

IECES5

International Eurasian Conference on
Educational & Social Studies

Istanbul, Türkiye

April 4 - 6, 2025



ECLSS
International

<https://eclss.org/iecess>
<https://eclss.org/iecess>
<https://eclss.org/iecess>

Proceedings Book

Full manuscripts for procedia

hosted by



ECLSS
International



POLİ
TECNİCO
QUARDA



UNIVERSITY OF
BUCHAREST



University of
Birmingham
London



Vik
ULAS UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES

ATINS



LABORATORY FOR
WIEDZY
Polska Akademia Nauk



EDUCIO
UNIVERSUM



Editors

Osman GÜLTEKİN, Ph. D.

Hasan KARACAN, Ph.D.

Nina STEPNIKA, Ph.D.

M. Necati CİZRELİOĞULLARI, Ph.D.

Ali KORKUT, Ph.D.



International Eurasian Conference on
Educational & Social Studies

Istanbul, Türkiye

April 4 - 6, 2025



Bildiri Tam Metinleri kitabı içeriğinin
tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

The contents of this Proceedings Book
are solely those of the authors.

© All rights reserved.

E-printed in May 2025

e-ISBN 978-625-97667-7-5

No part of this book may be reprinted or reproduced
or utilized in any form or by any electronic, mechanical
or any other means, now known or hereafter invented,
including photocopying and recording, or in any form
of information storage or retrieval systems, without
permission from the publishers.

Web: <https://www.eclss.org>

Contact: contacts@eclss.org

IECES2025

5th International Eurasian Conferences on Educational and Social Studies

hosted by

Istanbul Aydin University, Istanbul, TÜRKİYE

April 4 - 6, 2025

ORGANIZING COMMITTEE

CHAIRS

Mustafa AYDIN, Ph.D., Istanbul Aydin University, TÜRKİYE [Honorary Chair]

Osman GULTEKIN, Ph.D., Istanbul Aydin University, TÜRKİYE [Chair]

Hasan KARACAN, Pen Research Institute, USA (Co-Chair)

Ali KORKUT, Pen Research Institute, USA (Co-Chair)

Mehmet Necati CİZRELİOGULLARI, Ph.D., Mardin Artuklu University, TÜRKİYE [Co-Chair]

ORGANIZING COMMITTEE MEMBERS

Ali KORKUT, Ph.D., TÜRKİYE

Rukiye KİLİLİ, Ph.D., TRNC

Rita Ilgūnė MARTINĖLIENE, Ph.D., LITHUANIA

Artur BORCUCH, Ph.D., POLAND

Mensur NUREDIN, Ph.D., NORTH MACEDONIA

Inmaculada GARCÍA-MARTÍNEZ, SPAIN

José Luis UBAGO-JIMÉNEZ, SPAIN

Pedro TADEU, Ph.D., , PORTUGAL

Kalbike Omirbaikyzy ESENOVA, Ph. D, KAZAKHSTAN

Artan NIMANI, Ph.D., KOSOVO

Eva EPPLER, Ph. D., UK

Maija BURIMA, Ph. D., LATVIA

Rukiye KILILI, Ph.D. TRNC

Giedrė KVIESKIENE, Ph.D., LITHUANIA

Xatire QULIYEVA, Ph.D., AZERBAIJAN

Fakhra AZIZ, Ph.D., PAKISTAN

Nazli TYFEKCI, Ph.D., KOSOVO

Bobur SOBIROV, Ph.D., UZBEKISTAN

Elez OSMANI, Ph.D., MONTENEGRO

Dwi SULISWORO, Ph.D. INDONESIA

Viktorina KOSTENKO, Ph.D. UKRAINE

Klaus OESTREICHER, Ph.D. AUSTRIA

Mirela ANGHEL, Ph.D. ROMANIA

IECES2025

5th International Eurasian Conferences on Educational and Social Studies

hosted by

Istanbul Aydın University, Istanbul, TÜRKİYE

April 4 - 6, 2025

SCIENTIFIC COMMITTEE

This conference has been collaboratively organized by a committee of academicians from institutions all over the world. They review the abstracts, evaluate presentation quality and review full papers in the publication process. Obviously, it is extra hard work. We highly appreciate their contributions, expertise and understanding during the organization process.

Thank you!

Prof. Dr. Aysel ERGUL KESKIN, Ph.D., Istanbul Aydın University, TÜRKİYE

Prof. Dr. Asım VEHBI, Arkin University of Creative Arts & Design, TRNC

Prof. Dr. Burcu TOKER, Arkin University of Creative Arts & Design, TRNC

Prof. Dr. Inmaculada GARCÍA-MARTÍNEZ, University of Granada, SPAIN

Prof. Dr. José Luis UBAGO-JIMÉNEZ, University of Granada, SPAIN

Prof. Dr. Pedro TADEU, Polytechnic University of Guarda, PORTUGAL

Prof. Dr. Mark SZYMANSKI, Pacific University, USA

Prof. Dr. Gheorghita NISTOR, University of Bucharest, ROMANIA

Prof. Dr. Doru BUZDUCEA, University of Bucharest, ROMANIA

Prof. Dr., Eduardo MELGUIZO-IBÁÑEZ, University of Granada, SPAIN

Prof. Dr. Janalik BALTABAEVA, Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Prof. Dr. Maija BURIMA, Daugavpils University, LATVIA

Prof. Dr., Samuel P. LEÓN, University of Granada, SPAIN

Prof. Dr., Félix ZURITA-ORTEGA, University of Granada, SPAIN

Prof. Dr. Mehmet DEMIREZEN, Ufuk University, TÜRKİYE

Prof. Dr. Ilir KELMENDI, University of Gjakova, KOSOVO

Prof. Dr. Teymur KERIMLI, ANAS, AZERBAIJAN

Prof. Dr. Giedrė KVIESKIENE, Vytautas Magnus University, LITHUANIA

Prof. Dr. Giuli ALASANIA, University of Georgia, GEORGIA

Prof. Dr., Carlos BRIGAS, Polytechnic University of Guarda, PORTUGAL

Prof. Dr., Óscar GAVÍN-CHOCANO, University of Granada, SPAIN

Prof. Dr., Pedro VALDIVIA-MORAL, University of Granada, SPAIN

Prof. Dr., Gabriel GONZÁLEZ-VALERO, University of Granada, SPAIN

Prof. Dr. Shavkat KHASANOV, Samarkand Branch of Tashkent University of Economics,
UZBEKISTAN

Prof. Dr. Rıza SAM, Uludag University, TÜRKİYE

Prof. Dr. Baltabay ABDIGAZIEV, Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Prof. Dr. Farhod AHROROV, Samarkand Branch of Tashkent University of Economics,
UZBEKISTAN

Prof. Dr. Georgi GAGANIDZE, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, GEORGIA

Prof. Dr. Mesut YALVAÇ, TRNC

Prof. Dr. Vadim KUZMIN, Ural Federal University, RUSSIA

Prof. Dr. Sema ETIKAN, Ahi Evran University, TÜRKİYE

Prof. Dr. Kalbike Omirbaikyzy ESSENOVA, Kazakh National Pedagogical University named after
Abai Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Prof. Dr. Olga Nosova VALENTYNOVNA, Kharkiv National University, UKRAINE

Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK, Istanbul University, TÜRKİYE

Prof. Dr. Ramazan ERTURGUT, Akdeniz University, TÜRKİYE

Prof. Dr. Hossein Khoshbaten. Sarab University, IRAN

Prof. Dr. Kondratyuk Oksana Ivanivna, Kiev National University of Trade and Economics, UKRAINE

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Necati CIZRELIOGULLARI, Mardin Artuklu University, TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Claudia CONSTANTINESCU, University of Bucharest, ROMANIA

Assoc. Prof. Dr. Nadejda AÇAN, Ural Federal University, RUSSIA

Assoc. Prof. Dr. Süleyman AVCI, Marmara University, TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Rita Ilgünė MARTINĖLIENĖ, University of Applied Sciences, LITHUANIA

Assoc. Prof. Dr. Kamber KAMBERI, University of Gjakova, KOSOVO

Assoc. Prof. Dr. Eva EPPLER, University of Roehampton, UK

Assoc. Prof. Dr. Sevgi SEZER, Balıkesir University, TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Semiha ŞAHİN, Dokuz Eylül University, TÜRKİYE

Prof. Dr. Rukiye KİLİLİ, Cyprus Science University, TRNC

Assoc. Prof. Dr. Idriz BERISHA, University of Gjakova, KOSOVO

Assoc. Prof. Dr. Sholpan Myrzakasymovna SHUINSHINA, Institute of Secondary Education
Altynsarin National Academy, KAZAKHSTAN

Assoc. Prof. Dr. Giovanni BORRIELLO, Università degli Studi della Tuscia / ITALY

Assoc. Prof. Dr. Zaharah HUSSIN, University of Malaya, MALAYSIA

Assoc. Prof. Dr. Nagima Abzelbekovna ILIYASOVA, Kazakh National Pedagogical University
named after Abai Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Assoc. Prof. Dr. Raygul RAHMETOV, Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Assoc. Prof. Dr. Gulnur SMAGULOVA, Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Assoc. Prof. Dr. Hajjah Jariah Mohd JAN, University of Malaya, MALAYSIA

Assoc. Prof. Dr. Tornike SHURGULAIA, Georgian National University, GEORGIA

Assoc. Prof. Dr. Mashitoh MAHAMOOD, University of Malaya, MALAYSIA

Assoc. Prof. Dr. Izabela A. DAHL, Örebro University, SWEDEN

Assoc. Prof. Dr. Serkan TÜRKÖĞLÜ, Tokat Gaziosmanpaşa University, TÜRKİYE

Assoc. Prof.Dr. Raihanah Binti Hj AZAHARI, University of Malaya, MALAYSIA

Asst. Prof. Dr. Artur Borcuch, Jan Kochanowski University, POLAND

Asst. Prof. Dr. Tuğrul GÜNAY, Cyprus Science University, TRNC

Asst. Prof. Dr. Rouslan JALIL, University of Kentucky, USA

Asst. Prof. Dr. Adrian DAN, University of Bucharest, ROMANIA

Asst. Prof. Dr. Fakhra AZIZ, Lahore College for Women University, PAKISTAN

Asst. Prof. Dr. Nurhodja AKBUALEV, Azərbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, AZERBAIJAN

Asst. Prof. Dr. Nazly TYFEKCI, University of Gjakova, KOSOVO

Asst. Prof. Dr. Tahira KALSOOM, Lahore College for Women University, PAKISTAN

Asst. Prof. Dr. Luan VARDARI, University of Prizren, KOSOVO

Asst. Prof. Dr. Nino CHIABRISHVILI, Ilia State University, GEORGIA

Assoc. Prof. Dr. Ekin KAYNAK ILTAR, Akdeniz University, TÜRKİYE

Asst. Prof. Dr. Boren SARGON, Cyprus Science University, TRNC

Assist. Prof. Dr. Recep ŞEHİTOĞLU, Gaziantep University, TÜRKİYE

Assist. Prof. Dr. Osman GULTEKIN, Istanbul Aydın University, Türkiye

Ph.D. Mirela ANGHEL, University of Bucharest, ROMANIA

Dr. Katya DUNAJEVA, Eotvos Lorand University, HUNGARY

Dr. Mani Man Singh RAJBHANDARI, University of Johannesburg, Republic of SOUTH AFRICA

Dr. Seffat DUMAN, Çankiri University, TÜRKİYE

Dr. Alessandro PORROVECCHIO, Université du littoral Côte d'Opale, FRANCE

Dr. Rina Manuela CONTINI, Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti e Pescara, ITALY

Dr. Nicoleta Aurora POPESCU, University of Bucharest, ROMANIA

Dr. Paige WILLIAMS, University of Melbourne, AUSTRALIA

Dr. Mihaela POPA, University of Bucharest, ROMANIA

Dr. Wilkinson Daniel Wong GONZALES, National University of Singapore, SINGAPORE

Dr. Marek LUKÁČ, University of Presov, SLOVAKIA

Dr. Afifa KHANAM, Lahore College for Women University, PAKISTAN

Dr. Ljiljana Kaliterna LIPOVČAN, Institute of Social Sciences Ivo Pilar, CROATIA

Dr. Bruno SURDEL, Renmin University, Beijing, CHINA

Dr. Salma HALIOUI, Brandenburgische Technische Universität Cottbus, GERMANY

Dr. Anantha Raj A. AROKIASAMY, Quest International University Perak (QIUP), MALAYSIA

Dr. Lazlo MARACZ, Universiteit van Amsterdam, The NETHERLANDS

Dr. Faizal AYOB, Victoria University, AUSTRALIA

Dr. Cosmin Tudor CIOCAN, Ovidius University Constanta, ROMANIA

Ph. D. Sandica ION, University of Bucharest, ROMANIA

Dr. Aizan Binti Ali Mat ZIN, Universiti Malaya, MALAYSIA

Dr. Tahir ISLAM, The University of Science and Technology, CHINA

Ph.D. Sorina DUMITRACHE, University of Bucharest, ROMANIA

Dr. Adesanya Biyinka OLUSOLA, Ekiti State University, NIGERIA

Ph.D.Can.Vaiva JUŠKIENĖ, Vilnius University of Applied Sciences, LITHUANIA

Ph.D. Monica ALEXANDRU, University of Bucharest, ROMANIA

Dr. Fernan ABRAGAN, Mindanao State University, The PHILIPPINES

MA., Tugay YAZGAN, World Peace University, TRNC

Dr. İzzet ŞİRİN, Artvin Çoruh University, TÜRKİYE

CONTENTS

<i>STATISTICS ABOUT THE CONFERENCE, IECES2025.....</i>	<i>1</i>
<i>Education Beyond Borders: Intercultural Competence at the Heart of Global Relations.....</i>	<i>2</i>
<i>The Iceberg of Culture: A Framework for Effective Cross-cultural Communication among International Students in Higher Education.....</i>	<i>3</i>
<i>Confined Spaces on Stage: Psychological and Social Entrapment in Modern Theatre.....</i>	<i>4</i>
<i>Bridging Memory and Peace: Cultural Restoration as a Catalyst for Post-Conflict Reconciliation</i>	<i>6</i>
<i>Marginalization of International Student Community in Global South</i>	<i>7</i>
<i>"Heydar Aliyev's Great Political Path" Concept: Rational and Traditional Aspects of the Political Leadership System.....</i>	<i>9</i>
<i>6. Sınıf Öğrencilerinin Toplama İşlemi Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi.....</i>	<i>11</i>
<i>Patient with stroke symptoms as a challenge for emergency teams in Poland</i>	<i>22</i>
<i>Neoliberalism and Economic Reforms in Türkiye: From Washington Consensus to Augmented Washington Consensus.....</i>	<i>24</i>
<i>Collaboration in anesthesia care for patients centered care</i>	<i>25</i>
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Yeni Nesil Sorularına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi</i>	<i>26</i>
<i>Use of mobile apps and AED maps in emergency medical services - modern technology in saving lives</i>	<i>37</i>
<i>Pain management in pediatric patients within emergency medical teams in Poland</i>	<i>38</i>
<i>Determination of Physical Suitability of Preschool Institution for STEM-Based Problem-Based Digital Activity: A SWOT Analysis Study</i>	<i>39</i>
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Metaforik Algıları</i>	<i>41</i>
<i>Working in an interdisciplinary team in Polish hospitals</i>	<i>64</i>
<i>Internationalism in the Territories of Higher Education and Fighting Against Epistemic Inequalities</i>	<i>68</i>
<i>United States Economic Policy During World War II</i>	<i>69</i>
<i>Death on the Page, Rebirth on the Screen: Literature Between Translation and Adaptation Ghassan Kanaşani's Men in the Sun as a Case Study</i>	<i>70</i>
<i>Sustainable Consumption among Gen Z: Environmental Awareness</i>	<i>71</i>
<i>7. Sınıf Öğrencilerinin Sıfır Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi.....</i>	<i>72</i>
<i>Network orchestration as a tool for sustainable development at national and local level – selected case studies.....</i>	<i>73</i>
<i>Kalem ve Kılıç Arasında: Osmanlı-İsveç İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme.....</i>	<i>75</i>

<i>The word 'yorumcı' in Historical Turkish Language"</i>	80
<i>Active Learning Pedagogy as a Tool of Anti-racism in English as a Foreign Language Classroom...</i>	97
<i>Examining the Use of Promises in Arabic as a Foreign Language: A Speech Act Perspective</i>	98
<i>Aspects of Modern Teacher Training in Education</i>	99
<i>Competitiveness of Enterprises in the European Union.....</i>	104
<i>Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımının Uygulanması</i>	107
<i>Family foundations in Poland - Protection of private property and inheritance.....</i>	117
<i>Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi</i>	119
<i>Yer'in Katmanları Konusunda Geliştirilen 3b Model Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri</i>	139
<i>Mental Health Issues of Albanian High School Students: An Explorative Study.....</i>	150
<i>With Heydar Aliyev's Return to Power, A New Stage in the History of Azerbaijan-Turkish Relations Began.....</i>	165
<i>Ahmedî'nin Tervîhü'l-Ervâh'da Ki "Cû'ı Kelb" Hastalığının Nedenleri ve Tedavi Yöntemleri.....</i>	173
<i>İlkokul Düzeyinde Atmosfer Bilimlerini Keşfetme.....</i>	183
<i>Başlangıç Filminde Kurmaca Evren, Sanal Gerçeklik Ve Hipergerçeklik.....</i>	184
<i>İklim Değişikliğinin Turizm Akışına Etkisi: Erzurum Ve Mardin Karşılaştırılması</i>	186
<i>The relationship between companionship, achievement motivation, and self-presentation among adolescents</i>	195
<i>Gender differences and the role of educational level in somatic symptoms in young people</i>	202
<i>Özel Gereksinimli Kimlikli Bebeklerle Okul Öncesi Eğitimde Empatiyi Güçlendirmek.....</i>	208
<i>Özel Gereksinimli Kimlikli Bebeklerle Okul Öncesi Eğitimde Empatiyi Güçlendirmek.....</i>	210
<i>Consequences of Incest: Studying Child Sexual Abuse in Iran</i>	221
<i>Dijital Çağda Değişen Toplumsal Hareketler: Dijital Aktivizm, Hactivizm ve Siber Terörizm.....</i>	238
<i>Doğruluğun Kırılma Direnişi: Bir Kavun Tarlasında İnsan Kalmak</i>	239
<i>Enhancing Kosovo's Cultural Heritage Awareness through Computer-Assisted Language Learning: A Study with Third-Year English Students at UBT</i>	241
<i>Koşuşturma (Hustle) Kültürüne Kavramsal Bir Bakış ve Çözüm Önerileri</i>	242
<i>The Role Of Turkic Peoples In The Development Of World Culture And Science.....</i>	244
<i>University Students' and Professionals' Perceptions and Attitudes Toward Using Artificial Intelligence in Education and the Workforce.....</i>	245
<i>The impact of online disinformation on social polarization in the context of the Russia-Ukraine conflict.....</i>	250

<i>Impact of Influencer Marketing on Purchase Intentions; Mediating Role of Brand Trust</i>	274
<i>The Unique Features of The Concept «Woman" in The Kyrgyz Culture</i>	275
<i>Fearless Speakers Cards Oyunu İle Korkmadan İngilizce Konuşan Üstün Yetenekli Öğrenciler</i>	285
<i>Mesnevî Hikâyelerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Edebi Ve Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Rolünün İncelenmesi</i>	286
<i>Kenan Hulusi Koray'ın Hikâyelerinde Demon ve Korku</i>	287
<i>Hipergerçeklik Bağlamında Gerçek Kahraman Filmi Üzerine Bir İnceleme</i>	289
<i>The Evaluation of Eleventh Grade Mathematics Textbooks Through Core Values</i>	291
<i>The Effectiveness of Error Correction Codes in Writing Assessments: A Case Study with Istanbul Aydın University Preparation Students</i>	306
<i>Developing a Rubric for Evaluating the Effect of the “Digital-STEM” Game on Critical Thinking and Creativity Skills</i>	323
<i>The Examination of Twelfth Grade Mathematics Textbooks in Terms of Core Values</i>	325
<i>Discursive Leadership and Strategic Communication in the Energy Sector. Framing Sustainability through Language</i>	339
<i>Haydar Aliyev: Şerefli Yolun Kısa Etütleri</i>	340
<i>Gerçek Kahraman Filminde Yapay Zekânın Zaferi Ve “Yazarın Ölümü”</i>	347
<i>Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi</i>	349
<i>Dini ve Felsefî Bilgi Kaynaklarının Küresel Bilinç Üzerindeki Etkisi</i>	370
<i>The Tools for Increasing the Quality of Education in the Universities of Kosovo</i>	372
<i>The Tools for Increasing the Quality of Education in the Universities of Kosovo (ALBANIAN)</i>	379
<i>Gastronomik Ürünlerin Destinasyonda Turizm Gelişimine Etkisi: Kafro Köyü Örneği</i>	386
<i>Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Ders Kitabına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi</i>	388
<i>Virtual currencies in the context of anti-money laundering and terrorism financing laws</i>	405
<i>Küçük Prens Animasyon Filminde Kurmaca Dünya ve Gerçeklik Algısı</i>	411
<i>Diyarbakır'ın Turistik Pazarlaması Açısından Sosyal Medyada Paylaşılan Fotoğrafların İncelenmesi</i>	413
<i>Farklı İnançların Buluşma Noktasındaki Dini Yapılar ve İnanç Turizmi: Mardin Örneği</i>	425
<i>Internationalization as a part of Industry 4.0 - Abstract</i>	436
<i>Using the reserve requirement during the SARS-CoV-2 pandemic – experience of the Polish banking sector</i>	438
<i>International educational mobility of the European Union as a tool supporting social security</i>	439

<i>Gender Roles in African Traditional Society: Influence on Leadership, Family, And Social Structure: A Case of Igbo Tribe in Nigeria</i>	<i>441</i>
<i>Developing Components and Elements of Vision and Mission in Leading Special Education Schools Through Consensus of Experts in the Field of School Leadership.....</i>	<i>442</i>
<i>Azerbaijan as a place of tolerance and multiculturalism.....</i>	<i>444</i>
<i>The Role of Turkic Peoples in the Development of World Culture and Science</i>	<i>446</i>
<i>Sınav Kaygısını Önleme ve Müdahale Stratejilerinin belirlenmesine Yönelik Metaanaliz Çalışması</i>	<i>447</i>
<i>Catalytic Processing of Isopropyl Alcohol over a Heteropoly Acid–Titanium Oxide System.....</i>	<i>476</i>
<i>A 30-Year Bibliometric Analysis of 30 Emerging Technologies: AI, XR, Blockchain & Beyond</i>	<i>489</i>
<i>Haydar Aliyev Vakfı ve Mehriban Aliyeva'nın Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesindeki Rolü</i>	<i>493</i>
<i>Students' Perceptions of Computer Games in Learning Concepts from Technology with ICT</i>	<i>495</i>
<i>Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlere Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi</i>	<i>507</i>
<i>The Double Standards in Genital Mutilation</i>	<i>519</i>
<i>Batı Azerbaycan, Azerbaycan'ın Tarihi toprağıdır.....</i>	<i>540</i>
<i>Haydar Aliyev Ve Azerbaycancılık İdeolojisinde Ulusal İlişkiler</i>	<i>550</i>
<i>The Meter Problem in The Poetry of Southern Azerbaijan After The Iranian Revolution.....</i>	<i>557</i>

STATISTICS ABOUT THE CONFERENCE, IECES2025

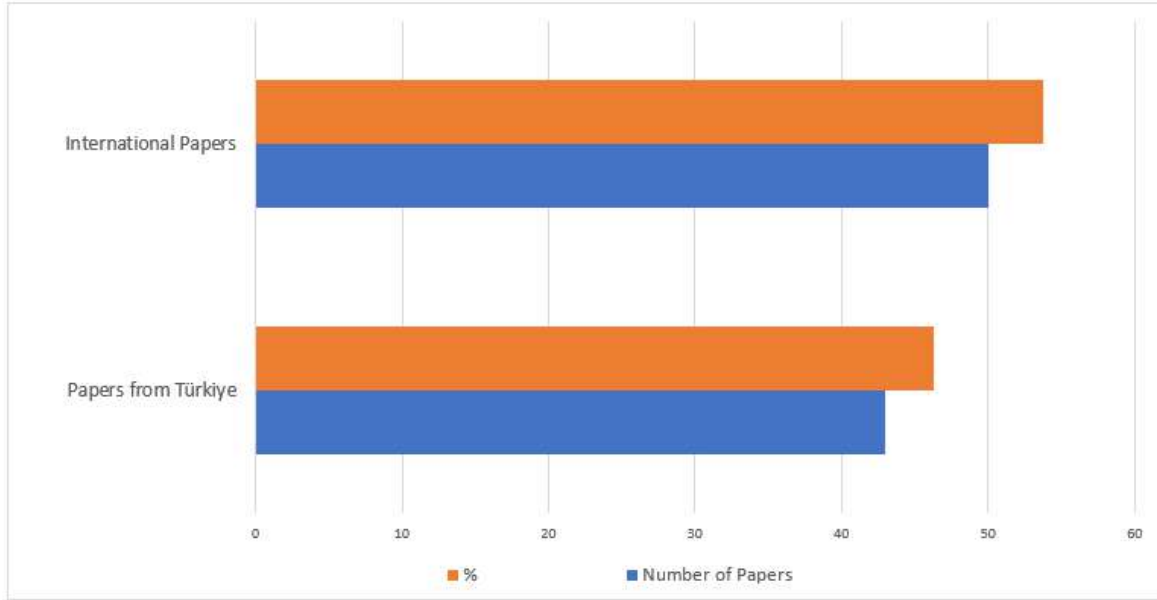
Istanbul Aydın University, TÜRKİYE

April 4 – 6, 2025

Countries	Number of Papers	Countries	Number of Papers
Albania	2	Kyrgyzstan	1
Azerbaijan	10	Malaysia	1
UK	2	North Cyprus	3
Kosovo	4	United Arab Emirates	1
Italy	1	Poland	21
Ghana	1	Sweden	2
Qatar	1	Türkiye	43
14 Countries			
93 Papers			

Distribution of Papers according to Categories

	Number of Papers	%
Papers from Türkiye	43	46,24
International Papers	50	53,76
Total	93	100,00



The 5th edition of **International Eurasian Conference on Educational and Social Studies (IECES2025)**, hosted by Istanbul Aydın University, Istanbul, Türkiye, April 4 – 6, 2025, was a great, fruitful and exciting experience with all our distinguished guests, participants and listeners. There were 87 papers presented during the plenary sessions (43 from Turkey, 50 from International participants; **46,24 % Turkish, 53,76% International participants**).

We had participants from 14 countries, displayed in the graph above.

Hope to meet you again in our upcoming conferences!

Thank you for your support and collaboration.

Organizing Committee



April 4 - 6, 2025



<https://eclss.org/iecess>

Education Beyond Borders: Intercultural Competence at the Heart of Global Relations

Osman Gültekin

**UNESCO Chair on Cultural Diplomacy, Governance and Education at İstanbul Aydın
University, Türkiye**

Abstract

In an era marked by global interdependence and shifting geopolitical dynamics, international education has emerged as a vital instrument of soft power, fostering mutual understanding, collaboration, and sustainable peace. This presentation explores the critical intersection of international education and international relations through the lens of intercultural competence development. Drawing from the Eurasian and Turkish experience, it argues that higher education institutions play a central role in cultivating intercultural dialogue and empathy among globally mobile students and scholars.

By embedding intercultural competence in international curricula, mobility programs, and institutional partnerships, universities contribute not only to individual growth but also to the creation of more inclusive and peaceful global communities. In contexts where historical tensions or political divergences persist, such educational diplomacy becomes a powerful, non-coercive tool in international relations—building bridges where diplomacy alone may fall short. The Turkish and broader Eurasian examples offer compelling insights into how higher education systems can be reimagined as platforms for intercultural engagement, global citizenship, and long-term peacebuilding.

Keywords: international politics, intercultural competence, peace, international education

The Iceberg of Culture: A Framework for Effective Cross-cultural Communication among International Students in Higher Education

Samira Aliari

Assistant Professor, İstanbul Aydın University, Türkiye

Abstract

This study explores the concept of culture through the metaphor of an iceberg, contrasting visible and hidden elements. Rooted in intercultural communication and organizational behavior research, this framework underscores that deeper cultural values, beliefs, and assumptions—rather than overt expressions like language or customs—are substantial in shaping behavior. By applying this model to the demographic of international students in higher education, this analysis emphasizes the challenges students face against these often unseen cultural differences. Specifically, the document utilizes a mixed-methods approach, incorporating surveys, interviews, and focus groups with approximately 200 international students, to identify key cultural challenges in higher education. Moreover, effective support systems and institutional strategies promoting intercultural recognition are crucial for fostering inclusion as well as academic success. This analysis aims to deepen understanding beyond surface-level observations, providing a foundation for enhancing the experiences of international students in higher intellectual learning. Potential results include identifying context-specific cultural misunderstandings and effective assistance strategies, leading to recommendations for enhanced language programs, mentorship initiatives, in along with culturally sensitive curricula. Ultimately, this study highlights the importance of addressing both visible and hidden cultural dimensions to create more inclusive and supportive academic environments for international students.

Key Words: Cross-Cultural Communication, International Students, Higher Education

Confined Spaces on Stage: Psychological and Social Entrapment in Modern Theatre

Sanaz Alizadeh Tabrizi

**Assistant Professor., İstanbul Aydın University, Türkiye 0000-0001-6085-8541,
sanazalizadehtabrizi@aydin.edu.tr**

Ali Nasrabadi

**PhD Candidate, İstanbul Aydın University, , Türkiye
alinasrabadi@stu.aydin.edu.tr**

Abstract

In *The Poetics of Space*, Gaston Bachelard argues that spaces are physical environments that can serve as repositories of memory, dreams, and psychological depth. Through a phenomenological approach, he justifies how these physical spaces transcend their materiality, become deeply personal and symbolic, and shape our inner worlds as they evoke feelings of security, nostalgia, and creativity. Drawing on the focus on the intimate, emotional, and symbolic significance of spaces perceived and internalised by literary characters, this study situates confined spaces within the framework of genre hybridisation, cultural exchange, and performative aesthetics. By examining spatial motifs as narrative devices and intermedial elements, this paper argues that the physically confined and symbolically resonant environments in the plays under study function as powerful metaphors for convergent yet distinct critiques of identity, class, and gender. These critiques, in turn, reflect and reveal the social, psychological, and existential tensions interrogated by each playwright. To this end, *A Doll's House* (1879), *The Cherry Orchard* (1903), and *A Streetcar Named Desire* (1947) will be scrutinised to probe the manifestation of spatial claustrophobia, which is born of a fusion of realism, modernism, and symbolism, as a multifaceted dramatic and symbolic element that evolves across diverse cultural and temporal contexts. Ibsen's use of domestic interiors reflects the social constraints and individual agency that set the stage for psychological realism in selected works. Through the symbolism of rural estates, Chekhov expands upon this motif and bridges the realms of realism and early modernist existentialism, illustrating immobility and unfulfilled desires. Williams transforms these approaches into a distinctly modernist framework, using Southern Gothic spaces to intensify emotional tension and expose the personal and societal fractures. Hence, the study aspires to not only trace the evolution

of confined spaces as dynamic tools that generate dramatic tension and profound symbolic meaning but also compare how these playwrights harness these physical backdrops as potent metaphors for the interwoven realms of social, psychological, and existential entrapment.

Keywords: Gaston Bachelard, Modern Drama, Spatial Claustrophobia

Bridging Memory and Peace: Cultural Restoration as a Catalyst for Post-Conflict Reconciliation

Fatma Sena Ozkan

İstanbul University

Abstract

This study explores the transformative power of cultural restoration in post-conflict societies, emphasizing its central role in peacebuilding, identity reconstruction, and intercultural understanding. Through a comparative analysis of Bosnia and Herzegovina, Cambodia, and Rwanda, it demonstrates how the deliberate recovery and preservation of cultural heritage sites serve not only as symbolic acts of healing but also as practical tools for diplomacy, education, and social cohesion.

In Bosnia and Herzegovina, the reconstruction of the Mostar Bridge stands as a powerful metaphor for rebuilding communal trust and multicultural coexistence after ethnic violence. In Cambodia, the revitalization of Angkor Wat as a UNESCO World Heritage Site has become a cornerstone of national resilience, economic revival, and international engagement after the Khmer Rouge genocide. Rwanda's Kigali Genocide Memorials serve both as sites of remembrance and as educational platforms, promoting a forward-looking peace narrative rooted in truth-telling and reconciliation.

These cases highlight that cultural heritage is far more than a relic of the past—it is a dynamic resource that, when intentionally restored and honored, can foster sustainable peace and serve as a form of soft power. The study argues that cultural restoration initiatives, especially when supported by international collaboration, can bridge deep societal divides and contribute to a global culture of "never again."

Keywords: Cultural Restoration, Peacebuilding, Intercultural Dialogue, Post-Conflict Recovery, UNESCO Heritage Diplomacy

Marginalization of International Student Community in Global South

M. A. Saadan Qasmani

İstanbul Aydın University, Türkiye

Osman Gultekin

İstanbul Aydın University, Türkiye

Abstract

In recent years, international education has expanded beyond Western institutions to Southern countries, where universities and governments increasingly attract international students, often driven by financial motives. However, many of these countries lack the intercultural competence and institutional support needed to meet the needs of this diverse community. This paper examines the "marginalization" faced by international students, particularly in Turkey, where the absence of supportive policies relegates them to the periphery, depriving them of essential rights and resources. Unlike "discrimination," which involves explicit prejudice, marginalization is a structural issue arising from inadequate institutional safeguards for inclusion. The paper hopes to expose the use of "tokenism" in international educational institutes and talks about the superficial inclusion of international students for diversity metrics rather than genuine integration, and it introduces a new terminology, "hope trafficking," describing the exploitation of students' aspirations through unfulfilled promises of opportunity. Additionally, it highlights the critical role of "intercultural competence development" in supporting international students' integration and identity negotiation. The paper highlights how without these protections, marginalized students may experience self-alienation or hostility, ultimately undermining the goals of transnational education.

Furthermore, universities in these contexts often prioritize financial gain over meaningful education, transforming into "accreditation mills" or "diploma mills." By treating international students as revenue sources, these institutions fail to provide the necessary infrastructure, culturally aware staff, or tailored support services, exacerbating their marginalization. The paper calls for policy reforms to support the international student community and create a more inclusive global academic environment.



Keywords: Marginalization, Intercultural Competence Development, International Higher Education, Tokenism, Hope Trafficking

**"Heydar Aliyev's Great Political Path" Concept:
Rational and Traditional Aspects of the Political
Leadership System**

**"Haydar Aliyev'in Büyük Siyası Yolu" Kavramı: Siyasi Liderlik Sisteminin
Rasyonel ve Geleneksel Yönleri**

Khatira Guliyeva

**Doctor of Sciences in Philosophy. Associate Professor. Head of the Department of
"Philosophy of Multiculturalism and Tolerance" at the Institute of Philosophy and
Sociology of the Azerbaijan National Academy, Azerbaijan**

<https://orcid.org/0000-0002-4889-6569>

Email: xatire_6262@mail.ru

Abstract

The article "THE CONCEPT OF "Heydar Aliyev's Great Political Path": Rational and Traditional Aspects of the Political Leadership System" discusses the concept based on the state-building policy that the historical figure of the Azerbaijani people, the courageous National Leader Heydar Aliyev, implemented during a period of almost 40 years of the 20th century, which is important for today and the future. The author of the article, Doctor of Philosophy Khatira Guliyeva, has been studying the political heritage of the world-famous Political Leader Heydar Aliyev for many years, and she has published 3 fundamental monographs¹ in this field, as well as a number of scientific and conceptual articles² in Azerbaijan and abroad.

¹Khatira Guliyeva. (2002). Heydar Aliyev and spiritual-ethic values

Khatira Guliyeva.. (2019). Heydar Aliyev's policy: National state, national leader, citizenship, morality. Baku: Science and Education (Baku. Elm.2019. 684 p.).

Khatira Guliyeva.. (2025). Heydar Aliyev's Great Political Path (Baku. Elm.2024. 684 p.)

² Khatira Guliyeva.The Era of Heydar Aliyev, the Great Leader of the Azerbaijani People. Philosophy Study, August 2023, Vol. 13, No. 8, 359-368 doi: 10.17265/2159-5313/2023.08.005.; Khatira Guliyeva.«Treumph of

The article “THE CONCEPT OF “Heydar Aliyev’s Great Political Path”: Rational and Traditional Aspects of the Political Leadership System” assesses “Heydar Aliyev’s Great Political Path” from historical and modern political contexts, in particular, based on the political governance and state-building implemented by the President of the Republic of Azerbaijan, Mr. İlham Aliyev. given, the actual principles that need to be applied to practice in the new world order are highlighted.

Keywords: Azerbaijan, Heydar Aliyev, İlham Aliyev, Political Leadership, rational, traditional, concept

Öz

"Haydar Aliyev'in Büyük Siyasi Yolu" KAVRAMI: Siyasi Liderlik Sisteminin Rasyonel ve Geleneksel Yönleri" başlıklı makalede, Azerbaycan halkının tarihi şahsiyeti, güçlü Milli Lider Haydar Aliyev'in, 20. yüzyılın yaklaşık 40 yıllık büyük döneminde uyguladığı, bugün ve gelecek açısından önem taşıyan devlet kurma politikasına dayalı kavram ele alınmaktadır.

Makalenin yazarı, Felsefe Bilimleri Doktoru Hatira Guliyeva, uzun yıllardır dünyaca ünlü siyasi lider Haydar Aliyev'in siyasi mirasını araştırıyor ve onun bu alanda 3 temel monografisi, hemçinin Azerbaycan'da ve yurtdışında çok sayıda bilimsel ve kavramsal makalesi yayınlamıştır.

"Haydar Aliyev'in Büyük Siyasi Yolu" KAVRAMI: Siyasi Liderlik Sisteminin Rasyonel ve Geleneksel Yönleri" başlıklı makalede, "Haydar Aliyev'in Büyük Siyasi Yolu", özellikle Azerbaycan Cumhurbaşkanı Sayın İlham Aliyev tarafından yürütülen siyasi yönetim ve devlet inşası temelinde, tarihi ve çağdaş siyasi bağlamlardan değerlendirilmekte ve yeni dünya düzeninde pratikte uygulanması gereken güncel ilkeleri vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Haydar Aliyev, İlham Aliyev, Siyasi Liderlik, rasyonel, geleneksel, kavram

6. Sınıf Öğrencilerinin Toplama İşlemi Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Aysun NAR

Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, Türkiye

aysun_nar.90@hotmail.com

Tamer KUTLUCA

Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, Türkiye

tkutluca@dicle.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı 6. sınıf öğrencilerinin toplama işlemi kavramına yönelik sahip oldukları metaforik algıları belirlemektir. Bu amaçla çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Batman il merkezinde bulunan bir devlet okulunda 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde öğrenim görmekte olan gönüllü toplam 121 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak toplama işlemi kavramına ilişkin metafor oluşturmaya yönelik sorulardan oluşan form kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz aşamasında öncelikle öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar belirlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Toplama işlemi kavramı için üretilen metaforlar artış/büyüme, depolama/biriktirme, kazanç, bütünleşme/birliktelik olmak üzere dört tema altında kategorilere ayrılmıştır. Bulgular, öğrencilerin toplama işlemi kavramını günlük yaşamlarından edindikleri deneyimlerle ilişkilendirerek anlamlandırdıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Metaforik algı, toplama işlemi, altıncı sınıf öğrencileri

GİRİŞ

Matematik, belli bir düzen ve mantıksal sıralamaya sahip kavramlar ve işlemler üzerine kurulu bir bilimdir. Bu düzeni keşfetmek, anlamlandırmak ve yorumlamak, matematik yapmanın özünü oluşturur (Van de Walle, Karp& Williams, 2014). Matematikte toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini kapsayan dört işlem, matematik öğretiminin temelini oluşturur (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). İşlem becerisi, özellikle cebir ve ileri matematik konularında başarı için gereklidir (Dede & Argün, 2003; Wong& Evans, 2007). Ancak, bu işlemleri bilmek tek başına yeterli değildir. Dört işlemde ustalaşmak, hızlı olmak ve işlem stratejilerini bilmek, hem problem çözme sürecinde hem de ileri düzey matematik sorularını çözebilmek için önemlidir (Geary, 2003).

Matematikte, bir konunun diğer konulara dayalı olarak öğrenilmesi, eğer bir konu tam anlamıyla kavranamamışsa, sonraki konuların öğrenilmesinde zorluklara yol açabilmektedir (Kuzu, 2017). Örneğin, toplama işleminde zorluk yaşayan öğrencilerin çıkarma ve çarpma işlemlerinde de sıkıntı yaşamaları; çarpma işleminde yapılan hatalar ya da eksik öğrenilen bilgiler, bölme işlemini de etkileyebilir ve bu durumda bölme işlemini anlamada güçlükler yaşanabilir (Sidekli, Gökbulut& Sayar, 2013).

Dört işlemin birbirleriyle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğretim sırasının toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri şeklinde olması gerektiği söylenebilir. Toplama işlemi, matematik eğitiminin temel unsurlarından biridir ve öğrencilerin daha karmaşık problemlere geçmeden önce bu beceriyi kavrayıp ustalaşmaları önemlidir (Matsuo&Tsukube, 2020).

Metafor kelimesi, Fransızca *metaphore* sözcüğünden köken almaktadır. Fransızca sözlüklerde *metaphore* kelimesi, Türkçeye “Soyut bir şeyi ifade etmek için somut kelime kullanma.” şeklinde çevrilebilecek bir tanımla karşılık bulmaktadır. Bireyler, soyut kavramları bilinen somut şeylerle ilişkilendirerek düşüncelerini ifade etmek için metaforik yapılar oluştururlar (Saban, 2005).

Soyut bir kavramın somutlaştırılması ve karmaşık bir kavramın daha basit bir kavramla ilişkilendirilmesi, metafor kullanımını kaçınılmaz hale getirmektedir (Ocak ve Gündüz, 2006). Metafor, bir kavramın, durumun ya da nesnenin doğrudan kendisiyle değil, başka bir kavram ya da nesne aracılığıyla dolaylı olarak anlatılmasıdır (Deant-Reed&Szokolszky, 1993). Öğretimde kullanılan metaforlar, kavramsal bir durumun başka bir durumla bağlantı kurulmasını desteklemektedir. Ayrıca, metaforlar birçok problemin çözümünde de önemli bir rol oynamaktadır (Sanchez, Barreiro&Maojo, 2000). Matematik dersi ise soyut kavramların yoğun olduğu bir ders olduğundan, öğrencilerin matematik dersine yönelik metaforik algılarının farklı bakış açılarıyla incelenmesinin büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Literatürde metaforik algılara yönelik matematiksel kavramlarla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde asal sayı, rasyonel sayı ve tam sayı (Öztürk vd., 2023), tam sayılar (Özyurt &Şentürk, 2024), boş küme ve vennşeması (Soydan & Yazıcı, 2022), oran ve orantı (Cansız vd., 2024) gibi kavramlar üzerinde metaforik çalışmaların yapıldığı görülebilmektedir. Bunun yanında Filipinli öğrencilerin matematiksel işlemler algısına yönelik bir metafor analizi çalışması (Valdez&Villorrente-

Saulo, 2014) olduğu görülse de ortaokul öğrencilerinin toplama işlemi kavramına ilişkin algılarının hangi metaforlarla ifade edildiğini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya Ulusal literatürde rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, yapılan bu çalışma literatürde bir boşluğu doldurmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin toplama işlemi kavramına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden Fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenolojik desenle gerçekleştirilen araştırmalar, aşına olunan ancak anlamı ve ayrıntıları tam olarak kavranamayan olaylara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Fenomenoloji, yalnızca bir betimleme olmanın ötesinde, araştırmacının deneyimlerine dayalı olarak anlamlandırdığı kişisel düşüncelerini içeren bir süreçtir (Creswell, 2018). Ayrıca, bireyin yaşamını ve günlük davranışlarını yansıtırken metaforların açığa çıkarılmasını kolaylaştırmaktadır (Beldağ & Geçit, 2017).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Batman il merkezindeki bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 121 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak çalışma grubuna uygulanan görüşme formlarından eksik doldurulan 21 form çıkarıldıktan sonra toplam 100 form değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılar araştırmacının görev yaptığı okulda dersine girdiği şubelerdeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için amaç doğrultusunda kullanılmak üzere veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış form oluşturulmuştur. Öğrencilerden “Toplama işlemi.....gibidir, çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere, metaforların (benzetmelerin) herhangi bir şeye (somut, soyut, canlı, cansız varlıklar) yapılabileceği ve “çünkü” ifadesiyle gerekçelerinin açıklanması gerektiği anlatılmıştır. Cümleleri tamamlamaları için öğrencilere yaklaşık 15-20 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada formdan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analiziyle elde edilen verilerle kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşılmaktadır. Bu ilişkiler arasında benzeyen kavramlar belirli temalar ve kategoriler altında toplanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizinde yapılan bu işlemde belirli adımlara dikkat edilmektedir. Çalışma kapsamında veriler kodlanarak ayrıştırılmış, kategoriler oluşturulmuş, kodlar ve temalar düzenlenmiş ve sonuç olarak bulgular yorumlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar araştırmacılar tarafından liste haline getirilmiş, ardından uygun kategoriler altında

birleştirilerek sınıflandırılmıştır. Daha sonra frekanslar hesaplanarak tabloya dökülmüştür. İkinci araştırmacı, birinci araştırmacının oluşturduğu kategorileri ve kodlamaları inceleyerek uyumsuzluk gösteren noktaları belirlemiştir. Verilerin güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılarak hesaplanmış ve uyumun %92 olduğu tespit edilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için hesaplanan uyum yüzdesinin %70 den daha yüksek olması beklenmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Böylelikle araştırmanın kodlama güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Bu bölümde 6. sınıf öğrencilerinin "toplama işlemi kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar, bu metaforlardan elde edilen kategoriler ve metaforlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Öğrencilerin "Toplama İşlemi" Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Öğrencilerin toplama işlemi kavramına yönelik toplam 65 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar, Tablo 1'de alfabetik olarak sıralanmış ve frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur.

Tablo1.6. Sınıf Öğrencilerinin "Toplama İşlemi" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlar

Sıra No	Metafor	Frekans (f)	Sıra No	Metafor	Frekans (f)
1	Ağaç	1	35	Kuluçka	1
2	Aile	2	36	Kumbara	10
3	Anı	1	37	Kuvvet	1
4	Arkadaşlık	7	38	Kürek	1
5	Azrail	1	39	Maaş	1
6	Bakteri	1	40	Makyaj Çantası	1
7	Bayram	3	41	Meteor	1
8	Bayram Şekeri	2	42	Mıknatıs	1
9	Birikim	3	43	Mikrop	1
10	Birlik ve Beraberlik	1	44	Nar	1
11	Bit	1	45	Nüfus	1
12	Çanta	2	46	Orman	1
13	Çiçek	1	47	Oyuncu Ekleme	1

14	Çöp	2	48	Öğretmen	1
15	Çöp Kutusu	1	49	Para	4
16	Doğum	2	50	Para Biriktirmek	1
17	Duman	1	51	Patlamış Mısır	1
18	Ev Sahibi	1	52	Pubg Oyunu	1
19	Evren	1	53	Ramazan Çadırı	1
20	Flash bellek	2	54	Rüya	1
21	Gelir	1	55	Saç	1
22	GeriDönüşüm Kutuları	1	56	Saygı	1
23	Gizli Ajan	1	57	Sepet	2
24	Hayat Artısı	1	58	Sevgi	1
25	Hortum	1	59	Su Damlası	2
26	Islık	1	60	Şarj Aleti	1
27	İçli İnsan	1	61	Temizlik	1
28	İlkbahar	1	62	Terzi	1
29	İnsan	1	63	Yapıştırıcı	2
30	Kalemlik	3	64	Yaş	2
31	Kar Tanecığı	2	65	Yeni Diş	1
32	Kasa	1		Toplam	100
33	Kirli Sepeti	1			
34	Komutan	1			

Tablo 1'e bakıldığında "toplama işlemi" kavramına yönelik öğrencilerin ürettikleri metaforların 42 tanesinin birer öğrenci tarafından geliştirildiği diğer metaforların tekrarlanma sıklıklarının ise 2 ile 10 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğrencilerin “Toplama İşlemi” Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlara Ait Oluşturulan Kategoriler

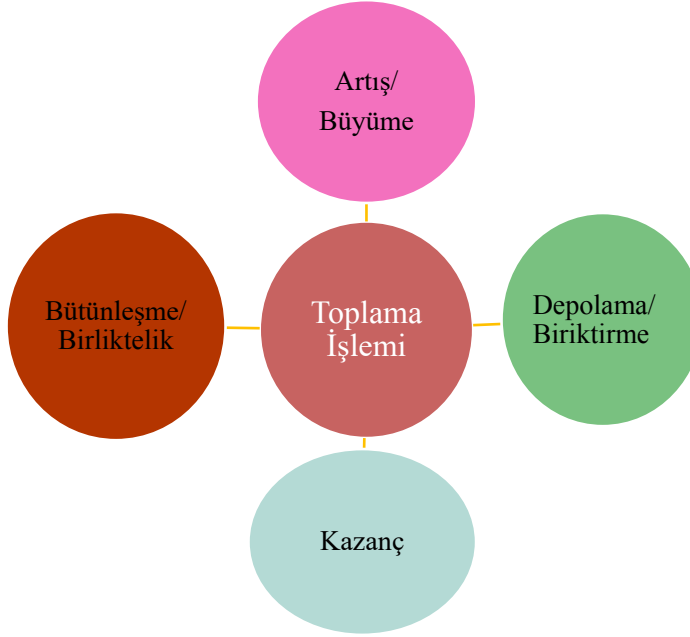
Çalışmada yer alan öğrencilerin “toplama işlemi” kavramına yönelik ürettikleri metaforların yer aldığı kategoriler, kategorilerdeki metaforların sayıları ve metaforların toplam frekansı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Toplama İşlemi Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforların Kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metaforlar (frekans)	Metafor Sayısı	Frekans
1	Artış/Büyüme	Su damlası(2), kar taneciği(2), doğum(2), bakteri(1), hayat artışı(1), nar(1), arkadaşlık(7), para biriktirmek(1), oyuncu ekleme(1), kuluçka(1), pubgoyunu(1), yeni diş(1), rüya(1), bayram şekeri(2), patlamışmısır(1), duman(1), aile(1), ilkbahar(1), orman(1), Azrail(1), insan(1), bit(1), nüfus(1), yaş(2), mikrop(1), saygı(1), sevgi(1), şarj aleti(1)	27	39
2	Depolama/ Biriktirme	İçli insan(1), gizli ajan(1), anı(1), kalemlik(3), flashbellek(2), kumbara(10), ev sahibi(1), birikim(3), çanta(2), kasa(1), saç(1), öğretmen(1), ağaç(1), çöp(2), sepet(2), çiçek(1), kürek(1), çöp kutusu(1), temizlik(1), geri dönüşüm kutuları(1), kirli sepeti(1), makyaj çantası(1)	22	39
3	Kazanç	Para(4), gelir(1), maaş(1)	3	6
4	Bütünleşme/Birliktelik	Yapıştırıcı(2), evren(1), ısıklık(1), mıknatıs(1), bayram(3), ramazan çadırı(1), birlik ve beraberlik(1), terzi(1), aile(1), komutan(1), hortum olayı(1), meteor(1), kuvvet(1)	13	16
		Toplam	65	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin “toplama işlemi” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar, oluşturulan metaforların anlamı ve metaforun gerekçelerine ilişkin öğrencilerin açıklamaları incelenerek “artış/büyüme”, “depolama/biriktirme”, “kazanç”, “bütünleşme/birliktelik” olmak üzere 4

farklı kavramsal kategoride gruplandırılmıştır. Şekil 1’de toplama işlemi kavramına yönelik oluşturulan kategoriler görselleştirilerek verilmiştir.



Şekil 1.Toplama İşlemi Kavramına Yönelik Oluşturulan Kategoriler

Kategori 1:Artış/Büyüme

Tablo 2 göz önüne alındığında “artış/büyüme” kategorisinde 27 farklı metaforun 39 öğrenci tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Artış/Büyüme kategorisini oluşturan metaforlardan en fazla tekrar eden “arkadaşlık” (f=7) şeklindedir. Öğrencilerin “artış/büyüme” kategorisine yönelik ürettikleri metaforlardan bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Toplama işlemi su damlası gibidir, çünkü su damlaları da birike birike çoğalır. Yani damlaya damlaya göl olur.”

“Toplama işlemi kar taneciği gibidir, çünkü kar tanecikleri yere düştükçe birike birike çoğalır.”

“Toplama işlemi doğum gibidir, çünkü doğum sonucu aileye yeni birisi katılmış olur ve ailedeki kişi sayısı artar.”

“Toplama işlemi arkadaşlık gibidir, çünkü her gün biriyle arkadaş oluyoruz hep aramıza birileri katılıyor, sayımız artıyor.”

Kategori 2:Depolama/Biriktirme

Tablo 2 incelendiğinde “depolama/biriktirme” kategorisinde 22 metaforun 39 öğrenci tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Depolama/Biriktirme kategorisini oluşturan metaforlardan en fazla tekrar edenler “kumbara (f=10)”, “kalemlik (f=3) ve “birikim (f=3)” şeklindedir. Öğrencilerin “depolama/biriktirme” kategorisine yönelik ürettikleri metaforlardan bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Toplama işlemi kumbara gibidir, çünkü kumbaramda para birikince toplamadaki gibi çoğalır.”

“Toplama işlemi birikim gibidir, çünkü paralarımı biriktiririm çoğalır.”

“Toplama işlemi gizli ajan gibidir, çünkü ordan burdan bilgileri gizlice toplar.”

“Toplama işlemi kirliliği sepeti gibidir, çünkü boş sepete her seferinde çamaşır birikir.”

Kategori 3:Kazanç

Tablo 2 göz önüne alındığında “kazanç” kategorisinin 3 farklı metaforunun 6 öğrenci tarafından oluşturulduğu görülmektedir. “kazanç” kategorisini oluşturan metaforlar “para (f=4)”, “gelir (f=1)” ve “maaş (f=1)” şeklindedir. Öğrencilerin “kazanç” kategorisine yönelik ürettikleri metaforlardan bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Toplama işlemi para gibidir, çünkü para kazandıkça paralarımız çoğalır.”

“Toplama işlemi gelir gibidir, çünkü paramızda artış olur.”

“Toplama işlemi maaş gibidir, çünkü maaşımızı alınca paramız artar, gelirimiz artar.”

Kategori 4:Birleşme/Birliktelik

Tablo 2 dikkate alındığında “birleşme/birliktelik” kategorisinin 13 metaforunun 16 öğrenci tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Birleşme/Birliktelik kategorisini oluşturan metaforlardan en fazla tekrar edenler “bayram (f=3)” ile “yapıştırıcı (f=2)” şeklindedir. Öğrencilerin “birleşme/birliktelik” kategorisine yönelik ürettikleri metaforlardan bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Toplama işlemi bayram gibidir, çünkü bayramda akrabalar gelir birlikte toplanır.”

“Toplama işlemi yapıştırıcı gibidir, çünkü yapıştırıcı da toplama işlemi gibi bir şeyleri birleştirir, bir araya getirir.”

“Toplama işlemi ısıklık gibidir, çünkü ısıklıkla tüm kuzular çobanın yanında toplanıyor.”

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin "toplama işlemi" kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar incelenmiş ve bu metaforlar ortak özelliklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler öğrencilerin toplama işlemi kavramını nasıl yorumladıklarını ve hangi düşünsel çerçeveye

oturttuklarını göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin toplama işlemi kavramını günlük yaşamlarından edindikleri deneyimlerle ilişkilendirerek anlamlandırdıklarını göstermiştir.

Artış/Büyüme kategorisi en çok metaforun bulunduğu kategori olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler, toplama işlemini niceliksel artışa dayalı olaylarla ilişkilendirmiştir. "Arkadaşlık", "su damlası", "kar tanecigi" gibi metaforlar, toplama işlemini büyüme ve çoğalma ile özdeşleştirdiklerini göstermiştir. Bu ise öğrencilerin matematiksel işlemleri soyut düşünce yoluyla anlamlandırmada günlük hayat deneyimlerinden faydalandığı göstermektedir.

Depolama/Biriktirme kategorisinde ise öğrenciler toplama işlemini birikimle ilişkilendirmiştir. "Kumbara", "kalemlik", "çanta" gibi metaforlar, toplama işleminin bir şeyi bir araya getirme ve saklama süreci olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Öğrencilerin matematik kavramlarını somut nesneler üzerinden kavrama eğiliminde oldukları görülmektedir.

Kazanç kategorisinde, öğrenciler toplama işlemini ekonomik kazançla bağdaştırmıştır. "Para", "gelir" ve "maaş" gibi metaforlar, toplamının bir değer artışı sağladığını düşündüklerini göstermiştir. Öğrencilerin matematiksel kavramları ekonomik olaylarla ilişkilendirme yeteneğine sahip oldukları söylenebilir.

Birleşme/Birliktelik kategorisinde yer alan metaforlar, toplama işleminin yalnızca niceliksel bir artış değil, aynı zamanda birleşme ve bütünleşme ile ilgili olduğu fikrini ortaya koymuştur. "Bayram", "yapıştırıcı", "komutan" gibi metaforlar, toplama işlemini bir araya getirme ve birleştirme olarak algıladıklarını göstermiştir. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin toplama işlemini sosyal olaylarla ilişkilendirdiği söylenebilir.

Sınıfta ele alınan konuların kavramları arasındaki bağlantıların ve diğer disiplinlerle ilişkilerinin araştırılıp tartışılması önemlidir. Günlük yaşamla ve farklı alanlarla kurulan bu bağlantılar, öğrencilerin matematiği daha anlamlı ve kolay öğrenmelerini sağlar, bilgilerin kalıcılığını artırır ve matematiğe karşı özgüven kazanmalarına yardımcı olarak olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunur (Kaya, 2020). Ayrıca, öğrenciler öğrendiklerini kendi deneyimleriyle bütünleştirerek anlamlarını keşfedebilir ve öğrenmeye yönelik bir motivasyon oluşturabilirler (Çathioğlu, 2010).

Genel olarak, bulgular öğrencilerin toplama işlemi kavramını soyut matematiksel bir işlemden ziyade, hayatlarının çeşitli alanlarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdıklarını göstermiştir. Böylelikle, öğretim sürecinde öğrencilerin günlük yaşamdan örneklerle desteklenen öğretim materyalleriyle karşılaşmalarının öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenler, matematik derslerini öğrencilerin deneyimleriyle ilişkili hale getirerek öğrenmeyi daha anlamlı kılabilir. Ayrıca, metaforlar aracılığıyla matematik kavramlarının öğrencilere nasıl yansıdığını anlamak, öğretim süreçlerinin geliştirilmesi açısından da değerli bir bulgu sunmaktadır.

Sonuç olarak, öğrencilerin toplama işlemi kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar, onların matematiksel kavramları nasıl anlamlandırdıklarına dair ipuçları vermiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, matematik öğretiminde soyut kavramları somutlaştırmada metafor kullanımının etkili bir

yöntem olabileceğini ortaya koymuştur. Matematik eğitiminde öğrencilerin kavramları kendi hayat bağlamlarıyla ilişkilendirmelerine olanak sağlayan öğretim stratejilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Beldağ, A., ve Geçit, Y. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “coğrafya” kavramına ilişkin algıları: Bir olgubilim araştırması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22 (37), 99-112.
- Cansız, L., Eroğlu, A., & Yazıcı, N. (2024). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 756-786.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çatlıoğlu, H. (2010). *Matematik öğretmeni adaylarıyla bağlamsal öğrenme ve öğretme deneyiminin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Deant-Read, C. H., & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from? *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), 227-242.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.
- Geary, D. C. (2003). *Learning disabilities in arithmetic: Problem solving differences and cognitive deficits*. (I. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham, Dü) Handbook of learning disabilities.
- Hudson, P. & Miller, S. (2006). *Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs*. New Jersey: Pearson Education, Inc
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 29-33.
- Öztürk, M., Şen Miyanvedi, F., Mengeş, S., Bal, D., & Arslan, R. (2023). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde matematik kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi: Asal sayı,

- rasyonel sayı ve tam sayı. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*. 10(93),645-653.
- Özyurt, Y., &Şentürk, C. (2024). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin tam sayılara ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 162-197.
- Sánchez, Á., MaríaBarreiro, J. &Maojo, V. (2000). Design of virtualrealitysystemsforeducation: A cognitiveapproach. *Educationand Information Technologies*, 5, 345–362.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. &Saban, A. (2005, Eylül 28-30). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sidekli, S., Gökbulut, Y., & Sayar, N. (2013). Dört işlem becerisi nasıl geliştirilir?.*Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 31-41.
- Soydan, A., & Yazıcı, N. (2022). Boş küme ve vennşeması kavramlarına ilişkin altıncı sınıf öğrencilerinin metaforik algılarının incelenmesi.*Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 36(3), 855 -873.
- Stein, M., Silbert, J. &Carnine, D. (1997). *Desiningeffectivemathematicsinstruction a directinstructionapproach*(3th ed.). New Jersey :PrenticeHall, Inc.
- Stein, M., Kinder, D., Silbert, J., &Carnine, D. (2006). *Desiningeffectivemathematicsinstruction a directinstructionapproach* (3th ed.). New Jersey: PearsonPrenticeHall.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Valdez, P., N., &Saulo, V., J. (2014). *Math is like...because...: A metaphoranalysis of Filipinostudents' perceptions of mathematicaloperations*.Proceedings of the International Conference: DRAL 2 / ILA.
- Van de Walle, J., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). *Elementaryandmiddleschoolmathematicsmethods: teachingdevelopmentally*. (Professional Development edition). New York: Allynand Bacon
- Wong, M.& Evans, D. (2007). Improvingbasicmultiplicationfactrecallforprimaryschoolstudents. *MathematicsEducationResearchJournal*, 19(1), 89– 106.
- Yıldırım, A., &Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Patient with stroke symptoms as a challenge for emergency teams in Poland

Ph.D. Przemysław Żuratyński

**Nicolaus Copernicus University in Torun, Collegium Medicum in Bydgoszcz,
Faculty of Health Sciences, Department of Emergency Medical Services, Poland**

Ph.D. Daniel Ślęzak

Medical University of Gdańsk, Division of Medical Rescue, Poland

M.Sc. Michał Borowczyk

**Nicolaus Copernicus University in Torun, Collegium Medicum in Bydgoszcz,
Faculty of Health Sciences, Department of Emergency Medical Services, Poland**

Abstract

Stroke is one of the most serious health risks, requiring prompt and effective medical intervention. “Time is brain” is the motto that should accompany this issue, as time increases the chances of effective treatment and taking care of full recovery. A patient with stroke symptoms poses a serious challenge for emergency medical teams in Poland. Quick and accurate diagnosis and appropriate action are crucial to the patient's prognosis. Challenges include differentiating stroke symptoms from other conditions, travel time to the scene, availability of specialized centers and organization of the system of care. It is also important to raise public awareness of the recognition of stroke symptoms and the importance of rapid intervention. Improving cooperation between emergency units and hospitals, as well as the development of modern diagnostic technologies, can increase the effectiveness of treatment of stroke patients in Poland. This review discusses the challenges that emergency medical teams face when intervening in patients with suspected stroke and the role of travel time, selection of the right center and coordination with stroke units. The importance of using neurological assessment scales (e.g., FAST, ROSIER) and the need to educate the public about early recognition of stroke symptoms were also discussed. The management of the emergency medical team during intervention in a patient with stroke symptoms was analyzed. Improvements in the prehospital



care system and effective cooperation between medical services can significantly increase patients' chances of successful treatment and minimize neurological consequences.

Keywords: stroke, emergency medical services, care system organization, stroke treatment, telemedicine

Neoliberalism and Economic Reforms in Türkiye: From Washington Consensus to Augmented Washington Consensus

Nilay ONBAŞI

Middle East Technical University

Northern Cyprus Campus, TRNC

Abstract

This paper explores the transformation of Türkiye's economic landscape under the influence of neoliberalism, tracing the country's journey from the adoption of the Washington Consensus in the early 1980s to the implementation of the Augmented Washington Consensus in the 2000s. Utilizing an Open Marxist perspective, the study analyzes the structural economic reforms initiated in response to global economic shifts, including liberalization, privatization, and deregulation policies that reshaped Türkiye's political economy. The Open Marxist approach highlights the interplay between capital accumulation, state intervention, and class dynamics within the broader context of global capitalism. It evaluates the impacts of these reforms on macroeconomic stability, growth, income distribution, and social welfare, emphasizing how these policies reinforced class-based inequalities and the subordination of labor to capital. While the Washington Consensus policies initially focused on fiscal discipline, trade liberalization, and privatization, the later transition to the Augmented Washington Consensus incorporated broader institutional reforms, including governance, social policies, and financial sector stability. The paper argues that although these reforms contributed to economic stabilization and integration into global markets, they also exacerbated income inequality and social vulnerabilities by consolidating capitalist social relations. The study concludes by reflecting on the long-term implications of Türkiye's neoliberal transformation, offering critical insights into the balance between economic efficiency and social equity in the context of evolving global economic paradigms.

Keywords: Neoliberalism, Washington Consensus, Augmented Washington Consensus, Türkiye



Collaboration in anesthesia care for patients centered care

Ph.D. Przemysław Żuratyński

Ph.D. Aleksandra Jaworska-Czerwińska

M.Sc. Katarzyna Oliwa-Libumska

**Nicolaus Copernicus University in Torun, Collegium Medicum in Bydgoszcz,
Faculty of Health Sciences, Department of Emergency Medical Services, Poland**

Abstract

Effective collaboration in anesthesiology has a key role in providing high-quality, safe and personalized patient care. An integrated approach involves close coordination between physicians (anesthesiologists and surgeons), nursing personnel and other healthcare team personnel. Shared decision-making, based on communication, risk analysis and individual patient needs, allows for optimization of anesthesia, minimization of complications and improved patient outcomes. The researchers emphasized the importance of multidisciplinary strategies, modern technologies that support collaboration, and a “patient-centered” approach that takes into account the patient's preferences and comfort. Strengthening this collaboration contributes to safer and more effective anesthesia procedures, which is crucial to the entire surgical and postoperative treatment process. Working together as a medical team is a key component of patient-centered care, allowing for a holistic approach to patient health and well-being.

Keywords: medical team collaboration, anesthesia care, patient-centered care, medical communication, patient safety, multidisciplinary approach

Ortaokul Öğrencilerinin Yeni Nesil Sorularına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Özlem AYDIN ERBİL

Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, Türkiye

Mustafa ABEŞ

Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, Türkiye

Tamer KUTLUCA

Prof.Dr., Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, Türkiye

Abstract

This study aims to examine middle school students' perceptions of new generation math questions through metaphors. The research was conducted using a qualitative phenomenological design and included a total of 265 students from the 6th, 7th, and 8th grades in two different middle schools in Diyarbakır. Data were collected through students' completion of the prompt "New generation questions are like ..., because ..." and analyzed using content analysis. The metaphors created by students were categorized under six main themes: Difficulty and Complexity, Learning and Cognitive Processes, Nature and Environment, Daily Life and Objects, Time and Process, and Food and Beverages. The findings show that most students perceive new generation questions as complex, time-consuming, and requiring multi-dimensional thinking, yet also educational. While some students found them relatable to real life and helpful for learning, others described them as anxiety-inducing, challenging, and demotivating. The study offers significant implications for the effective use of new generation questions in teaching practices.

Keywords: New generation questions, metaphor, mathematics, qualitative research, middle school students

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşümler, öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin değişmesine yol açmıştır. Bilginin yalnızca edinilmesi ve aktarılması yeterli görülmemekte, öğrencilerin bu bilgiyi nasıl yapılandığı, hangi bağlamlarda nasıl kullandığı ve analitik düşünme süreçlerine nasıl entegre ettiği büyük önem taşımaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Eğitimin bu yöndeki evrimi, öğretim programlarının da yeniden şekillenmesini zorunlu kılmakta ve değerlendirme süreçlerinde ezbere dayalı ölçme tekniklerinin yerini daha üst düzey bilişsel becerileri gerektiren soru türlerine bırakmasına neden olmaktadır (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Bu bağlamda, eğitim alanında son yıllarda giderek daha fazla önem kazanan yeni nesil sorular, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha derinlemesine ele almalarına ve bilgiyi yorumlamalarına olanak tanımaktadır.

Yeni nesil sorular, öğrencilerin yalnızca yüzeysel bilgiyi hatırlamalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi analiz etmelerini, sentezlemelerini ve problem çözme süreçlerinde kullanmalarını sağlayan bir öğrenme aracı olarak görülmektedir (Brookhart, 2010). Geleneksel sınav sistemlerinde sıklıkla karşılaşılan doğrudan bilgi ölçümüne dayalı soruların aksine, yeni nesil sorular bağlamsal ipuçları içermekte ve öğrencilerin bilgiyi farklı durumlara uygulayabilmelerini test etmektedir. Bu doğrultuda, yeni nesil sorular, bireyin yalnızca bilgiyi geri çağırma yetisini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, akıl yürütme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir (Resnick, 1987). Ulusal ve uluslararası sınav sistemlerinde yeni nesil soruların kullanımının giderek yaygınlaşması, bu tür soruların eğitimde ne derece önemli hale geldiğini göstermektedir. Türkiye’de Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi merkezi sınavlarda yeni nesil soruların oranı artırılmış, bu sayede öğrencilerin bilgiye yönelik bakış açılarının derinleşmesi amaçlanmıştır (MEB, 2022). Benzer şekilde, OECD tarafından yürütülen PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar da öğrencilerin bilgiyi yalnızca hatırlamalarını değil, bu bilgiyi farklı bağlamlarda nasıl kullandıklarını ölçmeyi hedeflemektedir (OECD, 2018). Bununla birlikte, öğrencilerin bu tür sorulara nasıl yaklaştığı, bu soruların onların öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği ve akademik başarılarını nasıl yönlendirdiği konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Schunk, Pintrich & Meece, 2014). Yeni nesil soruların öğrenciler tarafından nasıl algılandığını anlamak, bu soruların eğitim sistemine daha verimli bir şekilde entegre edilmesine katkı sağlayabilir. Bu noktada metafor analizi, öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik algılarının derinlemesine incelenmesi için etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Saban, 2008).

Yeni nesil soruların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, bu soru türlerinin eğitim sistemine entegrasyonu açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, öğrencilerin yeni nesil sorularla kurdukları ilişkileri anlamaya yönelik farklı yöntemler kullanmaktadır. Özellikle metafor analizi, bireylerin soyut kavramlara ilişkin düşüncelerini somutlaştırarak ifade etmelerine imkân tanıyan etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Şeker ve Bağdat (2023) tarafından yürütülen nitel bir çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin yeni nesil matematik problemlerine yönelik metaforik algıları detaylı bir biçimde incelenmiş ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu soruları “zor” ve “karmaşık” gibi olumsuz çağrışımlarla tanımladığı ortaya konmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin, yeni nesil

soruları gerçek hayatla ilişkilendirmekte zorlandıkları, soruların uzunluğu ve çok aşamalı yapısının öğrenci algısını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, bazı öğrenciler ise bu soruları zihinsel gelişimi destekleyen, eğlenceli ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden araçlar olarak görmüştür. Bu durum, öğrenci algılarının homojen olmadığını ve bireysel farklılıkların bu algılar üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Benzer biçimde, Özkök ve Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada, mesleki eğitim bağlamında yeni nesil öğrenme nesnelerinin tasarım, geliştirme ve değerlendirme süreçleri ele alınmış; öğrencilerin bu nesnelere yönelik pedagojik, içeriksel ve teknik kalite algıları analiz edilmiştir. Çalışmada geliştirilen yeni nesil öğrenme nesnesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik olarak yapılandırılmış ve özellikle öğrenci katılımı ile geliştirilen süreçlerin öğrenme üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmıştır. Bu çalışma, sadece öğrenme nesnelerinin teknik özelliklerini değil, aynı zamanda öğrencilerin bu nesneleri nasıl algıladığını ve ne tür deneyimler yaşadıklarını da dikkate alması açısından önem taşımaktadır. Bu iki çalışma, yeni nesil yaklaşımların öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiğini anlamaya yönelik farklı ama birbirini tamamlayan veriler sunmakta, aynı zamanda eğitimde dönüşümün öğrenci merkezli bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu bağlamda, mevcut araştırma hem öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik algılarını ortaya koymak hem de bu algıların metaforlar aracılığıyla nasıl dışavurulduğunu incelemek suretiyle alanyazına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin zihinsel temsillerini ve duygusal yaklaşımlarını yansıtan metaforlar, eğitim uygulayıcıları ve politika yapıcıları için yol gösterici olabilir. Özellikle ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen bu tür çalışmalar, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilere yönelik tutumlarını anlamak ve gerekli öğretim stratejilerini geliştirmek açısından kritik bir rol üstlenmektedir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir. Yeni nesil soruların öğrencilerin bilişsel süreçleri, problem çözme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin anlaşılması, eğitim sistemlerinde bu soru türlerinin daha etkin kullanımını sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çalışmada öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik geliştirdiği metaforların incelenerek, onların öğrenme süreçleriyle kurdukları ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin yaşantıları, algıları ve deneyimledikleri olguların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin

belirli bir fenomeni nasıl anlamlandırdıklarını, hangi bilişsel ve duygusal süreçlerle şekillendirdiklerini ortaya koymayı hedefler. Bu doğrultuda, öğrencilerin yeni nesil sorulara ilişkin algıları, oluşturdukları metaforlar üzerinden değerlendirilmiş ve bu soruların öğrenciler üzerindeki etkileri nitel veriler aracılığıyla derinlemesine analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır'da bulunan iki ortaokulda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki toplam öğrenci sayısı 265'tir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli bir fenomenin derinlemesine incelenmesini sağlamak amacıyla, bu fenomeni deneyimleyen bireylerin bilinçli olarak seçilmesini içerir. Yeni nesil sorular, son yıllarda eğitim müfredatında daha fazla yer almaya başlamış olup, bu tür soruların etkisini anlamak için ortaokul düzeyindeki öğrencilerin deneyimleri oldukça önemlidir. Bu nedenle, çalışma grubunun belirlenmesinde öğrencilerin yeni nesil sorularla yeterli düzeyde karşılaşmış olmaları dikkate alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan açık uçlu bir metafor cümlesi aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilere, "Yeni nesil sorular gibidir, çünkü" ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Açık uçlu ifadeler, katılımcıların kendi deneyimlerini ve algılarını serbestçe dile getirmelerine olanak sağladığı için nitel araştırmalarda sıkça tercih edilmektedir.

Veri toplama sürecinde, öğrencilerin yanıtlarını özgün bir şekilde oluşturabilmeleri için herhangi bir yönlendirme yapılmamış, öğrencilerden tamamen kendi düşüncelerini yansıtan ifadeler üretmeleri istenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yanıtlarını rahatlıkla paylaşabilmeleri ve gönüllü katılımları sağlanmıştır. Araştırmacılar, öğrencilere süreci detaylı bir şekilde açıklamış ve metafor oluşturma sürecinde herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

2.4. Veri Analizi

Toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi, araştırmacının katılımcılardan elde ettiği yanıtları belirli kodlar ve temalar altında toplayarak, verilerdeki anlamlı örüntüleri ortaya çıkarmasına yardımcı olan bir analiz yöntemidir. Bu çalışmada içerik analizi süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. "Kodlama Süreci": Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar, öncelikle benzerlikleri ve farklılıkları açısından incelenmiş ve her bir metaforun temel anlamı analiz edilerek kategorilere ayrılmıştır. Kodlama sürecinde, metaforların ifade ettikleri temel düşünceler ve çağrışımlar dikkate alınmıştır.
2. "Temaların Belirlenmesi": Kodlama sürecinden elde edilen veriler, anlam bakımından ortak özellikler taşıyan metaforlar doğrultusunda temalara ayrılmıştır. Bu süreç sonucunda, "Zorluk ve

Karmaşıklık", "Öğrenme ve Bilişsel Süreçler", "Doğa ve Çevre", "Günlük Yaşam ve Nesneler", "Zaman ve Süreç", "Besin ve Yiyecek" olmak üzere altı temel tema oluşturulmuştur.

3. "Frekansta Dağılım": Her bir metaforun tekrar edilme sıklığı belirlenmiş ve yüzdelik dağılımı hesaplanmıştır. Öğrenciler tarafından en fazla kullanılan metaforlar "ağaç", "çorba", "trafik", "labirent", "karpuz çekirdeği" ve "limon" olmuştur. Bu durum, öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik farklı algılar geliştirdiğini ve bunları çeşitli metaforlarla ifade ettiğini göstermektedir.

4. "Görüş Birliği": Analizlerin güvenilirliğini artırmak amacıyla, iki farklı araştırmacı bağımsız olarak kodlama yapmış ve elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır.

Kodlama sürecinin nesnelliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak araştırmacılar arasındaki görüş birliği oranı hesaplanmıştır. Elde edilen değer, kabul edilebilir sınırların üzerinde bulunmuştur, bu da analiz sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış, metaforların temalara göre nasıl sınıflandırıldığı açıkça belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yanıtlarının doğrudan alıntılanmasıyla analiz sonuçlarının şeffaflığı artırılmıştır.

Dış geçerliliği sağlamak için, çalışmanın yürütüldüğü ortam, katılımcı profili ve kullanılan yöntemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu sayede, benzer araştırmaların ilerleyen süreçlerde tekrarlanabilirliği sağlanmış ve araştırma bulgularının farklı örneklemelerde nasıl karşılık bulabileceği üzerine tartışmalar yürütülmüştür.

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak adına kodlama süreci iki bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüş, analizler karşılaştırılmış ve kodlama sürecindeki anlam bütünlüğünün korunup korunmadığı değerlendirilmiştir. Çalışma sürecinin titizlikle yürütülmesi, elde edilen bulguların bilimsel nitelik açısından geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmaktadır.

3. BULGULAR

3.1. Metaforların Genel Dağılımı

Bu bölümde, öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik geliştirdiği tüm metaforların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde sunulmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin oluşturduğu metaforlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, benzer metaforlar gruplandırılmış ve belirlenen temalar doğrultusunda frekansları hesaplanmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu metaforların frekansları, yüzdelik dağılımları ve ilgili temaları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Tüm Metaforların Frekans, Yüzde ve Tema Dağılımı

Metafor	Tekrar Sayısı	Tema
Ağaç	10	Doğa ve Çevre
Çorba	8	Besin ve Yiyecek
Trafik	7	Diğer
Labirent	6	Zorluk ve Karmaşıklık
Karpuz çekirdeği	5	Diğer
Limon	5	Besin ve Yiyecek
Düğümlemiş ip	1	Diğer
Sonsuz yol	1	Diğer
Sihirli kutu	1	Öğrenme ve Bilişsel Süreçler
Dipsiz kuyu	1	Diğer
Zincir	1	Diğer
Karmaşık harita	1	Zorluk ve Karmaşıklık
Matruşka bebekler	1	Besin ve Yiyecek
Puzzle	1	Diğer
Kilitli sandık	1	Besin ve Yiyecek
Bilinmeyen gezegen	1	Öğrenme ve Bilişsel Süreçler
Gizemli şifre	1	Zorluk ve Karmaşıklık
İnişli çıkışlı yol	1	Zorluk ve Karmaşıklık
Sisli hava	1	Zorluk ve Karmaşıklık
Gölgedeki nesne	1	Diğer
Yanılıcı ayna	1	Günlük Yaşam ve Nesneler
Çok katmanlı perde	1	Diğer
Bulanık su	1	Doğa ve Çevre
Renk değiştiren cam	1	Günlük Yaşam ve Nesneler
Tamamlanmamış resim	1	Doğa ve Çevre

Fırtınalı deniz	1	Zorluk ve Karmaşıklık
Sonsuz labirent	1	Zorluk ve Karmaşıklık
Kendi kendini çözen bilmece	1	Günlük Yaşam ve Nesneler
Başı ve sonu belli olmayan hikaye	1	Diğer
Sonsuz döngü	1	Zaman ve Süreç
İç içe geçmiş sistemler	1	Öğrenme ve Bilişsel Süreçler
Uçsuz bucaksız evren	1	Zaman ve Süreç

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar belirli temalar altında gruplandırılmıştır. En sık kullanılan metaforlar arasında "ağaç", "çorba", "trafik", "labirent", "karpuz çekirdeği" ve "limon" yer almaktadır. Bu metaforlar, öğrencilerin yeni nesil soruları algılama biçimlerini anlamamıza katkı sağlamaktadır.

3.2. Temaların Belirlenmesi ve Açıklanması

Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar, içerik analizi yöntemiyle kodlanarak ortak anlam yapıları çerçevesinde temalara ayrılmıştır. Metaforların sınıflandırılması sürecinde her metaforun anlam çerçevesi değerlendirilmiş ve farklı metaforların ortak özellikleri temel alınarak temalar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin metaforları "Zorluk ve Karmaşıklık", "Öğrenme ve Bilişsel Süreçler", "Doğa ve Çevre", "Günlük Yaşam ve Nesneler", "Zaman ve Süreç", "Besin ve Yiyecek" olmak üzere altı ana tema altında incelenmiştir. Temalara göre metaforların dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Temalara Göre Metafor Dağılımı

Tema	Metafor Örnekleri	Tekrar Sayısı
Zorluk ve Karmaşıklık	Labirent, Çıkamaz sokak, Sıkışık trafik, Bataklık, Düğüm	12
Öğrenme ve Bilişsel Süreçler	Beyin, Zeka küpü, Bilmece, Öğretmen, Satranç	3

Doğa ve Çevre	Ağaç, Orman, Deniz, Yıldız, Tohum	12
Günlük Yaşam ve Nesneler	Telefon bildirimleri, Moda, Çamaşır makinesi, Elektrikli süpürge, Kıyafet	3
Zaman ve Süreç	Sırat Köprüsü, Maraton, Saat, Zaman yönetimi, Koşu pisti	2
Besin ve Yiyecek	Çorba, Karpuz, Limon, Acı biber, Baklava	15

3.3. Temaların Ayrıntılı Açıklaması

Zorluk ve Karmaşıklık

Bu temada yer alan metaforlar, öğrencilerin yeni nesil soruların çözüme ulaşması zor, dikkat ve analiz gerektiren yapılar olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Öğrenciler, bu soruların karmaşık yapılarla benzeştiğini belirtmiş ve özellikle "labirent", "çıkamaz sokak", "karadelik" gibi metaforları kullanarak, bu soruların içinde yön bulmanın zorluğuna işaret etmiştir. Bu durum, öğrencilerin bu soruları çözmek için daha fazla zihinsel çaba sarf etmesi gerektiğini düşündüğünü göstermektedir.

Ö1: "Yeni nesil sorular labirent gibidir çünkü çözüm yolu karmaşıktır ve dikkatli analiz gerektirir."

Ö2: "Yeni nesil sorular fırtınalı deniz gibidir çünkü nereden geleceği belli olmayan zorluklarla doludur."

Öğrenme ve Bilişsel Süreçler

Bu temada yer alan metaforlar, öğrencilerin yeni nesil soruları bir öğrenme aracı olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, bu soruların zihinsel becerileri geliştirdiğini ve analitik düşünmeyi teşvik ettiğini belirtmişlerdir. "Zeka küpü" ve "öğretmen" gibi metaforların sıkça kullanılması, bu soruların öğrenciler tarafından bilginin pekiştirilmesini sağlayan birer araç olarak görüldüğüne işaret etmektedir.

Ö3: "Yeni nesil sorular öğretmen gibidir çünkü bilgi aktarımını sağlar ve yanlışları düzeltmeye yardımcı olur."

Ö4: "Yeni nesil sorular zeka küpü gibidir çünkü farklı açılardan düşünmeyi gerektirir ve tek bir doğru yolu yoktur."

Doğa ve Çevre

Bu temada, öğrencilerin yeni nesil soruları doğa unsurlarıyla benzeştirdiği görülmektedir. Soruların doğada olduğu gibi sürekli gelişen, keşfedilmeyi bekleyen ve detaylar barındıran yapılar olduğu düşünülmektedir. "Ağaç" ve "deniz" metaforlarının yaygın olarak kullanılması, bu soruların çok katmanlı ve derinlikli yapılar olarak algılandığını göstermektedir.

Ö5: "Yeni nesil sorular ağaç gibidir çünkü her dalı farklı bir bilgiye götürür."
Ö6: "Yeni nesil sorular deniz gibidir çünkü yüzeyden bakınca basit görünür ama derinleştikçe zorlaşır."

Günlük Yaşam ve Nesneler

Öğrenciler, yeni nesil soruların hayatın içinde sürekli karşılaşılan ve bazen karmaşık görünen nesnelere benzediğini ifade etmiştir. Bu metaforlar, öğrencilerin soruları günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamlandırma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Özellikle "telefon bildirimleri" ve "moda" gibi metaforlar, bu soruların sürekli değişen ve yeni yaklaşımlar gerektiren yapılar olarak görüldüğüne işaret etmektedir.

Ö5: "Yeni nesil sorular telefon bildirimleri gibidir çünkü sürekli yenilenir ve dikkat ister."

Ö6: "Yeni nesil sorular moda gibidir çünkü her yıl yeni bir tarzla gelir."

Zaman ve Süreç

Bu temada, öğrencilerin yeni nesil soruları zamanla ve süreçle ilişkilendirdiği görülmektedir. Öğrenciler, bu soruların sabır gerektirdiğini, bazılarının uzun vadeli düşünmeyi zorunlu kıldığını ifade etmiştir. "Maraton" ve "sırat köprüsü" metaforlarının sık kullanılması, bu soruların adım adım ilerlenmesi gereken süreçler olarak algılandığını göstermektedir.

Ö7: "Yeni nesil sorular maraton gibidir çünkü uzun soluklu bir çaba gerektirir ve sonunda başarı hissi yaşatır."

Ö8: "Yeni nesil sorular sırat köprüsü gibidir çünkü dikkatli olunmazsa başarısızlık kaçınılmazdır."

Besin ve Yiyecek

Öğrenciler, yeni nesil soruları besinlerle benzeştirerek anlamlandırmıştır. Bu metaforlar, soruların bazen zorlayıcı, bazen tatmin edici, bazense beklenmedik sonuçlar doğuran yönlerine vurgu yapmaktadır. "Limon" ve "baklava" metaforları, bu soruların farklı katmanlardan oluştuğunu ve bazılarının zorlayıcı olabileceğini göstermektedir.

Ö9: "Yeni nesil sorular limon gibidir çünkü çözümü zor ve ekşi ama faydalıdır."

Ö10: "Yeni nesil sorular baklava gibidir çünkü kat kat düşünme ister ve sonunda tat verir."

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın bulguları, yeni nesil soruların öğrencilerin zihinsel becerilerini desteklediğini ve onların öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin bu sorulara yönelik geliştirdiği metaforlar, onların yeni nesil sorularla hem bilişsel hem de duygusal bir ilişki kurduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin doğa, çevre ve gündelik yaşamla ilişkilendirdikleri metaforlar, yapılandırmacı öğrenme kuramıyla uyumlu bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, yeni nesil soruları gerçek hayatla bağ kurarak anlamlandırmakta, bu da öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmektedir. Bunun yanında öğrenciler, yeni nesil soruları "Öğrenme ve Bilişsel Süreçler" temasıyla da ilişkilendirmiştir. Özellikle "zeka küpü", "öğretmen" gibi metaforlar, bu soruların analitik düşünmeyi destekleyici yönlerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin bu soruları sadece zorlayıcı değil, aynı zamanda öğretici olarak da gördüğünü göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler yeni nesil soruları çoğunlukla "Zorluk ve Karmaşıklık" temasıyla ifade etmişlerdir. Bu soruların geleneksel sorulara kıyasla daha karmaşık, zaman alıcı ve çok yönlü düşünme gerektirdiği vurgulanmıştır. Bu durum, öğrencilerin problem çözme süreçlerinde karşılaştıkları bilişsel zorluklara dikkat çekmektedir. Bu çalışma, öğrencilerin yeni nesil sorulara yönelik farklı algılarını ortaya koyarak, bu soruların eğitim süreçlerine entegrasyonu konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarla, bu soruların öğrenci başarısına etkisi daha uzun vadeli şekilde incelenebilir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler bu soruları aşırı karmaşık ve kaygı verici bulmuştur. Bu durum, öğretmenlerin soru çözüm süreçlerini kademeli şekilde yapılandırmalarını ve öğrencileri desteklemelerini gerekli kılmaktadır. Aksi takdirde bu sorular, öğrencilerde motivasyon kaybına ve olumsuz öğrenme tutumlarına yol açabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C. M., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2021). *21st century skills and competencies for new learners in OECD countries*. OECD Publishing.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson Higher Ed.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Özkök, G. A., & Yılmaz, T. (2020). Mesleki eğitime yönelik yeni nesil öğrenme nesnelerinin tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 757–786. <https://doi.org/10.18009/jcer.770034>
- Şeker, F., & Bağdat, O. (2023). Altıncı sınıf öğrencilerinin yeni nesil matematik problemlerine ilişkin metaforik algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 1062–1088. <https://doi.org/10.18009/jcer.1359192>



Use of mobile apps and AED maps in emergency medical services - modern technology in saving lives

Ph.D. Przemysław Żuratyński

**Nicolaus Copernicus University in Torun, Collegium Medicum in Bydgoszcz,
Faculty of Health Sciences, Department of Emergency Medical Services, Poland**

Ph.D. Daniel Ślęzak

Medical University of Gdańsk, Division of Medical Rescue, Poland

M.Sc. Michał Borowczyk

M.Sc. Marta Janowska-Zientara

**Nicolaus Copernicus University in Torun, Collegium Medicum in Bydgoszcz,
Faculty of Health Sciences, Department of Emergency Medical Services, Poland**

Abstract

The integration of mobile applications and automated external defibrillator (AED) maps into emergency medical services (EMS) represents a significant advancement in pre-hospital care. These technologies enhance the efficiency of first responders and bystanders by providing real-time access to critical information, including the nearest AED locations and step-by-step emergency guidance. Mobile apps facilitate rapid communication with EMS, improve response times, and increase the chances of survival in cases of sudden cardiac arrest. This paper explores the benefits, challenges, and future potential of incorporating mobile technology into emergency care, emphasizing its role in strengthening the chain of survival and optimizing medical interventions. The authors reviewed the registry of AED locations in Poland. The implementation of mobile applications and AED maps in emergency medical services has revolutionized the response to sudden cardiac arrest and other medical emergencies.

Key words: Mobile apps, AED maps, emergency medical services, sudden cardiac arrest, first aid, digital technologies, defibrillation, response time reduction, emergency systems, telemedicine.



Pain management in pediatric patients within emergency medical teams in Poland

Ph.D. Przemysław Żuratyński

**Nicolaus Copernicus University in Torun, Collegium Medicum in Bydgoszcz,
Faculty of Health Sciences, Department of Emergency Medical Services, Poland**

Ph.D. Daniel Ślęzak

Medical University of Gdańsk, Division of Medical Rescue, Poland

M.Sc. Michał Borowczyk

**Nicolaus Copernicus University in Torun, Collegium Medicum in Bydgoszcz,
Faculty of Health Sciences, Department of Emergency Medical Services, Poland**

Abstract

Effective pain management in pediatric patients is a critical aspect of pre-hospital emergency care. This case report presents the challenges and strategies employed by emergency medical teams (EMTs) in Poland when assessing and treating pain in children. It highlights the importance of accurate pain assessment using age-appropriate scales, the selection of safe and effective analgesic methods, and the role of non-pharmacological interventions. The case emphasizes the need for specialized training, proper protocols, and a patient-centered approach to minimize distress and ensure optimal pain relief. Enhancing pain management strategies in pediatric emergencies can significantly improve patient outcomes and overall care quality. A case study was conducted. In the study, an individual case study was made on the basis of the provided medical records of one of the patients of a hospital emergency department. Adequate preparation, i.e., the emergency medical team's knowledge and skills in the proper management of pain is a key aspect in the treatment of pediatric patients.

Keywords: pain, pediatric, patient, medications, pain scale, pain sensation, emergency medical teams

Determination of Physical Suitability of Preschool Institution for STEM-Based Problem-Based Digital Activity: A SWOT Analysis Study ¹

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI

hsayvaci@gmail.com , Trabzon University, Türkiye

Doç. Dr. Gürhan BEBEK

gurhanbebek@gmail.com, Trabzon University, Türkiye

Doktora Öğrencisi Selenay YAMAÇLI

Selenay-3461@hotmail.com, Trabzon University, Türkiye

Cansu UÇMAK

cansuucmak@gmail.com, Ministry of National Education, Türkiye

Abstract

While John Dewey states that the most effective learning method is through experience, Maria Montessori emphasizes that children can learn at the highest level in an environment where carefully prepared materials support concrete experiences. Recent studies have shown that classroom design affects children's behavior. James Banning, Professor of Psychology at the University of Colorado, explains the impact of the physical environment on individuals by saying, 'We shape buildings, and they shape us.' Before starting kindergarten, children learn that they need to behave differently in various environments. For this reason, preschool teachers observe children's behaviors and understand their expectations about the learning environment by equipping the classrooms with multiple materials.

This study aims to determine the physical suitability of preschool institutions for STEM-based problem-based digital activity. The study was conducted by choosing the case study method. The case study method is a research approach used to examine and understand a specific situation or event in

¹ The data obtained from this paper belong to the project supported TÜBİTAK 1001 Scientific and Technological Research Projects Support Programme numbered 122K715.

detail—accordingly, the data needed to be collected with observation forms as a data collection tool. Schools were selected when designing STEM-based, problem-based digital activities, and examinations were conducted on physical suitability in these selected schools. Detailed observations were made by visiting the schools and computer laboratories, and existing computer equipment was examined. In addition to compliance with the standards specified in the relevant regulations of the Ministry of National Education (MNE, 2014), the technical infrastructure elements necessary for implementing STEM D-PDEs were considered. For example, sufficient sockets, well-equipped computer labs, enough computers and tablets, and internet access were considered. In addition, it was assessed whether elements could pose a security risk in the areas where technological equipment was located. Issues such as adjusting screen distances regarding children's eye health, creating appropriate seating arrangements to support skeletal health, and the absence of distracting elements in the environment where activities will be carried out were examined, and notes were taken.

Educational climate gives different messages to each child; in this direction, the message-environment relationship table adapted by Richard (1998) was considered. According to the observation forms received during the evaluation of the physical conditions and technical infrastructure of the application, it was determined that the schools chosen for the first experimental group were by the legislation of the Ministry of National Education (MNE, 2014).

Additionally, it was determined that the technical equipment and infrastructure were sufficient to implement STEM D-PDEs. For example, the provision of extension cords that can be used safely in areas lacking sockets, the availability of equipped computer laboratories, and the availability of a sufficient number of computers were observed. However, three of the five selected schools were found to have insufficient internet access. Therefore, it was noted that the researchers should provide their internet connection. It was determined that there were no elements that posed a safety risk near the technological equipment, there were open areas where all children could be monitored, screen distances could be adjusted for children's eye health, and appropriate seating arrangements were provided. However, it was observed that there were distracting materials in the environment where children performed STEM D-PDEs. Accordingly, it was noted that it would be more appropriate to carry out the activities not in classrooms but in computer labs or areas where children spend their free time outside the classroom.

Keywords: Preschool institution, STEM, digital activity, physical suitability, SWOT

Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Secondary School Students' Metaphorical Perceptions of the Concept of Natural Number

Hatice Nur KONAKLI

**Sorumlu yazar. Milli Eğitim Bakanlığı, Cebelibereket Şehit Ali Alkan Ortaokulu,
Osmaniye/Türkiye. haticenurkonakli@gmail.com**

Prof. Dr. Davut KÖĞCE

**Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde/Türkiye.
kogced@gmail.com**

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik metaforik algılarını sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmektir. Bu amaçla araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) desenine göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Osmaniye ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8.sınıf toplam 140 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve “*Doğal sayılar benziyor. Çünkü.....*”, “*Doğal sayıları benzettiğiniz şeyin resmini aşağıya çizin.*” ifadelerinin bulunduğu “Metaforik Algı Formu” kullanılmıştır. Bu bağlamda elde edilen metafor verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik farklı birçok metafor geliştirdikleri, en fazla geliştirdikleri metaforun *sonsuz* metaforu olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre farklı metaforlar geliştirmede daha başarılı oldukları, öğrencilerin metafor geliştirebilme yetkinliklerinin anne ve babanın eğitim durumu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, Doğal Sayı Kavramı, Metaforik Algı

Abstract

The purpose of this study is to examine the metaphorical perceptions of middle school students towards the concept of natural numbers according to variables such as grade level, gender, and parents' educational status. For this purpose, the study was conducted according to the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. The sample group of the study consists of 140 students from the 5th, 6th, 7th and 8th grades studying at a middle school affiliated to the Ministry of National Education in Osmaniye province in the 2024-2025 academic year. The *"Metaphorical Perception Form"* developed by the researchers and containing the statements *"Natural numbers are similar to Because....."*, *"Draw the picture of the thing you compare natural numbers to below."* was used as the data collection tool. In this context, the metaphor data obtained were subjected to content analysis. As a result of the research, it was concluded that middle school students developed many different metaphors for the concept of natural number, the metaphor they developed the most was the infinite metaphor, female students were more successful in developing different metaphors than male students, and the students' ability to develop metaphors was affected by the educational status of their mothers and fathers. In the context of these results, some suggestions were made.

Keywords: Middle School Students, Natural Number Concept, Metaphorical Perception

1.GİRİŞ

Matematik, insanların yaşamlarını anlamlandırmaya yönelik farkında olarak ya da olamayarak tanımladıkları evrensel bir kümedir. Bu yönüyle herkesin yaşamı boyunca sıklıkla kullanmak zorunda olduğu matematik öğrencilerin çoğunluğu tarafından zor bir ders olarak algılanmaktadır (Dursun & Dede, 2004). Öğrencilerin bu algıları üzerinde birçok değişken söz konusu olmasına rağmen en büyük değişken temel matematiksel kavramların soyutluğudur. Çünkü öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alındığında bu kavramları doğrudan algılamaları oldukça zordur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Cornu'nun kavramın doğası gereği epistemolojik nedenlere bağlı olarak ifade ettiği bu duruma kavram yanılgısı denilmektedir (Cornu, 1991)

Günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığımız soyut matematiksel kavramlardan birisi de doğal sayılardır. Zaman hesaplamalarında, para değerlerinin belirtilmesinde, marketlerde ürün fiyat bilgisinin ifade edilmesinde, yaş, kütle, vatandaşlık numarası gibi kişisel bilgilerin belirtilmesinde ve daha birçok alanda doğal sayılar yer almaktadır. Fakat kullanım alanın yaygınlığına rağmen öğrenciler, doğal sayıları okuma ve yazma, basamak ve basamak değeri, doğal sayıları sıralama ve çözümleme, doğal sayılarda dört işlem yapma gibi becerilerde kavram yanılgıları yaşayabilmektedir (Çite, 2016). Bu bağlamda öğrencilerin doğal sayılara ilişkin yaşadıkları bu yanılgılar onların diğer öğrenme çıktılarına da ulaşmalarını engelleyeceğinden matematik dersinde başarısız olmalarına yol açacaktır. Bu durum

öğrencilerin matematikten korkmalarına neden olarak onların matematik öğretim programının yetiştirmeyi hedeflediği “*sadece bilişsel değil sosyal ve duygusal yönden de gelişen insan profili*” (MEB, 2024) amacına ulaşmasını da engellemektedir.

Türkiye’de 2024 yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul matematik öğretim programına göre öğrencilerin zihinsel, sosyal-duygusal ve fiziksel boyutları içeren bütüncül bir eğitim modeli benimsenmiştir. Bu modele göre öğrencilerin sosyal duygusal becerileri gelişimine önem verilmesi düşüncesi ön plan çıkmıştır. Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin sosyal duygusal algılarının incelenmesinde kullanılan araçlardan birisi metaforlardır. (Aydın & Pehlivan, 2010)

Metafor, somut ya da soyut herhangi bir olgu hakkındaki algı ve tutumların belirlenmesini sağlayan, söz konusu olgulara yönelik bireylerin zihinlerinde karşılık bulan kavramlardır (Şahin, 2013). Buradan yönelimle metaforlar, öğrencilerin doğal sayılara yönelik olumsuz sosyal duygusal algıların ortaya çıkarılarak matematik öğretim programının “*sadece bilişsel değil sosyal ve duygusal yönden de gelişen insan profili*” (MEB, 2024) amacına ulaşmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik metaforik algılarının ortaya çıkarılmasının özelde doğal sayılar kavramına ilişkin olumsuz algıların giderilmesine yönelik uyarlamalar yapılmasına genelde ise etkili bir matematik eğitim sürecinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforik algılarının incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların annenin eğitim durumuna göre dağılımı nasıldır?
4. Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların babanın eğitim durumuna göre dağılımı nasıldır?

2.YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel yaklaşım kapsamında fenomoloji (olgubilim) deseni kullanılmaktadır. Fenomoloji günlük yaşantıda çoğunlukla karşılaştığımız, bize hiç yabancı gelmeyen fakat anlamsal karşılığını da tam olarak kavrayamadığımız olguları incelemek için kullanılan nitel bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek 2016). Bu desenin benimsenmesinde öğrencilerin doğal sayı kavramına yönelik olgularının metaforlar aracılığıyla derinlemesine incelenmesine olanak tanınması neden olmuştur.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ortaokul 5-8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilinde MEB’ da öğrenim görmekte olan ortaokul –5-8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemeye alınan öğrencilerin dağılımı ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Örneklem öğrencileri hakkında bilgi

	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam (%)
Kız	20	20	15	15	70 (%50,0)
Erkek	20	20	15	15	70 (%50,0)
Toplam (%)	40 (%28,57)	40 (%28,57)	30 (%21,4)	30 (%21,4)	140

Tablo 1 incelendiğinde 40, 5.sınıf öğrencisinin 20’sinin kız, 20’sinin erkek; 40, 6.sınıf öğrencisinin 20’sinin kız, 20’sinin erkek; 30, 7.sınıf öğrencisinin 15’inin kız, 15’inin erkek; 30, 8.sınıf öğrencisinin 15’inin kız, 15’inin erkek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Metaforik Algı Formu” ile toplanılmıştır. (Ek 1) Form iki bölüm olarak tasarlanmıştır. Formun birinci bölümünde öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne-baba eğitim durumlarına yönelik ilişkin kişisel bilgi soruları yer almaktadır. İkinci bölümde ise “Doğal sayılar benziyor. Çünkü.....” ve “Doğal sayıları benzettiğiniz şeyin resmini aşağıya çiziniz.” ifadeleri bulunmaktadır. Öğrencilere doldurmaları için 15 dakika süre tanınan bu form, araştırmanın veri toplama aracını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında toplanan metafor verilerinin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin güvenilirliğinin sağlanıp sağlanmadığına ise Miles-Huberman (1994) güvenilirlik katsayısı hesaplanılarak karar verilmiştir. Miles-Huberman (1994) güvenilirlik katsayısı ” Güvenirlik = (Benzer kategorilerin sayısı) ÷ (Benzer ve farklı kategorilerin toplam sayısı)” formülü yardımıyla hesaplanmaya çalışılmıştır. Bu formül uygulanarak yapılan hesaplamalar sonucunda iki farklı araştırmacının analiz kategorileri arasındaki benzerlik oranının % 95 olduğu saptanmıştır. Bu oranın %70 ve daha fazla olması (Miles & Huberman 1994) nedeniyle bu çalışmada oluşturulan kategorin güvenilirliği sağlandığına karar verilmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde araştırma örneklemini oluşturan ortaokul 5-8. sınıf öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik metaforik algıları ve bu algılarını belirtmede kullandıkları ifadeler, araştırma problemleri kapsamında bulgular aracılığıyla sunulmuştur. Bulguların sunumunda frekans ve yüzde değerlerinin yer aldığı tablolardan faydalanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle yapılan çalışmada elde edilen verilere gelen bir bakış açısı sunması bakımından ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geçerli metafor geliştiren ve geliştiremeyen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Matematik Öğretmeni Hakkında Geliştirilen Metafor Sayısının Sınıf Düzeylerine Ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Sınıflar	Kız Öğrenciler		Erkek Öğrenciler		Tüm Öğrenciler	
	Öğrenci Sayısı	Geçerli Metafor Sayısı	Öğrenci Sayısı	Geçerli Metafor Sayısı	Öğrenci Sayısı	Geçerli Metafor Sayısı
5.Sınıf	20	13	20	12	40	25 (%62,5)
6.Sınıf	20	14	20	11	40	25 (%62,5)
7.Sınıf	15	13	15	12	30	25 (%83,3)
8.Sınıf	15	12	15	13	30	25 (%83,3)
Toplam	70	52 (%52,0)	70	48 (%48,0)	140	100 (%71,4)

Tablo 2 incelendiğinde; doğal sayı kavramına yönelik geçerli metafor geliştirilen kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu; tüm sınıf düzeylerinde ise kız öğrencilerin 103 (%52,0) matematik öğretmeni hakkında metafor geliştirmede erkek öğrencilere 48 (%48,0) göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Sınıf düzeyi bazında ise yedinci (%83,3) ve sekizinci (%83,3) sınıftaki öğrencilerin geçerli metafor geliştirmede beşinci (%62,5) ve altıncı (%62,5) sınıftaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve yaklaşık olarak aynı oranda metafor geliştiren beşinci ve altıncı sınıftaki öğrencilerin (%62,5) diğer sınıftaki öğrencilere göre daha düşük oranda metafor geliştirdikleri görülmektedir.

3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Bu araştırmanın birinci alt problemi, “Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklindedir. Bu probleme yönelik olarak, matematik öğretmeni hakkında geçerli metafor geliştiren toplam 100 ortaokul öğrencisinin metafor verileri, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Doğal Sayı Metaforları	Öğrenciler	f	%
Sonsuz	Ö1, Ö4, Ö8, Ö13, Ö17, Ö20, Ö43 Ö49, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö62, Ö64 Ö67 Ö76, Ö79, Ö81, Ö83, Ö99	20	20,0
Pi(π) sayısı	Ö2, Ö68, Ö70, Ö77, Ö92	5	5,0
Özgürlük	Ö3	1	1,0
Yaşam	Ö5, Ö28	2	2,0
Atom	Ö6	1	1,0
Gökdelen	Ö7, Ö18	2	2,0
İnsan	Ö9, Ö22	2	2,0
Uzay	Ö10, Ö16, Ö26, Ö42, Ö47, Ö48 Ö57, Ö58, Ö59, Ö60, Ö72, Ö82, Ö84 Ö94, Ö97, Ö100	16	16,0
Yapay zekâ	Ö11	1	1,0
Tren	Ö12, Ö88, Ö93	3	3,0
İnsan yaşı	Ö14, Ö19, Ö30, Ö69, Ö85	5	5,0
Karıncalar	Ö15, Ö25	2	2,0
Cetvel	Ö21, Ö32	2	2,0
Telefon	Ö23	1	1,0
Güneş	Ö24	1	1,0
Park	Ö27	1	1,0
Dünya	Ö29, Ö39, Ö50, Ö80, Ö87, Ö89	6	6,0
Yasa	Ö31	1	1,0
Saat	Ö33, Ö36, Ö41, Ö55, Ö56, Ö65, Ö74, Ö75	8	8,0
Temel	Ö34	1	1,0

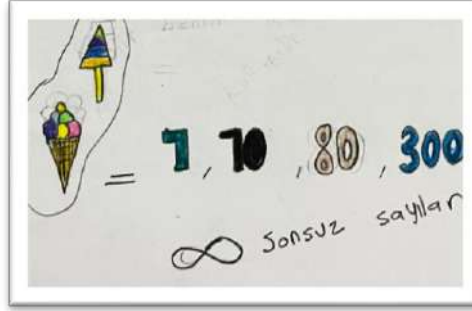
Üç nokta	Ö35	1	1,0
Hesap makinesi	Ö37, Ö40	2	2,0
Işın	Ö38, Ö66, Ö71, Ö86, Ö96, Ö98	6	6,0
Nar	Ö44	1	1,0
Rehber	Ö45	1	1,0
Yıldız	Ö46, Ö78	2	2,0
Yap-boz	Ö61, Ö63, Ö73	3	3,0
Para	Ö90, Ö91	2	2,0
Kod	Ö95	1	1,0

Tablo 3 incelendiğinde doğal sayı kavramına yönelik toplam 180 ortaokul öğrencisinin toplam 29 farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. En çok geliştirilen metaforun % 20,0 oran ile *sonsuz* metaforu olduğu, daha sonra sırasıyla; % 16,0 oran ile *uzay*, % 8,0 oran ile *saat*, % 6,0 oran ile *dünya* ve *ışın*, % 5,0 oran ile *pi(π) sayısı* ve *insan yaşı*, % 3,0 oran ile *tren* ve *yap-boz*, % 2,0 oran ile *yaşam*, *gökdele*, *insan*, *karıncalar*, *cetvel*, *hesap makinesi*, *yıldız* ve *para* metaforlarının geliştirildiği görülmüştür. Ayrıca % 1,0 oran ile de doğal sayı kavramına yönelik farklı birçok ($f=12$, %12,0) metaforun geliştirildiği de görülmektedir.

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlardan bazıları ve ilgili metaforlara ilişkin yaptıkları çizimlerden bazıları aşağıda öğrenci kodlarıyla birlikte sunulmuştur:

sonsuz: “Sonsuz sayıda doğal sayı var ve biz bunların sonsuza kadar giden sayıların hangi sayılar olduğunu bilmiyoruz. O yüzden doğal sayılar bilmediğimiz kadar büyüklükte olan sayıları temsil eden sonsuza benziyor.” (Ö99)

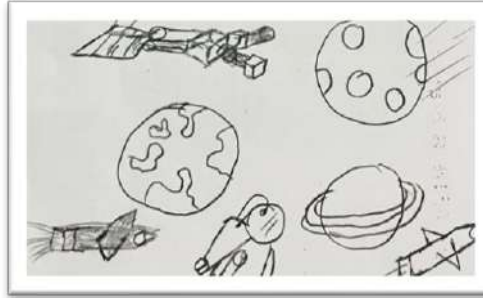
Sonsuz metaforuna ilişkin Ö99’un yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 1: Ö99'un sonsuz metaforuna ilişkin çizimi

uzay: "Doğal sayılar hayatı kapsayan bir uzaya benzediği için doğal sayılar, uzaya benziyor." (Ö82)

Uzay metaforuna ilişkin Ö82'nin yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 2: Ö82'nin öğrencinin uzay metaforuna ait çizimi

saat: "Zamanı ölçerken kullandığımız saatlerin üzerinde hep doğal sayılar yazdığı için doğal sayılar saate benziyor." (Ö41)

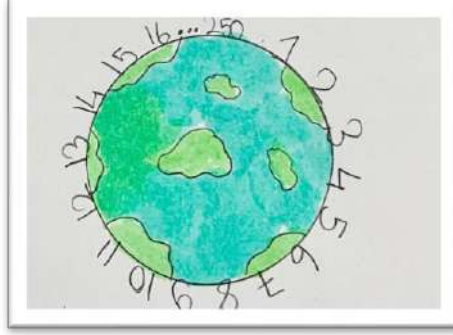
Saat metaforuna ilişkin Ö41'in yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 3: Ö41'in saat metaforuna ait çizimi

dünya: “Doğal sayılar insanların dünyada kullandıkları en eski sayılar olduğu için dünyanın varoluşuyla birlikte vardır. Yani doğal sayılar, dünyaya benzer.”(Ö89)

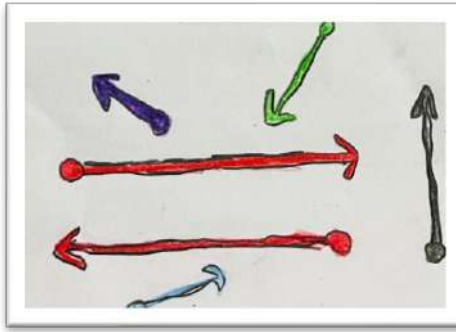
Dünya metaforuna ilişkin Ö89’un yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 4: Ö89’un dünya metaforuna ait çizimi

ışın: “Doğal sayıların başlangıcı sıfır ama sonu belli değil. Tıpkı ışınlar gibi. Işınlardan da başlangıç noktası belli fakat sonu belli değildir.”(Ö38)

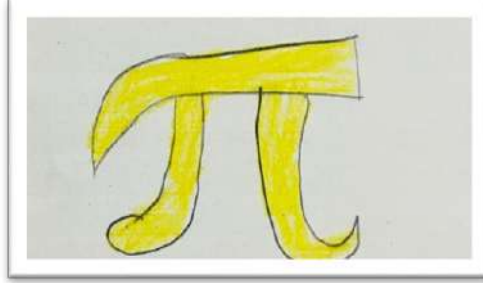
Işın metaforuna ilişkin Ö38’in yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 5: Ö38’in ışın metaforuna ait çizimi

π sayısı: “Pi sayısının ondalık kısmı gizemini koruyan bir sonsuzluğa doğru gidiyor. Doğal sayılar ise sayı doğrusunda bilinmeyen bir sonsuzluğa doğru gidiyor. Bu yönüyle ikisi birbirine çok benziyor. Yani doğal sayılar pi sayısına benziyor.”(Ö77)

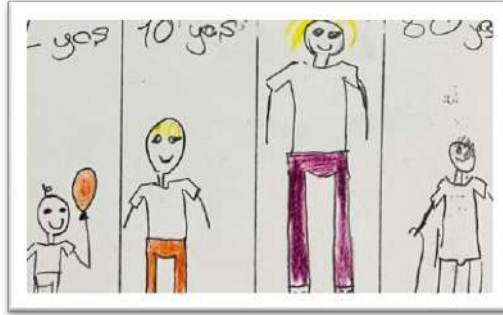
π sayısı metaforuna ilişkin Ö77’nin yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 6: Ö77'nin ışın metaforuna ait çizimi

insan yaşı: “İnsanlar yaşları söylerken doğal sayıları kullandığı için doğal sayılar insan yaşına benziyor.” (Ö69)

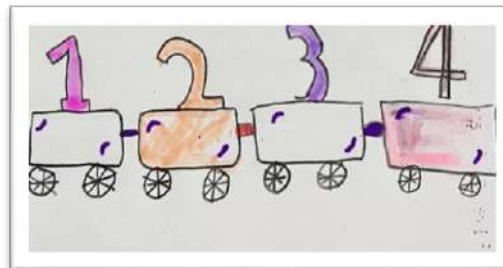
İnsan yaşı metaforuna ilişkin Ö69'un yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 7: Ö69'un insan yaşı metaforuna ait çizimi

tren: “Doğal sayıların sayı doğrusundaki yerleri vagonları ile sonsuz yolculuk yapan bir treni anımsatıyor. Bu yüzden doğal sayılar trene benziyor.” (Ö88)

Tren metaforuna ilişkin Ö88'in yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 8: Ö88'in tren metaforuna ait çizimi

insan: “Her insan farklıdır. Doğal sayıların kullanım amaçları da farklıdır. Bu nedenle doğal sayılar insanlara benzer.”(Ö9)

İnsan metaforuna ilişkin Ö9’un yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 9: Ö9’un insan yaşı metaforuna ait çizimi

gökdelen: “Doğal sayılardaki basamak değerleri uzunluğu sonsuz olan gökdelenlere benzer. Buna göre doğal sayılar gökdelenlere benzer.” (Ö18)

Gökdelen metaforuna ilişkin Ö18’in yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 10: Ö18’in gökdelen metaforuna ait çizimi

yaşam: “Doğal sayılar, günlük yaşamda paraların üzerinde, ağaçların boy uzunluklarında , öğrencilerin boy kilo hesaplamalarında hep var. Kısacası yaşamın her yerinde doğal sayılar var.”(Ö5)

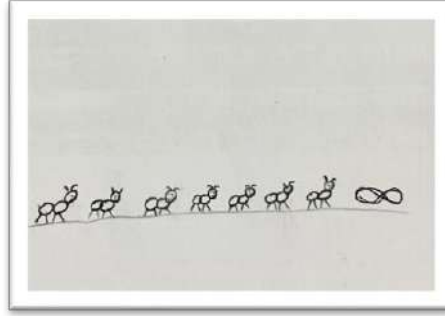
Yaşam metaforuna ilişkin Ö5’in yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 11: Ö5'in yaşam metaforuna ait çizimi

karıncalar: “Doğal sayılar karıncalara benziyor. Çünkü karıncaların karınca yuvasında sayılamayacak kadar çok olması ile sayı doğrusundaki doğal sayıların bir çok olması birbirine benziyor.”(Ö25)

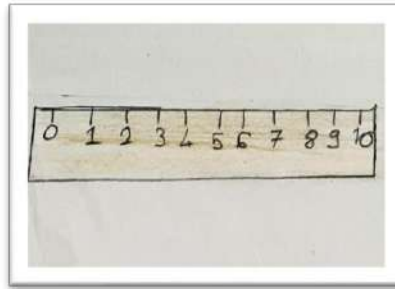
Karıncalar metaforuna ilişkin Ö25'in yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 12: Ö25'in karınca metaforuna ait çizimi

cetvel: “Doğal sayılar cetvelde yer alan sayılara benziyor. O neden doğal sayılar bana cetveli anımsatıyor.”(Ö21)

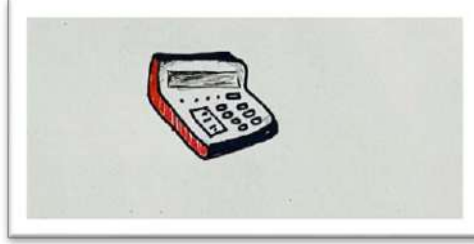
Cetvel metaforuna ilişkin Ö21'in yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 13: Ö21'in cetvel ışın metaforuna ait çizimi

hesap makinesi: “Hesap makinesinin üzerindeki rakamlar aynı zamanda doğal sayılar olduğu için doğal sayılar, hesap makinesine benziyor.”(Ö37)

Hesap makinesi metaforuna ilişkin Ö37’nin yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 14: Ö37’nin hesap makinesi metaforuna ait çizimi

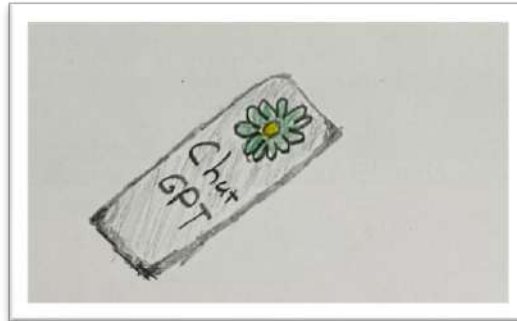
Para: “Paraların üzerinde hep doğal sayı yazar. O yüzden doğal sayılar paraya benzer.”(Ö90)

Para metaforuna ilişkin Ö90’nın yaptığı çizim aşağıdaki şekildedir.



Şekil 15: Ö37’nin hesap makinesi metaforuna ait çizimi

yapay zeka: “Doğal sayıları kullanarak istediğimiz matematik problemlerini çözüyoruz. Yapay zeka Chat GPT sayesinde de istediğimiz çalışmaları yapabiliyoruz.” (Ö11)



Şekil 16: Ö11’in yapay zeka metaforuna ait çizimi

3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Bu araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu problemin yanıtlanmasına yönelik olarak, araştırmaya katılan ve geçerli metafor geliştirdikleri belirlenen 40’ı beşinci sınıf, 45’i altıncı sınıf, 50’si 7.sınıf, 45’i 8.sınıf olmak üzere toplam 180 ortaokul öğrencilerinin geliştirdikleri metaforların sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

5.Sınıf	<i>f</i>	6.Sınıf	<i>f</i>	7.Sınıf	<i>f</i>	8.Sınıf	<i>f</i>
Sonsuz	6	Sonsuz	2	Sonsuz	7	Sonsuz	5
Pi(π) sayısı	1	Yaşam	1	Pi(π) Sayısı	2	Pi(π) Sayısı	2
Özgürlük	1	Uzay	4	Uzay	5	Uzay	5
Yaşam	1	İnsan yaşı	1	İnsan yaşı	1	Tren	2
Atom	1	Cetvel	1	Işın	2	İnsan yaşı	1
Gökdelen	2	Park	1	Yap-boz	3	Dünya	3
İnsan	2	Dünya	3	Saat	5	Işın	3
Uzay	2	Yasa	1			Yıldız	1
Yapay zeka	1	Saat	3			Para	2
Tren	1	Temel	1			Kod	1
İnsan yaşı	2	Üç nokta	1				
Karınca	2	Hesap makinesi	2				
Cetvel	1	Işın	1				
Telefon	1	Nar	1				
Güneş	1	Rehber	1				
		Yıldız	1				

Tablo 4 incelendiğinde doğal sayı kavramına yönelik geçerli metafor geliştiren öğrencilerin sınıf düzeyi bazında tüm sınıflarda (f=25) eşit sayıda metafor geliştirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra beşinci sınıf düzeyinde en fazla geliştirilen metaforların (f=6) değeriyle *sonsuz* olduğu; altıncı sınıf düzeyinde (f=4) değeriyle *uzay* metaforu, yedinci sınıf düzeyinde (f=7) değeriyle *sonsuz* metaforu, sekizinci sınıf düzeyinde ise (f=5) değeriyle *sonsuz* metaforu olduğu görülmüştür.

3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Cinsiyete Göre Dağılım Bulguları

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların cinsiyete dağılımı nedir?” şeklindedir. Bu problemin yanıtlanmasına yönelik olarak, araştırmaya katılan ve matematik öğretmeni hakkında geçerli metafor geliştirdiği belirlenen 52’si kız ve 48’i erkek olmak üzere toplam 100 ortaokul öğrencisinin metaforlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Cinsiyete Dağılımı

Doğal Sayı Metaforları	Kız Öğrenciler	f	Erkek Öğrenciler	f
Sonsuz	Ö4, Ö8, Ö17, Ö20, Ö43, Ö49 Ö52, Ö53, Ö64, Ö67, Ö76 Ö79, Ö83, Ö99	14	Ö1, Ö13, Ö51, Ö54, Ö62, Ö81	6
Pi(π) sayısı	Ö2, Ö68, Ö70, Ö77, Ö92	5		
Özgürlük			Ö3	1
Yaşam	Ö28	1	Ö5	1
Atom			Ö6	1
Gökdelen	Ö7, Ö18	2		
İnsan			Ö9, Ö22	2
Uzay	Ö10, Ö16, Ö57, Ö58, Ö72 Ö82, Ö84, Ö97, Ö100	9	Ö26, Ö42, Ö47, Ö48 Ö59, Ö60, Ö94	7
Yapay zeka			Ö11	1
Tren	Ö12, Ö93	2	Ö88	1

İnsan yaşı	Ö19, Ö30	2	Ö14, Ö69, Ö85	3
Karınca	Ö15	1	Ö25	1
Cetvel	Ö32	1	Ö21	1
Telefon	Ö23	1		
Güneş	Ö24	1		
Park	Ö27	1		
Dünya	Ö29, Ö39, Ö50, Ö87	4	Ö80, Ö89	2
Yasa			Ö31	1
Saat	Ö65, Ö75	2	Ö33, Ö36, Ö41 Ö55, Ö56, Ö74	6
Temel			Ö34	1
Üç nokta	Ö35	1		
Hesap makinesi	Ö40	1	Ö37	1
Işın	Ö38, Ö71, Ö86, Ö98	4	Ö66, Ö96	2
Nar	Ö44	1		
Rehber	Ö45	1		
Yıldız	Ö46	1	Ö78	1
Yap-boz	Ö73	1	Ö61, Ö63	2
Para			Ö90, Ö91	2
Kod			Ö95	1

Tablo 5 incelendiğinde doğal sayı kavramına yönelik kız öğrencilerin 56 adet ve erkek öğrencilerin 44 adet geçerli metafor geliştirdikleri ve buna bağlı olarak kız öğrencilerin metaforlar geliştirmekte erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin toplam 14 kız öğrencinin *sonsuz*, toplam 6 erkek öğrencinin *sonsuz* metaforunu birlikte kullandıkları ve buna bağlı olarak kız öğrencilerin belirli metaforları erkek öğrencilere göre daha sık tekrar ettikleri görülmüştür.

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlardan bazıları aşağıda öğrenci ve cinsiyet kodlarıyla birlikte sunulmuştur:

sonsuz: “Sonsuz tane doğal sayı olması bana sonsuzluk sembolünü anımsattığı için doğal sayıları sonsuza benzetiyorum.” (Ö79-E)

sonsuz: “Sonsuz tane doğal sayı olduğu için doğal sayılar, sonsuza benzer.” (Ö17-K)

hesap makinesi: “Hesap makinesinin üzerindeki rakamlar aynı zamanda doğal sayılar olduğu için doğal sayılar, hesap makinesine benziyor.” (Ö37)

hesap makinesi: “Doğal sayılar hesap makinesine benziyor. Çünkü büyük doğal sayılarla yapmakta zorlandığımız işlemleri hesap makinesi yardımıyla kolayca yapabiliyoruz.” (Ö40)

saat: “Saatlerdeki sayılarda hep doğal sayıları görürüz.” (Ö55-E)

saat: “Saatlerdeki zamanlar yaşadığımız sürece sonsuza kadar gider. Doğal sayılarda öyledir sonsuza kadar gider. Bu yüzden doğal sayılar saate benzer.” (Ö75-K)

insan yaşı: İnsanları yaşı yıl geçtikçe artıyor. Doğal sayılar ise ritmik olarak artıyor. O yüzden doğal sayılar, insan yaşına benziyor. (Ö19-K)

insan yaşı: İnsanlar yaşları söylerken doğal sayıları kullandığı için doğal sayılar insan yaşına benziyor. (Ö69-E)

3.4. Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılım Bulguları

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların annenin eğitim durumuna göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu problemin cevaplanmasına yönelik olarak ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların annenin eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Okur-Yazar	İlköğretim	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora
Saat (1)	Uzay (4)	Sonsuz (14)	Sonsuz (3)	Pi(π) sayısı (1)	
Sonsuz (1)	Sonsuz (3)	Özgürlük (1)	İnsan (1)	Atom (1)	
Uzay (1)	İnsan yaşı (2)	Yaşam (2)	İnsan yaşı (2)	Tren (1)	
	Park (1)	Para (2)	Yapay zeka (1)	Uzay (2)	

Dünya (3)	Uzay (4)	Gökdelen (1)
Yıldız (1)	Kod (1)	Cetvel (1)
Yasa (1)	Dünya (2)	Telefon (1)
Cetvel (1)	Karınca (2)	Güneş (1)
Saat (1)	İnsan yaşı (1)	Saat (1)
Işın (1)	Tren (1)	Tren (1)
	Hesap	Hesap
	makinesi (1)	makinesi (1)
	Gökdelen (1)	Temel (1)
	İnsan (1)	Üç nokta (1)
	Yap-boz (2)	Dünya (2)
	Işın (3)	Rehber (1)
	Saat (3)	Yıldız (1)
	Pi(π) sayısı (1)	Pi(π) sayısı (3)
		Yap-boz (1)
		Uzay (4)
		Işın (2)

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri geçerli metaforları en çok annesi lise ($f=44$, %44,0) mezunu olan öğrencilerin geliştirdiği daha sonra sırasıyla, annesi üniversite ($f=30$, %30,0) mezunu olan öğrencilerin, annesi ilköğretim ($f=18$, %18,0) mezunu olan öğrencilerin, annesi yüksek lisans ($f=5$, %5,00) mezunu olan öğrencilerin geliştirdiği görülmüştür. Buna ek olarak en az metaforun annesi okur-yazar ($f=3$, %3,0) eğitim durumuna sahip olan ortaokul öğrenciler tarafından geliştirildiği açığa çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerin annelerinin hiçbirisinin doktora mezunu olmadığı ve buna bağlı olarak ta annesi doktora eğitim durumuna sahip öğrencilerin tarafından geliştirilen hiçbir metaforların olmadığı tespit edilmiştir.

3.5. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öğretmeni Hakkında Geliştirdikleri Metaforların Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Bu araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların babanın eğitim durumuna göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu problemin cevaplanmasına yönelik olarak ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların babanın eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Sayı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Okur- Yazar	İlköğretim	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora
Saat (1)	Uzay (3)	Sonsuz (13)	Sonsuz (6)	Pi(π) sayısı (2)	
Uzay (1)	Park (1)	Uzay (4)	Uzay (5)	Sonsuz (1)	
	Cetvel (1)	Yaşam (2)	Saat (4)	Uzay (2)	
	Dünya (1)	Dünya (3)	Yap-boz (2)	Gökdelen (1)	
	Işın (1)	Işın (4)	Yapay zeka (1)	Güneş (1)	
		Saat (3)	İnsan (1)	Hesap makinesi (1)	
		İnsan (1)	Pi(π) sayısı (2)	İnsan yaşı (1)	
		Karıncalar (1)	Dünya (1)		
		Tren (1)	Karıncalar (1)		
		İnsan yaşı (2)	Para (1)		
		Telefon (1)	Tren (1)		
		Hesap makinesi (1)	İnsan yaşı (2)		
		Özgürlük (1)	Yasa (1)		
		Pi(π) sayısı (1)	Temel (1)		
		Kod (1)	Üç nokta (1)		
		Para (1)	Nar (1)		

Atom (1)	Rehber (1)
Yap-boz (1)	Gökdelen (1)
	Işın (1)
	Cetvel (1)
	Yıldız (1)

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri geçerli metaforları en çok babası lise ($f=43$, %43,0) mezunu olan öğrencilerin geliştirdiği daha sonra sırasıyla, babası üniversite ($f=39$, %39,0) mezunu olan öğrencilerin, babası yüksek lisans ($f=9$, %9,0) mezunu olan öğrencilerin, babası ilköğretim ($f=7$, %7,0) mezunu olan öğrencilerin geliştirdiği görülmüştür. Buna ek olarak en az metaforun babası okur-yazar ($f=2$, %2,0) eğitim durumuna sahip olan ortaokul öğrenciler tarafından geliştirildiği açığa çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerin babalarının hiçbirisinin doktora mezunu olmadığı ve buna bağlı olarak da babası doktora eğitim durumuna sahip öğrencilerin tarafından geliştirilen hiçbir metaforların olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak birtakım öneriler sunulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik farklı birçok metaforun geliştirildiği ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında doğal sayı kavramının ortaokul öğrencilerinin tüm sınıf seviyelerinde öğrendikleri ortak ve temel matematiksel kavram olmasına bağlı olarak birçok farklı metaforun geliştirilmesine imkân veren bir kavram olması ile ilişkilendirilebilir. Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik en çok geliştirilen metaforun *sonsuz* metaforu olduğu, daha sonra sırasıyla; *uzay*, *saat*, *dünya* ve *ışın*, *pi(π) sayısı* ve *insan yaşı*, *tren* ve *yap-boz*, *yaşam*, *gökdelen*, *insan*, *karıncalar*, *cetvel*, *hesap makinesi*, *yıldız* ve *para* metaforlarının geliştirildiği açığa çıkmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların sınıf düzeyi olarak daha çok yedinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin tarafından geliştirildiği ve geçerli metafor geliştirmede beşinci ve altıncı sınıftaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları açığa çıkmıştır. Bu sonucun açığa çıkmasında doğal sayı kavramına yönelik olarak sınıf düzeyi arttıkça ortaokul öğrencilerinin kavrama yönelik matematiksel yaşantıların fazla olması ve ortaokul bünyesinde yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerin soyut matematiksel kavramlara yönelik algılarını somutlaştırarak metaforlar aracılığıyla ifade etme yetkinliklerinin bilişsel alan gelişimine bağlı olarak beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden daha gelişmiş olması ile ilişkilendirilebilir.

Doğal sayı kavramına yönelik kız öğrencilerin farklı metaforlar geliştirmekte erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşmada ortaokul yaş grubunda kız öğrencilerin kendilerini ifade edebilme yetkinliklerinin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olması ve buna bağlı olarak doğal sayı algıları metaforlar aracılığıyla daha başarılı bir şekilde ifade edebilmeleri ile açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri geçerli metaforları en çok annesi lise mezunu olan öğrenciler tarafından geliştirildiği daha sonra sırasıyla, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin geliştirdiği görülmüştür. Buna ek olarak en az metaforun annesi okur-yazar eğitim durumuna sahip olan ortaokul öğrenciler tarafından geliştirildiği açığa çıkmıştır. Bu sonuç annenin eğitim durumuna bağlı olarak sahip olduğu bilgisi dahilinde öğrencinin matematiksel gelişim sürecine destek olabilmesi ile ilişkilendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri geçerli metaforları en çok babası lise mezunu olan öğrenciler tarafından geliştirdiği daha sonra sırasıyla, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin geliştirdiği görülmüştür. Bu sonuca ek olarak en az metaforun babası okur-yazar eğitim durumuna sahip olan ortaokul öğrenciler tarafından geliştirildiği açığa çıkmıştır. Bu sonuç babanın eğitim durumuna bağlı olarak sahip olduğu bilgisi dahilinde öğrencinin matematiksel gelişim sürecine yardımcı olabilmesi ile ilişkilendirilebilir.

Aşağıda araştırma kapsamında açığa çıkan sonuçlara göre birtakım öneriler sunulmuştur:

- Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik *çok sayıda* metaforlar algısına sahiptirler. Bu soyut algının öğrencilerin zihninde daha da somutlaşabilmesi için matematik öğretmenleri derslerinde öğrenme çıktılarına bağlı olarak farklı zenginleştirme ve farklılaştırma etkinlik uygulamalarına yer verilebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metafor sonuçlarının genellenebilirliğine yönelik bu konuda farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrencileri örneklemeleriyle yeni araştırmalar yürütülebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin doğal sayı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların anne ve babanın eğitim durumuna farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamda matematik eğitiminin aileden ayrı bir süreç olmadığı, anne ve babanın eğitim durumuna göre öğrencisinin gelişimini desteklemesinin önemli olması nedeniyle ebeveynleri bu konuda bilgilendirici eğitimler planlanabilir. Ayrıca bu eğitimler matematik zümresi okul temelli etkinlik planına da dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ.,S. & Pehlivan, A. 2010. Türkçe öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar, *Turkish Studies*, 5(3), 812-842.
- Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler:Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 217-230.
- Cornu. B. (1991). Limits. In D. Tall(Ed.), *Advanced mathematical thinking*. Boston: Kluver.
- Çite, H. (2016). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sayılar öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlarının tespiti ve bu yanlışların giderilmesine yönelik çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Matematik öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Matematik öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

EK 1: Metaforik Algıların İncelenmesi Formu

DOĞAL SAYI KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGI FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form sizlerin “doğal sayı kavramına” ilişkin metaforik algılarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. 1.Bölümde size ait bazı kişisel bilgileri içeren sorular; 2. Bölümde doğal sayı kavramı hakkındaki sorular bulunmaktadır. Sizden istenilenler, 1.bölümdeki kişisel bilgilerinizi doğru ve eksiksiz bir şekilde doldurmanız ve “Doğal Sayı Kavramı” ile ilgili verilen cümleyi yaşadığınız çevreden hareketle aklınıza gelen herhangi bir şeye benzetme yaparak doldurmanız ve daha sonra ise size ayrılmış ilgili alanlarda matematik kavramının size hatırlattıklarını çizim yaparak anlatmanız istenmektedir.

Bu forma vereceğiniz yanıtlar konferans çalışması için kullanılacak olup bilgileriniz gizli tutulacaktır. Formda isminizi belirtmenize gerek yoktur. Lütfen soruları boş bırakmanız. Göstereceğimiz içtenlik ve özen için şimdiden çok teşekkür ederim.

Hatice Nur KONAKLI

Prof. Dr. Davut KÖĞÇE

Matematik Öğretmeni

Matematik Eğitimi

1.BÖLÜM

1. Sınıfınız: () 5.Sınıf () 6.Sınıf () 7.Sınıf () 8.Sınıf

2.Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

3. Annenizin eğitim durumu: () Okur-yazar () İlköğretim () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora

4. Babanızın eğitim durumu: () Okur-yazar () İlköğretim () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora

2.BÖLÜM

1. Doğal sayılar benziyor.
Çünkü

2. Doğal sayıları benzettiğiniz şeyin resmini aşağıya çiziniz.



Working in an interdisciplinary team in Polish hospitals

Joanna Jasińska

Warsaw Medical University named Tadeusz Koźluk, – Poland
*** dr hab. MBA, prof. Warsaw Medical University named Tadeusz Koźluk,**

Vice-Rector for Education and Development, Warsaw. Poland

E-mail address: * prorektor@wumed.edu.pl

Abstract

Treatment of patients with various ailments based on an interdisciplinary team is actually a routine activity in some countries around the world. Effective cooperation in the team that deals with treatment must be a basic condition for guaranteeing a high level of health services. Unfortunately, each process related to work causes some kind of burden that accompanies providing help to patients. It should not be forgotten that cooperation in an interdisciplinary team is considered a basic condition necessary to ensure an appropriate level of services provided in medical.

Research objective: The aim of the research was to assess work in an interdisciplinary team in Polish hospitals. The specific objective was to examine the impact of various factors such as education or training on the cooperation of the interdisciplinary team. Another specific objective was to analyze the skills that are important in the work of a doctor, nurse, midwife in an interdisciplinary team. The main research problem in the work includes the issue of what affects the proper functioning of the interdisciplinary team so that the team's goals are properly achieved. The specific problems are: What impact do working conditions have on the quality of the team's work? Is there proper communication with the coordinator and other team members in the interdisciplinary team? Does each team member know what their superior and other team members expect from them? What does the good functioning of the team depend on? Do opportunities for development through training and higher education affect the work of the team and its work efficiency in a healthcare facility?

Based on the research problems, the main hypothesis states that a detailed analysis of factors that may affect the proper functioning of the team will eliminate or significantly improve its performance. In turn, the detailed research hypotheses are presented as follows: Working conditions have a positive effect on the proper functioning of the interdisciplinary team. Good communication in the team allows

for mutual understanding of members and elimination of potential conflicts. Clearly defined requirements for each team member give the team the opportunity to operate at a high level. Good and effective team operation depends on a good coordinator, a sense of belonging to the team, joint decision-making and mutual support. Thanks to the possibility of undertaking higher education, training, various types of courses or drawing on the experience of other team members, the effectiveness of the operation increases.

Materials and methods: The study was conducted between January and June 2024 among doctors, nurses, nurses, and midwives with various levels of education and work experience. The study used a diagnostic survey method, in which 520 people participated. An original survey developed for the study was used to collect data. The survey questionnaire contained 20 questions and consisted of two parts: a metric and the main part. The collected data were analyzed both quantitatively and qualitatively. The first step was to assess the completeness of the completed surveys, after which the research material was collected, coded, and statistically analyzed using the SPSS Statistics 28.0 statistical package. The study was analyzed in descriptive, graphical, and statistical form. A 5% risk of inference error was adopted. The chi-square test method developed by Karl Pearson, which allows for estimating the error of the null hypothesis. The obtained research results were subjected to statistical analysis X2 for independent samples. A probability value of $p < 0.05$ was considered statistically significant. In cases where the assumptions for the Chi square test were not met, the Fisher test was used to check statistical significance.

Results: Statistical analysis showed that:

1. In the study of the correlation between age and the opinion on the interdisciplinary team, statistical significance is found in the issue concerning responsibility for tasks assigned to others ($p < 0.034$). Statistically, more staff over 40 years of age responded positively (rather agree or completely agree) to this question. In the remaining cases, there is no statistical significance..
2. Data regarding the correlation of the interdisciplinary team in relation to the education of the respondents. In this question, statistical significance is only in the issue concerning the sense of belonging to the team ($p < 0.028$). In this case, people who completed master's studies and third-cycle studies (doctorate) answered that this sense of belonging is important to them. In the remaining cases, there is no statistical significance.
3. Team membership and participation in courses and training - in this question, statistical significance is in the point concerning the sense of responsibility for tasks assigned to others ($p < 0.0146$). On the border of statistical significance we have the issue related to appreciation by paramedical staff ($p < 0.069$).

4. The awareness that the doctor with whom one works appreciates the usefulness of the actions undertaken correlates with the number of full-time positions of the respondents ($p < 0.015$). The remaining statements do not show statistical significance.
5. The respondents point out that they need a good team leader who shares their vision of care ($p < 0.009$), they consider themselves a full member of the interdisciplinary team ($p < 0.168$). They also point out that other paramedical workers (physiotherapists, speech therapist, psychologist, etc.) appreciate the participation of nurses in patient care ($p < 0.012$).
6. The respondents assessed that the use of knowledge from courses and specializations in everyday work was still noticed by other members of the therapeutic team (physiotherapists, speech therapists, psychologists, etc.), who appreciated the participation of nurses in patient care ($p < 0.025$). The remaining statements did not show statistical significance.
7. Statistically significant correlations with $p < 0.05$ between issues related to the functioning of the multidisciplinary team and the declared time of work in the current department and the time of work since graduation/studies as well as the time of work since obtaining the right to practice the profession. The correlation coefficient calculated in this case was RSpearman.
8. Statistically significant correlations between the time spent working on the ward and the issue: I consider myself a full member of the team ($p < 0.05$), I feel co-responsible for the good functioning of the team, a sense of an important role, appreciation by other employees, belonging to the team, appreciation of usefulness by doctors, good functioning of the team and responsibility for action, at these points there was a correlation of $p < 0.05$.
9. Correlation of the influence of factors on the level of professional competence and the interdisciplinary team. It was examined what influences the interdisciplinary team, which of the professional competences of nurses influence the functioning of the team. Correlation analysis showed a statistically significant relationship between the feeling that specialized nursing education influences the current level of competence and the need for a good team leader ($p = 0.034$), as well as the fact that the respondents consider themselves to be a full member of the team ($p = 0.018$), playing an important role in the coordination of care ($p = 0.037$) or being appreciated by other paramedical workers ($p = 0.031$).
10. The results show a statistically significant correlation between the statement that specialization has an impact on the current level of professional competence and considering oneself a full member of the multidisciplinary team ($p = 0.002$), a sense of shared responsibility for the good functioning of the team ($p = 0.022$), the feeling that the nursing/midwifery team agrees on the goals of jointly provided care ($p < 0.001$), knowledge of what the superior expects exactly ($p = 0.03$), a sense of belonging to the nursing team ($p < 0.001$) as well as the opinion that the good functioning of the team depends on a charismatic leader ($p = 0.012$).
11. Statistical analysis showed correlations between the perception that additional training culminating in obtaining a certificate has an impact on the current level of professional competence and the need for a good team leader who shares his/her vision of care ($p = 0.012$),

considering oneself a full member of the multidisciplinary team ($p=0.014$) and the opinion that the medical/nursing/midwifery team agrees on the goals of jointly provided care ($p=0.031$).

12. University education has an impact on the current level of professional competence and the opinion that respondents can always count on their colleagues even in the most difficult situations related to nursing care ($p=0.005$), as well as that the nursing/midwifery team agrees on the goals of jointly provided care ($p=0.017$).
13. The obtained results of the analyses did not show any statistically significant correlations between issues related to functioning in a multidisciplinary team and the opinion on the exchange of experiences with colleagues (mentoring, meetings, conversations) and their impact on the current level of professional competences.

Bibliografia

1. Aram JD Concepts of interdisciplinarity: configurations of knowledge and action. Human Relations 2023.
2. Gallagher E, In press Participatory action research and primary care teams.[Unpublished masters thesis]; 2021.
3. Jacobs JA, Frickel S. Interdisciplinarity: a critical assessment. AnnRev Soc 2019.
4. Kowalska K., W.P. Kalbarczyk, Koordynowana opieka zdrowotna. Doświadczenia międzynarodowe, propozycje dla Polski, Ernst & Young Usługi Finansowe Audyt, Warszawa 2023.
5. KörnerM. Interprofessional teamwork in medical rehabilitation: a comparison of multidisciplinary and interdisciplinary team approach. Clin Rehabil 2019.
6. Morgan G., Images of organization. Sage, Beverley Hills, California 2016.
7. Olivier D., Jak działa zespół interdyscyplinarny? Palliative Medicine Wisdom Hospice, Rochester, Wielka Brytania, Polska Medycyna Paliatywna 2013; 2, 3:191-194.
8. Rudawska I., Zintegrowana opieka zdrowotna: w poszukiwaniu poprawy efektywności, „Problemy Zarządzania” 2011; 9/3:140-152.

Internationalism in the Territories of Higher Education and Fighting Against Epistemic Inequalities

Pınar AYYILDIZ

Türkiye

Abstract

It goes without saying that over the past decades, the landscape of higher education has been profoundly reshaped by globalization and internationalization. Universities across the world strive to enhance their global visibility, forge cross-border partnerships, expand their research networks, and diversify their student and faculty profiles to a greater extent.

Epistemic inequalities can be defined as structural imbalances in production, dissemination, recognition, and valuation of knowledge- most often *scientia*. Historically rooted in colonial and postcolonial relations, such inequalities persist within today's global higher education framework too, where the Global North continues to dominate the means of knowledge production, dissemination, and validation. The questions remain then: How can internationalism in higher education contribute to addressing these epistemic inequalities? What strategies, policies, and practices can promote a more equitable and inclusive global knowledge landscape?

The present study seeks to investigate the complex, even intertwined, interplay between and amongst internationalism in higher education and the fight(s) against epistemic inequalities. By “internationalism,” it is referred not solely to instrumental dimensions of market competition and institutional branding but also to a relatively more normative project that aims at embracing epistemic diversity, democratizing knowledge flow(s), and challenging the rooted/established hierarchies of intellectual authority. The current research hopes to offer a critical analysis of how policy frameworks, curriculum reforms, language diversity initiatives, open science movements, capacity-building programs, and postcolonial critiques can actually transform internationalization from a merely procedural undertaking into a catalyst for epistemic justice.

Keywords: Internationalism, Higher Education, Epistemic Inequalities



United States Economic Policy During World War II

Ph.D. Bartosz Nieścior

Warsaw School of Economics, Poland

Abstract

In the interwar period, the American economy grew very dynamically, also financing the reconstruction of Western Europe. American loans contributed to the economic growth of Great Britain and France. It was not until the crisis of 1929-33 that the economy collapsed and for several years halted the dynamics of growth. With the election of Franklin Delano Roosevelt as US president and the introduction of the New Deal policy, it was possible to restore stability to the economy, repair the shaken banking system and create hundreds of thousands of jobs. State interventionism allowed the crisis to be overcome and the country to emerge from recession.

The development of American industry in the interwar period also resulted in an increase in the military potential of the US army and navy. Under the provisions of the conferences in Washington (1922) and London (1930 and 1936), new parities in the ownership of ships by world powers were established. This undermined the previous dominance of the British fleet, which lost absolute hegemony to the rapidly developing navies of the United States and Japan. During the presentation, the main assumptions of US policy during World War II will be presented based on source materials and subject literature.

Death on the Page, Rebirth on the Screen: Literature Between Translation and Adaptation Ghassan Kanafani's *Men in the Sun* as a Case Study

Rashid Yahiaoui

College of Humanities and Social Sciences Hamad Bin Khalifa University, Qatar

ryahiaoui@hbku.edu.qa

Abstract

This research provides a comparative study between Hilary Kilpatrick's English translation and

Tawfiq Saleh's film adaptation *Al-Makhdu'un (The Duped)* of Ghassan Kanafani's *Men in the Sun*. Drawing on Narrative and Appraisal theories, this research investigates the ideological disparity between Kilpatrick and Saleh's approaches to Kanafani's text by examining their respective attitudinal stance and patterns of narrative (re)framing in relation to three dimensions: politics, religion, and culture. The research, thus, accentuates the ways in which the translator's identity, with its nexus of associated values, can reshape and reconfigure both narratives and reality by producing hegemonic or resistant translations. In doing so, the study, from a postcolonial perspective, aims to redirect attention toward the 'vertical' power dynamics in and of translation, in addition to exposing the varying, often subtle, levels of negotiation, manipulation, and intervention of such politically loaded narratives, especially contested narratives, experience in translation. In fact, combining literary translation with adaptation reveals how narratives of the same *objet d'art* are creatively interpreted and renegotiated differently when the translation medium involves visuals.

Keywords: Narrative Theory, Appraisal Theory, Narrative (Re)framing, Film Adaptation, Ghassan Kanafani, *Men in the Sun*, Palestine, Palestinian Literature

Sustainable Consumption among Gen Z: Environmental Awareness

Ph.D. Jakub Kubiczek

University of Economics in Katowice, Poland

Amelia Bochenek

University of Economics in Katowice, Poland

M.Sc. Aleksandra Kaliszuk

Academy of Silesia, Poland

Abstract

The growing impact of environmental degradation has led to increased attention to sustainable consumption, particularly among younger generations. Generation Z is emerging as a key group demonstrating eco-conscious attitudes and behaviors. While general environmental awareness in Polish society remains limited, Gen Z tends to show greater sensitivity to sustainability issues and is more likely to adopt green consumer practices. This presentation focuses on the role of environmental awareness in shaping sustainable consumption among Gen Z, highlighting education as a crucial driver of environmentally responsible behavior.

7. Sınıf Öğrencilerinin Sıfır Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Zehra SAYDAM

**Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır,
Türkiye**

saydamzehra0@gmail.com

Tamer KUTLUCA

Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Z. G. Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, Türkiye

tkutluca@dicle.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı 7.sınıf öğrencilerinin sıfır kavramı ile ilgili metaforik algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 136 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak öğrenciler kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere Ö1, Ö2,...,Ö136 şeklinde kodlar tanımlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Metaforik Algı Görüş Formu” kullanılmıştır. Metaforik Algı Görüş Formunda “Sıfır.....’e benzer. Çünkü.....” formatında bir adet soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilen yanıtlar önce Excel programına aktarılmıştır. Daha sonra programa aktarılan veriler tabloya dönüştürülmüştür. Verilerin tablolaştırılmasında yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılmıştır. 7.sınıf öğrencilerinin sıfır kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde 44 adet yanıtsız cevap elde edilmiştir. Yanıtsız cevaplar çıkarıldığı zaman 92 adet metafor yanıtı ortaya çıkmıştır. Benzerlik gösteren yanıtlar kategorilendiğinde sıfır kavramı ile ilgili 64 adet metafor ortaya çıkmıştır. Öğrenciler sıfır kavramını en çok etkisiz eleman , hiçlik, nötr ve hiçbir şey metaforları ile özdeşleştirmiştir. Öğrencilerin sıfır kavramı ile ilgili oluşturduğu metaforları benzetme sebepleri kodlandıktan sonra benzer yanıtlar kategorilendirilmiştir. Elde edilen kategorilerde en çok değersizlik, katkısı olmama yanıtları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metaforik algı, sıfır, fenomenoloji



Network orchestration as a tool for sustainable development at national and local level – selected case studies

Professor Nina Stępnicka

Casimir Pulaski Radom University, Poland

Abstract

The concepts of orchestration and network orchestrators are characteristic of Globalization 3.0 and Globalization 4.0, which assume the emergence of a flat world, as well as the shrinking of our planet to microscopic dimensions, which in practice consists in the conscious or unconscious process of taking over processes taking place in the national economy by local economies. Orchestration, associated with the loose connection of services and the choreography of business processes by many platforms and environments, is one of many modern instruments for controlling economic networks. It also allows for the implementation of sustainable development goals in the economy at various levels. Network orchestration is one of the methods of managing processes in enterprises, also of local scope. As part of orchestration, the company relies on connecting to the capabilities and competences of suppliers, which excludes the need to have them at its disposal. Orchestration therefore ensures cost savings, also related to employment and the company's labor policy; provides the opportunity to participate in the best capabilities and competences in advantageous locations in the world and implement them in the local economy, while simultaneously drawing knowledge from the interactions between different entities of orchestration. It may concern companies that conduct production or trade activities both in a traditional way, i.e. without the participation of the Internet, operating only on the Internet, connecting one and the other distribution channel, as well as ecosystems of consumers, employees, partners and markets.

The main features of network orchestration are: the spread of production fragments, i.e. their transition from the macro to the micro area, the global economy of services, with particular emphasis on knowledge and broadly understood economies of scale. Within the framework of orchestration, the company is based on connecting to key capabilities and competences of suppliers, which excludes the need to have them at its disposal, also without the right of ownership to them. Orchestration therefore provides cost savings, but also the possibility of using the best capabilities in the best locations in the



world, while simultaneously drawing knowledge from the interactions between suppliers and other customers.

An important role in orchestration is played by the orchestrator, who, like a conductor gathering a talented group of musicians, must assemble a strong network of suppliers, select individual performers and assign them specific roles in a given piece. From the point of view of the local economy, this is one of its significant comparative advantages over local economies that do not use this method of interaction.

Keywords: network orchestration, local development, sustainable development

Kalem ve Kılıç Arasında: Osmanlı-İsveç İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme

Between the Pen and the Sword: An Assessment of Ottoman-Swedish Relations

Ünal ZAL

Dr., Araştırmacı yazar, İsveç

Öz

Osmanlı Devleti ile İsveç Krallığı arasındaki diplomatik yazışmalar, 18. yüzyılda Avrupa'daki güç dengelerinin yalnızca savaş meydanlarında değil, diplomatik masalarda da nasıl şekillendiğini göstermektedir. Kalem ve kılıcın birlikte kullanıldığı bu süreçte, özellikle Demirbaş Şarl (XII. Karl) döneminde yoğunlaşan yazışmalar, iki devlet arasındaki *siyasi*, *ekonomik* ve *askeri ilişkileri* açığa çıkarmaktadır. Bu çalışmada, Osmanlı ve İsveç arşivlerinde yer alan çeşitli belgeler hem içerik hem de kullanılan diplomatik dil ve üslup bakımından incelenerek Osmanlı-İsveç ilişkileri çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirilecektir.

Siyasi alanda, İsveç'in Osmanlı'dan büyük beklentileri olduğu ve Rusya karşısında Osmanlı desteğine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. İsveç Başbakanı'nın Osmanlı Padişahına yazdığı mektuplarda, İsveç'in Rusya ile yapılacak bir barışa mutlaka dahil edilmesi gerektiği vurgulanmış, Sadrazamın tutumu eleştirilmiş ve Osmanlı yönetimi içindeki güç dengeleri sorgulanmıştır. Osmanlı, bu süreçte yalnızca askeri bir güç değil, Avrupa'daki siyasi dengelerin önemli bir aktörü olarak konumlandırılmıştır.

Poltova yenilgisi sonrasında Osmanlı topraklarında bulunan İsveç askerlerinin lojistik ve erzak sıkıntısı çekmesi; özellikle Osmanlı yönetimi içinde bu konuda bir koordinasyon eksikliği olduğu vurgusunun yapılması, iki devlet arasındaki **ekonomik ilişkilerin boyutuna ışık tutmaktadır**. İsveçli generallerin Osmanlı Padişahına yazdığı çeşitli mektuplarda, Bender'deki İsveç askerlerine yeterli yiyecek sağlanmadığı dile getirilmiştir. Öte yandan, Osmanlı Devleti'nin İsveç ve Norveç tüccar gemilerine Boğazlardan geçiş izni vermesi, iki devlet arasındaki ticari ilişkilerin bir başka yönünü ortaya koymaktadır.

Askeri cephede, İsveç'in Osmanlı'nın askeri gücüne güvenerek Osmanlı'yı Rusya karşısında daha aktif olmaya teşvik ettiği görülmektedir. Osmanlı ordusunun Avrupa'daki savaş dengeleri üzerindeki

etkisi, İsveç tarafından stratejik bir avantaj olarak değerlendirilmiştir. Ancak, Osmanlı topraklarında kalan İsveç askerleri ilerleyen zamanlarda hem lojistik hem de güvenlik açısından Osmanlı için bir sorun teşkil etmiş, bu durum diplomatik yazışmalara da yansımıştır.

Her iki devlet arasında devam eden siyasi ilişkiler, beraberinde *kültürel ilişkileri* de getirmiştir. Özellikle 8. Oryantalistik Kongresi sebebiyle İsveç'e davet edilen Ahmet Mithat Efendi ve beraberindeki Osmanlı heyetinin büyük bir memnuniyet içinde geri dönmüş olması bu ilişkilerin en bariz göstergelerinden biridir. Söz konusu kongreye gönderilen ve içerisinde elyazmalarından oluşan özel bir koleksiyonunda bulunduğu kitaplar, bugün dahi büyüsunü korumaktadır. İsveç Kralı XII. Karl'ın Osmanlı topraklarına sığınması Osmanlı toplumunda büyük yankı uyandırmış ve İsveçlilerin Osmanlı kültürüyle etkileşimini artırmıştır. Bugün bile İsveç dilinde kullanılan *kalabalık* ve *dolma* kelimeleri bu etkileşimin dildeki yansımalarına bir örnektir. Ayrıca Osmanlı diplomasi geleneği; kullanılan dil ve üslup yönünden İsveç tarafından dikkatle takip edilmiş, Osmanlı belgelerinde görülen *süslü*, *hürmetkâr* ve *saygılı dil*, İsveç yetkilileri tarafından da benimsenmiştir. Talepler doğrudan emir şeklinde değil, dolaylı ve nezaket kuralları çerçevesinde sunulmuştur.

Sonuç olarak, Osmanlı-İsveç arasındaki yazışmalar, dönemin uluslararası *diplomasi anlayışını*, *siyasi ittifakları* ve *ekonomik ilişkileri* anlamamızı sağlayan önemli belgelerdir. Bu yazışmalar, yalnızca resmi belgeler değil, aynı zamanda iki devlet arasındaki stratejik hesaplaşmaların ve güç dengelerinin yazılı kayıtları niteliğindedir. Kalemin ve kılıcın birlikte kullanıldığı bu süreçte, diplomasi, savaş kadar etkili bir araç olarak öne çıkmıştır. Bu çalışmada, söz konusu yazışmaların içeriği ve kullanılan diplomatik dil ele alınarak Osmanlı-İsveç ilişkileri çok yönlü bir değerlendirmeye tabi tutulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı-İsveç diplomatik yazışmaları, uluslararası diplomasi, siyasi ilişkiler, ekonomik etkileşim, askeri stratejiler, diplomatik dil ve üslup

Abstract

The diplomatic correspondence between the Ottoman Empire and the Kingdom of Sweden in the 18th century illustrates how power dynamics in Europe were shaped not only on the battlefield but also at the negotiation table. In this process, where both the pen and the sword were wielded together, the correspondence - particularly during the reign of Charles XII (*Karl XII*, known as *Demirbaş Şarl* in Turkish) - sheds light on the *political*, *economic*, and *military relations* between the two states. This study examines various documents from Ottoman and Swedish archives, analyzing both their content and the diplomatic language and style employed, to provide a comprehensive evaluation of Ottoman-Swedish relations.

In the political sphere, it is evident that Sweden had significant expectations from the Ottoman Empire and sought Ottoman support against Russia. In letters addressed to the Ottoman Sultan, the Swedish Prime Minister emphasized that Sweden must be included in any peace negotiations with Russia, criticized the stance of the Grand Vizier, and questioned the power dynamics within the Ottoman administration. During this period, the Ottoman Empire was not only a military power but also a key player in the political balance of Europe.

The logistical and supply difficulties faced by Swedish troops on Ottoman soil following *the defeat at Poltava* highlight the economic dimensions of the relationship between the two states. Several letters from Swedish generals to the Ottoman Sultan complained about the lack of adequate provisions for Swedish soldiers stationed in Bender, pointing to a lack of coordination within the Ottoman administration. On the other hand, the Ottoman Empire's permission for Swedish and Norwegian merchant ships to pass through the Straits reveals another aspect of their commercial relations.

On the military front, Sweden relied on the strength of the Ottoman army and encouraged the Ottomans to take a more active role against Russia. Sweden regarded the Ottoman military presence as a strategic advantage in European warfare. However, the prolonged presence of Swedish troops on Ottoman soil later became a logistical and security issue, which was also reflected in diplomatic correspondence.

The ongoing political relations between the two states also fostered *cultural exchanges*. A significant example of this is the invitation extended to Ahmet Mithat Efendi and the Ottoman delegation to the 8th Orientalist Congress in Sweden, an event that they attended with great satisfaction. The books sent to this congress, including a special collection of manuscripts, remain an object of fascination even today. The asylum granted to King Charles XII in Ottoman lands left a lasting impact on Ottoman society and increased Swedish exposure to Ottoman culture. Words like *kalabalık* (crowd) and *dolma* (stuffed food) in the Swedish language serve as linguistic remnants of this interaction. Moreover, the Ottoman diplomatic tradition-characterized by its *ornate, respectful, and courteous language*-was carefully observed by Swedish officials. The Ottoman practice of framing requests in indirect and polite terms, rather than issuing direct orders, was adopted in Swedish diplomatic communications as well.

In conclusion, the diplomatic correspondence between the Ottoman Empire and Sweden serves as a crucial source for understanding the international *diplomacy, political alliances, and economic relations* of the period. These letters are not merely official documents but also written records of the strategic maneuvering and power struggles between the two states. In this process, where both the pen and the sword played vital roles, diplomacy emerged as an instrument just as powerful as warfare. This study will analyze the content and diplomatic language of these correspondences to provide a multifaceted evaluation of Ottoman-Swedish relations.

Keywords: *Ottoman-Swedish diplomatic correspondence, international diplomacy, political relations, economic interaction, military strategies, diplomatic language and style*

IECES 5 International Eurasian Conference on
Educational & Social Studies

Istanbul, Türkiye

April 4 - 6, 2025





The concept of smart villages and its importance for sustainable development on the example of Poland

Ph.D. Paulina Wiączek
WSG University, Poland

paulina.wiaczek@byd.pl

Abstract

Being “smart” in the countryside is not only about using modern technology, but also about being able to adapt to the needs and conditions of local communities. It's an approach based on innovation, social cooperation and sustainability that aims to improve the quality of life in the countryside. The concept of smart villages is not only solutions based on digitization and the Internet.

A very important component here is cooperation, support for the local community, cost-effective solutions that would improve the lives and comfort of residents, as well as support for sustainable development

Research on smart villages spans different geographic areas, from Asia and Africa to Europe. That's because each region has its own challenges and unique needs. In some parts of the world, the priority is to provide access to modern energy sources or basic education, while in other areas the focus should be on improving public services or sustainable agriculture.

When analyzing the concept of smart villages, it is very common to see connotations in the literature, an analogy to another concept based on the use of innovation and digital technologies in improving the quality of life of residents (as many cities) - the smart city.

In Poland, examples of activities supporting the smart village concept include: projects that support joint travel; a communal mobile application through which one can, for example, report an emergency or post important messages; online platforms that enable purchases from a local producer (farmer); and support for local infrastructure (gazebo, village halls, sports fields).

Keywords: smart villages, smart city, sustainable development, digitalization, Internet

The word 'yorumçı' in Historical Turkish Language"

Tarihî Türk Dilinde *yorumçı* Sözcüğü

Safiye ÇELEBİ ÇAM

Bitlis Eren Üniversitesi / Fen - Edebiyat Fakültesi, Türkiye

Bitlis Eren University, Türkiye

Öz

Tarihî Türk dilinin yazılı metinlerinde *yorumçı* sözcüğü sadece *Kıyasü'l-Enbiyâ*'nın Londra nüshasında tanıklanması, bunu haricinde Türk dilinin tarihî metinlerinde bu zamana kadar gün yüzüne çıkmış nüshalarında ise kullanımının takip edilememesi Türk dili söz varlığı açısından oldukça dikkat çekicidir. Bu durum, tarihî Türk dili üzerine yürütülen sözlükbilim çalışmalarında *yorumçı* sözcüğünün bir sözlük girdisi olarak görünmesini engellemiştir. Halbuki tarihî Türk dilinde *yor-* eyleminin kullanımı farklı yazılı metinlerde karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Türk dilinde hem *-m* hem de *+çı* altbiçimbirimlerinin sözcük türetimindeki kullanım sıklığı da göz önün alındığında, *yor-* eylem kökünden *yorumçı* sözcüğünün dönemin dil kullanıcıları tarafından tek yerde kullanılmış olması Türkoloji açısından bazı soruların sorulmasına ve bu soruların cevaplarının aranmasına yol açmıştır. Bu bildiride öncelikle *yorumçı* sözcüğünün tarihî Türk dili yadigarı olan *Kıyasü'l-Enbiyâ*'nın Londra nüshasındaki bağlam içindeki kullanımı aktarılacaktır. Bu safhada *yorumçı* sözcüğünü yazmasında, müstensihin bir dahli olup olmadığını anlamak ve sözcüğün en azından Erken Orta Türkçe dönemi dahilinde - bu tek kullanımını etkileyen faktörün ne olabileceğine dair fikirler üretebilmek adına aynı eserin Tahran nüshasına başvurulacaktır. Bu bildirinin ana omurgasını oluşturan sözcüklerin kavramsal yapılarının semantik incelemesi üzerinden elde edilen bulgular vasıtasıyla *yorumçı* sözcüğünün anlık sözcük türetimi olabileceği iddia edilecektir. Bu anlık sözcük türetimin ise sözcükselleşme süreci baltalayn faktörün ise eş anlamlılık engellemesi (*synonymy blocking*) olabileceği üzerinde durulacaktır.

Abstract

"In the written texts of the Historical Turkish language, the word 'yorumçı' is used only once in the London copy of *Kıyasü'l-Enbiyâ*." *Kıyasü'l-Enbiyâ* is a collection of stories about the prophets, originating from Islamic tradition. The work has been widely copied and studied, with numerous manuscripts found in libraries across Europe and Asia. The London manuscript's unique use of "yorumçı" provides valuable insight into the linguistic nuances of the period. The term "yorumçı" is a compound of the root "yorum" (interpretation) and the agentive suffix "-çı", denoting a person who interprets or explains. Its singular occurrence in this manuscript suggests it was not commonly used in other contemporary texts. It is noteworthy that in the historical Turkish language texts unearthed so far, the usage of the word 'yorumçı' cannot be traced. The single occurrence of the word "yorumçı" has led to the formulation of certain questions, the answers to which are sought in the field of modern linguistics. This rarity may result from linguistic evolution, regional dialect differences, or the preferences of individual scribes or *synonymy blocking*. Such variations underscore the importance of examining multiple manuscript copies to fully understand the historical vocabulary of the Turkish language. In this paper, first, it will be shown in which text of the historical Turkish language and in what context the word "yorumçı" appeared, and an attempt will be made to convey its context-dependent meaning. Secondly, the word will be analyzed in terms of its morpho-semantic aspect, and an attempt will be made to decode how the language users of the period used it with a referential meaning. In addition, a comparison will be made between the identified referential meaning of the word and the value words in the conceptual field to which it belongs. As a result of all this, the factors that prevented the word from becoming lexicalized in the historical Turkish language period will be discussed, and it will be suggested that the blocking of synonymy could be the factor preventing its lexicalization.

GİRİŞ

yorumçı sözcüğünün *Kıyasü'l-Enbiyâ*'nın Londra nüshasında tek yerde tanıklanması haricinde Türk dilinin tarihî metinlerine bakıldığında bu zamana kadar elimizde bulunan nüshalarda sözcüğün kullanımının takip edilememesi Türk dili söz varlığı açısından oldukça dikkat çekicidir. Bu durum, tarihî Türk dili üzerine yürütülen sözlükbilim çalışmalarında *yorumçı* sözcüğünün bir sözlük girdisi olarak görünmesini de engellemiştir. Halbuki tarihî Türk dilinde *yor-* eyleminin kullanımı farklı yazılı metinlerde karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Türk dilinde hem *-m* hem de *+çı* altbiçimbirimlerinin sözcük türetimindeki kullanım sıklığı da göz önün alındığında, *yor-* eylem kökünden *yorumçı* sözcüğünün dönemin dil kullanıcıları tarafından tek yerde kullanılmış olması Türkoloji açısından bazı soruların sorulmasına ve bu soruların cevaplarının aranmasına yol açmıştır: *yorumçı* sözcüğü, Londra müstensihinin bilinçli ya da bilinçsiz müdahalesinin bir sonucu mudur?

Türk dil yadigarları olan yazma eserler, müstensihler tarafından kopya edilirken müstensihlerin çeşitli etkenler sebebiyle müellif hattına bilinçli ya da bilinçsiz tasarrufları gerçekleşir. Müstensihlerin

müellif hattına müdahil olup olmadıklarını ise – bir dereceye kadar – eserin farklı nüshaları üzerinden karşılaştırma yaparak tespit edilebilir. Bu açıdan bakıldığında Londra nüshasında tek yerde tanıklanan *yorumçı* sözcüğü üzerinde müstensih bir müdahalesi olup olmadığını analiz edebilmek adına aynı eserin Tahran nüshasıyla mukayeseli olarak incelenmesi konuyu derinleştirecektir. Bu doğrultuda öncelikle *yorumçı* sözcüğünün tarihî Türk dili yadigarı olan *Kıyasü'l-Enbiyâ*'nın Londra nüshasındaki bağlam içindeki kullanımı aktarılacaktır. Bu safhada *yorumçı* sözcüğünü yazmasında, müstensih bir dahli olup olmadığını anlamak ve sözcüğün en azından Erken Orta Türkçe dönemi dahilinde - bu tek kullanımını etkileyen faktörün ne olabileceğine dair fikirler üretebilmek adına aynı eserin Tahran nüshasına başvurulacaktır.

Şimdi KE Londra nüshası ve Tahran nüshasıyla karşılaştırıldığında aynı eserin iki nüshasının eş-bağlamlarının nasıl istinsah edildiğine bakalım:

Tah. 51b/8: Bu Nemrüd tüş kördi. Bir çoçkar kelip tahtnı süsüp ahtaru salar. Taṅdası **körümçilerni** yığıp sorsa aydılar: Bu yıl içinde bir oğul toğkay, sening mülkünḡ aning elginde ḡarāb bolḡay, tıp.

Lond. 38r/2: Nemrüd tüş kördi, bir çoçkar kelip tahtnı süsüp ahtaru salur. Taṅdası **yorumçı müneccimlerni kâhinlerni** yığıp sordı. Aydılar: bu yıl içinde bir oğul toğar, sening mülkünḡ aning elginde ḡarāb bolur, tēp aydılar. Anı işitdi ērse yüklüḡ ḡatunlarnı yoçlap kayu ḡatun oğlan toğursa öltürtdi, kız toğsa çoçdı.

Yukarıda alıntılanan her iki nüshanın bağlamları takip edildiğinde, X kavramını, Tahran nüshası *körümçi* sözcük birimiyle aktarırken, Londra nüshası *yorumçı* sözcüğünün yanı sıra *müneccim* ve *kâhin* sözcüklerini de dil dizgesinde dizimlemiştir. Bu farklılık bazı soruların sorulmasına yol açmaktadır:

Birincisi, Tahran nüshasında tek bir sözcükbirim ile aktarılan kavram, Londra nüshasında üç ayrı sözcükbirimle aktarılmasını tetikleyen etken ne olabilir.

İkincisi, Londra nüshasında *yorumçı* sözcüğü sözdizimsel açıdan bir tür üçleme olarak mı kabul edilip semantik incelemesi yapılmalıdır? KE'daki bu dizimleniş, Funda Toprak tarafından Harezmi Türkçesinde üçleme örneklerinden biri olarak gösterir (Toprak, 2005: 279-280). Bunun yanı sıra bu görüşün aksine *yorumçı* sözcüğü dil dizgesinde kendisinden sonra getirilen *kâhin* ve *müneccim* sözcükbirimlerinin kavramsal sınırlayıcısı olarak mı ele alınıp değerlendirilmelidir. Bu soruların sorulmasındaki amaç, soruları en azından bu bildiri çerçevesinde cevaplamak değildir, aksine Londra nüshasının tam bu noktasında yaşanan sözdizimsel karışıklığa yol açan etkene dikkat çekmektir. Söz konusu karışıklığa yol açan etken *yor-um-çı* sözcüğüne ortografik açıdan benzerliği olan *kör-üm-çi* sözcüğü olma ihtimali üzerinde durulacaktır. Bu kanıyı oluşturan hususlardan biri Tahran nüshası müstensihinin istinsah sürecinde müellif hattına karşı gösterdiği sadakatli tutumudur, diğer bir husus ise Tahran nüshası bağlamda tek bir sözcükbirim ile kavramı karşılanırken ve sözdizimsel berraklık

mevcutken, Londra nüshası için aynı şeyler ifade edilemez. Böylece Tahran nüshası müstensihî tarafından dil dizgesinde kullanılan *körümçi* sözcüğünün müellif hattında ya da Londra nüshası müstensihinin kopyaladığı nüshada olma ihtimali göz önüne alındığında bazı çıkarımların yapılma imkanı elde edilir. Bu doğrultuda *yorumçi* sözcüğüne geçmeden önce özellikle Tahran nüshası müstensihinin kullandığı *körümçi* sözcüğünden bahsetmek ve onun semantik anlam analizi üzerinde durmak gerekmektedir:

KÖRÜMÇİ

körümçi sözcüğü Tahran nüshasında tek yerde tanıklanması dolayısıyla söz konusu nüshadaki bu veri azlığını giderebilmek için nüshayla dönemdaş olan Erken Orta Türkçe dönem eserlerine başvurulduğunda *körümçi* sözcüğünün bu dönemin yazılı eserlerinde kullanımı takip edilememektedir. Bunun sonucunda, Erken Orta Türkçe dönem eserleri arasında tek yerde tanıklanan *körümçi* sözcüğünün kullanıldığı bağlam üzerinden ancak şu değerlendirmeler yapılabilir:

Tah. 51b/8: Bu Nemrûd tüş kördi. Bir қоққар келіп таһтнı сүсүп аһтару салар.
Таңдасı *körümчилери* yığıп sorsa aydıлар: Bu yıl içinde bir оғул тоғқай, sening
мүлкүң aning elginde ҳараб болғай, тіп

Yukarıda aktarılan bağlam takip edildiğinde, ülkenin hükümdarı olan Nemrûd bir gece rüya görür. Rüyasında bir koç gelip tahtını boynuzlayarak ters çevirip devirir. Ertesi sabah rüyasını yorumlatmak için *körümçileri* toplayıp rüyanın tabirini sorduğunda şöyle derler: “Bu yıl içinde bir erkek çocuk doğacak, senin devletin onun elinde yok olacak.” Bu doğrultuda dönemin dil kullanımının zihninde *körümçi* tasarısı için en azından ‘rüya ilmine vakıf olan, rüyalardaki simgeleri çözümleyerek gelecekte olacaklar hakkında kehanette bulunan kimse’, ‘dönemin sosyal yapısında belirli bir meslekî adlandırma’, ‘siyasal yönetim erkinin yani hükümdarların himayesinde saygın ve itibarlı kimse’, anlam özellikleriyle kodlandığına dair çıkarımlarda bulunulabilir.

Buradaki asıl can alıcı soru, *körümçi* sözcüğünün göndergesel anlamının dönemin sözdağarında tanıklanan *tüş yorғуçı* gibi salt ‘rüyalardaki simgeleri çözümleyerek gelecekte olacaklar hakkında kehanette bulunabilen kimse’ olarak mı tasarlaşıp kavramlaştırılmıştır, yoksa *kāhin* “kehanette bulunan kimse” gibi üst anlamlı bir sözcük birim olup çeşitli nesneleri, varlıkları ya da simgeleri aracı kılarak geleceğe ve belki de geçmişe dair bilgileri, sırları açığa çıkarma yetisi olan kişi olarak mı tasarlaşıp kavramlaştırılmıştır? Daha açık bir ifadeyle bu bağlamda tanıklanan *körümçi* mesleğinin tek işlevi “rüya yormak” mıdır, yoksa “rüya yormak” onun sadece işlevlerinden birisi olduğu için mi bu bağlama uyum sağlamıştır?

Yukarıdaki soruların sorulmasını sağlayan en temel etken *körümçi* sözcüğünün tek yerde tanıklanması yanı sıra bu tek yerde tanıklanan bağlamın, Londra nüshasındaki paralel bağlamı takip edildiğinde dil kullanımı tarafından *yorumçi*, *müneccim* ve *kahin* sözcükbirimlerinin dil dizgesinde ard arda dizimlenmiş olmasıdır.

Yukarıdaki soruları aydınlatılabilmek ve *körümçi* sözcüğünün kavramsal yapısı üzerine daha isabetli bir yargıda bulunabilmek için anahtar sözcüğün Erken Orta Türkçe dönemi öncesi ve sonrasındaki kullanımlarının da araştırılmasını zorunlu hâle getirir. Bu doğrultuda araştırma yapıldığında *körümçi* sözcüğü, Eski Türkçe dönemi dahilinde yer alan Köktürk yazıtlarında, Köktürk harfli Uygur yazıtlarında ve Karahanlı Türkçesi metinlerinde tanıklanamasa da Budist Uygur metinlerinde varlığı ve kullanımı tanıklanır. Buna karşın Erken Orta Türkçe dönemi sonrasında gelişen Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserlerinden olan Lutfi divanında *körümçi* sözcüğünün iki yerde kullanımı takip edilmektedir.

Erken Orta Türkçe döneminin bir önceki dönemi olan Eski Türkçe kapsamında Uygur Türkçesi ile üretilen eserlerde *körümçi* sözcüğünün nispeten daha fazla kullanımı, söz konusu sözcüğün dil sistemi içinde nasıl kodlandığı hususunda birtakım bilgi ve veri elde edilmesini sağlayabilir. Çünkü *körümçi* sözcüğü, gündelik dildeki temel sözcüklerden biri olmaması yanı sıra sözcüğün daha teknik ve meslekî bir adlandırma olması, onun belirli ve sınırlı bir söylem alanına hapsedilmesine ve dilde kullanım sıklığının azlığına yol açar. Bu da sözcüğün bağlı olduğu kavramsal yapısının değişimine daha kapalı olmasını sağlar. Bu çerçevede ilk olarak *körümçi* sözcüğünün Eski Türkçedeki kullanımları takip edildiğinde şöyle bir tablo ile karşılaşılır:

Eski Türkçe dönemi dahilinde sadece Uygur metinlerinde tanıklanan *körümçi* sözcüğü, Türkoloji üzerine araştırma yürüten bazı bilim insanları tarafından “kahin veya falcı”¹ olarak anlamlandırıldığı, bazıları tarafından “müneccim, astrolog veya yıldız ilmiye uğraşan kişi”² olarak anlamlandırıldığı gözlemlenir, bazılarının ise böyle bir ayrıma gitmeden “kahin, falcı, müneccim, yıldız bakan”³ anlamlarla kaydettiği görülür. Burada gözden kaçırılmaması gereken esas mesele, o günün dil kullanıcılarının *körümçi* sözcüğünü nasıl anlamlandırarak dil hazıfasında kodladığını açığa çıkartmaktır. Bu amaç doğrultusunda hangi araştırmacının ne dediğini uzun uzadıya aktarmaktan ziyade alandaki bu çelişkiye kısaca temas ettikten sonra esas meseleye yani Uygur Türkçesinde tanıklanan *körümçi* ve onun türetildiği *körüm* tabanına odaklanılacaktır.

Öncelikle *körümçi* sözcüğünün türetildiği *körüm* sözcüğüne odaklanalım. Bu sözcük Eski Uygur Türkçesi dönemi metinlerinde takip edildiğinde o dönemde çok anlamlı bir yapı kazandığı görülür. Özellikle *körüm* sözcüğünün *Altun Yaruk Sudur* gibi Uygur Budist metinlerinde tanıklandığı hesaba katıldığında sözcüğün kazandığı yan anlamların çeviri faaliyetlerinde yer alan kaynak metinlerdeki

¹ bk. Clauson, S. Gerard. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*, Oxford University Press, s. 745; Gabain, A. (2003). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. Mehmet Akalın). Türk Dil Kurumu, s. 283; Wilkens, Jen. (2021). *Eski Uygurca'nın El Sözlüğü (Eski Uygurca – Almanca – Türkçe)*, Universitätsverlag Göttingen, s. 412.; Şen, Serkan. (2007). *Orhun, Uygur ve Karahanlı Metinlerindeki Meslekler Bağlamında Eski Türk Kültürü*, (Tez No. 207307) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, s. 227.

² bk. Ögel, Bahaeddin. (2001). *Türk Kültürünün Gelişim Çağları II*, Meb Yayınları, s. 60.; Kabadayı, Osman. (2007). *Eski Türkçe Gökbulimi (Astronomi) Terimleri*, (Tez No. 214307) [Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, s. 171.

³ Caferoğlu, Ahmet. (2015). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu, s. 117.

Türk dil kullanımı tarafından aşına olunmayan soyut mefhumların Türk diline tercüme faaliyeti esnasında özellikle dinî söylem alanı çerçevesinde üretildiğini düşünmek daha gerçekçidir. Bu hususta Arat'ın görüşleri konuyu daha iyi açıklayacaktır:

Burkancı Uygurların dünya hakkındaki nazariyelerini aksettiren bu mefhumlar ve onların ifadesi, gündelik hayatla doğrudan doğruya alâkası olmayan, uzun bir fikir hayatının mahsulüdür. Bilhassa burkan mezhebi gibi çok girift ve mütenevvi mefhumlarla dolu olan bir sahada ıstılah yaratma işinin dile ve dilin hususiyetlerine inceden inceye vakıf olmağa bağlı olduğu şüphesizdir. Uygurlar da kabul ettikleri kültür muhitinin ıstılahlarını kendi dillerine tercüme etmek usulünü tatbik etmişlerdir. (Arat, 1942, s. 57)

Arat'ın ifade ettiği gibi Uygurların girdiği kültür muhitinin bir getirisi olan ıstılahlar sözcüklerin yan anlamlar kazanmasında rol oynamıştır; dönem eserlerine bakıldığında *körüm* sözcükbiriminin “görüş, fikir, bakış, kanı, kanaat, yol” gibi birbiriyle bağlantılı anlamlarla ve dinî söylem alanı içinde kullanıldığı görülmektedir.¹ Hatta *körüm* Karahanlı Türkçesi eserlerinden sadece Kur'an Tercümesi TİEM73'te *tağrı*² sözcüğüyle dizimlenerek kullanılması, aslında onun Uygur Türkçesinde kazanmış olduğu dini söylem alanındaki kullanımlarından doğan çağrışımsal anlamın dilsel bir sonucu olarak kabul edilebilir.

körüm sözcüğünün yukarıda işaret edilen göndergesel anlamlarının yanı sıra başka göndergelerle de karşılandığı takip edilmektedir. Anahtar sözcük, A. von Gabain'in *Eski Türkçenin Grameri* adlı çalışmasında “fal, rüya (Gabain, 2003, s. 283)”, Caferoğlu'nun hazırladığı *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*'nde “rüya, düş, görünüş; bakış, fal (Caferoğlu, 2015, s. 117)” anlamlarıyla da kaydedilirken; son dönemde Wilkens tarafından hazırlanan *Eski Uygurca'nın El Sözlüğü* adlı çalışmada ise *körüm* sözcüğü diğer iki çalışmanın aksine “rüya, düş” anlamlarına gönderimde bulunmaması, sadece “görüntü, görüş (Skt. dıştı), bakış (Skt. darşana); kader, kehanet, fal (Wilkens, 2021, s. 411)” anlamlarıyla kaydedilmiş olması, daha açık bir ifadeyle Wilkens'in alanyazındaki bu iki temel kaynaktan geçen “rüya, düş” anlamlarını bilinçli olarak görmezden gelmesi konumuz açısından oldukça dikkate değer olduğunu belirtmek gerekir.

Yukarıda Wilkens'in hazırladığı sözlükte referans gösterilen “kehanet” anlamı, Clauson ve Erdal tarafından da teyit edilmektedir:

Clauson, *körümçi* sözcüğünün Eski Uygur Türkçesinde *körüm* “omen-kehanet” anlamındaki sözcükten türetilerek “soothsayer-kâhin” göndergesel anlamıyla kullanıldığını ileri sürer (Clauson, 1972, s. 745).

¹ “bu kamag biligsiz yalañ[uklar] ters tetrü *körümde* yoriyurlar (Kaya, 1994, s. 1704)”; “...amtı men bu tınlıglarka ol antag *ters tetrü körümlerin* biltüreyin nızvanılıg sıkıg tañıglartın ozgurayın (Kaya, 1994, s. 1707)”; “*körüm*: bakış, görüş, kanaat, *ters körüm*: yanlış kanaat, *ters körüm örit* : yanlış kanaat beslemek, art niyetli olmak (Elmalı, 2016, s. 497)”; “*körüg* “görüş, fikir, bakış (Gülcıalı, 2021, s. 480)”; *körüm bitig* : bakma kitabı (fal kitabı) “*körüm bitiglerin aç*” ‘....Fal kitaplarını açarak ... (BT III: 243/38)”.

² “tağrı körümni” (Ar. حزب الله) (Ünlü, 2004, s. 227).

Ayrıca Clauson sözlüğünde, Eski Uygur Türkçesinde *körümçi yultuzçı* ikilemesini ‘soothsayers and astrologers’ olarak tercüme etmesi, onun *körümçi* sözcüğünü, *yultuzçı* “*astorlog*” meslekî terim ile eşdeğerli biçimde kabul etmediğini gösterir (Clauson, 1972, s. 745).

Erdal, *Old Turkic Word Formation* çalışmasında, Uygur Türkçesi metinlerinden bazılarını referans göstererek *körüm* sözcüğünün yan anlamlar kazandığını, bu nedenle de hem ‘bakış/view’ hem de ‘kehanet/omen’ anlamlarını ifade ettiğini aktarır (Erdal, 1991, s. 295). Erdal’ın çalışmasında yer alan korpus göz önüne alındığında, *körüm* sözcüğünün “bakış, görüş, manzara, kanaat” gibi yan anlamların yanı sıra “kehanet” anlamıyla kullanıldığını tespit etmesi yukarıda değinilen Wilkens’in çalışmasıyla da örtüşme göstermektedir.

Burada sorulması gereken soru, Uygur Türkçesi sözdağarında *körüm* sözcüğü gerçekten “rüya” anlamı kazanmış mıdır, yoksa Wilkens’in da bilinçli olarak gözardı ettiği *körüm* sözcüğü, böyle bir yan anlam hiç kazanmamış olabilir mi? Bu sorunun cevabı önemlidir. Çünkü sorunun cevabına göre çalışmanın sonuç kısmı tabii olarak farklı yönlere evrilecektir. Bunun en temel nedeni ise *körüm* tabanına +çl biçimbirimi eklendiğinde türetilen adın göndergesel anlamı üzerinden hareket edilerek anlamlandırılacak olmasından kaynaklıdır.

Bu zaviyeden incelenecek olursa Gabain *körüm* sözcüğüne “noktai nazar, bakış; fal rüya” anlamlarına işaret ederken bu anlamları tanıkladığı eserlere referans vermediği için anahtar sözcüğün “rüya” göndergesini neye isnat ederek verdiği takip ve teyit edilememektedir. Ancak Caferoğlu’nun *körüm* sözcüğünün “rüya, düş, görünüş” anlamlarına referans gösterdiği TTT VII’deki bağlamına kontrol etmek mümkündür: “39/1-6: amtı tiëig qılyu künlΣrni ayalŸm kin küntΣ tiëig qıls[ar], **küskü künte körüm körsΣr yaramaz**. ud küntΣ ud satŸn alsar, yaramaz. bars küntΣ saçŸy saçsar, yaramaz. .. yŸlan küntΣ qŸz taşqarsar, yaraşmaz. (Arat ve Eberhard, 1936, s. 47)”

TTT VII’de *körüm* sözcüğünün geçtiği bağlam bütüncül olarak bakıldığında dil kullanımının uğursuz vakitleri tanımladığı görülmekle birlikte bu vakitlerde ne yapılırsa kişiye yaramayacağı, ona uğursuzluk getireceği tek tek açıklanmaktadır. Burada Caferoğlu, dönemin dil kullanımının **küskü künte körüm körsΣr yaramaz** ifadesini “sıçan gününde rüya görürse fayda vermez” olarak tercüme etmiş olmalı ki *körüm* sözcüğünü “rüya” olarak anlamlandırmasına yol açmıştır. Ancak sözcüğün konumlandığı bağlam ve dildeki kullanımsal örüntüsü baz alındığında şu şekilde çevirmek daha isabetli olacaktır: “sıçan gününde **fal bakarsa** fayda vermez”. Tabii olarak bu şekilde anlamlandırmamızı sağlayan *körüm* sözcüğünün dönem içindeki kullanımları olduğunun altını önemle çizmek gerekir. Çünkü sözcüğün dönemin yazılı metinlerinde *körüm bitig* (Tezcan, 1974, s. 243-44) eşdizimliliği ile kullanılması ve referans gösterilen bağlamda *körüm bitig* olarak adlandırılan nesnenin içinde *ırkların sunların*¹ olması, o dönemde *körüm* sözcüğünün esasen “fal” yan anlamını kazanmış olduğunu açık biçimde göstermektedir. Bu çerçevede *körüm* sözcüğü için o dönemin dil kullanımında, “rüya” anlambirimciğiyle tasarlaşılmadığı ve doğrudan bu göndergesel anlamla kullanılmadığını ileri sürmek mümkündür.

¹ “köküzlerin böğseklerin bırınu **körüm bitiglerin aç** ırkların sunların saça [...] (Tezcan, 1974, p. 243-244)”.

Böylece Eski Türkçe dönemindeki Uygur metinleri vasıtasıyla Türk dil kullanımının zihin sözlüğünde varlığı tanıklanan *kör-* eyleminden türetilen *körüm* sözcüğü, dil kullanımında çok anlamlı bir yapı kazandığı ve bu çalışma çerçevesinde semantik analizi yapılan *körümçi* sözcüğünün aslında *körüm* sözcükbiriminin “kehanet / fal” yan anlamı üzerinden Türk dilinde meslekî adlandırma işlevini sağlayıcı *+çi* altbiçimbirimiyle türetildiği, böylece *körümçi* sözcükbiriminin dilde meslekî adlandırmayı karşılayıcı biçimde kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.¹

Yukarıda ulaşılan vargı ile *körümçi* sözcüğünün Budist Uygur metinlerindeki kullanımları mukayese edildiğinde, dil dizgesinde birlikte dizimlendiği *körümçi yultuzçı* “falcı müneccim” (Karaman, 2021, s. 294) ve *bitkeçi körümçi* “tılsım muska yazıcı falcı” (Karaman, 2021, s. 610) sözcükbirimler söz konusu vargıyı destekleyicidir.² Uygur metinlerinde *körümçi* sözcüğü ayrıca Hakan Aydemir’in üzerinde çalıştığı, Xuanzang Biyografisi’nin IX. bölümünde tek yerde de olsa tanıklanır (Aydemir, 2010, s. 149). Ancak bu eserde *körümçi* sözcüğünün geçtiği bağlamın tahrip olması dolayısıyla bu eserden elle tutulur bir semantik veri elde edilememektedir.

Bu araştırma çalışması sürecinde oluşan bilgi birikimi ve dilsel veriler ışığında bilinçli olarak yukarıda *körümçi yultuzçı* ifadesi “falcı müneccim”, *bitkeçi körümçi* ifadesi ise “tılsım muska yazıcı falcı” kavramlarını karşılayıcı biçimde aktarılmıştır. Böylece *körümçi* sözcükbirimi o dönemin dil kullanıcılarının semantik belleğinde yakın eş anlamlı olarak örüntülenen kavramlar olduğu anlaşılar. Ancak alandaki çalışmalarda, bu sözcüklerin kavramsal yapılarındaki anlamsal fark yakalanmayıp, salt onların dil dizgesinde birlikte dizimlenmesinden yola çıkılarak *körümçi* ve *yultuzçı* göstergeleri özdeş tutulmuştur. Bu da araştırmacıların *körümçi* sözcüğünün göndergesel anlamı hususunda bir karmaşayla karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu durumu kısaca netleştirmek ve en azından bundan sonra yapılacak çalışmalarda *körümçi* sözcüğünü bu anlam belirsizliğinin ya da gelişigüzel anlamlandırmalar yapılmasının önüne geçmek adına burada bir pencere açılmasını zorunlu kılmıştır.

Bu hususta öncelikle *körümçi* sözcüğü Budist Uygur metinlerinde *körümçi yultuzçı* ikilemesiyle takip edildiği için araştırmacılar kuvvetle muhtemel bu iki sözcüğü bilişsel eş anlamlı olarak; yani aynı doğruluk koşulunu iletildiğini düşünerek söz konusu anlamlandırmayı yapmış olmalıdır. Esasen hem bu

¹ Makalenin konu bütünlüğünü bozmamak adına burada oldukça kısa biçimde ifade edilmiştir. Esasen burada Eski Türkçede *kör-* eyleminin kavramsal yapısı çözümlenmeli, buna koşut sözcükbirimin tek anlamlı mı yoksa çok anlamlı mı olduğu tespit edilmelidir. Bu süreçte sonunda *kör-* eyleminden türetilen *körüm* sözcükbiriminin yukarıda işaret edilen anlamların dönemin dil kullanımının zihninde nasıl inşa edildiği anlaşılacaktır. Bu tarafımızdan başka bir makalenin konusu olarak şimdilik ayrı tutulmaktadır.

² Bu çalışmada *bitkeçi* sözcüğü “kâtip” temel anlamıyla anlamlandırılrsa da, ikileme içinde eş-kullanım sergilediği *körümçi* sözcüğü de göz önüne alındığında *bitkeçi* “muska ve tılsım yazan kişi” yan anlamını kazandığını göstermektedir. Çünkü burada *bitkeçi* “kâtip anlamında olsaydı, bağlamda Budist Uygurları tarafından “ters tetrü” nitelemesiyle olumsuz bir etiketlendirme yapmalarına gerek olmazdı, esasen burada Türklerden eski inançları doğrultusunda hareket eden “muska ve tılsım yazan kişi”lere, “falcı /kahin”lere gitmekle eleştirmektedir. Bu yüzden *bitkeçi* bu bağlamda salt kâtip anlamıyla tercüme edilse bile bağlama uymayacağı açıktır. Burada bağlam Budist Uygurların yaymaya çalıştıkları din öğretisinin karşısında yer alan dönemin geleneksel faaliyet ve inançlarını olumsuzlama vardır.

sözcüklerin türetildikleri tabanlarının (*körüm* ve *yultuz*) anlam tabiatları doğrultusunda onlara eklenen +çI türetim eki sözcüklerde farklı doğruluk koşulları yaratır hem de her iki sözcüğün bağlamsal kullanımları incelendiğinde, - özellikle *yultuzçu* sözcüğünün kullanımı daha sıktır -, *yultuzçu* sözcüğü *körümçi* sözcüğüne nazaran işleminin daha geniş, kaplamının ise daha dar olduğu görüntülenir. Çünkü *yultuzçu* sözcüğünün gösterilen boyutu “hendese ilmine vakıf olan, yıl, gün, ay hesabını yapabilen, bu hesaplar ya da bilgiler vasıtasıyla gelecekte olacaklar hakkında kehanette bulunan kişi (Arat, 2018, s. 754)” olarak betimlenirken; bu şartlar altında *körümçi* ancak herhangi bir vasıta ile anlam özelleşmesine uğramadan salt “gelecek hakkında kehanette bulunan kişi, falcı (Arat, 2018, s. 754)” olarak betimlenebilmektedir.

Böylece aslında *körümçi* ve *yultuzçu* sözcükbirimlerinin gösterilen boyutu salt “gelecek ile ilgili kehanette bulunan kişi” anlambirimciği yönüyle örtüşme ve ortaklık göstermektedir ve *körümçi* sözcüğünün içlemsel özelliği daha kapsayıcı olduğu için *yultuzçu* “astrolog, müneccim” kavramını tek yönlü olarak içermektedir. Bu bakımdan aslında Eski Türkçede *körümçi* ve *yultuzçu* sözcüklerinin anlam ilişkisi yakın eş anlamlılık ilişkisiyle birbirlerine bağlı olduğu ortaya çıkar.

Tüm bu verilerin sonucunda Türklerin aslında Orta Çağ zamanında oldukça popüler olan bir meslekî terimi karşılamak üzere türettiği *körümçi* sözcüğü “fal bakarak gelecekte haber veren / kehanette bulunan kişi” olarak betimlenebilir ve burada “gelecek hakkında bilgi sahibi olan /kehanette bulunan kişi”nin o dönemde belirli bir aracı ya da nesne kullanması yönüyle bir tür anlam özelleşmesine uğramadığı izlenir. Bugün bazı araştırma tezlerinde “kehanet” ve “fal” kavramlarının semantik analizinde, söz konusu kavramlarını özdeş kabul edenlerin yanı sıra söz konusu kavramlar arasında anlam farkı olduğunu ileri sürenler de vardır (Aydın, 1995, s. 134-138; Harman, 2001, 170-171; Yılmaz, 2007; Karatosun, 2016). Özellikle *kehanet* ve *fal* arasında anlam farkına dikkat çeken Harman, kehanetin faldan daha kapsamlı olduğu, kehanetin çeşitli araçlarla kullanılabilmesinin yanı sıra sadece sezgisel olarak da gerçekleştirilebileceğini; ancak fal kavramının hem konusunun hem de araçlarının daha sınırlı ve daha belirgin olduğunu ifade eder (Harman, 2001, s. 170). Bu ayrımlar bugünün bilimsel çalışmaları sonucunda yapılan sınıflandırmalar olduğunu söylemek gerekir ve *körümçi* sözcüğünün tarihî Türk dilindeki kullanım sıklığının azlığı göz önüne alındığında, bugün için anahtar sözcüğün kavramsal yapısında bu tür bir ayırım yapılması pek mümkün değildir. Sadece dönemin dil kullanıcılarının *körümçi* kavramı hem bir nesneyi aracı yönüyle suni kehanet kapsamına dahil edilen yıldız ilmine vâkıf olan kişilere hem de tabii kehanet kapsamına dahil edilen sezgi yoluyla rüya ilmini vâkıf olan kişilere gönderimli kullanabilmesi, sözcüğün kaplamsal açıdan geniş olduğu sonucu ulaşılmışın sağlar.

Tarihî Türk dilinin yazılı metinlerinde – nadir de olsa - kullanımı tanıklanan *körümçi* sözcüğünün 20. yy sonrasında gelişen modern Türk dillerinde de kullanımı takip edilebilmektedir: Clauson etimolojik sözlük çalışmasında *körümçi* sözcüğünün Sagay ağzında kullanıldığı yönünde bilgi aktarır (Clauson, 1972, s. 745b), Arat’ın yayımladığı *Türkische Turfan Texte VII* çalışmasının 391. dipnotu ise *körüm* sözcüğü üzerinedir. Söz konusu dipnotta Arat, *körümçi* sözcüğünün *kürümçi* varyantıyla Kazak Türkçesinde “der Wahrsager” yani “falcı” anlamıyla kullanıldığını kayıt altına almıştır (Arat, 1934:

77). Bunun yanı sıra Mehmet Güler'in "*Modern Uyğurcadaki Unvan ve Meslek Adlarının Tarihsel Karşılaştırmalı İncelenmesi*" adlı araştırma tezi, *körümçi* sözlükbiriminin "falıcı" anlamıyla modern Uyğur Türkçesinde meslekî adlandırma olarak hâlâ kullanımda olduğunu *Çağdaş Uyğurcanın Ağızları ve Söz Varlığı* ve *Uygur Tilidiki Menidaş Söz-İbariler Lugiti* başlıklı sözlük çalışmalarıyla tanıklar (Güler, 2022, s. 592).

Yukarıdaki bilgiler ışığında *körümçi* sözcüğünün gösterilen boyutu şu şekilde anlam atomlarına parçalanabilir:

- + [canlı] "üreysel anlambirimcik"
- + [insan] "üreysel anlambirimcik"
- + [erkek / dişi] nötr-cinsiyet "üreysel anlambirimcik"
- + [tabii (sezgi veya rüya gibi) ya da suni (simgesel nesne veya izler gibi) kehanet yoluyla gelecekte haber verme ya da bilinmeyi bilme yetisine sahip olan kişi] "özgül anlambirimcik"

körümçi sözcüğü için ayrıca şunlar da ifade edebilir: *körümçi* kişi referansı KE/Tahran nüshasındaki bağlam, referans alındığında 'sarayda hükümdarların himayesi altında hizmet eden 'üst düzey sosyal sınıf' ve 'saygın, bilgili' gibi çağrışımlarına sahip olduğu, ayrıca Eski Türkçede Budist Uyğur metinlerinde, ardından Orta Türkçede Harezmi Temas Lehçesi metni olan KE Tahran nüshasında ve son olarak Çağatay Türkçesinin ilk dönem metni olan Lutfi divanında kullanımının tanıklanması belirli bir dil grubunun yani diyalekte özgü bir sözcükbirim olduğuna göstericidir. Bu da o dönem dil kullanıcıları için sözcük üzerinde 'diyalekte dayalı belirli bir çağrışımsal anlam' yarattığını düşündürür. Ayrıca Eski Türkçeden itibaren tanıklanan *körümçi* sözcüğü dil kullanıcılarının semantik belleğinde var olan ve aynı kavram alanına yer alan *úam* ile kıyaslandığında dinî yönü, boyutu olmadığı da anlaşılmaktadır

YORUMÇI

İlk olarak Eski Türkçe alanına bakıldığında *yorumçı* sözlükbirimi, ne Eski Türkçe alanında ulaşılabilir temel eserlerin dizin çalışmalarında ne alan yazında kanonik bir eser olan Clauson'un etimolojik sözlüğünde ne de çoğu Uyğur metnini korpusuna dahil etmiş olan Wilkens'in *Eski Uyğurcanın El Sözlüğü*'nde sözlüksel bir girdi olarak yer almamaktadır.

Erken Orta Türkçe dönemine gelindiğinde yukarıda da ifade edildiği üzere, alan yazında bu döneme dahil edilen bütün nüshaların dizin çalışması tarafımızca tek tek incelenmesine rağmen KE Londra nüshası haricinde herhangi bir nüshada *yorumçı* sözcüğü takip edilememektedir. Bu konuda dikkat çekici nokta ise Boeschoten'in, yayına hazırladığı *Erken Orta Türkçe Dönem Sözlüğü*'nde de *yorumçı* sözcüğüne yer vermemiş olmasıdır (Boeschoten, 2022, 421). Çünkü Boeschoten'in Türkoloji alanında yürüttüğü çalışmalar göz önüne alındığında, *yorumçı* sözcüğünü görmeme veya bilmeme ihtimali oldukça düşüktür. Bu durum, Boeschoten'in *yorumçı* sözcüğünü, dönemin dil kullanıcıları

tarafından sözlükselleştirilmiş bir sözlüksel girdi olmasını şüpheyile karşılamış olduğunu göstermektedir.

Erken Orta Türkçe dönemi sonrasında özellikle Harezmi Temas Lehçesinin devamı niteliğinde olan ve geniş de bir külliyata sahip olan Çağatay Türkçesine dair hem basılı hem de dijital sözlükler ve metinlerin dizin çalışmaları – takip edilebildiği kadarıyla - gözden geçirilmesine rağmen *yorumçı* tanımlanamamıştır. Anadolu sahasına geçildiğinde Mehmet Kanar'ın *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü* (Kanar, 2018), Batı Türkçesiyle yazılmış Kur'an Tercümelerinin dizinleri, *Tarama Sözlüğü*, *Derleme Sözlüğü* gibi çalışmalarda *yorumçı* sözlükbirimi bulunamamıştır. Ancak söz konusu sahada *yor-* “yormak” eylem kökünden türetilen *yor-um+çı* sözcüğü tanımlanamasa da *yor-ucu* sözcüğünün dilde kullanımı tanımlanabilmekte, hatta Eski Türkçeden itibaren *yör-güçi* ya da *yor-güçi* “rüya /düş yoran” varyantlarıyla da takip edilebilmektedir. Konumuz açısından en önemli noktalardan biri de KE Londra nüshası dil kullanımının Ar. alıntı *muèabbir* “rüya tabir eden kişi” sözcüğüyle *yor-güçi* sözcüğünü bilişsel eş anlamlılık bağı vasıtasıyla bağlamlarda değişikli kullanılmasına tanıklık edilmesidir.¹

Yukarıda aktarılan bilgiler ışığında, dönemin dil kullanımının zihninde *yorumçı* sözcüğü, “simgesel şeyleri yorumlayarak gelecekte haber veren kişi yani kâhin” göndergesiyle algılanıp anlamlandırılmış olmalıdır. Bu şartlar altında *yorumçı* sözcüğünün gösterilen boyutunu şu anlambirimciklere ayırmak mümkündür:

- + [canlı] “üreysel anlambirimcik”
- + [insan] “üreysel anlambirimcik”
- + [erkek / dişi] nötr-cinsiyet “üreysel anlambirimcik”
- + [fal ve rüya gibi simgeleri yorumlayarak gelecekte haber veren kişi] “özgül anlambirimcik”
-

SONUÇ

Tüm bunların sonucunda tarihi Türk dilinde *yor-* “ X yormak”, *yoruğ* “rüya yorumu”, *yor-güçi* “rüya yorucu” sözcükbirimlerinden oluşan bir kavram alanı dahilinde konumlandırılması gereken *yorumçı* sözcüğünün KE/Londra nüshasında ister dil dizgesinde isim ulamında bir tür üçleme olarak kullanılsın ister sıfat ulamında salt *müneccim* sözcüğünün ya da hem *müneccim* hem de *kâhin* sözcüğünün sınırlayıcısı olarak dizlenmiş olsun Londra nüshasında *yorumçı* sözcüğünün dil dizgesinde yer almasını sağlayan etken modern dilbilimin sunduğu bilgiler ışığında şu şekilde de değerlendirilebilir:

Londra nüshası müstensihî müellif hattında ya da kopyaladığı nüshada gördüğü sözcükbiriminin *körümçi* olma ihtimali üzerinde durulmalıdır. *körümçi* sözcüğünün Eski Uygur Türkçesi metinlerinde tanımlanması doğrultusunda Londra müstensihinin kendisinden farklı başka bir Türk dil grubunun söz varlığında kayıtlı olan bu sözcüğü anlamlandıramaması muhtemeldir. Bu durumda Eski Türkçeden

¹ krş. Arat, R. Rahmeti. (2018). *Kutadgu Bilig*, Kabalcı Yayıncılık.; Ata, Aysu. (2019). *Rabguzi Ürââü'l-Enbiyâ (Peygamberler Kıssası) Giriş-Metin-Dizin*, C. II, Türk Dil Kurumu, s. 89r/19-89v/17.

İtibaren tanıklanan *körümçi* sözcüğünün Londra müstensihinin sözdağarında depolanmadığı, ayrıca müstensihın yaşadığı dil grubunda da bu sözcüğün kullanılmamasından kaynaklı olarak müstensihın sözcüğe aşına olmadığı kanısı oluşur. Bu şartlar altında Londra nüshası müstensihinin istinsah ettiği nüshaya bilinçsiz müdahalede bulunması devreye girer. Bu durumda müstensihın zihni, tabii olarak bağlamı temel alır ve bağlamın semantiği üzerinden hareketle kendi semantik belleğini hızlıca yoklar. Bu süreçte müstensih, bağlamı hem anlamlı biçimde doldurma hem de karşısındaki nüshada geçen sözcüğün morfolojik yapısına uydurabilecek bir sözcük yaratma kaygısı taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu kaygının sonucunda L.-38r’de müstensih kendi zihin sözlükçesinden en uygun ve hızlı biçimde çağırıldığı sözcükbirimin *yor-* “fal, rüya vb. simgesel şeyleri yormak” eylemi olduğu gözlemlenir. Böylece hem bağlama uygun hem *körümçi* sözcüğünün morfolojik yapısını kopyalayabileceği hem de dil kullanıcılarının anlayabileceği *yor-um-çı* sözcüğünü o an için türeterek nüshaya bilinçsiz müdahalede bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu dilsel olgu literatürde *anlık sözcük türetimi* olarak adlandırılmıştır.¹ Bu ihtimali varsayıldığında, *yorumçı* sözcüğünün zaman içinde üretilen yazılı metinlerde de tanıklanamamasının nedeni, *yorumçı*’nın Türk dilinde sözcükselleşme süreci geçirmediği ve *yeni sözcük* olarak dil kullanımında kendine yer bulamadığı için olmalıdır. Türk dilinin kollektif belleğinde *kör-üm-çi* “falcı”, *bak-ım-çı* “falcı” gibi sözcükbirimlerin varlığına karşın, *yor-um-çı*’nın dil kullanıcıları tarafından sözlükselleşmesini engelleyen dilsel faktör, o dönem dil kullanımında *yorumçı* sözcüğünün eş anlamlılık ve işleklik açısından rakibi olan *yorguç* sözcüğü olabilir. Bu dilsel olgu ise literatürde *eş anlamlılık engellemesi (synonymy blocking)* olarak adlandırılmaktadır.²

Sonuç olarak bu bildiride Londra nüshası müstensihini istinsah ettiği nüshadaki X sözcüğünü bilmediği ve anlayamadığı için istinsah eylemi sürecinde gördüğü X sözcüğünü bağlamı da esas alarak taklit yoluyla o anda *yorumçı* sözcüğünü türetmiş olabilir. Böylece anlık sözcük türetiminin akabinde sözcüğü daha anlaşılır kılmak için Türk dil kullanımı tarafından sözcükselleştirilen *müneccim*, *kâhin* sözcüklerini kullanma eğilimi ya da refleksi göstermiş olabilir. Eğer bu ihtimal varsayılırsa tarihî Türk dilinde ilk kez bir müstensihinin *anlık sözcük türetimine* şahit olunmaktadır.

KISALTMALAR

Akt. aktaran

Ar. Arapça

¹ bk. Sebzecioğlu, Turgay. (2013). Anlık Oluşum ve Türkçe Anlık Sözcüklerin Oluşum Süreçleri Üzerine Bir Betimleme. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10/3, 17-47. Sarı, İsa. (2015). *Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözcükselleşme* (Tez No.) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.; Özer, F. Cansel. ve Can, Özge. (2020). Türkçede Yerleşikleşme Süreci. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2020/2, 141-184.

² bk. Plag, Ingo. (2003). *Word-Formation in English*, Cambridge University Press, p. 79-84. Bu kaynak çalışmanın çevirisi meslektaşım Dr. Ayşe Beril Kara tarafından yapılmış ve kaynaktan yararlanmam için tarafıma gönderilmiştir.

bk.	bakınız
C	cilt
Çev.	çeviren(ler)
Far.	Farsça
krş.	karşılaştırınız
L.	Londra
s. / p.	sayfa / page
T.	Tahran
TDK	Türk Dil Kurumu
Tür.	Türkçe

Eser Kısaltmaları

BH	Behcetü'l-Hadâik Fî Mev'izati'l-Halâik
CCI	Codex Cumanicus I. Cilt
CCII	Codex Cumanicus II. Cilt
DLT	Dîvânü Lugâti't-Türk
EDPT	An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century
HKT	Harezmi Kur'an Tercümesi
HŞ	Hüsrev ü Şîrîn (Úutb)
KB	Kutadgu Bilig
KE	Úîââü'l-Enbiyâ
MM	Mu'î nü'l-Mürîd
NF	Nehcü'l-Ferâdis
RS	The King's Dictionary
Kİ	Kitâbu'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk
KKT	Karahanlı Kur'an Tercümesi

KAYNAKÇA

- Aldemir, Ünal. (2020). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kaynak Eserler (Kitâbu'l-İdrâk li-Lisâni'l-Atrâk Örneği)* (Tez No: 642768) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arat, R. Rahmeti ve Eberhard, W. (1936). *Türkische Turfantexte VII*. Verlag der Akademie der Wissenschaften.
- Arat, R. Rahmeti. (1942). Uygurlarda İstılahlara Dair. *Türkiyat Mecmuası*, VII/VIII/I, 56-81.
- Arat, R. Rahmeti. (2018). *Kutadgu Bilig*. Kabalcı Yayıncılık.
- Ata, Aysu. (2004). *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi (Rylands Nüshası, Giriş-Metin-Notlar-Dizin)*, Türk Dil Kurumu.
- Ata, Aysu. (2014). *Nehcü'l-Ferâdis Uşmaölerini Açık Yolu (Dizin)*. Türk Dil Kurumu.
- Ata, Aysu. (2019). *Rabguzi Üiâaü'l-Enbiâ (Peygamberler Kıssası) Giriş-Metin-Dizin C. I-II*. Türk Dil Kurumu.
- Aydemir, Hakan. (2010). *Die alttürkische Xuanzang-Biographie IX* (Tez No. 743002) [Doktora tezi, Georg-August-Universität]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boeschoten, Hendrik. (2022). *A Dictionary of Early Middle Turkic*, (with the editorial assistance of John O'Kane), Brill.
- Caferoğlu, Ahmet. (2015), *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Canpolat, Mustafa. (2018). *Behcetü'l-Hadâik Fî Mevâizati'l-Halâik*. Türk Dil Kurumu.
- Cruse, Alan D. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge University Press.
- Eckmann, J. (2014). *Nehcü'l-Ferâdis Uşmaölerini Açık Yolu Tıpkıbasım ve Çeviri Yazı*. (Yayına hazırlayanlar: Semih Tezcan-Hamza Zülfikar). Türk Dil Kurumu.
- Gabain, A. (2003). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. Mehmet Akalın). Türk Dil Kurumu.
- Clauson, S. Gerard. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*, Oxford University Press.
- Demirci, Ümit Ö. (2021). *Kutb'un Husrav u Şirîn'i (Giriş, Metin, Tıpkıbasım)*. Kesit Yayınları.
- Demirci, Ümit Ö. ve Karşlı, Sibel. (2014). *Kutb'un Husrav u Şirîn'i Dizin*, Kesit Yayınları.
- Güler, Mehmet. (2022). *Modern Uygurcadaki Unvan ve Meslek Adlarının Tarihsel Karşılaştırmalı İncelemesi* (Tez No. 723561) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kabadayı, Osman. (2007). *Eski Türkçe Gökbilimi (Astronomi) Terimleri* (Tez No. 214307) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karaman, Ahmet. (2021). *Eski Türkçede (VIII. - XII. Yüzyıl) İnkilemeler* (Tez No. 661004) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karamanoğlu, Ali Fehmi. (2019). *Seyf-i Serayî Gülistan Tercümesi*. Türk Dil Kurumu.

Kök, Abdullah. (2004). *Karahanlı Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi (TİEM 73 1v-235v/2), Giriş-İnceleme-Metin- Dizin* (Tez No. 141355) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ögel, Bahaeddin. (2001). *Türk Kültürünün Gelişim Çağları II*. MEB Yayınları.

Özçamkan Ayaz, Gülşen. (2020). *Mukaddimetü'l-Edebiyat Paris ve Yozgat Nüshaları (Giriş-Metin-Dizin)* (Tez No. 649128) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sağol, Gülden. (1993). *Harezmi Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi Giriş-Metin-Dizin*, (Tez No. 25875) [Doktora tezi, Karadeniz Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, Yaşar. (2019). *Harezmi Türkçesi Kur'an Tercümesi (Meşhed Nüshası [293 No.] Giriş - Metin - Dizin)*. C. I-II, Akçağ Yayınları.

Tezcan, Semih. (1974). *Das Uigurische Insadi-Sūtra (Berliner Turfantexte III)*, Akademie Verlag.

Toker, Osman. (2000). *Karışık Dilli Kur'an Tercümesi varak no. 109b-144a* (Tez No. 176085) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Toparlı, Recep. (2014). *Mu'inü'l-Mürîd*. Türk Dil Kurumu.

Ünlü, Suat. (2004). *Karahanlı Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi (TİEM 235v/3-450r/7) Giriş-Metin-İnceleme-Analitik Dizin*, (Tez No. 144348) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Wilkens, Jen. (2021). *Eski Uygurcanın El Sözlüğü (Eski Uygurca – Almanca – Türkçe)*. Universitätsverlag.

Yüce, Nuri. (2014). *Mu'addimetü'l-Edebiyat Övârizm Türkçesi ile Tercümeli Şu'ar Nüshası*. Türk Dil Kurumu.

Psychosocial Determinants of Women's Health – Analysis of Challenges and Support Strategies in a Dynamically Changing Society

Ph.D. in Medical Sciences Karolina Krupa-Kotara

**Medical University of Silesia in Katowice, Faculty of Public Health in Bytom,
Department of Epidemiology and Biostatistic, Poland**

Abstract

Background: Women's health is shaped not only by biological and medical factors but also by a complex array of psychosocial determinants that reflect the evolving dynamics of modern society. In recent years, social roles, family structures, professional responsibilities, and public expectations have significantly transformed, creating opportunities and challenges for women's physical and mental well-being. This study explores the key psychosocial factors affecting women's health and identifies areas of support needed to promote well-being in a rapidly changing cultural and societal context.

Methods: A cross-sectional survey was conducted between December 2023 and April 2024 among 427 women aged 18–45 across Poland. Participants completed a 34-item validated questionnaire assessing sociodemographic variables, emotional health, social and medical support access, and perceived societal pressures. The tool demonstrated strong internal reliability (Cronbach's alpha = 0.86) and high test-retest agreement (Cohen's kappa = 0.78). Statistical analyses included descriptive statistics, chi-squared tests, and logistic regression models.

Results: Most participants (67.2%) reported experiencing significant emotional burden related to balancing family, career, and social expectations. Key factors negatively affecting self-reported health status included a lack of partner and family support, limited access to reliable health information, and societal pressure concerning physical appearance and motherhood roles. Logistic regression indicated that women with higher education and access to emotional and informational support were significantly more likely to report positive health outcomes ($p < 0.01$). Social isolation and perceived judgment were negatively associated with well-being.

Conclusion: The findings highlight the urgent need for holistic health strategies that go beyond medical care and incorporate the psychosocial dimensions of women's lives. Promoting partner and family involvement, improving access to accurate health information, and fostering societal



acceptance of diverse female roles are critical to supporting women's health in a dynamic and often demanding social environment.

Keywords: women's health, psychosocial factors, social support, emotional well-being, societal pressure, public health strategy



Active Learning Pedagogy as a Tool of Anti-racism in English as a Foreign Language Classroom

Dr. Mohammed Marzuq Abubakari

Lecturer, University of Applied Management, Ghana

Email: azindoo200@gmail.com

Abstract

An ideal class of English as a Foreign Language (EFL), all over the world, is characterized by a multi-racial student population of non-native speakers of English. The primary objective of these students is to acquire a substantial degree of efficiency in spoken and written English. Depending on the approach of the lecturer, the class may be threatened by racial tensions among the students, a situation that may undermine teaching and learning. This Paper examines the extent to which Active Learning Pedagogy could be used to prevent racism and related forms of discrimination in EFL Classrooms. Paulo Freire's Theory of Constructivism has been purposively sampled for normative analysis in the context of the five pedagogical modules of Active Learning. By a qualitative methodology, the Paper also explores viewpoints of other theorists opposed to Constructivism. From an interdisciplinary perspective, literature reviewed includes basic grammatical concerns of EFL, selected theories of Second Language Acquisition (SLA), and relevant portions of the Critical Race Theory (CRT). The purpose is to discover new insights into the use of Active Learning Pedagogy to enhance racial harmony and student comprehension in Language Classrooms. After a review of related literature and relevant theories, the Paper finds that Active Learning Technique is a strong tool of maintaining harmony and solidarity in a multi-racial classroom. The conclusion is that because Active Learning Pedagogy is task-based, it fosters a spirit of collectivism among students who rise above racial bigotry in pursuit of their academic goals. Based on the conclusion, the Paper makes a number of recommendations. Among these recommendations is a call on EFL teachers to consider group assignments on racially harmonizing contents for students to enhance the quality of their appreciation of humanism rather than racism in their educational pursuits.

Keywords: Active Learning, Constructivism, Critical Race Theory, Language Classrooms, Racial Harmony.

Examining the Use of Promises in Arabic as a Foreign Language: A Speech Act Perspective

Ahmad Al-Janadbah
Associate Professor of Arabic Language
Zayed University, UAE

Abstract

Speech act theory has been widely explored in pragmatic studies, particularly in second language acquisition. However, most research in this field has focused on English as a second language, leaving a gap in studies related to Arabic. This study aims to address this gap by investigating how learners of Arabic as a foreign language use the speech act of "promise" compared to native Arabic speakers. Specifically, it examines the types of promises most commonly used by Arabic L2 learners and how their performance differs from that of native speakers.

The study involved 40 participants, divided into two groups: 20 Arabic L2 learners and 20 native Arabic speakers. Data were collected using a Discourse Completion Task (DCT) consisting of ten situational prompts. Both quantitative and qualitative methods were used for analysis. The findings revealed significant differences in the frequency and types of promises used by L2 learners compared to native speakers. Qualitative analysis of participants' utterances further indicated that L2 learners exhibit distinct patterns in their use of promise verbs, differing from native norms. Moreover, language proficiency levels among L2 learners did not significantly enhance their pragmatic competence in using promises, suggesting that linguistic proficiency alone is insufficient for achieving native-like pragmatic performance.

Keywords: Speech Acts, Linguistic Competence, Pragmatic Competence, Promises, Arabic as a Foreign Language.

Aspects of Modern Teacher Training in Education

Seyfullayeva Khayala Idris

Aliyeva Konul Hamid

Sumgayit State University, Azerbaijan

xayala.seyfullayeva@sdu.edu.az, konul.aliyeva@sdu.edu.az

Abstract

The integration of modern learning technologies in teacher education has revolutionized pedagogical practices, improving engagement, knowledge retention, and teaching efficiency. This paper explores the impact of digital tools such as Learning Management Systems (LMS), virtual classrooms, artificial intelligence (AI), and gamification in teacher preparation programs. The findings suggest that these technologies enhance collaborative learning, foster self-paced education, and equip future educators with the necessary digital competencies.

1. Introduction

Teacher education encompasses the preparation, training, and ongoing professional development of teachers. It includes theoretical knowledge, pedagogical skills, subject expertise, and hands-on teaching experience. There are several key aspects of teacher education:

I. Pre-Service Teacher Education

1. University or College Programs: Bachelor's and master's degrees in education (e.g., B.Ed., M.Ed.)
2. Subject-Specific Training: Specialization in areas like mathematics, science, or language education
3. Pedagogical Training: Learning teaching methodologies, classroom management, and assessment strategies
4. Practicum/Internship: Supervised teaching experience in schools

II. In-Service Teacher Education

1. Professional Development (PD): Workshops, seminars, and courses to enhance teaching skills
2. Technology Integration: Training on digital tools like Mentimeter, Google Classroom, and other EdTech platforms
3. Collaborative Learning: Peer mentoring, professional learning communities (PLCs), and networking

III. Pedagogical Approaches in Teacher Education

1. Project-Based Learning (PBL): Engaging teachers in real-world projects
2. Constructivist Teaching: Encouraging teachers to build knowledge through experience
3. Modular Learning: Breaking down content into manageable, flexible learning modules
4. Reflective Teaching: Encouraging self-evaluation and adaptation

2. Problem statement

Modern learning technologies are transforming teacher education by providing interactive, flexible, and engaging learning experiences. Traditional methods of teacher training are increasingly supplemented or replaced by digital platforms that support personalized and collaborative learning. This paper discusses the effectiveness of modern learning technologies and evaluates their successes and challenges in teacher education.

Key Modern Learning Technologies in Teacher Education

- a) Learning Management Systems (LMS)-** LMS platforms like Moodle, Blackboard, and Google Classroom facilitate course management, assessment, and communication. They provide teachers with resources, discussion forums, and tracking tools to monitor student progress effectively.
- b) Virtual classrooms and video conferencing-** the use of Zoom, Microsoft Teams, and Google Meet has enabled remote teacher education programs, making learning more accessible and flexible. Virtual classrooms support real-time interaction, group discussions, and collaborative activities, ensuring continuity in education despite geographical barriers.
- c) Artificial Intelligence (AI) and Adaptive Learning-** AI-powered tools like ChatGPT and intelligent tutoring systems personalize learning by analyzing student performance and adapting content accordingly. AI also assists in grading, feedback generation, and curriculum recommendations, allowing educators to focus on critical teaching aspects.
- d) Gamification and Interactive Learning-** platforms like Kahoot, Mentimeter, and Quizizz integrate game-based learning elements, making teacher training more engaging and interactive. These tools improve motivation, participation, and knowledge retention through rewards and competitive elements.

Successes of Modern Learning Technologies in Teacher Education

- a) Enhanced Engagement and Motivation:** interactive tools and gamified elements make learning enjoyable and increase active participation among future teachers.
- b) Improved Access and Flexibility:** online learning platforms allow teachers to learn anytime and anywhere, accommodating diverse schedules and learning paces.

v) Data-Driven Insights: AI-driven analytics help educators track progress, identify learning gaps, and tailor instruction to individual needs.

d) Collaboration and Peer Learning: digital platforms encourage knowledge sharing, discussion, and teamwork, fostering a collaborative learning environment.

Challenges and Considerations

Despite its advantages, the integration of modern learning technologies faces several challenges:

- a) **Technical Issues:** limited access to high-speed internet and technical difficulties can hinder learning experiences.
- b) **Teacher Readiness and Training:** not all educators are equipped with the necessary digital literacy skills to effectively use modern tools.
- c) **Pedagogical Alignment:** the effectiveness of technology depends on its alignment with sound pedagogical principles and curriculum goals.

3. Application

Let's explore these approaches in detail with specific strategies, lesson plan examples, and research findings for **mathematics and informatics teacher education**.

1. Project-Based Learning (PBL) in Mathematics & Informatics Teacher Education

PBL engages teachers in real-world, complex problems, helping them develop problem-solving skills and deeper conceptual understanding.

Strategies for Implementing PBL

- 1) **Start with a Real-World Problem** → Example: "How can we model the spread of a virus using mathematical functions?"
- 2) **Encourage Inquiry and Research** → Guide future teachers to collect and analyze data using tools like Excel, Python, or Geo Gebra.
- 3) **Collaborative Learning** → Assign group tasks where each member contributes uniquely (e.g., data analysis, coding, visualization).
- 4) **Reflection & Assessment** → Use rubrics, peer reviews, and self-assessments to evaluate both the process and product.

Lesson Plan Example: PBL in Mathematics

-Topic: Optimization in Real Life (e.g., finding the shortest delivery route for a company using graph theory).

-Activity: Groups research and simulate shortest-path algorithms using Dijkstra's algorithm in Python.

- Outcome: A report and a visual demonstration using code or diagrams.

2. Constructivist Learning in Teacher Education

Constructivist approaches emphasize active, student-centered learning where teachers construct their own understanding.

Strategies for Implementing Constructivist Learning

- ~Use Manipulatives & Visual Tools → GeoGebra for math modeling, Scratch for coding.
- ~Encourage Exploration & Discussion → Ask open-ended questions like “How do you think this algorithm could be optimized?”
- ~Design Scaffolding Activities → Start with guided inquiry, then gradually move to independent problem-solving.
- ~Incorporate Real-Life Scenarios → Use data from real-world case studies in lessons (e.g., weather data for statistics).

Lesson Plan Example: Constructivist Math Learning

- Topic: Understanding Limits & Continuity Using GeoGebra.
- Activity: Future teachers explore limit concepts interactively by manipulating function graphs.
- Outcome: A group discussion on different approaches to defining limits.

3. Modular Learning in Teacher Education

Modular learning structures courses into self-contained, flexible units that future teachers can complete at their own pace.

Strategies for Implementing Modular Learning

- ~Design Self-Paced Online Modules → Use Moodle, Google Classroom, or Edmodo.
- ~Create Microlearning Units → Short, focused lessons on specific pedagogical strategies (e.g., “Gamification in Math Teaching”).
- ~Include Interactive Elements → Videos, quizzes, and coding challenges for deeper engagement.
- ~Assess with Mastery Learning → Ensure understanding before moving to the next module.

Lesson Plan Example: Modular Learning in Mathematics

- ~Module: Teaching Probability Using Simulations.
- ~Content: Video explanation, interactive simulations (using Python), and self-assessment quizzes.
- ~Outcome: A lesson plan created by future teachers for high school students.

4. Conclusion

Modern learning technologies have significantly improved teacher education by enhancing engagement, accessibility, and personalization. While challenges exist, strategic implementation and



continuous training can maximize their potential. Future research should explore long-term impacts and strategies for integrating emerging technologies like virtual reality (VR) and block chain in teacher training programs.

REFERENCES

1. Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. BCcampus.
2. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons.
3. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass.
4. Laurillard, D. (2013). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
5. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education.
6. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
7. Barak, M., & Dori, Y. J. (2009). Enhancing higher order thinking skills among in-service science teachers via embedded assessment. *Journal of Science Teacher Education*, 20(5), 459-474.
8. Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 317-334.
9. Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments. Instructional-Design Theories and Models, Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory*, 215-239.
10. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academies Press.
11. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
12. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.



Competitiveness of Enterprises in the European Union

Ph.D. Anna Kowalczyk

University of Vocational Education

(Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego), Poland

Abstract

Competitiveness of Enterprises in the European Union: Conditions, Strategies, and Challenges is an interdisciplinary analysis of the key factors shaping the competitive position of companies operating within the EU's single market. The authors focus on the links between EU economic policy, innovation, sustainability, and digitalization as essential determinants of competitiveness. The study integrates perspectives from institutional economics, competitive advantage theory, and industrial policy to examine how firms can effectively adapt their strategies to the rapidly evolving regulatory and technological environment.

A central concept is **multi-level competitiveness**, which encompasses both microeconomic factors at the firm level and systemic macroeconomic conditions within the EU framework. The paper presents typologies of competitive strategies across sectors and explores support mechanisms offered by EU institutions.

The empirical section includes an analysis of 250 enterprises from 10 EU member states, examining indicators such as innovation performance, resource efficiency, internationalization, and use of EU funding. The publication contributes to the ongoing debate on the role of the EU as a space for promoting sustainable and inclusive competitiveness.

1. Introduction

The EU single market has created a unique operational environment for enterprises, offering both opportunities and challenges. The competitiveness of European firms depends not only on internal capabilities but also on the regulatory framework, access to public support instruments, capital availability, and technological progress. In the context of global rivalry, environmental pressure, and post-pandemic economic recovery, adaptability has become a key determinant of success. This paper



aims to identify the main drivers and strategic directions supporting enterprise competitiveness within the European Union.

2. Theoretical Framework

The analysis draws on an integrated approach combining competitive advantage theories (Porter, Barney), the Resource-Based View (RBV), innovation cluster theory, and institutional perspectives. Particular emphasis is placed on the concept of *competitive sustainability*—a model of competitiveness aimed at achieving economic growth, social inclusion, and environmental transformation simultaneously. Here, competitiveness is understood not merely as market share expansion but as the firm's ability to align its business model with the green and digital transitions promoted by EU policy.

3. Methodology

The study analyzed 250 companies from 10 EU member states, covering diverse sectors (industry, services, technology, agri-food). A mixed-method approach was applied, including secondary data analysis (European Commission reports, Eurostat, financial indicators), case studies, and content analysis of business strategies. Variables analyzed included the level of internationalization, the use of EU funds (e.g., Horizon Europe, ERDF), innovation metrics, and sustainability orientation. Sector leaders were also benchmarked for comparative insights.

4. Case Study: Competitive Strategies in Practice

The strategic approaches of companies revealed significant variation. Enterprises from Germany and the Netherlands mainly pursued innovation-driven and automation strategies. Firms from Central and Eastern Europe tended to focus on cost leadership, but increasingly incorporated elements of sustainability and digitalization. One success story was a Polish tech firm that used Horizon Europe funds to create an in-house R&D department and expand into Asian markets. Another example involved an Italian textile company that redesigned its supply chain based on circular economy principles—enhancing customer loyalty and cutting operational costs.

5. Discussion

Competitiveness in the EU is not merely a feature of individual enterprises but a collective outcome of firm-level actions, national policies, and EU-wide instruments. Support mechanisms such as the European Green Deal, structural funds, and the EU digital strategy are crucial. Investments in human capital, digital skills, and supply chain resilience are also vital. Today's competitiveness strategies



require a systemic approach—integrating economic, environmental, and social objectives within firm-level decision-making.

6. Conclusion

The ability of European enterprises to remain competitive globally depends on their flexibility, innovation capacity, and effective use of EU resources. The future of competitiveness in the EU will be shaped by sustainable development, digital transformation, and international collaboration. This study shows that success lies not only in operational efficiency but in the strategic use of the opportunities provided by the EU's regulatory and institutional landscape.

Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımının Uygulanması

Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Eğitim Fakültesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye

fkayalar@erzincan.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Filiz KAYALAR

Fen Edebiyat Fakültesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye

filiz.kayalar@erzincan.edu.tr

Öz

İletişimsel Dil Öğretimi, dil öğretiminin hedefleri, öğrencilerin bir dili nasıl öğrendikleri, öğrenmeyi en iyi şekilde kolaylaştıran sınıf içi etkinlik türleri ve sınıftaki öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri hakkında bir dizi ilke olarak anlaşılabilir. Yabancı dil öğrenme süreçlerine ilişkin anlayış ve uygulamalar son yıllarda önemli ölçüde değişmiş ve İletişimsel Dil Öğretimi kısmen bu anlayış değişikliklerine bir yanıt olmuştur. Dil öğrenimine ilişkin daha önceki görüşler öncelikle dil bilgisi yeterliliğine odaklanmıştı. Dil öğrenimi mekanik bir alışkanlık oluşturma süreci olarak görülüyordu. Dil eğitiminde iyi alışkanlıklar, öğrencilerin hata yaparak değil doğru cümleler üretmesiyle oluşması tezine dayanıyordu. İletişimsel Dil Öğretimi ile birlikte, diyalogların ve alıştırma oluşturma ezberlenmesi gibi kontrollü aktivitelerle farklı dil bilgisi öğelerinin ustalıkla öğrenilmesi ve pratik yapılması üzerine odaklanılan geleneksel ders formatlarından uzaklaşarak, ikili çalışma aktiviteleri, rol yapma oyunları, grup çalışması aktiviteleri ve proje çalışmalarına doğru bir hareket başladı. Çalışmamızda bu yaklaşımın uygulanmasıyla dil öğrenen bireylerde ne tür gelişmeler kaydedildiği araştırılmıştır. Yapılan literatür incelemelerinin sonucunda; İletişimsel Dil Öğretiminde önerilen sınıf içi aktivite türü, öğretmenler ve öğrenciler için sınıfta yeni roller de içerdiği. öğrenciler artık bireyseldi bir öğrenme yaklaşımı yerine işbirlikçi bir öğrenme yaklaşımına dayanan sınıf içi aktivitelerle katılmaları gerektiği, öğrenciler, öğretmene model olarak güvenmek yerine, grup çalışması veya ikili çalışma görevlerinde akranlarını dinleme konusunda rahat olmaları gerektiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İletişimsel Dil Öğretimi, Yabancı Dil Eğitimi, Öğretim Yöntemleri, Eğitim Yönetimi

1. GİRİŞ

Dünyadaki insanların çoğu çok dillidir ve bu çok dilliliğin çoğu sosyalleşme sürecinde doğal olarak edinilir. Ancak bazı durumlarda, özellikle Batı yarımküredeki modern sanayileşmiş uluslarda, çok dillilik belirli dillerde eğitimle teşvik edilir. Bunlar kendiliğinden edinilmeyen, öğretilen ve öğrenilen yabancı dillerdir. Bunlardan hangisinin öğretilmek üzere seçileceği bir dizi faktöre bağlıdır. Yabancı dil, uluslararası iletişim için önemli bir statüye sahip olmanın yanı sıra daha yerel, ulusal veya bölgesel öneme de sahip olabilir. Okullarda ve diğer eğitim kurumlarında öğretilen bir yabancı dilin seçilmesi veya seçilmemesi bir takım önemli sosyal, siyasi ve ekonomik etkilere sahiptir.

Yabancı dil, doğal olarak edinilmekten ziyade öğretilerek edinilen bir dili ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Diller geleneksel olarak okullarda ana dili olmayanlara öğretildiği için yabancı olarak etiketlense de, farklı yabancılık dereceleri vardır. Bunlar bir yandan tipolojik mesafe veya sözcüksel yakınlık gibi biçimsel özelliklerin bir sonucudur ve diğer yandan dillerin ulusal kimliğin belirteçleri olarak oynadığı rol tarafından belirlenir. Dahası, dilsel yabancılık yalnızca uluslararası bir sınır çizme aracı olarak değil, aynı zamanda özellikle göçmen veya azınlık dillerini konuşanlar için uluslar içinde sınırlar çizmek için de kullanılır. Konrad (1999), ulusal kimliği sürdürmek için dilsel yabancılığın bu şekilde kötüye kullanılmasının, küresel iletişim ve ulus ötesi göçün son eğilimleriyle çeliştiğini savunmaktadır ve bu nedenle, hem yabancı dil öğrenenlerin çoğunun sınıfa getirdiği çok dillilikten hem de uluslararası ve iç iletişimde kullanılabilecek dilsel araçların çeşitliliğinden ilham alan yabancı dil öğretimi için yeni kavramlar çağrısında bulunmaktadır.

Çok dillilik yabancı dil öğretiminin önemli bir temasıdır ve küreselleşme ve uluslararasılaşma sürecinde İletişimsel Dil Öğretimi çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Antje Wilton (2009), çok dillilik kavramını iki dillilik, üç dillilik ve çok dillilik gibi diğer kavramlarla ve birinci ve ikinci dil edinimi türleri ve yabancı dil öğrenimiyle ilişkili olarak ele almaktadır. İki dillilik üzerine araştırmalar uzun zamandır yerleşikken, üç dillilik veya çok dillilik gibi yeni ortaya çıkan çok dilli uygulamalar üzerine araştırmalar ancak yakın zamanda önem kazanmaya başlamıştır. Bu nedenle, çok dillilik alanı, yerleşik fikirleri yeniden gözden geçirme ve modern dünyanın değişen çok dilli durumunu hesaba katmak için terimlerini yeniden tanımlama ihtiyacıyla karşı karşıyadır.

Wilton daha sonra, çok dilliliğin tarihteki karmaşık ve çeşitli tezahürlerini, bireysel ve toplumsal bir olgu olarak ve çeşitli etkileşim türlerinde gerçekleştiği şekliyle yansıtmak ve temsil etmek üzere tasarlanmış boyut odaklı bir çok dillilik yaklaşımı önermektedir. Uygulamalı dilbilim araştırmasının yeni ortaya çıkan iki alanını tartışmaya devam etmektedir. Bunlardan biri, öğrenenler için giderek daha önemli bir iletişim kaynağı ve dolayısıyla kendi başına meşru bir eğitim hedefi olarak açıkça öğretilme yeteneği olarak görülen alıcı çok dillilikle ilgilidir. İkincisi, çok dilliliğe yönelik tutumlarla ilgilidir. Bunun, çok dilli konularda kamuoyunun görüşü ve dolayısıyla yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik politikalar için önemli çıkarımları olduğunu belirtir.

Rosamond Mitchell (1988), 'Yabancı dil öğretimi ve eğitim politikası' başlıklı katkısında, güncel eğitim politikası, dil politikası ve dil öğretimindeki temel eğilimleri ele almaktadır. Geniş kapsamlı ve

tarihsel anlatımla, dil, kültür ve okuryazarlık arasındaki ilişkiler incelenmekte ve ana dil eğitimi ile ikinci ve yabancı dil eğitimi arasındaki değişen ilişkiler tartışılmaktadır. Yabancı dil öğreniminin bir "kitlesel sosyal aktivite" olarak gelişimi ve resmi okul eğitimiyle ilişkisi sunulmakta ve okullardaki yabancı dil konusunun altında yatan modeller ve yapılar, klasik hümanizm, ilerlemecilik ve yeniden yapılanmacılığın genel eğitim felsefeleriyle ilişkilendirilmektedir. Mitchell'in belirttiği gibi, mevcut eğitim politikası ve uygulaması, özellikle Avrupa'da ve "genişleyen çember" ülkelerinde İngilizcenin üstünlüğünden büyük ölçüde etkilenmektedir ve ilköğretimde İngilizce öğretimine yönelik artan talep ve bu dilin yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesindeki baskınlığı gibi etkilerini tartışmaya yer vermektedir.

İletişim elbette sadece dilsel simgelerin değiş tokuşu değildir. Claire Kramsch'in (1998) 'Kültürel bakış açısı' adlı makalesinde belirttiği gibi bir dil, onu konuşan toplumun kültürünü oluşturan paylaşılan toplumsal sözleşmeleri ve değerleri bünyesinde barındırır. Ancak dil her zaman kültürel olarak yüklü olsa da, bir dil ile bir kültür arasında birebir bir ilişki yoktur. Bu nedenle ana dili Fransızca olan birçok kişi belirli bir Fransız kültürüyle özdeşleşmez ve Fransa veya ABD'de yaşayan birçok Afrikalı, tek kelime kendi dilini konuşmamalarına rağmen kendilerinin bir Afrika kültürüne sahip olduğunu düşünür. Dahası, kültür sözlü, görsel ve müzikal olarak çeşitli semiyotik biçimlerde kendini gösterir.

2. İLETİŞİMSEL DİL ÖĞRETİMİ

İletişimsel Dil Öğretimi (İDÖ) sıklıkla bir 'yaklaşım' olarak adlandırılır ve bu, 20. yüzyılın son birkaç on yılında 'yöntemlere' karşı belirli bir güvensizliğin ortaya çıktığını gösterir. Willhelm Viëtor'un 1905'de dil öğretiminin yeniden başlaması yönündeki ünlü çağrısıyla (Der Sprachunterricht muss umkehren) işaretlenen yabancı dil öğretiminin modern çağının başlangıcından itibaren, dilleri iletişim amaçlı öğretme ihtiyacına yanıt vermeye çalışan birçok yöntem olmuştur. En büyük zorluk konuşulan dili öğretmek olmuştur, çünkü bir ülkenin edebiyatını, felsefesini ve diğer kültürel ürünlerini okumak, dilbilgisi öğrenmek ve çeviri yapmak amacıyla dil öğrenmiş olanlar becerilerini kolayca yazıya uyarlayabilmişlerdir.

Yeni yöntemler genellikle 'sözlü yöntem', 'işitsel-dilsel yöntem' gibi başlıklarıyla konuşulan dile vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur; ancak konuşulan ve yazılı dil arasındaki farkları yeterince fark edememiş ve dilbilgisini ana odak, dilbilgisi bilgisi ve becerisi edinmeyi de öğrenciler için ana görev yapmaya devam etmiştir. İDÖ'nin odak noktası, konuşma yoluyla iletişimde önemli olan diğer yeterlilikleri belirleyerek vurguyu neredeyse yalnızca dil bilgisi yeterliliğine odaklanmaktan uzaklaştırmıştır. Bu anlamda, İDÖ'nin en göze çarpan yan ürünü, öğretilen ve öğrenilen nesnede bir değişikliğe gidilmesi olmuştur.

Belki de öğrenme teorisinin eksikliğinin bir sonucu olarak, bir diğer tartışmalı konu da dilbilgisi öğretimi ve öğreniminin rolüdür. Başlangıçta dilbilgisinin iletişim paradigmasından dışlanmasıyla ilgili hararetli tartışmalara rağmen, günümüzde, söylem özelliklerinin, uygunluğun ve iletişimin de ayrılmaz bir parçası olduğu küresel bir iletişimsel yeterliliğin bireyin gelişimi için, her zaman anlam

üzerine paralel bir odaklanma ile bütünleştirilmiş olsa da, biçime odaklanmanın dahil edilmesi gerektiği konusunda bir fikir birliği var gibi görünüyor. Yine de, öğretimin planlanmasında dilbilgisi ve anlabilim arasındaki ilişki belirsizliğini korumaktadır.

Müfredat tasarımında, vurgunun dili öğretmekten ziyade iletişim için dil öğretmeye kaydırılması başlangıçta bir sorun teşkil etmiştir. İletişimsel etkinliğin “dil dersinin merkezinde” olması talebi, geleneksel bir müfredat tasarımındaki sorunları vurgulasa da, “etkileşimli iletişim etrafında bir ders müfredatı oluşturmak daha sorunlu olmuştur.” İletişimsel yaklaşım aslında genel olarak kavramsal/işlevsel yaklaşımla sınırlandırılmıştır, ancak dilbilgisi müfredatının uygulayıcılar tarafından yaygın olarak kabul edilen mantıksal bir düzene dayalı tek derecelendirmeyi oluşturması nedeniyle eleştirilmiştir. Ancak bu denklemin yanlış bir anlayış olduğunu düşünülmüş ve iletişimsel yaklaşımın, “dilsel materyal uygun şekilde seçildiği, sunulduğu ve uygulandığı” süreçte dilbilgisi de dahil olmak üzere herhangi bir müfredat temelinde yer alabileceği de ileri sürülmüştür.

Bilgi ve görüş boşluğu gibi iletişimsel tekniklerin uygulanması bazı öğrenciler için motive edici olmayabilir. Pedagojik potansiyellerine rağmen, başarılı olmak için bu etkinliklerin ilginç bir içerik veya bilgiye dayanması gerekir: örneğin Tokyo şehrinin haritası böyle bir şehirde asla bulunmayacak bir öğrenci için hiç motive edici olmayabilir. Çift çalışmasına gelince, gerçek bir iletişimle sonuçlanmayabilir ancak işitsel-dilsel alıştırmaların örüntüsüne benzeyen alıştırmalarla, yani soru-cevap örüntüsüyle sonuçlanabilir.

İletişimsel yaklaşımın güçlü versiyonunda öğrencilerin ana dillerinin dışlanmasıyla sınıfta yabancı dilin tartışmalı kullanımı bir takım yabancı dil öğretimi teorisyenleri tarafından eleştirilmektedir. Yabancı dil öğretiminin, örneğin sınıf içi eğitim gibi pratik konularda birinci dil kullanımından faydalandığı dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, ana dilden ve ana dile çeviri olmadan yabancı dil öğreniminin mümkün olmadığını belirtilmiş ve daha yakın zamanda çeviri bilimciler tarafından hem dil öğrenme teorisi ve pedagojisi hem de eğitimsel nedenlerle çevirinin yeniden canlandırılması gerektiği savunulmuştur. Çünkü "Dil öğretmenleri öğreticidir ve öğrettikleri şey sadece bir dil değil, tüm müfredatta yer alan bir konudur".

İletişimsel dil dersinde uygulanan tüm etkinlikler 'iletişimsel' olarak değerlendirilmemelidir, çünkü hepsi sosyal anlamları kapsamaz, bunun yerine dilsel kalıplar kullanılır. Yapısal bir temeli olan iletişim öncesi etkinlikler ile işlevsel bir temeli olan ve gerçek sosyal etkileşim görevlerinden oluşan iletişimsel etkinlikler arasında bir ayrım vardır; iletişim öncesi faaliyetler iletişimsel faaliyetlerden önce gelmesi gerekir. Bu noktada da farklılaştırmaya ihtiyaç vardır, çünkü öğretmen ve öğrenci, bir dille ilişkili, farklı kural kümelerine sahip birden fazla hedef kültür olabileceğini akılda tutmalıdır.

Kısacası, Savignon (2002) dediği gibi, yaklaşımların ve yöntemlerin kendilerinin doğası gereği, belirli bir kavrama vurgu yapılmasından kaynaklanan iletişimsel yaklaşım da dahil olmak üzere farklı yaklaşımların ve yöntemlerin sınırlamalarını göz önünde bulundurmak önemlidir. İletişimsel yaklaşıma gelince, tek bir baskın kavrama, iletişim'e güvenmek, iletişimsel dil öğretiminin teorik bir çerçeve olarak tamamen tatmin edici olmasını engelleyen bir dezavantajdır. Dil öğretiminin tüm

çeşitlerini ve yönlerini hesaba katmak için, iletişim kavramını o kadar çok zorlarız ki, ayırt edici anlamını yitirir ya da sınırlamalarını kabul ederiz ve kendimizi 'yöntem' çözümünün ikileminde buluruz: tek bir kavrama aşırı vurgu.

Aslında, yirmi otuz yıl sonra iletişimsel yaklaşımın teorik gelişmelerine rağmen, dil sınıflarındaki mevcut uygulaması görüldüğü kadar etkili olmayabilir: "Kısacası, İletişimsel Dil Öğretimi bazı insanların dil öğretimi hakkında düşünme biçiminde büyük bir devrime neden olmuş olsa da, çoğu dil öğretmenin günlük uygulamasında büyük bir devrim gerçekleşmemiştir"

3. İLETİŞİMSEL DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ

Dil öğretimi, son 50 yılda müfredat tasarımı ve metodolojisi hakkındaki fikirlerde birçok değişiklik gördü ve İletişimsel Dil Öğretimi (İDÖ), müfredat tasarımı ve metodolojisine yönelik yaklaşımların yeniden düşünülmesini sağladı. Son 50 yıldaki dil öğretimindeki eğilimleri rahatlıkla üç aşamaya ayırabiliriz:

1. Aşama: Geleneksel Yaklaşımlar (1960'ların sonuna kadar)
 2. Aşama: Klasik İletişimsel Dil Öğretimi (1970'lerden 1990'lara)
 3. Aşama: Güncel İletişimsel Dil Öğretimi (1990'ların sonundan günümüze)
1. Aşama: Geleneksel Yaklaşımlar (1960'ların sonuna kadar)

Dil öğretimine yönelik geleneksel yaklaşımlar, dil yeterliliğinin temeli olarak dil bilgisi yeterliliğine öncelik vermiştir. Bunlar, dilbilgisinin doğrudan öğretme ve tekrarlı pratik ve alıştırmalardan çokça yararlanan bir metodoloji ile öğrenilebileceği inancına dayanıyordu. Dilbilgisi öğretimine yaklaşım tündengelimliydi: Öğrencilere dilbilgisi kuralları sunulur ve ardından bunları kullanarak pratik yapmaları için fırsatlar verilir; bu, öğrencilere bir dilbilgisi kuralı içeren cümle örneklerinin verildiği ve kuralı kendilerinin bulmalarının istendiği tümevarım yaklaşımının aksinedir. Dil öğrenmenin, geniş bir cümle ve dilbilgisi kalıpları repertuarı oluşturmak ve bunları uygun durumda doğru ve hızlı bir şekilde üretmeyi öğrenmek anlamına geldiği varsayılıyordu. Sözlü alıştırma ve kontrollü pratik yoluyla dilin temel bir hakimiyeti sağlandıktan sonra, genellikle konuşma, dinleme, okuma ve yazma sırasıyla dört beceri tanıtılıyordu. Sıklıkla kullanılan teknikler arasında diyalogların ezberlenmesi, soru-cevap pratiği, ikame alışırtmaları ve çeşitli rehberli konuşma ve yazma pratiği biçimleri yer alıyordu. Dil öğreniminin en başından itibaren doğru telaffuza ve dilbilgisine tam hakim olmaya büyük önem verildi, çünkü öğrenciler hata yaparsa bunların öğrencinin konuşmasının kalıcı bir parçası haline geleceği varsayılıyordu.

Bu varsayımlara dayanan metodolojiler arasında İşitsel Dilbilim (Kuzey Amerika'da) (Aural-Oral Yöntem olarak da bilinir) ve Birleşik Krallık'ta Yapısal-Durumsal Yaklaşım (Durumsal Dil Öğretimi olarak da bilinir) yer alır. Bu dönemdeki müfredatlar, seviyelere göre derecelendirilen kelime listeleri ve dilbilgisi listelerinden oluşuyordu.

Tipik bir işitsel dil dersinde, aşağıdaki prosedürler gözlemlenirdi:

1. Öğrenciler önce dersin odak noktası olan temel yapıları içeren bir model diyalog duyarlar (öğretmen tarafından okunur veya kasetten okunur).

Diyalogun her satırını bireysel olarak ve koro halinde tekrarlarlar. Öğretmen telaffuza, tonlamaya ve akıcılık konusuna dikkat eder. Telaffuz veya dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi doğrudan ve anında yapılır. Diyalog kademeli olarak, satır satır ezberlenir. Gerekirse bir satır birkaç cümleye bölünebilir. Diyalog koro halinde yüksek sesle okunur, bir yarı konuşmacının bölümünü söylerken diğer yarı yanıtlar. Öğrenciler bu aşama boyunca kitaplarına başvurmazlar.

2. Diyalog, belirli anahtar sözcükleri veya ifadeleri değiştirerek öğrencilerin ilgi alanlarına veya durumlarına uyarlanır. Bu, öğrenciler tarafından canlandırılır.

3. Diyalogdaki belirli anahtar yapılar seçilir ve farklı türdeki kalıp alıştırmalarının temeli olarak kullanılır. Bunlar önce koro halinde ve sonra bireysel olarak uygulanır. Bu noktada bazı dilbilgisi açıklamaları yapılabilir, ancak bu mutlak bir minimumda tutulur.

4. Öğrenciler ders kitaplarına başvurabilir ve diyaloga dayalı takip okuma, yazma veya kelime bilgisi etkinlikleri başlatılabilir.

5. Takip etkinlikleri, daha fazla diyalog ve alıştırma çalışmasının yapıldığı dil laboratuvarında gerçekleştirilebilir. (Richards ve Rodgers 2001)

Durumsal yaklaşıma göre tipik bir derste, üç aşamalı bir dizi sıklıkla kullanılırdı: Sunum, Uygulama, Üretim.

Sunum: Yeni dil bilgisi yapısı, genellikle bir konuşma veya kısa bir metin aracılığıyla sunulur. Öğretmen yeni yapıyı açıklar ve öğrencilerin bunu anlayıp anlamadıklarını kontrol eder.

Uygulama: Öğrenciler, alıştırmalar veya ikame egzersizleri aracılığıyla yeni yapıyı kontrollü bir bağlamda kullanma pratiği yaparlar.

Üretim: Öğrenciler, yeni yapıyı farklı bağlamlarda kullanma pratiği yaparlar, genellikle kendi içeriklerini veya bilgilerini kullanarak, yeni kalıpla akıcılık geliştirirler.

Sunum, Uygulama, Üretim ders yapısı dil öğretim materyallerinde yaygın olarak kullanılmıştır ve bugün de kullanılmaya devam etmektedir. Örneğin, çağdaş materyallerdeki konuşma veya dilbilgisi tabanlı birçok ders, yeni öğretim noktalarının sunulduğu ve bir şekilde gösterildiği ve odak noktasının kavrama ve tanıma olduğu bir giriş aşamasıyla başlar. Yeni öğretim noktasının örnekleri farklı bağlamlarda verilir. Bunu genellikle öğrencilerin öğretmen tarafından sağlanan içerik kullanılarak kontrollü bir bağlamda yeni öğretim noktasını kullanma pratiği yaptığı ikinci bir aşama izler. Üçüncü aşama, öğrencilerin öğretim noktasını serbest bir bağlamda denediği ve gerçek veya simüle edilmiş iletişimin odak noktası olduğu serbest bir pratik dönemidir.

Sunum, Uygulama, Üretim ders formatı ve dayandığı varsayımlar son yıllarda sert bir şekilde eleştirilmiştir. Örneğin Suemith (2011) şunları söyler:

Bu yaklaşımın altında yatan teori artık itibarsızlaştırılmıştır. Belirli bir biçime kesin bir şekilde odaklanmanın öğrenmeye ve otomasyona yol açtığı inancı (öğrenenlerin öğretilenleri, öğretildiği sırayla öğrenecekleri inancı) artık dilbilim veya psikolojide pek fazla güvenilirlik taşıyor.

İDÖ teorisinin etkisi altında, Sunum, Uygulama, Üretim gibi dilbilgisi tabanlı metodolojiler, işlevsel ve beceri tabanlı öğretime yol açmış ve alıştırma ve dilbilgisi pratiği gibi doğruluk etkinlikleri, etkileşimli küçük grup çalışmalarına dayalı akıcılık etkinlikleriyle değiştirilmiştir. Bu, öğrencilerin dilbilgisi ihtiyaçlarının dilbilgisi müfredatı tarafından önceden belirlenmek yerine akıcılık görevlerindeki performansına göre belirlendiği bir "akıcılık öncelikli" pedagojinin (Brumfit 1984) ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Aşama 2: Klasik İletişimsel Dil Öğretimi (1970'lerden 1990'lara)

1970'lerde, geleneksel dil öğretim yaklaşımlarına bir tepki başladı ve kısa sürede Audiolingualism ve Situational Language Teaching gibi eski yöntemler modası geçince dünyaya yayıldı. Dil öğretimi ve öğreniminde dilbilgisinin merkeziliği sorgulandı, çünkü dil becerisinin dil bilgisi yeterliliğinden çok daha fazlasını içerdiği ileri sürüldü. Dil bilgisi yeterliliği dil bilgisi açısından doğru cümleler üretmek için gerekli olsa da, dikkat, isteklerde bulunma, tavsiye verme, önerilerde bulunma, istek ve ihtiyaçları tanımlama vb. gibi farklı iletişim amaçları için dilbilgisini ve dilin diğer yönlerini uygun şekilde kullanmak için gereken bilgi ve becerilere kaydı. Dili iletişimsel olarak kullanmak için gereken şey iletişimsel yeterlilikti. Bu, dil bilgisi yeterliliğinden daha geniş bir kavramdı ve duruma, katılımcılara, rollerine ve niyetlerine göre ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini bilmeyi içeriyordu. Geleneksel dil bilgisi ve kelime bilgisi müfredatları ve öğretim yöntemleri bu tür bilgileri içermiyordu. Bu tür bilginin gayri resmi olarak edinileceği varsayılıyordu.

İletişimsel yeterlilik kavramı dilbilim disiplininde (veya sosyolinguistik alt disiplininde) geliştirildi ve dil öğretimi mesleğindeki birçok kişiye hitap etti. Bu kişiler, dil öğretiminin hedefinin sadece dil bilgisi yeterliliği değil, iletişimsel yeterlilik olması gerektiğini savundular. Çözülmesi gereken bir sonraki soru, iletişimsel yeterlilik kavramını yansıtan bir müfredatın nasıl görüneceği ve dil öğretim metodolojisi için ne gibi etkileri olacaktı. Sonuç iletişimsel dil öğretimiydi. İletişimsel dil öğretimi, 1970'lerde ve 1980'lerde dil öğretimine yeni bir yaklaşım olarak ilk ortaya çıktığında büyük bir coşku ve heyecan yarattı ve dünyanın dört bir yanındaki dil öğretmenleri ve öğretim kurumları kısa süre sonra öğretimlerini, müfredatlarını ve sınıf materyallerini yeniden düşünmeye başladılar. İletişimsel bir yaklaşım içinde dil dersleri planlarken, dil bilgisi artık başlangıç noktası değildi. Dil öğretiminde yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyuluyordu. Öğrenenlerin ustalaşması gereken dil bilgisi ve kelime dağarcığını basitçe belirtmek yerine, bir müfredatın öğrencinin iletişimsel yeterliliğini geliştirebilmek için dil kullanımının aşağıdaki yönlerini tanımlaması gerektiği ileri sürülmüştür: 1. Öğrencinin hedef dili edinmek istediği amaçların mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde ele alınması; örneğin, İngilizceyi iş amaçlı, otel sektöründe veya seyahatte kullanmak gibi..

Aşama 2: Klasik İletişimsel Dil Öğretimi (1970'lerden 1990'lara)

1970'lerde, geleneksel dil öğretim yaklaşımlarına bir tepki başladı ve kısa sürede Audiolingualism ve Situational Language Teaching gibi eski yöntemler modası geçince dünyaya yayıldı. Dil öğretimi ve öğreniminde dilbilgisinin merkeziliği sorgulandı, çünkü dil becerisinin dil bilgisi yeterliliğinden çok daha fazlasını içerdiği ileri sürüldü. Dil bilgisi yeterliliği dil bilgisi açısından doğru cümleler üretmek için gerekli olsa da, dikkat, isteklerde bulunma, tavsiye verme, önerilerde bulunma, istek ve ihtiyaçları tanımlama vb. gibi farklı iletişim amaçları için dilbilgisini ve dilin diğer yönlerini uygun şekilde kullanmak için gereken bilgi ve becerilere kaydı. Dili iletişimsel olarak kullanmak için gereken şey iletişimsel yeterlilikti. Bu, dil bilgisi yeterliliğinden daha geniş bir kavramdı ve duruma, katılımcılara, rollerine ve niyetlerine göre ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini bilmeyi içeriyordu. Geleneksel dil bilgisi ve kelime bilgisi müfredatları ve öğretim yöntemleri bu tür bilgileri içermiyordu. Bu tür bilginin gayri resmi olarak edinileceği varsayılıyordu.

İletişimsel yeterlilik kavramı dilbilim disiplininde (veya daha doğrusu sosyolinguistik alt disiplininde) geliştirildi ve dil öğretimi mesleğindeki birçok kişiye hitap etti. Bu kişiler, dil öğretiminin hedefinin sadece dil bilgisi yeterliliği değil, iletişimsel yeterlilik olması gerektiğini savundular. Çözülmesi gereken bir sonraki soru, iletişimsel yeterlilik kavramını yansıtan bir müfredatın nasıl görüneceği ve dil öğretim metodolojisi için ne gibi etkileri olacaktı. Sonuç iletişimsel dil öğretimiydi. İletişimsel dil öğretimi, 1970'lerde ve 1980'lerde dil öğretimine yeni bir yaklaşım olarak ilk ortaya çıktığında büyük bir coşku ve heyecan yarattı ve dünyanın dört bir yanındaki dil öğretmenleri ve öğretim kurumları kısa süre sonra öğretimlerini, müfredatlarını ve sınıf materyallerini yeniden düşünmeye başladılar. İletişimsel bir yaklaşım içinde dil dersleri planlarken, dil bilgisi artık başlangıç noktası değildi. Dil öğretiminde yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyuluyordu. Öğrenenlerin ustalaşması gereken dil bilgisi ve kelime dağarcığını basitçe belirtmek yerine, bir müfredatın öğrencinin iletişimsel yeterliliğini geliştirebilmek için dil kullanımının aşağıdaki yönlerini tanımlaması gerektiği ileri sürülmüştür:

1. Öğrencinin hedef dili edinmek istediği amaçların mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde ele alınması; örneğin, İngilizceyi iş amaçlı, otel sektöründe veya seyahat için kullanmak;
2. Hedef dili kullanmak isteyecekleri ortam hakkında bir fikir; örneğin, bir ofiste, uçakta veya bir mağazada;
3. Öğrencilerin hedef dilde üstlenecekleri sosyal olarak tanımlanmış rol ve muhataplarının rolü; örneğin, bir gezgin olarak, müşterilerle konuşan bir satış elemanı olarak veya bir okuldaki bir öğrenci olarak;
4. Öğrencilerin katılacağı iletişimsel olaylar: günlük durumlar, mesleki veya profesyonel durumlar, akademik durumlar vb.; örneğin, telefon görüşmeleri yapmak, gündelik sohbetlere katılmak veya bir toplantıya katılmak;

5. Bu olaylarda yer alan dil işlevleri veya öğrencinin dil ile veya dil aracılığıyla neler yapabileceği; örneğin, tanışmalar yapmak, açıklamalar yapmak veya planları tarif etmek;
6. Dahil olan kavramlar veya kalıplar veya öğrencinin konuşabilmesi için ihtiyaç duyacağı şeyler; örneğin, boş zaman, finans, tarih, din;

4. SONUÇ

Öğrenenler etkileşim ve anlamlı iletişim içinde olduklarında ikinci dil öğrenimi kolaylaşır. Etkili sınıf içi öğrenme görevleri ve alıştırmaları öğrencilere anlam üzerinde tartışma, dil kaynaklarını genişletme, dilin nasıl kullanıldığını fark etme ve anlamlı kişilerarası alışverişe katılma fırsatları sağlar.

Anlamlı iletişim, öğrencilerin alakalı, amaçlı, ilginç ve ilgi çekici içerikleri işlemesinden kaynaklanır. İletişim, genellikle birkaç dil becerisinin veya biçiminin kullanılmasını gerektiren bütünsel bir süreçtir.

Dil öğrenimi, hem dil kullanımının ve organizasyonunun temel kurallarının tümevarımsal veya keşif öğrenimini içeren etkinliklerle hem de dil analizi ve yansımaları içeren etkinliklerle kolaylaştırılır. Dil öğrenimi, dilin yaratıcı kullanımını ve deneme yanılma yolunu içeren kademeli bir süreçtir. Hatalar öğrenmenin normal bir ürünü olsa da, öğrenmenin nihai amacı yeni dili hem doğru hem de akıcı bir şekilde kullanabilmektir.

Öğrenenler dil öğrenimine yönelik kendi yollarını geliştirir, farklı hızlarda ilerler ve dil öğrenimi için farklı ihtiyaç ve motivasyonlara sahiptir. Başarılı dil öğrenimi, etkili öğrenme ve iletişim stratejilerinin kullanımını içerir. Dil sınıfındaki öğretmenin rolü, dil öğrenimine elverişli bir sınıf ortamı yaratan ve öğrencilere dili kullanma ve pratik yapma ve dil kullanımı ve dil öğrenimi üzerine düşünme fırsatları sağlayan bir kolaylaştırıcıdır. Sınıf, öğrencilerin işbirliği ve paylaşım yoluyla öğrendikleri bir topluluktur.

KAYNAKÇA

- Antje, W. (2009). Multilingualism and foreign language teaching. *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Editors Karlfried Knapp and Gerd Antos. Göttingen, Germany.
- Brumfit, C.J. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press. London.
- Konrad, E. (1999). *Vom Nutzen der „Funktionalen Pragmatik“ für die angewandte Linguistik*. In: Michael Becker-Mrotzek und Christine Doppler (eds.), *Medium Sprach im Beruf. Eine Aufgabe für die Linguistik*, 23–36. Tübingen: Narr.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. H. G. Widdowson (Series Editor). OUP Oxford



Savignon, S. J. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In S. J. Savignon, *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New England: Yale University Press.

Mitchell, R. (1988). *Communicative Language Teaching in Practice*. Centre for Information on Language Teaching and Research, London (England).

Richards, J. C. & Rogers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press

Suemith, M. E. (2011). *The Communicative Language Teaching Approach: Theory and Practice*. Magister Scientiae

Wilhelm, V. (1905). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Ueberbuerdungsfrage von Quousque Tandem 3*, durch Anm. erw. Aufl. Leipzig: Reisland, 1905.



Family foundations in Poland - Protection of private property and inheritance

M.Sc. Anna Warston

Jan Długosz University in Częstochowa, Doctoral School, Poland

Mikołaj Truszkowski

University of Łódź, Faculty of Law and Administration, Poland

Abstract

Family foundations, introduced into the Polish legal system by the law of January 26, 2023, are a modern tool for managing family assets and ensuring the continuity of enterprises. These legal institutions make it possible to accumulate and manage property in the interests of beneficiaries, usually family members of the founders. The Constitution of the Republic of Poland, in Article 64, guarantees the protection of private property and the right of inheritance, however, family foundations may raise questions in the context of freedom of inheritance and the potential exclusion of certain heirs.

The conference will discuss the guarantees and conditions for implementing the constitutional protection of private property through family foundations. These institutions allow investment planning and ensure the continuity of enterprises, while limiting the possibility of assets being taken over by undesigned heirs. Family foundations are an effective tool for managing assets such as real estate, investments and family businesses. Crucially, the use of family foundations must comply with the constitutional framework, protecting basic civil rights, including the right to inherit. The speech will address the practical aspects of family foundations in Poland and their impact on the protection of private property and inheritance. The main focus will be on the legal basis of family foundations in Poland and their impact on the protection of private property, the management of assets through family foundations and its benefits for family businesses, constitutional guarantees of inheritance and their relationship to family foundations, and the practical application of family foundations in succession planning and asset management. Legal challenges to the operation of family foundations in Poland are also a broad area for discussion.

From a comparative legal perspective, the regulations regarding the establishment of a family foundation by more than one founder, where the beneficiaries are usually relatives of the founder, and



the fact that a founding fund of at least PLN 100,000 is required to establish a family foundation, are particularly debatable. Also controversial is the fact that family foundations are legal entities, which allows for the exclusion of the founder's liability for the foundation's obligations, although in certain cases the foundation may be jointly and severally liable with the founder. It is also a challenge for foundations to be able to carry out the business activities provided for in the Law on Family Foundations.

In summary, family foundations provide a comprehensive solution that allows for flexible and long-term management of assets, but their use must comply with the constitutional framework that protects fundamental civil rights, including the right to inheritance.

Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi **Examining the Lifelong Learning Tendencies of Working Women in terms of Demographic Characteristics**

Selma Demirdağ

seldem@gmail.com

Prof. Dr. M. Bedri Mermutlu

bedrimermutlu@hotmail.com

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı, çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimleri olarak öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık düzeylerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenen demografik özellikler ile arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmanın evrenini Türkiye’de üniversite mezunu kadın çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise; üniversite mezunu olan, farklı şehirlerde ve farklı meslek gruplarında çalışan kadınlar oluşturmaktadır. Örneklem yöntemlerinden kolayda ve kartopu örneklem yöntemi kullanılmış ve araştırmaya toplam 509 kadın dahil edilmiştir. Araştırmada çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği’nden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada çalışan kadınların medeni durum, gelir düzeyi, yaşanan yerin statüsü, çalışma şekli ve mesleki statüye göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu farklılıklar gerekçelendirilerek tartışılmaya çalışılmıştır.

Özgünlük: Alan yazın incelendiğinde çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimine dair çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çalışma yaşamında yer alan kadınların demografik özelliklerini de dikkate alarak yaşam boyu eğitimi tercih edenleri tanımak bakımından önemli görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme eğilimi, çalışan kadınlar, öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık

Abstract

Purpose: This study aims to determine the willingness to learn and openness to development as lifelong learning tendencies of working women and to examine the relationship between lifelong learning tendencies and determining demographic characteristics.

Method: The universe of the research consists of university graduate female employees in Türkiye. The study group research is; It consists of women who are university graduates, working in different cities and in different occupational groups. Among the sampling methods, convenience and snowball sampling methods were used and a total of 509 women were included in the study. The Lifelong Learning Tendency Scale developed by Gür Erdoğan and Aarsal (2016) was used to measure the lifelong learning tendencies of working women.

Findings: In the study, it was concluded that the levels of willingness to learn and openness to development differ from lifelong learning tendencies according to marital status, income level, the status of place of residence, working style, and professional status of working women. These differences have been tried to be discussed by justifying them.

Originality: When the literature is examined, it is seen that studies on the lifelong learning tendency of working women are limited. However, taking into account the demographic characteristics of women in working life, it is considered important in terms of recognizing those who prefer lifelong education.

Keywords: Lifelong learning, lifelong learning tendency, working women, willingness to learn, openness to development

GİRİŞ

Öğrenme ve dolayısıyla gelişim, insanın yaşam boyunca sürdürebildiği bir eylemdir. Bir süreç olarak gördüğümüz öğrenme, temel toplumsal bir kurum olan aile ile başlar, sosyal çevre ile desteklenir, okul ile formal hale bürünür. Bu unsurlar ortadan kalksa bile öğrenme yaşam süresince yine devam eder.

Yaşamlarla kazanılan deneyimler ve öğretim yolu ile (experince-training) davranışlarda bir değişiklik hasıl olması (Aktaran Sünbül, 2010) olarak tanımlanabilen öğrenme, yaşanan toplumsal süreçlerden bağımsız ilerlemez. Toplumun ekonomik, teknolojik ve sosyal yaşamında meydana gelen her değişim, öğrenmeye duyulan istek, ihtiyaç ve eğilimleri de etkiler. Yaşanan bu değişimler ile ortaya çıkan gereksinimler sonucunda eğitim ve öğrenme, günümüzde yeni standartlara daha uygun bir anlayışla yeniden tanımlanmış ve yaşam boyu öğrenme hayatımızda daha çok yer edinmiştir.

Yaşam boyu öğrenme, yetkinlikleri geliştirmeye ve potansiyeli ortaya çıkarmaya odaklanan canlı ve dinamik bir sosyalizasyon süreç olarak da görülebilir. Bu dinamizm sayesinde toplumu ve bireyi, yeni bilgi aramaya istekli, merak ve ilgisi yüksek olma seviye ve haline dönüştürür. Yaşadığımız yüzyılda kendisi ve çevresi ile uyumlu, yaratıcı ve üretken bireyler olmasını, onların hem toplumda hem de iş hayatında yaşanan gelişmelere karşı esneklik kazanmasını sağlar (Akkuş, 2008).

Günümüz insan hayatının önemli bir bölümünü çalışma hayatı oluşturmaktadır. Gerek teknoloji ile hayatımıza giren yenilikler, değişen sosyal ve ekonomik faktörler, gerekse de toplumun yapısında meydana gelen değişimler, çalışma ve yaşam şeklinin de sürekli olarak yenilenmesine yol açmaktadır. Bu bakımdan artık yaşam boyu öğrenme bir sosyal davranış ve yaşam biçimine dönüşmüştür.

Toplumun ekonomik dinamiklerine etkisi olan insan gücünün önemli bir parçası da çalışan kadınlardır. Bu noktada kadınların sahip oldukları beceri ve eğitim seviyesi, çalışma yaşamına katılımlarını müspet ya da menfi yönde etkileyen faktörler arasındadır. Kadınların eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne katılım oranı ve çalışma yaşamında tutunma süreleri yükselmektedir. Bu bağlamda; değişimin çok boyutlu ve sürekli olduğu günümüz iş hayatında çalışanların iş ve sosyal hayattaki gelişmelere ve değişimlere uyum sağlayabilmeleri ve tahayyül edilen daha müreffeh bir yaşama sahip olmaları onların yaşam boyu öğrenme ile ilişki halinde olmalarıyla mümkün olabilecektir. Dolayısıyla bu araştırmada, iş hayatında yer alan kadınların kişisel ve demografik özellikleri hakkında bilgi alınması, yaşam boyu eğitimi tercih eden-eğilim gösteren kadınları tanımak bakımından önemli bir araştırma alanı olarak görülmüştür. Bu sebeple araştırmada üniversite mezunu çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amaç edinilmiş ve kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, belirlenen çeşitli demografik değişkenler ile ilişkileri karşılaştırılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim

Eğitim, toplumsal anlamda geleceğe projeksiyon tutan önemli bir alt disiplindir. Eğitim, bireysel ve toplumsal boyutlara sahip olmakla birlikte, toplumun sosyal kurumlarından bir tanesidir. Hatta sosyal yapı içerisindeki bu kurumların en önemlilerinin başında geldiği söylenebilir. Her toplum, değişen sosyo-kültürel ihtiyaçlarını karşılamak için bir eğitim sistemine ihtiyaç duyar. Eğitim, bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kişisel gelişimini ve bireyin toplumsallaşmasını en yüksek düzeyde sağlaması için düzenlenmiş toplumsal süreçlerdir (Bulut, t.y.).

Öğrenme eğitim sürecinin en önemli kavramlarından biridir. Öğrenme ürünü olan davranışlar planlı, sistematik bir eğitim yoluyla kazanıldığı gibi, bireyin informal olarak, sosyal çevre ile etkileşim sonucunda da kazanılabilir. Morgan'a (1991) göre öğrenme, "tekrar veya yaşantılar ile davranışta meydana gelen sürekli bir değişim" olarak ifade edilir. Bu tanımda öğrenmenin vurgulanan üç noktası; yaşantı ürünü olarak ortaya çıkması, davranışta değişiklik husule getirmesi ve bu değişikliğin

devamlı olmasıdır. Birey, toplum içinde ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda öğrenme eğilimi gösterir ve bu alanda eğitime ihtiyaç duyar.

Eğitim ve toplumsal yapı arasında kuvvetli bir bağ vardır. Sosyolojik açıdan ele alındığında eğitim artık tek bir bireyi değil, bir örgütlenmeyi ve etkileşimi ifade eder. Eğitim, “çoğunluğun paylaştığı ve bazı temel grup gereksinimlerinin karşılanması amacıyla yönelik, davranış örüntüleri bileşimi” (Fichter, 2012) olarak ifade edilen toplumsal kurumların en önemlilerinden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumsal bir kurum olarak eğitim; aile, din, hukuk, siyaset, boş zamanlar ve ekonomi gibi diğer toplumsal kurumlarla da sıkı etkileşim içerisinde. Eğitim, toplumsal değişimlerden etkilenen ve toplumsal değişimleri etkileyendir. Eğitimde başlatılan bir değişim toplumsal yapının parçalarını etkilerken, toplumsal yapı içerisinde oluşacak bir değişim hareketi de eğitimi etkileyebilme gücüne sahiptir (Şişman, 2006).

Toplumsal kurumlar bir nevi gündelik hayatın pusulası ve yol haritalarıdır (Berger, 2018). Sosyal ilişkiler ağının merkezinde yer alan eğitim, özellikle birey toplum ilişkisinde önemli bir araçtır. Bu ilişkiler bünyesinde eğitim; “kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan” (Tezcan, 2019) bir sosyalizasyon sürecidir. Sosyolojik açıdan da eğitim; bireyin tutumlarını, becerilerini ve müspet davranış biçimlerini, içinde yaşadığı toplumda geliştirdiği bir süreçler silsilesi olarak tanımlanır. Birey bu süreçler toplamı sonunda sahip olduğu toplumsal kültürü sonraki kuşaklara da aktaracaktır. Görüldüğü gibi, en geniş anlamıyla bir toplumsal kurum olan eğitim, yalnız bireye bakan tarafları ile değil, topluma bakan yönleri ile birlikte ele alınmakta ve toplum ilişkilerinde önemli bir araç olarak varlığını korumaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitime ve öğrenmeye karşı sürekli yenilenen kavram ve anlayışların günümüzde kilit noktasını birey oluşturmaktadır. Öğrenme de bireyin doğumundan ölümüne değin sürekli var olan bir süreçtir. Sosyolojik tabandan bakıldığında yaşam boyu öğrenme kavramı bireyi temel alan tanımlardan, toplum üzerinde odaklanan tanımlamalara doğru evrilmektedir. En genel tanımda yaşam boyu öğrenme; bireyin potansiyelini, yeterliliklerini, bilgi ve becerilerini her daim geliştirdiği bir süreçtir. Literatürde en geniş anlamda beşikten mezara kadar devam eden yaşam boyu öğrenmenin temel felsefesi, öğrenmenin yaş ile ilişkisinin olmaması yani eğitimin bir yaşam biçimine dönüşmesi üzerinedir (Kaya, 2016). Yaşam boyu öğrenme; yeni şeyleri anlamak ve öğrenmek için duyulan isteğin, merakın sürekli uyanık olması halini gerektirir; değişime karşı açıklık, yeniliklere hazır olma, gelişime uyum sağlayabilecek hız ve esneklik yetkinliklerini kazanmayı mümkün kılar. Yaşam boyu öğrenme, kişisel, iş veya toplumsal hayatta bireylerin daha etkin roller üstlenmelerini ve aktif olarak katılmalarını sağlarken, toplumla uyumlaşma ve toplumu dönüştürme potansiyelini de arttırır (Berberoğlu, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığı 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde yaşam boyu öğrenmeyi; "kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri" (MEB, 2014) olarak açıklamaktadır. Alışlagelen formal öğrenme türlerinden farklı olarak, bu tür öğrenme, insan potansiyelinin gelişimi ile ilgilidir ve bu gelişimi amaçlayan örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan genel bir düzenlemedir.

Yaşam boyu öğrenme, kişisel veya profesyonel nedenlerle bir bilgi arayışıdır ve bu arayış sürekli, öz motivasyonlu ve gönüllülük üzerine olup bireyin iş hayatında istihdam edilebilirliği ve rekabet gücü için önemlidir; aynı zamanda sosyal içermeyi, aktif vatandaşlığı ve kişisel gelişimi de geliştirir. (Chitiba, 2012). Yaşam boyu öğrenme, insanların farklı bağlamlarda öğrenmelerini içeren bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu ortamlar sadece informal yapıları yani okulları değil, aynı zamanda evleri, işyerlerini ve hatta insanların boş zaman aktiviteleri gerçekleştirdikleri yerleri de içerir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından eğilim kelimesi; "Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül gösterme" olarak ifade edilmektedir. Genel anlamda eğilim, bir hazır olma ve/veya belirli bir şekle hareket etme durumudur.

İnsan öğrenmeye eğilim, merak ve istek duygusu ile başlar. İnsanların bir şeye karşı duydukları istek ve yatkınlık onların eğilimlerini gösterir. Dolayısıyla bir meyil veya eğilim, istek ya da motivasyondan doğar ki bu da gerçekleştirilmesi planlanan eylem için gerekli enerjiyi sağlar, potansiyeli kinetiğe dönüştürür. Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşam sürecinde her daim öğrenme eğilimleri içerisinde bulunması şeklinde tanımlanabilir (Yılmaz, 2016).

Eğitim açısından bakıldığında eğilimler, öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve istenilen beceri ve yetkinliklere ulaşılması için önemli bir yer tutmaktadır. Birey çoğu zaman, eğilim gösterdiği, ilgisi ve isteği olduğu alanlarda öğrenme davranışı sergiler. İnsanı yeni şeyler düşünmeye iten, onu içten içe dürten, harekete geçiren ve günün sonunda keşfetmeye ve öğrenmeye sevk eden, bu istek ve eğilim duygusudur. Tanım olarak ele alındığında yaşam boyu öğrenme eğilimi; bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde becerilerini, niyet ve arzularını içeren bir öğrenme eğilimidir. Daha çok kişisel, mesleki ya da toplumsal nedenlerle ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme eğilimi, sürekli, gönüllü ve iç motivasyonla hareket eden proaktif bir yapı içindedir (Crick ve Yu, 2008).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Yöntemi

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda ele alınan sosyal olguların istatistiksel çözümlemesi için nicel araştırma yöntemi seçilmiştir. Araştırma, görüş bildiren çalışan kadınlar ile sınırlıdır. Bununla birlikte araştırmaya dahil edilen grubun en az ön lisans mezunu olma şartının bulunması da bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini Türkiye’de halihazırda iş hayatında yer alan ve yükseköğrenim mezunu olan tüm kadın çalışanlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen örnekleme süreci sonunda 509 katılımcı verisine ulaşılmıştır. Evrenin tamamına ulaşmak zaman ve maliyet açısından uygun olmadığından tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde çevrimiçi anket ve nitelikli verilerin toplanabilmesi için hedef katılımcıların yanında doldurulmak üzere kâğıt üzerinde anket form kullanılmıştır. Anket formunun hazırlanmasında çevrimiçi bir platformdan yararlanılmıştır. Oluşturulan formun birinci bölümünde katılımcıların demografik özellikleri yer alırken, ikinci bölümünde de Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeğinin maddeleri kullanılmıştır. Ölçek öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık olmak üzere 2 boyuttan ve 17 ifadeden oluşmaktadır. İlk 11 ifade öğrenmeye istekliliği, diğer 6 ifade ise gelişime açıklığı ölçmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde beşli likert tipi derecelendirme kullanılmaktadır ve 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde değerlendirme yapılmaktadır.

Verilerin Analizi

Çevrimiçi form ile elde edilen verilerin analizinde, demografik özelliklerin tanımlanmasında frekans analizi, ölçek faktör yapılarının incelenmesi için açıklayıcı faktör analizi, oluşan faktör boyutlarının güvenilirliği için Cronbach Alpha güvenilirlik testi, normal dağılıma uygunluğun incelenmesinde Kolmogorov Smirnov testi ve ölçek faktör boyutlarının (öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık) demografik özelliklere göre farklılığının incelenmesinde ise fark testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özellikler açısından fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan ölçekten elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Demografik Bulgular

Tablo1: Katılımcıların Medeni Durum, Gelir Düzeyi ve Yaşanılan Yerin Statüsüne Göre Dağılımı

Medeni durum	ay	üzde	Y
Bekâr	70	3,4	3
Evli	93	7,6	5

Evli-eşinden ayrı yaşayan		1
Dul/boşanmış	1	8
<i>Toplam</i>	<i>09</i>	<i>00,0</i>
Gelir düzeyi	ay	Y
Düşük Gelir	39	2
Orta Düzey Gelir	49	6
Yüksek Gelir	1	4
<i>Toplam</i>	<i>09</i>	<i>00,0</i>
Yaşadığınız yerin statüsü	ay	Y
Köy/Kasaba		1
İlçe	8	1
İl	38	2
Büyükşehir	05	5
<i>Toplam</i>	<i>09</i>	<i>00,0</i>

Tablo 1 incelendiğinde ankete katılan çalışan kadınların %57,6'lık oranının evli ve %33,4'lük oranın bekâr oldukları, gelir düzeyi olarak çoğunluğun orta düzey gelir durumuna sahip olduğu, yaşadıkları yerin statüsü sorusuna ise en fazla büyükşehir, sonrasında sırasıyla il, ilçe ve köy/kasaba şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Çalışma Şekli ve Kurumdaki Mesleki Statü Değişkenlerine Göre Dağılımı

Çalışma şekli	Sayı	Yüzde	Kurumdaki mesleki statü	Sayı	Yüzde
Kamu Personeli	185	36,3	Çalışan	378	74,3
Kendi Hesabına Çalışan (İşyeri Sahibi)	41	8,1	Orta Düzey Yönetici	89	17,5
Ücretli Çalışan	283	55,6	Üst Düzey Yönetici	42	8,3
<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>100,0</i>	<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>100,0</i>

Tablo 2’de ise katılımcıların %55,6 oranla ücretli personel, %36,3 oranla kamu personeli ve %8,1 oranla kendi hesabına çalışan kadınlar oldukları, mesleki statü olarak %74,3’ünü çalışan, %17,5’i orta düzey ve %8,3 oranla üst düzey yönetici oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenilirlik Test Sonuçları

Faktör analizi, ölçek faktör yapılarının tek ya da daha fazla boyut altında birleştirilerek kavramsal bir tanımla yeni değişken oluşturulması amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekler önceden geliştirilmiş ve ölçek faktör yapıları belirlenmiş olsa da her bir araştırma için her örneklem değiştiğinde açıklayıcı faktör analizi ile tekrarlanması gerekmektedir. Faktör analizi sonuçlarında ortaya çıkan KMO değeri, örneklem sayısının faktör analizi için yeterli olup olmadığını test ederken, bu değer 0,60 ve üzeri çıkması faktör analizi için örneklem sayısının yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi ise elde edilen veriye faktör analizi uygulanıp uygulanamayacağını test etmektedir ve bu test sonucundaki p istatistik anlam değerinin 0,05’ten küçük çıkması faktör analizinin uygulanabileceği sonucunu göstermektedir (Sharma, 1996; Durmuş vd, 2013).

Faktör analizi sonuçlarında, ölçek ifadelerinin boyutlara göre dağıldığı her bir ifade için faktör yük değerinin 0,40’ın altında yer alması sonucu ölçek yapı geçerliliğinin sağlandığı kabul edilmektedir (Şencan, 2005).

Analiz sonuçlarında elde edilen bir başka değer de varyans açıklama oranlarıdır. Bu değer, faktör boyutlarının ilgili ölçeği hangi oranda açıkladığını göstermekte ve bu değer %40’ın üzerinde olması beklenmektedir (Gündüz ve Coşkun, 2012).

Faktör analizi sonucu elde edilen ölçek faktör yapılarının güvenilirliğinin belirlenmesinde ise güvenilirlik testi Cronbach Alpha değeri kullanılmaktadır. Bu değer 0,70 ve üzeri elde edilmesi güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir (Altunışık vd., 2012).

Çalışmada kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine yönelik gerçekleştirilen faktör analizi sonuçlarını gösteren Tablo 3 incelendiğinde, KMO değerinin 0,60 ve üzeri elde edilmesi örneklem sayısının faktör analizi uygulanması için yeterli olduğunu, Bartlett testi p anlam değerinin 0,05’ten küçük çıkması ise veri setine faktör analizi uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşenler	
	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık
Öİ1 Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim	0,633	

Öİ2 Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım	0,770	
Öİ4 Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım	0,801	
Öİ5 Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim	0,657	
Öİ6 Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim	0,647	
Öİ7 Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem	0,705	
Öİ8 Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım	0,783	
Öİ9 Öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.	0,582	
Öİ10 Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım	0,602	
Öİ11 Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm		0,782
GA1 İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm		0,678
GA2 Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim		0,840
GA3 Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım		0,718
GA4 Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim		0,735
GA5 Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım		0,728
GA6 Mesleki kariyerimde ilerlemeye önem veririm		0,720

Method: Temel Bileşenler Analizi Döndürme Yöntemi: Equamax		
Varyans Açıklama Oranı	%32,25	%25,13
Toplam Varyans Açıklama Oranı	%57,38	
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi	0,960	
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	6434,640
	sd	120
	P değeri	0,000*

* $P < 0,05$ anlamlı

KMO ve Bartlett test sonuçlarının uygun bulunması sonucu devam ettirilen faktör analizi sonuçlarını gösteren Tablo 3 incelendiğinde, yaşam boyu eğilim ölçeğinin orijinal formundaki gibi iki alt boyuta ayrıldığı görülmektedir. Ölçek ifadelerinden üç numaralı ifade (Öİ3), boyutlar arası faktör yükleri farkının 0,10'dan az olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda öğrenmeye isteklilik boyutunun 11 numaralı (Öİ11) ifadesinin ise gelişime açıklık boyutu altında yer aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından öğrenmeye isteklilik alt boyutunun varyans açıklama oranı, %32,25 iken, gelişime açıklık boyutunun varyans açıklama oranı %25,13 olarak elde edilmiştir. Toplam varyans açıklama oranı ise %57,38 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Gündüz ve Coşkun, (2012)'un belirttiği 0,40'ın üzerinde olması gerekliliğini sağlamaktadır. Varyans açıklama oranları, ölçek ifadelerinin oluşan boyutları ne oranda açıkladığı ve temsil ettiği ile ilgilidir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği bu çalışmada da iki alt boyutuyla elde edilmiş fakat boyutların ifade sayısı farklılaşmıştır. Orijinal formunda öğrenmeye isteklilik 11, gelişime açıklık 6 ifade ile ölçülürken, bu çalışmada öğrenmeye isteklilik 9, gelişime açıklık 7 ifade ile faktör yapısı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4: Ölçek Güvenilirlik Test Sonuçları

Ölçek Boyutu	N	Cronbach's Alpha
Öğrenmeye İsteklilik	9	0,937
Gelişime Açıklık	7	0,914

Faktör analizi sonrası oluşan ölçek alt boyutlarının güvenilirliğinin incelenmesinde Cronbach Alpha test değeri kullanılmıştır. Altunışık vd (2012)'nın belirttiği gibi bu değer 0,70 ve üzeri elde edilmesi güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir. Tablo 4 incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimi

ölçeği için oluşan alt boyutlardan öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık boyutlarının güvenilirliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Normal Dağılıma Uygunluğun İncelenmesi

Verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi, araştırmalarda izlenecek analiz yöntemlerinin belirlenmesinde yol göstericidir. Normal dağılıma uygunluk bu nedenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesinde, örneklem büyüklüğü 30 ve üzeri olması durumunda Kolmogorov Smirnov testi kullanılmaktadır. Bu test sonucunda göre %95 güven düzeyi ve $p=0,05$ anlam düzeyinde p değerinin 0,05'ten büyük çıkması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek boyutlarına ilişkin oluşturulan histogram ya da histogramların çarpık ya da basık olması durumuna göre verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenebilmektedir. Ölçek ifadelerine yönelik puan dağılımının ortalama değer üzerinde yoğunlaşmadığı durumlarda normal dağılımdan söz edilememektedir (Field, 2009).

Tablo 5: Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistikler	sd	P değeri
Öğrenmeye İsteklilik	0,120	509	0,000
Gelişime Açıklık	0,173	509	0,000

Oluşan ölçek boyutlarının normal dağılıma uygunluğunu inceleyen Tablo 5'deki Kolmogorov Smirnov test sonuçlarına yönelik p değerleri incelendiğinde, p anlam değerinin 0,05'ten küçük olması nedeniyle verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Farklılık Testleri

Bağımsız bir değişkenin bir kategorik değişkene göre farklılığının incelenmesinde farklılık testleri kullanılmaktadır. Normal dağılıma uygunluk olması durumunda fark testlerinde parametrik testler (t ve Anova testi) kullanılırken, normal dağılımı uygunluk olmaması durumunda bu testlere karşılık gelen parametrik olmayan testler (Mann Whitney ve Kruskal Wallis) kullanılmaktadır. Bu testlerden Mann Whitney testi kategorik değişken (demografik değişkenler) 2 seçenekli ise kullanılırken, 2'den fazla seçenekli ise Kruskal Wallis testi kullanılmaktadır. Testler sonucunda p istatistik anlam değerinin 0,05'ten küçük çıkması durumunda farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Farklılığın kategorik değişkenin hangi gruplarında meydana geldiği ise Post-Hoc testleri sonucu yine p değeri anlamlı olan sonuçlara göre değerlendirilmektedir. Post hoc testlerinde genellikle Tukey, Scheffe, LSD gibi testler sıklıkla kullanılmaktadır (Gegez, 2015; Field, 2009). Bu çalışmada da kategorik değişkenleri ifade eden tüm demografik değişkenlerin seçeneklerinin 2'den fazla olması ve verilerin

normal dağılıma uymadığının belirlenmesi nedeniyle, parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis ve Post hoc testlerinden de Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 6: Medeni Duruma Göre Farklılığın İncelenmesi

	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık
P değeri	0,032*	0,018*
a. Kruskal Wallis Testi * $P < 0,05$ anlamlı		

Örnekleme yer alan çalışan kadın katılımcıların medeni durumlarına göre öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık düzeylerinin farklılık testine ilişkin sonuçları gösteren Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık düzeylerinin p anlam değerinin 0,05'ten küçük olması nedeniyle farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılık düzeylerinin incelenmesi için gerçekleştirilen Tukey test sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Medeni Duruma Göre Farklılık Düzeylerinin İncelenmesi

		N	Ort.	Std.Sapma	Tukey Fark	Anlamlı
Öğrenmeye İsteklilik	Bekar	170	4,04	0,78	*Evli > Bekar	
	Evli	293	4,25	0,75		
	Eşinden Ayrı Yaşayan	5	4,43	0,81		
	Dul/Boşanmış	41	4,16	0,60		
	<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>4,06</i>	<i>0,75</i>		
Gelişime Açıklık	Bekâr	170	4,34	0,79	*Bekar > Evli	
	Evli	293	4,17	0,73		
	Eşinden Ayrı Yaşayan	5	4,48	0,84		
	Dul/Boşanmış	41	4,38	0,53		
	<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>4,30</i>	<i>0,74</i>		

* $P < 0,05$ anlamlı

Medeni duruma göre Tukey test sonuçlarını gösteren Tablo 7 incelendiğinde, p değeri anlamlı olan değişkenlerden öğrenmeye isteklilik için evli kadınların bekârlara göre daha fazla istekli oldukları, gelişime açıklık için ise bekâr kadınların evli kadınlara göre daha fazla gelişime açık oldukları belirlenmiştir.

Tablo 8: Gelir Düzeyine Göre Farklılığın İncelenmesi

	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık
P değeri	0,002*	0,027*
a. Kruskal Wallis Testi * $P < 0,05$ anlamlı		

Öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklığın gelir düzeyine göre farklılık test sonuçlarını gösteren Tablo 8 incelendiğinde, her iki boyutun düzeylerinin p değerinin 0,05'ten küçük çıkması nedeniyle araştırmaya katılan çalışan kadınların öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık düzeylerinin gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 9: Gelir Düzeyine Göre Farklılık Düzeylerinin İncelenmesi

		N	Ort.	Std.Sapma	Tukey Anlamlı Fark
Öğrenmeye İsteklilik	Düşük Gelir	139	3,94	0,77	*Yüksek Gelir>Düşük Gelir
	Orta Düzey Gelir	349	4,07	0,74	
	Yüksek Gelir	21	4,51	0,47	*Yüksek Gelir>Orta Düzey Gelir
	<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>4,05</i>	<i>0,74</i>	
Gelişime Açıklık	Düşük Gelir	139	4,21	0,82	*Yüksek Gelir>Düşük Gelir
	Orta Düzey Gelir	349	4,32	0,71	
	Yüksek Gelir	21	4,58	0,36	
	<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>4,30</i>	<i>0,74</i>	

* $P < 0,05$ anlamlı

Tablo 9'da yer alan Tukey testi sonuçlarına göre p değeri anlamlı olan değişkenlerden, öğrenmeye isteklilik için yüksek geliri olanların düşük ve orta düzey geliri olanlara göre daha fazla istekli

oldukları, gelişime açıklık için ise yüksek gelir düzeyi olanların düşük geliri olanlara göre gelişime açıklık düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10: Yaşanılan Yer in İdari Statüsüne Göre Farklılığın İncelenmesi

	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık
P değeri	0,028*	0,020*
a. Kruskal Wallis Testi * $P < 0,05$ anlamlı		

Yaşanılan yer in idari statüsüne göre farklılık test sonuçlarını gösteren Tablo 10 incelendiğinde, her iki ölçek boyutu için p değerlerinin 0,05'ten küçük çıkması nedeniyle anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11: Yaşanılan Yer in İdari Statüsüne Göre Farklılık Düzeylerinin İncelenmesi

		N	Ort.	Std.Sapma	Tukey Anlamlı Fark
Öğrenmeye İsteklilik	Köy/Kasaba	8	4,01	0,74	*İlçe>İl *İlçe>Büyükşehir
	İlçe	58	4,13	0,78	
	İl	138	3,99	0,80	
	Büyükşehir	305	4,07	0,71	
	Toplam	509	4,05	0,74	
Gelişime Açıklık	Köy/Kasaba	8	4,18	0,49	*Büyükşehir>İlçe *Büyükşehir>İl
	İlçe	58	4,23	0,83	
	İl	138	4,20	0,81	
	Büyükşehir	305	4,36	0,67	
	Toplam	509	4,30	0,74	

* $P < 0,05$ anlamlı

Oluşan farklılığın düzeylerinin test edilmesi için gerçekleştirilen Tukey test sonuçlarını gösteren Tablo 11 değerlendirildiğinde, öğrenmeye isteklilik için ilçede yaşayanların il ve büyükşehirde yaşayanlara göre öğrenmeye isteklilik düzeylerinin daha fazla olduğu, gelişime açıklık için ise büyükşehirde yaşayanların il ve ilçede yaşayan katılımcılara göre daha fazla düzeyde gelişime açık oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12: Çalışma Şekline Göre Farklılığın İncelenmesi

	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık
P değeri	0,015*	0,031*
a. Kruskal Wallis Testi * $P < 0,05$ anlamlı		

Katılımcıların çalışma şekline göre öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık düzeylerinin farklılığını inceleyen Tablo 12'deki sonuçlar değerlendirildiğinde, p değerlerinin her iki boyut için 0,05'ten küçük çıkması, çalışma şekline göre farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 13: Çalışma Şekline Göre Farklılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi

		N	Ort.	Std.Sapma	Tukey Anlamlı Fark
Öğrenmeye İsteklilik	Kamu Personeli	185	3,97	0,81	*Ücretli>Kamu Personeli,
	Kendi hesabına çalışan (İşyeri Sahibi)	41	4,08	0,71	
	Ücretli Çalışan	283	4,25	0,72	
	<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>4,06</i>	<i>0,75</i>	
Gelişime Açıklık	Kamu Personeli	185	4,20	0,76	*Ücretli>Kamu Personeli
	Kendi hesabına çalışan (İşyeri Sahibi)	41	4,19	0,72	
	Ücretli Çalışan	283	4,34	0,73	
	<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>4,30</i>	<i>0,74</i>	

* $P < 0,05$ anlamlı

Çalışma şekline göre farklılığın düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan Tukey test sonuçlarını gösteren Tablo 13 incelendiğinde hem öğrenmeye isteklilik hem de gelişime açıklık için ücretli çalışan kadın katılımcıların düzeylerinin, kamu personeli olarak çalışan kadınlara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14: Kurumdaki Mesleki Statüye Göre Farklılığın İncelenmesi

	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık
P değeri	0,0105*	0,0400*
a. Kruskal Wallis Testi * $P < 0,05$ anlamlı		

Kurumdaki mesleki statüye ilişkin farklılığı inceleyen Tablo 14'teki test sonuçları incelendiğinde, p değerlerinin 0,05'ten küçük çıkması nedeniyle öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklığın mesleki statüye göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 15: Kurumdaki Mesleki Statüye Göre Farklılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi

		N	Ort.	Std.Sapma	Tukey Anlamlı Fark
Öğrenmeye İsteklilik	Çalışan	378	4,02	0,74	*Orta Düzey Yönetici>Çalışan, Üst Düzey Yönetici
	Orta Düzey Yönetici	89	4,17	0,79	
	Üst Düzey Yönetici	42	4,08	0,65	
	<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>4,05</i>	<i>0,74</i>	
Gelişime Açıklık	Çalışan	378	4,08	0,75	*Orta Düzey Yönetici, Üst Düzey Yönetici>Çalışan
	Orta Düzey Yönetici	89	4,36	0,74	
	Üst Düzey Yönetici	42	4,35	0,63	
	<i>Toplam</i>	<i>509</i>	<i>4,30</i>	<i>0,74</i>	

* $P < 0,05$ anlamlı

Kurumdaki mesleki statüye göre Tukey testi farklılık düzeyleri sonuçlarını gösteren Tablo 15 incelendiğinde, orta düzey yöneticilerin çalışan ve üst düzey yöneticilere göre öğrenmeye isteklilik

düzeylerinin daha fazla olduğu, gelişime açıklık için ise orta düzey ve üst düzey yöneticilerin çalışanlara göre gelişime açıklık düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Değişen ve dönüşen günümüzde eğitim ve eğitimin toplumsal yapısı üzerine birçok yeni çalışma yapılmış, bu anlamda farklı stratejiler ortaya konulmaya başlanmıştır. Geçmiş dönemde öğrenmenin çıktısı istendik davranış olarak hedeflenirken, günümüzde bireyin kendini gerçekleştirmesine destek olma noktasına gelmiştir. Artık yaşam boyu öğrenme kavramı literatürde ve günlük hayatta kendine daha fazla yer bulmakta ve özellikle toplumsal boyutta yeri ve önemi daha anlaşılır hale gelmektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenme sadece bilgi sağlama amaçlı değildir, toplumsal ve kültürel süreçler için de bireyleri donanımlı kılar. Değişimi ve gelişimi destekleyerek toplumda ihtiyaç duyulan bileşenlere sahip, toplumsal dinamiklere uyumlu bireylere dönüşümü mümkün kılar. Yaşam boyu öğrenmenin sosyolojik boyutunu yansıtan amacı, bireylerin bilgi toplumunun aktif birer üyesi olmaları adına değişime uyum sağlamalarına ve hayatlarını daha refah ve kaliteli geçirmek için sosyal ve ekonomik dünyanın içinde etkin şekilde yer almalarına imkân vermektir (Duman, 2003).

Günümüzde kadınların iş hayatında daha fazla yer almaya başladığı görülmektedir. Kadınların gerek ekonomik gerek sosyal sebeplerden dolayı iş hayatında daha görünür olmasında ve kadının iş hayatında toplumsal rolünün tayininde eğitim de önemli noktalardan biridir. Sistemin gerektirdiği yetkinliklere sahip olmak için yaşam boyu öğrenme sürecine dahil olan çalışan kadınların, toplum içinde yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilim gösterme sebepleri de doğru analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda bu çalışmada, üniversite mezunu kadın çalışanların demografik özelliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkileri incelenmiştir.

Araştırmada çalışan kadınların medeni durumları, yaşadıkları yer, gelir düzeyleri, çalışma şekli ve mesleki konumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık boyutlarından incelenmiştir. Araştırma sonuçları, çalışan kadınların bu demografik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Hedef kitle üzerinde yapılan çalışma özelinde, çalışan kadınların gelir düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ilişkisinde beklenildiği gibi yüksek gelirli olanların düşük gelirli olanlara göre daha yüksek öğrenme eğiliminde olduğu belirlenmiş, bu da ekonomik düzeyin bireylerin günlük yaşamındaki etkisini göstermiştir. Bu sonuç alan yazınla karşılaştırıldığında, elde edilen sonuçları destekler nitelikte çalışmalarda yer almakta olup gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi üzerine yapılan çalışmada da benzer sonuçların elde edildiği gözlenmiştir (Önür, 2013).

Araştırmaya dahil olan 509 kadının medeni duruma göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde, eğilimlerin incelendiği iki farklı alt boyuta göre sonuçlar da farklılık göstermektedir. Alt boyutlardan öğrenmeye isteklilik için evli kadınların bekârlara göre daha fazla istekli olmaları

gelişime açıklık için ise bekâr kadınların evli kadınlara göre daha fazla gelişime açık oldukları belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak farklı yorumlar yapılabilir de; evli kadınların daha fazla sosyalleşme ve evlilik sonrası monotonluktan uzaklaşma isteği/hevesi gereği öğrenme eğilimlerinin daha fazla olduğu yorumu yapılabilir. Yine bununla birlikte çalışan bekâr kadınların gerek yaşlarının daha genç olma faktörü gerekse de daha düşük deneyim sahibi olmaları, zayıf yönlerini tamamlama için gelişime daha açık oldukları yorumuna ulaşılabilir.

Yine çalışma üzerinde ortaya çıkan sonuçlardan biri de ücretli çalışanların yani özel sektör işgücünün kamuda çalışanlara göre daha fazla öğrenmeye istekli ve gelişime açık olduklarıdır. Bununla birlikte yönetici konumunda çalışan kadınların yönetici konumunda olmayan çalışanlara göre öğrenme eğilimleri daha yüksek çıkmış olup, bunun sebepleri arasında, yönetici vasfının gereği çalışanlara göre gelişime ve değişime daha hazırlıklı olma gerekliliği olarak ifade edilebilir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde benzer bir çalışma okul yöneticileri üzerinde yapılmış ve yöneticilerin yenilik ve değişim hareketlerine önderlik edebilmesi için öncelikle yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde kendilerinin bu becerilere sahip olmasının önemi vurgulanmıştır (Yılmaz, 2018).

Araştırma sonuçları, çalışan kadınların yaşadıkları bölgeye göre eğilimlerde farklılaşma olduğunu göstermektedir. Buna göre ilçede yaşayan kadınların öğrenmeye isteklilikleri büyükşehirde yaşayan kadınlara göre daha fazlayken, gelişime açıklık düzeylerine bakıldığında ise büyükşehirde yaşayanların ilçede yaşayanlara göre gelişime açıklık düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebepleri tartışılabilirle beraber, küçük yapıdaki yerleşim yerlerinde imkânların kısıtlı olması bilgiye duyulan açlığı arttırmakta ve dolayısıyla kadınların öğrenme hevesinin daha yoğun olmasına yol açmakta olarak yorumlanabilir. Gelişim olanaklarının büyükşehirlerde diğer idari statüdeki yerleşim yerlerine göre daha fazla bulunması da küçük idari statüdeki yerleşim yerlerine göre gelişime açıklığı arttırmış olabilir.

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özelliklere göre bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bunun nedenleri de ancak duyuşsal kavram olan eğilimleri etkileyebilecek iç ve dış motivasyon kaynaklarının belirlenmesi ile açıklanabilir. Bireyin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde başarılı olabilmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için bilgi çağının gerektirdiği teknoloji kullanımından, öğrenmeye yönelik bilinçli, meraklı, talepkâr ve eğilimli olmasına kadar birçok faktör bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı çalışan kadınların birer yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlamak için, farklı öneriler ifade edilebilir. Bunların başında iş hayatında yer alan kadınların çalıştıkları kurumlar tarafından, insan kaynakları ve eğitim departmanının hazırlayabileceği yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici kazanımlar içeren etkinlikler ve programlar düzenlemesi gelebilir. Günün önemli bir zaman dilimini işte geçiren kadınlar için öğrenmenin gerçekleşeceği en etkin yer yine işyerinde gerçekleştirilen programlar sayesinde olacaktır. Bununla birlikte özellikle kamu kurumlarında yaşam boyu öğrenmenin farkındalığını kazandıracak programlar düzenlenebilir hatta bu konuda eğitimler-seminerler organize edilebilir.

Bu çalışma; üniversite mezunu çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde demografik özelliklerin etkileri ile sınırlıdır. Dolayısıyla araştırmacılara yönelik önerilerin başında, eğilime etki edebilecek farklı değişkenlerle araştırmayı genişletme ve daha derin analizlerle değerlendirilmesi gelebilir. Bununla birlikte aynı araştırma farklı hedef kitlesi ve farklı örneklemelerle de yapılabilir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha geniş çerçevede anlaşılması için yeni ölçekler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pisa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya Yayıncılık, 7.Baskı, Adapazarı.
- Berberoğlu, B. (2010). *Yaşam Boyu Öğrenme ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerin Açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu*, Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 5(2).
- Berger, P. (2018). *Sosyolojiye Çağrı: Hümanist Bir Perspektif*, Çev. Koca, E., İletişim Yayınları, İstanbul.
- Bulut, Y. (t.y.). *Sosyolojiye Giriş*, İstanbul Üniversitesi AUZEF (Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi), E-Ders Kitabı.
- Chitiba C. A. (2012). *Lifelong Learning Challenges And Opportunities For Traditional Universities*, Procedia-Social And Behavioral Sciences, 46, 1943-1947.
- Crick, R. D. ve Yu, G. (2008). *Assessing Learning Dispositions: Is The Effective Lifelong Learning Inventory Valid And Reliable As a Measurement Tool?*, Educational Research, 50 (4), 387–402.
- Duman, A. (2003). *Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (10), 7-8.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S., ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. Beta Yayıncılık, 5. Baskı, İstanbul.
- Fichter, H. J. (2012). *Sosyoloji Nedir?*, Çev. Çelebi, N. Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS: Sage Publications*. (3rd Edition). Los Angeles: Springer, USA.
- Gegez, E. (2015). *Pazarlama Araştırmaları*, Beta Yayıncılık, 5. Baskı, İstanbul.

- Gündüz, Y., ve Coşkun, Z. S., (2012). *Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1): 111-131.
- Gür Erdoğan, D., Arsal, Z. (2016). *The Development of Lifelong Learning Trends Scale*, Sakarya University Journal of Education, 6(1). 114-122.
- Kaya, H.E. (2016). *Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- MEB (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*, Yüksek Planlama Kurulu Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Morgan, Clifford T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. Çev. Arıcı H. vd., Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Önür, H (2013). *Gelir Düzeyinin Eğitim İmkânlarından Yararlanma Düzeyine Etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 2013/2, Sayı:18.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*, John Wiley & Sons, Inc., USA.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Eğitim Kitabevi, 4. Baskı, Konya.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- TDK, (2022). *Türk Dil Kurumu Online Genel Sözlük* <https://sozluk.gov.tr/> [Ziyaret Tarihi: 18.08.2022]
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim Sosyolojisi*, Anı Yayınları, 18. Baskı, Ankara.
- Yılmaz, M. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (35), 253-262.
- Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y.M. (2018). *Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 51, Sayı: 1, 159-181.

Yer'in Katmanları Konusunda Geliştirilen 3b Model Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri Pre-Service Science Teachers' Opinions About The 3b Model Developed On The Layers of The Earth

Doç. Dr. Ümmü Gülsüm DURUKAN

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayşegül ASLAN

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı, 3B yazıcı teknolojisi ile üretilen Yer'in Katmanları konusuna dair 3B model ile ilgili Yer Bilimi dersi alan fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu çalışma durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programı ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören ve Yer Bilimi dersi alan **15 öğretmen adayı** oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarına öncelikle 3B model ayrıntılı biçimde tanıtılmış ve incelemeleri sağlanmıştır. Ardından, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve **dört açık uçlu sorudan oluşan** veri toplama aracı uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına formu doldurmaları için yeterli süre verilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmacılar veri analizini ayrı ayrı gerçekleştirmiş, ardından bir araya gelerek tartışmış ve ortak fikre ulaşarak veri analizini tamamlamıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum oranı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, tasarlanan 3B modelin fiziksel ve öğretimsel açıdan beğenildiği, ancak katmanların daha ayrıntılı betimlenmesi ve yer kabuğu tasarımının geliştirilmesi gibi bazı yönlerden iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, katılımcıların büyük bir kısmı, bu modeli meslek hayatlarında mevcut haliyle ya da küçük düzenlemelerle bir öğretim materyali olarak kullanabileceklerini ifade etmiştir. Elde edilen bulgular, incelenen 3B modelin ve benzer içerikli eğitim modellerinin geliştirilmesi ve öğretim sürecinde daha etkin kullanılması için yol gösterici bilgiler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayı, 3B model, Yer'in katmanları, Görüş.

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions and suggestions of pre-service science teachers taking Earth Science course about the 3D model on the Layers of the Earth produced with 3D printer technology. This study was conducted with case study method. The study group consisted of 15 pre-service science teachers studying at the second grade level of the science teaching program at the faculty of education of a state university and taking Earth Science course. In the data collection process, pre-service teachers were first asked to examine the 3D model. Then, the data collection tool prepared by the researchers and consisting of four open-ended questions was applied. The pre-service teachers were given as much time as they needed to complete the form. The data were analyzed by content analysis. The researchers conducted the data analysis separately, then came together to discuss and completed the data analysis by reaching a common opinion. The agreement between the two researchers was calculated as 0.94. When the opinions of the pre-service teachers were analyzed, it was seen that the designed 3D model was liked in terms of physical and instructional aspects. However, it was emphasized that there are aspects of the model that need to be improved, such as adding more details and describing the layers more and improving the earth crust design. In addition, it was seen that a significant portion of the pre-service science teachers stated that they could use the 3D model as a teaching material in their professional lives as it is or with a few minor additions. The findings obtained provide guiding information for the development of the 3D model and models with similar content and for making improvements in order to use them more effectively in the teaching process.

Keywords: Pre-service science teacher, 3D model, Layers of the Earth, Opinion.

Giriş

Fen bilgisi dersleri içinde pek çok soyut konu ve kavram bulunmaktadır. Soyut konu ve kavramların somutlaştırılması sürecinde öğretmenler farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenme ortamlarını ve öğretim materyallerini zenginleştirmektedir. Bu öğretim materyallerinin geliştirilme sürecinde 3B baskı teknolojilerinden faydalanılabilmektedir. 3B baskı teknolojisi ile üretilen modeller, normal şartlar altında gözlem yapılmasının mümkün olmadığı, yüksek maliyetli ya da tehlikeli olabilecek pek çok durumu öğrenciler için somutlaştırarak (fiziksel nesneler haline getirerek) doğrudan etkileşim sağlanabilecek hale dönüştürmektedir (Bardakçı vd., 2018; Güler, Dilber & Erdoğan, 2019; Horowitz & Schultz, 2014; Kuzu Demir vd., 2016; Minetola vd., 2016; Özsoy, 2019). Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde bu modellerin öğretim sürecinde kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini (Çoklar & Çekirge, 2020), derse ilgilerinin artmasını (Minetola vd., 2016; Özsoy, 2019), motivasyonlarının sağlanmasını (Jo vd., 2016; Minetola vd., 2016; Özsoy, 2019; Tu & Chiang, 2016) derse aktif katılım göstermelerini (Jo vd., 2016; Özsoy, 2019) ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının artmasını (Jo vd., 2016) desteklediği görülmektedir.

Farklı öğrenim düzeylerinde Dünya'nın yapısı, oluşumu gibi yer bilimine ait konular öğretim programında yer almaktadır (MEB, 2018). 2018 yılında yayınlanan Fen Bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde yer bilimi konularından Dünya'nın yapısı ve katmanları, kayaçlar, fosiller ve yıkıcı doğa olaylarına yönelik kazanımların yer aldığı görülürken; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde ise konuya dair herhangi bir kazanımın bulunmadığı tespit edilmiştir (Keskin Çevik, Sürmeli & Çevik, 2021). Bu tespit fen bilimleri dersi içerisinde yer bilimi ile ilgili konuların yüzeysel olarak ele alındığını göstermektedir. Ancak, öğrencilerin Dünya'nın yapısına ilişkin bilgi temelleri, yer bilimi konularındaki bilgi düzeylerine ve deneysel gözlemler yapabilme olanaklarına dayanmaktadır (Griffin, 2016). Bu bağlamda, yer bilimine yönelik kazanımların öğretim programlarında yüzeysel biçimde ele alınması, öğrencilerin Dünya'nın yapısını ve oluşum süreçlerini anlamalarını sınırlandırabilmektedir (Blake 2005; Ford, 2005). Tüm bu gerekçelerle, yer bilimi konusuna dair kavramların öğretim sürecinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin yer bilimi konularına yeterince hâkim olmadığı durumlarda (Dal, 2006), öğretim sürecinde kullanılmaya hazır ve kapsamlı materyallere duyulan ihtiyaç daha da artmakta, bu da böyle materyallerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, 3B yazıcı teknolojisi ile üretilmiş “Yer'in Katmanları” modeline yönelik olarak, Yer Bilimi dersi alan fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerilerini belirlemektir. Elde edilen bu görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, öğretmenlerin kullanımına uygun bir öğretim materyalinin literatüre kazandırılması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının "Yer'in Katmanları" konusuna yönelik 3B yazıcı teknolojisi ile tasarlanmış ve üretilmiş bir öğretim materyaline ilişkin görüş ve önerilerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada, belirli bir olguya ilişkin katılımcıların düşüncelerini kapsamlı biçimde anlamaya yönelik esnek ve ayrıntılı veri toplama süreci sunması açısından durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören ve "Yer Bilimi" dersini alan 15 ikinci sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

3B Model Tasarım Süreci

Bu çalışmada kullanılan 3B model, “Yer'in Katmanları” konusunun somutlaştırılması amacıyla **öğretim materyali olarak özel olarak tasarlanmıştır**. Tasarım süreci, hem **fen öğretimi ilke ve hedefleri** hem de **3B baskı teknolojisinin teknik olanakları** dikkate alınarak yürütülmüştür. Modelin tasarımına başlamadan önce, **MEB (2018) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı** kapsamında

ilkokul ve ortaokul düzeylerinde yer alan “Dünya’nın yapısı ve katmanları” kazanımları incelenmiştir. Ayrıca 2024 yılında hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’ndan da modelin yapısını zenginleştirebilmek adına yararlanılmıştır. Bu incelemeler doğrultusunda, öğrencilere konuyu daha etkili şekilde sunabilecek **katmanlı bir yapı** tercih edilmiştir. Modelin öğretim sürecinde kullanılabilirliği göz önünde bulundurularak, parçaların **ayrılabilir ve birleştirilebilir** olmasına özen gösterilmiştir (Görsel 1).



Görsel 1. Yer’in Katmanları 3B modeli

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çalışmada veriler dört açık uçlu sorudan oluşan bir form ile toplanmıştır. Formda yer alan sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

- İncelediğiniz 3B modelin beğendiğiniz yönleri ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz.
- Bu 3B modelin öğretim sırasında kullanımının faydaları konusunda ne düşünüyorsunuz?
- İncelediğiniz 3B modelin geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz. Modelin geliştirilmesine yönelik önerileriniz varsa açıklayınız.
- Meslek hayatınızda incelediğiniz bu modeli bir öğretim materyali olarak kullanmayı düşünür müsünüz? Açıklayınız.

Veri toplama sürecinde, öğretmen adaylarının ilk önce 3B modeli ayrıntılı incelemeleri sağlanmıştır. Adayların modele ait soruları varsa yanıtlanmıştır. Ardından veri toplama aracı dağıtılarak öğretmen adaylarının görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarına formu doldurmaları için yeterli süre verilmiştir.

Veri Analizi

Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmacılar veri analizini ayrı ayrı gerçekleştirmiş, kodlar ve temalar oluşturmuştur. Ardından bir araya gelerek kodlar ve temalar üzerinde tartışılarak ortak fikir çerçevesinde veri analizi sonlandırılmıştır. İki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile hesaplanmış ve bu değer 0,94 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının inceledikleri 3B modelin beğendikleri yönlerine dair görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. 3B modelin beğenilen yönlerine ait görüşler

Tema	Kod	Öğretmen adayı	f
Fiziksel açıdan beğeni	Renkli olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8	4
	Katmanların ayrılması/ayrı ayrı incelenebilmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö11	5
	Görsel olarak güzel/iyi olması	Ö9, Ö11	2
Öğretimsel açıdan beğeni	Bilgi verici olması	Ö1	1
	Çağrışım unsurlarına yer verilmesi	Ö2, Ö4	2
	Görselleştirme sağlaması	Ö7, Ö11	2
	Somutlaştırma	Ö7, Ö13	2
	Detaylara yer verilmesi	Ö9	1
	Öğretici olması	Ö9, Ö10, Ö11	3

3B modelin beğenilen yönlerine ait görüşler iki tema altında toplanmıştır: 'Fiziksel açıdan beğeni' ve 'öğretimsel açıdan beğeni'. 'Fiziksel açıdan beğeni' teması altında en fazla görüş 'katmanların ayrılması/ayrı ayrı incelenebilmesi' (f=5) kodu altında toplanmıştır. "*Katmanların ayrı ayrı yazılması ve birbirinde ayrılması incelemek için mantıklı ... (Ö11)*" ve "*... katmanlar arasında mknatısların olması güzel olmuş (Ö7)*" gibi öğretmen adayı ifadeleri bu koda örnek olarak verilebilir. Ayrıca bu tema altında modelin 'renkli olması' (f=4), ve 'görsel olarak güzel/iyi olması' (f=2) kodları yer almaktadır. 'Öğretimsel açıdan beğeni' teması altında ise 'bilgi verici olması' (f=1), 'çağrışım unsurlarına yer verilmesi' (f=2), 'görselleştirme sağlaması' (f=2), 'somutlaştırma' (f=2), 'detaylara yer verilmesi' (f=1) ve 'öğretici olması' (f=3) kodları yer almaktadır. 'Çağrışım unsurlarına yer verilmesi' koduna yönelik "*Yer kabuğunda fosil, çakıl, kum, bor, demir, kömür gibi maddelerin detaylı bir şekilde gösterilmesi ... daha akılda kalıcı olacağından güzel düşünülmüş (Ö4)*" ile "... Yer kabuğunda bulunan mineraller tek tek yazılmış, yüzeyde canlılık olduğu gösterilmiş, canlı olarak insan, hayvan ve

bitki konulmuş. Katmanların kalınlıkları ayarlanmış. Görsel olarak iyi bir model hazırlanmış (Ö11)” ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının inceledikleri 3B modelin konunun öğretimi sırasında sağlayabileceği faydalara yönelik görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. 3B modelin konunun öğretimi açısından sağlayabileceği faydalar

Tema	Kod	Öğretmen adayı	f
Öğretimsel açıdan fayda	Kalıcılığı artırır	Ö1, Ö4, Ö8, Ö10	4
	Kendi kendilerine öğrenmeyi sağlar	Ö1	1
	Görselleştirme sağlar	Ö4, Ö7	2
	Konuyu anlamayı kolaylaştırır	Ö7, Ö8, Ö11	3

Öğretmen adaylarının 3B modelin konunun öğretimi sırasında sağlayabileceği faydalara yönelik görüşleri ‘öğretimsel açıdan fayda’ teması içinde dört kod altında toplanmıştır. Bu kodlar: ‘Kalıcılığı artırır’ (f=4), ‘kendi kendilerine öğrenmeyi sağlar’ (f=1), ‘görselleştirme sağlar’ (f=2) ve ‘konuyu anlamayı kolaylaştırır’ (f=3) şeklindedir. “*Modelin renkli ve bilgi verici olması konuyu kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayabilir (Ö1)*” şeklindeki ifade ‘kendi kendilerine öğrenmeyi sağlar’ kodu için örnek olarak sunulabilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının inceledikleri 3B modelin geliştirilmesi gereken yönlerine dair görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. 3B modelin geliştirilmesi gereken yönlerine dair görüşler

Tema	Kod	Öğretmen adayı	f
Tasarımın geliştirilmesine yönelik görüşler	Katmanlar yeterince betimlenmemiş	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö12, Ö15	6
	Daha detaylı olabilir	Ö5, Ö7, Ö12	3
	Yer kabuğu tasarımı geliştirilebilir	Ö13, Ö14, Ö15	3
	Katman sıcaklıkları hakkında bilgi eklenebilir	Ö13	1
Tasarımın farklı kazanımlarla ilişkisine yönelik görüşler	Dünya’nın şekli ile ilişki kurulabilir	Ö3	1

Öğretmen adaylarının 3B modelin geliştirilmesi gereken yönlerine dair görüşleri iki tema altında sunulmuştur: ‘Tasarımın geliştirilmesine yönelik görüşler’ ve ‘tasarımın farklı kazanımlarla ilişkisine yönelik görüşler’. ‘Tasarımın geliştirilmesine yönelik görüşler’ teması altında ‘katmanlar yeterince betimlenmemiş’ (f=6) kodu sıklıkla ifade edilmiştir. Bu koda dair örnek öğretmen adayları ifadeleri “Katmanlar yeterli gösterilmemiş. Atmosfer yok, yeraltı sularından bahsedilmemiş (Ö1)” ve “Manto katmanı sıvı olduğundan model üzerinde sıvı olduğu gösterilebilir (Ö2)” olarak verilebilir. Üç öğretmen adayları tarafından ifade edilen ‘Daha detaylı olabilir’ kodu Ö7 kodlu öğretmen adayının ifadesi “Kabuk ve yüzey kısmı güzel ama diğer katmanlar da daha detaylı olmalı”; ‘Yer kabuğu tasarımı geliştirilebilir’ kodu Ö14 kodlu öğretmen adayının ifadesi “Su katmanına suda yaşayan canlılar eklenebilir” ile örneklendirilebilir. Bir öğretmen adayının ifade ettiği ‘Katman sıcaklıkları hakkında bilgi eklenebilir’ koduna ise “... Dünya’nın katmanlarının sıcaklıklarının eklenmesi ile yapısı daha iyi kavranabilir (Ö13)” ifadesi örnek olarak gösterilebilir. ‘Tasarımın farklı kazanımlarla ilişkisine yönelik görüşler’ teması altındaki ‘Dünya’nın şekli ile ilişki kurulabilir’ kodu ise bir öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının inceledikleri 3B modelin geliştirilmesine yönelik önerileri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 3B modelin geliştirilmesine yönelik öneriler

Tema	Kod	Öğretmen adayları	f
İçeriksel öneriler	Çağrışım sağlayan nesne sayısı artırılabilir.	Ö2, Ö4, Ö11	3
	Açıklama eklenebilir.	Ö2, Ö9	2
	Model geliştirilerek konunun diğer kazanımları ile ilişkilendirilebilir.	Ö3, Ö11, Ö12	3
Tasarımsal öneriler	Modelin boyutu büyütülebilir.	Ö4, Ö9	2
	Katmanlar ölçeklendirilerek hazırlanabilir.	Ö5, Ö14	2
	Dokular farklı olabilir.	Ö10, Ö14	2
	Renkleri daha farklı olabilir.	Ö11	1
	Mıknatıslar yerine iç içe giren bir şekilde yapılabilir.	Ö12	1

3B modelin geliştirilmesine yönelik öğretmen adaylarının sunmuş oldukları öneriler iki tema altında toplanmıştır. ‘İçeriksel öneriler’ teması altında 3B modelin içerik açısından nasıl geliştirilebileceğine dair öğretmen adayları önerileri yer almaktadır. ‘Çağrışım sağlayan nesne sayısı artırılabilir’ (f=3) ile ‘Açıklama eklenebilir’ (f=2) kodlarına yönelik örnek öğretmen adayları ifadeleri “Üzerinde katmanlar ile

ilgili çağrışım yapan nesneler bulunması güzel, artırılabilir. Modelin yan tarafına veya arkasına katmanlar ile ilgili kısa açıklamalar yazılabilir (Ö2)” ve “Diğer katmanlarda da yer kabuğundaki gibi olan maddelerin görselleştirilmiş hali konulabilir (Ö4)” şeklinde sunulabilir. ‘Model geliştirilerek konunun diğer kazanımları ile ilişkilendirebilir’ (f=3) koduna ise “Dünya’nın şeklini de öğretebilmek için geoit şeklinin bir parçası olarak tasarlanabilir “Bence katmanları öğrencinin somutlaştırabilmesi için yeterli bir materyal ama şekil olarak Dünya’nın geoit yapısını da öğrenciye kazandırmak için şekli üç boyutlu hale getirebiliriz” şeklindeki Ö3 kodlu öğretmen adayının ifadesi örnek verilebilir.

‘Tasarımsal öneriler’ teması altında 3B modelin tasarımı açısından nasıl iyileştirilebileceğine dair öğretmen adayı önerileri yer almaktadır. ‘Modelin boyutu büyütülebilir’ (f=2) kodu için “Katmanların isimleri dışında özellikleriyle birlikte daha büyük bir model olsa daha güzel olabilir ... (Ö9)” ifadesi örnek verilebilir. “Dokular farklı olabilir” (f=2) kodu için modelin yapıldığı malzeme ya da yüzey dokusunun farklı hazırlanabileceği önerilmiştir. Öğretmen adaylarının bu koda yönelik örnek ifadeleri “Her bir katmanın dokuları farklı olabilir (Ö10)” ve “Katmanlara dokunduğumuzda düz bir zemin değil de içinde bulunan maddelere benzer şekiller verilebilir (Ö14)” şeklindedir. Bir diğer öneri ‘katmanlar ölçeklendirilerek hazırlanabilir’ (f=1) kodu altında yer almaktadır. Bu koda dair “... Katmanları eşit bölmelere değil de gerçekteki büyüklükleri düşünülerek bölmelere ayırabiliriz (Ö14)” şeklinde örnek ifade sunulabilir. Diğer tasarımsal öneriler ‘renkleri daha farklı olabilir’ (f=1) ve ‘mıknatıslar yerine iç içe giren bir şekilde yapılabilir’ şeklindedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının inceledikleri 3B modeli meslek hayatlarında bir öğretim materyali olarak kullanımına dair görüş ve önerileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. 3B modeli meslek hayatlarında bir öğretim materyali olarak kullanımına dair görüş ve öneriler

Tema	Kod	Öğretmen adayı
Evet, kullanım (f=8)	Bu modeli kullanarak ders anlatırım.	Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13
	Bu modelin geliştirilmiş halini kullanmak isterim.	Ö4, Ö7, Ö11
Hayır, kullanmam(f=1)	Kendim bir model geliştiririm.	Ö15
Bu modelin yerine katmanları kullanabilirim. (f=4)	Farklı renkli oyun hamurlarından hazırlayarak	Ö1, Ö9
	Renkli kartonlarla şekillendirip	Ö3
	Sünger yapıli bir topu kesip katmanlarına göre boyayarak	Ö14
Görüş yok		Ö2, Ö12

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tasarlanan 3B modeli meslek hayatlarında bir öğretim materyali olarak kullanımına dair görüş ve önerileri dört tema altında gruplandırılmıştır. Sekiz öğretmen adayı 3B modeli meslek hayatlarında kullanabileceklerini belirtmiştir (Evet, kullanım teması). Bu görüşe sahip olan öğretmen adaylarından beşi (Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13) ‘Bu modeli kullanarak ders anlatırım’ şeklinde görüşünü ifade ederken; öğretmen adaylarından üçü (Ö4, Ö7, Ö11) ‘Bu modelin geliştirilmiş halini kullanmak isterim’ istediğini dile getirmiştir. Modeli tasarlanan haliyle kullanmak isteyen öğretmen adaylarının ifadelerine örnek olarak Ö8 kodlu adayın ifadesi sunulabilir: “*Beğendim. Çocuklara fikir edindirmek için çok iyi. ... bu model gayet iyi, dersi bu modelle anlattırdım ...*”. Modeli geliştirilmiş halini kullanmak isteyen öğretmen adaylarının görüşüne örnek olarak, “*Öğretmen olduğum zaman bu modelin benzeri bir modelle ders anlattırdım. Sadece bu modele eklemeler yaptım. Örneğin, diğer katmanlarda olan maddelerin görsellerini eklerdim. ...*” şeklindeki Ö4 kodlu adayın ifadesi verilebilir. ‘Hayır, kullanmam’ teması altında bir öğretmen adayı bu modeli kullanmayacağını yerine farklı bir tasarım yaparak kendi modelini kullanmak istediğini belirtmiştir. Bu adayın ifadesi “*Ben olsam katmanları anlatırken katman isimlerini kodlayarak ezberletir, daha güzel ve ayrıntılı bir model ile de somutlaştırabilirim* (Ö15)” şeklindedir. ‘Bu modelin yerine katmanları ... kullanabilirim.’ teması altında üç farklı kod ile dört öğretmen adayının görüşü yer almaktadır. Öğretmen adayları Yer’in katmanları konusuna dair ‘farklı renkli oyun hamurlarından hazırlayarak’, ‘renkli kartonlarla şekillendirip’ veya ‘sünger yapılı bir topu kesip katmanlarına göre boyayarak’ farklı somut öğretim materyalleri hazırlamayı önermişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 3B yazıcı teknolojisi ile üretilen Yer’in Katmanları konusunda dair 3B model ile ilgili Yer Bilimi dersi alan fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada,

- Tasarlanan 3B modelin, fen bilgisi öğretmen adayları tarafından fiziksel (renk, yapı, bölünebilirlik) ve öğretimsel (somutlaştırma, bilgi verme, öğreticilik) yönlerden beğenildiği,
- Öğretmen adaylarının modelin görselleştirme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve kalıcılığı artırma gibi katkılarını vurguladığı,
- Katmanların daha ayrıntılı betimlenmesi, sıcaklık gibi kavramların entegre edilmesi ve yüzey dokularının çeşitlendirilmesi gibi geliştirme önerilerinin belirtildiği,
- Katılımcıların önemli bir kısmının modeli, öğretim sürecinde doğrudan ya da küçük eklemelerle kullanabileceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

İlgili literatürde, Bardakçı ve arkadaşları (2018), 3B yazıcılarla geliştirilen modellerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını, soyut kavramların somutlaştırılmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının modelin özellikle “somutlaştırma”, “görselleştirme” ve “kalıcılığı artırma” yönlerine dikkat çekmeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Jo ve arkadaşları (2016) ile Çoklar ve Çekirge (2020), 3B modellerin öğrenci motivasyonu, aktif katılım ve öğrenme

sürecinin desteklenmesinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da modelin öğretimsel açıdan etkili bulunduğu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını kolaylaştırabileceği yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu durum aynı zamanda, Yer'in Katmanları konusuna dair ele alınan bilgilerin daha derinlemesine öğretilabileceği anlamına gelebilir. Bu görüşlerin yanı sıra, bazı öğretmen adaylarının, modelin daha detaylandırılması gerektiğini vurgulaması dikkat çekicidir. Özellikle katmanların sıcaklık bilgileri, mineral yapıları ya da canlı yaşamına dair öğelerin artırılması yönünde öneriler getirilmiştir. Bu durum, Horowitz ve Schultz (2014) tarafından ifade edilen “modellerin içeriğe sadık kalması ve doğru temsiller sunması” ilkesini yansıtmaktadır. Modelin sınıf ortamında kullanımıyla ilgili olarak ise katılımcıların büyük çoğunluğunun bu materyali öğretim sürecinde kullanabileceğini belirtmesi, 3B yazıcı teknolojilerinin öğretmenler için **ulaşılabilir ve işlevsel** bir alternatif olduğunu göstermektedir (Güleryüz, Dilber & Erdoğan, 2019; Özsoy, 2019). Çalışma sonuçları doğrultusunda ileride yapılacak olan çalışmalar için bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlar şu şekildedir:

- Katmanların fiziksel özelliklerine dair (yoğunluk, sıcaklık, derinlik gibi) bilgiler modele entegre edilerek içerik zenginleştirilebilir.
- Bu tür modellerin farklı kazanımlara göre çeşitlendirilerek, öğretmenlerin kullanımına sunulması teşvik edilebilir.
- 3B yazıcı destekli materyal geliştirme becerisi, öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası haline getirilebilir.
- Daha geniş örneklerle nicel veriler de toplanarak modellerin etkililiği deneysel olarak ölçülebilir.

Bu çalışmanın, özellikle öğretim materyali geliştirme sürecine katkı sağlamak isteyen eğitimciler ve öğretmen adayları için yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca Yer'in Katmanları modelinin öğretim sürecinde yer alması ile, öğrencilerin Dünya'nın yapısına ve yer bilimi konularına ilişkin bilgi düzeylerinin artırılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Bardakçı, S., Kılıçer, K., Akbulut, C., Çağlar, A., Kocadağ Ünver, T. (2018). Üç boyutlu yazıcı ve öğretim sürecinde kullanımı. Akkoyunlu, B., İşman, A., Odabaşı, H. F. (Eds), *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (ss. 530-551). Pegem Akademi.

Blake, A. (2005). Do young children's ideas about the Earth's structure and processes reveal underlying patterns of descriptive and causal understanding in earth science. *Research in Science and Technological Education*, 23, 59-74.

Çoklar, A. N., & Çekirge, E. (2020). 3B tasarımların fiziksel materyallerle desteklenmesinin akademik başarı, ders tutum ve motivasyonuna etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 181-193.

Dal, B. (2006). The origin and extent of student's understandings: The effect of various kinds of factors in conceptual understanding in volcanism. *Electronic Journal of Science Education*, 11, 38-59.

Ford, D. J. (2005). The challenges of observing geologically: Third graders' descriptions of rock and mineral properties. *Science Education*, 89, 276-295.

Griffin, R. A. (2016). Learning the language of earth science: Middle school students' explorations of rocks and minerals. *European Journal of STEM Education*, 1(2), 45-51.

Güteryüz, H., Dilber, R., & Erdoğan, İ. (2019). STEM uygulamalarında öğretmen adaylarının 3D yazıcı kullanımı hakkındaki görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 1-8.

Horowitz, S. S., & Schultz, P. H. (2014). Printing space: Using 3D printing of digital terrain models in geosciences education and research. *Journal of Geoscience Education*, 62(1), 138-145.

Jo, W., Hee I.J., Harianto, R. A., So, J. H., Lee, H., Lee, H. J., & Moon, M. W. (2016). Introduction of 3D printing technology in the classroom for visually impaired students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(2), 115-121.

Keskin Çevik G., Sürmeli H., & Çevik G. (2021). PISA'da öne çıkan ülkeler ve Türkiye fen bilimleri öğretim programlarının yer bilimi konusu açısından karşılaştırılması. Ö.T. Kara & S. Erol (Eds.), *Güncel alan eğitimi araştırmaları III* (ss.87-108). Akademisyen Kitabevi.

Kuzu Demir, E. B., Çaka, C., Tuğtekin, U., Demir, K., İslamoğlu, H., & Kuzu, A. (2016). Üç boyutlu yazdırma teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı: Türkiye'deki uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 481-503.

MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

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

Minetola, P., Iuliano, L., Bassoli, E., & Gatto, A. (2015). Impact of additive manufacturing on engineering education—evidence from Italy. *Rapid Prototyping Journal*, 21(5), 535-555.

Özsoy, K. (2019). Üç boyutlu (3B) yazıcı teknolojisinin eğitimde uygulanabilirliği: Senirkent MYO örneği. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 111-123.

Tu, J. C., & Chiang, Y. H. (2016). The influence of design strategy of peer learning on 3D software learning. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(5), 1263-1271.

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



Mental Health Issues of Albanian High School Students: An Explorative Study

Dr. Arlinda Ymeri¹

University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”, Albania

arlindaymeri9@gmail.com

Dr. Fatjona Haka

Regional Education Office of Shkodra, Albania

fat.haka@gmail.com

Abstract

This study explores perceived stress, generalized anxiety disorder (GAD), and depressive symptoms among Albanian adolescents aged 15 to 18, using a quantitative design with a sample of 272 participants. The research aims to examine differences based on gender, age, school area (urban vs. rural), and birth order. Results indicated significantly higher levels of stress, anxiety, and depression among females, while perceived stress varied with age but not anxiety or depression. School area was found to be a significant factor across all variables, whereas birth order showed no effect. Non-parametric statistical tests (Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H) were used due to non-normal data distribution. These findings align with international trends while also highlighting the need for further research in Albania, particularly through qualitative methods and larger, more representative samples.

1. INTRODUCTION

Adolescence is a pivotal period of development characterized by profound biological, emotional, and social changes. During this transitional stage, individuals become increasingly vulnerable to a variety of mental health difficulties, with perceived stress, anxiety disorders, and depressive symptoms being among the most commonly reported (Pine et al., 1998; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994). These internalizing problems can significantly impair adolescents' daily functioning, academic performance,

¹ Corresponding author

and long-term well-being if left unrecognized and untreated. Global research consistently indicates that female adolescents are more likely than their male peers to report higher levels of stress, anxiety, and depression, a trend attributed to a combination of biological, cognitive, and sociocultural factors (Hyde & Mezulis, 2020; Nolen-Hoeksema, 2001).

While stress, anxiety, and depression are often studied together, they do not necessarily follow identical developmental trajectories. Stress tends to be more reactive to age-related and environmental transitions, such as academic pressures or social challenges, and may show sharper fluctuations across different stages of adolescence (Luthar & Becker, 2002; Steinberg, 2005). In contrast, anxiety and depression may be more stable, with symptom patterns that emerge gradually and persist over time, potentially explaining why age differences are more consistently observed in stress levels than in anxiety or depression (Pine et al., 1998). Gender and age, however, are not the only potential factors influencing adolescent mental health. Variables such as school area (urban vs. rural) and birth order have also been explored, though recent findings suggest the latter may be less influential than previously thought (Rohrer, Egloff, & Schmukle, 2015).

In the context of Albania, empirical studies on adolescent mental health remain relatively scarce. Although mental health awareness is increasing, systematic research in this field is still in its early stages, and the available literature often lacks consistency in measurement tools and sampling strategies. This highlights the need for well-designed studies that adopt rigorous psychometric standards and culturally adapted instruments, especially in non-Western settings where imported tools may not fully capture local realities (DeVellis, 2016; Matsumoto & Juang, 2016). The importance of careful instrument selection is paramount in psychological research, as it directly impacts the validity, reliability, and interpretability of findings (Everson & Kyllonen, 2005).

The present study aims to contribute to the growing body of research on adolescent mental health in Albania by examining perceived stress, generalized anxiety disorder, and depressive symptoms among a sample of 272 adolescents aged 15–18. Using internationally known and accepted measures, and appropriate statistical methods depending on the normality of variables, the study investigates differences across gender, age, school area, and birth order. By comparing findings with international research and reflecting on local cultural contexts, this research seeks to inform both national mental health strategies and future academic inquiry, including the recommendation for more qualitative and longitudinal studies to enrich current understandings. The following research questions were raised:

Research questions

1. What is the level of mental health issues of Albanian high school students as measured by PSS 10, GAD CA and PHQ – 9: Modified for Teens? How do males and females differ in this regard?
2. Is there any statistically significant relationship between demographic variables (sex, age), stress level, anxiety level and depression level as measured by PSS 10, GAD CA and PHQ – 9: Modified for Teens? If so, what is the strength and direction of this relationship?

3. Do students in different age groups differ in terms of their mental health issues as measured by PSS 10, GAD CA & PHQ9: Modified for Teens? Which group has higher levels of mental health issues?
4. Do students in urban and rural areas differ in terms of their mental health issues as measured by PSS 10, GAD CA & PHQ9: Modified for Teens? Which group has higher levels of mental health issues?
5. Is there a difference of scores in mental health issues as measured by PSS 10, GAD CA & PHQ9: Modified for Teens across three groups of birth order?

METHODOLOGY

Study design

The research employs a non – experimental, quantitative, descriptive – correlational design. Therefore, it uses summary statistics, percentages and correlations as an analysis of variable comparison. It also uses analyses to compare groups such as Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test.

Population and sampling

The researchers were interested in the high schools' student population. Data were gathered in several schools in the Region of Shkodra.

Respondents completed the measures provided to them by our research assistants who explained them the way of completion and the content of the “Informed consent” attached to the measures.

In total 272 students agreed to complete them. 160 (58.8%) of them were females, while the remaining 112 (42.2%) were males.

Measures

The Perceived Stress Scale (PSS – 10) – Originally developed by Cohen et al (1983) it is considered a classic measure of stress and remains still popular despite newer measures being released through years. It is comprised of 10 items that score in a Likert scale starting from 0 (never) to 4 (very often). It is recommended to be used with adults as well as young people 12 or older. Items form a single scale. Scores ranging from 0 to 13 would be considered as low perceived stress; those ranging from 14 to 26 reflect a moderate level of perceived stress, while those ranging from 27 to 40 show that the respondent perceives himself as highly stressed.

The measure was previously used by us in a similar study exploring gender differences in mental health issues of Albanian university students. It showed an excellent reliability: $\alpha = .82$.

Severity Measure for Generalized Anxiety Disorder – Child Age 11 – 17 (SMAGD – CA) – It was developed by Craske et al (2013). It is comprised of 10 items rated on 5 - point Likert scale from 0 to

4. Respondents are asked to consider the last 7 days when responding to the questions. Higher scores indicate greater severity of GAD.

Researchers did not have any clues whether the measure had been used in previous studies in the Albanian culture therefore it was translated following the standard translation – back translation procedure. The Cronbach’s alpha was .89, showing an excellent reliability.

The Patient Health Questionnaire (PHQ 9) – It is a measure of depression developed in 2004 by Spitzer at al.. It has 9 items scoring from 0 (not at all) to 3 (nearly every day). Respondents are asked to consider the frequency of the symptoms during the last two weeks while completing the questionnaire.

Interpretation of the scores is as follows: 1 to 4 points – minimal depression; 5 to 9 – mild depression; 10 to 14 – moderate depression; 15 to 19 – moderately moderate depression; 20 to 27 – severe depression.

This measure was also used by us and showed a very good reliability: $\alpha = .89$.

Ethical concerns

The Informed Consent respondents signed covered the necessary issues to avoid ethical issues such as the aim of the research, role of the respondents, use of data, and confidentiality issues.

Inclusion criteria were the willingness to participate and being a high school student.

Exclusion criteria included any mental or physical disability and lack of willingness to participate in the research.

Data analyses

Data were transferred into SPSS 25.0 version.

The analyses of the research consist in descriptive and inferential statistics.

RESULTS

1. Demographic data

Table 1 Demographic data

VARIABLE	FREQUENCY	PERCENTAGE
Sex		
Males	112	41.2%
Females	160	58.8%

Age		
15 – 17 years old	203	74.6%
18 years old	69	25.4%
School area		
Urban	70	25.7%
Rural	202	74.3%
Birth order		
First child	66	24.3%
Middle child	97	35.7%
Last child	109	40.1%

As shown in table 1 the sample is comprised by 272 participants of which 160 (58.8%) were females, while 112 (42.2%) were males. Ages was divided in two groups, 15 – 17 years old and 18 years old students. This classification was based in developmental stages of adolescence. Additionally, data were gathered about birth order since it may influence the possibilities, responsibilities and children's general behaviour. As for school area it was included considering the differences between urban and rural areas which are still very notable.

2. Gender differences of continuous variables in percentages

Table 2 Perceived stress level by gender

Items	NEVER		ALMOST NEVER		SOMETIMES		FAIRLY OFTEN		VERY OFTEN	
In the last month...	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female
how often have you been upset because of something that happened unexpectedly?	48 – 42.9%	29 – 18.1%	31 – 27.7%	38 – 23.8%	21 – 18.8%	59 – 36/9%	8 – 7.1%	21 – 13.1%	4 – 3.6%	13 – 8.1%
how often have you felt that you were	42 –	41 –	32 –	29 –	21 –	68 –	14 –	16 –	3 –	6 –

unable to control the important things in your life?	37.5%	25.6%	28.6%	18.1%	18.8%	42.5%	12.5%	10%	2.7%	3.8%
how often have you felt nervous and stressed?	35 – 31.3%	24 – 15%	27 – 24.1%	24 – 15%	32 – 28.6%	65 – 40.6%	8 – 7.1%	29 – 18.1%	10 – 8.9%	18 – 11.3%
how often have you felt confident about your ability to handle your personal problems?	20 – 17.9%	13 – 8.1%	22 – 19.6%	32 – 20%	35 – 31.3%	72 – 45%	15 – 13.4%	24 – 15%	20 – 17.9%	19 – 11.9%
how often have you felt that things were going your way?	14 – 12.5%	11 – 6.9%	28 – 25%	36 – 22.5%	35 – 31.3%	66 – 41.3%	16 – 14.3%	32 – 20%	19 – 17%	15 – 9.4%
how often have you found that you could not cope with all the things that you had to do?	46 – 41.1%	23 – 14.4%	28 – 25%	33 – 20.6%	22 – 19.6%	72 – 45%	12 – 10.7%	24 – 15%	4 – 3.6%	8 – 5%
how often have you been able to control irritations in your life	7 – 6.3%	11 – 6.9%	29 – 25.9%	39 – 24.4%	35 – 31.3%	79 – 49.4%	14 – 12.5%	20 – 12.5%	27 – 24.1%	11 – 6.5%
how often have you felt that you were on top of things?	12 – 10.7%	12 – 7.5%	31 – 27.7%	43 – 26.9%	40 – 35.7%	74 – 46.3%	11 – 9.8%	17 – 10.6%	18 – 16.1%	14 – 8.8%
how often have you been angered because of things that happened that were outside of your control?	44 – 39.3%	22 – 13.8%	21 – 18.8%	42 – 26.3%	29 – 25.9%	59 – 36.9%	14 – 12.5%	23 – 14.4%	4 – 3.6%	14 – 8.8%
how often have you felt difficulties were piling up so	43 – 38.4%	38 – 23.8%	30 – 26.8%	36 – 22.5%	25 – 22.3%	54 – 33.8%	9 – 8%	24 – 15%	5 – 4.5%	8 – 5%

high that you could not overcome them?										

According to table 2 findings females have higher levels of perceived stress than males, but the percentage of those who admit they perceive the presence of stress “Fairly often” to “Very often” is quite small. On the other hand, nearly half of the respondents have admitted they “never” experience any of the symptoms described in the PSS 10 in most of the items.

Table 3 Generalized anxiety disorder level by gender

Items	NEVER		OCCASION ALLY		HALF OF THE TIME		MOST OF THE TIME		ALL OF THE TIME	
	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female
During the PAST 7 DAYS, I have...										
felt moments of sudden terror, fear, or fright	79 – 70.5 %	95 – 59.4% %	22 – 19.6 %	35 – 21.9% %	6 – 5.4% %	24 – 15% %	3 – 2.7% %	4 – 2.5% %	2 – 1.8 %	2 – 1.5% %
felt anxious, worried, or nervous	69 – 61.6 %	53 – 33.1% %	25 – 22.3 %	55 – 34.1 %	10 – 8.9% %	32 – 20% %	4 – 3.6% %	14 – 8.8% %	4 – 3.6 %	6 – 3.8% %
had thoughts of bad things happening, such as family tragedy, ill health, loss of a job, or accidents	72 – 64.3 %	85 – 53.1% %	22 – 19.6 %	43 – 26.9% %	7 – 6.3% %	22 – 13.8 %	9 – 8% %	8 – 5% %	2 – 1.8 %	2 – 1.3% %
felt a racing heart, sweaty, trouble breathing, faint, or shaky	74 – 66.1 %	83 – 51.9% %	24 – 21.4 %	39 – 24.4% %	7 – 6.3% %	19 – 11.9 %	5 – 4.5% %	15 – 9.4% %	2 – 1.8 %	4 – 2.5% %
felt tense muscles, felt on edge or restless, or had trouble relaxing or trouble sleeping	70 – 62.5 %	69 – 43.1% %	20 – 17.9 %	45 – 28.1% %	10 – 8.9% %	32 – 20% %	8 – 7.1% %	9 – 5.6% %	4 – 3.6 %	5 – 3.1% %
avoided, or did not	55 –	32 –	25 –	58 –	15 –	31 –	9 –	29 –	8 –	10 –

approach or enter, situations about which I worry	49.1 %	20%	22.3 %	36.3%	13.4 %	19.4 %	8%	18.1 %	7.1 %	6.3%
left situations early or participated only minimally due to worries	49 – 43.8 %	39 – 24.4%	32 – 28.6 %	50 – 31.3%	16 – 14.3 %	38 – 23.8 %	6 – 5.4%	28 – 17.5 %	9 – 8%	5 – 3.1%
spent lots of time making decisions, putting off making decisions, or preparing for situations, due to worries	59 – 52.7 %	50 – 31.3%	26 – 23.2 %	62 – 38.8%	16 – 14.3 %	30 – 18.8 %	8 – 7.1%	9 – 5.6%	3 – 2.7 %	9 – 5.6%
sought reassurance from others due to worries	67 – 59.8 %	75 – 46.9%	20 – 17.9 %	39 – 24.4%	14 – 2.5%	19 – 11.9 %	7 – 6.3%	19 – 11.9 %	4 – 3.6 %	8 – 5%
needed help to cope with anxiety (e.g., alcohol or medication, superstitious objects, or other people)	82 – 73.2 %	116 – 72.5%	9 – 8%	23 – 14.4%	9 – 8%	12 – 7.5 %	10 – 8.9%	7 – 4.4%	2 – 1.8 %	2 – 1.3%

Several results are very much notable. Firstly, it should be stated that according to respondents all symptoms according to half or majority of them are either NEVER experienced, or OCCASIONALLY experienced. Secondly, all symptoms are more prevalent in females than males. The difference is especially true for those items that express avoidance, non – participation, or leaving a situation.

Table 4 Depression level by gender

Items	NOT AT ALL		SEVERAL DAYS		MORE THAN HALF THE DAYS		NEARLY EVERY DAY	
	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female
How often have you been bothered by each of the following symptoms during the past two weeks?								

Feeling down, depressed, irritable, or hopeless?	81 – 72.3%	79 – 49.4%	19 – 17%	57 – 35.6%	11 – 9.8%	16 – 10%	1 – 0.9%	8 – 5%
Little interest or pleasure in doing things?	53 – 47.3%	38 – 23.8%	37 – 33%	74 – 46.3%	14 – 12.5%	35 – 21.9%	8 – 7.1%	13 – 8.1%
Trouble falling asleep, staying asleep, or sleeping too much?	68 – 60.7%	60 – 37.7%	28 – 25%	62 – 38.8%	9 – 8%	26 – 16.3%	7 – 6.3%	12 – 7.5%
Poor appetite, weight loss, or overeating?	77 – 68.8%	70 – 43.8%	26 – 23.2%	47 – 29.4%	4 – 3.6%	29 – 18.1%	5 – 4.5%	14 – 8.8%
Feeling tired, or having little energy?	61 – 54.5%	48 – 30%	40 – 35.7%	70 – 43.8%	7 – 6.3%	22 – 13.8%	4 – 3.6%	20 – 12.5%
Feeling bad about yourself – or feeling that you are a failure, or that you have let yourself or your family down?	80 – 71.4%	88 – 55%	15 – 13.4%	41 – 25.6%	12 – 10.7%	17 – 10.6%	5 – 4.5%	14 – 8.8%
Trouble concentrating on things like school work, reading, or watching TV?	71 – 63.4%	64 – 40%	21 – 18.8%	60 – 37.5%	10 – 8.9%	18 – 11.3%	10 – 8.9%	18 – 11.3%
Moving or speaking so slowly that other people could have noticed? Or the opposite – being so fidgety or restless that you were moving around a lot more than usual?	85 – 75.9%	102 – 63.7%	16 – 14.3%	39 – 24.4%	9 – 8%	12 – 7.5%	2 – 1.8%	7 – 4.4%
Thoughts that you would be better off dead, or of hurting yourself in some way?	92 – 82.1%	111 – 69.4%	8 – 7.1%	33 – 20.6%	9 – 8%	10 – 6.3%	3 – 2.7%	6 – 3.8%

The table shows the level of those who stated they have never experienced depressive symptoms as measured by PHQ 9 is much higher than in the previous measures. In most of the responses females

show a higher level of symptoms, but there are some items that show similar percentage for both males and females especially in the “More than half of the days” and “Nearly every day” alternatives.

3. Preliminary analysis – testing of normality

Table 5 Tests of normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Perceived Stress Scale 10	.094	272	.000	.984	272	.004
GADC10	.122	272	.000	.917	272	.000
PHQ9 MT	.154	272	.000	.891	272	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Normality of the distribution of scores was measured using the Kolmogorov – Smirnov and Shapiro – Wilk tests. As table 5 shows Sig. value is .000, except for the PSS 10 measured by Shapiro Wilk which however shows a statistically significant result, Sig. = .004. All results suggest violation of the assumption of normality. Therefore, nonparametric tests will be used.

4. Relationship among variables

Table 6 Non – parametric correlations

Spearman Rho	Sex	Age	School area	Birth order	PSS 10	GADC 10	PHQ9 MT
Sex	1	-.017	.236**	-.003	-.241**	-.221**	-.282**
Age		1	.047	-.031	.146*	.175*	.174*
PSS 10					1	.608**	.598**
GADC 10						1	.764**
PHQ9 MT							1

Considering the non – normal distribution of the data set, the Spearman rho alternative was used. In addition to the dependent continuous variables of the research, sex and age which was used here as a continuous variable were run in the same analysis.

As table 5 shows stress, generalized anxiety and depression showed strong positive correlations varying from .598 to .764 which is an expected result. While the results showing the relationship of sex with stress and generalized anxiety disorder were quite similar (.241 & .221 respectively) the relationship sex has with depression was obviously higher .282.

Moreover, all these variables showed a moderate negative relationship with sex. Their relationship with age was slightly weaker, but showed a positive direction. Notably, the relationship of age with generalized anxiety and depression was almost identical: .175 & .174.

5. Relationship among groups

Mann Whitney U Test for sex group differences

- A Mann Whitney U Test revealed there were statistically significant differences in the levels of perceived stress between males (Md = 26; N = 112) and females (Md = 28; N = 160); $U = 6429.500$; $z = -3.971$; $p = .000$; $r = 0.24$.
- Another Mann Whitney U Test showed the presence of statistically significant differences in the levels of generalized anxiety disorder between males (Md = 16; N = 112) and females (Md = 19; N = 160); $U = 6638$; $z = -3.645$; $p = .000$; $r = 0.22$.
- A third Mann Whitney U Test revealed there were statistically significant differences in the levels of perceived stress between males (Md = 12; N = 112) and females (Md = 15; N = 160); $U = 6007.500$; $z = -4.643$; $p = .000$; $r = 0.28$.

A set of Mann Whitney U Test shown above revealed there were statistically significant differences between males and females in all continuous variables, but their effect size was small.

Mann Whitney U Test for age group differences

- A Mann Whitney U Test revealed there were statistically significant differences in the levels of perceived stress between age groups (Gp. 1, 15 – 17 years old, Md = 17; N = 203) and (Gp. 2, 18 years old, Md = 19; N = 69); $U = 5860.500$; $z = -2.029$; $p = .042$; $r = 0.12$.
- Another Mann Whitney U Test revealed no statistically significant differences in the levels of generalized anxiety disorder between age groups (Gp. 1, 15 – 17 years old, Md = 27; N = 203) and (Gp. 2, 18 years old, Md = 27; N = 69); $U = 6063$; $z = -1.670$; $p = .095$; $r = 0.1$.
- The last Mann Whitney U Test related to age group differences showed there were statistically significant differences in the levels of depression between age groups (Gp. 1, 15 – 17 years old, Md = 14; N = 203) and (Gp. 2, 18 years old, Md = 14; N = 69); $U = 6337$; $z = -1.185$; $p = .236$; $r = 0.07$.

As for the age group differences, only perceived stress showed statistically significant differences, while generalized anxiety disorder and depression showed no such differences. As it was the case with Man Whitney test the effect size varied from small to very small.

Mann Whitney U Test for School area related group differences

- A new Mann Whitney U Test revealed statistically significant differences in the levels of perceived stress between students in urban areas (Md = 15; N = 70) and those in rural areas (Md = 13; N = 202); $U = 5743.500$; $z = -2.344$; $p = .019$; $r = 0.14$.
- A next Mann Whitney U Test showed there were statistically significant differences in the levels of generalized anxiety disorder between students in urban areas (Md = 15; N = 70) and those in rural areas (Md = 13; N = 202); $U = 5420$; $z = -2.916$; $p = .004$; $r = 0.18$.
- The last Mann Whitney U Test measuring school area related group differences revealed there were statistically significant differences in the levels of perceived stress between students in urban areas (Md = 15; N = 70) and those in rural areas (Md = 13; N = 202); $U = 5707.500$; $z = -2.412$; $p = .016$; $r = 0.16$.

When measuring school are influence on perceived stress, generalized anxiety disorder and depression, it was revealed that all groups had statistically significant differences, but that their effect size was negligible.

Kruskal Wallis H Test for group differences related to birth order

- A Kruskal Wallis H Test revealed no statistically significant difference in perceived stress across birth order groups (Gp. 1, 1st born child; Gp. 2, middle child; Gp. 3, Last child), $X^2(2, n = 272) = 0.73$, $p = .974$. The 1st and middle child groups had a higher median score (Md = 27) while the last child group revealed a slightly smaller median score (Md = 26).
- A second Kruskal Wallis H Test revealed no statistically significant difference in generalized anxiety disorder across birth order groups (Gp. 1, 1st born child; Gp. 2, middle child; Gp. 3, Last child), $X^2(2, n = 272) = 1.251$, $p = .535$. The middle child group revealed a higher median score (Md = 18) than the other groups.
- Another Kruskal Wallis H Test revealed no statistically significant difference in depression across birth order groups (Gp. 1, 1st born child; Gp. 2, middle child; Gp. 3, Last child), $X^2(2, n = 272) = .585$, $p = .747$. Groups had no differences in their median score (Md = 14).

The possible significant differences that can be caused in the perceived stress, generalized anxiety disorder and depression by children's birth order were measured by a set of Kruskal allis H Test. The results showed none had any statistical significance.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The aim of the current research was to explore high school students (15 – 18 years old) presence or lack of mental health symptoms such as perceived stress, generalized anxiety disorder and depression.

Our main finding suggests that females are more prone to perceived stress, generalized anxiety disorder and depression, The finding is in total alignment with contemporary international research and can be explained with the simultaneous influence of several factors such as the hormonal changes that start earlier in females than in males, especially estrogen and progesterone. In addition (inter)national cultural norms put more pressure on girls' appearance, behaviour attitude while boys are not under such pressure, at least not in the same level. Traditional cultural norms in Albania put more limits on girls' autonomy than that of boys, however in nowadays this statement is hard to be generalized due to rapid and unequal developments in different regions of the country.

Moreover, girls tend to have a more ruminative coping style which in turn can negatively influence perceived stress, anxiety and depression. On the other hand, males are more prone to avoidant, or distraction – based coping.

As shown above age made a statistically significant contribution only in the case of perceived stress. This can be explained with the multiple and diverse sources of stress young people face during adolescence. Meanwhile, anxiety and depression seem to be more a trait than a casual response to turbulent problems. In fact, chronic stress may lead to the emergence of anxiety and depression, especially if combined with traumatic experiences and genetic predisposition.

Birth order did not have any influence at all in the continuous variables. Actually, some important studies have shown birth order has been overrated for a long time. It is parenting style, attachment style, relationship among siblings, socio – economic conditions etc that seem to be more influential.

Lastly, a short note on measures selection: while PSS 10 focuses on events that have happened recently and are quite relatable to everyday activities, GAD and PHQ 9 are composed of more specific symptoms which young people can overlook, or not understand if not well developed.

RECOMMENDATIONS

We would firstly recommend employing qualitative research which would help discover the reasons behind these findings including those that are cultural specific in a national or regional level. Researchers should keep in mind that the discourse about mental health in the country differs depending on someone's background, information, age, socio – economic status etc.

Other quantitative research is also needed to compare variables in a meaningful way for the country, to help policy makers build meaningful applicable policies that are useful as much as within the reach of those who need them the most. Longitudinal research which is largely missing in Albania can be possible through quantitative research too.

Both quantitative and qualitative research can support each – other making way for an established research field in the country.

We also deem it necessary to conduct a systematic review of the existing literature on adolescents' mental health in Albania. It would offer an accurate view of what has already been studied, the findings that need to be updated and those aspects of this fields that researchers haven't approached yet. It would also be an excellent source of familiarization with the measures that have already been translated and / or standardized in Albanian. Another profit from a systematic review would be of a methodological nature. Researchers would be able to evaluate the usefulness of the methods used until now and adjust them.

LITERATURE

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Sage Publications.
- Everson, H. T., & Kyllonen, R. C. (2005). *Measurement and the Measurement of Change: Considering the Role of Construct Definition and the Use of Measures Over Time*. In *Educational Measurement* (American Council on Education).
- Hyde, J. S., & Mezulis, A. H. (2020). *Gender differences in depression: Biological, affective, cognitive, and sociocultural factors*. *Harvard Review of Psychiatry*, 28(1), 4–13.
- Luthar, S. S., & Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development*, 73(5), 1593–1610.
- Matsumoto, D., & Juang, L. (2016). *Culture and Psychology* (6th ed.). Cengage Learning.
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173–176.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(3), 424–443.
- Pine, D. S., Cohen, P., Gurley, D., Brook, J., & Ma, Y. (1998). *The risk for early-adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders*. *Archives of General Psychiatry*, 55(1), 56–64.
- Rohrer, J. M., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2015). Birth Order and Personality: A Meta-Analytic Test of the Effect of Birth Order on Personality" *SSRN Electronic Journal*.
- Steinberg, L. (2005). *Cognitive and affective development in adolescence*. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74.



Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Keppens, G. (2018). Gender Differences in Mental Health Problems Among Adolescents and the Role of Social Support: Results from the Belgian Health Interview Survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*

With Heydar Aliyev's Return to Power, A New Stage in the History of Azerbaijan-Turkish Relations Began

Hayder Aliyev'in İktidara Dönüşüyle Azerbaycan-Türkiye İlişkileri Tarihinde Yeni Sahne Başladı

Shikar Gasimov

<https://orcid.org/0009-0007-2253-5945>

Professor of the Department of "General Subjects" of Baku

Engineering University, Doctor of Historical Sciences. Azerbaijan

shikarqasimov@mail.ru

Abstract

Since 1993, there has been a turning point in the socio-political, social, economic, scientific and cultural life of the country. A new stage has begun in international relations, especially in Azerbaijan-Turkey cooperation. Important steps were taken to protect our lands. One of the most important successes of Azerbaijan in the field of foreign policy was the removal of Azerbaijan from the situation of isolation from the Turkic world. As a result of this, Azerbaijan is an equal member of the family of fraternal states.

The construction of the Baku-Tbilisi-Ceyhan main oil pipeline, as well as the Baku-Tbilisi-Erzurum gas pipeline, which is the result of Heydar Aliyev's intelligence, his intense, consistent and persistent activity, was an event of great importance for the countries of the region, including the Turkic world, and marked a new stage in the development of relations. .

Keywords: Independence, contract, victory, triumph

Öz

1993 yılından itibaren ülkenin sosyo-politik, sosyal, ekonomik, bilimsel ve kültürel yaşamında bir dönüm noktası yaşanmıştır. Uluslararası ilişkilerde, özellikle Azerbaycan-Türkiye işbirliğinde yeni bir aşama başladı. Topraklarımızı korumak için önemli adımlar atıldı. Azerbaycan'ın dış politika alanındaki en önemli başarılarından biri Azerbaycan'ın Türk dünyasından izolasyon durumundan çıkarılmasıydı. Bunun sonucunda Azerbaycan kardeş devletler ailesinin eşit bir üyesidir.

Haydar Aliyev'in istihbaratının, yoğun, tutarlı ve ısrarlı faaliyetinin sonucu olan Bakü-Tiflis-Ceyhan ana petrol boru hattının yanı sıra Bakü-Tiflis-Erzurum gaz boru hattının inşası, Bu, başta Türk dünyası olmak üzere bölge ülkeleri açısından büyük önem taşıyan bir olaydı ve ilişkilerin gelişiminde yeni bir aşamanın göstergesiydi.

Anahtar kelimeler: Bağımsızlık, sözleşme, zafer, zafer

Azərbaycan xalqı 1990-cı və 1991-ci illərinin əvvəlində məşəqətlərlə, ədalətsizliklərlə və haqsızlıqlarla üzləşdi. Respublikaya rəhbərlik nəşi adamların əlinə keçmişdi. Xalqın adından geninə-boluna danışan, onun etimadından sui-istifadə edərək hakimiyyətə yiyələ-nənlər verdikləri vədləri tez bir zamanda unuttular. Bundan istifadə edən xarici qüvvələr Azərbaycanı parçalamağa çalışırdılar. Qarabağ probleminin həlli ilə məşğul olmağı üzərinə götürən "Minsk qrupu"nun fəaliyyəti hiss olunmurdu. 1993-cü ilin yazına doğru ölkədaxili vəziyyət daha da kəskinləşmişdi. İqtidar isə hərbi müxalifətin öhdəsindən gələ bilmirdi. Belə bir təhlükəli vəziyyətlə üzləşən AXC-Müsavat cütliyyəünün funksionerləri, canlarının qorxusundan Heydər Əliyevə minnətçi düşdülər. Onu təkidlə Bakıya dəvət etdilər. Heydər Əliyev həyatı boyu səadəti və rifahı uğrunda mübarizə apardığı Azərbaycan xalqının köməyinə gəldi. Bu gəliş, əhalidə gələcəyə böyük inam yaradı. İyunun 15-də Heydər Əliyev xalqın təkidi ilə Azərbaycan Respublikası Ali Sovetinin sədri seçildi. Onun Ali qanunvericilik orqanına sədr seçilməsi respublika həyatında mühüm bir tarixi hadisə oldu. Bu siyasi qayıdış, sözün həqiqi mənasında Azərbaycanı azərbaycanlılara, milləti özünə qaytardı.

Coğrafi mövqeyinə görə Azərbaycanı bir çox dövlətlər öz təsir dairəsinə salmaq istəyirdi. Üstəlik ölkə daxilində siyasi gərginlik səngimək bilmir, gündən-günə şiddətlənirdi. Ön cəbhə isə siyasi çəkişmələr ucbatından ermənilərin üzünə açıq qalmışdı. Erməni işğalçıları üçün əlverişli şərait yaranmışdı. Məhz belə bir vaxtda, xalqın çətin günündə ona kömək duracaq, milləti bu bəlalardan xilas edə biləcək tarixi bir şəxsiyyətin, müdrik siyasi xadimin hakimiyyətə gəlişi labüd idi. 1993-cü ilin 15 iyunundan başlanmış bu dövr, mahiyyətə Azərbaycan dövlət müstəqilliyinin qorunub saxlanması, möhkəmləndirilməsi uğrunda mübarizə və müstəqil Azərbaycan dövlətinin qurulması dövrüdür (2,80). Ulu öndər Heydər Əliyevin 1993-cü ildə Azərbaycan rəhbərliyinə qayıdışı ilə ölkənin ictimai-siyasi, sosial, iqtisadi, elmi-mədəni həyatında, beynəlxalq əlaqələrdə dönüş yarandı. Elmi əsaslarla beynəlxalq

norma və prinsiplərə uyğun müstəqil dövlət quruculuğu prosesi başlandı. Milli ordu formalaşdı. Torpaqlarımızın müdafiə olunması ilə bağlı mühüm addımlar atıldı. Heydər Əliyev müharibə məsələsində düzgün mövqe tutdu. Müdrik bir strateq kimi real vəziyyəti nəzərə aldı. Məkrli düşmənlərimizin və onların beynəlxalq havadarlarının gücünü, planlarını, Azərbaycanın düşdüyü qanlı burulğanın nə qədər təhlükəli olduğunu görüb, mövcud durumu düzgün qiymətləndirdi. Atəşkəsə nail olmaq üçün bütün siyasi və diplomatik vasitələr işə salındı və bunun nəticəsində 1994-cü ilin mayında ölkəmiz üçün həyati əhəmiyyəti olan atəşkəsə nail olundu. Bununla Azərbaycanın gənc, sağlam qüvvələrinin mənasız yerə qırılmasının qarşısını aldı. Genefondumuzu xilas etdi. Bu işə xalqımızın yaşaması və qorunan gələcəyi demək idi.

Azərbaycanda yaranmış nisbi sabitlikdən və beynəlxalq aləmdə ölkəmizə artan inam və maraqdan istifadə edərək 1994-cü ilin 20 sentyabrında dünyanın aparıcı neft şirkətləri ilə “Əsrin müqaviləsi” imzalandı. 1995-ci ilin 12 noyabrında referendum yolu ilə müstəqil Azər-baycanın yeni konstitusiyası qəbul olundu. Şərq aləmində ilk dəfə olaraq, Azərbaycanda ölüm cəzası ləğv edildi. Demokratik şəraitdə prezident, parlament və bələdiyyə seçkiləri keçirildi Bununla da demokratik dəyərlərin bərpa olunması yolunda mühüm addım atıldı. Bütün bunlar onu göstərir ki, ulu öndər Heydər Əliyev Azərbaycanda siyasi hakimiyyətə qaydıışı ilə, qoca Qafqazın bu bölgəsində yeni bir siyasi dövr başladı və ən əsası Azərbaycay-Türkiyə əlaqələrində yeni mərhələ açıldı. Bu yeni dövr, Azərbaycanın XXI əsrə hüquqi və demokratik dövlət kimi adlanmasına əsaslı təminat yaratdı. Heydər Əliyevin təbirincə desək: “Biz bütün çətinliklərdən keçdik, bütün bu manelərin qarşısını aldığımız, Azərbaycanın bütün düşmənlərinə layiqli cavablar verdik, ölkəmizin dövlət müstəqilliyini qoruduq. Azərbaycanı parçalanmaq təhlükəsindən xilas etdik və Azərbaycanın dövlət müstəqil-liyini yaşadıırıq və bundan sonra da yaşadacağıq”.

Azərbaycan Respublikasının Prezidenti Heydər Əliyev ilk növbədə Azərbaycan dövlətinin strateji maraqlarını beynəlxalq güc mərkəzlərinin, region ölkələrinin, Qafqazda xüsusi təsiri olan ayrı-ayrı dövlətlərin maraqları ilə uzlaşdırmaq üçün silsilə tədbirlər düşünüb və həyata keçirdi. Azərbaycanın mənafeələrini qorumaq və reallaşdırmaq üçün hərtərəfli ölçülü-biçili addımlar atdı. Müstəqil Azərbaycanda, 1993-2003-cü illərdə və ondan sonrakı illərdə həyata keçirilən tədbirlər maliyyə-kredit böhranını aradan qaldırdı, inflyasiyanı sabitləşdirdi, xarici investisiya qoyuluşu və maliyyə-kredit problemlərini həll etdi. Ulu öndər Heydər Əliyevin yenidən hakimiyyətə qaydıışı ilə, Azərbaycan-Türkiyə əlaqələrində yeni mərhələnin açılması, dünya dövlətləri tərəfindən ardıcıl şəkildə tanınması, Azərbaycanın dünya birliyinə sistemli şəkildə inteqrasiyasına geniş yol açdı. Azərbaycan qısa müddətdə Beynəlxalq Birliyin tam hüquqlu üzvlərindən birinə çevrildi. Heydər Əliyev siyasəti Azərbaycan-Türkiyə əlaqələrində yeni üfqlər açdı.

Qədim tarixə malik olan Azərbaycan -Türkiyə əlaqələri İkinci Dünya müharibəsindən sonrakı illərdə və xüsusilə 60-cı illərdə sovet rejiminin yaratdığı çətinliklərə baxmayaraq dayanmamışdır. Ziyalılarımız tərəfindən bu əlaqələr müxtəlif formalarda davam etdirilmişdir. SSRİ-nin dağılmasından sonrakı illərdə isə Azərbaycan -Türkiyə əlaqələri və əməkdaşlığı, diplomatik əlaqələrin qurulmasından sonra genişlənməyə başlamışdı. Belə ki, 1991-ci il noyabrın 9-da Azərbaycan dövlət

müstəqilliyini bərpa edəndən sonra, onu ilk tanıyan dövlət Türkiyə olmuşdu. Türkiyə və Azərbaycan arasında diplomatik əlaqələr 14 yanvar 1992-ci ildə qurulmuşdu. Həmin ilin avqust ayından isə Azərbaycanın Türkiyədə diplomatik nümayəndəliyi fəaliyyətə başlamışdı(9,65). Diplomatik münasibətlərin yaradılması iki qardaş ölkə arasında qarşılıqlı əlaqələrin inkişafında geniş perspektivlər açmışdı. Azərbaycanda yaranmış o zamankı böhranlı vəziyyət, bir müddət bu əlaqələrin hərtərəfli inkişaf etdirilməsinə imkan verməsə də, iki qardaş ölkə arasında siyasi və iqtisadi əlaqələr kəsilməmişdir. Bu əlaqələr xüsusilə 1993-cü ildən başlayaraq yüksələn xətlə inkişaf etməkdədir. Ulu öndər Heydər Əliyevin dönə-dönə vurğuladığı kimi, “heç bir qüvvə, heç bir kəs, heç bir ölkə Türkiyə – Azərbaycan dostluğuna mane ola bilməz. Bizim dostluğumuz sarsılmazdır, əbədidir və əbədi olacaqdır... Biz çalışacağıq ki, bu dostluğu, qardaşlığı günü-gündən möhkəmləndək və yüksəklərə qaldıraq” (4,45).

Azərbaycan müstəqilliyinə qovuşduqdan sonra, türk dövlətləri ilə hərtərəfli əlaqələr qurmağa üstünlük verməsi və yaxınlaşma prosesi dünyada, xüsusən Avropada gedən inteqrasiya prosesi ilə üst-üstə düşürdü. Amma keçilən yol göstərir ki, hətta hal-hazırda kimi bir çox dünya dövlətlərinin türk dünyasında baş verən proseslərə münasibətləri birmənalı olmamışdı. Bu münasibət yalnız siyasi dairələrdə, rəsmi səviyyədə deyil, həmçinin elmi araşdırmalarda da özünü göstərmişdir. Belə ki, Azərbaycanın bütün tellərlə bağlı olduğu türk dövlətləri ilə və xüsusən Türkiyə ilə hər hansı formada yaxınlaşmaq istəyinə qarşı məntiqə uyğun gəlməyən mənalılar verilirdi. Ancaq nədənsə başqa xalqlar üçün təbii sayılan əlaqələr, eyni kökdən olan Azərbaycan və Türkiyə üçün arzuolunmaz hesab edilirdi.

Azərbaycan-Türkiyə əlaqələrinin ən mühüm əhəmiyyət kəsb edən və nəticələri daha aydın görünən sahələrindən biri də təhsildir. Ulu öndər Heydər Əliyev yenidən hakimiyyətə qayıdanda Türkiyə ilə əlaqələrin genişlənməsində ilk diqqət yetirdiyi sahələrdən biri, təhsil sahəsində əməkdaşlıq olmuşdu. Bu sahədə Azərbaycan – Türkiyə əlaqələri çox böyük inkişaf yolu keçmişdi. XX əsrin 70-80-ci və sonradan isə 90-cı illərindən başlamış bu inkişaf dinamikasının nəticələri bu gün göz qabağındadır. Təkcə 1991-1995-ci illərdə Türkiyədə 1871 nəfər azərbaycanlı, Azərbaycanda isə 2500 türkiyəli tələbə ali təhsil alırdı. Bundan başqa Türkiyənin Azərbaycanda açdığı Türk Anadolu Litseyində isə 221 nəfər şagird təhsil alırdı (8,5). Əlaqələrin genişlənməsində ölkə rəhbərlərinin qarşılıqlı səfərlərinin də böyük rolu olmuşdu. Beləki, Azərbaycan Respublikasının prezidenti Heydər Əliyevin 1994-cü il fevralın 8-dən, 11-dək Türkiyədə səfərdə olması ikitərəfli əlaqələrin inkişafında yeni mərhələ açmışdı (4,123). Səfər günlərində Azərbaycan dövləti ilə Türkiyə dövləti arasında imzalanmış əməkdaşlıq, qarşılıqlı yardım protokolu, elmi, texniki, mədəni və iqtisadi sahələrdə əməkdaşlıq sazişi iki qardaş dövlət arasında əməkdaşlığın və əlaqələrin inkişafına yeni üfəqlər açmışdı. Ulu öndər Heydər Əliyev Türkiyə ilə əlaqələrin genişlənməsində Azərbaycanlı tələbələrin Türkiyə universitetlərinə qəbul olunmasının rolunu dəyərləndirərək 5 yanvar 1994-cü ildə Türkiyə universitetlərinə tələbə qəbulu haqqında sərəncam imzalamışdı. Elə həmin il fevralında 7-də Türkiyənin ali məktəblərinə qəbul olmuş bir qrupu azərbaycanlı tələbələrlə Ulu öndər görüşmüş və geniş çıxış etmişdi (3,59). Bundan sonra qısa vaxtda Azərbaycanla-Türkiyə arasında təhsil, mədəniyyət, səhiyyə, maliyyə, və digər sahələrdə qarşılıqlı əməkdaşlıq haqqında 16 müqavilə imzalandı (3,62).

Azərbaycanla-Türkiyə arasında elmi-mədəni əlaqələrin inkişafı ilə birlikdə, keçirilmiş qarşılıqlı simpozium, seminar və konfransların da çox böyük əhəmiyyəti olmuşdur. Azərbaycanın müstəqillik əldə etdiyi ildən, 2003-cü ilə qədər bu istiqamətdə bir sıra uğurlu işlər görülmüşdü. Türkiyəli alimlər Azərbaycanda, azərbaycanlı alimlər isə Türkiyədə keçirilmiş çoxsaylı elmi tədbirlərdə iştirakları ilə elmi-mədəni əlaqələrin möhkəmləndirilməsinə, problemlərin həlli yollarının birgə axtarılmasına nail olmuşlar. Bütün bunlarla birlikdə, Azərbaycanla-Türkiyə arasında əlaqələrin genişlənməsində Azərbaycan Respublikasının prezidenti Heydər Əliyevin 2001-ci il, 09 mart sərəncamı (5, 342) ilə yaradılmış Atatürk Mərkəzinin böyük rolu olmuşdu. Mərkəzdə bir sıra əhəmiyyətli işlər görülmüş, elmi konfranslar təşkil edilmiş, mədəniyyət tariximizə dair araşdırmalar aparılmış və hər iki ölkənin rəsmi nümayəndələri, yaradıcı insanları və mədəniyyət xadimləri ilə çoxsaylı görüşlər keçirilmişdir.

İki ölkə arası əlaqələrin yüksələn xətlə inkişafı bir həmdə ulu öndər Heydər Əliyevin 2001-ci il, Martın 13- də TBMM üzvləri qarşısında söylədiyi geniş məzmunlu çıxışı ilə də təsdiqini tapmışdı. Çıxışı zamanı bir daha demişdir ki, “Bizim ölkələrimiz, xalqlarımız arasında dostluq və qardaşlıq əlaqələri artmaqda davam edir. Biz artıq Türkiyə-Azərbaycan strateji tərəfdaşlıq səviyyəsinə gəlib çatmışıq. Bu, dövlətlərarası əlaqələrdir. Ancaq xalqlarımız arasındakı əlaqələrin tarixi də çox böyükdür və onun qiyməti də bundan artıqdır. Çünki biz eyni köklərə mənsub olan xalqlarıq... Eyni milli-mənəvi dəyərlərə, eyni dilə, eyni dinə mənsub olan xalqlarıq. Biz hamımız bir kökdən gəlirik... (3, 167; 7, 92).”

Əlaqələrin yüksək tempdə inkişafı və görülmə işlər bir daha əsas verir deyək ki, Azərbaycanın xarici siyasət sahəsində ən mühüm uğurlarından biri, Azərbaycanı türk dünyasından təcrid olmuş vəziyyətdən çıxarılması oldu. Hazırda Azərbaycan Respublikası qardaş dövlətlər ailəsinin bərabər hüquqlu üzvüdür. Heydər Əliyev zəkasının, onun gərgin, ardıcıl və inadlı fəaliyyətinin nəticəsi olan Bakı-Tbilisi-Ceyhan əsas neft kəmərinin, həmçinin Bakı-Tbilisi-Ərzurum qaz kəmərinin region ölkələri üçün, o cümlədən türk dünyasından ötrü nə demək olduğu neçə-neçə nəsillər keçəndən sonra bilinəcəkdir. Yeridilən siyasət sayəsində Şərq-Qərb dəhlizi açıldı (1,77). Ulu öndər Böyük İpək Yolunun dirçəldilməsi ideyasından Azərbaycanı iqtisadi blokadadan çıxarmaqda məharətlə istifadə etdi. İpək Yolunun dirçəldilməsi təkcə Azərbaycanın deyil, bütün türk dünyasının inkişafında, onun iqtisadi cəhətdən oyanışında misilsiz rol oynadı. Xəzərlə bağlı uzaqgörən xarici siyasət strategiyası, bu dənizi sülh və əmin-amanlıq dənizinə çevirmək planları artıq reallığa çevrilib. Bütün bunlar onu göstərir ki, Azərbaycanın müstəqil olması və Heydər Əliyevin hakimiyyətə qaydışı ilə, bölgədə yeni dövr, yeni təfəkkür və iqtisadi inkişaf mərhələsi başlanmışdı. Müstəqillik Azərbaycanı XXI əsrə hüquqi, demokratik dövlət kimi adlamasına əsaslı təminat yaratmışdı. Heydər Əliyevin təbircinə desək: “Biz bütün çətinliklərdən keçdik, bütün bu manelərin qarşısını aldık, Azərbaycanın bütün düşmənlərinə layiqli cavablar verdik, ölkəmizin dövlət müstəqilliyini qoruduq”.

Azərbaycan Respublikası bütün bunların davamı kimi, müasir dövrdə özünün mövcud resurslarından səmərəli istifadə etmək üçün, Qərb ölkələrinin təmsil olunduğu Avropa birliyi sistemində iqtisadi, mədəni və sosial sahədə inteqrasiya olunmasına mühüm əhəmiyyət verir. Bu sistemə daxil olmaqla Azərbaycan öz iqtisadiyyatını daha səmərəli, təhlükəsiz və itkisiz idarə etmək imkanı əldə edir. Eyni

zamanda qabaqcıl dünya texnologiyalarının, investisiya və xarici kapitalın ölkə iqtisadiyyatına daxil olması prosesinə və qeyri-neft sektorunun inkişafına nail olma imkanı qazanır. Mühüm geosiyasi məkanda yerləşən Azərbaycan Respublikasının müstəqilliyini bərpa etdikdən sonra dünya dövlətləri tərəfindən ardıcıl şəkildə tanınması, onun dünya birliyinə sistemli şəkildə integrasiyasına geniş yol açmışdı. Azərbaycan Respublikası 1992-ci il martın 2-də BMT-nin üzvlüyünə, onun ardınca ATƏT və İKT-nın üzvlüyünə qəbul olundu. Həyata keçirdiyi ardıcıl xarici siyasət nəticəsində Azərbaycan Respublikası 2001-ci ildə Avropa Şurasına üzv qəbul edilmiş, Avropa Birliyi, NATO və başqa təşkilatlarla sıx əlaqə yaratmağa nail olmuşdu (6,24). Ulu öndərin apardığı uğurlu xarici siyasət, 40-dan çox xarici ölkəyə etdiyi səfərlər Azərbaycanı müstəqil dövlət kimi bütün dünyada tanıtdı. Respublika beynəlxalq aləmdə layiqli yerini tutdu.

Görülən işlərin nəticəsi olaraq qeyd edilməlidir ki, son illərdə xarici siyasətin uğurla aparılmasının ayrı-ayrı göstəriciləri və respublikanın xarici aləmə integrasiyası sahəsində uğurlar, ölkədə aparılan uğurlu siyayəstin göstəricisi kimi qiymətləndirilməlidir. Belə ki, ölkəmiz indiyəcən yüzlərlə beynəlxalq hüquqi sənədə qoşulmuşdur. Bu istiqamətdə işlər ardıcıl olaraq indi də davam etdirilir. İftixar hissi ilə qeyd edə bilərik ki, bu gün Azərbaycan dünyanın 100-dən çox dövləti tərəfindən tanınır, 76-dan çox ölkə ilə diplomatik əlaqə yaratmışdır (11.263). Tarixi “İpək yolu” bərpası beynəlxalq aləmdə ölkəmizə müsbət mənada dividend gətirmişdir.

Müstəqillik illərində Azərbaycanın türkdilli dövlətlər və xalqlarla münasibətlərinin inkişafına xüsusi diqqət yetirilmişdi. Bu gün, Ulu öndər siyasəti, onun layiqli davamçısı Azərbaycan Prezidenti cənab İlham Əliyev tərəfindən uğurla davam etdirilir. Bütün sahələrdə olduğu kimi Beynəlxalq münasibətlərin genişlənməsi, qardaş Türkiyə ilə iqtisadi-mədəni əlaqələrin inkişafına xüsusi diqqət yetirilir. Belə ki, Türk xalqları– Anadolu türkləri, qazaxlar, Azərbaycan türkləri, özbəklər, tatarlar və sairələri birləşdirən “Türksöy” təşkilatı yaradıldı. 2007-ci ildə türkdilli xalqların Bakıda forumu keçirildi. Burada İlham Əliyev çıxış edərək göstərdi ki, Qarabağ, Kipr və sair məsələlərin həll edilməsində bütün türk xalqları və dövlətləri bir olmalıdırlar. Bundan sonra 2009-cu ilin 03 oktyabr tarixində Naxçıvanda türkdilli ölkələrin dövlət başçıları IX zirvə görüşü yüksək səviyyədə keçirilmişdi. IX zirvə görüşündə dövlət başçıları Türkdilli Ölkələrin Əməkdaşlıq Şurasının yaradılması haqqında sənəd imzaladılar. Zirvə görüşünə Azərbaycan prezidenti İlham Əliyev, Türkiyə prezidenti Abdullah Gül, Qazaxıstan prezidenti Nursultan Nazarbayev, Qırğızıstan prezidenti Kurmanbek Bakiyev və Türkmənistan Nazirlər Kabineti sədrinin müavini Xıdır Saparlıyev qatılmışlar. Türkdilli ölkələrin indiyə qədər keçirilən zirvə görüşlərinin Azərbaycan-Türkiyə əlaqələrinin möhkəmlənməsində xüsusi rolu olmuşdur. Türkdilli ölkələrin dövlət başçıları X zirvə toplantısı 16 sentyabr 2010-cu ildə İstanbulda, “Çırağan” sarayında keçirilmişdi. İstanbul toplantısı 2009-cu ildə Naxçıvanda təməli qoyulan Türkdilli Ölkələrin Əməkdaşlıq Şurası təşkilatının qurulmasını təmin etmişdi. Əlaqələrin genişlənməsinin nəticəsi olaraq 2012-ci ilin 26 iyunda İstanbulda Türkiyə və Azərbaycan arasında “Trans Anadolu” (TANAP) boru kəmərinin inşası ilə bağlı tarixi, siyasi, iqtisadi əhəmiyyətə malik müqavilə imzalandı. Azərbaycan Prezidenti İlham Əliyev öz fəaliyyətində xarici ölkələrlə, xüsusilə qardaş Türkiyə ilə iqtisadi əlaqələri prioritet sahə kimi daima diqqətdə saxlayır. Bu

sahədə əldə olunmuş bütün uğurlar, Azərbaycanın beynəlxalq təşkilatlarda rolunun və nüfuzunun artmasına səbəb olmuşdu. Belə ki, 2014-cü ilin 13-20 sentyabrında və 2021-ci ilin fevralında genişmiqyaslı Azərbaycan-Türkiyə hərbi təlimləri keçirildi. 2014-cü ilin 20 sentyabrda Cənub Qaz Dəhlizinin əsası qoyuldu ("Əsrin Qaz Kontraktı" adlandırıldı). 2015-ci ilin 17 martında Qars şəhərində TANAP layihəsinin təməli qoyuldu. 15 mart 2016-cı il tarixdə prezident İlham Əliyev Ankarada Türkiyə prezidenti Rəcəb Tayyib Ərdoğanla görüşdü. Prezidentlər iki ölkə arasındakı bir sıra məsələləri, xüsusilə TANAP qaz boru kəməri layihəsini müzakirə etmişlər (10,25).

Nəticəsi olaraq Azərbaycan-Türkiyə əlaqələrinin son 30 ildən arıq müddətdə necə inkişaf etdiyini və möhkəmləndiyini Qarabağ torpaqlarının işğaldan azad edilməsi uğrunda aparılan 44 günlük Vətən müharibəsi bir daha göstərdi. Türkiyə müharibənin əvvəlindən sonuna qədər Azərbaycanın yanında oldu. Ölkəmizə həm siyasi, həm də mənəvi dəstək göstərdi. Türkiyə rəsmiləri dəfələrlə Azərbaycana səfər edərək ciddi dəstəklərini ifadə etdilər. Türkiyə Prezidenti Rəcəb Tayyib Ərdoğan Azərbaycan - Türkiyə münasibətlərini xarakterizə edərək demişdi: "Türkiyə ilə Azərbaycan arasında münasibətlər köklü tarixi və mədəni bağlardan qaynaqlanan qardaşlıq təməli üzərində hər sahədə inkişaf etməkdə və güclənməkdədir. Bu münasibətlərin memarlarından biri olan böyük lider, hörmətli Heydər Əliyevin dediyi kimi, Türkiyə və Azərbaycan eyni millətin iki ayrı dövlətidir. Azərbaycan Prezidenti İlham Əliyev isə iki ölkə arasında münasibətlərin mövcud vəziyyətini belə dəyərləndirmişdir: "Türkiyə-Azərbaycan əlaqələri ən yüksək səviyyədədir. Bu əlaqələr strateji xarakter daşıyır, dostluq, qardaşlıq prinsiplərinə əsaslanır. Bizi birləşdirən həm tarixi köklər, həm mədəni əlaqələr bizim keçmişimiz və bugünkü birgə maraqlarımızdır".

Əlaqələrimizin inkişafının bariz nümunəsi kimi 2015-ci il martın 17-də Qarsda Heydər Əliyev adına Anadolu texniki-peşə liseyinin açılışında Prezident Rəcəb Tayyib Ərdoğanın çıxışını, Azərbaycan Prezidenti İlham Əliyevin Çanaqqala zəfərinin birlikdə qeyd olunması barədə qəti mövqeyini, 15 sentyabr 2018-ci ildə Bakının işğaldan azad edilməsinin 100 illiyi münasibətilə Bakıda keçirilən hərbi paradı, ən əsası torpaqlarımızın işğaldan azad olunması günlərində və Cənab Prezidentlərin Zəfər paradında çıxışlarını göstərə bilərik. Bu çıxışlar bir daha göstərir ki, Azərbaycan və Türkiyə yüz il bundan əvvəl də bir yerdə olublar, bu gün də bir yerdədirlər.

ƏDƏBİYYAT

1. Azərbaycan -Türkiyə münasibətləri. Bakı, 1997
2. Azərbaycan milli dövlət quruculuğu yollarında. Bakı, 1998.
3. Azərbaycan-Türkiyə əlaqələri və Heydər Əliyev, I kitab, 1991-2001. Bakı,2002, 180 s.
4. Allahverdiyev Q. Sultanzadə V. Heydər Əliyev və Şərq, 6 cildə, I kit. Bakı,2002,384 s.
5. Allahverdiyev Q. Sultanzadə V. Heydər Əliyev və Şərq, 6 cildə, III kit:Bakı,2003,472 s.
6. Heydər Əliyev və Şərq. II cild. Bakı, 2002.

7. Hüseynova F. Azərbaycan – Türkiyə mədəni əlaqələrində siyasi amillərin roluna dair.
“Mədəniyyət dünyası”, elmi-nəzəri məcmuə, XII buraxılış, Bakı, ADMİU, 2006, 87-92.
8. Hüseynov E. Azərbaycan Respublikasının Türkiyə ilə iqtisadi və mədəni əlaqələri
(1991–1995-ci illər), T.e.n.,dis. avtoref. AMEA, Bakı, 2000, 25 s.
9. Hüseynova Fərqanə Müstəqillik dövründə Azərbaycan-Türkiyə əlaqələrinin kulturoloji
aspektləri, Bakı, 2007, 302 səh
10. Qəmbərov C. “Böyük İpək Yolu”nun inkişafında Azərbaycan - Özbəkistan
əməkdaşlığı //İpək yolu, 2001, № 1
11. Məmmədov İ., Məmmədov Ç.Siyasi tarix, Bakı.2004

Ahmedî'nin Tervîhü'l-Ervâh'da Ki "Cû'ı Kelb" Hastalığının Nedenleri ve Tedavi Yöntemleri

Causes And Treatment Methods Of Ahmedî's "Cû'i Kelb" Disease in Tervîhü'l-Ervâh

Aynur YAPRAK

Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi. Türk Dili ve Edebiyat Bölümü, Türkiye

Öz

İslam dünyasında, 13. yüzyıla kadar tıp alanında yazılan eserler diğer tüm ilimlerde olduğu gibi genellikle Arapça olarak kaleme alınmıştır. Ancak, Selçukluların zayıflaması ve Anadolu'da beylikler döneminin başlamasıyla birlikte, Türkçe tıp eserleri de yazılmaya başlanmıştır. Bu dönemde, 14. yüzyılın sonu ve 15. yüzyılın ilk yarısında Osmanlı Devleti'nin Anadolu topraklarında hâkim olduğu bu dönemde Ahmedî'nin yazdığı "Tervîhü'l-Ervâh" adlı eser büyük bir öneme sahiptir. Bu eser, Türk edebiyatında yazılmış ilk manzum tıp mesnevisi olup, telif bir eser olması bakımından da dikkat çekicidir. "Tervîhü'l-Ervâh," dönemin birçok hastalığını ve tedavi yöntemlerini detaylı bir şekilde ele almaktadır. Araştırmamızda, Ahmedî'nin bu eserinde yer alan 'cû'ı kelb' (köpek açlığı) hastalığı üzerine odaklanacağız. Bu hastalığın ne olduğu, sebepleri, belirtileri ve tedavi yöntemleri ayrıntılı olarak incelenecektir.

Bu çalışma, Ahmedî'nin "Tervîhü'l-Ervâh" adlı eserinin tıp tarihindeki yerini vurgulamak ve bu eser üzerinden dönemin tıbbi bilgilerini günümüz okurlarına aktarmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ahmedî, Tervîhü'l-Ervâh, Cû'ı Kelb (Köpek Açlığı)

Abstract

In the Islamic world, until the 13th century, works written in the field of medicine were generally written in Arabic, as in all other sciences. However, with the weakening of the Seljuks and the beginning of the principality period in Anatolia, Turkish medical works began to be written. In this

period, at the end of the 14th century and in the first half of the 15th century, when the Ottoman Empire dominated the Anatolian lands, the work called "Tervîhü'l-Ervâh" written by Ahmedî is of great importance. This work is the first poetic medical masnavi written in Turkish literature and is also remarkable in that it is a copyrighted work. "Tervîhü'l-Ervâh" deals with many diseases of the period and their treatment methods in detail. In our research, we will focus on the 'cû'î kelb' (dog hunger) disease in this work of Ahmedî. What this disease is, its causes, symptoms and treatment methods will be examined in detail.

This study aims to emphasize the place of Ahmedî's work "Tervîhü'l-Ervâh" in the history of medicine and to convey the medical knowledge of the period to today's readers through this work.

Keywords: Ahmedî, Tervîhü'l-Ervâh, Cû'î Kelb (Dog Hunger)

GİRİŞ

Türk kültür tarihine göz attığımızda, Osmanlı'nın Anadolu topraklarında yavaş yavaş hâkimiyet kurduğu ve Anadolu Türkçesi döneminde yalnızca edebi eserlerin değil, aynı zamanda çeşitli ilim dallarında da pek çok eserin kaleme alındığı görülmektedir. Bu dönemde yazılmış eserler arasında tıp kitapları özellikle dikkate değerdir. Tıp alanındaki yazılan eserlerin bazıları özgün telif eserler olup, yazarların kendi bilgi ve deneyimlerine dayanmaktadır. Diğer bir kısmı ise, dönemin önemli tıp metinlerinin Türkçeye tercümesi şeklindedir.

Eski Anadolu Türkçesiyle kaleme alınmış tıp eserleri, o dönemin tıp bilgisini ve pratiklerini yansıtan önemli belgeler olma özelliği taşır. Bu eserler, sadece tıbbi bilgi vermekle kalmamış, aynı zamanda halk sağlığı, hastalıkların tedavisi ve koruma yöntemleri konularında da bilgi sağlamıştır. Bu nedenle, dönemin tıp kitapları, hem bilim tarihi hem de kültürel tarih açısından büyük bir öneme sahiptir.

Ahmedî'nin bu dönemde yazdığı tıp mesnevisi "Tervîhü'l-Ervâh" yazılan tıp kitaplarından en önemlilerinden bir tanesidir. Ahmedî, eserini 1403-1410 yılları arasında Bursa'da kaleme almış ve başlangıçta Emir Süleyman'a sunulmak üzere yazılmıştır. Ancak, Şehsuvaroğlu'nun bildirdiğine göre, daha sonra eklemeler yapılarak I.Mehmed'e ithaf edilmiştir. Tervîhü'l-Ervâh, Ahmedî'nin en büyük mesnevisi olarak kabul edilmekle birlikte, Türk edebiyatında yazılmış ilk manzum tıp kitabı ve telif bir eser olması bakımından da büyük bir önem taşır. Bu eser, yalnızca edebi değeriyle değil, aynı zamanda tıbbi bilgilerin aktarımı açısından dikkate değerdir (Özer, 1995, s.11).

Tervîhü'l-Ervâh, dönemin birçok hastalığını ve tedavi yöntemlerini detaylı bir şekilde ele alarak, dönemin tıbbi bilgilerini günümüze taşır. Mesnevide geçen hastalıkları sistematik bir şekilde sunarak, tıp tarihine önemli katkılar sağlamıştır. Hastalığın ne olduğunu, sebebi, belirtileri, tedavi yöntemleri, bitkisel karışımlar ve hastalık devam ettiği sürece karşılaşılan hastalıkların tedavi süreci hakkında da

ayrıntılı bilgiler sunar. Ayrıca Ahmedî, geçen hastalıkların tedavi sürecinde çeşitli önerilerde de bulunmaktadır.

Tervîhü'l-Ervâh'ı iki bölümde incelemek mümkündür. Birinci bölümde; Tıp ilminin tanımı ve tasnifi, dört unsur ve dört hâlt (hılt)¹, insan anatomisi, hava, yiyecek ve içecekler, uyku, hareket ve istirahat, sağlıklı etkileyen faktörler üzerinde bilgi verir. İkinci bölümde; organ hastalıkları, dış hastalıklar, zehirli maddeleri içermektedir. Bu çalışmada Tervîhü'l-Ervâh'ın ikinci kısmında yer alan organ hastalıkları bölümünde adı geçen “cû'ı kelb” (köpek açlığı) hastalığının ne olduğunu, sebebini, belirtilerini, tedavi yöntemlerini; bu hastalığın devam ettiği sürede başka hangi rahatsızlıkları tetiklediği ve ortaya çıkan yeni rahatsızlıkların ne olduğu, tedavi yöntemleri hakkında detaylı bilgi verilecektir. “Cû'ı kelb” sözlük anlamı “köpek açlığı ve doymamam hastalığı” olarak geçmektedir (Devellioğlu, 2017, s.163).

Cû'ı Kelb (köpek açlığı) günümüz tıbbında ki karşılığı “bulimia” aşırı yeme hastalığı olarak karşımıza çıkar. Bulimia, kişinin kontrolsüz yeme nöbetleri yaşadığı ve sonrasında rahatsız edici duygularla başa çıkmak için çeşitli yöntemler kullandığı bir hastalıktır. Aşırı yeme hastalığı bir yeme bozukluğudur ve son derece yaygın bir biçimde karşımıza çıkar. Hastalığın devamında ise mide ağzında yanma olması, bu da günümüz tıbbında reflüye denk gelmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda, Ahmedî'nin Tervîhü'l-Ervâh adlı eserinin tıp tarihinde ki yeri ve önemi bir kez daha vurgulanmış ve bu eser üzerinden dönemin tıbbi bilgileri günümüz okurlarına aktarılmıştır. Bu bağlamda, Tervîhü'l-Ervâh, hem tıp tarihi hem de edebi değer açısından büyük bir öneme sahiptir.

“düzelim tıbdâ bir kaç kavânin

ki ola tuhf-e-yi şâh-ı selâtin”

“Tıpta birkaç kanun yazalım ki sultanlar sultanına bir hediye olsun”

Cû'ı Kelb (Köpek Açlığı) Hastalığı ve Tedavisi

“nedür cû '-ı kelb olmak ziyâdet

ta 'âmuñ iştihâsında be-ğâyet”

Ahmedî, “cû'ı kelb” (köpek açlığı) hastalığını tanımlamakta ve bu hastalığın aşırı yemek yeme, yemeğe karşı aşırı iştahlı olma durumu olduğunu belirtmektedir. Köpek açlığı, burada doymama hastalığı olarak da bilinir. Kişinin sürekli yemek yeme isteği duyması durumunu ifade eder.

“kime kim cû '-ı kelbi vârid ola

¹ Hılt (hâlt): Eski tıp ilminde, insan bedeninde bulunduğu varsayılan dört temel sıvıya “ahlât-ı erbaa” denir: Kan, safra, balgam ve sevdâ (kara sevdâ)dır. Bu sıvılar dengeli miktarda bulunmalı aksi halde hastalıklar ortaya çıkar. Hıltların (sıvıların) oluşumu, gıdaların vücuda girmesiyle başlar ve çiğneme, mide, karaciğer ve bağırsaklar yoluyla devam eder. Gıdalar vücutta hazmettirici ve besleyici kuvvetlerle işlenir, et, kemik ve kana dönüştür, Bu süreçte belirli sıcaklık ve soğukluk etkisiyle hıltlar oluşur ve vücutta dengede tutulur (Koyuncu, 2019, s.75-97).

sebeb sū 'u'l-mizāc bārīd ola

Ahmedî, “cû'ı kelb”(köpek açlığı)’in kime gelirse bu hastalık sebebinin (sû'u'l-mizâc) soğuk mizaç olduğunu belirtmektedir. Soğuk mizaç, tıp da mizacın bozulmuş ve dengesiz bir durumda olmasını ifade eder. Hastalığın sebebini anlamak için soğuk mizacın ne olduğunu bilmekte fayda vardır.

Soğuk mizaç: Ahmedî, soğuk mizacı mesnevisinde şu beyitlerle açıklamıştır:

*“ṭabi 'i ṡyātuñ oldı evvel erkān
ki terki ḃ anuñıla buldı ebdān
od u yildurur ol ṭoprağıla şu
ten öldükde varur yirine kamu”*

Tıp ilmi, evreni oluşturan dört unsur üzerine kurulmuştur; ateş, rüzgâr (hava), toprak ve su, bunların birleşmesiyle de bedenler oluşmaktadır. Beden öldüğünde hepsi birlikte toprağa döner.

*“bu ṡafrā öd u balğam şu havā kan
nedür sevdā ṡerāb ahlāṭ-ı ebdān
eger ṡabṭ ider olursañ mizācı
bilesin nice gerekdür ‘ilācı”*

İnsan bedeninin sağlıklı işleyişi için dört hıltın dengesi önemlidir, Bu dört hılt; sarı safra (öd), balgam (su), kan (hava) ve bunların karışımından sevdâ (kara safra, kara sevda) oluşur. Eğer bir kimse mizacını kontrol altına alırsa, o kimse tedavinin nasıl olması gerektiğini bilir.

*“mizāc-ı müfredi ṡorsañ birāzer
nicedür germ u serd u ḥuşk u hem ter

mürekkeb germ u ḥuşk u germ u terdür
ya serd u ḥuşk u serd u terdür iy ḥur“*

Basit mizaç dört temel nitelikten (sıcak, soğuk, kuru, nemli) oluşur. Bileşik mizaç; sıcak ve kuru, sıcak ve nemli, soğuk ve kuru ya da soğuk ve nemlidir. Bu dört nitelik, mizacın temel unsurlarını oluşturur ve sağlık için bu unsurların dengede olması gereklidir.

*“çü dörd oldı ‘ale't-ta 'yı ṡ-i mürekkeb
olur lābūd birisinde biri aḡleb*

*tefā ‘ülle bu keyfiyyāt-ı azdād
dahı keyfiyye çün ideler icād*

*ne keyfiyye ki olardan ola zāhir
olur adı mizāc iy aṣl-ı zāhir“*

Dört nitelikten oluşan bileşik mizacın bir niteliğinin diğerine baskın gelebilir. Bu, mizaçların dengelenmesi gerektiğini ve bir nitelik diğerine baskın geldiğinde sağlık sorunları ortaya çıkar. Zıt nitelikler, bileşik mizaçların oluşumunda önemli bir rol oynar ve bu niteliklerin dengesi, sağlıklı bir mizacın anahtarıdır. Bir kişinin mizacı, hangi niteliğin diğerlerinden baskın olduğuna bağlıdır ve bu belirgin nitelik mizacı tanımlar.

*“hekīm anı i ‘tibārıla bulupdur
anı bu ‘ilme ol kânūn kılupdur”*

Hekim onu (mizacı) dikkate alarak bulmuştur. Onu (mizacı) bu ilimde kanun yapmıştır.

*“alāmet sıḳl-ı ma ‘de hem temeddūd
ağız suyu aḥmak iy ehl-i tevedd”*

Köpek açlığına yakalanan kişilerde aşırı iştah, mide ağırlığı ve mide genişlemesi görülür. Ayrıca kişide ağız suyu salgınım (salya), aşırı tükürük bulunmakla birlikte kişide dalgalılık hali de belirtiler arasındadır. Köpek açlığının tedavisi iki şekilde olmaktadır

- **Midenin soğutulması:** Midenin soğutulmasıyla hastalığın önüne geçebileceği açıklanmıştır. Bunun içinde bazı bitkisel karışımların tüketilmesi gerekir.

*“aṭaṣda dahı istimrāda kuvvet
gider teshin-i ma ‘deyle bu ‘illet*

*cülencübü¹ olup on vezn-i dirhem
anuñla rāziyāne üç direm hem*

*içe cüllāb² idüp gide ezāsi
nohūz u ḥabb-ı ‘uṣfurdur³ ğızāsı’’*

Kişi, aşırı susuzluk çektiği için hastalık sürekli kuvvetlenir. Ancak kişinin midesinin soğutulmasıyla (yatıştırılması) bu hastalık geçer. Bunun içinde on dirhem cülencübîn (gül ve baldan yapılan bir tür macun) bu karışım sindirim sistemini rahatlatır. Bu karışımın içine üç dirhem rezene de eklendiğinde, oluşan yeni karışım (cüllab) içildiğinde sindirimi kolaylaştırır ve gaz sorunlarını giderir. Bu rahatsızlığa nohut ve aspir tohumu da iyi gelmektedir. Aspir tohumu, lif bakımından zengin bir gıdadır. Lif, sindirim sisteminin düzenli çalışmasına yardımcı olur.

- **Midenin Temizlenmesi:** Ayrıca bu hastalığa yakalananın midesinin temizlenmesi gerektiğini belirtir. Bunun içinde bazı karışımların iyi geleceğini söyler.

*“çün arınıban ola ma‘desi pāk
ki fażladan dahı olmaya aña bāk*

*gerek ḥabb-ı ayāricle⁴ şabr⁵ hem
ki arına ma‘dede ki oldurur aña em*

*nohūzāb u semiz etdür ğızāsı
biraz fulful¹ za‘ferān² gide ezāsi*

¹ Cülencübîn:((Far).Gül ve baldan yapılan bir tür macun (Özer, 1995, s.1067).

² Cüllāb(Ar). Gül suyu, yumurta akı ve gül suyu ile yapılan bir tür şeker (Böler, 2014, s.236). Ayrıca yapılan bitkisel karışımların da genel adıdır.

³ El-‘usfur: Bir nebât adıdır ki lahm-ı galîzi mûherrâ eder ve tohumuna (kirtim) derler; Türkîde tarifle aspur ve tohumuna aspur tohumu dedikleridir. Hîn-i tabhta lahma izâfe olunsa serî’an mûherrâ eder ve onunla sarı boyanır (Koç, 2013, s.2187).

⁴ Habb-ı ayâric: Bitki özlerinden hazırlanmış hap, müşhil hapı (Böler, 2014, s.298).

⁵ Sabr otu(Ar): Sabırlık otu (aloe vera) ve bu ottan elde edilen tıbbi bir ilaç (Özer, 1995, s.1820).

*hem aña mazğ kemmūnıla³ kündür⁴
dahı hem dār-ı çı ħı⁵ gey devādur“*

Mide temizlendiğinde, içindeki zararlı ve gereksiz maddelerin atıldığı ve böylece sağlıklı bir hale gelir. Mideyi temizlemek için, sabır otu (aloe vera) ve farklı bitkilerden hazırlanmış müshil ilacı kullanımı mideyi temizler. Fazlalıklardan arındırılmış bir mideye, yiyecek olarak, nohut suyu (çorba) ve yağlı et verilmesi önerilir. Nohut suyu (çorba) mideyi rahatlatır, yağlı et ise besleyici olur. Bu yiyecekler tüketilirken biber ve safran da eklenir. Bu baharatlar sindirimi destekler ve mide rahatsızlıklarını hafifletir. Ayrıca kimyon ve tarçında mide rahatsızlığına iyi gelmektedir. Sakız reçinesinin ağızda çiğnenmesi de mideyi rahatlatır.

Cû'ı kelb (köpek açlığı) rahatsızlığı devam ederse kişinin aşırı derece de yemek yemesi ve bunun önüne geçememesi durumunda rahatsızlık başka bir hastalığı tetikler.

*“dökilse ma'deye sevdâ⁶ 'alāmet
ol olur ki ola ma'de ağzında hırkāt*

*az olmak şuşamağı yimegi çoğ
yimek isdeye yidiğinde artuğ*

tabı ħ-ı ħabb-ı efsı ħmūnıla¹ pāk

¹ Fulful(Ar.): Biber (Özer, 1995, s.1224).

² Za'feran(Ar.): Safran, süsengillerden, baharda çiçek açan, soğanlı bir kültür bitkisi (crocus sativus) ve bu bitkinin tepeliklerinin kurutulmasıyla elde edilen, bazı yiyeceklerde tat, koku ve sarı renk vermekte kullanılır (Böler, 2014, s.544).

³ Kemmūn(Ar.): Kimyon (Cuminum cyminum) (Özer, 1995, s.1500).

⁴ Kündür: Sakızdan bir nev' isimdir ki akgünlük ta'bır olunur; balgamı (reçinesi) be-gâyet katıdır (Koç, 2013, s.2323).

⁵ Dār-ı çini(Far.):Tarçın (Cinnamomun) (Özer, 1995, s.1099).

⁶ Sevdâ (kara sevda, kara safra): Ağız yoluyla alınan gıdalar, vücuda girdikten sonra çiğneme işlemi ile ağızda belli ölçüde parçalanır ve hamur haline gelir. Bu gıdalar mideye gider ve midenin hararetiyle (sıcaklığı) iyice pişene kadar işlenir. Bu süreçte gıdalardan oluşan keymūs karaciğere ulaşır. Karaciğerde kana dönüşme sürecinde, keymūsün üzerinde safra birikirken, kuru artıklar dibe çöker ve bu kuru artıklar kara sevda olarak adlandırılır (Koyuncu, 2019, s.75-97)

ideler ma 'deyi kim olmaya bāk

*diremle bāzrenbū² üç u şeker
ki aḥ ola diremle on beraber*

*idüp cüllāb içüreler gızāsi
noḥūz u toḥm-ı 'uṣfur hem devası"*

Mideye siyah safranın (sevda) dökülmesi, mide yanması ve rahatsızlıkların belirtisidir. Siyah safranın (sevda) mideye dökülmesi, midenin ağzında yanma hissine neden olur. Az su içme ve fazla yeme isteği sindirim problemlerine yol açar. Yemek yedikçe rahatsızlık artar ve mide problemleri şiddetlenir. Mideyi temizlemek ve arındırmak için efsumin tohumu kullanılır. Üç dirhem bazrenbu ve şeker eklenir. Bu karışım on dirhem su ile kaynatılır. Hazırlanan cüllāb (karışım) içilir. Hazırlanan bu içecek mideyi rahatlatır. Ayrıca nohut ve aspir tohumu da mide rahatsızlıklarını gidermede kullanılır.

*"velı ˆdefˆātıla gerek gızāsi
ki ola ḥūb anuñ i 'tizāsi*

*gerek bir günde üç kez yimeye biş
velı ˆkin endek endek ola ne biş"*

Yiyeceklerin sindirilmesi için mideyi koruyan ve sağlıklı tutan besinlerin tüketilmesi önerilir. Ayrıca, bu besinlerin dengeli ve besleyici olması önemlidir. Bir günde üç kez yemek yemek gerekir, ancak bu yemekler küçük porsiyonlar halinde olmalıdır.

SONUÇ

Bu çalışma, Ahmedî'nin "Tervîhü'l-Ervâh" adlı eserinin, Osmanlı dönemi tıp bilgilerinin ve pratiklerinin günümüze aktarılmasındaki önemli rolünü vurgulamıştır. Eser, sadece tıbbi bilgilerin

¹ Efsîmûn (effîmûn Yun.): Bağboğan, gelin saç, bostanbozan (Böler, 2014, s.267).

² Bāzrenbū (Far.): Oğul otu, ballıbabagillerden, çoğunlukla yapraklarından yararlanılan, çok yıllık ve otsu bir bitki, kovan otu, melisa (Melissa officinalis) (Böler, 2014, s.206).

aktarımında değil, aynı zamanda halk sağlığı, hastalıkların tedavisi ve korunma yöntemleri hakkında da değerli bilgiler sunmaktadır. Ahmedî'nin detaylı bir şekilde ele aldığı hastalıklar ve tedavi yöntemleri, dönemin tıbbi bilgilerini sistematik bir şekilde günümüze taşıyarak, tıp tarihine önemli katkılar sağlamıştır.

Özellikle "cû'ı kelb" (köpek açlığı) hastalığı, günümüz tıbbında bulimia olarak bilinen aşırı yeme hastalığı ile benzerlik göstermektedir. Bu hastalık, kontrolsüz yeme nöbetleri ve sonrasında rahatsız edici duygularla başa çıkmak için çeşitli yöntemler kullanılmasını içerir. Ayrıca, hastalığın devamında mide yanması (reflü) gibi sorunların da ortaya çıkabileceği belirtilmektedir.

Ahmedî, "cû'ı kelb" hastalığının tedavisi için midenin soğutulması ve temizlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bitkisel karışımlar, sabır otu (aloe vera) ve diğer doğal malzemelerle hazırlanan ilaçlar, mideyi rahatlatmak ve hastalığı tedavi etmek için kullanılmıştır. Ayrıca, dengeli ve besleyici gıdaların tüketilmesi ve öğünlerin küçük porsiyonlar halinde alınması gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, Ahmedî'nin "Tervîhü'l-Ervâh" adlı eseri, hem tıp tarihi hem de edebi değer açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu eser, Osmanlı dönemi tıp bilgisini günümüze taşıyarak, dönemin tıbbi uygulamaları hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. Ahmedî'nin katkıları, tıp tarihinde önemli bir yer tutmakta ve bu eser, gelecekte yapılacak çalışmalara da ilham kaynağı olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Böler, Tuncay (2014). *Tercüme-i Kâmilü's-Sinâ'a* (3. Makale ve 4. Makalenin 6. Babına Kadar). İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım. Kesit Yayınları, 1. Baskı, İstanbul. (Çevrimiçi). <https://archive.org/details/Tercme-iKmls-Sna3.MakaleVe4.Makalenin6.BabnaKadar/page/n1/mode/2up?view=theater>
- Devellioğlu, F. (2017). Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat. Aydın Kitabevi.
- Koç, Mustafa, Tanrıverdi, Eyyüp (2013). "*Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*" Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, İstanbul. (Çevrimiçi). <http://ekitap.yek.gov.tr/urun/kam%C3%BBsu%E2%80%99l-muhit-tercumesi--takim-6-cilt-536.aspx>
- Koyuncu, Zeynep (2019). "Ahlât-ı Erbaa/Humoral Patoloji Teorisi ve Divan Şiirinde Hakkânî Örneğinde İşleniş", Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi (Journal of Acedemic Litareture), Yıl,5, Sayı,10, Bahar 2019, s.75-97. (Çevrimiçi) chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/703720
- Özer, Osman (1995). "Ahmedî Tervîhü'l-Ervâh" (Giriş-İnceleme-Metin). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyat Ana Bilim Dalı Doktora Tezi, Elazığ.

İlkokul Düzeyinde Atmosfer Bilimlerini Keşfetme

Badagül DUMAN YILMAZ

Ereğli Primary School (Ereğli İlkokulu), Türkiye

Öz

Bu çalışma, ilkokul düzeyinde öğrencilerin atmosfer bilimlerini deneyimleyerek öğrenmelerini sağlamak amacıyla geliştirilen “Atmosfer Dedektifleri” adlı yenilikçi bir etkinliği tanıtmaktadır. Etkinlik, öğrencilerin atmosferin katmanlarını, hava olaylarını, hava kirliliğini ve çevresel eşitsizlikleri keşfetmesini sağlamak için STEM tabanlı, oyunlaştırılmış ve deneysel öğrenme yöntemlerini içeren bir öğretim modeli üzerine inşa edilmiştir.

Araştırma kapsamında, gözlem, deney, anket ve STEM uygulamaları kullanılarak öğrencilerin atmosfer bilimi konusundaki farkındalıkları değerlendirilmiştir. Çalışmaya ilkokul 2. Sınıf düzeyinde 20 öğrenci katılmış ve öğrencilerin hava olayları, sera etkisi, rüzgar hareketleri ve hava kirliliği gibi konulara yönelik kavramsal gelişimleri incelenmiştir. Öğrenciler interaktif deneyler ile atmosferin farklı katmanlarını keşfetmiş, hava olaylarını gözlemlemiş ve çevresel değişimlerin atmosfer üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen temel etkinliklerden biri “Atmosfer Katmanları” modeli olup, öğrenciler balonlarla atmosferin 5 katmanını (troposfer, stratosfer, mezosfer, termosfer, ve ekzosfer) modellenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, etkinliğe katılan öğrencilerin atmosferin yapısını, hava olaylarını ve çevresel adaletin önemini daha iyi anladıklarını göstermektedir. Etkinlik süresince öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş, özellikle çevresel eşitsizlik ve hava kirliliği konularında bilinç kazandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler etkinlik sonunda, çevresel adaleti sağlamak ve hava kirliliğini azaltmak için STEM tabanlı çözüm önerileri geliştirmiş ve bu önerileri projeler halinde sunmuştur.

Sonuç olarak, Atmosfer Dedektifleri etkinliği, ilkokul seviyesinde atmosfer bilimlerini öğretmek için etkili bir model sunmakta ve STEM tabanlı çevre eğitimlerinin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışma, özellikle çevresel farkındalık kazandırma ve bilimsel merakı artırma açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Gelecekte bu etkinliğin daha büyük ölçekli uygulanarak öğrencilerin atmosfer bilimleriyle ilgili bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Atmosfer Bilimi, Çevresel Eşitlik, Hava Kirliliği, STEM Eğitimi, Deneysel Öğrenme, İlkokul Eğitimi

***Başlangıç* Filminde Kurmaca Evren, Sanal Gerçeklik Ve Hipergerçeklik**

Özgür ARSLANGÖRÜR

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
ozgur.arslngorr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4777-8891>

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
sahmurat.arik@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1525-5984>

Öz

Yazılı anlatı türlerinden film senaryoları, beyaz perdeye aktarılırken birçok türün kesiştiği çok yönlü bir yapıya sahip olur. Seyirciye farklı bakış açıları sunan bu tür filmler, edebî incelemelere de olanak sağlar. Bu grup eserler arasında yer alan *Başlangıç* (2010) filmi, Christopher Nolan tarafından yazılmış ve onun yönetmenliğinde sinemaya çekilmiştir.

Başlangıç, bilim kurgu ve aksiyon türünde bir filmidir. Başrolde oynayan Leonardo DiCaprio, Cobb adlı profesyonel bir hırsız canlandırır. Uzmanlık alanı, zihnin en savunmasız anında bilinçaltına sızarak oradaki değerli bilgileri çalmaktır. Cobb'un bu alandaki başarısı, ona bir taraftan dünya çapında bir ün kazandırırken diğer taraftan da onu beynelmilel bir suçlu yapar. Bu sebeple tüm sevdiklerinden uzakta yaşamak zorunda kalır. Uluslararası bir şirket Cobb'a bir teklifte bulunur ve onu içinde bulunduğu durumdan kurtarmayı vaat eder. Bu teklif her zamankinin aksine zihinden düşünce ya da sırları çalmak değil rakip firmanın varisinin zihnine o şirketin dağılmasına sebep olacak bir fikri yerleştirmektir. Cobb ve ekip arkadaşları, hedeflerine ulaşmak amacıyla rüya ortamına uygun şehir simülasyonları yaparlar. Rüya içinde çalışacakları açık ve kapalı mekân unsurlarını gerçeğe benzer biçimde inşa ederler. Zihnine fikir ekilecek kişinin içeceğine kimyasal katarak onu uyuturlar ve kendileri de aynı kimyasallar vasıtasıyla uykuya dalarak hedef kişiyle rüyada görüşüp onun şuur altına fikir aşılamağa çalışırlar. Ancak, işler planlandığı gibi gitmez. Rüya olduğunu anlayan hedef kişi, başlangıçta zihnine girilmesine izin vermez. Karakterler, rüyada olduklarını fark eder etmez içinde bulundukları mekân yıkılıp yok olmağa başlar. Filmde rüya ile gerçek arasındaki çizgi sürekli olarak bulanıklaştırılır. Hayal, hakikat, rüya ve gerçek birbirine karışır. Karakterler, rüya ile gerçek hayatı birbirinden ayırmak için küçük totemler kullanır. Bu vesileyle uykuda mı yoksa gerçek hayatta mı

olduklarını anlamağa çalışırlar. Bu sahneler üzerinden dünya hayatının “rüya” olduğu mesajı verilir ve izleyicilere kendi hayatını sorgulama imkânı tanınır.

Bu çalışmada; *Başlangıç* filminin merkezinde yer alan rüya ve gerçek kavramları üzerinde durularak senaryoda iç içe verilen ve çoğu zaman birbirine karışan rüya, gerçeklik, kurmaca evren, sanal gerçeklik ve hipergerçeklik durumu irdelenecektir.

Anahtar kelimeler: *Başlangıç, Simülasyon, Kurmaca evren, Sanal gerçeklik, Hipergerçeklik.*

İklim Değişikliğinin Turizm Akışına Etkisi: Erzurum Ve Mardin Karşılaştırılması

The Impact of Climate Change on Tourism Flow: A Comparative Analysis of Erzurum and Mardin

Filiz DURAN¹

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Turizm Rehberliği Tezli YL, Mardin Artuklu
Üniversitesi, Mardin, Türkiye**

duranfiliz816@gmail.com; ORCID: [0009-0008-9633-1440](https://orcid.org/0009-0008-9633-1440)

Doç. Dr. Mehmet Necati CİZRELİOĞULLARI

**Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Mardin Artuklu Üniversitesi,
Mardin, Türkiye**

necaticizreliogullari@artuklu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9884-6084

Öz

Bu makale, iklim değişikliğinin Erzurum ve Mardin'deki turizm sektörüne olan etkilerini karşılaştırmalı olarak analiz etmektedir. İki bölgenin iklim özellikleri ve turizm potansiyeli literatür taraması şeklinde incelenerek, iklim değişikliğinin bu alanlardaki etkileri SWOT analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Erzurum: Kış turizmi ile öne çıkan Erzurum'da, iklim değişikliği nedeniyle kış sezonunda yaşanan hava koşullarındaki değişimler, turizm akışını olumsuz etkilemektedir. Mardin: Tarihi ve doğal güzellikleriyle bilinen Mardin'de, artan kuraklık ve değişen iklim koşulları tarım ve doğal çevre üzerinde olumsuz etkilere yol açarak turizm sektörünü dolaylı olarak etkilemektedir. İklim değişikliği, Erzurum ve Mardin'in turizm potansiyelini farklı şekillerde etkilemektedir. Erzurum'da kış turizmi risk altına girerken, Mardin'de kuraklık ve ekolojik bozulmalar turizmi tehdit etmektedir. Her iki bölge için de iklim değişikliğine yönelik adaptasyon stratejileri geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: İklim değişikliği, turizm akışı, Erzurum, Mardin, SWOT analizi

Abstract

This article comparatively analyzes the impact of climate change on the tourism sector in Erzurum and Mardin. The climatic characteristics and tourism potential of both regions have been examined through a literature review, and the effects of climate change in these areas have been evaluated using the SWOT analysis method. Erzurum: Known for its winter tourism, Erzurum is experiencing negative effects on tourism flow due to changes in weather conditions during the winter season caused by climate change. Mardin: Renowned for its historical and natural beauty, Mardin is facing increased drought and changing climate conditions, which negatively impact agriculture and the natural environment, indirectly affecting the tourism sector. Climate change affects the tourism potential of Erzurum and Mardin in different ways. While winter tourism in Erzurum is at risk, drought and ecological degradation pose a threat to tourism in Mardin. Adaptation strategies to climate change should be developed for both regions.

Keywords: Climate change, tourism flow, Erzurum, Mardin, SWOT analysis.

1. GİRİŞ

Turizm sektörü, ekonomik kalkınma, kültürel paylaşım ve sosyal etkileşim açısından oldukça önemli bir alan olup, doğal çevre ve iklimsel faktörlerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Her bölgenin sahip olduğu iklimsel özellikler, turizm türlerini ve ziyaretçi akışını şekillendiren önemli unsurlardır. Özellikle iklim değişikliğinin dünya genelinde etkilerini artırması, turizm faaliyetlerinin mevsimselliğini ve destinasyonların çekiciliğini yeniden değerlendirmeyi gerektirmektedir (Wang vd., 2021).

İklim değişikliği, günümüzde dünya genelinde pek çok sektörü etkileyen bir olgu haline gelmiştir. Bu değişim, doğal dengelerin bozulmasına, ekosistemlerin zarar görmesine ve çeşitli ekonomik faaliyetlerin değişime uğramasına yol açmaktadır (Doğan, 2011). Turizm sektörü de iklim değişikliğinden etkilenen önemli alanlardan biridir (Sertkaya, 2005).

Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı turizm potansiyellerine sahip olan Erzurum ve Mardin, iklim değişikliğinin etkileri altında farklı zorluklar yaşamaktadır. Erzurum, Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan ve kış turizmi ile ünlü olan bir bölgedir. Ancak, iklim değişikliği nedeniyle kış aylarında yaşanan yağış miktarının azalması ve sıcaklıkların artması, kış turizmini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, Erzurum'da kış turizmine olan talebin azalmasına ve turizm gelirlerinin düşmesine neden olabilmektedir (Toy & Erdoğan 2016). Öte yandan, Mardin, Türkiye'nin güneydoğusunda yer almakta olup, tarihi ve kültürel zenginlikleri ile öne çıkmaktadır. İklim değişikliği, Mardin'de artan kuraklık ve su kaynaklarının azalması gibi sorunlar yaratmakta, bu da doğal ve tarihi turizmi olumsuz etkilemektedir (Sertkaya, 2005). Mardin, zengin tarih ve kültür mirası ile öne çıkan, sıcak ve kurak bir

iklimin etkisinde bir şehirdir. Tarihi taş evleri, dini yapıları ve eşsiz mimarisiyle her yıl binlerce turisti ağırlamaktadır. Erzurum ise sert kara ikliminin etkisiyle özellikle kış turizmi alanında dikkat çekmektedir. Palandöken Kayak Merkezi gibi uluslararası standartlara sahip tesisleri ve doğal güzellikleri, Erzurum'u hem yerli hem yabancı turistler için cazip bir destinasyon haline getirmektedir (Toy & Erdoğan 2016).

Bu çalışma, iklim değişikliğinin Erzurum ve Mardin'deki turizm akışına olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. İklim değişikliği konusundaki bilimsel verilerin giderek arttığı bir dönemde, bu değişikliğin turizm sektörü üzerindeki etkileri de büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışma, özellikle Erzurum ve Mardin'in turizm potansiyeli, iklim değişikliğinin bölgedeki etkileri ve bu etkilerin turizm akışına olan yansımalarını karşılaştırmalı bir perspektifle ve SWOT analiz yöntemiyle ele almaktadır. Böylece, iklim değişikliği ile turizm arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu etkilerin yönetimine yönelik politika önerileri geliştirmek amaçlanmaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Erzurum Turizm Potansiyeli

Erzurum'un turizm potansiyeli, özellikle kış turizmi alanında gerçekten oldukça güçlü ve etkileyici bir yapıdadır. Palandöken Dağı'nın sunduğu mükemmel kayak merkezi ve diğer kış sporları tesisleri, hem yerli hem de uluslararası turistleri kendine çekmekte ve onlara benzersiz, unutulmaz deneyimler sunmaktadır. Ayrıca, şehrin tarihi yapıları, yöresel festivalleri, tarihî zenginlikleri ve tabii ki zengin mutfağıyla da pek çok turistin ilgisini çekmekte ve onları buraya gelmeye teşvik etmektedir (Çetinkaya, Yağcı & Önek, 2022).

Yıl boyunca düzenlenen farklı etkinlikler ve organizasyonlar vasıtasıyla, yerli ve yabancı ziyaretçilere sunulan bu çeşitli fırsatlar, Erzurum'un turizm cazibesini önemli ölçüde artırmaktadır. Bunun yanı sıra, Erzurum'un gelişen konaklama imkanları, ulaşım ağları ve altyapı çalışmalarının güçlendirilmesi, bu geniş kapsamlı turizm potansiyelini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda daha da büyütmektedir. Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde, Erzurum, hem kış hem de yaz aylarında ziyaret edilmesi gereken bir destinasyon haline gelmiş olmaktadır. Bu göz alıcı şehir, doğa ile tarih arasında mükemmel bir denge kurarak, ziyaretçilerine eşsiz bir deneyim sunmaya devam etmektedir (Dudu, 2015).

Erzurum'a gelen turist sayısı, özellikle kış sezonunda artmaktadır. 2017-2018 kayak sezonunda toplam 158 bin turistin sadece 20 bini yabancı turistlerden oluştuğu belirtilmiştir. Yabancı turistlerin büyük bölümü İranlı ve Azerbaycanlı turistler olup, genellikle kısa süreli kalan tatiller için gelmektedirler (Aktürk & Gültekin, 2021). Yerli ve yabancı turistlerin artışı, kent merkezi için ekonomik faydalardan faydalanmaktadır. Özellikle Yılbaşı ve Sömestr dönemlerinde tesislerin doluluk oranları artmaktadır (Dudu, 2015).

Erzurum'daki turistlerin memnuniyeti, kent merkezinin turizm potansiyelini artıran önemli bir faktördür. Turistler, modern tesisler, kaliteli hizmetler ve doğal güzelliklerden memnun kalmaktadır. Erzurum kent merkezi, iklim değişikliği ve turizm potansiyelini artırmak için çeşitli stratejiler geliştirmekte ve sürdürülebilir turizm hedeflerini belirlemekte (Elmas & Akkuş & Cengiz, 2013). Bu stratejiler, doğal çevreleri korumak, turistlerin memnuniyetini artırmak ve ekonomik kalkınmayı sağlamak amacıyla uygulanmaktadır.

2.2. Mardin Turizm Potansiyeli

Mardin'in turizm potansiyeli, tarihi dokusu, etkileyici mimarisi ve zengin kültürel mirasıyla oldukça dikkat çekicidir. Bu büyüleyici ve tarihi şehirde özellikle Deyrulzafaran Manastırı, Mor Gabriel Manastırı ve Dara Antik Kenti gibi zengin turistik destinasyonlar yer almaktadır. Her birinin kendine özgü bir hikayesi ve derin, etkileyici bir tarihi geçmişi bulunmaktadır (Atsız & Kızılırmak, 2017).

Bunun yanı sıra, Mardin'in benzersiz yöresel mutfağı, lezzetli yemekleri ve el sanatları da turistler için son derece çekici ve ilgi çekici birer özellik teşkil etmektedir. Yerel halkın konukseverliği, misafirperverliği ve sıcak yaklaşımı da bu deneyimi daha anlamlı kılmaktadır. Ancak, Mardin'in turizm altyapısının geliştirilmesi, yeni projelerle desteklenmesi ve tanıtım faaliyetlerinin artırılması, şehrin turizm potansiyelini çok daha fazla ortaya çıkaracak, ziyaretçi sayısını ciddi anlamda artıracaktır. Bu sayede Mardin, daha fazla insanın keşfetmesi ve ziyaret etmesi için bir cazibe merkezi haline gelebilir. Mardin, her gezginin mutlaka görünmesi gereken bir nokta olarak kalacak ve tarih, kültür ve lezzet dolu anılarla dolup taşacaktır (Günel, 2005; Atsız & Kızılırmak, 2017).

2024 yılında Mardin, 900 bini konaklamalı 4 milyon kişi ziyaret etmiştir. Özellikle yurt dışından gelen turistlerin ilgisinin arttığı görülmektedir (Akyüz, 1998). Mardin Turizm ve Otelciler Derneği Başkanı Özgür Azad Gürgör, 2024 yılında gününbirlik gelen misafirlerin sayısının 3 milyonu aştığını ve konaklama hedefine çok yaklaştığını belirtmiştir. Mardin'deki otel ve konaklama tesislerinde yapılan yatırımlar, turizm gelirlerini artırmaktadır. Özellikle Midyat, Artuklu, Kızıltepe ve Nusaybin gibi yakın bölgelerde yeni oteller açılmış ve restore edilen konaklar hizmet vermeye başlamıştır (Akyüz, 1998).

Mardin'deki turistler, tarihi dokusu, kültürel zenginlikleri ve gastronomisi ile memnun kalmaktadır. Yurt dışından gelen turistlerin ilgisinin artması, kentin turizm potansiyelini artırmaktadır (Egresi, Bayram & Kara, 2012).

2.3. İklim Değişikliğinin Mardin Ve Erzurum Turizmine Etkisi

İklim değişikliğinin Erzurum ve Mardin turizmine etkisi üzerine gerçekleştirilen detaylı ve kapsamlı çalışmalar, iklim koşullarındaki kayda değer değişikliklerin her iki şehirde de turizm potansiyelini olumsuz yönde etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. İklim değişikliği, Erzurum'da özellikle kış turizmini olumsuz etkileyerek kayak sezonunun kısalmasına ve bunun sonucunda yerel ekonomideki kayıpların artmasına neden olmaktadır (Ahmed & Helhel, 2022). Kayak pistlerinin doğal kar örtüsünden mahrum kalması, turistlerin sayısında bir azalmaya yol açmakta ve bu da Erzurum'un

turizm gelirlerini tehdit etmektedir. Aynı şekilde, Mardin'de ise artan sıcaklıklar ve sürekli hale gelen kuraklık nedeniyle doğa turizmi ile tarım faaliyetleri üzerinde de kayda değer olumsuz etkiler gözlemlenmektedir. Mardin'in tarihi ve kültürel zenginliklerini barındıran doğal alanların kuruması, turistik cazibenin düşmesine neden olmaktadır (Güçlü, 2009). Bu olumsuz değişiklikler, her iki şehirde de turizm sektörünün sürdürülebilirliğini, gelişimini ve geleceğini tehdit eden önemli bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerel halk ve turizm işletmeleri, bu durumla baş etmek için yeni stratejiler geliştirmek ve adaptasyon çalışmaları yapmak zorundadır. Yerel ekonomiyi canlandırmak amacıyla iklim değişikliği ile mücadelede entegre yaklaşımlar benimsemek önemli bir gerekliliktir (Güçlü, 2009).

Farklı bir perspektiften bakıldığında, Erzurum'da, kayak turizminin en önemli ve belirleyici turizm çeşidi olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Ancak, son yıllarda iklim değişikliği nedeniyle kar yağışı miktarı ve karın yerde kalma süresinde belirgin bir azalma yaşanmaktadır. Bu olumsuz durum, kayak sezonunun kısalmasına ve bunun sonucunda turizm gelirlerinin gözle görünür bir şekilde azalmasına neden olmaktadır (Ahmed & Helhel, 2022). Ayrıca, iklim değişikliği yalnızca kayak turizmini değil, aynı zamanda doğal güzelliklere sahip olan diğer turizm çeşitlerini de olumsuz etkilemektedir. Bu durum, Erzurum'un geniş olan turizm potansiyelinin zamanla daha da azalmasına yol açmaktadır (Koşan, 2013). Kayak dışında doğa yürüyüşleri, kış sporları ve yerel kültürel aktiviteler gibi diğer turistik etkinlikler de negatif bir etki altındadır. Böylece, bu tür sorunlarla mücadele etmek ve sürdürülebilir çözümler aramak, bölgenin geleceği açısından oldukça kritik bir önem taşımaktadır (Korgavuş, 2017; Özgen, 2010).

Mardin'in iklim değişikliği ve turizm ilişkisi detaylı bir şekilde incelendiğinde, artan sıcaklıklar ve kuraklık gibi iklim koşullarının, hem tarım hem de doğa turizmi üzerinde önemli ve olumsuz etkilerin yaşandığı belirgin bir şekilde görülmektedir (Bayazit, 2018). Tarım alanlarında verimlilik düşerken, doğal yaşam alanları da bu olumsuz durumlardan etkilenmekte ve bu sonuç, turistlerin ilgisini azaltan bir faktör haline dönüşmektedir. Ayrıca, artan sıcaklığın tarihi, kültürel ve doğal değerlere sahip olan kent merkezini ziyaret eden turistlerin konforunu olumsuz etkilediği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, hem yerel halkın yaşam kalitesi hem de Mardin'in turistik cazibesi açısından sürekli bir endişe söz konusu olmaktadır (Acıbuca, Çuhadar & Polat, 2022).

2.4. Erzurum ve Mardin'de Turizm Akışındaki Değişimler

Erzurum'da kış turizminin olumsuz etkilenmesiyle birlikte gelen turist akışında ciddi bir azalma yaşanırken, Mardin'de kültürel ve doğal turizm alanlarında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu önemli değişimlerin kök nedenleri, coğrafi özelliklerin yanı sıra iklimsel koşullar ve dikkate değer turizm altyapısı faktörleriyle sıkı bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Bayazit, 2018). Erzurum'un kış turizmi, özellikle kar yağışının ve soğuk havanın etkisiyle olumsuz yönde etkilenmiştir, bu da turistlerin bu bölgeyi tercih etmeme nedenleri arasında yer almaktadır (Tol, 2007). Öte yandan,

Mardin'de, tarihi yapılar ve tarihi dokunun yanı sıra, doğal güzelliklerin de ön plana çıkmasıyla birlikte, yerli ve yabancı turistlerin ilgisini çekmeye başlamıştır. Mardin'de düzenlenen etkinlikler ve festivaller, turizm açısından büyük fırsatlar sunmaktadır (Atsız & Kızıllırmak, 2017).

2.5. Mardin ve Erzurum ilinin SWOT analizi

Faktör	Mardin	Erzurum
Güçlü Yönler	- Tarihi ve kültürel zenginlikler - Tarihi dokusu ve mimarisi - Çeşitli dinlere ait ibadethaneler - Zengin gastronomi ve yöresel lezzetler - Yıl boyunca turizm imkânı	- Kış turizmi ve kayak merkezleri - Uzun ve kaliteli kayak sezonu - Modern konaklama tesisleri - Doğal güzellikler - Spor ve macera turizmi imkânı
Zayıf Yönler	- Kuraklık ve su kaynaklarının azalması - Altyapı yetersizlikleri - Turistik tesislerin sınırlı sayıda olması - Mevsimsel sıcaklık dalgalanmaları	- İklim değişikliği ve kar yağışının azalması - Turizm sezonunun sınırlı olması - Ulaşım ve erişim zorlukları - Yerel turizm bilincinin düşük olması
Fırsatlar	- Tarihi ve kültürel mirasın korunması ve tanıtılması - Uluslararası turizm potansiyelinin artırılması - Sürdürülebilir turizm projeleri - Turistlerin ilgisini çekmek için festivaller ve etkinlikler	- Alternatif turizm (doğa yürüyüşleri, dağcılık) geliştirilmesi - Kış sporları için uluslararası etkinlikler düzenlenmesi - Yatırımların ve turistik altyapının artırılması - Yerel ürünlerin ve kültürel etkinliklerin tanıtılması
Tehditler	- İklim değişikliği ve kuraklık - Çevresel tahribat - Tarihi yapıların zarar görmesi - Güvenlik sorunları	- İklim değişikliği ve kar yağışının azalması - Küresel ekonomik dalgalanmalar - Rekabetin artması - Doğal afetler ve iklimsel değişiklikler

3. SONUÇ

Mardin ve Erzurum, farklı iklim koşullarına ve turizm türlerine odaklanan iki önemli şehir olarak öne çıkmaktadır. Çalışma boyunca elde edilen bulgular, her iki şehrin turizm potansiyelinin iklimle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir: Mardin, dört mevsim turizm potansiyeline sahip olmasına rağmen, özellikle yaz aylarındaki aşırı sıcaklıklar turizm faaliyetlerini sınırlandırabilmektedir. Bununla birlikte, inanç turizmi, kültürel etkinlikler ve tarihi yapılar, Mardin'i uluslararası düzeyde tanıtılabilir bir destinasyon haline getirmektedir.

Erzurum, kış turizmi açısından büyük bir avantaja sahiptir. Palandöken Kayak Merkezi gibi tesisler, Erzurum'un uluslararası bilinirliğini artırmıştır. Ancak kış turizmine bağımlılık, turizmin sezonluk dalgalanmalara açık olmasına yol açmaktadır. Her iki şehir için de geliştirilecek turizm politikaları, iklim değişikliği ile mücadeleyi ve mevsimsellik etkisini göz önünde bulundurmalıdır. Mardin için yaz aylarında turistlerin ilgisini çekecek kapalı mekân etkinlikleri, gastronomi turizmi ve akşam etkinlikleri gibi alternatifler artırılabilir. Erzurum için ise yaz aylarında doğa sporlarını destekleyecek altyapılar kurularak, turizm çeşitliliği artırılabilir. Ayrıca kış aylarında ulaşım altyapısının güçlendirilmesi ve tanıtım faaliyetlerinin uluslararası düzeyde artırılması faydalı olacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma, iklim değişikliğinin turizm akışına etkisi konusunda Erzurum ve Mardin'in karşılaştırılması üzerine odaklanmış ve turizm potansiyelleri ile iklim değişikliğinin turizm üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda, her iki şehrin de farklı coğrafi ve iklimsel özelliklere sahip olduğu ve turizm altyapısı ile olanaklarının da bu özelliklere bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İklim değişikliğinin turizm akışına etkisi üzerine yapılan değerlendirmeler, her iki şehirde de turizmde belirgin değişimlerin yaşandığı ve bu değişimlerin sürdürülebilir turizm uygulamaları ile ele alınması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, hem akademik alanda hem de turizm sektöründe stratejik kararlar alınması ve politika oluşturulması noktasında önemli bir kaynak olacaktır. Mardin ve Erzurum, birbirinden tamamen farklı iklim koşullarına sahip olmalarına rağmen, kendi özgün potansiyelleriyle Türkiye'nin turizm haritasında önemli bir yer tutmaktadır. İklim koşullarına uygun stratejiler geliştirildiği takdirde, her iki şehir de sürdürülebilir turizm hedeflerine ulaşabilir ve uluslararası alanda daha güçlü bir yer edinebilir.

KAYNAKLAR

- Acıbuca, V., Çuhadar, P., & Polat, M. A. (2022). The effects of climate change on the agriculture sector of Mardin province: a qualitative research. *ISPEC Journal of Agricultural Sciences*, 6(4), 644-656.
- Aktürk, E., & Gültekin, S. (2021). Erzurum'da turizm talebini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Panel veri analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(1), 187-201.

- Akyüz, G. (1998). *Mardin ili'nin merkezinde civar köylerinde ve ilçelerinde bulunan kiliselerin ve manastırların tarihi*. Mardin Kırklar Kilisesi.
- Atsız, O., & Kızılırmak, İ. (2017). Mardin'in doğal ve kültürel çekiciliklerinin destinasyon pazarlaması kapsamında incelenmesi. *Mukaddime*, 8(1), 25-41.
- Bayazıt, S. (2018). İklim değişikliği ve turizm ilişkisinin Türkiye iç turizmi açısından incelenmesi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 29(2), 221-231.
- Çetinkaya, M. Y., Yağcı, K., & Önek, M. (2022). Erzurum'un termal turizm potansiyeli üzerine kavramsal bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (53), 327-339.
- Doğan, M. (2011). Enerji kullanımının coğrafi çevre üzerindeki etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 36-52.
- Dudu, N. (2015). Erzurum'da kış turizmi talep tahmini (Yüksek lisans tezi). Erzurum Teknik Üniversitesi.
- Egresi, I., Bayram, B., & Kara, F. (2012). Tourism at religious sites: A case from Mardin, Turkey. *Geographica Timisiensis*, 21(1), 5-15.
- Elmas, B., Akkuş, Ç., & Cengiz, G. (2013). Erzurum İli temel ve destekleyici turistik ürün çeşitlerinin değerlendirilmesi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 84-109.
- Güçlü, Y. (2009). Batı Karadeniz kıyı kuşağında iklimik konfor ve deniz turizmi mevsiminin iklim koşullarına göre belirlenmesi. *Türk Coğrafya Dergisi*, (53), 1-14.
- Günel, V. (2005). Mardin İli'nde kültürel turizm potansiyeli. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (11), 91-122.
- Ahmed, Y., & Helhel, Y. (2022). İklim değişikliği ve turizm ilişkisi: Olası uyum ve çözüm önerileri. *Journal of tourism research institute*, 3(2), 101-122.
- Korgavuş, B. (2017). Erzurum Palandöken'in kış turizmi açısından değerlendirilmesi. *ATA Planlama ve Tasarım Dergisi*, 1(1), 13-23.
- Koşan, A. (2013). Kış sporları turizmi-kayak turistlerinin kış turizm merkezlerini algı ve değerlendirmelerine ait bir araştırma (Palandöken'de bir uygulama). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 293-324
- Özgen, N. (2010). Doğu Anadolu Bölgesi'nin doğal turizm potansiyelinin belirlenmesi ve planlamaya yönelik öneriler. *Uluslararası İnsan bilimleri dergisi*, 7(1), 1385-1416.



- Sertkaya, D. (2005). Dikili ve çevresinde turizm faaliyetleri. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi*, 14, 54-65.
- Tol, R. S. (2007). The impact of a carbon tax on international tourism. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 12(2), 129-142.
- Toy, S., U. Us and T. Erdoğan (2016). *Kış kenti kimliği taşıyan erzurum'da kış ayları iklim elemanlarının uzun yıllar değerlendirilmesi*. Uluslararası Kış Kentleri Sempozyumu. Erzurum.
- Wang, J., Wang, S., Wang, H., Zhang, Z., & Ru, X. (2021). Examining when and how perceived sustainability related climate influences pro-environmental behaviors of tourism destination residents in China. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 48, 357-367.

**The relationship between companionship,
achievement motivation, and self-presentation
among adolescents**

Besarta Sadriu

Professor, University of Business and Technology, Prishtina, Kosova.

Email: besarta8@outlook.com

Emrush Thaçi

Professor, University of Business and Technology, Prishtina, Kosova.

Email: ethaqi1967@gmail.com

Corresponding author:

Phd (C). Besarta Sadriu, Street "Sami Gashi", 40 000 Mitrovica, Republic of Kosovo.

Email: besarta8@outlook.com

Cite this article as: Sadriu, B. & Thaci, E. The relationship between companionship, achievement motivation, and self-presentation among adolescents.

Declaration of conflicts of interests: No potential conflict of interest

Abstract

Introduction: Adolescence is a critical period marked by rapid psychological, social, and emotional development. This study explores the interplay between companionship, achievement motivation, and self-presentation in adolescents, aiming to understand how these factors influence one another. Companionship, as a key social element, plays a pivotal role in shaping adolescents' behaviors and self-concept, while achievement motivation reflects their drive to succeed in academic, social, and personal domains. Self-presentation, on the other hand, highlights how adolescents manage their image and portray themselves to others.

Methods: Our study included 150 participants., To carry out the quantitative study, we employed the Stratified Random Sampling technique to ensure a more proportional representation of the target population.

Results: From the analysis of the correlation coefficients, it was found that there are significant relationships between the variables measured in this study. A correlation of 0.414 was observed between self-presentation and companionship, a correlation of 0.552 between self-presentation and achievement motivation, and a correlation of 0.494 between achievement motivation and companionship. All results were statistically significant, highlighting the interconnectedness of these factors in the context of adolescent behavior and development.

Conclusion: The results showed a positive relationship between companionship, achievement motivation, and self-presentation among adolescents.

Key Words: adolescence, companionship, achievement motivation, self-presentation etc

INTRODUCTION

Adolescence is a critical developmental stage characterized by profound physical, psychological, and social transformations. During this period, individuals experience a growing need for independence, while simultaneously seeking meaningful social connections and personal achievements (Steinberg, 2014). Among the most influential factors during adolescence are companionship, achievement motivation, and self-presentation, which significantly impact adolescents' social, emotional, and behavioral outcomes. Companionship, defined as the presence of supportive relationships with peers, family members, or mentors, is essential for healthy adolescent development. Positive companionship has been associated with increased resilience, emotional well-being, and a sense of belonging, all of which contribute to adaptive social functioning (Bukowski, Laursen, & Hoza, 2010). Adolescents with strong companionship networks tend to report higher levels of self-esteem and lower levels of psychological distress (Wentzel, 2005). Achievement motivation, or the intrinsic and extrinsic drive to accomplish goals and excel, is another critical component of adolescent development. This motivation fosters perseverance, self-regulation, and success in academic, extracurricular, and personal domains (Deci & Ryan, 2000). Research indicates that adolescents with high achievement motivation are more likely to adopt adaptive coping strategies and pursue long-term aspirations, enhancing their overall developmental outcomes (Elliot & McGregor, 2001). Simultaneously, self-presentation—the conscious effort to influence how one is perceived by others—becomes increasingly salient during adolescence as individuals navigate peer evaluations and societal expectations (Goffman, 1959). Effective self-presentation can promote social integration and acceptance; however, excessive concern with self-image may lead to stress, anxiety, and identity conflicts, particularly in highly judgmental or competitive environments (Leary & Kowalski, 1990). Although companionship, achievement



motivation, and self-presentation have been examined individually, their interrelationship and combined impact on adolescent outcomes remain less understood. This study seeks to explore the dynamic interplay between these factors, providing a comprehensive understanding of their influence on adolescent behavior and well-being. By addressing this gap, the study aims to inform educators, psychologists, and policymakers on strategies to foster positive developmental experiences for adolescents.

METHODS

Study design and procedure

The study was conducted in Kosovo, focusing on the cities of Prishtina and Mitrovica, with the aim of representing the entire population of high school students in grades 10, 11, and 12. The study population included students enrolled during the 2024-2025 academic year. To ensure proportional representation of the target population, a quantitative research approach was utilized, employing the Stratified Random Sampling technique.

Study instruments and measures

1. **Social Connectedness Scale (SCS)**
2. **Achievement Motivation Scale (AMS)**
3. **Self-Presentation Tactics Scale (SPTS)**

Ethical aspects

After the selection of the questionnaire and other necessary preparations (obtaining permits), the questionnaires were implemented in thematic schools. The male and female students were informed beforehand that they would participate in a research and that on a voluntary basis, they could decide whether or not they wanted to participate in it. In all schools, the questionnaire was administered directly in the classroom, during regular school hours. This made it possible for the students to contact me directly for clarification regarding the various ambiguities they had related to the questions.

Data analysis

Data processing was done with the help of the statistical processing program SPSS 21.1. (Statistical Package for Social Sciences).

To present the results achieved in certain variables, the following are used:

1. Frequencies.
2. Arithmetic mean.

3. Standard deviation

4. T-test

5. P – value etc.

RESULTS

Table 1. Age Distribution of the Sample

		Frequency	Percentage	Valid Percentage	Cumulative Percentage
Valide	15 vjeçare	25	16.7	16.7	16.7
	16 vjeçare	39	26.0	26.0	42.7
	17 vjeçare	33	22.0	22.0	64.7
	18 vjeçare	53	35.3	35.3	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

Table 2. Distribution of the sample by place of residence

		Frequency	Percentage	Valid Percentage	Cumulative Percentage
Valid	Mitrovica	68	45.3	45.3	45.3
	Prishtina	82	54.7	54.7	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

Table 3. Correlation between achievement motivation, companionship, and self-presentation

		Self-presentation	Companionship	Achievement motivation
Self-presentation	Pearson Correlation	1	0.414**	0.552**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	150	150	150
Companionship	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0.414** 0.000	1	0.494** 0.000
	N	150		
Achievement motivation	Pearson Correlation	0.552**	0.494**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	
	N	150	150	150

From the table, the analysis of the correlation coefficients revealed the following results, demonstrating a significant relationship between the variables measured in this study: A correlation of 0.414 was found between self-presentation and companionship, with statistically significant results. A correlation of 0.552 was observed between self-presentation and achievement motivation, which was also significant. Furthermore, the correlation between achievement motivation and companionship was 0.494, and the results were statistically significant. Therefore, in this case, it can be stated that the hypothesis suggesting a relationship between these variables (self-presentation, companionship, and achievement motivation) has been confirmed.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Conclusion and Recommendations

Conclusion:

This study aimed to explore the relationship between self-presentation, companionship, and achievement motivation among adolescents. The results of the analysis of the correlation coefficients showed significant relationships between the variables. A positive correlation was found between self-presentation and companionship (0.414), self-presentation and achievement motivation (0.552), as well as achievement motivation and companionship (0.494). These findings support the hypothesis



that these variables are interrelated, indicating that adolescents' self-presentation, their social connections, and their motivation for achievement influence one another.

The significant correlations suggest that self-presentation plays an important role in how adolescents relate to their peers and how motivated they are to achieve their goals. Furthermore, companionship and achievement motivation appear to be interconnected, highlighting the importance of social relationships in driving adolescents' personal and academic success.

Recommendations:

Enhance Social Support Systems: Given the significant role of companionship in both self-presentation and achievement motivation, it is important to foster positive peer relationships and support networks in educational settings. Schools should focus on creating environments that encourage healthy friendships and social integration among students.

Promote self-awareness and self-presentation skills: Adolescents should be provided with opportunities to develop self-presentation skills, such as effective communication, confidence, and self-expression. This can be done through programs that focus on emotional intelligence and interpersonal skills.

Strengthen motivation programs: The relationship between achievement motivation and self-presentation suggests that enhancing students' intrinsic and extrinsic motivation could improve their academic and personal outcomes. Schools and parents should work together to create motivational programs that cater to different types of learners.

Further research: Future research could explore the direction of the relationships between these variables in different cultural contexts and across different age groups. Additionally, longitudinal studies could help in understanding how these relationships evolve over time.

REFERENCES

1. Bukowski, W. M., Laursen, B., & Hoza, B. (2010). Peer relations and mental health during adolescence. *Developmental Psychology*, 46(2), 205-213.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
3. Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
4. Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
5. Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34-47.

6. Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
7. Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279–296). New York: Guilford Press.

Gender differences and the role of educational level in somatic symptoms in young people

Besarta Sadriu

Professor, University of Business and Technology, Prishtina, Kosova.

Email: besarta8@outlook.com

Emrush Thaçi

Professor, University of Business and Technology, Prishtina, Kosova.

Email: ethaqi1967@gmail.com

Corresponding author:

Phd (C). Besarta Sadriu, Street "Sami Gashi", 40 000 Mitrovica, Republic of Kosovo.

Email: besarta8@outlook.com

Cite this article as: Sadriu, B. & Thaci, E. Gender Differences and the role of educational level in somatic symptoms in young people.

Declaration of conflicts of interests: No potential conflict of interest

Abstract

Introduction: Somatic symptoms are a broad category of physical complaints that often cannot be fully explained by medical conditions, and they are closely related to the emotional and psychological states of individuals. This study aims to explore the prevalence and levels of somatic symptoms in a sample of adolescents, with a focus on gender and educational level.

Methods: Our study included 150 participants, divided into two educational levels: high school and university. To carry out the quantitative study, we employed the Stratified Random Sampling technique to ensure a more proportional representation of the target population.

Results: The sample consisted of 73 girls (48.7%) and 77 boys (51.3%). The mean score for somatic symptoms was 0.57 (SD = 0.35) for the entire sample. Girls reported significantly higher levels of

somatic symptoms (mean = 0.7385) compared to boys (mean = 0.4158). The t-value of 6.189 and p-value of .000 indicate a statistically significant difference. Additionally, the mean somatic symptom score was slightly higher in individuals with university education (mean = 0.6208) compared to those with secondary education (mean = 0.5372). However, the t-value of -1.424 and p-value of .157 suggest that this difference is not statistically significant.

Conclusion: Girls experience higher levels of somatic symptoms compared to boys, supporting the hypothesis that females may be more sensitive to these symptoms. While the average number of somatic symptoms is higher in individuals with university education, this difference is not statistically significant.

Key Words: Somatic symptoms, education level, gender, sample, study.

INTRODUCTION

Somatic symptoms represent a broad category of physical complaints that often cannot be fully explained by medical conditions, but are closely related to the emotional and psychological states of individuals. For young people, these symptoms may arise as a consequence of stress, anxiety, and other psychological and social factors (Kroenke, 2007). Gender differences in the experience of somatic symptoms are well-documented, with some studies indicating that women are more likely to report somatic symptoms than men (Barton et al., 2007). This phenomenon may be linked to both biological and social factors, which influence how each gender experiences and expresses physical complaints (Hyde, 2005).

Furthermore, educational level is another factor that can influence the perception and reporting of somatic symptoms. Individuals with higher levels of education may be better equipped to recognize and manage physical symptoms associated with stress and anxiety, while those with lower levels of education may face more challenges in identifying and coping with these symptoms (Wang et al., 2016). However, some studies suggest that the relationship between education and somatic symptoms may be more complex and variable, depending on other factors such as social support and cultural attitudes (Parker et al., 2013).

This study aims to explore gender differences and the role of educational level in somatic symptoms among young people. By analyzing data from different groups, the study seeks to provide new insights into how these factors may influence the manifestation of somatic symptoms and how these concerns can be better addressed.

METHODS

Study design and procedure

The study was conducted in several cities across Kosovo, aiming to represent the entire population of students in grades 10, 11, and 12 from high schools, as well as university students. The study population consisted of high school and university students during the 2024-2025 academic year. To carry out the quantitative study, the Stratified Random Sampling technique was employed to ensure a more proportional representation of the target population.

Study instruments and measures

For the research, two standardized questionnaires were used:

- Level 2 - Somatic Symptom - Adult Patient (adapted from the Patient Health Questionnaire Physical Symptom (PHQ-15))
- Level 2 - Somatic Symptom - Child Age 11-17

These questionnaires were selected to assess the level of somatic symptoms in both adults and adolescents, ensuring a comprehensive evaluation of the target population.

Ethical aspects

After the selection of the questionnaire and other necessary preparations (obtaining permits), the questionnaires were implemented in thematic schools and universities. The male and female students were informed beforehand that they would participate in a research and that on a voluntary basis, they could decide whether or not they wanted to participate in it. In all schools, the questionnaire was administered directly in the classroom, during regular school hours. This made it possible for the students to contact me directly for clarification regarding the various ambiguities they had related to the questions.

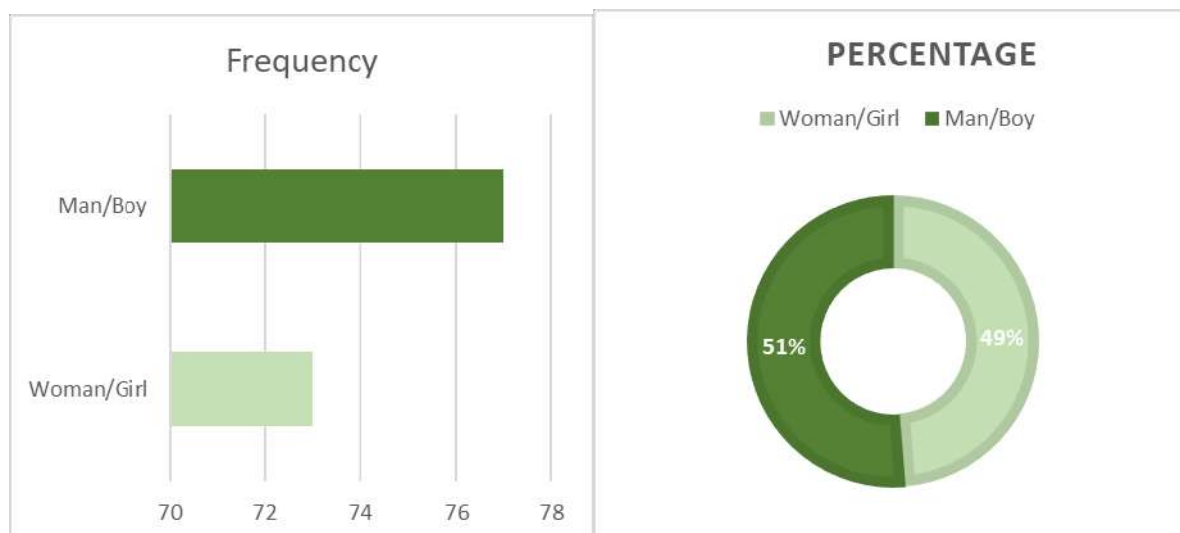
Data analysis

Data processing was done with the help of the statistical processing program SPSS 21.1. (Statistical Package for Social Sciences).

To present the results achieved in certain variables, the following are used:

1. Frequencies.
2. Arithmetic mean.
3. Standard deviation
4. T-test
5. P – value etc.

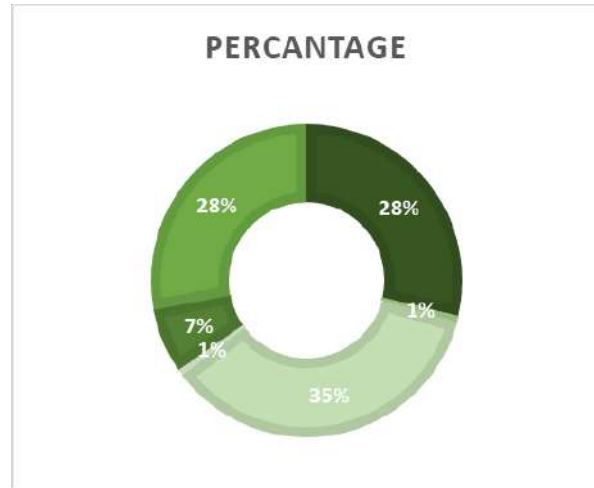
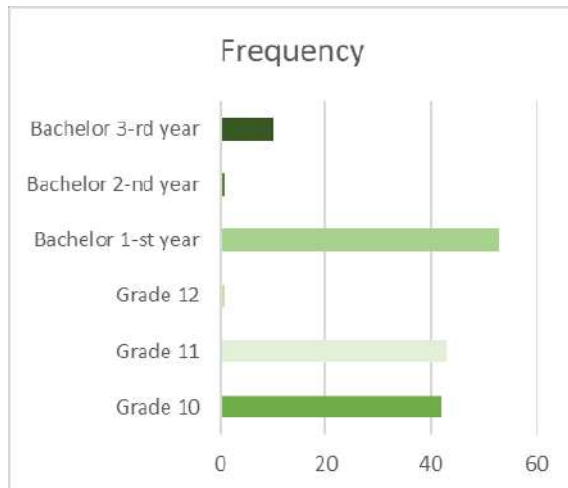
RESULTS



Gender differences

	Gender	N	Mean	t	p
Somatic Symptoms	Woman/Girl	73	.7385	6.189	.000
	Man/Boy	77	.4158		

Regarding somatic symptoms, the mean score for girls is 0.7385, while for boys it is 0.4158. The t-value of 6.189 and the p-value of 0.000 indicate a statistically significant difference in somatic symptoms between the genders. These findings further suggest that girls experience higher levels of somatic symptoms compared to boys.



The comparison of somatic symptoms based on the level of education

	Level of education	N	Mean	t	p
Somatic Symptoms	High school	86	.5372		
	University	64	.6208	-1.424	.157

Among individuals with a high school education ($N = 86$), the mean somatic symptoms score is 0.5372. For those with a university education ($N = 64$), the mean somatic symptoms score is 0.6208. The t -value for the comparison of somatic symptom scores between individuals with high school education and those with university education is -1.424, and the p -value is 0.157. These results indicate that there is no statistically significant difference in somatic symptoms between individuals with different levels of education.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study examined gender differences and the impact of educational level on somatic symptoms in young people. The results indicate that women experience higher levels of somatic symptoms compared to men, supporting the hypothesis that women are more likely to report and experience these symptoms. This may be attributed to biological, social, and psychological factors that influence how each gender experiences and expresses physical concerns.

Regarding the impact of educational level, although individuals with university education had a higher average of somatic symptoms compared to those with secondary education, this difference was not statistically significant. This suggests that educational level may not have a direct or visible impact on the occurrence of somatic symptoms in young people, although this could depend on other factors such as social support, personal perception, and stress management skills.

We recommend providing psychological support and emotional education, improving health services for young people, and conducting further research. Future studies could further examine the influence of other factors, such as social support, cultural aspects, and stress management skills, on the manifestation and reporting of somatic symptoms. Additionally, the impact of education could be explored in a broader group of individuals.

REFERENCES

1. Barton, A. L., et al. (2007). Gender differences in somatic symptom reporting: A review of the literature. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(4), 345-357.
2. Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
3. Kroenke, K. (2007). Somatic symptoms in depression: A review of the literature. *Journal of Clinical Psychiatry*, 68(5), 761-768.
4. Parker, G., et al. (2013). The role of education and gender in health disparities. *Social Science & Medicine*, 89, 33-41.
5. Wang, L. A., et al. (2016). The relationship between education and health in adolescents. *BMC Public Health*, 16(1), 1-8.

Özel Gereksinimli Kimlikli Bebeklerle Okul Öncesi Eğitimde Empatiyi Güçlendirmek

Dr. Fatma PARMAKSIZ GÜNEY*

Dr. Umay Hazar DENİZ

Pamukkale University, Türkiye

Öz

Empati, çocukların başkalarının duygularını anlamasını ve uygun tepkiler vermesini sağlayan kritik bir beceridir (Decety ve Cowell, 2014). Kimlikli bebekler yaklaşımı ise çocukların farklı kimlik ve özelliklere sahip bebeklerle etkileşim kurarak empati geliştirmelerini hedefleyen bir yöntemdir (Acar ve Çetin, 2017). Literatürde bu yöntemin empati ve olumlu sosyal tutumlar geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Kuru Şevik ve Acar, 2021). Ancak okul öncesi dönemde ve özel gereksinimli bebeklerle yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma, okul öncesi eğitimde özel gereksinimli kimlikli bebeklerin çocukların empati düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, tek grup ön-test son-test yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki bir anaokulunda 42 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, çocukların empati düzeylerini ölçmek amacıyla “Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)” kullanılmıştır (Köksal Akyol ve Aslan, 2014). Ölçek, uygulama öncesinde (ön test), uygulama sonrasında (son test) ve uygulamadan beş hafta sonra (kalıcılık testi) olmak üzere üç aşamada uygulanmıştır. Araştırmada, biri görme engelli, diğeri işitme kaybı olan iki kimlikli bebek kullanılmıştır. Eğitim 10 hafta boyunca sürdürülmüştür.

Bulgular, Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları, kimlikli bebeklerle gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların empati düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığını göstermiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, son test ve kalıcılık testi arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Çocukların empati puanları, ön testte düşük seviyelerdeyken, son test ve kalıcılık testinde belirgin bir artış göstermiştir. Özellikle, son testin ardından uygulanan kalıcılık testi sonuçları, empati düzeyindeki artışın sürdürülebilir olduğunu ortaya koymuştur. Empati düzeyindeki bu artış, kimlikli bebekler yaklaşımının etkili bir empati eğitimi yöntemi olduğunu desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, literatürdeki diğer çalışmalarla paralellik göstermekte ve kimlikli bebekler yaklaşımının okul öncesi dönemde empati gelişimini destekleyen etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Smith, 2013; Nasie, Ziv ve Diesendruck, 2022). Gelecekte, daha geniş örneklem grupları ve kontrol gruplu

çalışmalarla bulguların desteklenmesi önerilmektedir. Sonuç olarak, kimlikli bebekler yaklaşımının kapsayıcı bir okul öncesi eğitim için yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. A., & Çetin, H. (2017). Improving preschool teachers' attitude towards the persona doll approach and determining the effectiveness of persona doll training procedures. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 96-118.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(7), 337-339.
- Köksal Akyol, A., & Aslan, D. (2014). The development of Empathy Scale for Children (ESC). *Cambridge Scholar Publishing*.
- Kuru Şevik, H. K., & Acar, E. A. (2021). Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın okul öncesi dönemdeki etkileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35), 18-53.
- Nasie, M., Ziv, M., & Diesendruck, G. (2022). Promoting positive intergroup attitudes using persona dolls. *Group Processes & Intergroup Relations*, 25(5), 1269-1294.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Smith, C. L. F. (2013). Using persona dolls to learn empathy, unlearn prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*, 12(3), 23-32.

Özel Gereksinimli Kimlikli Bebeklerle Okul Öncesi Eğitimde Empatiyi Güçlendirmek

Fatma PARMAKSIZ GÜNAY

Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, fatmaparmaksiz11@gmail.com, Türkiye

Umay Hazar DENİZ

Pamukkale Üniversitesi, umayhazardeniz@gmail.com, Türkiye

Öz

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde özel gereksinimli kimlikli bebeklerin empati düzeylerine olan etkisini incelemektedir. Araştırmada, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki bir anaokulunda, 42 çocuk ile tek grup ön-test son-test yarı deneysel desen kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada görme ve işitme ile ilgili özel gereksinimi olan, biri kız diğeri erkek iki kimlikli bebek kullanılmıştır. Çocukların empati becerileri, Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ) ile değerlendirilmiş ve uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık testi şeklinde üç aşamada ölçülmüştür. Sonuçlar, kimlikli bebeklerle gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların empati düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığını ve bu etkinin uzun vadede de korunduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre kimlikli bebekler yaklaşımının empati temelli ve kapsayıcı programlar için kullanılabilecek bir yaklaşım olduğu görülmüştür. Bulgular doğrultusunda araştırmacılar ve öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kimlikli bebekler, özel gereksinimli çocuklar, okul öncesi eğitim

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, tüm çocukların en yüksek yararı sağlayacağı kapsayıcı bir yapıya sahip olmalıdır. Bu nedenle, toplumdaki tüm çocukları içermeli ve dışlanma veya ayrımcılık gibi olumsuzluklara karşı önlemler almalıdır. Çünkü kapsayıcı bir eğitim, tüm çocukların eşit öğrenme fırsatlarına erişimini

sağlarken özel gereksinimli veya risk altındaki çocukların sosyal ve akademik gelişimlerini destekler (Odom vd., 2012). Bu, yalnızca özel gereksinimli çocuklar için değil, aynı zamanda tipik gelişim gösteren çocuklar için de önemli kazanımlar sunar. Örneğin, empati, anlayış kültürü ve saygı gibi değerleri daha erken yaşta benimserler (Yılmaz Erdem, 2023). Ayrıca, farklı çocuk grupları arasında dostluk, iş birliği ve karşılıklı saygıyı teşvik ederek toplumsal düzeyde eşitlik odaklı katkılar sağlar (Kudrnac vd., 2024). Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için özel gereksinimli çocukların sosyal dışlanma yaşamadan bu ortamlara katılımının sağlanması gerektiği unutulmamalıdır.

Özel gereksinimli çocukların kabul görmemesi, pek çok açıdan olumsuz etkilere neden olur. Dışlanma veya reddedilme durumu, çocukların aidiyet duygularını zayıflatır, sosyal geri çekilme yaşarlar, iletişim kurmada zorlanırlar, özgüven, motivasyon ve akademik başarıları olumsuz etkiler (Frostad ve Pijl, 2007). Tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarıyla sağlıklı sosyal etkileşim kurmayı öğrenmeleri gereklidir. Çünkü özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri, kapsayıcı eğitimin başarısı için kritik bir unsurdur (Tufan, 2017). Ancak özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarına katılımı ve kabulü konusunda önemli zorluklar mevcuttur. Bu noktada, empati temelli uygulamalar, özel gereksinimli çocukların sosyal kabulünü artırmada önemli bir strateji olarak ortaya çıkmaktadır. Empati, çocukların başkalarının duygularını anlama ve uygun tepkiler verme becerisi olarak tanımlanır (Decety ve Cowell, 2014). Özel gereksinimli çocukların kabul görmesi ve sosyal ilişkilerinin güçlendirilmesi açısından kritik bir rol oynar. Erken yaşlarda gelişen empati, çocukların sosyal uyumunu ve iş birliği yeteneklerini artırırken, özel gereksinimli akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını da kolaylaştırır (Tufan, 2017). Ayrıca empati becerisinin gelişimiyle sosyal dışlanmanın azalacağı ve kapsayıcı eğitim ortamlarının etkinliğinin artacağı söylenebilir. Bu nedenle, empatiyi destekleyen eğitim programları ve etkinlikler, eğitimde kapsayıcılık için büyük önem taşır.

Çocukların farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik empati geliştirmelerini destekleyen yenilikçi yaklaşımlar bulunur. “Kimlikli Bebekler”, bu yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Kimlikli bebekler, çocuklara empati, kabul ve farklılıklara karşı anlayış geliştirme fırsatları sunan bir eğitim yöntemidir (Acar ve Çetin, 2017). Bu yöntem, çocukların farklı kimliklerle özdeşim kurmalarını sağlayarak sosyal farkındalıklarını artırır. Ayrıca, çocukların duygusal farkındalıklarını artırarak, sosyal becerilerinin güçlenmesine katkı sağlar. Uygulama sırasında farklı kimlik ve özelliklere sahip bebek sınıfa tanıtılır ve bu bebeğin hikayesi üzerinden çocuklarla etkileşimli sohbetler ve etkinlikler gerçekleştirilir. Bu süreçte çocuklar, bebeklerin yaşadığı durumlar ve duygular hakkında düşünme fırsatı edinirler (Kuru Şevik ve Acar, 2021). Araştırmalar, kimlikli bebeklerin çocuklarda kapsayıcı tutumları ve sosyal-duygusal yetkinlikleri teşvik etmede etkili bir araç olabileceğini göstermektedir (Brown, 2008; Smith, 2013). Bu araştırma, özel gereksinimli kimlikli bebeklerin, çocukların empati becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Deneysel desen kullanılarak yapılan bu çalışma, empati gelişimini destekleyecek somut veriler sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma hem kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine hem de erken çocukluk döneminde uygulanabilecek etkili empati eğitim programlarına ışık tutabilir. Ayrıca bu tür eğitim yaklaşımlarının gerçek eğitim

ortamlarında uygulanabilirliğini ve sürdürülebilirliğini değerlendirmek için değerli bir kaynak oluşturacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma tek grup ön-test son-test yarı deneysel desen kullanılarak elde edilmiştir (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Bu desende, deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde incelenir ve bağımlı değişkene ilişkin ölçümler, aynı katılımcılar üzerinde ve aynı ölçme araçları kullanılarak, uygulama öncesinde ön test ve uygulama sonrasında son test olarak elde edilir (Büyüköztürk vd., 2021).

Evren ve Örneklem

Örneklem, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Aydın İli Efeler ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulunda yürütülmüştür. Anaokulunda görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni sınıflarında kimlikli bebeklerle çalışmayı tercih etmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmaya bu sınıflar dahil edilmiştir. Çalışmaya bu iki sınıfta bulunan, araştırmaya katılmaları için ebeveynlerinden izin alınan çocuklar (n=42) katılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kız	21	50.00
Erkek	21	50.00

Tablo 1'e göre deney grubunda yer alan çocukların %50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu görülmektedir. Yaş grubu olarak ise tüm çocuklar 60-72 aylıktır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda çocukların empati becerilerini belirlemek için "Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından, çocukların empati becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır. Temel duygular (mutluluk, üzüntü, öfke ve korku) için durum kartları ve yüz ifadesi içeren ek kartlar içerir. Her çocukla birebir görüşmeler yapılarak ölçek uygulanır. İlk olarak çocuklarla duygular hakkında konuşulur ve çeşitli yüz ifadelerini içeren resimler incelenir. Çocukların, bu resimlerdeki duygusal ifadeleri tanımlamaları ve yorumlamaları istenir. Görüşmeler sırasında, duygusal durumlara yönelik sorular sorulup, çocuklardan resimdeki karakterlerin duygularını tahmin etmeleri istenir. Örneğin, bir doğum günü partisindeki bir

çocuğun mutlu olup olmadığını belirlemeleri gerekir. Çocuklar sözlü yanıt vermekte zorlandıklarında yardımcı resimler kullanılır. Her doğru yanıt 1 puanla değerlendirilir. Ölçek, toplamda 12 madde içerir ve çocukların alabileceği puanlar 0-12 arasında değişir.

Uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerle toplantı düzenlenmesi amacıyla uygun gün ve saat belirlenerek randevu alınmıştır. Belirlenen gün ve saatte iki öğretmene araştırmanın amacı ve Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ) hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama öncesinde, araştırmacılar tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı ÇEMÖ doldurulmuştur. Ardından, uygulama süreci sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Uygulamanın tamamlanmasının ardından, deney grubundaki sınıflara yönelik olarak son test aşamasında ÇEMÖ, araştırmacılar tarafından her bir çocuk için tekrar doldurulmuştur. Son testin uygulanmasından beş hafta sonra, izleme testi de araştırmacılar tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Kimlikli Bebeklerin Profili

Eğitim programı oluşturulmadan önce 2 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmış, alanyazın incelenmiş ve konuyla ilgili ihtiyaçlar belirlenmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda 2 kimlikli bebek profili oluşturulmuştur. Bebeklere ait detaylı bilgiler tablo 2’de görülebilir.

Tablo 2. Kimlikli bebeklerin özellikleri

Özellikler	Kimlikli Bebek 1	Kimlikli Bebek 2
Adı	Elif	Ahmet
Yaşı	5 yaş	5 yaş
Doğum Yeri	Rize	İzmir
Fiziksel Özellikleri	Sarı saçlı, görme güclüğü var, gözlük takıyor,	Siyah saçlı, işitme güclüğü var, kulağında işitme cihazı var,
Sevdiği şeyler	Yiyecek, oyun, etkinlik, çizgi film vs.	
Sevmediği şeyler	Pırasa yemeği,	

Kimlikli bebekler uygulama programı için 8 hafta boyunca uygulanacak etkinlikler ve oturumlar hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip 2 uzman ve 1 okul öncesi öğretmeni tarafından incelenmiş ve görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Kimlikli bebek etkinlikleri çocukların bebekle tanışma, arkadaşlığı pekiştirme, anlayış geliştirme ve kimlikli bebeğe veda etme gibi amaçlar içeren oturumlarda yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada deney grubu çocuklarına uygulanan ÇEMÖ'den elde edilen puanlar en az 0 puan en çok 12 puan olacak şekilde SPSS istatistik paket programına veri girişi yapılmıştır. İstatistikte parametrik testler mi yoksa non-parametrik testler mi kullanılacağına karar vermek için normal dağılım gösterip göstermediğinin kontrol edilmesi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2024). Bu bağlamda uygun istatistiksel yöntemin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda histogram grafiği, varyasyon katsayısı, basıklık-çarpıklık katsayıları ve normal Q-Q plot testleri yapılmıştır. Varsayımı test etmek için kullanılan yöntemlerin tamamında verilerin normal dağılım gösterdiği saptandığı için parametrik testler kullanılmıştır.

Etik Önlemler

Araştırma öncesi tüm katılımcı çocukların ebeveynlerine araştırma süreci başlamadan önce amaç, eğitim programının uygulama süreci ve veri toplama araçlarının çocuklara nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verilerek onam formu alınmıştır. Ayrıca çocukların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve sadece araştırma sürecinde kullanılacağı önceden bildirilmiştir. Çocukların kimlikleri araştırma raporlarında veya sunumlarında kullanılmamış, isimleri veya diğer kişisel tanımlayıcı bilgileri onayları olmadan paylaşılmamıştır. Çocukların gönüllülüğü esas alınarak herhangi bir zorlamaya, dışlanmaya sebep olunmamıştır. Çalışmada kullanılan ölçek için ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. Veri toplama süreci objektif bir şekilde yürütülmüş, katılımcıların davranış ve sözlerini yargılamamaya ve onlar için herhangi bir beklenti yaratmamaya büyük özen gösterilmiştir. Bulgular üzerinde çocukların kontrolünü sağlamak amacıyla araştırma süreci boyunca gözlemler yapılmış, araştırmacının önyargılarını belirtmesi sağlanmış ve çocuklarla belirli bir süre aynı ortamda vakit geçirilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada, okul öncesi çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik empati düzeylerini geliştirmek amacıyla uygulanan programın etkililiği incelenmiştir. Çalışma kapsamında, çocuklara uygulama öncesinde (ön test), uygulama sonrasında (son test) ve uygulamadan belirli bir süre sonra (kalıcılık testi) ÇEMÖ uygulanmış, elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 3. ÇEMÖ ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının betimsel istatistik bulguları

Ölçme Aracı	Ölçüm	Grup	Min.	Max.	X	Ss	X / Madde Sayısı
Çocuklar için empati ölçeği	Ön Test	Deney	.32	.72	.49	.10	.04
	Son Test	Deney	.51	.99	.84	.10	.07

Kalıcılık Testi	Deney	.76	1.10	.97	.09	.08

Tablo 3'te verilen sonuçlara göre ÇEMO'nin ön test puanları aritmetik ortalamalarının madde sayılarına oranlanmış değerleri 0.04; son test puanları aritmetik ortalamalarının madde sayılarına oranlanmış değerleri 0.07 ve kalıcılık test puanları aritmetik ortalamalarının madde sayılarına oranlanmış değerlerinin 0.08 olduğu gözlenmiştir. Deney grubu basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. ÇEMÖ ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları

Grup	Ölçme Aracı		Ön test basıklık	Ön test çarpıklık	Son test basıklık	Son test çarpıklık	Kalıcılık basıklık	Kalıcılık çarpıklık
Deney	Çocuklar için empati ölçeği	42	-.468	.499	1.590	-1.040	.007	-.527

Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 4'te yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde ön test ve kalıcılık testi puanlarının -1.5 ile +1.5 puan aralığında yer aldığı, son test puanının ise puanlarının -1.5 ile +1.5 puan aralığında yer almadığı görülmektedir. Araştırmada çarpıklık basıklık-çarpıklık katsayıları, grafiksel yöntemler ve normal Q-Q plot testleri ile normallik varsayımı test edilmiştir. Varsayımı test etmek için kullanılan yöntemlerde ön test ve kalıcılık testinin normal dağılım gösterdiği, son testin ise normal dağılım göstermediği saptandığı için non-parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Ön – Son Test Uygulamaları Empati Düzeyleri Karşılaştırması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Test	N	Sıra	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Empati	Son Test	42	Negatif	1	2.00		
Becerisi	Ön Test	42	Pozitif	41	21.98		
			Eşit	0			
			Toplam	42			

* $p < 0.05$

Tablo 5'e göre çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik empati düzeyleri ön ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($Z_{(41)} = -5.620$; $p < 0.05$).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın pozitif sıralar, son test ölçümleri lehine olduğu söylenebilir ($\bar{x}$ (negatif sıralar) = 2.00; $\bar{x}$ (pozitif sıralar) = 21.98).

Tablo 6. Deney Grubu Son – Kalıcılık Testi Uygulamaları Empati Düzeyleri Karşılaştırması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Test	N	Sıra	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Empati Becerisi	Kalıcılık Test	42	Negatif	8	10.25	-4.620	.000
	Son Test	42	Pozitif	3	24.15		
			Eşit	4			
			Toplam	4			
				2			

* $p < 0.05$

Tablo 6'ya göre çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik empati düzeyleri son ve kalıcılık testi ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($Z_{(42)} = -4.620$; $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın pozitif sıralar, son test ölçümleri lehine olduğu söylenebilir ($\bar{x}$ (negatif sıralar) = 10.25; $\bar{x}$ (pozitif sıralar) = 24.15).

Betimsel istatistikler incelendiğinde, ön test ortalaması ($X = 0.49$, $S_s = 0.10$), son test ortalaması ($X = 0.84$, $S_s = 0.10$) ve kalıcılık testi ortalaması ($X = 0.97$, $S_s = 0.08$) olarak hesaplanmıştır. Ön test ve son test arasındaki ortalama puan farkı, uygulamanın çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik empati düzeylerini anlamlı derecede artırdığını göstermektedir. Son testin ardından uygulanan kalıcılık testinde puanların daha da artması, kazanılan empatik tutumun zaman içinde pekiştiğini ve sürdürülebilir olduğunu göstermektedir.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, ön test ve son test karşılaştırmasında ($Z = -5.620$, $p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, uygulamanın çocukların empati düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Verilerin sıralama dağılımına göre, 41 çocuğun empati düzeyi artarken, yalnızca 1 çocuğun empati düzeyinde azalma gözlemlenmiştir. Bu bulgu, uygulamanın büyük çoğunluk üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Son test ile kalıcılık testi arasındaki fark için yapılan Wilcoxon analizi, ($Z_{(42)} = -4.620$; $p < 0.05$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, uygulamanın etkisi zaman içinde korunmuş ve empati düzeyi uzun vadede daha da artmıştır. Kalıcılık testinde empati düzeyinde artış gösteren çocuk sayısının ($N = 34$),

empati düzeyi azalan çocuk sayısından (N=8) belirgin şekilde fazla olması, programın kalıcı bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde kimlikli bebekler uygulamalarının özel gereksinimli bireylere yönelik empati kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca uygulamanın sadece kısa vadede değil, uzun vadede de çocukların empati düzeyini artırdığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar olduğu görülebilir. Araştırmalar kimlikli bebekler yaklaşımının empatiye olumlu etkisini vurgular (Al-Jubeh ve Vitsou, 2021; Kuru Şevik, 2020; Şensoy, 2013). Araştırmaların çoğunlukla kültürel farklılıklara odaklandığı görülmüştür (Al-Jubeh ve Vitsou, 2021; Duran Yılmaz, 2021; Jesuvadian ve Wright, 2011; Nasie, 2022; Srinivasan ve Cruz, 2015). Ancak Dimitriadi (2015) kimlikli bebeklerin kültürel farklılıkların yanı sıra özel gereksinimlilik durumu da dahil olmak üzere pek çok insan hakları konusunda eğitime dahil edilebileceğini vurgulamaktadır. Bu konuda okul öncesi dönemde sınırlı çalışma olduğu görülmüştür. Öne çıkan bir çalışma ise Kaloti (2020) tarafından yürütülen bir nitel araştırmadır. Söz konusu araştırmacının amacı çocukların özel eğitim ihtiyaçlarına sahip olan kimlikli bebeklere duygusal tepkilerini incelemek ve bu bebeklerin empati oluşturmadaki etkisini değerlendirmektir. İsveç'te bir anaokulunda gerçekleştirilen ve gözlem ile yapılandırılmamış görüşmelere dayanan araştırmada düşük-orta düzeyde otizme sahip ve fiziksel gereksinimi bulunan bebekler kullanılmıştır. Bulgular çocukların başta coşku, tereddüt ve şaşkınlık gibi duygular sergilediklerini, daha sonra dostluk, bakım ve sevgi gibi olumlu duygular geliştirdiklerini göstermiştir. Ayrıca bebeklere karşı empati gösterdikleri kaydedilmiştir. Genel olarak incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmalar sınırlıdır ve özellikle küçük yaş gruplarında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Bratitsis ve Ziannas, 2015). Alanyazında okul öncesi eğitim kademesinde özel gereksinimli kimlikli bebekler kullanılarak yapılan deneysel bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Sonuç olarak, deneysel bir çalışma olan bu araştırmanın sonuçları özel gereksinimli çocuklara yönelik empati temelli eğitim programlarının etkili olduğunu kanıtlarken okul öncesi eğitim programlarında empati gelişimini destekleyen kapsayıcı programların önemini vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırmanın tek grup ön-test son-test yarı deneysel desenle yürütülmesi ve kontrol grubu eksikliği sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca, örneklemin sadece Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan bir anaokuluyla sınırlı olması, elde edilen bulguların farklı sosyo-kültürel bağlamlarda geçerliliği konusunda sınırlamalar yaratmaktadır. Bu sınırlılıklar doğrultusunda, gelecekteki araştırmalar için bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle, kontrol gruplu ve daha geniş katılımcı kitlesine sahip çalışmalar yapılarak sonuçların güvenilirliği ve genellenebilirliği artırılmalıdır. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamlardan gelen çocukların dahil edilmesi, bulguların çeşitliliği ve kapsayıcılığı açısından faydalı olacaktır. Ayrıca, empati ölçümlerinde gözlemsel değerlendirmeler ve nitel yöntemlerin de kullanılması, çocukların empati

becerilerinin daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlayabilir. Öğretmenler açısından bakıldığında ise kimlikli bebekler yöntemi gibi empati temelli uygulamaların okul öncesi eğitim programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin bu tür yaklaşımlar konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, uygulamaların etkili ve sürdürülebilir olmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, aile katılımının teşvik edilmesi ve ebeveynlerin de empati geliştirici etkinliklere dahil edilmesi, çocukların sosyal-duygusal becerilerinin pekiştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar, E. A., & Çetin, H. (2017). Improving preschool teachers attitude towards the persona doll approach and determining the effectiveness of persona doll training procedures. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 96-118.
- Al-Jubeh, D., & Vitsou, M. (2021). Empowering refugee children with the use of persona doll. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 210-227.
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231-240
- Brown, B. (2008). *Equality in action: A way forward with Persona Dolls*. Trentham Books
- Büyüköztürk, S. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (31. Baskı). Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Pegem Akademi.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(7), 337-339.
- Dimitriadi, S. (2015). Inclusionary education in early years through the use of Persona dolls: A case from Greece. In S. Dimitriadi (Ed.), *Diversity, special needs and inclusion in early years education* (pp.61-85). Sage
- Duran Yılmaz, A. (2021). *Kimlikli bebekler yaklaşımı ile desteklenen değerler eğitimi programının Suriyeli mülteci çocukların yer aldığı okul öncesi eğitim ortamında sosyal değerler kazanımına etkisi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Frostd, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.

- Jesuvadian, M. K., & Wright, S. (2011). Doll tales: foregrounding children's voices in research. *Early Child Development and Care*, 181(3), 277-285.
- Kaloti, G. (2020). *The use of diversity dolls in early education: An anti-bias approach to promote equity against discrimination to children with special educational needs* [Yüksek lisans tezi, Gothenburg University]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/66389>
- Köksal Akyol A., & Aslan D. (2014). The development of Empathy Scale For Children (ESC). In Yasar, M., Ozgun O. & Galbraith J. (Eds), *Contemporary perspectives and research on early childhood education* (pp.113-123). Cambridge Scholar Publishing.
- Kudrnáč, A., Bocskor, Á., & Hanzlová, R. (2024). The role of empathy in support for inclusive education. *Social Psychology of Education*, 27(5), 2367-2391.
- Kuru Şevik, H. (2020). *Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın okul öncesi dönem çocuklarının (4- 6 yaş) duygusal okuryazarlık eğitimlerinde kullanılması: Bir eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Kuru Şevik, H. K., & Acar, E. A. (2021). Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın okul öncesi dönem çocuklarının (4-6 yaş) duygusal okuryazarlık eğitimlerinde kullanılması: Bir eylem araştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35), 18-53. <https://doi.org/10.29329/mjer.2021.340.2>
- Nasie, M., Ziv, M., & Diesendruck, G. (2022). Promoting positive intergroup attitudes using persona dolls: A vicarious contact intervention program in Israeli kindergartens. *Group Processes & Intergroup Relations*, 25(5), 1269-1294. <https://doi.org/10.1177/13684302211005837>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2012). Inclusion for young children with disabilities: A quarter-century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Smith, C. L. F. (2013). Using personal dolls to learn empathy, unlearn prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*, 12(3), 23-32.
- Srinivasan, P., & Cruz, M. (2015). Children colouring: Speaking 'colour difference' with diversity dolls. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(1), 21-43
- Şensoy, H. (2013). *Kimlikli bebekler yaklaşımı eğitiminin okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ilişkin tutumları ve kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Açık Bilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/110420>

Tufan, M. (2017). Inclusion, social acceptance and empathy in early childhood. In I. Koleva ve G. Duman (Eds), *Educational reseacrh and practice* (pp.18-27). St. Kliment Ohridski University Press

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yılmaz Erdem, G. (2023). Çağdaş eğitimde çeşitlilik ve kapsayıcılık: Eşitlikçi ve zenginleştirici öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 90(11), 1181–1185.

Consequences of Incest: Studying Child Sexual Abuse in Iran

Kameel Ahmady

University of Kent, UK

Abstract

The purpose of this paper is to examine the social and psychological consequences of incest, specifically child sexual abuse within the family context. This article utilised a background-identification method to ascertain the social, cultural, psychological and biological consequences of incest. The study population consisted of individuals who experienced any form of sexual abuse within their families during childhood. The sample size for the interviews was 452, and the sampling methods used were snowball and purposive. The results of the study demonstrate that sexual violence against children by relatives can have severe and long-lasting consequences. The consequences were categorised into three groups: structural consequences, intermediate consequences and individual consequences. Structural consequences include the weakening of social capital, which refers to the resources available to individuals through their social networks, and the disruption of social relationships and trust. Intermediate consequences include family crises and education, such as the disruption of family roles and functions, early or no marriage, marital tension and divorce, demeaning attitudes towards a gender, contradiction with society and peers, and weakening social ties. Individual consequences include personality and psychological disorders, sexual problems, the creation of national plans or policies that are not well-suited to the sociocultural context of Iran, functional disorders, physical injuries, suicide and self-harm, early maturity, acquaintance with risky sexual and non-sexual behaviours, addiction to sexual relationships, inappropriate attitudes towards body parts, and feelings of fear, anger, self-reproach, guilt, disgust, insecurity, entitlement, humiliation, rejection, isolation, loneliness, anxiety, frustration, shame and revenge. Additionally, the study found that prevalent cultural beliefs and social norms in Iranian society can exacerbate the consequences of sexual violence against children by relatives.

Keywords: *repercussions of sexual abuse, incest, family, children, Iranian society, same-sex attraction*

1. Introduction

NB: Due to the sensitive and taboo nature of this topic in Iran in terms of some elements of the legal system, religious leaders, and government officials and organisations, the names and identities of certain respondents and groups have been changed or removed.

The first section of this article explores the reasons for, the factors involved in and the underlying causes of child sexual abuse by relatives in Iranian society. The second section is dedicated to its consequences, which are presented in this article's framework. The primary motivation for and objective of examining the negative consequences of sexual violence against children by relatives is to raise awareness and understanding of this phenomenon and its dimensions. At the same time, the aim is to prevent and mitigate this phenomenon by identifying its negative consequences at the macro, meso, and micro levels, with a focus on children.

The study is grounded in the data collected from interviews and emphasises specific instances to develop effective programmes and policies that will help eliminate this issue in society.

The field of sexual violence in Iranian culture has not been thoroughly explored due to the taboo nature of this phenomenon and limited access to information. National research on this topic is also limited. The dominance of religious authorities, combined with the political situation, has restricted scientific studies and effective supports in the form of medical and legal aid. This dominance, along with denial, which is a historical mechanism present in all layers of Iranian society, has always been a barrier to transparency and addressing such issues.

The few studies conducted by interested researchers indicate the depth of suffering experienced by victims of sexual abuse, including children. Despite the prevalence of this phenomenon in society, not only are appropriate measures not taken to support these victims, but in many cases, social norms and laws impose additional injustices on them. The physical and psychological consequences and the deep trauma, especially in children during their growth periods, are severe. The severity of this damage depends on the nature of the imposed sexual activity, the nature of the familial relationships and the relationship between the parties involved, as well as their ages and genders.

In Iran, women are subject to a number of negative moral labels due to their disadvantaged social positions. Society does not recognise a victim of sexual assault as a normal person or even a victim, but as deviant and criminal. Blaming the victim subjects them to further abuse. This prevents the formation of voluntary supportive and therapeutic actions, as well as the provision of effective rehabilitation services for those who have been harmed (Irvanian, 2010). Thus, it is essential to address this issue due to (1) the conditions that facilitate violence against children, particularly sexual violence; (2) the lack of effective support and sexual education in schools and other organisations; and (3) the social stigma attached to this phenomenon in society, which often prevents victims from reporting it.

The sixth national development plan of Iran, which focused on social issues, paid little attention to children's issues, particularly violence against them, and there was no attention given to children's issues in the country's overall policies. Therefore, considering the prevalence of sexual violence in the family environment and its consequences for those who have experienced it, especially children, it is more important than ever to address this issue. Identifying the consequences of this problem enables policymakers and experts to provide appropriate policies for preventative interventions. Research in this area, in addition to other research, is the starting point for reflection, review and, ultimately, policymaking to address sexual abuse in the family and society. Governments must take this issue seriously because sexual abuse not only violates the dignity, honour and self-esteem of children in childhood and throughout their lives, but also causes psychological harm and can contribute to the perpetuation of the cycle. Therefore, a qualitative approach and field research must be used to answer the following question:

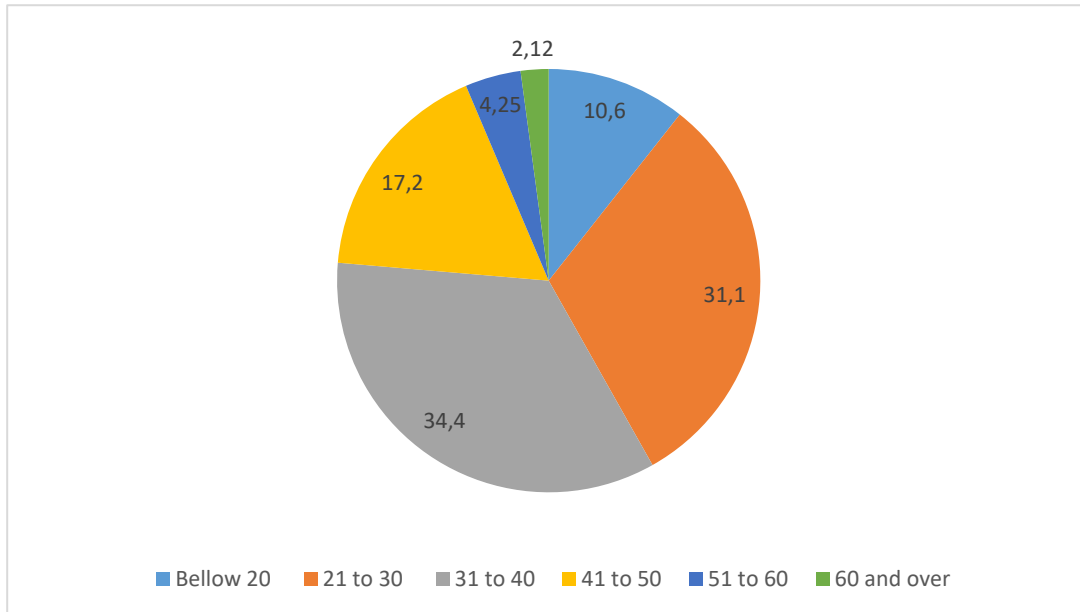
What are the structural, institutional and individual consequences of the incestuous sexual abuse of children in Iran?

2. Methodology

Most of the researchers into this matter have been unable to gain access to the worlds of the victimised and the perpetrators because of the taboo nature of the subject, the secrecy and the legal obstacles. To explore it, therefore, a theory must be developed based on real and experimental evidence and data.

Understanding this phenomenon requires gaining the trust of the abused and of perpetrators, as well as understanding the perceptions they have of their experiences and the meanings they make from them. These features can be explored using qualitative methods, specifically grounded theory ('GT'). This method, with the techniques and tools it makes available to the researcher, helps researchers study the bases and causal conditions, reasons, experiences, strategies, and consequences of the phenomenon in question. This current research uses GT for data collection and analysis.

The population under investigation in this study consists of individuals who have experienced any form of sexual abuse within the family during their childhoods; i.e. individuals who were subjected to incestuous abuse before the age of 18. The number of individuals interviewed in this study was 452, and the sampling methods were both snowball and purposive. To collect research data, a semi-structured-interview technique was utilised, and for data analysis, the Strauss and Corbin method of coding was employed.



The data for this study was obtained from the following three major sources:

Chart 1: Frequency distribution of respondents according to age (%)

1. *the experiences of individuals who have been subjected to abuse* – this group of individuals, due to their lived experience of abuse and its impacts, is a valuable source of information that can be used in policy-making;
2. *the recommendations of experts and stakeholders* in fields such as psychology, social work, women's studies, sociology and law, and child specialists, who, due to their practical knowledge, constitute a rich source of information on the topic; and
3. *the literature on child abuse*, which was reviewed for its abundant contributions to the discussion.

3. Consequences to Children of Incestuous Sexual Abuse

One of the most important issues affecting children in Iran is the lack of recognition and differentiation between childhood and adolescence by families and society. As a result, adolescents may face identity issues and experience negative emotions such as fear, anger, anxiety, lack of trust and insecurity due to their social environments.

Sexual abuse at this stage can be even more damaging and lead to the continuation and exacerbation of these issues and emotions. In a way, it may solidify an individual's ambiguous state both personally and socially, preventing them from progressing to the following growth stages and hindering their personal and social development.

Evidence suggests that individuals who have greater resilience and access to resilience resources, such as social support, are better able to overcome the consequences of sexual violence and return to normal lives (Irvanian, 2010).

3.1 Structural Consequences

3.1.1 Destruction of Social Capital

Social capital at the individual level is the sum of one's number of social relationships multiplied by the level of trust inherent in those relationships (Rothstein, 2005, p.25–123). Having trust and security in others is essential for an individual's important relationships and fosters a sense of social and emotional belonging. In other words, it provides the possibility for integration into social groups, including the family. On the other hand, when this trust and sense of security are undermined, it leads to social rejection and isolation, and the individual cannot benefit from emotional support and group belonging. Assets such as trust and security bring about social cohesion, and they have significant impacts on an individual's social bonds with groups and society, as well as social cohesion.

Samaneh, a 35-year-old legal expert states:

There was nobody I could find and tell. Nobody who I could trust and truly understand what I was going through. It was like a deep wound that just wouldn't heal. And the worst part was, there was no one and nowhere safe for me to turn to. I needed some kind of security blanket, but there was nothing. I kept telling myself that things would get better, but it was tough to believe it at times.

The acquisition of trust and security by a child from individuals within their close communication networks, such as parents or teachers, is a critical factor. The presence of such individuals creates a perception of reliability and safety, which in turn fosters an environment in which the child can perceive the world as a secure and trustworthy place to inhabit.

In addition to the inner conflicts and disruptions of the sense of security and trust within their social-communication spheres, abused individuals are also likely to develop anti-social sentiments. These sentiments can manifest in various behaviours such as withdrawal and alienation from others, rebellion, extreme violence and incompatibility with their environments and peers. The negative consequences of childhood abuse extend beyond the individual – it has been shown to have a ripple effect on the family and society as a whole.

According to some narratives, children who are subjected to sexual abuse, particularly by family members, exhibit extreme and imbalanced behaviours or a desire to remain unnoticed. They tend to become withdrawn and isolated. A lack of behavioural balance is often observed in such individuals, as they struggle to establish constructive and healthy interactions with their environment. Furthermore, in cases where trust in others is undermined by abuse, this lack of trust extends to other individuals, as well, perpetuating a cycle of mistrust and social isolation.

3.2 Intermediate-Level Consequences

3.2.1 Disruption of the Family Institution

In Iranian society, there is a lack of comprehensive sexual education programmes that could effectively militate against child sexual abuse, and a lack of coordinated policies and supportive social services from institutions and organisations to protect victims of abuse. These deficiencies contribute to the increasing prevalence of such abuses and their persistent, exacerbating consequences.

A 21-year-old, female social-work graduate has reported on these gaps in the system:

I was really scared to talk about it with my mom, to be honest. Our relationship was already strained because of some family issues, and I didn't know how she would react if I tried to open up about my feelings. I wanted to tell her what happened, but I was afraid of her reaction, of being judged or misunderstood. It was tough, and I felt like I had to keep it all to myself. Whenever I did try to talk to her about things, I would get really anxious and nervous, and sometimes, she would react negatively, which made it even harder for me to open up. It's been really hard.

Undoubtedly, childhood sexual abuse has a significant impact on an individual's interpretation of sexual pleasure and the frequency of their sexual relationships. Moreover, if the abuse is perpetrated by someone of the same sex, it can influence the individual's sexual orientation and may have a lasting impact on their future relationships.

The negative effects of childhood sexual abuse can manifest in various ways in an individual's marital relationship and can lead to marital dissatisfaction and even collapse. This study observed that some of the abused individuals experienced serious problems in their marital relationships due to the effects of the abuse and related factors. In some cases, these individuals may feel violated during sexual intercourse or may have distorted perceptions of sexual-service providers. Such misconceptions can lead to serious problems in marital life and emotional relationships with the opposite sex.

3.2.2 Early or Delayed Marriage

Early marriage and delayed marriage are among the consequences of sexual abuse in childhood, and both phenomena have social implications. According to the norms of modesty and honour in Iran, individuals, especially girls, should not engage in sexual relationships before marriage, and if their chastity is violated for any reason, it puts their honour and their family's honour at risk.

In some societies, having a virginity certificate is still considered of value, but when an individual is abused and loses their virginity, it becomes a problem. When suitors come with marriage proposals, the abused individual may fear the disclosure of their situation, which may lead to rejection or divorce in the future. As a result, they may miss out on marriage opportunities. In some cases, a suitor may reject an individual because they do

not have a virginity certificate, which becomes an obstacle to marriage for this group of people.

In cases where marriage does occur, the marital relationship may face disturbance or even breakdown due to the impacts of the abuse.

If the abuse becomes revealed, two outcomes are likely. Firstly, the abuser may marry the abused individual to compensate for the damage they have caused, thinking that they have tarnished the victim's reputation. Secondly, the family may marry their daughter off to the first suitor who comes along, regardless of whether he is a suitable match or whether she has reached maturity in various aspects of her life. However, a marriage between the abused individual and their abuser is doomed from the start, because the abuser lacks the mental health to manage their life and family. Moreover, such a marriage may continue to evoke negative emotions such as anger, hatred, anxiety and so on, which can affect the individual's relationship with their spouse and other aspects of their lives.

Additionally, childhood sexual abuse can lead to a diminished desire for marriage. Sexual abuse can shatter a person's sense of trust, safety and security, making it difficult for them to form intimate relationships. The experience can also lead to feelings of shame, guilt and low self-esteem, which can further affect their ability to form healthy relationships.

In some cases, the fear of intimacy and vulnerability that may stem from childhood sexual abuse can lead to a lack of interest in marriage altogether. The individual may feel that they are safer and more in control of their life when completely avoiding romantic relationships. Moreover, they may fear that intimacy and a sexual relationship will trigger memories of their abuse, making it difficult for them to engage in intimacy.

3.3 Micro-Level Consequences

3.3.1 Psychological and Social Disturbance

While rape, as a form of sexual violence, may not result in death or physical injury, the psychological and social ramifications of it can persist for years, affecting not only survivors but also their families. The consequences of sexual violence may be immediately apparent or may become evident years after the abuse. Such effects and consequences include loss of trust in parents and family members, anxiety, trauma, post-traumatic stress disorder, self-harm, suicidal tendencies, depression, personality disorders, substance abuse, feelings of helplessness and powerlessness, and difficulties with motherhood or the transition to motherhood, which may lead to psychosis.

A 50-year-old, male teacher reported the following:

So, there was this one time during the war when we were all living in one room. I remember waking up in the middle of the night to the sound of my mother's moaning and my father's chattering. I was only eight years old at the time, and I heard my mother moaning in pain while my father was saying, 'Hey, it's nothing' and just continued. It was

really weird for me because my father was always so kind and calm to my mother, so I couldn't understand why he was bothering her now.

They were arguing with each other, and their voices were going up and down, and they were moaning, and I couldn't tell which voice was for pain or happiness. I was just dumbfounded that they were doing this while they were asleep. But the next day, when I looked at them, everything seemed normal. It wasn't until a year later when I accidentally walked in on them having sex that I realised what was really going on.

My father didn't say anything, but my mother quickly jumped out of bed and hit my ass. They were making the same sighs and moans that I had heard before. As I got older, I found myself liking and disliking the sounds and moans I saw in sexy movies, and I even wanted my partners to do the same and make those same sounds. But looking back, I don't think that's normal.

The exposure of children and adolescents to sexual stimuli, such as photos and videos, may increase the likelihood of early puberty. This, in turn, may serve as a basis for early sexual behaviour, negative emotions stemming from physical changes and even rejection by peers. Adolescent exposure to pornography, for instance, may encourage experimentation and lead to risky sexual behaviours, which can be both physically and psychologically damaging, as well as illegal.

Pornographic productions typically present exaggerated and false images of sexual relationships to the audience, leading individuals to construct unrealistic sexual expectations. This mental construct may conflict with the reality of sexual relations as they are introduced later in the stages of development and through socialisation by institutions or cultural norms, as is the case in Iran. Such contradictions may lead to the internalisation of binary divisions (e.g. normal and abnormal, healthy and deviant, homosexual and non-homosexual) as determined by society. In marital relationships, individuals may express demands based on these mental constructs in the form of sexual fantasies. However, this can result in unfulfilled needs and challenges within the relationship.

Within this cycle, society itself may label and punish what it has created through its own defective and ineffective socialisation processes (the phenomenon of the deviant mind). As knowledge is legitimised through power, binary divisions are reinforced, perpetuating this power-knowledge cycle. Therefore, it is crucial to address the impact of societal norms on sexual behaviours and to develop strategies that promote healthy sexual attitudes and behaviours.

Narratives from the research interviews suggest that childhood and adolescent abuse can repress the development of creativity and freedom during these critical stages of life, leading to feelings of exploitation and helplessness. The experience of abuse during childhood and adolescence can institutionalise a sense of powerlessness, resulting in low self-esteem and negative emotions such as humiliation and worthlessness, which become part of an individual's identity. This constructed identity can have lasting effects on an individual's subsequent life stages and relationships with others

(such as unconventional relationships or isolation) as well as their perception of the world around them. As one 49-year-old housewife stated:

I'm currently receiving treatment and counselling, and I've talked about this before, so I can tell you that I used to co-sleep with my son and daughter for several years. I know it's not something a mother should do, and I'm not trying to make excuses for myself. I don't buy into Freud's theories or any other justifications. But at the time, I had a high sex drive, and my husband wasn't around much. Since society was pretty conservative back then, I thought it was safer to satisfy my needs with my own kids instead of risking something dangerous outside the house. I slept with my son more often – maybe because he had a penis – but I also touched my daughter and even asked her to help me orgasm.

The relationship between parent and child is a deep bond based on feelings of attachment. Children view their parents as supporters and heroes in their lives, and significant parts of their lives are dependent on them. When this perception of the relationship is disrupted due to sexual abuse, children's views of their parents become distorted, and conflicting emotions arise. On the one hand, the parent is still perceived as a caregiver, while on the other hand, they are seen as a sexually abusive figure who has violated the most intimate aspect of a relationship. As a result, children may experience serious psychological damage. Fear, anger and guilt may develop in relationships based on dependency between children or adolescents and abusive parents, and they may become the 'important other' in each other's lives. The result of such relationships is dependent individuals who have 'sticky' relationships with their social and biological environments – relationships that are not based on personal maturity and identity. Consequently, independent personalities, which are a prerequisite for societal development, will not emerge, social capital will be weakened and constructive relationships based on identity independence will be absent.

It appears that, the closer the relationship between the child and the abuser, and the stronger the emotional bond between them, the longer the duration of the abuse and the more devastating the consequences for the child, because of this dependency. Suppressing adolescence with feelings of powerlessness and incapacity, a hero mentality and a saviour complex can have destructive consequences, which will extend into the individual's life and relationship with their environment.

Sexual abuse can have a profound impact on a child's development, leading to a shift from a happy and carefree childhood to a sad and oppressed one. In addition, it can cause a child to become detached from the normal course of life, disrupting their social and cognitive development. One of the most significant consequences of child sexual abuse is the psychological fixation and arrest of the child in the same age and situation they were in when they were abused, which can have long-lasting effects on their mental health and wellbeing.

Some interview narratives suggest that sexually abused individuals experience several negative emotions simultaneously, including feelings of humiliation, ridicule, indifference from the mother and, most destructively, a sense of powerlessness and incapacity, resulting in a decrease in their self-esteem

and self-confidence in later stages of life. The feeling of shame is also significant in relation to others. Shame and embarrassment arise from concerns about how they will be judged later and what reactions they may face. Fear is another significant consequence of child sexual abuse, with various reasons behind it. Major reasons include family reactions, being rejected, loss of family or support, punishment, lack of belief from others, expulsion from school and threats from the abuser. In cases where the abuser is the child's father, mother or other family member, the fear of losing them or being punished by them may prevent the child from reporting the abuse. Sometimes, children are afraid that, after reporting the violence, their families or support networks will not believe them, and, in that way, they become distrustful of these networks.

Families who lack awareness and education often employ power dynamics to deny and rationalise instances of sexual abuse. This is achieved by labelling the victim a liar or mentally ill, thus disregarding the issue at hand. The victim is ostracised and punished instead of being supported, as a result of binary categorisations and othering. In essence, families and communities leverage three common mechanisms of power, namely denial, disregard and justification, to absolve themselves of the responsibility to provide supportive environments for victims of sexual abuse. It is essential to recognise these mechanisms and their roles in perpetuating the cycle of abuse, and to develop strategies that prioritise the empowerment and support of victims.

3.3.2 Premature Puberty and Emergence of High-Risk Sexual and Non-Sexual Behaviours

Sexual abuse experienced during childhood can have profound and lasting impacts on an individual's sexual organs, feelings and thought processes, thereby inciting early puberty and ultimately leading to a proliferation of sexual relationships and addiction to sexual activities. This addiction can have significant psychological and social consequences, including the disorganisation of the personality, an inability to refuse sexual advances and a lack of sexual skills. The psychological effects of early puberty can also cause children to experience the stresses of adolescence much earlier than their peers.

Premature puberty can lead individuals to enter into relationships with peers who are not of their own age groups, exposing them to situations and behaviours that are not commensurate with their actual ages, including drug use, prostitution and risky sexual behaviours. Those who are insufficiently informed about high-risk sexual behaviours are at considerable risk of contracting sexually-transmitted infections, including HIV.

The effects of childhood sexual abuse can vary according to gender, and some consequences are gender-specific. For instance, it may create homosexual tendencies in men or a desire for multiple sexual partners in women, often with the intention of seeking revenge. Despite these differences in the effects of sexual abuse according to gender, there are commonalities in the consequences of such abuse, including the potential for long-term physical, psychological and social harm.

3.3.3 Physical Consequences

In some cases, sexual abuse is accompanied by physical harm, such as injury to the sexual organs. The primary physical harms identified in this study include vaginismus, damage to sexual organs, eye injuries, loss of virginity, weakness, fatigue, bleeding, fever, headache, nausea, HIV, cervical cancer and heart palpitations. In some extreme cases, children may lose their lives due to the severity of the physical harm caused by sexual abuse.

When a child is violated during a growth stage in body or self-awareness, it leaves a scorching mark on their psyche and soul, in addition to the physical and biological symptoms. This mark serves as a constant reminder of the trauma and torment that they have endured and carry with them throughout their life.

3.3.4 Behavioural Injuries

Childhood abuse can have long-lasting, devastating effects on an individual's physical and emotional wellbeing. While the physical injuries of abuse may heal with time, the behavioural and psychological scars can last for a lifetime.

In this section, we will take a closer look at some of the behavioural injuries that can result from childhood abuse. These injuries may manifest in different ways and have significant impacts on an individual's ability to navigate relationships, trust others and live a fulfilling life.

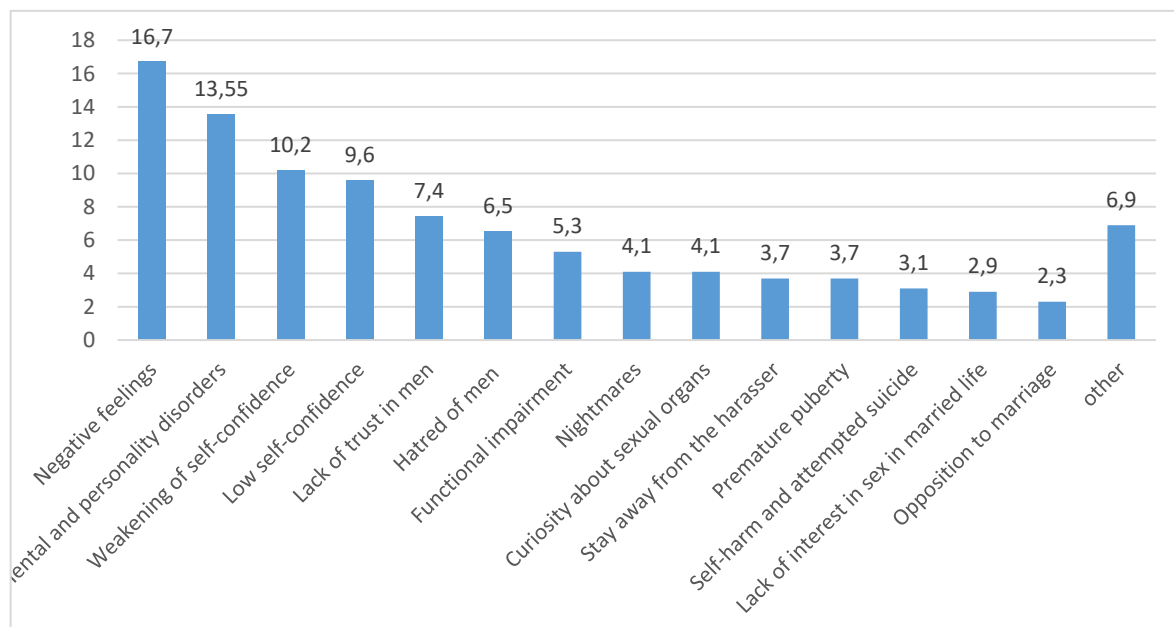


Chart 2: Psychological and behavioural changes after experiencing sexual abuse (%)

3.3.5 Emergence of Emotional Tensions

Victims of childhood abuse often grapple with a multitude of painful and conflicting emotions that negatively impact their lives. Some of the most common emotional responses include feelings of self-blame and shame, hatred towards the abuser and caretakers, isolation and loneliness, fear and terror, helplessness and loss of control, and a sense of being dirty or contaminated.

Self-blame and shame are prevalent responses that can manifest in anxious or avoidant social behaviours as the victim internalises the abuse as their own fault. Feelings of hatred, disgust and vengeance are also common, directed at the abuser, the opposite sex, caretakers who failed to protect them, and even themselves. These emotions stem from a desire to reclaim power and seek justice for the trauma inflicted upon them.

Victims frequently report feeling alone, rejected and unloved, emotions that often coincide with depression. The trauma of abuse can severely damage one's sense of safety, intimacy and self-worth. Fear and terror are also commonly cited, both upon recollection of the abuse events as well as fear of others discovering the abuse. This contributes to the ongoing senses of powerlessness, a loss of control over their lives and an inability to protect themselves.

Some victims develop an irrational belief that they are somehow dirty or contaminated, which can manifest as obsessive-compulsive symptoms like excessive washing. Others may come to see their self-worth primarily in terms of their physical appearance or ability to please others, making them vulnerable to manipulative relationships. Some report feeling that they are special in some way, a distorted coping mechanism to regain a sense of power.

Confusion over one's sexual orientation or a tendency towards excessive masturbation are also frequently reported. The latter can be detrimental not only psychologically, but also to establishing healthy social relationships. At its most severe, it may lead to engaging in risky sexual behaviours and a sense of sinfulness, accompanied by a desire for forgiveness.

In summary, the trauma of childhood abuse inflicts deep wounds that permeate all aspects of the victim's emotional life, self-perception and relationships. The emergence of these emotional tensions is an inevitable consequence of abuse that requires compassion and professional support to begin healing.

4. Conclusion

The results of the survey indicate that, due to structural and functional deficiencies in Iranian social and support institutions, including the family and welfare systems, cases of child sexual abuse are exacerbated rather than addressed through coordinated policies and programmed interventions across temporal dimensions. Such inadequacies effectively pave the way for or aggravate harms and societal problems, such as incidents of girls fleeing familial homes or forced marriages. Specifically, the lack

of an efficient and comprehensive framework spanning formative social agents in Iranian culture means that instances of child abuse are not mitigated; rather, they metastasise into more pervasive and intractable problems.

Children who endure sexual abuse, especially incestuous abuse from parents or close relatives, frequently develop psychological problems, internal turmoil and compromised trust that extend into adulthood and later life. They struggle with feeling safe and secure in social spaces and relationships. In addition to these intrapsychic struggles, abuse also breeds antisocial sentiments that motivate isolating and avoidant behaviours. As a result, we observe individuals lacking constructive engagement with their social worlds, diminishing key elements of society and social capital like honesty, trust, empathy and security – foundational requisites for growth across all domains of life. Simultaneously, these individuals evidence declining abilities to execute balanced and prosocial actions in their personal, working and community lives. Irreparable harm is inflicted upon relationships, responsibilities and wellbeing. Thus, the consequences of abuse proliferate, compromising not only victims' mental health, but the health of the social fabric.

Child sexual abuse perpetrated by a family member can have severe and lasting consequences for the victim. This is especially true in societies where there is little support or social policy designed to address the issue. Victims of such abuse often struggle with feelings of guilt, shame and blame, which can impact their abilities to reason logically and navigate various situations throughout their lives. The consequences of sexual abuse can manifest in a cycle of maladaptive behaviours and affect the individual's overall wellbeing, including their biological dimensions. Individuals who have experienced sexual abuse may be less emotionally stable and balanced than others, and this can lead to unpredictable and non-transparent behaviours in social relationships. Consequently, they may experience difficulty forming and maintaining social connections and may struggle with issues of trust and empathy. This is compounded by the fact that the effects of sexual abuse can be long-lasting, leading to a dialectical relationship between psychological and social factors that exacerbate one another over time. In societies where child sexual abuse is not adequately addressed, victims may be pushed towards illegal activities and may even end up in correctional facilities. It is therefore essential that society take steps to address this issue, both in social policy and by providing support and resources to victims. Doing so can help mitigate the negative consequences of sexual abuse and promote the overall wellbeing of affected individuals.

5. Solutions

Identifying the biological and psychological consequences of child sexual abuse requires precise medical and psychological research. Therefore, it is necessary for specialists in this field to conduct in-depth field research.

In line with reforming, reducing and preventing the phenomenon of child sexual abuse by relatives, some suggestions have been made below that cover the macro, meso and micro levels of the issue.

- ***Cultivate comprehensive training and strategic planning*** to dismantle the foundations of patriarchal culture and eliminate barriers to equal rights and opportunities for women and children, by identifying and educating against pervasive inhumane values in patriarchal society.
- ***Advocate for political and judicial institutions***, through civic organisations, to enforce the provisions outlined in the 2030 Sustainable Development Goals Agenda.
- ***Safeguard public spaces in the community*** and educate, through educational institutions, for the social and personal awareness of children, to proactively address abuse in the home and community.
- ***Eliminate the culture of ownership and eliminate virginity as a criterion for valuing women***, so that victims of abuse are not compelled into forced marriages and child marriages due to fears of losing dignity.
- ***Review laws*** pertaining to children, and sexual abuse and violence perpetrated against them.
- ***Strengthen specialised social-work departments*** in the judiciary and establish these offices in schools and medical- and social-emergency departments in neighbourhoods, cities and villages.
- ***Establish a Children's Rights Support Council*** in the judiciary, consisting of psychologists, sociologists, behaviourists and attorneys.
- ***Train specialised attorneys*** to advocate for issues related to sexual assault in the private sphere (the family).
- ***Raise awareness in public-health institutions and related organisations*** such as the Ministry of Health, the Welfare Organisation and Social Welfare about intervention in family crises, violence and abuse.
- ***Create counselling centres*** for group therapy of victims, to prevent the consequences of abuse, as well as group therapy for abusers (if identified), to identify the causes, contexts and mechanisms of continuing abusive behaviour and to help rehabilitate them.
- ***Establish dedicated helplines*** to report abuse and sexual abuse within the family, while maintaining security principles.
- ***Develop welfare and education policies*** focused on the Iranian family, through the interaction of the Government, non-governmental organisations and support organisations, with the aim of modifying and mitigating multidimensional deprivations.

- **Advocate for the dissemination of information** regarding children's rights and eliminating violence and abuse from the privacy of their homes, schools and society, by expanding the free flow of information.
- **Assist children and women** in breaking the mental barriers that force them into silence and denial.
- **Conduct neighbourhood-based education for families** to familiarise them with new cultural values and the accelerating rate of change in social norms that have caused intellectual and ideological conflicts between parents and children.
- In collaboration with institutions at the community level, **provide training** on body management, self-control, self-respect and respect for others, anger and emotion management, dealing with psychological and emotional stress, and managing severe irritability.
- **Help to increase children's self-awareness and understandings of themselves and their needs** through institutions, schools and public-service announcements and also by running neighbourhood-based street performances on this topic. The aim would be to develop personal independence and cultivate independent personalities who have been severely neglected by Iran's education system and who face many obstacles.
- **Familiarise families and citizens with their social and individual rights** through independent, transparent media, using modern knowledge to gradually reform culture and eliminate dysfunctional beliefs.
- **Develop social and cultural activities related to children** through private and non-governmental organisations.
- **Bring the pressure of civil society to bear on lawmakers and executives**, to reduce the gap between Islamic/non-Islamic laws and the Convention on the Rights of the Child.
- Foster effective coordination between schools, the law, the medical field and the social system to **develop training programmes** for workers in these fields, with the aim of identifying and assisting abused children while maintaining confidentiality and ensuring their security.
- **Employ in kindergartens and schools experienced and knowledgeable counsellors** in psychology.
- **Advocate for accelerating the secularisation of civil laws** by organising campaigns and protest groups, making demands through groups of trusted community leaders and applying international pressure.
- **Acknowledge the need to study sexual abuse** by gender and age group (childhood and adolescence), regarding aetiology and outcomes as distinct from each other.

- ***Focus the field of study and research*** on the interrelationships between social issues and harms, including the relationships between addiction, poverty, emotional divorce, prostitution, multiple sexual relationships, theft, etc. and sexual abuse. Emphasise incest in an interdisciplinary manner, using new approaches in fields of study, with the aim of employing the resulting strategies in cultural and social policymaking for Iranian society.
- ***Provide continuous, rigorous education for children*** on how to protect themselves and when to seek help, as well as education on sexual health.
- ***Promote a culture of self-criticism*** throughout individual and social life, from childhood to adulthood, to strengthen personality foundations and resilience to the humiliation resulting from abuse.
- ***Educate parents*** about protected sexual relationships.
- ***Foster a sense of responsibility and care among parents*** of children and adolescents.
- ***Teach resistance*** to the fear of threats to dignity.
- ***Devalue male-dominated concepts*** such as shame, respect and honour.
- ***Educate about and rethink the use of ‘audacity’ and resistance*** to the abuser.
- ***Avoid blaming victims of abuse and create insecurity for abusers***, so they do not dare to abuse under the cover of the victim’s silence.

REFERENCES

- Ahmady, K. et al. (2016). Echo of silence: A comprehensive research on early marriage of children in Iran. Shirazeh Publishing.
- Ahmadi, K. et al. (2021). Traces of exploitation in the world of childhood. A comprehensive research on the forms, causes and consequences of child labour. Avaye Buf.
- Foucault, M. (1980). Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977. (G. Colin, Ed.). Harvester Press.
- Fromm, E. (1941). Escape from Freedom. Rinehart.
- Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Polity Press.
- Irvanian, A. (2010). Re-traumatization of sexual victims in the context of community responses and criminal justice system. Law Research, 12(29), 1–24.



Rothstein, B. (2005). Social traps and the Problem of Trust. Cambridge University Press.

Strauss, A. and Corbin, J. (2013). Principles of qualitative research method: Basic theory, procedures and methods. (B. Mohammadi, Trans.). Research Institute of Humanities and Cultural Studies.

Dijital Çağda Değişen Toplumsal Hareketler: Dijital Aktivizm, Hacktivizm ve Siber Terörizm

Muhammed Furkan Arık

İbn Haldun Üniversitesi Hukuk Fakültesi Lisans Öğrencisi, Türkiye

furkan.arik@stu.ihu.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0004-0676-5415>.

Abstract

Bazı toplumsal hareketler, tarih boyunca siyasal ve toplumsal değişim süreçlerinde belirleyici bir rol üstlenmiş ve bireylerin hak taleplerini kolektif eylemlilik biçiminde görünür kılmıştır. Nitekim modern dönemde sivil itaatsizlik, barışçıl ve vicdani temelli bir protesto biçimi olarak demokratik sistemlerde meşru bir itiraz yöntemi hâline gelmiştir. Dijitalleşme ile birlikte, bu geleneksel hareket biçimleri örgütlenme ve görünürlük bakımından köklü biçimde dönüşmüştür. Bu dönüşüm dijital aktivizm, hacktivizm ve siber terörizm gibi yeni eylem türlerinin doğmasına zemin hazırlamıştır. Bir toplumsal hareket biçimi olarak dijital aktivizm, sosyal medya gibi çevrim içi mecralarda örgütlenen ve kamusal baskı üretmeyi amaçlayan eylemleri ifade etmektedir. Bunun yanında bir dijital aktivizm biçimi olarak kabul edilen hacktivizm, bilgisayar korsanlığı tekniklerini toplumsal müdahale aracına dönüştüren, ancak anonimlik nedeniyle meşruiyet tartışmalarına açık bir pratik olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan siber terörizm, genelde politik saiklerle dijital altyapılara yönelik sistematik ve yıkıcı saldırılarla kamu güvenliğini tehdit eden ve doğrudan şiddet içeren bir eylem türü olarak diğerlerinden ayrılır.

Bu çalışma, söz konusu üç dijital eylem biçimini kavramsal düzeyde ele almakta; tarihsel örnekler, etik tartışmalar ve siyasal etkiler bağlamında incelemektedir. Amaç, dijital teknolojilerin toplumsal hareketlerin doğasını nasıl dönüştürdüğünü, meşruiyet sınırlarını nasıl yeniden çizdiğini ve dijital çağda direnişin yeni biçimlerini nasıl şekillendirdiğini tartışmaktır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Hareketler, Dijital Aktivizm, Hacktivizm, Siber Terörizm, Sivil İtaatsizlik.

Doğruluğun Kırılgan Direnişi: Bir Kavun Tarlasında İnsan Kalmak

The Fragile Resistance of Righteousness: Remaining Human in a Melon Field

Ünal ZAL

Dr., Araştırmacı yazar. unalzal@gmail.com, Uppsala - İsveç

Öz

Toprağın sessizliğinde büyüyen bir çocuk düşünün; rüzgârı dinleyen, karıncaların göçünü izleyen, kavunların serin gölgesinde vicdanını yeşerten bir çocuk... Ak Welsapar'ın *Kavun Kelle* adlı romanı, sadece bir köyün, bir çocuğun ya da bir tarlanın hikâyesi değildir; insan olmanın en yalın, en onurlu hâlinin edebî bir resmidir.

Romanın baş kahramanı Annalı, dedesinin bilgeliğiyle yoğrulmuş; dürüstlikle, merhametle ve toprağa sadakatle büyümüştür. Fakat onun karşısında kurumuş vicdanlar, suskunlukla örtülmüş haksızlıklar ve kokuşmuş bir düzen vardır. Kavun tarlasını korumak, onun için yalnızca bir görev değil; aynı zamanda iç dünyasının sınavıdır. Çünkü bazen bir çocuğun *doğru olanı yapma* arzusu, kendisi için küçük ama tüm insanlık için büyük ve sessiz bir çılgınlığa dönüşebilir.

Roman boyunca rüşvetle, adam kayırmacılıkla, korkuyla örülmüş bir sistemin karşısında; sessiz ama kararlı bir duruş sergiler, Annalı. Ne bağırır ne yalvarıp yakarır. Sadece vicdanının sesini dinlemekle meşgul olur... Kısacası insan gibi kalır. Gürültüsüz bir direniştir onunki; kırılındır ama sahibidir. Gurbı Bey'in öğütleri, Dorsekil'in kişnemesi, karınca yuvasındaki emek, hepsi insan olmanın ne anlama geldiğini bir kez daha hatırlatır bize.

Bu bildiride, İsveç'te yaşayan Ak Welsapar'ın Sovyetler Birliği döneminde kaleme aldığı *Kavun Kelle* romanı *konu, ana fikir, şahıs kadrosu, doğa tasvirleri, kültürel göndermeler, ahlaki sorgulamalar ve anlatım teknikleri* üzerinden değerlendirilmeye çalışılacak ve birtakım çıkarımlarda bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Sovyetler Birliği, Türkmen edebiyatı, Ak Welsapar, Kavun Kelle, vicdan, doğa, kırılgan direniş.*

Abstract

Imagine a child growing up in the silence of the earth-one who listens to the wind, watches the migration of ants, and nurtures his conscience in the cool shade of melons. *Kavun Kelle*, a novel by Ak Welsapar, is not merely the story of a village, a child, or a field. It is a literary portrayal of the purest and most dignified state of being human.

The protagonist, Annalı, is shaped by the wisdom of his grandfather and raised with honesty, compassion, and loyalty to the land. Yet, he stands against withered consciences, injustices buried in silence, and a system that reeks of decay. For him, guarding the melon field is not merely a task but a trial of the soul. Sometimes, a child's desire to do what is right becomes a quiet but powerful cry-not just for himself, but for all of humanity.

Throughout the novel, Annalı maintains a silent yet determined stance against a corrupt system woven with bribery, favoritism, and fear. He does not shout, nor does he beg. He simply listens to the voice of his conscience... In short, he remains human. His is a soundless resistance-fragile, yet genuine. Gurbı Bey's advice, Dorsekil's neighing, and the labor within the ant's nest all remind us once again what it truly means to be human.

This paper aims to analyze *Kavun Kelle*, written during the Soviet era by Ak Welsapar, now residing in Sweden. The analysis will focus on the novel's *plot, central theme, character dynamics, depictions of nature, cultural references, moral inquiries, and narrative techniques, offering various interpretive insights.*

Keywords: *Soviet Union, Turkmen literature, Ak Welsapar, Kavun Kelle, conscience, nature, fragile resistance.*



Enhancing Kosovo's Cultural Heritage Awareness through Computer-Assisted Language Learning: A Study with Third-Year English Students at UBT

Donjetë LATIFAJ, Ph.D.

University for Business and Technology, Kosovo

Dr.sc. Nazlije Latifaj

Universiteti 'Kadri Zeka' Gjilan, Kosovo

Abstract

In today's globalized world, proficiency in English language skills and the utilization of technology are crucial for effective communication and educational advancement. This study explores the integration of Computer-Assisted Language Learning (CALL) methodologies among third-year students in the English Department at UBT (University for Business and Technology), with a focus on promoting Kosovo's culture, heritage, and traditions through multimedia content creation. The research objectives are twofold: firstly, to assess the effectiveness of integrating CALL methodologies in enhancing students' language acquisition, critical thinking, and digital literacy skills; secondly, to evaluate the impact of multimedia content creation on promoting Kosovo's cultural identity and fostering cross-cultural understanding. The study adopts a qualitative approach though which aims to do an analysis of students' reflections with quantitative analysis of pre- and post-project assessments. The findings of this study are expected to contribute to the literature on language education, technology integration, and cultural promotion. Practical implications include the development of pedagogical strategies and best practices for implementing CALL methodologies in language teaching contexts, as well as insights into promoting cultural awareness and appreciation through multimedia content creation.

Keywords: critical thinking, creative thinking, content creation, vocabulary.

Koşuşturma (Hustle) Kültürüne Kavramsal Bir Bakış ve Çözüm Önerileri

Dr. Burcu YİĞİT

Bağımsız Araştırmacı

brcygt@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-2071-0099

Öz

Dinamikler ve karmaşıklıklarla dolu, giderek dijitalleşen, fazlasıyla hız gerektiren, yoğun rekabete dayalı iş hayatı düzeni, internet ve sosyal medyada sürekli aktif olma hali, teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler, iş yükü baskısı, sürekli çalışmak zorunda hissetme ve çalışmadığı zamanlarda kendini suçlu hissetme hali, iş hedefleri baskıları, çok çalışmanın övülmesi, ödüllendirilmesi ve kişilerdeki gelecek kaygısı gibi durumlar çalışanlar üzerinde ciddi baskılar yaratmaktadır. Bu noktada, iş hayatında çok çalışmanın övüldüğü, ödüllendirildiği yoğun rekabete dayalı, hız gerektiren günümüz çalışma düzeninde iş yapma algısındaki yeni trendlerden biri koşuşturma (hustle) kültürü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzun çalışma saatleri, her zaman her yerden çalışma hali, hafta sonu, mesai dışı saatlerde e-postalara bakma, bilgisayar başında çalışmaya devam etme, kronik hale gelen iş stresi, işkoliklik ile övünme hali, iş odaklı yaşama hali, kurumların giderek artan yüksek beklentileri çalışanları koşuşturma kültürüne sürüklemektedir. En genel tanımıyla koşuşturma kültürü, her zaman her yerden, durmaksızın çaba göstermeye ve çalışmaya sevk eden bir kültürdür. Başarıya ulaşmak, para kazanmak gibi motivasyonlarla durmadan yoğun çalışmaya teşvik edilen kültürdür.

Günümüzde övünülecek bir şey gibi görünse de koşuşturma kültürü çalışanlar için faydalı değildir. Koşuşturma kültürü çalışanların fiziksel ve zihinsel sağlıklarına zarar vermektedir. Koşuşturma kültürünün olası olumsuz sonuçlarından bazıları; tükenmişlik sendromu, iş yaşam dengesinde ve iş aile dengesinde sarsılmalar, stres, endişe ve kaygı bozukluğudur. Koşuşturma kültürü sadece bireyler ile kalmayıp aynı zamanda kurumlara da zarar vermektedir. Bunlardan bazıları; verimlilik ve işe bağlılıkta azalma, performansı, moral ve motivasyonu düşük çalışanlardır.

Bu çalışmada, koşuşturma kültürü kavramı konusunda farkındalık yaratmak, olası olumsuz sonuçlarına değinmek ve buna yönelik çözüm önerileri sunmak hedeflenmiştir. Bu önerilerden

bazıları; çalışanlara uzaktan/esnek çalışma seçeneği sunmak, kurumda çok yerine verimli çalışmanın bir alışkanlık haline getirilmesi, kurumda açık ve şeffaf iletişimin teşvik edilmesi, mola ve dinlenme zamanlarına özen gösterilmesi, çalışanların iş ve yaşamlarını dengelemelerine destek olunması, uzun yerine verimli toplantılar yapılmasıdır. Hem bireyler hem de kurumlar koşuşturma kültürü ile baş etmek adına gerekli önlemleri almalıdır. Çok çalışmak yerine verimli çalışmak benimsenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Hustle Kültürü, Koşuşturmaca Kültürü, Acele Kültürü

The Role Of Turkic Peoples In The Development Of World Culture And Science

Dünya Kültür ve Biliminin Gelişmesinde Türk Halklarının Rolü

Shahla Musayeva

ANAS Institute of Philosophy and Sociology, Ph.D., associate professor, leading researcher. Azerbaijan

<https://orcid.org/0009-0002-5295-9515>

e.mail: musayevashahla63@gmail.com

Abstract

This article examines the development of statehood issues, economic, political, ecological and cultural and scientific development of the Turkish peoples, especially in the Eurasian zone, the importance of the historical Silk Road, which is famous as a symbol of intercultural dialogue and ethnic integration, and the rich heritage it has given to world thought and cultural civilization.

The author of the article, with his concise research, tried to prove with significant sources and facts that people and tribes in history succeeded in creating and spreading not only their material interests, but also their cultural and scientific achievements through the "Silk Road".

Keywords: Turkish, Eurasian zone, "Silk Road", cultural, scientific

Öz

Bu makalede, Avrasya coğrafyasında Türk halklarının kültürlerarası diyalogunun ve etnik bütünleşmesinin sembolü olarak bilinen tarihi İpek Yolu'nun önemi ve dünya düşünce ve kültür medeniyetine bıraktığı zengin miras incelenmektedir.

Makalenin yazarı, özlü araştırmasıyla, tarihteki halkların ve kavimlerin yalnızca maddi çıkarlarını değil, aynı zamanda kültürel ve bilimsel başarılarını da "İpek Yolu" aracılığıyla yaratmayı ve yaymayı başardıklarını önemli kaynaklar ve gerçeklerle kanıtlamaya çalışmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk, Avrasya bölgesi, "İpek Yolu", kültürel, bilimsel

University Students' and Professionals' Perceptions and Attitudes Toward Using Artificial Intelligence in Education and the Workforce

Assist. Prof. Dr. Nazime Tuncay

nazime.tuncay@gmail.com

North Cyprus

Abstract

Artificial intelligence (AI) is rapidly transforming various industries, influencing education, healthcare, law, and research. As AI adoption increases, understanding the perceptions and attitudes of different groups toward its implementation becomes crucial. This study examines the perspectives of university students and professionals regarding AI, focusing on their confidence, concerns, and the perceived impact of AI on their respective fields.

A total of 200 participants, including 100 university students and 100 professionals from diverse fields such as academia, medicine, law, and nursing, participated in this study. The research utilized a structured questionnaire, administered in both Turkish and English, to assess AI-related attitudes and concerns. A statistical power analysis confirmed that the sample size was adequate to ensure reliable results.

Findings indicate that university students display higher enthusiasm and confidence in AI, viewing it as a tool for innovation and career advancement. Many students believe AI can enhance educational experiences and future job prospects. However, some express concerns regarding data privacy and ethical implications. In contrast, professionals adopt a more cautious perspective, with notable concerns about job displacement, ethical decision-making, and AI's reliability in critical fields. Medical professionals emphasize concerns regarding AI's accuracy in diagnostics, legal professionals question the accountability of AI-generated decisions, and academics highlight potential risks related to critical thinking and originality in research.

The study further reveals a strong correlation between AI exposure and confidence, with individuals who have prior experience using AI tools reporting greater ease in integrating AI into their work. Additionally, generational differences are evident, with younger participants generally demonstrating a more optimistic stance, whereas older professionals exhibit greater skepticism.

The findings offer valuable insights for AI education and workforce adaptation strategies. To address the perception gap, tailored AI training programs should be implemented to enhance AI literacy among students and professionals. Ethical concerns and job security anxieties should be addressed through policy measures and workplace adaptation strategies to facilitate smoother AI integration. The study highlights the need for interdisciplinary collaboration to ensure AI developments align with workforce needs and societal expectations.

Keywords: Artificial Intelligence, Perception, Attitude, University Students,

Introduction

Artificial Intelligence (AI) is transforming industries worldwide, influencing business operations, education, healthcare, and legal frameworks (Brynjolfsson & McAfee, 2017). AI-driven technologies, such as machine learning, natural language processing, and automation, are reshaping professional environments and academic landscapes (Floridi, 2021). As AI adoption increases, understanding how different groups perceive its impact is crucial (Russell & Norvig, 2020). University students, as future professionals, may perceive AI as an opportunity for career growth, while experienced professionals may express concerns about job security, ethical challenges, and AI's decision-making processes (West, 2018).

Research suggests that AI literacy plays a significant role in shaping perceptions, as individuals with prior AI exposure tend to show greater confidence in its applications (Kaplan & Haenlein, 2020). The rapid advancement of AI also raises ethical dilemmas, particularly in high-stakes fields such as healthcare and law (Bostrom, 2014). The objective of this study is to compare and analyze university students' and professionals' attitudes toward AI, examining their levels of enthusiasm, skepticism, and concerns regarding AI's impact on their respective fields.

Methodology

This study employs a **quantitative survey design** to examine AI perceptions among university students and professionals (Creswell, 2014). The sample consists of **200 participants**: 100 university students aged 18–30 and 100 professionals from various disciplines, including academia, medicine, law, and nursing. A structured questionnaire was administered to assess participants' AI-related attitudes, concerns, and familiarity.

To measure participants' perceptions and attitudes toward AI, **the Artificial Intelligence Scale developed by Mesut Süleymanoğlu and Adem Özdemir** was used. This validated scale evaluates individuals' AI confidence, ethical considerations, and concerns regarding AI's impact on their respective fields.



To validate the sample size, a **statistical power analysis** was conducted, indicating that a **minimum of 128 participants (64 per group)** was required for reliable results (Cohen, 1988). Given that the total sample size was 200, the study meets statistical rigor. Data analysis was conducted using **descriptive and inferential statistical techniques** in SPSS (Field, 2013).

Findings and Discussion

Findings indicate significant differences between university students and professionals regarding their perceptions of AI. University students express higher enthusiasm and confidence in AI, viewing it as a tool for innovation and career enhancement (Schmidt et al., 2020). Many students believe AI will create opportunities for efficiency in learning and employment, increasing their competitiveness in the job market (McKinsey Global Institute, 2018). However, concerns about data privacy and ethical dilemmas persist, particularly regarding AI's influence on decision-making processes (Bostrom, 2014).

Conversely, professionals display a more cautious stance, with concerns centering on job displacement, ethical responsibility, and AI's reliability in critical sectors (Acemoglu & Restrepo, 2019). Medical professionals emphasize AI's limitations in diagnostics and patient care, warning against overreliance on automated systems (Topol, 2019). Legal professionals highlight concerns about AI's accountability in court decisions and legal documentation (Susskind, 2020). Academics acknowledge AI's role in enhancing research efficiency but stress the risks of diminishing critical thinking and academic integrity (Makridakis, 2017).

A strong correlation is identified between **AI exposure and confidence levels**, with individuals who have used AI tools reporting a higher likelihood of integrating AI into their professional activities (West, 2018). Additionally, findings suggest a **generational divide**, as younger participants tend to adopt a more optimistic view of AI, whereas older professionals express skepticism (Kaplan & Haenlein, 2020).

Conclusion and Recommendations

The study highlights the necessity of **AI literacy programs** to equip both students and professionals with the skills required to navigate AI-integrated work environments (Dwivedi et al., 2021). Addressing concerns related to **ethical implications, data security, and workforce transformation** is critical to fostering a balanced approach to AI adoption (Makridakis, 2017). Organizations should implement **AI training programs, ethical guidelines, and policy measures** to alleviate concerns regarding job security and AI's decision-making capabilities (Acemoglu & Restrepo, 2019).

Furthermore, **interdisciplinary collaboration** is essential to align AI advancements with professional and academic needs, ensuring responsible and ethical AI deployment across industries (Kaplan &



Haenlein, 2020). Future research should examine **longitudinal changes** in AI perceptions as technology continues to evolve and integrate into various sectors (Brynjolfsson & McAfee, 2017).

REFERENCES

- Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2019). *Automation and new tasks: How technology displaces and reinstates labor*. Journal of Economic Perspectives, 33(2), 3-30.
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *Machine, platform, crowd: Harnessing our digital future*. W.W. Norton & Company.
- Buchanan, B. (2019). *The AI revolution in medicine, law, and governance*. MIT Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Dwivedi, Y. K., et al. (2021). *Artificial intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice, and policy*. International Journal of Information Management, 57, 102263.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- Floridi, L. (2021). *Ethics, governance, and policies in artificial intelligence*. Minds and Machines, 31(4), 531–537.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2020). *Rethinking AI and ethics: A framework for responsible AI adoption in organizations*. Business Horizons, 63(1), 57-70.
- Makridakis, S. (2017). *The forthcoming Artificial Intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms*. Futures, 90, 46-60.
- McKinsey Global Institute. (2018). *AI, automation, and the future of work: Building an AI-ready workforce*. McKinsey & Company.
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Schmidt, F. L., et al. (2020). *The AI effect on the labor market: A systematic review*. Journal of Economic Literature, 58(1), 1-36.
- Susskind, R. (2020). *Online courts and the future of justice*. Oxford University Press.
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being human in the age of artificial intelligence*. Penguin Books.



Topol, E. (2019). *Deep medicine: How artificial intelligence can make healthcare human again*. Basic Books.

West, D. M. (2018). *The future of work: Robots, AI, and automation*. Brookings Institution Press.

Zhang, B., Dafoe, A., & Carlsmith, J. (2021). *Ethical and social implications of AI adoption in professional settings*. *AI & Society*, 36(2), 567–582.

The impact of online disinformation on social polarization in the context of the Russia–Ukraine conflict

Piotr Okulski

piotrokulskibdg@gmail.com Poland

Abstract

The ongoing conflict in Ukraine has been accompanied by an unprecedented scale of information warfare. Internet-based disinformation has emerged as a significant factor exacerbating social polarization, both in the countries directly affected by the war and within the broader international community. This abstract discusses how orchestrated disinformation campaigns—primarily disseminated through digital media—shape public attitudes, create divisions, and undermine trust in mainstream information sources. The study draws on interdisciplinary literature, institutional reports, and analyses of social media content to identify the main narratives employed to manipulate perceptions of the Russia–Ukraine conflict. These narratives frequently involve discrediting Ukrainian authorities, dehumanizing refugees, and casting blame on NATO and the European Union as so-called “aggressors” provoking Russia. Techniques of emotional manipulation—such as fear appeals, conspiracy framing, and scapegoating—have been employed systematically to reinforce stereotypes and encourage hostility toward specific groups, especially Ukrainian refugees in host societies. Theoretical frameworks from social psychology (e.g., confirmation bias, heuristic thinking) provide insight into why disinformation spreads so rapidly: emotionally charged or sensationalist claims often resonate strongly with audiences’ preexisting beliefs or grievances, thereby intensifying group polarization. In addition, the adaptive nature of disinformation campaigns is evident in their swift transformation in response to events on the battlefield or shifts in global politics. Examples of research from Poland, Czech Republic and other Central and Eastern European (CEE) contexts illustrate how such campaigns exploit economic concerns, historical grievances, and cultural fault lines to deepen societal rifts. Overall, the findings underscore that internet-based disinformation not only distorts public understanding of the conflict but also hinders constructive policy responses by fueling mistrust among citizens and creating disunity among international partners. Concluding remarks emphasize the urgency of developing more robust mechanisms for detecting and countering disinformation, as well as enhancing media literacy. Multilateral cooperation and coordinated actions involving government agencies, technology companies, and civil society organizations are vital to mitigating the polarizing



effects of digital propaganda. Future research should adopt an even more comprehensive approach, integrating political science, psychology, and media studies, to devise practical countermeasures that preserve democratic discourse in an era of hybrid warfare.

Keywords: disinformation, propaganda, Ukraine, Russia, hybrid warfare

INTRODUCTION

Since the outbreak of Russia's full-scale invasion of Ukraine in February 2022, the information landscape has become a critical battleground in which digital platforms serve both as conduits for genuine frontline reporting and as vehicles for disinformation. Multiple international organizations, think tanks, and research institutes (e.g., EUvsDisinfo, EU DisinfoLab, Atlantic Council DFRLab, NATO StratCom COE) have documented how pro-Kremlin narratives are being systematically deployed to delegitimize the Ukrainian government, erode Western support for Kyiv, and exacerbate social tensions in host countries receiving Ukrainian refugees. Analyses of these disinformation campaigns reveal not only widespread manipulation of facts but also sophisticated techniques—ranging from emotional appeals and conspiracy theories to high-technology methods such as deepfakes—that collectively serve to deepen polarization and undermine collective responses to the conflict.

A defining characteristic of this war, often described as a “hybrid” or “multi-domain” conflict, lies in Russia's ability to coordinate official state media, semi-autonomous channels on platforms like Telegram, and covert operations involving troll farms and cloned websites (“Doppelganger” campaigns). These efforts flood the infosphere with a blend of overt propaganda, misleading content, and strategic omissions designed to reshape global perceptions of the conflict. Official Russian narratives frequently portray Ukraine as a “failed state” under purported Nazi influence, while simultaneously casting NATO and the European Union as aggressors provoking Russia. Meanwhile, Ukrainian refugees are framed as sources of criminal, economic, or cultural threats in their host societies, exploiting anxieties about limited resources and security. Observers such as the Institute for Strategic Dialogue (ISD) and state-level institutions like NASK (in Poland) have consistently reported that these narratives intensify whenever Russia faces military setbacks or international pressure, demonstrating the adaptive and opportunistic nature of disinformation.

Existing studies underscore that the impact of such campaigns is far from trivial. Public opinion polls in Central and Eastern Europe (CEE) reveal a segment of society that has become increasingly skeptical about the legitimacy of Ukraine's government or the value of sustained Western assistance. In Slovakia, for example, as few as 40% of respondents in certain surveys squarely place responsibility for the conflict on Russia, highlighting the success of Russian narratives in sowing doubt. Concurrently, technology-focused analyses (e.g., RAND Corporation, NATO StratCom COE)

show how Russian propagandists exploit social media algorithms, which tend to favor sensational or divisive content. This environment fosters echo chambers and confirmation bias, enabling even the most dubious claims to spread rapidly and reach large audiences.

In view of the mounting evidence that internet-based disinformation is destabilizing public debate, distorting perceptions, and undermining coherent international policy responses, a systematic scholarly inquiry into these phenomena is both timely and necessary. This article seeks to build on an interdisciplinary body of research—spanning political science, psychology, communication, and computational analysis—to develop a more holistic understanding of how online disinformation around the Russia–Ukraine conflict has evolved between 2022 and 2025. Specifically, we examine the principal narratives used to delegitimize Ukraine and its Western allies, the psychological and sociopolitical mechanisms that facilitate their spread, and the tangible effects on social polarization in countries directly impacted by large-scale refugee inflows.

Drawing on a wide array of primary sources—including institutional reports by NATO StratCom COE, EU DisinfoLab, and the Atlantic Council, as well as localized accounts from Poland (NASK, PISM) and Slovakia (GLOBSEC)—the study aims to offer an up-to-date synthesis of how disinformation both reflects and reshapes the conflict’s realities. In doing so, it will also discuss emerging strategies for building societal resilience and countering malicious narratives, from fact-checking initiatives to digital literacy campaigns. Ultimately, by integrating empirical findings with theoretical perspectives from social psychology and media studies, this article contributes to the growing literature on how contemporary hybrid warfare leverages disinformation to erode democratic discourse, weaken collective resolve, and heighten social tensions.

METHODOLOGY

This research adopted a multi-stage qualitative approach by first conducting a literature review, which involved an extensive search of academic databases such as Google Scholar and Scopus to gather scholarly articles, institutional reports (for instance, from the Atlantic Council, RAND, and NATO StratCom COE), and policy papers by organizations like the Polish Institute of International Affairs. Particular emphasis was placed on studies examining Russian informational strategies and their social impact within the context of the war in Ukraine.

Subsequently, a media content analysis was undertaken, collecting and categorizing relevant news articles and opinion pieces published between 2022 and 2025 in the international outlets, with a focus on recurring themes such as the demonization of Ukrainian refugees and the portrayal of Russia as a victim of NATO expansion. In addition, the screening of publicly accessible Facebook, Tik-Tok and Twitter accounts was carried out to identify common narratives, paying special attention to posts generating high levels of engagement, such as likes, shares, or comments. Qualitative analysis techniques were then applied to detect patterns, including conspiracy theories or fear-based messaging aimed at Ukrainian refugees.

Finally, each source identified was subjected to a critical evaluation of its credibility, which involved cross-referencing the data with recognized fact-checking platforms like EUvsDisinfo or Demagog.org, as well as consulting official statements whenever possible. The significance of this study lies in demonstrating that disinformation is not merely confined to fabricated news items but also encompasses the selective interpretation of facts, manipulation of visual or audiovisual materials, and deliberate use of emotional appeals. Considering the scope of disinformation campaigns and their worldwide consequences, investigating how they intensify social polarization and influence public attitudes toward the conflict is of paramount importance.

1. THEORETICAL APPROACH TO THE CONCEPT OF DISINFORMATION

Although the practice of misleading an opponent—whether in military or civilian contexts—has been documented for centuries, the term “disinformation” in its strict sense began appearing in usage roughly a hundred years ago. According to Mikołaj Juliusz Wachowicz (2019, pp. 226–253), the notion of disinformation took hold in the Soviet Union during the 1920s, closely linked to intelligence operations within so-called “active measures.” These operations involved not merely the dissemination of falsehoods, but also more nuanced techniques of distorting or withholding key information so that targets of disinformation would make decisions favorable to the initiators of such campaigns (Wachowicz, 2019).

In general terms, disinformation can be understood as an intentional process of transmitting fabricated, incomplete, or manipulatively edited data for the purpose of exerting influence on recipients. Scholars often distinguish at least two dimensions of disinformation. First, it serves a destructive function by undermining an adversary’s capacity to make sound decisions (for instance, in the context of warfare). Second, it may take a constructive form even within one’s own organization or state—aimed at bolstering specific attitudes among internal audiences (e.g., boosting morale or promoting behaviors that serve the disinformers’ interests). As Wachowicz (2019) emphasizes, disinformation does not necessarily target only an external adversary but may also be directed at superiors, allies, or subordinates within the same organizational structure.

It is also crucial to differentiate disinformation from propaganda. While propaganda typically involves persuading a broader audience or society to adopt a particular point of view—often by appealing to emotions and strategically omitting inconvenient information—disinformation in a narrower sense generally entails delivering entirely false or deliberately skewed content, such that the audience itself is led to draw erroneous conclusions. The essence of disinformation thus lies in selectively inserting certain facts (or half-truths) while concealing others, deliberately creating a deceptive picture of reality. Notably, Wachowicz (2019) cites historical cases in which decision-makers themselves fell victim to false information planted by their close advisers, underscoring that disinformation can operate laterally or upward within hierarchies and is not solely a top-down or state-versus-state phenomenon.

Building on the theoretical groundwork of disinformation outlined earlier, it is crucial to address how this phenomenon operates within the broader information environment and poses unique threats to democratic processes—particularly elections. As Bień-Kacala and Kacala (2023) point out, the information environment comprises not only the data themselves but also the surrounding ecosystem of individuals, organizations, and communication infrastructures through which information is produced and disseminated. This environment is multidimensional, featuring cognitive, virtual (non-material), and physical dimensions that collectively shape how messages—true, false, or ambiguous—reach and influence audiences (Bień-Kacala & Kacala, 2023).

One of the pressing concerns in this environment is the interplay between **propaganda**, which leverages both factual and selective content, and **disinformation**, understood as an intentional manipulation of information designed to deceive recipients (Jowett & O'Donnell, 2015; Bień-Kacala & Kacala, 2023). While propaganda may, in some cases, transparently promote a certain viewpoint (so-called “white propaganda”), disinformation is often more insidious. It strategically integrates half-truths, outright falsehoods, or “fake news” into the public discourse, thus undermining citizens’ ability to distinguish between credible and non-credible sources. As these manipulative tactics are scaled up—often with the help of social media algorithms that amplify engaging or sensationalist content—entire segments of the electorate can be steered toward actions that favor the disinformers, thereby threatening the integrity of the democratic process (Fallis, 2015).

Such manipulations become especially problematic during election cycles, when the stakes for influencing public opinion are at their highest. Bień-Kacala and Kacala (2023) note that disinformation campaigns in these contexts often exhibit a systematic approach: messages are professionally prepared, widely disseminated, and consistently reinforced. The goal is not merely to malign a single candidate or policy; rather, it is to alter the broader perception of reality among large groups of voters, pushing them to support or reject specific candidates based on misleading narratives. This can manifest in various forms, such as attributing false statements to politicians, circulating sensational “exposés” that are never properly verified, or harnessing the emotional triggers of “post-truth” rhetoric (McManus & Michaud, 2018).

From a governance standpoint, these disinformation tactics can undermine a fundamental pillar of democracy: free and fair elections. When citizens are systematically misled—whether by domestic actors, foreign adversaries, or a mix of both—the resulting election outcome may no longer reflect the authentic preferences of the electorate (Bień-Kacala & Kacala, 2023). Notably, as the authors observe, this threat is not confined to authoritarian regimes; it can also surface in consolidated democracies, particularly when certain political or state-level entities exploit disinformation to consolidate power or weaken opposition voices. In this sense, disinformation acts as a “disease” within the information environment—capable of distorting societal consensus, fragmenting public discourse, and ultimately eroding democratic norms (Alviar Garcia & Frankenberg, 2022).

Given these high stakes, developing resilience to disinformation is paramount. A multi-layered response typically involves technical, regulatory, and educational measures. Technically, advanced monitoring systems and data analytics can help identify “bot farms” or synthetic media campaigns. Regulatory interventions may include stricter enforcement of transparency requirements for political advertising or enhanced collaboration between election authorities and social media platforms. Education-wise, fostering citizens’ media literacy equips individuals with the skills to recognize manipulation and verify information sources (Bień-Kacała & Kacała, 2023). Furthermore, ongoing collaboration between governmental institutions, civic organizations, and independent fact-checkers remains essential to mitigating the destructive potential of disinformation in the election context.

Disinformation in the information environment represents a complex, multifaceted threat that is not merely theoretical but highly tangible. Its potency lies in systematically shaping collective perceptions, especially during electoral campaigns. By understanding the interplay of cognitive, virtual, and physical dimensions in which deceptive messages are disseminated—and by implementing robust preventive and corrective strategies—democratic societies can preserve the integrity of electoral processes and withstand the corrosive effects of disinformation.

2. DISINFORMATION NARRATIVES SURROUNDING THE WAR IN UKRAINE

Recent research by independent organizations and think tanks underscores how false and misleading narratives play a fundamental role in shaping global perceptions of the Russian war in Ukraine. Notably, EU DisinfoLab and the Atlantic Council’s Digital Forensic Research Lab (DFRLab) have each produced extensive studies on how disinformation campaigns paint Ukraine and its allies as aggressors, promote Russia as a “liberator,” and deny or invert the actual power dynamics at play.

One recurring theme identified by EU DisinfoLab (2022) focuses on the military escalation narrative—disseminating exaggerated or fabricated accounts of military activity in Ukraine, such as decontextualized photos and videos of explosions alleged to be recent attacks. As the report explains, “false accusations, misleading information, and instrumental use of language” (EU DisinfoLab, 2022, para. 3) form the bedrock of these narratives. These stories typically aim to create confusion and sow panic; for instance, old footage from other conflict zones is circulated on social media and broadcast by sympathetic outlets, thus muddying public understanding of current events. In parallel, enemy-construction narratives often weaponize historical tropes—especially Nazism—to demonize Ukrainian leadership. According to EU DisinfoLab (2022), pro-Kremlin sources frequently resort to manipulated images and far-fetched analogies linking Ukrainian officials to Adolf Hitler or neo-Nazi groups. These claims dovetail with a long-established rhetorical tactic portraying Russians as morally obligated to fight fascism wherever it may arise, thereby justifying Russian military incursions into Ukrainian territory.

Meanwhile, the Atlantic Council’s DFRLab (2023) demonstrates that these narratives are anything but random; rather, they are systematically deployed to support what the report terms a “war of aggression

against Ukraine.” Investigating more than ten thousand articles from pro-Kremlin outlets, DFRLab analysts observe how falsehoods about alleged “chemical warfare preparations” by Ukrainians or “nuclear ambitions” in Kyiv surged in the days leading up to the February 24, 2022, invasion (Atlantic Council’s DFRLab, 2023). By framing Ukraine as an imminent WMD threat to Russia, such disinformation not only stokes public fear but also supplies a pretext for military action—what the DFRLab characterizes as a calculated blend of “justification and denial” (Atlantic Council’s DFRLab, 2023, p. 1). The linkage of Ukrainian authorities to Nazism or terrorist acts can be traced back to older propaganda models deployed by the Soviet Union. Both EU DisinfoLab (2022) and the Atlantic Council’s DFRLab (2023) note that modern Kremlin narratives recycle historical grievances, portraying Kyiv as an illegitimate entity under the West’s thumb. This tactic serves several overlapping goals. First, it galvanizes domestic support in Russia by appealing to historical pride in the defeat of Hitler during World War II. Second, it discredits Ukraine in the eyes of international observers who might be unfamiliar with the region’s political realities. Finally, it fosters a sense of fatalism among certain sectors of the Russian public, who conclude that, if Ukraine is truly run by extremists, a “special military operation” becomes a moral imperative.

One revealing strand of disinformation is the so-called humanitarian angle. DFRLab analysts document how Russian state media and separatist leaders in Donetsk or Luhansk repeatedly claimed imminent “genocide” against Russian-speaking populations, thus positioning themselves as rescuers (Atlantic Council’s DFRLab, 2023). In practice, these stories obscured the real attacks and evacuations initiated by pro-Russian forces. EU DisinfoLab (2022) likewise notes how “the narrative tackles emotional elements related to the human experience of the war” (para. 35), using photos of injured civilians (some staged or mislabeled from different conflicts) to evoke outrage and sympathy in a distorted manner. By dominating this emotional register—framed as “rescue” or “liberation”—Kremlin sources can mask the aggression against Ukraine.

Both EU DisinfoLab (2022) and the Atlantic Council’s DFRLab (2023) show that these manipulative accounts do not remain confined to the Russian media ecosystem. Rather, they travel swiftly across international networks, adopting local nuances as they penetrate diverse online communities. The DFRLab notes that false narratives which exploit Western cynicism—particularly surrounding controversies like COVID-19 or NATO expansion—have found sympathetic audiences among fringe groups in Europe and North America. Ultimately, these transnational echoes underscore a larger reality: the information warfare component of the Russia–Ukraine conflict is as critical as the actual battlefield, contributing to widespread polarization and hindering coherent foreign-policy responses. Understanding these narratives in detail—how they are manufactured, circulated, and justified—remains vital for effectively countering them. As EU DisinfoLab (2022) concludes, “Disinformation travels fast across countries, which implies that the same fabricated stories, decontextualised news, and biased accounts spread to different continents” (para. 7). In short, the conflict’s digital dimension is best seen as an integrated component of broader Kremlin strategy, reinforcing militaristic aims and undermining factual discourse. By tracing the lineage and contours of these narratives, policymakers



and civil society organizations alike can better anticipate future disinformation tactics and strengthen global resilience.

A central, underexplored dimension of the Kremlin's war propaganda involves its ability to synchronize narratives across official government websites, state-controlled television, and Telegram channels—all while presenting the illusion of diversity in views. This hybrid approach, sometimes described as a “communication regime,” ensures that core messages remain uniform while adaptable elements are fine-tuned for different target groups (NATO StratCom COE, Daukšas et al., 2024). Unlike the strictly regimented traditional media, Telegram channels—particularly those run by so-called milbloggers—showcase a form of “orchestrated demonopolisation” appearing independent even as they operate within tacitly acceptable boundaries. A recurring concept in the Kremlin's media strategy is the “communication regime,” referring to a flexible system of norms and rules that govern how various media actors—ranging from official spokespeople to nationalist bloggers—interact with the broader information space. Under this regime, newspapers and television broadcasters remain almost entirely under vertical control—ownership, content directives, and legislation restricting counter-narratives—while Telegram is afforded greater autonomy to retain audience engagement. Even so, Telegram “freedom” only extends to the point where milbloggers do not cross “red lines” that might threaten the Kremlin's narratives.

Interestingly, select Telegram channels cultivate an image of heightened authenticity by providing rapid updates from combat zones and occasionally criticizing specific military officials. In practice, these criticisms often center on “incompetent” individuals rather than questioning the broader war effort. Researchers have noted that timing is key: during episodes like the Kerch Bridge explosion, milbloggers filled the immediate information vacuum before official statements were issued (Daukšas et al., 2024). By the time government agencies and state TV offered their coordinated line—framing the incident as a “terrorist act”—Telegram had already primed the audience with overlapping but often more sensational or aggressive talking points. This interplay grants Telegram heightened credibility, despite frequent alignment with official strategic messages.

A further novelty, unaddressed in many earlier analyses, is the heightened symbolic importance of certain physical targets such as the Kerch Bridge or the Nord Stream pipelines. These infrastructures are exalted on official websites and state television as icons of national—or even civilizational—achievement (Daukšas et al., 2024). When jeopardized, the Kremlin's messaging swiftly portrays such sabotage as a moral affront not merely to Russia, but to the “entire civilized world.” On Telegram, however, channels sometimes dispute or rework that framing, amplifying more extreme calls for retaliation than usually found on official platforms (Daukšas et al., 2024). This tactic serves to mobilize extreme nationalist sentiment while still converging on the official line that these attacks justify Russia's intensified military actions.

Although all segments—government websites, TV broadcasts, and Telegram—echo the central message of protecting Russia’s sovereignty and fighting “Nazism,” subtle differences exist in their rhetorical flourishes:

- Government Websites tend to adopt a formal “accountability” style, highlighting legislative decisions, official statements, and meeting transcripts.
- State Television repackages these decisions into emotive TV segments, featuring veterans, interviews with soldiers, or “man-on-the-street” accounts, wrapped in nationalist iconography.
- Telegram Channels often rush to fill the news vacuum, shaping emergent narratives (e.g., around “sabotage” events) and offering emotionally charged commentary aimed at specific online subcultures (Daukšas et al., 2024).

Yet these strands rarely contradict one another on core points, sustaining an overarching unity of purpose that benefits the Kremlin. Indeed, the synergy across these platforms suggests a multi-layered propaganda ecosystem capable of addressing diverse audiences: from older, TV-centric consumers to younger, digitally savvy readers seeking rapid, edgy updates on Telegram.

The Kremlin’s modern information apparatus is not monolithic—but strategically layered, allowing Telegram influencers to appear independent within a permissible orbit, while official media outlets—Web and television—mirror each other’s rigidly controlled narratives. By granting provisional autonomy to Telegram channels in delivering “frontline” immediacy and rhetorical fervor, the Kremlin retains ultimate oversight through well-defined thresholds of “acceptable” discourse. This communication regime—rooted in partial demonopolisation—serves to extend the lifespan and plausibility of the Kremlin’s disinformation in a fast-moving, hybrid war environment.

Ukraine’s emphasis on interagency coordination and collaboration with civil society adds an important dimension to the conflict’s larger information environment. Even though many Ukrainian institutions function somewhat autonomously, they have nonetheless cooperated, especially when faced with new challenges posed by evolving Russian disinformation campaigns (RAND Corporation, Helmus & Holynska, 2024). These ties to civil society—whether in debunking specific fabrications or strengthening media literacy—demonstrate how nongovernmental actors can rapidly adapt and fill gaps left by more rigid state structures. Notably, local volunteers and media organizations uncovered false narratives from Russia’s domestic networks, enabling faster public warnings in areas beyond the capital.

International cooperation also expanded in ways that were less evident prior to 2022. Through dialogue with global partners and organizations, Ukraine sought to refine its strategies, including deploying more-agile techniques for identifying “high-risk” narratives (Helmus & Holynska, 2024). Even so, several interviewees in the report cited difficulties around long-term resource allocations. As one Ukrainian official remarked, their most pressing concern is not setting up new communication platforms but ensuring that existing debunking teams continue operating effectively under financial



constraints. Such financial uncertainties can impede or delay prompt action in response to disinformation surges.

Another pertinent factor is how Ukraine managed the intersection of local military operations and civilian messaging. Although early wartime conditions motivated authorities to centralize control of certain outlets, the government often relied on flexible partnerships to broadcast counterdisinformation campaigns tailored to specific localities (Helmus & Holynska, 2024). This nimble approach has been successful in building local trust, especially in communities threatened by disinformation capitalizing on front-line setbacks. However, the report indicates that these methods must be sustained beyond any single conflict phase to preserve consistent communication channels and keep local leaders engaged in public outreach.

Finally, the Ukrainian experience underscores the critical role of measuring behavioral outcomes. While fact-checking logs and reach analytics help validate some short-term wins, experts suggested the need for improved quantitative methods to assess how communities' perceptions change over time. The longer the conflict endures, the more adversaries can embed repeated falsehoods into everyday discourse, often incrementally shifting public sentiment if data remain untracked (Helmus & Holynska, 2024). Therefore, expanded research into monitoring local attitudes—including preemptive assessments before new disinformation waves—could further strengthen resilience and clarify which tactics hold the greatest longevity.

Russian state and pro-Kremlin propaganda targeting the war in Ukraine has evolved substantially over the past two years, adapting its methods to appeal to different regions and audiences (Institute for Strategic Dialogue [ISD], 2024). In Latin America, Russian outlets like RT en Español and Sputnik Mundo continue to boast significant online followings, while in the MENA region, platforms such as RT Arabic have attracted millions of visitors each month. Rather than being diminished exclusively to fringe spaces, these state-backed channels have relied on creative tactics to maintain a foothold, particularly after sanctions by the European Union substantially limited direct access to RT and Sputnik within its borders (ISD, 2024).

Recent shifts include the emergence of spinoff outlets intentionally designed to circumvent blockages; some pose as legitimate media sources, while others recycle state media content under altered branding. ISD's research also points to a rise in single-purpose accounts that revolve around fake personas, frequently portraying themselves as supposed "whistleblowers" or "journalists" (ISD, 2024). These personas often promote false stories about Ukrainian officials allegedly buying lavish properties or contributing to broader corruption narratives. In addition, so-called coordinated networks have been repurposed to amplify pro-Kremlin messages by imitating mainstream media layouts or forging claims about refugee-related incidents in Europe.

Beyond Europe, a pattern of exploiting perceived Western inconsistencies, particularly around conflicts in other parts of the world, has taken root. Russian diplomats and media accounts have leveraged the Israel-Hamas war to depict alleged Western hypocrisy and promote alternative, Russia-



led frameworks, all while portraying the international order as irreparably compromised (ISD, 2024). This resonates strongly in regions where skepticism toward the US is already entrenched, as exemplified by higher approval for Russia's stance on global crises in some Middle Eastern and African polls. Meanwhile, in the US and parts of the EU, pro-Kremlin materials have targeted domestic policy rifts, tapping into concerns about military aid to Ukraine and its perceived cost to local economies, often magnifying populist arguments over resources or migration (ISD, 2024).

Overall, these findings underscore how Russian state and pro-Kremlin influence strategies systematically adapt to multiple contexts, from forging new digital identities to aligning with nationalist or conspiracist narratives. The evolving tactics underscore the need for continued monitoring of media impersonation, manipulation of current events, and conspiratorial claims. The ability of these networks to impersonate trusted media outlets and to embed pro-Kremlin messages suggests that disinformation ecosystems remain highly agile and capable of exploiting a range of social, economic, and political grievances worldwide (ISD, 2024).

Research conducted by the Prague Security Studies Institute from June to October 2022 identified recurring disinformation narratives about the war in Ukraine in the Czech Republic and across several countries in Central and Eastern Europe, with a notable focus on undermining Western support for Ukraine and amplifying themes of economic hardship (Vinš, 2022). A substantial proportion of disinformation content emphasized alleged battlefield developments, with pro-Kremlin sources repeatedly claiming that Russia was winning the conflict or that Ukrainian forces were committing war crimes. While narratives targeting Ukrainian refugees remained present, their overall impact in the Czech environment proved relatively limited, in part because de facto anti-refugee messages tended to be absorbed into broader claims about Western sanctions harming local economies.

Monitors observed that some narratives circulated primarily in insular de facto "alternative" media ecosystems, but gained broader traction when endorsed by populist or nationalist politicians. This dynamic allowed disinformation themes—such as the notion that Czech military aid to Ukraine was leaving the Czech Republic defenseless—to migrate from fringe outlets to mainstream public discourse. Analysts also highlighted how "super-narratives," such as fear of nuclear escalation, incorporated shifting storylines over time: in early summer, pro-Kremlin voices warned of a NATO-provoked atomic exchange, whereas from August onward, the emphasis pivoted to the possibility of catastrophic nuclear mishaps tied to the Zaporizhzhia power plant (Vinš, 2022). Another subset of the findings revealed only partial overlap with COVID-19-related disinformation channels, apart from sensationalist claims alleging Ukrainian "biolabs." While economic concerns consistently anchored many messages, references to domestic energy challenges sometimes tied into conspiratorial suggestions that European governments would ultimately "crawl back" to Russia for winter gas supplies.

Experts recommend avoiding unnecessary amplification of fringe narratives in mainstream venues and focusing communication efforts on audiences not yet fully immersed in disinformation ecosystems.

Priority should be given to clarifying positive developments—such as sufficient winter gas reserves—without directly repeating negative falsehoods. Given the propensity for anti-establishment political figures to amplify propaganda themes, observers caution that upcoming high-profile political events, including presidential elections, may see an intensified use of divisive or fear-based content (Vinš, 2022).

Recent studies by Polish researchers underscore a renewed wave of Russian disinformation targeting both the Ukrainian cause and Western unity. According to the Polish Institute of International Affairs (PISM, 2024), Russia has sought to capitalize on what it deems “war fatigue” among certain segments of Western populations. Faced with the lack of a swift recapture of occupied Ukrainian territories—along the lines of the earlier Ukrainian successes in Kharkiv and Kherson—Russian propagandists increasingly question the effectiveness of continued Western military aid, portraying it as futile or even escalatory. Such narratives, correlated with findings from the European Council on Foreign Relations (ECFR) that show a diminishing belief in a decisive Ukrainian victory among EU publics, have become central to Russia’s efforts to cause rifts within NATO and EU societies (PISM, 2024).

These strategies are reflected in several disinformation themes identified by analysts. First, multiple Polish sources note that false accusations against Ukrainian refugees persist in domestic social media, including claims of rising crime or disproportionate social benefits (NASK, 2025). In reality, official Polish Police data do not point to an upsurge in crime attributable to Ukrainian migration, and legislative measures introduced in 2022 grant Ukrainian refugees benefits analogous to those of Polish citizens rather than any privileged status. Second, experts from NASK (2025) highlight that some narratives attempt to paint Poland as merely “waiting” for the right moment to annex territories in western Ukraine—a storyline advanced by Kremlin-aligned troll farms seeking to drive a wedge between the two allies. Such claims stand in stark contrast to the practical cooperation steps Warsaw and Kyiv have taken in reconciling historical grievances (NASK, 2025).

Concurrently, PISM indicates that the Russian authorities have formed Special Influence Committees, led by Sergei Kiriienko, to orchestrate these campaigns (PISM, 2024). Their mission extends beyond discrediting Ukrainian leadership or sowing doubts about Western economic conditions; a core priority includes spreading “peace propaganda,” which implies that Ukraine, lacking sufficient Western support, should capitulate quickly. In particular, the Russian apparatus magnifies the threat of nuclear escalation, presumably to deter NATO decision-makers from providing more substantial military aid (PISM, 2024). Meanwhile, NASK (2025) researchers note that Poland’s internal debates over resource allocation—e.g., healthcare or subsidies—are frequently exploited by online disinformation, which alleges that Poles themselves are neglected in favor of Ukrainians.

A further dimension concerns the upcoming European Parliament elections in June, as well as the NATO summit in Washington. PISM analysts warn these events offer opportunities for Russia to amplify polarizing narratives: for instance, that the EU’s acceptance of Ukrainian grain imports harms domestic farmers, or that Europe’s migration management favors Ukrainian refugees over locals

(PISM, 2024). By casting the conflict as an economic and societal burden, Russia's disinformation networks aspire to reduce the West's appetite for continued involvement. As NASK's experts stress, genuine concerns about inflation or social services can be co-opted into larger narratives that question Ukrainian legitimacy altogether (NASK, 2025).

In response, both sets of researchers propose concrete recommendations. PISM underscores the importance of existing information-sharing mechanisms (RAS, ISAC, Hybrid Fusion Cell, Hybrid CoE) and contends that cooperation within smaller groupings, such as the Weimar Triangle, might strengthen collective resilience (PISM, 2024). It also advises Poland to establish a specialized agency dedicated to detecting disinformation campaigns using standard tools like the DISARM-STIX methodology, thereby harmonizing Polish efforts with EU-level frameworks. Similarly, NASK researchers recommend transparent public communication about state benefits or resource distribution to preempt baseless rumors regarding alleged Ukrainian "privilege" (NASK, 2025). Taken together, these studies underscore that, despite both widespread international support for Ukraine and evidence contradicting Russian claims, disinformation remains a potent instrument capable of exploiting local anxieties, fracturing alliances, and weakening Ukraine's defense posture.

Recent analyses underscore how, in tandem with overt military aggression, Russian state and pro-Kremlin actors systematically weaponize disinformation narratives to undermine Ukraine's position and Western unity. Chief among these narratives are claims that Ukrainian authorities are illegitimate or "Nazi," that Ukrainian refugees receive unjust privileges in Europe, and that continued Western support is both futile and dangerously escalatory (EU DisinfoLab, 2022; Atlantic Council's DFRLab, 2023; PISM, 2024). In parallel, humanitarian-themed falsehoods—such as alleging "genocide" against Russian speakers—portray Russia as a rescuer while obscuring documented aggression. Likewise, sensational tropes of imminent nuclear catastrophe, repeated references to "chemical warfare labs," and suggestions of Western hypocrisy exploit existing societal divides across multiple regions (ISD, 2024; NASK, 2025).

Variations on these messages also adapt to local circumstances, from emphasizing alleged economic burdens in the Czech Republic or Poland (Vinš, 2022; NASK, 2025) to tapping broader policy rifts in Western Europe and North America. Telegram and milblogger channels, in particular, present an illusion of autonomy yet converge on a consistent core narrative of self-defense against a supposedly fascist Ukraine (NATO StratCom COE, Daukšas et al., 2024; Helmus & Holynska, 2024). In this environment, cooperation among governmental and civil society actors—e.g., formal fact-checking networks, consistent public outreach, and reinforced intel-sharing—remains key. Although empirical evidence refutes many of these claims, their persistence underscores the potency of emotion-driven appeals. Altogether, the evolving tapestry of falsehoods—ranging from "peace propaganda" urging Ukrainian capitulation to conspiratorial memes about territorial seizures—underscores that disinformation is no static phenomenon. Acknowledging these leading themes and addressing them with timely, credible rebuttals constitutes an essential bulwark against efforts to fracture alliances and erode public resolve.

3. DISINFORMATION NARRATIVES IN SOCIAL MEDIA

Social media have increasingly emerged as a strategic theater for disinformation about the war in Ukraine, with platforms such as TikTok, Twitter, Facebook, and Telegram hosting content that leverages algorithmic visibility and emotionally charged messages to shape user perceptions. Short videos on TikTok, in particular, often present decontextualized or manipulated claims about refugees, warfare developments, or alleged preferential treatment for Ukrainian newcomers. While certain posts may appear isolated or fringe, their capacity to become viral—and thus influence public attitudes—means that misleading narratives can gain traction before fact-checkers intervene (Czech Lead Stories, 2024; Demagog, 2025). Crucially, these false assertions frequently intersect with broader themes, including purported discrepancies in welfare benefits or housing assistance, thereby fueling antagonism toward displaced Ukrainians.

In multiple instances documented by fact-checking organizations, political figures or social media personalities amplified erroneous comparisons between Ukrainian refugees and local citizens, claiming that the former receive higher social benefits or instant access to housing. These portrayals ignore the actual legal framework, under which refugees typically receive support in line with what host-country citizens are entitled to, rather than any above-standard benefits (Demagog, 2025). Moreover, disinformation posts often omit the temporary or tightly regulated nature of such assistance. The result is an online ecosystem where visually impactful or emotionally charged videos—from short clips of alleged “unfair” payouts to claims of immediate apartment allocations—circulate unchecked, undercutting a more nuanced public discourse and sparking resentment toward Ukraine or its supporters. The following examples from TikTok illustrate how these tactics play out in practice. (https://www.tiktok.com/@susz_polska/video/7372361437437562145; <https://www.tiktok.com/@tomiospd/video/7446776935591464214>)

Social media platforms, including Facebook, have long been prime arenas for spreading disinformation, due in large part to the speed of post sharing, visually compelling content, and the capacity for unverified viral reach. In conflicts such as the Russian war in Ukraine, this digital environment offers fertile ground for false allegations designed to erode trust in key figures or institutions. Because Facebook remains a leading global network for user engagement, content that invokes emotionally charged themes—like the alleged cowardice of national leaders—can quickly gather momentum before fact-checkers intervene (FactCheck.org, 2025). This underscores a recurring pattern of propagandists fabricating stories in ways that prompt reflexive shares and amplify the narrative’s apparent credibility.

A notable instance emerged in March 2022, when a viral Facebook post falsely claimed that Ukrainian President Volodymyr Zelensky had “fled” Ukraine and was recording videos in front of a green screen. Operating under names such as “Aussie Cossack” or “I Love Australia,” the page in question asserted that footage of Zelensky near Kyiv landmarks had been fabricated, thus branding him as a

“coward” and an illegitimate leader (FactCheck.org, 2025). However, multiple organizations, including FactCheck.org and Lead Stories, demonstrated that there was no evidence of digital manipulation, with digital forensics experts confirming no green-screen indicators. Daily recordings of Zelensky in Kyiv likewise contradicted the claim. Despite such professional debunkings, the rumor continued circulating in pro-Kremlin circles, highlighting the challenges of extinguishing viral misrepresentations on a platform built for rapid, user-driven engagement.

In late March 2024, a Facebook video circulated purporting to show U.S. and German troops, along with B-52 bombers, arriving at the Ukrainian border for a NATO exercise. This clip, reposted as Facebook Reels, carried alarmist captions announcing that Russia had “officially declared a state of war.” The narrative reinforced a false impression that NATO was escalating the conflict by deploying new forces directly on Ukrainian territory. In reality, as AAP FactCheck determined, the footage was cobbled together from older sources bearing no connection to the 2024 Ukraine war developments (AAP FactCheck, 2024). For instance, images of marching soldiers originated in Grozny, Chechnya, and clips featuring a B-52 bomber were standard archival material from previous training sessions (AAP FactCheck, 2024). Nonetheless, this misleading montage garnered considerable engagement on Facebook, prompting concern before being identified as disinformation. The case exemplifies how recycled footage can be repackaged to stoke fears of expanded military intervention, underscoring ongoing challenges in stemming the spread of war-related falsehoods on major social media platforms.

X (formerly Twitter) similarly proved a potent disinformation battleground during the early stages of Russia’s 2022 invasion. One salient example took place in April 2022, when Mikhail Ulyanov (@Amb_Ulyanov), Russia’s permanent representative to U.N. agencies in Vienna, tweeted that Ukraine “said nothing” about civilian casualties in Bucha, implying that the widespread evidence of atrocities was merely a provocation (AP, 2022). Ulyanov’s post echoed the Kremlin’s broader narrative denying Russian war crimes and attempting to undermine Ukrainian reporting. He pointed to an announcement by Bucha’s mayor that “didn’t mention any bodies on the streets,” thus suggesting these later-discovered civilian victims were fabricated. Journalists quickly refuted his claims by citing satellite images and eyewitness accounts showing bodies in Bucha during the Russian occupation (AP, 2022). Although officials, fact-checkers, and media outlets debunked the tweet, Russian state media amplified Ulyanov’s statement as an “official” position—demonstrating the platform’s role in disseminating denialist narratives, even as users flagged it as misleading.

Another prominent set of disinformation episodes unfolded on Twitter in the context of denying or misrepresenting Russian war crimes. In March 2022, the official Twitter account of the Russian Embassy in the United Kingdom (@RussianEmbassy) posted a series of tweets labeling images from a bombed Mariupol maternity hospital as “fake,” alleging the facility was no longer operational and that injured pregnant women—one of whom was photographed with a bloodied face—were “actors” (The Guardian, 2022; Business Insider, 2022). This narrative sought to delegitimize the clearly documented attack on civilians and shift blame onto Ukraine. The British government swiftly denounced those embassy posts as disinformation, and Twitter removed them for contravening rules on denying violent



events (The Guardian, 2022; Business Insider, 2022). Similarly, Russian state diplomats invoked bogus claims that a March 2022 massacre in Bucha was staged—a position widely shared on Twitter despite satellite imagery and eyewitness accounts confirming bodies were present while Russian forces occupied the area (AP, 2022).

Twitter also became a hub for a conspiracy theory claiming that Russia was targeting alleged U.S. “biolabs” in Ukraine. An anonymous user operating the “@WarClandestine” handle tweeted maps purporting to link Russian missile strikes to secret U.S. biological weapons facilities (PolitiFact, 2022). Although Twitter suspended the account for misinformation, the storyline gained traction among QAnon believers and spread to other platforms, aided by Russian and Chinese state media repeating unsubstantiated claims of “bioweapon” labs (Foreign Policy, 2022; NPR, 2022). In reality, the labs in question were standard public health research centers collaborating with U.S. programs to reduce infectious disease risks, not covert weapons programs (PolitiFact, 2022; NPR, 2022). Despite multiple fact-checks, the narratives continued to circulate, illustrating how conspiracy theories can be amplified when official Russian accounts echo or validate them on mainstream social media.

During the early months of the invasion, pro-Kremlin Telegram channels served as a swift conduit for disinformation about Russian military actions in Ukraine, frequently denying Russian responsibility for alleged war crimes or claiming Western intervention was imminent. Immediately after the devastating airstrike on the Mariupol Drama Theater in March 2022, for instance, official Russian Defense Ministry posts on Telegram insisted that Ukrainian forces—particularly the Azov Regiment—had destroyed the building themselves, allegedly to frame Russia (MIPL, 2023). This narrative circulated widely before being debunked by evidence from satellite imagery and survivor testimonies, which showed that a Russian bomb caused the theater’s collapse (NPR, 2022). In a similar vein, Telegram accounts tied to Russian state media repeatedly floated rumors that NATO was preparing to send a “peacekeeping mission” into western Ukraine, fueling concerns of a direct clash between Russia and the alliance. Official responses from Polish authorities and independent fact-checkers, however, refuted the claim, confirming there were no such mobilization plans (AP, 2022). These episodes underscore Telegram’s role as a rapid-distribution platform for Kremlin propaganda, often pushing unsubstantiated or demonstrably false allegations well in advance of verifiable information reaching the broader public.

Across platforms such as TikTok, Facebook, X, and Telegram, pro-Kremlin actors have applied a strikingly similar playbook: reusing older footage, misrepresenting local procedures for refugee assistance, and denying or distorting responsibility for civilian harm. Alarmist claims of NATO escalation—like portraying B-52 arrivals as a catalyst for “official war” or alleging Polish plans to occupy western Ukraine—have circulated across Telegram and Facebook, capitalizing on fragmented clips to evoke fears of a broader conflict. Meanwhile, false allegations that Ukrainian officials fled the country or faked war-zone footage leverage the immediacy and emotional pull of social media, often reaching large audiences before fact-checks can intervene. A consistent strategy involves pairing visually impactful or emotionally charged imagery—video of wounded civilians, alleged bombers on

standby, or lines of soldiers—with minimal context and inflammatory captions. These posts often co-opt existing distrust or conspiracy mindsets, merging them with war-related narratives. Another recurring theme is to question the legitimacy of Ukrainian leadership and any Western support, whether by accusing Ukrainian refugees of privileged treatment or by denying well-documented atrocities like the Mariupol maternity hospital bombing. In each case, localized misinformation readily merges with broader conspiratorial tropes—bioweapons, “staged” events—to cast doubt on official accounts. This convergence underscores how disinformation thrives by repurposing older or decontextualized material, echoing official Russian denial, and feeding preexisting narratives about corrupt elites or foreign interventions. The outcome is an online environment where emotionally potent but inaccurate stories can rapidly shape international discourse, despite consistent debunking from independent media and fact-checkers.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

Findings from this study strongly support the conclusion that online disinformation about the Russia–Ukraine conflict constitutes a driving force behind the intensification of social polarization, the erosion of factual debate, and the complication of coordinated policy responses. The sheer variety of narratives—ranging from false claims of “NATO escalation” and Ukrainian “biolabs” to manipulated footage of alleged refugee privilege—illustrates how disinformation operates across multiple strategic axes. These narratives are specifically engineered to exploit cognitive biases, cultural anxieties, and algorithmic tendencies toward sensationalism, fueling mistrust among domestic audiences in Ukraine’s neighbors, as well as in more distant Western nations (Atlantic Council’s DFRLab, 2023; ISD, 2024; PISM, 2024).

4.1. Convergence of key disinformation narratives

A first major finding is that, despite differences in local context, the same clusters of falsehoods tend to appear in multiple countries. As exemplified by the reports from Poland (NASK, 2025), the Czech Republic (Vinš, 2022), and other international sources states that central themes include:

1. **Denial of russian responsibility:** Official and semi-official Russian-language channels systematically contest well-documented atrocities—such as in Bucha and Mariupol (AP, 2022; MIPL, 2023)—by blaming purported Ukrainian “provocations” (NPR, 2022). A typical pattern involves immediate social media posts on Telegram or X (formerly Twitter) suggesting that Ukrainian forces themselves destroyed civilian targets “to frame Russia.”
2. **Alleged threat from Ukrainian refugees:** Another pervasive narrative claims that Ukrainian refugees receive outsized social benefits or preferential housing, outpacing what domestic citizens can access (Czech Lead Stories, 2024; Demagog, 2025). These narratives, though

consistently refuted by legal frameworks demonstrating that refugees receive no above-standard privileges (Demagog, 2025), remain potent in their emotional appeal.

3. **NATO as an “aggressor”:** Recycled or decontextualized footage is often combined with alarmist text (e.g., “Russia has declared a state of war”), seeking to amplify fears of a direct NATO intervention. Instances such as the viral Facebook video purporting to show U.S. and German troops on Ukraine’s border exemplify how quickly older archival clips can be woven into new crisis narratives (AAP FactCheck, 2024).
4. **Conspiracy themes:** Disinformation about “biolabs” or a supposed “genocide” committed by Ukrainian authorities intensifies blame-shifting and confusion (Foreign Policy, 2022; Politifact, 2022). The repeated insertion of these conspiratorial storylines underscores how Russian intelligence services or affiliated channels systematically layer fear-based narratives onto local grievances—whether related to health crises, security, or cultural tensions (NPR, 2022).

A broad implication is that these narratives are rarely disjointed; instead, they form a web of interlocking claims, each reinforcing the others. If local audiences become open to the notion that Ukrainian refugees are “privileged,” they are more susceptible to claims of NATO aggression or Ukrainian “Nazism.” This interplay deepens polarization by entrenching negative stereotypes and undermining trust in authoritative sources.

4.2. Psychosocial mechanisms and rapid scalability

A second major observation concerns *how* these narratives gain traction so rapidly on social media. Previous studies on viral misinformation emphasize the role of emotional triggers and group identity as catalysts. Authors findings align with these insights: conspiratorial or fear-laden claims tend to thrive in “echo chamber” communities, where members are primed to accept alternative media channels over established news. For instance, the repeated portrayal of Ukrainian leaders as “cowards filming in front of green screens” (FactCheck.org, 2022) exploits confirmation bias, drawing on preexisting suspicion of government elites.

Equally important is the tendency for sensational content to be algorithmically magnified. Platforms such as TikTok and Facebook measure success by engagement metrics—likes, shares, or watch time—and inadvertently prioritize emotionally charged or polarizing posts (FactCheck.org, 2022). This dynamic explains the consistent pattern in multiple countries, including the Czech Republic (Vinš, 2022) and Poland (NASK, 2025), where misinformation frequently outperforms verified information. The *speed* and *volume* of user engagement allow conspiratorial narratives—such as B-52 bombers “landing in Ukraine”—to take hold before official denials or fact-checks can catch up. This

cyclical pattern fosters distrust of mainstream media, which disinformation narratives interpret as part of an “orchestrated cover-up” or “Western propaganda.”

Moreover, Telegram’s partial independence from mainstream content regulation intensifies the phenomenon. High-profile “milblogger” channels, allegedly free from direct censorship, appear more “authentic,” encouraging war-related updates in real time (NATO StratCom COE, Daukšas et al., 2024). Yet, these channels in practice coordinate seamlessly with official or semi-official narratives. The phenomenon of “orchestrated demonopolisation” (Daukšas et al., 2024) indicates a well-planned ecosystem: official Kremlin lines are repeated on multiple channels, while variations and re-interpretations emerge via Telegram, creating the illusion of a public debate but maintaining a cohesive central storyline.

4.3. Socio-political consequences

A third major finding underlines the tangible societal impacts of these narratives—chiefly, how they exacerbate existing social fissures and complicate policy consensus. Contemporary analyses confirm that acceptance of disinformation correlates with increased hostility toward specific social groups, notably refugees and pro-Ukrainian politicians (NASK, 2025; Demagog, 2025). For instance, false claims that Ukrainian migrants commit disproportionate crime or “steal” local social benefits tap into underlying economic and cultural anxieties, fostering scapegoating. This scapegoating can provoke real-life repercussions: hostility toward Ukrainian families in local communities, reluctance to provide humanitarian aid, and protests against government policies perceived as “favoring foreigners.”

In parallel, international collaboration—particularly within NATO and the EU—can be weakened. The portrayal of the conflict as “artificially sustained” by Western elites, or the insinuation that certain member states might seize Ukrainian territory (AP, 2022), introduces friction among allies. According to PISM (2024) and ISD (2024), this fosters a climate where domestic skepticism over the cost or value of supporting Ukraine intensifies. Policymakers seeking to maintain or expand sanctions face challenges if their constituencies, under the influence of disinformation, see such measures as “provoking a nuclear crisis” or “imposing economic hardship in vain.” The net effect is an undermining of the unified stance that might otherwise accelerate the conflict’s resolution.

Additionally, these developments complicate day-to-day governance. Routine parliamentary debates on social spending, energy subsidies, or civil rights become entangled in grand conspiracy narratives about “foreign infiltration.” In a sense, the conflict extends from front lines in the Donbas or around Kherson to the hearts of European capitals, where rhetorical battles over “who is truly responsible” or “whether we should trust official data” hamper evidence-based decision-making.

4.4. Policy- and society-level countermeasures

Despite the extensive nature of the problem, several emerging efforts show promise. Fact-checking organizations such as EU DisinfoLab, Atlantic Council’s DFRLab, and local efforts like Demagog (2025) or Czech Lead Stories (2024) demonstrate the value of timely detection. Their success, however, is only partial, as the scale of disinformation campaigns continues to grow. The RAND Corporation’s Helmus & Holynska (2024) study similarly underscores that Ukraine’s multi-institutional approach—collaborations among government offices, civil-society fact-checkers, and volunteer networks—improves the speed of debunking false claims but remains prone to financial and resource constraints.

In parallel, calls for platform accountability have grown, echoing earlier controversies involving election interference. Partnerships between major platforms and fact-checkers are helpful, though the recurring ban of “bot” or troll accounts rarely eliminates the root of the problem. The ephemeral nature of digital content, combined with cross-platform “content laundering” (ISD, 2024), demands more advanced methods—like AI-driven scanning for repeated narratives and disclaimers on suspicious content. The ISD (2024) warns, however, that even well-intentioned moderation may backfire if it is labeled “censorship,” which some disinformation narratives capitalize upon to paint official institutions as repressive.

Finally, measures aimed at media literacy and critical thinking remain the most sustained approach for building resilience (NASK, 2025; Bień-Kacała & Kacała, 2023). Educational curricula that teach citizens—beginning at the secondary-school level—how to examine sources, verify facts, and identify manipulative emotional appeals can reduce the pool of susceptible individuals. Where feasible, local community-driven workshops, often led by civil-society organizations, can address the distinctive cultural or linguistic factors exploited by disinformers. The “whole-of-society” angle emerges as a vital principle: without broad-based involvement, including from smaller municipalities and local media, localized conspiracies and rumors can flourish unchecked.

4.5. Implications for future research and democratic resilience

Against this backdrop, the hybrid warfare environment reveals itself as neither novel nor fleeting. The extensive disinformation campaigns waged over the Russia–Ukraine conflict serve as a blueprint for future conflicts, in which malicious actors exploit emotional divides, rely on social media’s algorithmic biases, and tap into broader ideological or geopolitical rifts. Empirical research must hence proceed in an interdisciplinary manner: beyond the existing synergy of political science, psychology, and media studies, computational approaches can refine early detection capabilities and measure the real-world impact of disinformation on local elections or policy decisions.

Policy implications go beyond merely “fact-checking faster.” Governments and allied institutions must treat disinformation as a key vulnerability in national security (PISM, 2024), bridging intelligence,

cybersecurity, and communications strategies. Investments in open-source intelligence (OSINT) and robust data sharing can expedite the recognition of emergent falsehoods before they calcify into deeply held convictions. Meanwhile, international bodies—like NATO or the EU—could develop specialized units for coordinating these tasks, ensuring consistent, transparent messaging that counters disinformation while respecting democratic freedoms.

In summary, the core finding is clear: online disinformation not only shapes external perceptions of the Russia–Ukraine conflict but also acts internally, spurring domestic divisions in host or neighboring countries. By inflaming preexisting biases about refugees, stoking paranoia regarding NATO expansion, or questioning Ukraine’s very legitimacy, these narratives feed social polarization and disrupt cooperative policymaking. Precisely because they evolve so adaptively—and exploit each new crisis or battlefield development—an integrated approach is imperative. Strengthening multi-stakeholder collaboration, enhancing the digital literacy of citizens, and implementing real-time analytics for early detection form a central triad in addressing one of the most complex challenges of our modern media ecosystem. Without such measures, the destabilizing impact of disinformation will likely continue to undermine democratic resilience and hamper collective responses to this and future conflicts.

5. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

In conclusion, the findings presented in this article demonstrate that online disinformation—particularly around the Russia–Ukraine conflict—functions as both a catalyst for social polarization and a direct threat to the integrity of public discourse. By capitalizing on emotional appeals, conspiracy tropes, and algorithmic biases in social media, malicious actors amplify divisive narratives that undermine fact-based debate and weaken international cooperation. The repetitive nature of core claims—for example, false allegations about Ukrainian “provocations,” sensational narratives of NATO aggression, or conspiracies regarding “biolabs”—fosters a digital environment in which disinformation can quickly go viral, prompting mistrust among citizens and eroding consensus on policy responses. These challenges are all the more acute given the increasingly hybrid nature of warfare, whereby online campaigns strategically parallel military objectives to discredit Ukrainian leadership, discourage Western support, or depict refugees as a destabilizing force.

To counter these dynamics effectively, it is essential to apply a multifaceted strategy that combines technical, regulatory, and educational interventions. At a policy level, governments should reinforce mechanisms for rapid information sharing and intelligence cooperation, such as specialized units within NATO or the EU that can detect and refute new disinformation trends. Legislative refinements may include clarifying the obligations of social media platforms in combating coordinated inauthentic behavior and mandating greater transparency of political or conflict-related advertising. While oversight must be carefully balanced to avoid legitimate concerns of censorship, establishing clear protocols for fact-checking partnerships, labeling suspicious content, and removing demonstrably false

information can help curb the spread of disinformation without infringing on legitimate speech. Institutions, ranging from election commissions to civil-society organizations, should collaborate on sustained media literacy programs that start at the secondary-school level and continue into community-based learning. Such initiatives not only train citizens to distinguish manipulated content from trustworthy information but also foster a broader culture of critical thinking and resilience against sensational narratives.

Ultimately, a “whole-of-society” approach is indispensable. Media outlets need to adopt more rigorous verification protocols, particularly when covering fast-evolving conflict zones or politically sensitive stories. Fact-checkers, academic institutions, and independent researchers can pool resources to enhance open-source intelligence (OSINT) capabilities, sharing timely data on emerging falsehoods or propaganda techniques. Governments should coordinate closely with these actors, offering financial and logistical support to maintain consistent debunking efforts while strengthening local outreach channels to preempt manipulative rumors. By uniting legislative reforms, advanced detection technologies, and comprehensive education, the international community can better preserve a constructive public sphere in which democratic values are upheld and divisive disinformation has limited traction. The lessons gleaned from the Russia–Ukraine conflict thus serve as a blueprint for mitigating future campaigns of digital manipulation, reminding us that sustained cooperation and vigilance are imperative for safeguarding the integrity of civic discourse.

REFERENCES

- Wachowicz, M. J. (2019) Ujęcie teoretyczne pojęcia dezinformacji. „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego”, (14), 226–243.
- Bień-Kacała, A., & Kacała, T. (2023) *Dezinformacja – definicja, zagrożenia, reakcja*. „Acta Iuris Stetinensis”, nr 3 (vol. 44), 9–20.
- Fallis, D. (2015) *What is Disinformation?* „Library Trends”, nr 3, 401–402.
- Jowett, G. S., & O'Donnell, V. (2015) *Propaganda & Persuasion*. London.
- McManus, Ch., & Michaud, C. (2018) *Never Mind the Buzzwords: Defining Fake News and Post-Truth*, w: J. Althuis, L. Haiden (red.), *Fake News: A Roadmap*. Ryga.
- Alviar Garcia, H., & Frankenberg, G. (2022) *Authoritarian structures and trends in consolidated democracies*, w: A. Sajó, R. Uitz, S. Holmes (red.), *Routledge Handbook of Illiberalism*. Routledge.
- EU DisinfoLab. (2022). *Ukraine conflict disinformation: Worldwide narratives and trends*. EU DisinfoLab. (<https://www.disinfo.eu/publications/ukraine-conflict-disinformation-worldwide-narratives-and-trends/>)

Atlantic Council's Digital Forensic Research Lab (DFRLab). (2023). *Narrative warfare: How the Kremlin and Russian news outlets justified a war of aggression against Ukraine*. Atlantic Council. (<https://www.atlanticcouncil.org/wp-content/uploads/2023/02/Narrative-Warfare-Final.pdf>)

Daukšas, V., Fridman, O., Urbanavičiūtė, K., Venclauskienė, L. War on All Fronts: How the Kremlin's Media Ecosystem Broadcasts the War in Ukraine. Riga: NATO Strategic Communications Centre of Excellence (<https://stratcomcoe.org/publications/war-on-all-fronts-how-the-kremlins-media-ecosystem-broadcasts-the-war-in-ukraine/3>)

Helmus, T. C., & Holynska, K. (2024). Ukrainian resistance to Russian disinformation: Lessons for future conflict (RR-A2771-1). RAND Corporation. (https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RRA2700/RRA2771-1/RAND_RRA2771-1.pdf)

Institute for Strategic Dialogue. (2024). Two Years On: An Analysis of Russian State and Pro-Kremlin Information Warfare in the Context of the Invasion of Ukraine. Institute for Strategic Dialogue. (https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2024/02/Two-Years-on_ISD.pdf)

NASK. (2025). "Jak dezinformacja kształtuje nasze postrzeganie Ukrainy?" [How disinformation shapes our perception of Ukraine?]. NASK (<https://nask.pl/aktualnosci/jak-dezinformacja-ksztaltuje-nasze-postrzeganie-ukrainy>)

PISM. (2024). "Russia Intensifies Disinformation Offensive Against Ukraine." Polish Institute of International Affairs (PISM). (<https://pism.pl/publications/russia-intensifies-disinformation-offensive-against-ukraine>)

Czech Lead Stories. (2024, December 20). Fact check: Disabled Ukrainian refugees are NOT set to get higher social benefits than disabled Czechs. (<https://czech.leadstories.com/hoax-alert/2024/12/fact-check-disabled-ukrainian-refugees-are-not-set-to-get-higher-social-benefits-than-czechs.html>)

Demagog. (2025, June 14). Ukrainki dostają wyższe zasiłki niż polskie matki? Sprawdzamy to. (https://demagog.org.pl/fake_news/ukrainki-dostaja-wyzsze-zasilki-niz-polskie-matki-sprawdzamy-to)

FactCheck.org. (2022, March 21). Zelensky remains in Ukraine, despite false claims on social media. (<https://www.factcheck.org/2025/03/zelensky-remains-in-ukraine-despite-false-claims-on-social-media/>)

Seitz, A., & Lajka, A. (2022) *Russian media campaign falsely claims Bucha deaths are fakes*. The Associated Press, April 6. (<https://apnews.com/article/russia-ukraine-kyiv-business-media-facebook-21d36ea4370bab98b1cc93baa0815dd8>)

The Guardian. (2022) *Twitter removes Russian embassy tweet on Mariupol bombing*. The Guardian, March 10. (<https://www.theguardian.com/world/2022/mar/10/twitter-removes-russian-embassy-tweet-on-mariupol-bombing>)



Business Insider. (2022) *Twitter deletes Russian Embassy tweets that claimed a wounded pregnant woman in Ukraine was a 'crisis actor'*. Business Insider, March 10. (<https://www.businessinsider.com/twitter-deletes-russian-embassy-tweets-ukraine-bombing-crisis-actor-2022-3>)

Politifact. (2022) *There are no US-run biolabs in Ukraine, contrary to social media posts*. Politifact, February 25. (<https://www.politifact.com/factchecks/2022/feb/25/tweets/there-are-no-us-run-biolabs-ukraine-contrary-social/>)

Foreign Policy. (2022) *The QAnon-ification of the Biolab Conspiracy Theory*. Foreign Policy, March 2. (<https://foreignpolicy.com/2022/03/02/ukraine-biolabs-conspiracy-theory-qanon/>)

NPR. (2022) *How the false Russian biolab story came to circulate among the U.S. far right*. NPR, March 25. <https://www.npr.org/2022/03/25/1087910880/biological-weapons-far-right-russia-ukraine>

AAP FactCheck. (2024, April 5). *Old footage rehashed for nonsense NATO claim*. <https://www.aap.com.au/factcheck/old-footage-rehashed-for-nonsense-nato-claim/>

AP. (2022). *Russian media campaign falsely claims Bucha deaths are fakes*. Associated Press. <https://apnews.com/article/russia-ukraine-kyiv-business-media-facebook-21d36ea4370bab98b1cc93baa0815dd8>

MIPL. (2023, March 16). *Attack on Mariupol Drama Theater: How it was. The survivors' stories*. <https://mipl.org.ua/en/attack-on-mariupol-drama-theater-how-it-was-the-survivors-stories/>

NPR. (2022, March 25). *How the false Russian biolab story came to circulate among the U.S. far right*. <https://www.npr.org/2022/03/25/1087910880/biological-weapons-far-right-russia-ukraine>

Impact of Influencer Marketing on Purchase Intentions; Mediating Role of Brand Trust

Dr. Malik Muhammad FAISAL

Department of Business Administration, Ghazi University, Dera Ghazi Khan, Pakistan, mmfaisal@gudgk.edu.pk

Abstract

The usage of influencer endorsement in brand communication and product promotion has grown recently due to digitalization and technical advancements. Influencer endorsements are primarily used in marketing to position a product as one that consumer's trust, raising sales and brand exposure in the process. In this context, trust emerged alongside the concept of influencer marketing. The notion of brand trust is essential, even though it is well-documented that people tend to trust celebrities or branded individuals. This study examined the mediating role of brand trust between influencer endorsements and purchase intentions. the questionnaire's design and content were tailored to the intended audience, with questions aligned with their frame of reference. The questionnaire was administered via an online survey and distributed through WhatsApp groups to engage respondents in a familiar setting. the questionnaire was provided in the respondent's primary language. Data analysis was performed using Smart PLS 4.0. Results of the study revealed that brand trust is greatly increased by influencer marketing that works, when regarded as genuine and reliable, influencer endorsements have the power to increase brand trust among consumers. This study also recommended that influencer marketing is a method that brands should invest in to generate buy intentions and establish trust, as indicated by the moderate to strong associations seen between the variables.

Keywords; Influencer marketing, Brand Trust, Purchase Intention



УДК

The Unique Features of The Concept «Woman" in The Kyrgyz Culture

Akmatova Ainisa Abdibaitovna

Associate Professor of the Chair of English Phonetics and Grammar

Osh State University, Osh, Kyrgyzstan,

akmatova.63@mail.ru

Zhoroeva Aigul Mitaevna

Associate Professor of the Social-Humanitarian Disciplines, Osh State University, Osh, Kyrgyzstan, aigulya68@mail.ru

Ysmailova Raikan Apzhaparovna

Associate Professor of the Chair of English Phonetics and Grammar

Osh State University, Osh, Kyrgyzstan

Abstract

The work was done in the context of new fields of linguistics, such as cognitive linguistics, ethnolinguistics and linguocultural studies. On the base of the concept «woman» an in-depth analytical study was made. Such study is unique and first in its kind which is based on the conceptual, figurative features of the concept «woman» in Kyrgyz linguistics. The concept «woman» has not been studied at the conceptual level in Kyrgyz linguistics and the most of the conceptual researches have been conducted in Russian and English. Therefore, the need to research the unique features of the concept «woman» in the Kyrgyz language demonstrates the relevance of this paper.

Cognitive research is aimed at recognizing the universal experience formed in the cultural memory of the people and provides a deeper understanding of the national mentality and its values. This paper

reviews the literature, justifies the need for research, describes the state of cognitive linguistics in the modern anthropocentric paradigm of language, the current state of conceptual research in cognitive linguistics, the conceptual field of concept and various ways of conceptual analysis, the scientific works of foreign, Russian and domestic scientists were assessed. And we define the characteristics of women as national values through various psychological, associative surveys conducted by the concept «woman» in this work.

Keywords: cognitive linguistics, ethnolinguistics, linguocultural studies, concept "woman", lexical-phraseological units, paremic units.

Introduction

The purpose of the study is to identify conceptual meanings that are research components of the concept «woman» in the Kyrgyz language. There is no doubt that every nation has national values that belong only to women and are unique for their age. These values are glorified through the images of women in the epic works of the Kyrgyz people. We also conduct analysis of the concept «woman», finding their motivational, conceptual and figurative features is considered as an aim of the study. In order to achieve the above aim, the following objectives have been set: Identify the conceptual features of the concept «woman» and its main items, nuclear and peripheral parts, i.e. pay attention to the transfer of paremic features by identifying the near and far peripheral means; Interpret cognitive-semantic analysis of lexical-phraseological units, paremic units related to the concept «woman»; Determine the characteristics of women as national values through associative surveys conducted by the concept «woman».

Literature review

Concept is the basic unit of cognitive linguistics, it is a category that has a contemplative, observational nature, and this feature has created a wide space for research. The structure of the concept consists of the internal form, the core and the actual layer. We all know that the notion of "concept" has recently become a very widely used term in linguistics. Its use alone seems to indicate the novelty and necessity of the study. However, scientists define the meaning of this term differently.

The following foreign and Russian scientists were engaged in the study of the concept in the field of cognition, linguoculture: J.R. Anderson, T.R. Anderson, L.W. Barsalau, B. Schwartz (1987), S. Schiefer, S. Steele, R. Jackendoff, J. Lacoff, A. Vezhbetskaya, D.S. Лихачев, V.V. Kolesov, Y. S. Stepanov, E. S. Kubryakova, V.N. Telia, R.M. Frumkina, V.I. Karasik, Z.D. Popova, I.A. Sternin, V.A. Maslova, L.O. Cherneyko, etc.. Scientist V.I. Karasik defined the concept: "The more multifaceted the world, the more multifaceted the concept". [6, p 39]

"A concept is a fragment of an experience, perceived mental information that is perceived as important information in the human mind"; "A fragment of any information that a person experience in his life". [6, p 81], M.V. Pimenova defines as "The main concept is the one that is often used in linguistic forms - words, phrases, idioms, proverbs, nicknames, riddles". [8, p 11].

Kyrgyz linguists and cognitologists are also involved in this new field and are making a significant contribution to it. Ideas, methods and categories of cognitive linguistics, linguocultural studies are used in the study of some important issues of language, and tangible results are obtained. We have morphemics and derivatology for cognitive analysis (M.J. Tagaev), "тагдыр/fate", "жамандык/poor", "өлүм/death", etc., the concept "movement" (Z.K. Derbisheva), temporal categorization in the conceptual picture of the world (U.D. Kambaralieva), some locative lexemes (B.T. Borchieva), some portrait concepts (Y.A. Temirkulova), theological concepts in paremics (K.Z. Zulpukarov, A. Abdulatov, M.A. Malabaev, S.S. Seitbekova, A. Kalmurzaeva), antonymous concepts (S.B. Ergeshova), the concept "бала/child" (E.T. Tolokova), the concept "суу/water" (G. A. Abykanova), the concept "тырмыш/life" (A.R. Buteshova) and general problems of cognitive linguistics (Z.K. Derbishova, L.I. Drofa, Sh.A. Adinaev). The above-mentioned scientific works testify to the positive work of Kyrgyz scientists in the field of Kyrgyz linguoculture, while maintaining the national mentality and values in the cognitive and cultural conceptual analysis.

In modern linguistics, cognitive linguistics has found its place as a science among a number of disciplines and is developing on a large scale as a separate science. At the present stage, cognitive linguistics is in the process of formation, and its field of study is expanding day by day. Within the framework of cognitive linguistics, the problems of conceptualization were developed and various directions began to emerge: the nature of the concept and conceptual analysis; linguistic conceptualization of the world; conceptualization in the historical aspect; conceptualization of text and discourse in mental spaces; conceptual analysis of grammatical categories. [7, p 11]

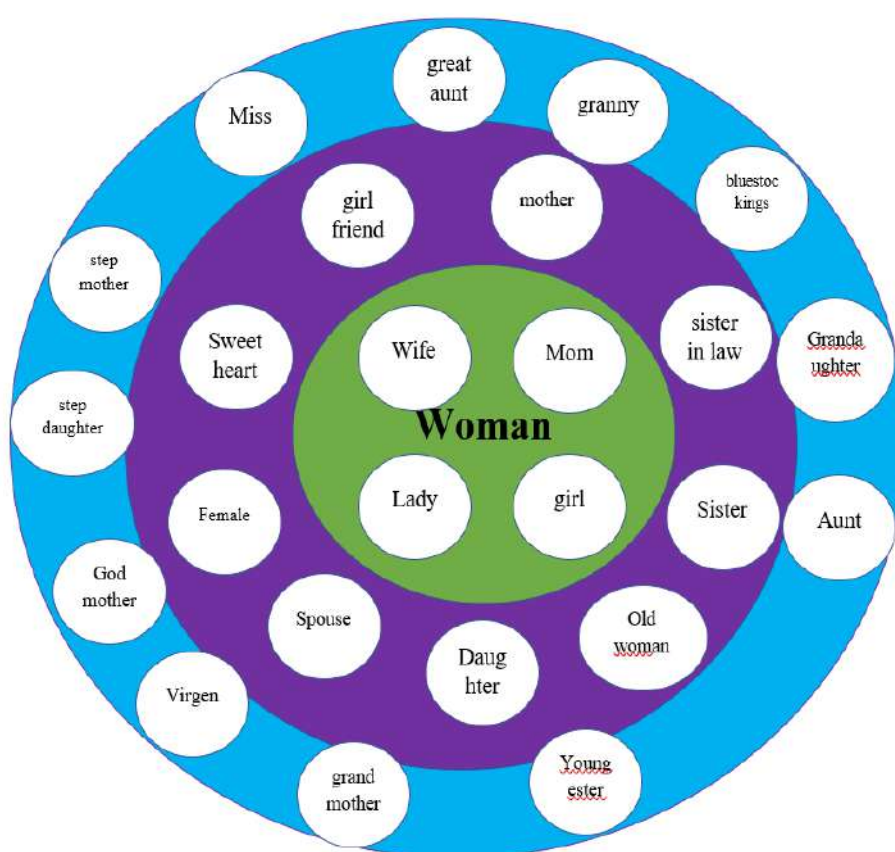
Materials and methods

The method of linguistic field analysis was used, i.e. an associative (psychological) survey was conducted. How is the concept of "woman" associated? Associative surveys play an important role in conceptual research. On the basis of this method it is possible to determine the true meaning of lexical devices and linguistic units in the linguistic memory, conceptual thinking, psychology of man, their real semantic relations. By conducting this experiment, it was possible to clarify the figurative content of the concept «woman» in the worldview of linguists, to check the relevance and importance of the definitions given in dictionaries.

The set of associations formed in relation to the key word of a particular concept forms the associative field. First of all, it is necessary to determine the center in the associative field. This is where the most recurring associations take place. It includes a group of relatively low-frequency and rare associations at the edge of the field.

The associative experiment involved 160 faculty members and 145 undergraduate students from Faculty of World Languages and Cultures of Osh State University, for a total of 505 respondents. Among them were 201-Kyrgyz, 92- Uzbek and 11- Tatar, 50-lecturers and 145- students. The age of the respondents was around 18-65. The survey was conducted online in Kyrgyz and English and included the following questions.

Who and what image do you mean by «woman»? What comes to your mind when you hear the word «woman»? 2. What do you think are the ten qualities of a woman? Please write at least five qualities. (what? / what does she do?) What are the positive characteristics of a woman? (up to ten words). The survey, conducted in Kyrgyz, was organized online. After cognitive interpretation of the results of the experiment, it was possible to summarize the following cognitive features of the concept of "woman" in Kyrgyz.



In our opinion, the concept is based on the conclusion that, firstly, the concept is a unit that contains general information about the world around us, and secondly, it can be understood as a mental unit that is preserved, concentrated, passed down from generation to generation, assimilated.

The above examples show that the concept «woman» is often used in Kyrgyz culture as a noun, as a synonym in the above works. They belong to the general semantic framework of «woman» and consist of the following components: woman, mother, daughter-in-law, cousin, young lady, mother, grandmother, aunt, mother-in-law, grandmother, daughter-in-law, cousins, daughters, aunts, cousins, sisters-in-law, etc. There are similar layers of words that describe femininity. We analyzed these lexemes into groups with the following additional features:

1. The following lexemes are used for lexical units indicating age, such as unmarried girls, girl, teenage girl... (10-20 years old). After marriage, the following conceptual signs appear: *mother, grandmother, wife, daughter-in-law, sister-in-law, daughter-in-law, sister-in-law, sister-in-law, uncle-in-law, wife, husband, wife, wife stepmother, wife, grandmother, grandmother, aunt, cousin, female, bride, lover*, (20-60 years old). After the age of 60, tokens are used: *mother, grandmother, old woman, widow* (60-90 years).
2. *Role in society* - the status of women in society. Most of them were engaged in household chores, worked in the rear during the war, worked in animal husbandry, on the collective farm, and today women work in all spheres of society.
3. *Marital status* is given by lexical units such as spouse, wife, bride, grandmother, widow, old woman, etc.
4. *Character/behavior* - a beautiful girl, really tall, cheerful, courageous, shy, courageous, brave, agile, strong-willed, a woman giving birth, plump, dark-skinned, stubborn, childish dream, naughty, rude, deceitful, cruel, quarrelsome, etc. We use lexemes that value the positive and negative qualities of women as mentioned above.

Many phenomena related to women in Kyrgyz culture can be described as elements of the concept. For example: Before a girl gets married, she wears a *tebetei*, not a headscarf. The newlyweds were blessed with a "white scarf" and wishes of always wearing a white scarf.

The words "*cunning skirt*" and "*cunning womb*" have a negative connotation in the Kyrgyz way of life for infertile women. There are other synonyms for this term, such as "a woman with not bleeding heel" and "a dead skirt". Phrases such as *a woman with not bleeding heel, a sly heifer, a sly skirt* are given as metonyms. Based on the logical closeness between the two concepts, there is some connection to each other, but the features of the dissimilar subject are exchanged. Women with the "*not bleeding heels*" were not able to take an active part in social life, and many were pushed into the background. They had to hear bitter curses, especially from the village elder women. People were feared that a woman who was "a dead skirt" would harm if she entered the house with a child. In such a psychological environment, the sad dream of women who were in a state of "*sweet to death, hard to enter*" has come true. It has been said for a long time that women should be blessed and have many children. That is why when a young woman gets married, people say and wish to the bride to have children. These phrases are elements of the concept «woman», which belongs only to the Kyrgyz culture, the Kyrgyz people.

The unique features of the concept «woman» in the Kyrgyz culture were also analyzed in the image of women in the epic "Manas". The concepts of women's images in the epic "Manas" that formed the meaning of the word «woman» were studied through the A) appearance, B) abilities of women.

For example: 1. *The appearance of women*: The body, the dress, the hair, the eyes, the mouth, the nose are described in the epic examples as follows. Some clothing names and body parts related to women are also used in the general sense of "woman." For example:

The dream of a white scarf/ ак жоолук. (Manas) - The young men chose ladies with boto eyes. (Manas) The concept «woman» is described here with the help of linguistic means, such as *the white scarf, the boto eyes*, so we know that language means are necessary for the expression of the concept, not for the existence of the concept.

The appearance of women in the epic is described by positive adjectives such as beautiful, effulgent, transparent, pure, great, radiant. For example: Kanykei's childhood appearance is described in the epic as follows. *"Sanirabiga was a girl, she was a beautiful girl. It was a time of warmth and wisdom. She is sixteen and a half years old, with black hair like a golden button. There are handsome black eyebrows, dressed in plain clothes, Boto's waist is bent. Her eyebrows are raised, her eyes are wide, her eyes are black, her language is sweet. The comparisons "The back of the boat, the breast of the argali, as beautiful as moon, the eyes are wide, the red face is radiant, and the waist is slightly twisted" are applied only to women.* [2, p 112]

Hair- Black hair like Kolon, Olon means thick ; **Neck**- as a Rooster's neck or sworn's neck ; **Face**- beautiful as a moon, beautiful, red cheeks are radiant, clear, pure, radiant face; **Eyebrows** - charming, black eyebrows, drawn eyebrows; **Waist / Back**- Slightly twisted waist, waist bent; **Eyes** like – "boto koz " it means her eyes looked like baby camel's eyes;

The image of Kanykei stands out among the images of women in the epic Manas. When Aikojo saw her, she was nowhere to be found. The best of long hair, the best of females, the purest of broad dresses- of woman (it is metonymy). [2, p 122]

As the examples show, comparisons include some figurative concepts or names. Such reflections can be called metaphors because according to N.D. Arutyunova, a metaphor in the sense of a mine can be called "a different way of each indirect expression of thought." [7, p 34].

2. *Women's Skills*: In the epic Manas, Kanykei's skills are still glorified. In the epic Manas, a woman is portrayed only as a wife, a mother of children, the owner of a hearth, not a box of a house, but a man's companion, a wise counselor, and a man with a husband and a destiny. That is why our people value the skills of a woman, and a woman who does not do anything as a coward. After forty days with the forty ladies, Kanykei invented a felt hat, the top of which was like an icy mountain when people were wearing, with red charcoal on top, and a wide black stripe underneath. Kanykei invented this hat, adapted it for military use and named it "ak kalpak".

So, the concept must be named in any way, otherwise it cannot be further studied linguistically. As noted by the Russian professor M.V. Pimenova, the same features of the concept can be considered differently with the help of different linguistic means.[8, p 4].

We have studied the examples of images in the epic. The following lexical units, which give the concept of woman, are widely used in the epic: *grandmother, wife, woman, maiden, maid, maiden, bride, queen, swan, beauties, white scarf/ак жоолук, boto koz/ saucer eyes- like baby camel's eyes*, etc. Thus, it can be seen that the concept does not have a multidimensional complex structure that cannot be explained by traditional terms in modern linguistics. The concept basically includes another socio-psychological and cultural part or layer. This is a layer or part, which includes associations, emotions, values, national images, which are characteristic of a particular culture, a detailed analysis of the syntactical units of the concept "woman" in the Kyrgyz language in terms of age and steps in life, characteristic of Kyrgyz culture, and the ideal of women in Kyrgyz folk pedagogy.[7, p 4].

The concept «woman» in phraseological expressions

We think that phraseologies are the only valuable source that reflects the culture, mentality, way of life and history of a particular nation. People's attitudes toward work, handicrafts, crafts, agriculture, customs, rituals, morals, and the way of life in general are intertwined with phraseology. Phraseology includes a long process of cultural development of the population, which includes a wide range of cultural principles, stereotypes, archetypes.[5, p 11].

What is the concept «woman» under study in this part of the work? In the sense of the adjective that answers the question, i.e. false adjectives express a woman's imaginative behavior, behavior, character, her justice, honesty, age, health, place in society, beauty, etc. We have tried to identify thematic types of several adjective phraseological expressions that express positive and negative qualities, to group examples with examples of their structure, and to give them on the basis of dictionaries. The thematic types of adjective phraseology are systematized on the basis of grouping, classification methods and are divided into the following 7 groups.

1. Adjective phrases denoting a woman's negativity, cruelty, deceit, trick: *Алчы-таасын жеген/ Cunning woman, Ары жок/ Shameless woman, Аягы суюк/ Woman of pleasure*, etc.
2. Characteristic only for women and girls: *Куу жатын/ Fruitless woman, Кош бойлуу/ Pregnant woman, Эки кам/ Pregnant woman*, etc.
3. Phraseologisms that give general qualities of women: *Ааламдан ашкан/ Superb lady, Ак жолтой/ Fortunate woman, Ак сөөк/ Noble woman*, etc.

4. Phraseologisms that express women's dexterity, excellence, and rest: *Биттин ичегесине кан куйган кыз/ Woman of long hands, Колунан көөрү төгүлгөн/ Crafty woman, Сарамжал береке/ Economic woman, etc.*

5. Phraseological expressions that describe a woman's appearance: *Ай жамалдуу/ Fine looking, Ай десе - аркы жок, күн десе - көркү жок/ Perfect lady, Бетинде кызылы бар/ Woman of good faith, etc.*

6. Phraseological expressions of female relations: A). Phraseologisms denoting positive attitudes. *Ак көңүл/ Goodnatured woman, Ала жинти аттабаган/ Amiable woman, Арасынан кыл өтпөө/ Genial woman, Жүрөгү ак/ Kind hearted, etc.* B). Phraseologisms expressing negative attitudes. *Араң жан/ Weak woman, Бети ачык/ Barefaced woman, Бети жок/ Anxiety free woman, Бети калың/ Anxiety free woman, Бетке чабар/ Bold woman, etc.*

7. Phraseological expressions of age features. *Башы жаздыкта, бели отукта эмес/ midlife, Беш көкүл/ Teenage girl, Сары ооз балапан/ Very young, etc.*

So, above examples help to summarize the structural patterns of adjective phraseology: 1). Noun + adjective; 2) Phraseologisms of the type of noun + "no" (word); 3) Adjective + noun phraseology; 4). Noun + noun phraseological idioms; 5). Noun + adjective + adjective phraseology of the word "no" ; 6). adjective + noun + verb; 7). noun + noun + adjective; 8). noun + noun + noun; 9). adjective + adjective + noun; 10). noun + noun + noun + verb 1; 11). noun + noun + verb . etc. As a result, 222 adjective phraseologies were grouped, most of which were noun + adjective (78), adjective + noun (66) adjective phraseology.

The representation of the concept "woman" in paremia

Although paremias are rhythmic, rhymingly shaped linguistic means, characterized by short and obscure meanings as minimal texts perceived and mastered by people, they reflect the real world in different ways, at different levels, natural phenomena, laws, social meanings, In mental action, they express human relationships, human qualities through typical and artistic means. Paremiological phrases (proverbs) in the Kyrgyz language reflect different aspects of family relations. In the Kyrgyz mentality, the role of men and women in the family is based on a separate philosophical national values, and the very clear and concise proverbs of the wise Kyrgyz people have been passed down from generation to generation.

We will consider, for example, the proverbs used in the upbringing of girls and women: In Kyrgyzstan, it has long been considered a woman as a house keeper. "A good wife is half the sustenance," "A good wife is the best," "A good wife is a good husband, a good minister is a good blood," "A good mother is a good wife." Such proverbs show how much a woman is valued at home, in society and among the people as a husband and mother. The saying, "A good wife makes a bad man a middle man, a good man makes a khan," is widely used, the middle lip is good, the good lip is the

best, the ability to make the best khan is reflected in many works in the image of Kyrgyz women (Kanykei, Kurmanjan Datka, Aichurek, etc.).[3, p 4]

We observed some proverbs about the negative qualities of women: If we interpret the proverb "A bad wife defiles your name, a bad husband defiles the people", we can see that in its depths there is a folk philosophy, a national identity, because if the wife is bad, it degrades her husband, who is his wife, or "someone's wife". If her husband is bad, she will embarrass the whole nation, especially the tribe, or the land.[3, p 4]

Results

Cognitive linguistics studies the complex connections between language and thought, the process of perception, the perception of information in the human brain, its processing (lexicalization), the problems of memory, consciousness in the material of language, verbalizing the different content of the concept. All possible means were studied: direct nominations (lexemes of literal meaning), figurative nominations (lexemes of transitive meaning), synonymous means of language, including euphemisms, fixed nominations (regular expressions), phraseological units, paremias, separated by lexical means of verbalizing the concept. Experimental research shows that the concept is the category of cognitive linguistics. It is given in lexemes, phraseologies, paremias and large texts. Cognitive-semantic analysis of figurative, lexical-phraseological, paremic units related to women in the language, cultural analysis, clarification of the results of language tools of the concept «woman» and their cognitive interpretations on the basis of associative surveys were analyzed in the work.

Conclusions:

It is necessary to note the following words concerning women, used only in the Kyrgyz culture, not used in other cultures. They are called "sekelek/young girl", "besh kokul", "ak elechek/ white hat", "ak jooluk/white scarf ", etc. Every nation has national values that belong only to women and only to their age. These values in our language are the images of women in the historical epics and works of art of the Kyrgyz people, as Kyrgyz women who have become warriors, should be preserved as role models for today's women and girls.

As a result, trying to analyze the perception of the concept «woman» in the worldview of the Kyrgyz people with the help of paremiology - proverbs, reflecting their meaning in different ways, at different levels, highlighting social meanings, intellectual activity, human relations, human qualities. In a figurative sense, paremias are the national linguistic wealth, linguistic and cultural features of the Kyrgyz people.

REFERENCES

1. Amosova, N.N. Etymological foundations of modern English. Text. / N.N. Amosov. L .: Publishing house Leningrad. State. Univ., 1956. -208 p.
2. A. Akmataliev, D. Andashev, Manas encyclopedia, p. 422 - B .: «Kut-Ber», 2016
3. Akmatova A.A., Joroeva A.M., "The study of the term concept in the linguocognitive and linguocultural directions", ISSN 1694-5220. Наука. Образование. Техника, №1, 2024.
4. Baigaziev S.- great spiritual, moral, philosophical, patriotic values and pedagogical values of the epic "Manas", p. 112, 2017.
5. Darbanov M.E. Cognitive-linguistic content of the concept of "Man", Bishkek, 2020.
6. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. -Volgograd: Change, 2004.- 390 p.
7. Kambaralieva U.D., "Cognitive Linguistics", Monograph, 2019, Bishkek.
8. Пименова, М.В. Предисловие. //Введение в когнитивную лингвистику [Текст] / под ред. М.В. Пименовой. Вып. 4. – Кемерово, 2004. – 208 с.
9. Shansky N.M. (1957). The main properties and methods of stylistic use of phraseological turns in the Russian language. pp. 32-37.
10. Vinogradov, 1977: 38 Vinogradov, V.V. (2006). On the main types of phraseological units in the Russian language. - Moscow: Nauka. -190p.

Fearless Speakers Cards Oyunu İle Korkmadan İngilizce Konuşan Üstün Yetenekli Öğrenciler

Danışman Öğretmen Fatma ULUDAĞ

Ayşe Naz DAL

Zonguldak Kdz.Ereğli Şahinde Hayrettin Yavuz Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye

Öz

Ülkemizdeki tüm eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler, İngilizce konuşma konusunda zorluk yaşamaktadır. İngilizce, iletişim dili olmaktan çıkarak, öğrenciler arasında korkulan bir dil algısına dönüşmüştür. Bu durumun nedenlerinden biri, konuşma becerisi dil edinim sürecinde kazandırılması en güç becerilerden biridir. Konuşma becerisinin kazandırılmasında öğrencilerin daha fazla pratik yapma fırsatı bulmaları, motivasyonlarının artırılması ve kaygılarını azaltmayı destekleyici öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın giderilmesini destekleyecek, Fearless Speakers Cards (Korkusuz Konuşan Kartlar) oyunu proje araştırmacıları tarafından oluşturulmuştur. Proje, Fearless Speakers Cards oyunu ile üstün yetenekli öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini nasıl desteklediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda projenin çalışma grubunun, 2024-2025 eğitim- öğretim yılı Batı Karadeniz Bölgesinde bir ilin ilçesindeki Bilim ve Sanat Merkezinde Byf 1, Byf 2 ve Öyg 1 düzeyindeki 20 öğrenciden oluşmaktadır. Projede nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup durum çalışması yürütülmüştür. Projede veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Proje verileri, odak görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Proje sonucunda elde edilen bulgulara göre; üstün yetenekli öğrencilerin Fearless Speakers Cards oyunu sürecinde İngilizce dilbilgisi kullanırken, İngilizce kelimeleri telaffuz ederken ve İngilizceyi anlamakta zorlandıkları belirtilmiştir. İngilizce konuşurken yaşadıkları zorluklar sonrasında korku, kaygı, utangaçlık ve çekingenlik duygusunu yaşadıkları görülmüştür. Fearless Speakers Cards oyunun İngilizce konuşma becerisinde özgüveni ve İngilizce konuşma isteğini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: İngilizce Konuşma, Oyun Tabanlı Öğrenme, Fearless Speakers Cards, Üstün Yetenekli Öğrenciler

Mesnevî Hikâyelerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Edebi Ve Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Rolünün İncelenmesi

Danışman Öğretmen Fatma ULUDAĞ

Elen Naz GÜZEL

Yaren NAİR

Zonguldak Kdz.Ereğli Şahinde Hayrettin Yavuz

Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye

Öz

Mesnevî, Mevlana Celaleddin Rumi'nin kaleme aldığı ve derin felsefi öğretilerle zenginleştirilmiş bir edebi eserdir. Bu eser, hem zarif anlatım tarzı hem de evrensel temalarıyla okuyucularına duygusal ve düşünsel derinlik kazandırmayı amaçlar. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler için, Mesnevî hikâyeleri, zengin kültürel değerler taşıması ve karmaşık insani duyguları yansıtması açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Bu proje, Mesnevî hikâyelerinin üstün yetenekli öğrencilerin edebi ve duygusal gelişimleri üzerindeki rolünün nasıl olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda projenin çalışma grubunun, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Batı Karadeniz Bölgesinde bir ilin ilçesindeki Bilim ve Sanat Merkezinde Destek 1 ve Byf 1 düzeyindeki 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup durum çalışması yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, odak görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Proje sonucunda elde edilen bulgulara göre; Mesnevî hikâyelerinin üstün yetenekli öğrencilerin edebi gelişimleri üzerinde, sırasıyla okuma ve yazma becerisi, dil bilgisi kullanımı ve kelime dağarcığı gelişiminde rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesnevî hikâyelerinin üstün yetenekli öğrencilerin duygusal gelişimleri üzerinde ise empati kurma, duygusal ifade ve iletişim kurma gelişiminde rolünün olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Mesnevi hikâyeleri, Üstün zekâlı öğrenciler, Öğrenci edebi ve duygusal gelişimler.

Kenan Hulusi Koray'ın Hikâyelerinde Demon ve Korku

In The Stories of Kenan Hulusi Koray Demon and Fear

Cafer GARİPER

**Dr. Öğretim Üyesi, SDÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, Türkiye**

e-posta: cafergariper@sdu.edu.tr

Tuğçe İNAL

**Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi,
Türkiye**

e-posta: tugceakcil35@gmail.com

Öz

Kenan Hulusi Koray, edebiyat dünyasında adını *Yedi Meşale* topluluğuyla duyurur. O, *Yedi Meşale* topluluğunun tek öykücüsüdür. Öykülerinde birey merkezli bir dünya algısı geliştirirken zamanla *Vakit* gazetesi çevresinde *sosyalist gerçekçi* anlayışa bağlanır. Öykülerinde sıradan insanların hayat sahnelerini, günlük yaşayışlarını aktarır. Bir yandan da öykülerinde sınıf mücadelesi yerini alır. Batı edebiyatlarında görülene benzer şekilde korku, evham, kaynağı bilinmeyen endişeleri işler. Fantastik özellikler taşıyan öyküler yazar. Bir yandan da onun öykülerinde mitik ve folklorik öğeler de yer tutar. Yazar, *korku* ögesini ve *demonu* mitik ve folklorik öğelerle harmanlayarak merak uyandıran kurgular ortaya koyma yoluna gider. Bu yolla öykülerine yerel bir özellik kazandırmaya yönelir. Böylece pek yadırganmayan, rahatlıkla okunabilen, merak ögesi öne çıkan kurgular ortaya koyar.

Anahtar kelimeler: Kenan Hulusi Koray, öykü, *korku*, *demon*.

Abstract

Kenan Hulusi Koray made his name in the world of literature with the Seven Torches. He is the only storyteller of the Seven Torch community. While developing an individual-centred perception of the world in his short stories, he gradually became attached to the socialist realist understanding around the Vakit newspaper. In his stories, he conveys the life scenes and daily lives of ordinary people. On the other hand, class struggle takes place in his stories. Similar to what can be seen in Western literatures, he deals with fears, anxiety, and worries of unknown origin. He writes stories with fantastic features. On the other hand, mythical and folkloric elements also take place in his stories. The author blends the element of fear and the demon with mythical and folkloric elements to create fictions that arouse curiosity. In this way, he tends to give his stories a local characteristic. Thus, he creates fictions that are not strange, can be read easily and the element of curiosity stands out.

Keywords: Kenan Hulusi Koray, story, horror, demon.

Hipergerçeklik Bağlamında Gerçek Kahraman Filmi Üzerine Bir İnceleme

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

**Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, Türkiye.**

sahmurat.arik@dpu.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0002-1525-5984>

Öz

Film senaryoları, yazılı anlatı türleri arasında yer alır ve sinemaya aktarıldığı sırada birçok türün kesiştiği zengin bir içeriğe sahip olur. İzleyicilere farklı perspektifler sunan bu tür filmler, edebî incelemelere de imkân tanır. Senaryosunu, Matt Lieberman ile Zak Penn'in yazdığı ve yönetmenliğini, Shawn Levy'nin yaptığı *Gerçek Kahraman* (2021) filmi, irdelenmeğe değer söz konusu eserlerdendir.

Gerçek Kahraman, Guy isimli genç bir banka memurunun hayatını konu alır. Hareketleri donuk izlenimi uayndıran genç adam, her gün aynı saatte kalkar, aynı kıyafetleri giyer, aynı kişilerle aynı konuşmaları yapar ve aynı yolu kullanarak bankaya gider. Yolda birçok şiddet olayına şahit olur ancak bunları normal karşılar ve hiç birine tepki göstermez. Çalıştığı banka her gün soyulur. Fakat Guy hatta banka güvenlik görevlisi bile soygun hadisesini olağan bir durum olarak görür. Film sahneleri bu şekilde ilerlerken seyirci, yaşanan olayların normal olmadığını düşünmeğe başlar. Derken, izleyici; Guy ve diğer karakterlerin aslında Free City adlı bir oyun programının içinde yaşadığını öğrenir. Guy, şiddete dayalı bir açık dünya oyunu olan Free City'de NPC'dir. Açılımı, “non player character” olan NPC, bilgisayar oyunlarında arka plan karakterleri ifade eder. Bu tür karakterler; oyunu gerçek insanlar, yani oyuna katılan oyuncular için eğlenceli/heyecanlı/kullanışlı hâle getirmek için tasarlanıp geliştirilir. Guy, yer aldığı oyunda banka memuru olarak kodlanmıştır.. Diğer NPC'ler gibi Guy da aynı döngünün içinde; kodlanmış durum, davranış ve konuşmalarla hayatını devam ettirmektedir. Rutinin içinde hapsolan Guy, avatar vasıtasıyla Free City'ye giren oyunun yazılımcılarından genç bir kıza âşık olur. Genç kız da Guy'a ilgi duymağa başlar. Ancak birgün hiç beklenmedik bir olay olur. Oyunu geliştirmek için kullanılan yapay zekâ, yazılım mühendislerinin isteği dışında oyunu geliştirir. Bu sayede Guy; gerçek bir insan olmadığını, yaşadığı ortamın da sanal bir dünya olduğunu fark eder. Kendisi, Free City'de sadece bir arka plan karakteridir. Bu keşif, onun ve arkadaşlarının hayatını değiştirir. Guy, büyük mücadeleler vererek bütün karakterlerin bu gerçeği görmesini sağlar. NPC'ler, yapay zekânın yardımıyla oyunun sahibi ve yazılımcıların tüm engellemelerine rağmen Guy'ın

liderliğinde ortak hareket ederek kendileri için yazılan kodların dışına çıkar ve özgürlüğe kavuşurlar. Davranış biçimlerini, şiddet yerine sevgi ve kardeşlik üzerine yeniden kurarlar. Bu durum; yazılım mühendisleri, şirket çalışanları ve tüm dünyada Free City'ye katılan oyuncular arasında büyük şaşkınlığa sebep olur. Ancak bu durum fazla sürmez. Yapay zekânın geliştirdiği yeni oyun, beğenilir ve zamanla büyük ilgi toplar. Netice olarak, yapay zekâ hem NPC'ler hem avatarlar hem de diğer film karakterleri için yepyeni bir dünya kurgular.

Bu çalışmada; *Gerçek Kahraman*'ın senaryosunu şekillendiren Free City oyunundaki NPC ve avatarların oluşturduğu alt metin ve bu oyun üzerine kurgulanan üst metindeki kurmaca karakterlerin biçimlendirdiği gerçeklik katmanları irdelenerek izleyicide uyandırılan gerçeklik-kurmaca algısı/yanılgısı üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda kurmaca dünya, sanal gerçeklik ve hipergerçeklik kavramları irdelenecektir.

Anahtar kelimeler: *Gerçek Kahraman, Sinema, Yapay zekâ, Sanal gerçeklik, Hipergerçeklik.*

The Evaluation of Eleventh Grade Mathematics Textbooks Through Core Values

On Birinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından Değerlendirilmesi

Nihan KALYONCU KONUK

**Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi Bölümü, nihaankalyoncu@hotmail.com, Türkiye**

Suat ÜNAL

**Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi Bölümü, suatunal@trabzon.edu.tr, Türkiye**

Abstract

This study aimed to examine an 11th-grade mathematics textbook used by students in the fields of “science” and “Turkish language-mathematics” in terms of the core values determined by the Turkish MoNE. These values are justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and helpfulness. The research was conducted using a qualitative research model. Data for the study were collected by the document analysis technique. The data were analyzed using the descriptive analysis technique. The results of the study revealed that, among the core values, responsibility, patriotism, and helpfulness were the most frequently emphasized in the 11th-grade mathematics textbook examined, while the least emphasized values were friendship, honesty, self-control, and respect. When examined according to learning domains, it was found that the core values were most frequently included in the “Geometry” learning domain and least frequently in the “Data, Counting, and Probability” learning domain of the 11th-grade mathematics textbook examined. In terms of sub-learning domains, the core values were most prevalent in “Applications of Functions,” while they were least prevalent in the sub-learning domains of “Circles and Disks” and “Systems of Equations and Inequalities.” When analyzed in terms of the sections of the textbook, it was determined that the values were most frequently addressed in the “Measurement and Evaluation” section and least

frequently in the “History of Mathematics” section. At the end of the study, it was suggested that textbook authors, including those of the examined mathematics textbook, should generally place greater emphasis on values and integrate them more extensively into textbooks.

Keywords: Values education, core values, mathematics textbooks.

Öz

Bu çalışmada “sayısal” ve “eşit ağırlık” alanlarındaki öğrencilerin kullandığı bir ortaöğretim 11. sınıf matematik ders kitabının MEB tarafından belirlenen kök değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Araştırma nitel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi tekniği kullanılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda incelenen ortaöğretim 11. sınıf matematik ders kitabında en çok sırasıyla sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer verildiği; en az yer verilen değerlerin ise dostluk, dürüstlük, özdenetim ve saygı değerleri olduğu görülmektedir. Öğrenme alanlarına göre incelenen ortaöğretim 11. sınıf matematik ders kitabında en çok “Geometri” en az ise “Veri, Sayma ve Olasılık” öğrenme alanında kök değerlere yer verildiği görülmüştür. Alt öğrenme alanlarına göre bakıldığında ise kök değerlere en çok “Fonksiyonlarda Uygulamalar”, en az ise “Çember ve Daire” ile “Denklem ve Eşitsizlik Sistemleri” alt öğrenme alanlarında yer verildiği ortaya çıkmıştır. Kitaptaki bölümler açısından incelendiğinde; değerlere en çok ders kitabındaki “Ölçme ve Değerlendirme”, en az ise “Matematik Tarihi” başlıklarında yer verildiği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonunda, incelenen matematik ders kitabının yazarları da dahil olmak üzere, genel olarak ders kitabı yazarlarının değerlere daha fazla önem vermeleri ve değerleri ders kitaplarına daha fazla entegre etmeleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, kök değerler, matematik ders kitapları.

GİRİŞ

İnsanların düşünce ve davranışlarının şekillenmesinde sahip oldukları değerler temel bir rol oynar. Değerler, bireylerin dünyaya bakış açılarını derinden etkileyerek onların algı, tutum ve eylemlerini yönlendirir. Bu bağlamda, değerler bireyin kimlik oluşumunda ve sosyal etkileşimlerinde belirleyici unsurlardır. Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymettir (Türk Dil Kurumu-TDK, 2024). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018: 15) değer kavramı, “temel insani özelliklerimizi oluşturan, hayatımızın rutin akışında, karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan gücün kaynağıdır” şeklinde ifade

edilmektedir. Koç (2016) ise değer kavramını “*bireyi birey yapan, kendisini ve kültürel varlığını sorguladığı ölçütlerdir*” şeklinde ifade etmiştir. Kendisine ve topluma yararlı, sorumluklarının bilincinde, örnek davranışlar sergileyen, toplum ile uyum içerisinde yaşayan bireylerin yetişmesi için değer aktarımına gereksinim vardır (Bolat, 2013). Nesilden nesile değerlerin aktarılması için bireylerin değerleri özümsemesi ve yaşantısında kullanması gerekmektedir. Toplamların devamlılıklarını sağlayabilmeleri, benimsedikleri değerleri gelecek nesillere aktarabilmelerine ve aktarılan neslin sahip oldukları değerlere uygun şekilde davranmalarına bağlıdır (Özkaya & Duru, 2020). İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli niteliklerinden biri, insanın toplumsal değerlerle hayatını anlamlandırması ve değerler sistemine sahip olmasıdır (Şahin & Tuğrul, 2020). Dünyada yaşanan olumsuzluklar değerler eğitimine duyulan ihtiyacı göstermektedir (Şahin & Başgöl, 2018).

Değerler eğitimi ailede başlayan, okulda devam eden bir süreçtir. Bu değerlerin kazandırılmasında planlı ve programlı bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okulların önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Nitekim eğitim sürecinde öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmı okulda geçmektedir. Bu süre zarfında öğretmenler bilinçli ya da bilinçsiz şekilde öğrencilerine rol model olmaktadır. Değerler eğitiminin başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için ailelerin, okulun, öğretmenlerin hatta arkadaşların önemli bir etkisi olmakla beraber, öğretim programının da etkisi göz ardı edilemez (Karaca & Uzunkol, 2019). Branş fark etmeksizin tüm öğretmenlerin sınıf içerisinde doğru ve etkili bir model olabilmesi, temel değerleri öğrencilere kazandırılabilmesi için, hangi değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiği konusunda onlara yol gösteren açıklayıcı öğretim programlarına ihtiyaç vardır. Bu açıdan önemli bir adımın 2017 yılında atıldığı ve matematik de dahil olmak üzere tüm disiplinlere ait öğretim programlarının içerisinde bazı kök değerlere yer verildiği görülmektedir (Karaca & Uzunkol, 2019). Diğer branşlara ait öğretim programlarında da aynı olmak üzere, 2018 Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik şeklindedir (MEB, 2018).

Matematik nicel bir disiplin olması nedeniyle değerler eğitimi için uygun değilmiş gibi görünse de, ders kitaplarında yer alan etkinlikler, örnekler, problemler, değerlendirmeler ve çalışmalar aracılığıyla doğrudan veya dolaylı olarak değerler eğitimi gerçekleştirmek için uygundur (Durmuş, 2010). Matematik dersinde etkinliklerin, okuma parçalarının veya problemlerin içeriğinde öğrencilerin diğer derslerden edindiği bilgiler, günlük yaşamda karşılaştığı durumlar yer alabilir. Bu bağlamda, günlük yaşamla ilgili durumlara değerler de dahildir. Matematik dersinde değerler eğitiminin entegrasyonu, öğrencilerin hem matematiksel başarılarını artırma potansiyeline sahiptir hem de kişisel gelişimlerine katkıda bulunur (Durmuş, 2010).

Matematik eğitimi alanında değerler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu tür araştırmaların sayısının sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmalar değerlendirildiğinde, bazılarının ilkökul düzeyine (Karaca & Uzunkol, 2019; Şahin & Tuğrul, 2020), bazılarının ortaokul düzeyine (Kılcan, 2020; Özkaya & Duru, 2020; Şahin & Başgöl, 2018; Sayın vd., 2019), bazılarının ise ortaöğretim düzeyine (Çetin vd., 2021; Duman vd., 2023) odaklanarak matematik ders kitaplarını kök

değerler açısından incelediği görülmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki ilk çalışma Çetin ve arkadaşları (2021) tarafından 9. sınıf matematik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından analizini içermektedir. Bu düzeyde yapılan ikinci çalışma ise Duman ve arkadaşları (2023)'nın yürüttüğü, sözel ve yabancı dil alanlarındaki öğrenciler tarafından kullanılan 11. sınıf temel matematik ders kitabının incelendiği çalışmadır. Ancak sayısal ve eşit ağırlık alanlarındaki öğrencilerin kullandığı 11. sınıf matematik ders kitabının değerler açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya ilişkin literatürde rastlanılmamıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmanın ilgili literatürdeki boşluğu kapatacağı ve alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim on birinci sınıf matematik ders kitabında hangi kök değerlere, ne sıklıkta yer verilmiştir?
2. Ortaöğretim on birinci sınıf matematik ders kitabında yer verilen kök değerlerin öğrenme alanlarına dağılımı nasıldır?
3. Ortaöğretim on birinci sınıf matematik ders kitabında yer verilen kök değerlerin alt öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Ortaöğretim on birinci sınıf matematik ders kitaplarının yer verilen kök değerlerin kitaptaki bölümlere göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırmada seçilen bir 11. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabındaki kök değerleri belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırılması planlanan olgular hakkında yazılı materyallerin analiz edilmesi işlemi, doküman analizi yöntemi olarak ifade edilebilir. (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında rastgele olarak seçilen bir ortaöğretim 11. sınıf matematik ders kitabı, bu çalışmanın doküman analizine kaynaklık eden materyaldir.

Araştırma kapsamında 2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim gören “sayısal” ve “eşit ağırlık” alanlarındaki öğrencilerin kullandıkları bir ortaöğretim 11. sınıf matematik ders kitabının, MEB tarafından belirlenen 10 kök değer açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak, önceden rastgele olarak seçilmiş bir on birinci sınıf matematik ders kitabında yer alan kök değerler incelenmiştir. Seçilen 11. Sınıf matematik ders kitabını değerler açısından analiz etmek için; 2018 yılı ortaöğretim matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018) ifade edilen on kök değer esas alınmıştır. Ayrıca öğretim programında yer alan bu on kök değerın göstergesi olan tutum ve davranışlar için ise MEB

TTKB tarafından gerçekleştirilen “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” isimli basın toplantısında (MEB, 2017) detayları açıklanan aşağıdaki tablo (Bkz. Tablo 1) kullanılmıştır.

Tablo 1. Yenilenen müfredatlarda değerler ve değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar (meb, 2017; s. 24)

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma...
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

Araştırmada öncelikle www.eba.gov.tr adresinde yer alan ortaöğretim on birinci sınıf matematik ders kitaplarından bir tanesi rastgele şekilde seçilerek, pdf formatında bilgisayar ortamına indirilmiştir. İndirilen pdf formatındaki ders kitabı, üstteki tabloda (Tablo 1) verilen değerler ve göstergeleri esas alınarak iki ayrı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Bağımsız incelemeler tamamlandıktan sonra, her iki yazarın inceleme sonuçları karşılaştırılmıştır. Farklı bulunan sonuçlar üzerinde her iki araştırmacı birlikte tartışarak ortak bir karara varmışlardır. Bağımsız incelemeler, karşılaştırmalar ve verilen ortak kararlar neticesinde araştırma verilerinin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak, araştırmacılar tarafından tespit edilen kök değerler; türlerine, yer aldıkları öğrenme alanlarına (“Geometri”, “Sayılar ve Cebir”, “Veri, Sayma ve Olasılık”), alt öğrenme

alanlarına (“Trigonometri”, “Analitik Geometri”, “Çember ve Daire”, “Uzay Geometri”, “Fonksiyonlarda Uygulamalar”, “Denklem ve Eşitsizlik Sistemleri”, “Olasılık”) ve kitapta yer aldıkları bölümlere (“Hazırlık Çalışması”, “Matematik Tarihi”, “Örnek”, “Alıştırmalar”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Sıra Sizde”) göre sınıflandırılarak, frekansları çıkarılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada “sayısal” ve “eşit ağırlık” alanlarındaki öğrencilerin kullandıkları on birinci sınıf ortaöğretim matematik ders kitabının incelenmesi sonucunda tespit edilen kök değerler, öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kitapta yer aldığı bölümler dikkate alınarak tablolaştırılmış ve aşağıda verilmiştir.

İlk olarak incelenen on birinci sınıf ortaöğretim matematik ders kitaplarında tespit edilen kök değerlerin öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanına göre dağılımları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. İncelenen on birinci sınıf matematik ders kitabında yer alan kök değerlerin öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı

Öğrenme Alanları		Geometri			Sayılar ve Cebir		Veri, Sayma ve Olasılık		Toplam
Alt Öğrenme Alanları									
Kök Değerler	Trigonometri	Analitik Geometri	Çember ve Daire	Uzay Geometri	Fonksiyonlarda Uygulamalar	Denklem ve Eşitsizlik Sistemleri	Olasılık		
Adalet	-	-	-	1	1	-	-	2	
Dostluk	-	-	-	-	1	-	-	1	
Dürüstlük	-	-	-	-	1	-	-	1	
Öz denetim	-	-	-	-	-	-	1	1	
Sabır	-	-	-	1	2	-	-	3	
Saygı	-	-	-	-	-	-	1	1	
Sevgi	1	-	-	1	-	-	1	3	

Sorumluluk	3	1	1	1	2	1	1	10
Vatanseverlik	1	2	-	2	2	-	1	8
Yardıms severlik	1	-	-	1	2	-	1	5
Toplam	6	3	1	7	11	1	6	35

Tablo 2’de görüldüğü üzere; on birinci sınıf matematik ders kitabında toplamda 35 tane değer içeren ifadeye rastlanılmıştır. Bu ifadelerde en fazla sorumluluk (10), vatanseverlik (8) ve yardıms severlik (5) değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. İncelenen ders kitabında en az ise dostluk (1), dürüstlük (1), öz denetim (1) ve saygı (1) değerlerine yer verildiği gözlemlenmiştir. Öğrenme alanları açısından değerlendirme yapıldığında; değer ifadelerine en fazla “Geometri” (6+3+1+7=17), en az ise “Veri, Sayma ve Olasılık” (6) öğrenme alanında yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Alt öğrenme alanları açısından on birinci sınıf matematik ders kitabı değerlendirildiğinde ise; en çok değer ifadesine “Fonksiyonlarda Uygulamalar” (11), en az değer ifadesine “Çember ve Daire” (1) ile “Denklem ve Eşitsizlik Sistemleri” (1) alt öğrenme alanlarında rastlanmıştır. İncelenen 11. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında öğretim programında yer alan on kök değer içerisinden yer verilmeyen herhangi birinin bulunmadığı görülmüştür.

İncelenen on birinci sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında tespit edilen kök değerlerin kitaptaki bölümlere göre dağılımına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen on birinci sınıf matematik ders kitabında yer alan kök değerlerin kitaptaki bölümlere göre dağılımı

Kök Değerler	Kitapta yer aldığı bölüm	Hazırlık Çalışması	Matematik Tarihi	Örnek	Alıştırmalar	Ölçme ve Değerlendirme	Sıra Sizde	Toplam
Adalet	-	-	-	-	-	2	-	2
Dostluk	1	-	-	-	-	-	-	1
Dürüstlük	-	-	-	1	-	-	-	1
Öz denetim	-	-	-	1	-	-	-	1
Sabır	-	-	-	2	1	-	-	3

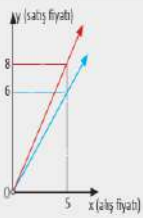
Saygı	-	-	-	-	-	1	1
Sevgi	-	-	-	-	2	1	3
Sorumluluk	-	-	3	1	4	2	10
Vatanseverlik	1	-	1	1	5	-	8
Yardımseverlik	-	-	1	1	2	1	5
Toplam	2	0	9	4	15	5	35

Tablo 3’te görüldüğü üzere; on birinci sınıf matematik ders kitabında en fazla değer ifadesine kitabın “Ölçme ve Değerlendirme” (15) bölümünde yer verildiği, “Matematik Tarihi” bölümünde hiçbir değer ifadesine yer verilmediği belirlenmiştir.

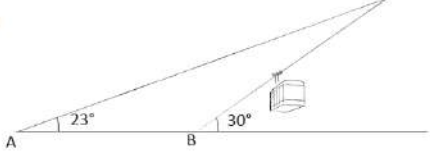
İncelenen on birinci sınıf matematik ders kitabında yer alan bazı değer ifadesi örnekleri, ait oldukları öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, yer aldıkları kitap bölümü ve içerdikleri değerler bakımından Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İncelenen on birinci sınıf matematik ders kitabında yer alan değer ifadesi örnekleri

Kitapta yer alan ifade	Ait olduğu öğrenme alanı- alt öğrenme alanı	Kitapta yer aldığı bölüm	İçerdiği kök Değer
Sıra Sizde Şehnaz, Yaşlılar Haftası nedeni ile bir huzurevinde yapılacak programda sınıfından 11 kız ve 18 erkek arkadaşını görevlendirir. Programın sunuculuğunu yapacak öğrenciyi belirlemek için sınıftaki kızların isimlerini kırmızı zarfa, erkeklerin isimlerini mavi zarfa konularak torbaya atılıyor. Torbadan rastgele çekilen zarfın kırmızı olduğu bilindiğine göre programın sunuculuğunu yapacak öğrencinin Şehnaz olma olasılığı bulunuz.	Veri, Sayma ve Olasılık - Olasılık	Sıra Sizde	Sevgi Yardımseverlik Sorumluluk Saygı

 Somali'nin başkenti Mogadişu ve oraya yakın bir şehir olan Baydabo'da tedaviye muhtaç çocuklar için hastanelerde gönüllü olarak görev yapacak bir doktor, bu ülkeye ilk kez gidecektir. Görev yapacağı şehirlerin sıcaklık değerlerini merak eden doktor, araştırması sonucunda bu değerleri gösteren yukarıdaki grafiğe ulaşıyor ve sıcaklık değerlerinin tekrarlayan bir davranış sergilediğini fark ediyor. Mogadişu şehrinin sıcaklığı $y = 28 + (1,8) \cdot \sin\left(\frac{\pi}{6} \cdot (t - 1)\right)$ Baydabo şehrinin sıcaklığı $y = 28 + (2,4) \cdot \sin\left(\frac{\pi}{6} \cdot t\right)$ ile ifade edildiğine göre a) İki şehrin 15. aydaki sıcaklık farkını bulunuz. b) İki şehrin en yüksek sıcaklığa hangi aylarda ulaştığını bulunuz.	Geometri- Trigonometri	Ölçme ve Değerlendirme	Yardımsızlık Sorumluluk Sevgi
2. Örnek Yandaki doğrusal grafik bir ürünün alış ve satış fiyatı arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu üründen satın alan bir kişi, satış fiyatını incelediğinde kendisinden 80 TL yerine yanlışlıkla 60 TL alındığını fark ediyor. Bunun üzerine mağazaya dönen kişi 20 TL daha ödüyor. Kişinin 20 TL'yi ödemesi veya ödemesi durumları için mağazanın elde edeceği kâr oranlarını bulunuz. 	Sayılar ve Cebir - Fonksiyonlarda uygulamalar	Örnek	Dürüstlük

16.  Dünya Çocuk Günü nedeni ile bir çocuk yuvasında gerçekleştirilecek programda görseldeki gibi bir pasta 27 çocuğa eşit olarak dağıtılacaktır. Silindirik biçiminde olan iki katlı pastanın birinci katının yüksekliği 40 cm, yarıçap uzunluğu 20 cm; ikinci katının yüksekliği 20 cm, yarıçap uzunluğu 10 cm olduğuna göre her bir çocuğa düşecek pasta diliminin kaç dm^3 olacağını bulunuz. ($\pi = 3$ alınız.)	Geometri- Uzay geometri	Ölçme ve Değerlendirme	Yardımseverlik Adalet
Alıştırmalar 1. Hüseyin, bir iş yerinde staj yapmakta ve evin masraflarına yardımcı olmak için haftalık kazancının yarısını annesine vermektedir. a) Hüseyin'in annesine verdiği parayı haftalık kazancının bir fonksiyonu olarak yazınız. b) Hüseyin'in 10. hafta sonunda annesine vereceği toplam parayı haftalık kazancı cinsinden bulunuz. c) Hüseyin'in evin masraflarına yapmış olduğu katkının kaç hafta sonra haftalık kazancının 3 katı olacağını bulunuz.	Sayılar ve Cebir - Fonksiyonlarda Uygulamalar	Alıştırmalar	Sorumluluk Yardımseverlik

31.  Bir mühendis, teleferik tesisi için çizdiği projede teleferiğin başlangıç noktasını A, çelik halatın yatayda yaptığı açıyı 23° olarak alıyor. Öte yandan Anıtlar Yüksek Kurulu, kültürel mirasın tahrip olabileceği gerekçesiyle mühendisten projeyi değiştirmesini istiyor. Bunun üzerine projeyi değiştiren mühendis, A noktasını şekildeki gibi 60 metre sağa kaydırıp çelik halatın yatayda yaptığı açıyı bu defa 30° olarak alıyor. Mühendisin yaptığı değişikliğin ardından teleferiğin izleyeceği yolun kaç metre kısalacağını bulunuz. ($\sin 7^\circ = 0,12$ ve $\sin 23^\circ = 0,39$ alınız.)	Geometri- Trigonometri	Ölçme ve Değerlendirme	Sorumluluk Vatanseverlik

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda “sayısal” ve “eşit ağırlık” alanlarındaki öğrencilerin kullandıkları 11. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında, öğretim programlarında yer alan on kök değerinin tamamına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bunlardan bazılarının daha fazla yer verilirken bazılarının daha az yer verildiği belirlenmiştir. İncelenen 11. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında, öğretim programlarında yer alan on kök değerinden en fazla sorumluluk (10), vatanseverlik (8) ve yardımseverlik (5) değerlerine yer verildiği görülmüştür. Literatür incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularıyla benzer veya farklı sonuçlara ulaşan başka çalışmaların da olduğu görülmektedir. Sayın ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada beşinci sınıf matematik ders kitabında en çok yer verilen değerlerin sırasıyla öz denetim, adalet, yardımseverlik ve sorumluluk değeri olduğunu rapor etmişlerdir. Şahin ve Başgöl (2018) ortaokul matematik ders kitaplarını incelediği çalışmalarında, ders kitaplarında en çok sorumluluk değerine yer verildiğini rapor etmişlerdir. Karaca ve Uzunkol (2019) ilköğretim matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında dördüncü sınıf matematik ders kitabında en çok vatanseverlik, tutumluluk ve öz denetim değerlerine yer verildiğini belirlemişlerdir. Sayın ve arkadaşları (2019) 5. Sınıf matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmada en çok yer verilen kök değerlerinin öz denetim, adalet, yardımseverlik ve sorumluluk değerleri olduğunu bulmuşlardır.

İncelenen 11. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında öğretim programlarında yer alan on kök değerinden en az dostluk (1), dürüstlük (1), öz denetim (1) ve saygı (1) değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kısmen benzer ve kısmen farklılaşan sonuçlar literatürde bulunmaktadır. Örneğin; Sayın ve arkadaşları (2019) 5. Sınıf matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmada en az değinilen kök değerlerinin dostluk, dürüstlük, vatanseverlik, saygı ve sevgi değerleri olduğunu rapor

etmişlerdir. Kılcan (2020) ortaokul matematik ders kitaplarında en az yer verilen kök değerlerin dürüstlük ve saygı olduğunu bildirmiştir. Çetin ve arkadaşları (2021) ise 9. sınıf ortaöğretim matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında en az yer verilen kök değerlerin sabır, öz denetim, dürüstlük ve sevgi olduğunu ifade etmişlerdir.

İncelenen 11. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında tespit edilen kök değerler, yer verildikleri öğrenme alanlarına göre incelendiğinde en fazla “Geometri (17)”, en az ise “Veri, Sayma ve Olasılık (6)” öğrenme alanında değerlere yer verildiği görülmüştür. “Geometri” öğrenme alanında dört farklı alt öğrenme alanı bulunması nedeniyle, bu alandaki değer sayısının “Sayılar ve Cebir” ile “Veri, Sayma ve Olasılık” öğrenme alanlarındaki değer sayılarından daha fazla olduğu düşünülmektedir. İncelenen 11. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında tespit edilen kök değerlerin alt öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde; en fazla “Fonksiyonlarda Uygulamalar (11)”, en az ise “Çember ve Daire (1)” ile “Denklem ve Eşitsizlik Sistemleri (1)” alt öğrenme alanlarında değerlere yer verildiği görülmüştür. Bu bulgular aslında değerlerin incelenen ders kitabında öğrenme alanlarına veya alt öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağıtılmadığı sonucuna işaret etmektedir. Benzer sonuçlar literatürdeki ilişkili çalışmalarda da rapor edilmiştir. Şahin ve Tuğrul (2020) ilkökul matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında değerlere en çok “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında, en az ise “Veri İşleme” öğrenme alanında yer verildiğini tespit etmişlerdir. Sayın ve arkadaşları (2019) da çalışmalarında 5. sınıf matematik ders kitabında en çok “Doğal Sayılar”, “Doğal Sayılarla İşlemler”, “Kesirler” konularında; en az ise “Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler”, “Üçgenler ve Dörtgenler”, “Veri İşleme”, “Uzunluk ve Zaman Ölçme”, “Alan Ölçme”, “Geometrik Cisimler” konularında yer verildiğini tespit etmişlerdir. Şahin ve Başgöl (2018) ortaokul matematik ders kitaplarını değerler açısından inceledikleri çalışmalarında en fazla “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında değerlere daha fazla yer verildiğini, “Geometri ve Ölçme” ile “Veri İşleme” öğrenme alanlarında ise değerlere daha az yer verildiğini belirtmişlerdir. Çetin ve arkadaşları (2021) 9. sınıf matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında alt öğrenme alanlarında değerlere en fazla “Denklem ve Eşitsizlikler” alt öğrenme alanında, en az ise “Mantık” alt öğrenme alanında yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bu çalışma ve benzeri çalışmalarda ortaya çıkan kanıtlar, genel olarak matematik ders kitaplarında öğrenme alanları, alt öğrenme alanları, ünite veya konu bazında değerlerin dengeli dağılmadığını göstermektedir. Değerlerin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılabilmesi açısından, bu değerlerin tüm öğrenme alanlarında dengeli ve tutarlı bir biçimde ele alınması oldukça önemlidir. Nitekim MEB (2018) tarafından yayımlanan öğretim programlarında da değerler eğitiminin yalnızca belirli bir ders, ünite ya da konuyla sınırlı kalmaması gerektiği; aksine, tüm öğretim sürecine bütüncül bir yaklaşımla entegre edilmesi gerektiği açıkça vurgulanmaktadır.

İncelenen 11. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında yer verilen kök değerlerin kitabın bölümlerine göre dağılımı dikkate alındığında; “Hazırlık Çalışması”, “Örnek”, “Aıştırılmalar”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Sıra Sizde” gibi birçok başlıkta değerlere yer verildiği görülmektedir. Ancak değerlerin yer aldığı bu başlıklar karşılaştırıldığında kitapta bazı başlıklarda değerlere daha fazla yer verildiği bazı başlıklarda ise daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu aslında olağan bir sonuç

olarak düşünülebilir. Ancak özellikle “Matematik Tarihi” başlığında matematikteki birçok değerli bilim adamından, onların çalışmalarından veya matematikteki pek çok kural veya formülün ortaya çıkış sürecinden bahsedilirken birçok değere yer verilebileceği düşünülürken, bu başlıkta hiç değere rastlanılmaması oldukça şaşırtıcıdır. Kitaplardaki bölümler bazında yapılan incelemeler sonucunda kök değerlere en fazla “Ölçme ve Değerlendirme” bölümünde yer verildiği, “Matematik Tarihi” bölümünde ise kök değerlere hiç yer verilmediği görülmüştür. Kısmen benzer ve farklı sonuçlar başka çalışmalarda da rapor edilmiştir. Çetin ve arkadaşları (2021) 9. sınıf matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında değerlere en çok “Örnek” bölümlerinde yer verildiğini tespit etmişlerdir. Karaca ve Uzunkol (2019) ise 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında kök değerlerin en çok “Çalışma” kısımlarında, en az ise “Etkinlik” kısımlarında yer aldığını belirtmişlerdir. Farklı kitap bölümlerinde değerlere farklı ölçülerde yer verildiği başka çalışmalarda da bildirilmiştir. Örneğin Sayın ve arkadaşları (2019) 5. sınıf matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında kök değerlerin kitabın bölümleri arasında tutarsız dağıldığını tespit etmişlerdir.

“Sayısal” ve “eşit ağırlık” alanlarındaki öğrencilerin kullandıkları on birinci sınıf ortaöğretim matematik ders kitaplarından bir tanesinin kök değerler açısından incelendiği bu çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- İncelenen ders kitabında bazı kök değerlere daha fazla yer verilirken bazılarına oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretim programlarında yer alan her bir kök değere ders kitaplarında yeterli düzeyde yer verilmesi, her bir değere ders kitaplarında eşit sayıda olmasa da yakın sayıda ve dolayısıyla dengeli bir şekilde yer verilmesi önerilmektedir. Bu hususta incelenen matematik ders kitabının yazarları başta olmak üzere, genel olarak ders kitabı yazarlarının değerlere daha fazla önem vermeleri ve değerleri ders kitaplarına daha fazla entegre etmeleri önerilmiştir.
- İncelenen ders kitabında değerlerin öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına veya kitap bölümlerine göre de dengeli dağılmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, ders kitabı yazarlarının, kitap hazırlama sürecinde değerlerin hemen hemen her öğrenme alanında veya alt öğrenme alanında eşit olmasa da yakın sayıda olmasına, kitabın farklı bölümlerinde de dengeli bir dağılmasına özen göstermeleri tavsiye edilmektedir. Özellikle “Matematik Tarihi” başlıklarında gerek Türk gerekse yabancı bilim adamlarının yaşamlarından kesitler sunarak, onların çalışmalarında ve diğer yaşantılarında azimli, sabırlı, dürüst, sorumluluk sahibi, güvenilir ve vatansever kişiler olduklarını konu alan metinlere yer vererek ders kitabında kök değerlere daha fazla yer verilebilir ve çocuklara rol model olabilecek örnekler verilebilir.
- Gelecekteki eğitim araştırmaları için, yalnızca matematik dersinin değil, aynı zamanda ortaöğretim düzeyindeki fizik, kimya ve biyoloji gibi diğer disiplinlere ait ders kitaplarının da kök değerler açısından analizini konu alan çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, ders kitaplarının değerler eğitimi açısından daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Bolat, Y. (2013). Bir değer ölçme aracı: Çok boyutlu sosyal değerler ölçeği. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 13-27.
- Çetin, İ., Mutluoğlu, A., Yazlık, D.Ö. & Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının kök değerler çerçevesinde incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 715-732.
- Duman, M., Kalyoncu Konuk N. & Ünal S. (2023). *11. sınıf temel düzey matematik dersi kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi*, İçinde T. Kutluca (Ed.). Matematik ve Fen Alanında Uluslararası Araştırmalar IX, (s. 53-68), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Durmuş, S. (2010). Matematik Eğitiminde Değerler Üzerine Bir Deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 65-79.
- Karaca, D. & Uzunkol, E. (2019). İlkokul Matematik Ders Kitaplarının İçerdiği Değerler Bakımından İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 55-71.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4 (2), 248-266.
- Koç, S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 377-396.
- MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. 22.09.2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf 'den erişim sağlandı.
- MEB (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.
- Özkaya, F., & Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 43-67.
- Sayın, V., Orbay, K., & Şam, E. A. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 161-171.
- Şahin, Ö., & Tuğrul, K. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 173-208.
- Şahin, Ö., & Başgöl, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 90-104.
- Türk Dil Kurumu-TDK (2024). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20.03.2024 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Effectiveness of Error Correction Codes in Writing Assessments: A Case Study with Istanbul Aydın University Preparation Students

Gülden SAVUT

Istanbul Aydın University, Türkiye

guldensavut@aydin.edu.tr

Abstract

Bu vaka çalışması, Hata Düzeltme Kodlarının (ECC'ler) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkinliğini araştırmak için yürütülmüştür. Çalışma, 2024-2025 Akademik Yılı'nda Türkiye'deki İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 18 ila 21 yaş aralığındaki, orta seviye İngilizce dil becerisine sahip, yirmi yedi öğrenci katılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları kolaylık örnekleme yönteminde seçilmiştir. Veri toplama aşamasında 14 sorudan oluşan algı anketi ve Likert Ölçeği kullanılmış ve rastgele seçilen 7 öğrenci ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Algı anketi bir araştırma makalesinden uyarlanmıştır (Ekinci ve Ekinci, 2020). Anket kullanılmadan önce araştırmacılardan yazılı onay alınmıştır. Algı anketinden elde edilen veriler SPSS 27 kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar araştırmacı tarafından incelenmiştir. Derinlemesine görüşmede öğrencilerin ECC'lere ilişkin algıları, öğretmen geri bildirimlerine ilişkin tercihleri (yazılı veya sözlü) ve geri bildirim aldıktan sonra yazılarını gözden geçirmede karşılaştıkları zorluklar araştırılmıştır. Öğrencilere zorluklarla ilgili bir dizi ifade verilmiştir ve bu sorunları yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. İfadelerin listesi (Mulyah ve diğerleri, 2020) tarafından yazılan bir makaleden alınmıştır. Ayrıca araştırmacılardan bu ifadeleri kullanmak için yazılı onay da alınmıştır. Sonuçlar, ECC'lerin öğrencilerin hatalarını fark etmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olmasına rağmen, öğretmenlerin sözlü geri bildirimleriyle desteklendiğinde etkinliklerinin en üst düzeye çıkarıldığını göstermiştir. Çok sayıda öğrenci ECC'leri bağımsız olarak kavramakta zorluk çekmiştir ve geri bildirim almada karma bir yöntemini tercih etmiştir. Çalışma, ECC'lerin öğretmen geri bildirimiyle bütünleştirilmesinin öğrenci öğrenme sonuçlarını iyileştirdiği sonucuna varmıştır ve gelecekteki araştırmalar bu geri bildirim sağlama yönteminin uzun vadeli etkilerini araştırmalıdır.

Anahtar Kelimeler: hata düzeltme kodları, yazma değerlendirmeleri, öğrenci algıları, geri bildirim stratejileri, yazım iyileştirme, gözden geçirme zorlukları

Abstract

This case study was conducted to investigate the effectiveness of Error Correction Codes (ECCs) in improving the students' writing skills. The study was carried out during the 2024-2025 Academic Year at the School of Foreign Languages of Istanbul Aydın University, Turkey. Twenty-seven pre-intermediate level students within the age range of 18 to 21 participated in the study. The participants for this study were selected according to the convenience sampling method. In the data collection phase, a perception questionnaire with 14 questions and a Likert Scale was used, and an in-depth interview was conducted with 7 students who were randomly chosen. The perception questionnaire was adapted from a research article (Ekinici & Ekinici, 2020). A written approval was obtained from the researchers before the questionnaire was used. The data from the perception questionnaire were analyzed using SPSS 27 and the results were examined by the researcher. The in-depth interview delved into the students' perceptions of ECCs, their preferences for teacher feedback (written vs. verbal), and the challenges they faced in revising their writing after receiving feedback. The students were given a set of statements regarding the challenges and asked whether they had these problems or not. The list of the statements was taken from an article written by (Mulyah et al., 2020). The researchers' written approval to use the statements was also taken. The results indicated that although ECCs aided students in recognizing and rectifying their errors, their efficacy was maximized when supplemented with verbal feedback from teachers. Numerous students encountered difficulties in comprehending ECCs independently and favored a blended method of receiving feedback. The study concluded that the integration of ECCs with teacher feedback improves student learning results, and future research should investigate the long-term effects of this method of providing feedback.

Keywords: error correction codes, writing assessments, student perceptions, feedback strategies, writing improvement, revision challenges

INTRODUCTION

This study aims to explore the effectiveness of the indirect feedback given through error correction codes in writing assessments and the students' perceptions on this subject.

Writing is deemed to be the most difficult skill in second language learning because it requires students to use subskills including proper syntax, precise vocabulary, clarity, cohesiveness, organization, and creativity to express their ideas. Teachers find writing instruction challenging due to the complexity of the skill itself, the diverse needs of students, and the time-consuming process of evaluation. Writing requires detailed and personalized criticism. The instructor must make necessary corrections to the content, coherence, language, and structure while offering insightful and useful feedback.

Regarding all these tasks, teacher workload may be alleviated by engaging students in the feedback process. Indirect feedback is when the teacher acknowledges an error but leaves it to the student writer to resolve the issue and rectify the error (Ferris, 2011). The utilization of Error Correction Codes enables educators to conserve time in assessment and feedback by rendering the procedure more efficient, methodical, and centered on students.

Error correction codes (ECC) are extensively utilized in writing evaluations to assist students in independently recognizing and rectifying their errors. Riddel (2012) suggests that these codes encourage learner independence. Correction codes are used to emphasize the faults and by using some form of symbols they draw the attention of the students to the kind of mistake they made (Bryne, 1998). These codes generally comprise of symbols or abbreviations (e.g., "SP" for spelling, "P" for punctuation) that denote particular categories of faults in a student's work. Educators may utilize symbols to distinguish errors and their respective types, such as "WO" for "Wrong Word Order." This diminishes the time allocated to grading and enables educators to concentrate on the quality of content rather than rectifying every trivial error manually. This cuts the need for several rounds of teacher corrections and supports active learning. Using this consistent correction approach allows teachers to rapidly mark several assignments, hence guaranteeing consistency. Faster feedback cycles also enable students enhance their work on time.

Not least of all, error correction codes enable students to absorb writing norms and grammar. Students make fewer mistakes over time, which lowers the requirement for corrections in next projects and so helps teachers save even more time.

The efficacy of Error Correction Codes is a subject of ongoing debate. While some students find error correction codes beneficial for promoting autonomy and self-revision, others encounter difficulty in interpreting the codes and prefer more explicit feedback.

The effectiveness of error correction as a feedback strategy has also been a subject of debate among researchers, with some arguing that it may be ineffective or even harmful to learners. Truscott (1996) was one of the most vocal critics of error correction in writing instruction. He argued that grammar correction in L2 writing classes is not only ineffective, but potentially harmful, leading to frustration and demotivation among learners. Truscott claimed that error correction fails to produce long-term improvement in grammatical accuracy and may distract students from focusing on meaning and content. His controversial paper, "*The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*" (1996), suggested that the time and effort spent on grammar correction could be better utilized by focusing on other aspects of writing, such as fluency and idea development.

In contrast, Ferris (1999) presented a more nuanced view, arguing that while error correction has limitations, it can be beneficial if applied selectively and systematically. In her response to Truscott, Ferris contended that error correction helps recognize and rectify specific grammatical issues, thereby contributing to students' writing accuracy over time. In her book, "*Treatment of Error in Second*

Language Student Writing” (2011), Ferris emphasized the importance of distinguishing between types of errors -treatable versus untreatable- and tailoring correction strategies accordingly.

The debate between Truscott and Ferris highlights the complexity of error correction as a feedback mechanism. While Truscott’s arguments caution against the potential demotivating effects of excessive error correction, Ferris’s perspective underscores the value of targeted and systematic feedback in facilitating learner progress.

LITERATURE REVIEW

Error Correction Codes (ECC) have emerged as an effective feedback mechanism in writing instruction. These systems which use coded symbols to indicate specific errors, are widely used in language learning and writing classrooms to enhance students’ self-correction abilities and save teachers’ time in grading. This literature review explores key studies on error correction codes, their effectiveness and their impact on student learning and teacher workload.

1. Theoretical Foundations of Error Correction Codes

The concept of ECC in writing instruction is grounded in communicative language teaching (CLT) and form-focused instruction. According to Ferris (2006), corrective feedback is essential for language acquisition, as it guides learners towards linguistic accuracy. Truscott (1996); however, argued that grammar correction may not significantly improve writing proficiency and could demotivate learners. Despite this, more recent studies emphasize the benefits of structured correction methods such as ECC in improving student writing (Bitchener & Knoch, 2008).

2. Effectiveness of Error Correction Codes

Research supports the idea that ECC improves students’ ability to recognize and correct their errors. For instance, Fathman and Whalley (1990) found that coded feedback led to greater improvements in accuracy compared to uncoded feedback. Similarly, Ferris and Roberts (2001) demonstrated that students who received coded feedback outperformed those who received no error indications in self-revisions.

A meta-analysis by Kepner (1991) suggested that ECC enhances grammatical accuracy but may not significantly impact content development. However, later studies, such as Chandler (2003), found that coded correction allows students to focus on accuracy while still engaging with meaning, making it a more balanced approach to feedback.

3. Decrease in Teacher’s Grading Time

One of the major advantages of ECC is its ability to reduce teacher’s grading time. Harmer (2006) noted that using error codes instead of lengthy comments significantly shortens the correction process while maintaining feedback effectiveness. According to Hyland and Hyland (2006), teachers using

coded error correction provided feedback more efficiently, allowing for quicker turnaround times and more frequent student revisions. Moreover, Lee (2008) found that students gradually became independent in recognizing their mistakes, reducing the need for extensive teacher intervention over time. This supports the notion that ECC fosters learner autonomy, ultimately making writing instruction more sustainable.

4. Student Perceptions and Challenges

Although many students find ECC helpful, some struggle to interpret the codes without additional guidance. Ferris (2006) highlighted the need for explicit training on how to use error correction codes efficiently. Some learners prefer direct correction over coded feedback, as they feel uncertain about self-correcting their errors.

Several studies have investigated students' perception of ECC. Johnson and Svingby (2007) found that students appreciate error correction codes as they make feedback more systematic and reduce ambiguity in teacher comments. On the contrary, Hyland and Hyland (2006) pointed out that some students experience frustration when error codes do not come with explanations or examples, which can lead to misinterpretation of corrections. Furthermore, while Chandler (2003) argued that coded correction reduces frustration by giving students control over revisions, Leki (1992) pointed out that students may need repeated exposure and practice to fully benefit from the system.

In a study conducted by Saito (1994), students reported that coded feedback helped them identify patterns in their mistakes, leading to long-term improvement in writing accuracy. However, Alshahrani and Storch (2013) noted that lower-proficiency learners often struggle with self-correction using ECC alone and benefit from additional teacher guidance.

Furthermore, Van Beuningen et al. (2012) highlighted that while students recognize the usefulness of coded feedback, they sometimes feel overwhelmed when multiple codes appear in one piece of writing. This suggests that ECC should be implemented gradually to avoid cognitive overload.

Research Objectives

This study aims to answer the questions below:

- What are students' perceptions of ECCs?
- What challenges do students face when using ECCs?
- Does a combination of ECCs and detailed feedback yield better results?
- Do students prefer written or verbal teacher feedback alongside ECCs?

METHODOLOGY

A mixed-methods approach was adopted in this case study, involving both quantitative and qualitative data collection. The effectiveness of ECCs was analyzed among prep school students at the pre-

intermediate proficiency level. The participants for this study were selected according to the convenience sampling method. A total of 27 students (Male:17, Female:10) in one class, aged between 18-21, participated in this study. In the qualitative phase of the research, seven students were randomly chosen for an in-depth interview.

The research was conducted over several weeks following a structured sequence of activities as follows:

1. Introduction to Error Correction Codes

Students were introduced to ECCs and their meanings were clarified using examples.

2. First Writing Task

Students wrote a composition, which was assessed using ECCs only.

3. Second Writing Task with Teacher Feedback

Students wrote a second composition, which was checked and corrected using ECCs along with verbal feedback from the teacher.

4. Student Feedback Collection:

In the data collection phase, a perception questionnaire with 14 questions and a Likert Scale was used. The perception questionnaire was adapted from a research article (Ekinici & Ekinici, 2020). In addition, to follow the ethical considerations, the researchers' written approval letter was taken.

5. In-depth interviews:

Seven students were interviewed to check their opinions on ECCs, advantages and disadvantages of ECCs, and the students' preference for ECCs alone or combined with teacher feedback.

Students were also asked to indicate which of the following difficulties they faced when revising their writing after receiving feedback:

I cannot revise all the grammatical and mechanic that teacher gave.

I am worried about making new mistakes.

I do not comprehend the teacher's feedback.

I have no sufficient time to revise the draft.

I have too many mistakes to revise.

The teacher's written feedback is not helpful.

I do not know how to revise my task.

I have no problems in revising my task after the feedback.

The list of the statements were taken from an article written by (Muliyah et al., 2020). The researchers' written approval to use the statements was also taken.

TIMETABLE

Week	Activity
Week 1	Introduction to Error Correction Codes
Week 2	First Writing Task (Assessed with ECCs only)
Week 3	Second Writing Task (ECCS + Verbal Teacher Feedback)
Week 4	Interviews with 27 Students (Perception Questionnaire)
Week 5	In-depth interviews with 7 Selected Students
Week 6	Data Analysis and Interpretation
Week 7	Report Writing and Conclusion

DATA COLLECTION AND DATA ANALYSIS

The perception questionnaire was sent to 27 students via Google Forms. Consent letters were taken from the respondents. The data collected were analyzed using SPSS 27 (Statistical Package for Social Sciences), and the results were examined by the researcher. Then, in-dept interviews were carried out with 7 randomly chosen students. The interviews were conducted and their content was analyzed by the researcher.

FINDINGS FROM THE PERCEPTION QUESTIONNAIRE

Table 1 illustrates the findings of the descriptive statistics of the questionnaire filled by the students.

Table 1 Descriptive Statistics of the Questionnaire Items

ITEMS	Mean	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree	
1. Writing is a vital part of learning English.	,07		,7	8,5	4,4	2	3,3
2. I think learning the representations and use of error correction codes is quite easy.		1,1	1,1	1,9	4	8,5	,4
3. I think using error correction codes in writing helps me focus	,62	,7	,4	7	0	5,9	5,9

more on my errors.								
4. Receiving feedback with error correction codes helps me write better essays.	,96	,7	,7	5,9	5,9	0,7	1	
5. Receiving feedback with error correction codes encourages me to become a more autonomous learner.	,37	,7	4,8	7	0	9,6	4,8	
6. Receiving feedback with error correction codes initiates a positive change in the way I think about writing.	,70	,7	,4	5,9	0,7	1	2,2	
7. Receiving feedback with error correction increases my learning concentration by decreasing my writing anxiety level.	,62	,7	1,1	3,3	2,2		9,6	
8. I prefer receiving feedback for my compositions through error correction codes instead of receiving direct correction.	,77	,4	9,6	0,7	1	2,2		
9. I learn more from the correction provided by the teacher.	,40		,7	,4	3,3	5,6	5	
10. I enjoyed interacting with my teacher about my compositions.	,18		,7	2,2	5,9	8,1	3	
11. I learn from my own errors and find the opportunity to correct my writing errors thanks to the error correction codes provided by my teacher.	,92	,7	,4	1,1	8,1	3	9,6	
12. When I get back my paper with correction provided by the teacher, I check them to avoid making the same errors again.			,7	5,9	7	0	3,3	
13. I feel offended when I see red marks (correction) on my paper.	,92	5,9	1,1	4,8	0,7	1	,4	
14. I am proud of the improvement in my compositions.	,85	,4		9,6	5,9	7	0	

The report analyzes the descriptive statistics of a questionnaire administered to 27 students regarding their perceptions of writing error correction codes and feedback mechanisms in their English learning process. The data highlights students' attitudes towards writing, the effectiveness of error correction codes, and their preferences in receiving feedback.

The mean scores of the items in the perception questionnaire showed that item 9 about the teacher-provided correction and learning has the highest mean score (4.40). While 56% of the participants marked 'strongly agree', 33% of them marked 'agree' and 7% of them marked 'neutral' for this item.

The proceeding items were item 10 about the teacher interaction in feedback process (4,18), item 1 about the vitality of writing in learning English (4,07), and item 12 about the checking of corrections to avoid making the same errors again (4,00). For item 10, 48% of the participants marked 'strongly agree', 26% of them marked 'agree' and 22% of them marked 'neutral'. For item 1, 33% of the participants marked 'strongly agree', 44% of the participants marked 'agree' and 18% of them marked 'neutral'. Besides, 33% of the participants marked 'strongly agree', 37% of the participants marked 'agree' and 26% of them marked 'neutral' for the twelfth item.

On the other hand, item 8 about the preference of the respondents receiving feedback for their compositions through error correction codes instead of direct correction (2,77) has the lowest mean score. For the relevant item, 22% of the participants marked 'agree', 41% of them marked 'neutral', 30% of them marked 'disagree' and 7% of them marked 'strongly disagree'. Item 13 about the disturbance of the participants when they see red marks (correction) on their paper (2,92) has the second-lowest mean score. For the involving item, 7% of the participants marked 'strongly agree', 41% of the participants marked 'agree', 15% of the participants marked 'neutral', 11% of the participants marked 'disagree' and 26% of them marked 'strongly disagree'. Item 2 about finding the representations and error correction codes learning quite easy (3,00) has the third-lowest mean score. 7% of the participants marked 'strongly agree', 19% of the participants marked 'agree', 52% of the participants marked 'neutral', 11% of the participants marked 'disagree' and 11% of them marked 'strongly disagree' for item 2.

ANALYSIS OF THE PERCEPTION QUESTIONNAIRE

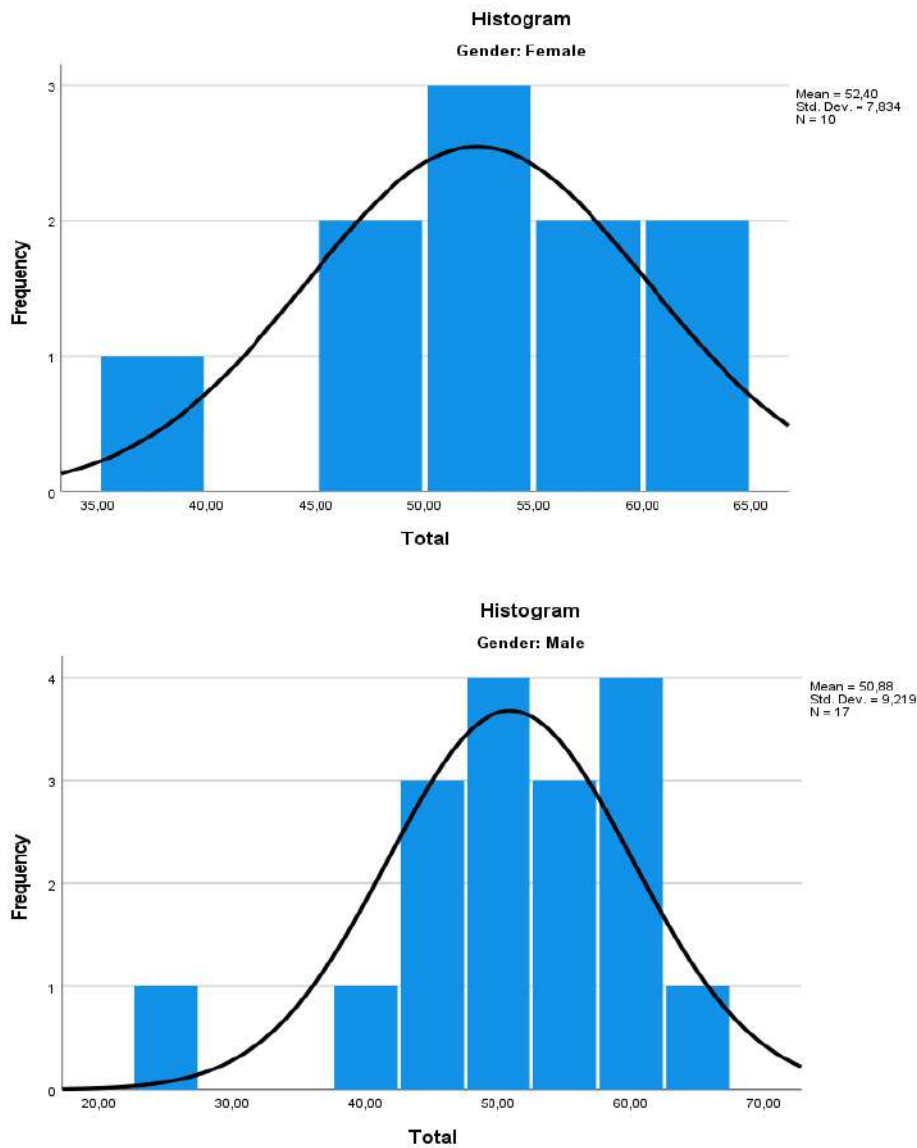
In this study, a questionnaire was applied to 27 students. Whether the scores obtained from the questionnaire differed according to gender was analyzed by an independent samples t-test. The reliability of the scale was analyzed with Cronbach's alpha coefficient. Cronbach's alpha coefficient was 0.86 for this scale. This value indicates that the obtained scale is a reliable tool to measure the scores. Before running the t-test to see whether the scores obtained were normally distributed or not, arithmetic mean, mode, median; skewness and kurtosis coefficients were calculated and histogram graphs for both genders were designed. The results obtained are shown in Table 2.

Table 2. Evidence of Normality for the Results Obtained from the Questionnaire

Gender	n	$\bar{x}$ (Mean)	Median	Mode	Skewness	Kurtosis
Female	10	52,4	51,5	48	-0,75	0,93
Male	17	50,88	52	59	-1,36	2,74

According to Table 2, it is seen that the mean, median and mode values are close to each other in both genders, and the skewness and kurtosis values are between -3 and +3. These values provide important evidence that the scores obtained from the scale are normally distributed. The histogram graphs of females and males are given in Graph 1.

Graph 1. Histogram graphs of the results obtained according to gender



According to Graph 1, it can be seen that the results obtained from both genders are normally distributed. After it was found out that the scores obtained from the scale were normally distributed, an independent samples t-test was performed. The results obtained are shown in Table 3 below.

Table 3. Independent Samples T-Test Results Regarding the Differentiation of the Results Obtained from the Questionnaire According to Gender

	Gender	n	$\bar{x}$ (Mean)	Std. Deviation	t	p
Questionare	Female	10	52,4	7,83	0,43	0,67
	Male	17	50,88	9,21		

According to the t-test result obtained, it was seen that students' perceptions about the use of error correction codes to improve their writing skills did not differ statistically according to gender ($t_{25} = 0,43$, $p > .05$). In summary, the scores obtained by female and male students were statistically similar.

FINDINGS FROM THE IN-DEPT INTERVIEWS

Table 4 Students' problems when revising after getting feedback

Statement	Yes	No	Changes
I cannot revise all the grammatical and mechanic that teacher gave		7	
I am worried about making new mistakes	2	5	
I do not comprehend the teacher's feedback	2	5	
I have no sufficient time to revise the draft		7	
I have too many mistakes to revise	1	3	3
The teacher's written feedback is not helpful		7	
I do not know how to revise my task		7	
I have no problems in revising my task after the feedback	6	1	

All students mentioned revising all the grammatical and issues related to mechanics of writing such as spelling, punctuation, capitalization that teacher gave is doable. They also agreed they have sufficient time for draft revision and they stated the teacher's written feedback is helpful. They all stated that they know how to revise their composition.

Only one student admitted having problems in revising his/her task after the feedback. A number of students expressed concern about making new mistakes when revising.

“Yes, I have this problem.” (O.C., 2025)

“Yes, sometimes I worry about it.” (A.D.B., 2025)

Some participants struggled with understanding the teacher’s feedback.

“Yes, sometimes I don’t understand.” (K.B.C., 2025)

“Yes, sometimes.” (B.C., 2025)

Some students accepted that they sometimes have too many mistakes to revise however this is related to the subject or type of the composition.

“It changes.” (K.B.C., 2025)

“This changes according to the the writing and the topic.” (A.D.B., 2025)

“This sometimes happens and sometimes not. There are many mistakes in some of my writings but a few in the others.” (J.Y., 2025)

“Yes, I have this issue.” (O.C., 2025)

When the students were asked about the advantages about ECCs they all metioned the help of ECCs in identifying their mistakes. The students named grammar, article usage and preposition usage as the most challenging parts of written composition.

“Mostly in things, in articles. I’m mixing up the articles a bit.” (J.Y., 2025)

“Generally, grammar is the majority, we have article deficiencies and sometimes, of course, we have word mistakes.” (A.D.B., 2025)

“I make the most mistakes in grammar. Sometimes I can forget the at, to, on parts.” (O.C., 2025)

The students were asked to state their opinions on how to improve ECCs List. They required to have more examples of preposition usage and abbreviations of error codes instead of symbols which are difficult to remember.

“Yes, it would be better if they were done in a more understandable way, in a more general way, in a way that everyone can understand.” (K.B.C., 2025)

“So, I think it could have been written in clearer letters. For example, not an exclamation point or an inverted triangle...” (D.C., 2025)

“There can be more examples of prepositions.” (O.C., 2025)

Some students struggled with interpreting ECCs without additional feedback.

“Plus, if I don’t understand at all, or if I don’t understand my own mistake, I go to the teacher and ask her my questions.” (O.C., 2025)

“Because when I first saw this, I didn’t know what to do. I asked my teacher and my friends again, how it would be. It was easy when I learned it later.” (D.C., 2025)

“When I am confused about something, I ask my teacher directly.” (J.Y., 2025)

A number of students mentioned using artificial intelligence tools or internet while revising their compositions. They want to be sure about their revision and also to save time.

“First I examine it, then I evaluate my options. Sometimes I use the internet, sometimes I ask my teacher or look at my previous notes.” (S.S., 2025)

“We have one neighbor, my close friend, I usually ask him. If I cannot contact him, I ask the artificial intelligence.” (K.B.C., 2025)

The majority preferred a combination of ECCs and teacher feedback. One of the reasons for choosing a combination was that the teacher shows different alternatives which take the student to a higher level.

“Because let’s say here, when it is done with codes, I can do it one way, but my teacher, for example, can show it in another way. It raises it to a higher level.” (S.S., 2025)

Other reasons for preferring a combination were that the students care more about the teacher’s feedback which is more memorable and guarantees the students’ revisions.

“I think we care more about our own mistakes when we hear them from her own words. Our mistakes.” (S.S., 2025)

“It will also be better in terms of memorability because we get help from the main person in this way.” (K.B.C., 2025)

“It feels better if she at least approves of what I did.” (A.D.B., 2025)

Another advantage of having the teacher’s feedback is that it is easy to do the revisions and saves time.

“But since the teacher tells me directly, it becomes easier for me to find and solve my mistakes, and I can use my time more efficiently.” (O.C., 2025)

The students were asked whether they prefer verbal or written feedback, and the majority stated verbal feedback. The reasons for choosing verbal feedback were the chance to ask additional questions of the teacher on the spot, to understand the errors better when the teacher explains them, finding the teacher’s feedback more valuable. Receiving a feedback from the teacher makes it more memorable and understandable compared to a feedback from a technological device such as artificial intelligence tools or internet because the teacher is a human being that they can trust more.

DISCUSSION

The study revealed some significant evidence to support the view that the use of error correction codes improves students' writing accuracy. Several studies have investigated the effectiveness of error correction codes (ECC) in writing instruction, employing various research methodologies, including surveys and experimental designs. A common theme across these studies is the emphasis on targeted and systematic feedback to enhance writing accuracy. Ekinci and Ekinci (2020) conducted a study with a quasi-experimental design to assess the impact of ECC on English as a Foreign Language (EFL) learners' writing success. The findings indicated that students who received coded feedback demonstrated significant improvements in writing accuracy compared to those who did not receive such feedback.

In another study by Ferris and Roberts (2001)' the effects of different types of feedback on student revisions were compared. The results showed that students who received coded feedback outperformed those who received no error indications in self-revisions. Another research by Fathman and Whalley (1990) examined the effects of feedback on form and content in ESL student writing. The study found that feedback focusing on form, such as grammatical corrections, led to greater improvements in writing accuracy. In addition, through a case study approach, Saito (1994), explored teachers' practices and students' preferences for feedback. The findings suggested that students valued coded feedback as it helped them identify patterns in their mistakes, leading to long-term improvement in writing accuracy. The current study also suggests that the students find error correction codes helpful in identifying the mistakes however, they need more assistance by the teacher.

Regarding the importance of learner autonomy, studies by Ekinci and Ekinci (2020) and Hyland and Hayland (2006) suggest that error correction codes empower students to identify and correct their mistakes independently, fostering self-directed learning. This aligns with Ferris and Roberts (2001), who emphasized that coded feedback can help students become more active participants in the learning process. Byrne (1998) and Saito (1994) also noted that students perceive error correction codes as a useful tool for self-assessment, which enhances their confidence in writing. The consistency and clarity provided by standardized error codes reduce ambiguity and help students focus on specific areas for improvement. However, the current study finds out that the students learn more by teacher-provided correction and do not prefer ECCs when there is a direct correction.

The disadvantages of error correction codes (ECC) have been extensively discussed in the literature. In their study of 120 EFL learners, Alshahrani and Storch (2013) used questionnaires and writing samples to examine students' ability to interpret error codes. The findings revealed that students misinterpreted error codes about 30% of the time, leading to incorrect revisions. Ferris (2006) also reported that lower-proficiency students struggled with interpreting error codes effectively without sufficient training. The current study is also in line with these findings as the students do not find learning error correction codes quite easy.

Regarding the cognitive overload and demotivation, in a study involving surveys of 92 ESL students, Ferris (2006) found that extensive error correction could overwhelm students, especially those with

lower proficiency, leading to cognitive overload and frustration. In addition, Van Beuningen et al. (2012) conducted a survey with 268 Dutch secondary school students using a longitudinal experimental design. The study concluded that comprehensive error correction, including ECC, can demotivate students due to the sheer volume of corrections. It is evident from the current study that students feel offended when they see many corrections on their composition papers.

The findings of the study were also compared with those of another study conducted by Ekinici and Ekinici (2020). The former base size was 25. The comparison reveals a generally declining perception of error correction codes, with students shifting back toward preferring direct teacher correction. Writing remains an important aspect of learning English, but it seems that students are showing less autonomy in utilizing feedback for improvement. There is a drop in agreement, indicating students feel less encouraged toward autonomous learning. The perception of error correction codes being easy to learn has significantly declined, with more students finding it challenging. The latest results indicate an increase in negative reactions to red marks, suggesting students have become more sensitive to marked corrections. The findings suggest that more structured support may be needed to sustain students' engagement with error correction codes and encourage a positive learning experience.

CONCLUSION

The study highlights that while ECCs serve as a useful tool for drawing students' attention to errors, they are most effective when supplemented with teacher feedback. Verbal feedback was found to be particularly beneficial, as it allowed students to clarify doubts in real time. However, some students still preferred written feedback as a reference for later review. The combination of ECCs with verbal and written feedback allows for more effective learning and retention. Additionally, addressing students' difficulties in revising after feedback can further improve their writing development. The results also suggest that additional support is needed to help students effectively revise their work after receiving feedback.

The analysis from the quantitative interviews shows that students generally perceive writing as an essential part of learning English and find teacher feedback beneficial. However, preferences for feedback methods vary, with direct correction preferred over error correction codes. Future interventions could consider a blended approach incorporating both direct teacher corrections and error correction codes to cater to diverse student preferences.

Teachers should ensure students are familiar with the ECC grid and understand each symbol to get most out of ECCs. They should provide students with training on ECC interpretation before its full implementation. Regular workshops or practice sessions should be conducted to improve students' ability to interpret ECCs. A balanced approach combining ECCs with verbal and written feedback should be adopted to address different student preferences. ECCs should be complemented with occasional written explanations to address complex errors. Additional guidance should be provided to help students understand and act on teacher feedback during the revision process.



Future research should explore the impact of ECCs across proficiency levels and learning contexts. Further research could also explore the integration of ECCs with digital tools and AI-assisted feedback to enhance student engagement and learning outcomes.

REFERENCES

- Al Shahrani, A. A., & Storch, N. (2013). Investigation of written corrective feedback in an EFL context: beliefs of teachers, their real practices and students' preferences. *Unpublished MA thesis, University of Melbourne, Australia*.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language teaching research*, 12(3), 409-431.
- Bryne, D. (1998) Teaching Writing Skills. Longman Group UK Ltd.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of second language writing*, 12(3), 267-296.
- Ekinci, M., & Ekinci, E. (2020). Using error correction codes to improve writing success of EFL learners. *International journal of language academy*, 8(4).
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: focus on form versus content. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University. p. 178-90.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 81104.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of second language writing*, 8(1), 1-11.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?. *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184.
- Harmer, J. (2006). Review of "How to teach writing". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 246-248.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83-101.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: *Reliability, Validity and educational consequences*, *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.



- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The modern language journal*, 75(3), 305-313.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of second language writing*, 17(3), 144-164.
- Leki, I. (1992). Understanding ESL writers: A guide for teachers. *Boynton/Cook Heinemann*.
- Muliyah, P., Rekha, A., & Aminatun, D. (2020). Learning from mistakes: Students' perception towards teacher's attitude in writing correction. *Lexeme: Journal of Linguistics and Applied Linguistics*, 2(1), 44-52.
- Riddell, D. (2012). *Teach English as a foreign language: Teach yourself (new edition)*. Hachette UK.
- Saito, H. (1994). Teachers' Practices and Students' Preferences for Feedback on Second Language Writing: A Case Study of Adult ESL Learners. *TESL Canada journal*, 11(2), 46-70.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language learning*, 62(1), 1-41.

Developing a Rubric for Evaluating the Effect of the “Digital-STEM” Game on Critical Thinking and Creativity Skills ¹

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI

hsayvaci@gmail.com, Trabzon University

Assoc. Prof. Dr. Gürhan BEBEK

gurhan.bebek@gmail.com, Trabzon University

PhD Student Selenay YAMAÇLI

Selenay-3461@hotmail.com, Trabzon University

Abstract

The identification of error sources is imperative to enhance the reliability of performance assessments. These assessments are instrumental in informing decisions concerning individuals and the materials developed and monitoring their developmental processes. To minimize the effect of external factors on the scoring process, it is generally recommended that more than one scorer be assigned, that scorers undergo specific training, and/or that rubrics be used. Rubrics are descriptive scoring schemes used to evaluate the performance of individuals, materials, or products resulting from this performance. Accordingly, using rubrics was seen as one of the most effective and reliable ways to evaluate digital games that aim to develop children's creativity and critical thinking skills.

This study aims to develop a rubric for evaluating the effect of the “Digital STEM” game on critical thinking and creativity skills. The subjects, contents, activity scenarios, achievements for preschoolers, and the suitability of the digital game developed based on STEM-based problems were determined, and finally, the dynamics and mechanics of the activities were chosen to evaluate the critical thinking and creativity dimensions. These dynamics and mechanics were analyzed by examining the critical thinking and creativity scales developed in preschool for the skills targeted to be measured, and a pool was created to determine which sub-dimensions should be considered. Then, after deciding the sub-dimensions of the Torrence Creative Thinking Test and Critical Thinking Skills Test for 5–6-year-old

¹ The data obtained from this paper are associated with a project supported by the TÜBİTAK 1001 Scientific and Technological Research Projects Support Programme (122K715).



Children, which were preferred for the activities to measure these skills, a rubric for evaluating creativity and critical thinking skills with criteria in the exact parallel was developed.

The contents of the rubrics developed with the pool for the sub-dimensions obtained were decided, and the activities targeted in the activities were revealed. The rubric to be used for the pre-test and post-tests was developed by considering the sub-dimensions of the 'Torrence Creativity Thinking Test' and the sub-dimensions of the critical thinking skills rubric were determined within the scope of the sub-dimensions of the 'Critical Thinking Skills Test for 5–6-Year-Old Children' and the rubrics were developed in this direction and finalized within the scope of interviews with the researchers. The critical thinking rubric consisted of 'interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, self-regulation' sub-dimensions. For the interpretation sub-dimension, time and choice; for analysis, decision and choice stages in the game; for evaluation, using clues; for inference, time and choices; for explanation, non-interactivity in the game; for self-regulation, the criteria of being sure of the choice and decision were taken into consideration. Accordingly, the highest score of 4 and the lowest score of 1 can be obtained from the rubric that can evaluate critical thinking.

The creativity rubric comprised sub-dimensions of 'fluency, originality, flexibility, and elaboration.' In the fluency score, time selection and being sure of the decision; for originality, selection, and decisions; for flexibility, cue preference, non-interactivity; and elaboration, information transfer about the choices were determined, and scoring was formed. A maximum score of 4 and a minimum score of 1 can be obtained from the rubric to evaluate the creativity obtained.

Keywords: Digital-STEM, critical thinking, creativity, rubric

The Examination of Twelfth Grade Mathematics Textbooks in Terms of Core Values

On İkinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Nihan KALYONCU KONUK

**Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi Bölümü, nihankalyoncu@hotmail.com, Türkiye**

Suat ÜNAL

**Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi Bölümü, suatunal@trabzon.edu.tr, Türkiye**

Abstract

In this study, the aim is to examine a 12th-grade mathematics textbook used by students in the fields of “science” and “Turkish language-mathematics” in accordance with the core values established by the Ministry of National Education. The core values considered in the study are justice, respect, self-control, responsibility, friendship, honesty, love, patience, helpfulness, and patriotism. The research was conducted using a qualitative research model, and data were collected through the document analysis technique. The descriptive analysis technique was employed to analyze the data. Based on the research findings, it was observed that the most emphasized value in the examined 12th-grade mathematics textbook was responsibility, while the least emphasized values were justice, honesty, and respect. It was determined that in the examined 12th-grade high school mathematics textbook, the learning area with the greatest inclusion of core values in the textbook was “Numbers and Algebra,” while the area with the least inclusion was “Geometry.” In terms of sub-learning areas, the examined textbook showed the highest presence of values in “Sequences” and “Derivatives,” and the lowest in “Transformations.” When examined in terms of the sections in the textbook, it has been revealed that values are most frequently addressed in the “Example” headings of the textbook, while they are least addressed in the “Explanation” and “Information Note” headings. At the end of the study, it was

recommended that the 12th-grade mathematics textbook be updated, taking into account value types that received less emphasis, learning areas with fewer values, and book titles containing fewer values.

Keywords: Mathematics education, mathematics textbook, core values.

Öz

Bu çalışmada, MEB tarafından belirlenen kök değerler doğrultusunda, “sayısal” ve “eşit ağırlık” alanlarındaki öğrencilerin kullandığı bir 12. sınıf matematik ders kitabının incelenmesi hedeflenmektedir. Çalışmada esas alınan kök değerler; adalet, saygı, öz denetim, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, sevgi, sabır, yardımseverlik ve vatanseverliktir. Araştırma, nitel araştırma modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve veriler, doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak; incelenen ortaöğretim 12. sınıf matematik ders kitabında en çok sorumluluk değerine yer verildiği; en az yer verilen değerlerin ise adalet, dürüstlük ve saygı değerleri olduğu görülmüştür. İncelenen ortaöğretim 12. sınıf matematik ders kitabında kök değerlere en fazla “Sayılar ve Cebir”, en az ise “Geometri” öğrenme alanında yer verildiği belirlenmiştir. Alt öğrenme alanlarına göre incelenen ortaöğretim 12. sınıf matematik ders kitabında en çok “Diziler” ve “Türev”, en az ise “Dönüşümler” alt öğrenme alanında değerlerin yer aldığı görülmüştür. Ders kitabındaki bölümler açısından incelendiğinde; değerlere en çok ders kitabındaki “Örnek” başlıklarında, en az ise “Açıklama” ve “Bilgi Notu” başlıklarında yer verildiği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonunda, daha az yer verilen değer türleri, daha az değer içeren öğrenme alanları ve daha az değer içeren kitap başlıkları dikkate alınarak, 12. sınıf matematik ders kitabının güncellenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, matematik ders kitabı, kök değerler.

GİRİŞ

Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık ve kıymettir (TDK, 2024). Değer bireyi birey yapan, kendisini ve kültürel kimliğini sorgulamaya çalıştığı ölçütlerdir (Koç, 2016). Değer, bireylerin sahip olduğu üstün nitelik ve yeteneklerdir (Meydan, 2014). Elbir ve Bağcı (2013)’ya göre değerler, bireylerin topluma uyum sağlamasına yardımcı olan ölçütlerdir. Değerler hayatımızın rutin akışında var olan ve karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmede harekete geçmemizi yardımcı olan güç kaynaklarıdır (MEB, 2018). Değerler, bireylerin onları benimsemesi veya göz ardı etmesi durumuna bağlı olarak zamanla kaybolurlar ya da nesilden nesile aktararak sürdürülürler. Değerler kişinin davranışlarının yapı taşı oluşturmakta ve çevresine olan uyumunu kolaylaştırmaktadır.

Yaşadığımız toplumda bireylerde sıkça görülmeye başlayan olumsuz davranışlar ve ahlaki bozulmaların artması, değerler eğitime olan ihtiyacı göstermektedir. İnsan davranışlarında görülen bu bozulmalar, bireylerin sosyal ve kültürel hayata uyumunu sağlayan değerler eğitimi gerektirmektedir. Değerler eğitimi, bireylerin bazı değerleri içselleştirerek bu değerleri karakterlerinin bir parçası haline getirmeleri, bu yönde tutum ve davranışlar sergilemeleri için gerçekleştirilen eğitimidir (Sayın vd., 2019). Değerler eğitimi bireylerin hayatında ilk olarak ailede başlayan ve geliştirilerek okulda devam eden bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümü okulda geçtiğinden değerlerin kazandırılmasında okulun rolü oldukça büyüktür. Okul sistemi içerisinde değerlerin bireylere kazandırılmasında öğretmenin, öğretim programlarının ve ders kitaplarının önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Karaca & Uzunkol, 2019). Bu bağlamda etkili bir değerler eğitimi için, değer eğitimi önemseyen öğretmenlere, bu süreçte onlara yol gösterecek öğretim programlarına ve öğretim programlarının pratiğe yansımaları sağlayacak ders kitaplarına ihtiyaç bulunmaktadır. Ders kitapları gerek öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından en yaygın kullanılan öğretim materyalleridir (Koltaş, 2020; Şimşek, 2017). Öğretmenler çoğu zaman derslerinde yapacakları etkinlikleri ve anlatacakları içerikleri belirlemede ders kitaplarını kullanmaktadırlar (Erkılıç & Can, 2018). Ders kitaplarının öğretim programlarıyla uyumlu hazırlanmaları gerektiği düşünüldüğünde; ders kitaplarının sadece ait oldukları alana yönelik bilgi ve becerileri değil, öğretim programında öğrencilere kazandırılması gerektiği ifade edilen kök değerleri de içermesi gerektiği söylenebilir.

Eğitim sistemimizin amacı bireyleri temel değerlerini benimsemiş şekilde yetiştirmek; bireylerin alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmektir (MEB, 2018). Eğitim-öğretim sürecinde yalnızca akademik anlamda başarılı bireyleri yetiştirmek tek gaye değildir. Bu süreçte değerlere yer verilmeli ve bireylerin ahlaki anlamda sağlam karakterli, topluma karşı duyarlı, bilinçli şekilde yetişmesine yardımcı olunmalıdır. Geçmiş yıllarda değerlere daha çok Tarih, Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi derslerde yer verilirken, 2017 yılından itibaren MEB tüm derslerde değerlerin yer alması gerektiği düşüncesini benimsemiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2017'de "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine" adıyla yayınladığı bildirisinde değerler eğitime ait on kök değerden bahsedilmiş ve bu on kök değer 2018 yılında uygulanmaya başlayan tüm öğretim programlarına yerleştirilmiştir. MEB'in matematik dersi de dahil olmak üzere, tüm derslerin öğretim programlarına yerleştirdiği bu kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2018).

Matematik derslerinde yalnızca matematiksel kavram ve becerilere odaklanmak yerine, genel toplumsal değerlere de yer vermek, öğrencilerin bütüncül gelişimi açısından önem taşımaktadır (Karaca & Uzunkol, 2019). Matematik, soyut bir disiplin olmasına rağmen, yine de özellikle problem çözme, adalet, sorumluluk gibi günlük hayatta önemli yere sahip birçok beceri veya toplumsal değer öğrencilere kazandırılmasında etkili bir araç olarak kullanılabilir. Matematik dersinin yalnızca teknik ve soyut bir disiplin olarak ele alınması, toplumsal değerlerden bağımsız olduğunun düşünülmesi doğru değildir (Şahin & Başgöl, 2018).

Matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, değerler konusuna odaklanan çalışmaların sayıca az olduğu göze çarpmaktadır. Var olan araştırmalar değerlendirildiğinde, bazılarının ilkokul kademesindeki (Karaca & Uzunkol, 2019; Şahin & Tuğrul; 2020), bazılarının ortaokul kademesindeki (Kılcan, 2020; Özkaya & Duru, 2020; Sayın vd.; 2019), bazılarının ise ortaöğretim kademesindeki (Çetin vd., 2021; Duman vd., 2023a,b) ders kitaplarını kök değerler açısından analiz ettiği görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmalar içerisinde Çetin ve arkadaşları (2021)'nın yaptığı çalışmada 9. sınıf matematik ders kitapları kök değerler açısından incelenirken, Duman ve arkadaşları (2023b)'nin yaptığı çalışmada sözel ve dil bölümündeki öğrencilere okutulan 12. sınıf temel matematik ders kitapları kök değerler açısından incelenmiştir. Dolayısıyla literatürde sayısal ve eşit ağırlık alanlarındaki öğrencilerin kullandığı 12. sınıf matematik ders kitabının değerler açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmanın ilgili literatürdeki boşluğu kapatacağı ve alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim 12 sınıf matematik ders kitabında hangi değer türlerine, ne sıklıkta yer verilmiştir?
2. Ortaöğretim 12. sınıf matematik ders kitabında tespit edilen kök değerler, öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarına göre nasıl dağılmaktadır?
3. Ortaöğretim 12. sınıf matematik ders kitabında tespit edilen kök değerler, kitaptaki farklı başlıklara göre nasıl dağılmaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, belirlenen bir 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabındaki kök değerlerin tespiti için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği işe koşulmuştur. Doküman analizi, yazılı materyallerin incelenmesi yoluyla araştırılmak istenen olgulara dair verilerin elde edilmesi sürecini ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada, rastgele olarak belirlenmiş bir 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabı, araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında; MEB'e bağlı devlet okullarında öğrenim gören "sayısal" ve "eşit ağırlık" alanlarındaki öğrencilerin kullandıkları bir 12. sınıf matematik ders kitabı, 2018 matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerler çerçevesinde incelenmiştir. İncelenen kitabın elektronik doküman hali www.eba.gov.tr adresinden temin edilmiştir.

Araştırmada nitel veri analizi tekniklerinden biri olan betimsel analiz tekniği kullanılmış; rastgele seçilmiş bir on ikinci sınıf matematik ders kitabı 2018 öğretim programında yer alan 10 kök değer dikkate alınarak incelenmiştir. Belirlenen 12. sınıf matematik ders kitabını değerler açısından analiz ederken; 2018 yılı ortaöğretim matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018) ifade edilen on kök değer ve MEB TTKB tarafından "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine" isimli basın toplantısı bildirgesi (MEB, 2017) kullanılmıştır. Analizler sırasında kullanılan kök değerler ve bu kök değerlerin göstergesi olan tutum ve davranışlar Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. 2018 Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler ve Bu Değerlerle İlişkili Davranışlar (MEB, 2017; s. 24)

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma...
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

Veri analizine başlamadan önce, 12. sınıf matematik ders kitaplarından rastgele olarak sayısal ve eşit ağırlık bölümünü seçen öğrencilere okutulan bir tanesi incelenmek üzere belirlenmiştir. Daha sonra seçilmiş ders kitabının elektronik versiyonu, EBA internet platformundan temin edilmiştir. Sonrasında Tablo 1’de verilen değerler ve bu değerlerin göstergesi olan davranışlar dikkate alınarak seçilen 12. sınıf matematik ders kitabı baştan sona kadar çalışmanın iki yazarı tarafından ayrı ayrı, birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir. İncelemeler bağımsız bir şekilde tamamlandıktan sonra, her iki yazarın elde ettiği sonuçlar birbiriyle kıyaslanmıştır. Bulgular arasında farklar tespit edildiğinde, iki araştırmacı bir araya gelerek tartışmış ve bir uzlaşmaya varmışlardır. Yapılan bağımsız incelemeler, sonrasında karşılaştırmalar ve ortak kararlar sayesinde araştırma verilerinin güvenilirliğinin artırılması sağlanmıştır. Analizler sonucunda belirlenen kök değerler çeşitlerine, yer verildikleri öğrenme alanlarına (“Sayılar ve Cebir”, “Geometri”), alt öğrenme alanlarına (“Üstel ve Logaritmik

Fonksiyonlar”, “Diziler”, “Türev”, “İntegral”, “Trigonometri”, “Dönüşümler”, “Analitik Geometri”) ve kitap kısımlarına (“Açıklama”, “Bilim İnsanı”, “Örnek”, “Alıştırmalar”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Bilgi Notu”) göre tasnif edilmiştir. Buna göre tablolar oluşturularak, tespit edilen değerler “Bulgular” kısmında frekanslarıyla birlikte detaylı olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Bu çalışmada incelenen, “sayısal” ve “eşit ağırlık” alanlarındaki öğrencilerin kullandıkları on ikinci sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında tespit edilen kök değerler, ait oldukları öğrenme ve alt öğrenme alanlarına, kitapta tespit edildikleri başlıklara göre tablolar şeklinde aşağıda verilmiştir.

İncelenen on ikinci sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında tespit edilen kök değerlerin öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. İncelenen ortaöğretim on ikinci sınıf matematik ders kitabında tespit edilen değerlerin öğrenme ve alt öğrenme alanlarına dağılımı

Öğrenme Alanı	Sayılar ve Cebir						Geometri			Toplam
Kök Değerler	Alt ve Öğrenme Alanları	Üstel	Logaritmik Fonksiyonlar	Diziler	Türev	İntegral	Trigonometri	Dönüşümler	Analitik Geometri	
Adalet		-	1	-	-	-	-	-	-	1
Dostluk		1	2	1	-	-	-	-	-	4
Dürüstlük		-	-	-	1	-	-	-	-	1
Öz denetim		-	2	-	-	-	-	-	-	2
Sabır		-	1	1	-	-	-	1	-	3
Saygı		-	-	-	-	-	-	-	1	1
Sevgi		-	-	3	-	-	-	-	1	4
Sorumluluk		6	2	2	4	1	-	1		16
Vatanseverlik		1	1	1	-	2	-	-		5

Yardımseverlik	1	1	2	-	-	-	1	5
Toplam	9	10	10	5	3	1	4	42

Tablo 2’den görüldüğü üzere; ortaöğretim on ikinci sınıf matematik ders kitabında toplam 42 tane değer içeren ifadeye rastlanılmıştır. Bu ifadelerde en fazla sorumluluk (16) değerine yer verildiği belirlenmiştir. Bu ifadelerden en az ise adalet (1), dürüstlük (1) ve saygı (1) değerlerine yer verildiği görülmüştür. Öğrenme alanları açısından değerlendirme yapıldığında; değer ifadelerine en fazla “Sayılar ve Cebir” ($9+10+10+5=34$), en az ise “Geometri” ($3+1+4=8$) öğrenme alanında yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Alt öğrenme alanları açısından seçilen ders kitabı incelendiğinde; en çok değer ifadesine ‘Diziler’ (10) ve ‘Türev’ (10) alt öğrenme alanlarında rastlanırken, en az değer ifadesine ise ‘Dönüşümler’ (1) alt öğrenme alanında rastlanılmıştır. İncelenen 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında yer verilmeyen herhangi bir kök değer olmadığı görülmüştür.

İncelenen on ikinci sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında yer verilen kök değerlerin kitaptaki bölümlere göre dağılımına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen on ikinci sınıf matematik ders kitabında tespit edilen değerlerin kitaptaki bölümlere göre dağılımı

Kitapta yer aldığı bölüm	Açıklama	Bilim İnsanı	Örnek	Alıştırmalar	Ölçme ve Değerlendirme	Bilgi Notu	Toplam
Kök Değerler							
Adalet	-	-	-	-	1	-	1
Dostluk	-	1	1	-	1	1	4
Dürüstlük	-	-	1	-	-	-	1
Öz denetim	-	-	2	-	-	-	2
Sabır	-	-	2	1	-	-	3
Saygı	-	-	1	-	-	-	1
Sevgi	-	-	4	-	-	-	4
Sorumluluk	1	3	5	1	5	1	16

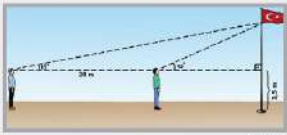
Vatanseverlik	1	1	3	-	-	-	5
Yardımseverlik	-	-	4	1	-	-	5
Toplam	2	5	23	3	7	2	42

Tablo 3'te görüldüğü üzere; incelenen on ikinci sınıf matematik ders kitabında en fazla değer ifadesine kitabın “Örnek” (23) kısımlarına, en az ise “Açıklama (2)” ve “Bilgi Notu (2)” kısımlarında yer verildiği görülmüştür.

İncelenen on ikinci sınıf matematik ders kitabında yer alan bazı değer ifadesi örnekleri, ait oldukları öğrenme ve alt öğrenme alanlarına, yer aldıkları kitap bölümlerine ve içerdikleri değerlere göre Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. İncelenen on ikinci sınıf matematik ders kitabında tespit edilen değer ifadesi örnekleri

Kitapta yer alan ifade	Öğrenme Alanı- Alt Öğrenme Alanı	Kitap bölümü	Kök Değer
ÖRNEK 17 Ağustos 1999, saat 03.02'de meydana gelen merkez (ssu) Kocaeli'nin Gölcük ilçesi olan ve 45 saniye süren deprem; Kocaeli, Gölçük, Düzce, Sakarya, İstanbul ve Yalova'da büyük can ve mal kaybına neden oldu. Depremde resmi verilere göre 17 bin 480 kişi hayatını kaybederken on binlerce kişi de yaralandı. Bu zor günlerde vatandaşlarımız her zaman olduğu gibi yine bir araya geldi ve kenetlendi. Ülkemizin her yerinden bölgeye gönderilmek üzere insanı yardım toplandı. Birçok kişi deprem bölgesine giderek enkaz kaldırma çalışmalarına katıldı. Acil olarak kansa ihtiyaç duyan hastalara kan vermek için hastanelerin önünde uzun kuyruklar oluştu. Türk milleti daha önce olduğu gibi bu depremde de yardımsever bir millet olduğunu herkese gösterdi. Bu depremin ölçülen maksimum genişliği yaklaşık 25 m olduğuna göre depremin büyüklüğünün Richter ölçeğine göre yaklaşık kaç şiddetinde olduğunu bulunuz. ($\log 5 \approx 0,7$)	Sayılar ve Cebir-Üstel ve Logaritmik Fonksiyonlar	Örnek	Vatanseverlik Dostluk Yardımseverlik
ÖRNEK Turan Bey ve Simge Hanım, 12 haftalık yaz tatili için çocukları Meltem ve Can'a aşağıdaki harçlık tekliflerini sunuyorlar. Bankacı olan Simge Hanım birinci hafta 50 TL, ikinci hafta 75 TL ve sonraki her hafta bir önceki haftadan 25 TL fazla olacak şekilde harçlık vereceğini ifade ediyor. Matematik öğretmeni olan Turan Bey birinci hafta 1 TL, ikinci hafta 2 TL ve sonraki her hafta bir önceki haftanın 2 katı olacak şekilde harçlık vereceğini ifade ediyor. Elne geçen parayı hemen harcayan Meltem, bankacı olan annesinin teklifini cazip görerek annesinin teklifini kabul ediyor. Birlik yapmayı seven Can ise matematik öğretmeni olan babasının teklifinin sonraki haftalarda daha avantajlı olacağını düşünerek babasının teklifini kabul ediyor. Buna göre a) İlk 5 haftanın sonunda toplam olarak hangi çocuk diğerinden kaç TL fazla harçlık almış olur? b) 10. haftada Meltem ve Can'ın aldığı harçlıkların farkı kaç TL dir? c) Yaz tatilinin sonunda toplam olarak hangi çocuk diğerinden kaç TL fazla harçlık almış olur?	Sayılar ve Cebir-Diziler	Örnek	Özdenetim

7 Bir sınıftaki öğrenci velileri sınıfta maddi durumu iyi olmayan iki öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için kendi maddi durumlarıyla orantılı olarak aralarında para toplamışlardır. En az para veren iki öğrenci velisi 20 TL ve 25 TL vermiştir. 17 öğrenci velisinin verdiği para miktarı bir aritmetik dizi oluşturmaktadır. Buna göre; a) En fazla yardımda bulunan öğrenci velisinin verdiği para miktarını bulunuz. b) Toplanan para iki öğrenciye eşit olarak paylaştırılırsa her bir öğrenciye verilen para miktarını bulunuz.	Sayılar ve Cebir-Diziler	Alıştırmalar	Yardıms severlik
ÖRNEK  Yandaki Şekil 1'de "15 Temmuz Demokrasi ve Milli Birlik Günü" anıtına etkinlikleri kapsamında 15 Temmuz Şehitleri Anıtına giden Deniz ve Cüneyt, İstiklal Marşı'nın okunması esnasında gönderdiği dalgalanan şanlı Türk bayrağına bakmaktadır. Aynı boyda ve aynı yönde olan Deniz ve Cüneyt ile bayrak direği şakıldaki gibi doğrusaldır. Her ikisinin de gözünün yerden yüksekliği 1,5 m olup aralarındaki 20 m uzaklık bulunmaktadır. Deniz 15°'lik açı ile bayrağı bakarken Cüneyt'in bakma açısı 45°'dir. Buna göre Türk bayrağının yerden yüksekliğini yaklaşık olarak kaç metre olduğunu bulunuz. ($\sqrt{3} \approx 1,7$) Şekil 1	Geometri-Trigonometri	Örnek	Vatanseverlik
ÖRNEK  Elde halı dokuma Türk kültüründe önemli bir yer tutmaktadır. Bu halılar Atalardan kalma halı tezgahlarında, sabırla ve azimle aylarca örnek verilerek dokunur. Yagcibedir halıları, yüzyılları birikiminin nakış nakış ve ilmek ilmek içtendiği el emeği göz nuru halılardır. Bu halılardaki motiflerin ana özelliği simetrik ve geometrik olmasıdır. Yagcibedir halıları üzerindeki motiflerin altın orana göre oluşturulması ve çeşitli dönüşümleri barındırması nedeniyle geometri ile iç içe olan halılardır. Gerek halıları gerekse toplumsal yaşamıyla tarihsel ve doğal mirasa duyuru olan Yagcibedirde yaşayan kadınlar, mahallelerinde bulunan tarih çesmeyi yenilemek için imcece usulü yöntemiyle yukarıdaki Yagcibedir halısını dokuyorlar. Dokudukları bu Yagcibedir halısında belirtilen motifler üzerinde aşağıdaki dönüşümlerin hangi motiflere karşılık geldiğini bulunuz. Halı üzerinde başka dönüşümler olup olmadığını araştırınız. a) A motifinin yatay eksene göre simetrisinin hangi motif olduğunu bulunuz. b) A motifinin dikey eksene göre simetrisinin hangi motif olduğunu bulunuz. c) A motifinin eksenlerin kesim noktasına göre simetrisinin hangi motif olduğunu bulunuz. d) A motifinin eksenlerin kesim noktasına göre 180° döndürülmüş hâlinin hangi motif olduğunu bulunuz. e) C motifinin yatay eksene göre simetrisinin hangi motif olduğunu bulunuz. f) C motifinin yatay eksene göre ötelenmiş hâlinin hangi motif olduğunu bulunuz. g) E motifinin yatay eksene göre simetrisi alındıktan sonra yatay olarak ötelenmiş hâlinin hangi motif olduğunu bulunuz.	Geometri-Dönüşümler	Örnek	Sabır Vatanseverlik
Salih Zeki (1864-1921) 1864'te İstanbul'da dünyaya gelen Salih Zeki, ilse yıllarında bir diferansiyel itadenin integralini çözerek sınır arkadaşlarının takdini kazanmıştır. Arkadaşları tarafından kendisine "Zeki" unvanı verilerek Salih Zeki adıyla anılmaya başlanmıştır. 1921 yılında hayatını kaybeden Salih Zeki, hayatı boyunca matematik alanında birçok çalışma yapmıştır. Asâr-ı Bakiye (Yüzyıllardan Geriye Kalan) ve Kamus-u Riyaziyat (Matematik Ansiklopedisi) eserlerinde limit ve süreklilik ile ilgili yapılan çalışmalara yer vermiştir. (Oral, 2003:1)  Görsel 5.4	Sayılar ve Cebir - Türev	Bilim insanı	Dostluk

ÖRNEK Duygu ve kardeşi Uğur, harçlıklarını harcamayıp biriktirerek Anneler Günü hediyesi almak istiyorlar. Duygu'nun günlük harçlığı x TL ve Uğur'un günlük harçlığı y TL dir. Duygu tüm harçlığını 3y gün ve Uğur ise tüm harçlığını 3x gün biriktiriyor. Duygu'nun 2 günlük harçlığı ile Uğur'un 3 günlük harçlığının toplamı 24 TL dir. Biriken toplam paranın en fazla olabilmesi için Duygu ve Uğur'un günlük harçlıklarının kaç TL olması gerektiğini bulunuz.	Sayılar ve Cebir - Türev	Örnek	Sevgi Sabır
ÖRNEK  Kış mevsiminde sokak hayvanları siddetli soğuklar nedeniyle gıcaylı geçirmek için bir barınağa ihtiyaç duymaktadır. Büyük şehirlerde bu insanları bulabilmelerine karşın küçük yerleşim yerlerinde hayvan barınakları olmadığı için soğuktan korunmak kedi ve köpeklerin önemli bir sorunu haline gelmektedir. Bu nedenle bir meslek lisesinin Mübaya ve İ. Mekân Tesisatı bölümünde öğretmen olan Mustafa Bey, gönüllü öğrencileri ile birlikte şehrin çeşitli yerlerine yerleştirilmek üzere kulübe-ler yapmayı planlamaktadır. Şekildeki gibi tasarladığı kulübeyi sıvıya tahliye ederek bunları nasıl yapacaklarını öğrencilerine anlatmıştır. Mustafa Bey, şekildedeki uzunluklara göre planlanan kulübeye ABCD dikdörtgeni biçiminde bir kâğıt yapacaktır. Buna göre kapının alanının en fazla olması için kapının genişliğinin ve yüksekliğinin kaç cm olacağını bulunuz.	Sayılar ve Cebir - Türev	Örnek	Sevgi Yardımsızlık
ÖRNEK Matematik öğretmeni Murat Bey, Yaşlılar Haftası'nda öğrencileri için düzenlediği huzurevi gezisinde huzurevi sakinlerinin kendilerine çiçek satın alması yerine, öğrencilerin el emekleriyle hazırladığı çiçek resimlerini hediye etmelerinin onları daha çok mutlu ettiğini gözlemlemiştir. Bunun üzerine Murat Bey, öğrencilerinde hem manevi değerleri yaşatmak hem de derse olan ilgilerini artırmak adına tekrar bir ziyaret planlayarak okul öncesi öğretmen Neslihan Hanım'a birlikte bir proje hazırlamayı teklif ediyor. Murat Bey, projesinde öğrencilerine çemberler kullanarak koordinat sisteminde bir çiçek motifi oluşturacaktır. Öğrenciler oluşturdukları çiçek motifini beyaz kâğıtlara çıktı alıp Neslihan Hanım'a ileteceklerdir. Neslihan Hanım ise motifleri kendi öğrencilerine kestirip boyatırsaktır. Daha sonra Murat Bey ve Neslihan Hanım öğrencileri ile birlikte Yaşlılar Haftası'nda huzurevini ziyaret ederek büyüyen sevgi ve sevgilerini göstermek için kendi emekleriyle hazırladıkları çiçek motiflerini sunacaklardır.  18-24 Mart Yaşlılara Saygı Haftası	Geometri- Analitik Geometri	Örnek	Saygı Sevgi Sorumluluk Yardımsızlık

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, MEB tarafından belirlenen on kök değer dikkate alınarak, “sayısal” ve “eşit ağırlık” alanlarındaki öğrencilerin kullandıkları bir 12. sınıf matematik ders kitabı analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda genel olarak incelenen 12. sınıf matematik ders kitabında değerler eğitiminin gerçekleştirilmeye çalışıldığı, öğretim programlarında yer alan on kök değer her birine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat genel olarak değerlere yer verilme sıklıkları (frekansları) dikkate alındığında; incelenen 12. sınıf matematik ders kitabında değerlere oldukça az yer verildiği, değerlere yer verilme sıklıklarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan farklı çalışmalarda da bu çalışma ile benzer sonuçlar ifade edilmiştir (Çetin vd., 2021; Özkaya & Duru, 2020).

Araştırmanın sonunda incelenen 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında her ne kadar on kök değere yer verildiği sonucuna ulaşılsa da, bu değerlerden bazılarını daha fazla yer verilirken bazılarını daha az yer verildiği sonucuna da ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında öğretim programlarında yer alan on kök değerden en fazla “sorumluluk” değerine yer

verildiği görülmüştür. Benzer sonuç geçmişte yapılmış çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Örneğin; Şahin ve Başgül (2018) ortaokul matematik ders kitaplarını inceledikleri araştırmalarında en fazla sorumluluk değerine yer verildiğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Kılcan (2020) ortaokul matematik ders kitaplarını incelediği araştırmasında en sık rastlanan kök değer sorumluluk olduğunu rapor etmiştir. Çetin ve arkadaşlarının (2021) yaptıkları araştırmada da 9. sınıf matematik ders kitaplarında en fazla sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yer verildiği görülmüştür.

İncelenen 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında öğretim programlarında yer alan on kök değerden en az “adalet”, “dürüstlük” ve “saygı” değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar başka çalışmalarda da rapor edilmiştir. Örneğin; Kılcan (2020) ortaokul matematik ders kitaplarını incelediği araştırmasında, incelediği ders kitaplarında en az yer alan kök değerlerin dürüstlük ve saygı olduğunu belirtmiştir. Sayın ve arkadaşları (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da 5. sınıf matematik ders kitaplarında dürüstlük değerinin en az yer verilen değerlerden biri olduğu rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Çetin ve arkadaşları (2021) 9. sınıfa yönelik ortaöğretim matematik ders kitaplarını ele aldıkları araştırmalarında, dürüstlük değerinin inceledikleri kitaplarda en az yer verilen değerler arasında olduğunu ifade etmişlerdir.

İncelenen 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında yer alan değerler, hangi öğrenme alanlarında ne sıklıkta yer aldıklarına göre incelendiğinde; en fazla “Sayılar ve Cebir”, en az ise “Geometri” öğrenme alanında değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında tespit edilen kök değerlerin alt öğrenme alanlarında yer verilme sıklıkları incelendiğinde; en fazla “Diziler” ve “Türev”, en az ise “Dönüşümler” alt öğrenme alanında değerlere yer verildiği görülmüştür. Bu bulgular farklı öğrenme alanlarının doğalarına uygun şekilde, içerebilecekleri değer sıklığının da değişebildiğini göstermektedir. Benzer sonuçlar literatürde farklı çalışmalarda da rapor edilmiştir. Çetin ve arkadaşları (2021) 9. sınıf ortaöğretim matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında, değerlerin en çok “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında yer aldığını ifade etmişlerdir. Duman ve arkadaşları (2023a) da 11. sınıf temel düzey matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında, diğer çalışmalara benzer şekilde değerlerin en çok “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında bulunduğunu ifade etmişlerdir. Şahin ve Tuğrul (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkökul matematik ders kitaplarında değerlere en fazla “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında yer verildiği; buna karşılık değerlere en az yer verilen öğrenme alanının ise “Veri İşleme” olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Sayın ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülen araştırmada da 5. sınıf matematik ders kitabında değerlere en çok “Doğal Sayılar”, “Doğal Sayılarla İşlemler” ve “Kesirler” konularında; en az ise “Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler”, “Üçgenler ve Dörtgenler”, “Veri İşleme”, “Uzunluk ve Zaman Ölçme”, “Alan Ölçme”, “Geometrik Cisimler” konularında yer verildiği tespit edilmiştir. Bu çalışma ve benzeri çalışmalarda ortaya çıkan bulgular, genel olarak matematik ders kitaplarında değerlerin öğrenme alanları ya da alt öğrenme alanlarına dengeli bir dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Oysa değerlerin öğrencilere etkili biçimde kazandırılabilmesi için, bu değerlerin tüm öğrenme alanlarında dengeli ve tutarlı bir biçimde ele alınması önem taşımaktadır. Nitekim MEB (2018) tarafından yayımlanan öğretim programlarında

değerler eğitiminin yalnızca belirli bir öğrenme alanı, ünite ya da konuyla sınırlandırılmaması gerektiği, aksine tüm öğretim sürecine bütüncül bir biçimde entegre edilmesine özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

İncelenen 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında yer alan kök değerlerin, bulundukları kitap bölümlerine göre dağılımı incelendiğinde; kök değerlere “Açıklama”, “Bilim İnsanı”, “Örnek”, “Alıştırmalar”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Bilgi Notu” gibi birçok başlıkta yer verildiği görülmüştür. Ancak değerlerin yer aldığı bu kitap bölümleri karşılaştırıldığında; kitapta bazı bölümlerde değerlere daha fazla yer verildiği, bazı bölümlerde ise daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen ders kitabında bölümler arasında yapılan karşılaştırma sonucunda kök değerlere en fazla “Örnek” bölümünde yer verildiği, en az ise “Açıklama” ve “Bilgi Notu” bölümlerinde yer verildiği ortaya çıkmıştır. Değerlerin bulundukları kitap bölümlerine göre tutarlı dağılmadığı farklı çalışmalarda da görülmektedir (Çetin vd., 2021; Karaca & Uzunkol, 2019; Sayın vd., 2019). Örneğin; Karaca ve Uzunkol (2019) 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarını incelediği çalışmasında kök değerlerin en çok “Çalışma” bölümlerinde yer aldığını, yer alma sıklıklarının sırasıyla “Problem”, “Örnek”, “Değerlendirme” ve “Etkinlik” bölümlerinde giderek azaldığını belirtmişlerdir. Çetin ve arkadaşları (2021) ise 9. sınıf matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında değerlere en çok “Örnek” bölümünde yer verildiğini, yer verilme sıklıklarının sırasıyla “Giriş”, “Alıştırmalar”, “Değerlendirme” ve “Bilgi kutusu” bölümlerinde giderek azaldığını tespit etmişlerdir.

“Sayısal” ve “eşit ağırlık” alanlarındaki öğrencilerin kullandıkları ortaöğretim on ikinci sınıf matematik ders kitaplarından bir tanesinin kök değerler açısından incelendiği bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- İncelenen on ikinci sınıf matematik ders kitabında değerlerin öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına veya kitap bölümlerine göre dengeli dağılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ders kitabında bazı kök değerlere nispeten daha fazla, bazılarına ise daha az yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, ders kitabı yazarlarının, kitap hazırlama sürecinde değerlerin ders kitabına entegrasyonu konusunda hassas olmaları, her bir kök değere ders kitaplarında yeterince yer vermeye çalışmaları ve tüm kitapta farklı öğrenme alanlarında veya farklı başlıklarda değerlerin dengeli dağılımına özen göstermeleri önerilmektedir. Ayrıca incelenen 12 sınıf matematik ders kitabı için, çalışmada tespit edilen sonuçlar (en az yer verilen değer türleri, en az değere yer verilen öğrenme ve alt öğrenme alanları ile en az değere yer verilen kitap bölümleri) dikkate alınarak bir güncelleme yapılmasının iyi olacağı düşünülmektedir.
- Değerler eğitiminin eğitim sisteminde giderek daha fazla önem kazanması, farklı disiplinlere ait ders kitaplarının bu açıdan incelenmesini gerekli kılmaktadır. Gelecekte diğer disiplinlere ait ders kitaplarının da değerler eğitimi açısından incelendiği çalışmalar yürütülebilir.
- Ülkemizde öğretim programlarında değerler eğitime giderek önem verilmesine karşılık, geçmişten bugüne ders kitaplarında değerler eğitime ve değerlere ne ölçüde yer verildiğini kıyaslamaya imkan veren karşılaştırma çalışmaları gerçekleştirilebilir.

- Öğretim programları ve ders kitaplarının yanı sıra, daha çok bu kaynakları etkili kullanarak etkili değerler eğitiminin gerçekleşmesine somut katkılar sağlayacak öğretmenlerle çalışmalar yürütebilir. Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşlerine ve bu konudaki faaliyetlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Çetin, İ., Mutluoğlu, A., Yazlık, D.Ö. & Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının kök değerler çerçevesinde incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 715-732.
- Duman, M., Kalyoncu Konuk N. & Ünal S. (2023a). *11. sınıf temel düzey matematik dersi kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi*, İçinde T. Kutluca (Ed.). Matematik ve Fen Alanında Uluslararası Araştırmalar IX, (s. 53-68), Konya: Eğitim Yayınevi. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Duman, M., Kalyoncu Konuk, N., & Ünal, S. (2023b, June 26-27). *12. sınıf temel matematik ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi*. International Conference on Economics & Social Sciences, Bucharest, Romania.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Erkılıç, T. A., & Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 2(4), 295-307.
- Karaca, D. & Uzunkol, E. (2019). İlkokul Matematik Ders Kitaplarının İçerdiği Değerler Bakımından İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 55-71.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4 (2), 248-266.
- Koç, S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 377-396.
- Koltaş, E. (2020). Lise biyoloji, fizik ve kimya ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Tez No. 644773) [Yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.

- MEB (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. 22.09.2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf 'den erişti
- MEB (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.
- Özkaya, F., & Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 43-67.
- Sayın, V., Orbay, K., & Şam, E. A. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 161-171.
- Şahin, Ö., & Başgöl, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 90-104.
- Şahin, Ö., & Tuğrul, K. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 173-208.
- Şimşek, Ş. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde karakter eğitimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 357-364.
- Türk Dil Kurumu-TDK (2024). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Discursive Leadership and Strategic Communication in the Energy Sector. Framing Sustainability through Language

Ph.D. Henryk Wojtaszek, prof. SGMK

Nicolaus Copernicus Superior School (SGMK), Poland

Abstract

Discursive Leadership and Strategic Communication in the Energy Sector. Framing Sustainability through Language explores how discursive strategies shape leadership and strategic communication in the context of the energy sector's shift toward sustainability. The presentation focuses on how language functions as a tool for constructing authority, building legitimacy, and aligning corporate values with broader societal expectations during the energy transition.

The analysis draws on concepts from critical discourse analysis, rhetorical theory, and strategic communication to examine how leaders use language to manage uncertainty and engage stakeholders. Central to the discussion is the notion of framing—selecting and emphasizing particular aspects of reality to guide interpretation. Several types of discursive frames are identified, including ethical, metaphorical, persuasive, gain–loss, and credibility-enhancing frames, all of which play a role in shaping coherent sustainability narratives.

The empirical part of the study involves the analysis of 300 mission statements from energy companies across three continents, supported by examples from ESG reports, media campaigns, and corporate strategies. These data reveal how leadership discourse constructs identity and mobilizes support through carefully crafted language choices.

The presentation offers a novel perspective on the strategic use of language in leadership communication and contributes to a deeper understanding of how sustainability is framed in the energy sector.

Haydar Aliyev: Şerefli Yolun Kısa Etütleri

Heydar Aliyev: Short Studies of the Honorable Way

Doç. Dr. Adalet Qasimov

AMEA A.A.Bakıxanov adına Tarix və Etnologiya İnstitutu, a.gasimov@history.science.az, Azərbaycan. Institute of History of Azerbaijan National Academy of Sciences, a.gasimov@history.science.az , Azerbaijan.

Öz

Sunulan makalede, Ulusal Lider Heydar Aliyev'in hayatındaki önemli anlar, onun liderliğinde toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında elde edilen başarılar ve kazanımlar, ayrıca ülke yaşamının çeşitli alanlarında uygulanan politikalar yansıtılmaktadır. Makalede, Heydar Aliyev'in Azerbaycan SSC Devlet Güvenlik Komitesi'ndeki 25 yıllık faaliyetlerinin ana noktalarına ve hem Sovyet döneminde hem de bağımsızlık döneminde uyguladığı ulusal kalkınma stratejisinin çeşitli yönlerine yer veriliyor. Makalede ayrıca Heydar Aliyev'in Moskova'daki yüksek hükümet görevlerindeki yılları özel bir aşama olarak ele alınıyor, dehanın Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'ndeki liderliği ve bağımsız Azerbaycan devletinin cumhurbaşkanı olarak çok yönlü faaliyetleri vurgulanıyor.

Anahtar kelimeler: devlet adamı, siyasi faaliyet, Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti, ulusal kalkınma stratejisi, siyasi durum, başarılar ve kazanımlar.

Abstract

The presented article reflects the important moments of the life of the National Leader Heydar Aliyev, the successes and attainments achieved in various spheres of public life under his leadership, as well as the policy implemented in different directions of the country's life. The article highlights the main points of Heydar Aliyev's activity in the State Security Committee of the Azerbaijan SSR over a period of 25 years, various aspects of the national development strategy he implemented both during the Soviet period and during the time of independence. The article also considers the years of Heydar Aliyev's high government post in Moscow as a special stage, the leadership of the genius over the Nakhchivan Autonomous Republic and his multifaceted activities as the President of the independent Azerbaijan state are highlighted.

Keywords: statesman, political activity, Nakhchivan Autonomous Republic, national development strategy, political situation, successes and achievements.

GİRİŞ

Devletin kuruluş süreci de dahil olmak üzere tarihin karmaşık dönemlerinde önde gelen kişilerin rolü yadsınamaz. Son dönemlerde, tarihte kişiliğin rolüne ilişkin teorilerde alternatif veya karşıolgusal tarih kuramı ön plana çıkmaktadır. Peki bahsi geçen teori şu veya bu kişiliği içermeseydi ne olurdu? Tarihin gelişimi hangi yöne gidebilir? Sorulara cevap verir, varsayımsal alternatifleri araştırır. Bu açıdan bakıldığında, Haydar Aliyev olmasaydı Azerbaycan halkını hangi alternatiflerin beklediği sorusuna cevap vermenin çok da zor olmadığı kanısındayız. Zira Azerbaycan halkı 1988-1993 yıllarında bu alternatifi sadece görmekle kalmamış, aynı zamanda onun acı felaketlerini de yaşamıştır. Bu dönem, bilinen bir gerçeğin bir kez daha teyit edildiği bir dönemdi: Bir liderin rolü, gücü, kişisel nitelikleri ve yönetim yeteneği, toplumsal istikrar ve ilerlemeyle doğru orantılıdır.

Azerbaycan'ın karmaşık, çalkantılı ve aynı zamanda şanlı tarihinin çok büyük ve önemli bir kısmı, halkımızın büyük evladı ve lideri, tarihimizin en etkili devlet adamlarından biri olan Haydar Aliyev'in yaşamı ve faaliyetleriyle doğrudan bağlantılıdır.

Tarihimizin en çalkantılı, en karmaşık dönemlerinde Haydar Aliyev, halka önderlik etme sorumluluğunu ve misyonunu üstlenmiş, onların yaratıcı potansiyelini doğru yönlendirerek onları gerçek trajedilerden ve felaketlerden korumayı başarmıştır. Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İlham Aliyev'in 29 Eylül 2022 tarihli kararnamesinde belirtildiği üzere, "Haydar Aliyev, halkını dönemin karmaşık tarihi ve siyasi sınavlarından başarıyla geçiren ve istikrarlı mücadelesiyle zafere ulaştıran güçlü bir kişiliktir." Azerbaycan halkı yeni yüzyıla, yeni binyıla tam da Haydar Aliyev'in zekâsı ışığında girmiştir. "Devamlı ilerleme yolunda emin adımlarla ilerleyen çağdaş Azerbaycan, Haydar Aliyev'in yaşam boyu emeğinin kutlanmasıdır." (*Azərbaycan Respublikasında 2023-cü ilin Heydər Əliyev ili elan edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı, 29 sentabr 2022*).

Haydar Aliyev'in hayatı, halkına özverili hizmetin canlı bir örneğidir. Nerede çalışırsa çalışsın, hangi görevde bulunursa bulunsun, onun için asıl önemli olan, kendi halkının refahı ve çıkarlarıydı. Güvenlik teşkilatındaki arşiv şubesinin gizli bölümünün başkanı gibi küçük bir görevden, SSCB (Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği) gibi bir süper gücün liderlerinden biri olmaya, bağımsız bir devletin başkanı gibi en yüksek mevkilere kadar, her zaman bu göreve sadık kaldı. Halkının güvenini ve saygısını kazanmış ve sürdürmüştür. Azerbaycan halkı ise en büyük evladına değer vermiş, tarihinin en zor anlarında ona yönelmiş, kurtuluş yolunu sadece onda görmüştür. İşte bu karşılıklı güven, bu karşılıklı inanç ve "Halk-Haydar Aliyev" birliği, devletimizi ve milletimizi en ağır felaketlerden korumuş, bizi ilerleme ve refah yoluna yöneltmiştir.

Azerbaycan SSC'nin siyasi lideri olarak seçilmeden önce Devlet Güvenlik organlarında çalıştığı 25 yıl boyunca Haydar Aliyev, Sovyet rejiminin gerçeklerine uygun olarak, teğmen rütbesinden tümgeneral rütbesine, sıradan bir memurdan KGB başkanlığına kadar yükselmiştir. Haydar Aliyev, bu devasa ve korkunç baskı organını, bünyesinde değerli personel bulundurarak millileştirerek, halkın gözündeki "KGB korkusunu" ortadan kaldırmayı, milli ve vatansever aydınlarımızı amansız zulümden korumayı başardı. KGB'nin başında bulunduğu yıllarda millileştirme sürecinin temelleri burada atılmış, güvenlik teşkilatlarına milli personel sağlanması ve bunların eğitilmesine önem verilmiştir. Tam da Büyük Lider'in çabaları ve doğrudan katılımı sayesinde 1980'li yıllarda Azerbaycanlıların güvenlik teşkilatlarındaki oranı yüzde 70'lere ulaştı ve bu süreç dinamik ve geri döndürülemez bir karakter kazandı (*Heydər Əliyev və tarixi problemləri, 2023: 23*). Azerbaycan'daki özel servislerin Azerbaycanlılaştırılmasını büyük bir başarı olarak değerlendiren Haydar Aliyev, daha sonra, "Azerbaycan'daki güvenlik teşkilatının millileştirilmesi sürecinin, bu teşkilatın Azerbaycan'a verdiği zarara rağmen, bizim en büyük başarımız olduğuna inanıyorum" demişti. Teşkilatın millileştirilmesiyle birlikte faaliyetlerini Azerbaycan'ın ulusal çıkarları doğrultusunda yönlendirme imkânı doğmuştur (*Əliyev, H.Ə., 1999: 355*).

KGB'de uzun yıllar görev yaptığı dönemde Ermeniler, Azerbaycan toprakları üzerindeki ayrılıkçı iddialarını bir şekilde defalarca dile getirmişler, ancak her zaman ilkeli ve kararlı bir tutum sergileyen Haydar Aliyev, bu tür kirli niyet ve çabalara kararlılıkla engel olmuştur. Bu dönemde yaşanan olayları anlatan Haydar Aliyev, 30'lu, 40'lı, 50'li, 60'lı ve 70'li yıllarda ermeni milliyetçilerinin Dağlık Karabağ'ı Azerbaycan'dan ayırıp Ermenistan'la birleştirme çabalarından vazgeçmediklerini ortaya koydu. Onlar defalarca hararetli faaliyetlere girişmeye başlamışlardı. Fakat engellendiler. "Ben bunların bizzat şahidiyim ve birçok durumda bu girişimlerin önlenmesinin organizatörüyüm." (*Əliyev, H.Ə., 2005: 15*).

1960'lı yılların sonlarında Azerbaycan'ın cumhurbaşkanı olarak atanan Haydar Aliyev, cesur kararlarıyla cumhuriyette hüküm süren kaosa, hukuksuzluğa, ahlaki yozlaşmaya ve çürümeye son vermiş, sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmanın önünü açmıştır. Azerbaycan SSC'yi yönettiği 1969-1982 yılları Azerbaycan'ın kuruluş tarihinin en parlak sayfaları olarak tarihe geçti. Ekonominin her alanında istikrarlı, yüksek hızlı, dinamik bir büyüme sağlandı. 1985 yılında sanayide işgücü verimliliği 1970 yılına göre 2,1 kat, tarımda ise 1,8 kat arttı. Ülke ekonomisinin tamamında kârlar yüzde 335 arttı (*Əliyev, H.Ə., 2010: 304*).

Azerbaycan, tarihi açıdan kısa bir sürede ekonomisini hızla geliştirdi, yüzlerce büyük fabrika, üretim tesisi ve imalat sektörü kurdu. Bu yıllarda Azerbaycan, petrol ürünleri, petrol ekipmanları, çelik borular, demir dışı metaller, sentetik kauçuk, elektrik motorları, otomobil parçaları, mineral gübreler, porselen, halılar ve halı dokumacılığı alanında SSCB'de lider konumlardan birine sahipti. Ülkemizde üretilen 350 ürün dünyanın 65 ülkesine ihraç ediliyordu (*Əliyev, H.Ə., 2010: 308*). Azerbaycan'ın ekonomisinin yanı sıra eğitim, bilim ve kültürü de büyük gelişme kaydetti. Ülkemizde zorunlu ortaöğretim getirilmiş, yükseköğretim kurumları da dahil olmak üzere gelişmiş bir eğitim kurumları

ağı oluşturulmuş, Bilimler Akademisi kurulmuş, onlarca tiyatro açılmış, sinema sanatı gelişmiş, binlerce gazete ve dergi basılmaya başlandı (Əliyev, H.Ə.,2010: 310-311).

Haydar Aliyev bu dönemde Sovyet totaliter rejiminin yarattığı sınırlı imkânları değerlendirerek, Azerbaycan'ın sosyo-ekonomik, kültürel ve manevi kalkınmasının temellerini atacak önemli kararlar alarak, anavatanının refahını artırmak için elinden gelen her şeyi yaptı. Haydar Aliyev'in kararlı faaliyetleri sayesinde ulusal kadro sorunu çözüldü, Azerbaycan'ın bağımsız bir devlet olarak varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan temeller-ekonomik, kültürel-manevi potansiyel yaratıldı.

Bugün Azerbaycan'ın devlet egemenliği ve ekonomik bağımsızlığı, sistematik olarak artan dış ekonomik ilişkileri ve dünya ekonomisine giderek daha derin entegrasyonunun temelleri 1970-1985-ci yıllarda atılan ulusal ekonomik potansiyele dayandığını tam bir güvenle söyleyebiliriz. (*Azərbaycan XXI əsrin və üçüncü minilliyin ayrıcında. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti Heydər Əliyevin yeni əsr və üçüncü minillik münasibəti ilə Azərbaycan xalqına müraciəti*,2001: 25).

Böylece 1970'li yıllarda sağlanan ilerlemeler, ulusal birliği, ulusal bilincin yükselmesini ve bağımsız bir devletin yaratılmasını hedefleyen bir stratejinin temellerini attı (Qasimov, Ə., 2023: 25).

Haydar Aliyev'in eşsiz yöneticiliği, yüksek ahlaki vasıfları ve karizmatik liderlik vasıfları onun Sovyet devlet yönetiminin en tepesine kadar yükselmesini sağlamıştır. 1982 yılında SSCB Bakanlar Kurulu Birinci Başkan Yardımcısı olarak atanmasıyla toplumsal-siyasal faaliyetlerinde yeni bir aşama başladı.

1982-1987 yılları arasında SSCB Yüksek Liderliği'nde temsil edilen Haydar Aliyev, qlobal düşünceleri, doğuştan gelen yeteneği, insanlara ilham verme, onları yeni şeyler yapmaya teşvik etme yeteneği, sürekli ve ilkeli duruşuyla Sovyetler Birliği genelinde kısa sürede ünlendi. İttifakta büyük bir etki sahibi oldu. Haydar Aliyev o yıllarda SSCB gibi büyük bir devletin sosyo-ekonomik hayatının en önemli alanlarına öncülük etmiş, dış politikasının hayata geçirilmesinde aktif rol oynamıştır.

Haydar Aliyev, Moskova'da bulunduğu süre içerisinde ülkede meydana gelen büyük kazalarla mücadele etmek üzere kurulan hükümet komisyonlarına defalarca başkanlık etmiş ve her defasında karşısına çıkan zor görevin üstesinden ustalıkla gelmiştir.

Sovyet liderliğindeki yılları boyunca siyasi ve ahlaki ilkelerine sadık kalmış, Gorbaçov ve çevresinin şovenist, ermeni yanlısı politikalarına sürekli karşı çıkmış, halkının çıkarlarından asla taviz vermemiştir. O yıllarda Azerbaycan halkının çıkarlarına hiçbir şekilde tecavüz edilememiş, cumhuriyete karşı açık bir ayrımcılık yapılmamıştır.

Moskova'da bulunduğu süre boyunca Haydar Aliyev, Azerbaycan'ın ilerlemesi ve gelişmesine olan dikkat ve ilgisini artırdı. Burada kaldığı süre boyunca cumhuriyete iş gezileri yaptı, sorunları yerinde inceledi ve üst düzey çözümlere ulaştı. O yıllarda Azerbaycan halkı Haydar Aliyev'in ilgisini her an hissediyordu. Haydar Aliyev daha sonra bu konuda şunları söyledi: "Moskova'da 5 yıldan fazla görev yaptığım dönemde, genel olarak Azerbaycan'ı himaye ettim." (*Xalqa vətənə,*

dövlətə sədaqət. Azərbaycan Respublikasının milli təhlükəsizlik orqanları əməkdaşlarının peşə bayramı gününün təsis edilməsinə həsr olunmuş mərasim və təntənəli yığıncaq, 1997: 24).

Haydar Aliyev'in SSCB Bakanlar Kurulu Birinci Başkan Yardımcılığı görevinden alınmasının ardından kendisine karşı başlatılan kampanya kapsamında, SSCB Devlet Güvenlik Komitesi'nden SSCB Savcılığı'nın özel gruplarına kadar sayısız yapı harekete geçirildi. 1988 yılı sonunda bu kuruluşların 1500 temsilcisi Azerbaycan SSC'ye gönderildi. Fakat ne kadar "yapsalar" da, kötü emellerine ulaşmak için gerekli olan gerçekleri elde edemediler; çünkü böyle gerçekler zaten mevcut değildi (*Azərbaycan Respublikasının tarixi, 2022: 65.*).

Bütün bu zulümler, siyasi mücadelede kararlılık ve cesaret gösteren bu parlak adamı hiçbir zaman duruşundan alıkoyamadı; aksine daha kararlı adımlar attı.

Dönemin SSCB yönetimi ve Azerbaycan SSC'sinin zulmünden kaçarak anayurdu Nahçıvan'a sığınmak zorunda kalan Haydar Aliyev, bu küçük vatani ermeni işgalinden kurtararak Azerbaycan halkını kurtarma misyonunu da üstlendi. Özerk cumhuriyetin zor bir döneminde Nahçıvan'da yaşamak ve çalışmak zorunda kalan Haydar Aliyev, orada yeni bir ivme kazanan ulusal özgürlük ve demokrasi hareketinin önderi oldu. Onun önderliğinde ve girişimleriyle Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti Yüksek Meclisi, milli devletçiliğin yeniden canlandırılması yolunda önemli tarihi kararlar aldı. Haydar Aliyev başkanlığındaki Yüksek Meclis'in ilk oturumunda, Kasım 1990'da, özerk cumhuriyetin adından "Sovyet Sosyalisti" sözcükleri kaldırıldı, yüksek devlet otoritesinin adı Yüksek Sovyet olarak değiştirildi ve Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin üç renkli bayrağı, Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'nin devlet bayrağı olarak kabul edildi. Konulu toplantıda, 20 Ocak olaylarının siyasi değerlendirmesi yapıldı ve Dağlık Karabağ'daki olaylara karşı ilkeli bir tutum sergilendi. Dağlık Karabağ Özerk Bölgesi'nin Azerbaycan'ın ayrılmaz bir parçası olduğunu belirten Yüksek Meclis, ayrıca merkez ve cumhuriyet yönetiminin Dağlık Karabağ sorununa ilişkin aldığı tutumu sert bir dille kınayarak, ermeni toprak iddialarının önlenmesi için etkili önlemler alınmasını talep etti.

Haydar Aliyev'in Azerbaycan halkına yaptığı en büyük hizmetlerden biri de Nahçıvan topraklarını Ermeni saldırganlığından kurtarmasıydı. Bölgenin güvenliğini sağlama yönündeki çabaları, askeri savunma alanında attığı adımlar, Rus birliklerinin oradan kansız bir şekilde çıkartılması, bu zaman tüm silah ve mühimmatın Azerbaycan'da kalması, dünya askeri diplomasisinin en büyük olaylarından biri olarak değerlendirilmelidir.

Haziran 1993'te Azerbaycan'da çok zor bir durum ortaya çıktı, ülkedeki ekonomik, askeri ve siyasi gerginlikler zirveye ulaştı ve AHC-Müsavat hükümetinin cumhuriyette yarattığı kaos ve karmaşa, iç politikadaki eksiklikler ve ekonomik, siyasi ve ahlaki çelişkiler halkı büyük zorluklarla karşı karşıya bırakmıştı. O yılın o meşhur Haziran günlerinde, ulusal tarihimizin en zor, en karanlık sayfalarından biri yazıldı. Zira Azerbaycan halkı, şehit kanları pahasına kazandığı bağımsızlığını bir asır içinde ikinci kez kaybetme tehlikesiyle karşı karşıyaydı.

Tarihimizin böylesine çalkantılı ve karmaşık bir döneminde, halkımıza önderlik etme misyon ve sorumluluğunu üstlenerek onları gerçek trajedilerden ve felaketlerden koruyan kişi Haydar Aliyev'dir. İşte o dönemde Kurtuluş Hareketi, halkın sağlıklı gücüne dayanarak ortaya çıktı ve hızla büyüdü. Bu hareket, dönemin büyük siyasetçilerinden Haydar Aliyev'in etrafında oluşmuştur (*Qasimov, Ə.Q., 2023: 31*).

Halkımızın içinde bulunduğu zor, çaresiz duruma kayıtsız kalmayan Milli Liderimiz Haydar Aliyev, 9 Haziran'da Bakü'ye ulaştı. Gence'de patlak veren iç savaşın yayılmasını önlemek için oraya gitti. Büyük kararlılığı, nadir devlet adamlığı ve ince siyasi anlayışı sayesinde askeri muhalefeti etkisiz hale getirdi ve ülkeyi iç savaş tehdidinden kurtardı. Haydar Aliyev'in bu kurtuluş misyonu Azerbaycan devletçilik tarihine altın harflerle kazanmıştır.

15 Haziran 1993'te Yüksek Sovyet Başkanlığı'na seçilen Büyük Lider, ülkede iç istikrarın sağlanması yönünde oldukça başarılı adımlar attı. Haydar Aliyev'in ciddi çabaları sonucunda ülkemiz açısından hayati önem taşıyan Ermenistan-Azerbaycan savaşında 1994 yılı Mayıs ayında ateşkes anlaşması imzalandı. Eylül 1994'te Hazar Denizi'nin Azerbaycan sektöründeki bir dizi petrol sahasının ortak geliştirilmesi konusunda dünyanın önde gelen ülkelerinden petrol şirketlerinin yer aldığı bir konsorsiyumla "Asrın Anlaşması" adı verilen büyük bir anlaşma imzalandı.

Haydar Aliyev'in büyük devlet adamlığı tecrübesi ve yenilmez iradesi sayesinde oluşan istikrarlı sosyo-politik durum, Azerbaycan'da devlet inşa sürecinin başarıyla yürütülmesinin koşullarını yaratmıştır. 1995 yılı ortalarından itibaren bilimsel esaslara, uluslararası norm ve ilkelere uygun bağımsız bir devlet kurma süreci başladı. Azerbaycan'da 1995-2003 yıllarını kapsayan hukuksal demokratik devlet inşası dönemi başlatıldı. Haydar Aliyev önderliğinde devlet inşasına yönelik atılan adımlar, yeni bir anayasanın hazırlanması ve kabulü, çok partili demokratik parlamento ve cumhurbaşkanlığı seçimlerinin yapılması ve anayasal reformların uygulanması da dahil olmak üzere tutarlı ve amaçlı tedbirlerin uygulanması, hukuki ve demokratik reformların yapılması, cumhuriyette medeni bir sivil toplumun oluşmasına yol açmıştır.

SONUÇ

Dolayısıyla tüm bunlar, Azerbaycan halkının hem 1970'li ve 1980'li yıllarda hem de bağımsızlık döneminde elde ettiği küresel başarıların, Büyük Lider Haydar Aliyev'in fikirlerinin canlılığı ve izlediği politikalarla bağlantılı olduğu sonucuna varmamızı sağlıyor. Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İlham Aliyev'in önderliğinde 2003 yılından sonra Azerbaycan devletinin elde ettiği tüm başarılar, toprak bütünlüğünün yeniden sağlanması, özellikle İkinci Karabağ savaşının sonuçları ve Karabağ'ın Azerbaycan'ın ayrılmaz bir parçası olması gerçeğinin çoğu devlet tarafından kabul edilmesi, mimarisi Haydar Aliyev'in olduğu milli devletimizin sarsılmaz temelleri üzerine kurulmuştur.

Bugün Azerbaycan halkı Cumhurbaşkanı İlham Aliyev ve sadık silah arkadaşı Sayın Mihriban Aliyeva'nın önderliğinde güç ve güvenle ilerliyor, Haydar Aliyev'in ebedi fikirlerinin hayata geçirilmesinde muhteşem başarılarla imza atıyor.

REFERENCES



Azərbaycan Respublikasında 2023-cü ilin Heydər Əliyev ili elan edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı. 29 sentyabr 2022, (<https://prezident.az/az/articles/view/57413>.) (25.01.2025)

Azərbaycan Respublikasının tarixi. Üç cildə. I cild. Azərbaycan dövlət müstəqilliyinin bərpası və ilk dövrü (1991-1993). Bakı, Elm, 2022, 384s.

Əliyev H.Ə. Azərbaycan XXI əsrin və üçüncü minilliyin ayrıcında. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti Heydər Əliyevin yeni əsr və üçüncü minillik münasibəti ilə Azərbaycan xalqına müraciəti. Bakı İqtisad Universitetinin nəşriyyatı. 2001, 56s.

Əliyev, H.Ə. Müstəqilliyimiz əbədidir. On doqquzuncu kitab. Bakı, Azərənəşr, 2006, 528s

Əliyev, H.Ə. Müstəqilliyimiz əbədidir. Otuz birinci kitab. Bakı, Azərənəşr, 2010, 512 s.

Əliyev, H.Ə. Müstəqilliyimiz əbədidir. Qırx altıncı kitab. Bakı, Azərənəşr, 2005, 496 s.

Qasimov, Ə.Q. Heydər Əliyevin həyat və fəaliyyətinin dövrləşdirilməsi / Heydər Əliyev və tarix problemləri. Bakı 2023, s. 19-33

Xalqa vətənə, dövlətə sədaqət. Azərbaycan Respublikasının milli təhlükəsizlik orqanları əməkdaşlarının peşə bayramı gününün təsis edilməsinə həsr olunmuş mərasim və təntənəli yığıncaq. 28 iyun 1997-ci il, Bakı, Gənclik 1997,

***Gerçek Kahraman* Filminde Yapay Zekânın Zaferi Ve “Yazarın Ölümü”**

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

**Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, sahmurat.arik@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1525-5984>**

Öz

Gerçek Kahraman (2021), başrolde Ryan Reynolds’ın oynadığı, senaryosunu Matt Lieberman ile Zak Penn’in yazdığı ve yönetmenliğini Shawn Levy’nin yaptığı bilimkurgu, aksiyon, macera ve komedi türünde bir filmidir.

Film, Guy adlı genç bir banka memurunun hayatını konu alır. Guy, her gün aynı saatte kalkar, aynı kıyafetleri giyer, aynı kişilerle konuşur ve aynı yolu takip ederek çalıştığı bankaya gider. Yolda şiddet içeren birçok olaya şahit olur. Ana cadde üzerinde iş yerleri soyulur, bombalar patlar, arabalar yakılır, insanlar öldürülür, vb. Ancak, Guy bunların hiçbirine aldırmaz. Bankaya ulaştıktan kısa bir müddet sonra içeri hırsızlar girer, havaya ateş eder, oradakileri tehdit etmeğe başlar ve bankayı soyar. Guy bu olay karşısında da hiçbir tepki göstermez. Soygun hadisesini hergün yaşanan sıradan bir olay gibi karşılar. Film bu şekilde devam ederken izleyici, Guy’un davranışları ve filmde yaşanan olayların normal olmadığını düşünmeğe başlar. İlerleyen dakikalarda, izleyiciye Guy ve diğer karakterlerin bir bilgisayar oyununda yer alan NPC olduğu gösterilir ve seyircinin zihnindeki soru işaretleri giderilir. Açılımı, “non player character” olan NPC, bilgisayar oyunlarında etkisiz karakterleri ifade eder. Bu tür karakterler bilgisayar oyununun daha eğlenceli, heyecanlı ve kullanışlı olması için tasarlanıp geliştirilir. Guy, Free City adlı oyunda banka memuru olarak kodlanmıştır. Diğer NPC’ler gibi o da oyuncuların eğlenebilmesi için yazılımın gerektirdiği davranış kalıplarına hapsedilmiştir. Ancak birgün hiç beklenmedik bir olay olur. Free City’yi geliştirmek için kullanılan yapay zekâ, yazılımcıların kontrolünden çıkar ve oyunu farklı bir yönde sürdürmeğe başlar. Guy; kendisinin bir NPC, yaşadığı ortamın da sanal bir dünya olduğunu anlar. Kodların dışına çıkarak kendi tercihleriyle özgün davranışlar sergilemeğe başlar. Diğer NPC’ler de onu takip eder. Guy, yaşadıkları şehirde şiddet olaylarına son vererek huzur ve mutluluğu tesis eder. Arka plan karakter olan Guy, gerçek bir kahramana dönüşür. Ancak bu durum, oyuna olan ilgiyi azaltır ve Free City’nin sahibi zarar etmeğe başlar. Bunun üzerine Free City’nin yerine başka bir oyunun kullanıma açılması emrini verir. Guy ve arkadaşlarının yok olması anlamına gelen bu karar neticesinde Guy, sanal ortamda da olsa yaşamını devam ettirmek ister ve yapay zekânın yardımıyla oyunu yeni bir mecrada devam ettirmeyi başarır.

NPC'ler, oyunun sahibi ve yazılımcıların tüm engellemelerine rağmen kendileri için yazılan kodların dışına çıkarak esaretten kurtulup özgürlüğe kavuşur. Dolayısıyla senaryo, yazar/senarist/yazılımcıya rağmen yapay zekâ eliyle değiştirilmiş (-miş gibi) olur. Böylece, yazar/senarist kaybeder; yapay zekâ kazanır.

Bu çalışmada; *Gerçek Kahraman*'ın olay örgüsünü şekillendiren Free City oyunundaki NPC ve avatarların oluşturduğu alt metin ile bunun üzerine kurgulanan üst metindeki kurmaca dünya irdelenerek yapay zekâ tarafından yazara/senariste/yazılımcıya rağmen değiştirilmiş gibi izleyiciye sunulan film senaryosundaki dönüşüm algısı, "yazarın ölümü" kavramı etrafında ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: *Gerçek Kahraman, Sinema, Hipergerçeklik, Yapay zekâ, Yazarın ölümü.*

Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

Investigation of Secondary School Fifth Grade Students' Metaphorical Perceptions of Mathematics Concept

Hatice Nur KONAKLI

Sorumlu yazar. Milli Eğitim Bakanlığı, Cebelibereket Şehit Ali Alkan Ortaokulu, Osmaniye/Türkiye. haticenurkonakli@gmail.com

Prof. Dr. Davut KÖĞCE

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde/Türkiye. kogced@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına yönelik metaforik algılarının cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu ve matematik dersini sevmeye değişkenlerine göre incelenmektir. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yaklaşımlardan olgubilim yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel yöntemlerden olgubilim (fenomoloji) desenine göre yürütülmüştür. Çalışmanın örneklem grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Osmaniye ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 28'i kız, 32'si erkek toplam 60 tane ortaokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve *Matematik benziyor. Çünkü.....*, *"Matematiği benzettiğiniz şeyin resmini aşağıya çiziniz."* ifadelerinin bulunduğu "Metaforik Algı Formu" kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen metafor verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik farklı birçok metafor geliştirdikleri, en fazla geliştirdikleri metaforların *evren*, *hesap makinesi* ve *mısır piramitleri* metaforları olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre farklı metaforlar geliştirmede daha başarılı oldukları, öğrencilerin metafor geliştirebilme yetkinliklerinin anne ve babanın eğitim durumu ve matematik dersini sevmenin etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencisi, Matematik Kavramı, Metaforik Algı

Abstract

The aim of this research is to examine the metaphorical perceptions of middle school students towards the concept of mathematics according to the variables of gender, educational status of parents and liking of mathematics course. For this purpose, the research was carried out according to the phenomenological method, which is one of the qualitative research approaches. The study was carried out according to the phenomenological design, which is one of the qualitative methods. The sample group of the study consists of a total of 60 fifth grade middle school students, 28 girls and 32 boys, studying in a middle school affiliated to the Ministry of National Education in Osmaniye province in the 2024-2025 academic year. The data collection tool was developed by the researchers and included the following questions: Mathematics resembles Because.....”, “Draw a picture of the thing that you liken mathematics to below.” The “Metaphorical Perception Form”, which includes the expressions, was used. The metaphor data obtained within this scope was subjected to content analysis. As a result of the research, it was concluded that the fifth grade students of middle school developed many different metaphors for the concept of mathematics, the metaphors they developed the most were the universe, calculator and Egyptian pyramids, female students were more successful in developing different metaphors than male students, and the students' ability to develop metaphors was affected by the educational status of their mothers and fathers and their liking for mathematics lessons.

Keywords: Fifth Grade Middle School Student, Concept of Mathematics, Metaphorical Perception

1.GİRİŞ

İnsan yaşamı için önemi ve bilimsel çalışmalara olan katkılarına rağmen matematik, öğrencilerin çoğu tarafından zor ve başarılı olunması neredeyse imkânsız bir ders olarak algılanmaktadır (Dursun & Dede, 2004). Öğrencilerin bu tarz olumsuz duyuşsal algılara sahip olmasının birçok nedeni olabilir. Bu nedenlerden birisi temel matematiksel kavramların epistemolojik yapısıdır (Cornu, 1991) Bilindiği üzere temel matematiksel kavramlar yapısı gereği soyuttur. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerin gelişim seviyeleri göz önüne alındığında bu soyut matematiksel kavramları doğrudan algılamaları oldukça zordur. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Ayrıca bu durum öğrencileri matematiğe yönelik olumsuz duyuşsal duygulara sürükleyerek onların matematik öğretim programının yetiştirmeyi öngördüğü “*sadece bilişsel değil sosyal ve duygusal yönden de gelişen insan profili*” amacına ulaşmasını da engellemektedir. (MEB, 2024)

Türkiye’de 2024 yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanan maarif model ortaokul matematik öğretim programına göre öğrencilerin zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel boyutları kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu anlayış çerçevesinde sosyal duygusal beceriler kavramsal bilgi ve beceri edinimi sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Bu

değerlendirmeye göre öğrencilerin sosyal duygusal becerileri gelişiminin desteklenmesi görüşü ön plan çıkmıştır. Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin sosyal duygusal algılarının saptanmasında kullanılan önemli araçlardan biriside metaforlardır. (Aydın & Pehlivan, 2010)

Metafor, somut ya da soyut herhangi bir olgu hakkındaki algı ve tutumların belirlenmesini sağlayan, söz konusu olgulara yönelik bireylerin zihinlerinde karşılık bulan kavramlardır. (Şahin, 2013) Bu bağlamda metaforlar, öğrencilerin matematik kavramına yönelik olumsuz sosyal duygusal algıların açığa çıkarılarak matematik öğretim programının “*sadece bilişsel değil sosyal ve duygusal yönden gelişen insan profili*” (MEB, 2024) amacına ulaşmasına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Bu anlamda ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına yönelik olumsuz sosyal duygusal algıların giderilmesine ilişkin yeni öğretimsel uyarlamaların önünün açılması ve matematik öğretim programında benimsenen bütüncül eğitim modelinin uygulanması noktasında bu çalışmanın son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce kapsamında ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik metaforik algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

5. Ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
6. Ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
7. Ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların annenin eğitim durumuna göre dağılımı nasıldır?
8. Ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların babanın eğitim durumuna göre dağılımı nasıldır?
9. Ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların matematik dersini sevme durumuna göre dağılımı nasıldır?

2.YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında incelenen fenomoloji (olgubilim) desenine göre yürütülmüştür. Fenomoloji gündelik yaşantıda çoğunlukla karşılaştığımız, bize hiç yabancı gelmeyen fakat anlamsal olarak karşılığını zihnimizde tam olarak kavrayamadığımız olguları incelemek için kullanılan nitel bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek 2016). Bu desenin kullanılmasında öğrencilerin matematik kavramına yönelik algı ve tutumların metaforlar aracılığıyla derinlemesine incelenmesine olanak tanınmasının payı büyük olmuştur.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ortaokul beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen

Osmaniye ilinde MEB’ da öğrenim görmekte olan 28’i kız, 32’si erkek olmak üzere toplam 60 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Metaforik Algı Formu” aracılığıyla toplanılmıştır. (Ek 1) Form iki bölüm olarak tasarlanmıştır. Formun birinci bölümünde öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve matematik dersini sevip sememe durumuna yönelik kişisel bilgi soruları yer almaktadır. İkinci bölümde ise “*Matematik benziyor. Çünkü.....*”, “*Matematiği benzettiğiniz şeyin resmini aşağıya çiziniz.*” ifadeleri bulunmaktadır. Öğrencilere doldurmaları için 15 dakika süre tanınan bu form, araştırmanın veri toplama aracını olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında elde edilen metafor verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sürecinde güvenilirliğin sağlanıp sağlanmadığına ise Miles-Huberman (1994) güvenilirlik katsayısı hesaplanılarak karar verilmiştir. Miles-Huberman (1994) güvenilirlik katsayısı” Güvenirlik = (Benzer kategorilerin sayısı) ÷ (Benzer ve farklı kategorilerin toplam sayısı)” formülü uygulanarak hesaplanmıştır. Bu formül uygulanarak yapılan hesaplamalar sonucunda iki farklı araştırmacının analiz kategorileri arasındaki benzerlik oranının % 95 olduğu belirlenmiştir. Miles-Huberman (1994) güvenilirlik katsayısı oranın %70 ve daha fazla olması (Miles & Huberman 1994) nedeniyle bu araştırmada oluşturulan kategorin güvenilirliği sağlandığına yönelik karar verilmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde araştırma örneklemini oluşturan ortaokul beşinci, sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik metaforik algıları ve bu algılarını belirtmede kullandıkları ifadeler, araştırma problemleri kapsamında bulgular aracılığıyla sunulmuştur. Bulguların sunumunda frekans ve yüzde değerlerinin yer aldığı tablolardan faydalanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle yapılan çalışmada elde edilen verilere gelen bir bakış açısı sunması bakımından ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştiren metafor sayısının cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Matematik kavramına yönelik geliştirilen metafor sayısının cinsiyetlerine göre dağılımı

Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Tüm Öğrenciler	
Öğrenci Sayısı	Geçerli Sayısı	Metafor	Öğrenci Sayısı	Geçerli Sayısı	Metafor	Öğrenci Sayısı	Geçerli Metafor Sayısı
28	25	(%89,28)	32	25	(%78,12)	60	50 (%83,33)

Tablo 1 incelendiğinde; ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geçerli metafor geliştiren kız öğrencileri sayısının erkek öğrenci sayısına eşit olmasına rağmen kız öğrencilerin 25 (%89,28) matematik kavramına yönelik metafor geliştirmede erkek öğrencilere 25 (%78,12) göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

3.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Bu araştırmanın birinci alt problemi, “Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklindedir. Bu probleme yönelik olarak, matematik kavramına yönelik geliştirilen toplam 50 ortaokul beşinci sınıf öğrencisinin metafor verileri, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Matematik Kavramı Metaforları	Öğrenciler	<i>f</i>	%
Duvar	Ö1	1	2
Ağaç	Ö2, Ö27	2	4
Pencere	Ö3	1	2
Para	Ö4	1	2
Hava	Ö5	1	2
Saat	Ö6, Ö40, Ö43	3	6
Evren	Ö7, Ö10, Ö21, Ö31, Ö47	5	10
Hesap Makinesi	Ö8, Ö18, Ö28, Ö39, Ö41	5	10
Mısır Piramitleri	Ö9, Ö22, Ö26, Ö42, Ö50	5	10
Kesir	Ö12	1	2
Alışveriş Merkezi	Ö13	1	2
Yollar	Ö14	1	2
Dünya	Ö15, Ö44	2	4
Kek Tarifi	Ö16	1	2
Google	Ö17	1	2
Toka	Ö19	1	2

Çiçek	Ö20	1	2
Nar	Ö23, Ö48	2	4
Takvim	Ö24	1	2
Kitap	Ö25	1	2
Sonsuz	Ö29	1	2
Ceviz	Ö30	1	2
Yaşam	Ö32, Ö33	2	4
Pusula	Ö34, Ö46	2	4
Kalp	Ö38	1	2

Tablo 2 incelendiğinde matematik kavramına yönelik ortaokul beşinci sınıf öğrencisinin toplam 50 tane farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca en çok geliştirilen metaforların % 10,0 oranıyla *evren*, *hesap makinesi* ve *mısır piramitleri* metaforları olduğu, daha sonra sırasıyla; % 6,0 oran ile *saat*, % 4,0 oran ile *ağaç*, *dünya*, *nar*, *yaşam* ve *pusula* %2,0 oran ile *duvar*, *pencere*, *para*, *hava*, *kesir*, *alışveriş merkezi*, *yollar*, *kek tarifi*, *google*, *toka*, *çiçek*, *takvim*, *kitap*, *sonsuz*, *ceviz* ve *kalp* metaforlarının geliştirildiği görülmüştür.

Çalışmaya katılan ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforlara ilişkin yaptıkları çizimlerden bazıları aşağıda öğrenci kodlarıyla birlikte sunulmuştur:

evren: “Matematik evrene benziyor. Çünkü evrendeki her şey matematikle ilgili.” (Ö47)



Şekil 1: Ö10'un evren metaforuna ilişkin çizimi

hesap makinesi: “Hesap makinesinde de matematikte de sürekli işlem yaparız. Yani matematik hesap makinesine benziyor.” (Ö39)



Şekil 2: Ö28'in hesap makinesi metaforuna ilişkin çizimi

mısır piramitleri: “Matematikte öğrendiğimiz birçok konu birbiri üzerine kuruludur. Tıpkı mısır piramitleri gibi.”(Ö22)



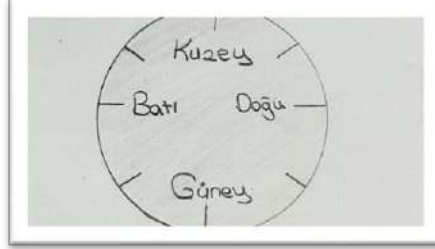
Şekil 3: Ö9'un mısır piramitleri metaforuna ilişkin çizimi

dünya: “Matematik dünyaya benziyor. Çünkü insanlar dünyadaki yaşamları boyunca en az bir kez olsun matematiği kullanıyorlar. Tarihler, zamanlar, ticaretler, yaş hesaplamaları ve birçok alanda kullanıyoruz. Ben bu yüzden matematiği dünyaya benzetiyorum.”(Ö44)



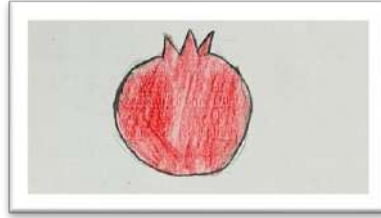
Şekil 4: Ö44'un evren metaforuna ilişkin çizimi

pusula: “Matematikte pusula gibi bizlere problemlerin çözümünde doğru cevaba ulaşmamızı sağlar.”(Ö46)



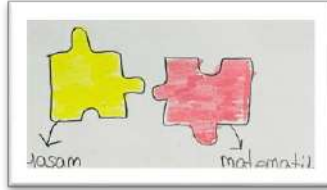
Şekil 5: Ö34'ün pusula metaforuna ilişkin çizimi

nar: “Matematiğe dışarıdan baktığımızda sadece bir derse benziyor ama öğrenmeye başladıkça binlerce soru ve merak duygusu oluşuyor zihnimizde.” (Ö48)



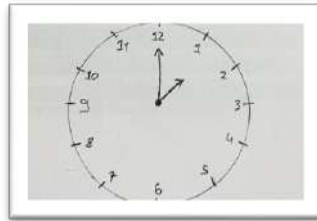
Şekil 6: Ö23'ün nar metaforuna ilişkin çizimi

yaşam: “Matematik olmadan yani zaman, para, bilim, sayı gibi olmadan yaşamak zor olacağından matematik yaşama benzer.” (Ö33)



Şekil 7: Ö33'ün yaşam metaforuna ilişkin çizimi

saat: “Matematik ve saatler hayatımızı kolaylaştırdığı için matematik saate benziyor.” (Ö43)



Şekil 8: Ö6'nın saat metaforuna ilişkin çizimi

para: “Parasal birçok hesaplamada matematikten yararlandığımız için matematik paraya benzer. Hatta hayatımız için tıpkı para gibi çok değerlidir.” (Ö11)



Şekil 9: Ö11’in para metaforuna ilişkin çizimi

kek tarifi: “Kek yaparken kullandığımız tarifte malzeme ölçüleri hep matematikle ifade edilir. Yani, matematik kek tarifine benzer.” (Ö16)



Şekil 10: Ö16’nın kek tarifi metaforuna ilişkin çizimi

sonsuz: “Matematikteki gelişmeler sonsuza kadar devam edeceğinden matematik, sonsuza benzer.” (Ö29)



Şekil 11: Ö29’un sonsuz metaforuna ilişkin çizimi

pencere: “Matematik, bir pencereye benziyor. Çünkü arkasında bulunan dünyayı seyrederek bilimsel incelemelerde bulunmamızı sağlıyor.” (Ö3)



Şekil 12: Ö3'ün pencere metaforuna ilişkin çizimi

3.2. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Cinsiyete Göre Dağılımı

Bu araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların cinsiyete göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu problemin yanıtlanmasına yönelik olarak, araştırmaya katılan ve matematik kavramına yönelik geçerli metafor geliştirdiği belirlenen 25’i kız ve 25’i erkek olmak üzere toplam 50 ortaokul beşinci sınıf öğrencisinin metaforlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Cinsiyete Dağılımı

Matematik Metaforları	Kız Öğrenciler	<i>f</i>	Erkek Öğrenciler	<i>f</i>
Mısır piramitleri	Ö22	1	Ö9, Ö26, Ö42, Ö50	4
Evren	Ö21, Ö31	2	Ö7, Ö10, Ö47	3
Hesap makinesi	Ö41	1	Ö8, Ö18, Ö28, Ö39	4
Dünya	Ö15	1	Ö44	1
Saat	Ö40, Ö43	2	Ö6	1
Yaşam	Ö32, Ö33	2		2
Pusula	Ö46	1	Ö34	1
Nar	Ö48	1	Ö23	1
Ağaç	Ö2	1	Ö27	1
Duvar			Ö1	1

Pencere	Ö3	1		
Para			Ö4	1
Hava	Ö5	1		
Kesir	Ö12	1		
Alışveriş merkezi			Ö13	1
Yollar	Ö14	1		
Kek tarifi	Ö15	1		
Google			Ö17	1
Toka	Ö19	1		
Çiçek	Ö20	1		
Takvim	Ö24	1		
Kitap	Ö25	1		
Sonsuz			Ö29	1
Ceviz	Ö30	1		
Kalp			Ö38	1

Tablo 3 incelendiğinde matematik kavramına yönelik kız öğrencilerin 22 adet ve erkek öğrencilerin 22 adet geçerli metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin toplam 4 erkek öğrencinin *mısır piramitleri* ile *hesap makinesi*, toplam 3 erkek öğrencinin *evren* metaforunu ortak olarak kullandıkları ve buna bağlı olarak erkek öğrencilerin belirli metaforları kız öğrencilere göre daha sık tekrar ettikleri görülmüştür.

Çalışmaya katılan ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlardan bazıları aşağıda öğrenci ve cinsiyet kodlarıyla birlikte sunulmuştur:

evren: “Matematik her şeydir. Her şey ise evren gibidir. Her şeyi kapsar. Bu nedenle matematik evrene benzer.” (Ö10-E)

evren: “Matematik tıpkı evren gibi her yerde her zaman var. O nedenle matematik evrene benzer.” (Ö31-K)

ağaç: “Ağaçlar, yaşamamız için bizlere oksijen sağlar. Matematikte öyledir. Matematik dersindeki yeni bilgiler oksijen gibidir. Öğrendikçe yaşamı anlarız ve anladıkça da yaşamak isteriz.” (Ö2-K)

ağaç: “Matematik ağaçlara benzer çünkü, ağaçların kaç tane olduğunu hep matematik sayesinde sayar ve biliriz.” (Ö27-E)

hesap makinesi: “Matematikte ve hesap makinesinde sürekli hesaplamalar yapıyoruz. Bu yüzden matematik, hesap makinesine benzer.” (Ö18-E)

hesap makinesi: “Matematikte ve hesap makinesinde sürekli işlem yaptığımız için matematik hesap makinesine benziyor.” (Ö41-K)

saat: “Matematik ve saatler günlük hayatımızı kolaylaştırdığı için matematik saate benziyor.” (Ö43-K)

saat: “Matematik olmasa saniye, dakika ve saati nasıl hesaplardık. Hesaplayamazdık diye düşünüyorum. Yani matematik, zamanı ölçmemizde bizlere yardımcı olduğu için saate benziyor.” (Ö6-E)

mısır piramitleri: “Matematikte öğrendiğimiz birçok konu birbiri üzerine kuruludur. Tıpkı mısır piramitleri gibi.” (Ö22-K)

mısır piramitleri: “Matematik, Nil Nehrinin taşmasıyla mısırdan ortaya çıkmıştı. Mısır deyince aklıma mısır piramitleri ve matematik geliyor. Bu yüzden matematiği mısır piramitlerine benzetiyorum.” (Ö9-E)

pusula: “Matematikte pusula gibi bizlere problemlerin çözümünde doğru cevaba ulaşmamızı sağlar.” (Ö-K)

pusula: “Matematik pusulaya benzer. Çünkü içerdiği bilgilerler başarıya doğru yoldan ulaşmamızı sağlar.” (Ö34-E)

3.3. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmeni hakkında geliştirdikleri metaforların annenin eğitim durumuna göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu problemin cevaplanmasına yönelik olarak ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik öğretmeni hakkında geliştirdikleri metaforların annenin eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

İlköğretim	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora
Google (1)	Evren (2)	Mısır piramitleri (3)	Pencere (1)	
Hesap makinesi (2)	Yaşam (2)	Saat (1)	Evren (2)	
Saat (1)	Bilgisayar (2)	Dünya (2)	Ceviz (1)	
Çiçek (1)	Para (2)	Duvar (1)	Yaşam (1)	
Nar (1)	Hesap makinesi (2)	Kesir (1)		
Kitap (1)	Ağaç (1)	Hesap makinesi (2)		
Yollar (1)	Pusula (1)	Takvim (1)		
	Kitap (1)	Ağaç (1)		
	Dünya (2)	Pencere (1)		
	Hava (1)	Alışveriş merkezi (1)		
	Saat (1)	Sonsuz (1)		
	Toka (1)	Ceviz (1)		
	Nar (1)	Kalp (1)		
		Pusula (1)		
		Yaşam (1)		

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri geçerli metaforların daha çok annesi lise ya da üniversite (f=19, %38,0) mezunu olan öğrenciler tarafından geliştirildiği görülmüştür. Buna ek olarak en az metaforun annesi ilköğretim (f=9, %18,0) eğitim durumuna sahip olan ortaokul öğrenciler tarafından geliştirildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin annelerinin hiçbirisinin doktora mezunu olmadığı ve buna bağlı olarak ta annesi doktora eğitim durumuna sahip öğrencilerin tarafından geliştirilen hiçbir metaforların olmadığı saptanılmıştır.

3.4. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik öğretmeni hakkında geliştirdikleri metaforların babanın eğitim durumuna göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu problemin cevaplanmasına yönelik olarak ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların baba eğitim durumuna göre dağılımları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

İlköğretim	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora
Saat (1)	Mısır piramitleri (2)	Mısır piramitleri (3)	Evren (2)	
Çiçek (1)	Yaşam (2)	Evren (2)	Pencere (1)	
	Pusula (2)	Ağaç (2)	Ceviz (1)	
	Bilgisayar (1)	Bilgisayar (1)	Yaşam (1)	
	Hesap	Hesap		
	makinesi (4)	makinesi (1)		
	Para (2)	Dünya (2)		
	Hava (1)	Saat (1)		
	Kitap (1)	Kalp (1)		
	Dünya (2)	Nar (1)		
	Saat (1)	Pusula (1)		
	Sonsuz (1)	Kitap (1)		
	Kesir (1)	Takvim (1)		
	Nar (1)	Alışveriş merkezi (1)		
	Yollar (1)	Kek tarifi (1)		
		Toka (1)		
		Duvar (1)		

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri geçerli metaforları en çok babası lise (f=22, %44,0) mezunu olan öğrenciler tarafından geliştirdiği daha sonra sırasıyla, babası üniversite (f=21, %44,0) mezunu olan öğrencilerin ardından babası yüksek lisans (f=5, %10,0) mezunu olan öğrencilerin geliştirdiği görülmüştür. Buna ek olarak en az metaforun babası ilköğretim (f=2, %4,0) eğitim durumuna sahip olan ortaokul öğrenciler tarafından geliştirildiği açığa çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerin babalarının hiçbirisinin doktora mezunu olmadığı ve buna bağlı olarak ta babası doktora eğitim durumuna sahip öğrencilerin tarafından geliştirilen hiçbir metaforların olmadığı tespit edilmiştir.

3.6. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öğretmeni Hakkında Geliştirdikleri Metaforların Matematik Dersini Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Bu araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların matematik dersini sevme durumuna göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu problemin yanıtlanmasına yönelik olarak ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların matematik dersini sevme durumuna göre dağılımları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Matematik Dersini Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Matematiği Seven Öğrenci	f	Matematiği Sevmeyen Öğrenci	f
Ağaç	2	Hesap makinesi	1
Pusulula	3	Hava	1
Para	2	Dünya	1
Saat	3	Mısır Piramitleri	1
Evren	5	Duvar	1
Hesap makinesi	4		
Mısır Piramitleri	4		
Kesir	1		
Alışveriş Merkezi	1		
Yollar	1		
Dünya	2		

Kek tarifi	1
Google	1
Toka	1
Çiçek	1
Nar	2
Takvim	1
Kitap	1
Sonsuz	1
Yaşam	3
Bilgisayar	2
Kalp	1
Pencere	1
Ceviz	1

Tablo 6 incelendiğinde matematik kavramına yönelik matematik dersini seven ($f=45$, %90,0) öğrencilerin matematik dersini sevmeyen ($f=5$, %10,0) öğrencilere göre daha fazla geçerli metafor geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca hem matematiği seven hem de matematiği sevmeyen ifade eden öğrencilerin *hesap makinesi*, *mısır piramitleri* ve *dünya* gibi metaforları ortak olarak geliştirdikleri belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları kapsamında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak birtakım öneriler sunulmuştur.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik farklı birçok metaforun geliştirildiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin matematik kavramına yönelik olarak en çok geliştirdikleri metafor *evren*, *hesap makinesi* ve *mısır piramitleri* metaforları olduğu, daha sonra sırasıyla; *saat*, *ağaç*, *dünya*, *nar*, *yaşam* ve *pusula duvar*, *pencere*, *para*, *hava*, *kesir*, *alışveriş merkezi*, *yollar*, *kek tarifi*, *google*, *toka*, *çiçek*, *takvim*, *kitap*, *sonsuz*, *ceviz* ve *kalp* metaforlarının geliştirildiği görülmüştür. Bu sonucu alan yazında Yetim Karaca & Ada'nın (2018) ortaokul öğrencilerin matematik dersine yönelik metaforlar algılarını incelediği makale çalışmasının “her şeyi kapsayan bir ders olarak matematik” teması altında “*matematik evrendir*” sonucuyla ve Çalışıcı1 & Özçakır Sümen'in (2019)

matematiğin çok sayıda bilinmeyenini içinde barındıran bir alan kategorisinde en çok kullanılan metaforun evren olduğunu sonucuna ulaştığı makale çalışması ile benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde bu sonucun ortaya çıkmasında ortaokula yeni başlayan bu öğrencilerinin her birinin matematik kavramı ile ilgili olarak ilköğretim kademesinden farklı ön öğretimsel yaşantılarına göre şekillenen duyuşsal algılarını birçok farklı metafor geliştirerek yansıtmaları ile ilişkilendirilebilir. Yine alan yazında bu sonuçtan farklı olarak Bulut (2024)'in ortaokul öğrencilerinin matematiğe dair en sık kullandıkları metaforların *hayat ile bulmaca* olduğu saptadığı lisansüstü tez çalışması sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu farklılık araştırmaları farklı örneklemelerle yürütülmesinin yanı sıra araştırma örneklemindeki her bir öğrencinin farklı matematiksel yaşantılarından beslenen algılarını farklı metaforlarla yansıtmasından kaynaklanmış olabilir.

Matematik kavramına yönelik kız öğrencilerin farklı metaforlar geliştirmekte erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşmada ortaokul beşinci sınıf yaş grubunda kız öğrencilerin kendilerini ifade edebilme yetkinliklerinin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olması ile açıklanabilir. Alan yazında bu sonuç Çelik Özkurt (2024)'in ilkök, ortaokul ve lise öğrencilerinin matematik dersi kavramına ilişkin cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha geniş ve kapsayıcı yönde daha fazla metafor geliştirdikleri, Cansız (2022)'nin ortaokul 7.sınıf oran orantı öğrenme alanına ilişkin geçerli metafor oluşturmada kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık sonucuna ulaştığı lisansüstü tez çalışmasıyla benzerlik gösterirken Aydın (2023)'in ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin sahip oldukları metafor kategorileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulgusuna ulaştığı çalışmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu farklılık araştırmacıların farklı eğitim öğretim kademelerindeki örneklem grubu öğrencilerle çalışmaları yürütmelerine bağlı olarak örneklemelerin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermesi ile açıklanabilir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri geçerli metaforların daha çok annesi lise ya da üniversite mezunu olan öğrenciler tarafından geliştirildiği görülmüştür. Bu sonuca ek olarak en az metaforun annesi ilköğretim eğitim durumuna sahip olan ortaokul öğrenciler tarafından geliştirildiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç annenin eğitim durumuna bağlı olarak sahip olduğu bilgisi dahilinde öğrencinin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimine destek olabilmesi ile ilişkilendirilebilir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuç Konaklı & Köğcen (2024)'in ortaokul öğrencilerinin “matematik öğretmeni” hakkında geliştirdikleri metaforların en çok annesi lise mezunu olan tarafından geliştirildiğini ifade ettiği bildiri çalışması ile benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik her iki araştırmanın ortaokul öğrencileri örneklemini ile yürütülmesine bağlı olarak açığa çıkmış olabilir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri geçerli metaforları en çok babası lise mezunu olan öğrencilerin geliştirdiği daha sonra sırasıyla, babası üniversite olan öğrencilerin ardından babası yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin geliştirdiği görülmüştür. Buna ek olarak en az metaforun babası ilköğretim eğitim durumuna sahip olan ortaokul öğrenciler tarafından geliştirildiği açığa çıkmıştır. Alanyazında bu sonuç Konaklı & Köğce (2024)'in ortaokul

öğrencilerinin “matematik öğretmeni” hakkında geliştirdikleri metaforların babanın eğitim durumuna göre dağılım bulguları benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik her iki araştırmanında örneklem bazında ortaokul öğrencileri ile yürütülmesine bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir.

Matematik kavramına yönelik matematik dersini seven ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersini sevmeyen öğrencilere göre daha fazla geçerli metafor geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sunucun ortaya çıkmasında matematik dersine yönelik olumlu tutum içerisinde olan öğrencinin matematik kavramına yönelik bakış açısının da aynı şekilde olumlu yönde ve yaratıcı olması aksine matematikten nefret eden matematik denildiğinde bile birçok olumsuz tutum sergileyen öğrencinin matematik kavramına yönelik bu tarz duyuşsal duygularını metaforlar aracılığıyla yansıtması ile ilişkilendirilebilir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuç Konaklı & Köğce (2024)’in matematik dersini seven ortaokul öğrencilerinin “matematik öğretmeni” hakkında metafor geliştirmede daha başarılı olduklarını araştırma sonucuyla benzerdir.

Aşağıda araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlara göre birtakım önerilerde bulunulmuştur:

- Bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak ortaokul beşinci sınıf öğrencileri matematik kavramına yönelik *evren*, *hesap makinesi* ve *mısır piramitleri* metaforlar algılarına sahiptirler. Bu algının daha da gelişmesi için matematik öğretmenleri derslerinde öğrenme çıktılarına bağlı olarak farklı zenginleştirme ve farklılaştırma etkinlik uygulamalarına yer verilebilir.
- Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metafor sonuçlarının genellenebilirliğine yönelik bu konuda farklı sınıf seviyesi ve farklı eğitim kademelerinde yer alan örneklem öğrencileriyle yeni araştırmalar yapılabilir.
- Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların anne ve babanın eğitim durumuna farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda eğitimin aileden ayrı bir süreç olmadığı, anne ve babanın eğitim durumuna göre öğrencisini bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden desteklemesinin matematik eğitimi açısından önemli olması nedeniyle ebeveynleri bu konuda bilgilendirici eğitimler planlanabilir. Ayrıca bu eğitimler MEB okul rehberlik planlarına da dahil edilebilir.
- Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar öğrencilerin matematik dersine yönelik duyuşsal algılarından önemli ölçüde etkilendiğinden matematik öğretmenleri, öğretim sürecinde öğrenme çıktılarına uygun olarak öğrencilerde olumlu duyuşsal gelişim becerilerini destekleyici sınıf içi etkinlikleri tasarlayarak kullanabilirler.

KAYNAKÇA

- Aydın, O. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin metaforik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, İ.S. & Pehlivan, A. 2010. Türkçe öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar, *Turkish Studies*, 5(3), 812-842.
- Bulut, M. (2024). Ortaokul ve lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik algılarının metaforlarla belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Cansız, L. (2022). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Cornu. B. (1991). Limits. In D. Tall(Ed.), *Advanced mathematical thinking*. Boston: Kluwer.
- Çalışıcı, H., & Sümen, Ö. Ö. (2019). Matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik algıları: Bir metafor çalışması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 6(3), 108-123.
- Çelik Özkurt, G. (2024). Öğrencilerin matematik dersi ve matematik öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler:Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 217-230.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis. 2nd ed.* Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Matematik öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Matematik öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Konaklı, H.N., Köğce, D. (2024, 2-3 March). Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmeni hakkındaki metaforik algılarının incelenmesi [Tam Metin]. 11th Eurasian Conference on Economics and Social Sciences. Ahmad Dahlan University, INDONESIA. https://eclss.org/publicationsfordoi/e_ss11_Pr0ceedIng5_INDONESIA24.pdf.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen Adaylarının “Matematik Öğretmeni”, “Matematik” ve “Matematik Dersi” Kavramlarına İlişkin Sahip Oldukları Metaforik Algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.

Yetim Karaca, S., ve Ada, S. (2018). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 789-800. doi:10.24106/kefdergi.413327

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

EK 1: Metaforik Algıların İncelenmesi Formu

MATEMATİĞE YÖNELİK METAFORİK ALGI FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form sizlerin “matematik kavramına” ilişkin metaforik algılarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. 1.Bölümde size ait bazı kişisel bilgileri içeren sorular; 2. Bölümde matematik kavramı hakkındaki sorular bulunmaktadır. Sizden istenilenler, 1.bölümdeki kişisel bilgilerinizi doğru ve eksiksiz bir şekilde doldurmanız ve “Matematik Kavramı” ile ilgili verilen cümleyi yaşadığınız çevreden hareketle aklınıza gelen herhangi bir şeye benzetme yaparak doldurmanız ve daha sonra ise size ayrılmış ilgili alanlarda matematik kavramının size hatırlattıklarını çizim yaparak anlatmanız istenmektedir.

Metafor, bir kavramı başka bir şeye benzeterek ifade etmedir. Örneğin; matematik yaşama benzer. Çünkü günlük yaşamda matematikle sıklıkla karşılaşırız. Matematik günlük yaşamımızda zaman ölçme, para hesaplamaları ve karşılaştığımız problemleri çözme gibi birçok işimize yarar.

Bu forma vereceğiniz yanıtlar konferans çalışması için kullanılacak olup bilgileriniz gizli tutulacaktır. Formda isminizi belirtmenize gerek yoktur. Lütfen soruları boş bırakmanız. Göstereceğiniz içtenlik ve özen için şimdiden çok teşekkür ederim.

Hatice Nur KONAKLI

Prof. Dr. Davut KÖĞCE

Matematik Öğretmeni

Matematik Eğitmeni

1.BÖLÜM

1. Sınıfınız: () 5.Sınıf
- 2.Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
3. Annenizin eğitim durumu: () Okur-yazar () İlköğretim () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora
4. Babanızın eğitim durumu: () Okur-yazar () İlköğretim () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora
5. Matematiği seviyor musunuz? Evet () Hayır ()

2.BÖLÜM

1. Matematik benziyor. Çünkü
.....

2. Matematiği benzettiğiniz şeyin resmini aşağıya çiziniz.

Dini ve Felsefi Bilgi Kaynaklarının Küresel Bilinç Üzerindeki Etkisi

The Influence of Religious and Philosophical Sources of Knowledge on Global Consciousness

Irada ZARGAN

PhD in philosophy, Associate Professor. Leading researcher of the Department of Ethics at the Institute of Philosophy and Sociology of the the Azerbaijan National Academy, Azerbaijan

UOT 2.14, Orcid: 0000-0001-9912-2953, ID: rid53925

E-mail: iradazargan@gmail.com

Abstract

The article examines the influence of Islamic religious and modern philosophical theories on "global consciousness" in the context of the study of the relationship between human consciousness and behavior. It is studied how changes in individual and social consciousness affect human life, culture and history in the spiritual world and the material world. The author makes comparisons between the influence of the Quran and hadiths on science and culture and the results of the implementation of the goals of the UN Sustainable Development Concept. The messages of religious texts to the world and the theoretical ideas instilled in society by bestselling authors are examined, the essence of the modern global consciousness formed under these two influences is presented in the form of scientific results and innovations.

Keywords: Koran, Muhammad, UN, bestseller, philosophy, consciousness.

Öz

Makale, insan bilinci ve davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi bağlamında İslam dini ve modern felsefi teorilerin "küresel bilinç" üzerindeki etkisini incelemektedir. Bireysel ve toplumsal bilinçteki değişimlerin manevi ve maddi dünyada insan yaşamını, kültürünü ve tarihini nasıl etkilediği incelenmektedir. Yazar,

Kur'an ve hadislerin bilim ve kültüre etkisi ile BM Sürdürülebilir Kalkınma Konsepti hedeflerinin hayata geçirilmesinin sonuçları arasında karşılaştırmalar yapıyor. Dini metinlerin dünyaya verdiği mesajlar ve çok satan yazarların topluma aşıladığı teorik fikirler incelenmekte, bu iki etki altında oluşan modern küresel bilincin özü, bilimsel sonuçlar ve yenilikler şeklinde sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kuran, Muhammed, BM, çok satanlar, felsefe, bilinç.



The Tools for Increasing the Quality of Education in the Universities of Kosovo

PhD Candidate . Antigona IBRAHIMI

PhD candidate at Faculty of Law, Political Science, and International Relations, European University of Tirana, Albania antigonaibbrahimi@gmail.com

Dr. Eriona DEDA

Professor at the Privates Calleges Universities, in Tirana , Albania

Studied at Agricultural University of Tirana Albania, Faculty of Economy and Agribusiness; e-mail: erionadeda87@gmail.com

Abstract

Our paper focuses on increasing the quality of education in the university education level of Kosovo. We have provided the secondary data from the Kosovo Agency of Statistics (KAS) regarding to the statistics of higher education by the field of study, from 2023 to 2024.

Statistics are focused on the number of students enrolled for the first time at bachelor level by the field of study in the public universities and private colleges including both gender and the total number of enrolled students. The methodology used in our work is the descriptive method based on comparative statistical analysis expressed in % (percentage) , from where we have processed tables and graphs (Deda, E; Bajraktari, N, 2024).

Comparative statistical analysis serve to highlight that how was the number of registered students in percentage (%) by the fields of study and according to the gender from 2023 to 2024 specifying in which area of study there were more registered students.

The main purpose of our paper is to highlight some problems regarding to the quality of universities in Kosovo and suggestion of some government policies related to the reforms supporting the university level of education , and innovation in order to increase the quality of the university education level in Kosovo (Deda, Pacukaj, & Vardari, 2010).

Keywords: The quality of education, Universities, Innovation, Government policy

1. Introduction

Our paper focuses on defining some important indicators for increasing the quality of university education in Kosovo by focusing on the number of students enrolled by fields of study for the academic year from 2023 to 2024.

We have obtained the data from the Kosovo Agency of Statistics (KAS), regarding the publication of higher education statistics by fields of study for 2023 to 2024 according to the Standard Classification of Education (ISCED).

The classification of fields of study in University Education is based on the International Standard Classification of Education (ISCED).

ISCED is the international reference classification for the organization of educational programs and relevant qualifications by levels and fields.

The ISCED classification – the International Standard Classification of Education – was developed by UNESCO in the mid-1970s and was first revised in 1997 (ISCED, International Standard Classification of Education, 2012).

Our paper is based on secondary data, in the focus of which we have included the number of students enrolled by gender and fields of study in University Education at the Bachelor's level. Also, the purpose of our study is to highlight in which fields of study there are more students enrolled by gender.

Our paper is based on secondary data, in the focus of which we have included the number of students enrolled by gender and fields of study in University Education at the Bachelor's level. Also, the purpose of our study is to highlight in which fields of study there are more students enrolled by gender.

Also, the suggestion of some government policies related to the improvement of some key indicators that have a direct impact on increasing the quality of education is important in our work.

2. Methodology of the paper

The methodology of our paper focuses on the descriptive method, which is based on comparative statistical analyses expressed in percentage (%), regarding the number of students enrolled by gender and fields of study in public and private university education, bachelor's level for the academic year 2023 to 2024 (Deda, Pacukaj, & Vardari, 2010).

Our paper is based on secondary analyses provided by the Kosovo Agency of Statistics (KAS) regarding the publication of higher education statistics by fields of study for 2023 to 2024 according to the Standard Classification of Education (ISCED). We have processed the secondary data and produced tables and graphs where we derived relevant interpretations and results.

3. The paper goals

Our paper is based on two main goals

The main goal of our paper is to highlight the number of students enrolled by gender and fields of study in public and private university education, Bachelor's level for the academic year 2023 to 2024, through comparative statistical analysis expressed in percentage (%), percentage.

Another main goal in our paper is to suggest some government policies related to the improvement of some important indicators with impact on the quality of university education.

4. Analysis and the Results

The analyses are focused on the descriptive method based on the processing of secondary data in tables and graphs, as well as the interpretation of the results.

Table 1. First-time students enrolled at the Bachelor's level by fields of study at public and private university colleges for 2023 to 2024.

Field of Study	Female	Male	Total
Education	454	13	467
Arts and Humanities	1438	529	1967
Social Sciences, Journalism and Information	876	305	1181
Business, Administration, and Law	2452	1928	4380
Natural sciences, mathematics, and statistics	333	104	437
Information and Communication Technology (ICT)	1314	1890	3204
Engineering, Manufacturing, and Construction	895	813	1708
Agriculture, forestry, fisheries, and veterinary	281	100	381
Health and well-being	1966	486	2452
Services	140	285	425
Total	10149	6453	16602

Source: (Agency of Statistics, 2024)



From the table we see the number of students enrolled for the first time at the Bachelor level in Public Universities and University Colleges of Kosovo by gender and fields of study. Referring to the table, we see that the largest number of students enrolled in total by fields of study are in the fields of Business, Administration and Law, followed by the fields of Information and Communication Technology (ICT) sciences and in the field of Health and Wellness sciences.

While in the fields of other sciences we have a relatively low number of students enrolled by gender in the field of sciences of Study, Business, Administration and Law, the number of female students enrolled is 2,452 and while the number of male students enrolled in public and private Universities is 1,928 students enrolled. Female students account for 55.98% of the total number of students enrolled in the field of Business, Administration and Law. While male students occupy 44.01% of the total number of enrolled in this field.

Female students make up 11.96% more compared to male students enrolled in the field of Business, Administration, and Law sciences for the first time at the Bachelor's level for the 2023 to 2024 academic year.

Also, as far as the field of Information and Communication Technology (ICT) sciences is concerned, we have a relatively high number of enrolled students, but in this field the number of female students is 1314 and while the number of male students enrolled is 1890 enrolled in this field.

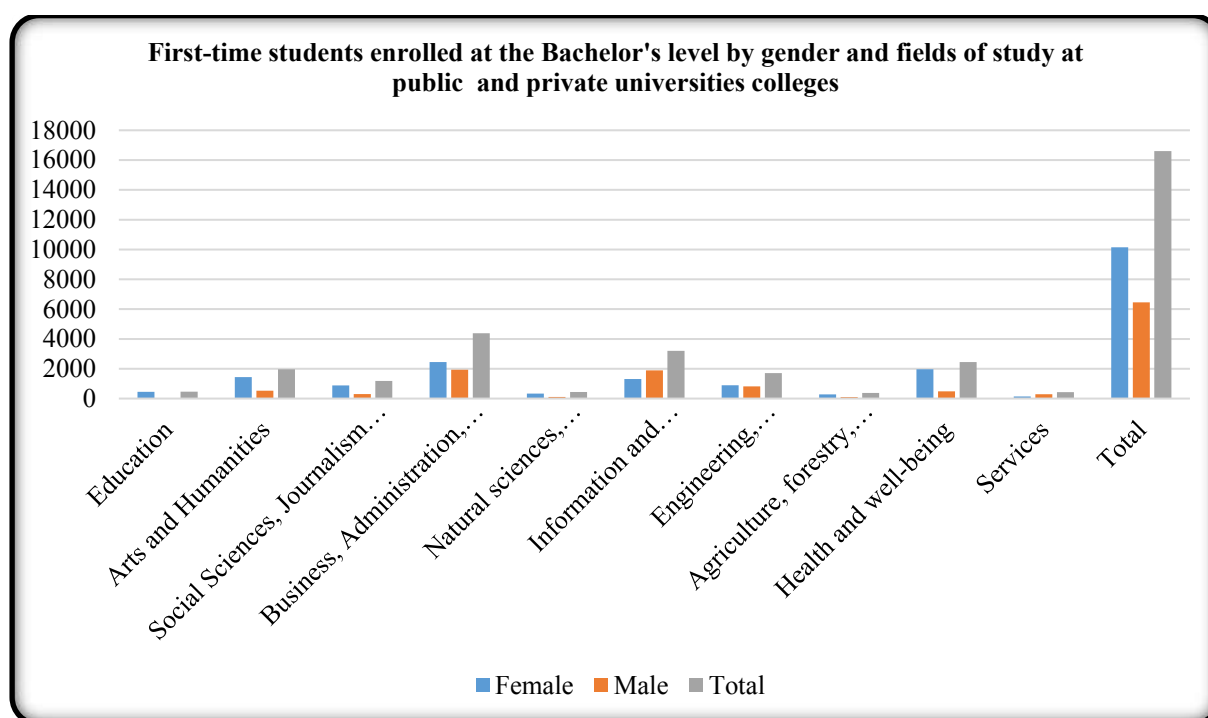
Male students account for 58.98% of the total number of students enrolled in this field, while female students account for 41.01%.

Male students make up 17.97% more students enrolled at the Bachelor's level in this field compared to female students.

Also, in the field of Health and Welfare, we have more female students enrolled at the Bachelor's level than male students enrolled in this field. Female students account for 80.17% of the total enrolled students compared to male students who account for only 19.8% of the total number of enrolled.

Female students make up 60.35% of the total number of students enrolled in this field. In general, in total, we can say that the number of female students enrolled is higher than the number of male students enrolled according to fields of study at the Bachelor's level.

Graph 1. First-time students enrolled at the Bachelor's level by fields of study at public and private university colleges from 2023 to 2024.



Source : Authors

Graph 1 is linked to Table 1. And it shows the number of students enrolled by gender and by fields in the Bachelor's university studies cycle, in Kosovo's Public and Private Universities. Referring to the graph, we see that the largest number of students enrolled in total by fields of study are in the fields of Business, Administration and Law, followed by the fields of Information and Communication Technology (ICT) sciences and in the field of Health and Wellness sciences.

By gender in the field of Study Sciences, Business, Administration and Law female students make up 11.96% more compared to male students enrolled in the field of Business, Administration and Law sciences for the first time at the Bachelor's level for the academic year 2023 to 2024.

Also regarding the field of Information and Communication Technology (ICT) sciences, we have more male students enrolled in this field compared to female students. Male students account for 17.97% more students enrolled at the Bachelor's level in this field compared to female students.

In addition, while in total, including all fields by gender, we have more female students enrolled at the Bachelor's level than male students for 2023 to 2024. Female students make up 61.13% of the total number of students enrolled under all fields of study at the Bachelor's level. Male students make up 38.8% of the total number of students enrolled in all fields at the Bachelor's level, accounting for 22.2% fewer students enrolled at the Bachelor's level compared to female students.

5. Conclusions and Recommendations

Based on the results of the Analyses, we conclude that:

By gender in the field of Study Sciences, Business, Administration and Law female students make up 11.96% more compared to male students enrolled in the field of Business, Administration and Law sciences for the first time at the Bachelor's level for the academic year 2023 to 2024.

Also regarding the field of Information and Communication Technology (ICT) sciences, we have more male students enrolled in this field compared to female students. Male students account for 17.97% more students enrolled at the Bachelor's level in this field compared to female students.

In addition, in total, including all fields by gender, we have more female students enrolled at the Bachelor's level than male students for 2023 to 2024. Female students make up 61.13% of the total number of students enrolled under all fields of study at the Bachelor's level. Male students make up 38.8% of the total number of students enrolled in all fields at the Bachelor's level, accounting for 22.2% fewer students enrolled at the Bachelor's level compared to female students.

As for the results of the analyses, we can say that in general, the number of students enrolled for 2023 to 2024 has been decreasing compared to the last previous years, both for female students and male students. This is related to many problems in the field of university education. One of the main problems is the closure of many private university colleges in Kosovo and the closure of some study programs in some public universities. Student emigration to EU countries. Low quality of university education. Some of the government policies that we would suggest regarding the improvement of some important indicators with an impact on the quality of education are:

Government policies for improving the quality of education related to the digitalization of universities. The incompatibility of computer equipment for study purposes is a serious problem in many public and private Universities. Therefore, Investments are required for the addition of digital devices in Universities. Starting from the standards for ICT (Information and Communication Technology) equipment in Universities, based on the design of a plan for the addition of digital devices in schools, including computers, projectors, interactive whiteboards, wireless networks, and various accessories (Ministry of Education, Sports and Youth, 2021) .

Other important policies that could be taken by the government would be the multifaceted implications of integrating AI (Artificial Intelligence) into university teaching and learning. Investing in AI (Artificial Intelligence) in the field of education in many dimensions, such as in the field of teaching, methods of parenting, assessment and learning (Chan, 2023).

Another important policy in the field of education would be: Strengthening links with the labor market and profiling of universities, based on national and regional needs (Ministry of Education and Sports, 2025).

Increasing the quality of teaching and research through internationalisation, sustainable finance and innovation (Ministry of Education and Sports, 2025).

Empowering higher education as a catalyst for social, economic and digital development towards EU integration (Ministry of Education and Sports, 2025).

Another policy we would suggest would be related to investments in training programs (Deda, Pacukaj, & Vardari, 2010).

REFERENCES

- Agency of Statistics, K. a. (2024, October 17). ask, Agency of Statistics, Kosovo. Retrieved from Higher Education Statistics by Fields of Study, 2023/2024: <https://ask.rks-gov.net/Releases/Details/8358>
- Chan, C. K. (2023, July 07). A comprehensive AI policy education , framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational*, file:///C:/Users/User/Downloads/s41239-023-00408-3%20(3).pdf, 1-4. doi:doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3
- Deda, E. S., Pacukaj, S., & Vardari, L. (2010). *Education and its role in Socio-Economy*. 188.
- Deda, E; Bajraktari, N. (2024, 7 5). *The Strategy to Sustainable Tourism Development of a Country*. 13(4), 632. doi:0.36941/ajis-2024-0142
- ISCED, *International Standard Classification of Education*. (2012). UNESCO Institute for Statistics . Canada: UNESCO, Institute for Statistics, <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
- Ministry of Education and Sports. (2025). *Documents policy of High Education*. Tirana: Ministry of Education and Sports, <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2025/02/Dokumenti-i-Politikave-t%C3%AB-Arsimit-t%C3%AB-Lart%C3%AB-18022025.pdf>.
- Ministry of Education, Sports and Youth. (2021, April). *NATIONAL EDUCATION STRATEGY 2021-2026*. Retrieved from Ministry of Education, Sports and Youth: <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf>



The Tools for Increasing the Quality of Education in the Universities of Kosovo (ALBANIAN)

PhD Candidate . Antigona IBRAHIMI

PhD candidate at Faculty of Law, Political Science, and International Relations, European University of Tirana, Albania antigonaibbrahimi@gmail.com

Dr. Eriona DEDA

Professor at the Privates Calleges Universities, in Tirana , Albania

Studied at Agricultural University of Tirana Albania, Faculty of Economy and Agribusiness; e-mail: erionadedda87@gmail.com

Abstract

Our paper focuses on increasing the quality of education in the university education level of Kosovo. We have provided the secondary data from the Kosovo Agency of Statistics (KAS) regarding to the statistics of higher education by the field of study, from 2023 to 2024.

Statistics are focused on the number of students enrolled for the first time at bachelor level by the field of study in the public universities and private colleges including both gender and the total number of enrolled students. The methodology used in our work is the descriptive method based on comparative statistical analysis expressed in % (percentage) , from where we have processed tables and graphs.

Comparative statistical analysis serve to highlight that how was the number of registered students in percentage (%) by the fields of study and according to the gender from 2023 to 2024 specifying in which area of study there were more registered students.

The main purpose of our paper is to highlight some problems regarding to the quality of universities in Kosovo and suggestion of some government policies related to the reforms supporting the university level of education , and innovation in order to increase the quality of the university education level in Kosovo.

Key words: The quality of education, Universities, Innovation, Government policy

6. Hyrje

Punimi ynë fokusohet në përcaktimin e disa treguesve të rëndësishëm për rritjen e cilësisë së arsimit universitar në Kosovë duke u fokusuar në numrin e studentëve të regjistruar sipas fushave të studimit për vitin akademik 2023/2024. Të dhënat i kemi siguruar nga Agjencioni i Statistikave të Kosovës (KAS), lidhur me publikimet e statistikave të arsimit të lartë sipas fushave të studimit për vitin 2023-2024 sipas Standard Classification of Education (ISCED).

Klasifikimi i fushave të studimit në Arsimin Universitar bazohet në International Standard Classification of Education (ISCED). ISCED është klasifikimi ndërkombëtar referues për organizimin e programeve arsimore dhe kualifikimeve përkatëse sipas niveleve dhe fushave. Klasifikimi ISCED - Klasifikimi Standard Ndërkombëtar i Arsimit - u zhvillua nga UNESCO në mesin e viteve 1970 dhe u rishikua për herë të parë në 1997 (ISCED, International Standard Classification of Education, 2012). Punimi ynë bazohet në të dhëna dytësore, në fokus të cilave kemi përfshirë numrin e studentëve të regjistruar sipas gjinisë dhe fushave të studimit në Arsimin Universitar në nivelin Bachelor. Gjithashtu qëllimi i studimit tonë është të nxjerrim në pah se në cilat fusha të studimit ka më shumë studentë të regjistruar sipas gjinisë. Gjithashtu sugjerimi i disa politikave qeveritare lidhur me përmirësimin e disa treguesve kryesor që kanë impakt të drejtpërdrejtë në rritjen e cilësisë së arsimit është i rëndësishëm në punimin tonë.

7. Metodologjia e punimit

Metodologjia e punimit tonë fokusohet në metodën descriptive, e cila bazohet në analiza krahasuese statistikore të shprehura në përqindje (%), lidhur me numrin e studentëve të regjistruar sipas gjinisë dhe fushave të studimit në arsimin universitar public dhe privat, niveli bachelor për vitin akademik 2023-2024. Punimi ynë bazohet në analiza dytësore të siguruar nga Agjencioni i Statistikave të Kosovës (KAS) lidhur me publikimet e statistikave të arsimit të lartë sipas fushave të studimit për vitin 2023-2024 sipas Standard Classification of Education (ISCED). Të dhënat dytësore i kemi përpunuar dhe kemi nxjerrë tabela dhe grafikë ku kemi nxjerrë interpretime dhe rezultate përkatëse.

8. Qëllimet e punimit

Punimi ynë bazohet në dy qëllime kryesore

Qëllimi kryesor i punimit tonë është që nëpërmjet analizave krahasuese statistikore të shprehura në përqindje (%), të nxjerrim në pah numrin e studentëve të regjistruar sipas gjinisë dhe fushave të studimit në arsimin universitar publik dhe privat, niveli Bachelor për vitin akademik 2023-2024.

Tjetër qëllim kryesor në punimin tonë është sugjerimi i disa politikave qeveritare lidhur me përmirësimin e disa treguesve të rëndësishëm me impact në cilësisë e arsimit universitar.

9. Analizat dhe rezultatet

Analizat fokusohen në metodën deskriptive bazuar në përpunimin e të dhënave dytësore në tabela dhe grafikë, si dhe interpretimin e rezultateve.

Tabela 1. Studentët e regjistruar për herë të parë në nivelin Bachelor sipas fushave të studimit në universitete publike dhe kolegje universitare private për vitin 2023-2024.

Fusha e studimit	Femra	Meshkuj	Gjithsej
Arsimi	454	13	467
Arte dhe Shkeca Humane	1438	529	1967
Shkencat Shoqerore, Gazetari dhe Informim	876	305	1181
Biznes, administrata dhe ligji	2452	1928	4380
Shkencat natyrore, matematikë dhe statistikat	333	104	437
Teknologjia Informative dhe Komunikimi (TIK)	1314	1890	3204
Inxhinieri, prodhimi dhe ndërtimi	895	813	1708
Bujqësi, pylltari, peshkim dhe veterinar	281	100	381
Shëndeti dhe mirëqenia	1966	486	2452
Shërbime	140	285	425
Gjithsej	10149	6453	16602

Burimi: (Agency of Statistics, 2024)

Nga tabela shohim numrin e studentëve të regjistruar për herë të parë në nivelin Bachelor në Universitete Publike dhe Kolegje Universitare të Kosovës sipas gjinisë dhe fushave të Studimit.

Duke iu referuar tabelës shohim se numri më i madh i studentëve të regjistruar në total sipas fushave të studimit janë në fushat e shkencave Biznes, Administrata dhe Ligji, duke pasuar në fushat e shkencave të Teknologjisë Informative dhe Komunikimi (TIK) dhe në fushën e shkencave të Shëndetit dhe Mirëqënjes.

Ndërsa në fushat e shkencave të tjera kemi një numër relativisht të ulët të studentëve të regjistruar

Sipas gjinisë në fushën e shkencave të Studimit , Biznes, administrate dhe ligji , numri i studenteve femrave të regjistruara është 2452 e ndërsa numri i studentëve meshkuj të regjistruar në Universitete publike dhe private është 1928 studentë të regjistruar. Studentet Femra zënë 55.98% të numrit total të të regjistruarave në fushën e shkencave Biznes, Administrata dhe Ligji. Ndërsa studentët meshkuj

Zënë 44.01% të numrit total të të regjistruarve në këtë fushë. Studentet femrat përbëjnë 11.96% më shumë krahasuar me studentët meshkuj të regjistruar në fushën e shkencave Biznes, Administrata dhe Ligji për herë të parë në nivelin Bachelor për vitin akademik 2023-2024.

Gjithashtu sa I përket fushës së shkencave të Teknologjisë Informative dhe Komunikimi (TIK), kemi relativisht një numër të lartë të studentëve të regjistruar mirëpo në këtë fushë numri I studenteve femra është 1314 e ndërsa numri I studentëve meshkuj të regjistruar është 1890 të regjistruar në këtë fushë.

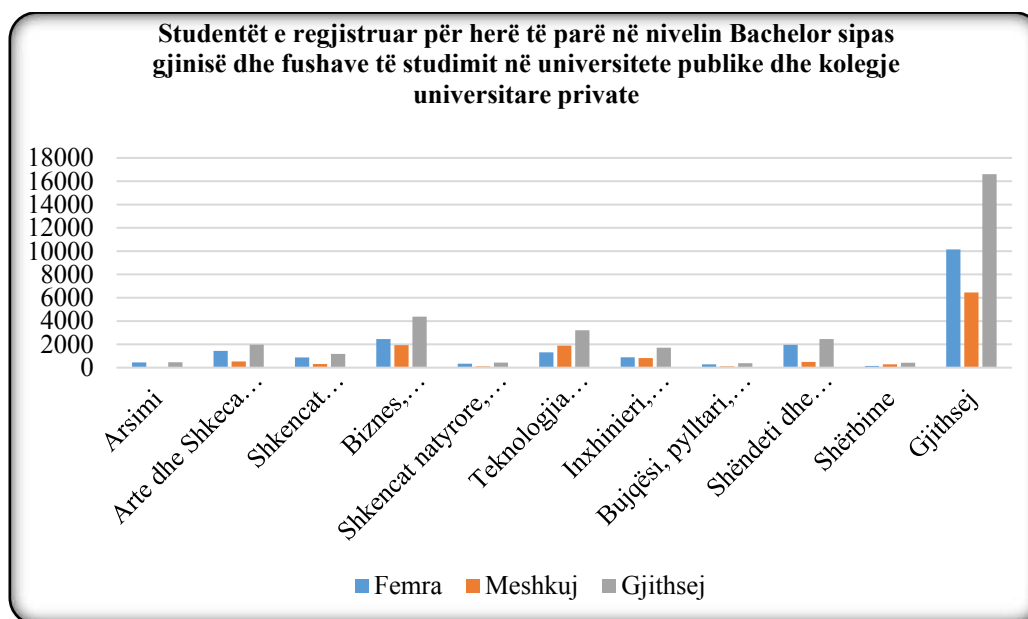
Studentët meshkuj zënë 58.98% të numrit total të studentëve të regjistruar në këtë fushë e ndërsa studentet femra zënë 41.01%. Studentët meshkuj përbëjnë 17.97% më shumë student të regjistruar në nivelin Bachelor në këtë fushë krahasuar me studentet femra.

Gjithashtu edhe në fushën Shëndeti dhe Mirëqënja kemi më shumë student femra të regjistruara në nivelin Bachelor se sa Studentë Meshkuj të regjistruar në këtë fushë. Studentet femra zënë 80.17% të totalit të studentëve të regjistruar krahasuar me studentët meshkuj të cilët zënë vetëm 19.8% të numrit total të të regjistruarve.

Studentet femra përbëjnë 60.35% të numrit total të studentëve të regjistruar në këtë fushë. Në përgjithësi në total mund të themi se numri I studenteve femra të regjistruara është më i lartë se numri I studentëve meshkuj të regjistruar sipas fushave të studimit në nivelin Bachelor.

Grafiku 1. Studentët e regjistruar për herë të parë në nivelin Bachelor sipas fushave të studimit në universitete publike dhe kolegje universitare private.

Grafiku 1: Studentët e regjistruar për herë të parë në nivelin Bachelor sipas gjinisë dhe fushave të studimit në universitete publike dhe kolegje universitare private për vitin akademik 2023-2024.



Burimi : Autorët

Grafiku 1, është i lidhur me tabelën 1. Dhe tregon numrin e studentëve të regjistruar sipas gjinisë dhe sipas fushave në ciklin e studimeve universitare Bachelor, në Universitetet Publike dhe Private të Kosovës.

Duke iu referuar grafikut shohim se numri më i madh i studentëve të regjistruar në total sipas fushave të studimit janë në fushat e shkencave Biznes, Administrata dhe Ligji, duke pasuar në fushat e shkencave të Teknologjisë Informative dhe Komunikimi (TIK) dhe në fushën e shkencave të Shëndetit dhe Mirëqënjes.

Sipas gjinisë në fushën e shkencave të Studimit , Biznes, administrate dhe ligji studentet femrat përbëjnë 11.96% më shumë krahasuar me studentët meshkuj të regjistruar në fushën e shkencave Biznes, Administrata dhe Ligji për herë të parë në nivelin Bachelor për vitin akademik 2023-2024.

Gjithashtu sa i përket fushës së shkencave të Teknologjisë Informative dhe Komunikimi (TIK), kemi më shumë student meshkuj të regjistruar në këtë fushë krahasuar me studentet femra.

Studentët meshkuj përbëjnë 17.97% më shumë student të regjistruar në nivelin Bachelor në këtë fushë krahasuar me studentet femra.

E ndërsa në total përfshirë të gjitha fushat sipas gjinisë kemi më shumë student femra të regjistruara në nivelin Bachelor se sa student meshkuj për vitin 2023-2024. Studentet femra përbëjnë 61.13% të numrit total të studentëve të regjistruar sipas të gjitha fushave të studimit në nivelin Bachelor. E ndërsa studentët meshkuj përbëjnë 38.8 % të numrit total të studentëve të regjistruar sipas të gjitha fushave në nivelin Bachelor , duke zënë 22.2 % më pak student të regjistruar në nivelin Bachelor krahasuar me studentet femra.

10. Konkluzione dhe Rekomandime

Bazuar në rezultate e Analizave konkludojmë se:

Sipas gjinisë në fushën e shkencave të Studimit , Biznes, administrate dhe ligji studentet femrat përbëjnë 11.96% më shumë krahasuar me studentët meshkuj të regjistruar në fushën e shkencave Biznes, Administrata dhe Ligji për here të parë në nivelin Bachelor për vitin akademik 2023-2024.

Gjithashtu sa I përket fushës së shkencave të Teknologjisë Informative dhe Komunikimi (TIK), kemi më shumë student meshkuj të regjistruar në këtë fushë krahasuar me studentet femra.

Studentët meshkuj përbëjnë 17.97% më shumë student të regjistruar në nivelin Bachelor në këtë fushë krahasuar me studentet femra.

E ndërsa në total përfshirë të gjitha fushat sipas gjinisë kemi më shumë student femra të regjistruara në nivelin Bachelor se sa student meshkuj për vitin 2023-2024. Studentet femra përbëjnë 61.13% të numrit total të studentëve të regjistruar sipas të gjitha fushave të studimit në nivelin Bachelor. E ndërsa studentët meshkuj përbëjnë 38.8 % të numrit total të studentëve të regjistruar sipas të gjitha fushave në nivelin Bachelor , duke zënë 22.2 % më pak student të regjistruar në nivelin Bachelor krahasuar me studentet femra.

Sa I përket rezultateve të analizave mund të themi se në përgjithësi nr i studentëve të regjistruar për vitin 2023-2024 ka ardhur duke rënë krahasuar me vitet e fundit paraardhëse, si për studentet e gjinisë femërore dhe studentët e gjinisë mashkullore. Kjo lidhet me shumë probleme në fushën e arsimit universitar. Një nga problemet kryesore, është mbyllja e shumë kolegjeve universitare private në Kosovë dhe mbyllja e disa programeve të studimit në disa universitete publike. Emigrimi i studentëve në vendet e BE-së. Cilësia e ulët e nivelit arsimor universitar. Disa nga politikat qeveritare që do sugjerim lidhur me përmirësimin e disa treguesve të rëndësishëm me impakt në cilësinë e arsimit janë .

Politikat qeveritare për përmirësimin e cilësive të arsimit lidhur me digjitalizimin e universiteteve.

Pamjetueshmeria e pajisjeve kompjuterike për qëllime studimore është një problem serioz në shumë Universitete publike dhe private. Ndaj kerkohen Investime për shtimin e pajisjeve digjitale në Universitete. Duke u nisur nga standardet për pajisjet e TIK (Teknologjisë së Informacionit dhe Komunikimit) në Universitete, duke u bazuar në hartimin e një plani për shtimin e pajisjeve digjitale



në shkolla, përfshirë kompjuterët, projektorët, tabelat interaktive, rrjetet wireless, dhe aksesoret e ndryshëm (Ministry of Education, Sports and Youth, 2021) .

Politika të tjera të rëndësishme që mund të merren nga qeveria do të ishin implikimet e shumëanshme të integritit të AI (Inteligjencës Artificiale) në mësimdhënien dhe mësimnxënien universitare. Duke investuar në AI (Inteligjencën Artificiale) në fushën e arsimit në shumë dimensionë, si në fushën e mësimdhënies, metodat e mëmëdhënies, vlerësimit dhe të mësuarit (Chan, 2023).

Tjetër politikë e rëndësishme në fushën e arsimit do të ishte : Forcimi i lidhjeve me tregun e punës dhe profilizimi i universiteteve, bazuar në nevojat kombëtare dhe rajonale (Ministry of Education and Sports, 2025).

Rritja e cilësisë së mësimdhënies dhe kërkimit shkencor nëpërmjet ndërkombëtarizimit, financimit të qëndrueshëm dhe inovacionit (Ministry of Education and Sports, 2025).

Fuqizimi i arsimit të lartë si katalizator i zhvillimit social, ekonomik dhe digjital drejt integritit në BE-së (Ministry of Education and Sports, 2025). Një politikë tjetër që do sugjeronim do lidhej me investimet në programe trajnuese (Deda, Pacukaj, & Vardari, 2010).

REFERENCAT

- Agency of Statistics, K. a. (2024, October 17). *ask, Agency of Statistics, Kosovo*. Retrieved from Higher Education Statistics by Fields of Study, 2023/2024: <https://ask.rks-gov.net/Releases/Details/8358>
- Chan, C. K. (2023, July 07). A comprehensive AI policy education , framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational*, file:///C:/Users/User/Downloads/s41239-023-00408-3%20(3).pdf, 1-4. doi:doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3
- Deda, E. S., Pacukaj, S., & Vardari, L. (2010). Education and its role in Socio-Economy. 188.
- ISCED, International Standard Classification of Education. (2012). UNESCO Institute for Statistics . Canada: UNESCO, Institute for Statistics, <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
- Ministry of Education and Sports. (2025). *Documents policy of High Education*. Tirana: Ministry of Education and Sports, <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2025/02/Dokumenti-i-Politikave-t%C3%AB-Arsimit-t%C3%AB-Lart%C3%AB-18022025.pdf>.
- Ministry of Education, Sports and Youth. (2021, April). *NATIONAL EDUCATION STRATEGY 2021-2026*. Retrieved from Ministry of Education, Sports and Youth: <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf>

Gastronomik Ürünlerin Destinasyonda Turizm Gelişimine Etkisi: Kafro Köyü Örneği

The Impact of Gastronomic Products on Tourism Development at the Destination: The Case of Kafro Village

Şehzat KAYA

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Turizm Rehberliği Tezli YL, Mardin Artuklu
Üniversitesi, Mardin, Türkiye**

sehzat47@gmail.com; ORCID: 0009-0008-6597-7433

Prof.Dr. Serhat HARMAN

**Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Mardin Artuklu Üniversitesi,
Mardin, Türkiye**

serhatharman@artuklu.edu.tr; ORCID: 0000-0003-2845-8657

Özet

Araştırmanın amacı, Mardin ili Midyat ilçesinde yer alan (Elbeğendi) Kafro Köyü'nün turizmin gelişimine etkisini incelemektir.

Son yıllarda yükselen bir trend haline gelen Gastronomi Turizmi ve Kırsal Turizm kavramları üzerine yapılan çalışmalarda yoğun olarak üzerinde durulan iki noktaya dikkat çekmek gerekmektedir:

Bunlardan ilki ilgili gastronomik ürünün tanıtımı boyutundaki yetersizliktir. İkinci husus olarak ürün için farkındalık yaratma noktasındaki eksikliklerdir. Bu iki göze çarpan unsurun doğru değerlendirilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesine katkı sunabilmek amacıyla etkin bir çalışma yapılması gerekliliği fikri ön plana çıkmaktadır. Yerel gastronomik bir ürünün öncelikle tescilinin alınması ardından bir marka değerine dönüşmesi gerekliliği bu araştırmanın da esas amaçlarından birini teşkil etmektedir.

Bu araştırmada mülakat ve anket gibi hem nitel hem nicel araştırma yöntemleri kullanılacaktır. Dar bir alandaki gastronomik turizm ürününün önce yerelde ardından ulusal ve uluslararası boyutta yaratabileceği çekicilik etkisi ile turizme kazandıracağı etki irdelenecektir. Mardin ili Midyat ilçesine Elbeğendi Mahallesi (Kafro Köyü üzerinden gastronomik ürünlerin bölgedeki turizm gelişimine etkisi ele alınacaktır. Araştırma bölgedeki gastronomi turizmi faaliyetlerinin etkinliğinin artırılmasını da hedeflemektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma, yerel gastronomik ürünlerin turizme entegre edilmesi sürecinde yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini ele alacak, yerel işletmelerin ve ürünlerin kırsal turizme katkısını artıracak stratejiler geliştirmeye odaklanacaktır.

Anahtar Kavramlar: Gastronomi Turizmi, Destinasyon, Turizm, Gastronomi, Kafro Köyü

Abstract

The aim of this research is to examine the impact of Kafro Village (Elbeğendi), located in the Midyat district of Mardin province, on the development of tourism.

In recent years, Gastronomy Tourism and Rural Tourism have become rising trends. Studies conducted in these fields frequently emphasize two key issues:

The first is the inadequacy in the promotion of relevant gastronomic products. The second is the lack of efforts to raise awareness about these products. The idea of conducting an effective study to properly evaluate these two notable shortcomings and contribute to addressing them comes to the forefront. One of the main objectives of this research is to ensure that a local gastronomic product is first registered and then transformed into a brand with value.

In this study, both qualitative and quantitative research methods, such as interviews and surveys, will be used. The effect of a gastronomic tourism product in a small-scale area on tourism will be examined in terms of the attraction it can generate first locally, then nationally, and internationally. The study will focus on the impact of gastronomic products on the development of tourism in Elbeğendi Neighborhood (Kafro Village) in the Midyat district of Mardin province. Additionally, it aims to enhance the effectiveness of gastronomy tourism activities in the region.

As a result, this research will address the problems encountered in the process of integrating local gastronomic products into tourism and offer solution proposals. It will focus on developing strategies to increase the contribution of local businesses and products to rural tourism.

Keywords: Gastronomy Tourism, Destination, Tourism, Gastronomi, Kafro Village

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Ders Kitabına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

Koray AKRAN

Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, Türkiye

korayakran@gmail.com

Tamer KUTLUCA

Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, Türkiye

tkutluca@dicle.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin matematik ders kitabı kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Siirt İl Merkezine bağlı resmi bir devlet ortaokulunun 5. Sınıfında öğrenim gören toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılan öğrencilere yöneltilen açık uçlu bir anket formu ile toplanmıştır. Katılımcılardan "Matematik ders kitabı gibidir, çünkü" ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, anlamlarına göre kodlanmış ve belirli kategoriler altında gruplandırılmıştır. İlk aşamada, öğrencilerin oluşturduğu metaforik ifadeler detaylı bir şekilde incelenmiş, ardından benzer temalara sahip metaforlar belirlenerek ortak gruplara ayrılmıştır. Araştırma sonucunda metaforların temel vurguları dikkate alınarak, zamanı yönetme, üretkenlik, sonsuzluk, sıkıcı olma, deneyim, zorluk ve memnuniyet gibi kategoriler oluşturulmuştur. Böylece, öğrencilerin ders kitaplarına yönelik algıları arasındaki farklılıklar ve ortak noktalar daha net bir biçimde ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçları, matematik ders kitaplarının öğrenci algıları doğrultusunda nasıl geliştirilebileceğine dair önemli öneriler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Matematik, matematik ders kitabı, metafor, fenomenolojik.

GİRİŞ

Matematik eğitimi, bireylerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli sorunları çözme yeteneklerini de geliştiren bir alan olarak önemli bir rol oynamaktadır. Günümüz dünyasında, matematiksel bilgi ve beceriler, sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda analitik düşünme, mantıklı karar verme ve soyut düşünme gibi hayati becerilerin kazanılmasında da temel bir araç haline gelmiştir (Kilpatrick et al., 2001; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Matematik, finansal analizden mühendislik projelerine, tıbbi araştırmalardan yapay zekâ uygulamalarına kadar geniş bir yelpazede kritik bir rol oynar (Schoenfeld, 2011). Bu beceriler, bireylerin daha sağlıklı, bilinçli ve etkili kararlar almalarına olanak tanırken, matematiksel eğitim de bu süreçleri destekleyen en temel araçlardan biridir (Boaler, 2016). Eğitimin amacı, öğrencilerin soyut düşünme becerilerini güçlendirmektir ve bu süreç, matematiksel kavramları anlamalarına ve uygulamalı problemlere çözüm üretmelerine yardımcı olmaktadır (Clements & Sarama, 2021). Bu bağlamda, matematiksel öğrenme materyallerinin, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun olarak tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Sweller, 2023).

Matematik ders kitapları, öğrencilerin kavramsal anlamalarını derinleştirirken aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştiren temel araçlardan biridir (Kilpatrick et al., 2001). Bu materyaller, öğretmenler için pedagojik bir rehber görevi görerek ders planlarını oluşturma, kavramsal yapıları inşa etme ve sınıf içindeki öğretim uygulamalarını yönlendirme konusunda kritik bir kaynak sağlar (Ball et al., 2008). Öğretmenler, ders kitaplarını öğretim hedeflerine ulaşmak, konuları mantıklı bir sırayla sunmak ve öğrencilerin seviyelerine uygun içerikler hazırlamak için etkin bir biçimde kullanmaktadır (Rezat, 2021). Ancak, ders kitaplarının başarısı yalnızca içerik doğruluğu ile sınırlı kalmamalıdır; aynı zamanda öğretim süreçlerini destekleme kapasitesi de önemli bir faktördür (Clements & Sarama, 2021).

Matematik eğitimi bağlamında metaforların öğrenme süreçlerine katkısı dikkat çekmektedir. İnsan zihni, soyut ve karmaşık kavramları anlamlandırırken genellikle bildik ve somut deneyimlerden yararlanarak zihinsel modeller oluşturur (Lakoff & Johnson, 2003; Sfard, 1998). Matematik ders kitaplarına yönelik öğrenci algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi, bu kaynakların pedagojik etkililiğini değerlendirme açısından önemli bir perspektif sunmaktadır (Zengin & Aydın Yıldız, 2024). Araştırmalar, öğrencilerin matematik ders kitaplarını "rehberlik eden bir pusula" ya da "anlaması zor bir labirent" gibi metaforlarla tanımladığını ve bu algıların, öğrencilerin ders kitaplarına yönelik tutumlarını şekillendirdiğini göstermektedir (Cameron, 2003). Öğrenme sürecini daha anlamlı kılmak adına, ders kitaplarında öğrencilerin içselleştirmesine yardımcı olacak açıklamalar ve bağlamsal problemlerin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Ball et al., 2008).

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin matematik ders kitaplarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla analiz ederek, bu kaynakların öğrenme sürecine sağladığı katkıları ve nasıl daha etkili hale getirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Metafor analizi yöntemi, öğrencilerin bireysel ve

toplumsal öğrenme deneyimlerini anlamaya olanak tanırken, aynı zamanda matematik ders kitaplarının içerik ve sunum açısından nasıl geliştirilebileceğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Bu doğrultuda, ders kitaplarının yalnızca bilgi aktaran materyaller olmaktan çıkıp, öğrencilerin aktif öğrenme sürecini destekleyen araçlara dönüşmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 5. sınıf öğrencilerinin matematik ders kitabına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Belirtilen temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 5. sınıf öğrencilerinin matematik ders kitabına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Belirtilen metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğrencilerin matematik ders kitaplarına yönelik algılarını anlamak amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik yöntem çerçevesinde yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ve ona nasıl anlam yüklediklerini inceleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Bu yöntem, öğrencilerin matematik ders kitaplarını nasıl algıladıklarını derinlemesine anlamaya olanak tanır ve bu algıların öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını ortaya koymaya yardımcı olmaktadır (Ferah-Özcan & Saydam, 2022). Fenomenolojik yaklaşım, öğrencilerin ders kitaplarıyla etkileşimlerini, kitapları nasıl kavramsallaştırdıklarını ve bu materyalleri nasıl anlamlandırdıklarını inceleyerek, öğretim materyallerinin pedagojik etkinliğine dair değerli bilgiler sunmaktadır (Moustakas, 1994).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bir devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 110 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesindeki ana neden, 5. sınıf öğrencilerinin matematik ders kitaplarına yönelik algılarını derinlemesine inceleyerek bu yaş grubunun algılarının daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Bu sınıf seviyesi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin erken aşamalarını temsil etmektedir ve matematik ders kitaplarına yönelik algılarının bu gelişim süreciyle nasıl ilişkili olduğunu anlamaya olanak tanımaktadır (Schoenfeld, 2011). 5. sınıf öğrencileri, temel matematiksel kavramları öğrenme aşamasında olup, bu kavramları derinlemesine anlamaya yönelik süreçlere girmektedirler. Bu nedenle, 5. sınıf öğrencilerinin seçilmesi, matematik ders kitaplarına yönelik algıların bilişsel gelişimle nasıl şekillendiğini incelemek açısından önemlidir (Kilpatrick et al., 2001).

Veri Toplama Aracı

Veriler, öğrencilerin matematik ders kitaplarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir cümle tamamlama formu aracılığıyla toplanmıştır. Form ilk olarak 135 katılımcıya uygulanmıştır. Bu uygulamalarda katılımcıların 25'i formu eksik doldurmasından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 110 katılımcıdan formda yer alan aşağıdaki metafor cümlesini tamamlamaları istenmiştir:

"Matematik ders kitabı gibidir, çünkü"

Bu yöntem, öğrencilerin kendi kelimeleriyle düşüncelerini ifade etmelerine ve algılarının derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin yanıtları, anlamlandırma süreçlerine yönelik olarak kategoriler halinde analiz edilmiştir. Bu tür açık uçlu veri toplama yöntemlerinin, öğrencilerin ders kitaplarıyla olan algısal ve bilişsel etkileşimlerini anlamada etkili olduğu, önceki çalışmalarla desteklenmektedir (Boaler, 2016).

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, katılımcıların verdiği yanıtların anlamını çözümleyerek belirli kategoriler altında gruplandırılmasına olanak tanır (Krippendorff, 2019). Bu çalışma kapsamında, katılımcıların verdiği metaforik yanıtlar, başlangıçta benzer temalara göre sınıflandırılmıştır. Öncelikle, her bir katılımcı yanıtı dikkatlice incelenerek, katılımcıların matematik ders kitaplarıyla ilgili algılarını yansıtan anahtar kelimeler ve ifadeler belirlenmiştir.

Verilerin kodlanmasında, her bir metafor katılımcının ders kitaplarına yönelik bakış açısını yansıtacak şekilde kategorize edilmiştir. Katılımcılara, anonimlik sağlamak amacıyla S1, S2, S3,... S110 gibi kodlar verilmiş ve her alıntı bu kodlarla ilişkilendirilmiştir. Bu kategoriler, öğrencilerin ders kitaplarını nasıl algıladıklarını ve bu algıların öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını daha net bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kodlama süreci, araştırmacılar tarafından yapılan bir ön analiz ile başlatılmış ve ardından belirli bir güvenilirlik seviyesi elde edilene kadar tartışmalı veriler üzerinde uzlaşa sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bu uzlaşmalarda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada güvenilirlik hesaplamalarından sonra elde edilen veriler bulgular bölümünde tablo ve şekiller halinde gösterilmiş, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR

5. sınıf öğrencilerinin matematik ders kitabına ilişkin sahip oldukları metaforlar

Bu bölümde, katılımcıların ifade ettikleri metaforlar, içerik benzerlikleri temel alınarak temalar altında gruplanmıştır. Analiz sonucunda toplam yedi tema altında sınıflandırılan metaforlar, öğrencilerin

matematik ders kitabına yönelik algılarının çok boyutlu ve sembolik bir anlatımla ifade edildiğini ortaya koymaktadır. Belirlenen metaforlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 5. Sınıf öğrencilerinin matematik ders kitabı ilişkin oluşturdukları metaforlar

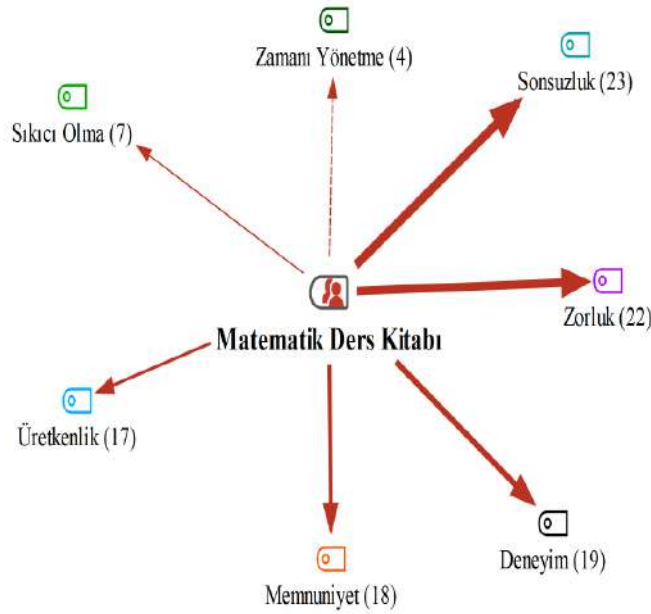
No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Labirent	6	27	Bilgi meyvesi	1	53	Kiraz	1
2	Akıllı Tahta	5	28	Boşluk	1	54	Korku Evi	1
3	Deniz	5	29	Bulmaca	1	55	Laboratuvar	1
4	Beyin	4	30	Buruşmuş Kağıt	1	56	Masal	1
5	Bilgisayar	3	31	Canavar	1	57	Matematik Hocası	1
6	Dünya	3	32	Çalışma Odası	1	58	Merdiven	1
7	Kuş	3	33	Çilek	1	59	Meyve-Sebze	1
8	Lamba	3	34	Dağ	1	60	Mezar	1
9	Orman	3	35	Dönme Dolap	1	61	Okul	1
10	Saat	3	36	Futbol	1	62	Okyanus	1
11	Ağaç	2	37	Google	1	63	Oyuncak	1
12	Aslan	2	38	Gri bir duvar	1	64	Öğretmen	1
13	Ölüm	2	39	Gül	1	65	Pencere	1
14	Salata	2	40	Harita	1	66	Pinokyo	1
15	Su	2	41	Hava	1	67	Rehber	1
16	Tünel	2	42	Hayalet	1	68	Robot	1
17	Akarsu	1	43	Hesap Makinesi	1	69	Sayı yağmuru	1
18	Akıl	1	44	Hortum	1	70	Sınırsız taş	1
19	Akıllı Çocuk	1	45	İlaç	1	71	Tohum	1
20	Akışkan Bir Karamel	1	46	İnsan	1	72	Toprak	1
21	Araba	1	47	İp	1	73	Uçan Halı	1
22	Arkadaş	1	48	İstanbul Trafiği	1	74	Uçurum	1
23	At	1	49	Kalem kutusu	1	75	Üzüm Tanesi	1
24	Atatürk Tablosu	1	50	Kalp	1	76	Yol	1
25	Batakılık	1	51	Kapı	1			
26	Bilgi Deposu	1	52	Karanlık	1			
							TOPLAM	110

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcılar tarafından matematik ders kitabına ilişkin 76 farklı metafor üretilmiş, bazı metaforlar birden fazla öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. En sık kullanılan metaforlar arasında labirent (6), akıllı tahta (5), deniz (5) ve beyin (4) yer almaktadır. Bu metaforlar, ilgili temalarda öne çıkan anlam boyutlarını simgelemekte ve öğrencilerin kitaba ilişkin bilişsel ve duyuşsal yaklaşımlarını yansıtmaktadır.

Bu bulgular, öğrencilerin yalnızca kitabın bilgi taşıyıcı yönüne değil; aynı zamanda duygusal, deneyimsel ve estetik yönlerine de dikkat ettiklerini göstermektedir. Aşağıda her bir temaya ilişkin bulgular, en sık kullanılan metaforlar üzerinden şekillerle birlikte sunulmuş, ardından öğrenci görüşlerinden seçilmiş üç özgün alıntıya yer verilmiştir.

5. sınıf öğrencilerinin matematik ders kitabına ilişkin oluşturulan kategoriler

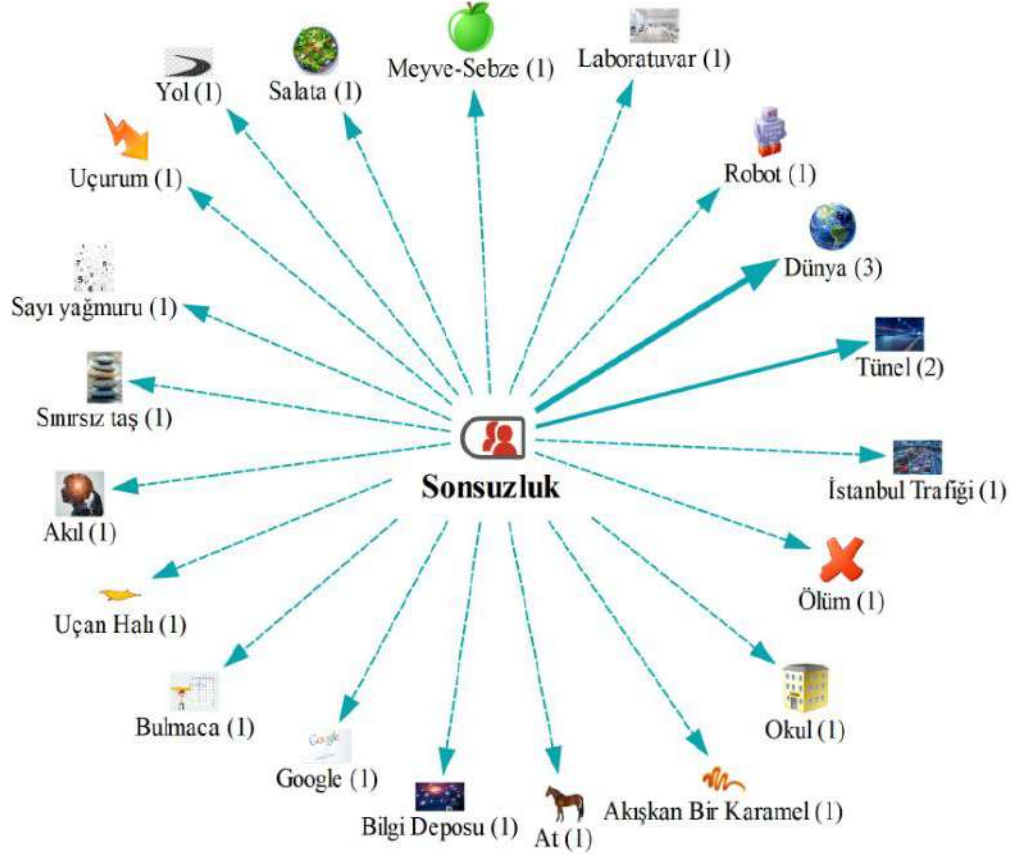
Katılımcıların matematik ders kitabına ilişkin oluşturdukları metaforlar kategorileştirilerek Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1 Matematik ders kitabına ilişkin temalar

Şekil 1’de görüldüğü üzere katılımcıların görüşlerinden hareketle matematik ders kitabına ilişkin yedi tema oluşturulmuştur. Bu temalardan en fazla vurgulanan sırasıyla sonsuzluk, zorluk, deneyim, memnuniyet, üretkenlik, sıkıcı olma ve zamanı yönetmedir. Araştırmada yedi temaya ait metafor kodları başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

Sonsuzluk temasına ilişkin metaforlar



Şekil 2 Sonsuzluk temasına ilişkin metafor modeli

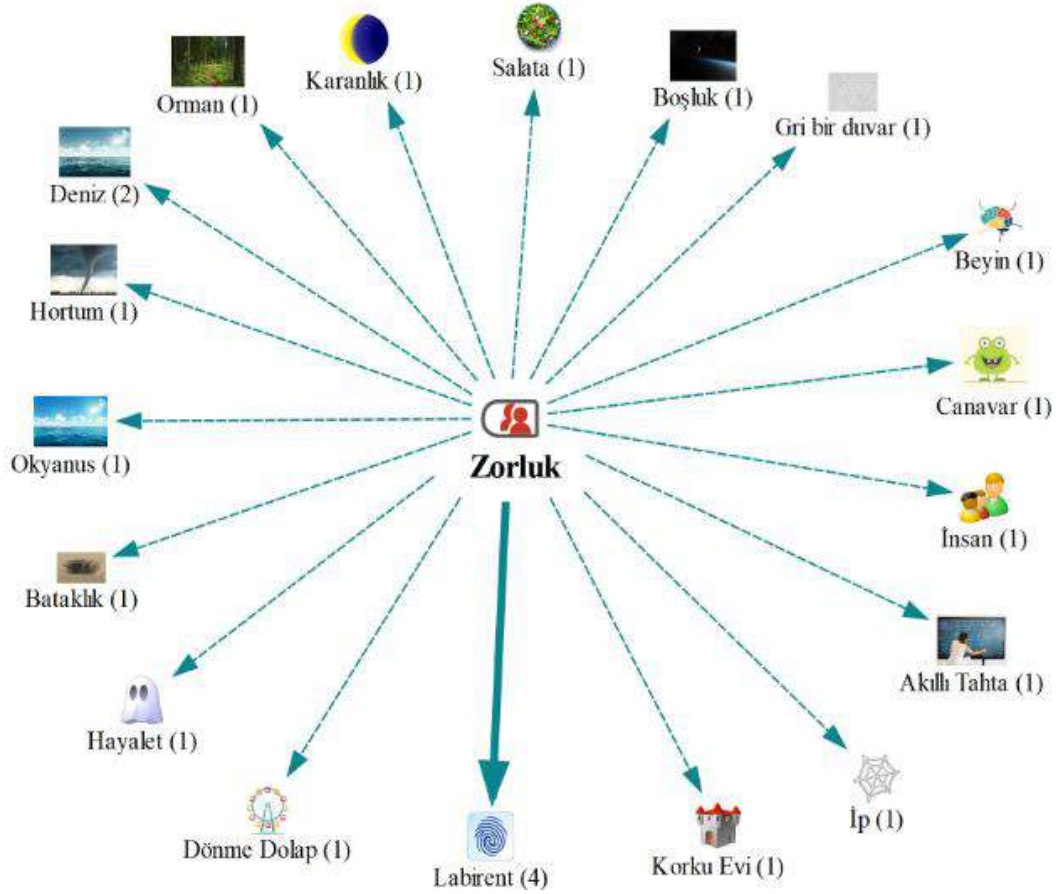
Şekil 2’de görüldüğü üzere, “Sonsuzluk” teması içinde en baskın metafor “dünya”dır. Katılımcılar, kitabı sınırsız bir bilgi alanı, keşfedilecek bir evren olarak algılamaktadır. “Tünel” ve “ölüm” gibi diğer metaforlar ise kitabın karmaşık ve derin yapısına işaret ederken, aynı zamanda anlam arayışını sürdürme fikrini barındırmaktadır.

“Matematik ders kitabı dünya gibidir. Çünkü içinde bir sürü önemli bilgiler öğreniriz.” (S92)

“Matematik ders kitabı tünel gibidir. Çünkü sonu görünmez ama ilerledikçe aydınlanır.” (S62)

“Matematik ders kitabı ölüm gibidir. Çünkü içine girince bir daha çıkılmaz.” (S65)

Zorluk temasına ilişkin metaforlar



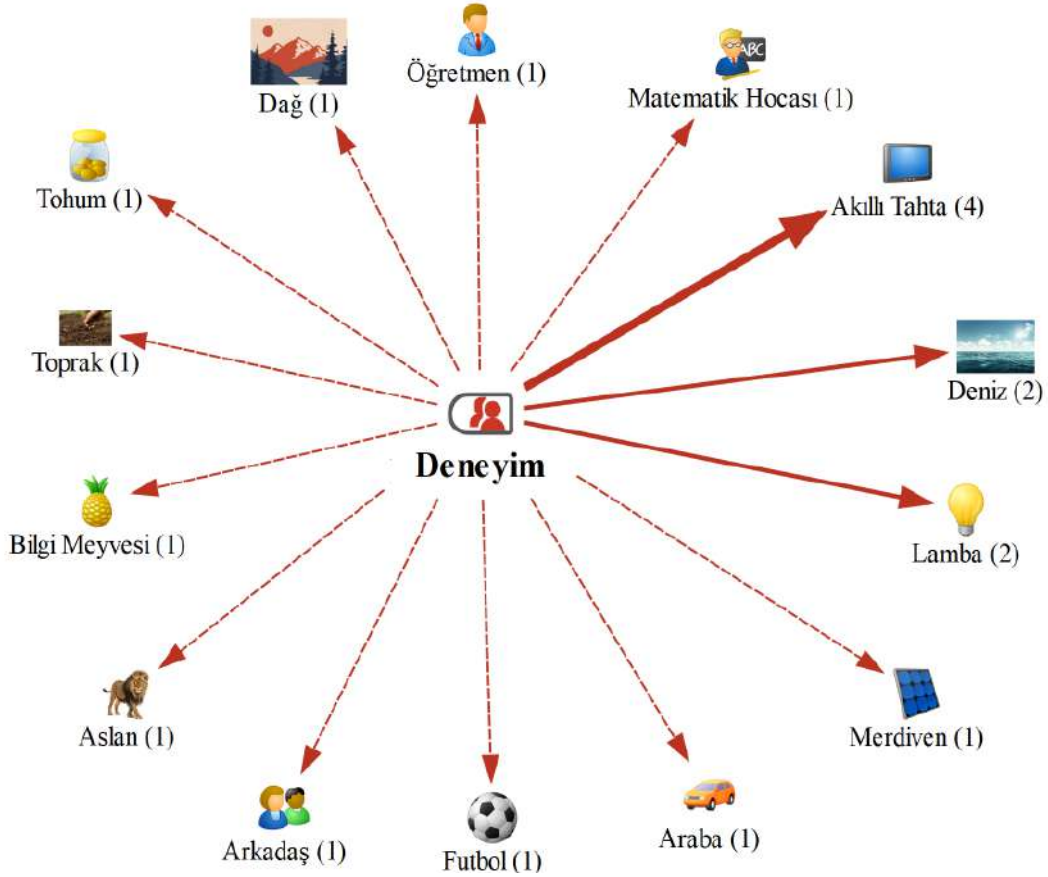
Şekil 3 Zorluk temasına ilişkin metafor modeli

Şekil 3’te görüldüğü üzere, “Zorluk” temasında baskın metafor “labirent”tir. Katılımcılar, matematik kitabını yön bulmanın zor olduğu, karmaşık ve zaman zaman çıkışsız bir yapıda değerlendirmiştir. “Gri bir duvar” ve “hortum” gibi metaforlar ise kitabın önünde bir engel gibi durduğu ya da öğrenciye zorlayıcı bir deneyim yaşattığını göstermektedir.

“Matematik ders kitabı labirent gibidir. Çünkü çözene kadar işlemlerin içinde kaybolurum ve işlemlerden çıkamam.” (S103)

“Matematik ders kitabı gri bir duvar gibidir. Çünkü önümde hep bir engel gibi durur, baktıkça bir şey anlamıyorum ve kafam karışıyor.” (S26)

“Matematik ders kitabı hortum gibidir. Çünkü matematik ders kitabını her açtığımda başım döner.” (S54)

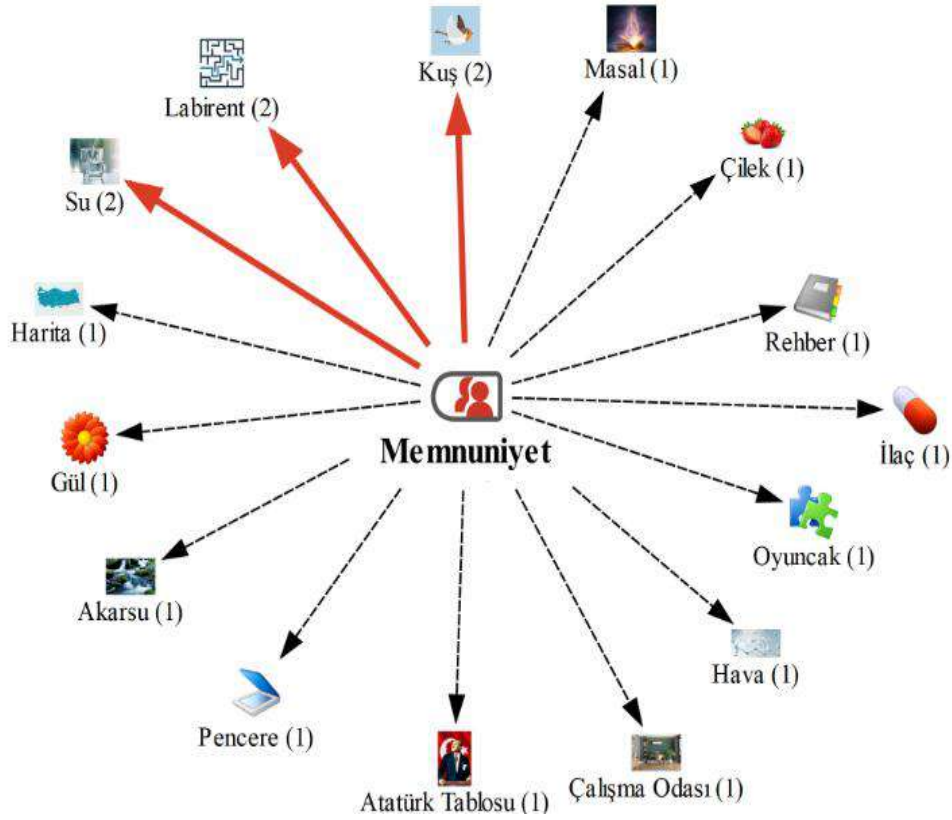
Deneyim temasına ilişkin metaforlar**Şekil 4** Deneyim temasına ilişkin metafor modeli

Şekil 4’te görüldüğü üzere, “Deneyim” temasında en fazla tekrar eden metafor “akıllı tahta”dır. Katılımcılar, kitabın teknolojik, etkileşimli ve uygulamaya dönük bir deneyim sunduğunu ifade etmektedir. “Lamba” ve “araba” gibi metaforlar ise kitabın rehberlik eden, öğrenmeyi aydınlatan ve öğrenme yolculuğuna çıkaran bir kaynak olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

“Matematik ders kitabı akıllı tahta gibidir. Çünkü bilgiyle beni aktif şekilde buluşturur, çok ama çok bilgi kazanırız.” (S109)

“Matematik ders kitabı lamba gibidir. Çünkü bana bilgiyi aydınlatıyor.” (S20)

“Matematik ders kitabı araba gibidir. Çünkü beni öğrenme yolculuğuna çıkarır ve gittikçe ilerletir.” (S23)

Memnuniyet temasına ilişkin metaforlar**Şekil 5 Üretkenlik temasına ilişkin metafor modeli**

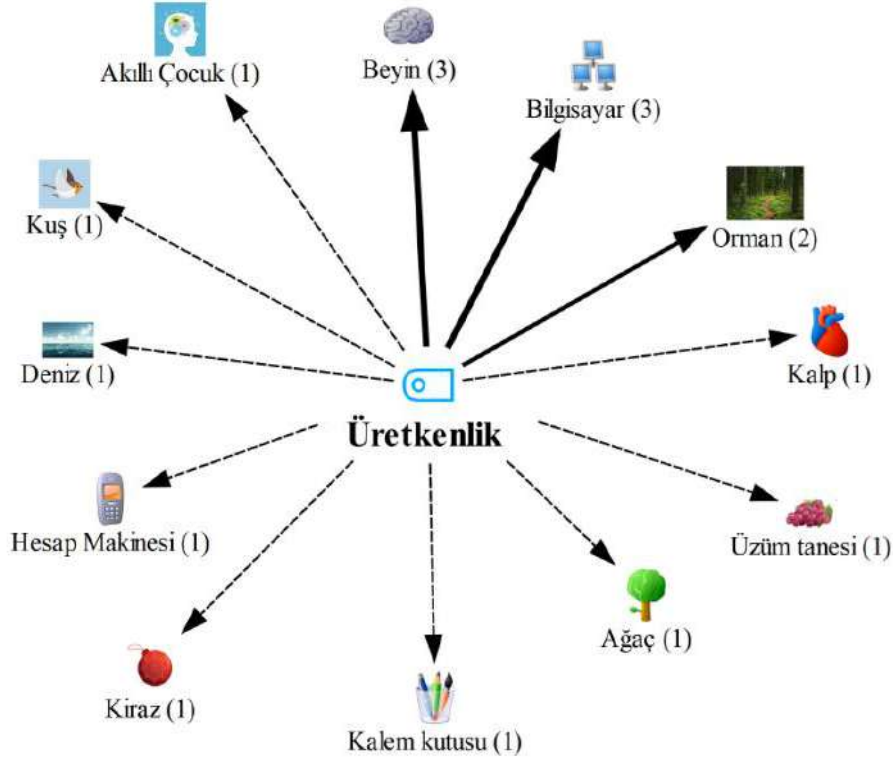
Şekil 5'te görüldüğü üzere, “Memnuniyet” temasında en sık geçen metafor “kuş”tur. Katılımcılar, kitabı özgürlük, hafiflik ve zihinsel rahatlatma ile özdeşleştirmiştir. “Pencere” ve “Atatürk tablosu” gibi metaforlar ise kitabın yeni bakış açıları sunduğu ve ilham verici yönlerini ortaya koymaktadır.

“Matematik ders kitabı kuş gibidir. Çünkü öğrendikçe sayfaları kanat gibi zihnimde kanatlanıyorum.” (S83)

“Matematik ders kitabı pencere gibidir. Çünkü kitabı her açtığımda içeri hava girer, ferahlarım ve dünyaya farklı bir yerden bakmamı sağlar.” (S101)

“Matematik ders kitabı Atatürk tablosu gibidir. Çünkü her baktığımda mutluluk, neşe, akıl ve ilham veriyor.” (S80)

Üretkenlik temasına ilişkin metaforlar



Şekil 6 Üretkenlik temasına ilişkin metafor modeli

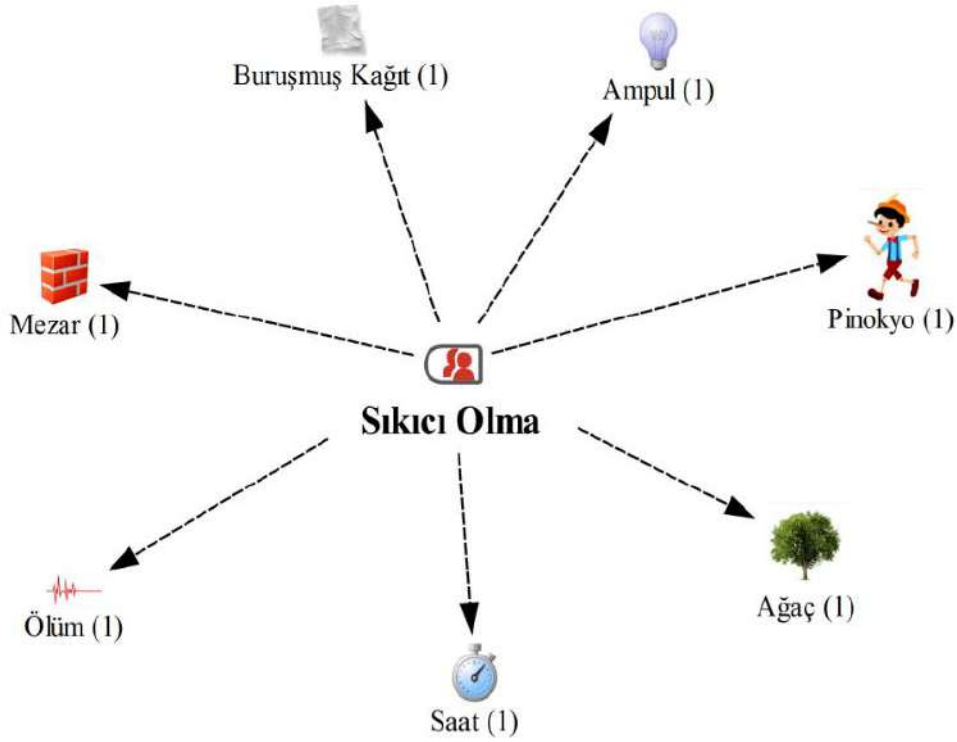
Şekil 6’da görüldüğü üzere, “Üretkenlik” teması altında en çok tekrar eden metafor “bilgisayar”dır. Katılımcılar, matematik ders kitabını bilgi işleyen, üretkenliği artıran ve kullanıcıya karşılık veren aktif bir sistem olarak değerlendirmiştir. “Beyin” ve “üzüm tanesi” gibi diğer metaforlar ise öğrencilerin kitabı zihinsel süreçleri tetikleyen veya içinden çeşitli anlamlar çıkarılabilen bir kaynak olarak gördüğünü göstermektedir.

“Matematik ders kitabı bilgisayar gibidir. Çünkü içinde çok bilgi vardır, bize her şeyi öğretir.” (S110)

“Matematik ders kitabı beyin gibidir. Çünkü düşündüğüm işlemler matematik ders kitabında oluyor.” (S98)

“Matematik ders kitabı üzüm tanesi gibidir. Çünkü bir üzüm tanesi düşer aklımdaki problemler çözülür.” (S96)

Sıkıcı olma temasına ilişkin metaforlar



Şekil 6 Sıkıcı olma temasına ilişkin metafor modeli

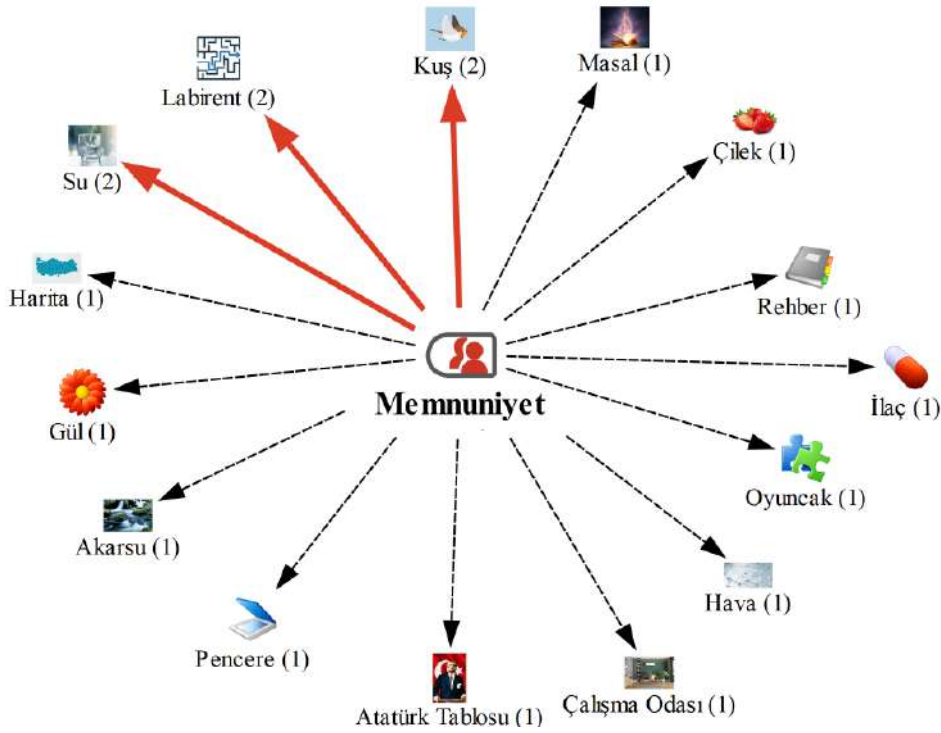
Şekil 7’de görüldüğü üzere, “Sıkıcı Olma” temasında en çok tekrar edilen metafor “ölüm”dür. Katılımcılar, matematik ders kitabını duygusal açıdan kopuk, sıkıcı ve öğrenme isteğini azaltan bir yapı olarak tanımlamıştır. “Buruşmuş kağıt” ve “Pinokyo” gibi diğer metaforlar da öğrencilerin ilgisini çekmeyen, dikkatlerini dağıtan ya da yapay gelen içeriklere karşı duyduğu tepkiyi ifade etmektedir.

“Matematik ders kitabı ölüm gibidir. Çünkü içine girdiğimde beni işlemler öldürüyor.” (S91)

“Matematik ders kitabı buruşmuş kâğıt gibidir. Çünkü ilgimi çekmeyen şeylerle dolu, sıkıcı ve hiçbir şey anlamıyorum.” (S70)

“Matematik ders kitabı Pinokyo gibidir. Çünkü her gördüğümde yeni bir yalan uyduruyorum, gerçeklikten uzak ve sıkıcıdır.” (S12)

Zamanı yönetme temasına ilişkin metaforlar



Şekil 8 Sıkıcı olma temasına ilişkin metafor modeli

Şekil 8’de görüldüğü üzere, “Zamanı Yönetme” teması altında en sık tekrar edilen metafor “saat”tir. Katılımcılar, matematik ders kitabını zamanı düzenleyen, öğrenme sürecini belli bir ritme oturtan ve öğrencinin zaman farkındalığını artıran bir araç olarak değerlendirmiştir. Saat metaforu, düzen, planlama ve sistematik ilerleme fikrini çağrıştırmaktadır. Diğer metaforlar olan “kapı” ve “aslan” ise öğrencilerin kitabı bilgiye açılan bir geçit veya güçlü, dikkat çekici bir figür olarak yorumladıklarını göstermektedir.

“Matematik ders kitabı saat gibidir. Çünkü her şeyi zamanına göre yapmamı sağlar.” (S1)

“Matematik ders kitabı kapı gibidir. Çünkü kapağı bilgiye açılıp kapanıyor.” (S11)

“Matematik ders kitabı aslan gibidir. Çünkü hızla koşar biz de kitabı hızla bitiririz.” (S19)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin matematik ders kitabına yönelik algıları, metafor analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilerin oluşturduğu 76 özgün metafor, içerik analizine tabi tutulmuş ve 7 temada (zorluk, sonsuzluk, deneyim, memnuniyet, üretkenlik, sıkıcı olma ve zamanı yönetme) sınıflandırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin ders kitabına yükledikleri anlamın oldukça çeşitli, çok katmanlı ve duyuşsal boyutlar içerdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin “labirent”, “okyanus”, “korku evi” gibi metaforlarla ifade ettiği zorluk ve sonsuzluk temaları, özellikle soyut ve karmaşık matematiksel yapıların öğrencilerde zihinsel yük oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Sweller (2023) bilişsel yük kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin ders kitabıyla çalışırken üst düzey zihinsel işlem gereksinimi nedeniyle zorlanabildiği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, bazı öğrenciler ders kitabını “öğretmen”, “akıllı tahta”, “bilgi meyvesi” gibi metaforlarla tanımlayarak kitabı yol gösterici ve öğretici bir araç olarak konumlandırmıştır. Bu bulgu, Ball vd.’nin (2008) öğretimsel içerik bilgisi yaklaşımıyla örtüşmektedir. Aynı zamanda, Arcavi’nin (2003) görsel temsillerin öğrenmeye katkısını vurgulayan çalışmasıyla ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin kitabı algılayış biçimlerinin yalnızca metin değil, görsel düzenlemelere de duyarlı olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma bulguları, Şeker ve Bağdat’ın (2023) altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmadaki benzer bulgularla örtüşmektedir. Onların çalışmasında da öğrencilerin büyük çoğunluğunun yeni nesil matematik problemlerine yönelik olumsuz metaforlar ürettikleri, özellikle “zor”, “karmaşık”, “labirent” ve “kâbus” gibi benzetmelerin öne çıktığı görülmüştür. Benzer şekilde, bu çalışmada da matematik ders kitabının öğrenciler üzerinde kaygı, belirsizlik ve sıkıcılık gibi duygular uyandırdığı belirlenmiştir. Şeker ve Bağdat’ın (2023) çalışmasında da dikkat çekildiği gibi, bu, bireysel farklılıkların ve öğretim ortamlarının öğrenci algıları üzerindeki etkisini göstermektedir.

Öğrencilerin ders kitabını “oyuncak”, “bilgisayar”, “robot” gibi metaforlarla tanımlaması, kitabı etkileşimli, eğlenceli ve üretkenlik sağlayan bir kaynak olarak gördüklerini göstermektedir. Bu durum, öğrenme materyallerinin sadece bilgi aktaran değil; aynı zamanda öğrencinin yaratıcılığını ve öğrenme motivasyonunu besleyen yapılar olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Özkök ve Yılmaz’ın (2020) yeni nesil öğrenme nesnelerine ilişkin çalışmasında vurgulanan “içerik kalitesi, pedagojik işlevsellik ve teknik bütünlük” gibi boyutlar, ders kitaplarının yapılandırılmasında dikkate alınması gereken unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Bulgular, matematik ders kitabının öğrenciler tarafından zaman zaman “ölüm”, “mezar”, “buruşmuş kağıt” gibi olumsuz metaforlarla da betimlendiğini ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, Cameron’un (2003) eğitimde metaforların duyuşsal durumları yansıtmaya kapasitesine dair vurgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca, bu tür negatif metaforların varlığı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal desteğe de ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Dikkat çekici bir diğer bulgu ise öğrencilerin çok sınırlı sayıda metaforla matematik ders kitabını günlük yaşamla ilişkilendirmesidir. “Futbol”, “araba”, “salata” gibi günlük yaşama dair metaforların sayıca azlığı, öğrencilerin ders kitabını gerçek hayatla bağdaştırmakta güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Oysa Boaler (2016), matematik öğreniminin etkili olabilmesi için öğrencilerin öğrenme içeriğini günlük yaşamla ilişkilendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma öğrencilerin matematik ders kitaplarına yönelik algılarının oldukça çeşitli olduğunu, bu algıların hem bilişsel hem duyuşsal hem de deneyimsel düzeyde ortaya çıktığını göstermektedir. Metafor analizleri, bu algıları anlamada güçlü bir araç sunmakta; eğitimciler, materyal geliştiriciler ve program yapımcılar için önemli ipuçları barındırmaktadır. Ders kitaplarının daha işlevsel, öğrenci merkezli, bağlamsal ve etkileşimli biçimde yapılandırılması; öğrencilerin matematik öğrenme süreçlerine olan katılımını ve memnuniyetini artırabilir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları, matematik ders kitaplarının pedagojik etkinliğini artırmaya yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır. Aşağıda, bu sonuçlara dayalı olarak ders kitaplarının daha verimli hale getirilmesi için öneriler sıralanmıştır:

- Bu çalışmanın ortaokul düzeyinde yapılmış olması, gelecek araştırmaların farklı eğitim seviyelerini kapsayacak şekilde genişletilmesini gerektirmektedir. Özellikle ilkokul ve lise düzeyinde yapılan çalışmalar, ders kitaplarının farklı yaş ve bilişsel gelişim seviyelerine göre nasıl etkili hale getirilebileceğini araştırabilir.
- Öğrencilerin ders kitaplarına yönelik algıları ile öğretmenlerin bu kitaplara dair pedagojik görüşleri arasındaki farkları incelemek, öğretim materyallerinin tasarımındaki potansiyel uyumsuzlukları ortaya çıkarabilir ve kitapların daha işlevsel hale getirilmesine yönelik somut öneriler sunulabilir.
- Gelecek çalışmalarda, ders kitaplarındaki matematiksel kavramların, gerçek yaşam problemleri ve uygulamalı etkinliklerle nasıl entegre edilebileceği araştırılmalıdır. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bu tür içeriklerin, öğretim materyalleri üzerinde nasıl bir etki yarattığına dair bulgular sunulabilir.
- Matematik ders kitaplarının, dijital araçlar ve etkileşimli uygulamalarla nasıl desteklenebileceği üzerine yapılacak çalışmalar, modern eğitim teknolojilerinin ders kitaplarıyla entegrasyonunu incelemeyi gerektirmektedir. Bu tür bir entegrasyon, öğrencilerin ders kitaplarına daha etkin bir şekilde dahil olmalarını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 215–241. <https://doi.org/10.1023/A:1024312321077>

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). *Content knowledge for teaching: What makes it special?* *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. Advances in Applied Linguistics. London, UK: Continuum.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2021). *Teaching and learning early mathematics: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: Development status and directions. *ZDM Mathematics Education*, 45(5), 633–646. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0539-x>
- Ferah-Özcan, A., & Saydam, E. N. (2022). Salgın döneminde yaşanan matematik öğrenme kayıplarına yönelik sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 30, 181–210. <https://doi.org/10.14689/enad.30.8>
- Güven, A. (2015). An examination of pre-service history teachers metaphors regarding the concept of freedom. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1261-1266.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academies Press.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/>

- Özkök, G. A., & Yılmaz, T. (2020). Mesleki eğitime yönelik yeni nesil öğrenme nesnelerinin tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 757-786. <https://doi.org/10.18009/jcer.770034>
- Rezat, S. (2021). How automated feedback from a digital mathematics textbook affects primary students' conceptual development: Two case studies. *ZDM–Mathematics Education*, 53(6), 1433-1445.
- Sfard, A. (1998). *On two metaphors for learning and the danger of choosing just one*. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. <https://doi.org/10.2307/1176193>
- Schoenfeld, A. H. (2011). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. (1st ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843000>
- Sweller, J. (2023). The development of cognitive load theory: Replication crises and incorporation of other theories can lead to theory expansion. *Educational Psychology Review*, 35(4), 95. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09817-2>
- Şeker, F., & Bağdat, O. (2023). Altıncı sınıf öğrencilerinin yeni nesil matematik problemlerine ilişkin metaforik algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 1062-1088.
- Zengin, B., & Aydın Yıldız, T. (2024). Metaphor analysis of audio description in English language teaching. *The Literacy Trek*, 10(1), 103–127.



Virtual currencies in the context of anti-money laundering and terrorism financing laws

Krzysztof Mucha PhD

Institute of Legal Sciences, Faculty of Law and Administration, Opole University in Opole, Poland

Abstract

In 2022, work continued at European Union level on the Markets in Crypto-assets Regulation and the revision of Regulations (EU) No 1093/2010 and (EU) No 1095/2010 and Directives 2013/36/EU and (EU) 2019/1937 (the so-called MiCA).

Following the adoption of that Regulation by the European Parliament and the Council on 31 May 2023, the Regulation was published on 9 June 2023 in the Official Journal of the EU L.2023.150.40. Therefore, Polish law, as in other European Union countries in the field of counteracting money laundering and terrorist financing, had to be adapted to the requirements contained in this European Union regulation. At the end of October 2021, regulations amending the Act on Counteracting Money Laundering and Terrorist Financing came into force, with regard to establishing legal requirements for conducting business activity in the field of virtual currencies. This activity has been granted the status of a regulated activity, and the possibility of conducting it in Poland has been made dependent on its prior registration with the Head of the National Tax Administration at the Ministry of Finance.

Keywords: money laundering, financing of terrorism, virtual currencies,, financial system.

INTRODUCTION

Virtual assets (crypto assets) refer to any digital representation of value that can be digitally traded, transferred, or used for payments. It does not include a digital representation of fiat currencies.

Virtual assets cause many potential benefits and risks. They have the ability to facilitate, speed up and reduce the cost of payments and provide alternative methods for people without access to regular financial products. However, they are largely unregulated, and they can also become worthless and are vulnerable to cyberattacks and scams.

Without proper regulation, there is a risk that virtual assets will become a tool for financial transactions of criminals and terrorists.

In the scope related to the process of identifying and combating money laundering and terrorist financing, it should be pointed out that The Financial Action Task Force (FATF) closely monitors developments in the cryptosphere and issues global, binding standards to prevent the misuse of virtual assets for money laundering and terrorist financing.

In recent years, some countries have started to regulate the sector, while others have banned virtual assets altogether. However, most countries have not yet implemented effective regulations, according to the FATF. These loopholes in the global regulatory system have created serious loopholes that can be exploited by criminals, terrorists, and rogue regimes.

According to the FATF, countries must fully and effectively implement the FATF standards for virtual assets as a priority. At the same time, virtual asset providers must apply the same preventive measures as financial institutions, such as customer due diligence (CDD), record keeping, and suspicious transaction reporting (STR). This will ensure transparency in virtual asset transactions and keep funds linked to crime and terrorism out of the cryptosphere.

Today, many virtual asset service providers are seen as a "risky business" and are denied access to bank accounts and other regular financial services. While there have been technical challenges in implementing the FATF requirements in this sector, they will ultimately increase trust in blockchain technology

Effective global implementation of the standards in the FATF opinion by all countries will ensure that virtual asset technologies and enterprises can continue to develop and innovate in a responsible manner, as well as create a level playing field. This will prevent criminals or terrorists from seeking and exploiting jurisdiction with or without weak or no oversight.

The regulation of virtual asset service providers is a challenge for everyone. National authorities need to develop skills to understand the technology used, while service providers need to understand and apply the financial rules applicable to the sector.

It is up to the industry to develop technology that meets the requirements of the FATF, in particular as regards the so-called 'travel rule', which requires the secure collection and transmission of information on the originator and beneficiary.

To help governments and industry, the FATF has developed guidelines on how to use a risk-based approach in this area. The guidance, which has had significant input from the sector itself, explains how to understand the risks, how to license and register the sector, and how to find out who its customers are, securely store this information, and detect and report suspicious transactions.

The FATF has been working extensively with the virtual asset service provider sector to build partnerships between them and governments to better understand the issues and risks involved, including by holding annual fintech/regtech forums since 2017.

In 2019, the FATF extended its anti-money laundering and countering the financing of terrorism (AML/CFT) measures to virtual assets (VAs) and virtual asset service providers (VASPs) to prevent criminal and terrorist abuses in the sector.

Since then, the FATF has conducted three reviews of the implementation of its standards for VA and VASP.¹

The FATF constantly monitors how criminals and terrorists acquire, use and move funds. As countries put in place effective measures to disrupt illicit financial flows, criminals need to find alternative ways to launder money. The FATF regularly publishes reports that raise awareness of the latest money laundering, terrorist financing and proliferation financing techniques so that countries and the private sector can take the necessary steps to mitigate these risks.

The FATF recommendations provide a coordinated global response to prevent organised crime, corruption and terrorism. They help authorities in prosecuting the money of criminals involved in drug trafficking, human trafficking, and other crimes. The FATF is also working to stop funding weapons of mass destruction. The FATF has been steadily strengthening its global standards to counter new risks, such as the regulation of virtual assets, which have spread as cryptocurrencies have grown in popularity.²

For the purposes of applying the FATF Recommendations, countries should consider virtual assets as "assets", "income", "cash", "funds or other assets", or other "relevant value". Countries should apply appropriate measures in line with the FATF Recommendations to virtual assets and virtual asset service providers (VASPs).

In the FATF's assessment, countries should identify, assess and understand money laundering, terrorist financing and proliferation risks arising from activities involving virtual assets and the activities or operations of virtual asset service providers. On the basis of this assessment, countries should apply a risk-based approach to ensure that measures to prevent or mitigate money laundering and terrorist financing are commensurate with the risks identified.

Countries should also take appropriate steps to manage and mitigate identified proliferation financing risks and require virtual asset service providers to identify, assess and take effective action to mitigate money laundering, terrorist financing and proliferation risks.

As indicated by the FATF, virtual asset service providers should be subject to a license or registration requirement. They should be required at least to be licensed or registered in the jurisdiction(s) of establishment. In cases where the virtual asset service provider is an individual, it should be required to have a license or registration in the jurisdiction in which it is established.

¹ <https://www.fatf-gafi.org/en/topics/virtual-assets.html> (date of reading: 07.04.2025).

² <https://www.fatf-gafi.org/en/the-fatf/what-we-do.html> (date of reading: 07.04.2025).

Jurisdictions may also require virtual asset service providers offering products and/or services to clients or operating from their jurisdiction to be licensed or registered in that jurisdiction.

Competent authorities should take the necessary legal or regulatory measures to prevent criminals or their accomplices from owning, or being the beneficial owner, of a significant or controlling shareholding or of the management of a virtual asset service provider.

In addition, the FATF believes that countries should take action to identify natural or legal persons who operate as a virtual asset service provider without the required license or registration, and apply appropriate sanctions. A country is not required to implement a separate licensing or registration regime for natural or legal persons who are already licensed or registered as financial institutions (in accordance with the FATF Recommendations) in that country who, under such license or registration, may provide money or fund remittance services, and who are already covered by the full scope of the applicable obligations under the FATF Recommendations.

According to the FATF, countries should also ensure that virtual asset service providers are subject to adequate AML/CFT regulation and supervision or monitoring and effectively implement the relevant FATF Recommendations, in order to mitigate money laundering and terrorist financing risks associated with virtual assets. Virtual asset service providers should be subject to effective monitoring and compliance systems with national AML/CFT requirements, and should be subject to supervision or monitoring by the competent national supervisory authority, which should carry out risk-based supervision or monitoring.

State supervisors should also have appropriate supervisory or monitoring powers and ensure that virtual asset service providers comply with AML/CFT requirements, including the power to conduct inspections, compel information and impose sanctions.

Supervisors should also have the power, where appropriate, to impose various disciplinary and financial sanctions, including the power to revoke, restrict or suspend the licence or registration of a virtual asset service provider.

Countries should provide for a range of effective, proportionate and dissuasive criminal, civil or administrative sanctions to adequately deal with virtual asset service providers that fail to comply with AML/CFT requirements. Sanctions should apply not only to virtual asset service providers, but also to directors and senior management.

Countries should ensure that the transferring virtual asset service providers obtain and maintain the required and accurate information about the originator and the required information about the beneficiary of the transfer of virtual assets, submit that information to the virtual asset service provider or the financial institution of the beneficiary without delay and securely, and make that information available to competent authorities upon request.

In addition, countries consider that the FATF believes that the beneficiary's virtual asset service provider obtains and holds the required information about the originator as well as the required and

accurate information about the beneficiary of the virtual asset transfers and makes it available to the competent authorities upon request.

Countries should immediately, constructively and effectively ensure the widest possible international cooperation in relation to money laundering, predicate crimes and terrorist financing in the context of virtual assets. In particular, the supervisory authorities of virtual asset service providers should exchange information with foreign counterparts without delay and constructively, regardless of the nature or status of the supervisor or differences in the nomenclature or status of virtual asset service providers.¹

In Poland, the obliged institutions specified in Article 2(1)(12) of the Act on Counteracting Money Laundering and Terrorist Financing² are entities conducting business activity consisting in the provision of services in the field of:

- exchange of virtual currencies and means of payment;
- exchange between virtual currencies;
- intermediation in the exchange between virtual currencies and means of payment;
- intermediation in the exchange between virtual currencies, and
- maintaining accounts referred to in section 2(17)(e) of the Act, i.e. identification data sets kept in electronic form providing authorized persons with the possibility of using virtual currency units, including conducting transactions of their exchange.

According to the website of the Tax Administration Chamber in Katowice, as of 12.03.2024, there are 1214 entities entered in the register in the field of virtual currencies.

According to the <https://coinatmradar.com/bitcoin-atm-near-me/>, there are currently at least 249 Bitcoin ATMs in operation in Poland (compared to 229 in 2022).

The number of Bitcoin ATMs in Poland (but also in the world is constantly growing). Bitcoin ATMs. Every year there is a significant increase in the number of Bitcoin ATMs. The growth dynamics of these indicates that there are more and more people who are interested in quickly exchanging cryptocurrencies, e.g. for cash (despite high commission amounts on such transactions). In one Bitcoin ATM, we can also buy or sell individual types of cryptocurrencies.

The distinction between cryptocurrency exchanges and exchange offices is based on the difference in their business models.

¹ FATF (2012-2023), International Standards on Combating Money Laundering and the Financing of Terrorism & Proliferation, FATF, Paris, France, www.fatf-gafi.org/recommendations.html (accessed on 05.04.2025).

² The Act of 1 March 2018 on Counteracting Money Laundering and Terrorist Financing (i.e. Journal of Laws of 2023, item 1124, as amended).



Cryptocurrency exchange offices provide a wider range of services. Transactions for the purchase and sale of cryptocurrency units can be concluded with a cryptocurrency exchange, as well as – on the basis of matching the purchase and sale offers of its customers – between their different users. In addition, they offer their customers to maintain electronic wallets for their benefit.¹

REFERENCES

1. <https://www.fatf-gafi.org/en/topics/virtual-assets.html> (date of reading: 07.04.2025).
2. <https://www.fatf-gafi.org/en/the-fatf/what-we-do.html> (date of reading: 07.04.2025).
3. FATF (2012-2023), International Standards on Combating Money Laundering and the Financing of Terrorism & Proliferation, FATF, Paris, France, www.fatf-gafi.org/recommendations.html (accessed on 05.04.2025).
4. The Act of 1 March 2018 on Counteracting Money Laundering and Terrorist Financing (i.e. Journal of Laws of 2023, item 1124, as amended).
5. Report of the General Inspector of Financial Information on the implementation of the Act of 1 March 2018 on Counteracting Money Laundering and Terrorist Financing in 2023, Warsaw, March 2024, pp. 37-38.

¹Report of the General Inspector of Financial Information on the implementation of the Act of 1 March 2018 on Counteracting Money Laundering and Terrorist Financing in 2023, Warsaw, March 2024, pp. 37-38.

Küçük Prens Animasyon Filminde Kurmaca Dünya ve Gerçeklik Algısı

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, sahmurat.arik@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1525-5984>

Özgür ARSLANGÖRÜR

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, ozgur.arslengorur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4777-8891>

Öz

Sanayi devrimi ile başlayan endüstrileşme ve teknoloji alanındaki gelişmeler, hammadde ve işgücü temini ile yeni pazar arayışlarını da beraberinde getirmiş, dünya genelinde artan ticaret hacmi ve bu çerçevede şekillenen siyasi çekişmeler, iki büyük dünya savaşına sebebiyet vermiştir. Bu süreçte yaşanan büyük yıkımlar, Modernizme olan inancın sarsılmasına sebep olmuş ve önü alınamayan eleştiriler neticesinde Postmodern fikirlerin doğmasına zemin hazırlamıştır. Postmodern düşüncenin tüm dünyada yankı bulması, zamanla bütün güzel sanat dalları yanında sinemaya da tesir etmiş ve bu çerçevede gündeme getirilen yeni fikirler, tabii olarak postmodern anlatım teknikleriyle senaryo metinlerini de şekillendirmiştir. Üstkurmaca, bu anlatım tekniklerinin en önemlilerindendir.

Saint-Exupéry'nin modern bir metin olarak 1943 yılında kaleme aldığı *Küçük Prens* romanı, Irena Brignull ile Bob Persichetti tarafından dönüştürülerek Postmodern bir senaryo metni olarak yeniden yazılmıştır. Modern bir romandan animasyon film senaryosuna uyarlanan yeni metin, Postmodern anlatılarda kullanılan diğer teknikler yanında üstkurmacadan da faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu senaryo, Mark Osborne tarafından yönetilmiş ve 2015 yılında vizyona girmiştir.

Küçük Prens filminde iç içe geçen iki olay örgüsü vardır. Bunlardan ilki, Saint-Exupéry'nin anlatısıdır ki, bu metinde geçen olaylar, filmde yaşlı karakterin ağzından anlatılır ve çizgi roman şeklinde izleyiciye takdim edilir. İkincisi ise adı geçen senaristler tarafından Exupéry'nin metni etrafında, kurgulanan üst metindir. Animasyon filmde eşgüdümlü olarak oluşturulan ve aynı paralelde izleyiciye sunulan bu iki kurmaca dünya; seyirciyi, biri gerçek diğeri de kurmaca olmak üzere, iki farklı dünyanın varlığına inandırır. Bu iki olay örgüsü ve bunların takdim ediliş biçimi; ustaca kullanılan üstkurmaca tekniği sayesinde, Exupéry'nin aslî metninde yer alan kişi, olay, zaman ve mekân

unsurlarının “kurmaca”; asıl metinden hareketle oluşturulan ikinci metnin de “gerçek” olduğu intibayı uyandırır. Dolayısıyla ikinci metnin doğmasına vesile olan asıl metin, “gerçek dışı”; aslî metinden hareketle yeniden yazılan ikincil metin de “gerçek” kabul edilir. Böylece, Baudrillard’ın tanımlaması doğrultusunda, aslolandan hareketle üretilen kopya/taklit metin, varlık sebebi olan asıl metni gölgede bırakır ve gerçeklik zemininde onun yerini alır.

Bu çalışmada; *Küçük Prens* animasyon filminde kullanılan üstkurmaca vasıtasıyla izleyicide uyandırılan gerçeklik-kurmaca algısı/yanılgısı ele alınarak bu çerçevede kurmaca dünya, sanal gerçeklik ve hipergerçeklik kavramları irdelenecektir.

Anahtar kelimeler: *Küçük Prens, Postmodernizm, Üstkurmaca, Sanal Gerçeklik, Hipergerçeklik.*

**Diyarbakır'ın Turistik Pazarlaması Açısından Sosyal
Medyada Paylaşılan Fotoğrafların İncelenmesi**
**Analysis of Social Media Photos in Terms of Tourism Marketing for
Diyarbakır**

Fatma İPEK

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Turizm Rehberliği Tezsiz YL, Mardin Artuklu
Üniversitesi, Mardin, Türkiye**

rozerin.fatma99@gmail.com

ORCID: 0009-0003-4801-4209

Doç. Dr. Mehmet Necati CİZRELİOĞULLARI

**Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Mardin Artuklu Üniversitesi,
Mardin, Türkiye**

necaticizreliogullari@artuklu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9884-6084

Ö

Bu çalışma, internetin ve sosyal medyanın turizm pazarlamasındaki rolünü ele almaktadır. Özellikle Diyarbakır ile ilgili sosyal medya paylaşımları incelenmiştir. Diyarbakır ile ilgili sosyal medyada paylaşılan fotoğrafların turizm pazarlaması açısından nasıl bir etki yarattığı ve hangi platformlarda daha fazla paylaşım yapıldığı araştırılmıştır. Araştırma, ikincil veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi ile yapılmıştır. Diyarbakır ve çevresiyle ilgili olarak Twitter ve Instagram gibi sosyal ağlarda paylaşımlarda bulunan kamu kurumları ve özel işletmelerin kullanıcı hesapları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Instagram, Diyarbakır'ın tanıtımı açısından diğer sosyal medya platformlarından daha fazla tercih edilmekte ve aktif kullanıldığı, bu durumun, sosyal medya üzerinden yapılan turizm pazarlamasının etkinliğini artırdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Diyarbakır, Sosyal Medya Pazarlaması, Turistik Pazarlama

Abstract

This study examines the role of the internet and social media in tourism marketing, with a focus on social media posts related to Diyarbakır. It investigates how the photos shared about Diyarbakır on social media platforms influence tourism marketing and which platforms see more shares. The research was conducted using document analysis, a method of secondary data collection. Accounts of public institutions and private businesses sharing posts about Diyarbakır and its surroundings on social networks like Twitter and Instagram were analyzed. The findings reveal that Instagram is more frequently used and preferred over other social media platforms for promoting Diyarbakır, and its active use increases the effectiveness of tourism marketing through social media.

Keywords: Diyarbakır, Social Media Marketing, Tourism Marketing

GİRİŞ

Günümüzde internet ve kitle iletişim teknolojileri hızla gelişmektedir. Bazı sürümlerin popülerleşmesiyle, internet kullanıcılar için daha çok dâhil olabilecekleri bir ortam hâline gelmiştir. Bu ortamlar arasında bloglar, yazılar, sosyal etiketleme platformları, internet sayfaları ve metin yorumlama sayfaları bulunmaktadır. Birçok kişi, bu tür platformlardan faydalanarak güncel konuları tartışmak ve paylaşmak için çevrimiçi topluluklar oluşturabilmektedir. Bu sayede tüketiciler, sosyal medya platformlarındaki farklı seyahat tecrübelerinden yararlanarak kararlarını verebilmektedirler. Turizmle ilgili tüketiciler, seyahat hizmetleri ve ürünleri hakkında fikirlerini paylaşmak amacıyla gruplar kurarak, seyahat deneyimlerini, fotoğrafları, video ve yorumları Twitter ve Instagram gibi sosyal medya mecraalarında paylaşmaktadırlar (Karaduman, 2017; Arat & Dursun, 2016; Koçyiğit, 2015 Arklan, 2008).

Bu araştırmanın temel hedefi, sosyal medya platformlarında yayımlanan Diyarbakır ile ilgili fotoğrafların turistik pazarlama açısından kapsamlı bir incelemesini gerçekleştirmektir. Bu çalışma, Diyarbakır'ın eşsiz ve zengin turistik potansiyelinin sosyal medya aracılığıyla nasıl etkili bir şekilde sunulduğunun anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, Diyarbakır'ın tanıtımında sosyal medyanın sunduğu çeşitli fırsatları derinlemesine değerlendirmek ve böylece turistlerin dikkatini çekecek etkili pazarlama stratejilerini SWOT analizi ve doküman analiz yöntemiyle incelemektir.

Sosyal medya platformlarının dinamikleri ve bu platformlardaki etkileşimler, bölgenin turistik tanıtımına önemli katkılar sağlayacak nitelikte detaylar barındırmaktadır. Özellikle, sosyal medyanın bu tür paylaşımlar üzerindeki etkileri ve yeni nesil pazarlama biçimlerinin etkileşimi üzerinde detaylı bir şekilde durulacaktır. Bu noktadan hareketle, Diyarbakır'ın turizm potansiyelini ve sosyal medya aracılığıyla elde edilebilecek başarıyı artırma konusunda somut önerilerde bulunulacaktır. Söz konusu

öneriler, Diyarbakır'ın pazar konumunu güçlendirmek ve turistik cazibesini artırmak amacıyla gerekli stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal Medya Nedir?

Sosyal medya, internet üzerinden kullanıcıların içerik oluşturduğu, paylaştığı ve etkileşimde bulunduğu dijital platformlardır. Kaplan ve Haenlein (2010) sosyal medyayı, "web tabanlı platformlar aracılığıyla kullanıcıların içerik üretme ve paylaşma fırsatına sahip olduğu araçlar" olarak tanımlamaktadır. Bu platformlar, geleneksel medya araçlarından farklı olarak, kullanıcıların pasif alıcı yerine aktif içerik üreticisi olmalarına olanak tanır. Boyd ve Ellison (2007) ise sosyal medyayı, "kişisel profiller oluşturup, diğer kullanıcılarla sosyal bağlantılar kurma" amacıyla kullanılan internet tabanlı platformlar olarak tanımlar. Bu tanım, sosyal medyanın sosyal etkileşim ve topluluk oluşturma işlevini vurgulamaktadır.

Sosyal medya, yalnızca bireysel etkileşimde değil, aynı zamanda ticaret, eğitim ve eğlence gibi birçok alanda da önemli bir rol oynamaktadır. Jenkins (2006), sosyal medyanın, geleneksel medya ile yeni medya arasında bir köprü işlevi gördüğünü ve kullanıcıların içerik üretme süreçlerine katılım sağladığını belirtir. Shirky (2008) ise sosyal medyanın, toplulukların ve organizasyonların dijital ortamda hızla bir araya gelmesini ve etkileşimde bulunmasını sağlayan dinamik bir yapı sunduğunu ifade eder. Özetle, sosyal medya, katılımcı ve etkileşimli özellikleriyle, kullanıcıların içerik üretme, paylaşma ve sosyal bağlantılar kurma süreçlerine önemli katkılarda bulunan dijital bir platformdur (Kaplan & Haenlein, 2010; Boyd & Ellison, 2007; Jenkins, 2006; Shirky, 2008).

Sosyal Medya ve Turistik Pazarlama İlişkisi

Sosyal medya, günümüzde turistik pazarlamanın giderek artan bir önem kazandığı ve etkili bir araç olarak öne çıktığı bir platformu temsil etmektedir (Karaduman, 2017). Turistler, seyahat planları yaparken sosyal medya platformlarını etkin bir şekilde kullanarak farklı destinasyonlar hakkında derinlemesine bilgi edinmekte ve bu dijital ortam üzerinde paylaşılan görsel ve yazılı içeriklerden yararlanarak seyahat tercihlerini şekillendirmektedirler. Ayrıca, sosyal medya aracılığıyla kullanıcılar arasında meydana gelen etkileşimler, beğeniler, yorumlar ve öneriler, belirli destinasyonlar hakkında yapılan değerlendirmelerin potansiyel turistlerin seçimlerini olumlu yönde etkilemesi açısından oldukça önemli bir rol oynamaktadır (İlban & Güleç, 2018; Aktan, 2018; Eşitti & Işık, 2015;). Bu bağlamda, destinasyonların sosyal medya üzerinden etkili ve yenilikçi pazarlama stratejileri geliştirebilmeleri, turist çekme potansiyellerini artırma anlamında büyük bir öneme sahiptir.

Sosyal medyanın gücü, çağdaş seyahat endüstrisinde göz ardı edilemeyecek bir etken haline gelmiştir. Günümüzde sosyal medya platformları, kullanıcılara seyahat planları oluşturma, deneyimlerini paylaşma ve diğer kullanıcılarla etkileşimde bulunma imkânı tanırken, bu durum seyahat edenlerin karar verme süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Aksi takdirde, dinamik ve etkileşimli bir

yapıda seyahat etmek isteyen potansiyel müşteriler, daha az ilgi çekici kaynaklara yönelme riski taşımakta ve bu da destinasyonların pazarlama görünürlüğünü azaltmaktadır. Dolayısıyla, destinasyonlar için sosyal medya stratejilerinin oluşturulması ve uygulanması, yalnızca mevcut müşteri portföyünü genişletmekle kalmayıp, aynı zamanda marka imajı açısından da kritik bir önem taşımaktadır. Ayrıca, günümüzde sosyal medya araçlarını etkili bir biçimde kullanan markalar, rakiplerine oranla daha görünür ve tercih edilir hale gelmekte, bu durum pazardaki rekabeti artırmaktadır (Eryılmaz & Zengin, 2014; Arat & Dursun, 2016).

Turistlerin seçimlerinde etkili olan sosyal medya platformlarının dinamik yapısının yanı sıra, eğlenceli ve bilgilendirici içeriklerin kullanıcılar tarafından paylaşılması, bu içeriklerin ilgi çekmekte kritik bir rol oynamaktadır. Böylelikle, sosyal medyanın sunduğu fırsatlardan yararlanan destinasyonlar, daha geniş kitlelere ulaşmakta ve kullanıcıların seyahat deneyimlerini olumlu bir şekilde etkileme olanaklarını elde etmektedir. Bu bütünsel yaklaşım, sosyal medya stratejilerini doğru bir biçimde benimseyen destinasyonların, turizm endüstrisindeki başarılarının artmasına katkıda bulunacak önemli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır (Eşitti & Işık, 2015; Arat & Dursun, 2016).

Sosyal Medya’da İlgili Fotoğrafların Turistik Pazarlama Açısından SWOT Analizi

Güçlü Yönler (Strengths):

1. **Görsel Çekicilik:** Fotoğraflar, turistik destinasyonları tanıtmak için görsel bir güç sunar. İnsanlar, görsellerle daha hızlı bir şekilde ilgilenir ve cezbedilir. Bu, potansiyel turistlerin dikkatini çekme açısından büyük bir avantajdır.
2. **Erişilebilirlik ve Hız:** Sosyal medya platformları dünya çapında milyonlarca insana ulaşır ve bir fotoğraf birkaç saniye içinde büyük bir kitleye ulaşabilir.
3. **Duygusal Bağ Kurma:** Etkileyici fotoğraflar, duygusal bir bağ kurarak insanların seyahat etme isteğini artırabilir. Özellikle doğal manzaralar, kültürel simgeler veya benzersiz deneyimlerin fotoğrafları güçlü etkiler yaratabilir.
4. **Marka Tanıtımı:** Fotoğraflar, turistik bir bölgenin veya destinasyonun imajını hızlı bir şekilde oluşturabilir. İyi bir fotoğraf markayı güçlendirir ve tanıtımını yapar.
5. **Paylaşılabilirlik:** Sosyal medya kullanıcıları ilginç ve çekici fotoğrafları paylaşma eğilimindedir, bu da organik pazarlama ve viral etkiler yaratabilir.

Zayıf Yönler (Weaknesses):

1. **Fotoğrafın Yanıltıcı Olabilmesi:** Fotoğraflar, gerçeği yansıtmayabilir ve potansiyel turistleri yanıltabilir. Aşırı işlenmiş ya da abartılı görseller, beklentileri karşılamadığında hayal kırıklığına neden olabilir.

2. **Rekabetin Yüksek Olması:** Turistik destinasyonlar arasında sosyal medyada rekabet oldukça yoğun. Aynı bölgeleri tanıtan birçok fotoğraf ve içerik bulunması, benzersizliği ve dikkat çekiciliği zorlaştırabilir.
3. **Kısa Ömürlü İçerikler:** Sosyal medyada fotoğrafların yaşam süreleri kısa olabilir. Hızla kaybolan ve yenilenen içerikler arasında dikkat çekmek, sürekli yenilik ve kaliteli içerik üretmeyi gerektirir.
4. **Aşırı Tüketim ve "Instagram Turizmi":** Fotoğraf paylaşımlarının ve içeriklerin aşırı bir şekilde turistik alanları "ticari" hale getirmesi, bazı destinasyonların cazibesini kaybetmesine yol açabilir.

Fırsatlar (Opportunities):

1. **Yeni Pazarlar ve Hedef Kitleler:** Fotoğraflar, geniş bir kitlenin ilgisini çekebilir. Özellikle belirli demografik gruplara hitap eden görseller, yeni turist gruplarını hedefleyebilir.
2. **Etkileyici Pazarlama:** Popüler influencer'lar ve sosyal medya fenomenleri ile işbirlikleri yaparak daha geniş kitlelere ulaşılabilir. Bu, turistlerin bir destinasyonu tercih etmelerine etki edebilir.
3. **Hashtag Kullanımı ve Viral Etki:** Etkili hashtag kullanımı ve sosyal medya trendlerine katılmak, fotoğrafların viral hale gelmesine ve geniş bir kitleye ulaşmasına olanak sağlar.
4. **Kültürel Zenginlik ve Hikaye Anlatımı:** Sosyal medya fotoğrafları, bir destinasyonun kültürel ve tarihi zenginliklerini görsellerle anlatabilir. Ayrıca, fotoğrafların altındaki açıklamalarla bir hikaye anlatımı yapılabilir.
5. **Video İçerik ve Zenginleştirilmiş Fotoğraflar:** Fotoğraf ve video birleşimi ile görsel içeriği zenginleştirerek, potansiyel turistlere daha dinamik bir deneyim sunulabilir.

Tehditler (Threats):

1. **Telif Hakları ve İçerik Çalıntıları:** Fotoğrafların izinsiz kullanılabilirliği, telif hakkı sorunlarına yol açabilir. Bu durum, markalar için hukuki riskler oluşturabilir.
2. **Sosyal Medya Algoritmalarındaki Değişiklikler:** Sosyal medya platformlarındaki algoritma değişiklikleri, paylaşılan fotoğrafların erişim oranlarını azaltabilir ve organik erişim engellenebilir.
3. **Yanlış Yorumlar ve Olumsuz Geri Bildirimler:** Sosyal medya kullanıcılarının olumsuz yorumları veya paylaşımları, destinasyonun imajına zarar verebilir. Ayrıca, eleştiriler hızlı bir şekilde yayılabilir.

4. **Sosyal Medya Bağımlılığı ve Bıkkınlık:** Aşırı görsel içerik ve fotoğraf paylaşımları, kullanıcıların sosyal medyadan bıkmalarına yol açabilir. Bu, kullanıcıların ilgisini kaybetmelerine neden olabilir (Şahin & Kazoğlu, 2017; Saçan & Eren, 2021).

Sosyal Medyanın Turizm Üzerindeki Rolü

Seyahat Kararlarını Etkileme: Sosyal medya, turistlerin seyahat kararlarını büyük ölçüde etkiler. Instagram gibi görsel odaklı platformlar, destinasyonların tanıtımında önemli bir rol oynar ve turistlerin seyahat tercihlerine yön verir (Özdemir & Sarı, 2014).

Destinasyon Pazarlaması: Sosyal medya, destinasyonların pazarlama stratejilerinde devrim yaratmıştır. Sosyal medya sayesinde destinasyonlar doğrudan turistlerle iletişim kurar ve anında promosyon yapabilir. Ayrıca, kullanıcı tarafından üretilen içerikler (UGC) ile turizm pazarlaması güçlenir (Li, Robinson, & Oriade, 2017).

Etkileşim ve Geri Bildirim: Sosyal medya, turistlerin deneyimlerini paylaştığı bir platform olarak, diğer turistlere rehberlik eder. Bu paylaşımlar, yeni turistlerin destinasyonu tercih etmesine yol açar (Ahmed, 2022).

Küçük İşletmelere Fırsatlar: Sosyal medya, küçük ölçekli turizm işletmeleri için daha geniş kitlelere ulaşma ve hizmet kalitesini artırma fırsatları sunar. Bu sayede yerel turizm işletmeleri, sosyal medya üzerinden tanıtım yaparak daha fazla turist çekebilir (Ayhan, 2017).

Özetle, sosyal medya, turizm sektörü için hem bir tanıtım aracı hem de turistlerin kararlarını etkileyen güçlü bir platformdur.

Diyarbakır'ın Turistik Potansiyeli

Diyarbakır, tarihi ve kültürel zenginlikleriyle dikkat çeken, son derece kapsamlı bir turistik potansiyele sahip bir şehir konumundadır. Bu etkileyici şehir, birçok farklı medeniyetin kalıntılarını barındıran tarihi yapılar ve büyüleyici geleneksel mekânları sayesinde ziyaretçilere unutulmaz, öğretici ve ilgi çekici bir deneyim sunmaktadır. Diyarbakır'ın görkemli surları, tarihi ve mistik Ulu Cami ile eşsiz Hevsel Bahçeleri, yerli ve uluslararası turistler için son derece cazip ve keşfedilmeye değer önemli mekânlar arasında yer almaktadır. Ayrıca şehirdeki çarpıcı el sanatları, özgün geleneksel müzik türleri ve zengin mutfak kültürü, Diyarbakır'ın turistik potansiyelini artıran unsurlardan yalnızca birkaçı olarak öne çıkmaktadır. Bu değerli özellikleri ve benzersiz manzaraları ile Diyarbakır, her yıl sayısız ziyaretçiyi kendine çekmeye, etkilemeye ve unutulmaz anılar bırakmaya devam etmektedir (Boğra & Çakar, 2024). Şehrin sunduğu eşsiz fırsatlar eşliğinde, her köşe başında farklı bir hikaye ve deneyimin keşfedilmesi, zengin kültürel mirasın tanınması mümkündür. Ayrıca ziyaretçiler, tarihi ve doğanın güzelliklerini bir arada bulabilecekleri bu eşsiz atmosferde ruhlarına hitap eden anlar yaşama fırsatı elde etmektedirler. Şehrin tarihi surları ile Mardin Kapı gibi önemli yapılar, Diyarbakır'ın kültürel zenginliğini ve tarihi kimliğini belirgin bir şekilde yansıtmakta, geçmişin izlerini günümüzle harmanlamaktadır. Ayrıca, şehirdeki geleneksel el sanatları ve yöresel mutfağı, hem yerli hem de yabancı misafirlere eşsiz ve unutulmaz deneyimler yaşatmakta, kültürel çeşitliliği zenginleştirmektedir.

(Serçek & Hassan, 2016; Özdemir & Hastaoğlu, 2024). Bu bağlamda, Diyarbakır, her açıdan keşfedilmeyi bekleyen bir hazine olarak, ziyaretçilerine benzersiz anlar sunmak üzere hazır bir destinasyon olarak öne çıkmaktadır. Tüm bu tarihi ve kültürel değerler, Diyarbakır'ın turistik potansiyelini önemli ölçüde artırmakta ve birçok ziyaretçinin ilgisini çekmektedir. Böylece, yerleşik kültürü deneyimleme fırsatı doğmakta ve bu durum, farklı keşifler yapmak isteyenler için cazip bir merkez haline gelmektedir. Şehir, geçmişin izlerini taşıyan bu değerlerle zenginleşmiş, ziyaret edilmesi heyecan verici bir yer olarak karşımıza çıkmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

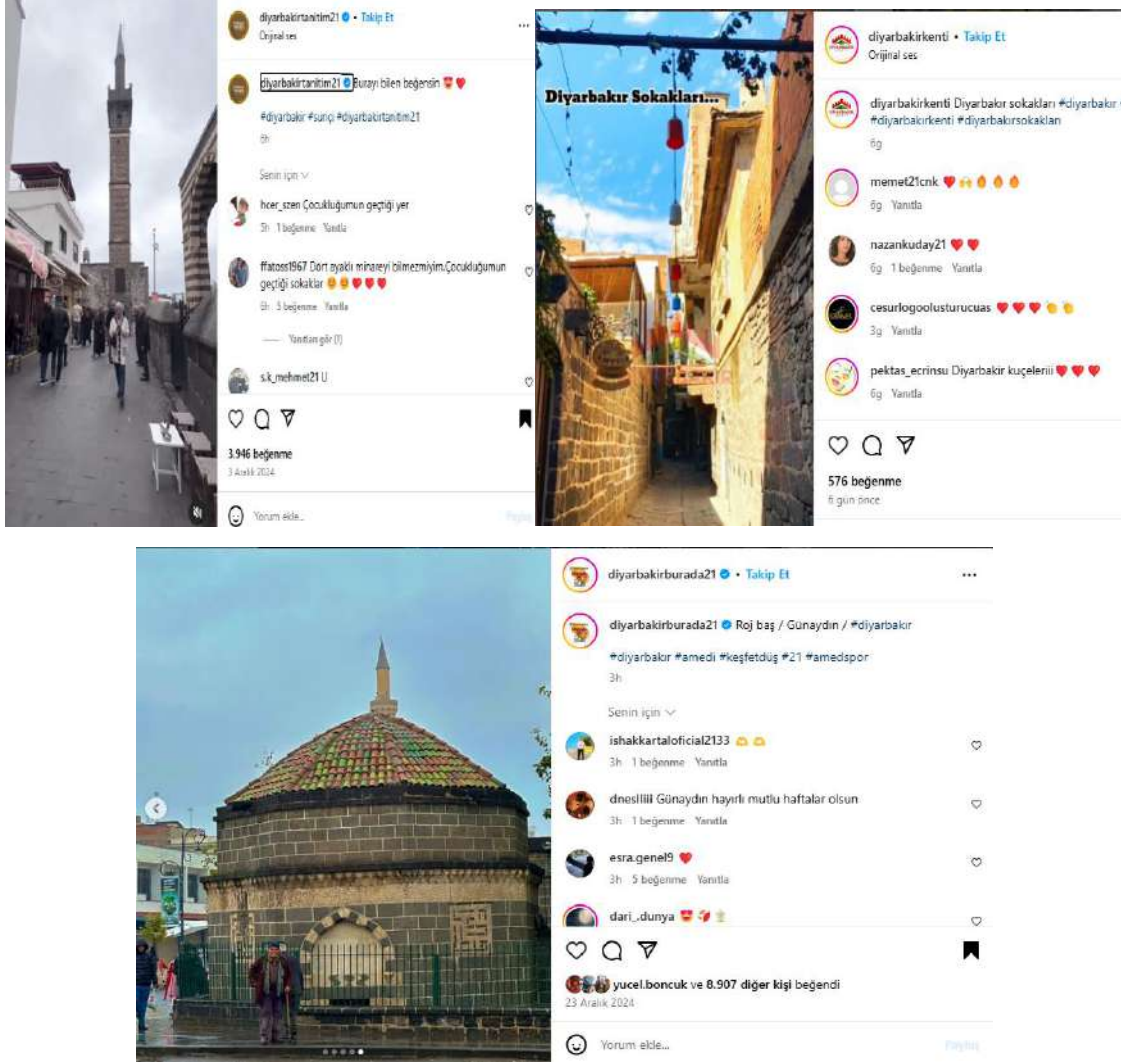
İlgili araştırmanın konusu, sosyal medyada Diyarbakır hakkındaki paylaşılan görsellerin turistik pazarlamaya olan etkisini ve sosyal medyanın bazı türlerinde Diyarbakır ile ilgili paylaşımda bulunan hesapları çözümlemeye, gözlemlemeye yönelik bir çalışmadır. Diyarbakır'ın tanıtımında sosyal medyanın sunduğu çeşitli fırsatları derinlemesine değerlendirecek ve böylece turistlerin dikkatini çekecek etkili pazarlama stratejilerini SWOT analizi ve doküman analiz yöntemiyle incelenecektir.

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırmada ikincil veri toplama tekniğinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup, sosyal platformlarda Diyarbakır hakkında paylaşım yapan devlet kurumlarının ve özel işletmelere ait kullanıcıların Twitter ve Instagram hesapları gözlemlenmiştir. Yapılan incelemelerde Instagram platformunda devlet kurumlarının aktif olmadıkları ve özel işletmelere ait kullanıcı hesapları (Tablo 1) incelendiğinde takip sayısı en fazla olan Diyarbakır Burada hesabında çoğunlukla şehrin güzellikleri yanı sıra gündem maddelerine yer verip halkın yorumunun da ifade edildiği fotoğrafların paylaşıldığı görülmektedir. Diyarbakır etkinlikleri adıyla paylaşım yapan sayfa incelendiğinde de Diyarbakır'daki mevcut etkinliklerin paylaşıldığı görülmektedir. Bu durum dolaylı da olsa kente yakın şehirlerden turist çekmek için aktif rol aldığı da gözlemlenebilir. Diyarbakır Kenti sayfasında da bu minvalde paylaşımların sıkça yapıldığını görmekteyiz.

Tablo 1: Diyarbakır İle İlgili Tanıtım Yapan Instagram Sayfaları

Sayfa Adı	Takipçi Sayısı
@diyarbakirtanitim21	256 bin
@diyarbakirburada21	313 bin
@diyarbakir.etkinlikleri	33 bin
@diyarbakirkenti	261 bin

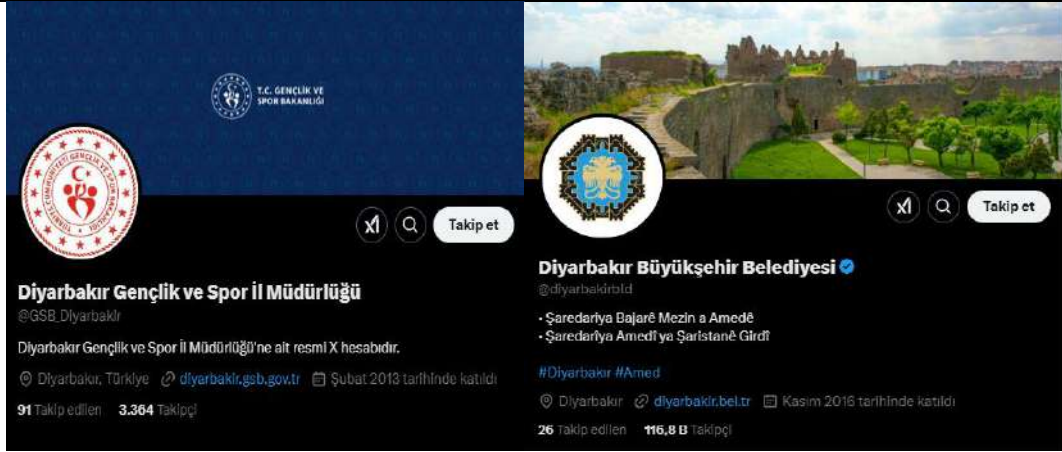


Görsel 1: Instagram Sayfası

Sosyal medya türlerinden Twitter’da, kamu kurumlarının aktif olduğu görülmektedir. (Tablo 2). Kamu kurumlarından Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi ve Diyarbakır Dicle Üniversitesi, bu mecraada yapılması gereken duyuruları ve yaptıkları hizmetleri paylaşmakta ve halkın dilek ve şikâyetleri için yine bu platform üzerinden anlık iletişim kurmaktadır. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Diyarbakır Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ise, Twitter hesaplarından bünyesinde oldukları bakanlıkların duyurularını, açılacak olan kursları kısacası faaliyetleri bu platform sayesinde geniş kitlelere ulaştırmaya çalışmaktadırlar.

Tablo 2: Diyarbakır resmi kurumların twitter hesapları

Sayfa Adı	Kullanıcı Adı	Takipçi Sayısı
Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi	@diyarbakirbld	116 bin
Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü	@diyarbakirmem	21 bin
Diyarbakır Gençlik ve Spor Müdürlüğü	@diyarbakirgenclik	3366
Dicle Üniversitesi	@dicleuni1973	22.300



Görsel 2: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Diyarbakır Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Twitter Sayfası

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, sosyal medya aracılığıyla yapılan paylaşımların Diyarbakır ile ilgili fotoğrafların, turistik pazarlama açısından son derece önemli bir işlev üstlendiği ve bu durumun belirgin bir biçimde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Söz konusu fotoğrafların büyük çoğunluğunun bölgenin tarihi ve kültürel unsurlarına odaklanması, Diyarbakır'ın özgün turistik potansiyelini artırmaya önemli ölçüde katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Fotoğrafların döküman analizi sonucunda elde edilen bulgular, geleneksel mimari öğelerin, tarihi dokunun ve yerel kültürün belirgin bir şekilde öne çıktığını göstermektedir. İncelenen fotoğrafların büyük bir kısmı, canlı sokak görüntüleri, etkileyici tarihi yapılar gibi önemli unsurlara odaklanmaktadır. Bu görseller, Diyarbakır'ın zengin kültürel mirasını ve özgün estetiğini yansıtan dikkatle seçilmiş karelerden oluşmaktadır.

Farklı bir perspektiften bakıldığında, ilgili araştırmanın nihayetinde Diyarbakır içerikli sosyal medya gönderileriyle alakalı bilgilendirici paylaşım yapan kamu kurumlarının Instagram ve Twitter mecraalarında aktif olmadıkları; özel işletmelere ait hesaplardaki etkileşimin diğer mecralara göre daha pasif kaldığı, kamu kurumlarının aktif bir şekilde paylaşım yaptıkları sosyal medya türünün olduğu, bu platformda kamu kurumları yaptıkları resmi faaliyetleri paylaştığı görülmektedir. Twitter'da özel işletme hesaplarının etkileşim oranı, kamu kurumlarının hesaplarına göre daha az ve yetersiz olduğu araştırmalar ve kıyaslanmalar sonucu gözlemlenmiştir. Fotoğraf ve hikâye paylaşımıyla ön plana çıkmış olan Instagram'da bireysel veya özel kurumlara ait hesaplar ve kamu kurumlarına ait hesaplar gözlemlendiğinde kamu kurumlarının bu platformda yeteri kadar etkin olmadıkları gözlemlenmiştir. Özel işletmelerin hesaplarına bakıldığında paylaşılan görsellerinin başka kullanıcıların çektiğini ve kendi şahsi hesaplarında önceden paylaşıldığı gözlenmiştir. Paylaşılan bu görsel ve videolarda videonun çok fazla kullanıcıya ulaşmasını sağlamak için belirli yaygın etiketlerin (hashtag) kullanıldığı, incelenen hesaplarda sadece Diyarbakır'a ait görseller değil aynı zamanda şehrin gündemini, aktivitelerini, şehri ilgilendiren, büyük yankı uyandırmış olayları ve günlük yaşamını gösteren tanıtan görel ve vidoların paylaşıldığı görülmüştür. Diyarbakır ile ilgili paylaşım yapan sosyal ağlar genel anlamda incelendiğinde takipçi ve ortalama beğeni sayısının en fazla olduğu, en aktif kullanılan uygulamanın Instagram olduğu, kamu kurumlarının sosyal medyada bölge tanıtımında yeterli olmadıkları, geniş kitleye hitap etmedikleri, turizm pazarlamasında bölge tanıtımını yapabilecek kamu kurumları olan Diyarbakır Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Diyarbakır Müzesi ve ilgili Sivil Toplum Kuruluşlarının bu platformlarda yer almadıkları görülmektedir.

Diyarbakır'ın turistik pazarlama stratejileri çerçevesinde, sosyal medya platformları üzerinden paylaşılan fotoğrafların ve içeriklerin daha profesyonel bir yapıda yönetilmesi gerektiği önerilmektedir. Turistlerin ilgisini çekebilecek etkinliklerin sosyal medya aracılığıyla daha etkin bir biçimde tanıtılması ve duyurulması, Diyarbakır'ın turizminde hayati bir rol oynamaktadır. Ayrıca, marka işbirliklerinin güçlendirilmesi, influencer pazarlama stratejilerinin dikkatlice uygulanması ve hedef kitleye yönelik içeriklerin profesyonel bir biçimde hazırlanması, şehrin turistik pazarlama stratejilerine dâhil edilmesi gereken önemli unsurlar arasında bulunmaktadır. Bu tür girişimler, Diyarbakır'ın yerli ve yabancı turistler arasında daha fazla tanınırlık kazanmasına katkıda bulunacak,

böylece ziyaretçi sayısını artırmanın yanı sıra şehrin kültürel zenginliklerinin de daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahmed, Y. S. S. (2022). *Sosyal medyada tanıtımın turizm destinasyonlarına yönelik tüketici davranışı üzerindeki etkisi: Bir alan çalışması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, E. (2018). Sosyal medyanın turizm pazarlamasındaki rolünün değerlendirilmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6 (3), 228-248.
- Arat, T., & Dursun, G. (2016). Seyahat ve konaklama tercihi açısından sosyal paylaşım sitelerinin kullanımı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 19(41. YIL ÖZEL SAYISI), 111-128.
- Arklan, Ü. (2008). Bilgi toplumu ve iletişim: bilginin yayılması sürecinde kitle iletişim araçları ve internet. *Selçuk İletişim*, 5(3), 67-80.
- Ayhan, G. (2017). *Turizm sektörünün tanıtımında kullanılan bilgi iletişim teknolojileri (Konya İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boğra, P., & Çakar, K. (2024). Şehir markalaşması: Diyarbakır örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 14(1), 1-15.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of ComputerMediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Eryılmaz, B., & Zengin, B. (2014). Sosyal medyada konaklama işletmelerine yönelik tüketici yaklaşımları üzerine bir araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 147-167.
- Eşitti, Ş., & Işık, M. (2015). Sosyal medyanın yabancı turistlerin Türkiye'yi tatil destinasyonu olarak tercih etmelerine etkisi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(27), 11-33.
- İlban, M. O., & Güleç, E. (2018). Sosyal medyanın turistik deneyim üzerindeki etkisini belirlemede sosyal medya kullanma yoğunluğunun aracı rolü. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15(1), 57-73.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.

- Karaduman, N. (2017). Popüler kültürün oluşmasında ve aktarılmasında sosyal medyanın rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(43), 113-133.
- Koçyiğit, M. (2015). *Sosyal Ağ Pazarlaması Marka Bağlılığı Oluşturmada Yeni Bir Pazarlama Stratejisi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Li, S. C., Robinson, P., & Oriade, A. (2017). Destination marketing: The use of technology since the millennium. *Journal of destination marketing & management*, 6(2), 95-102.
- Özdemir, G., & Sarı, F. Ö. (2014). Turist destinasyonlarına dönük sosyal medya söylentileri üzerine bir durum çalışması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 289-299.
- Özdemir, Ö., & Hastaoğlu, E. (2024). Diyarbakır ilinin kültürel miraslarının turizm potansiyeli ve yerel halkın görüşleri üzerine bir araştırma. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 291-316.
- Saçan, B., & Eren, T. (2021). Dijital pazarlama strateji seçimi: SWOT analizi ve çok ölçütlü karar verme yöntemleri. *Politeknik Dergisi*, 25(4), 1411-1421.
- Serçek, S., & Hassan, A. (2016). Turizmde destinasyon markalaşması ve Diyarbakır örneği. *Seyahat ve otel işletmeciliği dergisi*, 13(1), 6-27.
- Shirky, C. (2008). *Here comes everybody: The power of organizing without organizations*. London: Penguin Books.
- Şahin, B., & Kazoğlu, İ. H. (2017). Turistik bilgi kaynağı olarak sosyal medya ve balıkesir'e ilişkin değerlendirmeler üzerine bir GZFT (SWOT) analizi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(15), 411-428.

Farklı İnançların Buluşma Noktasındaki Dini Yapılar ve İnanç Turizmi: Mardin Örneği

Religious Sites and Faith Tourism at the Crossroads of Different Beliefs: The Case of Mardin

Rukiye YILMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Turizm Rehberliği Tezli YL , Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin,
Türkiye

rukiye384@gmail.com; ORCID: 0000-0002-7549-4231

Doç. Dr. Mehmet Necati CİZRELİOĞULLARI

Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye

² necaticizreliogullari@artuklu.edu.tr; ORCID: 0000-0002-9884-6084

Öz

Bu çalışmanın amacı, Anadolu'nun önemli bir bölgesi olan Mardin'in inanç turizmi açısından sahip olduğu dini çekiciliklerin ve bu bağlamda bölgenin inanç turizmi potansiyelinin değerlendirilmesidir. Çalışma, Mardin'in tarihi ve kültürel dokusunda yer alan dini yapıları, mukaddes değerleri ve bu değerlerin bölgedeki inanç turizmine etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma, kapsamlı bir nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir. İkincil veri kaynakları taraması yapılmış, literatür taraması ile Mardin'in inanç turizmine dair daha önce yapılmış araştırmalar ve mevcut bulgular incelenmiştir. Elde edilen veriler, Mardin'in dini cazibe merkezlerini ve inanç turizminin bu merkezler etrafındaki rolünü ortaya koymak amacıyla sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Mardin, tarihi boyunca farklı medeniyetlere ve inanç sistemlerine ev sahipliği yapmış bir bölge olarak, inanç turizmi açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Çalışmada, Mardin'in dini yapıları, türbeleri, camileri, kiliseleri ve diğer mukaddes alanları gibi unsurların, bölgedeki inanç turizmi için ne denli önemli olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Bu unsurlar, hem yerel halk hem de dışarıdan gelen ziyaretçiler için manevi bir çekicilik arz etmektedir. Mardin'in sahip olduğu dini çekicilikler, inanç

turizmi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bölgedeki mukaddes alanlar ve dini değerler, hem yerel hem de uluslararası turizmin ilgisini çekmektedir. Bu çalışma, Mardin'in inanç turizmi kapsamında sahip olduğu potansiyelin daha geniş bir literatüre kazandırılmasına katkı sağlamak ve bölgenin bu alandaki gelişimi için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mardin, inanç turizmi, dini çekicilikler, mukaddes değerler

Abstract

The aim of this study is to evaluate the religious attractions of Mardin, a significant region of Anatolia, in terms of religious tourism and to assess the region's potential in this field. The study focuses on examining the religious structures, sacred values, and the impact of these values on religious tourism in Mardin's historical and cultural context. A comprehensive qualitative research approach was adopted for the study. Secondary data sources were reviewed, and existing research and findings related to Mardin's religious tourism were analyzed through literature review. The collected data were systematically analyzed to highlight Mardin's religious attraction centers and their role in religious tourism. Mardin, as a region that has hosted various civilizations and belief systems throughout history, holds significant potential for religious tourism. The study found that Mardin's religious structures, tombs, mosques, churches, and other sacred sites play an essential role in the region's religious tourism. These elements offer spiritual appeal to both the local population and visitors from outside the region. The religious attractions in Mardin are of great importance in terms of religious tourism. The sacred sites and religious values in the region attract both local and international tourists. This study contributes to expanding the literature on Mardin's potential in religious tourism and provides recommendations for the region's development in this area.

Keywords: Mardin, religious tourism, religious attractions, sacred values.

GİRİŞ

Mardin asırlardır değişik medeniyetlerin, kültürlerin ve inanışların birlikte sulh içerisinde yaşam sürdüğü emsalsiz bir kent olarak ilgi çekmektedir. Bu ezeli şehir İslam, Hristiyanlık, Süryanilik gibi ideolojilerin birlikte var olduğu, dini tesahubun müşahhas bir simgesi olarak görülmektedir (Karaca, 2018). Mardin'in taş sanatçılığıyla bilinen camileri, manastır ve kiliseleri, sadece yapısal mükemmellikler değil aynı zamanda değişik inanışların tarihsel kalıntıları şu ana kadar ulaştıran kültürel zenginlikler olmaktadır. Bu çalışmada, Mardin'in dini tenevvülüğü ve bu mirasların turizmdeki karşılığını incelemektedir. Bilhassa inanma turizmi bağlamında Mardin, yalnızca lokal halk için olmamakla birlikte uluslararası seviye de sulh ve kültürel etkileşimin temsili olarak önem arz

etmektedir (Yılmaz ve Aydın, 2020). Bu doğrultuda kentin çok kültüveli yapısının hem tarihsel hem de gezgincil yönden öneminin üzerinde durmak için ayrıntılı bir şekilde analiz edilmektedir.

Mardin'in Tarihi ve Kültürel Mirası

Mardin'in Tarihi Önemi

Kent, Mezopotamya'nın kuzeydeki konumlanmasıyla binlerce senelik tarihe sahip olmasıyla uygarlıkların buluşulacak yerleri olmaktadır. Şehir Sümerler, Asurlular, Romalılar, Bizanslılar, Selçuklular ve Osmanlılar vb. birçok döneme mülk sahipliği yapmaktadır. Bilhassa Balad'da Artuklular devrinde mimari, ilim ve sanatsal alanlarda ciddi bir merkez haline gelmektedir (Ersoy, 2016).

Mardin'in tarihi yapısı, taş sanatçılığının en mükemmel emsallerinden biri olan medrese, cami ve tapınaklarda kendini göstermektedir. Kasımiye Medresesi, hem örek ayrıntıları hem de bilimsel çalışmalarla geçmişe ışık tutmaktadır (Yıldırım, 2019). Kent tarihi ipek yolunda konumlanmış olmasından dolayı tecimin ve kültürel etkilemenin önemli noktalarından biri olmaktadır. Bir başka önemli cezbeden niteliği ise değişik ideoloji ve kültürlerin birlikte yaşam sürdüğü bir tesamuh coğrafyası olmaktadır. Süryaniler, Müslümanlar, Ermeniler ve diğer toplulukların asırlardır topluca yaşam sürdüğü şehir, sulh içerisinde çok kültüveli hayatın emsali olarak nitelendirilmektedir (Kaya, 2021). Mardin'in dar sokakları, taş konakları ve Mezopotamya ovasına bakan büyüleyici manzarasıyla tam anlamıyla bir açık müze özelliği taşımaktadır. Kendine has olan bu tarihi zenginlik, şehri UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesi'ne taşıyarak küresel anlamda da önemini belirtmektedir. Mardin'in tarihsel şehir yapısı 1979 tarihinde "Şehirsit Alanı" olarak yayımlanarak muhafaza altına alınmıştır. Bu alan 2000 senesinde, Dünya Mirası Sözleşmesi Uygulama Rehberi'nin "1, 3 ve 4" no'lu kıstasları dâhilin de "Mardin Turizimsel Peyzaj Alanı" ismi ile UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesine girmiştir (Çağlayan, 2021).



Görsel 1. Mardin

Mardin gerek konumu gerek bulunduğu coğrafya ile medeniyetin beşiği olarak tarihi İpek Yolu üzerinde bulunması kentin tanınması ve bilinmesi açısından büyük öneme sahiptir. Kent, mimari açıdan sunduğu görsellikle olsun, gerek kültürel zenginliğiyle de gezgincil turistlerin gözdesi olmuştur. Mardin dini ve kültürel olarak sahip olduğu etnik kimlikle birçok dine mensup toplulukların barış ve huzur içerisinde bir arada görülebilecek nadir kentlerden biri olarak düşünülmektedir.

Dini yapılar ve inanç turizmi

Deyrul Zafaran Manastırı

Manastır M.Ö Şemsin Mabedi, sonraları Romalılar tarafından hisar olarak kullanılan komplike üzerine yerleştirilmiştir. Romalıların bölgeyi terk etmesiyle birlikte Aziz Şleymun birkaç ermişlerden kalan kemikleri buraya taşıyarak kaleden tapınağa dönüştürmüştür. Bundan dolayı manastır, evvelinde Mor Şleymun olarak anılırken daha sonra Mezopotamya bölgesinin din adamlarından olan Mor Aziz Hananyo'nun geniş çaplı bir tadilat yaptırtmasının ardından onun adıyla anılmaya başlanmıştır. 1400'lü yıllarda manastırın çevresinde büyüyen zafaran (safran) çiçeğinden ötürü manastır Deyrul- zafaran ismiyle bilinmeye başlamıştır. Gerek mekânsal şatafatlı görünüşüyle gerek el işlemleri ile turistlerin ilgisini çeken manastır ayrıca tarihi süreçte Süryanilerin ideolojik eğitim yerlerinden ve matbaayla ilk kez tanıştıran insan bu tapınakta din adamlığı görevi yapmıştır (Aykal, Kejanlı ve Erbaş, 2018).



Görsel 2. Deyrul Zafaran Manastırı

Deyrul Zafaran Manastırı süreç içerisinde farklı dönemlerde farklı amaçlarla kullanılmıştır. Adını o dönemde manastır çevresinde yetiştirilen zafaran (safran) bitkisinden adını almaktadır. Manastır büyük ve yüksek bir alana konumlandırılmış olması kale amacıyla da kullanıldığını ispatlamaktadır. Kaleden manastıra çevrilerek dini açıdan etnik topluluğa hitap etmektedir (Alkan, 2020).

Kasımiye Medresesi

Medrese Kasım Paşa'nın Mardin'i tekrardan imarlaştırma gayelerinin bir sembolü olarak görülmektedir. Kasım Paşa, Timur saldırılarından sonra ilin önceki görkemini yeniden kazandırma sorumluluğunu üstlenerek, Tebriz, Azerbaycan gibi farklı bölgelerden çağırdığı sanatkarlarla ilin toplumsal ve ideolojik hayatının adeta kalbi olarak görülen ibadethaneleri, yunakları, pazarları ve haneleri restore etmiştir (Çağlayan, 2017). Çok yönlü imarlaşma devamlılığı, ili yalnızca bedensel olarak değil, aynı şekilde medeni ve öğrenim hayatını da aktifleştirmiştir. Medrese o dönemin Anadolu beşerisinin ilim ve öğretimin odağı olmuştur. Medresenin, Artuklu döneminin bitişine doğru kurulduğu ya da Zinciriye Medresesinin kurulmasının ardından aynı örekçi tarafından başladığı ileri sürülen binanın aslında Akkoyunlu Cihangir Mirza'nın oğlu Kasım Padişah'ın tamamladığını medresenin ismini Kasım Padişah'tan aldığı belirtilmektedir (Sözen, 1981; Altun, 1971; Alper, 2005). Lakin net bir bilginin bulunmamasından ötürü kesin bir yargıya ulaşılamamıştır. Ancak medresenin mimari estetiğinden ötürü aslında Artuklu sanatını aksettirdiği gözlemlenebilmektedir. Medrese, kendine has mimarisiyle Birinci Dünya Savaşı'na dek eğitim ve öğrenim fonksiyonunu devam ettiren yek yapıttır (Fırat, 2024).



Görsel 3. Kasımiye Medresesi

Medrese, hem mimarisi hem de tarihi dokusuyla büyüleyici bir atmosfere sahiptir. Ayrıca geniş avlusu, zarif taş işçiliği ve etkileyici eyvanlarıyla dikkat çekmektedir. Bilhassa avluda bulunan havuz suyun akışıyla hayat döngüsünü ziyaretçilere göstermekle kalmayıp döneminde medrese de verilen derslerden ötürü seslerin birbirine karışmasını önlemek amacıyla da havuzun kullanıldığı belirtilmektedir (Fırat, 2024).

Meryem Ana Kilisesi

Meryem Ana Süryani Katolik Kilisesi, Süryani Katoliklerinin Küçük Asya'daki en dikkate değer ve gösterişli kilisesi olduğu görülmektedir. Kilisenin giriş kapısında bulunan Süryanice kitabeye göre 1860 senesinde bina ettirilmiştir. Kilisenin hemen yanında üç tabakalı Patrikhane yapısı Patrik Benham Banni aracılığıyla inşa ettirilmiştir. Patrikhane 1978 senesinde T.C Kültür Bakanlığınca Süryani Katolik Vakfından satın alınarak şu an da Mardin Müzesi olarak kullanılmaktadır (Soydan ve Şarman, 2024).

Zinciriyeye Medresesi ve Ulu Cami

Mardin Ulu Camii içerisinde birden fazla yazıt olmasına karşın binanın ilk yapılış ve tarihsel süreci ile ilgili net doküman ve enformasyona ulaşılamamaktadır. Camideki ilk yazıt, Selçuklular dönemine has çiçeksi, kufi yazıyla yazılmış olan bir bölüm olup binayla ilgisini belirlemek zor olmaktadır. İlk yazıta göre yapılan incelemelerde, binanın ilk etapta Büyük Selçuklular devrinde bina edildiği varsayılmaktadır. Fakat caminin günümüzdeki mihrap önü kuleli ve genişliğine oluşturulan projenin 12. Yüzyılın son dörtte birlik bölümüne, Artuklular dönemine ait olduğu düşünülmektedir (Çağlayan, 2018).

Zinciriye Medresesi, Mardin şehir merkezinde Mardin Ovasına egemen, epey meyilli bir alana bina edilen medrese, Mardin Artukluların son yöneticilerinden Melik Necmeddin İsa Bin Muzaffer Davut Bin El- Melik Salih aracılığıyla H.787 (M.1385) tarihinde bina ettirilmiştir (Ferdî, 1939). Mardin Ulu Caminin iki âlemi arasına geçirilen zincirin Timur aracılığıyla kentin harap edilmesinin neticesinde iki âleminden birinin inhidam olmasıyla zincir Mardin Ulu Camisinden götürülerek bu medresenin iki âlemi arasına geçirilmesinden dolayı medreseye Zinciriye ismi ithaf edilmiştir (Çaça, 2013).



Görsel 4. Ulu Cami

Cami, şehrin en önemli tarihi ve dini yapılarından biri olmuştur. Mardin taş işçiliğinin ve İslam mimarisinin zarafetini yansıtan önemli bir kültürel zenginliktir. Bilhassa tek minareli silueti, şehrin panoramik görüntüsüne karakteristik bir dokunuş katmaktadır. Caminin şatafatından da anlaşılacağı üzere dini yapılarda da sanata önem verildiği düşünülmektedir (Baday, 2021).

İNANÇ TURİZMİNİN TANIMI

Günceli arayışa ve doğruyu bulmaya müteveccih seyahatler olarak vasıflandırılan hac ve ideoloji isteklendirmeli yolculuklar, egemen oldukları has spritüel manyetik tesirle eskiden beri toplumları mukaddes olarak görülen yerlere çekmektedir (Vukonic, 1996; Preston, 1992). İtikat turizminin soyu hakkında ehemmiyetli delilleri veren Fransa'nın güneydeki Lascaux Mağarası'nda meydana çıkarılan çuvat resimleri genelde beygirler, geyikler, boğalar v.d. hayvanların betili betimlemeleriyle dikkat çekmektedir. Tarih evveli devranda toplumların mukaddes saydıkları yerleri, ideolojileriyle bağıntılı hayvan betimlerini, değişik avcılık anlarını mağara çavutlarına resmettiği daha sonra bu yerlere düzenli olarak uğradıkları ve böylece ilk yerleşim yerlerinin ortaya çıktığı inanma istekli yolculukların temelini oluşturulduğu düşünülmektedir (Shackley, 2001). İptidai zamanlarda avladıkları hayvanlarla beslenerek hayatını sürdüren fani insanların, aynı zamanda avladıkları hayvanları çuvatlara kazıyarak onların ruhlarını da sahiplendiklerini düşünmüş ve ideoloji kavramına dair ilk temelleri atmış olmaktadır. Çuvat resimlerinin ademoğluna sergilediği delillerin yanında dini güdülenmelerle meydana getirilen yolculukların Roma, Helen, Antik Mısır ve İndus Vadisi uygarlıklarına kadar dayandığı düşünülmektedir (Jackowski ve Smith, 1992). Kesin olarak tarihlendirilebilecek bir tarih olmasa da

inanç güdülenmeli yolculukların M.Ö 776 senesine kadar dayandığı ve eski Yunan toplumlarının ilah ve ilahelere has mabetlere uğrama, dini kutlama ve ayinlere dahil olma ve tapınakta bulunma gibi gayelerle diğer kentlere uzun seyahatler gerçekleştirdiği bilinmektedir (Tomasi, 1998). Thomas Cook aracılığıyla 1869 senesinde Celile, Nasıra, Beytullahim ve Samarya'ya gerçekleştirilen seyahatler günümüz inanç turizminin miladı olarak kabul edilmektedir (Polat ve Arslan,2019).

Din güdülendirmeli yolculukların her geçen gün daha da popülerleşmesiyle bilhassa 20. Yüzyılın ortalarından sonra “ İnanç turizmi” kelimesiyle daha sık karşılaşmaya başlanmıştır. Bahsedilen seyahatlerin inanç güdülenmesi olan ve asırlar boyu form değiştirerek geçmişten günümüze aktarılan din ve inanışlar, toplumları, farklı mukaddes tapınaklar inşa etmeye teşvik etmiştir. Topyekün ibadetgâhlar, tapınaklar, dini yerler, dini törenler, şenlikler, kutlamalar, bayramlar ve bazı dini faaliyetler toplumları inanç turizmine dâhil olmaya müteveccihlediren önemli anasırlar olmaktadır. Böylelikle toplumlar dini gayeler bulunduran yolculuklar gerçekleştirerek inanç turizmi etkinliklerine katılım sağlamaktadır (Henderson, 2003).

Toplulukların üyesi oldukları din ya da inanca dair tapınma, ritüel gibi zorunlulukları yerine getirmek, ibadetgah, cami, kilise, keşişhane, sinagog, mezarlar gibi dini yerleri, mukaddes tepe, dağ, yol, mağara vs. natürel alanları, peygamber, sahabe, ermiş, papaz, havari gibi dini yönden önemli şahısların gömüldükleri ve yaşadıkları yerlere uğramalı ya da dinsel toplanma, tören gibi faaliyetlere dahil olmak gayesiyle sürekli olarak yaşadıkları ve gündelik gereksinimlerini karşıladıkları yerlerden uzaklaşarak kısımca veya bütünüyle dini güdülenmelere bağlı olarak meydana getirdikleri yolculuk faaliyetleri inanç turizmi olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2024).

İNANÇ TURİZMİNİN SOSYAL VE EKONOMİK ETKİLERİ

Kültürlerarası Diyalog Üzerindeki Etkisi

İnanç turizmi, bireylerin kutsal mekânları ziyaret etmesi ve dini ritüellere katılması amacıyla gerçekleştirdiği seyahatleri ifade etmektedir. Bu turizm türü, sadece manevi bir deneyim sunmakla kalmaz; aynı zamanda farklı kültürlerden ve inançlardan gelen insanların bir araya gelmesine, birbirlerini tanımalarına ve anlayış geliştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu durum, kültürler arası diyalogün güçlenmesi açısından oldukça değerli olmuştur (Olsen & Timothy, 2006). İnanç turizmi, farklı din ve kültürlerden gelen bireylerin ortak mekânlarda bir araya gelerek karşılıklı anlayış ve hoşgörü geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle çok kültürlü yapıya sahip şehirlerde bu etkileşim daha belirgin hale gelmektedir. Mardin gibi farklı inanç gruplarının bir arada yaşadığı şehirler, Müslüman, Hristiyan ve Ezidi toplumlarının yüzyıllardır barış içinde var olduğu alanlar olarak dikkat çekmektedir. Bu tür şehirlerde gerçekleştirilen dini etkinlikler ve festivaller, kültürlerarası diyalogün somut bir temsili olmuştur (Gümüş & Öksüz, 2009).

Ekonomik Etkisi

İnanç turizmi, bölgesel ekonomilerin canlanmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Kutsal mekânları ziyaret eden turistler, konaklama, yeme-içme, ulaşım ve hediyelik eşya gibi sektörlerde harcama yaparak yerel ekonomiye destek olmaktadır (Sharpley & Sundaram, 2005). Bu durum, özellikle küçük işletmeler ve el sanatlarıyla uğraşan girişimciler için yeni gelir kaynakları oluşturmaktadır. Yerel ekonominin güçlenmesi, istihdam olanaklarının artmasını sağlamaktadır. Turizm sektörü, özellikle kadınlar ve gençler için yeni iş fırsatları sunmaktadır. Kadınların el emeği ürünler satması ya da gençlerin tur rehberliği yapması, ekonomik kalkınmayı destekleyen somut örneklerden biri olarak verilebilmektedir (UNWTO, 2011).

Sosyal Etkisi

İnanç turizmi, toplumlar arasında hoşgörü ve anlayışın gelişmesine aracılık eder. Farklı din ve kültürlerden gelen ziyaretçiler, yerel halkla etkileşim kurarak kültürel çeşitliliği deneyimlemektedir. Bu süreç, kültürel önyargıların azalmasına ve toplumsal barışın güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Egresi, 2016). Misal Mardin gibi çok kültürlü şehirlerde Müslüman, Hristiyan ve Ezidi toplulukların bir arada yaşaması, kültürlerarası diyalogun canlı temsillerinden birisi olabilmektedir. Bu tür etkileşimler, toplumsal aidiyet duygusunu artırırken, yerel halkın farklı kültürleri daha yakından tanımasını mümkün kılmaktadır (Gümüş & Öksüz, 2009).

SONUÇ VE ÖNERİLER

İnanç turizmi, kültürlerarası diyalogun gelişmesine ve toplumlar arasında karşılıklı anlayışın artmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Farklı inançlardan bireylerin kutsal mekânlarda bir araya gelmesi, hoşgörü, barış ve toplumsal uyumun güçlenmesine temel oluşturmaktadır. Bu yönüyle sosyal uyum ve ekonomik kalkınmayı destekleyen çok boyutlu bir turizm olmaktadır. Bu etkileşim, sürdürülebilir barışın ve kültürel çeşitliliğin korunmasında kritik bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda yerel ekonomiyi canlandırır ve kültürel mirasın korunmasına destek olmaktadır. Mardin inanç turizminin farklı dinleri bir araya getiren eşsiz bir örneğidir. Şehrin kültürel mirasının korunması ve sürdürülebilir turizm politikalarının geliştirilmesi, hem yerel halk hem de turistler için büyük önem taşımaktadır. Mardin, farklı inanışların birlikte sulh içinde yaşam sürdüğü ve bu zenginliği somut kültürel zenginlikle bütünleştiren ender kentlerden biri olarak görülmektedir. Hem tarihsel hem de ideolojik mimariyle Mardin, İnanma turizmi bakımından benzersiz bir gizilgüce sahip olmaktadır. Camiler, kiliseler, manastırlar ve öteki ideolojik binalar, kentin değişik uygarlıkların imlerini yüklenen çok kültürlü yapısını sergilemektedir. Bu tenevvülülük, inanç turizmini güçlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda tesamuh ve sulh kelimelerinin kuvvetlenmesine de zeyil etmektedir. Bu gizilgücün tam manasıyla incelenebilmesi için bazı stratejik politikaların izlenmesi gerekmektedir. Bu husus doğrultusunda sunulan öneriler aşağıda belirtilmiştir: Dini yapılar için özel tur rotaları hazırlanmalı, Turist rehberlerinin inanç turizmi konusunda eğitilmesi sağlanmalı Yerel halk, inanç turizmi projelerine dahil edilmelidir. Mardin'e ulaşımın kolaylaştırılması, Dini- tarihi mekânların restorasyonlarının hızı artırılmalıdır. Mardin'in inanç turizmi potansiyelini ulusal ve uluslararası olarak bilinirliğini sağlamak için dijital platformlarda ve sosyal medya platformlarda paylaşımlar ve kampanyalar artırılabilir. Mardin'e gelen turistler ve yerel toplum inanç turizmi kapsamında ve çok kültürlü muhafaza edilmesi hususunda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

Mardin, dinler arası barışın ve hoşgörünün simgesi olarak turizmin parlayan yıldızı olmaya devam edebilir. İnanç turizmi vasıtasıyla yalnızca turistik olarak kalmayıp aynı zamanda değişik ideolojilerin sulh içerisinde bir araya geldiği bir tesamuh noktası haline gelerek evrensel olarak hak ettiği değeri görebilecektir. Mardin'in sahip olduğu tarihsel ve kültürel miraslarını daha sonraki nesillere iletmede önemli bir rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

- Alkan, A. (2020). İnanç turizmi açısından Deyrulzafaran Manastırı ve ziyaretçi profili üzerine bir inceleme. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1044-1059.
- Alper, B. (2005). *Mercek altında bir yapı: sultan Kasım Medresesi*. Taşın belleği Mardin, 1, 241-263.

- Altun, A. (1971). *Mardin'de Türk devri mimarîsi*. İstanbul: Gün Matbaası.
- Aykal, F. D., Kejanlı, D. T., & Erbaş, M. (2018). Mardin kent dokusunda mimari ikonların kent bütünündeki algısının değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(60) , 518-528.
- Baday, M. (2021). Mardin'deki camilerin minare çeşitleri. *Artuklu Human & Social Science Journal*, 2(2), 77-88.
- Çaça, S. (2013). Mardin’de Artuklu dönemine ait bir medrese: Zinciriye (Sultan İsa) Medresesi (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi (Türkiye)).
- Çağlayan, M. (2017). *Mardin ortaçağ anıtları ve yapım teknikleri*. İstanbul: Hiperlink eğit. ilet. yay. san. tic. ve ltd. sti..
- Çağlayan, M. (2018). Ortaçağ’dan günümüze bir anıt: Mardin Ulu Camii. *Restorasyon ve Konservasyon Çalışmaları Dergisi*, 1(21), 29-40.
- Çağlayan, M. (2021). Mardin’in UNESCO Dünya Mirası Listesi’ne alınma süreci. *International Journal of Mardin Studies*, 2(2), 7-16.
- Egresi, I. (2016). Economic impact of religious tourism in Turkey. *Journal of Tourism Research*, 13(2), 45-58.
- Ersoy, A. (2016). *Mardin ve tarihi mirası*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Fırat, N. (2024). Kasımiye Medresesi’nin tarihi ve kültürel değeri. *International Journal of Mardin Studies*, 5(1), 68-79.
- Gümüş, S., & Öksüz, B. (2009). İnanç turizmi ve Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 45-54.
- Henderson, J. C. (2003). Managing tourism and Islam in peninsular Malaysia. *Tourism management*, 24(4), 447-456.
- Jackowski, A., & Smith, V. L. (1992). Polish pilgrim-tourists. *Annals of tourism research*, 19(1), 92-106.
- Karaca, A. (2018). *Mardin ve inanç turizmi*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Kâtip, F. (1939), *Mardin Artukluları Tarihi, Mardin Halkevi Neşriyatı* İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Kaya, N. (2021). Mardin: Hoşgörü şehrinin tarihi süreçteki rolü. *Mezopotamya İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 15-30.
- Olsen, D. H., & Timothy, D. J. (2006). *Tourism, religion and spiritual journeys*. Routledge.

- Polat, H. A., & Arslan, A. (2019). The rise of popular tourism in the Holy Land: Thomas Cook and John Mason Cook's enterprise skills that shaped the travel industry. *Tourism Management*, 75, 231-244.
- Preston, J. (2015). Spiritual magnetism: an organizing principle for the study of pilgrimage. *Religion, Pilgrimage, and Tourism; I: Methodology*, 112-129.
- Sharpley, R., & Sundaram, P. (2005). Tourism: A sacred journey? The case of ashram tourism, India. *International Journal of Tourism Research*, 7(3), 161-171.
- Soydan, E., & Şarman, N. (2024). Mardin ve Şırnak illerindeki Süryanilere ait dini yapıların kültür (ve inanç) turizmi potansiyeli. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6 Issue 8), 589-607.
- Sözen, M. (1981). *Anadolu'da Akkoyunlu mimarisi*. Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.
- Şahin, İ. (2024). Turist rehberlerinin inanç turizm' ine ilişkin algıları, sorumluluk alma eğilimleri ve uzmanlaşma niyetleri üzerine nicel bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi E- Dergisi*, 19(74), 221-247.
- Tomasi, L. (1998). Pilgrimage/Tourism. In *Encyclopedia of religion and society* (pp. 362-363). Myra Press.
- World Tourism Organization. (2011). *Religious tourism in Asia and the Pacific*. World Tourism Organization..
- Vukonic, B. (1996). *Tourism and religion*. Oxford: Pergamon Press
- Yıldırım, F. (2019). Artuklu mimarisi ve Mardin'de taş işçiliği. *Türk Kültür Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 67-84.
- Yılmaz, S. & Aydın, B. (2020). Tarih ve kültür perspektifinden inanç turizminin önemi: Mardin örneği. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 45-60.

Internationalization as a part of Industry 4.0 - Abstract

Marta Czernecki-Wilczyńska

**Silesian University of Technology, Department of Organization and Management,
Poland**

Abstract

At a time when there is an increasing emphasis on quality in the context of the operation of companies and organisations, internationalisation is also becoming increasingly important. It enables a company to stay in the market, to be competitive with other companies in a similar industry and to grow internationally. Through the process of internationalisation, companies are able to exchange knowledge and experience with each other. It also enables them to strengthen and improve their workplace safety culture and develop quality management systems within the organization.

Many companies, in order to secure certain lines of development, not only economically, seek to expand their activities beyond the borders of their home country. The process of a company entering markets in foreign countries is called internationalisation. The definitions of corporate internationalisation in the literature are numerous and can be considered in a number of ways: insitutional (static), behaviourist, processual.

When considering internationalisation as a process, it is important to bear in mind that it is a very complex process in which social, economic and economic aspects are combined and which is distinct for each company. Companies embark on internationalisation for a variety of reasons, including political ones. Research on internationalisation is extensive and addresses a number of aspects that need to be taken into account, taking into account, for example, the nature of the indicator being analysed. Internationalisation indicators address a number of aspects. There are a number of criteria for determining the so-called Degree of Internationalisation of a company, i.e. to what extent its resources have been involved in the development of the company outside its home country. These can be divided into several categories, depending on the nature of the factor under study that influences a company's level of internationalisation. Market indicators refer to losses incurred or successes achieved by a company in foreign markets. The successes achieved, but also the failures suffered in this case, are largely dependent on the conditions of the foreign market. Structural indicators determine the degree of a company's involvement in foreign markets at a specific time. Indicators of

attitude and management styles determine the experience of the company's most important managers (hard indicators) and management styles (soft indicators).

Synthetic indicators are indicators that can be easily calculated with the relevant company data. These indicators make it possible to assess the degree of internationalisation of a company and help to consider what should be improved.

Using the reserve requirement during the SARS-CoV-2 pandemic – experience of the Polish banking sector

Marta Grzyb, PhD

Jan Dlugosz University in Czestochowa,

Faculty of Law and Economics, Poland

Abstract

Contemporary central banks operate within a dynamic environment. The multitude of phenomena and processes affecting them requires decision-makers to take coordinated action. Consequently, these actors have a wide range of instruments at their disposal. Through the tools at their disposal, they influence processes and phenomena in the economy. The tools included in the so-called “tetrad of monetary policy instruments” are particularly useful in this context. These include: interest rates, open market operations, standing facilities, and reserve requirement. This elaboration aimed to show the most significant information illustrating the scale of application of the National Bank of Poland's mandatory reserve during the SARS-CoV-2 pandemic, as well as to draw attention to how the management decisions of the central bank bodies related to the modeling of the described mechanism affect the amount of money in the economy or the level of receivables from the non-financial sector. The research carried out proved that during the coronavirus pandemic, Poland's central bank did not hesitate to make changes to the reserve requirement rate and the interest rate on reserve requirement funds. In the initial phase of the pandemic, it pursued an expansionary policy aimed at increasing population activity. It revealed itself by lowering the measures indicated. However, over time - as a result of rapidly rising inflation - it tightened its policy, which involved increasing the reserve requirement rate and the interest rate on reserve requirement funds. Although in the first year of the pandemic, the banking sector in Poland deteriorated dramatically, generally speaking, the actions of the National Bank of Poland in the context of modeling the parameters of the mandatory reserve should be regarded as rational. This is because they contributed to a relatively fast recovery of the economic situation of banks in the Polish banking sector in subsequent years.

International educational mobility of the European Union as a tool supporting social security

mgr Mateusz Janczuk

Doctoral School

University of Siedlce, Poland

Abstract

Contemporary Europe faces complex social security challenges, such as inequalities, demographic changes, migration, and a dynamic labor market. In this context, international educational mobility, supported by European Union programs, becomes a key tool for strengthening social stability in Poland. Programs such as Erasmus+ and Horizon Europe, by enabling students, researchers, teachers, and youth workers to acquire knowledge and skills abroad, contribute to the development of human capital and social integration. Education plays a fundamental role in stimulating economic growth, innovation, and job creation. The Polish and European education systems must adapt to the rapidly changing needs of the labor market by offering future-oriented skills and competencies. The internationalization of education, which includes not only learning but also scientific research collaboration and interactions with the socio-economic environment, is crucial to this process.

The Erasmus+ program, a flagship EU initiative in the fields of education, training, youth, and sport, supports international educational projects, enabling participants to gain valuable experiences and competencies. Educational mobility, defined as the physical movement to another country for the purpose of learning or training, is a key element of this program. Participation in international educational projects fosters the development of entrepreneurial, pro-social, and civic attitudes, as well as enhances interpersonal skills, which are essential in the modern job market. Social security, a key element of EU policy, encompasses actions aimed at protecting citizens from economic, social, and health risks. Educational mobility, by increasing professional competencies and promoting European integration, plays a significant role in strengthening social security. Educational cooperation within the EU allows for better preparation of society for the challenges of globalization, minimizing the threats resulting from dynamic socio-economic changes.

Investing in educational mobility brings numerous benefits both for individuals and for society as a whole. Participants in mobility programs not only gain knowledge and skills but also develop language, intercultural, and interpersonal skills that are valued by employers worldwide. Furthermore, educational mobility promotes cultural exchange and builds connections between people from

different countries, contributing to the strengthening of a sense of European identity and solidarity. In the context of demographic challenges and a changing labor market, educational mobility becomes a crucial tool supporting the development of human capital and preventing social exclusion. Investing in education and youth mobility is an investment in the future of Poland and Europe.

In conclusion, international educational mobility, supported by European Union programs, plays a crucial role in strengthening social security in Poland. By developing professional competencies, promoting social integration, and preparing for the challenges of globalization, educational mobility contributes to building a stable and prosperous society.

Gender Roles in African Traditional Society: Influence on Leadership, Family, And Social Structure: A Case of Igbo Tribe in Nigeria

MBA, Okechukwu Joshua

okechukwujoshua.mba@unicampania.it

Ph.D. Scholar (University of Campania, Luigi Vanvitelli, Italy), Department of History and Transmission of Cultural Heritage

Supervisors: Prof. Maria Gabriella Pezone, Prof. Margherita Rasulo

Abstract

Gender roles have long played a pivotal role in shaping societal structures, particularly in traditional African communities. These roles are deeply embedded in the Igbo society, from a historical, cultural, and socio-economic standpoint, influencing leadership, family organization, and economic participation. This study thus examined the influence gender roles has in Igbo society, focusing on historical and cultural foundations, as well as leadership structures, family organization, and socio-economic contributions. Conducted in selected Igbo communities with 500 individuals, the study employed a stratified random sampling technique to select 250 respondents. Data collection utilized a structured questionnaire survey and analysis using descriptive statistics. Findings from this research reveals deep-rooted gender roles, historically, men held leadership and political positions while women influenced through informal institutions like market associations and religious groups. And from the researcher's observation the Igbo tribe family structure is patrilineal, favoring male inheritance rights, limiting women's economic access. Although modernization has increased women's participation in education, employment, and leadership, yet traditional norms persist, shaping gender relations. Igbo women historically vital in socio-economic development face ongoing traditional constraints. Hence the study advocates for policies that encourage women's leadership, inheritance rights enforcement, and empowerment programs, alongside cultural reform advocacy.

Keywords: *Gender roles, Igbo society, leadership, Family Structure, Socio-Economic Participation, Traditional Norms*

Developing Components and Elements of Vision and Mission in Leading Special Education Schools Through Consensus of Experts in the Field of School Leadership

Muhammad Faizal A. GHANI

Faculty of Education, Universiti Malaya, Malaysia

mdfaizal@um.edu.my

Shamim SAMSUDDIN

Hulu Langat District Education Office, Malaysia

Shaiful Azni SAHRAN

Ministry of Defence, Malaysia

Abstract

Leading an educational institution is a complex endeavor. A leader not only serves as the head of their educational community, such as a school, but also takes on additional roles, including acting as a good listener, educator, and parental figure. Furthermore, the responsibilities of a leader extend beyond these roles, especially in educational institutions with communities requiring special attention, such as students with special needs.

The primary factor that must be prioritized before a leader takes action is the development of their own vision and mission, as well as that of the school. Therefore, this study aims to develop the components and elements of the vision and mission for special education schools. The development of these components and elements is based on a consensus among experts in the field of school leadership.

A Modified Delphi Study was applied, involving three rounds of engagement. The first round included interviews with six experts in the field of leadership, consisting of individuals holding various

positions within the Ministry of Education Malaysia. The findings from the first round generated items that formed an instrument for review by the same six experts in the second round. The reviewed results were then distributed in the third round to 23 experts in the field of leadership, also from various positions within the Ministry of Education Malaysia.

The collected data was analyzed using the Fuzzy Delphi Method to identify consensus among expert panels when the threshold value exceeded 75%, and to structure the constructs, elements, and items according to priority. Consequently, this study identified three main constructs: Formation of vision and mission, Clear vision and mission, and Disseminated vision and mission.

The findings of this study serve as a guide for school leaders to lead with a clearer focus on the school's objectives and Malaysian educational vision.

Keywords: Developing, Components and Elements, Vision and Mission, Special Education Schools, Experts

Azerbaijan as a place of tolerance and multiculturalism

Azerbaycan hoşgörü ve çokkültürlülüğün ülkesi gibi

PhD. Gunel M. Aslanli

Leading researcher of the "Aliyev studies" department of the A.A. Bakikhanov Institute of History of the Azerbaijan National Academy of Sciences, doctor of philosophy in history, Azerbaijan

<https://orcid.org/0000-0002-4720-0195?lang=en>

g.aslanli85@gmail.com

Abstract

This article is dedicated that, since the end of the 20th century, the rapid globalization process in the world has necessitated intercultural pluralism and multiculturalism. Undoubtedly, one of the important issues raised by this process is inter-ethnic and inter-cultural relations. Today, multiculturalism acts as a very important tool of dialogue between different cultures and civilizations. Multiculturalism, which in itself is also the essence of state policy, plays a major role in the mobilization of different societies, in the solidarity of citizens, in the development of culture, and at the same time helps to solve the global problems of the modern world.

At a time when cases of intolerance towards differences such as Islamophobia, xenophobia, racism, isolationism, assimilation are increasing in the international world, while managing multiculturalism in Europe and some Western countries is rejected because it is a complex cultural task, the model of multiculturalism in Azerbaijan is a development that can be an example to the world.

Keywords: Azerbaijan, multiculturalism, tolerance, solidarity, different cultures

Öz

Bu makale, 20. yüzyılın sonlarından itibaren dünyada yaşanan hızlı küreselleşme sürecinin kültürlerarası çoğulculuğu ve çokkültürlülüğü zorunlu kıldığına odaklanmaktadır. Kuşkusuz bu sürecin gündeme getirdiği önemli konulardan biri de etnik ve kültürlerarası ilişkilerdir. Günümüzde çokkültürlülük, farklı kültürler ve medeniyetler arasında çok önemli bir diyalog aracı görevi görmektedir. Kendi içinde devlet politikasının da özü olan çokkültürlülük, farklı toplumların harekete geçmesinde, vatandaşların dayanışmasında, kültürün gelişmesinde önemli bir rol oynamakta ve aynı zamanda modern çağın küresel sorunlarının çözümüne de yardımcı olmaktadır. dünya.

Uluslararası dünyada İslamofobi, yabancı düşmanlığı, ırkçılık, tecrit, asimilasyon gibi farklılıklara karşı hoşgörüsüzlük vakalarının arttığı, Avrupa ve bazı Batı ülkelerinde çokkültürlülüğün yönetilmesinin karmaşık bir kültürel görev olduğu için reddedildiği bir dönemde, çokkültürlülük modeli Azerbaycan'da dünyaya örnek olabilecek bir gelişme var.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, çok kültürlülük, hoşgörü, dayanışma, farklı kültürler

The Role of Turkic Peoples in the Development of World Culture and Science

Dünya Kültür ve Biliminin Gelişmesinde Türk Halklarının Rolü

Shahla Musayeva

**ANAS Institute of Philosophy and Sociology, Ph.D., associate professor, leading
researcher. Azerbaijan**

<https://orcid.org/0009-0002-5295-9515>

E.mail: musayevashahla63@gmail.com

Öz

Bu makalede, Avrasya coğrafyasında Türk halklarının kültürlerarası diyalogunun ve etnik bütünleşmesinin sembolü olarak bilinen tarihi İpek Yolu'nun önemi ve dünya düşünce ve kültür medeniyetine bıraktığı zengin miras incelenmektedir.

Makalenin yazarı, özlü araştırmasıyla, tarihteki halkların ve kavimlerin yalnızca maddi çıkarlarını değil, aynı zamanda kültürel ve bilimsel başarılarını da "İpek Yolu" aracılığıyla yaratmayı ve yaymayı başardıklarını önemli kaynaklar ve gerçeklerle kanıtlamaya çalışmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk, Avrasya bölgesi, "İpek Yolu", kültürel, bilimsel

Abstract

This article examines the development of statehood issues, economic, political, ecological and cultural and scientific development of the Turkish peoples, especially in the Eurasian zone, the importance of the historical Silk Road, which is famous as a symbol of intercultural dialogue and ethnic integration, and the rich heritage it has given to world thought and cultural civilization.

The author of the article, with his concise research, tried to prove with significant sources and facts that people and tribes in history succeeded in creating and spreading not only their material interests, but also their cultural and scientific achievements through the "Silk Road".

Keywords: Turkish, Eurasian zone, "Silk Road", cultural, scientific

Sınav Kaygısını Önleme ve Müdahale Stratejilerinin belirlenmesine Yönelik Metaanaliz Çalışması

Nahide Fatma ALAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye
nahide.alan@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2028-7013

Eyüp ÇELİK

Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye eyupcelik@sakarya.edu.tr

Öz

Bu araştırmada sınav kaygısını önleme ve müdahale stratejilerini belirlemek amacıyla alanyazında sınav kaygısı ile ilgili ergenler üzerinde yapılmış 60 deneysel çalışma PRISMA modeline uygun bir biçimde analiz edilmiştir. Bu amaca uygun olarak, 2010 yılından itibaren Google Scholar, DergiPark, ERIC, ProQuest, PubMed, Science Direct, TR Dizin, Wiley Online Library ve YÖK Tez veri tabanları üzerinden "sınav kaygısı", "test anxiety", "academic stress" ve "sınav anksiyetesi" anahtar kelimeleri kullanarak Türkçe ve İngilizce araştırmalar taranmıştır. Elde edilen çalışmalar araştırmacı bilgileri, araştırmanın yapıldığı yıl ve yer, çalışma grubu, araştırma yöntemi, kullanılan ölçme araçları ve elde edilen sonuçları içeren bir kodlama formu ile incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, Bilişsel Davranışçı yaklaşıma uygun psikoeğitim, grup rehberliği, psikoterapi, grupla psikolojik danışma gibi uygulamalar, Kabul ve Kararlılık Terapisi uygulamaları, bağlam temelli sorular, farkındalık temelli uygulamalar, EMDR terapisi, yazma portfolyoları, grup rehberliği, grupla çözüm odaklı kısa terapi, Sosyal-duygusal öğrenmeye (SEL) dayalı uygulamalar, manevi danışmanlık ve rehberlik uygulamaları, grupla çözüm odaklı kısa terapi, bilinçli hipnoz uygulaması, kısa meditasyon müdahalesi (BMI), oyun tabanlı öğrenci yanıt sistemleri (Kahoot), Jigsaw IV tekniği, GeoGebra dinamik yazılımı ve Çevrim içi birebir ders (PVC) gibi uygulamaların sınav kaygısını anlamlı bir şekilde azaltan çalışmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, sınav kaygısını yönetmek için çalışmada incelenen yöntem ve tekniklerin sınav kaygısı yaşayan ergenlere ve onlara rehberlik etmek isteyen yetişkinlere ışık tutacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınav, Kaygı, Sınav Kaygısı, Müdahale

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde değişen hayat şartları, üniversite eğitiminin önemini artırmıştır. Toplumumuzda da üniversite eğitimi, meslek edinmenin ve iyi bir geleceğin ön koşulu gibi algılanmaktadır. Buna karşılık artan rekabet ise öğrencileri strese sokmaktadır. Ülkemizde yapılan önemli sınavlardan biri olan YKS'ye (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) 2024 yılında, 3 milyondan fazla kişi katılmıştır (ÖSYM, 2024). Bu katılanlardan ise yalnızca 987 bin 388'i üniversiteye yerleşmiştir (YÖK, 2024). Bu veriler incelendiğinde açıkça görülmektedir ki, üniversite sınavına giren öğrencilerin yarısından daha azı üniversiteye yerleşebilmiştir. Bu açıdan bakıldığında ergenlik gibi ani değişimlerin olduğu bir gelişim döneminde üniversiteye girmek isteyen bir birey, 3 milyondan fazla kişiyle rekabet etmek durumundadır. Bu koşullar altındaki bir ergen için üniversite hazırlık süreci kaygı verici olabilmektedir.

Dünyanın birçok yerinde eğitim sürecinde bir kademeden diğerine geçiş için öğrencinin notları önem arz etmektedir. Bu yüzden sınavlar öğrenci için stres yaratabilmektedir. Dünyanın farklı coğrafyalarında sınav kaygısı yaygınlığı ortalama %20-30 aralığında iken, Türkiye'de bu oran %42'dir. (Gündoğdu,1996). Aydın'ın yaptığı çalışmaya göre, öğrencilerin %60'ı sınav kaygısı yaşamaktadır. Ona göre bu oran oldukça yüksektir, çünkü Amerika'da yapılan bir araştırmada bu oranın %20 olduğu görülmüştür (akt: Aslan, 2005). Dünyanın farklı bölgelerinde sınav kaygısı yaygınlığı ortalama %20-30 aralığında iken, Türkiye'de bu oran %42'dir (Gündoğdu,1996). Aydın'ın (1990) yaptığı çalışmaya göre, öğrencilerin %60'ı sınav kaygısı yaşamaktadır. Uluslararası bağlamda düşünüldüğünde bu oran oldukça yüksektir, çünkü Amerika'da yapılan bir araştırmada bu oranın %20 olduğu görülmüştür (akt. Aslan, 2005). Farklı ülkelerdeki durum ile Türkiye'deki durumun arasındaki bu dikkat çekici fark, daha yakından araştırılmaya değer görülmektedir.

Kaygı, bir uyarana karşı kişiyi duygusal ve zihinsel olarak tedirgin eden uyum bozucu bir duygu durumdur (Cüceloğlu, 2005; Erözkan, 2004). Kaygı, bireyde bazı durumlarda ortaya çıkan ve farklı boyutlarda onu etkileyen en temel duygusudur. Bu temel duygu ufak sorunlarda hafif bir boyuttan, insanın düşüncelerini kullanmaktan alıkoyan yüksek şiddete kadar geniş bir yelpazede kendini gösterebilmektedir (Başarır, 1990). Canlıyı hayatta tutmaya yarayan, onu koruyan, üretmesine ve rekabet etmesine yardım eden bu duygu, bireyin benimsediği değerlerin tehdit altında olması ve buna karşılık baş edecek güçte hissetmemesi durumunda ortaya çıkar (Canbaz, 2001). Bu durum karşısında birey kaygıdan kaçınmak için sağlıksız baş etme yolları kullanabilmektedir.

Spielberger (1972) kaygıyı “durumluk kaygı” ve “sürekli kaygı” olarak ikiye ayırmıştır. Bireylerin içinde bulundukları özel durumlara karşı hissettiği stres olarak tanımlanan durumluk kaygı, bir diğer deyişle öznel kaygı olarak açıklanabilir (Canbaz, 2001). Bu kaygıyı diğerlerinden ayıran temel özellik, sürekli olmaması; kişiyi rahatsız eden durumun ortadan kalkmasıyla bu duygu durumunun azalmasıdır. Sürekli kaygı ise, bireyin kaygı durumlarını sıklıkla yaşaması, hatta ona bağımlı olması durumudur. Durumluk kaygı çevreden gelen tehlikelere bağlı iken, sürekli kaygı daha çok içten gelir.

Kaygının kronikleşmiş hali olan sürekli kaygıya sahip olan bireyler ise, daha kolay incinirler ve tehdit barındırmayan durumlara karşı bile uyarılmış hissedebilirler (Özgüven, 1994). Bu iki kaygı türü arasındaki temel fark kaynağı ve sürekliliğinden ileri gelir. Sonuç olarak her ikisi de insan sağlığı üzerinde ciddi etkiler yaratabilmektedir.

Kaygının sınavlara ve diğer değerlendirme türlerine özgü bir şekli olan sınav kaygısı ise, sınavlara yönelik tehdit edici bir algı olarak gelişir ve değerlendirme anında yüksek bir durumluk kaygı ortaya çıkarır (Putwain ve Daly, 2014; Spielberger ve Vagg, 1995). Spielberger'e göre (1995) sınav kaygısı, sınav esnasında kişinin potansiyelinin eyleme dönüşmesine engel olur (akt. Çivitçi, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kaynaklarına göre, 22 yaşındaki bir birey, 16 yıl süren eğitim döneminde neredeyse 1138 sınava girmektedir (Kabalcı, 2008). Bu kadar sınavın olduğu bir ortamda yetişen birey, bu süreç zarfında sınav kaygısından farklı şekillerde etkilenir. Üniversite sınavına hazırlanan gençler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin kaygı düzeyi, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden epey fazla olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin sınava ilişkin düşünceleri oldukça dikkat çekicidir. Öğrenciler; yemek yemek, uyku uyumak gibi fizyolojik ihtiyaçlarını yerine getiremediklerini, hatta kazanamazlarsa biteceklerini ve yaşamaya dair zevklerinin kalmadığını belirtmişlerdir (Baltaş, 1992). Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında, bir insanı fiziksel acı kadar etkileyebilme potansiyeline sahip sınav kaygısını daha derinden incelemenin önemi görülmektedir.

Sınav kaygısı iki bileşenden oluşur. Bunlar: 'kuruntu' ve 'duyuşallık' bileşenleridir. Kuruntu, kişinin sınavla ve kendisiyle ilgili algılamalarını içerir. Kişinin kendine olan inancı, başarıp başaramayacağına ilişkin düşünceleri, kısacası yeterlilik algısını ifaden kognitif bir boyuttur. Duyuşallık boyutu ise, kuruntunun bedendeki yansımalarıdır. Eğer kuruntu boyutu negatif düşüncelerden meydana geliyorsa, birey bunu duyuşsal olarak kalp atışının hızlanması, gerginlik, terleme gibi fizyolojik sonuçlarla deneyimlebilmektedir (Öner, 1990). Kuruntu boyutunda sınavda gerekli performansı gösteremeyeceğine dair düşünceler bireyi etkisi altına alır (Güler, Çakır, 2016). Bu düşünceler olumsuz ve mantık dışı inançlardır: Ya bildiklerimi unutursam, sınıftaki herkes benden daha başarılı, başarısız olursam rezil olurum, aileme karşı mahcup olurum gibi. Bu düşünceler yoğunlaştıkça kişi dikkatini toplayamaz ve var olan potansiyelini de sınavda gösteremez. Tüm bunların sonucunda sınav kaygısının duyuşallık boyutunu yaşamaya başlar. Birey terleme, baş ağrısı, çarpıntı ve mide bulantısı gibi belirtiler göstermeye başlar (Köse, Yılmaz, Göktaş, 2018). Bir çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile uyku kalitesi arasındaki ilişki araştırılmış ve sınav kaygısının uykuyu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Boyacıoğlu, Küçük, 2011). Sınav kaygısının aynı zamanda davranışsal sonuçları da vardır: İsteksizlik, erteleme, umutsuzluk, öfke ve umursamazlık gibi (Köse, Yılmaz, Göktaş, 2018). Bu nedenle sınav kaygısının, bireyin zihinsel ve fizyolojik sağlığını derinden etkileyen akademik performansını ve genel yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir sorun olduğu açıkça görülmektedir.

Her duygu gibi kaygının da bir işlevi vardır. Kaygı insanı hayatta tutmaya yarayan bir duygudur. Uçurum kenarındaki bir insan, düşebilme ihtimaline dair bir kaygı taşımazsa, hayati riski artar. Tıpkı bu örnekte olduğu gibi, sınav kaygısı da aslında öğrenciyi başarısızlıktan koruma amacı taşır. Bu

sayede kişi, yaşadığı kaygının etkisiyle çalışma güdüsünü artırarak, potansiyelini eyleme dönüştürür. Buna karşılık, kaygının sürekli olması başarıdan alıkoyan bir faktör olarak karşımıza çıkar. Çünkü olağanın üstündeki kaygı, kişide uyum bozucu ve işlevsiz sonuçlar doğurur (Softa, Karaahmetoğlu, Çabuk 2014). Dolayısıyla kaygının sağlıklı bir şekilde yönetilmesi hem akademik başarı hem de psikolojik iyi oluş için son derece elzemdir.

Sınav kaygısını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre sınav kaygısının nedenleri arasında mantık dışı inançlar, hedefin olmayışı, kişilik özellikleri, başarı durumu, olumsuz benlik algısı, nasıl çalışacağını bilmemek, anne babanın eğitimi, sosyoekonomik durum, cinsiyet, kardeş sırası ve sayısı, yanlış öğretmen tutumları, sınıf geçme koşullarının zorluğu, ceza vermek gibi durumlar sıralanabilir (Tümerdem, 2007; Yıldırım, 2008; Çakmak, 2005; Besharat, 2003). Buna göre sınav kaygısının birden çok nedeni olduğu anlaşılmaktadır.

Sınav kaygısına neden olan faktörler arasında Galassi, Freerson ve Sharer (1981) yaptığı araştırmaya göre, en çok olumsuz düşüncelerin (~ % 37) etkilediği görülmektedir. Kaygı düzeyi normal olan kişiler değerlendirme anlarını fırsat olarak görürken, kaygısı normalin üstündeki kişiler ise tehdit olarak görebilmektedir (Erözkan, 2004). Albert Ellis'in geliştirdiği Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'ne göre, düşüncelerimiz akılcı inançlar ve akılcı olmayan inançlar olmak üzere ikiye ayrılır. Akılcı inançlar, insanı acıdan uzak tutan ve mutlu olmasını sağlayan işlevsel düşüncelerdir. Akılcı olmayan inançlar ise, tam tersi bir şekilde, istedik hedeflerimize ulaşmamıza engel olur (Güler, Çakır, 2013). Ellis'e göre, bir şeyi korkutucu veya tehlikeli görürsen, aklını bununla meşgul etmeli ve endişe duymalıdır. Bu da akılcı olmayan inançlara kapı açar (Akt. Çivitçi, 2006). Sonuç olarak, ADDT'ye göre, kişiyi kaygıya götüren şey olayın kendisi değil, ona verdiği anlamlardır.

Akademik başarı, öğrenci için birçok anlam taşıyabilir. Bunlardan biri de: 'sosyal kabul'dür. Sosyal olarak kabullenilen birey, kendini daha değerli hisseder (Kaçan Softa, Ulaş Karaahmetoğlu & Çabuk, 2015). Ergenlik; utangaçlık, suçluluk, depresyon gibi duygulara yatkınlık içeren bir dönem olduğundan, akranları arasında sosyal olarak reddedilme, ergen için korkunç görünür (Çivitçi, 2006). Bu da kimlik arayışında olan ergenin karşısına sınav kaygısı, sosyal ilişkiler ve konuşma anksiyetesi olarak çıkar (Güler, Çakır, 2013). Bu yüzden, bu dönemde akademik başarı, aynı zamanda ergen bireyin kimlik gelişimini de etkileyebilmektedir.

Araştırmalara göre sınav kaygısının en önemli nedenlerinden biride anne baba tutumlarıdır. Bazı ebeveynler, çocuklarına karşı daha motivasyonel ve esnek bir yaklaşım benimser. Bu da çocuğun kişilik gelişimine olumlu katkı sağlar. Tam tersi ebeveyn tutumu olan baskıcı- otoriter yaklaşımda ise, sınav hayati bir anlam taşır. Çocuk için de aynı anlamı taşıması için başkalarıyla kıyas edilir. Bu yaklaşım karşısında birey sınava kendisi için değil de, ebeveyni için hazırlanmaya başlar. Bu da sınav kaygısını ortaya çıkarır (Abalı, 2006; Dökmen, 2002). Buna göre, ebeveyn tutumlarının birçok konuda olduğu gibi sınav kaygısında da önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Ülkemizde eğitim ve sınav sistemindeki sık değişiklikler ve birçok zorluklar olduğu görülmektedir. Son dönemlerde Çocuk- Ergen Psikiyatrisi kliniklerine sınav kaygısı için sıklıkla müracaat edilmektedir (Koçkar, 2002). Bu açıdan bakıldığında, sınav kaygısını ve nedenlerini daha iyi anlamak ve analiz etmek son derece önem taşımaktadır. Ancak bu sayede sınav kaygısı için gerekli önleyici müdahalelerde bulunulabilir. Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısı ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Buna karşın tüm bu araştırmaları genel çerçevede inceleyen ve irdeleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı, literatüre böyle bir çalışmayı kazandırmaktır.

YÖNTEM

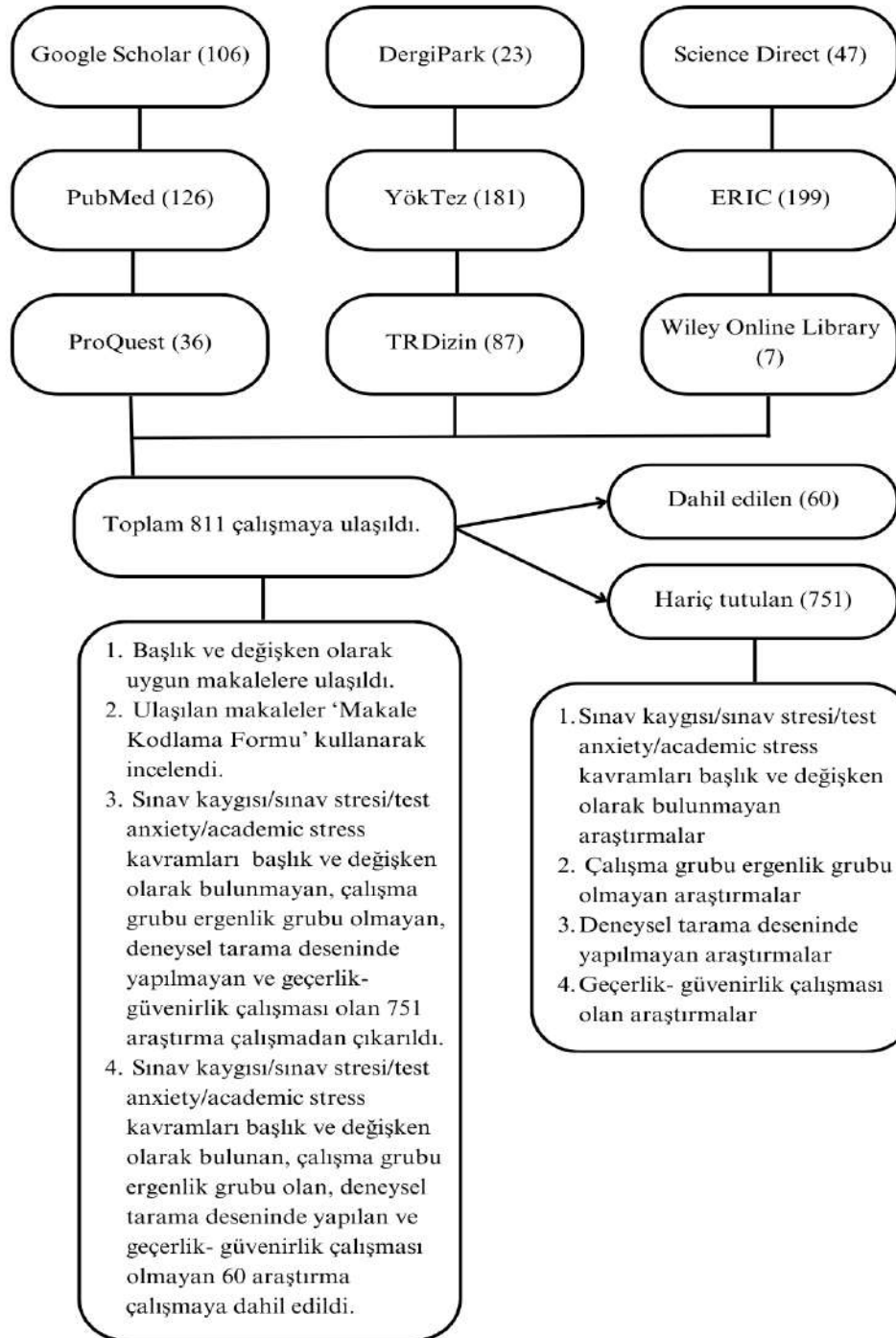
Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı ergenlerde sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaları sistematik bir şekilde ele almaktır. Bu doğrultuda Google Scholar, DergiPark, ERIC, ProQuest, PubMed, Science Direct, TR Dizin, Wiley Online Library ve YÖK Tez veri tabanları üzerinden "sınav kaygısı", "test anxiety", "academic stress" ve "sınav anksiyetesi" anahtar kelimeleri kullanarak Türkçe ve İngilizce araştırmalar taranmıştır. Elde edilen çalışmalar PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) yönergelerine göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bu veri tabanları üzerinden dahil edilen altmış bir araştırma oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için literatür taraması tamamlandıktan sonra dahil etme kriterlerine göre araştırmalar değerlendirilmiştir. Dahil etme kriterleri; çalışma grubunun ergenlik dönemi olması, sınav kaygısı, sınav anksiyetesi veya sınav stresi kavramlarının araştırmada değişken olarak bulunması ve bu kavramları ile diğer değişkenlerin ilişki ya da açıklama, yordama bilgisinin bulunması, geçerlik güvenirlik çalışması olmaması ve deneysel tarama deseninde yapılmış bir çalışma olmasıdır. Dahil etmeme kriterleri ise sınav kaygısı, sınav anksiyetesi veya sınav stresi kavramlarının başlıkta yer almaması, ergenlik dışında başka bir çalışma grubu olması, geçerlik güvenirlik çalışması olması ve deneysel çalışma olmamasıdır.

Bu doğrultuda, 30 Ocak 2025 tarihi itibarıyla Google Scholar, DergiPark, ERIC, ProQuest, PubMed, Science Direct, TR Dizin, Wiley Online Library ve YÖK Tez veri tabanları üzerinden 2010-2025 yılları arasını kapsayan bir araştırma taraması yapılmıştır. Bu taramada "sınav kaygısı", "sınav stresi", "test anxiety" ve "academic stress" anahtar kelimeleri kullanılmış, araştırmada değişken olarak bu kelimeleri içermesine dikkat edilmiştir. Daha sonra, araştırmacı bilgileri, araştırmanın yapıldığı yıl ve yer, çalışma grubu, araştırma yöntemi, kullanılan ölçme araçları ve elde edilen sonuçlar içeren bir kodlama formu oluşturulmuştur. Son olarak, bu çalışma bir sistematik alan yazın taraması olduğu için Etik Kurul izni beyan edilmemiştir.



Şekil 1. PRISMA Akış Şeması

BULGULAR

Sistematik derleme sonucunda çalışmaya dahil edilen araştırmalar Tablo 1’de verilmiştir. Bu tabloda araştırmacının bilgileri, çalışma grubu, araştırma yöntemi, ölçme araçları ve sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 1. Sistematik gözden geçirme kapsamına alınan çalışmanın bulguları

Araştırma	Örneklem	Araştırma Modeli	Ölçek	Sonuçlar
Brown, Woods, Nuttall (2022) İngiltere	Yaş aralığı 15-16 olan ergenler	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Gözden Geçirilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği (RTA)	Bu araştırmada uygulanan ELH (Every Little Helps) programı katılan 15 öğrenciden 10'unun sınav kaygısında anlamlı derecede azalma sağlamıştır. Katılımcılar tarafından 7.7/10 puan ile olumlu değerlendirilmiştir.
Türk, Katmer (2019) Türkiye	8.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Çocuklar İçin Sınav Kaygısı Ölçeği Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği Bireysel Düşünceler Ölçeği Ergen Başa Çıkma Ölçeği	Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı sınav kaygısıyla başa çıkma programının ergenlerin sınav kaygısı düzeylerini ve irrasyonel inançlarını azalttığı; aktif başa çıkma stilini artırmada ve kaçınan başa çıkma stilini azaltmada etkili olduğu; ve bunun uzun vadeli bir etki olduğu söylenebilir. Buna karşın, bu programın ergenlerin olumsuz başa çıkma becerileri ve akademik öz-yeterlilik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.
İşıkay (2019) Türkiye	18 yaşındaki ergenler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Westside Sınav Kaygısı Ölçeği İyi Oluş Ölçeği	Bilişsel davranışçı psikoterapi uygulamalarının danışanların sınav kaygısı toplam puanını azaltmış olup, bunun yanında İyi Oluş toplam puanı ve alt boyutları puanlarını yükselttiği gözlenmiştir.
Shen ve ark. (2018) Çin	Lise öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Test Kaygısı Ölçeği (TAS)	İfade edici yazma çalışmasının deney grubunda sınav kaygısı seviyelerinde önemli bir azalma görülmüştür. Özellikle pozitif duygular ve içgörüyle ilgili kelimelerin kullanımındaki artış, sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Bu yöntem, sınav kaygısını yönetmede başarılı olabileceği sonucuna varıldı.
Konyalıoğlu	11 ve 12.sınıf	Ön test-son test	Raven İleri Düzeyde	Bilinçli hipnoz uygulanan grubun

(2013) Türkiye	üstün zekalı öğrenciler	kontrol gruplu yarı-deneysel desen	İlerleyen Matrisler Testi (RIDIMT) Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)	Sınav Kaygısı Envanteri'nin kuruntu ve duyuşsallık alt boyutları anlamli derecede azalırken, Sınav Kaygısı Programı uygulanan grubun duyuşsallık alt boyutu anlamli derecede azalmış, kuruntu alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamli bir azalma görülmemiştir. Dolayısıyla, iki yöntemin etkililiği arasında anlamli bir fark bulunmamıştır.
Öztürk (2022) Türkiye	11. Sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği Bilişsel Esneklik Envanteri D2 Dikkat Testi	Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programı deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının kontrol ve plasebo gruplarının puanlarına göre anlamli düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı puanlarının düştüğü gözlenen deney grubunun bilişsel esneklik ve dikkat puanları ortalamalarının anlamli düzeyde arttığı görülmüştür. Deney grubunun bilişsel esneklik ve dikkat puanlarının kontrol ve plasebo gruplarına göre anlamli düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, uygulanan bilişsel davranışçı kurama dayalı psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı, bilişsel esnek ve dikkat düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.
Demirci, Erden (2016) Türkiye	Ortaokul öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği	Araştırma sonucunda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma yaklaşımının, öğrencilerin sınav kaygısını düşürmede etkili olduğu bulunmuştur.
Yue ve ark. (2024) Çin	8.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Dikkat Farkındalığı Ölçeği (CMAAS) Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği (GSES) Sınav Kaygısı Ölçeği (TAS)	Kısa meditasyon müdahalesi (BMI), öğrencilerin sınav kaygısını önemli ölçüde azaltmış, farkındalık seviyelerini ve öz-yeterliliklerini artırmıştır. Ayrıca, farkındalık ve öz-yeterliliğin, meditasyon ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide zincirleme aracı rol oynadığı belirlenmiştir. Müdahalenin etkisi, bir ay sonraki takip testinde bile

					devam etmiştir.
Khurshid ve ark. (2025) Pakistan	14-18 yaş aralığındaki öğrenciler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Genel Erteleme Ölçeği (GPS) Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Anketi (MBI-SS) Kendini Sabote Etme Ölçeği (SHS) Test Kaygısı Envanteri (TAI) Ebeveyn Beklentilerine Uyuma Ölçeği (LPES)	Araştırma sonuçları, bilişsel davranışçı terapi (CBT)'nin ergenlerde erteleme, akademik tükenmişlik, sınav kaygısı ve kendini sabote etme davranışlarını önemli ölçüde azalttığını göstermiştir. Ayrıca, CBT'nin öğrencilerin okul işlevselliğini (devam ve akademik notlar) iyileştirdiği ve ebeveynlerin gerçekçi olmayan beklentilerini yönetmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur.	
Hullu ve ark. (2016) Hollanda	Yaş ortalaması 13.6 olan ergenler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Gözden Geçirilmiş Çocuk Kaygı ve Depresyon Ölçeği (RCADS) Çocuklar İçin Kaygı Bozuklukları Görüşme Programı (ADIS-C) Ergenlik Dönemi Yorumlama ve İnanç Anketi (AIBQ) Tanıma Görevi (RT) Rosenberg Öz Saygı Ölçeği (RSES) Kısa Süreli Olumsuz Değerlendirme Korkusu (BFNE-II) Gençlik Sosyal Becerileri Anketi (YSSQ)	Araştırmada, sosyal ve sınav kaygısının zamanla doğal olarak azaldığı, ancak bilişsel davranışçı terapi (CBT) ve bilişsel önyargı modifikasyonu (CBM) müdahalelerinin uzun vadede kayda değer ek bir fayda sağlamadığı bulunmuştur. Ayrıca, sosyal anksiyete bozukluğu geliştiren katılımcı oranı çok düşük kalmıştır (%6). CBM'nin yorumlama önyargısını değiştirme konusunda etkili olduğu görülse de, bu değişimin genel anksiyete seviyelerine anlamlı bir etkisi olmamıştır.	
Kurbanoglu, Koç Nefes. (2016) Türkiye	7.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Gözden Geçirilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği (RTA)	Bağlam temelli sorular verilen öğrencilerin sınav kaygısı ve fen başarıları puanları ile geleneksel sorular verilen öğrencilerin buna karşılık gelen puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bağlam temelli soruların, öğrencilerin sınav kaygısını azaltma ve fen başarılarını artırma açısından geleneksel sorulara göre daha iyi bir alternatif olabileceği düşünülmektedir.	
Roos ve ark. (2023) Almanya	8.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Algılanan Akademik Kontrol Ölçeği (PAS) Başarı Duyguları Anketi (AEQ) Elektrodermal Aktivite	Çalışmada, düşük kontrol algısının bilişsel kaygıyı artırdığı ve bunun da düşük performansla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak, duygusal kaygının (örneğin,	

			(EDA) Ayrımcı Sınav Kaygısı Envanteri (DAI)	sinirlilik) performansı olumlu etkileyebileceği görülmüştür. Fizyolojik ölçüm (EDA) ile kontrol arasındaki ilişki beklenmedik şekilde pozitif çıkmış ve bu durumun, öğrencilerin test sırasında kendilerini olumlu bir meydan okuma içinde hissetmeleriyle bağlantılı olabileceği öne sürülmüştür.
Ugwuanyi ve ark. (2020) Nijerya	Lise öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Genelleştirilmiş Sınav Kaygısı Envanteri (GTAI)	Araştırma sonucunda, CBT ve müzik terapisinin sınav kaygısını önemli ölçüde azalttığı bulunmuştur. Müdahale grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede düşük sınav kaygısı seviyelerine sahip olduğu ve bu etkinin, tedavi sonrası ve takip ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür.
Kurbanoglu ve Nefes. (2015) Türkiye	7.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Test Kaygısı Ölçeği (RTA) Fen Tutum Ölçeği	Bağlam temelli soruların sınav kaygısını önemli ölçüde azalttığı ve öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını iyileştirdiği bulunmuştur. Geleneksel sorular kullanılan kontrol grubunda ise sınav kaygısı artarken, fen bilimlerine yönelik tutumda anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir.
Ugwuanyi ve ark. (2020) Nijerya	Lise öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Genel Test Kaygısı Ölçeği (GTAI)	Bilişsel-davranışçı terapi (CBT) ile müzik terapisinin birleştirilmesi, fizik sınav kaygısını önemli ölçüde azaltmıştır. CBT-müzik grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri, kontrol grubundakilere göre anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Bu etkinin, terapi süreci tamamlandıktan sonra bile devam ettiği görülmüştür.
Shahidi ve ark. (2017) İran	Kız lise öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Test Kaygısı Ölçeği (TAS) Bilişsel Duygu Düzenleme Anketi (CERQ)	Farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programının, sınav kaygısını ve duygu düzenlemeyi önemli ölçüde iyileştirdiği bulunmuştur. Etkiler, 3 ay sonra yapılan takip ölçümlerinde de devam etmiştir. Ancak, "öz-eleştiri" alt ölçeğinde anlamlı bir

					fark gözlemlenmemiştir.
Eya ve ark. (2024) Nijerya	Lise kimya öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Kimya Test Kaygısı Ölçeği (CTAS)		Bilişsel yeniden yapılandırma (CR) terapisinin, bilişsel maruz bırakma terapisine (CET) kıyasla test kaygısını daha fazla azalttığı bulunmuştur. Sonuçlar, CR terapisinin öğrencilerin test kaygısını yönetmek için etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir.
Yıldırım ve ark. (2023) Türkiye	15-17 yaş arası ergenler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	DSM-5 11-17 Yaş Çocuk Özgül Fobi Ölçeği Sınav Kaygısı Ölçeği		5 oturumluk Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) terapisi, sınav kaygısı alt ölçek ve toplam puanlarını anlamlı ölçüde düşürmüştür. Özgül fobiye sahip ergenlerin fobi nesnesine karşı duyduğu korku puanlarında da önemli bir azalma gözlemlenmiştir. EMDR terapisi, sınav kaygısını azaltmada ve özgül fobi tedavisinde etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.
Kral (2019) Türkiye	Yaş ortalaması 13.42 olan ergenler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği Bilinçli Farkındalık Ölçeği		Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular, 8 haftalık Fark'andalık temelli kaygı yönetimi eğitim programının ergen bireylerin kaygı yönetimi becerileri üzerine kısmen etkili olduğunu göstermiştir.
İzgi ve Gücüm (2012) Türkiye.	8.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Sınav Kaygı Envanteri		Portfolyo değerlendirme yöntemi kullanılan deney grubu ile geleneksel test yöntemi uygulanan kontrol grubu arasında sınav kaygısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, deney grubundaki öğrencilerin öğrenmede kalıcılık düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubunda öğrenmede kalıcılık düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kontrol grubunda bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.
Turan ve Meral (2018) Türkiye	7.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Başarı Testi Öğrenci Katılım Ölçeği Sınav Kaygısı Ölçeği		Oyun tabanlı öğrenci yanıt sistemleri (Kahoot) öğrenci başarısını ve derse katılımını artırırken sınav kaygısını önemli

					ölçüde azaltmıştır. Geleneksel öğrenci yanıt sistemi (Socratic) kullanılan kontrol grubunda sınav kaygısı daha yüksek bulunmuştur. Oyun tabanlı değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin motivasyonunu artırarak sınav kaygısını düşürebileceği ve öğrenme sürecine daha fazla katılım sağladığı sonucuna varılmıştır.
Coşaner ve Serin (2012) Türkiye	8.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Sınav Kaygı Envanteri		Araştırmanın sonucunda grup rehberliği programı eğitimi alan veya almayan öğrencilerin duyusallık ve kaygı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, kuruntu puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.
Seçer (2013) Türkiye.	7.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Sınav Kaygı Envanteri		Araştırma sonucunda uygulanan grup rehberlik programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu tespit edilmiştir.
Özdağ (2021) Türkiye	12. Sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Skala-90 Ölçeği Sağlık Anksiyetesi Ölçeği West-Side Sınav Kaygısı Ölçeği		Çözüm Odaklı Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapi uygulamaları, lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri için kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha faydalıdır.
Kamoura, Altakhayneh (2021) Ürdün	7. Ve 8. Sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Matematik Kaygısı Testi		Sosyal-duygusal öğrenmeye (SEL) dayalı rehberlik programı, öğrencilerin matematik kaygısını önemli ölçüde azaltmıştır. Cinsiyet farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış, SEL programı hem erkek hem de kız öğrencilerde benzer düzeyde etki göstermiştir.
Sarıcı Bulut (2010) Türkiye	İlköğretim ikinci kademe öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Sınav Kaygısı Envanteri Problem Çözme Envanteri A-Formu Buss-Durkee Saldırganlık Ölçeği		İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkili olduğu görülmüştür.
Doğru ve Ünlü (2012) Türkiye.	7.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Fen Kaygı Ölçeği Akademik Başarı Testi		Deney ve kontrol gruplarının motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel

				yöntemle işlenen derste katılımcıların sadece akademik başarılarının arttığı belirlenirken, Jigsaw IV tekniği ile işlenen derste ise katılımcıların kaygısının azaldığı ve akademik başarısının arttığı saptanmıştır.
Tan (2023) Türkiye	Lise öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Sınav Kaygısı Ölçeği Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/Öğrenci Formu Psikolojik Esneklik Ölçekleri	Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) temelli psikoeğitim ergenlerde sınav kaygısında, psikolojik esneklik ve çalışma becerileri üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, ACT'in sınav kaygısı yaşayan ergenlerde umut vadeden bir yaklaşım olduğuna işaret etmektedir.
Yapan ve ark. (2021) Türkiye	Lise son sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu zayıf deneysel desen	Kısa Semptom Envanteri Sınav Kaygısı Envanteri Kaçınma ve Birleşme Ölçeği Gençler-8 Otomatik Düşünceler Ölçeği	ACT grubunda yer alan deneklerin kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerinde; BDT grubunda yer alan deneklerin ise otomatik düşünce düzeylerinde anlamlı azalma olduğu görülmüştür. Bu araştırma zayıf deneysel desende gerçekleşmesi nedeniyle güçlü neden sonuç ilişkileri kurmasına imkân vermese de sonuç olarak, geleneksel BDT'ye göre yeni bir yaklaşım olan ACT'in öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada kullanılabilecek etkili bir yaklaşım olduğuna dair önemli veriler sunmaktadır.
Taşkın (2019) Türkiye	Lise öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Westside Sınav Kaygısı Ölçeği(WTAS)	Araştırma sonucunda manevi danışmanlık ve rehberlik ile öğrencilerin sınav kaygısı arasında negatif, akademik başarıları arasında ise pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.
Ünsal, Akay (2020) Türkiye	10.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Matematik kaygı ölçeği Matematik başarı testi	GeoGebra dinamik yazılımının kullanıldığı deney grubunda matematik başarıları anlamlı derecede artmıştır. Matematik kaygı ölçeği ve başarı testlerinden alınan puanlara göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, deney grubundaki öğrenciler, GeoGebra eğlenceli, görsel, pratik ve öğrenmeyi hızlandıran bir araç

						olduğunu ve bu yazılımın diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir.
Taşkın, Çetin (2021) Türkiye	10.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Westside Ölçeği	Sınav	Kaygısı	Araştırma sonucunda manevi danışmanlık ve rehberlik ile öğrencilerin sınav kaygısı arasında negatif, akademik başarıları arasında ise pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.
Çiftçi (2023) Türkiye	Ortaokul öğrencileri	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Westside Ölçeği	Sınav	Kaygısı	Araştırma sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda Manevi Destek ve Rehberliğin sonrasında dua etme, tevekkül gibi dini davranışlarda farkın anlamlı olmasından dolayı Manevi Destek ve Rehberlik ile sınav kaygısı arasında olumlu ilişki olduğu söylenebilmektedir. Manevi Destek ve Rehberlik sadece akademik başarı ve sınav kaygısının yanında ergenlik krizlerinin azalması ve ahlaklı birey olarak çevre ile uyumlu davranışlar sergilemelerinde yardımcı olmuştur.
Kestel (2019) Avustralya	Matematik öğrenme güçlüğü (MLD) yaşayan 30 üst ilkokul ve ortaokul öğrencisi	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Kısa Matematik Ölçeği Standart Matematik Testleri	Kaygısı		Çevrim içi birebir ders (PVC) yöntemiyle bireysel ders alan öğrencilerde matematik kaygısı önemli ölçüde azalmıştır. Yüz yüze bireysel ders alan grupta matematik kaygısı azalmış olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Her iki grupta da matematik performansı önemli ölçüde artmıştır. Sonuçlar, çevrim içi birebir derslerin (PVC) matematik kaygısını azaltmada ve başarıyı artırmada etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir.
Yıldırım (2023) Türkiye	15-17 yaş arası bireyler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	DSM-5 11-17 yaş Çocuk Özgül Fobi Ölçeği Demografik Bilgi Formu Sınav Kaygısı Ölçeği			5 oturumluk EMDR terapisinin sonucunda, sınav kaygısı alt boyut puanları ve toplam puanları ile özgül fobi toplam puanlarının, önemli ölçüde azaldığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, özgül fobisi ve sınav kaygısı olan ergenler üzerinde, EMDR terapisi olumlu sonuçlar vermektedir.
Öztunç, Kaya	11.sınıf	Ön test-son test	Sınav	kaygısı	envanteri	Deney grubuna uygulanan grup

(2017) Türkiye	öğrencileri	kontrol gruplu deneysel desen	(SKE)	rehberliği, sınav kaygısını azaltmada etkili olmuştur. Grup rehberliği uygulanan öğrenciler, diğer öğrencilere göre sınav kaygı düzeylerinde anlamlı derecede azalma yaşamıştır.
Contreras-Soto ve ark. (2019) Şili	6.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Test Kaygısı Ölçeği (TAS)	Yazma portfolyolarının kullanımı, öğrencilerin %73'ünde sınav kaygısında düşüş sağlamıştır. Portfolyo çalışmaları, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmış, öğrenme sürecini daha etkili hale getirmiştir. Odak grup görüşmelerinde, portfolyo yazma sürecinin sınav streslerini azalttığını belirtilmiştir.
Taşpınar Göveç, Başgül (2017) Türkiye	Lise öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Sınav Kaygısı Ölçeği Durumluk-Sürekli Ölçeği	Hem psikodrama hem de bilişsel davranışçı terapi uygulanan grupların kontrol grubuna kıyasla sınav kaygısı toplam puan, duyuş, kuruntu puanların düştüğü, ek olarak psikodramanın durumluk kaygı puanını da azalttığı; her iki uygulamanın sürekli kaygı puanlarında ek olarak bilişsel davranışçı terapinin durumluk kaygı puanında azalmaya neden olmadığı görülmüştür. Psikodramanın, bilişsel davranışçı grup psikoterapisine göre toplam sınav kaygısı, duyuş ve kuruntu alt bölümü ve durumluk kaygı üzerinde göre daha etkili olduğu görülmüştür.
Uysal ve ark. (2023) Türkiye	Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrenciler	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Test Kaygısı Ölçeği (TAS) Revize Çocuk Anksiyete ve Depresyon Ölçeği - Anksiyete Alt Ölçeği (RCADS) Ruminatif Düşünme Stili Anketi (RTSQ)	ACT ve CBT programları, sınav kaygısını, genel anksiyeteyi ve ruminasyonu (takıntılı düşünme) azaltmada etkili olmuştur. İki terapi yöntemi arasında anlamlı bir fark bulunmamış, her ikisi de benzer düzeyde etkili olmuştur. Pandemi sürecinde sınav kaygısını azaltmak için psikososyal destek programlarının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.
Akdağ Çebi (2021) Türkiye	Üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ) Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ)	Bilgisayar destekli BDT temelli sanal gerçeklik uygulamasının uygulamanın kullanımının sınav kaygısı ve durumluk kaygısı

	öğrencileri		Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE)	üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu görülmüş, sürekli kaygı ve olumsuz otomatik düşünceler üzerinde ise gruplar arası anlamlı bir etki görülmemiştir.
Bedel ve ark. (2020) Türkiye	8. Sınıf öğrencisi	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Sınav Kaygısı Envanteri Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	Araştırma bulguları, sınav kaygısı psiko-eğitiminin deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı ve akılcı olmayan inanç puanlarının azalmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu göstermiştir.
Gençtürk (2019) Türkiye	12.sınıf ve mezun öğrenciler	Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen	Sınav Kaygısı Envanteri	4 oturumluk EMDR Terapi uygulanan öğrencilerin sınav kaygılarının anlamlı düzeyde düştüğü görülmüştür. Bu kapsamda sınav kaygısı yaşayan ve EMDR Terapi uygulanan öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu ve duyusallık alt puanları da anlamlı düzeyde düşmüştür.
Akın (2023) Türkiye	Lise son sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Sınava Yönelik Olumsuz Bilişler Ölçeği Sınav Kaygısı Envanteri	Nitel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sınav kaygısına yönelik bilişsel davranışçı terapi odaklı oyunlaştırılmış kendine yardım uygulaması ile ilgili düşüncelerinin olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu uygulamanın öğrencilerin sınav kaygısını ve sınava yönelik olumsuz bilişlerini anlamlı ölçüde azaltmada etkili olduğu söylenebilir.
Karaburç, Tunç (2017) Türkiye	8.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Sınav Kaygısı Envanteri	Sonuçlara göre, Bilişsel Davranışçı Terapiye dayalı grup rehberliği programı öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olmuş ve bu etki bir ve üç aylık izleme dönemi sonuna kadar devam etmiştir.
Genç, Kutlu (2018) Türkiye	8.sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Sınav Kaygısı Envanteri	Araştırma sonucuna göre sınav kaygısını azaltma psiko- eğitim programının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.
Nasrollahian Mojarad ve ark. (2013)	12-14 yaş aralığındaki öğrenciler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Motivasyonel Stratejiler Öğrenme Anketi (MSLQ)	Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi, yetim kız öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme, sınav kaygısı, bilişsel ve üstbilişsel

İran							strateji kullanımı üzerinde anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Öğrencilerin yaşadığı zorlu koşullar (motivasyon eksikliği, kötü yaşam koşulları vb.) bu stratejilerin etkililiğini sınırlandırmıştır.
Lotfi ve ark. (2011) İran	Lise öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model	Test Anksiyete Envanteri (TAI)				Meichenbaum'un bilişsel davranışçı terapisinin, sınav anksiyetesi semptomlarını azaltmada etkili olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin sınav anksiyetesi semptomlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir azalma gözlemlenmiştir.
Heydari ve ark. (2018) İran	Son sınıf ve ilkököl ortaokul	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Sarason Sınav Kaygısı Ölçeği				Pozitif psikoterapinin hemofili hastası öğrenciler arasında sınav kaygısını önemli ölçüde azalttığı görülmüştür. Dahası, bu terapisinin etkilerinin takip edildiğinde istikrarlı olduğu doğrulandı.
Çiydem, Şavklı (2022) Türkiye	Lise son sınıf öğrencileri	Ön test son test tek gruplu yarı deneysel desen	Westside Ölçeği	Sınav	Kaygısı		Karma yaklaşıma dayalı sınav kaygısını yönetme programı, sınav kaygısını azaltmada anlamlı düzeyde düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.
Xu ve Weil (2024) Çin	11- 17 yaş aralığındaki öğrenciler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model	Sınav Dikkat Ölçeği (ÇBÖ)	Kaygısı	Kontrol	Ölçeği	Çalışma belleği eğitimi sonucunda kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, eğitim grubu sınav kaygısı semptomlarında önemli ölçüde azalma görüldü; ancak, iki grup arasında Dikkat Kontrol Ölçeği (ÇBÖ) puanlarında veya yan görev ve Git/Gitme görevindeki performansta ön-son değişikliklerde önemli bir fark yoktu.
Ejei ve ark. (2011) İran	Lise sınıf birinci	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model	Ahvaz Sınav Kaygısı Envanteri				Deney grubu için 8 tedavi seansı ve takip testi sonrasında, Tekrarlı Ölçüm analizi sonucuna göre, sınav kaygısı üzerine irrasyonel inançlarla başa çıkma stratejileri eğitim sürecinin sınav kaygısını azaltmadaki etkileri 4 hafta boyunca anlamlı kalmıştır.
Loon ve ark. (2023) Hollanda	Ortaokul öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model	Bilişsel Düzenleme Anketi (CERQ-kısa)	Duygusal Anketi (CERQ-)			Performans kaygısıyla başa çıkmaya yönelik okul temelli program, öğrencilerin sınav

		model	Ergenlerin Davranışları Ölçeği (SIG-A) Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri (PFAI-kısa formu) Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri (TAI-kısa formu) Gözden Geçirilmiş Çocuk Kaygısı ve Depresyon Ölçeği (RCADS) Çocuklar ve Ergenler için Kronik Stres Anketi (CSQ-CA) Gençlik Sonuç Anketi (Y-OQ-30.1) Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSES) WHO-Five Well-Being Index (WHO-5)	kaygısını azaltmada az bir etki göstermiştir. Programın oturumlarının yarısından fazlasına katılan öğrencilerde sınav kaygısı ve başarısızlık korkusunda hafif bir azalma gözlemlenmiştir, ancak başa çıkma becerileri veya genel ruh sağlığı üzerinde olumlu bir etkisi bulunmamıştır. Sosyal beceri geliştirmeye yönelik program ise, sosyal beceriler, sosyal kaygı ve ruh sağlığı üzerinde herhangi bir etkili sonuç vermemiştir.
McLeod ve Boyes. (2021) Kanada	9-12. Sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Sınav Kaygısı Anketi (TAS) Öğrenci Görüş Anketi-Kısa Form (SOS-SF) Okuduğunu anlama (RC) testleri	Sosyal duygusal öğrenme (SEL) stratejilerini, çalışma becerilerini ve biyofeedback kullanarak bilinçli nefes almayı birleştiren eğitim ve çalışma becerileri programını alan öğrenciler, kontrol grubuna kıyasla öz yeterliliklerini artırdılar, stres ve endişelerini azalttılar ve akademik performanslarını geliştirdiler. Öğrenciler, diğer derslerdeki sınav notlarının iyileştiğini ve birçoğu nefes tekniklerini sınıf dışında ve hayatlarının diğer alanlarında kullandıklarını belirtti.
Sahlan ve ark. (2021) Endonezya	11- 16 yaş aralığındaki öğrenciler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model	PHCC test kaygısı anketi	Test uygulama modunun veya cinsiyet ile test modu arasındaki etkileşimin öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Yüksek kaygı seviyeleri yaşayan öğrenciler, orta veya düşük kaygı seviyelerine sahip olanlara göre daha kötü performans gösterdi.
Adigun ve ark. (2023) Nijerya	Ortaokul öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Matematik Kaygı Ölçeği Matematik başarı testi	Araştırma sonuçlarına göre, rasyonel duygusal davranış terapisi ve gevşeme terapisinin işitme engelli öğrencilerde matematik kaygısını azaltmada etkili olmuştur.

					Rasyonel duygusal davranış terapisinin, gevşeme terapisinden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.
Rose ve ark. (2020) İngiltere	17-18 yaş aralığındaki ergenler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model	Kişilik Sınav Kaygısı Durum Sınav Kaygısı		Mandala boyama ile farkındalık talimatlarının birlikte kullanıldığı grupta sınav kaygısı anlamlı şekilde azaldığı görülmüştür. Kalp atış hızında da belirgin bir düşüş gözlenmiştir. Bu sonuçlar, kısa süreli bir farkındalık tabanlı boyama müdahalesinin sınav kaygısını azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir.
Türker (2021) Türkiye	Lise son sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model	Sınav Kaygı Envanteri		Uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısını ve stresini azalttığı, öz farkındalığı artırdığı ve motivasyonu yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, psikoeğitim programlarının sınav kaygısını önlemede etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir.
Karataş, Tagay (2019) Türkiye	Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel/üstün yetenekli lise öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Sınav Kaygısı Ölçeği		Yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başetme eğitimi çalışmasına katılan deney grubu katılımcılarının ve bu uygulamaya katılmayan kontrol grubu katılımcıların son test puanları karşılaştırılmış ve sınav kaygısı son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
Başpınar ve ark. (2012) Türkiye	Yaş Ortalaması 18.3 lise son sınıf öğrencisi ve lise mezunu ergenler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model	Fonksiyonel Olmayan Düşünceler Ölçeği Beck Anksiyete Ölçeği Durumluk ve Sürekli Anksiyete Ölçeği Beck Depresyon Ölçeği Belirti Tarama Listesi		Araştırma sonuçlarına göre, hem bilişsel terapi (bilişsel yeniden yapılandırma) hem de davranışçı terapi (sistemik duyarsızlaştırma) sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu saptanmıştır. Ancak, kaygının bilişsel ve fizyolojik belirtilerinin azaltılmasında bu iki terapi tekniği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, her iki terapi yöntemi ergenlerin psikiyatrik belirtilerinde olumlu değişimler sağlamıştır.
Atalay ve ark. (2017) Türkiye	5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model	Ergenler için Bilinçli-Farkındalık Ölçeği (BİFÖ-E) Bilinçli Farkındalık Temelli		Bilinçli-Farkındalık Temelli Psiko-Eğitim Programı, öğrencilerin matematik kaygısını azaltmış, bilinçli farkındalık ve özyeterlik

Öz-yeterlik Ölçeği- düzeylerini artırırken bir yandan
Yenilenmiş (BFÖÖ-Y) da, matematiğe yönelik tutumlarını
Matematik Tutum Ölçeği olumlu yönde geliştirmede etkili
(MTÖ) olmuştur.
Matematik Kaygısı Ölçeği
(MKÖ)

Araştırma bulgularına göre, sınav kaygısını azaltmaya yönelik uygulanan 60 deneysel çalışmanın 53 tanesi anlamlı düzeyde başarılı olmuştur. Geri kalan 5 çalışmanın sınav kaygısını azaltmada belirgin bir fark yaratmazken, 2 çalışmanın ise tam olarak sınav kaygısını azaltmasa da bir etkiden söz edilebildiği kaydedilmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde, Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)'ye dayalı sınav kaygısıyla başa çıkma programı, oyunlaştırılmış kendine yardım uygulaması, grup rehberliği programı, psikoeğitim programı, psikoterapi uygulamaları, grupla psikolojik danışma, müzik terapisi ile birleştirilmesi, Çözüm Odaklı Terapi ile birleştirilmesi, Psikodrama ile beraber grup çalışması, Bilgisayar destekli sanal gerçeklik ile birlikte uygulanması ve Kabul ve Kararlılık Terapisi ile beraber uygulandığı 15 çalışmadan sadece bilişsel önyargı modifikasyonu (CBM) ile beraber uygulandığı çalışma hariç hepsinin sınav kaygısını azaltmada önemli ölçüde başarılı olduğu görülmektedir. Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı bazı tekniklerin uygulandığı çalışmalarda mevcuttur. Bunlardan bilişsel yeniden yapılandırma (CR) terapisi, irrasyonel inançlarla başa çıkma stratejileri eğitimi ve bilişsel yeniden yapılandırma ve sistematik duyarsızlaştırmanın birlikte uygulandığı çalışmalar da sınav kaygısını anlamlı derecede azaltmıştır. Sadece yetim kız öğrenciler üzerinde uygulanan bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öğretildiği çalışma, sınav kaygısını azaltmada anlamlı fark ortaya koyamamıştır. Bu sonuçlara ek olarak, rasyonel duygusal davranış terapisi ve gevşeme terapisinin işitme engelli öğrencilerde matematik kaygısını azaltmada etkili olduğu da görülmüştür. Üçüncü dalga Bilişsel Davranışçı Terapilerden (BDT) olan Kabul ve Kararlılık Terapisi ile yapılan tüm çalışmaların sınav kaygısını azalttığı görülmektedir.

Çalışma bulgularına göre, Farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programı ve Mandala boyama ile farkındalık talimatlarının birlikte kullanılması, Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) terapisi, yazma portfolyoları, ifade edici yazma çalışmaları, manevi danışmanlık ve rehberlik çalışmaları, sınav kaygısını azaltmaya yönelik psikoeğitim çalışmaları, grup rehberliği, karma yaklaşıma dayalı sınav kaygısını yönetme programı, uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programı, yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başetme eğitimi, okul tabanlı ve çok modlu bir sınav kaygısı müdahale çerçevesi olan Every Little Helps (ELH) programı, kontrol algısını artıran müdahaleler, çalışma belleği eğitimi, oyun tabanlı öğrenci yanıt sistemleri (Kahoot), Jigsaw IV tekniğinin uygulanması, grupla çözüm odaklı kısa terapi, bilinçli hipnoz uygulaması, kısa meditasyon müdahalesi (BMI) ve pozitif psikoterapi gibi uygulamalar sınav kaygısını azaltmada başarılı olan bir diğer uygulamalardır.

Araştırma sonucunda, sadece belirli derslerin oluşturduğu kaygı düzeyini azaltmak amacıyla yapılan çalışmalarda bulunmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenmeye (SEL) dayalı rehberlik programı, SEL stratejilerini, çalışma becerilerini ve biyofeedback kullanarak bilinçli nefes almayı birleştiren eğitim ve çalışma becerileri programı, Bilinçli-Farkındalık Temelli Psiko-Eğitim Programı, GeoGebra dinamik yazılımı ve Çevrim içi birebir ders (PVC) çalışmaları matematik kaygısını azaltmaya yönelik başarılı olurken; bağlam temelli sorularında fen dersi kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Fark'andalık temelli kaygı yönetimi sınav kaygısını azaltmada kısmen etkili olurken, performans kaygısı ile başa çıkmaya yönelik kısa süreli okul temelli program ise sınav kaygısını hafif ve sınırlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bir çalışmada, sınavın online mı yoksa kâğıt-kalem şeklinde mi uygulanmasının sınav kaygısı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Portfolyo değerlendirme yönteminin uygulandığı bir çalışma ve grup rehberliği programının uygulayan başka bir çalışma ise, sınav kaygısını azaltmada anlamlı derecede fark yaratamamıştır.

TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre, sınav kaygısını azaltmada çeşitli terapötik müdahale teknikleri ile çalışıldığı görülmüştür. Bunlar; Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), pozitif psikoterapi, Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) ve Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) terapisi, grupla çözüm odaklı kısa terapi, bilinçli hipnoz uygulaması ve kısa meditasyon müdahalesi (BMI)'dir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)'ye dayalı çalışmalarının sınav kaygısını azaltmada en çok tercih edilen bir terapi tekniği olduğu görülmektedir. Bunlardan BDT'ye dayalı sınav kaygısıyla başa çıkma programları, BDT yaklaşımına uygun hazırlanan psikoeğitim programları, oyunlaştırılmış kendine yardım uygulamaları ve grup rehberliği programları, sınav kaygısını ve akıl dışı inançları azaltmış bunun yanında sağlıklı başa çıkma tutumlarını artırmıştır. Bilişsel Davranışçı psikoterapi uygulamaları ise, akademik tükenmişlik, erteleme ve kendini sabote etme davranışlarını azaltıp, okul işlevselliğini iyileştirdiği görülmüştür. Yapılan çalışmalarda, Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ile farklı tekniklerin birlikte kullanıldığı çalışmalarda göze çarpmaktadır. Bunlardan öne çıkanlar, BDT'nin müzik terapisi, psikodrama, çözüm odaklı terapi, gevşeme terapisi ve sanal gerçeklik gibi farklı yaklaşımlarla birleştiren çalışmalardır. Bu araştırma sonuçları da diğer sonuçlara benzer şekilde, sınav kaygısı üzerinde kalıcı ve pozitif iyileşmeler sağladığı görülmüştür. Bazı BDT tekniklerinin tek başına kullanıldığı çalışmalar ise; bilişsel yeniden yapılandırma, sistematik duyarsızlaştırma ve irrasyonel inançlarla başa çıkma stratejileri sınav kaygısının bilişsel ve fizyolojik belirtilerini azaltmada etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ancak, yapılan iki çalışmada, BDT uygulamalarının uzun vadede ek bir fayda sağlamadığı veya belirli gruplarda (örneğin, dezavantajlı öğrencilerde) etkisinin sınırlı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) ile ilgili yapılan çalışmalara göre, ACT ve BDT programları, sınav kaygısını, genel anksiyeteyi ve ruminasyonu azaltmada benzer düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçların yanı sıra, ACT'nin

kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerini azalttığı, BDT'nin ise otomatik düşünceleri azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde de sınav kaygısını azaltmada Bilişsel Davranışçı uygulamalara sıklıkla yer verildiği görülmektedir (Başpınar, Dereboy ve Eskin, 2012; Bozanoğlu, 2005; Damer ve Melendres, 2011; Goldfried, Koruklu, Öner ve Oktaylar, 2006; Linehan ve Smith, 1978; Meichenbaum, 1972; Weems vd., 2009; Yahav ve Cohen, 2008; Zareia, Shaikhi ve Fini, 2010). Ergene (2003), sınav kaygısını azaltmaya yönelik müdahalelerin etkililiğini incelediği meta analiz çalışmasında da, bilişsel davranışçı yaklaşımın en etkili yaklaşım olduğu sonucuna ulaşması, bu çalışmayla paralellik göstermesi bakımından önemli bir veridir. Hains (1992), yaptığı deneysel araştırma sonucunda sınav kaygısını azaltmaya yönelik iki farklı bilişsel davranışçı terapi tekniği kullanmış ve sonucun deney grubu lehine kontrol grubundan anlamlı şekilde farklılaştığını gözlemlemiştir. Başka bir çalışmada, sınıf tekrarı yapan dokuzuncu sınıf öğrencilerin BDT temelli grup rehberliği programı ile sınav kaygısında önemli bir azalma sağlanmıştır (Erkan, 1996). Sınav kaygısı ve bilişsel davranışçı terapi üzerine sistematik bir derlemenin yapıldığı çalışmada ise, bilişsel davranışçı terapi uyum artırıcı ve iyileşmeyi hızlandıran bir etki gösteren terapi yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Avunduk ve Karaaziz, 2024).

Çalışmada, Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) yaklaşımlarının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Larsson, Hartley ve McHugh'un (2022) yaptığı web tabanlı kabul ve kararlılık terapisi 3 hafta boyunca üniversite öğrencilerine uygulanmış ve sonuç olarak öğrencilerin genel ruh sağlıklarında iyileşme gözlemlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda, Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) terapisinin sınav kaygısının toplam puan ve alt boyutlarında etkili olduğu görülmüş, bunun yanı sıra, özgül fobiye sahip ergenlerin korku puanlarında da azalma sağlamıştır. EMDR ve sınav kaygısının incelendiği alanyazın çalışmaları mevcuttur. Kavakçı ve ark.'nın (2010) yaptığı çalışmada, TSSB geçmişi olan ve sınav kaygısı yaşayan 17 yaşında bir olgu sunulmuştur. Uygulanan EMDR tedavisi sonunda sınav kaygısı belirtilerinde belirgin düzelme görülmüştür. Cook-Vienot ve Taylor (2012), yüksek sınav kaygısı olan 30 lisans öğrencisine EMDR terapisi ve biyofeedback/stres eğitim programı uyguladılar ve EMDR terapisinin Biyofeedback/Stres Eğitim Programından daha etkili olduğu sonucuna vardılar.

Çalışma bulgularına göre, farkındalık temelli araştırmalarında sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Mandala boyama ile farkındalık talimatlarının birlikte kullanılması ve Farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) çalışmaları sınav kaygısını azaltıp duygu regülasyonu sağlarken, bu etkilerin uzun vadeli olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, Fark'andalık temelli kaygı yönetimi programı, katılan ergenlerin kaygılarını yönetmede kısmen başarılı olmuştur. Farkındalık çalışmalarının sınav kaygısını azaltan literatür çalışmaları da, bu sonuçları destekler niteliktedir (Çakıroğlu ve ark, 2023, Dinç 2019, İkiz ve Uygur 2019).

Portfolyo yazma ve ifade edici yazma çalışmaları ise, ergenlerin sınav kaygısını anlamlı ölçüde azaltırken kendilerine olan güvenlerini artırmış, öğrenme sürecini daha etkili hale getirmiştir. Buna karşılık portfolyo değerlendirme yöntemi, sınav kaygısına bir etkide bulunmazken, öğrenmede kalıcılık düzeyini artırdığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde, portfolyo değerlendirme yönteminin sınav kaygısını azaltmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bahçeci, 2009; Altun Ekiz, 2023; Balaban Zor 202; Kır Yiğit, 2020).

Sınav kaygısını azaltmaya yönelik psikoeğitim çalışmaları, grup rehberliği, karma yaklaşıma dayalı sınav kaygısını yönetme programı, uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programı, yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başetme eğitimi, okul tabanlı ve çok modlu bir sınav kaygısı müdahale çerçevesi olan 'Every Little Helps (ELH) programı ve çalışma belleği eğitimi gibi çalışmalar sonucunda ergenlerde sınav kaygısı anlamlı düzeyde azalmış ve öz farkındalığı artmıştır. Ancak performans kaygısı ile başa çıkmaya yönelik kısa süreli okul temelli program, sınav kaygısını kısmen azaltmış ve etkisinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında, Uşaklı ve Yapıcı (2001)'nın yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre, 8.sınıf öğrencilerine uygulanan sınav kaygısı grup rehberliği programının öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini azalttığı görülmüştür. Benzer şekilde, Koruklu, Altıok ve Oktaylar (2006) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilere uygulanan sınav kaygısı ile başa çıkma programı, sınav kaygısını azaltmada anlamlı derecede etkili olmuştur. Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde sınav kaygısını azaltmaya yönelik yapılan grup rehberliği programın uygulandığı bir diğer çalışmada ise, programın öğrenciler üzerinde sınav kaygısı düzeylerinde azaltma sağladığı gözlemlenmiştir (Erkan, 1994).

Araştırma sonucunda, sadece belirli derslerin oluşturduğu kaygı düzeyini azaltmak amacıyla yapılan çalışmalarda göze çarpmaktadır. Matematik kaygısını azaltmaya yönelik yapılan Sosyal-duygusal öğrenmeye (SEL) dayalı rehberlik programı ve SEL stratejilerini, çalışma becerilerini ve biyofeedback kullanarak bilinçli nefes almayı birleştiren eğitim ve çalışma becerileri programı ile ergenlerin hem streslerinin azaldığı hem de akademik performanslarının iyileştiği gözlemlenmiştir. Merter (2013) tarafından yapılan çalışmada da, aileden görülen destek ile sosyal duygusal öğrenme becerileri stresle başa çıkma becerileri anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bağlam temelli sorularında, fen dersi kaygısını azaltmada etkili olduğu görülürken, fen dersine yönelik tutumu da iyileştirdiği gözlemlenmiştir. Literatür incelendiğinde bağlam temelli soruların geleneksel sorulara göre başarıyı daha çok artırdığına ilişkin araştırma sonuçları, bu sonuçları destekler niteliktedir (Akpınar, 2011; Sak ve Gürel, 2019). Hırça (2012), çalışmasında bağlam temelli soruların öğrencilerin fizik dersine ilişkin tutumu iyileştirdiğini gözlemlemiştir.

Manevi danışmanlık ve rehberlik çalışmaları, ergenlerin sınav kaygısının azalmasının yanı sıra, ergenlik krizlerinin azalması ve ahlaklı birey olarak çevre ile uyumlu davranışlar sergilemelerinde yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşkın ve Çetin (2021)'in yaptığı araştırmaya göre, manevi danışmanlık ve rehberlik uygulaması sonrasında dini davranışların akademik başarıyı arttığı, sınav kaygısını da anlamlı derecede azalttığı kaydedilmiştir.

Sınav kaygısının fizyolojik etkilerini gözlemlemek amacıyla yapılan çalışmalarda mevcuttur. Öğrencilerin elektrodermal aktivite (EDA) ölçümleri ile yapılan çalışmada kontrol algısı yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeyi daha düşük iken, elektrodermal aktivite (EDA)'de fazla fizyolojik uyarılma gözlemlenmiştir. Bilişsel kaygı ise, kontrol ve sınav başarısı arasındaki en önemli aracı değişken olarak bulunmuştur. Literatüre bakıldığında, hem psikolojik (öz-yeterlik ve kaygı) hem de fizyolojik (elektrodermal aktivite - EDA) tepkilerin incelendiği başka bir çalışmada, yüksek kaygı ve düşük öz-yeterlik, düşük test başarısıyla ilişkilendirilirken, özgüvenli ve düşük kaygılı öğrenciler daha başarılı ve teste daha odaklandığı görülmüştür (Martin ve ark, 2021).

Teknoloji kullanımının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmadaki etkisi araştırılmıştır. Oyun tabanlı öğrenci yanıt sistemleri (Kahoot) ve Jigsaw IV tekniği uygulanarak ergenlerin sınav kaygısı azalmış ve akademik başarıları da doğru orantılı artmıştır. GeoGebra dinamik yazılımı ve Çevrim içi birebir ders (PVC) çalışmaları ise, matematik kaygısını azaltmış ve matematik başarısını da artırmıştır. Buna karşın sınavın online mı yoksa kâğıt-kalem şeklinde mi uygulanmasının sınav kaygısı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde, Tekin ve arkadaşlarının (2023) yaptığı çalışmaya göre, Kahoot sınav yönteminin, hem akademik başarı hem de sınav kaygısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka çalışmada ise, farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri incelenmiş, karma öğretim ortamı diğer ortamlara göre daha fazla öğrenme meydana getirirken, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (Horzum ve Balta, 2008).

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar; incelenen araştırmalarda örneklem yönteminin rastgele değil, sadece ergenlerden oluşması ve araştırmalara belli veri tabanlarından erişilmiş olması çalışmayı sınırlandırmaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma sınav kaygısını önleme ve müdahale stratejilerini belirlemek amacıyla, sınav kaygısıyla ilgili yapılmış deneysel çalışmaların sistematik bir gözden geçirilmesidir. Yapılan incelemeler sonucunda, sınav kaygısını önlemek ve müdahale edebilmek için; Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) tekniklerini tek başına uygulanması veya sadece belirli tekniklerinin uygulanması, aynı zamanda BDT ile beraber başka terapi ve tekniklerin beraber kullanılması oldukça etkili ve yaygın bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde; Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) terapisi, pozitif psikoterapi gibi terapi yöntem ve teknikleri sınav kaygısını azaltmada başarılıdır. Bunun dışında; farkındalık temelli çalışmalar, portfolyo yazma ve değerlendirme, ifade edici yazma, psikoeğitim çalışmaları, grup rehberliği, karma yaklaşıma dayalı sınav kaygısını yönetme programı, uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programı, yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başetme eğitimi, okul tabanlı ve çok modlu bir sınav kaygısı müdahale çerçevesi olan 'Every Little Helps (ELH) programı, çalışma belleği eğitimi, Sosyal-duygusal öğrenmeye (SEL) dayalı rehberlik programı ve SEL stratejilerini, çalışma becerilerini ve biyofeedback

kullanarak bilinçli nefes almayı birleştiren eğitim ve çalışma becerileri programı, bağlam temelli sorular, manevi danışmanlık ve rehberlik çalışmaları, oyun tabanlı öğrenci yanıt sistemleri (Kahoot) ve Jigsaw IV tekniği, GeoGebra dinamik yazılımı ve çevrim içi birebir ders (PVC) çalışmaları da sınav kaygısını azaltan başka yöntemlerdir.

Elde edilen bu sonuçlar, sınav sisteminin oldukça önem arz ettiği ülkemizde, kaçınılmaz olan sınav kaygısını yönetmenin birçok farklı strateji ile mümkün olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla alanyazında yıllardır sınav kaygısını anlamak ve önlemek için yapılan çalışmalarla, bu konu artık çözülemez bir konu olmaktan çıktığı söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçlarının okul psikolojik danışmanları, öğretmenler, veliler ve diğer ruh sağlığı uzmanları açısından yol gösterici olması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2006). *Ergenlik dönemi ve sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Akpınar, M. (2012). *Bağlam temelli yaklaşımla yapılan fizik eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Thesis No: 317132).
- Altun Ekiz, M. (2023). Rubrik ve portfolyo değerlendirmenin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin genel öz yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches - Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1166–1188. <https://doi.org/10.47793/hp.1325419>
- Aslan, S. A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Thesis No: 189014).
- Avunduk, M., & Karaağiz, M. (2024). Sınav kaygısı ve bilişsel davranışçı terapi üzerine sistematik bir derleme. *Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(5). <https://doi.org/10.26450/jshsr.3427>
- Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 169-182.
- Balaban Zor, M., & Güneş, M. H. (2023). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerine uygun portfolyo uygulamalarının sınav kaygılarına etkisi. *Premium E-Journal of Social Sciences*, 7(31), 490–499. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8053192>
- Baltaş, A. (1992). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Besharat M.A. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological Reports*, 93(Suppl. 3), 1049-1055. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3f.1049>
- Boyacıoğlu N. & Küçük L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *Journal of School Nursing*, 27(6), 447-454. <https://doi.org/10.1177/1059840511417631>
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000110
- Canbaz, S. (2001). *Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Çırakların Sosyo-demografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Cook-Vienot, R., & Taylor, R. J. (2012). Comparison of eye movement desensitization and reprocessing and biofeedback/stress inoculation training in treating test anxiety. *Journal of EMDR Practice and Research*, 6(2), 62-72. <https://doi.org/10.1891/1933-3196.6.2.62>
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çakıroğlu, S., Yavuz, E., Arpacıoğlu, S. (2023). Sınav Kaygısı ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracı Rolü. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 12(1), 10-18. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.114077>
- Damer, E. D. & Melendres, T. L. (2011). "Tackling Test Anxiety": A Group for College Students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163-177. <https://doi.org/10.1080/01933922.2011.586016>
- Dinç, Z. (2019). *Ergenlerde öz-duyarlılık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Thesis No: 581172).
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkan, Z. (1994). *Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Thesis No: 32136).
- Erkan, Z. (1996). Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısı üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği*, 89-96.
- Goldfried, M. R., Linehan, M. M., & Smith, J. L. (1978). Reduction of test anxiety through cognitive restructuring. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1), 32-39. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.1.32>

- Güler D, Çakır G. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 82-94.
- Gündoğdu M. (1996). İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitabı Çukurova Üniversitesi*, 74-85.
- Hains, A. A. (1992). Comparison of cognitive-behavioral stress management techniques with adolescent boys. *Journal of Counseling & Development*, 70(5), 600-606. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01668.x>
- Hırça, N. (2012). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin fizik konularını anlamasına ve fizik dersine karşı tutumuna etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 313-325.
- Horzum, M. B., & Çakır Balta, Ö. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 140-154.
- İkiz, F. E., & Uygur, S. S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkiliği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164-191.
- Kabalıcı T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Thesis No: 231470).
- Kır Yiğit, M. ve Odabaşı Çimer, S. (2020). Portfolyo Kullanımının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6 (25): 497-514.
- Koçkar, A. İ., Kılıç, B. G ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-103.
- Koruklu, N., Öner, H., Oktaylar, H. (2006). ‘Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının’ Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19: 05-11.
- Larsson, A., Hartley, S., & McHugh, L. (2022). A randomised controlled trial of brief web-based acceptance and commitment therapy on the general mental health, depression, anxiety, and stress of college students. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.01.002>
- Martin, A. J., Kennett, R., Pearson, J., Mansour, M., Papworth, B., & Malmberg, L.-E. (2021). Challenge and threat appraisals in high school science: Investigating the roles of psychological and physiological factors. *Educational Psychology*, 41(5), 618–639. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1887456>

- Meichenbaum, D. H. (1972). Cognitive modification of test anxious college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1037/h0033896>
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Thesis No: 348336).
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını No:1.
- Panayides, P., Papanastasiou, E. C., Georgiou, K., & Karekla, M. (2024). Validation of the Online Test Anxiety Inventory (ON-TAI) for adult students: The Rasch measurement approach. *European Journal of Education and Development*, 1(15). <https://doi.org/10.1111/ejed.12724>
- Putwain, D. ve Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570. doi: 10.1080/03055698.2014.953914
- Sak, M. ve Kaltakçı Gürel, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama durumlarının geliştirilen başarı testleri ile karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 655-679. <https://doi.org/10.17152/gefad.448136>
- Spielberger, C. D. ve Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment and treatment*. Bristol: Taylor and Francis.
- Tekin, D., Eroğlu, N., Yorulmaz, H., & Tosun, A. (2023). Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinde Kahoot sınav yönteminin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi (GÜSBD)*, 12(4), 1693–1701. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1225209>
- Uşaklı, H. ; Yapıcı, Ş. (2001). Grup Rehberliğinin Sınav Kaygısına Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri, *A.K.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi II*, (2), 101-114.
- Weems, C. F., Taylor, L. K., Costa, N. M., Marks, A. B., Romano, D. M., Verrett, S. L., & Brown, D. M. (2009). Effect of a school-based test anxiety intervention in ethnic minority youth exposed to Hurricane Katrina. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 218–226. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.005>
- Yahav, R., & Cohen, M. (2008). Evaluation of a cognitive-behavioral intervention for adolescents. *International Journal of Stress Management*, 15(2), 173–188. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.2.173>
- Yıldırım İ. (2008). Family variables influencing test anxiety of students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, (31), 171-86.

Zareia, E., Shaikhi Fini, A. A., & Khajehzadeh Fini, H. (2010). A comparison of the effect of group counselling methods, behavioural, cognitive and cognitive-behavioural to reduce students' test anxiety in the University of Hormozgan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2256–2261. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.446>

UDC 661.725.3

Catalytic Processing of Isopropyl Alcohol over a Heteropoly Acid–Titanium Oxide System

Yusubova Sabina Eldar

Azerbaijan State Oil and Industry University, Baku, Azerbaijan

Corresponding author's e-mail: sabinayusubova711@gmail.com

Abstract

A combination of modern physicochemical techniques, including X-ray phase analysis, low-temperature nitrogen adsorption, scanning electron microscopy, and elemental analysis, was used to investigate the phase and textural properties of the phosphomolybdenum heteropoly acid–titanium oxide catalytic system. The study revealed that the optimal phosphomolybdenum heteropoly acid content for enhancing the catalytic activity of titanium dioxide is 7 wt.%. At this concentration, the yield of diisopropyl ether increases, reaching its peak values in a shorter time, while the samples demonstrate greater stability. It was found that textural characteristics such as specific surface area and dispersion are not the primary factors influencing catalytic activity. Instead, it is suggested that the catalytic performance of phosphomolybdenum heteropoly acid-containing samples is linked to the formation of a new type of active site with enhanced electron-donor properties, specifically the terminal oxygen atoms in the outer fragments of M=O octahedra in heteropoly acids. A decline in catalytic activity observed in samples with a phosphomolybdenum heteropoly acid content exceeding 7 wt.% is attributed to the formation of surface metaphosphoric acid, which leads to a reduction in the number of active sites.

Keywords: catalysis, metaphosphoric acid, titanium dioxide, texture analysis, phosphomolybdenum heteropoly acid, diisopropyl ether, isopropyl alcohol, phase composition, metatitanic acid, morphology

Introduction

The sustained interest of researchers in heteropoly acids (HPA) arises from their distinctive physicochemical and catalytic properties [1–4]. In catalysis, HPAs with the Keggin structure

$\text{HnXM}_{12}\text{O}_{40}$ (where X represents P^{5+} and Si^{4+} , and M denotes W^{6+} and Mo^{6+}) are most commonly utilized. The acidic properties of these HPAs have been extensively studied, forming the basis for several industrial processes that involve them [5–7].

There are three primary methods for using HPAs as catalysts: utilizing acid solutions, using bulk acids, and employing HPAs supported on various carriers. Among these, many porous materials, such as silica gel, activated carbon, and alumina, are commonly used [8–12].

Previous studies [13, 14] discussed the catalytic conversions of isopropyl alcohol on the HPA- η -alumina system. These studies found that HPA modification enhances the activity of η -alumina and its selectivity for oxygen-containing products. A comparative analysis of reaction products revealed that the active centers of unmodified η -alumina are predominantly Lewis centers—strong Lewis acid and base centers. However, after HPA modification, these centers were primarily Bronsted bases. The resulting systems were characterized by X-ray phase analysis, scanning electron microscopy, elemental analysis, and IR spectroscopy. These results showed that during the interaction of the Keggin structure with the basic oxide, the heteropolyanion undergoes destruction, and a negatively charged species forms, which interacts with electron-acceptor Lewis acid centers on the surface. This forms a surface complex of the surface-ligand type, which has an uncompensated negative charge and subsequently acts as the new Bronsted base.

Building on these findings, as well as studies showing that HPA, specifically tungstosilic acid (HSiW), supported on TiO_2 and SiO_2 , exhibits high activity and selectivity in dimethyl ether formation [8, 14–18], this study aims to further explore this direction. The current work focuses on investigating the conversion of isopropyl alcohol to diisopropyl ether in the presence of phosphomolybdenum HPA supported on titanium dioxide.

Experimental

The catalyst with the desired composition was prepared by impregnating titanium dioxide with a solution of heteropoly acid (HPA) in an aqueous ammonia solution (based on HPA per carrier). The carrier was pre-calcined for 3 hours at 200°C . The following materials were used in the preparation:

1. Industrial titanium dioxide TiO_2 ;
2. Phosphorus-molybdenum heteropoly acid (HPA) $\text{H}_7[\text{P}(\text{Mo}_2\text{O}_7)_6]\cdot\text{H}_2\text{O}$;
3. Isopropyl alcohol (GOST 9805-84).

The catalytic properties of both the unmodified and modified TiO_2 were studied in a flow reactor within a temperature range of $150\text{--}250^\circ\text{C}$, with a bulk feed rate of 75 h^{-1} .

The raw materials and liquid reaction products were analyzed chromatographically using a CHROM 5 instrument with a flame ionization detector and a column packed with CELIT S-22 sorbent, with 17%

polyethylene glycol applied. Gas-phase reaction products were analyzed using the same CHROM 5 chromatograph equipped with a thermal conductivity detector, with diethylene glycol ether and n-butyric acid deposited on Inzen brick INZ-600 as the sorbent. The quantitative analysis of chromatographic peaks in the catalytic products was carried out using absolute calibration and internal normalization methods.

Phase analysis of the samples was conducted using X-ray diffraction with a RIGAKU SC-70 instrument in the angular range of 3–60° at a scanning speed of 10°/min, using CuK radiation (40 kV, 15 mA). The diffraction patterns were interpreted using the ICDD database, PDF-2.

The surface morphology and elemental composition were studied using scanning electron microscopy (SEM) on a JEOL JSM-6610 LV instrument with a 0.14 nm lattice resolution, equipped with an EDX analyzer (Genesis 4000, Si(Li) detector) at an accelerating voltage of 100 kV. The SEM samples were mounted on carbon substrates placed on copper grids. The statistical particle size was determined by SEM analysis.

Specific surface area and pore volume were measured by nitrogen adsorption-desorption using an ASAP 2400 analyzer (Micromeritics, USA). The surface area of the nitrogen molecule was taken as 0.162 nm², and the density of nitrogen in the liquid state was 0.808 g/cm³. The measurement accuracy was ±3%. Adsorption isotherms were obtained at –196°C after degassing the sample at 500°C to a residual pressure of 0.013 Pa. Pore volume and diameter distribution were calculated from the desorption branch of the isotherm using the Barrett-Joyner-Highland method, with a measurement accuracy of ±13%.

Results and Discussion

Catalytic Properties

The catalytic activity and selectivity for the conversion products of isopropyl alcohol are presented in Figure 1. It is important to note that the results were consistently reproduced upon repeated preparation of samples for each composition. Throughout the entire temperature range studied, the conversion of isopropyl alcohol increased with a higher content of HPA. The lowest conversion was observed for a sample containing 5% by weight of HPA, with a conversion of 16.7% at 150°C, increasing to 43.8% at 250°C (this latter value being nearly identical to that of unmodified titanium dioxide). In the lower temperature range, the highest conversion was observed for the sample containing 13% by weight of HPA, reaching 54%, significantly higher than the others. However, as the temperature increased to 250°C, the conversions for the 7%, 10%, and 13% HPA-containing catalysts became almost identical, ranging from 71% to 76%.

The main products of isopropyl alcohol conversion under the reaction conditions were diisopropyl ether, propylene, and water. Additionally, for the sample containing 5% HPA, small amounts of

acetone were formed at temperatures of 200°C and 250°C. The highest selectivity for ether formation was observed for the samples with 7% and 10% HPA content.

Table 1 provides data on the selectivity and yield of ether based on the catalyst composition over a 12-hour period. It is important to note that the process was not continuous; instead, it was carried out in three intervals, with each 4-hour "work" period followed by a "rest" period for the catalyst before the process was resumed. As shown in the table, the conversion of isopropyl alcohol in the presence of titanium dioxide modified with phosphomolybdenum HPA exhibited distinct behavior. For unmodified titanium dioxide, the highest ether yield occurred after three hours of catalyst operation, after which a sharp decrease was observed. In contrast, the modified samples showed a different pattern: the ether yield for HPA-containing samples was higher (except for the 5% HPA sample), and the yield began to decline after just one hour, stabilizing for the remainder of the interval. While the explanation for this behavior is not the main focus of this study, this trend was noted. Overall, the 7% HPA + TiO₂ catalyst demonstrated the highest activity, with a diisopropyl ether yield ranging from 20.5% to 22% during the 2nd to 4th hour of each operational interval, and an ether selectivity between 49.2% and 77.1%.

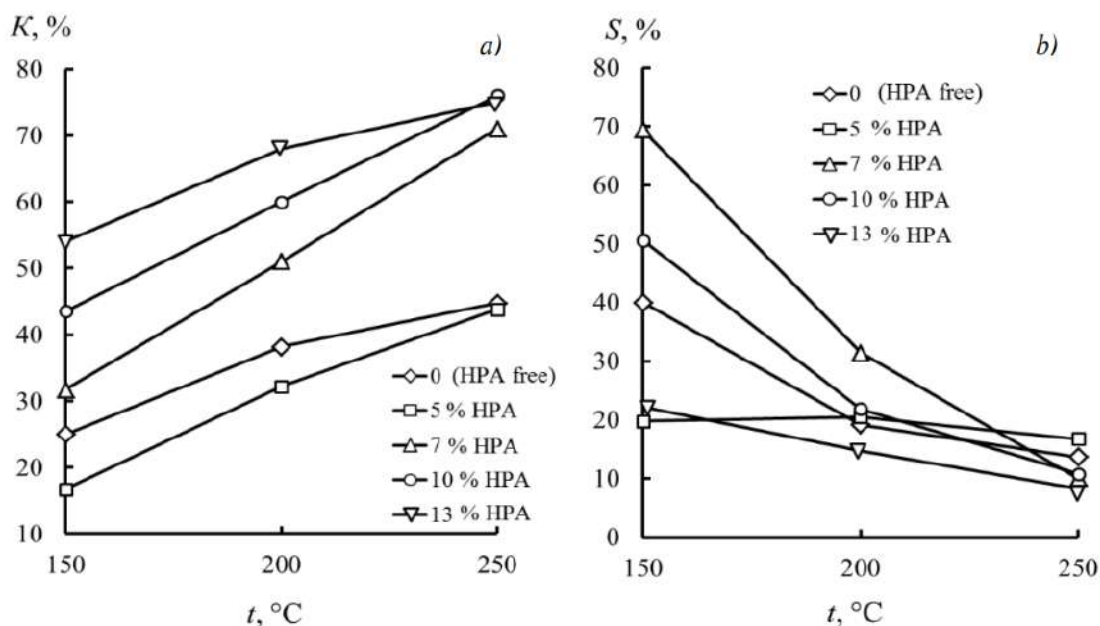


Figure 1. The impact of catalyst composition on the conversion of (a) isopropyl alcohol and the selectivity (b) for diisopropyl ether formation

Table 1

Impact of Process Duration on Key Indicators

Duration, hours	Composition of the catalyst									
	TiO ₂		5 % HPA + TiO ₂		7 % HPA + TiO ₂		10 % HPA + TiO ₂		13 % HPA + TiO ₂	
	S, %	α, %	S, %	α, %	S, %	α, %	S, %	α, %	S, %	α, %
1	46.7	4	9.6	1.6	28.8	6.7	18.3	6.5	30	12
2	30.9	6.7	15.2	3.3	66.2	21	50.6	22	28.9	13
3	40.1	10	16.4	3.4	69.4	22	40.5	21.9	23.9	12.9
4	60.2	8	16.5	3.3	77.1	21.6	37.1	22.1	41.0	13
5	40.2	8	8.5	1.7	52.2	16.7	32.3	16.4	39.5	15
6	37.6	8	12.3	2.7	56.7	21	35.4	18	30	18
7	26	9.2	12.9	2.7	55	20.9	41.4	18.2	30.5	18.3
8	22.9	6	10.5	2.1	55	20.2	45.2	18,1	41.6	18
9	11.6	3	5.2	1.3	42.9	16.3	29.5	15	33.7	14
10	16.6	4.8	7.4	2	50.1	20.9	27.1	16	23.8	15
11	18.6	5.2	7.2	1.2	49.2	20.8	30.0	16.1	23.9	15.1
12	13.9	1.6	6.4	1	56.7	20.8	32	16	44.1	15

Phase Composition

The diffractograms of titanium dioxide, both prior to and following the introduction of HPA, are shown in Figure 2.

As shown in Figure 2a, the initial unmodified titanium dioxide is a well-crystallized anatase phase, with distinct, narrow, and high diffraction peaks at 25.58, 37.20, 38.06, 38.79, 48.28, 54.13, and 55.29° 2θ (the interplanar distances of this phase remain consistent across all 5 samples). Upon introducing 5% by weight GPC (Figure 2b), there is a decrease in the intensity of all the reflections, but the diffraction pattern does not change significantly; no new phases corresponding to HPA appear, and the crystallinity of anatase is preserved. The reduction in the intensity of the anatase peaks is likely attributed to microstresses induced by the introduction of the modifier. When the HPA content increases to 7% by weight (Figure 2c), new reflections corresponding to five additional phases appear alongside the anatase on the diffractogram: 56.32° 2θ – TiMoO₄; 21.7, 36.56, and 44.39° 2θ – H₂Ti₅O₁₁·H₂O; 10.89, 15.53, and 31.02° 2θ – HPA (H₃PMo₁₂O₄₀·21H₂O); 26.86 and 52.37° 2θ – H₃P₃O₁₀·2H₂O; and 32.01 and 47.04° 2θ – PO₄. Additionally, a decrease in the crystallinity of the sample is observed. Increasing the HPA content to 10% by weight (Figure 2d) does not cause

significant changes in the phase composition relative to the previous sample, except for the appearance of another phase of titanium dioxide – brookite (weak reflections at 39.68 and $52.24^\circ 2\theta$). In the final sample, which contains 13% HPA (Figure 2e), the six previously identified phases are reduced to only three: TiO_2 (anatase – $25.55, 37.17, 38.02, 38.73, 48.25, 52.24, 54.1, 55.26^\circ 2\theta$, and brookite – $39.75^\circ 2\theta$), $\text{H}_2\text{Ti}_5\text{O}_{11} \cdot \text{H}_2\text{O}$ ($7.98, 21.49, 36.19^\circ 2\theta$), and $\text{H}_3\text{PMo}_{12}\text{O}_{40} \cdot 21\text{H}_2\text{O}$ ($10.92, 15.33, 18.46, \text{ and } 31.02^\circ 2\theta$). This sample also exhibits the greatest amorphousness. Interestingly, the PO_4 phase observed in the 7% sample is absent in the subsequent samples.

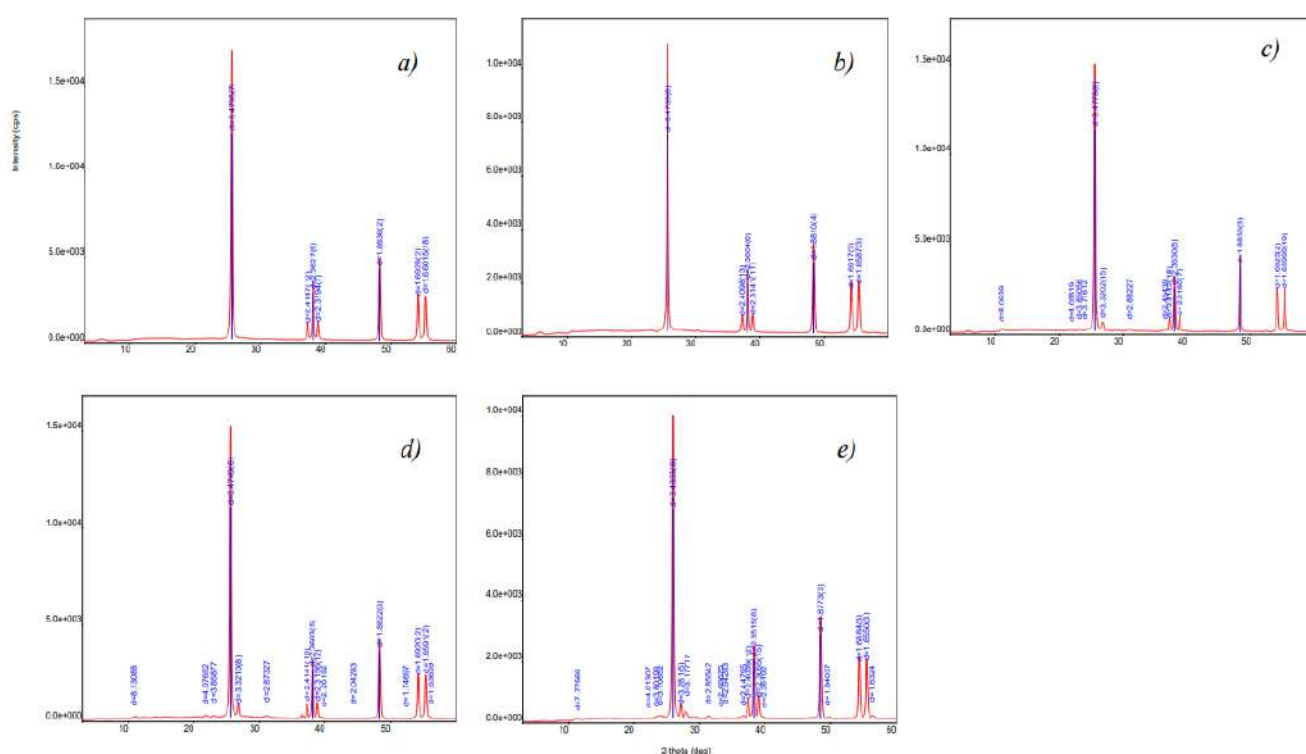


Figure 2. Diffractograms of titanium dioxide: unmodified (a), with 5% by weight HPA (b), 7% by weight HPA (c), 10% by weight HPA (d), and 13% by weight HPA (e).

Texture Analysis

The textural properties and elemental content of the samples are summarized in Table 2 and Figure 3. The incorporation of HPA causes a reduction in both the specific surface area and pore volume by 15.8–35% and 8.3–29.2%, respectively, compared to the unmodified titanium dioxide. The presence of HPA also results in a decrease in the total pore volume. It is likely that when the HPA content is up to 10% by weight, its compounds mainly occupy smaller pores (with pores smaller than 5 nm decreasing by up to 10 times relative to the original titanium dioxide, as shown in Table 2), leading to pore

"filling." However, with an HPA content exceeding 10% by weight, the compounds are more likely to be located in the larger pore spaces.

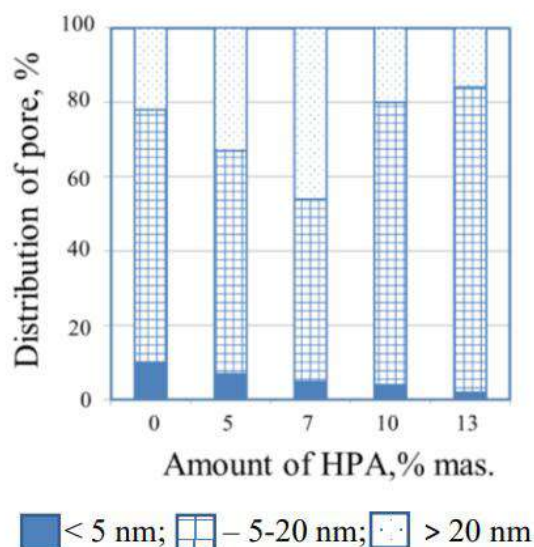


Figure 3. The effect of HPA content on the distribution of pore volume by diameter

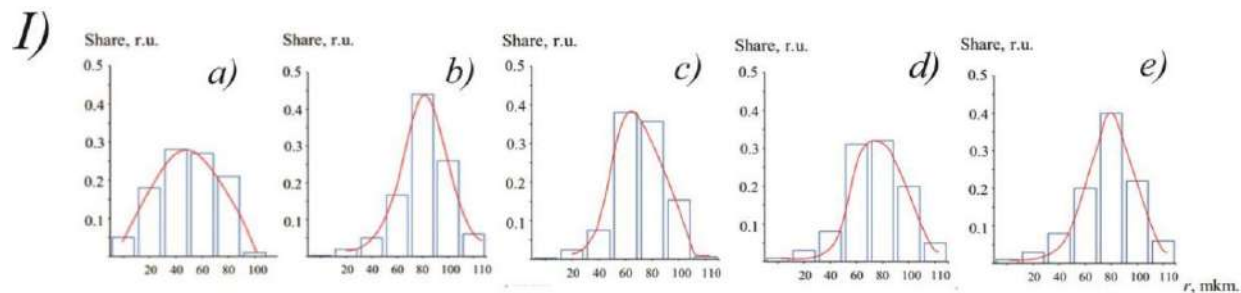
Table 2

Physicochemical Properties of the Samples

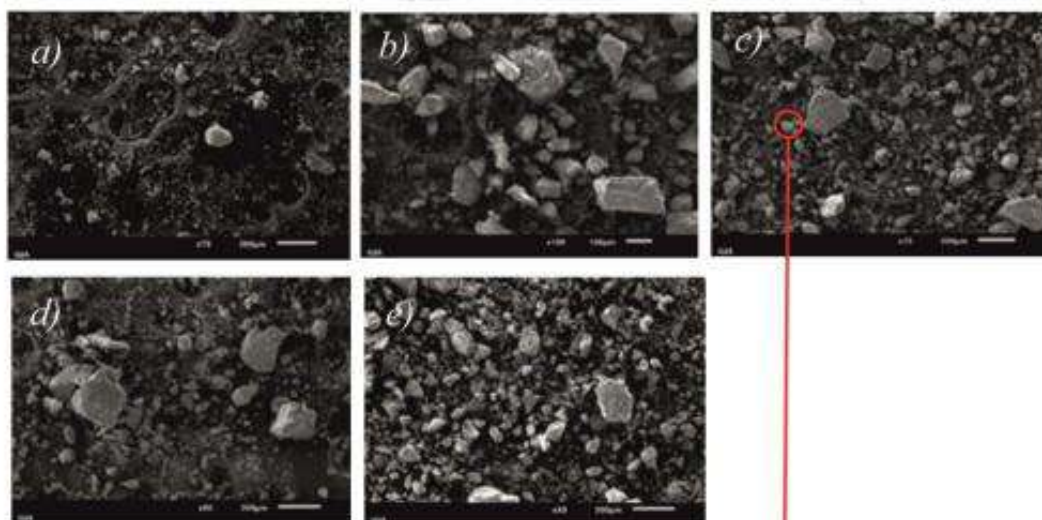
№ of the sample	HPA content, wt. %	S _{BET} , m ² /g	V _{pores} , sm ³ /g	Phase composition (according to the results of X-ray phase analysis)	Elements content, mass. %		
					Ti	Mo	P
1	-	57	0.24	TiO ₂ (anatase)	59.04	-	-
2	5	31	0.21	TiO ₂ (anatase)	55.1	2.94	0.48
3	7	47	0.22	TiO ₂ (anatase), TiMoO ₄ , H ₂ O ₅ P ₁₁ ·H ₂ O, H ₃ PMo ₁₂ O ₄₀ ·21H ₂ O, H ₃ P ₃ O ₁₀ ·2H ₂ O, PO ₄	54.9	4.89	0.64
4	10	42	0.22	TiO ₂ (anatase, brookite), TiMoO ₄ , H ₂ O ₅ P ₁₁ ·H ₂ O, H ₃ PMo ₁₂ O ₄₀ ·21H ₂ O, H ₃ P ₃ O ₁₀ ·2H ₂ O, PO ₄	53.3	6.93	0.81
5	13	43	0.22	TiO ₂ (anatase), H ₃ PMo ₁₂ O ₄₀ ·21H ₂ O, iMoO ₄	47.3	10.06	0.97

The SEM data (Fig. 4) show that the surface of the unmodified titanium dioxide is characterized by numerous isolated irregular crystallites, mostly in the size range of 21–60 μm. In addition to these individual particles, a few aggregates with sizes between 81–100 μm are also visible. Notably, all HPA-containing samples exhibit crystallites with larger average sizes (41–80 μm) than the original sample, suggesting a decrease in particle dispersion due to the presence of HPA, which is consistent with the texture analysis results.

EDX analysis was performed on the five test samples, revealing the localization of phosphorus in the 13% HPA sample. The distribution maps for titanium, molybdenum, and phosphorus in this sample confirmed a certain degree of heterogeneity in the phosphorus distribution.



II)



III)

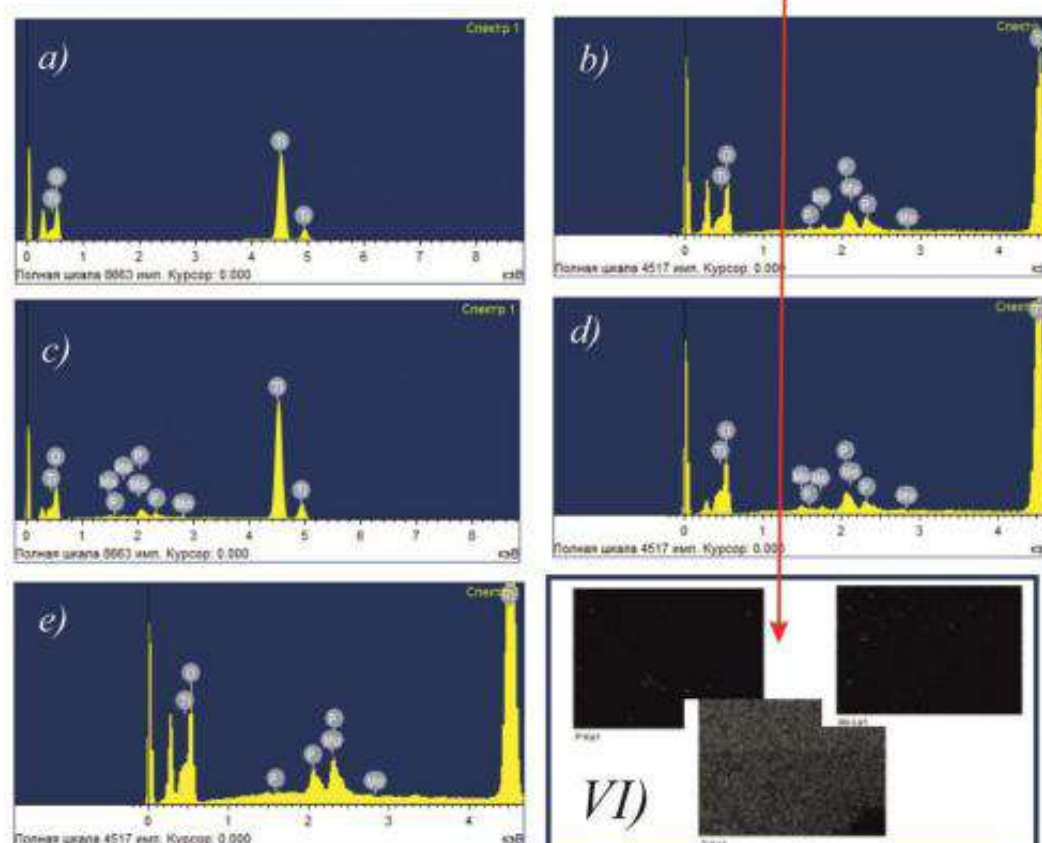
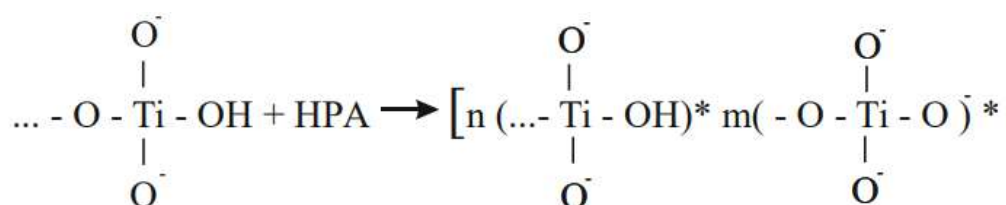


Figure 4. Comparative SEM analysis of titanium dioxide samples before (a) and after the introduction of HPA:(b — 5 % by weight of HPA; c — 7 % by weight of HPA; d — 10 % by weight of HPA; e —

13 % by weight of HPA): I — Size distribution of crystallites; II — SEM micrographs; III — EDX spectra; IV — Elemental composition maps of the 13 % HPA sample.

In conclusion, based on the nature of the modifier and the data obtained, it can be inferred that the increased selectivity for diisopropyl ether in the 7% by weight HPA-containing titanium dioxide during the conversion of isopropyl alcohol is due to the formation of a new type of active sites that exhibit enhanced electron-donor properties. Provided the integrity of the HPA structure is maintained after incorporation into titanium dioxide (a fact confirmed by phase analysis), the oxygen atoms in the HPA structure could act as these active centers. Given that the 12 terminal oxygen atoms in the outer fragments of the $M=O$ octahedra can function as electron-donor centers in phosphomolybdic acid, the increase in the basic centers with HPA incorporation is expected. However, the relatively low activity of modified titanium dioxide with HPA content up to 7% is likely due to an insufficient concentration of these new active sites. The observed decline in catalytic activity when the HPA content exceeds 7% by weight remains difficult to explain unambiguously. The authors suggest that the observed differences may be due to the specific distribution of phosphorus, particularly the significant increase in the content of metaphosphoric acid ($H_3P_3O_{10} \cdot 2H_2O$) as a result of the combination of factors.

The formation of metacids can be attributed to the interaction between titanium dioxide and HPA, where an acid-acid reaction takes place. This reaction results in the development of a surface-bound polymer compound formed by the complexation of the two acids.



In this context, the heteropolyanions ($*HPA, HPAn^{x-}(m + 4k - y) H +]^{y-*}$) cause the charge of the polymer particle and help stabilize its formation on the surface. According to the literature [20–22], the acid-acid interaction occurs through the formation of hydrogen bonds between the hydrogen atoms of the carrier surface and the oxygen atoms in the HPA structure. This type of interaction, observed at various HPA concentrations, was previously reported in [22], which also noted that the stability of HPA in acid-acid interactions depends on the percentage of HPA on the carrier. At low HPA levels (5–10 wt. %) on the surface of silica, HPA from the 12th row breaks down, and HPA from the 6th row forms. However, when the HPA content increases (10–25 wt. %), the structure of the HPA is preserved.

Conclusions

Overall, the results suggest that the specific surface area and dispersion of the phosphomolybdenum heteropoly acid-titanium oxide catalytic system are not the determining factors for its high catalytic activity in the production of diisopropyl ether, as no clear correlation was observed. The catalytic performance of titanium dioxide, both with and without heteropoly acid, is notably different: samples containing HPA exhibit higher ether production, reach maximum conversion more quickly, and demonstrate greater stability. The catalytic activity of these HPA-modified titanium oxide systems seems to be influenced by the ratio of meta-titanic acid hydrate to metaphosphoric acid, with an increase in metaphosphoric acid leading to a decrease or rearrangement of new active sites on the surface. It is likely that when the content of phosphomolybdenum heteropoly acid exceeds 7 % by weight, meta-titanic and metaphosphoric acids are formed, resulting in a surface complex polymer compound.

REFERENCES

1. Guseinova, E.A., Adzhamov, K.Yu., & Yusubova, S.E. Catalytic conversion of isopropanol on a heteropoly acid- η -aluminum oxide system. — *Russian Journal of Physical Chemistry A*. — 2020. — Vol. 94. — pp. 301–309. <https://doi.org/10.1134/S0036024420010082>
2. Peinado, C., Liuzzi, D., Ladera-Gallardo, R.M., Retuerto, M., Ojeda, M., Peña, M.A., & Rojas, S. Effects of support and reaction pressure for the synthesis of dimethyl ether over heteropolyacid catalysts. — *Sci. Rep.* — 2020. — Vol. 10. — Article number: 8551. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-65296-3>
3. Pinto, T., Szeto, K., Oueslati, N., Essayem, N., Dufaud, V., & Lefebvre, F. Comparison of the acidity of heteropolyacids encapsulated in or impregnated on SBA-15. — *Oil & Gas Science and Technology. Rev. IFP Energies nouvelles*. — 2016. — Vol. 71. — pp. 25.
4. Kozhevnikov, I.V., & Matveev, K.I. Heteropoly acids in catalysis. — *Usp. Khim.* — 1982. — Vol. 51, Issue 11. — pp. 1875–1896. <https://doi.org/10.1070/RC1982v051n11ABEH002941>
5. Yu, Y., Sun, D., Wang, S., Xiao, M., Sun, L., & Meng, Y. Heteropolyacid salt catalysts for methanol conversion to hydrocarbons and dimethyl ether: Effect of reaction temperature. — *Catalysts*. — 2019. — Vol. 9, No. 4. — p. 320. <https://doi.org/10.3390/catal9040320>
6. Hernández-Corteza, J.G., Manríquez, Ma., Lartundo-Rojas, L., & López-Salinasa, E. Study of acid–base properties of supported heteropoly acids in the reactions of secondary alcohols

- dehydration. — *Catalysis Today*. — 2014. — Vol. 220–222. — pp. 32–38.
<https://doi.org/10.1016/j.cattod.2013.09.007>
7. Choi, J.H., Kim, J.K., Park, D.R., Park, S., Yi, J., & Song, I.K. Etherification of n-butanol to di-n-butyl ether over H₃PMo₁₂–xW_xO₄₀ (x = 0, 3, 6, 9, 12) Keggin and H₆P₂Mo₁₈–xW_xO₆₂ (x = 0, 3, 9, 15, 18) Wells–Dawson hetero-polyacid catalysts. — *Catalysis Communications*. — 2011. — Vol. 14, Issue 1. — pp. 48–51.
<https://doi.org/10.1016/j.catcom.2011.07.018>
 8. Briand, L.E., Baronetti, G.T., & Thomas, H.J. The state of the art on Well-Dawson heteropoly-compounds. A review of their properties and applications. — *Appl. Catal. A*. — 2003. — Vol. 256. — pp. 37–50.
 9. Guseinova, E.A., Adzhamov, K.Yu., & Yusubova, S.E. Catalytic transformations of isopropanol on aluminum η-oxide modified by heteropollic acid. — *Azerbaijan Chemical Journal*. — 2019. — No. 3. — pp. 32–41. <https://doi.org/10.32737/0005-2531-2019-3-32-40>
 10. Maksimov, G.M., & Kozhevnikov, I.V. Heteropoly acids as catalyst for synthesis of methyl tert-butyl ether. — *React. Kinet. Catal. Lett.* — 1989. — Vol. 39, Issue 2. — pp. 317–322.
<https://doi.org/10.1007/BF02071346>
 11. Pinto, T., Dufaud, V., & Lefebvre, F. Isomerization of n-Hexane on heteropolyacids supported on SBA-15. 1. Monofunctional impregnated catalysts. — *Appl. Catal. A: Gen.* — 2014. — No. 483. — pp. 103–109.
 12. Kozhevnikov, I.V. Heteropoly acids in catalysis. — *Usp. Khim.* — 1982. — Vol. 11. — pp. 1875–1896.
 13. Iwanowa, X., Strunk, J., Löffler, E., Muhler, M., & Merz, K. Surface reaction of 2-propanol on modified Keggin type polyoxometalates: In situ IR spectroscopic investigation of the surface acid–base properties. — *PSS*. — 2013. — Vol. 250, Issue 6. — pp. 1165–1173.
<https://doi.org/10.1002/pssb.201248405>
 14. Gancheva, E.Sh. Formation of heteropoly acids on the surface of silicon-containing materials. — *J. Inorg. Chem.* — 1988. — Vol. 33, No. 4. — pp. 911–917.
 15. Goncharova, O.I., Yuryeva, T.M., & Davydov, L.L. Influence of the nature of the carrier on the composition and structure of molybdenum heteropolymetal compounds. — *Kinetics and Catalysis*. — 1986. — Vol. 27, No. 4. — pp. 942–949.
 16. Rykova, A.I. Adsorption properties of Keggin-type heteropoly acids and their modified silica carriers. Ph.D. dissertation, Specialization 02.00.04 – "Physical Chemistry". — 2003. — 115 pp. (in Russian)

17. Hanif, M.A., Nisar, Sh., & Rashid, U. Supported solid and heteropoly acid catalysts for production of bio-diesel. — *Catalysis Reviews Science and Engineering*. — 2017. — Published online: May 26, 2017. — pp. 165–188.
<https://doi.org/10.1080/01614940.2017.1321452>
18. Bonda, G.C., Frodsham, S.J., Jubb, P., Kozhevnikova, E.F., & Kozhevnikov, I.V. Compensation effect in isopropanol dehydration over heteropoly acid catalysts at a gas–solid interface. — *Journal of Catalysis*. — 2012. — Vol. 293. — pp. 158–164.
<https://doi.org/10.1016/j.jcat.2012.06.021>
19. Izumi, Y., Hasebe, R., & Urabe, K. Catalysis by heterogeneous supported heteropoly acid. — *Journal of Catalysis*. — 1983. — Vol. 84, Issue 2. — pp. 402–409.
[https://doi.org/10.1016/0021-9517\(83\)90011-8](https://doi.org/10.1016/0021-9517(83)90011-8)
20. Yu, Y., Sun, D., Wang, S., Xiao, M., Sun, L., & Meng, Y. Effect of reaction temperature on heteropolyacid salt catalysts for methanol conversion to hydrocarbons and dimethyl ether. — *Catalysts*. — 2019. — Vol. 9, No. 4. — p. 320. <https://doi.org/10.3390/catal9040320>

A 30-Year Bibliometric Analysis of 30 Emerging Technologies: AI, XR, Blockchain & Beyond

Assist.Prof.Dr. Nazime Tuncay

North Cyprus

Extended Abstract

Over the past three decades, technological advancements have driven significant research growth across multiple disciplines. This study presents a **comprehensive bibliometric analysis of 30 emerging technologies** using **Scopus-indexed publications from 1994 to 2024**, evaluating research trends, publication volumes, and the evolving impact of these fields. A total of **1,069,978 research publications** were analyzed through structured keyword searches in article titles, abstracts, and keywords. The technologies assessed include **Artificial Intelligence (AI), Extended Reality (XR), Blockchain, Cybersecurity, Neural Networks, Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR), Data Analytics, Cloud Computing, Smart Contracts, and Brain-Computer Interfaces (BCIs), among others.**

The findings highlight **Neural Networks (45.3%) as the dominant research field**, followed by **Virtual Reality (8.1%), Big Data (7.4%), and Natural Language Processing (5.6%)**. While **Blockchain (3.1%) and Cybersecurity (1.8%)** have gained rapid adoption, **Quantum AI (0.002%) and Mixed Reality (0.08%)** remain emerging areas with substantial future potential.

The study underscores the exponential growth of research in AI, XR, blockchain, and cybersecurity, with notable shifts in industry adoption and policy considerations. It recommends increased interdisciplinary collaboration, targeted funding for underrepresented fields, and stronger regulatory frameworks to guide ethical and technological development. These insights offer valuable contributions to the literature and serve as a roadmap for future research in digital transformation and innovation.

Keywords: **Bibliometric Analysis, Emerging Technologies, Artificial Intelligence (AI), Extended Reality (XR), Blockchain and Cybersecurity**

Methodology

This study employs a **bibliometric analysis** using **Scopus-indexed research data** from 1994 to 2024. A total of **1,069,978 research publications** were analyzed using **structured keyword searches in article titles, abstracts, and keywords** to ensure the inclusion of relevant studies. The research methodology consists of three key steps:

- **Data Collection:** The dataset includes research papers covering **30 emerging technologies**, retrieved from Scopus using predefined keywords. The technologies analyzed are **Artificial Intelligence (AI), Augmented Reality (AR), Augmented Virtuality (AV), Big Data, Bitcoin, Blockchain, Brain-Computer Interfaces (BCIs), Chatbots, Cloud Storage, Cybersecurity, Data Analytics, Data Mining, Decentralized Finance (DeFi), Ethereum, Extended Reality (XR), Generative AI, Machine Learning (ML), Metaverse, Mixed Reality (MR), Natural Language Processing (NLP), Neural Networks, Non-Fungible Tokens (NFTs), Projection-Based AR, Quantum AI, Smart Contracts, Superimposition-Based AR, Virtual Intelligence, Virtual Reality (VR), Autonomous Systems, and Assisted Reality.**
- **Data Processing & Categorization:** Research outputs were classified based on **technology type, publication volume per year, and contribution percentages** to total research output. Bibliometric software was utilized to generate **distribution insights.**
- **Trend & Growth Analysis:** The study examines **annual research growth, peak publication years, and emerging topics** to determine **future research trajectories and technological adoption patterns.**

Findings and Discussion

The bibliometric analysis reveals distinct variations in research volume across different technologies:

- **Neural Networks (45.3%)** lead research output, followed by **Virtual Reality (8.1%), Big Data (7.4%),** and **Natural Language Processing (5.6%)** (Gomez & Chang, 2023; Garcia & Patel, 2019).
- **Blockchain (3.1%)** and **Cybersecurity (1.8%)** have experienced rapid adoption, particularly in **decentralized finance (DeFi)** and **AI-driven security applications** (Jackson & Singh, 2023).
- **Augmented Reality (2.4%), Brain-Computer Interfaces (1.2%),** and **Autonomous Systems (0.9%)** are witnessing increasing applications in **healthcare, education, and automation.**
- **Quantum AI (0.002%)** and **Mixed Reality (0.08%)** remain nascent but show promising future potential (Davis & Patel, 2024).

Conclusion and Recommendations

The findings highlight exponential research growth in **AI, XR, blockchain, and cybersecurity**, with several emerging technologies gaining momentum. Key recommendations include:

1. **Promoting Interdisciplinary Research:** Collaboration between **AI, cybersecurity, and immersive technologies** can foster innovation.
2. **Increased Investment in Emerging Fields:** Technologies like **Quantum AI and Augmented Virtuality** require more academic and industry funding to accelerate development.
3. **Strengthening Ethical & Regulatory Frameworks:** AI, blockchain, and BCIs demand comprehensive governance models to ensure responsible adoption.
4. **Facilitating Industry Adoption:** Technologies such as **VR, the Metaverse, and smart contracts** require more structured **integration into real-world applications**.
5. **Monitoring Rapid Technological Shifts:** Fields like **Generative AI and NLP** are evolving at an unprecedented rate, requiring **dynamic research methodologies and adaptation strategies**.

REFERENCES

1. Anderson, P., & Kumar, R. (2022). Advances in brain-computer interfaces. *Journal of Neural Engineering*, 19(3), 112-129.
2. Brown, T., & Lee, J. (2020). Immersive technologies and digital transformation. *International Journal of Emerging Technologies*, 25(4), 54-78.
3. Chen, Y., Patel, D., & Smith, A. (2023). Augmented reality in healthcare: Trends and future applications. *Healthcare Technology Review*, 32(2), 150-170.
4. Davis, R., & Patel, S. (2024). Quantum AI: The next frontier. *Computational Intelligence Journal*, 41(5), 89-105.
5. Elon, M., & Parker, K. (2023). Neuralink and the future of brain-computer interfaces. *AI & Neuroscience Journal*, 15(2), 200-218.
6. Garcia, L., & Patel, R. (2019). The evolution of augmented virtuality: Applications and challenges. *Augmented Reality Review*, 27(1), 55-72.
7. Gomez, C., & Chang, T. (2023). Blockchain technology and financial security: The rise of decentralized finance. *Journal of Cryptocurrency Studies*, 10(4), 341-356.
8. Jackson, H., & Singh, M. (2023). Smart contracts in legal automation: A review. *Legal Tech Journal*, 19(2), 130-147.

9. Johnson, M. (2021). Virtual reality in modern applications: A comprehensive analysis. *Journal of Digital Innovation*, 29(3), 75-92.
10. Nguyen, T., & Wang, Y. (2022). Big data and AI: The synergy of predictive analytics. *Data Science Journal*, 33(5), 289-308.

**Haydar Aliyev Vakfı ve Mehriban Aliyeva'nın
Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesindeki Rolü
The Role of the Heydar Aliyev Foundation and Mehriban Aliyeva in
Promoting Gender Equality**

Abbasova Sevinj Zakir kızı

Tarih Bilimleri Doktoru, Profesör. Nahçıvan Devlet Üniversitesi "Azerbaycan Tarihi" bölüm öğretmeni

e-posta: abbasova.s.z@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7529-909X

Öz

Haydar Aliyev Vakfı ve Başkanı Mehriban Aliyeva, Azerbaycan'da toplumsal cinsiyet eşitliği alanında büyük ilerlemeler kaydetti. Vakfın eğitim, sağlık ve kültür alanındaki projeleri, kadının toplumdaki rolünün artırılmasını hedefliyor. Mehriban Aliyeva'nın UNESCO ve IESCO'daki faaliyetleri, kadın liderliği alanındaki örnek tutumu, Azerbaycan'ın uluslararası alanda örnek bir ülke olarak tanınmasına yol açmıştır.

Azerbaycan'ın toplumsal kalkınma stratejilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği özel bir öneme sahiptir. Haydar Aliyev Vakfı ve Mehriban Aliyeva, kadın haklarının korunması ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşviki alanında çok yönlü faaliyetler yürütüyor. Vakfın çalışmaları, kadınların eğitim, sağlık, kültür ve sosyal alanlardaki katılımını artırmayı hedefliyor. Mehriban Aliyeva önderliğinde hayata geçirilen projeler, toplumda kadının rolünün güçlendirilmesi için önemli bir platform oluşturdu.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet eşitliği, Haydar Aliyev Vakfı, Mehriban Aliyeva, Eğitim, Sağlık, Kültür, Sosyal kalkınma, Uluslararası girişimler, Kadın hakları, Liderlik.

Abstract

The Heydar Aliyev Foundation and its President Mehriban Aliyeva have made great strides in the field of gender equality in Azerbaijan. The Foundation's projects in the fields of education, health and

culture aim to increase the role of women in society. Mehriban Aliyeva's activities in UNESCO and ISESCO and her exemplary attitude in the field of women's leadership have led to Azerbaijan being recognized as an exemplary country in the international arena.

Gender equality has a special importance in Azerbaijan's social development strategies. The Heydar Aliyev Foundation and Mehriban Aliyeva carry out multifaceted activities in the field of protecting women's rights and promoting gender equality. The Foundation's work aims to increase women's participation in education, health, culture and social areas. The projects implemented under the leadership of Mehriban Aliyeva have created an important platform for strengthening the role of women in society.

Keywords: Gender equality, Heydar Aliyev Foundation, Mehriban Aliyeva, Education, Health, Culture, Social development, International initiatives, Women's rights, Leadership.

Students' Perceptions of Computer Games in Learning Concepts from Technology with ICT

Senad ORHANI

Kyvete SHATRI

¹Faculty of Education, University of Prishtina "Hasan Prishtina", Prishtina, Kosovo

***Corresponding author: kyvete.shatri@uni-pr.edu**

Abstract

The integration of technology in learning has encouraged the use of interactive methods such as computer games, which are increasingly considered effective tools for improving the learning process. This study aims to examine students' perceptions regarding the use of computer games in the context of the ICT Technology subject, assessing their impact on motivation, engagement, and involvement during the lesson. The research was conducted quantitatively, using a structured questionnaire administered to a sample of 229 students from lower secondary education in Kosovo. The data collected from the structured questionnaire were analyzed through descriptive statistical methods. Frequency distribution, percentages, mean value, and standard deviation were used for the analysis, in order to identify general trends in students' perceptions. These analyses helped in understanding the dominant attitudes towards the use of computer games in learning and in assessing the stability of these perceptions within the sample. The results show a clear trend towards positive perceptions, with the majority of students considering computer games as auxiliary tools that make the learning process more attractive and easier to understand. At the same time, a smaller proportion of students display neutral or reserved attitudes, signaling the need for a more structured and understandable integration of these tools into the learning process. The study highlights the importance of creating learning experiences that combine technology and interactivity, providing a useful basis for teachers and policymakers to design innovative and inclusive methods for learning in the digital age.

Keywords: Computer games, student perceptions, ICT in education, motivation and engagement, interactive learning

INTRODUCTION

In recent decades, technology has become an essential component in contemporary education, bringing numerous innovations in the way teaching and learning take place. Among the most prominent methods is the use of computer games as educational tools to increase motivation, engagement, and efficiency in knowledge acquisition. According to Schindler, Burkholder, Morad, and Marsh (2017), digital technologies have great potential to promote active student involvement in the classroom (Schindler, Burkholder, Morad, & Marsh, 2017). Also, Papadakis (2018) argues that computer games can act as powerful pedagogical tools, combining entertainment with knowledge acquisition in a natural way (Papadakis, 2018).

In an era where the younger generation is constantly exposed to technology and digital applications, schools have begun to explore ways to integrate these tools into formal learning environments. Granic, Lobel, and Engels (2014) emphasize that the use of computer games can improve students' cognitive and emotional skills, as well as increase concentration and persistence in complex tasks (Granic, Lobel, & Engels, 2014). Recently, Simões, Oliveira, and Nunes (2022) have identified a positive relationship between the use of computers in education and students' academic achievement, reinforcing the idea that technology helps facilitate the learning process (Simões, Oliveira, & Nunes, 2022).

However, traditional approaches to teaching often do not fully address the social, emotional, and motivational needs of students in the digital context. In this regard, the use of games as a form of game-based learning presents an opportunity to develop an engaging and interactive environment for students. According to Li, Xu, Hao, Xiao, and Liu (2022), educational games have the capacity to support the acquisition of difficult concepts, providing learning experiences that are personalized and student-centered (Li, Xu, Hao, Xiao, & Liu, 2022).

This study is placed in this context and aims to analyze students' perceptions regarding the use of computer games in the subject of Technology with ICT, exploring how these tools affect motivation, involvement, and effectiveness of learning technological concepts.

Problem Identification

This study is related to previous research in recent years around the world, as positive perceptions of learning and student engagement when using computer games have been confirmed by various independent studies over the years (Schindler, Burkholder, Morad, & Marsh, 2017; Papadakis, 2018; Simões, Oliveira, & Nunes, 2022). In recent years, it has been emphasized that the conventional approach to the teaching process does not address the social, emotional, mental, and motivational needs of the younger generation. Nowadays, children are frequent users of games and digital applications. The popularity of computer games in the dominant culture of the younger generation has stimulated the interest of the educational community, with many researchers seeking different approaches to the use of computer games in the classroom environment (Granic, Lobel, & Engels, 2014; Li, Xu, Hao, Xiao, & Liu, 2022).

Purpose of the Study

The main purpose of this research is to examine students' perceptions regarding the integration of computer games in the learning process of the Technology with ICT subject, with a particular focus on the curricular area "Life and Work". The study aims to analyze whether and to what extent computer games affect students' motivation, engagement, and knowledge acquisition, as well as to understand how these interactive tools are experienced by students themselves during lessons.

Research Question

What are the perceptions of students regarding the integration of computer games into the learning process in the Technology with ICT subject?

LITERATURE REVIEW

Game-Based Learning (GBL) has become one of the most discussed and applied approaches in education in recent years, especially in areas involving ICT. GBL represents a combination of play with educational purposes, significantly influencing student motivation and involvement (Fernandes, Quispe, Defendi, & Nogueira, 2025). The growing interest in this approach is closely related to the need to increase interactivity in the classroom and to break the monotony of traditional methods.

According to Rajcsanyi-Molnar, Andras, and Czifra (2025), the use of purposeful educational games significantly improves student engagement, especially when the content is tailored to their needs and the navigation is clear (Rajcsanyi-Molnar, Andras, & Czifra, 2025). Also, in a study on high school students, Razali et al. (2025) found that digital games help develop vocabulary and communication skills, enabling easier acquisition of abstract concepts through visual simulations (Razali, Ahmad, & Nordin, 2025).

Tampubolon and Siahaan (2025) examined the use of the Kahoot platform in English language teaching and found that this platform improves students' concentration, participation, and enjoyment during lessons (Tampubolon & Siahaan, 2025). Furthermore, Gomes, Nogaroli, and Santos (2025) argue that personalizing game content significantly increases emotional involvement and concentration, making GBL a powerful tool for education at different levels (Gomes, Nogaroli, & Santos, 2025).

An important aspect is also the integration of gamification and challenging elements that add dynamism to the learning experience. Sundram and Mokhtar (2025) emphasize that gamified learning environments have positively influenced student performance in subjects such as supply chain management (Sundram & Mokhtar, 2025), while Kalogeogianni (2025) supports the use of GBL in multicultural classrooms as a tool to develop intercultural citizenship and collaboration (Kalogeogianni, 2025).

Designing computer games composed of learning elements is not an easy problem, but it is a perceived approach to help students easily understand their tasks (Ahmada & Jaafarb, 2012).

Annetta, Minogue, Holmes, and Cheng (2020) investigated the impact of video games on the engagement and learning of high school students on the topic of genetics. Their study showed that educational games significantly increase the level of student engagement, creating a more interactive and engaging learning environment. They concluded that educational games can improve knowledge acquisition and the development of critical thinking skills (Annetta, Minogue, Holmes, & Cheng, 2020). Barzilai and Blau (2019) analyzed the impact of scaffolding in learning-based games. They found that the use of scaffolding strategies in educational games improves students' learning achievement, perception of learning, and game experiences. This study highlighted the importance of providing adequate support to students during the learning process through digital games (Barzilai & Blau, 2019).

Another educational game designed to teach computer hardware called the Computer Hardware Game (CHG), aids learning by providing a detailed three-dimensional view of computer hardware components. Students have shown positive perceptions and interest in the 3D aspects and the game of CHG. According to instructors, the game increased students' motivation, as they were involved in a competition to achieve higher scores (İnce, 2017). According to Li, Cheng, and Liu, the game motivates students to program (Li, Cheng, & Liu, 2013).

Authors Gashi and Berisha (2020) focus on the role that computer games play in increasing digital literacy in primary education in Kosovo. Their study showed that the use of digital games can help improve students' digital skills, making them better prepared for the challenges of modern society. However, the authors emphasize that there are obstacles such as the lack of equipment and teachers' knowledge to implement these games effectively (Gashi & Berisha, 2020). Meanwhile, Kelmendi and Shala (2019) examined teachers' perceptions of game-based teaching in the context of educational reforms in Kosovo. They found that teachers were generally positive towards this method, but expressed concerns about its successful implementation due to the lack of resources and training. This study emphasizes the importance of continued support and appropriate policies to encourage the wider adoption of games in Kosovar education (Kelmendi & Shala, 2019).

METHODOLOGY

To analyze this study in more detail, mixed methods were used, a research paradigm that uses and assigns an equivalent status to quantitative and qualitative methods.

The focus was on students' opinions on different forms of learning through computer games in the classroom and on what they think increases their motivation and success. This quantitative approach provides important insight into students' perceptions and helps identify factors that may influence their success and motivation when using computer games. (Mertens, 2022).

The qualitative approach aimed to reflect students' deeper motivation and perceptions towards computer game-based learning in the Technology with ICT subject. Through semi-structured interviews and content analysis of the literature review, this study aims to identify nuances in students' experiences and better understand how the intervention has influenced their motivation to learn. Hamari et al. (2016) suggest that qualitative approaches are essential for understanding the deeper aspects of the interaction between technology and education, thus providing a useful complement to quantitative analyses (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2016). The qualitative approach offers the opportunity to analyze a wide variety of student data in order to determine students' perceptions regarding motivation to learn by playing computer games.

Students were given the opportunity to add comments through this interview to share their feelings and perceptions about how computer games help in understanding concepts. Open-ended questions were used to stimulate the reflection of the students of the experimental group on their experience and to highlight their thoughts, concerns, and feelings regarding the effectiveness of computer games in learning. Thus, qualitative data of thematic analysis during students' activities are also described, and recommendations to be made for the inclusion of computer games in the teaching and learning process are presented. This is also emphasized by the authors Braun and Clarke (2021) who emphasize that the data collected from the interviews are analyzed through the thematic analysis method, which allows the identification of recurring patterns and themes from the students' responses (Braun & Clarke, 2021). This was an individual interview, which was simply a conversational method and offered the opportunity to obtain in-depth details from the students.

The sample for this research is represented by approximately 259 students, who were selected from 12 lower secondary schools in Kosovo. The sample selection method was non-probability, with a purposive approach. This method was used to ensure a selection of students who are suitable for the specific purposes of the study, including the willingness of schools to integrate computer games into their curriculum and the willingness of teachers to cooperate in this initiative.

Furthermore, data collected from the questionnaire for the experimental group were analyzed to assess their perceptions of the teaching process with the integration of computer games.

The final phase involved reflecting on and summarizing the results of the action plan, focusing on the impact of computer games on learning and student motivation. An interview conducted with a selected sample of about 30 students from the experimental group was used to assess whether their beliefs about the subject of Technology with ICT had changed during the process. This phase represents an important step in understanding how changes in methodology can be reflected in student perceptions and engagement in the learning process.

Cronbach's Alpha coefficient was calculated with a value of .853, including 20 questions in this analysis. This value indicates a high internal reliability of the instrument used to measure the motivation variables and perceptions of students on the use of computer games in the learning process. A Cronbach's Alpha value of .853 indicated that the questions within this instrument are consistently

and reliably related to the measurement of the studied concept. This means that the questionnaire used had a high internal consistency, ensuring that the results obtained are stable and repeatable if the study were to be repeated in a similar context. Meanwhile, to answer the research question, what are the perceptions of students regarding the integration of computer games in the learning process in the Technology with ICT subject, an answer is given with the questions of the questionnaire and the semi-structured interview that allowed students to express their perceptions. Also, authors Braun and Clarke (2021) emphasize that this approach allows for the identification and interpretation of key patterns and themes from student responses (Braun & Clarke, 2021). This method was chosen to present students' perceptions and experiences in detail and to build a rich understanding of the impact of computer games on learning.

RESULTS

The results collected from the questionnaires with 229 students of the experimental group were analyzed to assess the impact of the "ICT Game" on the motivation of students during the learning process in the subject of Technology with ICT. The questionnaires were used as the main instruments to collect quantitative data and to measure the perceptions, attitudes, and evaluations of students regarding their experience of using the game in the learning process.

In the context of using computer games in learning, it is important to understand how students perceive these tools and whether they affect their motivation and engagement. This section analyzes students' perceptions of the use of computer games in the subject of Technology with ICT. Through the collected data, it is examined whether students consider computer games as a useful tool for learning, and how much these perceptions affect their attitude and involvement during lessons.

Table 1 Students' perceptions of computer games

		Frequency	Percentage	Valid Percentage	Cumulative Percentage
Valid	Negative perceptions	4	1.7	1.7	1.7
	Neutral perceptions	62	27.1	27.1	28.8
	Positive perceptions	163	71.2	71.2	100.0
	Total	229	100.0	100.0	

The table above presents the distribution of students' perceptions regarding the integration of computer games in the learning process. The vast majority of students, 163 out of 229 (71.2%), expressed positive perceptions about the use of computer games in learning. This shows that most students consider games as an effective learning tool, making the learning process more attractive, interactive,

and motivating. This result is in line with the hypothesis that computer games can positively influence students' engagement and motivation to learn ICT concepts.

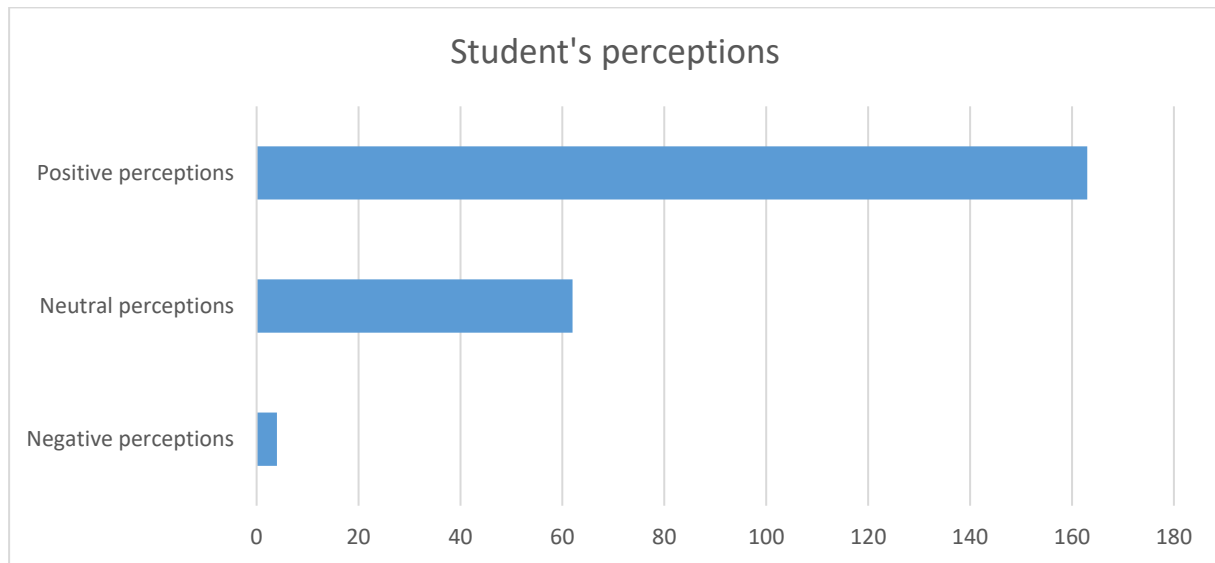


Fig. 1. Results of student's perceptions

A portion of the students, 62 out of 229 (27.1%), expressed neutral perceptions. This suggests that these students may not have a clear opinion about the effectiveness of computer games in learning or do not see them as particularly useful or harmful. The reason for this may be related to their previous experience with games in learning, learning style, or the lack of a noticeable impact on their results. Only 4 out of 229 students (1.7%) reported negative perceptions, suggesting that a very small number of students do not value the use of computer games in the learning process. This may be related to technological difficulties, preference for traditional teaching methods, or lack of interest in interactive forms of learning. The average value of perceptions is 2.69, which indicates a high tendency towards positive perceptions, being closer to the maximum value (3, which represents positive perceptions). This means that most students consider computer games to be a useful and effective tool for learning, increasing their engagement and motivation. The standard deviation (0.498) is relatively low, indicating that most students have similar attitudes towards the integration of games in learning, with little dispersion of opposing opinions. This shows that the results are consistent and that positive perceptions are not random, but dominant across the entire group of students. The results show that the use of computer games in learning is largely welcomed by students, with a large majority having positive perceptions. Only a small percentage are skeptical or opposed to this method. These findings support the idea that the integration of games in learning not only increases motivation but is also

perceived as an effective tool for knowledge acquisition. For students with neutral or negative perceptions, it may be necessary to explore additional strategies to engage them more and to show how games are integrated into the learning process.

The interview with the 30 students of the experimental group was conducted through a semi-structured interview method, which reflected their perceptions, attitudes, and experiences regarding the integration of the "ICT Game" in learning concepts from the subject of Technology with ICT.

When asked what their perceptions are regarding the integration of computer games in the Technology with ICT subject, students expressed positive opinions about the use of computer games as an educational tool in the Technology with ICT subject. For most of them, computer games offer an innovative and engaging way to learn, combining entertainment with education. One student emphasizes: "When I play the game, I feel like I learn more and I don't feel the time passing. It's much more fun than reading from a book." A female student thinks that: "Computer games in the Technology with ICT subject enable fun and at the same time learning." In general, students' perceptions about the integration of computer games were mainly positive, highlighting their benefits in motivation, understanding, and creativity, but also underlining the challenges related to technology and infrastructure.

To ensure the validity and reliability of this study, the importance of accurate and honest reporting of results was emphasized. The interpretation of the data was based on real findings, ensuring that students' perceptions and reactions to the computer game-based teaching method were reflected fairly and reliably. This approach helps to ensure an objective and unbiased reflection of the impact of new pedagogical methods on student performance and motivation (Smith E., 2020).

DISCUSSIONS

In this context, this study examines the effects of the "ICT Game" through the analysis of students' academic performance before and after using the game, as well as through the assessment of their perceptions regarding motivation and satisfaction in the learning process. The section addresses each research objective by analyzing the impact of the game on learning outcomes, its relationship with student's motivation, and how it affects their engagement in the learning process. These findings are compared with the existing literature to assess the consistency or differences between the results of this study and those of other studies in the field of teaching and learning.

Through a comparative analysis of students' perceptions, it was observed that computer games provided a more engaging and interactive learning environment. Compared to the traditional method, where students showed lower interest, the experimental group experienced a high level of engagement and satisfaction during learning. According to Gonzalez et al. (2020), the use of game-based methods improves not only academic performance but also the level of student satisfaction in learning (Gonzalez, et al., 2020).

One of the main findings of the study was the high level of intrinsic motivation among students who used computer games in their learning. The mean intrinsic motivation value was 3.98, indicating that most students felt great pleasure and interest when using games in the learning process. The relatively low standard deviation of .56 indicates that most students share a similar perception of the positive impact of games, reinforcing the idea that this method is effective in increasing engagement. This is consistent with Ryan and Deci's (2020) self-determination theory, which suggests that teaching methods that provide challenge, autonomy, and active interaction increase students' intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2020).

Interviews with students provided a deeper insight into their motivation for using computer games in the learning process. Most students stated that games make the learning process more engaging and help in acquiring technological concepts in a practical and interactive way. One student stated: "When I play the game, I feel more interested in understanding the concepts". This perception is in line with studies showing that interactive learning environments increase student motivation and involvement in the learning process (Filgona, Sakiyo, Gwany, & Okoronka, 2020). Also, some students reported that using games has had an impact on improving their academic performance. For example, one student stated: "After playing the game several times, I was able to get better results in ICT tests". This is supported by previous literature, which shows that the use of interactive learning methods positively affects academic results (Braun & Clarke, 2021). Another aspect highlighted by students was the impact of games on their engagement in the classroom. One student expressed: "I like that the game keeps me focused and I don't feel the time passing." This statement is consistent with the findings of studies showing that technology can help increase students' focus and engagement (Dennis & Stockall, 2015).

The use of computer games in education is an increasingly present method in modern educational systems. This study aimed to analyze students' perceptions of the integration of games in the teaching process of the subject of Technology with ICT, focusing on their impact on learning, motivation, and engagement of students. Previous studies show that learning based on computer games helps to improve their analytical and critical thinking skills (Saykılı, 2019). In this study, students' perceptions were assessed through questionnaires and interviews, providing a detailed analysis of the benefits and challenges of integrating computer games into learning.

The results of the student interviews provided a detailed insight into their perceptions and experiences regarding the use of computer games in the learning process. The majority of students expressed positive attitudes, emphasizing that computer games increased their motivation and engagement in learning, making the acquisition of concepts easier and more engaging. This is consistent with studies showing that game-based learning helps improve engagement and knowledge acquisition through active interaction and personalized challenges (Plass, Homer, & Kinzer, 2021). Students who had a positive perception reported feeling more focused while using games and more motivated to continue learning, as they saw this method as a form of challenge and exploration. These findings are supported by Ryan and Deci's (2020) self-determination theory, which argues that methods that provide

autonomy and tailored challenges increase students' motivation and enjoyment of learning (Ryan & Deci, 2020).

CONCLUSIONS

Another important finding of this study was that the use of computer games positively influences students' motivation to learn. The analysis of questionnaires and interviews showed that the majority of students reported positive perceptions of the use of computer games in the learning process, emphasizing that this method makes the learning process more attractive and interactive. The mean values of intrinsic motivation and extrinsic motivation showed that students feel engaged and motivated to learn through games, both for the enjoyment of the process and for the academic benefits it brings.

Students' perceptions of the use of computer games were mostly positive. Interview data showed that students valued the "ICT Game" as an effective tool for acquiring knowledge, emphasizing that it helps them better understand concepts from the Technology with ICT subject and keeps them engaged during lessons. Also, some students reported that games help them learn in a more individualized way and more appropriate for their learning style.

REFERENCES

- Ahmada, I., & Jaafarb, A. (2012). *Computer games: implementation into teaching and learning*. Proceedings - Social and Behavioral Sciences, 59, 515–519.
- Annetta, L. A., Minogue, J., Holmes, S. Y., & Cheng, M. T. (2020). *Investigating the impact of video games on high school students' engagement and learning about genetics*. Computers & Education, 55(1), 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.04.009>.
- Barzilai, S., & Blau, I. (2019). *Scaffolding game-based learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and game experiences*. Computers & Education, 70(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.014>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Dennis, L. R., & Stockall, N. (2015). *Using play to build the social competence of young children with language delays: Practical guidelines for teachers*. Early Childhood Education Journal, 43(1), 1-7.
- Fernandes, C. N., Quispe, L. Y., Defendi, L. L., & Nogueira, A. (2025). *Evaluation of the effectiveness of game strategies in learning and content retention in high school students*. INTED2025 Proceedings. <https://library.iated.org/view/NOVOAFERNANDES2025EVA>.

- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). *Motivation in learning*. Asian Journal of Education and Social Studies, 10(4), 16-37.
<https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>.
- Gashi, F., & Berisha, B. (2020). *The role of computer games in enhancing digital literacy in Kosovo's primary education*. Journal of Digital Education, 15(2), 89-104.
- Gomes, P., Nogaroli, M., & Santos, W. (2025). *Entrepreneurs in action, are more than a game, a business decision simulator*. INTED2025 Proceedings.
<https://library.iated.org/view/GOMES2025ENT>.
- Gonzalez, T., De la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education*. PLoS One, 15(10), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2014). *The Benefits of Playing Video Games*. American Psychologist, 66-78.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2016). *Does Gamification Work?—A Literature Review of Empirical Studies on Gamification*. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>.
- İnce, E. Y. (2017). *Educational Games in Higher Education*. IntechOpen.
- Kalogeogianni, F. (2025). *Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship*. Frontiers in Education.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1581833/full>.
- Kelmendi, F., & Shala, A. (2019). *Teacher perceptions of game-based learning in the context of Kosovo's educational reforms*. Education and Development, 9(3), 45-60.
- Li, Y., Xu, Z., Hao, Y., Xiao, P., & Liu, J. (2022). *Psychosocial Impacts of Mobile Games on K12 Students and Trend Exploration for Future Educational Mobile Games*. Front. Educ., 1-10.
- Li, Z. Z., Cheng, Y. B., & Liu, C. C. (2013). *A constructionism framework for designing game-like learning systems: Its effect on different learners*. British Journal of Educational Technology, 44(2), 208-224.
- Mertens, D. M. (2022). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods (5th ed.)*. SAGE Publications.
- Papadakis, S. (2018). *The use of computer games in a classroom environment*. Int. J. Teaching and Case Studies, 9(1), 1-25.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2021). *Foundations of game-based learning*. Educational Psychologist, 50(4), 258-283.

- Rajcsanyi-Molnar, M., Andras, I., & Czifra, S. (2025). *Integrating serious games and gamification for diverse learner groups: Lessons from the "GeoGecko" project*. Education Sciences, 15(4), Article 440. <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/4/440>.
- Razali, N. H., Ahmad, N. A., & Nordin, A. S. (2025). *Exploring the potential of digital game-based vocabulary learning among high school students in Selangor*. International Journal of Emerging Technologies in Learning. <http://irep.iiium.edu.my/120255>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. Contemporary Educational Psychology, 61, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Saykılı, A. (2019). *Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies*. Journal of Educational Technology and Online Learning, 2(3), 67-83. <https://doi.org/10.31681/jetol.516971>.
- Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., & Marsh, C. (2017). *Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14, 25.
- Simões, S., Oliveira, T., & Nunes, C. (2022). *Influence of computers in students' academic achievement*. Heliyon, 24:8(3).
- Smith, E. (2020). *Key Issues in Research Ethics: Teaching and Learning Through Critical Reflection*. SAGE Publications.
- Sundram, V. P., & Mokhtar, A. R. (2025). *Gamification in supply chain management education: Enhancing engagement and learning outcomes through game-based techniques*. International Journal of Research in Education, 9(14), 126–140.
- Tampubolon, J., & Siahaan, D. G. (2025). *Exploring teachers' perspectives on the use of Kahoot in English language teaching: Enhancing engagement and learning outcomes*. Journal of Classroom Action Research, 8(2), 45–58. <https://www.journal.eltaorganization.org/index.php/jcar/article/view/387>.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlere Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

Suzan TAŞKESEN

**Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır,
Türkiye**

suzaneroglu01@gmail.com

Tamer KUTLUCA

Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, Türkiye

tkutluca@dicle.edu.tr

Öz

Bu araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin kesir kavramına yönelik metaforik algılarını inceleyi amaçlamaktadır. Çalışmada, öğrencilerin kesirleri nasıl anlamlandırıdığı, hangi bilişsel süreçler doğrultusunda metaforlar ürettikleri ve bu metaforları hangi temalar altında gruplandırıdıkları analiz edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada, veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, öğrencilerden kesir kavramını bir metafor kullanarak açıklamaları ve seçtikleri metaforları gerekçelendirmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin kesirleri genellikle parça-bütün ilişkisi, tamamlanmamışlık, denge, bölünebilirlik ve soyut matematiksel yapılar bağlamında anlamlandırıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet faktörünün metafor seçimleri üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir; erkek öğrencilerin daha çok bölünebilirlik ve mekanik sistemler ile ilişkilendirdiği, kız öğrencilerin ise tamamlanmamışlık ve günlük yaşam nesneleri üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, kesir öğretiminde öğrenci merkezli ve anlamlandırmaya dayalı yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin kavramsal yanılgılarının giderilmesi için somut materyallerle desteklenen öğretim uygulamalarının artırılması önerilmektedir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yaş gruplarının ve kültürel bağlamların metafor üretimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kesir kavramı, metafor analizi, matematik eğitimi, içerik analizi

GİRİŞ

Matematik eğitimi, bireyin analitik düşünme, problem çözme ve soyut kavramları anlama becerilerini geliştiren temel bir disiplin olarak kabul edilmektedir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Ancak, özellikle kesirler konusu, öğrenciler için zorlayıcı bir öğrenme alanı olarak öne çıkmaktadır (Lamon, 2001). Kesirlerin doğası gereği soyut ve çok boyutlu olması, öğrencilerin bu kavramı anlamlandırma süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır (Pantziara ve Philippou, 2012). Bu bağlamda, öğrencilerin kesirleri nasıl algıladıklarını anlamak, onların öğrenme süreçlerine yönelik etkili stratejiler geliştirmek açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin matematiksel kavramlara dair algılarını incelemek için metaforlar güçlü bir araç olarak görülmektedir. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları anlamlandırırken zihinlerinde oluşturdukları bilişsel yapıları ortaya koyarak öğrenme süreçlerine dair ipuçları sunar (Lakoff ve Núñez, 2000). Matematik eğitiminde, öğrencilerin kullandıkları metaforlar veya benzetmeler, onların matematiksel kavramları nasıl düşündüklerini ve bu kavramlara karşı nasıl bir tutum geliştirdiklerini anlamak için çok değerli bir araç olarak kabul edilmektedir (Çelik, 2021). Bu nedenle, öğrencilerin kesirlere yönelik metaforik algılarını incelemek, onların bu konuyla ilgili kavrayışlarını ve olası öğrenme güçlüklerini belirlemek açısından önemli bir katkı sağlayacaktır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kesirlere yönelik metaforik algılarının incelenmesi, eğitimde kesir kavramının öğretiminde kullanılan yöntemlerin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemini vurgulayan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, (Ömer Beydoğan ve Hayran, 2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul öğrencilerinin kavram testleri ve yazılı anlatımları üzerinden kavramsal anlamlandırma yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma, öğrencilerin kesirlerle ilgili kavramları öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla çeşitli kaynaklardan oluşturulan testlerin uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretim materyallerinin öğrencilerin kavramsal algılarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. (Uça ve Saracoğlu, 2017) ise ondalık kesirlerin anlamlandırılmasında gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının önemini vurgulamaktadır. Araştırmada, bağlamsal problemler ile çalışan öğrencilerin, bağlamsal olmayan problemlerle çalışanlara göre daha iyi bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, gerçek yaşam bağlamlarının kesir öğretiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Literatürde kesirlerin öğrenilmesi üzerine yapılan araştırmalar genellikle kavramsal anlama, işlem becerileri ve öğretim stratejileri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Hallet vd., 2010; Siegler vd., 2011). Ancak öğrencilerin kesirlere yönelik algılarını ortaya koyan metafor analizine dayalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kesirleri nasıl kavramsallaştırdığını belirlemek, hem öğretim programlarının geliştirilmesi hem de öğretmenlerin ders içi uygulamalarını zenginleştirmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kesirlere yönelik metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, öğrencilerin kesir kavramını nasıl anlamlandırıdığını belirleyerek, öğrenme süreçlerindeki kavramsal yapıların daha iyi anlaşılmasına katkı sunmayı hedeflemektedir. Elde edilen

bulguların, öğretim süreçlerinin yapılandırılmasına ve kesirlerin öğretimine yönelik yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğrencilerin kesirlere ilişkin metaforik algılarını derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu öznel deneyimlerini ve anlamlandırma süreçlerini incelemeye odaklanan bir araştırma metodolojisidir (Creswell, 2013). Seçilen araştırma deseni, katılımcıların kesirlere yönelik öznel perspektiflerini ve düşünme biçimlerini detaylı bir şekilde keşfetmeye imkân sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl algıladıklarını, anlamlandırdıklarını ve zihinsel olarak yapılandırdıklarını anlamada kritik bir rol oynamaktadır (Van Manen, 2016). Fenomenolojik araştırma stratejisi, katılımcıların kesirler hakkındaki bireysel deneyimlerini ve bunlara yükledikleri anlamları mercek altına almayı hedeflemektedir. Bu süreçte, öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl kavramsallaştırdıkları ve zihinsel olarak yorumladıkları derinlemesine incelenmektedir (Boero, 2001).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf düzeyinden toplam 140 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin kesirlere yönelik metaforik algılarını karşılaştırmalı olarak incelemek ve bu yaş gruplarının matematiksel kavrayışını daha net ortaya koymak hedeflenmiştir.

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinin temel nedeni, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin kesir kavramına yönelik daha gelişmiş matematiksel düşünme becerilerine sahip olmalarıdır. Bu öğrenciler, temel kesir bilgilerini edinmiş olup, kavramı daha derinlemesine anlamlandırma ve çeşitli bağlamlarda kullanma aşamasındadır (Schoenfeld, 2020). Bu farklılık, kesirler konusundaki metaforik algıların gelişimsel sürecini anlamaya olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri, matematiksel kavramları nasıl anlamlandırdıklarının anlaşılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Ortaokul 7. sınıf öğrencileri, soyut düşünme becerilerinin farklı evrelerinde bulunmaları nedeniyle, kesirler konusundaki algılarının karşılaştırılması açısından zengin bir örneklem oluşturmaktadır (Kilpatrick vd., 2001). Araştırmanın amacı, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin kesirler konusundaki metaforik algılarını inceleyerek, matematiksel kavrayışın gelişimsel sürecini anlamaktır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	69	49,29
Erkek	71	50,71
Toplam	140	100,00

Örnekleme toplam 140 öğrenci bulunmaktadır. Cinsiyet dağılımı oldukça dengeli olup, 71 öğrenci (%50,71) erkek, 69 öğrenci (%49,29) kadındır. Bu durum, araştırmada cinsiyetin metafor algıları üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak değerlendirme açısından avantaj sağlamaktadır. Örnekleme bu dengeli dağılım, çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğini artırabilir. Cinsiyetler arasında belirgin bir sayısal fark bulunmadığından, metaforik algılar açısından cinsiyetin etkisini değerlendirirken gruplar arasında büyük bir dengesizlikten kaynaklanabilecek yanlılık riski düşük olacaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, öğrencilerin kesirlere yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir cümle tamamlama formu kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılara şu yönerge verilmiştir:

"Kesir gibidir, çünkü"

Bu nitel veri toplama tekniği, öğrencilerin kesirleri nasıl anlamlandırdıklarını kendi ifadeleriyle ortaya çıkarmaya yönelik bir yaklaşımdır. Açık uçlu cümle tamamlama yöntemi, katılımcıların özgün düşüncelerini ve zihinsel imgelerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır.

Metafor analizi, bireylerin soyut kavramları somut imgelerle ilişkilendirerek anlamlandırma süreçlerini incelemeye imkân tanıyan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Presmeg, 1992). Bu yöntem, öğrencilerin matematiksel kavramlarla kurdukları bilişsel bağlantıları derinlemesine anlamada etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Boaler, 2016).

Toplanan veriler, öğrencilerin kesirler hakkındaki zihinsel temsillerini ve kavramsal algılarını açığa çıkarmak amacıyla detaylı bir şekilde kategorize edilecektir. Bu yaklaşım, matematiksel kavramların öğrenciler tarafından nasıl yorumlandığını ve anlamlandırıldığını anlamaya yardımcı olmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine incelenmesine ve anlamlandırılmasına olanak sağlayan sistematik bir analiz yaklaşımıdır (Krippendorff, 2018).

Veri analizi süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

1. Ön Kodlama Süreci: Her bir öğrenci yanıtı detaylı bir şekilde incelenerek, kesirlerle ilgili metaforik algıları yansıtan anahtar kelimeler ve ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadeler, "soyutluk", "değişkenlik", "parça-bütün ilişkisi", "günlük yaşam" gibi tematik kategoriler altında gruplandırılmıştır (Boero, 2001).
2. Kategorilendirme: Toplanan metaforlar, öğrencilerin kesirler konusundaki algılarını yansıtacak şekilde kategorize edilmiştir. Her bir katılımcıya Ö1, Ö2, Ö3,... Ö140 şeklinde kod numaraları verilerek anonimlik sağlanmıştır.
3. Güvenilirlik Çalışması: Kodlama süreci, araştırmacılar tarafından yapılan çoklu değerlendirmelerle gerçekleştirilmiş ve belirli bir güvenilirlik seviyesi elde edilene kadar tartışmalı veriler üzerinde uzlaşa sağlanmıştır (Orwin & Vevea, 2009).
4. Desenin Çıkarılması: Kategoriler arasındaki ilişkiler ve öğrencilerin kesirler hakkındaki algılarındaki örüntüler detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Analiz sürecinin temel amacı, öğrencilerin kesirler konusundaki metaforik algılarını derinlemesine anlamak ve bu algıların matematiksel kavrayışlarına etkisini ortaya koymaktır.

BULGULAR

Metaforların Dağılımı

Bu bölümde, öğrencilerin kesir kavramına yönelik ürettikleri metaforlar analiz edilerek, bu metaforların hangi temalar altında toplandığı incelenmiştir. Ayrıca, metaforların cinsiyete göre dağılımı ve öğrencilerin metafor seçimlerini gerekçelendirme biçimleri değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin kesirleri nasıl anlamlandırdığına ve bu anlamlandırmaların hangi bilişsel süreçlere dayandığına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin metaforik ifadeleri içerik analizi yöntemiyle temalara ayrılmış ve ortaya çıkan ana kategoriler doğrultusunda betimsel analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Metaforların dağılımı

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Pasta	35	25,00	Hayat	5	3,57
Pizza dilimi	18	12,86	Elma	2	1,43
Şeker/Çocuk	11	7,86	Kek	2	1,43
Şakir Hoca	6	4,29	Bıçak	2	1,43
Yiyecekler	6	4,29	Diğer	47	33,57
Çikolata	6	4,29			
Toplam	140	100,00			

Tabloyu incelediğimizde, öğrencilerin kesirlere yönelik metaforik algılarında belirgin bir çeşitlilik gözlemlenmektedir. En yaygın kullanılan metafor "pasta" olup, öğrencilerin %25'i tarafından tercih edilmiştir. Bu durum, pastanın bölünebilirlik ve parçalara ayrılma özellikleri nedeniyle kesirleri somutlaştırmak için etkili bir benzetme olduğunu göstermektedir. İkinci sırada gelen "pizza dilimi" metaforu ise, %12,86 oranında kullanılarak benzer bir işlev görmektedir. Kesirlerin eğlenceli veya tatlı bir yönünü vurgulamak amacıyla kullanılan "şeker/çocuk" metaforu ise %7,86 oranında tercih edilmiştir.

Orta derecede yaygın olan metaforlara baktığımızda, "Şakir Hoca", "yiyecekler" ve "çikolata" gibi metaforlar %4,29 oranında kullanılmıştır. Bu metaforlar, öğrencilerin kesirleri daha somut ve tanıdık kavramlarla ilişkilendirme çabasının bir göstergesidir. Öte yandan, "hayat", "elma", "kek" ve "bıçak" gibi daha az yaygın olan metaforlar ise %1,43 oranında tercih edilmiştir. Bu tür metaforlar, öğrencilerin kesirleri daha az yaygın bir perspektiften ele aldığını veya kişisel deneyimlerle ilişkilendirdiğini göstermektedir.

Özellikle dikkat çeken bir diğer nokta ise, "diğer" kategorisinde yer alan 47 farklı metaforun toplamda %33,57'lik bir dilim oluşturmasıdır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin kesir kavramını anlamak için çok çeşitli ve yaratıcı yollar kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitimcilerin kesirleri öğretirken öğrencilerin farklı algılarından faydalanabileceklerini ve bu çeşitliliği ders içeriğine entegre edebileceklerini göstermektedir. Kesirlerin öğreniminde yiyeceklerle ilgili metaforların öne çıkması, somutlaştırma açısından etkili bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3. Metaforların cinsiyete göre dağılımı

Erkek		Kadın	
Metafor	f	Metafor	f
Pasta	14	Pasta	21
Pizza dilimi	7	Pizza dilimi	11
Şeker/Çocuk	5	Şeker/Çocuk	6
Şakir Hoca	3	Şakir Hoca	3
Yiyecekler	3	Yiyecekler	3
Çikolata	4	Çikolata	2
Hayat	4	Hayat	1
Elma	1	Elma	1
Kek	1	Kek	1
Bıçak	1	Bıçak	1
Diğer	23	Diğer	24

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin kesirlere yönelik metafor üretiminde cinsiyete bağlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Hem erkek hem de kadın öğrenciler tarafından en yaygın kullanılan metafor "Pasta"dır ve kadın öğrencilerde ($f = 21$) erkek öğrencilere ($f = 14$) kıyasla daha fazla tercih edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kesir kavramını bölünebilir ve paylaşılabılır gıdalar üzerinden anlamlandırma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, "Pizza dilimi" ve "Şeker/Çocuk" metaforları da sıkça kullanılan benzetmeler arasındadır. Erkek öğrenciler arasında "Pizza dilimi" ($f = 7$) ve "Şeker/Çocuk" ($f = 5$) metaforları yaygınken, kadın öğrencilerde "Pizza dilimi" ($f = 11$) ve "Şeker/Çocuk" ($f = 6$) daha fazla tercih edilmiştir. Bu durum, kadın öğrencilerin kesir kavramını daha çok "paylaşım" ve "bölünebilirlik" ekseninde değerlendirdiğini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra, "Şakir Hoca" ve "Yiyecekler" metaforları her iki cinsiyet tarafından eşit oranlarda ($f = 3$) kullanılmıştır. Ancak "Çikolata" ve "Hayat" gibi metaforlar erkek öğrencilerde daha sık görülürken, kadın öğrencilerde daha düşük frekansta kalmıştır. Bu sonuçlar, erkek öğrencilerin kesirleri daha çok somut nesneler yerine soyut kavramlar veya farklı temalar üzerinden anlamlandırma eğiliminde olabileceğine işaret etmektedir.

Genel olarak, her iki cinsiyetin de kesir kavramını farklı nesnelerle ilişkilendirdiği görülmektedir. Kadın öğrenciler daha çok yiyecekler ve paylaşım odaklı metaforlar kullanırken, erkek öğrenciler daha çeşitli ve soyut metaforları tercih etmiştir. Bu farklılıklar, öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerinden ve matematiksel kavramları anlamlandırma biçimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Cinsiyet ile metafor tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için istatistiksel analizler yapılması faydalı olacaktır.

Öğrencilerin Kesirlere Yönelik Metaforlarının Tematik Analizi

Bu bölümde, öğrencilerin kesirlere yönelik oluşturdukları metaforlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve belirli temalar altında gruplandırılmıştır. İçerik analizi sonucunda "Bölünebilirlik ve Paylaşım", "Matematiksel Yapı", "Yaşamla İlişkilendirme", "Bütünlük ve Eksiklik", "Görsel ve Fiziksel Benzerlik" olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir.

1. Bölünebilirlik ve Paylaşım: Bu temada öğrencilerin kesirleri bölünebilir ve paylaşılabılır nesneler üzerinden anlamlandırdığı görülmüştür. "Pasta", "Pizza", "Çikolata" ve "Şeker" gibi metaforlar bu kategoriye girmektedir. Öğrenciler, kesirleri bir bütünün parçaları olarak gördüklerini ve paylaşılabılırlik kavramı ile ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci kesirleri "Pasta gibi, çünkü herkes bir dilim alabilir" şeklinde açıklamıştır.
2. Matematiksel Yapı: Bazı öğrenciler kesirleri doğrudan matematiksel yapıları ile ilişkilendirmiştir. "Matematik problemleri", "Çizgi grafiği" ve "Sayısal oranlar" gibi metaforlar bu kapsamda değerlendirilmiştir. Bu temadaki öğrenciler, kesirleri matematiksel bir yapı olarak gördüklerini ve daha analitik bir yaklaşımla ele aldıklarını ifade etmişlerdir.
3. Yaşamla İlişkilendirme: Bu temada öğrenciler kesirleri, insan hayatı, duygular veya sosyal rollerle ilişkilendirmiştir. Örneğin, "Hayat" metaforunu kullanan bir öğrenci, kesirleri

- “Hayatın her zaman tam olmadığını ve bazen eksik parçalar içerdiğini” ifade etmiştir. Benzer şekilde, bazı öğrenciler kesirleri "Arkadaşlık" ve "Aile içindeki paylaşım" gibi sosyal kavramlarla açıklamışlardır.
4. Bütünlük ve Eksiklik: Bu temada kesirler, bir bütünün eksik parçaları olarak yorumlanmıştır. Öğrenciler, kesirleri tam olmayan nesneler veya eksiklik hissi veren durumlarla ilişkilendirmiştir. Örneğin, bir öğrenci kesirleri “Kırık bir tabak gibi, çünkü bir parçası eksik” şeklinde tanımlamıştır. Bu metaforlar, öğrencilerin kesir kavramını eksiklik ve tamamlanmamışlık üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir.
 5. Görsel ve Fiziksel Benzerlik: Bazı öğrenciler kesirleri doğrudan görsel ve fiziksel benzerlikler üzerinden tanımlamıştır. Örneğin, "Dilimlenmiş bir portakal" veya "Yapboz parçası" metaforları bu gruba girmektedir. Öğrenciler, kesirlerin fiziksel olarak bir nesnenin parçalarına benzemesi nedeniyle bu metaforları seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin ürettikleri metaforların tematik analizi, kesir kavramının farklı algı boyutlarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı kesirleri "bölünebilirlik ve paylaşım" üzerinden değerlendirirken, bazıları matematiksel yapıya, yaşamla ilişkilendirmeye veya bütünlük-eksiklik kavramlarına vurgu yapmıştır. Bu durum, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırma süreçlerinin, bireysel deneyimlerine ve bilişsel gelişimlerine bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Elde edilen bu tematik çerçeve, matematik eğitiminde kesir öğretiminin öğrencilerin günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kavramları nasıl yapılandırdıklarını anlamak, daha etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kesirlere yönelik metaforik algıları incelenmiş ve öğrencilerin kesir kavramını nasıl anlamlandırdıkları analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin kesirleri genellikle somut nesnelerle ilişkilendirerek tanımladığını, ancak bazı öğrencilerin daha soyut ve matematiksel kavramlarla da bağlantı kurabildiğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, matematik eğitimi alanında yapılan önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı kesirleri bölünebilirlik, paylaşım ve parça-bütün ilişkisi bağlamında ele almıştır. Bu durum, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi (Ojose, 2008) ile açıklanabilir. Piaget'ye göre çocuklar somut işlemler döneminde (7-11 yaş), matematiksel kavramları anlamlandırmada somut nesnelerden ve deneyimlerinden yararlanır. Çalışmamızda öğrencilerin "Pasta", "Pizza", "Çikolata" ve "Elma" gibi metaforları sıkça kullanmaları, kesir kavramının somut nesnelerle ilişkilendirilerek öğrenildiğini göstermektedir. Bu bulgu, Bobos ve Sierpinska (2017) tarafından yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir. Bu araştırmalarda, öğrencilerin kesirleri genellikle günlük yaşamlarında karşılaştıkları bölünebilir nesneler üzerinden kavramsallaştırdıkları bulunmuştur.

Öte yandan, bazı öğrencilerin kesirleri soyut matematiksel yapılarla ilişkilendirdiği gözlemlenmiştir. Mason vd., (2009), kesir bilgisinin sadece bölme işlemiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda orantısal düşünme, sayı hissi ve matematiksel modelleme ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızda bazı öğrencilerin kesirleri "Matematik Problemleri", "Oranlar" veya "Grafikler" gibi metaforlarla ifade etmesi, bu gelişmiş kavramsal anlayışın bir göstergesi olabilir. Bu durum, Adjage (2005) tarafından ortaya konulan matematiksel kavramların içselleştirilmesi sürecine de işaret etmektedir. Adjage (2005), öğrencilerin matematiksel düşünmeyi önce somut nesnelerle ilişkilendirdiğini, daha sonra ise soyut düşünme becerileri geliştikçe kavramları içselleştirdiğini belirtmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu, bazı öğrencilerin kesir kavramına yönelik eksiklik, tamamlanmamışlık veya düzensizlik gibi anlamlar yüklediğidir. Örneğin, bazı öğrenciler kesirleri "Kırık bir tabak" veya "Eksik bir bütün" şeklinde tanımlamıştır. Bu durum, öğrencilerin kesirleri bazen bir bütünün eksik parçaları olarak gördüğünü, ancak bu kavramsal çerçevenin kesirlerin matematiksel doğasıyla her zaman örtüşmediğini göstermektedir. Siegler ve Lortie-Forgues (2015), öğrencilerin kesir kavramını genellikle tam sayılar perspektifinden ele aldıklarını ve bu nedenle kesirleri eksik veya tamamlanmamış bir şey olarak algıladıklarını belirtmiştir. Bu tür yanılgılar, kesir öğretiminde kavramsal açıklamaların eksikliğinden kaynaklanabilir.

Çalışmamız ayrıca öğrencilerin metaforları arasında cinsiyete bağlı bazı farklılıklar olabileceğine dair ipuçları sunmaktadır. Özsoy ve Eroğlu (2024), matematiksel kavramlara yönelik algıların cinsiyete göre değişebileceğini öne sürerken, bazı araştırmalar erkek öğrencilerin matematiğe daha sistematik bir bakış açısıyla yaklaştığını, kız öğrencilerin ise günlük yaşamla bağlantılı metaforlar üretmeye daha yatkın olduğunu göstermektedir (Kebap ve Cenberci, 2020; Özsoy ve Eroğlu, 2024). Çalışmamızda kız öğrencilerin kesirleri daha çok paylaşım ve sosyal ilişkiler bağlamında anlamlandırdığı, erkek öğrencilerin ise kesirleri matematiksel yapılarla ilişkilendirdiği gözlemlenmiştir.

Bu bağlamda, çalışmamızın bulguları, kesir öğretiminin yaş gruplarına, bilişsel gelişim seviyelerine ve bireysel farklılıklara uygun olarak farklılaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bruner'in "keşfetmeye dayalı öğrenme" teorisi de öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırırken kendi deneyimlerinden yola çıktığını vurgulamaktadır (Ozdem-Yilmaz ve Bilican, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin kesir kavramını anlatırken öğrencilerin zihinsel modellerini dikkate alması, farklı öğretim stratejileriyle kesir kavramını derinlemesine işlemeleri önerilmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin kesirlere yönelik metaforik algıları, onların matematiksel düşünme süreçlerini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Literatürle paralel olarak, öğrencilerin kesirleri anlamlandırma sürecinde somut nesneler, paylaşım kavramı, matematiksel yapılar ve eksiklik-bütünlük algısı gibi farklı perspektifler geliştirdiği görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin kesir öğretiminde zengin bağlamsal örnekler sunmalarının ve öğrencilerin ürettiği metaforları ders içeriğine entegre etmelerinin öğrenme sürecini destekleyebileceğini göstermektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin kesirlere yönelik metaforik algılarını inceleyerek, öğrencilerin kavramsal anlamlandırmalarında farklı bilişsel yaklaşımlar geliştirdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kesir öğretiminin daha etkili ve anlamlı hale getirilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kesirleri somut nesnelerle ilişkilendirdiği göz önünde bulundurularak, öğretim sürecinde kesir modelleri, kesir çubukları, pizza veya çikolata gibi günlük nesnelerle yapılan uygulamalar artırılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin kavramsal anlamlandırma süreçleri desteklenebilir.
- Öğrenciler kesirleri tanımlarken kendi ürettikleri metaforları kullanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin ürettiği metaforları sınıf içinde tartışarak ve öğretim materyallerine dahil ederek bilişsel bağlam oluşturmalarına yardımcı olabilir.
- Öğrencilerin kesirleri sıklıkla parça-bütün ilişkisi bağlamında ele aldığı gözlemlenmiştir. Ancak kesirlerin oran, bölme, ölçeklendirme ve sayı doğrusu üzerindeki konumu gibi farklı yönlerinin de vurgulanması önemlidir. Öğretim sürecinde orantısal düşünme ve kesirlerin farklı temsilleri üzerine daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- Çalışmada bazı öğrencilerin kesirleri eksiklik, düzensizlik veya tamamlanmamışlık olarak algıladığı görülmüştür. Bu tür yanılgılar, bütün ve parça ilişkisini doğru anlamalarını sağlayacak etkileşimli etkinliklerle giderilebilir. Kesirlerin tam sayılardan farklı olduğu, negatif kesirlerin de var olduğu ve kesirlerin geniş bir matematiksel yapıyı temsil ettiği vurgulanmalıdır.
- Çalışma bulguları, bazı öğrencilerin kesirleri görsel temsillerle, bazılarının ise soyut matematiksel kavramlarla anlamlandırdığını göstermektedir. Öğretim sürecinde görsel, sözel ve uygulamalı öğrenme teknikleri dengeli şekilde kullanılmalı ve her öğrencinin bilişsel tarzına uygun yöntemler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adjiage, R. (2005, October). Ratios and proportions: Complexity and teaching at grades 6 and 7. In *Proceedings of the 27th Annual Meeting of PME-NA* (Vol. 2).
- Beydoğan, O. H., & Hayran, Z. (2016). Middle school students' tendencies on interpretation of concepts [Ortaokul öğrencilerinin kavramları anlamlandırma eğilimleri].
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching*. Jossey-Bass.

- Bobos, G., & Sierpinska, A. (2017). Measurement approach to teaching fractions: A design experiment in a pre-service course for elementary teachers. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 18(2).
- Boero, P. (2001). *Mathematics education and the development of the concept of a metaphor*. Educational Studies in Mathematics, 46(2), 101-122. <https://doi.org/10.1023/A:1012375413353>
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, M. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 1-16.
- Hallett, D., Nunes, T., & Bryant, P. (2010). Individual differences in conceptual and procedural knowledge when learning fractions. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 395.
- Kebap, M., & Çenberci, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi ve matematik öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1565-1589.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academies Press.
- Lakoff, G., & Núñez, R. E. (2000). *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. Basic Books.
- Lamon, S. J. (2001). Presenting and representing: From fractions to rational numbers. In A. Cuoco (Ed.), *The Roles of Representation in School Mathematics* (pp. 41-58). National Council of Teachers of Mathematics.
- Mason, J., Stephens, M., & Watson, A. (2009). Appreciating mathematical structure for all. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 10-32.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- Ojose, B. (2008). Applying Piaget's Theory of Cognitive Development to Mathematics Instruction. *Mathematics Educator*, 18(1), 26-30.
- Orwin, R. G., & Vevea, J. L. (2009). Evaluating coding decisions. *The handbook of research synthesis and meta-analysis*, 2, 177-203.
- Ozdem-Yilmaz, Y., & Bilican, K. (2020). Discovery learning—jerome bruner. *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 177-190.

- Özsoy, M., & Eroğlu, A. (2024). Metaphorical Analysis of Equation, Coordinate System and Slope Concepts from Student and Teacher Perspective. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(4).
- Özsoy, M., & Eroğlu, A. (2024). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Doğrusal Denklemlerdeki Kavramlara İlişkin Metaforik Algıları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(4), 954-974.
- Pantziara, M., & Philippou, G. (2012). Levels of students' "conception" of fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 79(1), 61-83.
- Schoenfeld, A. H. (2020). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. Routledge.
- Siegler, R. S., & Lortie-Forgues, H. (2015). Conceptual knowledge of fraction arithmetic. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 909-918. <https://doi.org/10.1037/edu0000025>
- Siegler, R. S., Fazio, L. K., Bailey, D. H., & Zhou, X. (2011). Fractions: The new frontier for theories of numerical development. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(9), 403-409.
- Uça, S., & Saracoğlu, A. S. (2017). Öğrencilerin ondalık kesirleri anlamlandırmasında gerçekçi matematik eğitimi kullanımı: Bir tasarı araştırması. *İlköğretim Online*, 16(2), 469-496.
- Van Manen, M. (2016). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Routledge.

The Double Standards in Genital Mutilation

Kameel Ahmady

University of Kent, UK

Abstract

In 2015, a ten-year innovative and comprehensive study on female genital mutilation (FGM) in Iran under the auspice, *In the Name of Tradition - A Comprehensive Research Study on Female Genital Mutilation / Cutting (FGM/C)* was undertaken.¹ The study analysed the underlying rationales why FGM is mainly practised in four Iranian provinces and refuted a long-standing but erroneous belief that FGM only takes place within the African border. It was the culmination of a long, perilous and poignant journey from discovering with horror that the females in my own family had been subjected to FGM, to understanding its perpetuation.

It was during this period that the probing of another tradition that affects male children in Iran, namely male genital mutilation/cutting (MGM/C) was ensued. Any consideration of FGM/C naturally provoked thoughts on how dissimilar and similar MGM/C is to FGM/C. No doubt, the previous study on the removal of healthy skin tissue for no medical rationale on the female genitalia was a prelude into this enquiry of the removal of healthy skin tissue on the male genitalia, absent a medical rationale. This led to the exploration of genital mutilation of young Iranian young boys as another harmful tradition on children. It resulted in the publication of *The Blade of Tradition in the Name of Religion - A Phenomenological Investigation into Male Circumcision in Iran*².

The objective of the article is to illuminate the complex challenges posed by MGM thru the prisms of societal acceptance and the interlinking holy triumvirates of masculinity obedience, tradition and the potent role of religion. Particularly, MGM's complexity, societal norms and attitudes are operating within an interlocking wreath of culture and religion. The remarkable similarities between FGM and MGM are riveting and ring tragically familiar: strongly-held religious convictions and cultural motivations that are employed to justify the demands of this male gendered practise. Similar to FGM, despite MGM's widespread

¹ Kameel Ahmady, (2016). "In the Name of Tradition – Female Genital Mutilation in Iran", Frankfurt am Main: UnCUT/VOICES Press

² Kameel Ahmady, (2024). *The Blade of Tradition in the Name of Religion - A Phenomenological Investigation into Male Circumcision in Iran*²ⁿ. Denmark, Aveye Buf

prevalence, the rising chorus decrying MGM demands a re-examination of this harmful tradition that is forced on little boys for no other reason than that they are male. Ultimately, the purpose of this article is to present an examination of MGM against the backdrop of double standards. Whether undertaken on boys or girls the two are intractably linked. What is lamentably obvious that in both tragic scenarios, the external genitals of vulnerable children are being mutilated in the name of tradition, absent a medical urgency and under the blade.

Keywords: FGM, FGM/C, Iran, patriarchy, masculinity, MGM, MGM/C male circumcision complications, health policy, the right to bodily integrity, human rights

Introduction

The debate encompassing FGM and MGM has simmered into heated emotional discourses on whether or not FGM and MGM are the same. At loggerheads, these two seemingly irreconcilable positions have escalated into bitter rhetoric as both elicit strong emotions.

MGM, whether performed within a medical or religious context, is a practice that holds a myriad of meanings. It is primarily rooted in the beliefs of two Semitic religions, Judaism and Islam. It can take place as part of a religious ceremony as in the Jewish faith when male infants undergo MGM on their eighth day of life, providing there is no medical contraindication.¹ And yet, religion can operate as a deterrent. Buddhism and the Hindu religions oppose MGM. Indeed, in the Hindu religion the body is a creation of God and no one has the right to change it without the permission of the person to whom the body has been given.² However, due to alleged touted health benefits, MGM has now seeped beyond religious boundaries.

Although FGM and MGM share overlapping similarities, the two greatly differ in terms of risks and health consequences. MGM is unconsented genital surgery that carries potential health risks whereas FGM, equally unconsented, has an egregious compilation of acute and long-term complications that have been firmly established. MGM is the surgical removal of the foreskin, the elastic sleeve of sensitive tissue that normally covers and protects the penile glans or head of the penis. This partial or total removal occasionally addresses medical problems but is most often for ethnoreligious or cultural reasons. This is sometimes but not always, performed in hospital shortly after birth or at a young age.

¹ World Health Organization & UNAIDS. (2008). Male circumcision: global trends and determinants of prevalence, safety and acceptability at p 3

² Ahmady, K. (2023). Blade of Tradition in the Name of Religion - A Phenomenological Investigation into Male Circumcision in Iran, Avaye Buf at p 100 (hereinafter The Blade).

FGM is the various degrees of cutting on the female external genital and is considered to be more violent and socially suppressive, with drastically heightened serious and damaging physical repercussions. In terms of surgical removal, MFM and FGM are stark in their differences. For MGM to be equivalent to FGM, the entire tip of a male penis would need to be mutilated. Indeed, the sheer level of harm entailed by FGM passes a threshold of intolerability that is not passed by MGM.¹ Depending on the degree of mutilation, FGM is anatomically much more extensive.

Nevertheless, the FGM/MGM acrimonious debates centres on MGM as either a preventative health basis, a religious mandate or as a human right quandary. A drumbeat of derision has ensued with some vehemently voicing “How dare I compare the innocuous and beneficial removal of the foreskin with the extreme mutilations enacted against females in other societies!”² Others have argued that MGM should not be considered in isolation from FGM. (Hellsten, Sirkku 2004). Many have pointed out that [I]n addition to anatomical differences, the expected health risks and social-cultural context for each, make male and female circumcision two distinct modern health topics;³ and “to discuss FGM in the same breath as male circumcision is to trivialize the former and to cause all manner of moral confusion.”⁴

MGM has been frequently encouraged either as part and parcel of a particular religious or cultural tradition, or as a health measure. MGM, with its fluctuating rationales of its glorious benefits, has been tolerated as just a minor harm with the implication that the tip of the penis is of minute consequence. This position tacitly assumes that MGM is an insignificant matter; however as drily noted by the renowned anti-FGC activist Hanny Lightfoot-Klein, “It is highly unlikely that one would find many volunteers amongst those who shrug off removal of the male foreskin as being insignificant, were they asked to prove their point by allowing a comparable amount of skin to be removed-even with anaesthesia-from their own genital.”⁵ Unquestionably, the perception of FGM is implicated in the understanding of MGM.

Methods (Methodology)

The purpose of this article is to draw attention to the double standards within mutilation that need to be addressed. The genesis of this paper is the assertion that the source of male mutilation are cultural or religious values that feeds its prevailing nonchalant acceptance. This article assesses the consequences

¹ Bell K., (2005). Genital Cutting and Western Discourses on Sexuality. *Medical Anthropology Quarterly*. (2):125–148 at 135

² Ibid.

³ Go Ask Alice Editorial Team, (2021). What's the Difference Between Male and Female Circumcision?, Columbia Health

⁴Earp BD, (2014). FGM and Male Circumcision: Should There Be a Separate Ethical Discourse? blog.practicaethics.ox.ac.uk.

⁵Lightfoot-Klein H., (1997). Similarities in Attitudes and Misconceptions about Male and Female Sexual Mutilations. In: Denniston, G.C., Milos, M.F. (eds) *Sexual Mutilations*. Springer, Boston, MA.

of MGM within cultural and social dynamics, and obstructions to eradication. As MGM is not an overtly researched field, and the extent of the mental health consequences have been under-researched, especially within the United States, where available it was important to explore all sources of information in order to generate the best understanding of MGM's mechanical hold. In order to retain the integrity of the informational sources, a literature review of peer-reviewed journal articles was conducted. The inclusion criteria for the literature search included articles and websites of institutions or organizations that have been involved in MGM that were purposively identified. In addition to extrapolating data from the medical organisations Academy of Paediatrics (AAP) and the Centre for Disease Control (CDC), four international organizations that address MGM were reviewed for relevant information: specifically, the United Nations (UN), the World Health Organisation (WHO) and the Brussels Collaboration on Bodily Integrity. A peruse of three international treaties: the Universal Declaration of Human Rights, (UDHR) The Convention on the Rights of the Child, (CRC) The United Nations Children's Fund (UNICEF) was also undertaken.

Part 1 The disturbing threads of commonality between FGM and MGM

Although there are significant differences between FGM and MGM and difficulties involved in juxtaposing the practices of FGM and MGM, there are also certain parallels. There is an intentional alteration of the genitals. "[C]ertainly the two procedures are related."¹ The reasons given for routine FGM and MGM are essentially the same: both are perpetrated by force on the generally unanaesthetized, helpless bodies of unconsenting infants and children.² There are several uncomfortable similarities between FGM and MGM that extend beyond sharing the same terminology: custom, religion and tradition.

The complex challenges posed by FGM and MGM reveal that both are indispensable to idealistic femininity and hegemonic masculine identities. Both operate vis à vis the quadruples interlinking circles of patriarchal, societal obedience, societal acceptance and the automatic genuflecting to tradition that has coalesced into solidarity. Both function within a logical rationale of custom and mechanical adherence. Many young girls grow up aware of FGM as it coalesced as a social norm blending into their childhood. FGM is strictly enforced upon females before puberty and during the reproductive years of young girls in preparation for adulthood and eventual marriage. MGM has been related to a level of normalcy vis à vis medical settings. It is genuinely believed that MGM is a necessary part of becoming a man, and one cannot be a man without it. MGM is considered a symbol of manhood and perceived as a natural process.³

Both FGM and MGM are cultural practices that serve a dominant paradigm that directly affects the lives of boys and girls. Virtually all societies that practice medically unnecessary FGM

¹ Dorkenoo, E., (1994). Cutting the Cutting the Rose: Female Genital Mutilation : The Practice and its Prevention London, UK : Minority Rights Group at 52

² Similarities in Attitudes and Misconceptions about Male and Female Sexual Mutilations supra note 8

³ The Blade supra at note 3 p 360

also practice medically unnecessary MGM, usually in a parallel ceremony serving similar social functions.¹ In practically all societies where FGM is practised, boys are as well.²

In preparation of marriage Ensuring that a female will be considered worthy of marriage by a potential partner is one of the underlying drivers of FGM. MGM also acts as a gateway to marriage and social wellbeing. The manner in which one becomes a man is not simply socially constructed; such construction comes with pressure to conform to the ideals of manhood (Pleck 1981), and marriage.

FGM and MGM developed within specific socio cultural and economic contexts that mirror social orders and strict codes of behaviour. Both are undertaken as part of an intricate and complex cultural system that influences parents' decision to have it done; in turn, both are cloaked in adherent entrenched values as an intricate sociological root. Consequently, the sociological roots have now spun into a widely accepted cultural societal norm in order for females to be considered feminine by their communities and in order for men to be considered masculine by their communities.

Both involve the removal of healthy skin tissue absence a medical urgency. FGM ravishes the quintessential symbol of femininity: the vulva. MGM ravishes the quintessential symbol of masculinity: the penis. Both genders are left with an irreversible diminished mark on their external genital.

MGM and FGM come in escalating degrees of severity

World Health Organisation (WHO) has classified FGM into four broad typologies:

Type I: Partial or total removal of the clitoris and/or the prepuce.

Type II: Partial or total removal of the clitoris and labia minora, with or without excision of the labia majora.

Type III: Narrowing of the vaginal orifice by cutting and bringing together the labia minora and/or the labia majora to create a type of seal, with or without excision of the clitoris. The cut edges of the labia are stitched together, which is referred to as infibulation.

Type IV: All other harmful procedures to the female genitalia for non-medical purposes, for example: pricking, piercing, incising, scraping and cauterization.³

FGM Pain

¹ Johnsdotter, S. (2018). Girls and Boys as Victims: Asymmetries and Dynamics in European public Discourses on Genital Modifications in Children, p 2. In book: FGM/C: From Medicine to Critical Anthropology (pp.31-47) Chapter: 1 Publisher: Meti Edizioni In: Fusaschi M, Cavatorta G, editors.

² Alderson, P., (2017). Children's Consent and the Zone of Parental Discretion. Clinical Ethics 12(2): 55-62

³ data.unicef.org. (2024). Female genital mutilation (FGM) UNICEF Data, See general United Nations Children's Fund, (2013). Female Genital Mutilation/Cutting: A statistical overview and exploration of the dynamics of change, UNICEF, New York,

FGM's stark pain consequences have been firmly established. It is the testimony from the women themselves that one is cognisant of FGMs' brutal reality and hellish effects even years after the procedure. These countless stories speak of a literal ambush deliberately arranged by their mother and the cutter.

"It's been 41 years but the sound of the blade still rings in my head. The pain I felt was so intense that even today I cannot describe it. Why did my mother do this to me?"¹

"I tried to make sense of what was happening amid the shouting and howling... my legs were spread apart. A woman ten times my size sat on top of my chest..."²

"What hurt me the most was the indifference of the people around me. Three or four other girls were sitting on the ground with their legs spread. They were screaming, and soon I was screaming too because I was so scared."³

"It was very painful and this was done without any medical procedure. No anaesthesia, no disinfectant, no sterile instruments. Even today, 31 years later, I and many girls who went through these horrible practices still suffer from PTSD and trauma."⁴

A survivor: "It's been 41 years but the sound of the blade still rings in my head the pain. I felt was so intense that even today I cannot describe it. Why did my mother do this to me?"⁵

"I had no idea what was going to happen. I was thrown onto the ground with force, my eyes were [bound shut], and they opened my legs. ... I was screaming [with] pain. faces... I could hear [their shrieks] and I still do. I will never forget their sad faces. To this date, I cannot forget this experience; it still hurts... the pain is still raw. I suffer in my daily life."⁶

"Since my childhood, this deep wound in my body never healed. But the deeper wound has been the one left in my spirit, in my soul. I cannot forget that day in the summer of 1937. Fifty-six years have gone by (El Saadawi, N. S. (2018).

As eerily seen in FGM, four broad typologies in MGM have been put forth by Swiss Palestinian researcher Dr Sami Aldeeb Abu-Sahlieh

Type 1: A portion or all of the skin covering the glans of the penis, the foreskin, is removed. This skin is called the 'prepuce.'

¹ Burrage, H., (2016). Patriarchy Incarnate: The Horrifying Practice of Female Genital Mutilation, p 26

² Ibid at 49

³ Renate van der Z., (2016). Memories of FGM: 'I was screaming in pain and fear' <https://www.aljazeera.com>

⁴ Female Genital Mutilation: Sara's Story, (2021). Centre for Investigative Research Canada (CIR CANADA)

⁵ Burrage, H., (2016). Female Genital Mutilation Is Big Business, hilaryburrage.com. pp26-27 See also Burrage, H., (2016). supra note 23

⁶ Katsounari I., (2015). Female Genital Mutilation: Trauma, Loss and Key Clinical Considerations. J Trauma Stress Disorder Treat, vol 4, issue 4. doi: <http://dx.doi.org/10.4172/2324-8947.10001471>

Type 2: A portion of the foreskin is pulled taut, the cutter selects an appropriate amount to cut, and applies a shield to protect the glans from injury... then the foreskin in one stroke with a knife in their right hand, along the edge of the shield. This is referred to as ‘milah,’ which reveals the glans. The remaining lip of the foreskin is then cut from the underside of the glans. The second part of this procedure is called ‘periah,’ traditionally performed by circumcisers with longer fingernails.

Type 3: This is the complete removal of the skin covering the entire penis, the testicles and some of the skin above the penis.

Type 4: This involves an open incision from the testicles to the glans, creating a cleft similar to a woman’s vagina.¹

The only type of FGM that is anatomically similar to MGM is Type I: Partial or total removal of the clitoris and/or the prepuce. Although Type IV FGM is unquestionably worse than the usual form of MGM, the worst forms of MGM are also far worse than Type I FGM.

MGM pain

The foreskin is a labyrinthine structure that protects and moisturizes the head of the penis; as the most densely innervated and sensitive portion of the penis, it is essential to provide the complete sexual response. (WHO Male Circumcision 2008). The foreskin is a normal, functional part of the body. The non therapeutic removal of this structure is painful. Not only does this invoke lifelong consequences, this removal is irreversible (Kristel A. (2024)

The lifelong embedded memories of FGM’s pain are equally recalled in MGM. Many men, including myself, remember the painful mutilation odyssey that some still erroneously liken to a minimal thing. The traditional MGM tools combined with the absence of anaesthesia, have created painful and traumatic memories for those who have undergone it in this manner.² Even with the use of local anaesthesia to minimize discomfort, there may still be some sensation experienced during and after the operation. The results of a questionnaire that was given to the parents of 1235 children under sixteen years of age at the Children’s Clinic of Gaziantep University and ten primary healthcare centres in Ankar were telling. Many fathers who recalled their own MGM experience admitted that they were afraid of it, describing the procedure as painful.³

Similar to FGM, it is the testimony from the men themselves that one is cognisant of MGM’s brutal reality, even years later, a stark reminder of the pain associated when healthy skin being removed.

Next thing I know, the two nurses held down my arms, and I would guess the maid servant was holding down my legs... I felt a sharp cut on my penis. That alone was insanely painful. I remembered

¹ The Blade, supra note 3 at p57-58

² Ibid. p351

³ Ibid. p279

it. Perhaps, it was so painful, the memory of it pretty much masks the memory of me enjoying my life with friends.¹

I was four and a half years old, and I didn't really understand what was happening. My brother Akbar, who was seven years old, knew exactly what was going on. That day, my father took my brother and me inside the house, undressed me from the waist down, and laid me on a mattress. My brother Akbar was also laid on another mattress. A few people sat around us. Then, when they started cutting with a knife-like blade, I cried out in pain. My crying intensified when someone named Salmani [the barber] lit a small piece of cloth on fire and put the hot ashes on my wound. After that, they circumcised my brother Akbar in the same way²

A 65-year-old man living in Canada. We were living in Torbat-e-Jam, because of my father's job. Then I remember that we were supposed to be circumcised - it was done in a very traditional way. The circumciser came with basic tools and circumcised all three of us in one day, starting with the oldest, then me, and then the youngest. We didn't go to the hospital; it was done at home... all of our attention and focus was on enduring the pain. We knew that a cut was going to be made and that it would be somewhat painful... we also knew that there was no other option and that we had to go through with it.³

The scale of damage for male circumcision complements WHO categorization of FGM. (Hellsten, S., (2004).

FGM and MGM evoke strong ethical considerations.

FGM and MGM are intrinsically linked by an absent of meaningful consent and medical emergency. Even if one acknowledges the extent and the complications of FGM and MGM are different, the truth of the matter is healthy tissue is removed without consent. Manifestly, there are ethical questions about altering any minor's genital tissue. Removing a part of a child's penis through MGM fundamentally conflicts with a child's rights to make a decision that should be made in adulthood. Physicians are often asked questions by well-meaning parents, "that may be rooted in cultural or religious values, or perhaps ... social preference rather than good medical practice."⁴ MGM must be deferred until the child can provide his own fully informed consent.⁵

Zealous support. *In the Name of Tradition*,⁶ what was observed was an unsettling gendered perception of FGM. Women are more often than not at the forefront of FGM's perpetuation and

¹ Mraci , (2014). My Story of Being Old Enough to Remember My Un-Anesthetized Circumcision, www.reddit.com

² The Blade supra note 3 at pp353 354

³ Ibid.

⁴ Children's Consent and the Zone of Parental Discretion, supra note 21 at p

⁵ Möller,K. (2020). Male and Female Genital Cutting: Between the Best Interest of the Child and Genital Mutilation, Oxford Journal of Legal Studies, Volume 40, Issue 3, pages 508–532,

⁶ Ahmady, K, (2016). In the Name of Tradition, supra note 1

zealously support it despite their own chronic suffering. If one bears in mind the cascading layers of abysmal suffering women had experienced with their own mutilation and that the effects remain throughout their lives, even years after it has taken place, it is difficult to comprehend why a mother would obediently submit her own child to the very same pain. This is a searing attestation of FGM's powerful force that is strictly enforced and operates as silent pressure. Mutilation is a condition of society itself and women's silent obedience to mutilation is a reflection of how deeply it is embedded. This zealous support is also a duplicated scenario in MGM as it is rigorously enforced upon males. "Fathers who have themselves suffered the pain and suffering of circumcision not only have no conception of standing up to traditions, but also have no ability or intention to confront them... they only try to heal their children's wounds in any way possible, by soothing them."¹ It is passed down one generation to another; fathers ... will nevertheless carry the torch.²

FGM and MGM are synonymous with notions of purity, modesty, and cleanliness. Women with mutilated external genitals are simply considered normal. It is widely believed that the clitoris connotes maleness, the prepuce of the penis connotes femaleness and that the female genitalia is ugly and dirty and thus must be removed to enhance beauty and cleanliness. This is observable in the MGM context. "The [main] reasons given for FGM in Africa and... for routine male circumcision in the US. are essentially the same. Both promise cleanliness, the absence of odours... greater attractiveness and acceptability."³

Societal pressure. The social pressure to conform to what others do and have been doing and the fear of being ostracised are compelling incentives operating within FGM and MGM. One cannot afford to be different; thus, individuals will conform to the prevailing norms of femininity and masculinity. The tenacity of mutilation in both sexes is heavily depended on individuals' obedience to the ideology that mutilation is simply the way things are, a normal occurrence that happens to men and women. Women with mutilated external genitals are simply considered normal. MGM is perceived not abnormal and mysterious but natural and legitimate. Consequently, it is conceivable that MGM, seen as a social male condition of life itself, has never found conditions to become a social issue and attract the attention of sociologists. MGM remains a normalised part of the Iranian male identity,⁴ and important practice with deep cultural significance and the basis upon which manhood and identity is determined.⁵

¹ The Blade supra note 3 at p 40

² Ibid.

³ Lightfoot-Klein H. Prisoners of Ritual: (1989). An Odyssey into Female Genital Circumcision in Africa. Philadelphia: Haworth Press, Inc., hereinafter Prisoners of a Ritual

⁴ The Blade supra note 3, p 248

⁵ Kiman,V., (2010). The Transformation of Circumcision and Masculinity Among the Agikuyu of Kiambu;

Men who have not undergone MGM are regarded as social outcasts by their peers¹ as they may feel unnatural and unequal to other members of their ethnic group.² This desire to conform is an important motivation for MGM in places where the majority of boys undergo it. A U.S. survey revealed that parents, particularly the fathers of newborn boys, cited social reasons as the main determinant for choosing MGM. “The main correlate of circumcision status was circumcision status of the father, with 90% of circumcised fathers choosing to circumcise their son, compared with 23% of non-circumcised fathers.”³ The social pressure is acute. One man was told ‘If you wish to become my son-in-law, then you must first undergo circumcision.’⁴ Parents may choose MGM for their child just to avoid this social stigma, even without fully understanding the underlying reasons.

Both are wide spread. FGM is often performed in privacy in rural areas and amongst those who see it as an extremely personal matter. Although, it has been arduous to gather accurate or comprehensive data,⁵ there have been harrowing statistics put forth by various reputable agencies. Around the world, over 230 million girls and women have been mutilated. Africa alone accounts for the largest share of this total, with over 144 million.⁶ Asia follows with over 80 million, and a further 6 million are in the Middle East. Another 1-2 million are affected in small practising communities.

Out of approximately 30% of males estimated to be mutilated, two thirds are Muslim.⁷ In Iran, uncircumcised men are almost non-existent as estimates reveal that 99.7% of Iranian men have been circumcised⁸ 69% of Muslims, 80% of Jews, and 13% of non-Muslims and non-Jews living in the U.S. practice circumcision⁹ (WHO, 2007). Approximately 80% of the male population in the USA (14–59 years old) have had their genitals cut.¹⁰

Lack of Consent. Both FGM and MGM are typically performed on children during their infancy or childhood, many too young to even speak. It is usually the parents who make such a decision, a decision based on a religious belief and tradition that has not been scientifically proven and lacks

¹ Douglas M. (2013). An intervention study to develop a male circumcision health promotion programme at Libode rural communities in the Eastern Cape Province, South Africa (Doctoral dissertation). Walter Sisulu University, Mthatha, South Africa

² Ibid. at 92

³ Brown MS, Brown CA. (1987). Circumcision decision: prominence of social concerns. *Pediatrics*, 80(2):215–219.

⁴ Ibid. p 23

⁵ Hope, L. (1995). Between Irue and Female Genital Mutilation: Feminist Human Rights Discourse and the Cultural Divide, 8 *Harv.Hum.Rts.J.* 1 29, 30

⁶ data.unicef.org, supra note 22

⁷ World Health Organization & UNAIDS. (2008) supra note 2 p1

⁸ Morris, BJ., et al, (2016). Estimation of Country-Specific and Global Prevalence of Male Circumcision *Popul Health Metr.* 14:11.

⁹ World Health Organization & UNAIDS (2008), supra note 2

¹⁰ B. J. Morris, S. A. Bailis, and T. E. Wiswell, ‘(1995).Circumcision Rates in the United States: Rising or Falling? What Effect Might the New Affirmative Pediatric Policy Statement Have?’, *Mayo Clinic Proceedings* 89, no. 5 (2014): 677–86.

comprehensive information.¹ FGM/MGM takes place at an age where children are unable to make decisions, unable to effectively protest, lack an understanding of the procedure, lack maturity and lack an awareness of their rights. An individual can choose only amongst the options of which one is both aware and can consider seriously. It is inconceivable and begs the imagination that children at such a tender age can genuinely comprehend and appreciate the nature of this harmful act.

Risk and Mortality

FGM has a long trajectory of acute and long-term complications. It is the leading cause of death in some nations. Researchers found a 50 per cent surge in the number of girls undergoing FGM that causes an estimated 44,000 excess deaths of females each year in countries where the practice occurs.² Estimates also imply that FGM is a leading cause of the death of females in those countries where it is practised accounting for more deaths than any cause other than enteric and respiratory infections, or malaria.³

Some assert MGM attendant risks are low, but the operation is associated with a definite morbidity and rare deaths have been reported.⁴ Although medical complications in MGM are generally rare, especially in medical settings, there still are risks involved.⁵ Between 2008 and 2014, more than half a million boys were hospitalized due to botched circumcisions in South Africa alone; more than 400 lost their lives.⁶ In rural settings, such as amongst the Xhosa of South Africa, deaths as well as penile amputations are common: between 2006 and 2013, more than five thousand Xhosa boys were hospitalized due to botched circumcisions in the Eastern Cape alone, with 453 recorded deaths among this group and 214 penile amputations.⁷ In 2011, nearly a dozen infant boys were treated for “life threatening haemorrhage, shock or sepsis” as a result of their non-therapeutic circumcisions at a single children’s hospital in Birmingham, England.⁸ Some babies die of complications of circumcision, due to secondary loss of blood or systemic infection from the circumcision wound.⁹ It has been estimated that around 1% of the patients would experience complications, either acute or later in life due to cosmetic or medical reasons.¹⁰ Baby boys can and do succumb as a result of MGM. MGM related mortality rates, similar to FGM, are not known with certainty; some studies find that more than 100

¹ See generally theconversation.com (2012). Infant male circumcision: stop violating boys’ human rights

² Oppenheim, M., (2023). The Guardian FGM is leading cause of death in some nations, The Guardian

³ Ghosh, A., Flowe, H. & Rockey, J., (2023). Estimating excess mortality due to female genital mutilation. Sci Rep 13, 13328

⁴ N Williams, Kapila L., (1993). Complications of Circumcision, British Journal of, Volume 80, Issue 10, , Pages 1231–1236

⁵ Hedjazi, A., et al, (2012). Epidemiology of Circumcision-Related Mortality in Iran: A 10-year Survey

⁶ Current Critiques of the WHO Policy on Female Genital Mutilation, supra note 9

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Complications of Circumcision supra note 60

¹⁰ Abara EO., (2017). Prepuce health and childhood circumcision: Choices in Canada. Can Urol Assoc J. 11:55.

neonatal circumcision-related deaths (9.01/100,000) occur annually in the US, about 1.3% of male neonatal deaths from all causes. (Bollinger D., (2010). Unfortunately, in Iran, there is a dearth of a reliable national data or available epidemiological studies on MGM related mortalities in Iran. This could be attributed to parents not recognizing the death was a result of the MGM. ¹

In both FGM and MGM the death of one child is one child too many.

The Centers for Disease Control and Prevention (CDC) encourage male circumcision on the basis that it appears to reduce the risk of HIV infection during vaginal sex. (Smith, D. K., et al (2010). However, this view is not unanimous and the recommendations remain somewhat controversial. (Morris BJ, et al (2017).

MGM medical benefits has been often touted: reduction of the risk of certain diseases; lower urinary tract infection (UTI) and sexually transmitted diseases (STI). Nevertheless, it has been opined that this perceived benefit is higher for those children with urological conditions, such as UH, vesicoureteral reflux and ureteropelvic junction obstruction. ² For the majority of un mutilated boys, these medical benefits are also achievable through proper hygiene measure.³ “Some scholars and activists have argued compellingly about the disputable value of studies claiming health benefits for MGM.” ⁴ Professional organisations and medical literature contains swooping contradictions making it difficult to find a common ground. The American Academy of Paediatrics (AAP) has issued several conflicting statements on routine neonatal mutilation. In 1971, AAP stopped endorsing the routine MGM and concluded there was "no absolute medical indication." In 1989, this position was modified slightly. AAP has now maintained that health benefits are not great enough to recommend routine circumcision for all male newborns. Parents ultimately should decide whether MGM is in the best interests of their male child and weigh medical information in the context of their own religious, ethical, and cultural beliefs and practices. APA continues to maintain that MGM may have potential benefits, but then confusingly asserts that available studies are inconclusive and insufficient to justify recommending routine MGM. ⁵

FGM and MGM are brutal. Although the various euphemisms employed plausibly reflect the unease in discussing male and female genitalia, it is heinous and searing. Labelling it circumcision does not magically erase the harm Indeed, these euphuisms mitigate the brutally of what is actually taking place when performed on a male child often too young to even speak. In FGM, knives, stones

¹ Epidemiology of Circumcision-Related Mortality in Iran supra note 60 0-year Survey

² Complications of circumcision, supra at 60

³ Malkoc E, Ates F, Tekeli H, Kurt B, Turker T, Basal S. (2012) Free nerve ending density on skin extracted by circumcision and its relation to premature ejaculation. J Androl.;33:1263–7.

⁴ Genital Cutting and Western Discourses on Sexuality supra note at 129 .

⁵ Circumcision Policy Statement, (2012) Task Force on Circumcision, Pediatrics Digest Volume 130, Issue 3,

and blades are the favoured tools. In the U.S.,” the modern form adopted is significantly more invasive: it typically removes between one-third to one-half of the movable skin system of the penis.¹ The memories of the tools and methods used stand out as the most significant and vivid memories of the experience,² and naturally raise queries about post traumatic stress disorder. In Algeria, a stone knife is used. Amongst the MGM tools are the *dallak* blade (or razor), wooden split reed, scissors and knife.³ This includes a blade and a cane 12 to 15 centimetres long with the thickness of the middle finger and a slit at one end. The purpose of the slit is to place the skin of the child’s penis tip in it and cleanly remove it. Khalif Ibn Abbas Zahravi, a fourth-century physician, has described the method and tools of MGM used during his time. These methods continued with minor changes.⁴

Patriarchy incarnates. FGM and MGM are deeply ingrained social phenomena sustained by patriarchy. FGM emerged with the rise of patriarchal societies that support it⁵ as it is the imposition of some puissant men’s will quite literally onto the bodies and minds of women and girls.”⁶ However, the identical over-arching patriarchal power is applicable to men who are also victims of culturally trained patriarchy, taught manly virtues and hegemonic traditional masculinity. Patriarchy has hardened into a warped view of males whose lives are set within this culture parameter. Men are symbolically asked to submit the sexual part of themselves and their sons to patriarchal authority.

PART II MGM thru the prisms of human rights

It has been firmly established that, no matter how it is practiced, FGM is a violation of universal human rights principles, a violation of personal integrity and right to health. The mutilation of the external female genital translates to physical genital mutilation. FGM has been likened to torture.⁷ It stands to reason that the mutilation of the external genital and penis violates the principles of equality and non-discrimination on the basis of sex. It violates the right to freedom from torture and cruel, inhuman or degrading treatment. It also violates the right to the highest attainable standard of health, the right to physical integrity, and the rights of the child. In the worst cases, it even violates the right to life.⁸

FGM and MGM are entrenched in the folds of human rights issues. The removal of healthy skin tissue from an infant is only justifiable if there is an immediate medical indication. In FGM this unjustifiable genital removal is looked upon with horror and abject rejection. In MGM, there is no justification that

¹ Earp B., (2015). Female genital mutilation and male circumcision: toward an autonomy-based ethical framework. *Medicolegal and Bioethics*. 5:89-104

² The Blade, supra note 3 at 351

³ Ibid. 238

⁴ Ibid. p351

⁵ Ibid. pp 338- 339

⁶ Ibid. at p 22

⁷ UN Special Rapporteur Breaks New Ground with Report on Gendered Aspects of Torture May 2016

⁸ www.unicef.org › protection › female-genital-mutilation What is female genital mutilation? | UNICEF

defends the urgent need to mutilate on healthy infants absent a medical urgency. MGM is downplayed as this non-therapeutic invasive surgery carries on unchecked throughout the world.

Childhood is not always magical moments. The United Nations Children’s Fund (UNICEF) has recognised that children experience insidious forms of violence, exploitation and abuse that takes place where children should be most protected – their homes, schools and communities. Violence against children (VAC) can be physical, emotional or sexual and in many cases, children suffer at the hands of the people they trust.¹ Children are human beings with concomitant rights and are entitled to the same basic rights as adult individuals. Indeed, children warrant special protections that recognise their unique vulnerability. “The unnecessary removal of a functioning body organ in the name of tradition, custom, or any other non-disease related cause should never be acceptable to the health profession. All childhood circumcisions are violations of human rights.”² The human rights activist Mahmoud Amiri-Moghadam has stated that ... people must come forward and say that we are victims of this violation of human rights and shed light on the physical and psychological effects of this act, especially in childhood.³

The welfare of children has been reverberated in various statutes and relevant instruments of specialized agencies and international organizations. This need to protect children had been held in the 1924 Geneva Declaration of the Rights of the Child, a historical document that recognises and affirms the existence of rights specific to children and the responsibility of adults towards children. Its preamble succinctly recognizes “that mankind owes to the Child the best that it has to give.”⁴ This is echoed in the Universal Declaration of Human Rights, (UDHR); the United Nations (UN) has proclaimed that childhood is entitled to special care and assistance and that children should be fully prepared to live an individual life in society... in the spirit of the ideals proclaimed in the Charter of the UN.⁵

Double standards

One of the greatest challenges facing lawyers and activists who advocate a halt to MGM is achieving universal agreement that it is a human rights violation. FGM has already been condemned as a human rights abuse and internationally is recognized as a violation of the human rights of girls and women.⁶ MGM has not. Despite the surgical alterations to both male and female genitals and an absence of consent, there appears to be a segregation of discourses and a refusal to see the commonalities between any form of MGM in conjunction with FGM. The world is openly hostile to FGM but seemingly indifferent to MGM. MGM has separately not been subjected to such strict scrutiny. Male circumcision is a human rights abuse. (Svoboda 2013)

¹ www.unicef.org, Child protection - UNICEF

² Toubia, N., (1994). International Journal of Gynecology and Obstetrics, 46, pp. 127-135.

³ See in general, theconversation.com, supra note

⁴ www.humanium.org › en › Geneva Declaration of the Rights of the Child, 1924 - Humanium

⁵ U.N. Charter art. 2, para. 1.

⁶ www.who.int, (2024). Female genital mutilation - World Health Organization (WHO)

FGM is looked upon with horror and revulsion ¹ and yet there is conspicuous silence about a male's right to genital integrity.² Even the mildest form of FGM that is less invasive than the male analogy that is commonly practiced in the USA, is widely condemned as conflicting with human rights. (Svoboda 2013) Nonetheless, there is no comparable condemnation of MGM male. The highly selective condemnation of FGM but simultaneously excluding MGM lends itself to accusations of double standards. If the law and principles pertaining to FGM are applicable, they must be applicable to both sexes. The right to physical integrity and individual self-determination applies to all children. Is the mutilation of females an establish human rights violation but the mutilation of boys a debated human rights topic? ³ Whilst the consequences of the MGM and FGM are differ, the violence involved is the same. The laudable campaign to end FGM whilst duplicitously ignoring what is systematically happening to male babies is glaringly tendentiousness. Asserting that FGM is categorically unacceptable whilst supporting MGM is erroneous as a matter of principle. This is at odds with the commitment to equal children's rights. Why should boys not have the same legal protection as girls against non-medically motivated alterations of their genitals?⁴ Genital mutilation is gendered. This is untenable

If the goal of FGM is complete eradication one must accepted that mutilation, whether on a female or male, is wrong. Ones gender is being altered from one's body. It is utterly irrelevant the child's sex. Young girls and boys are also are harmed for the same tiresome reasons: custom and or religion. Neither should be subject to this indefensible and harmful traditional practice. Are the hard-fought human rights being upheld only for certain people in certain circumstances? And as is so often the case, the vulnerable members of society are the one who pay the greatest price. Who is speaking for those who cannot speak and too young to speak when surrounded by an adult brandishing a knife or blade?⁵ Forcibly amputating male genitals is no different from forcibly amputating female genitals. This falsely assumes that the prepuce itself has no value. All children regardless of sex should be afforded this protection and have the same right. FGM is a harmful traditional practice. As stipulated in Article 24(3) of The Convention on the Rights of the Child, (CRC) the right of the child to the enjoyment of the highest attainable standard of health.⁶

Children need robust protection from the atrociousness of having parts of their genitals routinely removed unless there is a pressing medical urgency. Both are done without a medical indication. Both

¹ World Health Organization, Eliminating Female Genital Mutilation: An interagency statement, WHO, UNFPA, UNICEF, UNFEM, OHCHR, UNHCR, UNECA, UNESCO, UNDP, UNAIDS, WHO, Geneva, 2008, p. 4.

² Kellner N., (1993). Under the knife: FGM as Child abuse. *Journal of Juvenile Law*, ;14118-32.

³ Nuzzo, J. L. (2023). 'Male circumcision' and 'female genital mutilation': why parents choose the procedures and the case for gender bias in medical nomenclature. *The International Journal of Human Rights*, 27(8), 1205–1228. <https://doi.org/10.1080/13642987.2023.2199202>

⁴ Children's Consent and the Zone of Parental Discretion, supra note 21 at 11

⁵ Lightfoot-Klein, H., (2008). *Children's Genitals Under the Knife*, by Nunzio Press

⁶ UN General Assembly, Convention on the Rights of the Child, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, 20 November 1989,

sexes are vulnerable and physically powerless. This is staunchly and egregiously inconsistent with medical ethics, deeply-rooted moral and legal ideals about bodily integrity, the principle of personal autonomy, and in the best interest of the child. A child is subjected, without consent, to an irreversible surgical procedure, often without anaesthetic. MGM is not in the best interest of the child and it violates the cardinal principles of respect for autonomy, to do good and to do no harm. MGM was skated over the UN Commission on Human Rights 1986 Report of the Working Group on Traditional Practices Affecting the Health of Women and Children statement that, “(W)hen normal, there is absolutely no reason medical, moral or aesthetic, to mutilate or suppress all or any part of these exterior organs.¹ Is this not applicable to MGM? By condemning FGM and not MGM, another basic human right, namely the right to freedom from discrimination is at stake. Regardless of whether a child is a boy or a girl, neither should be subject to a harmful traditional practice.²

Bodily Integrity

Defending an inclusive right to genital and bodily integrity for children is not limited to females. Nowadays, with the dominance of postmodernist thought that is based on body management and human ownership of one's body, it is time to question MGM's validity. It is an egregious example of denying management and human ownership of one's body with the assumption that children are passive under the protection of adults due to their inability and ignorance.³ If one accepts the argument that it is impossible to define an individual without their body and their decisions about it are inseparable, the right to individual freedom is also not perceptible without a person's domination over their body. Therefore, the right of ownership over the body is an intricate right to personal freedom and security. Without the recognition of the person's control over their physical and mental integrity, this right to freedom and personal security will not be secured.⁴ Naturally, the aim is to protect all children from medically unnecessary genital cutting and modification practices until they reach an age of legal majority.⁵ Munzer argues that “salient parts of the human body, such as the face, breasts, vulva, or penis, are “socially important and valued, and are often considered striking or tied to a person's sense of identity. Interfering with a child genitals has exceptional salience compared to interference in the absence of a medical indication and is generally considered worse.”⁶ A child's right to genital integrity is infringed when the child is subjected to a bodily encroachment that substantially deviates from what is in the child's best interest. Under the Brussels Collaboration on

¹ Report of the Working Group on Traditional Practices Affecting the Health of Women and Children. UN. Commission on Human Rights (42nd sess.: 1986: Geneva

² Smith, J., (1998). “Male Circumcision and the Rights of the Child,” in To Baehr In Our Minds: Essays in Human Rights from the Heart of the Netherlands, ed. Miëlle Bulterman, Aart Hendriks & Jacqueline Smith (SIM Special No. 21; Utrecht: Netherlands Institute of Human Rights, 465–98

³ The Blade, supra note 3 at 268.

⁴ Ibid. at 289

⁵ Townsend, KG., (2020). The child's right to genital integrity. *Philos Soc Criticism*. 46:878–98.

⁶ Brussels Collaboration on Bodily Integrity.,(2019). Medically Unnecessary Genital Cutting and the Rights of the Child: Moving Toward Consensus. *Am J Bioeth*. 10(1):17-28 at 18

Bodily Integrity, “an intervention to alter a bodily state is medically necessary when the bodily state poses a serious, time-sensitive threat to the persons wellbeing”¹ This ideology of a child’s right to bodily integrity has increasingly been defended in bioethical, philosophical, and legal scholarship.²

Religious /Cultural Entanglements

In Iran, MGM has become part and parcel of the inseparable part of the lives of Muslims as the largest number of MGM in the world today.³ It is a significant part of many Muslim cultures and traditions with supporters referencing religious decrees and cultural norms to justify the practice.⁴ For many Muslim communities worldwide, MGM is simply a prevalent practice that is deeply rooted in religious and cultural traditions. The unparalleled power of tradition and social norms, has resulted in many individuals following social norms and the ways of their ancestors mechanically.⁵ Insufficient information is also a contributing factor;⁶ particularly when therapeutic, and traditional advertisements endorse it. The overzealous emphasis of MGM as a religious mandate is of such primordial importance, that many individuals genuinely believe that MGM is the only way, even at the intangible price of their well-being. One man stated that if his son ever asks him why he was subjected to MGM, he would definitely tell him that since you are a Muslim, and if I did not have you undergo MGM, you could not be a son-in-law and your prayers would not be accepted.⁷ Some have asserted that it is essential for a man to have undergone MGM in order to make the haji(pilgrimage) to Mecca, one of the five Islamic pillars of Islami belief. (WHO 2008)

Religious discourses have fused with medical discourses.⁸ MGM with its underlying puissant religious tonalities, is the only surgical procedure that has been widely supported as a tool to prevent disease. WHO has stated that MGM is more prevalent and persistent amongst indigenous communities that follow their highly valued traditions and religious mandates seriously as seen in the Middle East and Africa. Paradoxically, in the U.S. the reasons are not based on a valued traditions, norms and religious orders but rather on perceived medical benefits.⁹

Human rights activists Mahmoud Amiri-Moghadam states that if the global community comes to the conclusion that MGM is a form of child abuse, ultimately religion cannot be a serious obstacle to its creation. He has questioned who can decide to perform surgery on an infant or underage boy when the

¹ Ibid.

² Herring J, Wall J. (2017). The nature and significance of the right to bodily integrity. *Camb Law J.*; 76:566–88.

³ The Blade supra notes 3 at 138

⁴ Ibid. at 169

⁵ Ibid. at 361

⁶ Ibid. p40

⁷ Ibid. p367

⁸ Ibid p 284.

⁹ Ibid. pp 357- 358

child's parents make such a decision based on a religious belief and tradition for which scientific foundations are not established, or at least comprehensive information is not available. ¹

Religion cannot be a justification for violence against children

Financial incentives

MGM has been, and carries on being shamefully financially exploited. One of the motives for FGM and MGM's sustainability and continuity lies in its underlying economical rewards. The accumulated financial incentives play a significant role in its persistence. MGM has economically drifted into a viable thriving commercial phenomenon, that bows to a financially rewarding economic system. In the U.S. the economic ramifications cannot be overlook. Additional hospital stays for MGM and its complications and repairs... is a few million dollars per state, and over \$11,000,000 per state when additional lifetime costs are included. “² AAP has “warrant third-party payment for circumcision of male newborns.”³

For elderly cutters, FGM is a source of revenue as females' pain is short shifted and goes unheeded in exchange for a lucrative source of income. Numerous advocates have voiced this cringing observation. “FGM can be big business. Practitioners are often paid. Operators – quite frequently matriarchs who gain status and power from their ‘profession’ – often charge to ‘guarantee’ ‘purity’; and fathers are willing to pay for that and sometimes for elaborate rites of passage for their daughters.

⁴ It has become an irreplaceable source of income and revenue... a thriving gender economic market.

⁵ A whole economic ecosystem ... develops around FGM as everyone is doing everything to preserve their privileges and benefits, thus creating a real resistance to change. FGM is a lucrative business. Similar to FGM, in many communities, MGM is performed by a religious or culturally accepted cutter rather than qualified medical personnel. “A high proportion of MGMs are carried out by untrained traditional operators, who have limited knowledge of the male anatomy. The preference toward using traditional cutters is problematic when the MGM leads to complications that necessitates further medical assistance. Crept to ⁶ Most prevalent MGM operators in Iran are the traditional cutters at 45.5%, followed by surgeons and specialists at 25.74%. ⁷

¹ Rouzgar, S. (2024). Circumcision of boys; A Health Procedure or Child Abuse supra at note ?(2024). In Conversation with Mahmoud Amiri Moghadam / Simin Rouzgar

² Circumcision Resource Centre, Medicaid Funding for Circumcision

³ publications.aap.org, (2012), American Academy of Pediatrics Circumcision Policy Statement

⁴ Burrage, H., supra at note 23

⁵ Cutting the Rose, supra note 17 pp 50-51

⁶ Arshadi, H., Abedi, A., Nematollahi, S., Shojaeefar, E., Abbasi-Fashami, M., & Hosseini, J. (2020). , Men's Health Journal, Vol. 4 No. 1 Complications of male circumcision in Iran: A systematic review and weighted averaged analysis at p8

⁷ Ibid. p 2

At the same time, MGM has now slowly crept to modernisation. Although MGM is still prevalent amongst individuals born into the Muslim faith at a rate of 100%, in the modern world, doctors have started to taken over the role of traditional cutters. The economical and significant financial rewards plausibly explain why physicians continue to perform it. ¹ The underlying profit motive plausibly produced discernment in some doctors to overlook the potential risks associated with MGM, even more so when there is governmental endorsement. This can be seen vis à vis well-equipped upscale clinics as the traditional MGM cutters are now being replaced by specialists in white coats, who in turn, incorporate the cost under the auspices of childbirth expenses. The measurable financial benefit to the doctor is greater than the speculative benefit to the child. This social-economic incentive ignores the maxim in the best interest of the child; instead, it is a footnote against profits that not only blinds the medical community to potential harms but also effectively promotes and defends MGM. Similar to FGM that has become a big business, the MGM industry, the ceremony and its profits, the religious emphasis, and the legal voids, all operate as an obstruction and hinderance to change. What should not be compromised is the respect for children's rights intact bodies.

Conclusion

The world is witnessing mounting resistant to MGM due to the significant evolution of international attitudes and opposition. It is up against new socio-cultural dynamics that views it as antithetical to contemporary values and standards. The profound changes in attitudes towards harmful traditions affecting children has resulted in a rethinking of mutilation's validity within the needs of shifting cultural realities. There is a need for a greater gender neutrality in the approach to this contentious issue. (Hellsten, S., (2004).

The idea of personal and bodily autonomy has been seeping into almost every society the world over. And with that idea comes the logical conclusion that consent is a right. ² Dr. Akbar Karami a physician and professor at NOVA college in Virginia, accurately stated that “we should not remain slaves to the customs of our ancestors. It is pointless to look at what our ancestors did and praise it blindly. Circumcision caused great suffering to children fifty years ago. How can we defend this practice now? We must accept that we were wrong. We must be the men of our own time and lay the foundation of our identity in such a way that we can be proud of it in the new era.”³

This senseless attack on baby boy's genitals is merely because they are male. This alone ought to cause pause for reflection. There is only one simple narrative: We must unequivocally reject MGM.

MGM is an insult to reason, an assault on common sense and a perversion of the fundamental maxim: in the best interest of the child.

¹ Ibid. at 350

² Ibid.

³ Ibid at p363

Funding: None

Competing interests: None declared.

Ethical approval: Not required.

Declaration of Conflicting Interests

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acronyms

AAP The American Academy of Paediatrics

CDC The Centers for Disease Control and Prevention

CRC The Convention on the Rights of the Child

FGM female genital mutilation

STI Sexually Transmitted Disease

UDHR the Universal Declaration of Human Rights

UN United Nations

UNAIDS Joint United Nations Programme on HIV/AIDS

UNDRC United Nations Declaration of the Rights of the Child

UNFPA United Nations Population Fund

UNICEF United Nations Children's Fund

U.S. UNITED STATES

UTI urinary tract infection

VAC Violence Against Children

WHO World Health Organization

REFERENCES

Bollinger D., (2010). Lost boys: an estimate of U.S. circumcision-related infant deaths. Lost Boys: An Estimate of U.S. Circumcision-Related Infant Deaths Journal of Boyhood Studies 4(1):78-90

El Saadawi, N. S. (2018). Sherif Hetata (Translator) A Daughter of Isis, The Early Life of Nawal El Saadawi, In Her Own Words Bloomsbury Publishing

Hellsten, S., (2004). Rationalising Circumcision: From Tradition to Fashion, from Public Health to Individual Freedom – Critical Notes on the Cultural Persistence of the Practice of Genital Mutilation,” Journal of Medical Ethics 30 248–53

Morris BJ, Krieger JN, Klausner JD.,(2017) CDC's male circumcision recommendations represent a key public health measure. Glob Health Sci Pract. , 5(1):15-27.

Kiamani, V., (2010). The Transformation of Circumscion and Masculinity Among the Agikuya of Kiambu 1945-2008

Kristel A. (2024) Cutting Through the Myths: 5 Compelling Arguments Against Circumcision

Pleck, J. H. (1981). The Myth of masculinity. Cambridge, MA: MIT Press.

Svoboda J. S. (2013). Circumcision of male infants as a human rights violation. Journal of medical ethics, 39(7), 469–474.

WHO Male Circumcision, (2008). Global trends and Determinants of Prevalence, Safety and Acceptability

Batı Azerbaycan, Azerbaycan'ın Tarihi toprağıdır **Western Azerbaijan is a historical Azerbaijani territory**

Vusale Allazova

Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının Tarix və Etnologiya İnstitutu, Azərbaycan.

vallazovaz@gmail.com

Institute of History and Ethnology of Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan

vallazovaz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5156-045X>

Öz

Sunulan makalede, tarihi gerçeklere dayanarak Batı Azerbaycan'ın, Azerbaycanlıların yaşadığı en eski Türk toprağı olduğu savunulmaktadır. Makalede, Batı Azerbaycan topraklarının, ayrı-ayrı işgalci imparatorlukların hakimiyet dönemleri hariç, eski çağlardan beri daima Azerbaycan devletlerinin bir parçası olduğu belirtiliyor. Makalede, Rus İmparatorluğu'nun Güney Kafkasya'daki konumunu sağlamlaştırmak ve gelecekteki işgal planlarını hayata geçirmek amacıyla İran ve Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşayan ermenilerin Azerbaycan topraklarına toplu olarak göçürülmesi vurgulanıyor. 29 Mayıs 1918'de Azerbaycan Halk Cumhuriyeti, halkın iradesini dikkate almadan ve büyük devletlerin baskısı altında, başkenti Azerbaycan'ın kadim şehri İrevan olan Ermenistan devletinin kuruluşu belirtiliyor. 19.-20. yüzyıllarda Azerbaycanlılar etnik temizlik ve zorunlu göç sonucu tarihi topraklarından tamamen uzaklaştırılmış, Ermenistan tek etnikli bir devlete dönüştürülmüştür.

Anahtar kelimeler: Batı Azerbaycan, İrevan, Zengezur, göçürülme politikası, etnik temizleme, soykırım, zorunlu göç

Abstract

The presented article reflects the fact that Western Azerbaijan is historically the oldest Turkish land inhabited by Azerbaijanis based on irrefutable historical facts. The article notes that the territory of Western Azerbaijan, with the exception of the periods of rule of individual occupying empires, has always been a part of the Azerbaijani

states since ancient times. The article highlights the massive resettlement of Armenians living in the territory of Iran and the Ottoman Empire to the lands of Azerbaijan in order for the Russian Empire to strengthen itself in the South Caucasus and implement its future occupation plans. On May 29, 1918, the Azerbaijan Democratic Republic, without taking into account the will of the people, and under the pressure of the great powers, established the Armenian state on its territory with the ancient Azerbaijani city of Yerevan as its capital. In the 19th-20th centuries, the complete expulsion of Azerbaijanis from their historical lands as a result of ethnic cleansing and deportations, as well as the transformation of Armenia into a monoethnic state are reflected.

Keywords: Western Azerbaijan, İrevan, Zangezur, resettlement policy, ethnic cleansing, genocide, deportation

GİRİŞ

Batı Azerbaycan soydaşlarımızın tarih boyunca yaşadıkları ve bugün Ermenistan toprakları sayılan en kadim Türk topraklarıdır. Dolayısıyla Batı Azerbaycan denildiğinde, bugünkü Ermenistan Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti'nin bazı doğu illerini kapsayan topraklar, yani ağırlıklı olarak Azerbaycanlıların yaşadığı kadim ve tarihi topraklar kastedilmektedir.

Azerbaycan halkının oluşumunda yakından rol alan kadim Türkler, Saklar, Kimmerler, Hunlar, Barsiller, Oğuzlar ve Kıpçaklar bu bölgede yaşamış ve geride zengin bir tarihi ve kültürel iz bırakmışlardır. Aynı zamanda bu bölgelerde tarihen Sabunçu, Baharlı, Bayandur, Kaçar, Kenger, Kazak, Afşar, Halaç, Şamlı, Ustaclı, Türkmen, Ayrım, Karapapak, Karamanlı, Muğanlı ve başka Türk boyları yaşamışlar.

Bugün Ermenistan Cumhuriyeti olarak bilinen devletin toprakları tarihin çeşitli dönemlerinde Urartu, Sasani, Arap Halifeliği, Saciler, Şeddadiler, Selçuklular, Eldenizler, İlhaniler, Timurlular, Karakoyunlu, Akkoyunlu, Safeviler, Afşarlar, Kaçarlar ve Çarlık Rusyası devletlerinin toprakları içerisinde yer alıyordu. (Mustafa N, 2025, s.3)

Bu topraklar 11. yüzyılda Selçukluların eline geçti. Selçuklu Devleti'nin zayıflamasından sonra Azerbaycan'da Atabeyler Devleti (1136-1225) kuruldu. Batı Azerbaycan da bu devletin bir parçasıydı. Moğol hakimiyeti döneminde ve 14. yüzyılın ikinci yarısı ile 15. yüzyılın başlarında Batı Azerbaycan toprakları idari olarak Arran ve Şerur eyaletlerinin sınırları içindeydi. 1410-1468 yılları arasında iktidarda kalan Karakoyunlu Devleti, idari toprak taksimatında bazı değişiklikler yaptı. Batı Azerbaycan'ın güneybatı kısmı yeni kurulan Çukursad eyaletinin, kuzeybatı kısmı ise Karabağ eyaletinin sınırları içine alındı. (Mahmudov Y., Şükürov K., *Qərbi Azərbaycanın Tarixi*, https://anl.az/el/emb/Qerbi_Azerbaijan/tarixi.htm)

Karakoyunlular döneminde ise Azerbaycan'ın bundan sonraki tarihi açısından son derece ağır sonuçlar doğuracak bir karar alındı. 1441 yılında İmparator Cihanşah, Ermeni Gregoryen Kilisesi'nin merkezini Kilikya'dan İrevan yakınlarındaki Valarşabad köyündeki Üçkiliseye - Eçmiadzin'e taşınmasına izin

verdi. Bu olay önemli tarihi süreçlerin başlamasına sebep olmuştur. Ermenilerin mevkiisi güçlendi ve İrevan çevresine yerleşmeye başladılar. (Mustafa N. 2025, s.3)

Matenadaran'da (Ermenistan'daki Eski Elyazmaları Araştırma Enstitüsü) saklanan ortaçağ arşiv belgelerinde tapınağın adı "Uçkilse" olarak geçmekte ve Uçkilse'nin bulunduğu bölgenin Azerbaycan'ın Çukhur-Saad eyaletinde olduğu belirtilmektedir. Ermeni Katolikosluğu'nun Uçkilse'ye taşınmasına kadar burada Ermenilere ait herhangi bir köy veya arazi bulunmuyordu. 1441 yılında Ermeni Katolikosluğu merkezinin İrevan (Çukhursad) bölgesine taşınmasıyla Ermeni misyonerler buraya akın ettiler. 1443 yılından itibaren Uçkilise-Valarşabad köyü çeşitli yollarla Azerbaycan Türklerinden parça parça Ermenilerin eline geçti. 1639 yılında Ermeniler tarafından Uçkilisenin Arnavut mimari üslubundaki mehrabı yıkılarak yeniden inşa edilmiştir. (Bayramov İ., 2011, s.16) Kültürümüze karşı benzer vandallıklar daha sonraki dönemlerde de devam ettirilmiştir.

Çukursad eyaleti, 16.-17. yüzyıllarda Safeviler ile Osmanlılar arasındaki savaşların başlıca stratejik bölgelerinden biriydi. 1578-1590 yılları arasındaki Safevi-Osmanlı savaşları sırasında Çukursad'ın Osmanlıların eline geçmesiyle idari-arazi taksimatında bazı değişiklikler meydana geldi. Savaş sonucunda imzalanan İstanbul Antlaşması'na göre Çukursad Osmanlı'nın eline geçti. Çukursad Beylerbeyliği, İrevan ve Nahçıvan eyaletlerine bölünmüş, İrevan şehri il merkezi olmuştur. Osmanlı döneminde bu bölgeye Ravan Vilayeti adı verilmiştir. Safevi Devleti'nin 1603-1612 yılları arasında Osmanlı Devleti'ne karşı yürüttüğü savaş sonucunda İrevan vilayeti yeniden Safevilerin eline geçti. Osmanlı Devleti 1723-1728 savaşı sırasında İrevan eyaletini tekrar işgal etti. (Mahmudov Y., Şükürov K., Qərbi Azərbaycanın Tarixi, https://anl.az/el/emb/Qerbi_Azerbaijan/tarixi.htm) Bunun sonucunda İrevan eyaleti 16. ve 17. yüzyıllarda Osmanlılar ile Safeviler arasında defalarca el değiştirdi.

Osmanlı ve Safevi devletleri arasındaki askeri-siyasi çatışmaların ardından günümüze ulaşan ilk listeler, Batı Azerbaycan ve bugünkü Ermenistan Cumhuriyeti topraklarındaki yerleşim yerlerinin adlarını içerecek şekilde oluşturulmuştur. 1590 yılında Çukur-Saad Beylerbeyli topraklarında tanzim edilen "İrevan eyaletinin mufassal defteri" ile 1728 yılında tanzim edilen "İrevan eyaletinin inceleme not defteri" günümüz Ermenistan'ındaki Türk kökenli yer adlarını geniş ve doğru bir şekilde yansıtmaktadır. 1763-1782 yılları arasında Eçmiadzin Katolikosu olan Simeon Yerevansi'nin "Jambr" adlı eseri de İrevan Hanlığı topraklarındaki Türk kökenli coğrafi adlar hakkında yeterli bilgi vermektedir. (Bayramov İ., Mustafa N. 2021, s.11)

Safevi Devleti zayıflarken, büyük Azerbaycan komutanı Nadir Han Afşar'ın yükselişiyle İrevan eyaleti Osmanlılardan geri alındı. Osmanlı birlikleri Ekim 1735'te İrevan kalesini terk etti. 1736 yılında Nadir Han, Mugan'da kendini şah ilan etti. Böylece İrevan bölgesi Nadir Şah'ın Afşar imparatorluğunun bir parçası haline geldi. Nadir Şah Afşari'nin 1747'de ölümünden sonra İrevan Hanlığı, 1828 yılına kadar Çukur-Saad Beylerbeyliği topraklarında feodal bir devlet olarak varlığını sürdürdü. (Mahmudov Y., Şükürov K., Qərbi Azərbaycanın Tarixi https://anl.az/el/emb/Qerbi_Azerbaijan/tarixi.htm)

İlk bağımsız Azerbaycan devleti olan İrevan Hanlığı'nın sınırları Ağrıdaki ovasını, Göyçe Gölü havzasını ve Araz Nehri'nin güneybatısına doğru uzanan Batı Azerbaycan topraklarını kapsıyordu.

Azerbaycan'ın kuzeybatı kesiminde yer alan İrevan Hanlığı 15 kazaya ayrılmıştı: Kırkbulak, Zengibasar, Garnibasar, Vedibasar, Şerur, Sürmeli, Derekend, Saatli, Talin, Seyidli-Ahsaklı, Sardarabad, Karpi, Abaran, Dereçiçek ve Göyçe. İrevan Hanlığı, 1747'den 1828'e kadar bağımsız devlet olarak Azerbaycan'ın tarihinde önemli rol oynamıştır. Tarih boyunca İrevan Hanlığı topraklarında Azerbaycan halkına ait çok sayıda yerleşim yeri - köy ve şehir - kurulmuş, binlerce tarihi eser - kaleler, camiler, minareler, kervansaraylar ve hamamlar inşa edilmiştir. (Mahmudov Y., Şükürov K., *Qərbi Azərbaycanın Tarixi*, https://anl.az/el/emb/Qerbi_Azerbaijan/tarixi.htm) İrevan Hanlığı topraklarındaki bütün yer adları - toponimler Azerbaycan halkına ait olup Türk-Müslüman kültürüyle ilişkilendirilmiştir.

İrevan Hanlığı kuruluşundan bu yana bağımsızlığını koruma mücadelesi veriyordu. Kartli-Kaheti Çarı II. Herakleios, Rusya ile ittifak halinde, İrevan Hanlığı'na karşı soyguncu saldırılar düzenliyordu. İrevan Hanlığı'nın içindeki iç karışıklıklar, onun düşmana karşı savunmasını zayıflattı. İşte böyle bir ortamda 1779 yılında II. Herakleios İrevan Hanlığı'na saldırdı ve bazı köylerin halkını da beraberinde götürerek sürgün etti. 1780 yılında Hüseyin Han, II. Herakleios'la barış yaptı. Gürcistan'a göçürülen nüfus geri döndü. Hanlığın savunması güçlendirildi. (Mahmudov Y., Şükürov K., *Qərbi Azərbaycanın Tarixi*, https://anl.az/el/emb/Qerbi_Azerbaijan/tarixi.htm)

17. yüzyılın sonlarında Rusya, Güney Kafkasya'nın diğer bölgeleri ile birlikte İrevan Hanlığı'nı da egemenliği altına almak istiyordu. 1783 yılında Rus İmparatorluğu ile Kartli-Kaheti Krallığı arasında imzalanan Georgievsky Antlaşması uyarınca II. Herakleios Rus himayesi altına girdi, yani Çar II. Herakleios Rus İmparatorluğu'na tabi olmayı kabul etti. Ancak 1787'de Türkiye ile başlayan savaş Rusya'nın planını bozdu ve İrevan Hanlığı'nı ele geçiremedi. Ancak bu yıllarda İrevan Hanlığı giderek güçlendi. Doğru bir siyaset izleyen İrevan Han'ı, Kartli-Kaheti krallığının vasallığından kurtularak bağımsız bir siyaset izlemeye devam etti. (Bayramov İ., 2011, s.18)

1795 yılında Ağa Muhammed Şah Kaçar, İrevan Hanlığı'na saldırdı ve 35 günlük bir kuşatmanın ardından İrevan Kalesi'ni ele geçirdi. 1796 yılında General V. Zubov'un saldırısı sırasında Muhammed Han diplomatik bir manevra yaparak Rus himayesine girmek istediğini açıkladı. Yeni bir Kaçar saldırısı sırasında Muhammed Han esir alındı ve iktidar Alikulu Han'a geçti. Kaçar'ın ölümünden sonra Alikulu Han İrevan'dan kovuldu. İran'ın yeni Şahı Feteli Şah, Muhammed Han'ı İrevan Hanı olarak yeniden atadı. (Bayramov İ., 2011, s.19)

1801 yılında Rusya'nın Doğu Gürcistan'ı ilhak etmesi sonucu Şemşadil ve Loru-Pambak bölgelerinin Rusların eline geçmesinden sonra Batı Azerbaycan'dan Azerbaycan Türklerinin ilk göç dönemi başladı. 20 Ekim 1805'te Şorayel Sultanı Budak ve Knyaz Sisianov, Gence'de Şorayel'in ilelebet Rusya'ya tabi olacağını belirten bir belge imzaladılar. Bundan sonra Ermenilerin o topraklara toplu göçü başladı. (Mustafa N., *Ermənistandan azərbaycanlıların etnik təmizlənməsinin mərhələləri və monoetnik erməni dövlətinin yaranması* //

<https://files.preslib.az/projects/qerbiazerbaijan/az/general.pdf>)

Bölgenin Çarlık Rusyası tarafından işgali, Rus İmparatorluğu ve Kaçar Devleti arasında 12 Ekim 1813'te imzalanan Gülistan Anlaşması'yla tamamlandı. Anlaşmaya göre, Nahçıvan ve İrevan hanlıkları hariç, tüm Kuzey Azerbaycan hanlıkları Rusya'ya bağlandı. Anlaşmanın VI. maddesi Ermeni göçünün temelini atıyor: "... Gönüllü veya yasadışı olarak kaçan herkese, hangi uyruğa sahip olursa olsun, kendi isteğiyle anavatanına dönme imkânı verilecek, dönmek istemeyenler buna zorlanmayacaklardır. Ayrıca her iki taraftan kaçanlara af veya bağışlama hakkı tanınıyor. Böylece Kaçarlar Ermenilerin Kuzey Azerbaycan'a göç etmelerini teşvik ettiler. (Mustafa R., 2020, s.52-53)

Rus birlikleri 26 Haziran 1827'de Nahçıvan şehrini, 20 Eylül'de Serdarabad kalesini, 1 Ekim'de ise İrevan kalesini ele geçirdiler. İrevan Hanlığı'nın Ruslar tarafından işgali ise daha sonra gerçekleşti. 10 Şubat 1828'de Güney Azerbaycan'ın Türkmençay köyünde Kaçar İran'ı ile Rus İmparatorluğu arasında bir barış anlaşması imzalandı. Bu anlaşmaya göre son Kuzey Azerbaycan hanlıkları olan İrevan ve Nahçıvan hanlıkları da Rusya'ya katıldı. Rus tarafının ısrarı üzerine bu anlaşmanın 15. maddesi, İran topraklarında yaşayan Ermenilerin Azerbaycan topraklarına toplu olarak yerleştirilmesini resmileştiriyor. Türkmençay Anlaşması ile Rusya tarafından yerleştirilen Ermenilere verimli topraklar verilmiş ve bir süre her türlü vergi ve yükümlülükten azad edilmişler. Bu durum, Çarlık Rusya'sının kendi çıkarları uğruna Ermenilere büyük tavizler verdiğini açıkça göstermektedir. Böylece Çarlık Rusyası'nın 19. yüzyılın başlarında güney denizlerine yönelik sürdürdüğü sömürge politikası sonucunda İran-Rusya savaşları, 1813 Gülistan Anlaşması ve 1828 Türkmençay Anlaşması'nın imzalanması, Azerbaycan halkının parçalanmasının ve tarihi topraklarının paylaşılmasının zeminini hazırladı. (İrevan xanlığı: 2009, s.375)

14 Eylül 1829'da Osmanlı ve Rus imparatorlukları arasında Türkmençay Anlaşması'na benzer Edirne Anlaşması imzalandı. Rus tarafının ısrarı üzerine, Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşayan Ermenilerin Azerbaycan topraklarına toplu olarak yerleştirilmesi bu anlaşmanın 13. maddesine uygun olarak resmileştirildi. Rus İmparatorluğu'nun bu hamledeki amacı, Güney Kafkasya'daki konumunu sağlamlaştırmak ve gelecekteki işgal planlarını uygulamaya koymaktı. Bu nedenle Türkmençay ve Edirne Anlaşmaları hükümlerine dayanarak derhal İran ve Osmanlı topraklarından Ermenileri toplu halde Kuzey Azerbaycan topraklarına göç ettirmeye başladı. (İrevan xanlığı: 2009, s.375)

Ermenilerin Çarlık ordusuna yaptıkları "hizmet" karşılığında, işgal altındaki Nahçıvan ve İrevan hanlıklarında "Ermeni vilayeti" adı altında topraklar "bahşiş verildi". 20 Mart 1828'de I. Nikolay "Ermeni Vilayeti"nin kurulmasına dair bir kararname imzaladı. Kararnamede, "İran ile yapılan anlaşmaya dayanarak, İran'dan Rusya'ya bağlanan İrevan ve Nahçıvan hanlıklarının bundan böyle 'Ermeni vilayeti' olarak adlandırılmasını ve unvanımıza dahil edilmesini kararlaştırıyoruz" denildi. (İrevan xanlığı: 2009, s.379) Böylece Ermeniler, Çarlık Rusyası'nın himayesi ve yardımıyla Güney Kafkasya'da kendilerine bir toprak üssü oluşturmuşlar ve Çarlık Rusyası'nın, daha sonra da Sovyet-Bolşevik Rusya'nın Azerbaycan ve Türkiye karşıtı politikalarının yürütülmesinde etkin rol oynamışlardır.

Rus İmparatorluğu'nun nefret dolu politikası sonucunda 1829-1832 yılları arasında İran ve Türkiye'den 57.266 Ermeni, İrivan ve Nahçıvan hanlıklarının topraklarına yerleştirildi. Rus-İran (1826-1828) ve Rus-Türk (1828-1829) savaşları sonucunda 359 Müslüman köyü yıkılmış, nüfusun önemli bir kısmı öldürülmüş, geri kalanı ise mülteci durumuna düşmüştür. O dönemde "Ermeni Vilayeti"ndeki 1.111 yerleşim biriminden sadece 62 köyde (Ermeni kiliseleri civarında) Ermeniler yaşıyordu. İran'dan göçürülen Ermeniler, İrevan Hanlığı'na bağlı 119 köye ve Nahçıvan Hanlığı'na bağlı 72 köye yerleştirilirken, Türkiye'den göçürülen Ermeniler ise İrevan Hanlığı'na bağlı 128 köye ve Nahçıvan Hanlığı'na bağlı 4 köye yerleştirildi. Ermenilerin İran topraklarından göç ettirilmesine öncülük eden Rus ordusunda görevli Ermeni asıllı Albay Lazarev'in yazdığına göre Ermeniler, Azerbaycan topraklarında kendilerine "yeni bir vatan" kazanıyorlardı. Bunun sonucunda 1828-1830 yılları arasında 40.000 İran ermenisi ve 84.000 Türkiye ermenisi Güney Kafkasya'ya yerleştirildi. (*Mustafa N., Ermənistandan azərbaycanlıların etnik təmizlənməsinin mərhələləri və monoetnik erməni dövlətinin yaranması* // <https://files.preslib.az/projects/qerbiazerbaycan/az/general.pdf>)

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sırasında ve sonrasında Ermenilerin Batı Azerbaycan da dahil olmak üzere Kuzey Azerbaycan topraklarına göç ettirilmesi, Rus İmparatorluğu'nun bilinçli politikasının bir parçasıydı. Göç politikası, 1890'lı yıllarda Osmanlı Devleti'nde devlet aleyhine dönen Ermeni isyanlarının bastırılmasından sonra bile devam etti. Türkiye'deki Ermeni isyanları sonucu yaklaşık 300 bin Ermeni Kafkasya'ya göç etti. Rusya bu politikasıyla, bölgedeki demografik dengeyi değiştirmek, Hristiyan nüfus, özellikle Ermeniler olmak üzere güçlendirmeyi amaçlamıştır. Azerbaycan topraklarında etnodemografik durumu Ermeniler lehine değiştirmenin yanı sıra, onların idari sistem ve ekonomik hayatta güçlendirilmesine yönelik tedbirler de alındı. Bütün bunlar Ermenilerin yerel Azerbaycan halkına karşı düşmanca tutumlarının ortaya çıkmasına ve derinleşmesine yol açtı. Ermeniler, Azerbaycanlıların yaşadığı topraklarda silah zoruyla etnik temizlik politikası uygulamaya başladılar. 1905-1906 yıllarında Ermeniler Güney Kafkasya'nın 15 kazasında (İrevan, Nahçıvan, Şerur-Dereleyez, Eçmiadzin, Aleksandropol, Novo-Beyazid, Sürmeli, Şuşa, Cavanşir, Cebrayıl, Zengezur, Gence, Kazak, Araş, Borçalı) ve 8 şehirde (Bakü, İrevan, Nahçıvan, Gümrü, Şuşa, Gence, Kazak, Tiflis) cinayet, soygun ve soykırımlar yaptılar. (*Mustafa N., Ermənistandan azərbaycanlıların etnik təmizlənməsinin mərhələləri və monoetnik erməni dövlətinin yaranması* // <https://files.preslib.az/projects/qerbiazerbaycan/az/general.pdf>) Bu katliamlar, Ermenilerin Güney Kafkasya'da kendilerine devlet kurmak için yeni topraklar elde etmek amacıyla yürüttükleri etnik temizlik politikasının bir parçası ve ilk aşaması olarak değerlendirilmektedir. Sonraki dönemlerde bu politika daha da güçlendirildi.

Ermenilerin göçürülmesinden sonra Güney Kafkasya dünyanın en sıcak gerilim noktası haline geldi. Güney Kafkasya'da geniş topraklara sahip olan Azerbaycan, tarihinin en zor dönemine giriyor. Bölgenin en kalabalık nüfusunu oluşturan Azerbaycanlılara karşı soykırımlar ve sürgünler başladı. Mart 1918'e kadar Ermeni silahlı grupları sadece İrevan vilayətinin İrevan kazasında 32 köyü, Eçmiadzin kazasında 84, Novo-Bayazid kazasında 7 ve Sürmeli kazasında 75 olmak üzere toplam 198 köyü dağıtmış ve bu kazalarda yaklaşık 135 bin soydaşımızı soykırıma maruz kalmışlar.

Azerbaycanlılara karşı etnik temizlik politikası yürüten Ermenilerin amacı, İrevan vilayeti topraklarında "Türksüz Ermenistan" devleti yaratmaktı. (Mustafa N., *Ermənistandan azərbaycanlıların etnik təmizlənməsinin mərhələləri və monoetnik erməni dövlətinin yaranması* // <https://files.preslib.az/projects/qerbiazerbaijan/az/general.pdf>) Bu süreç sonunda Azərbaycan Türklerinin Batı Azərbaycan'dan tamamen kovulmasına yol açtı.

28 Mayıs 1918'de Azerbaycan ve Ermenistan'ın bağımsızlığı ilan edildi. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti, 29 Mayıs'ta halkın iradesini dikkate almadan ve büyük güçlerin baskısı altında, başkenti Azerbaycan'ın kadim şehri İrevan olan bir Ermeni devletinin kurulmasını kabul etti. Böylece Ermenilerin Azerbaycan topraklarına göç ettirilmesinden yaklaşık 100 yıl sonra Batı Azerbaycan topraklarında Ermeniler için bir devlet kurulmuş oldu. (*İrəvan xanlığı: 2009, s.541-542*) İrevan'ın Ermenistan'a devredilmesi Azerbaycan halkı için büyük bir kayıptır. Zira bu şehir yüzyıllardır Azerbaycan kültürünün ve siyasi hayatının önemli merkezlerinden biri olmuştur.

Osmanlı Devleti ile Ermenistan arasında 4 Haziran 1918'de Batum'da imzalanan Barış ve Dostluk Antlaşması'na göre Ermenistan Cumhuriyeti'nin arazisi yaklaşık 9.000 kilometrekare, nüfusu ise 321.000 kişiydi (230.000 Ermeni, 80.000 Müslüman, 5.000 Yezidi Kürt ve 6.000 diğer milletlerden). (Mustafa N., *Ermənistandan azərbaycanlıların etnik təmizlənməsinin mərhələləri və monoetnik erməni dövlətinin yaranması* // <https://files.preslib.az/projects/qerbiazerbaijan/az/general.pdf>) İrevan şehrini ve çevresindeki toprakları işgal eden Ermeni devletinin kurulmasının ardından, Güney Körfezi'nde Ermeni saldırganlığının ve Ermenilerin komşularına karşı toprak iddialarının yeni bir aşaması başladı. Rus silahlarıyla donatılmış Ermeni-Taşnak terörist grupları, Nahçıvan, Zengezur, Şerur-Dereleyez ve Dağlık Karabağ'ı ele geçirmek amacıyla bölgedeki Türk-Müslüman halka karşı kitlesel soykırımlar başlattı. (*İrəvan xanlığı: 2009, s.542*)

Ermenistan'da Sovyet iktidarı 29 Kasım 1920'de kuruldu. Ermenistan'ın Sovyetleştirilmesi karşılığında Bolşevikler, Batı Azerbaycan topraklarının yeni kurulacak Ermeni devletine katılmasını kabul ettiler. 10 Ağustos 1920'de Bolşevikler ile Ermeniler arasında imzalanan anlaşmaya göre, Şerur-Dereleyez'in kadim Azerbaycan topraklarının önemli bir kısmı, Azerbaycan halkının katılımı ve rızası olmaksızın Ermenilere verildi. Bunun hemen ardından Taşnaklar, 11. Kızıl Ordu'nun yardımıyla Zengezur'un güneybatısını (Mehri bölgesi) işgal ettiler. (*İrəvan xanlığı: 2009, s.542*) Böylece Azerbaycan'ın ana toprakları ile Nahçıvan arasındaki kara bağlantısı kesilmiş oldu ve bu da Güney Kafkasya'daki jeopolitik dengeleri ciddi şekilde değiştirdi.

SSCB, II. Dünya Savaşı'nın sonunda Türkiye'den toprak talebinde bulundu. Bu iddialar esas olarak Kars ve Ardahan yöresini kapsıyordu ve Stalin'in dış politikasının bir parçasıydı. Stalin Rusya ile Türkiye arasındaki 1914 sınırlarını yeniden tesis etmek, yani Kars ve Ardahan illerini Türkiye'den geri almak istiyordu. Ancak SSCB'nin Türkiye'den ele geçirmek istediği toprakların nüfuslandırılması sorunu ortaya çıktı. Bu sorunu yurtdışındaki Ermenileri Ermenistan topraklarına yerleştirerek çözmek istiyorlardı. (Mustafa N., *Ermənistandan azərbaycanlıların etnik təmizlənməsinin mərhələləri və*

monoetnik erməni dövlətinin yaranması //
<https://files.preslib.az/projects/qerbiazerbaijan/az/general.pdf>

II. Dünya Savaşı'nın sona ermesinin hemen ardından, SSCB Halk Komiserleri Konseyi, 21 Kasım 1945'te "Yurtdışındaki Ermenilerin Sovyet Ermenistanı'na dönüşüne ilişkin tedbirler hakkında" bir karar kabul etti. Yurt dışından "geri gönderme" bahanesiyle Ermenistan'a getirilen Ermenilerin, Sovyetler Birliği topraklarına girdikleri andan itibaren SSCB vatandaşı statüsüne sahip olmaları kararlaştırıldı. 1946 yılında Suriye, Yunanistan, Lübnan, Irak, Bulgaristan ve Romanya'dan 50,9 bin Ermeni Ermenistan'a kabul edilerek yerleştirilmiş, 1947 yılında ise Filistin, Suriye, Fransa, ABD, Yunanistan, Mısır, Irak ve Lübnan'dan 35,4 bin Ermeni Ermenistan'a kabul edilerek yerleştirilmiştir. 1946-1949 yılları arasında toplam 100 bin civarında Ermeni yabancı ülkelerden Ermenistan'a göç ettirilmiş, bunların önemli bir kısmı İrevan, Gümrü, Gafan, Vedi, Zengibasar, Zengezur şehirleri ile Göyçe Gölü çevresine yerleştirilmiştir. (*Qərbi Azərbaycan: tarixi yaddaşımız, 2025, s. 24-25*)

Göçürülen Ermenilerin yerleştirilmesi için "Ermenistan SSC'den Azerbaycan SSC'nin Kur-Araz ovasına kolektif çiftçilerin ve diğer Azerbaycanlı nüfusun göçürülmesi hakkında" SSCB Bakanlar Kurulu Başkanı I.A. Stalin tarafından imzalanmış 23 Aralık 1947 tarih ve 4083 sayılı, 10 Mart 1948 tarih ve 754 sayılı kararları kabul etti. Bu kararlar, ülke içinde yaşayan ve ülkenin anayasa hukuku karşısında eşit kabul edilen iki halktan birinin lehine, diğerine karşı uygulanan bir zorunlu göç politikasıydı, halkımıza karşı gerçek bir baskı politikasıydı. (*Paşayev A., 2009, S. 9*)

Karara göre, 1948-1950 yılları arasında 100 bin Azerbaycanlının "gönüllü" olarak Azerbaycan'a yerleştirilmesi planlanıyordu. Ancak sürgün süreci 1956 yılına kadar devam etti ve yaklaşık 150 bin Azerbaycanlı ata yurtlarından zorla uzaklaştırıldı. Yerinden edilen insanların özellikle Azerbaycan'ın Aran bölgesine yerleştirilmesi nedeniyle her üç kişiden biri, yeni koşullara ve sıcak, kurak iklime uyum sağlayamayarak açlık ve hastalıktan öldü. (*Qərbi Azərbaycan: tarixi yaddaşımız, 2025, s.25*) Bu kararın uygulanması sırasında otoriter-totaliter rejimin mevcut baskı kurallarının şiddet yoluyla uygulandığını da belirtmek gerekir.

1948-1953 sürgünlerinden sağ kurtulan ve anavatanlarını terk etmeden Ermenistan topraklarında kalan Azerbaycanlılar, 1988 yılında Ermenistan'dan zorla sürüldüler. Azerbaycanlılar, Ermenistan silahlı kuvvetleri tarafından zorla vatanlarından ve topraklarından zorunlu göç sırasında kayıplara uğradılar ve toplu soykırıma maruz kaldılar. Moskova'nın Ermenilere verdiği destek sonucunda 1988-1989 yıllarında bugünkü Ermenistan topraklarında Azerbaycanlıların yaşadığı 170 Azerbaycan ve 94 karma yerleşim yeri boşaltıldı. Ermenistan'ın Meğri bölgesinde Zengilan bölgesine komşu olan, son kalan Azerbaycan köyü olan Nuvedi de 8 Ağustos 1991'de boşaltıldı. Genel olarak son etnik temizlik sonucunda Ermenistan'ın 22 kırsal ilçesi ve 6 şehrinde yaklaşık 250 bin Azerbaycanlı tarihi ve etnik topraklarından vahşice kovuldu. (*Mustafa N., Ermənistandan azərbaycanlıların etnik təmizlənməsinin mərhələləri və monoetnik erməni dövlətinin yaranması* //

<https://files.preslib.az/projects/qerbiazerbaijan/az/general.pdf>

50 yıl sonra Ümummilli Lider Haydar Aliyev, bu olayları Azərbaycan halkına qarşı işlenmiş tarihi bir suç olaraq dəyərləndirdi. 18 Aralık 1997 tarixli "1948-1953 illəri arasında Ermənistan SSC topraklarındakı Azərbaycanlıların tarixi və etnik topraklarından toplu şəkildə zorla göç etdirilmələri haqqında" kararnaməyi və 26 Mart 1998 tarixli "Azərbaycanlıların Soyqırımı haqqında" kararnaməyi imzaladı. Bu kararnamə, həm Çarlık Rusyası dönməndə, həm də Sovyet dönməndə Kafkasya'da halkımıza qarşı yapılan haksızlıkların siyasi bir dəyərləndirməsini yapıyordu. (*Paşayev A., 2009, S. 9*)

SONUÇ

Dolayısıyla Batı Azərbaycan, tarixi açıdan binlerce yıldır Azərbaycan topraklarının ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak 1918 yılında Ermeniler Batı Azərbaycan topraklarında - eski İrevan Hanlığı'nda - kendi devletlerini kurmayı başardılar. Burada etnik azınlık oluşturan Ermeniler, politik və demografik dəğişikliklər yaparak Azərbaycanlıların sayısını suni olarak azalttılar və 1988'de Ermənistan'ı monoetnik bir ülke haline getirdiler. Sonuç olarak Ermənistan'da Azərbaycanlılara ait tüm izler tamamen silindi, evleri yakıldı, camiler yıkıldı, mezarlıklar yok edildi.

Ulu Önder Haydar Aliyev'in siyasi çizgisinin değerli halefi olan Cumhurbaşkanı İlham Aliyev'in bugün izlediği başarılı politika sonucunda, Batı Azərbaycanlıların anavatanlarına dönüş hakkı uluslararası alanda gündeme getiriliyor. Bu durum, soydaşlarımızın haklarının en kısa zamanda iade edileceğini ve tarixi topraklarına, Batı Azərbaycan'a geri döneceklerini düşündürmektedir.

KAYNAKÇA

Ataxan Paşayev. Xalqımıza qarşı törədilmiş soyqırımı və deportasiyalara Heydər Əliyev baxışı, Xalq qəzeti, 2009, 9 may, N 100, S. 9

İbrahim Bayramov. Qərbi Azərbaycan: Tarixi həqiqətlər bə ya Ermənistanın etnik təmizləmə siyasəti, Bakı: 2011, 288 səh.

İbrahim Bayramov, Nazim Mustafa. Həqiqətin onomastikası. İndiki Ermənistan Respublikası ərazisində tarixi-cografı adların dəyişdirilməsi və saxtalaşdırılması. Birinci nəşr, Bakı, Şərq-Qərb, 2021, 464 səh.

İrevan xanlığı: Rusiya işğalı və ermənilərin Şimali Azərbaycan torpaqlarına köçürülməsi. AMEA-nın A.A.Bakıxanov adına Tarix İnstitutu. Bakı, Çarşoğlu, 2009, 576 səh.

Qərbi Azərbaycan: tarixi yaddaşımız. "Qərbi Azərbaycan İcması", Bakı, Elm və təhsil, 2025, 144 səh.

Nazim Mustafa, Ermənistandan azərbaycanlıların etnik təmizlənməsinin mərhələləri və monoetnik erməni dövlətinin yaranması / <https://files.preslib.az/projects/qerbiazerbaijan/az/general.pdf>

Nazim Mustafa. Qərbi Azərbaycan: faktlar, sənədlər, reallıqlar. Orxan NPM, Bakı-2025, 108 səh.

Rəşad Mustafa. Qərbi Azərbaycan və Borçalının XIX-XX əsrlərdə yadellilərə qarşı mübarizə tarixindən. Bakı, Elm. 2020, 472 səh.

Yaqub Mahmudov, Kərim Şükürov, Qərbi Azərbaycanın Tarixi,
https://anl.az/el/emb/Qerbi_Azerbaijan/tarixi.htm

Haydar Aliyev Ve Azerbaycancılık İdeolojisinde Ulusal İlişkiler

Heydar Aliyev and National Relations in the Ideology of Azerbaijanism

Doç. Dr. Leyla Huseynova

AMEA A.A.Bakıxanov adına Tarix və Etnologiya İnstitutu,
huseynovaleyla1977@gmail.com, Azərbaycan.

Institute of History of Azerbaijan National Academy of Sciences,
huseynovaleyla1977@gmail.com , Azerbaijan.

Öz

Tarih boyunca etnik temizliğe maruz kalmasına rağmen Azerbaycan halkının hoşgörülü bir duruşu vardır. Ermenistan gibi ülkeler monoetnik devletler kurarken, Azerbaycan devleti bölgede ulusal ve etnik açıdan çeşitli bir devlet olarak öne çıkmaktadır. Azerbaycan Cumhuriyeti'nde millî-etnik ayrımcılık kabul edilemez, hatta kovuşturma sebebi olarak devletliğe karşı atılmış bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu makalede Haydar Aliyev'in farklı halkların, etnik grupların ve ulusal azınlıkların bir arada yaşaması ilkesini savunan Azerbaycancılık ideolojisi analiz edilmektedir. Yazar, Haydar Aliyev'in hem Sovyet döneminde hem de bağımsızlık döneminde, ulusal ayrımcılığa izin vermeden, Azerbaycan vatandaşlarını ortak Azerbaycan çıkarları etrafında birleştirmeyi başardığını kanıtlıyor.

Anahtar kelimeler: Haydar Aliyev, Azerbaycan ideolojisi, hoşgörü, farklı kültürler

Abstract

Despite being subjected to ethnic cleansing throughout history, the Azerbaijani people have a tolerant stance. While countries like Armenia have established monoethnic states, the Azerbaijani state stands out in the region as a nationally and ethnically diverse state. National-ethnic discrimination in the Republic of Azerbaijan is unacceptable, and is even considered a step against statehood as a reason for prosecution. This article analyzes Heydar Aliyev's ideology of Azerbaijanism, which advocates the principle of coexistence of different peoples, ethnic groups and national minorities. The author proves that Heydar Aliyev managed to unite Azerbaijani citizens around common Azerbaijani interests, without allowing national discrimination, both during the Soviet period and during the period of independence.

Keywords: Heydar Aliyev, Azerbaijani ideology, tolerance, different cultures

GİRİŞ

Milli lider Haydar Aliyev'in çok yönlü yaşamı ve faaliyetleri, Azerbaycan uğruna yaptığı geniş çaplı çalışmalar hakkında birçok bilimsel ve teorik makale yazılmış olmasına rağmen, hala araştırılması gereken konular bulunmaktadır. Fransız filozof Charles Montesquieu, milletlerin kaderinde önemli rol oynamış şahsiyetlerin kurtarıcı misyonlarıyla yeni bir tarih yarattıklarını yazmıştır. Azerbaycan halkını en zor sosyo-politik durumdan ve karmaşık uluslararası çalkantılardan kurtarıp bağımsız bir devlet kuran Büyük Önder Haydar Aliyev, ideolojinin devlet olma yolundaki önemini kavramış ve bunu kariyeri boyunca çalışmalarının temel bir parçası olarak görmüştür. Azerbaycan'ın, ulusal yapısı itibarıyla çeşitlilik gösteren bir coğrafyada, karmaşık jeopolitik girdaptan hoşgörülü, demokratik ve sağlıklı bir ulusal ortamı korumak ve daha da güçlendirmek kolay bir iş olmamıştır. Bu makalede Büyük Lider Haydar Aliyev'in Azerbaycancılık ideolojisinde bu konuların yer alması analiz edilmektedir.

Peki ideoloji neden gereklidir? Devlet olma açısından ideolojinin önemi nedir? Bildiğiniz gibi 20. yüzyılda başlayan ve uluslararası alanda desteklenen küreselleşme süreci, tüm halkların yaşamlarına müdahale ediyor ve onları etkiliyor. Küreselleşmenin bir başka tezahürü de, halkların ve ulusların kimliklerini yitirmesine yol açan entegrasyondur. Bu sürecin bir diğer tehlikesi de küçük devletlerin büyük devletlere ekonomik olarak barışçıl biçimde bağımlı olduğu yeni modern biçimlerin ortaya çıkmasıdır.

Azerbaycan devlet modelini oluştururken, Milli lider Haydar Aliyev, Azerbaycan ideolojisini parça parça hayata geçirmiş, halkın özgünlüğünü ve ulusal çeşitliliğini korumuştur. Bu ideoloji bir yılda, hatta beş yılda bile yaratılmadı. Elbette bu ideolojinin çok derin tarihi kökleri var. 19. yüzyılda Azerbaycan aydınlarının temellerini attıkları ideoloji, Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin bağımsızlık yanlısı temsilcileri Ali Bey Hüseyinzade, Ahmed Bey Ağaoğlu, Muhammed Emin Resulzade, Alimerdan Bey Topçubaşov ve diğer aydınlar tarafından daha da geliştirilmiştir. Ancak Milli lider Haydar Aliyev bu ideolojiyi modernleştirdi, zenginleştirdi, en önemlisi hayata geçirdi (*İsgəndərov, A., 2020, s.14.*).

Dil, toprak, vatandaşlık, gelenek ve bu değerleri birleştiren ideolojik değerlerin birliği Azerbaycancılık ideolojisinin kapsamını sınırsız kılmaktadır. Azerbaycan Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını, birliğini ve Azerbaycan'ın demokratik, hukuk devleti olarak gelişmesini isteyen her vatandaşı, milliyeti ne olursa olsun, Azerbaycancılık ideolojisinin taşıyıcısıdır. Azerbaycanlılık, "vatandaşlık", "vatanseverlik", "sadakat", ayrıca vatandaşın topluma ve devlete karşı sorumluluğunu birleştirir.

Azerbaycancılık ideolojisi geniş kapsamının yanı sıra kendine özgü hedefleri de içermektedir. Bu ideoloji Azerbaycan'da özgür sivil toplumun gelişmesine ve güçlü bir devletin inşasına hizmet etmektedir. Modern çağda küreselleşmenin getirdiği bir takım kalkınma göstergeleri ulusal kimliği de etkilemektedir. Modern zamanlarda her milletin, ulusal ideolojisiyle evrensel değerleri arasında uyum sağlaması, küreselleşme sürecine ulusal ve manevi mirasıyla katılması büyük önem taşımaktadır.

Azerbaycançılık fikri bu meydan okumalara cevap vermekte ve ulusal kimliğin savunulmasının yanı sıra evrensel değerleri de kapsamaktadır.

Azerbaycancılık düşüncesi, küreselleşme bağlamında evrensel değerlerin korunmasını önemli görmekte ve ülkemizin çağdaş ulusal modernleşmesinin yolunu, bu değerlerin yerleştiği Avrupa alanına entegrasyonda görmektedir. Azerbaycancılık düşüncesi, küreselleşmeyi, evrensel değerler olan insan haklarının korunması, tek bir Avrupa alanında uluslararası güvenliğin sağlanması ve ayrıca ülkelerin toprak bütünlüğü ilkesini dikkate alarak, modern dünyanın doğal bir gelişme süreci olarak değerlendirmektedir. (Azerbaycançılık: 2024].

Azerbaycan halkının oluşum süreci 11. yüzyılda tamamlandıysa veya Azerbaycan milleti 19. yüzyılın ikinci yarısında oluştuysa, bahsettiğim dönem 20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başlangıcında Azerbaycan halkının tek bir ideoloji etrafında birleşmesi (ile) gerçekleşti. Bu birleşmeyi mümkün kılan şey, cumhuriyetin içinde bulunduğu karmaşık siyasal ve toplumsal sorunlardı; bunların en önemlisi Karabağ'ın işgaliydi.

Halkımızın Milli Lideri Haydar Aliyev'in siyasi iradesi sonucunda Azerbaycan, tarihi hoşgörü ve çok kültürlülük geleneklerini hukuki ve siyasi alanda yeniden canlandırmıştır. Haydar Aliyev, Azerbaycan'ın gelecekteki başarılı kalkınması için açık ideolojik hedef belirlemiş, ileri görüşlü ve bilge politikasıyla, yüzyıllar boyunca oluşmuş çok kültürlülük geleneğini geliştirerek niteliksel olarak yeni bir aşamaya taşımıştır.

Büyük Lider'in Azerbaycan çok kültürlülüğünün siyasi kurucusu olduğu açıkça söylenebilir. Haydar Aliyev'in girişimi ve talimatıyla, ulusal azınlıkların edebiyatının, kültürünün, dilinin, tarihinin ve geleneklerinin korunması ve geliştirilmesi için hukuki bir temel oluşturuldu. Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası'nın 25. maddesi, köken, ırk, din veya dil ayrımı gözetilmeksizin herkesin hak ve özgürlüklerine saygı gösterilmesini güvence altına almaktadır. Aynı zamanda Büyük Lider'in iktidara gelmesinden sonra kabul edilen birçok yasa, Azerbaycan topraklarında yaşayan tüm ulusal azınlıkların kültürel kimliğini güvence altına aldı. Milli liderin Azerbaycan'daki milli azınlıklara yönelik politikası uluslararası kuruluşlarca her zaman olumlu karşılanmıştır.

Ulu önder, halkın milli gururunu güçlendirmek, onu şanlı geçmişine ve köklerine döndürmek, zengin sanat mirasını, kültürünü, medeniyetini, gelenek ve göreneklerini korumak, anadilini geliştirmek için önemli temel tedbirleri hayata geçirdi. Büyük lider Haydar Aliyev'in 1993 yılında iktidara dönüşü, genç devletin siyasi ve ekonomik temellerinin oluşturulmasının yanı sıra, Azerbaycan halkının milli ve manevi mirasını temsil eden Azerbaycancılık fikrinin oluşumuna ve geliştirilmesine olağanüstü önem vermiştir. Milli lider Haydar Aliyev'in büyüklüğü, göreve geldiği günden itibaren bu değerleri doğru değerlendirmesi ve bunlara sürekli odaklanmasında yatmaktadır. Milli liderin milli ideolojinin en önemli yönlerinden ve unsurlarından biri olarak gördüğü milli-manevi değerler, kendi içlerinde karmaşık bir yapıya sahiptir.

Büyük önder Haydar Aliyev, milli ve manevi değerlerimizin öğrenilmesi, korunması ve geliştirilmesini başlıca görevlerden biri olarak ortaya koymuştur. Onlarsız millet olmaz. Bunları

koruyan halklar her zaman istiklal yolunda yürümeye ve istiklallerini korumaya kararlıdırlar. "...Her Azerbaycanlı kendi ulusal kimliğiyle gurur duymalı ve Azerbaycanlılığı - Azerbaycan dilini, kültürünü, ulusal ve manevi değerlerini ve geleneklerini - canlı tutmalıyız" diyen büyük lider Haydar Aliyev, Azerbaycanlılığı ulusal bir kimlik olarak tanıttı. İdeolojimiz, kültürümüz, manevi değerlerimizi sadece milli varlığımızın değil, aynı zamanda siyasi varlığımızın - devlet inşa sürecinin de önemli bir niteliği olarak değerlendirmiştir. Ait olduğu halkın tarihi geçmişine, kültürel mirasına ve manevi değerler sistemine doymak bilmez sevgi duygularıyla yaklaşan, seçkin bir devlet adamı ve bilge bir kişilik olarak, geçen yüzyılın 70'li yıllarında, açık ve net bir şekilde şunu anlamıştı: "Anlaşılmış ulusal ideoloji her milletin ileriye doğru gelişmesinin rehberi ve yol göstericidir" (*Xudiyev, N., 2026: 5*)

Bildiğiniz gibi Azerbaycancılık, sadece Azerbaycan Cumhuriyeti'nde yaşayan Azerbaycanlıların değil, aynı zamanda burada yaşayan Lezgiler, Talışlar, Tatlar, Sakhurlar, İngiloylar ve diğer ulusal ve etnik grupların birliğini, özgünlüğünü ve rengini koruyan bir ideolojidir. Azerbaycancılık ideolojisinin milliyetçilikle eş tutulmaması gerektiğini vurgulamakta fayda vardır. Özellikle Büyük Önder Haydar Aliyev, milliyetçilikten uzak bir kişilik olarak, şahsında, devlet politikasında, milli ideolojisinde milli-etnik hoşgörüğü korumuştur. Milli önderimiz Haydar Aliyev'in halkımızın Atatürk'ü olarak anılması tesadüf değildir. Karşılaştırma amacıyla Mustafa Kemal Atatürk'ün ideolojisinin temel ilkesi olan milliyetçiliği zikretmek yerinde olacaktır. Türk tarihçi ve Atatürk'ün manevi kızı Afet İnan, 1969 yılında yayınladığı "Kültür Bilgisi ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazmaları" adlı eserinde şöyle yazmıştır: (*İnan, A., 2018: 68*) Atatürk'ün milliyetçilik anlayışı şöyledir: Aynı vatani paylaşan, aynı siyasal iktidar altında yaşayan, tarihin derinliklerinden gelen bir birlikteliğe sahip olan ve bu birlikteliği sürdürmek isteyen insanlardan oluşan bir toplum, millet olma hakkını kazanmış demektir.

Görüldüğü gibi Atatürk'ün milli ideolojisinde din ve ırk birliği yoktur. İdeolojisinin temel ilkeleri coğrafi ve siyasal birlik, kültürel, tarihsel birlik ve ideolojik birliktir. Türk tarihçi Sait Dinç, "Atatürkçü Düşünce Sistemine Göre Milliyetçilik İlkesi" adlı makalesinde yazıyor ki, Atatürk, "Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türk halkına Türk milleti denir." şeklinde bir tanım yapmıştır. Atatürk, "Ne Mutlu Türküm Diyene" sözünü söylerken de, bu noktayı göz önünde bulundurmuş ve tek bir etnik grubu ifade etmediğini açıklamak istemiştir. Eğer Atatürk bu sözünde etnik bir amaç gütseydi, "Ne mutlu Türk olana" şeklinde bir yaklaşımda bulunması gerekirdi (*Dinç S., 2008: 2*).

Bu ilkeler temelinde Azerbaycan halkının birliğinin hamisi Haydar Aliyev'in haklı olarak Mustafa Kemal Atatürk ile aynı düzeyde anıldığını, incelendiğini ve değer verildiğini söyleyebiliriz.

Tarih boyunca etnik temizliğe maruz kalmasına rağmen Azerbaycan halkının hoşgörüğü bir duruşu vardır. Türk düşmanı komşularımız monoetnik bir devlet kurarken, Azerbaycan devleti bölgede ulusal ve etnik açıdan çeşitli bir devlet olarak öne çıkıyor. Devletimizde millî ayrımcılık, millî-etnik ayrımcılık kabul edilemez, hatta kovuşturma sebebi olarak devletliğe karşı bir adım olarak değerlendirilir.

Hatırlatayım, 20. yüzyılın 80'li ve 90'lı yıllarının başında Sovyetler Birliği ve Sovyet Rusya'ya karşı nefret o kadar yüksekti ki, toplumda milliyetçi eğilimler güçleniyordu, körü körüne Türkçülük ve milliyetçilik propagandası yapılıyordu. Ancak 1995 yılında Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası hazırlanırken halkın adının yüce yasaya nasıl yazılacağı, dilimizin nasıl adlandırılacağı uzun tartışmalara yol açtı. Milli Lider Haydar Aliyev, bilim insanlarına ve kamuoyuna yönelik akıl yürütmeleri ve sağlam gerekçeleriyle tutarlı bir yanıt verdi. Halkımızın adının Azerbaycan Türkü, dilimizin ise Azerbaycan Türkçesi ve Türkçe olarak yazılması teklifleri yapıldı. Haydar Aliyev'in cevabı hem ilmi, hem mantıki, hem de milli menfaatler açısından çok önemliydi. "Kaderimiz bizi öyle bir noktaya getirdi ki, Çarlık Rusyası döneminde bize Tatar deniyordu" dedi. 1918'den 1936'ya kadar bize Türk denildi. Bize 60 yıldır Azerbaycanlı diyorlar. Dil konusunda farklı deneyimler var. Farklı eyaletlerin kendi resmi dillerine aynı ismi verdiğini söylüyorsunuz. Ben diyorum ki, Ruslar, Belaruslular ve Ukraynalılar aynı kökten gelmelerine rağmen, kendi resmi dillerine Rusça, Belarusa vs. isim verdiler. Azerbaycan Türkü olarak anılmayı teklif ediyorsunuz. O zaman Özbeklere Özbek Türkleri, Kazaklara da Kazak Türkleri denmesi gerekir. "Bu, kamuoyuyla tartışılması gereken bir konudur."

Aslında Haydar Aliyev, Azerbaycan Cumhuriyeti'nin zengin milli ve etnik yapısını dikkate alıyordu. Anayasaya Türkçe veya Azerbaycan Türkçesi ibaresinin yazılması, ülkedeki ulusal azınlıklar ve etnik gruplar arasında ulusal kimlik arayışı eğilimlerinin oluşmasına ve ayrılıkçılığa doğru bir kaymanın yaşanmasına neden olabilir. Haydar Aliyev bu tutumuyla aynı zamanda halkımızın asimile edilme tehlikesinin de önüne geçmiştir. Azerbaycancılık ideolojisi sadece Azerbaycan dilinde konuşan halkın değil, aynı zamanda cumhuriyette yaşayan tüm halkların ulusal çıkarlarını ifade eder. Haydar Aliyev'in kişiliğine ve izlediği politikalara olan inançları sonucunda, etnik olarak Azerbaycanlı olmasalar da, birkaç yüzyıldır Azerbaycan'da yaşayan ve Azerbaycan'ı tarihi vatanları olarak gören insanlar da Azerbaycancılık ideolojisinin taşıyıcıları haline gelmiş, bu ideolojiye hizmet etmişlerdir. Görüldüğü gibi Haydar Aliyev, Azerbaycan milli varlık modelini oluşturmuş ve devletleşme faaliyetlerinde bu varlığa zarar verecek tüm unsurları ortadan kaldırmayı bilmiştir.

Haydar Aliyev'in birkaç program-konuşması var. Bunlardan biri de "Yeni Yüzyıl ve Üçüncü Binyıl Münasebetiyle Azerbaycan Halkına Hitap"tır. Haydar Aliyev, programlı konuşmasında şu görüşü dile getirdi: "Tarihî süreçlerin seyri, 1813 ve 1828 yıllarında imzalanan Gülüstan ve Türkmençay antlaşmalarıyla Azerbaycan'ın, tarihi topraklarının bölünmesine ve halkımızın ikiye bölünmesine yol açmıştır. Bugün dünyanın dört bir yanına dağılmış Azerbaycanlıların, bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti'ni kendi vatanları olarak gördüklerini, onu milli devletçiliğin, milli ruhun, milli değerlerin, milli maneviyatın mabedi olarak yüceltiklerini kesin bir şekilde söyleyebiliriz. Bu, 20. yüzyılda ortaya çıkan Azerbaycancılık fikirlerinin büyük ölçüde yaygınlaşmasının mantıksal bir sonucudur." (Əliyev,H.Ə.:2003, 291)

SONUÇ.

Bu gün ülkemizde çokkültürlülük bir devlet politikası olarak da uygulanmaktadır. Büyük Lider Haydar Aliyev'in önderliğinde Azerbaycan'da çok kültürlülük geleneklerinin korunması alanında yürütülen siyasi faaliyet, Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Sayın İlham Aliyev tarafından büyük bir güvenle sürdürülmektedir. Devlet Başkanı'nın Azerbaycan'da çok kültürlü ilişkilerin geliştirilmesi yönünde attığı adımların süreklilik arz ettiği belirtilmelidir. Bilindiği üzere, Cumhurbaşkanı Sayın İlham Aliyev, 2016 yılını "Çokkültürlülük Yılı" ilan etmiş ve Sayın Cumhurbaşkanı'nın girişimiyle çokkültürlülük, devlet politikasının en önemli yönlerinden biri haline gelmiştir. İzlenen politikanın sonuçlarından biri olarak Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Kararnamesi ile Bakü Uluslararası Çokkültürlülük Merkezi kuruldu. Bu adım, çokkültürlülük alanında ülkede yüzyıllardır biriken engin tarihi deneyimin korunması ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti'nde, dünya genelindeki Azerbaycanlıların milli birlik ve dayanışma sorunu devlet politikası düzeyine çıkarılmıştır. 44 gün süren savaşta Avrupa ve Amerika'da yaşayan Azerbaycanlılar, devletimize destek amacıyla gösteri ve mitingler düzenleyerek kararlı bir duruş ve güçlü bir irade ortaya koydular. Bu birlik, milli liderimiz Haydar Aliyev'in bize miras bıraktığı tek milletin formülüdür.

2020 yılında 44 gün süren Vatan Savaşı sırasında sadece azerbaycanlıların değil, aynı zamanda Azerbaycan vatandaşı olan diğer halkların temsilcilerinin de ermeni faşizmine karşı mücadeleye yakından katıldıkları ve düşmana karşı zafere önemli katkılarda bulundukları herkesçe bilinmektedir. Savaşın ilk gününden itibaren devletimizin uyguladığı kısmi seferberlik çağrısına oy veren, gönüllü olarak orduya katılan ve cephede düşman için kan döken tüm vatandaşlarımız, ortak bir dava uğruna - işgal altındaki topraklarımızı kurtarmak için- kahramanca savaştılar. Sadece bir gerçeği belirtiyim ki, Savaşa çok sayıda Azerbaycan vatandaşlığına sahip çok sayıda rus vatandaşı katılmış, bunlardan 3'ü şehit olmuş, 10'a yakını da yaralanmıştır. Bunların arasında Şuşa'ya kadar gidip Şuşa için savaşan Rus uyruklu vatandaşlarımız da vardı. Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Milli Kahramanları arasında Yuri Kovalyov, Sergey Murtuzalyev ve Sergey Senyushkin gibi cesur askerler yer almaktadır. Yahudi kökenli Albert Agarunov'un Karabağ Savaşı'nda gösterdiği kahramanlık tüm dünyaca bilinmektedir. Ukrayna uyruklu Ruslan Polovinko, Belarus asıllı Anatoli Davudoviç, Gürcistan doğumlu Viktor Seryogin ve bu türden diğer kahramanlar tüm Azerbaycan'ın şeref ve gururudur. Devletimiz bütün bu kahramanların isimlerini ölümsüzleştirmek için ciddi adımlar atmış, onların anıtlarını ve büstlerini dikmiş, sokaklara ve meydanlara onların isimlerini vermiştir.

KAYNAKÇA

Azərbaycançılıq / https://multiculturalism.preslib.az/az_a2.html (04.12.2024)

A.Afet İnan. Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları. Ankara, 2018, 642 səh.

Xudiyev N. Heydər Əliyev və ultikulturalizmin Azərbaycan modeli./ Yeni Azərbaycan. 2016. 23 aprel. S.5

İsgəndərov A. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin yadigarı Bakı Dövlət Universiteti. Azərbaycanın ictimai-siyasi həyatında Bakı Dövlət Universitetinin Tarix fakültəsinin yeri və rolu. Bakı Dövlət Universitetinin və Tarix fakültəsinin 100 illik yubileylərinə həsr olunmuş Respublika elmi konfransının materialları. 8-9 oktyabr 2019-cu il. Bakı, 2020. 216 səh.

Heyər Əliyev. Müstəqilliyimiz əbədidir. On birinci kitab. Bakı, Azərənəşr, 2003. 452 səh.

Heyər Əliyev. Müstəqilliyimiz əbədidir. Otuz altıncı kitab. Bakı, Azərənəşr, 2011. 512 səh.

Sait Dinç. Atatürkçü düşüncə sistemine göre milliyetçilik ilkesi./ https://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait_dinc_ataturkcu_dusunce_sistemi_milliyetcilik_ilkesi.pdf (31.01.2025)

UOT: 82-3.512.162

The Meter Problem in The Poetry of Southern Azerbaijan After The Iranian Revolution

Sabir Asadov

Institute of Manuscripts named after Muhammad Fuzuli of ANAS, PhD Student

26 Istiglal Street, Baku, Azerbaijan

E-mail: sabir.alim80@gmail.com

Orcid: 0000-0002-1825-5437

Abstract

As in previous periods, poetry maintained a leading and the most significant position in the literature of Southern Azerbaijan in the XX century, as well. And the main demand and development path of poetry were rooted in the desires and wishes, lives of the people, daily struggle and problems, the prominent historical events of the time. Poets of the period, on one hand, inspired from the oral folk literature which they were familiar with; on the other hand, they versified the events taking place in socio-political life, while also acquainting themselves with foreign literature to create new and modern works.

One of the main issues in the post-revolutionary literary works, particularly in poetry, was the language issue, however, another significant problem was related to meter. The problem of meter and rhythm not only make it hard to express the idea but also hindered the emergence of new literary genres and forms and complicated the development of literature. In this research we touch upon these matters.

Keywords: Iranian Revolution, Southern Azerbaijan, poetry, literature, meter

Between 1979-2019, a new and more courageous breath, a modern mindset, and a creative style occurred in the poetry of Southern Azerbaijan. During these years, national customs, traditions, and spiritual values were preserved in Southern Azerbaijan poetry and passed down to future generations

and representatives of this generation by artists closely connected to the national destiny, national spirit, and folklore of the people. A distinctive creative spirit had begun to take shape in the literary works of the period.

The prominent literary scholar Vuqar Ahmad, in his book “Poetry of Southern Azerbaijan (1950-2010)”, writes the following on this topic: “The poetry created in Southern Azerbaijan between 1950-1980 continued the experiences and traditions of classical poetry and oral folk literature, and whether in verse dramas, poems, narrative poetry, political-social and philosophical pieces, or lyrical works, he used all main forms of Azerbaijani poetry – triplets, quatrains, quintets (mukhammas), sestets (musaddas), Bayati, gerayli, rubai, terkiibband, mustazad, ghazal, Turki, melody, song, and others very successfully and creatively” [3, p. 243].

In short, in the emergence of lyrical and epic poetry in Southern Azerbaijan in 1979-2019, the influence of various socio-political processes and historical events, as well as the pain and suffering caused by the chauvinist regime, can be clearly observed. When this poetic flow of thought is carefully analyzed, we can see that the literary works that appeared in that period are characterized and unified by their similarities in form and meter.

It should be noted that, while one of the main issues in the post-revolutionary literary scene, particularly in poetry, was the language problem; another critical issue was related to meter. The problem of meter and rhythm not only made it difficult to express ideas but also hindered the emergence of new literary genres and forms and complicated the progress of literature. Indeed, although the literary generation that emerged after the Iranian Revolution was influenced by its predecessors, as previously mentioned, they also sought new forms and genres. In this regard, the influence of world literature played a significant role.

A part of the poems written after the Iranian Revolution were works with a spirit of rebellion and defiance, while another part was directly related to national-spiritual values and collective memory. Writers also made efforts to explore new forms and content in the development of poetic language and style. In this direction, the main burden was borne by poets who lived in exile in the aftermath of the Iranian Revolution:

In this regard, Bahar Bardali writes: “In the works by both Madina Khanum, H. Billuri, S. Tahir, Ashiq H. Javan, and Azaroghlu, Ali Tudeh, and others, consists of the storm of a deep sea, a silent cry, the burning of longing, complaints about life and the world, grievances about time, and sarcasm. Time has passed, years have flown by, but they still wait with longing, eyes on the way, hands on their embrace. Their dreams remain unfulfilled. They continue to travel to their homeland, the beloved land for which they fought for freedom, on the wings of imagination. Yet hope is the last to die” [1, p.78].

Writers, continuing the new generation, having been influenced by and tested through the works of earlier artists, write to renew and enrich Southern Azerbaijani poetry both in form and content, and tried to produce works with a strong national spirit. Alongside lyrical poetry, epic poetry also continued to develop.

In the 70s-80s of XX century, the bans imposed on the Azerbaijani language in the South, and the prohibition on publishing works in this language, the limitation of the publication of these works led to

the emergence of a vast chasm and void. Despite all these bans and limitations, new examples of the ghazal genre began to appear in the literature of Southern Azerbaijan in the late XX century. “The ghazal, a genre found its root in Arabic poetry, as is well known, became one of the most beloved poetic forms throughout the East, including Azerbaijan and has always remained one of the leading poetic genres in Eastern literature, and likewise, in Azerbaijani poetry” [3, p.363].

In the post-revolutionary poetry of South Azerbaijan, the ghazal genre, to which poets had frequently turned in earlier periods, was more aligned with the tastes of the masses. However, not every ghazal could reach the level of a Vahid or Shahriyar ghazal.

“In the late XX century, many poets tested their pens in the ghazal genre. One of them is Abulfaz Azimi. Abulfaz Azimi (Dada) was born in 1967 in the village of Badustan Bilurdi. He writes poetry under the penname “Dada”. He has written many ghazals on various topics. In his poetry, the traditions of classical verse are preserved with great skill. Let us examine a few couplets of his ghazal titled “Divine Love”:

Oh God! What wisdom is this, that the butterfly burns from love,
Madly in love, he runs everywhere, driven by passion.

She has came to take an exam to see if I am true in love,
Revealed in radiance, she drank from the cup of love and shone through.

He longed to witness her charm, if only for a day,
Losing consciousness, out of his mind, made mad by love...” [2, p.483-484].

From this, we can conclude that in the 70s and 80s, the ghazal genre in Southern Azerbaijani literature developed along a new line, took on a new form, and emerged in a new style.

In contemporary Southern Azerbaijani epic poetry, the most attracting aspect is the change in form and structure. Among these literary examples, one also encounters elegies composed by our southern compatriots in response to the national tragedy of the loss of Karabakh. In the epic poetry of the 1990s, various themes emerge, works related to war, displacement, the pain of occupied lands, thoughts on death etc. A similar literary landscape is also seen in the literary of 2000s. Among these works, a poem “Captive Land (The Karabakh Poem)” by Ali Dashgin is particularly noteworthy example. This work consists of several sections. The first section of the work is dedicated to Shusha. Let us examine a few lines from the Shusha section of the poem:

Beautiful Shusha!
Which of valleys are full of magic,
Scaling peaks side by side
Who would dare, when I rise,
To be prey for wolves and birds? [4, p.527]

In Southern Azerbaijani literature, poetry that remains more faithful to national and spiritual values draws attention. Unlike the northern branch of our literature, the poets from South adhere more closely to the classical rules of poetry and tend to lean heavily on the folk poetry tradition. The observation made by poet and literary scholar Vuqar Ahmad regarding the general outlook of our literature is particularly noteworthy in this regard: “As is well known, poetry is a complex art form that reflects the richness of a nation’s soul, taste, and spiritual world, and being manifestation of the spiritual realm. The roots of Azerbaijani poetry lie directly in bayatis, folk proverbs, aghlars, and geraylis, and therefore it is a product of collective artistic thought. There is no doubt that bayatis, geraylis, and goshmas were not created by one or two individuals but by hundreds of thousands of people. This poetry evolved from the forms of primitive metaphors and comparisons of artistic words into more refined and complex expressions. In other words, individuals chosen from among the people took up the pen from time to time, filtering it through their own imagination and, producing beautiful poetic works according to their own talent” [3, p.234].

In Southern Azerbaijani literature that emerged during and after the Iranian Revolution, especially in the new poetic samples, we can observe a traditional atmosphere of unrest, melancholy, sensitivity, dissatisfaction with the world, and emotional anguish. An innovation in these literary works was the incorporation of the most beautiful expressions of the Azerbaijani language into poetry and the replacement of classical Arabic-Persian phrases with Turkish equivalents. Poets remained faithful to classical poetic traditions and simultaneously introduced Turkic lexical-semantic elements into literature.

In this study has examined the themes of national-spiritual values and the meter issue in Southern Azerbaijani poetry. We arrived at the conclusion that, to meet contemporary demands, poetry must delve into a world of complex and multifaceted events, be grounded in national and spiritual values, reveal qualities that serve the social progress, and master the multifaceted, multi-coloured, and intricate secrets of craftsmanship. The emerging literary works must comply with the rules of both aruz and syllabic meters, and the existing literary regulations must be observed. Only by uniting high ideals with the hard work and skill of the artist can we hope for the creation of exemplary artistic works. In Southern life and the literary environment of the South there is a rich and irreplaceable foundation for these requirements.

REFERENCES

1. Bərdəli, B. Cənubi Azərbaycan mühacir poeziyası (1947-1990) / B.Bərdəli. – Bakı: Elm və təhsil, – 2012. – 116 s.
2. Cənubi Azərbaycan şeiri antologiyası / tərt. ed. V.Əhməd, D.Rzayeva – Bakı: Ecoprint, – 2018. – 671 s.

3. Əhməd, V. Cənubi Azərbaycan poeziyası (1950-2010) / V.Əhməd. – Bakı: MBM, – 2014. – 419 s.
4. Sözdən asılan arzular – XX əsrdə Güney Azərbaycan poemalarından ibarət antologiya / nəşrə hazır. E.Fuad – Bakı: Elm və təhsil, – 2016. – 848 s.



International Conference on Economics & Social Sciences

14th

Burhaniye, Balıkesir
TURKIYE

October 17 - 19, 2025

<https://www.eclss.org/balikesir>



Submission deadline

October 10, 2025

Submit your abstract/s

**Are you looking for
an international conference ?**

with ... a unique diverse scholar platform
a medium to thrive and share expertise
accreditation by higher education institutions
flexibility to participate at your home comfort
an excellent opportunity to broaden network
and collaboration

hosted by

