimleri, eğitim teknolojileri, öğretmen yetiştirme ve yabancı dil eğitimi anabilim dallarında yazılmış tezleri kapsayanlar örneklemi oluşturmuştur. 2016-2020 tarihleri arasında konu ile ilgili teze rastlanmamıştır. Alandaki tez çalışmaları 2021’den itibaren başladığı ve 2025 yılında gözle görülür bir artış gösterdiği saptanmıştır. Tezlerin çoğunda (9/13) nicel araştırma yöntemi ile ilişkisel tarama modeli veya ölçek geliştirme deseniyle yürütülmüştür. Örneklem grubunu genellikle görev başındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Referans ölçme aracı olarak Ferikoğlu (2021) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Yapay Zeka Farkındalık Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma, alanın yakın tarihli ve hızla büyüyen ancak yöntemsel çeşitlilik ve disiplinler arası kapsam bakımından sınırlı olduğunu tartışarak öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Yapay zekâ farkındalığı, Eğitim, Tez analizi, YÖK Tez, İçerik analizi

I. GİRİŞ

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin, özellikle üretken yapay zekâ araçlarının 2022 sonrası hızlı yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim ortamlarına nüfuzu artmış; bu durum öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin YZ'ye ilişkin bilgi, tutum ve farkındalık düzeylerinin araştırılmasını güncel ve öncelikli bir alan hâline getirmiştir. "Yapay zekâ farkındalığı" kavramı, alanyazında genellikle bireyin YZ'nin ne olduğuna, hangi alanlarda kullanıldığına, olası risk ve fırsatlarına dair bilgi düzeyi ile bu teknolojiye yönelik tutumlarının bir bileşimi olarak ele alınmaktadır.

Son yıllardaki araştırma alanının yönelimini lisansüstü tezler aracılığıyla anlayabilmekteyiz. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde kayıtlı, eğitim alanında ve yapay zeka farkındalığını konu alan tezlerin yıllar, üniversiteler, tez türü ve araştırma yöntemi, örneklem özellikleri ve veri toplama araçları açısından analiz gerçekleştirilmiş ve örüntüler ortaya konmuştur.

II. MATERYAL VE YÖNTEM

A. Araştırma Modeli

Bu çalışma, doküman analizi (betimsel içerik analizi) modelinde hazırlanmıştır.

B. Veri Kaynağı, Tarama ve Kapsam

Çalışmanın içeriğini oluşturan tez verileri Türkiye Yükseköğretim Kurumu, Ulusal Tez Merkezi'nden (tez.yok.gov.tr) “yapay zeka” ve “farkındalık” anahtar kelimeleriyle 2016-2026 yılları arasında taranmıştır [1]. Tarama sonucunda 23 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 22 tanesi tam metin 1 tanesinin ise sadece özetine erişilebilmiştir. Örnekleme taranan aralıkta en eski tez 2021 yılına ait olduğu görülmüştür. 2016-2020 tarihleri arasında aranan kriterleri karşılayan tez tespit edilmemiştir.

C. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Tezlerin (a) eğitim bilimleri, eğitim teknolojileri, öğretmen yetiştirme veya yabancı dil eğitimi gibi bir eğitim anabilim dalında üretilmiş olması ve (b) çalışmanın odağının doğrudan insan (öğretmen/öğretmen adayı/öğrenci) yapay zekâ farkındalığı incelenmesi eğitim alanına ait sayılabilmesi için kriterleri oluşturmuştur. Bu kriterler uygulandığında, mühendislik (bilgisayar, mekatronik, inşaat), işletme, sanat ve tasarım, kadın araştırmaları ve rekreasyon anabilim dallarında üretilen 10 tez kapsam dışı bırakılmıştır; bu tezlerde "farkındalık" kavramı çoğunlukla otonom sistemlerin çevresel algısı (situational awareness) anlamında kullanılmakta olup insan YZ farkındalığıyla doğrudan ilgili değildir. Dışlanan tezlerin özeti Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmada dışlanan tezler

Tez Adı	Anabilim Dalı	Dışlama Gerekçesi
Savaş alanında durumsal farkındalık için yapay zeka destekli veri füzyonu	Bilgisayar Mühendisliği	Otonom sistem (İHA) durumsal farkındalığı; insan YZ farkındalığı değil
Bilinçsiz ilaç kullanımına yönelik farkındalık amaçlı yapay zeka destekli grafik tasarım uygulama örneği	Sanat ve Tasarım	İlaç kullanımı farkındalığı için YZ bir tasarım aracı olarak kullanılmış
Oltalama farkındalık eğitiminin demografik etkileri ve yapay zeka tabanlı risk analizi: Kurum çalışanları üzerine deneysel bir çalışma	Bilgisayar Mühendisliği	Siber güvenlik/oltalama farkındalığı; eğitim alanı değil
Lise öğrencilerinin elektronik boş zamanlarda yapay zekâ farkındalık düzeylerinin nomofobi üzerindeki etkisinin incelenmesi	Rekreasyon	Eğitim bilimleri dışı anabilim dalı

Tez Adı	Anabilim Dalı	Dışlama Gerekçesi
Çalışanların yapay zeka farkındalık düzeyleri ile teknoloji kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi	İşletme	Çalışan örnekleme; işletme alanı
Kadınların Yapay Zeka (YZ) farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve sorunlarının incelenmesi: Giresun ili örneği	Kadın Araştırmaları	Toplumsal cinsiyet çalışmaları alanı
Açıklanabilir ve bağlamsal farkındalık sahibi makine öğrenmesi yaklaşımları ile yaygın ve ekstrem atmosferik tahmin	İnşaat Mühendisliği	Hava tahmininde açıklanabilir YZ; "farkındalık" teknik/baglamsal anlamda
Otonom robotlarda, durumsal farkındalık temelli dinamik karar verme modeli ve yeni bir veri seti ile adaptif slam uygulaması	Mekatronik Mühendisliği	Otonom robot SLAM sistemi; durumsal farkındalık
Bağlantılı otonom araçlar için durum farkındalık sistemi	Mekatronik Mühendisliği	Otonom araç güvenlik sistemi; durumsal farkındalık
Pazarlama faaliyetlerinde yapay zekâ uygulamalarının farkındalık ve benimseme durumunun analizi: KOBİ'lere yönelik bir araştırma	İşletme	KOBİ pazarlama benimseme çalışması; işletme alanı

D. Analiz Kategorileri

Nihai örneklemedeki 13 tez için yayın yılı, üniversite, anabilim dalı, tez türü, araştırma yöntemi, örneklem/çalışma grubu ve veri toplama aracı bilgileri kodlanmış ve sınıflandırılmıştır.

yaparken kullanılan materyalleri ve yöntemleri ayrıntılı olarak açıklayın. Farklı kaynaklardan yaptığınız alıntılar referanslarda verilmeli ve kaynak gösterilmelidir.

III. BULGULAR

A. Yıllara Göre Dağılım

Tablo 2'de görüldüğü üzere, eğitim alanında yapay zekâ farkındalığı konulu ilk tez 2021 yılında tamamlanmıştır. 2022-2023 döneminde üretim son derece sınırlı kalmış, 2024 yılından itibaren belirgin bir ivmelenme başlamış ve 2025 yılı, örneklemedeki tezlerin yaklaşık üçte ikisinin (8/13) yayımlandığı yıl olmuştur.

Tablo 2. 2016-2026 tarihleri arasında eğitim alanında yapay zekâ farkındalığı konulu tez sayıları

Yıl	Tez Sayısı	Yüzde (%)
2016-2020	0	0,0
2021	1	7,7
2022	0	0,0
2023	1	7,7
2024	1	7,7
2025	8	61,5
2026	2	15,4
Toplam	13	100,0

B. Üniversite ve Anabilim Dalına Göre Dağılım

Tezlerin en çok Gazi Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesi'nde üretildiği görülmektedir (her biri 3'er tez); bu iki üniversite örneklemin neredeyse yarısını (6/13) oluşturmaktadır (Tablo 3). Kalan tezler farklı üniversitelere dağılmış olup tek bir üniversitenin alanı domine etmediği söylenebilir.

Tablo 3. Eğitim alanında yapay zekâ farkındalığı konusunda çalışma yapan üniversiteler ve tez sayıları

Üniversite	Tez Sayısı
Gazi Üniversitesi	3
Bahçeşehir Üniversitesi	3
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1
Balıkesir Üniversitesi	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
Trabzon Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	1
Bartın Üniversitesi	1

C. Tez Türü ve Araştırma Yöntemi

Örneklemdaki tezlerin onu (%76,9) yüksek lisans, üçü (%23,1) doktora düzeyindedir [2-4]. Yöntem bakımından nicel araştırmalar baskın konumdadır (9/13); bunların önemli bir kısmı ilişkisel tarama modeli, bir kısmı ise ölçek geliştirme/doğrulama çalışmasıdır (Tablo 4). Üç çalışma [5-7] karma yöntem deseniyle yürütülmüştür. Bir çalışma [4] ise deneysel çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Örneklemda sadece nitel desenli bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4. Eğitim alanında yapay zekâ farkındalığı konusunda yapılan tezlerin araştırma yöntemleri

Araştırma Yöntemi	Tez Sayısı	Yüzde (%)
Nicel – ilişkisel tarama modeli	6	46,1
Nicel – ölçek geliştirme/doğrulama	3	23,1
Karma	3	23,1
Deneysel	1	7,7
Nitel	0	0,0
Toplam	13	100,0

D. Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışmada incelenen tezlerin örneklem grubunun büyük çoğunluğunun (9/13) görev başındaki öğretmenler üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. İki çalışma öğretmen adaylarını [8,9], iki çalışma ise üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerini [2,4] örneklem olarak almıştır (Tablo 5). Araştırılan tezlerin örneklem sayıları 30 ila 1675 katılımcı arasında değişiklik göstermektedir. Ele alınan tüm tezlerdeki toplam katılımcı sayısı 6933 kişiden oluşmaktadır. Bu durum alanın nicel ölçme geleneğine güçlü bir eğilimini yansıtmaktadır.

Tablo 5. Eğitim alanında yapay zekâ farkındalığı konusunda üretilen tezlerin örneklem türü

Örneklem Türü	Tez Sayısı
Görev başındaki öğretmen	9
Öğretmen adayı	2
Üniversite/hazırlık sınıfı öğrencisi	2

E. Veri Toplama Araçları ve Ölçek Kullanımı

İçerik analizinde en belirgin bulgu, nicel araştırma yöntemini kullanan tezlerin çoğunda Ferikoğlu tarafından geliştirilen "Öğretmenler İçin Yapay Zeka Farkındalık Düzeyi Ölçeği"nin (Uygulama Bilgisi, İnanç-Tutum, İlişkilendirebilme ve Teorik Bilgi olmak üzere dört alt boyuttan oluşan) kullanılmasıdır [10]. Aksu (2024), Uğuz (2025), Özcan (2026) ve Ayaz (2025) bu ölçeği [10] atfıyla kullandığını belirtmiştir [11-14]. İçerik incelemesi yapılan tez çalışmalarında ayrıca Ferikoğlu (2021)'nin geliştirdiği ölçeğe ek başka ölçekler de kullanan tezler de bulunmaktadır. Civan (2025), Özaltı (2025) ve Can (2026) tek başına Ferikoğlu (2021) ölçeğini kullanmamıştır [5-7]. Yine de tezlerin genelin de kullanılan ölçekler arasında "Öğretmenler İçin Yapay Zekâ Farkındalık Düzeyi Ölçeği" etrafında konsolide olmaya başladığına işaret etmektedir.

IV. TARTIŞMA

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, eğitim alanında yapay zekâ farkındalığı konulu tez üretiminin yakın tarihli (2021 sonrası) ve özellikle 2025'te hız kazanan bir alan olduğu görülmektedir. Bu örüntü, üretken yapay

zekâ araçlarının 2022 sonrası yaygınlaşmasıyla zamansal olarak örtüşmektedir.

Yöntemsel açıdan, alanın nicel ve kesitsel ölçme çalışmalarına güçlü biçimde dayandığı, buna karşılık nitel ve boylamsal tasarımların örnekleme hiç yer almadığı görülmektedir. Örneklem gruplarının neredeyse tamamının öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşması, farkındalık araştırmalarının K-12 ve öğretmen eğitimi bağlamında yoğunlaştığını, yükseköğretim yöneticileri, okul öncesi eğitimciler dışındaki personel veya örgün eğitim dışı bağlamların (örn. mesleki eğitim, yaygın eğitim) görece az araştırıldığını düşündürmektedir. Ferikoğlu (2021) ölçeğinin tekrarlayan kullanımı olumlu bir standartlaşma eğilimi olarak okunabileceği gibi, alanın kavramsal çeşitliliğinin sınırlı kalması riskini de beraberinde getirebilir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde eğitim alanında üretilmiş, yapay zekâ farkındalığı konulu 13 lisansüstü tezin içerik analizini sunmuştur. Sonuçlar, alanın 2021'den bu yana ortaya çıkan, 2025'te belirgin biçimde artan; ancak yöntemsel çeşitlilik, örneklem grubu çeşitliliği ve boylamsal tasarım bakımından sınırlı bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular doğrultusunda: (a) nitel ve karma yöntem tasarımlarının artırılması, (b) öğretmen dışındaki eğitim paydaşlarının (okul yöneticileri, rehber öğretmenler, veliler, yaygın/mesleki eğitim kurumları) örnekleme dahil edilmesi, (c) boylamsal çalışmalarla farkındalık değişiminin izlenmesi ve (d) Ferikoğlu (2021) ölçeğinin güncel YZ araçlarını (üretken YZ, sohbet botları vb.) kapsayacak şekilde güncellenmesi veya yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilebilir.

Bu çalışmanın temel sınırlılığı, yalnızca YÖK Tez Merkezi'nde erişime açık ve belirli anahtar kelimelerle taranabilen tezlerle sınırlı olmasıdır; farklı terimlerle (örn. "YZ okuryazarlığı", "YZ tutumu") indekslenmiş ancak farkındalık kavramını örtük biçimde ele alan tezler kapsam dışında kalmış olabilir.

KAYNAKÇA

- [1] (2026) YÖK Ulusal Tez Merkezi, Tez arama sistemi. [Online]. Erişim: <https://tez.yok.gov.tr> , (Erişim Tarihi: 03.07.2026)
- [2] A. Shahamat, "Yapay zeka etik farkındalık ölçeği (AIEAS) geliştirilmesi ve geçerlik çalışması," Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. 2025. (YÖK Tez No: 1004772)
- [3] K. Şimşek, "Eğitimde dijitalleşme ve yapay zeka kullanımı: Öğretmenlerin dijital yeterlikleri ile yapay zeka farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi," Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye. 2025. (YÖK Tez No: 937799)

- [4] K. Zenginaloğlu, “Yapay zekâ destekli etkinliklerin kültürlerarası farkındalık, Fransızca yazma becerisi ve akademik başarıya etkisi,” Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye. 2025. (YÖK Tez No: 938655)
- [5] S. Can, “Öğretimde yapay zekâ kullanımı çalıştayına katılan öğretmenlerin farkındalık, kaygı, tutum ve görüşlerinin incelenmesi,” Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye. 2026. (YÖK Tez No: 996645)
- [6] A. Özaltı, “Öğretmenlerin yapay zeka farkındalık düzeylerinin incelenmesi ve eğitim-öğretimde yapay zeka kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim: Bir program tasarısı önerisi,” Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye. 2025. (YÖK Tez No: 966423)
- [7] N. Civan, “Hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve yapay zeka farkındalık seviyeleri ve İngilizce derslerinde yapay zeka kullanımı hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılması,” Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye. 2025. (YÖK Tez No: 954271)
- [8] S. Aksu Kuru, “Öğretmen adaylarının yapay zeka kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi,” Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye. 2025. (YÖK Tez No: 948388)
- [9] D. Ferikoğlu, “Öğretmenler için yapay zeka farkındalık düzeyi ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması,” Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. 2021. (YÖK Tez No: 684964)
- [10] A. Dumlupınar Arslan, “Öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramı ve yapay zekâ uygulamalarına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi,” Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye. 2023. (YÖK Tez No: 809775)
- [11] B. Aksu, “Öğretmenlerin yapay zekâ farkındalık düzeyleri ile yapay zekâ kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,” Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye. 2024. (YÖK Tez No: 889739)
- [12] F. Uğuz, “Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri ile yapay zekâ kaygıları ve yapay zeka farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki,” Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye. 2025. (YÖK Tez No: 978423)
- [13] F. G. Özcan, “Öğretmenlerin yapay zeka okuryazarlık ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi,” Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. 2026. (YÖK Tez No: 998449)
- [14] M. Ayaz, “Öğretmenlerin yapay zeka farkındalık düzeyleri: Trabzon örneği,” Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye. 2025. (YÖK Tez No: 967030)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Oyun Kullanımına İlişkin Görüşleri*

Görkem AKGÜL^{1}**

Kamil UYGUN²

¹Sosyal Bilgiler Eğitimi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak Üniversitesi, Türkiye

^{**}(akgl.gorkem@gmail.com)

²Sosyal Bilgiler Eğitimi / Eğitim Fakültesi, Uşak Üniversitesi, Türkiye

*Bu çalışmanın özeti, 8th International Conference on Frontiers in Academic Research (ICFAR-2026) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının oyun kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 akademik yılında Türkiye’deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 10 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formlarının hazırlanma sürecinde 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanan veriler araştırmacılar tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adayları, oyunları dersin soyut içeriğini somutlaştırmak, kalıcı öğrenmeyi sağlamak ve öğrencilerin iş birliği, iletişim ile problem çözme gibi sosyal/bilişsel becerilerini geliştirmek için güçlü bir araç olarak görmektedirler. Adaylar lisans eğitimleri kapsamında edindikleri teorik bilgilere sahip olmalarına rağmen uygulama deneyimlerinin sınırlı olması nedeniyle kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemektedirler. Katılımcılar, oyun oynanırken yaşanabilecek disiplin ve zaman sorunlarından çekindiklerini dile getirmişlerdir. Bu sorunların çözümünün ise, oyun öncesinde kuralların açıkça ilan edilmesinde, kazanım odaklı basit tasarımlarda ve düzenli bir planlama stratejisinde olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler ders programları tasarlanırken, her öğrenme alanında eğitsel oyunlar ve drama gibi aktif öğrenme yöntemlerine zaman ayrılacak şekilde ders saatlerinin esnetilmesi ya da ders içeriklerinin oyunlaştırmaya uygun şekilde seyretilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler – Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Oyun Kullanımı

I. GİRİŞ

Oyun deyince aklımıza ne gelir? Oyun nedir? Oyun nasıl gelişir? Oyun, öğrenme ve gelişim arasında herhangi bir ilişki var mıdır? Bunlar gibi daha pek çok soru oyun ile ilgili olduğu düşünülen her şey insanların beyinde bir kavram haritası açığa çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Oyunun değeri, dünya genelinde bir çok toplumda hem aileler açısından hem de eğitim kurumları açısından oldukça fazla kabul görmüştür [1].

A. Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Oyun çocuklara bilişsel, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişmeleri için önemli olan şeyleri kendi kendilerine tecrübe etme ve öğrenme imkanı sunar [2]. Oyunda çoğunlukla, hedeflere değil araçlara odaklanılır. Süreç sonuçtan daha çok önem taşır. Esnekliği olan, kendi iyiliği için gerçekleştirilen ve olumlu etkileri bulunan bir etkinlik şeklinde ifade

edilir [3]. Oyun çocuklar için oldukça çekicidir. Bu durumun en önemli nedeni eğlencedir. Bunun yanında, çocuklar oyun oynarken kritik bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal yeteneklerini de artırır. Oyun oynamak, beyin gelişimine fayda sağlar. Çocukların hayatlarının ilk dönemlerinde oyun oynayarak öğrendikleri beceriler, hayatları boyunca karşılaşacakları öğrenme ve başarı durumları için zemin oluşturur. Çocuklar oyun oynayarak kalıcı bir öğrenme eğilimi geliştirirler. Oyun etkinlikleri çocuğun kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmesini, motivasyonunu ve ustalığını destekler [4]. Çocuklar oyun oynayarak problem çözme yeteneklerine güvenmeyi öğrenirler ve hayatları boyunca karşılaşacakları zorluklara karşı çok daha dirençli bir hale dönüşürler. Bütün bunlar, çocukların bilgilerinin ve yeteneklerinin sınırlarını test etmekte özgür oldukları, kaygısız, güvenli ve risksiz bir ortamda gerçekleşir. Çocuklar oyun oynayarak bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve kendilerine uygun bilgiyi nerede arayacaklarını da öğrenirler. Çünkü oyun içerisinde keşif barındırır. Oyun, ömür boyu öğrenmenin temelini atar [5].

B. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal Bilgiler dersi sosyal bilim disiplinlerini çocukların bütüncül öğrenmelerine göre bünyesinde bütünleştiren bir toplu öğretim dersi. Sosyal bilimlere ait olgular, bilgi ve kavramlarla genellemeler büyük ölçüde sosyal bilgilerin içeriğini meydana getirmektedir [6, s. 17]. Sosyal bilgiler, eğitim kurumlarına bir konu alanı ya da ders olarak ABD’de 20. yüzyılın başında, sosyal yaşantıların karmaşıklaşması toplumsal değişimin ve çatışmanın artmasıyla birlikte girmiştir [7, s. 7]. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)’nin temel yaklaşımı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli kavram, beceri ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir. Günümüzde bu ders ilkökul 4. sınıfta başlayan ve ortaokul 7. sınıfa kadar devam eden bir süreci kapsar. Bu süreçte dersin amaçları sosyal bilgilerin konu alanına ilişkin “yansıtıcı düşünme”, “sosyal bilimler” ve “vatandaşlık aktarımı” olarak üç sosyal bilgiler eğitim geleneğini yansıtmaktadır [8, s. 35].

C. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyun Kullanımı

Öğrenme öğretme süreci açısından SBDÖP öğrenci merkezli etkinliklere dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu yönüyle program uygulayıcılara; yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun, etkileşimli, işbirliğine dayalı, hatta öğrenmeyi eğlenceli kılacak öğrenme ortamları tasarlamalarını önermektedir. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin yararlanmaları amacıyla çeşitli öğrenme yaklaşımları sunulmuştur. Çoklu zeka, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme bunlardan bazılarıdır. Ayrıca öğretmenlerden farklı kaynakları araştırarak yeni etkinlik ve yöntemleri işe koşmaları beklenmektedir [9, s. 40].

D. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Eğitimde oyun kullanmak oldukça önemlidir. Alan yazındaki bir çok araştırma oyunla işlenen derslerde öğrencilerin daha verimli süreçlerden geçtiğini ve daha kolay öğrenmeler gerçekleştirdiğini göstermektedir. Oyunun derse yönelik motivasyonu artırdığı görülmektedir [10]. Oyun oynayan çocukların oyun oynamayan çocuklara oranla hayal güçleri, özgünlükleri, kıvraklıkları ve yaratıcılıkları daha yüksek düzeydedir [11]. Bu açıdan yola çıkılacak olursa, oyun sosyal bilgiler gibi içeriğinde çok fazla soyut kavram barındıran dersleri eğlenceli hale getirilebilmektedir. Böylece hem dersler daha keyifli hale gelmektedir hem de öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşmaktadır. Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenleri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının derslerde oyun kullanımına ilişkin görüşlerine başvurmak bu bakımdan oldukça önemlidir. Soyut bilgileri öğrencilere aktarırken oyunu ne sıklıkla kullanacaklarını ve oyun kullanımının kendileri için ne ifade ettiğini bilimsel ölçütlerle ifade etmelerine imkan vermek araştırmanın değerini artıran unsur olmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının oyun kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersinin amaçları ve içeriği düşünüldüğünde, oyunun bu ders kapsamındaki yeri ve önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
Görüşlerinizi açıklayınız.
2. Geleceğin bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak, derslerinizde oyun kullanmanın öğrencilerin gelişimi (akademik, sosyal, duyuşsal vb.) üzerindeki etkileri neler olabilir? Görüşlerinizi açıklayınız.
3. Sosyal bilgiler dersinde oyun tasarlama, seçme veya bu oyunları sınıfta uygulama konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz?
Görüşlerinizi açıklayınız.
4. Sosyal bilgiler dersinde oyun kullanırken ne tür zorluklar ve sorunlarla karşılaşacağınızı düşünüyorsunuz? Görüşlerinizi açıklayınız.
5. Sosyal bilgiler dersinde oyun kullanırken karşılaşılabileceğiniz sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

II. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri araçları, verilerin analizinden bahsedilmiştir.

A. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji günlük olarak sıklıkla karşılaştığımız, bize yabancı olmayan ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmakta ve uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır [12, s. 69].

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 akademik yılında Türkiye’deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 10 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kuramsal olarak olgunun sınırlarının belirlenemediği durumlarda araştırmacı kişisel deneyimlerine dayanarak olguyu derinleştirecek bilgiye sahip olduğunu düşündüğü en uygun örnekleri seçmelidir [13].

C. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formlarının hazırlanma sürecinde 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

D. Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanan veriler araştırmacılar tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde verilerin ayrıntılı bir şekilde irdelenmesi ve verilere açıklık getirilmesi söz konusudur [14].

III. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, tema, kategori, kodlara ayrılmıştır. Frekans (f) analizi ile birlikte tablolaştırılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğrudan alıntıları verilmiştir. Görüşme formlarından elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda 5 ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; oyunun sosyal bilgiler dersindeki yeri, öğrencilerin gelişimine etkileri, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, karşılaşılan/öngörülen sınırlılıklar ve bu sınırlılıklara yönelik çözüm önerileridir. Söz konusu bulgular aşağıda sunulmuştur.

A. TEMA 1: Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunun Yeri ve Önemi

Öğretmen adaylarının tamamı sosyal bilgiler dersinde oyun kullanımını son derece önemli ve gerekli bir pedagojik araç olarak değerlendirmektedir. Bu tema altında öne çıkan kategoriler, kodlar ve frekans dağılımı tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunun Yeri ve Önemi

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	frekans (f)
Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunun Önemi	Pedagogik / Öğretimsel Katkıları	Öğrenmede kalıcılığı sağlama / ezberi önleme	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10	9
		Dersi eğlenceli hale getirme / motivasyon artırma	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA9	6
		Soyut konuları somutlaştırma ve kolaylaştırma	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA10	6
		Öğrenciyi aktif kılma / merkeze alma	ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA10	5
		Konuları pekiştirme ve tekrar imkanı	ÖA2, ÖA5	2

Doğrudan Alıntılar

"Sosyal bilgiler dersindeki soyut toplumsal değerleri ve rolleri öğrencilere doğrudan ezberletmek yerine oyun yoluyla deneyimletmek çok daha kalıcı bir öğrenme sağlıyor. Bu yüzden sosyal bilgiler dersi için oyun bence gerçekten çok önemli." (ÖA8)

"Sosyal bilgiler dersinin amaçları ve içeriği düşünüldüğünde, oyunun öğrencilerin karmaşık toplumsal konuları deneyimleyerek ve aktif katılım göstererek içselleştirmesini sağlayan etkili bir pedagojik araç olduğunu düşünüyorum." (ÖA6)

"Oyunun, bu ders kapsamında öğrencinin sadece pasif bir dinleyici olmasından çıkıp sürecin merkezine geçmesini sağladığını, somutlaştırarak kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum." (ÖA10)

B. TEMA 2: Oyun Kullanımının Öğrenci Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Öğretmen adayları, oyun tabanlı öğretimin öğrencilerin çok yönlü gelişimini (akademik, sosyal, duyuşsal) desteklediğini belirtmişlerdir. Söz konusu bulgular tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Oyun Kullanımının Öğrenci Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	frekans (f)
Öğrenci Gelişimine Etkileri	Sosyal ve Duyuşsal Gelişim	İş birliği, birlikte çalışma ve akran etkileşimi	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9	8
		İletişim becerilerini geliştirme	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA9	5
		Empati yeteneğini güçlendirme	ÖA4, ÖA8, ÖA10	3
		Derse katılım isteği, motivasyon ve olumlu tutum	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA7	4
		Özgüven artışı	ÖA9	1
	Bilişsel ve Üstbilişsel Gelişim	Problem çözme becerisi	ÖA4, ÖA7, ÖA9, ÖA10	4
		Eleştirel düşünme becerisi	ÖA6	1
		Akademik başarı ve kalıcı öğrenme	ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10	5

Doğrudan Alıntılar

"Oyunlar sayesinde öğrenciler iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme, sorumluluk alma ve empati kurma gibi becerilerini geliştirebilir. Aynı zamanda derse karşı motivasyonları ve katılımları da artar." (ÖA4)

"Bence oyunlar sayesinde çocuklar hem dersi sıkılmadan çok daha kolay öğreniyor hem de arkadaşlarıyla kaynaşıp birlikte çalışma öğreniyorlar. Ayrıca empati kurmak veya paylaşmak gibi duygusal

özellikleri de oyun içinde bizzat yaşayarak kazanmış oluyorlar."
(ÖA8)

C. TEMA 3: Öğretmen Adaylarının Oyun Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlilik Algıları

Öğretmen adaylarının oyun tasarlama, seçme ve sınıfta uygulama konularındaki öz-yeterlilik inançlarının farklı düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Bazı adaylar kendilerini yeterli görürken, büyük bir kısmı lisans eğitimine rağmen deneyim eksikliğine vurgu yapmıştır. Söz konusu bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Oyun Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlilik Algıları

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	frekans (f)
Öz-Yeterlilik Algıları	Yeterli / Kısmen Yeterli Hissedenler	Kendini tamamen yeterli görme	ÖA2	1
		Temel düzeyde / Orta düzeyde yeterli görme	ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9	5
		Lisans eğitiminin (alınan derslerin) katkısı	ÖA4, ÖA5, ÖA8, ÖA9	4
	Gelişime Açık / Yetersiz Hissedenler	Deneyim ve pratik eksikliği vurgusu	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA7, ÖA8, ÖA10	6
		Teknolojik entegrasyon / Dijital oyun eksikliği	ÖA6	1
		Kendini tamamen yetersiz / sıfır hissetmeme	ÖA1, ÖA8, ÖA9	3

Doğrudan Alıntılar

"Oyun tasarlama veya oyun seçme işi dersin konusuna göre değişiyor ama genel olarak kendimi gayet yeterli görüyorum."
(ÖA2)

"Oyunlaştırma süreçleri ve dijital/geleneksel oyun tasarlama konusunda temel düzeyde yeterli olduğumu, ancak güncel teknolojik araçların sınıf ortamına entegrasyonu noktasında daha fazla pratik eğitime ihtiyaç duyduğumu düşünüyorum." (ÖA6)

"Bu sene seçmeli olarak aldığım Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Çocuk Oyunları dersi sayesinde en azından bir temel edindim ve kendimi tamamen sıfır hissetmiyorum. Yine de gerçek bir sınıfta oyun tasarlamak, doğru oyunu seçmek ve bunu sınıfta uygulamak konusunda henüz tam anlamıyla yeterli değilim." (ÖA8)

D. TEMA 4: Oyun Kullanımında Karşılaşılan/Öngörülen Zorluklar ve Sınırlılıklar

Öğretmen adayları, oyun tabanlı öğretimin önündeki en büyük engeller olarak zaman, müfredat kısıtı ve sistemsel sınırlılıkları göstermişlerdir. Söz konusu bulgulara ait veriler tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Oyun Kullanımında Karşılaşılan/Öngörülen Zorluklar ve Sınırlılıklar

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	frekans (f)
Zorluklar ve Sınırlılıklar	Zaman ve Müfredat Kısıtı	Zaman yetersizliği / Süre aşımı riski	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10	9
		Yoğun müfredatı yetiştirme kaygısı	ÖA6, ÖA8	2
	Sınıf Yönetimi Problemleri	Sınıf kontrolünü sağlama / gürültü / disiplin	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA9, ÖA10	6
		Kalabalık sınıf ortamları	ÖA4, ÖA5, ÖA7	3
		Aşırı rekabet ve gürültü ortamı	ÖA10	1
	Fiziksel ve Teknolojik Altyapı	Materyal ve altyapı eksikliği	ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA9	5

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	frekans (f)
	Pedagojik / Tasarımsal Zorluklar	Konuyu basitleştirirken anlam kaybı yaşama riski	ÖA8	1
		Tüm öğrencilerin eşit katılımını sağlayamama	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7	4

Doğrudan Alıntılar

"Oyun kullanırken zaman yönetimi, sınıf yönetimi, materyal eksikliği ve kalabalık sınıflar gibi zorluklarla karşılaşılabilir. Ayrıca tüm öğrencilerin oyuna eşit ve aktif katılımını sağlamak her zaman kolay olmayabilir." (ÖA4)

"Sosyal bilgiler konularının bazen çok soyut, tarihi ya da hassas olması nedeniyle her konuyu basitleştirmeden veya anlamını kaybettirmeden oyuna uyarlamak zor olabilir. Ayrıca müfredat çok yoğun olduğu için ders saatinde oyuna vakit ayırmakla konuyu yetiştirme arasında kalabilirim." (ÖA8)

"Oyunun sürecine bağlı olarak sınıfta gürültü, rekabet çıkması sonucunda sınıf hakimiyetini kaybetmeyi, müfredatın yoğun olması nedeniyle oyuna yeterli zaman ayıramaması ve oyunun ders süresini aşması gibi sorunlar ile karşılaşılacağını düşünüyorum." (ÖA10)

E. TEMA 5: Öngörülen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Katılımcılar, karşılaşılan/öngörülen sorunların aşılması için proaktif yaklaşımlar ve sistemsel düzenlemeler önermişlerdir. Söz konusu bulgulara ait veriler tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öngörülen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	frekans (f)
Çözüm Önerileri	Planlama ve Yapılandırma	Oyun kurallarını önceden net belirleme	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10	8
		Ders kazanımlarına uygun, iyi planlanmış oyunlar	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA9	5
		Grup çalışmaları ve iş birliğine dayalı oyunlar	ÖA4, ÖA5, ÖA8	3
	Uygulama Pratikleri	Pratik/Anlık çözümler üretebilme	ÖA2	1
		Basit ve uygulanabilir oyun tasarımları seçme	ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8	4
	Destek ve İş Birliği	Hizmet içi eğitimlerle desteklenme	ÖA6	1
		Okul idaresi ve veli iş birliğini sağlama	ÖA6	1

Doğrudan Alıntılar:

"Bu tür sorunların çözümünde; öğretmenlerin oyunlaştırma konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, basit ve uygulanabilir oyun tasarımlarına odaklanılması ve okul idaresi ile velilerin süreç hakkında önceden bilgilendirilerek iş birliği sağlanması gerektiğine inanıyorum." (ÖA6)

"Sınıf yönetimi ve zaman sıkıntısını aşmak için oyun kurallarını en baştan çok net belirleyip daha kısa süreli, basit grup oyunları tercih edebilirim. Soyut ya da yoğun konuları oyuna uydurma zorluğunu ise canlandırma veya basit kart oyunları gibi doğrudan konunun özüne odaklanan pratik yöntemlerle çözebilirim." (ÖA8)

Araştırmadan elde edilen bulgular bütünsel olarak değerlendirildiğinde; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının oyun kullanımına yönelik oldukça yüksek bir farkındalık düzeyine ve olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar oyunun özellikle soyut konuların somutlaştırılmasında ve öğrenci iş birliğinin artırılmasında büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir. Ancak, adayların öz-yeterlilik algıları incelendiğinde teorik bilgileri olmasına rağmen sınıf yönetimi ve deneyim eksikliği kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. En sık dile getirilen sınırlılıklar ise zaman darlığı ve kalabalık sınıf mevcudu olmuştur. Adaylar bu sorunları aşmak için iyi yapılandırılmış bir ön planlama, kuralların baştan açıkça belirlenmesi ve basit materyallerle oynanan grup etkinliklerinin tercih edilmesini çözüm olarak sunmuşlardır.

IV. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim sürecinde oyun ve eğitsel oyun kullanımına ilişkin görüşleri, sundukları çözüm önerileri ve öz-yeterlilik algıları derinlemesine incelenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının oyun yöntemine yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğu ve bu yöntemin dersin doğasına uygun, güçlü bir pedagojik araç olduğunu düşündükleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, oyunların öğrenmede kalıcılığı sağladığını, ezberci eğitimi önlediğini ve soyut konuları somutlaştırdığını ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin yapısı gereği tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi soyut, kronolojik ve mekânsal kavramları yoğun bir şekilde içermesi, öğrencilerin dersi sıkıcı bulmasına yol açabilmektedir. Öğretmen adaylarının oyunların dersi daha eğlenceli hale getirdiği ve derse olan motivasyonu artırdığı yönündeki görüşleri, literatürdeki çalışmalarla büyük oranda örtüşmektedir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin "yaparak ve yaşayarak öğrenme" (experiential learning) sürecini desteklemekte, böylece bilgiyi zihinde şemalaştırarak uzun süreli belleğe aktarmalarına yardımcı olmaktadır. Adaylar, oyun kullanımının öğrencilerin yalnızca akademik başarısını değil, sosyal ve duyuşsal gelişimini de desteklediğini vurgulamışlardır. Özellikle iş birliği, birlikte çalışma, akran etkileşimi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi en çok vurgulanan kodlar arasında yer almıştır. Bu durum, Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri olan "etkin ve demokratik vatandaş yetiştirme" hedefiyle doğrudan ilişkilidir. Oyun süreçlerinde kurallara uyma, sıra bekleme, empati kurma ve problem çözüme gibi beceriler doğal bir süreç içerisinde kazanılmaktadır. Katılımcıların öz-yeterlilik algıları incelendiğinde dikkat çekici bir tezatlık göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının bir kısmı lisans eğitiminde aldıkları teorik dersler sayesinde kendilerini temel veya orta düzeyde yeterli görseler de, büyük bir çoğunluğu deneyim ve pratik eksikliği yaşadıklarını

dile getirmiştir. Hatta öğretmen adayları arasında, teorik bilginin varlığına rağmen gerçek sınıf ortamında bir oyunu yönetme, tasarlama veya doğru oyunu seçme konusunda kaygı duyulduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarında kuramsal bilgiye yer verilirken, bu bilgilerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerde mikro öğretim teknikleriyle pratiğe dökülmesi ihtiyacını net bir şekilde ortaya koymaktadır.

A. Öneriler

Öğretmen adaylarının oyun kullanımına yönelik en büyük kaygılarının zaman kısıtlılığı / müfredatı yetiştirme kaygısı ve sınıf yönetimi (gürültü, kontrolü kaybetme, kalabalık sınıflar) olduğu görülmektedir. Türkiye'deki Sosyal Bilgiler müfredatının yoğunluğu ve ders saatlerinin sınırlı olması, öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerini sınıfa taşıırken zaman baskısı yaşamasına neden olmaktadır. Ayrıca kalabalık sınıf mevcutları, oyunun kontrolünü zorlaştırmakta ve gürültü sebebiyle sınıf disiplininin bozulacağı endişesini tetiklemektedir.

Bu zorlukların aşılması için adayların sunduğu en güçlü çözüm önerisi, oyun kurallarının önceden çok net bir şekilde belirlenmesi ve dersin kazanımlarına uygun, titiz bir ön planlama yapılmasıdır. Katılımcılar, karmaşık oyun tasarımları yerine daha basit, uygulanabilir ve amaca yönelik materyallerle desteklenmiş grup oyunlarının tercih edilmesinin zaman ve sınıf yönetimi sorunlarını minimize edeceğini savunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin bu alanda yalnız bırakılmaması, hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve okul idaresi/veli iş birliğinin sağlanması da çözüm odaklı yaklaşımlar arasında dikkat çekmektedir. Bu araştırma, geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin oyun tabanlı öğrenmeye yönelik vizyonunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Çalışma sonucunda elde edilen temel çıktılar aşağıda verilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, oyunlaştırmayı ve eğitsel oyunları dersin soyut içeriğini somutlaştırmak, kalıcı öğrenmeyi sağlamak ve öğrencilerin iş birliği, iletişim ile problem çözme gibi sosyal/bilişsel becerilerini geliştirmek için son derece güçlü bir araç olarak görmektedir. Adaylar lisans eğitimlerinde aldıkları teorik dersler sayesinde kendilerini sıfır noktasında hissetmeseler de, gerçek sınıf simülasyonları ve pratik uygulama deneyimi eksikliği nedeniyle kendilerini tam olarak yeterli görmemektedirler. Öğretmen adaylarının oyun uygulamalarında karşılaşmaktan en çok korktukları durumlar; zamanın yetmemesi, yoğun müfredat baskısı, gürültü nedeniyle sınıf kontrolünün kaybedilmesi ve kalabalık sınıflardır. Adaylar, yaşanabilecek disiplin ve zaman sorunlarının

çözümünü; oyun öncesinde kuralların açıkça ilan edilmesinde, kazanım odaklı basit tasarımlarda ve düzenli bir planlama stratejisinde görmektedir.

KAYNAKLAR

- [1] Şen, B. G. (2025). Çocuğun Sosyalleşmesinde Oyunun Rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 71-91.
- [2] Mabagala, S., & Mabagala, D. L. (2012). The Importance of Play During Childhood: The Lesson for Care Givers, Parents and Pre-Schools in Tanzania. *Journal of the Open University of Tanzania* 11, 111–126.
- [3] Larsen, Lasse Juel. (2015). Play and Space–towards a Formal Definition of Play. *International Journal of Play* 4(2), 175–89. doi: 10.1080/21594937.2015.1060567.
- [4] White, R. E. (2012). *The Power of Play: A Research Summary on Play and Learning*. University of Minnesota.
- [5] Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. 2019. Playing, Playworlds, and Early Childhood Education. Pp. 31–54 in *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. Vol. 26. Springer.
- [6] Öztürk, C. (2009). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [7] Kılıçoğlu, G. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler programı ve öğretmen yeterlilikleri*, (2. bs., s. 7). Ankara: Pegem Akademi.
- [8] Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. (s. 35). Ankara: Pegem Akademi.
- [9] Özdemir, S. M. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi. M. Safran (Ed), *Sosyal bilgiler programı ve öğretmen yeterlilikleri* (2. bs., s.40). Ankara: Pegem Akademi.
- [10] Özgür, H., Çuhadar, C., & Akgün, F. (2018). Current Trends in Gamification Research in Education. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1479-1488. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.380982>
- [11] Akoğuz, M. (2017). Oyun ve yaratıcılık. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 6, 38-44.
- [12] Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [13] Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. London: Jossey-Bass.
- [14] Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir M. & Dünder, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.

Göçün Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkilerinin Türkiye Bağlamında Değerlendirilmesi

Kısmet ÖZALP ¹

1- Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla/Türkiye, dkismet@mu.edu.tr ORCID: 0000-0003-3035-7505,

ÖZET

Stratejik konumu sebebiyle bir geçiş ülkesi olan Türkiye uzun yıllardır göçmenlere geçici veya daimi olarak ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye'nin göçün çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini bulundurarak, çocuğu koruyucu önlemleri alması önemlidir. Bununla birlikte göç öncesi, göç sırası, sonrasında ortaya çıkabilecek durumları değerlendirerek çözüm üretmesi, Türkiye'ye olan göç hareketinin neden olabileceği gelecekteki sorunlar noktasında da önlemler alması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı göç olgusu ve göç olgusunun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini Türkiye' bağlamında değerlendirmektir. Nitel araştırma yaklaşımının izlendiği bu araştırma durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Veriler doküman inceleme yöntemiyle elde edilip analiz edilmiş, bulgular ortak temalar altında birleştirilmiştir. Bulgular “Çocuk koruma yasal dayanaklar, göçlerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri, göçün beraberinde getirdiği olası riskler” olmak üzere iki alt tema halinde sunulmuştur.

Araştırmada Türkiye'nin çocuğun korunmasına ilişkin bazı yasal düzenlemeler yaptığı görülmüştür. Türkiye'nin 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Birleşmiş Milletler (BM) sözleşmesini 1990 tarihinde imzaladığı, Ocak 1995 yılında onayladığı belirlenmiştir. Ancak çekince bildiriminde Türkiye'nin ÇHS'nin 17.,29.,30.maddelerini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına ile 24 Temmuz 1923 Lozan Antlaşması'nın ifade ve ruhuna göre yorumlayarak, uygulama hakkını saklı tuttuğunu bildirdiği anlaşılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti [TC] Anayasası temel alınarak Türkiye'de yapılan düzenlemeler arasında, Türk Medeni Kanunu [TMK], Sosyal Hizmetler Kanunu [SHK], Çocuk Koruma Kanunu [ÇKK] ve Çocuk Koruma Yönetmeliği [ÇKY]'nin, önemli yer tuttuğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların göçlerden olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır. Göç süreçlerinin takibinin yapılması, göçle gelen çocukların etkilenmemesi için koruyucu önlemler alınması önerilmiştir. Türkiye'nin nüfus sayısı ve nüfus oranları ile göçle gelen nüfus sayı ve oranları karşılaştırıldığında ekonomik açıdan kendi kendine yeter hale gelmeye çalışmakta olan Türkiye açısından, göçün gelecekte bazı riskler doğurabileceği sonucuna varılmıştır. Türkiye'de her geçen yıl çocuk sayısında azalmalar olmasına karşılık göç yönündeki artışların devam ettiği, Türkiye genelinde özellikle İstanbul, Antalya, Ankara, İzmir, Bursa illerinde göçle gelen genç nüfus oranlarındaki artışların takip edilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Tüm çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve daha iyi imkânlarda yetiştirilebilmesi için özellikle yetişkin göçünü sınırlandırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler –Göç, Çocuk, Çocuk Hakları, Göçün Çocuklar Üzerindeki Etkileri, Çocuk Koruma,

GİRİŞ

İnsan yaşamının her yönünü etkileyen göç insanın ontolojik yapısı itibariyle varoluşsal bir değişimine de işaret eden bir kavramdır. Tarihin tüm döneminde görülebilen göçler sosyal, kültürel, politik, ekonomik ve siyasi anlamda toplumları etkileyebilen bir durum olmuştur (Aksu ve Sevil, 2012). İnsanlığın varoluşundan itibaren görülen göçler kimi zaman bireysel kimi zaman kitlesel bir eylem, kimi zamanda siyasi ve ekonomik nedenlerle gerçekleşmiştir. Nasıl ortaya çıkarsa çıksın göçün insan yaşamını kısa ve uzun vadede etkileyen farklı etkileri bulunmaktadır (Solgun & Durat, 2017). Bu açıdan toplumsal ve mekânsal dönüşmeye neden olabilen, doğal olaylar, savaş, toplumsal olaylar sonucu gerçekleşebilen göçler, dün, bugün ve hem de yarının anlaşılmasına kaynaklık ettiğinden üzerinde durulması gereken en önemli sosyal ve siyasi olaylardan biridir.

Göç farklı geçmişlere sahip bireylerin, toplumların veya din, dil, gelenek, kültür açısından farklı olan insan grupların bir araya gelmesine neden olmaktadır. Farklılıkları olan bireylerin bir araya gelmesi sancılı olmakta, uyum sürecinde sorunlar yaşanabilmektedir (Aksoy, 2012). Osmanlı döneminde de jeopolitik durumu nedeniyle ülkemiz göçlere tanıklık etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da göç hareketi devam etmiş, 1950’li yıllarda kırdan-kente iç göç yaşanırken, ekonomik sorunları aşabilmek için Türkiye’den Avrupa’ya göçmen işçi olarak gidenler olmuştur. 1980 itibariyle de komşu devletlerdeki sosyal, politik ve ekonomik sorunlar nedeniyle Türkiye komşu ülkelerden göç almıştır (İçduygu & Aksel, 2012).

1970’li yıllardan itibaren başlayan düzensiz ve transit göç Dünyanın birçok yerinde artan bir şekilde devam etmiştir (İçduygu & Aksel, 2012). Türkiye’nin 1970’lerin ortalarına kadar Batı Avrupa ülkelerine düzenli işçi gönderimleri devam etmiş, ancak Batı Avrupa’nın sınırlamalar getirilmesi sonucu düzensiz göçler devam etmiştir. Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonrada Türkiye Orta Doğu, Doğu’nun göçmenlerin hedef ülkesi ve hem de geçiş noktası haline gelmiştir. Türkiye, Fransa, Ukrayna Avrupa’ya yakın ülkeler olduğu için Türkiye özellikle Orta Doğu’dan gelenler için düzensiz göçmenlerin geçiş noktası olmuştur (Tokgöz, Erdoğan & Kaşka, 2012).

Stratejik konumu sebebiyle bir geçiş ülkesi olan Türkiye uzun yıllardır göçmenlere geçici veya daimi olarak ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye’nin göçün çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini bulundurarak, çocuğu koruyucu önlemleri alması önemlidir. Bununla birlikte göç öncesi, göç sırası, sonrasında ortaya çıkabilecek durumları değerlendirerek çözüm üretmesi, Türkiye’ye olan göç hareketinin neden olabileceği gelecekteki sorunlar noktasında da önlemler alması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle yapılan bu çalışmada “Göç ve göç olgusunun çocuklar üzerindeki etkileri ve Türkiye’nin göç sırası ve sonrasında karşı karşıya kalabileceği riskler nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı göç olgusu ve göç olgusunun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini Türkiye bağlamında değerlendirmektir.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının izlendiği bu araştırma durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, mevcut durumu anlama ve açıklama amacına hizmet eden araştırmalardır. Bu araştırmalarda konuyu açıklamaya imkân veren veriler toplandıktan sonra, anlamaya ve açıklanmaya çalışılmaktadır (Punch, 2013). Bu tür araştırmalarda araştırmacı araştırdığı olay veya konu üzerinde boylamsal ve derinlemesine inceleme yaparken ele aldığı duruma ilişkin tüm etkenleri bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Göç olgusu ve göç olgusunun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin değerlendirildiği bu çalışmada, çocuk hakları ve çocuk koruma mevzuatı, göç konulu kitaplar, araştırma makaleleri, tezler incelenmiştir. Doküman inceleme yoluyla elde edilen nitel veriler, içerik analiz yöntemiyle ortak temalar altında birleştirilirken sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulmuştur (Meriam, 2013).

Bulgular

Araştırmanın amacına bağlı olarak bu çalışmada bulgular “Çocuk koruma yasal dayanaklar, göçlerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri, göçün beraberinde getirdiği olası riskler” olmak üzere iki alt tema halinde sunulmuştur.

Çocuk Koruma Yasal Dayanaklar

20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [ÇHS], çocuk hakları ve çocuğun korunması yönünde önlemler alınması konusunda yol gösterici olan uluslararası yasal mevzuattır. ÇHS’de çocukluğun insan yaşamında önemli bir evre olduğu ve çocukluk dönemin 18’inci yaş günü ile birlikte sona erdiği belirtilmektedir. Sözleşmede çocuk, “18 yaşından küçük insan olarak” ele alınmakta, çocukların her türlü istismar ve ihmalden korunmaları için ulusal ve uluslararası düzeyde gerekli önlemlerin alınması önerilmektedir. Bu sözleşmenin 54 maddesi bulunmaktadır. Bu haklar “hayatta kalma, korunma, gelişme ve katılma” olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır. Bunlardan ilki “hayatta kalma hakkı” beslenme, barınma, yeterli bir yaşam standardı ve sağlık hizmetlerine erişim gibi çocuğun yaşam hakkı için gerekli olan temel ihtiyaçlarının karşılanmasını kapsamaktadır. ÇHS’yi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalayan Türkiye, Ocak 1995 yılında onaylamış, ancak çekince bildiriminde ÇHS’nin 17.,29.,30.maddelerini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına ile 24 Temmuz 1923 Lozan Antlaşması’nın ifade ve ruhuna göre yorumlayarak, uygulama hakkını saklı tuttuğunu bildirmiştir.

Türkiye’de Türkiye Cumhuriyeti [TC] Anayasası temel alınarak çocuk koruma konusunda yapılan yasal düzenlemeler arasında, Türk Medeni Kanunu [TMK], Sosyal Hizmetler Kanunu [SHK], Çocuk Koruma Kanunu

[ÇKK] ve Çocuk Koruma Yönetmeliği [ÇKY] önemli bir yer tutmaktadır. Söz konu mevzuatlar incelendiğinde Türkiye’de çocuğun korunması ilişkin geniş çapta yasal önlemlerin alındığı görülmektedir. Başta Anayasa olmak üzere, Türk Medeni Kanunu ve Çocuk Koruma Kanunu’nda çocukların korunmasına ilişkin önlemlerin ciddiyetle ele alınması gerektiğine dikkat çekildiği anlaşılmaktadır. Tüm yasal düzenlemelerin kaynağı olan Türkiye 1982 tarihli Cumhuriyeti Anayasası’nda çocukların korunmasına büyük önem verildiği görülmektedir. Anayasa’ya göre Devletin başlıca görevi; Cumhuriyeti ve demokrasiyi korumak, kişi ve toplumun refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak dışında, sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette kişi temel hak ve hürriyetlerini sınırlayan “siyasal, sosyal ve ekonomik engelleri” kaldırmak, insanın hem maddî ve manevî varlığının gelişebilmesi için gerekli olan tüm şartları hazırlamaya çalışmak (Madde, 5) şeklinde özetlenmiştir. TC Anayasası’nda çocukların korunmasını sağlamaya yönelik tedbirleri alması ve teşkilatı kurması gerektiğine işaret edilmiştir (Madde, 41), korunmaya muhtaç çocukların da sosyal güvenlik bakımından özel olarak korunması için her türlü tedbirin Devletçe alınacağı ve gerekli teşkilatların kurulacağı (Madde, 61) vurgulanmıştır.

4721 sayılı ve 22.11.2001 tarihli, 8.12.2001 yürürlüğe girmiş olan Türk Medeni Kanunu [TMK] da içerik anlamında gerek doktrin gerekse uygulama bakımından çocuğun haklarının korunması bakımından önemlidir. Kanuna göre de “18 yaşın altındaki herkes küçük (çocuk) sayılmış, çocukluğun tam ve sağ doğum ile başladığı ve ergenliğe kadar olan dönemi kapsadığı vurgulanmıştır. Medeni Kanunun tümüne bir bütün olarak bakıldığında da, “zayıf olanların korunması ilkesinin” benimsendiği görülmektedir. Kanun incelendiğinde çocuğun kişisel varlığının tehlikeye düşmesi halinde, çocuğun korunacağı belirlendiği anlaşılmaktadır (Madde, 185). Çocuğun korunmasına ilişkin düzenlemeler TMK’nın 346. ve 349. hükümlerinde de ele alınmıştır. Kanunda çocuğun yararı kavramı (Madde, 305), küçüğün yararı (Madde 346) çocuğun menfaatini ilgilendiren hususları içermekte, bu maddelerde çocuğun gelişmesi veya çocuğun yararına olacak konulara yönelik açıklamalar yer almaktadır.

2828 sayılı ve 1983 tarihli kanunla Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’nun (SHÇEK) sadece yetişkinler için değil, çocuklar için de düzenleyici hükümler yer aldığı görülmektedir. Bu kanun ile korunmaya bakıma ihtiyacı olan aile, çocuklara ilişkin götürülecek sosyal hizmetlerin esasları vurgulanmakta ve bu hizmetleri yürütecek kurumun yapısı anlatılmaktadır. Türkiye’de yayınlanmış olan diğer önemli bir kanun da, 03.07.2005 tarih ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu [ÇKK] olup, 15.07.2005 tarihinde yürürlüğe konulmuştur. Korunma ihtiyacı olan çocukların haklarını ve esenliklerini güvence altına almak amacıyla hazırlanan kanun çocuğun ihtiyaç halinde Devletçe koruma altına alınabileceğini hükme bağlamıştır. 50 maddeden oluşan kanunda “çocuk,

daha erken yaşta ergin olsa dahi, 18 yaşını doldurmamış kişi” olarak tanımlanmıştır (ÇKK, 2005, Madde 3). Bu kanunda 18 yaşını doldurmamış herke “çocuk” sayıldığından kanun Türkiye’ye gelen ve Türkiye’de doğan göçmen çocukların da temel hakları güvence altına almaktadır.

24.12.2006 tarihinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan “Çocuk Koruma Yönetmeliği” [ÇKY] de 6 bölümden oluşmaktadır. İkinci bölüm “danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık, barınma” gibi “koruyucu ve destekleyici tedbirler” ile üçüncü bölüm de koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarının yerine getirilmesiyle ilgilidir. Dördüncü bölümde ise “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın” koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yerine getirilmesinde kurumların koordinasyonundan sorumlu olduğu vurgulanmıştır.

Göçle gelen yetişkin ve çocukların göçten etkilenmemesi amacıyla, Türkiye’de İçişleri Bakanlığı’nca İltica ve Göç Alanındaki Ulusal Eylem Planı hazırlanmış, bu eylem planı 25.03.2005 tarihinde Başbakanlık makamının oluru ile yürürlüğe girmiştir. Uygulamaların nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili 22.06.2006’da 16147 sayılı uygulama talimatı yayınlanmasının ardından 2010 yılında da sığınmacı/mülteciler için ait işlemler ile ilgili bir genelge yürürlüğe girmiştir. 23.09.2014 tarihinde yayınlanan genelgede Türkiye’ye gelen yabancı çocukların eğitim haklarından yararlanabilmeleri için devletçe önlemler alınacağı vurgulanmıştır. 2014 yılında yayınlanan genelge de öncelikle zorunlu eğitim çağına gelen çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesi, eğitime erişimlerinin sağlanması ve kaliteli eğitim hizmetlerinin sunulması noktasında gerekli iş ve işlemlerin neler olacağı açıklanmıştır.

Türkiye’de kamu kurum-kuruluşları ve sivil toplum örgütleri tarafından sığınmacı/mültecilere barınma, eğitim, koruma gibi çeşitli hizmetler verilmektedir. Bu kapsamda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü’nce de 2828 Sayılı ve 1983 tarihli SHÇEK Kanunu, 5395 Sayılı ve 2005 tarihli Çocuk Koruma Kanunu, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve yukarıda sözü edilen Uygulama Talimatı çerçevesinde iltica sığınmacılara ihtiyaç duydukları konularda çeşitli hizmetler verilmektedir.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK), 3 Haziran 2011 tarihinde yayımlanan 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile kapatılmasıyla, Türkiye’de konuyla ilgili kanunların belirlediği tüm görevler T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yürütülmeye başlamıştır. Eski adıyla Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu olan ve 633 sayılı KHK ile kurulan Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü de çocukların temel haklarından yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla yoksul ve korunmaya muhtaç çocukların bakım, eğitim, sağlık, kültür hizmetleri konusundaki görevlerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu kurum çocuk hakları ve koruma mevzuatı kapsamında göçmen çocuklara çeşitli hizmetler vermektedir.

Göç İdaresi Müdürlükleri de Türkiye'ye gelen göçmen çocukların kayıt ve yasal işlemlerini yürüterek eğitim ve sosyal hayata uyumlarını desteklemeye çalışmakta, refakatsiz çocukların korunması için diğer kurumlarla koordineli çalışmakta ve Geri Gönderme Merkezlerinde çocuklar için özel güvenli alanlar oluşturmaktadır. Bu konuda Türkiye'deki mevzuata bakıldığında, 2005 tarihli Çocuk Koruma Kanunu [ÇKK] kapsamında 4.4.2013 tarihinde yayınlanan 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 66. ve 91 maddeleri uyarınca refakatsiz çocuklar için yürütülecek iş ve işlemlerin planlandığı, 29.03. 2015 tarihinde yayınlanan Çocuk Destekleri Merkez Yönetmeliği ile refakatsiz çocuklara yönelik ihtisas kuruluşları oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce yayınlanan 20.10.2015 tarihli Refakatsiz Çocuklar Yönergesi'nde de bu çocuklara sunulacak hizmetler için gerekli usul ve esasların ele alındığı görülmektedir.

Göçlerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri ve Göçün Beraberinde Getirdiği Olası Riskler

İnsanlık tarihinin gelişim süreci içinde özel bir öneme sahip olan çocukluk dönemi, insan yaşamının en saf ve en temiz dönemidir (Karadoğan, 2020). Biyolojik ve psikolojik yapıları bakımından çocukların sağlıklı bir kimlik geliştirebilmeleri için yetişkinliğe olumlu koşullar altında hazırlanmaları gerekmektedir (Güçlü, 2016). Çocukların olağan üstü olaylardan fizyolojik, psikolojik, sosyal, akut, kronik açıdan daha fazla etkilenebilmektedir. Göç gibi olağan üstü süreçlerde de gelişimleri devam ettiğinden çocukların ihtiyaçlarının karşılanması (Gözübüyük, Duras, Dağ ve Arıca, 2015), yetişkinler tarafından korunması gerekmektedir.

Çocukluk dönemi modern toplumlarda çocuğa verilen değerin artmasıyla 20. Yüzyılda çocukluk bütün boyutlarıyla üzerinde daha çok özenle durulması gereken bir durum olarak değerlendirilmiştir (Semerci, Karatay & Müderrisoğlu, 2012). Göçlerin devam ettiği içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda göçün gerek öncesi, gerek sırası ve gerekse sonrası farklı etkileri olduğuna işaret eden araştırmalar bulunmaktadır. Bu konuda Rashit ve Gregory (2014) göçmen aile üyelerinin savunmasızlık ve yoksullukla başa çıkma kapasitesinin olumsuz etkilendiğini, Renaud, Dun, Warner ve Bogardi (2011) çevresel değişim ve göçün insan yaşamına etkilerini tartıştıkları çalışmalarında, çevre ve iklim değişikliğinin göçmenlerin uyum sorunları arasında yer aldığına dikkat çekmektedir.

İster kuraklık, ister savaş veya siyasi, ister zorunlu olsun gerek aileler ve gerekse çocuklar ait oldukları ortamdan kopmakta yeni bir ortama ve belki de daha önce hiç görmedikleri bir coğrafyaya, iklime, topluma ve kültüre uyum sağlamaya çalışmaktadır. Belirsizlik, çaresizlik, yeni koşullara uyum sağlamak, günlük rutin ve alışkanlıklardan kopmak göçmenler açısından zorlayıcı durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yetişkinlere göre daha hassas olduklarından göç ve göçün etkilerinin

üstesinden gelmek çocuklar için daha zorlayıcı olabilmektedir. Bu konuda yurt dışında yapılan araştırmalarda ister aileleri ister tek başında göçmek zorunda kalan çocukların, kimlik yapıları gelişmediği için göçten en çok etkilenen grup olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu konuda Yoon, Chang, Kim vd., (2013) göçmenlik geçmişinin psikolojik iyi oluş arasında ilişkiler olduğuna, Oppdal ve Roysamb (2004) göçmenlerin psikolojik sorun yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli vd., (2020) özellikle çocukların aile ilişkilerinde sorunlar yaşadıklarına, hiperaktivite ve davranış bozuklukları gösterdiği, travma sonrası stress bozukluğu yaşadıklarına, düşük benlik saygısı geliştirdiklerine, uyum sorunları nedeniyle düşük yaşam doyumu hissettiklerini, akademik başarılarının düştüğü, madde bağımlılığı, suç ve şiddete eğilim gösterdiklerini, uygunsuz cinsel davranışlara yönelebildiklerini, zorbalığa maruz kaldıkları veya zorba davranışlar geliştirebildiklerine dikkat çekmektedir. Bourbeau (2015) da göç ve süreci iyi yönetilmez ise travmatik etkilerinin uzun vadede artacağına altına çizmekte, göç sonrası uyum için rehabilitasyonun uygun şekilde yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Küreselleşmenin sonucu olarak bölgesel anlaşmazlıklar, ulaşım, teknoloji ve iletişim olanaklarının da artmasıyla göç oranları da günden güne artmaktadır. Şekli nasıl olursa olsun göçler insan yaşamında derin etkiler bırakmaktadır. (IOM, 2012). Türkiye de Coğrafi ve stratejik konumu nedeniyle tarih boyunca göçlere ev sahipliği yapan bir ülke konumundadır. Özellikle son yıllarda Doğu ve Güney'deki komşu ülkelerdeki yaşanan istikrarsızlık ve savaş ortamı nedeniyle Türkiye'ye göçün devam ettiği ve bu göçlerin karmaşık ve kitlesel bir boyut kazandığı görülmektedir (Düzel ve Alış, 2018).

Çatışma, savaşlar, kuraklık veya iklim değişikliği gibi nedenlerle küresel ölçekli göçler yapılabilmektedir. Dünyanın çeşitli yerlerine göç Türkiye'ye üzerinde de yapılmaktadır. Türkiye üzerinden göçün etkilerini tartışan bazı araştırmacılar çocukların göçün olumsuz etkilerini daha fazla hissettiklerine dikkat çektikleri görülmektedir. Bu konuda Erkan ve Erdoğan'nun, (2006) göç ve çocuk suçluluğu, Aydın, Şahin ve Akay'ın (2017), göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkilerini, Uluocak'ın (2009), iç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumunu, Karakoç-Demirkaya'ın (2020) zorunlu göçün çocuk ruh sağlığına etkilerini araştırdığı anlaşılmaktadır. Farklı bağlamlarda Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında Eroğlu'nun (2020), etnik kimlik, savaş ve göç olgularının çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik etkilerini, Gencer'in (2019) Ankara ve Hatay'da yaşayan Suriyeli çocuklar örneğinden hareketle göç süreçlerindeki çocukların karşılanamayan gereksinimlerini, haklara erişimlerini ve beklentilerini ortaya koymaya çalıştığı görülmektedir.

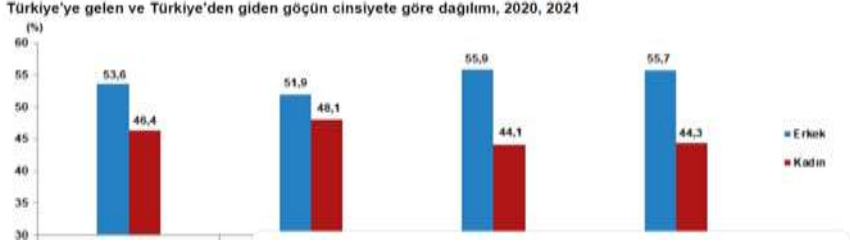
Türkiye'ye göç süreçlerini ve sonrasında karşılaşılan durumları değerlendiren bazı araştırmalar incelendiğinde göçün çocuklar açısından

olumsuz etkileri olabileceğine anlaşılmaktadır. Bu konuda Baş, Molu, Tuna ve Baş (2017) göçün aile rollerinde değişikliklere yol açtığına, kimi zaman çocukların aile şiddetine maruz kalabildiklerine, çocukların yaşadıkları göç travmasının etkisiyle stress yaşadıklarına, korkuya kapıldıklarına ve içe dönük bir ruh haline sahip olduklarına işaret etmiştir. Ayrıca yetersiz beslenme ve yetersiz barınma nedeniyle çocukların sağlık sorunları, sosyal açıdan ise sosyal dışlanma, kültürel uyum sorunu yaşayabildiklerine, eğitimlerinin kesintiye uğrayabildiğine dikkat çekmiştir. Akıncı, Nergis ve Gedik (2015) göçmenliğin hangi yaşta yaşanırsa yaşansın kişinin ömür boyu taşıyacağı bir kimlik olduğuna, bu kimliği taşımanın, bulunduğu toplumdan ayrılıp, yeni bir yere uyum sağlamanın zorlayıcı olduğuna dikkat çekmiştir. Henüz kimlik yapıları tam olarak oluşmadığından, temel bağlanma ve güven gibi konularda da örselenmeye yatkın olduklarından çocukların da göçün olumsuz etkilerini daha yoğun hissedebileceklerine vurgu yapmıştır. Özdemir ve Budak (2017), zorla yerinden edilme travmasına maruz kalan çocukların göç süreçlerinde, yer değiştirirken denizlerde boğulma, kötü beslenme, susuzluk sonucunda dehidre olma, kötü beslenme, insan ticareti yapanların kurbanı olma, kaçırılma, şiddet ve istismara uğrama gibi çok sayıda tehlike ile mücadele etmek durumunda kaldıklarına dikkat çekmiştir. Şener ve Ocakçı (2014), yeni yaşam koşullarına uyum sağlamanın güçlüklerine, hijyen ve beslenme konusundaki olumsuzluklara değinerek çocukların “sağlık sorunları, bedensel ve zihinsel gelişim geriliği” yaşayabildiklerine işaret etmiştir. Hatta güveniz ev ortamında yetiştirildiklerinden suç işleme, antisosyal davranışlar sergileyebildiklerine, en kötüsü de istismar ve ihmale maruz kalabildiklerine vurgu yapmıştır.

Savaşın ve çatışma gibi şiddet olayları sonucu ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan çocuklarını durumlarını değerlendiren Eroğlu (2020) savaş ve çatışmalarda en fazla zarar görenlerin masum çocuklar olduğunu, şiddet ortamından ayrılmak zorunda kalan çocukların sakat kaldıkları, yakınlarını kaybettikleri için ciddi travma yaşadıklarına işaret etmiştir. Bu çocukların kimi zaman fiziksel, psikolojik ve cinsel istismara uğradığının altını çizerek, çocukların göç sürecinde hastalık, yoksulluk, yeterli beslenmeme gibi sorunlarla da yüzleşmek zorunda kaldıklarını, ev ve okul ortamına uyum sağlama noktasında da sorunlar yaşayabildiklerine vurgu yapmıştır.

Göçmen çocukların yoğun stress yaşadığına değinen Atasü-Topçuoğlu (2014), özellikle refakatsiz gelen çocukların psikolojik açıdan daha fazla desteğe ihtiyacı olduğuna dikkat çekerek, korunma hakkına sahip olmalarına rağmen, çoğunlukla dil bilmedikleri için çocukların bu haktan yeterince yararlanamadığına işaret etmiştir. Çapar (2015), özellikle düzensiz göç süreçleriyle gelen çocuklar açısından hukuki alt yapının tam olarak oluşturulmaması nedeniyle çocuklara sunular hizmetlerin yetersiz olduğuna bu durumun da pek sorunu beraberinde getirdiğine dikkat çekmiştir. Araştırmacı Göç İdaresi Müdürlüğü’nce yürütülen çalışmaların da mevzuatın yeni olması nedeniyle yetersizlikler olduğunu ileri sürmüştür.

Göç sayı ve oranları Türkiye'ye yapılan göçün ne tür riskleri taşıdığı değerlendirilip, yorumlanabilir. Göç sayı ve oranlarına bakıldığında, 2020-2021 TÜİK verilerine göre Türkiye'ye 739 bin 364 kişinin göç ettiği, bu oranın 2021 yılında, bir önceki yıla göre %116,9 arttığı ve sayının 739 bin 364'ye ulaştığı tespit edilmektedir. Cinsiyete göre bakıldığında göç eden nüfusun da % 48,1'ini kadınlar, %51,9'unun da erkeklerden oluştuğu görülmektedir (TÜİK, 2021).



Şekil 1. Türkiye Gelen Göçün Cinsiyete Göre Dağılımı, 2020, 2021.

Kaynak: TÜİK (2021). Uluslararası Göç İstatistikleri, 2021

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2021-45814>

2020-2021 yılı verilerine göre Türkiye'ye gelen 0-4 yaş aralığında 5.913.609 çocuk, 5-9 yaş aralığında 6.624.202 çocuk, 10-14 yaş aralığında 6.438.152 çocuk ve 15-19 yaş aralığında da 6.229.709 çocuk olduğu tespit edilmektedir (TÜİK, 2021).

Yaş grubu ve cinsiyete göre Türkiye'ye gelen ve Türkiye'den giden göç, 2020, 2021
Immigrants and emigrants by age group and sex, 2020, 2021
(31 Aralık tarihi itibarıyla-As of 31 December)

Yıl Year	Yaş grubu Age group	Toplam nüfus Total population	Türkiye'ye gelen göç Immigrants			Türkiye'den giden göç Emigrants		
			Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
2021	Toplam-Total	84 680 273	739 364	383 984	355 380	287 651	160 216	127 435
	0-4	5 913 609	36 655	16 677	17 978	10 062	5 214	4 848
	5-9	6 624 202	39 509	20 308	19 201	16 460	8 528	7 932
	10-14	6 438 152	37 308	19 288	16 020	14 893	7 607	7 286
	15-19	6 229 709	62 110	35 961	26 149	16 105	6 419	6 686
	20-24	6 741 680	90 721	51 110	39 611	33 258	20 689	12 569
	25-29	6 476 899	89 677	47 561	42 116	41 803	24 649	16 854
	30-34	6 341 787	79 082	40 260	38 802	35 508	19 685	15 823
	35-39	6 386 208	67 676	33 709	33 967	29 913	16 681	13 232
	40-44	6 547 162	65 548	27 796	27 752	24 459	13 721	10 738
	45-49	5 662 261	46 298	23 064	23 234	18 825	10 577	8 248
	50-54	4 754 484	40 357	19 689	20 668	14 487	7 833	6 654
	55-59	4 707 180	34 926	17 012	17 914	11 322	5 992	5 330
	60-64	3 611 916	25 402	12 222	13 180	7 952	3 880	4 072
	65-69	3 156 448	17 334	8 796	8 438	6 523	2 658	2 865
	70-74	2 175 024	9 150	4 527	4 623	4 154	1 966	2 188
	75+	2 913 652	7 711	3 894	3 817	4 227	2 117	2 110

Şekil 2. Türkiye Gelen Göçün Yaşa Göre Dağılımı, 2020, 2021.

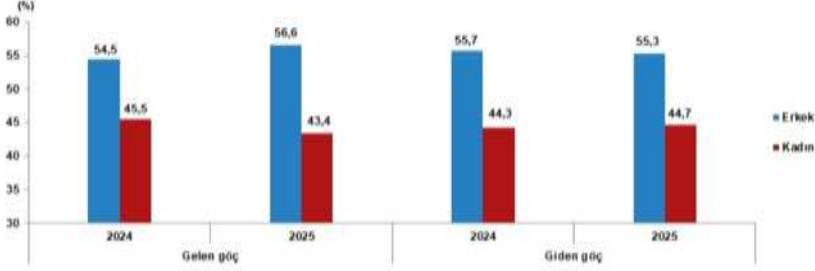
Kaynak: TÜİK (2021). Uluslararası Göç İstatistikleri, 2021

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2021-45814>

2025 yılı verilerine bakıldığında ise göç edenlerin sayısının 393 bin 829 kişiye ulaştığı, bir önceki yıla göre %25,2 oranında Türkiye'ye göç edenlerin sayısında artışlar olduğu, göçle gelen nüfusun %43,4'ünü

kadınların %56,6'sını da erkeklerin oluşturduğu anlaşılmaktadır (TÜİK, 2025).

Türkiye'ye gelen ve Türkiye'den giden göçün cinsiyete göre dağılımı, 2024, 2025

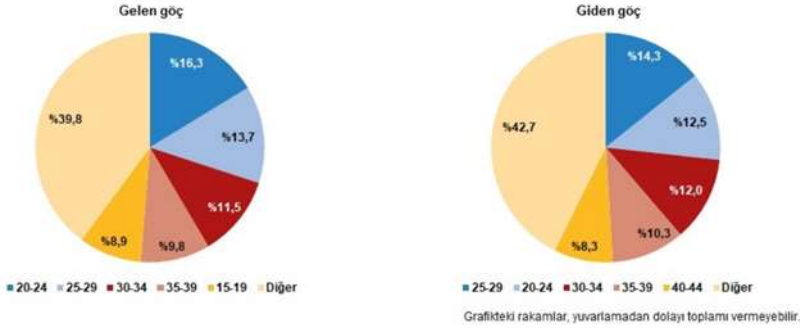


Şekil 3. Türkiye Gelen Göçün Cinsiyete Göre Dağılımı, 2024, 2025.

Kaynak: TÜİK, 2024-2025. <https://veriportali.tuik.gov.tr/press/58140>

Yaş grubuna bakıldığında en fazla %16,3 ile 20-24 yaş grubunda en fazla göç alındığı, ikinci sırada ise %13,7 ile 25-29 yaş grubunda ve üçüncü sırada %11,5 ile 30-34 yaş grubunda Türkiye'ye göç olduğu anlaşılmaktadır. İllerin dağılımlara bakıldığında, İstanbul'un başı çektiği (%42,2) ve en fazla göç alan iller arasında İstanbul'dan sonra, sırasıyla Antalya (%9,1), Ankara (%6,7), İzmir (%3,1) Bursa (2,9) illerine daha fazla göç olduğu görülmektedir (TÜİK, 2025).

Türkiye'ye gelen ve Türkiye'den giden göçün en fazla olduğu ilk 5 yaş grubu, 2025



Şekil 4. Türkiye Gelen Göçün Yaşa Göre Dağılımı, 2024, 2025.

Kaynak: TÜİK, 2024-2025. <https://veriportali.tuik.gov.tr/press/58140>

TÜİK'den alınan verilere göre göçle gelen kadın ve erkek genç yaş grubunun oranları dikkate alındığında, ilerleyen yıllarda doğumla beraber göçle gelen çocuk sayılarının da artacağı söylenebilir. Türkiye'ye göçle gelen çocuk sayılarının da artması halinde, mevcut sorunlara ek yeni sorunlar ortaya çıkabilir.

Adrese dayalı nüfus sayımı sonuçlarına göre Türkiye'de genel nüfus artışına bakıldığında, yıllık nüfus artış hızının 2024 yılında binde 3,4 iken,

2025 yılında binde 5'e ulaştığı görülmektedir. 2025 nüfus ve çocuk istatistiklerine bakıldığında, 2025 sonu itibarıyla Türkiye nüfusunun, 86 milyon 92 bin 168 kişi olduğu ve bunun 21 milyon 375 bin 930'unu da çocukların (yüzde 24,8) oluşturduğu, önceki dönemlerle kıyaslandığında bu sayının gerilerde kaldığı anlaşılmaktadır (TÜİK, 2025).



Şekil 5. Türkiye’de Çocuk Nüfusu, 2024-2025.

Kaynak: TÜİK, 2025 <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/turkiye-nufusunun-yuzde-24-8i-cocuk/3911810>

Şekil 5’te de görülebileceği gibi Türkiye’de doğurganlık göstergelerindeki hızlı düşüş eğiliminin devam edeceği varsayılırsa, Türkiye çocuk nüfus oranının 2030 yılında %22,0, 2040 yılında %16,7, 2060 yılında %13,9, 2080 yılında %11,1, 2100 yılında %9,9 olacağı öngörülmektedir.

2025 verilerine bakıldığında Türkiye’de her yıl çocuk nüfusunda azalmalar olduğu, 1970’lerde çocuk nüfusu toplam nüfusun %48,5’ini oluşturmaya karşılık bu oranın 2025 yılına gelindiğinde %24,8’e düştüğü görülmektedir. Sonuçlar Türkiye’de yıllar itibarıyla çocuk sayısında azalmalar olmasına karşılık göçün arttığını göstermektedir. Bu açıdan göç ülkenin ekonomik şartlarını daha fazla zorlayabilir. Türkiye’nin sosyo-kültürel yapısını olumsuz etkileyebilir. Türkiye nüfusunun kültürel ve demografik yapısının korunması için Türkiye genelinde ve özellikle son yıllarda daha fazla göç alan İstanbul, Antalya, Ankara, İzmir, Bursa illerinde göçle gelen genç nüfus ve çocuk sayısı oranlarındaki artışların takip edilmesi ve Türkiye’ye göçü önlemeye yönelik müdahalelerin geliştirilmesi yararlı olabilir.

SONUÇ

Dünya ölçeğine bakıldığında göç süreçlerinde çocukların sosyo-ekonomik sorunlardan olumsuz etkilendiği görülmekte, bazı çocukların da temel gereksinimlerinin karşılanamadığı, sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmelerinde de bazı engeller olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların korunması, ülkelerin kendine özgü siyasal ve sosyal ortamı ile ekonomi politikalarıyla ilişkili olduğundan, ülkeler açısından göç sosyal sorunlara neden olabilmektedir. Göçlerden kaynaklı sorunlardan etkilenen çocukların sayısı, nitelik ve profili zaman içinde değişimlere olsa da ülkelerin konjonktürüne bağlı sorunlar farklılıklar gösterebilmektedir (Yolcuoğlu, 2009: 43).

Hiç şüphesiz çocuk politikaları diğer bireyler gibi toplumun üyesi olan çocukların “hak sahibi” olduğu düşüncesinden hareketle Devletçe geliştirilen politikalarlardır. Bu çerçevede yapılan düzenleme ve uygulamalarda “ilgili olanlar, olması ve irdelenmesi gerekenlere” odaklanılmasına gerek vardır (Türkiye Çocuk Politikası Çalıştay Sonuçları, 2009). Bu nedenle çocuk haklarının korunması için uygun politikaların hayata geçirilmesi yanında çocuk koruma programlarının da uygulamada işlevsel olup olmadığının takibinin yapılması ve gelecekte sorun yaşanmaması için önlemlerin alınması önemsenmelidir.

Türkiye’de yaptıkları araştırmalarda araştırmacıların (Beyazova ve Şahin, 2007; Karataş, 2007; Tomanbay, 2011) çocuğun korunması ilişkin yasal önlemlerin alındığına ancak, devletçe koruma sözleşmesinin imzalanması rağmen, çocuk korumaya ilişkin ulusal düzeyde düzenlemelerin yeterli olmadığına dikkat çektikleri görülmektedir. Dağ, Doğan, Sazak vd., (2015)’nin de çocuğun korunmasında çocuğun yüksek yararı ilkesinin hayata geçirilmesi gerektiğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Araştırmalar çocuğun yüksek yararı ilkesi noktasında sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Göçle gelen sayılarda artışlara bakıldığında gelecekte de daha farklı sorunların yaşanabileceği ihtimali olduğu söylenebilir.

Türkiye’nin nüfusu her geçen gün artmaktadır. TÜİK verilerine bakıldığında, Türkiye nüfusunun 2022’de 85 milyon 279 bin 553 kişiye ulaştığı, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine [ADNKS] göre de Türkiye’de ikamet eden yabancı nüfusun bir önceki yıla göre arttığı (31 bin 800 kişi artarak) ve 1 milyon 823 bin 836 kişiye ulaştığı görülmektedir. TÜİK raporları incelendiğinde 2022 yılında itibarıyla Türkiye nüfusunun %26,5’ini çocukların oluşturduğu anlaşılmaktadır (TÜİK, 2022).

Türkiye’nin çocuk nüfusu açısından düşünüldüğünde tüm çocukların çocukluk çağındaki ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanması, çocukluk dönemi kritik bir dönem olduğu için bu dönemi sorunsuz bir şekilde atlatalmaları önemlidir. Bu konuda Atasü-Topçuoğlu (2014), Türkiye’nin 2000’li yıllardan itibaren artan bir biçimde uluslararası göç alan bir ülkeye dönüştüğüne, bu durumun Türkiye’nin kendi içinde genişleyen emek talebi ve iktisadi durumuyla ilgisi olduğuna, göçün olumsuz etkilerinin en aza

indirgenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Türkiye açısından göçmen çocuk verilerini değerlendiren Düzel ve Alış (2018) da her geçen gün sayıları artan 1.6 milyon civarındaki göçmen çocuğun gereksinimlerinin karşılanması noktasında sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Bu çocukların iyi yetişmemesi halinde gelecekte eğitimsiz 1.6 milyon civarında yetişkinler olarak hayatlarına devam edeceklerinin altını çizerek, gelecekte toplumun dinamiğini oluşturacak bu grubun toplumsal fayda sağlayabilmeleri için gerekli alt yapının oluşturulması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye'nin çocuğun korunmasına ilişkin bazı yasal düzenlemeler yaptığı görülmüş, ancak nüfusun ve özellikle nüfus oranlarına bakıldığında ekonomik açıdan keline yeter hale gelmeye çalışan Türkiye açısından göç olgusunun bazı riskleri beraberinde getirdiği tespit edilmiştir.

Göç dalgasıyla gelen nüfus hareketliliği Türkiye'yi hem ekonomik hem de sosyal açıdan zorlayacağından, gerek düzenli ve gereksiz düzensiz göç konusunda bazı sınırlamalar getirilmesinin çocukların iyi yetişmesi açısından gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye nüfusu ve göçmen çocuk nüfusu sayıları dikkate alındığında göçmen çocukların pek çok olumsuz etkiye maruz kalabileceği göz önünde bulundurulduğunda devletin göç konusunda hazırlık yapması, göçle gelen çocukların süreçten etkilenmemeleri için önlemler alması yanında, ekonomik koşulları da göz önünde bulundurarak yetişkin göçünü sınırlayıcı tedbirler alması gerekli görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmalara bakıldığında, araştırmacıların göçün olumsuz etkilerine maruz kalan çocukların (yetersiz beslenme, barınma, hijyen sorunları gibi) sağlıklarının olumsuz etkilenebileceğine (gerek fizyolojik, gerekse psikolojik), bulundukları çevreye uyum sağlamadıklarında ya da yeterli eğitim almadıklarında da davranış bozuklukları sergileyebileceklerine dikkat çektikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda çocuk hakları, çocuk ve göç konulu araştırma sonuçlarının incelenmesi çocuk göçmenler konusunda çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirilmesine katkı sunabilir. Ayrıca göçten etkilenen çocukların korunması ve tüm ihtiyaçlarının karşılanması için devletin rehberliğinde “aileler, çocuklar, öğretmenler, kamu ve eğitim yöneticileri, hukukçular, tıpçılar ile sağlık çalışanları, sosyal çalışmacılar, sosyologlar, akademisyenlerle” yapılacak çocuk koruma konulu çalışma ve uygulamalar çocukların göçten daha az etkilenmelerini sağlayabilir.

Çocuk koruma sistemleri çocuğun refahını geliştirmek ve çocuğun iyilik halini sağlamak amacına hizmet etmeli, bu konuda birden fazla kurum ve kuruluş ortak çaba gösterirken, bu alanın planlanmasında çocuğun üstün yararı gözetilmelidir (Bilgin, 2020). Çocuğun korunması evrensel bir hak olmakla beraber, bu noktada ülke koşullarının göçe hazır olması, devletin gerekli düzenlemeleri yapması yanında göç sırası ve sonrası etkilerin ortaya konulduğu araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi yararlı olabilir. Sadece göçle gelen çocukların değil, Türk vatandaşı olan çocukların korunabilmesi

ve iyi yetişmesi için göçün etkilerinin ortaya konulması, özellikle savunmasız bir grup olan göçle gelen çocukların bulundukları çevreye uyum sağlayabilmelerine yönelik çalışmaların akılcı şekilde başlatılması göç süreci ve sonrasına katkı getirebilir.

Göçler çocukların psikolojik sorunlar yaşamalarına da neden olabildiğinden, göç sonrası hem yetişkinler hem de çocukların iyi oluşlarını yükseltecek ve çevreye uyumunu sağlamalarını kolaylaştıracak hizmetlerin zamanında sunması gerekmektedir. Toplum ve ülkenin geleceği için göçten etkilenen çocuklar için çocuk koruma programlarını uygulamaya koyarken, devletin mevcut düzenlemeleri gözden geçirmesi ve uygulamada takibini yapması öncelikli düşünülmeli gerekenlerdir. Mevcut sorunların gerçekçi bir biçimde ele alınması, göçten etkilenen çocuklar için yeni çocuk koruma planlarının yapılması/ülke genelinde yaygınlaştırılması, tüm çocukların geleceğinin garantiye alınması açısından yararlı olabilir.

Bu çalışmada 2025 yılında bir önceki yıla göre Türkiye'ye göçün %25,2 oranında arttığı ve bu artışın genç nüfusta olduğu anlaşılmaktadır. Göç alan iller sıralamasına bakıldığında İstanbul'un başı çektiği, sırasıyla Antalya, Ankara, İzmir, Bursa illerinde yoğunlaşmalar olduğu tespit edilmiştir. 2025 yılında göçle Türkiye'ye gelen kadın ve erkek genç yaş grubunun oranları dikkate alındığında, ilerleyen yıllarda doğumla beraber çocuk sayılarının da artacağı söylenebilir. Türkiye'ye göçle gelen çocuk sayılarının da artması halinde göç konusunda mevcut sorunlara ek yeni sorunlar ortaya çıkabilir. Bu noktada toplumsal dinamiği etkileyecek hususlar göz önünde bulundurulduğunda göç konusuna sınırlandırmalar getirilmesi önerilebilir.

TÜİK 2025 genel nüfus ve çocuk istatistiklerine bakıldığında, 2025 sonu itibarıyla Türkiye nüfusunun, 86 milyon 92 bin 168 kişi olduğu ve bunun 21 milyon 375 bin 930'unu da çocukların (yüzde 24,8) oluşturduğu, önceki dönemlerle kıyaslandığında bu sayının gerilerde kaldığı ve Türkiye'de doğurganlık göstergelerindeki hızlı düşüş eğilimlerinin artacağı öngörülmektedir. Bu rakamlar Türkiye'de her geçen yıl çocuk sayısında azalmalar olmasına karşılık göç yönündeki artışların devam ettiğini göstermektedir. Bu açıdan göç ülkenin ekonomik şartlarını daha fazla zorlayabilir. Yetişkin göçü Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısını olumsuz etkileyebilir. Türkiye nüfusunun kültürel ve demografik yapısının korunması için gerek Türkiye genelinde gerekse son yıllarda daha fazla göç alan İstanbul, Antalya, Ankara, İzmir, Bursa illerinde göçle gelen genç nüfus artışlarının takip edilmesi ve Türkiye'ye özellikle yetişkin göçünü önlemeye yönelik müdahalelerin geliştirilmesi, tüm çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve daha iyi imkanlarda yetiştirilebilmesi bakımından yararlı olacaktır.

REFERANSLAR

- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, (2), 58-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gad/issue/43299/526432>
- Aksu, H., & Sevil, Ü. (2010). Göç ve kadın sağlığı. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 133-138.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20), 292-303. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9ec7fb12-0fec-47d9-88bb-d0d0c479cf49%40redis>
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172-191. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2019.1642214>
- Atasü-Topçuoğlu, R. (2014). Hayatı değiştirmek için yola çıkanlar-yola çıkınca değişen hayatlar: Bir müracaatçı grubu olarak göçmen çocuklar. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 25(1), 89-108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsh/issue/48453/613752>
- Aydın, D., Şahin, N., & Akay, B. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi. Dergisi*, 7(1), 8-14. https://jag.journalagent.com/behcetuz/pdfs/BUCHD_7_1_8_14.pdf
- Baş, M., Molu, B., Tuna, H. İ., & Baş, İ. (2017). Göç eden ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik değişiminin kadın ve çocuk yaşamına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1680-1693. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/335402>
- Bilgin, Ö. (2020). Çocuk koruma hizmetlerinde çocuk ihbar ve bildirimleri. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 26-37. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1183369>
- Beyazova, U., & Şahin, F. (2007). Çocuk istismarı ve ihmaliine yaklaşımda hastane çocuk koruma birimleri derleme. *Türk Pediatri Arşivi*, 42(11), 16-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/141258>
- Bourbeau, P. (2015). Migration, resilience and security: Responses to new inflows of asylum seekers and migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(12), 1958-1977. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369183X.2015.1047331>
- Çapar, N. (2015). Sığınmacı Çocuk Hakları. Ülkemize Sığınan Yabancıların Sağlık Hakları Paneli, İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [ÇHS]. 20 Kasım 1989 tarihli Birleşmiş Milletler (BM) Sözleşmesi.
- Çocuk Koruma Kanunu [ÇKK]. 03.07.2005 tarih ve 5395 sayılı ve 15.07.2005 tarihinde yürürlüğe giren kanun.
- Çocuk Koruma Yönetmeliği [ÇKY]. 24.12.2006 tarihli, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan yönetmelik.

- Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A., & Arıca, V. (2015). Çocuk haklarına güncel yaklaşım. *Cukurova Medical Journal*, 40(1), 1-5.
- Düzel, B., & Alış, S. (2018). Düzensiz göçle gelen Suriyeli mülteci çocuklar bağlamında Türkiye’de refakatsiz göçmen çocukların durumu ve başlıca risklerin değerlendirilmesi. *Asia Minor Studies*, 6, 258-274. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/553931>
- Erkan, R., & Erdoğan, Ö. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 79-90.
- Eroğlu, M. (2020). Etnik kimlik, savaş ve göç olgularının çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik etkileri, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2020, 4(1), 94-105. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1170240>
- Gencer, T. E. (2019). *Göç süreçlerindeki çocukların karşılanamayan gereksinimleri, haklara erişimleri ve beklentileri: Ankara ve Hatay’da yaşayan Suriyeli çocuklar örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve çocukluğun sosyolojisi bağlamında çocuk hakları. *Sosyoloji Dergisi, Armağan Sayısı*, 1 (22), 2016, s. 4-10.
- Gözübüyük, A.A., Duras, E., Dağ, H., Arıca, V. (2015). Olağan üstü durumlarda çocuk sağlığı, *Journal of Clinical and Experimental Investigations*, 3,324-330.
- IOM. (2012). Göçmen çocuk raporu, Türkiye’de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması.
- İçduygu, A., & Aksel, D. B. (2012). Türkiye’de düzensiz göç. *Uluslararası Göç Örgütü Türkiye*.
- Karadoğan, U. C. (2020). *Çocukluk Sosyolojisine Giriş*. (Edit. L. Eraslan), Çocukluk sosyolojisi (ss. 3-32), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karataş, K. (2007). Türkiye’de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve sosyal hizmet*, 18(2), 7-20. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797448>
- Karakoç Demirkaya, S. (2020). Zorunlu göç ve çocuk ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD-39206-EDITORIAL-KARAKOC_DEMIRKAYA.pdf
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Edt). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oppedal, B., & Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 131-144. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9450.2004.00388.x>
- Özdemir, A., & Budak, F. (2017). Göçün çocuk ruh sağlığı üzerine etkileri. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 212-223.
- Punch, K. (2014). Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rashid, R., & Gregory, D. (2014). 'Not giving up on life': a holistic exploration of resilience among a sample of immigrant Canadian women. *Canadian ethnic studies*, 46(1), 197-214.
- Renaud, F. G., Dun, O., Warner, K., & Bogardi, J. (2011). A decision framework for environmentally induced migration. *International Migration*, 49, e5-e29,

- 197-214. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-2435.2010.00678.x>
- Semerci, P. U., Karatay, A. & Müderrisoğlu, S. (2012). *Eşitsiz bir toplumda çocukluk: çocuğun iyi olma halini anlamak*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Solgun, C., & Durat, G. (2017). Göç ve ruh sağlığı. *Journal of Human Rhythm*, 3(3), 137-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/johr/issue/31267/340426>
- Şener, D.K., & Ocakçı, A.F. (2014). Yoksulluğun çocuk sağlığı üzerine çok boyutlu etkileri. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13(1), 57-68.
- Sosyal Hizmetler Kanunu [SHK]. 2828 sayılı ve 1983 tarihli kanun.
- Toksöz, G., Erdoğan, S., & Kaşka, S. (2012). Türkiye'ye düzensiz emek göçü ve göçmenlerin işgücü piyasasındaki durumları. IOM Türkiye. <http://www.madde14.org/images/1/15/IOMTürkiyeDuzensizGoc.pdf>
- Tomanbay, İ. (2011). Avrupa birliği ülkelerinde çocuk koruma anlayışı ve Türkiye'deki çocuk koruma kanunu. Suça Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar, 17-31. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~tomanbay/ilhan_cocuk_suclulugu_sunus_diya_rbakir.pdf
- Türkiye Çocuk Politikası Çalıştay Sonuçları (2009). Türkiye çocuk politikası çalıştay sonuçları. Ankara: Gündem Çocuk: Çocuk Haklarını Tanıtma, Yaygınlaştırma, Uygulama ve Uygulamaları İzleme Derneği Yayını.
- Türk Medeni Kanunu [TMK]. 4721 sayılı ve 22.11.2001 tarihli, 8.12.2001 yürürlüğe giren kanun.
- TÜİK (2021). Uluslararası Göç İstatistikleri, 2021 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2021-45814>
- TÜİK (2022). İstatistiklerle Çocuk, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2022-49674>
- TÜİK (2022) Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=49685>
- TÜİK (2024-2025). TÜİK Veri Portalı, <https://veriportalı.tuik.gov.tr/tr/press/58140>
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (26), 35-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25438/268405>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18), 43-58. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/197984>
- Yoon, E., Chang, C. T., Kim, S., Clawson, A., Cleary, S. E., Hansen, M., ... & Gomes, A. M. (2013). A meta-analysis of acculturation/enculturation and mental health. *Journal of counseling psychology*, 60(1), 15. <https://psycnet.apa.org/record/2012-30619-001>

