III. ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI GENÇ AKADEMİSYENLER KONGRESİ

EĞİTİM BİLDİRİLERİ



10-13 MAYIS 2026

BAKÜ, AZERBAYCAN

SATIR YAYINLARI



SATIR
YAYINLARI

III. ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI GENÇ AKADEMİSYENLER KONGRESİ

EĞİTİM BİLDİRİLERİ

Editörler

Doç. Dr. Hasan SÖZEN
Arş. Gör. Gökçehan AKTÜRK

III. ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI
GENÇ AKADEMİSYENLER KONGRESİ
EĞİTİM BİLDİRİLERİ

Editörler: Doç. Dr. Hasan SÖZEN
Arş. Gör. Gökçehan AKTÜRK

Satır Yayınları : 009

© Satır Yayınları.
Bu kitabın tüm hakları saklıdır. Yayın Hakları Satır Yayınlarına aittir. Kitabın hiçbirbölümü yayıncının izni olmadan fotokopi ve bilgisayar ortamında yeniden üretilemez, çoğaltılamaz ve yayınlanamaz.

1. Baskı, 2026

Genel Yayın Yönetmeni: Dr. Mustafa Murat BATMAN
Yayın Yönetmeni: Dr. Necmettin AYAN
Kapak ve İç Tasarım: Genç Akademisyenler Birliği

Sertifika No: 52518

KÜTÜPHANE KARTI
Editör: Sözen, Hasan, Aktürk, Gökçehan.
III. ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI GENÇ AKADEMİSYENLER KONGRESİ EĞİTİM BİLDİRİLERİ
1. Baskı, 17x24 cm 236 sayfa.
ISBN: 978-605-73290-8-0
1. Türk Dünyası 2. Kongre 3. Genç Akademisyenler

SATIR YAYINLARI
Şenyuva Mahallesi Şeyhan Caddesi, No:11-C/13 Keçiören/Ankara

Satır Yayınları, Genç Akademisyenler Birliği Derneği kuruluşudur.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER 4

KONGRE BİLGİLERİ 7

XIX ƏSRDƏ OSMANLI TƏDRİS ƏNƏNƏSİNİN ŞİMAL-QƏRBİ AZƏRBAYCANA TƏSİRİ (MƏDRƏSƏ DƏRSLİKLƏRİ ƏSASINDA)
Ələddin Sultanov 31

DİJİTAL ÇAĞDA ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ VE YENİ OKURYAZARLIK BECERİLERİ: TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR DOKÜMAN ANALİZİ
Ayşenur Güney 45

GEÇMİŞİN MİRASINDAN GELECEĞİN KÖPRÜSÜNE: MUSTAFA GERMİRLİ İMAM HATİP LİSESİ ÖRNEĞİ
Aytaç Anak
Muammer Özbebit 59

INNOVATIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DEVELOPING CREATIVITY AND ENGLISH SKILLS THROUGH STORYTELLING AND DIGITAL TOOL
Davlyatova Shirinoy Xusnidin qizi 75

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA EFQM KALİTE BOYUTLARI VE KURUM SADAKATİ ÜZERİNE BİR İNCELEME
Dilşad Güzel
Ayşegül Turan 99

KODLAR VE SINIRLAR: DİJİTAL DÖNÜŞÜM SÜRECİNDE DEZAVANTAJLI GRUPLARIN EKONOMİK KATILIM DİNAMİKLERİ
Elmas Burcu Karataş
Yusuf Yılmaz 121

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DISTANCE EDUCATION: PERSONALIZATION, ADAPTIVE SYSTEMS AND AUTOMATION OF PEDAGOGICAL FUNCTIONS
Makhsuda Tillyashaykhova 137

MEDENİYET MİRASI VE GELECEĞİN EĞİTİM TASAVVURU
Nəzrin Babayeva 155

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇİZGİ ROMAN KULLANIMI: "ALMANYA'DAN GELECEK MEKTUP" ÖRNEĞİ
Nurşen Çağlak Emiroğlu 175

EĞİTİMDE KÜLTÜREL SÜREKLİLİK VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM: NESNELERİN DİLİ MODELİYLE HİBRİT ÖĞRENME ORTAMLARINDA 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE KOLEKTİF HAFIZA İNŞASI
Pervin Hazar 199

CENGİZ AYTMATOV'UN BEYAZ GEMİ ESERİNDE SOSYAL YAŞAM BECERİLERİ: İLETİŞİM, İŞ BİRLİĞİ VE SOSYAL FARKINDALIK ÜZERİNE BİR KARAKTER ANALİZİ
Tuba Kılıç 213

BEDEN EĞİTİMİNİN KENTSEL ÇEVRELERDE YAŞAYAN GENÇLERİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
Vusal Khalilli 225

KONGRE YÜRÜTÜCÜSÜ

Genç Akademisyenler Birliği

DESTEKLEYEN KURUMLAR

T. C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)

Türkiye Maarif Vakfı

Yunus Emre Enstitüsü

Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY)

PAYDAŞ ÜNİVERSİTE VE KURUMLAR

Amasya Üniversitesi

Ankara Üniversitesi

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Azerbaycan Hazar Üniversitesi

Azerbaycan İlahiyat İnstitutu

Azerbaycan Milli Aviasiya Akademiyası

Bartın Üniversitesi

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Erzurum Teknik Üniversitesi

Gazi Üniversitesi

Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi

İbn Haldun Üniversitesi

İslam Ülkeleri Akademisyenler ve Yazarlar Birliği

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İzmir Bakırçay Üniversitesi

Kayseri Üniversitesi

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)

Sakarya Üniversitesi

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Somali Plasma Üniversitesi

Taşkent Devlet Doğu Araştırmaları Üniversitesi

Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi

Türk Dünyası Parlamenterler Vakfı

Uluslararası Balkan Üniversitesi

Uluslararası Vizyon Üniversitesi

Yalova Üniversitesi

Yıldız Teknik Üniversitesi

KONGRE ONUR KURULU

Dr. Abdullah ÇALIŞKAN, Türk Dünyası Parlamenterler Vakfı Başkanı

Abdullah EREN, TİKA Başkanı

Prof. Dr. Abdurrahman ALİY, Yunus Emre Enstitüsü Başkanı

Doç. Dr. Agil ŞİRİNOV, Azerbaycan İlahiyat İnstitutu Rektörü

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Bartın Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ahmet Vecdi CAN, Uluslararası Vizyon Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ali Cengiz KÖSEOĞLU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ahmet YOZGATLIGİL, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Rektörü

Prof. Dr. Arif PAŞAYEV, Azerbaycan Milli Aviasiya Akademiyası Rektörü

Prof. Dr. Atilla ARKAN, İbn Haldun Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Bakhshillo K. KHOJAEV, Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Birol AKGÜN, Türkiye Cumhuriyeti Azerbaycan Büyükelçisi

Prof. Dr. Bülent ÇAKMAK, Erzurum Teknik Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Jafar M. Jafarov, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ebubekir CEYLAN, AYBİR Başkanı

Prof. Dr. Eyüp DEBİK, Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Hamlet ISAXANLİ, Azerbaycan Hazar Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı

Prof. Dr. Hamza AL, Sakarya Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Hassan Mohamed HASSAN, Plasma Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. İsmail KÜÇÜK, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Kurtuluş KARAMUSTAFA, Kayseri Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Lütfi SUNAR, Uluslararası Balkan Üniversitesi Rektörü

Mahmut M. ÖZDİL, Türkiye Maarif Vakfı Başkanı

Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI, Yalova Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Mehmet SARIBIYIK, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Muhittin ŞİMŞEK, Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı

Prof. Dr. Mustafa Kasım KARAHOCAGİL, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR, Ankara Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Rasim AKPINAR, İzmir Bakırçay Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. R. Gulchehra Shavkatovna, Taşkent Devlet Doğu Araştırmaları Üni. Rektörü

Prof. Dr. R. Cüneyt ERENOĞLU, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü

Selim Cerrah, Cihannüma Genel Başkanı

Sultan RAEV, Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı Genel Sekreteri

Prof. Dr. Uğur ÜNAL, Gazi Üniversitesi Rektörü

KONGRE BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdulkerim YILDIRIM (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet ÜNSAL (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Saim KILAVUZ (Mudanya Üniversitesi)

Prof. Dr. Almir FATIC (Sarajevo Üniversitesi-Bosna Hersek)

Prof. Dr. Anvarbek MOKEYEV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi-Kırgızistan)

Prof. Dr. Arshi KHAN (Aligarh Muslim Üniversitesi-Hindistan)

Prof. Dr. Ayşen APAYDIN (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Azra ZAIMOVIC (Sarajevo Üniversitesi-Bosna Hersek)

Prof. Dr. Bakhtiyor RASULOV (Andijon Devlet Pedagoji Enstitüsü Rektörü)

Prof. Dr. B. Shahnez SOUMAYA (E. Abdülkadir İslami İlimler Üniversitesi- Cezayir)

Prof. Dr. Bilal KEMİKLİ (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz BUYAR (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi-Kırgızistan)

Prof. Dr. Dildora UMARKHANOVA (Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi – Özbekistan)

Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Prof. Dr. Eldar ASLANOV (Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi-Azerbaycan)

Prof. Dr. Elman QULIYEV (Azerbaycan Pedagoji Üniversitesi-Azerbaycan)

Prof. Dr. Elnur Hasan MİKAİL (Kars Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Eyüp BAŞ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih KOCA (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferruh TUZCUOĞLU (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Gaybulla BABAYAR (Özbekistan Bilimler Akademisi)
Prof. Dr. Habibullaev Davlatjon YULCHİBOYEVİCH (Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Hamid LAHMAR (Sidi Mohamed Ben Abdellah Üniversitesi-Fas)
Prof. Dr. Hasan Ali ÇELİK (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)
Prof. Dr. Hazratqulov Odilbek TURSUNOVICH (Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Hülya TERZİOĞLU (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim AYDINLI (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim ERMENEK (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. İhsan ERDOĞAN (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. İhsan ÇAPCIOĞLU (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. İldor TULYAKOV (Özbekistan Devlet Gelişim ve Strateji Merkezi)
Prof. Dr. Inom MAJIDOV Urishevich (Özbekistan Milli Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan ASLAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. İsa HABİBBEYLİ (Azerbaycan Milli Elimler Akademisi)
Prof. Dr. İslam HASSANİ (Priştine İslami İlimler Fakültesi – Kosova)
Prof. Dr. İslambek RUSTAMBEKOV (Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi-Özbekistan)
Prof. Dr. Juliboy ELTAZAROV (Silk Road International Üniversitesi-Özbekistan)
Prof. Dr. Jusup PIRIMBAEV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi-Kırgızistan)
Prof. Dr. Kamalia MEHTİYEVA (Paris 1 Panthéon Sorbonne Üniversitesi-Fransa)
Doç. Dr. Kamile TÜRKOĞLU ÜSTÜN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Katerina TOSHEVSKA (SS. Cyril And Methodius-Kuzey Makedonya)
Prof. Dr. Kürşat GÖKTÜRK (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Kemal ŞAMLIOĞLU (Samsun Üniversitesi)
Prof. Dr. Marufjon YULDASHEV (State Institute of Arts and Culture-Özbekistan)
Prof. Dr. Mehmet ÖZDAMAR (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SARIBIYIK (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Prof. Dr. Münire Kevser BAŞ (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Prof. Dr. Narziev Otabek SADİEVİCH (Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Neslihan KARATAŞ DURMUŞ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. Oğuz GÖKSU (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan UZUN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Osman EMİN (Üsküp Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramakrushna PRADHAN (Hindistan Guru Ghasidas Vishwavidyalaya Ün.)
Prof. Dr. Rodziah Binti ATAN (Putra Üniversitesi-Malezya)
Prof. Dr. Said GULYAMOV (Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi-Özbekistan)
Prof. Dr. Selçuk COŞKUN (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Prof. Dr. Shuhrat SİROJİDDİNOV (Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üni. – Özbekistan)
Prof. Dr. Şafak NARBAY (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sönmez KUTLU (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Şahin AHMETOĞLU (Kilis Üniversitesi)
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşar SARI (İbn Haldun Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem YILDIRIM (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Arsan Hashım MAHMMOOD (Erbil Salahaddin Üniversitesi – Irak)
Doç. Dr. Azizullah Aral (Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi-Özbekistan)
Doç. Dr. Damira JAPAROVA (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi-Kırgızistan)
Doç. Dr. Denis KUZNETSOV (Moskova Devlet Uluslararası İlişkiler Enstitüsü-Rusya)
Doç. Dr. Dilfuza JORAKULOVA (Semerkant Devlet Üniversitesi-Özbekistan)
Doç. Dr. Francirosy CAMPOS BARBOSA (São Paulo Üniversitesi-Brezilya)
Doç. Dr. Mehtap YÜCEL BODUR (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Obidjon SHOFİYEV (Termiz Üniversitesi-Özbekistan)
Doç. Dr. Telman NUSRETOĞLU (Hazar Üniversitesi – Azerbaycan)
Doç. Dr. Tezcan ABASIZ (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuba TOMBULOĞLU (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Zaur GASIMOV (Bonn Üniversitesi – Almanya)
Dr. Ergash JUMAEV (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Dr. Hamid SLİMİ (Kanada Dini Araştırmalar Merkezi-Kanada)
Dr. Raziyahan ABDİEVA (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi)

KONGRE DÜZENLEME KURULU BAŞKANI

Dr. Yunus KOCABIYIK

KONGRE DÜZENLEME KURULU

Doç. Dr. Hasan SÖZEN

Doç. Dr. Telman NUSRETOĞLU

Dr. Mustafa Alper ENER

Dr. Mustafa Murat BATMAN

Dr. Necmettin AYAN

Dr. Ömer Faruk KARAMAN

Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN

Dr. Volkan KUTLUCA

Dr. Mesut ARSLAN

Dr. Talha TURHAN

Dr. Abdullah ÇELİK

Öğr. Gör. Nurşen ÇAĞLAK

Öğr. Gör. Cihad İslam YILMAZ

Öğr. Gör. Baycan ATEŞ

Arş. Gör. Tuğba TÜRKAN

Arş. Gör. Ali KOÇ

Arş. Gör. Merve Nur ASLAN

Arş. Gör. Esra KARACA

Arş. Gör. Gökçehan AKTÜRK

Ramazan Furkan TÜRKAN

Hülya ASLAN

KATILIMCILAR

Prof. Dr. Abderrahmane Younes	Cezayir Endüstriyel Teknolojiler Araştırma Merkezi
Prof. Dr. Ali Cımbız	İstanbul Rumeli Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Çımat	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan Okur	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Aslı Büyükokutan Töret	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aziza Kuldasheva	Semerkant Uluslararası Teknoloji Üniversitesi
Prof. Dr. Bekzhan Torobekov	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Dilşad Güzel	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Aday	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Esra Banu Sipahi	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ferhat Mehtiyev	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Gasim Hajiyev	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Prof. Dr. Hamza Çakır	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Anıl Değermen	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ilham Rustamov	Azerbaycan Devlet Petrol ve Sanayi Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal Şamlıoğlu	Samsun Üniversitesi
Prof. Dr. Kurbanova Aziza	Özbekistan Devlet Sanat ve Kültür Enstitüsü
Prof. Dr. Mehmet Arslan	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yüce	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet Caner Ilgaroglu	Londra SOAS Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Akdağ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Muradov	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mohamed Amine	Cezayir Mascara Üniversitesi
Prof. Dr. Pelin Ö. Göçmen	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Said S. Gulyamov	Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi
Prof. Dr. Shener Bilalli	Uluslararası Balkan Üniversitesi
Prof. Dr. Sübhan Əliyev	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife Yurdagül Kumcu	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Vahit Göktaş	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Gelişli	Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Adem Yıldırım	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. A. Filiz Çalışkan Keçe	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Agil Asadov	Center for Analysis of Economic Reforms and Communication
Doç. Dr. Ahmet Gani	Kayseri Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten Qurbanova	ANAS, University of Literature
Doç. Dr. Bahar Özsoy	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Berat Barış Buldum	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Emel Sherif Miftar	Üsküp Milli Tarih Enstitüsü
Doç. Dr. Evita Yuliatul Wahidah	Yogyakarta Muhammadiyah Üniversitesi, Endonezya
Doç. Dr. Eyüp Kurt	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gulnar Yunusova	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Doç. Dr. Gulnara Rizakhojayeva	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi
Doç. Dr. Gülay Yazıcı	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Gülfem Kurt	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Gülşen Yağır	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Akkurt	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Hammad Badar	Faysalabad Tarım Üniversitesi, Pakistan
Doç. Dr. Hasan Sözen	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. İlyas Uçar	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Dönmez	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Lala Aliyeva	Azerbaycan Millî Bilimler Akademisi
Doç. Dr. Masuma Obidjonova	Alisher Navo'i Taşkent Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. Nurlana Mustafayeva	Bakü Slavyan Üniversitesi
Doç. Dr. Öncel Demirdaş	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Sevda Abdullayeva	Azerbaycan Devlet Ziraat Üniversitesi
Doç. Dr. Sevil Hümmətova	Bakü Slavyan Üniversitesi
Doç. Dr. Şeref İba	TBMM ve Ufuk Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık Demir	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Telman Nusretoğlu	Hazar Üniversitesi
Doç. Dr. Vəfa Allahverdiyeva	Bakü Slav Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Uzun	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Zahra Gasimzade	Özyeğin Üniversitesi

Doç. Dr. Zulfiya Marufova	Özbekistan Devlet Sanat ve Kültür Enstitüsü
Doç. Dr. Qasımlı İnci Təvəkgül qızı	AMEA Z.M.Bünyadov Adına Doğu Araştırmaları Enstitüsü
Dr. Öğr. Üyesi Ahmad Dhiyaul Haq	Makassar Muhammadiyah Üniversitesi, Endonezya
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Bedri Yavuz	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Gümüştop	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Almaz Erbay	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Arife Eray	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Baybarshan Ali Kazancı	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Beyza Çakır	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burak Doğan	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Can Bekaroğlu	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Can Sakar	Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Öğr. Üyesi Dılrabo Abdazımova	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dilnoza Rahmatillaeva	Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah Tanır	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erdal Elmas	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Cüre	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Ekici	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Esenyel Hanaz	Kıbrıs Uluslararası Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Goncha Eyvazova	Bakü Devlet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Goshgar Baylarov	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halim Alperen Çıtak	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Harun Alkan	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Kaya	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hikmet Eren	Girne Amerikan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Türk	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlahə Dadaşova	Azerbaycan Spor Akademisi
Dr. Öğr. Üyesi İntikam Mammadov	Azerbaycan Diller Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Jülide Erken	Fenerbahçe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kenan Özmen	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Khaiitmirza Sotvoldiev	Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kürşad Gölgeli	Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Ü. Makhsuda Tillyashaykhova	Özbekistan Devlet Sanat ve Kültür Enstitüsü
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Bolat	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Metin Uzun	Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Öğr. Üyesi Miray Hallak	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Alper Ener	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Murat Batman	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Salih Edis	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Necip Fazıl Şenarslan	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin Ayan	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan Güzel	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk Karaman	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özden Baskan	İstanbul Rumeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Recep Çolak	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rümeysa Nur Doğan	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sadia Khanum	Bahria Üniversitesi, İslamabad
Dr. Öğr. Üyesi Serhat Keskin	Erzurum Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan Akseki	Iğdır Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şafak Güleç	Ankara Bilim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şehriban Aygün	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tabriz Jafarov	ADA Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Talha Turhan	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tekin Aycan Taşçı	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ulvu Rahimli	Batı Hazar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Yenginar	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Kocabıyık	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Yıldırım	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Dr. Abdulhan Taşbaşı	Bağımsız Araştırmacı
Dr. Afat Farzullayeva	Milli Aviasiya Akademiyasi
Dr. Agil Abdur Rohim	Airlangga Üniversitesi, Endonezya
Dr. Ahmet Erkam Selvi	Gazi Üniversitesi
Dr. Aigul Turikpenova	Shakarim Üniversitesi
Dr. Aladdin Sultanov	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Dr. Ali Can Gözcü	Hakkari Üniversitesi
Dr. Arzu Mammadkhanly	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Dr. Aydın Talışinski	UID Azerbaycan
Dr. Aynur Babayeva	Bakü Devlet Üniversitesi
Dr. Ayşegül Baykan	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Aytac Bayramova	Azerbaycan Milli Edebiyatı Müzesi
Dr. Beyza Alparslan Kaba	Alanya Üniversitesi
Dr. Bürhan Mustafa Büyükarslan	Bağımsız Araştırmacı
Dr. Büşra Gök	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Büşra Üzehan	İstanbul Üniversitesi
Dr. Ebru Değe Güven	Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Ebru Kaya	Ankara Üniversitesi
Dr. Elçin Zamanov	Aliabad İslam Koleji
Dr. Eldar Kərimov	Bakü, Azerbaycan
Dr. Elmas Burcu Karataş	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Enes Mert Demir	Gazi Üniversitesi
Dr. Esin Altun	Atatürk Üniversitesi
Dr. Fatih Çakmak	Devlet Hava Meydanları İşletmesi Genel Müdürlüğü
Dr. Fatma Betül Damar Çıtak	Ankara Üniversitesi
Dr. Festim Rizanaj	Priştina Üniversitesi
Dr. Güler Abdullayeva	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Dr. Gülşen Yaylı	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Günel Ahmedova	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Dr. Hakan Ülker	T.C. Ticaret Bakanlığı
Dr. Hakim Aziz	Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Gümrük Komitesi Akademisi
Dr. Hande Gündüz	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Hanife Gül Bozkurt	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Hasan Altawil	Gazze İslam Üniversitesi
Dr. Humay Usubbaylı	Bakü, Azerbaycan
Dr. Hüsameddin Mehmet Tüzün	T.C. Cumhurbaşkanlığı
Dr. Hüseyin Çakır	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. İbrahim İslah	Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Ilyas Huseynov	Center for Analysis of Economic Reforms and Communication
Dr. Kamal Salimov	Bakü, Azerbaycan
Dr. Khairil Anwar	Muhammadiyah Üniversitesi, Endonezya
Dr. Komilova Gavharoy	Alisher Navo'i Tashkent Devlet Üniversitesi
Dr. Kübra Kamer Ekici	Diyanet İşleri Başkanlığı
Dr. Lamiyə Nəsirova	Azerbaycan Millî İlimler Akademisi
Dr. Leyla Hasanzade	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Dr. Leyla Ramazanova Mirzə qızı	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Dr. Manabayeva Saltanat	Darul Huda İslam Üniversitesi
Dr. Mukadder Güneri	Bağımsız Araştırmacı
Dr. Nawal Bouchentouf	Tlemcen Üniversitesi, Cezayir
Dr. Necati Bükecik	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Nigar Abdullayeva	Ankara Üniversitesi
Dr. Nigora Rakhimdjanova	Özbekistan Cumhuriyeti Bilimler Akademisi
Dr. Nilüfer Karadavut	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Onur Güven	Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Ömer Faruk Güngör	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Özkul Haraç	Kuzey Kıbrıs Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Özlem Utku Bilici	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Saadoon Obaid Eyada	Al Maarif Üniversitesi, Irak
Dr. Salman Shahzad	Institute of Clinical Psychology, University of Karachi
Dr. Samet Balta	Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Dr. Samira Dadashova	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Dr. Sidra Abbas	Pakistan Virtual Üniversitesi
Dr. Sümeyye Akpınar	Diyanet İşleri Başkanlığı
Dr. Sümeyye Kılınç	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Şahin Hancanov	Şeki İslam Koleji
Dr. Şohimardan Orunbekov	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Tolkun Bekturgan kyzy	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Tuğçe Yaşa Toprak	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Volkan Kutluca	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Yusuf Altun	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Yusuf Duygu	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Zeki Okyay	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Zenfira Aslan	Gence Şehir Okulu
Dr. Zeynep Atılgan	Atatürk Üniversitesi
Dr. Zumrud Huseynova	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Öğr. Gör. Ayşegül Aydınlı	Trabzon Üniversitesi
Öğr. Gör. Baycan Ateş	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Öğr. Gör. Cihad İslam Yılmaz	Milli Savunma Üniversitesi
Öğr. Gör. Dilorom Sogukpinar	Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi
Öğr. Gör. Edip Özkan	Mardin Artuklu Üniversitesi
Öğr. Gör. Ergas. Zilola Saydulloevna	Özbekistan Devlet Sanat ve Kültür Enstitüsü
Öğr. Gör. Elif Yaren Özcan	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
Öğr. Gör. Esin Ekşi	Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Esma Nur Batur	İstanbul Medipol Üniversitesi
Öğr. Gör. Eyyublu Zərqələm	Bakü Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Fidan Doğru	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Öğr. Gör. Gulgun Elc. gizi Baghirova	Azerbaycan Devlet Kültür ve Sanat Üniversitesi
Öğr. Gör. Gulnar Nazarova	Azerbaycan Üniversitesi
Öğr. Gör. Gunay Bayr.Mirza-zade	Bakü Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Gunel Jabbarli	Milli Havacılık Akademisi
Öğr. Gör. Gültəkin Knyazova	Mingəçevir Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Günay Mecidova	Azerbaycan Üniversitesi
Öğr. Gör. İlaha Sadigova	Nahçıvan Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. İrem Güçlü	Polis Akademisi
Öğr. Gör. Kamilla Gamzatova	Sankt Petersburg Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Kamola Nosirova	Özbekistan Devlet Cihan Dilleri Üniversitesi
Öğr. Gör. Khansa Nabila	Darussalam Gontor Üniversitesi
Öğr. Gör. Laman Guliyeva	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
Öğr. Gör. Lamiye Orucova	Azerbaycan Mingeçevir Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Matanat Mammadzada	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
Öğr. Gör. Meerim Erkinbek kyzy	Kyrgyz Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Mehmet Latif Candemir	Muş Alparslan Üniversitesi

Öğr. Gör. Mesut Şara	Ankara Üniversitesi
Öğr. Gör. Musayeva Sahibe	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Öğr. Gör. Nail Mammadov	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
Öğr. Gör. Narmina Mirzaliyeva	Bakü Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Nəzrin Nağıyeva	Azerbaycan Milli Havacılık Akademisi
Öğr. Gör. Nurana Aliyeva	Bakü Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Nureddin İzbasar	Bağımsız Araştırmacı
Öğr. Gör. Nurhoca Akbulayev	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
Öğr. Gör. Nurşen Çağlak Emiroğlu	Yüksek İhtisas Üniversitesi
Öğr. Gör. Osman Bostancı	Ege Üniversitesi
Öğr. Gör. Oynisa Hojiyeva	Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi
Öğr. Gör. Parvana Karimova	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Öğr. Gör. Ramiz Abisov	Azerbaycan Spor Akademisi
Öğr. Gör. Rasim Hasanzade	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Öğr. Gör. Sabır Murataliev	Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi
Öğr. Gör. Sabina Mammadova	Sabah Group
Öğr. Gör. Sani Hammad	Türkiye Maarif Vakfı Kırgızistan
Öğr. Gör. Sebahat Çakırlar	İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa
Öğr. Gör. Selda Alkan	Kayseri Üniversitesi
Öğr. Gör. Səma Süleymanova	Mingachevir Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Seval Bozkurt	İstanbul Gedik Üniversitesi
Öğr. Gör. Shafag Mustafayeva	Azerbaycan Dil Üniversitesi
Öğr. Gör. Sümeyye Anıl	İstanbul Kent Üniversitesi
Öğr. Gör. Seyidnisa Aliyeva	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Öğr. Gör. Şəbnəm Quliyeva	Mingəçevir Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Şule Dirilen	İstanbul Medipol Üniversitesi
Öğr. Gör. Tuğçe Coşkun	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Öğr. Gör. Zeynep Arıcı	İstanbul Gelişim Üniversitesi
Öğr. Gör. Zhanyl Barpybaeva	Kyrgyz Devlet Üniversitesi
Öğr. Gör. Zulfiya Aghayeva	Azerbaycan Mimarlık ve İnşaat Üniversitesi
Arş. Gör. Abdurrahman Enes Bozkurt	Kırıkkale Üniversitesi
Arş. Gör. Abrar Abdallatif Aldebsawi	El-İsra Üniversitesi, Amman

Arş. Gör. Ahmet Yasin Aydın	Atatürk Üniversitesi
Arş. Gör. Anıl Yasin Oğuz	İbn Haldun Üniversitesi
Arş. Gör. Büşra Öçal	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Arş. Gör. Chountagi Bekir	İbn Haldun Üniversitesi
Arş. Gör. Cinara Rzayeva	Lankaran Meyve Yetiştiriciliği ve Çay Yetiştiriciliği Enstitüsü
Arş. Gör. Dinara Sazanova	Yesevi Araştırma Merkezi, Kazakistan
Arş. Gör. Djilali Allou	Endüstriyel Teknolojiler Araştırma Merkezi, Cezayir
Arş. Gör. Enes Doğanalp	Dokuz Eylül Üniversitesi
Arş. Gör. Eren Akkoç	Ege Üniversitesi
Arş. Gör. Fatima Asadova	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Arş. Gör. Fidan Rzazadeh	Lankaran Meyve Yetiştiriciliği ve Çay Yetiştiriciliği Enstitüsü
Arş. Gör. Gizem Korkut	Munzur Üniversitesi
Arş. Gör. Gulnisa Samedova	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Arş. Gör. Günay Aliyeva	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Arş. Gör. Hafsa Mobarek	Cezayir 2 Üniversitesi
Arş. Gör. Hayriye Gencel Sözen	Erciyes Üniversitesi
Arş. Gör. Ibtisam Shhob Alahmar	Libya Mühendislik Teknolojisi Fakültesi
Arş. Gör. Javohir Azimkulov	Özbekistan Bilimler Akademisi
Arş. Gör. Javohir Zafarzoda	Özbekistan Bilimler Akademisi
Arş. Gör. Khuraman Hajiyeva	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Arş. Gör. Kuldasheva Nafisa	Navoi Specialized School of Culture
Arş. Gör. Lamiyye Bagirzade	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Arş. Gör. Mesut Arslan	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Arş. Gör. Mahammadali Ayralov	Bakü Mühendislik Üniversitesi
Arş. Gör. Mehmet Tarık Copur	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Arş. Gör. Merve Nur Helvacı	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Arş. Gör. Mevlüt Sami Ergül	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Arş. Gör. Muhammed Furkan Arık	İbn Haldun Üniversitesi
Arş. Gör. Narmina Mustafaeva	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Arş. Gör. Naziya Mammadova	The Institute of Philosophy and Sociology of ANAS
Arş. Gör. Nebi Coşkun	İstanbul Arel Üniversitesi
Arş. Gör. Nurhayat Bekir	İbn Haldun Üniversitesi

Arş. Gör. Nushaba Yagubova	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Arş. Gör. Pelin Nur Çağlayan	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Arş. Gör. Ramila Jafarli	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Arş. Gör. Reshad Abilzade	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
Arş. Gör. Samira Naghiyeva	Lankaran Meyve Yetiştiriciliği ve Çay Yetiştiriciliği Enstitüsü
Arş. Gör. Şəhanə Hümmətli	Sumgayit Devlet Üniversitesi
Arş. Gör. Shams Shirinova	Sumgayit Devlet Üniversitesi
Arş. Gör. Tuğba Çelik	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Arş. Gör. Tuğba Türkan	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Arş. Gör. Vəsilə Salmanova	Bakü Avrasya Üniversitesi
Arş. Gör. Vildan Doğanay	Atatürk Üniversitesi
Arş. Gör. Yeldos Toktarbay	Şakarim Üniversitesi
Doktora Öğr. Adrian Sadowski	Adam Mickiewicz University, Pozna
Doktora Öğr. Ahmed Aladini	Azerbaycan Devlet Petrol ve Sanayi Üniversitesi
Doktora Öğr. Aigerim Zhanatkyzy	Astana, Kazakistan
Doktora Öğr. Akegozhayeva Raya	Kazakistan Ulusal Kadın Öğretmen Yetiştirme Üniversitesi
Doktora Öğr. Ali Mammadzada	Varşova Üniversitesi
Doktora Öğr. Alibek Baibol	Abai Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi
Doktora Öğr. Asiye Işık	Artvin Çoruh Üniversitesi
Doktora Öğr. Assel Yessenbayeva	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi
Doktora Öğr. Ayan Mirzayeva	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Doktora Öğr. Aybike Karahan Gökdere	İnönü Üniversitesi
Doktora Öğr. Aygun Samadzada	Batı Hazar Üniversitesi
Doktora Öğr. Aynur Nəzərova	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Doktora Öğr. Aytaç Anak	Milli Eğitim Bakanlığı
Doktora Öğr. Bendjelloul Abdelhak	Mascara Üniversitesi, Cezayir
Doktora Öğr. Berna Cantekin	Ege Üniversitesi
Doktora Öğr. Büşra Ari	Fırat Üniversitesi
Doktora Öğr. Chandra Dwi. Widodo	University of Darussalam Gontor, Indonesia
Doktora Öğr. Cihat Ulu	Marmara Üniversitesi
Doktora Öğr. Dana Ruslankyzy	Marmara Üniversitesi
Doktora Öğr. Demet Erken Taşoğlan	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doktora Öğr. Dilek Uysal	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doktora Öğr. Elat Abdulrəhmanov	Şeki, Azerbaycan
Doktora Öğr. Elif Yıldız Yüce	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doktora Öğr. Elgiz Jamalzade	Bakü, Azerbaycan
Doktora Öğr. Elifnur Bahşi	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doktora Öğr. Elshad Guliyev	Bakü, Azerbaycan
Doktora Öğr. Emir Attokurov	İbn Haldun İslam Enstitüsü, Bişkek
Doktora Öğr. Eshraq A. M. A. Al-Olofi	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doktora Öğr. Fatıma Koç	Uludağ Üniversitesi
Doktora Öğr. Fatma Ismayilova	Bakü Devlet Üniversitesi
Doktora Öğr. Fatma Zehra Dost	İstanbul Üniversitesi
Doktora Öğr. Fariz Hasanov	İstanbul Üniversitesi
Doktora Öğr. Ferhad Rüstemzade	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Doktora Öğr. F. Elshod Tadhikhuzhaeva	Taşkent Devlet Doğu Bilimleri Üniversitesi
Doktora Öğr. G. E. Sánchez Ramírez	Ankara Üniversitesi
Doktora Öğr. Gul Jamal Jahid	Afganistan
Doktora Öğr. Guzal Najmidinova	Buhara Devlet Üniversitesi
Doktora Öğr. Hande Saraçoğlu	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doktora Öğr. Hulusi Gölpınar	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doktora Öğr. Huseyn Guliyev	Katowice Ekonomi Üniversitesi
Doktora Öğr. Hüseyin Furkan Çolak	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doktora Öğr. Hülya Aslan	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doktora Öğr. Isa Kasum	Uluslararası Balkan Üniversitesi
Doktora Öğr. İlaha Ahmedova	Bakü Devlet Üniversitesi
Doktora Öğr. İlahe Seferzade	Bakü Devlet Üniversitesi
Doktora Öğr. İpek Senem Gedikoğlu	Bahçeşehir Üniversitesi
Doktora Öğr. İsmihan Topdağ	Ankara Üniversitesi
Doktora Öğr. Javid Zeynalov	Selçuk Üniversitesi
Doktora Öğr. Khadija Ahuilat	Ibnou Zohr Üniversitesi, Agadir, Fas
Doktora Öğr. Kübra Şahin Ceren	Mersin Üniversitesi
Doktora Öğr. Laghouati Youcef	Cezayir Mascara Üniversitesi
Doktora Öğr. Lale Memmedli	Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Gümrük Komitesi Akademisi

Doktora Öğr. Lale Şabanova	Halkbilim Enstitüsü, Azerbaycan
Doktora Öğr. Lalə Qurbanova	Sumgayit Devlet Üniversitesi
Doktora Öğr. Ləman Hüseynova	AMEA Tarix və Etnologiya İnstitutu
Doktora Öğr. Leyla Pirimova	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Doktora Öğr. Malik Atar	Kocaeli Üniversitesi
Doktora Öğr. Mehin Mehdiyeva	Ankara Üniversitesi
Doktora Öğr. Mirza Mubarez	Atatürk Üniversitesi
Doktora Öğr. Mirzo Zokirov	Taşkent Devlet Ekonomi Üniversitesi
Doktora Öğr. Muhammad Yasir Khan	Pakistan
Doktora Öğr. Muratcan Işıldak	Uluslararası Balkan Üniversitesi
Doktora Öğr. Muxhahid Ismaili	Tiran Avrupa Üniversitesi
Doktora Öğr. Mürsade Meryem Kılıç	İstanbul Üniversitesi
Doktora Öğr. Nargiza Zhusueva	Kırgız Devlet Teknik Üniversitesi
Doktora Öğr. Narmin Alizade	Bakü Mühendislik Üniversitesi
Doktora Öğr. Nurcan Çevik	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doktora Öğr. Olena Kronina	İstanbul Üniversitesi
Doktora Öğr. Osman Sevim	Sakarya Üniversitesi
Doktora Öğr. Özge Akkoç Tüzün	TED Üniversitesi
Doktora Öğr. Pınar Çiftci	Sakarya Üniversitesi
Doktora Öğr. Ramazan Furkan Türkan	Ankara Üniversitesi
Doktora Öğr. Ramazanova Shoira	Özbekistan Devlet Sanat ve Kültür Enstitüsü
Doktora Öğr. Ramiz Orujaliyev	SGH Varşova Ekonomi Üniversitesi
Doktora Öğr. Rashad Mammadov	Gazi Üniversitesi
Doktora Öğr. Ravi Raj	Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Yeni Delhi
Doktora Öğr. Rovhsan Gulmammadov	Akdeniz Üniversitesi
Doktora Öğr. Saida Aliyeva	The State University of Management
Doktora Öğr. Saleha Irfan Khan	Pakistan
Doktora Öğr. Səbuhi Quliyev	Bakü Devlet Üniversitesi
Doktora Öğr. Səkinə Əliyeva	Azerbaycan Tıp Üniversitesi
Doktora Öğr. Sherali Shavkatov	Taşkent Devlet Doğu Bilimleri Üniversitesi
Doktora Öğr. Suela Kocibellinj	Tarım Üniversitesi, Tiran
Doktora Öğr. Surayyo Khodjoeva	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doktora Öğr. Syifa Firdausi Putri	Sunan Kalijaga İslam Devlet Üniversitesi, Endonezya
Doktora Öğr. Taleh Mirzayev	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Doktora Öğr. Tazabekqyzy Moldir	Kazakistan Ulusal Kadın Öğretmen Yetiştirme Üniversitesi
Doktora Öğr. Telzhan Myrzabekov	Zhanibekov Güney Kazakistan Pedagoji Üniversitesi
Doktora Öğr. Tuğçe Vural	Hacettepe Üniversitesi
Doktora Öğr. Tural Ahmadli	Hazar Üniversitesi
Doktora Öğr. Turan Karimli	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Doktora Öğr. Umid E. Arabboy Ogli	Taşkent Devlet Doğu Bilimleri Üniversitesi
Doktora Öğr. Umud Orujov	Bakü, Azerbaycan
Doktora Öğr. U. Khum. Ahmadjanovna	Özbekistan Devlet Sanat ve Kültür Enstitüsü
Doktora Öğr. Ümit Bağatur	İstanbul Üniversitesi
Doktora Öğr. Vaibhavi Gupta	Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Hindistan
Doktora Öğr. Vüsalə Cəmilzadə	Bakü Devlet Üniversitesi
Doktora Öğr. Yenglik Zhamansariyeva	Kazakistan Ulusal Kadın Öğretmen Yetiştirme Üniversitesi
Doktora Öğr. Yessengazy Turalin	Abai Kazakh National Pedagogical University
Doktora Öğr. Yusuf Yılmaz	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doktora Öğr. Zabita Mammadzada	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doktora Öğr. Zaur Şüküroğlu	Ankara Üniversitesi
Doktora Öğr. Zeynab Hajamova	Office of the Presidium of the ANAS
Doktora Öğr. Zhanerke Amangeldi	Çukurova Üniversitesi
Doktora Öğr. Zibeydə Quliyeva	Azerbaycan Mimarlık ve İnşaat Üniversitesi
Doktora Öğr. Zülal Söğüt	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
YL Öğr. Aday Albada	Tulkarem, Filistin
YL Öğr. Afra Betül Daşdan	Kırıkkale Üniversitesi
YL Öğr. Ahmad Farhan Rif'an Najib	Darussalam Gontor Üniversitesi
YL Öğr. Ahmet Can Yavuz	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
YL Öğr. Aigerim Toktobekova	Uluslararası Orta Asya Üniversitesi
YL Öğr. Alime Büşra Hamzayev	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
YL Öğr. Aliyə Allahverdiyeva	Bakü Devlet Üniversitesi
YL Öğr. Alma Bogenbay	L. N. Gumilyov Avrasya Ulusal Üniversitesi
YL Öğr. Aray Yedilbayeva	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
YL Öğr. Ayaz Mammadov	ADA Üniversitesi

YL Öğr. Aysel Huseynova	ADA Üniversitesi
YL Öğr. Ayşegül Turan	Atatürk Üniversitesi
YL Öğr. Ayşenur Güney	Uludağ Üniversitesi
YL Öğr. Babayeva Nəzrin	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
YL Öğr. Badam Mammadova	Azerbaycan Millî İlimler Akademisi
YL Öğr. Betül Sude Batman	Düzce Üniversitesi
YL Öğr. Canberk Şahin	Gazi Üniversitesi
YL Öğr. Ece Oruçhan	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
YL Öğr. Elif Kara	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
YL Öğr. Elif Zengin Çelik	Anadolu Üniversitesi
YL Öğr. Erva Aydın	Gent Üniversitesi
YL Öğr. Esra Söylemez	İstanbul Üniversitesi
YL Öğr. Ezgi Soylu	Erciyes Üniversitesi
YL Öğr. Fatma Betül Alıcılar	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
YL Öğr. Fatma Melike Kocabıyık	Necmettin Erbakan Üniversitesi
YL Öğr. Ferhat Can Ozar	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
YL Öğr. Fidan Vahid	Bakü Devlet Üniversitesi
YL Öğr. Gunel Allahverdiyeva	Hazar Üniversitesi
YL Öğr. Gül Kuş	Mersin Üniversitesi
YL Öğr. Gülsüm Karimova	Bakü, Azerbaycan
YL Öğr. Hasan Satılmışoğlu	Amasya Üniversitesi
YL Öğr. Həzizadə Cavidan	UNEC Zagatals
YL Öğr. Hilal Tekeoğlu	Erciyes Üniversitesi
YL Öğr. Hilmi Karcı	Kayseri Üniversitesi
YL Öğr. Hüsna Talu	Fırat Üniversitesi
YL Öğr. Islomkulova Iroda	Özbekistan Zarmed Üniversitesi
YL Öğr. İbrahim Furkan Çal	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
YL Öğr. İrem Sude Macit	Düzce Üniversitesi
YL Öğr. İsmail Ülger	Kırıkkale Üniversitesi
YL Öğr. Kamala Hasanova	Azerbaycan Tıp Üniversitesi
YL Öğr. Kristina Grigoreva	Ankara Üniversitesi
YL Öğr. Lütfiye İrem Özgeriş	Moskova iktisat Yüksekokulu

YL Öğr. Malika Nurlanova	Bişkek, Kırgızistan
YL Öğr. Marta Hirsz	SGH Varşova Ekonomi Üniversitesi
YL Öğr. Martin Putra Perdana	Darussalam Üniversitesi (UNIDA) Gontor, Endonezya
YL Öğr. Melis Yıldız	Gedik Üniversitesi
YL Öğr. Merve Atış	Bursa Uludağ Üniversitesi
YL Öğr. Merve Ekinci	Bartın Üniversitesi
YL Öğr. Merve Şahin	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
YL Öğr. Muhammed Çalış	Iğdır Üniversitesi
YL Öğr. Muhammet Yasir Çolak	Nevşehir Haci Bektaş Veli Üniversitesi
YL Öğr. Musa Chiragli	Anadolu Üniversitesi
YL Öğr. Nigar Muradlı	Bakü Devlet Üniversitesi
YL Öğr. Nijat Huseynov	Azerbaycan Cumhurbaşkanlığı Kamu Yönetimi Akademisi
YL Öğr. Nurbanu Tınas	Gaziantep Üniversitesi
YL Öğr. Omneya Elkafafy	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
YL Öğr. Orkhan Ahmad	Bakü Devlet Üniversitesi
YL Öğr. Pelin Elmalı	Giresun Üniversitesi
YL Öğr. Pervin Hazar	Mudanya Üniversitesi
YL Öğr. Ramazan Asgarkhanov	Ankara Üniversitesi
YL Öğr. Ramazan Sarıkaya	Yalova Üniversitesi
YL Öğr. Renato Mirze	Ecole Conte Üniversitesi, Lyon
YL Öğr. Rizvan İbrahimov	Bakü, Azerbaycan
YL Öğr. Robina Ali Ahmed	Faysalabad Tarım Üniversitesi, Pakistan
YL Öğr. Romaisa Munawar	Institute of Clinical Psychology, University of Karachi
YL Öğr. Rufina Rahimli	ADA Üniversitesi
YL Öğr. Sabrina Med Krachai	Cezayir
YL Öğr. Safarov Saddan	Bakü, Azerbaycan
YL Öğr. Sefa Çiçek	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
YL Öğr. Sefa Gündoğdu	Yalova Üniversitesi
YL Öğr. Semiha Dede Erel	Milli Eğitim Bakanlığı
YL Öğr. Semiha Dilber	Nevşehir Haci Bektaş Veli Üniversitesi
YL Öğr. Sevda Akkan	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
YL Öğr. Shirinoy Davlyatova	Özbekistan Angren Üniversitesi

YL Öğr. Shynar Abiir	L. N. Gumilyov Avrasya Ulusal Üniversitesi
YL Öğr. Sinem Sena Keser	Adnan Menderes Üniversitesi
YL Öğr. Südabə Eyubova	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
YL Öğr. Sümeyye Küpüç	Marmara Üniversitesi
YL Öğr. Tologon Sabyrbekov	Kırgızistan-Turkey Manas Üniversitesi
YL Öğr. Tuba Kılıç	Bursa Uludağ Üniversitesi
YL Öğr. Tuğba Çiftci	İstanbul Rumeli Üniversitesi
YL Öğr. Tuğba Nur Tomakin	Sakarya Üniversitesi
YL Öğr. Tural Gafarlı	Ankara Üniversitesi
YL Öğr. Turgınbay Ayjan Sabitkızı	L. N. Gumilyov Avrasya Ulusal Üniversitesi
YL Öğr. Türkan Ahmedzade	Anadolu Üniversitesi
YL Öğr. Ulduz Uralay Bəkirova	Bakü Devlet Üniversitesi
YL Öğr. Vusal Khalilli	Azerbaycan Spor Akademisi
YL Öğr. Vusal Suleymanli	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
YL Öğr. Yusuf Çeliktaş	Akdeniz Üniversitesi
YL Öğr. Zübeyde Korkmaz	Marmara Üniversitesi
Abderahim Abada	University of Saad Dahleb Blida, Cezayir
Abdur Rohman Hizbullah	Kahire El-Ezher Üniversitesi
Arif Susanto	Yogyakarta Muhammadiyah Üniversitesi, Endonezya
Damla Karadeniz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Gunay Azizova	Bakü Uluslararası Tıp Merkezi
Manal Najdawi	Orta Doğu Üniversitesi, Amman, Ürdün
Muammer Özbebit	Milli Eğitim Bakanlığı
Mustopa, M.Ag	Uin Siber Syekh Nurjati Cirebon, Endonezya
Nuray Abbasova	Bağımsız Araştırmacı, Azerbaycan
Otabek Omonkulov	Bağımsız Araştırmacı, Özbekistan
Rachid Amraoui	Endüstriyel Teknolojiler Araştırma Merkezi, Cezayir
Rəmzi Həsənquliyev	Bağımsız Araştırmacı, Azerbaycan
Rezo Gasanov	Bağımsız Araştırmacı, Azerbaycan
Silda Ghazi Mohammed Doori	Al-Qalam Üniversitesi, Kerkük
Sohaib Safique	GIFT Gujranwala Üniversitesi Pakistan
Sümeyye Yıldırım Büyükarslan	Bağımsız Araştırmacı, Türkiye
Thamer Y. Ahmed	Anbar Üniversitesi, Irak

XIX ƏSRDƏ OSMANLI TƏDRİS ƏNƏNƏSİNİN ŞİMAL-QƏRBİ AZƏRBAYCANA TƏSİRİ (MƏDRƏSƏ DƏRSLİKLƏRİ ƏSASINDA)

Ələddin Sultanov*

Xülasə

Bu məqalədə XIX əsrdə Osmanlı dövlətinin mədrəsələrində formalaşmış dini təhsil ənənəsinin Azərbaycanın şimal-qərb bölgəsində (Balakən, Zaqatala, Qax, Şəki, Oğuz və Qəbələ rayonları) təşəkkül tapmış təhsil mühitinə təsiri kompleks şəkildə araşdırılır. Tədqiqatın əsas məqsədi Osmanlı elmi-dini irsinin bölgəyə hansı yollarla daxil olduğunu, bu irsin yerli dini təhsil sistemində necə mənimsənildiyini və mədrəsələrin tədris prosesinə hansı formada inteqrasiya edildiyini müəyyənləşdirməkdir. Eyni zamanda, araşdırmada Osmanlı mədrəsə sisteminin bölgədə fəaliyyət göstərən mədrəsələrin tədris proqramlarına, istifadə olunan dərsliklərə, tədris metodlarına və elmi ənənələrin formalaşmasına göstərdiyi təsirlər qiymətləndirilir. Bu baxımdan məqalə XIX əsrdə Şimal-Qərbi Azərbaycanın dini təhsil mühitinin Osmanlı elmi ənənəsi ilə əlaqələrini ilkin mənbələr əsasında ortaya qoymağı qarşıya məqsəd qoyur. Mövzunun aktuallığı ondan irəli gəlir ki, Azərbaycanın şimal-qərb bölgəsi tarixən Osmanlı dövlətinin inzibati sərhədlərinə daxil olmasa da, dini, elmi və mədəni baxımdan onunla sıx münasibətlər saxlamışdır. Bölgədə fəaliyyət göstərən alimlər, müdərrislər və tələbələr Osmanlı elmi mərkəzləri ilə əlaqə yaratmış, bir çoxu İstanbul, Ərzurum, Qars və digər şəhərlərdə təhsil alaraq geri qayıtmış, əldə etdikləri bilik və təcrübəni yerli mədrəsələrdə tətbiq etmişlər. Bu proses nəticəsində Osmanlı mədrəsə ənənəsi bölgənin dini təhsil sisteminin ayrılmaz tərkib hissəsinə çevrilmişdir. Araşdırma göstərir ki, bölgədə fəaliyyət göstərən mədrəsələrdə, məscidlərdə, hücrələrdə və hətta bəzi alimlərin şəxsi evlərində təşkil olunan dərslərdə istifadə edilən tədris ədəbiyyatının mühüm hissəsini Osmanlı mədrəsələrində geniş yayılmış klassik əsərlər təşkil edirdi. Bu dərsliklər vasitəsilə ərəb dili qrammatikası (sərf və nəhv), Qurani-Kərim elmləri, təfsir, hədis, Hənəfi və Şafei fiqhi, üsulül-fiqh, əqaid, məntiq, bəlağət, kəlam və digər klassik İslam elmləri ardıcıl şəkildə tədris olunurdu. Tədris prosesində istifadə edilən əsərlər təkcə bilik mənbəyi deyil, həm də Osmanlı elmi məktəbinin metodoloji yanaşmasının bölgəyə ötürülməsində mühüm vasitə rolunu oynayırdı. Bu kitabların bölgəyə gətirilməsi müxtəlif yollarla həyata keçirilirdi. Bir tərəfdən, İstanbul başda olmaqla Osmanlı şəhərlərində nəşr edilmiş daşbasma və çap kitabları tacirlər, tələbələr, zəvvarlar və din xadimləri vasitəsilə bölgəyə gətirilirdi. Digər tərəfdən isə həmin əsərlər yerli xəttatlar tərəfindən əllə köçürülərək çoxaldılır, mədrəsələrdə və şəxsi kitabxanalarda istifadə olunurdu. Bu hal həm klassik İslam elmlərinin davamlılığını təmin edir, həm də bölgədə zəngin əlyazma kitab mədəniyyətinin formalaşmasına mühüm töhfə verirdi. Eyni zamanda, İstanbul mətbəələrində çap olunan kitabların yayılması Osmanlı türkcəsinin, dini terminologiyanın və elmi üslubun yerli ziyalılar arasında geniş yayılmasına da şərait yaratmışdır. Nəticə etibarilə, XIX əsrdə Osmanlı tədris ənənəsi Azərbaycanın şimal-qərb bölgəsində dini təhsil sisteminin inkişafına əhəmiyyətli təsir göstərmiş, bölgənin ümumi

* Fəlsəfə üzrə fəlsəfə doktoru, AMEA Şəki Regional Elmi Mərkəzinin böyük elmi işçisi, Ələddin Sultanov, Azerbaycan, aladdin_sultanov@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-2267-7640.

İslam elmi məkanı ilə əlaqələrinin qorunmasına xidmət etmişdir. Bu ənənə yalnız dini biliklərin ötürülməsi ilə məhdudlaşmamış, həm də yerli alimlərin elmi dünyagörüşünün formalaşmasına, klassik İslam elmlərinin davamlılığının təmin edilməsinə və bölgədə zəngin əlyazma irsinin yaranmasına mühüm töhfə vermişdir. Rus imperiyasının təhsil və dini həyata yönəlmiş məhdudlaşdırıcı siyasəti şəraitində isə Osmanlı elmi ənənəsinə əsaslanan mədrəsələr milli-mənəvi dəyərlərin, dini kimliyin və klassik İslam elmi irsinin qorunub saxlanılmasında mühüm intellektual dayaq rolunu oynamışdır.

Açar sözlər: Osmanlı, Şimal-Qərbi Azərbaycan, dərslik, mədrəsə, ərəb dili.

The Influence of Ottoman Educational Tradition on Northwestern Azerbaijan in the 19th Century (Based on Madrasa Textbooks)

Abstract

This article examines the influence of the nineteenth-century Ottoman madrasa tradition on the religious educational environment that developed in northwestern Azerbaijan, particularly in the districts of Balakan, Zaqatala, Qakh, Shaki, Oghuz, and Gabala. The main objective of the study is to identify the channels through which the Ottoman scholarly and religious heritage reached the region and to analyze how it was incorporated into local educational institutions. The research also explores the impact of the Ottoman madrasa system on teaching methods, curricula, textbooks, and the formation of the intellectual environment in northwestern Azerbaijan. The study is based primarily on manuscript sources, historical documents, and surviving educational materials that reflect the close scholarly connections between the region and the Ottoman world. Although northwestern Azerbaijan was never formally incorporated into the administrative structure of the Ottoman Empire, it maintained strong religious, educational, and cultural relations with the Ottoman scholarly tradition throughout the nineteenth century. Scholars, teachers, and students from the region established close contacts with Ottoman centers of learning, while many pursued their education in Istanbul and other major Ottoman cities before returning to teach in local madrasas. These scholarly exchanges facilitated the transmission of educational practices and contributed significantly to the development of the region's intellectual life. The study demonstrates that the textbooks used in local madrasas, mosques, hujras, and private study circles largely consisted of classical works that were widely taught throughout the Ottoman educational system. Through these texts, students received systematic instruction in Arabic grammar, Qur'anic studies, tafsir, hadith, Hanafi and Shafi'i jurisprudence, legal theory, theology, logic, rhetoric, and other branches of the classical Islamic sciences. These works not only served as instructional materials but also transmitted the pedagogical principles and scholarly methodology of the Ottoman madrasa tradition. The books reached the region through multiple channels, including merchants, scholars, pilgrims, and students returning from the Ottoman Empire. In addition, local scribes copied many of these works by hand, ensuring their widespread circulation in educational institutions and private libraries. The findings indicate that the Ottoman educational tradition played a significant role in preserving the continuity of classical Islamic scholarship in northwestern Azerbaijan. It also contributed to the dissemination of Ottoman Turkish scholarly terminology and reinforced the region's intellectual integration into the broader Islamic world. Furthermore, under the restrictive educational

policies of the Russian Empire, the Ottoman-inspired madrasa tradition served as an important means of preserving religious education, cultural identity, and the continuity of Islamic scholarly heritage. The study therefore highlights the lasting contribution of the Ottoman educational model to the formation of the religious and intellectual landscape of northwestern Azerbaijan during the nineteenth century.

Keywords: Ottoman, Northwestern Azerbaijan, textbook, madrasa, Arabic language.

Giriş

Tarixi mənbələr göstərir ki, Osmanlı dövləti ilə türk dünyasının müxtəlif bölgələri arasında əsrlər boyu siyasi, iqtisadi, elmi, dini və mədəni xarakterli çoxşaxəli münasibətlər mövcud olmuşdur. Bu münasibətlər təkcə dövlətlərarası diplomatik əlaqələrlə məhdudlaşmamış, eyni zamanda müxtəlif regionlarda yaşayan alimlər, din xadimləri, tacirlər və ziyalılar arasında da davamlı ünsiyyət və qarşılıqlı əməkdaşlıq mühiti formalaşdırmışdır. Məhz bu qarşılıqlı əlaqələr nəticəsində türk-islam dünyasının müxtəlif bölgələri arasında elmi biliklərin, dini ədəbiyyatın, əlyazmaların və məktublaşma ənənəsinin geniş şəkildə yayıldığı müşahidə edilir.

Bu baxımdan Azərbaycan coğrafiyası, xüsusilə onun şimal-qərb bölgəsi Osmanlı dövləti ilə münasibətlərin inkişaf etdiyi mühüm mərkəzlərdən biri hesab edilə bilər. Ortaq dini-etiqadi dəyərlər, Hənəfi məzhəbinin bölgədə geniş yayılması, eləcə də eyni mədəni mühitin mövcudluğu Osmanlı ilə bu bölgə arasında əlaqələrin möhkəmlənməsində mühüm rol oynamışdır. Nəticədə dini təhsil, elm, ədəbiyyat, kitab mübadiləsi və rəsmi yazışmalar sahəsində qarşılıqlı təsir daha da güclənmiş, bu münasibətlər ictimai həyatın müxtəlif sahələrində öz əksini tapmışdır.

Məlum olduğu kimi, Azərbaycanın şimal-qərb hissəsi tarixən Osmanlı dövlətinin inzibati tərkibinə daxil olmamışdır. Bununla belə, bölgədə mövcud olmuş Car-Balakən camaatlığı, İlisu sultanlığı və Şəki xanlığı Osmanlı dövləti ilə müxtəlif dövrlərdə siyasi, dini, elmi və mədəni əlaqələri davam etdirmişdir. Bu münasibətlər təkcə hökmdarlar və dövlət nümayəndələri səviyyəsində deyil, həm də bölgənin alimləri, qaziləri, müdərrisləri, şeyxləri və digər din xadimləri vasitəsilə inkişaf etmişdir. Onların bir qismi Osmanlı şəhərlərində təhsil almış, elmi fəaliyyət göstərmiş, bəziləri isə Osmanlı alimləri ilə müntəzəm yazışmalar apararaq qarşılıqlı elmi və dini mübadilədə iştirak etmişlər.

Sözügedən münasibətlərin öyrənilməsində ərəb qrafikalı epistolyar irs xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Çünki həmin məktublar dövrün ictimai-siyasi hadisələrini, dini və elmi əlaqələri, inzibati münasibətləri, eləcə də bölgənin görkəmli şəxsiyyətləri

arasında formalaşmış ünsiyyət şəbəkəsini əks etdirən mühüm ilkin mənbələrdir. Bu baxımdan Zaqatala bölgəsində günümüzədək qorunub saxlanılmış ərəb qrafikalı məktubların araşdırılması yalnız bölgənin deyil, ümumilikdə Azərbaycan–Osmanlı münasibətlərinin, eləcə də XIX–XX əsrin əvvəllərində bölgənin elmi və mədəni həyatının öyrənilməsi baxımından mühüm elmi əhəmiyyət kəsb edir.

Regionun ən mühüm inzibati vahidlərindən biri olan İlisu sultanlığı Azərbaycanın şimal-qərb bölgəsinin siyasi həyatında müstəsna rol oynamışdır. İlisu sultanlarının hakimiyyətinin tanınmasına dair ilk sənədlər Osmanlı sultanlarına və Səfəvi hökmdarlarına məxsus fərmanlardır (Khalilova, 2016, s. 19). Osmanlı imperiyasının yardımı daha çox mənəvi dəstək xarakteri daşımışdır. Hətta 1848-ci ildə Daniyal sultanın Osmanlı dövlətinə birləşmək istəyi ilə bağlı müraciətinə baxmayaraq, bu təklif "Dövləti-Aliyyə" tərəfindən qəbul edilməmişdir. Sonuncu İlisu sultanı olan Daniyal sultanın göstərişi ilə sarıbaşlılar, Sultan Əbdülməcid (1839–1861) də daxil olmaqla, Osmanlı imperiyasının ali rəhbərliyi ilə intensiv diplomatik yazışmalar aparmışlar. Daniyal sultan Qafqaz dağlılarının liderləri ilə Osmanlı sultanları arasında kommunikasiya şəbəkəsinin qurulmasında fövqəladə xidmətlər göstərmişdir. Türk dilinə mükəmməl bələd olması səbəbindən Osmanlı dövləti ilə aparılan rəsmi yazışmaların bizzat Daniyal sultan tərəfindən icra edildiyi müşahidə olunur (Letifova, 2015, s. 489).

Şimal-qərbi Azərbaycanın indiki Balakən-Zaqatala rayonlarını əhatə edən tarixi Car-Balakən camaatlığı isə müasir dövrə qədər mürəkkəb tarixi mərhələlərdən keçmişdir. Bu bölgə tarix boyu zəngin etnik tərkibə malik olmuşdur. Rusiyanın uzun illər boyu apardığı zorla xristianlaşdırma və buna müvafiq olaraq kilsə tikintisi siyasətinə qarşı daim müqavimət göstərən Azərbaycanın bu şimal-qərb bölgəsi, «yenilməz qala» kimi şərəfli adını tarixə qızıl hərflərlə yazdırmışdır. Rusiya imperiyası bu torpaqlarda bütün məlum destruktiv siyasi manipulyasiyalarını tətbiq edirdi. Qafqaz Albaniyası dövründən etibarən əsrlərlə dostluq şəraitində yaşayan avarlar, saxurlar, ingiloylar və muğallar arasına nifaq salmağa cəhd göstərilirdi. Zorla xristianlaşdırma, ruslaşdırma və gürcüləşdirmə siyasətinin ən sərt metodlarından istifadə olunmağa başlanmışdı (Khalilova, 2016, s. 28). Aparılan tədqiqatlar göstərir ki, bölgə əhalisinin və Osmanlı dövlətinin sünni məzhəbinə mənsub olması bu iki subyekti bir-birinə yaxınlaşdıran ən mühüm amillərdən biri olmuşdur. Eyni zamanda, tarixdə "sərhəd mühafizəçiləri" kimi tanınan Car-Balakən əhalisinin döyüşkən xüsusiyyətləri və vətənpərvərlik hissləri Osmanlı dövlətinin də diqqətindən yayınmamışdı (Khalilova, 2016, s. 30).

Şimal-Qərbi Azərbaycandan bəhs edərkən Müridizm hərəkatına toxunmaq zəruridir. Çünki bu bölgə insanının Çar Rusiyasına qarşı apardığı mübarizədə müridizmin payı olduqca böyükdür. Qafqaz tarixində Nəqşibəndiliyin ön plana çıxdığı və tarixi hadisələrə təsir etdiyi dövr XIX əsrdir. Xalid əl-Bağdadinin (v. 1827) xəlifəsi İsmayıl Siracəddin Şirvani Kürdəmiri (v. 1848) vasitəsilə Qafqazda yayılan Nəqşibəndilik, region tarixi baxımından mühüm sufi hərəkatıdır. Azərbaycanda İsmayıl Siracəddin Şirvani ilə məşhurlaşan Nəqşibəndi-Xalidi təsəvvüf yolu XIX əsrin əvvəllərindən etibarən Cənubi Qafqazın böyük hissəsinə yayılmışdır. Xalidiyyə təriqətinin bölgəyə gəlişindən əvvəlki və sonrakı mərhələləri müqayisə etdikdə, təriqətdən əvvəl ruslara qarşı müqavimətin daha dağınıq olduğunu, təriqətin gəlişi ilə isə daha mütəşəkkil və şüurlu bir mübarizənin formalaşdığını söyləmək mümkündür.

İsmayıl Siracəddin Şirvani Kürdəmirli məşhur sufi şeyxi Xalid əl-Bağdadidən icazət alaraq Kürdəmirə gəlmiş və Şirvanda ilk Nəqşibəndiyyə məktəbinin əsasını qoymuşdur. Şirvandan başlayan təriqət qolları Has Məhəmməd Şirvani ilə Dağıstana, Həmzə Nigari (1805–1885) ilə Qarabağa, Hacı Yəhya bəy Qutqaşenli ilə isə Car-Tala bölgəsinə yayılmışdır. Qutqaşenlidən sonra təriqət şeyxliyi Car-Tala bölgəsinin görkəmli şəxsiyyətləri olan Lələli Yunus Əfəndi, Talalı Əhməd Əfəndi, Almalı Mahmud Əfəndi, Hacıov Əfəndi, Şueyb Əfəndi Baqini və Nasuh Əfəndi ilə davam etdirilmişdir (Niyazov, 2016, s. 29).

Şimal-Qərbi Azərbaycana mənsub çox sayda Nəqşibəndi aliminin Osmanlı dövlətindən icazə alaraq Osmanlı torpaqlarına getdiyini və orada təlim-tədris fəaliyyətlərini davam etdirdiklərini görürük (Khalilova, 2016, s. 45). Şueyb Əfəndi Baqininin qeydlərinə görə, Hacı Əhməd Əfəndi dövrün məşhur alimlərindən biri olmuşdur. O, elm və irfan baxımından xüsusilə Osmanlı səltənətinin elm mühitində yetişmiş yüksək səviyyəli alimlər dərəcəsində idi. Şueyb Əfəndinin onu "Osmanlı üləması" kimi təqdim etməsi, əslində bölgə alimlərinin tamamilə Osmanlı mədrəsə üsulunu tətbiq etməsindən qaynaqlanırdı. Bu da bölgə insanının özünü Osmanlı dövlətinin bir parçası kimi hiss etməsi ilə əlaqədardır (Khalilova, 2016, s. 46). Bu təriqətin məşhur xəlifələrindən biri də Əbdürrəhman Əfəndi Qaziqumuqlu olmuşdur. O, mədrəsə daxilində bütün elmlərin tədrisi üçün Osmanlı sultanı II Əbdülhəmid xan tərəfindən xüsusi icazətnamə (diplom) ilə təltif edilmiş Qafqazlı alimlərin önündə gəlir.

Bütün bunlar göstərir ki, Osmanlı dövləti ilə Azərbaycanın şimal-qərb bölgəsi arasında mövcud olmuş əlaqələr təsadüfi və ya qısamüddətli xarakter daşımamış, uzun illər ərzində elmi, dini və mədəni mübadilə əsasında formalaşaraq davamlı

inkişaf etmişdir. Alimlərin və tələbələrin qarşılıqlı səfərləri, dini təhsil müəssisələri arasında qurulan əlaqələr, əlyazmaların və kitabların mübadiləsi, eləcə də müxtəlif məzmunlu yazışmalar bu qarşılıqlı təsirin əsas vasitələri olmuşdur. Nəticədə bölgədə fəaliyyət göstərən din xadimləri və elm adamları Osmanlı elmi mühitində formalaşmış ənənələrdən faydalanmış, eyni zamanda yerli elmi mühitin nümayəndələri də ümumi türk-islam elmi məkanının ayrılmaz tərkib hissəsinə çevrilmişlər. Bu baxımdan Osmanlı ilə Azərbaycanın şimal-qərb bölgəsi arasında müşahidə olunan elmi və mədəni inteqrasiya türk dünyasının ortaq intellektual və mənəvi irsinin formalaşmasında mühüm rol oynamışdır.

Sözügedən qarşılıqlı təsirin ən mühüm təzahürlərindən biri Osmanlı təhsil sisteminin əsas sütunlarından hesab olunan mədrəsə ənənəsinin Azərbaycanın şimal-qərb bölgəsində elm və təhsilin inkişafına göstərdiyi təsirdir. Osmanlı mədrəsələrində tətbiq olunan tədris proqramları, istifadə edilən dərsliklər, tədris metodları və elmi ənənələr bölgənin dini təhsil müəssisələrində də müəyyən dərəcədə mənimsənilmişdir. Bunun nəticəsində yerli mədrəsələrdə klassik islam elmlərinin tədrisi daha sistemli xarakter almış, ərəb dili, fiqh, təfsir, hədis, məntiq və digər elm sahələrinin öyrənilməsi üçün vahid elmi mühit formalaşmışdır. Eyni zamanda, Osmanlı elmi məktəbinin təsiri bölgədə yetişən alimlərin elmi dünyagörüşünə, onların müəlliflik fəaliyyətinə və epistolyar irsin məzmununa da öz təsirini göstərmişdir. Bu səbəbdən Zaqatala bölgəsində günümüzə qədər gəlib çatmış ərəb qrafikalı məktubların araşdırılması yalnız epistolyar irsin öyrənilməsi baxımından deyil, həm də Osmanlı təhsil və elmi ənənələrinin bölgədəki təsirinin müəyyənləşdirilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Mədrəsələr

Osmanlı imperiyasının süqutuna qədərki dövr ərzində dövlətin maarif strukturunun təməlini mədrəsə təhsili təşkil etmişdir. Osmanlı mədrəsə ənənəsinin əsasını XI əsrdə fiqh elmini sistemli şəkildə tədris etmək məqsədilə qurulan Nizamiyyə mədrəsələri təşkil edir. Ərəb dili qrammatikasının və onun üzərində qurulan fiqh, hədis və təfsir biliklərinin mənimsənilməsi mədrəsə sisteminin əsas məqsədini təşkil edirdi (Bilgin & Erünsal, 2019, s. 94). Osmanlı dövləti inzibati və siyasi inkişafını tamamlayıb elm, sənət və idarəçilik sahəsində xarici təsirlərə qapalı bir hala gəldikdən sonra özünəməxsus orijinal mədəniyyətini yaratmağa başlamış və bir çox sahədə 'Osmanlı klassikləri' adlandıra biləcəyimiz əsərlər qələmə alınmışdır. Mədrəsə, Osmanlı mədəniyyəti və elmi irsinin yayılmasında ən mühüm vasitə olmuşdur (Bilgin & Erün-

sal, 2019, s. 96). Mədrəsə təhsilinin əsaslarını birbaşa müəllimlər müəyyən edir və özünün ixtisaslaşdığı hər hansı bir elm sahəsində həmin sahənin məşhur bir əsərini tədris edərək kifayət qədər hazırlıqlı hesab etdiyi tələbəsinə icazətnamə (diplom və ya sertifikat) verirdi (Bilgin & Erünsal, 2019, s. 96). Osmanlı mədrəsə sistemində tətbiq olunan Haşiye-i Tecrid, Miftah, Kırklı, Hariç Ellili, Dahil Ellili, Sahn-ı Seman, İbtida-i Altmışlı, Hariç Altmışlı, Dahil Altmışlı, Musıla-i Sahn, Süleymaniye mədrəsələri və Darülhadis kimi mərhələli təsnifatlar tədris prosesinin yüksək iyerarxik strukturunu və ixtisaslaşmış təhsil modelini xarakterizə edir. Osmanlı dövləti təhsil sistemində dövlət tərəfindən qəti şəkildə tələb olunan və bütün mədrəsələr tərəfindən vahid formada tətbiq edilən ümumi dərslik sistemi mövcud olmamışdır. Mədrəsələrdə zamanla yenidən nəzərdən keçirilərək dəyişdirilən, elastik (sərbəst) bir tədris proqramının olduğunu deyə bilərik (Fazlıoğlu, 2008, s. 594).

Bu tip təşkilatlanma və pillələnmə modelinin Şimal-Qərbi Azərbaycandakı mədrəsə ənənəsində eyni formalarda müşahidə olunmadığı, yerli təhsil sisteminin daha fərqli struktur və təşkilatlanma xüsusiyyətləri daşıdığı qeyd edilməlidir. VII əsrdən başlayaraq İslam aləmində olduğu kimi Azərbaycanda da elmi fəaliyyət mədrəsə üsul-idarəsi şəklində olmuş, bugünkü orta məktəb və universitet səviyyəsində təlim və tədrislə məşğul olan təhsil ocaqları olmuşdur (Niyazov, 2016, s. 150). Bu mədrəsələrdə tədris əsasən ərəb dilində aparılır, dini biliklərlə yanaşı dil, fəlsəfə, hüquq, məntiq və s. dünyəvi elmlər də öyrədilirdi. Bu mədrəsələrdəki tədris üsulunda əsasən aşağıdakı kimi bir ardıcıllığa riayət edilirdi*: a) Quran-i Kərim b) Ərəb dili c) Məntiq elmi d) Dini elmlər.* Bütün bu mərhələlərdə tədris olunan kitabları ardıcıl öyrənən elm tələbəsi bu minvalla tədris fəaliyyətini başa vurmuş sayılırdı (Niyazov, 2016, s. 170).

XIX əsrin əvvəllərində də Azərbaycanda təhsil müsəlman din xadimlərinin himayəsində idi. Məscidlərdə və digər dini mərkəzlərdə məktəb və mədrəsələr fəaliyyət göstərirdi. İbtidai məktəbi bitirən şagirdlərin bir hissəsi ali təhsil almaq üçün mədrəsələrə üz tuturdu. Mədrəsələrə on altı yaşından böyük olanlar qəbul edilirdi. XIX əsrin ortalarında Şimali Azərbaycanda yeddi yüzdən çox məktəb və mədrəsə mövcud idi (Khalilova, 2016, s. 52). Mədrəsə təhsilinin səviyyəsi o qədər yüksək olmuşdur ki, məşhur qafqazşünas alim Petro Karloviç Uslar həmin dövr üçün belə yazırdı: *"Əgər bir xalqın bilik və savadlılıq dərəcəsi dini məktəblərlə ölçülürsə, o zaman Qafqazın bu hissəsi Avropanın təhsilli xalqlarını çoxdan geridə qoymuşdur"* (Niyazov, 2016, s. 151).

Hər şeydən öncə, bölgə insanının kitab və elm sevgisi diqqəti çəkir. Məktublara və digər sənədlərə əsaslanaraq demək olar ki, insanlar ən çətin anlarda belə kitab

əldə etməkdən vaz keçməmiş, kitab üçün əllərində olanı fəda etmişlər. Bu dövrdə alimlər arasında kitab mübadiləsi ənənəsi də geniş yayılmışdı. Bəzi mədrəsələrdə ərəb dili ilə yanaşı, fars və Osmanlı türkçəsi də tədris olunurdu. Bölgədə əldə olunan müxtəlif elmi sahələrə aid bir çox Osmanlı türkçəsindəki kitablar da bunu sübut edir. Nümunə kimi Car, Suvagil və Qımır mədrəsələrini göstərmək olar. Hatta Car-Balakən mədrəsələri fars və türk dillərinin tədrisində Dağıstan mədrəsələrindən daha güclü idi. Qaziqumuqlu Əyyub Əfəndi, Şəmsəddin Əfəndi və bəzi Dağıstanlı üləmanın fars və Osmanlı türkçəsini öyrənmək üçün Azərbaycanın şimal-qərb bölgəsinə gəldikləri dövrün mənbələrində öz əksini tapmışdır (Kayayev, 2012, s. 116-126).

Bölgənin maarifçilik tarixinin təhlili zamanı Şimal-qərbi Azərbaycanın əsas mərkəzlərindən biri kimi Şəki mədrəsələrinin fəaliyyəti də xüsusi diqqət kəsb edir. Belə ki, bölgənin mərkəzində yerləşən Şəki şəhərində fəaliyyət göstərmiş başlıca mədrəsələr Hacı Məhəmməd Əfəndi Nəbi Əfəndi oğlunun mədrəsəsi, Əlican bəy Nuxəvinin mədrəsəsi, Sədrəddin bəy Nuxəvinin mədrəsəsi, Əlişan mədrəsəsi, Abdullah Əfəndi Axundzadənin mədrəsəsi, Mövlanə Məhəmməd Əfəndinin mədrəsəsi, Cümə məscidindəki mədrəsə və Hacı Şəmsəddin bəy məscidi nəzdindəki mədrəsə olmuşdur (Şərifli, 2002, s. 11-14). Digər tərəfdən Zaqatalanın Car kəndində fəaliyyət göstərmiş Qoloda mədrəsəsi, Balakənin Katex kəndindəki mədrəsə və Oğuzun Xaçmaz kəndindəki mədrəsə də bölgədəki əhəmiyyətli tədris mərkəzləri idi. Təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, bu mədrəsələrdən yalnız Şəki şəhərindəki Cümə məscidi nəzdində fəaliyyət göstərmiş mədrəsənin binası günümüzədək qorunub saxlanılmış və yaxın dövrlərdə ilk əvvəl "Şəki İslam Mədrəsəsi", daha sonra isə "Şəki İslam kolleci" adları ilə fəaliyyət göstərmişdir.

Bölgənin maarif tarixinin öyrənilməmiş aspektlərini araşdırarkən mədrəsə irsinə aid dərsliklər və əlyazma nüsxələri əsas informativ bazanı təşkil edir. Bu materialların elmi dövriyyəyə cəlb edilməsi və müqayisəli tədqiqata məruz qoyulması, Osmanlı təhsil modelinin şimal-qərbi Azərbaycanın pedaqoji mühitindəki izlərini və tətbiq səviyyəsini daha obyektiv qiymətləndirməyə zəmin yaradır.

Mədrəsə dərsliklər

Mədrəsələrdə tədris edilən kitablara gəlincə, tədris fəaliyyətində əqidə olaraq əhli-sünnə (maturidi və əşari) prinsipləri, məzhəb olaraq şafei və hənəfi qanun-qaydaları və təriqət-təsəvvüf olaraq Nəqşibəndi əsasları təlim edilirdi. Kitabların əksəriyyəti ərəb dilində olmaqla yanaşı, bir qismi də Osmanlı türkçəsindədir. Osmanlı dövləti mədrəsə dərsliklərinin bölgədə təsir dərəcəsini müəyyənləşdirmək məqsədilə

Osmanlı mədrəsə sistemi ilə bağlı mövcud tədqiqatlar və regionda günümüzədək qorunub saxlanılmış kitab nümunələri müqayisəli təhlil üsulu əsasında araşdırılmışdır. Həm Osmanlı mədrəsələrində, həm də şimal-qərbi Azərbaycandakı mədrəsələrdə tədris olunmuş kitablar əsasən bunlardır:

Məntiq/fəlsəfə: Əsiruddin Əbhərinin (ö.1265) "İsaqoci"si (Niyazov, 2016, s. 99), Molla Şəmsəddin Fənarinin "İsaqoci şərhi", Qazi Mir əl-Meybudinin "Şərhü hidayətil-hikmə"si, Mir Əbülfəth Məhəmməd əl-Ərdəbilinin "Mir Əbülfəth haşiyəsi" əsəri.

Ərəb dili və ədəbiyyatı: Taftazaninin "Mütəvvəl"i, "Müxtəsərül-məani", "Maqsud şərhi", Məhəmməd Birgivinin "Əvamil"i, "İzharul–əsrar"ı, Seyyid Həsənin "Şərhü izharil-əsrar"ı (Niyazov, 2016, s. 99), Hüseyin Zeynizadənin "Muribül-kafiyə"si, Ziləli Məhərrəm Əfəndinin "Mühərrəm / Haşiyətü-kafiyə"i, "Dibacə" (Şərifli, 2023, s. 411), "Şərhi-şafiyə" (Şərifli, 2023, s. 420), "Şərhi-kafiyə" (Şərifli, 2023, s. 419), "Şərhi-izzi" (Şərifli, 2023, s. 420), "Qəvaidi-erab", Carullah əz-Zəməxşərinin "əl-Ənmuzəc"i (Niyazov, 2016, s. 167), Mustafa ibn Şəmsəddin əl-Qarahisarinin "Əxtəri-kəbir"i, "Qamus", İbrahim İsfərayininin "Haşiyətül-isam ələl-cami"si, "İmtihanı-əzkiya", Əhməd ibn Əli ibn Məsudun "Mərahül-ərvah fis-sərf"i.

Fiqh (İslam hüququ): İbrahim ibn Məhəmməd əl-Hələbi "Mültəqal-əbhür"ü, Molla Hüsrəvin "Dürərül-hükkam"ı (Niyazov, 2016, s. 180), "Hidayə", "Muxtar", "Şərhi-mültəqa", "Mətni-fəraiz", Əbdülhəlim əl-Müskirinin "Fəraiz"i (Niyazov, 2016, s. 167), Məhəmməd Emin Fəhim Paşanın "Quduri tərcüməsi" (Abdurahmanov & Halilov, 2019, s. 370), Baba Tağinin "Hələbi tərcüməsi" (Abdurahmanov & Halilov, 2019, s. 370), "Minyətül-müsəlli", "Dəsuki", "Həsən Paşa", "Kara Halil", "Mətlub".

Əqaid: Taftazaninin "Şərhül-əqaidi", Əbdülhəkim əs-Siyalkutinin "Zübdətül-əfkar"ı, Məhəmməd Sadiq əl-Ərzincani Müftüzadənin "Haşiyei-təsəvvürat"ı, İzmitli Kara Davud Əfəndinin "Haşyei təsəvvürat"ı, Mühyiddin İbnülxətibin "Haşiyətü Muhyiddin"i (Niyazov, 2016, s. 167).

Hədis: Məsud Taftazaninin "Şərhül-əhadisil-ərbəin"i, Hüseyin Bəğavinin "Mişqatül-məsabih" əsəri.

Quran təfsiri: Qurani-Kərim müshəfləri, Qazi Beyzavinin "Ənvarut-tənzil və əsrarut-təvil" adlı əsəri, "Təfsiri-tibyan".

Təsəvvüf: Nürəddin Əbdürrəhman Caminin "Molla Cami"si (Niyazov, 2016, s. 167), Süleyman əl-Cəzulinin "Dəlailül-xeyrat"ı, Sədi Şirazinin "Gülistan"ı.

Tədqiqatımız nəticəsində məlum oldu ki, Osmanlı mədrəsələrində oxudulan 125 dərslikdən 50-i şimal-qərbi Azərbaycandakı mədrəsələrdə tədris edilmişdir. Bu da o deməkdir ki, Osmanlı dərsliklərinin 40 faizi bu bölgədə bilinir və oxudulurdu. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu dərsliklərlə yanaşı yerli mədrəsə müəllimlərinin və alimlərinin qələmə aldıqları bir çox əsərlər də bu mədrəslərdə dərslik kimi istifadə edilmişdir (Abdullayev, 2019, s. 26-34).

Osmanlı dövlətinin şimal-qərbi Azərbaycandakı təsir sahələrindən biri də Məhəmməd Peyğəmbərin mövludu münasibətilə təşkil edilən mövludi-şərif mərasimləridir. Osmanlı mütəsəvvif şairi Məhəmməd Yazıcızadə (ö. 1451) tərəfindən Məhəmməd Peyğəmbərə ithafən qələmə alınmış "Kitabül-Mühəmmədiyyə fi kamalatil-əhmədiyyə" (qısa adı ilə "Mühəmmədiyyə") əsəri bu mərasimlərdə geniş şəkildə oxunan və böyük rəğbət qazanan məşhur dini-mənəvi mətnlərdən biri olmuşdur. Şimal-qərbi Azərbaycanda Osmanlı mövlud ənənəsinin təsiri aydın şəkildə müşahidə olunur və bu ənənə müəyyən transformasiyalarla günümüzədək davam etməkdədir. Bölgənin müxtəlif ərazilərində "Mühəmmədiyyə" əsərinin mətbu nüsxələrinin qorunub saxlanılması da bu təsirin davamlılığını göstərən mühüm göstəricilərdən biridir.

Müasir dövrdə Zaqatala və Balakən (tarixi Car-Balakən) bölgəsi Azərbaycanda mövlüd mərasimlərinin intensiv icra olunduğu əsas areal hesab edilir. Bu regionun etno-mədəni mühitində mövlüd ayinləri həm sosial-məişət xarakterli hadisələr (hərbi xidmət, doğum), həm də matəm ritualları zamanı universal mahiyyət kəsb edir. Qeyd olunan məclislərin strukturunda Yazıçıoğlu Mehmedin "Mühəmmədiyyə" əsərindən seçilmiş parçalarla yanaşı, təsəvvüf ədəbiyyatının görkəmli nümayəndəsi Yunus Əmrənin ilahiləri də mühüm bədii-dini komponent kimi çıxış edir.

Tədqiqatın nəticəsi olaraq, bölgə mədrəsələrində tədris prosesində istifadə olunan və elmi dövriyyəyə cəlb edilən mətbu kitabların nəşr coğrafiyası və poliqrafik mənşəyi barədə aşağıdakı ümumiləşdirilmiş qənaətə gəlmək olar ki, bu dərsliklərin və fundamental dini-elmi əsərlərin böyük bir qismi dövrün aparıcı islam mədəniyyəti mərkəzlərində fəaliyyət göstərən mətbəələrdə nəşr edilmişdir. Apardığımız təhlillər göstərir ki, bölgədəki mətbu kitab fondu əsasən aşağıdakı mətbəələrin məhsullarından ibarətdir:

- İstanbul nəşriyyatları: "Amirə", "Səhafiyyə Osmaniyyə", "Osmaniy-

yə", "Hacı Hüseyin Əfəndi", "Mahmud bəy", "Hacı Məhəmməd Əfəndi əl-Bosnəvi", "əl-Xeyriyyə", "Əlib bəy" nəşriyyatları.

- Misir nəşriyyatları: "Meymənіyyə", "Darül-kütübil-ərəbiyyətil-kübra", "Mətbəətül-Əzhəriyyə", "Mətbəətü əl-Amir əş-Şərəfiyyə", "ət-Təməddün", "əl-Ədəbiyyə" və "əl-Amirə əl-Məliciyyə" nəşriyyatları.
- Digər nəşriyyatlar: Dəməşqin "əl-Müqtəbəs" nəşriyyatı, Məkkənin "əl-Miriyyə" nəşriyyatı, Kazanın "Xaritonova" nəşriyyatı və Timurxan-şuranın (Dağıstan) əl-"İslamiyyə əl-Mühəmmədiyyə" nəşriyyatı.

Nəticə etibarilə qeyd etmək olar ki, bölgə mədrəsələrində istifadə olunan mətbu ədəbiyyatın geniş coğrafi arealda — Misirdən İstanbula, Dağıstandan Kazana qədər uzanan məkanlarda nəşr olunması, yerli elmi mühitin ümumi İslam intellektual məkanı ilə sıx inteqrasiyada olduğunu təsdiq edir. Digər tərəfdən, bu nəşriyyatlardan səkkizinin İstanbul mənşəli, altısının isə bir vaxtlar Osmanlı torpağı olan Misir mənşəli olması bölgədə aşkarlanan mətbu kitabların böyük əksəriyyətinin Osmanlı İmperatorluğu ərazisindən gətirildiyini göstərir.

Dərsliklərin əldə olunma yolları

Bölgə mədrəsələrində tədris olunan kitabların bir çoxu Osmanlı dövlətində nəşr olunmuş əsərlər idi. Onların bir hissəsi kitab tacirləri tərəfindən (məsələn, İstanbuldan Batuma, oradan Tiflisə, oradan da Azərbaycana gətirilirdi), bir qismi Osmanlı dövlətində dini təhsil almış şəxslər tərəfindən (məsələn, Reşid bəy Əfəndiyevin İstanbulda təhsil alan qardaşı Məhəmməd Şəkiyə gələrkən özü ilə bir sandıq dolu kitab gətirmişdi), digər bir qismi isə Həcc ziyarətinə gedənlər vasitəsilə gətirilirdi (Abdurahmanov & Halilov, 2019, s. 371). Bəzən yerli idarəçilər də Osmanlı dövlətinə müraciət edərək kitab göndərilməsini xahiş edirdilər. Məsələn, 1831–1844-cü illərdə İlisu hökmdarı Danyal Sultan bu məqsədlə Osmanlı dövlətinə məktub ünvanlamışdır (Niyazov, 2016, s. 148).

Bölgədəki önəmli mədrəsə müəllimlərindən biri olan Mustafa Əfəndi əl-Malaxi Aşağı Malax kəndindəki mədrəsəsində uzun illər tələbələrinə İslam elmlərini və ərəb dilini tədris etmiş etmişdir. Əlyazma kitablarından məlum olduğuna görə, əl-Malaxi bəzi əlyazmalarını həmin bölgədə yaşayıb fəaliyyət göstərən müəllimlərin yanında köçürmüşdür (Sultanov, 2022, s. 636). Onun öz əl yazısı ilə bir kitabının arxa hissəsində yazdığı qeydlərdən bölgənin Osmanlı dövləti ilə olan əlaqələrini daha aydın görmək mümkündür:

"Mustafa İskəndər oğlu Allahın müəqəddəs evini (Kəbəni) ziyarət etməyi arzuladı və buna niyyətləndi. Sonra 1311-ci il Cəmadiyələvvəl ayının (1893-cü ilin Noyabr ayı) başında dostu Hacı Bayram Abdullah oğlu ilə birlikdə həftənin cümə axşamı günü evindən çıxdı və Nuxada (Şəki) iki gecə istirahət etdilər. Sonra oradan çıxdılar və Qaraoğlana (Yevlax rayonunun tabeliyində eyni adlı bir kənd var) getdilər. Ancaq gecə orada qalmadılar. Sürətli gedən minik vasitəsinə (qatara) mindik və Batuma çatdıq...

Sonra bizi Bursaya göndərdilər. Orada Hacı Bayram əl-Buminin oğlu Məhəmməd Şərif Xocanın qonağı olduq. O bizə çox gözəl və qəribə yeməklər ikram etdi. Həmçinin əmirlərdən heç bir xərcsiz arayış almağımıza yardım etdi. Həmin arayışlarla insanlar ətrafda gəzib dolaşa bilirlər. İş bitdikdən, yəni arayışları aldıqdan sonra geri qayıtdıq və Rəcəb ayının beşi İstanbula çatdıq. Orada Hafiz Məhəmməd əl-Kişinin (mədrəsədəki) otağında bir gecə qaldıq. Sonra həmin mədrəsədən Öncü Hafiz adlanan mədrəsəyə keçdik və Molla Əhməd ən-Nuxəvi əl-Qışlaqi bizi bir gecə qonaq etdi. Sonra (yəqin ki, mədrəsədəki) bir otaqda yerləşdik..." (Sultanov, 2022, s. 633).

əl-Malaxinin bu qeydlərindən məlum olur ki, həmin illərdə indiki Türkiyə Cumhuriyyətinin Bursa şəhərində Hacı Bayram əl-Bumi təxəllüslü müəllim fəaliyyət göstərmişdir ki, o, məhz Qəbələ rayonunun Bum kəndindən idi. Eləcə də İstanbul şəhərindəki mədrəsələrin birində Hafiz Məhəmməd əl-Kişi adlı müəllimin Şəki rayonu Kiş kəndində olduğu məlum olur. İstanbuldakı digər bir müəllim olan Molla Əhməd ən-Nuxəvi əl-Qışlaqinin isə Şəki şəhərinin Qışlaq məhəlləsindən olduğu görülür. Məktubun məzmunu göstərir ki, XIX əsrdə bölgədən Osmanlı dövləti istiqamətində birtərəfli tələbə axını müşahidə olunmuş, tələbələr əsasən Osmanlı mədrəsələrində təhsil almışlar. Ehtimal etmək olar ki, bu tələbələr geri qayıdarkən özləri ilə mədrəsə dərslikləri də gətirmiş və bununla da bölgədə dərslik təminatının formalaşmasına müəyyən töhfə vermişlər.

Bundan əlavə, bölgədə fəaliyyət göstərən mədrəsələr üçün ilkin mənbə xarakteri daşıyan dərsliklər əsasən Osmanlı dövləti mətbəələrində nəşr olunmuş və ya əlyazma surətləri şəklində gətirilmişdir. Həmin dərsliklərin çoxaldılması isə, əsas etibarilə, mədrəsələrin müəllim və tələbələri tərəfindən əlyazma köçürmə yolu ilə həyata keçirilmişdir. "Katib" adlandırılan bu şəxslərdən məşhur müdərrislərdən Əbdülqəni Nuxəvi Xalisəqarızadə, Mustafa əl-Malaxi, Ömər ibn Məhəmməd əl-Katexi, Mamay Əfəndi İlisuvi kimi şəxsiyyətlərin adlarını çəkmək olar.

Bölgənin intellektual xəzinəsi sayılan mədrəsə kitablarının sonrakı taleyi Azər-

baycanın sovetləşmə dövrünün gətirdiyi ideoloji sarsıntılarla birbaşa bağlıdır. Sovet hakimiyyətinin bərqərar olması ilə başlayan repressiya dalğası, bu nadir nüsxələrin böyük bir qisminin məhvinə - tonqallarda yandırılmasına səbəb olmuşdur. Maddi və mənəvi irsini qorumağa çalışan yerli sakinlər repressiya qorxusundan bu kitabları torpağa basdıraraq gizlətmək məcburiyyətində qalmış, yalnız kiçik bir qismi ailə arxivlərində və şəxsi evlərdə gizli şəkildə mühafizə edilərək günümüzə qədər gəlib çatmışdır. Hazırda Şimal-qərbi Azərbaycanda günümüzədək gəlib çatmış mədrəsə dərslikləri əsasən Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Əlyazmalar İnstitutu, Zaqatala Tarix və Diyarşünaslıq Muzeyi, eləcə də müxtəlif şəxsi arxivlərdə mühafizə olunmaqdadır

Nəticə

Aparılan tədqiqat göstərir ki, XIX əsrdə Osmanlı tədris ənənəsi Şimal-qərbi Azərbaycanın elmi-mədəni mühitinə çox şaxəli və dərin təsir göstərmişdir. Bu təsir yalnız ideya və məzmun səviyyəsində deyil, həm də tədris metodologiyası, dərslik seçimi və elmi ünsiyyət formaları baxımından özünü aydın şəkildə büruzə vermişdir. Mədrəsə təhsilinin struktur xüsusiyyətləri tam şəkildə Osmanlı modelini təkrarlamasa da, istifadə olunan dərsliklərin əhəmiyyətli hissəsinin Osmanlı mədrəsələrində də tədris edilməsi bölgədə ortaq elmi-ideoloji bazanın formalaşdığını təsdiq edir.

Mədrəsə dərsliklərinin təhlili nəticəsində müəyyən edilmişdir ki, Osmanlı mədrəsələrində istifadə olunan əsərlərin təxminən 40 faizinin Şimal-qərbi Azərbaycan mədrəsələrində də tədris olunması, bu regionun Osmanlı elmi mühiti ilə sıx bağlılığını açıq şəkildə göstərir. Eyni zamanda, bu dərsliklərin nəşr coğrafiyasının İstanbul, Misir, Dəməşq, Məkkə, Kazan və Dağıstan kimi geniş bir arealı əhatə etməsi, bölgənin yalnız Osmanlı ilə deyil, bütövlükdə İslam dünyasının intellektual məkanı ilə inteqrasiya olunduğunu sübut edir. Bununla yanaşı, İstanbul və Misir mənşəli nəşrlərin üstünlük təşkil etməsi Osmanlı mədəni təsirinin xüsusi çəkisini daha da artırır.

Dərsliklərin bölgəyə gətirilmə yolları - kitab tacirləri, Həcc səfərləri və Osmanlı mədrəsələrində təhsil almış tələbələr vasitəsilə - elmi biliklərin dövriyyəsinin canlı və sistemli xarakter daşıdığını göstərir. Bu proses yalnız kitab idxalı ilə məhdudlaşmamış, eyni zamanda yerli alimlərin əlyazma köçürmə fəaliyyəti ilə biliklərin yayılması və qorunması təmin edilmişdir. Beləliklə, bölgədə həm mətbu, həm də əlyazma ənənələrinin paralel inkişaf etdiyi müşahidə olunur.

Digər tərəfdən, Osmanlı təsirinin yalnız tədris materialları ilə məhdudlaşmadığı, dini-mənəvi həyatın müxtəlif sahələrinə, o cümlədən mövlud mərasimlərinə və

təsəvvüf ənənələrinə də sirayət etdiyi müəyyən edilmişdir. Bu fakt, Osmanlı mədəniyyətinin bölgədə kompleks və çoxqatlı şəkildə mənimsənildiyini göstərir.

Nəhayət, sovet dövründə baş verən ideoloji təzyiqlər nəticəsində bu zəngin irsin əhəmiyyətli hissəsinin məhv edilməsi və ya gizlədilməsi, günümüzə gəlib çatan nümunələrin dəyərini daha da artırır. Mövcud əlyazma və çap kitablarının elmi dövriyyəyə cəlb olunması, sistemli şəkildə öyrənilməsi və qorunması, həm regionun maarif tarixinin bərpası, həm də ümumtürk və İslam elmi irsinin daha dolğun şəkildə anlaşılması baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Beləliklə, tədqiqatın nəticələri göstərir ki, XIX əsrdə Osmanlı tədris ənənəsi Şimal-qərbi Azərbaycanın mədrəsə sistemində yalnız təsir elementi kimi deyil, həm də formalaşdırıcı və istiqamətverici əsas amillərdən biri kimi çıxış etmişdir.

Ədəbiyyat

Abdullayev, K. (2019). *Qafqazda Ərəbcə Məktubat Ənənəsi Nümunələri (XIX-XX Əsrlər)*, Bakı: Nurlar Nəşriyyat-Poliqrafiya Mərkəzi.

Abdurahmanov, E. & Halilov, H. (2019). XIX-XX Yüzyılın Başlarında Kuzey-Batı Azerbaycanın Şeki Bölgesinde Dini Tedris Müessiseleri, *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.

Bilgin, A. & Erünsal, İ. (2019). Tereke kayıtlarına göre Osmanlı medrese talebelerinin okudugu kitaplar (XVII-XX. yüzylllar), *Osmanlı Medreseleri: Eğitim Yönetim ve Finans*, İstanbul: Mahya yayıncılık.

Fazlıoğlu, Ş. (2008). Osmanlı medrese müfredatına dair çalışmalar: Nereden nereye?, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12.

Kayayev, A. (2012). *Teracimi-Ulemayi Dağıstan*, Ankara.

Khalilova, T. (2016). *XVI-XIX. Yüzyıllarda kuzeybatı Azerbaycan'ın Osmanlı devleti ile ilişkileri ve kültürel bağlar: Car-Balaken örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Letifova, E. (2015). *Rusya İmparatorluğu'nun XIX. Yüzyılda İzlediği Sömürgecilik Siyasetine Karşı Kafkasya Halklarının Mücadelesinde Azerbaycan İlisu Sultanlığı'nın Rolü*, Yeni Türkiye 74.

Niyazov, Ə. (2016). *XIX Əsr Azərbaycanın Şimal-Qərbində (Qanıx-Həftəran Vadisi) Dini Həyat, Elm və Mədrəsələr*, Bakı: Nurlar Nəşriyyatı.

Sultanov, Ə. (2022). Mustafa Əfəndi Əl-Malaxinin Həyatı, Yaradıcılığı və Bədii İrsi, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, Autumn 9-3.

Şərifli, K. (2002). *Əbdülqəni Nuxəvi Xalisəqarızadə*, Bakı.

Şərifli, K. (2023). *Əbdülqəni Əfəndi Nuxəvi Xalisəqarızadə kitabxanasının kataloqu (II cild)*, Bakı: Elm və təhsil nəşriyyatı.

DİJİTAL ÇAĞDA ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ VE YENİ OKURYAZARLIK BECERİLERİ: TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR DOKÜMAN ANALİZİ

Ayşenur Güney*

Özet

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bireylerden beklenen okuryazarlık becerilerinin kapsamını genişletmiş; geleneksel okuma becerilerinin yanı sıra dijital ortamda bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, eleştirel düşünme ve okuma sürecini bilinçli biçimde yönetebilme gibi yeterlilikleri ön plana çıkarmıştır. Bu doğrultuda üstbilişsel okuma stratejileri ile yeni okuryazarlık becerileri, Türkçe öğretim programlarının temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir. Öğrencilerin yalnızca metni anlamlandırmaları değil, aynı zamanda okuma sürecini planlamaları, izlemeleri, değerlendirmeleri ve farklı ortamlarda sunulan bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri günümüz eğitim anlayışının önemli hedefleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında söz konusu becerilerin nasıl yapılandırıldığının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı, üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda desenlenmiş olup doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynağını her iki öğretim programında yer alan okuma kazanımları, öğrenme çıktıları, açıklamalar ve uygulama esasları oluşturmaktadır. Veriler, üstbilişsel okuma stratejileri ile yeni okuryazarlık becerileri temaları esas alınarak betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerilerine ilişkin çeşitli kazanım ve açıklamaların yer aldığını, ancak bu becerilerin büyük ölçüde dolaylı ifadelerle desteklendiğini göstermektedir. Buna karşılık 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencinin okuma sürecini planlama, strateji seçimini yönetme, öz değerlendirme yapma, çoklu ortam metinlerini çözümleme, dijital içerikleri eleştirel biçimde değerlendirme ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama gibi becerilerin daha açık, sistematik ve süreç odaklı biçimde yapılandırıldığı belirlenmiştir. Ayrıca yeni programda öğrenme çıktıları ile uygulama esasları arasında daha güçlü bir bütünlük kurulduğu ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik açıklamaların daha ayrıntılı biçimde ele alındığı görülmüştür. Sonuç olarak, 2024 öğretim programının üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri bakımından 2019 programına kıyasla daha bütüncül, öğrenci merkezli ve süreç temelli bir yaklaşım benimsediği söylenebilir. Araştırmanın, Türkçe

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Ayşenur Güney, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, 802572017@ogr.uludag.edu.tr, Orcid: 0009-0001-3100-9732.

öğretim programlarının geliştirilmesine, öğretim süreçlerinin güncel okuryazarlık yaklaşımları doğrultusunda değerlendirilmesine ve bu alanda gerçekleştirilecek yeni araştırmalara kuramsal bir katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel okuma, yeni okuryazarlık, dijital okuryazarlık, Türkçe dersi öğretim programı, doküman analizi

Metacognitive Reading Strategies and New Literacy Skills in the Digital Age: A Document Analysis of Turkish Language Curricula

Abstract

Developments in information and communication technologies have broadened the scope of literacy skills expected from individuals, bringing to the forefront competencies such as accessing information in digital environments, evaluating information, thinking critically, and consciously managing the reading process alongside traditional reading skills. In this context, metacognitive reading strategies and new literacy skills have become fundamental components of Turkish language curricula. Contemporary educational approaches emphasize not only students' ability to comprehend texts but also their capacity to plan, monitor, and evaluate their reading processes, as well as to critically interpret information presented through various media. Therefore, examining how these competencies are incorporated into curriculum documents is of considerable importance. The aim of this study is to comparatively examine the 2019 Turkish Language Curriculum and the 2024 Turkish Language Curriculum for Secondary Schools developed within the Türkiye Century Education Model in terms of metacognitive reading strategies and new literacy skills. The study was conducted within the framework of a qualitative research approach using the document analysis method. The data sources consisted of the reading outcomes, learning outcomes, explanations, and implementation guidelines included in both curricula. The collected data were analyzed through descriptive analysis based on the themes of metacognitive reading strategies and new literacy skills. The findings indicate that although the 2019 Turkish Language Curriculum includes various learning outcomes and explanations related to metacognitive reading strategies and new literacy skills, these competencies are generally addressed indirectly. In contrast, the 2024 curriculum presents a more explicit, systematic, and process-oriented framework by emphasizing students' ability to plan and regulate their reading processes, manage strategy selection, engage in self-evaluation, analyze multimodal texts, critically evaluate digital content, and question the reliability of information sources. Furthermore, the findings reveal a stronger alignment between learning outcomes and implementation guidelines in the 2024 curriculum, accompanied by a greater emphasis on fostering higher-order thinking skills. In conclusion, compared with the 2019 curriculum, the 2024 Turkish Language Curriculum adopts a more holistic, learner-centered, and process-oriented approach to metacognitive reading strategies and new literacy skills. The findings are expected to contribute to the development of Turkish language curricula, the evaluation of instructional practices in line with contemporary literacy approaches, and future research in the field.

Keywords: Metacognitive reading, new literacy, digital literacy, Turkish language curriculum, document analysis.

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve kullanma biçimlerinde önemli değişimlere yol açmıştır. Bu dönüşüm, eğitim anlayışını ve okuryazarlık kavramını da yeniden şekillendirmiştir. Günümüzde okuryazarlık yalnızca yazılı metinleri okuyup anlamlandırma becerisi olarak değil; dijital ortamlarda bilgiye ulaşma, bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme, farklı bilgi kaynaklarını karşılaştırma ve çoklu ortam metinlerini yorumlama yeterliklerini de kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Leu vd., 2013; Coiro, 2021).

Okuma becerisi, dijital dönüşümden en fazla etkilenen temel dil becerilerinden biridir. Geleneksel okuma anlayışı metnin anlamlandırılmasına odaklanırken, günümüzde okuyucunun metni anlamlandırmanın yanı sıra okuma sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi de beklenmektedir. Bu durum, üstbilişsel okuma stratejilerini etkili okuma sürecinin temel bileşenlerinden biri hâline getirmiştir (Flavell, 1979; Pressley & Afflerbach, 1995).

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Okuma sürecinde üstbilişsel stratejiler; öğrencilerin okuma öncesinde amaç belirlemelerini, okuma sırasında anlamayı izlemelerini ve gerektiğinde farklı stratejilere başvurmalarını sağlamaktadır. Bu stratejiler, okuduğunu anlama başarısını artırmasının yanı sıra öz düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sunmaktadır (Paris & Winograd, 1990; Karatay, 2014).

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Üstbiliş ve Üstbilişsel Okuma

Üstbiliş kavramı ilk kez Flavell (1979) tarafından bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla kontrol edebilmesi olarak tanımlanmıştır. Daha sonra Brown (1987), üstbilişi yalnızca bilişsel süreçlerin farkında olma durumu olarak değil, aynı zamanda bu süreçleri bilinçli biçimde düzenleme ve yönetme becerisi olarak ele almıştır. Bu yönüyle üstbiliş, öğrenme sürecinde bireyin hangi stratejiyi ne zaman ve nasıl kullanacağını belirlemesini sağlayan temel bir öz düzenleme mekanizmasıdır.

Okuma becerisi açısından değerlendirildiğinde üstbilişsel süreçler; okuma öncesinde planlama, okuma sırasında anlamayı izleme ve okuma sonrasında değer-

lendirme aşamalarından oluşmaktadır (Baker & Brown, 1984). Bu süreçler sayesinde okuyucu, metni anlamadığını fark edebilmekte, gerektiğinde yeniden okuma, not alma, soru oluşturma, tahmin yürütme veya farklı okuma stratejileri kullanma gibi yöntemlere başvurabilmektedir (Pressley & Afflerbach, 1995). Dolayısıyla üstbilişsel okuma stratejileri, bireyin pasif bir okuyucu olmasının ötesine geçerek okuma sürecini bilinçli biçimde yöneten etkin bir okuyucu hâline gelmesini sağlamaktadır.

Paris ve Winograd'a (1990) göre üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin yalnızca okuduğunu anlama başarılarını artırmakla kalmamakta; aynı zamanda öz düzenleme, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde Mokhtari ve Reichard (2002), başarılı okuyucuların üstbilişsel okuma stratejilerini daha bilinçli kullandıklarını ve okuma sürecini sürekli izlediklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda üstbilişsel okuma stratejileri, günümüz eğitim anlayışında etkili okuma becerisinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

2.2. Yeni Okuryazarlık Becerileri

Teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme, okuryazarlık kavramının kapsamını önemli ölçüde genişletmiştir. Geleneksel okuryazarlık anlayışının yerini bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, dijital içerikleri yorumlama ve çoklu ortam metinlerini çözümleme gibi becerileri kapsayan yeni okuryazarlık anlayışı almaya başlamıştır (Leu vd., 2013). Bu yaklaşım, bireyin yalnızca yazılı metinleri okuyabilmesini değil; aynı zamanda dijital ortamlarda karşılaştığı bilgileri eleştirel biçimde analiz edebilmesini ve güvenilir bilgiye ulaşabilmesini de gerekli kılmaktadır.

Coiro (2021), dijital okuma süreçlerinde bireylerin bilgi kaynaklarını sorgulama, farklı platformlardan elde edilen bilgileri karşılaştırma ve çoklu ortam ögelerini anlamlandırma becerilerinin önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde OECD'nin dijital okuryazarlık ve PISA raporları, öğrencilerin dijital metinleri yorumlama ve güvenilir bilgiye ulaşma yeterliklerinin çağdaş eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasında yer aldığını vurgulamaktadır.

Türkiye'de bu dönüşüm, öğretim programlarına da yansımıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dijital yetkinlik; bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli, bilinçli ve eleştirel biçimde kullanılması olarak tanımlanmakta, öğrencilerin bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve dijital iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif

Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise çoklu okuryazarlık yaklaşımı daha belirgin bir biçimde ele alınmış; öğrencilerin dijital içerikleri değerlendirme, farklı bilgi kaynaklarını karşılaştırma, güvenilir bilgiye ulaşma ve elde ettikleri bilgiyi üretim sürecinde kullanma becerileri öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir (MEB, 2024).

Bu doğrultuda 2024 öğretim programının, üstbilişsel okuma stratejileri ile yeni okuryazarlık becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı ve öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği bilişsel, eleştirel ve iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

2.3. 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Kuramsal Yaklaşımı

Türkçe Dersi Öğretim Programları, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan temel öğretim belgeleridir. Bununla birlikte öğretim programları yalnızca dil becerilerinin kazandırılmasını değil, aynı zamanda bireylerin üst düzey düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi de hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu doğrultuda programlarda benimsenen eğitim anlayışı, öğrencilerin bilgiyi pasif biçimde alan bireyler olmalarının ötesinde, bilgiye ulaşan, bilgiyi sorgulayan, değerlendiren ve üreten aktif öğrenenler olarak yetiştirilmelerini esas almaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda belirlenen sekiz anahtar yetkinliği temel almakta; öğrencilerin ana dil becerilerinin yanı sıra dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik ve kültürel farkındalık gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2019). Programda okuma becerisine ilişkin kazanımlar incelendiğinde öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları, medya metinlerini değerlendirmeleri ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamaları beklenmektedir. Bununla birlikte üstbilişsel okuma süreçlerine ilişkin açıklamaların daha çok kazanımların uygulanmasına yönelik öneriler düzeyinde ele alındığı görülmektedir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ise beceri temelli ve süreç odaklı bir anlayış üzerine yapılandırılmıştır. Programda öğrenme çıktıları, kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler ve okuryazarlık becerileri bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmaktadır (MEB, 2024). Özellikle öğrencilerin okuma sürecini planlamaları, strateji kullanımını yönetmeleri, öz değerlendirme yapmaları ve çoklu ortam metinlerini eleştirel biçimde çözümlemeleri programın

temel hedefleri arasında yer almaktadır. Ayrıca dijital içeriklerin değerlendirilmesi, bilgi güvenilirliğinin sorgulanması ve farklı bilgi kaynaklarının karşılaştırılması gibi yeni okuryazarlık becerileri önceki programa göre daha sistematik biçimde yapılandırılmıştır.

Her iki öğretim programı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemekle birlikte, 2024 programının üstbilişsel öğrenme süreçlerini, öz düzenleme becerilerini ve çoklu okuryazarlık yaklaşımını daha belirgin biçimde merkeze aldığı görülmektedir. Bu yönüyle program, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil; aynı zamanda dijital çağın gerektirdiği eleştirel düşünme, bilgi yönetimi ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan çağdaş bir öğretim anlayışı ortaya koymaktadır. Bu nedenle iki öğretim programının üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi, programların güçlü yönlerinin ve gelişime açık noktalarının belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır.

3. Yöntem

Bu araştırma, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, olay ve olguların doğal ortamlarında bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesine ve derinlemesine yorumlanmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada, yazılı belgelerin sistematik olarak incelenmesini esas alan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin belirli ölçütler doğrultusunda incelenmesi ve yorumlanmasını kapsayan bir veri toplama yöntemidir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntem, özellikle öğretim programlarının, resmî belgelerin ve politika metinlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesinde yaygın biçimde kullanılmaktadır.

3.1. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında her iki programa ait okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar, öğrenme çıktıları, açıklamalar, süreç bileşenleri ve uygulama esasları ayrıntılı ola-

rak incelenmiştir.

Programların seçilmesinde, Türkiye'de ortaokul düzeyinde Türkçe öğretimine yön veren güncel resmî öğretim programları olmaları ve araştırmanın amacına uygun veri kaynağı niteliği taşımaları etkili olmuştur.

3.2. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmekte, sınıflandırılmakta ve yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda inceleme sürecinde alan yazın ve araştırmanın amacı temel alınarak iki ana tema oluşturulmuştur:

- Üstbilişsel okuma stratejileri
- Yeni okuryazarlık becerileri

Her iki öğretim programında yer alan okuma kazanımları, öğrenme çıktıları, açıklamalar ve uygulama esasları bu temalar doğrultusunda kodlanmış, benzer ve farklı yönleri belirlenerek karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen bulgular doğrudan program metinlerinden örneklerle desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Böylece iki öğretim programının üstbilişsel okuma stratejileri ile yeni okuryazarlık becerilerine yaklaşımı sistematik bir biçimde ortaya konulmuştur.

3.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinin sistematik, açık ve izlenebilir biçimde yürütülmesi önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmada veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan resmî öğretim programları kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, incelenen dokümanlar ve analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanarak araştırmanın şeffaflığı sağlanmıştır.

Verilerin analizinde, araştırmanın amacı doğrultusunda alan yazına dayalı olarak belirlenen üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri temaları esas alınmıştır. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar, öğrenme çıktıları, açıklamalar ve uygulama esasları bu temalar doğrultusunda sistematik biçimde incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulguların yorumlanmasında doğrudan öğretim programlarından alınan örneklere yer verilerek araştırmanın inandırıcılığı desteklenmiştir (Bowen, 2009).

Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla veri kaynakları, analiz süreci ve değerlendirme ölçütleri ayrıntılı biçimde açıklanmış; böylece benzer araştırmaların aynı yöntem doğrultusunda yürütülmesine olanak sağlayacak bir araştırma süreci ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde araştırmacının kişisel yorumlarından ziyade programlarda yer alan ifadeler esas alınarak nesnel bir değerlendirme yapılmasına özen gösterilmiştir.

4. Bulgular

4.1. Üstbilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Tablo 1: 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Üstbilişsel Okuma ve Yeni Okuryazarlıkla İlişkili Kazanım / Öğrenme Çıktıları

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı	**2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı**
T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	T.O.7.2. Okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme
T.6.3.17. Metni yorumlar.	T.O.7.22. Çoklu ortam ögelerine yönelik çözümleme yapabilme
T.6.3.30. Medya metinlerini değerlendirir.	T.O.7.26. Metni eleştirebilme
T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	T.O.7.28. Okuma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme / kendini uyarlayabilme
T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	T.O.7.30. Görsel ve dijital içerikleri yorumlayabilme

Tablo 1 incelendiğinde, 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileriyle ilişkili çeşitli kazanım ve öğrenme çıktılarının bulunduğu görülmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde okuma stratejilerine yönelik çeşitli kazanımların bulunduğu görülmektedir. Örneğin 6. sınıf düzeyinde yer alan "T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır." kazanımı, öğrencilerin farklı okuma stratejilerinden yararlanmalarını hedeflemektedir. Kazanıma ilişkin açıklamada sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma ve soru sorarak okuma gibi uygulamalara yer verilmektedir. Bununla birlikte öğrencinin kendi okuma sürecini nasıl izleyeceğine ilişkin açıklamalar sınırlı görünmektedir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise üst bilişsel stratejilere

daha ayrıntılı biçimde yer verildiği görülmektedir. Programda üst bilişsel stratejiler; öğrencinin süreci takip etmesi, gerektiğinde strateji değiştirmesi ve süreç sonunda değerlendirme yapması şeklinde açıklanmaktadır.

Ayrıca programda okuma becerisine ilişkin uygulama esaslarında öğrencilerin çıkarım yapma, yorumlama, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarının amaçlandığı ifade edilmektedir. Bu durum, 2024 programında öğrencinin yalnızca okuma stratejilerini uygulayan değil, aynı zamanda kendi okuma sürecini değerlendiren bir birey olarak ele alındığını göstermektedir.

4.2. Yeni Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda medya metinleri ve dijital yetkinlik ile ilişkili bazı kazanımlara yer verilmektedir. Programda dijital yetkinlik; bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve internet aracılığıyla iletişim kurma becerileriyle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca programda öğrencilerin medya metinlerini değerlendirmelerine yönelik kazanımlar da bulunmaktadır. Ancak bu becerilerin daha çok genel çerçevede ele alındığı görülmektedir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise çoklu ortam ögeleri, dijital araçlar ve okuryazarlık becerileri daha belirgin biçimde yer almaktadır. Programın uygulama esaslarında öğrencilerin dijital teknolojilerden yararlanarak öğrenme süreçlerine katılmaları gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanında programda öğrencilerin çoklu ortam kaynaklarından bilgiye erişme, ulaştıkları bilgiyi sorgulama ve kullanma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ifade edilmektedir. Bu bulgular, 2024 programında yeni okuryazarlık becerilerinin daha kapsamlı biçimde ele alındığını düşündürmektedir.

4.3. Programların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

2019 ve 2024 programları birlikte değerlendirildiğinde, iki programda da okuma stratejileri ve dijital becerilere yönelik unsurların bulunduğu görülmektedir. Ancak 2024 programında bu becerilerin daha sistemli biçimde yapılandırıldığı dikkat çekmektedir.

2019 programında okuma stratejileri daha çok uygulama düzeyinde ele alınırken, 2024 programında öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesine yönelik açıklamalara daha fazla yer verilmektedir. Bunun yanında 2024 programında dijital araçlar, çoklu ortam metinleri ve eleştirel değerlendirme becerileri daha görünür durumdadır. Bu nedenle 2024 programının üstbilişsel süreçler ve yeni okuryazarlık be-

cerileri bakımından daha süreç odaklı bir yaklaşım benimsediği söylenebilir.

5. Tartışma

Bu araştırmada, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, her iki programda da bu becerilere yönelik kazanım ve öğrenme çıktılarının bulunduğunu; ancak 2024 programının bu becerileri daha sistematik, süreç odaklı ve bütüncül bir yaklaşımla ele aldığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin sonuçların alan yazındaki çalışmalarla örtüştüğünü göstermektedir. Flavell'in (1979) üstbiliş kuramında vurguladığı planlama, izleme ve değerlendirme süreçleri ile Brown'ın (1987) üstbilişin öz düzenleme boyutuna ilişkin açıklamaları dikkate alındığında, 2024 öğretim programında öğrencilerin okuma sürecini yönetmelerine yönelik öğrenme çıktılarının bu kuramsal yaklaşımı daha güçlü biçimde yansıttığı söylenebilir. Benzer şekilde Paris ve Winograd (1990), başarılı okuyucuların okuma sürecini bilinçli biçimde planlayıp değerlendirebildiklerini belirtmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular da 2024 programının öğrencileri yalnızca okuma stratejilerini kullanan bireyler olarak değil, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini yöneten öz düzenleyici bireyler olarak ele aldığını göstermektedir.

Yeni okuryazarlık becerileri açısından değerlendirildiğinde ise 2024 programının dijital çağın gerektirdiği becerileri daha belirgin biçimde yapılandırdığı görülmektedir. Leu ve arkadaşları (2013), yeni okuryazarlığın bilgiye erişme, dijital içerikleri değerlendirme, çevrim içi bilgi kaynaklarını sorgulama ve çoklu ortam metinlerini anlamlandırma gibi becerileri kapsadığını ifade etmektedir. Benzer biçimde Coiro (2021), dijital okuma süreçlerinde eleştirel değerlendirme ve bilgi güvenilirliğini sorgulama becerilerinin önemine dikkat çekmektedir. Araştırma bulguları, 2024 öğretim programında çoklu ortam metinleri, dijital içerikler ve bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine yönelik öğrenme çıktılarının daha ayrıntılı biçimde ele alındığını ortaya koyarak bu görüşleri desteklemektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise okuma stratejileri, medya metinleri ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğine ilişkin kazanımlar bulunmasına rağmen, bu becerilerin çoğunlukla genel ifadelerle ele alındığı ve uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı yönlendirmelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Buna karşılık 2024 progra-

mında üstbilişsel stratejilerin uygulanmasına yönelik açıklamalar, süreç bileşenleri ve öz değerlendirme uygulamalarının daha belirgin biçimde yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli ve süreç odaklı eğitim anlayışının öğretim programına yansıması olarak değerlendirilebilir (MEB, 2024).

Bununla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma yalnızca 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının doküman analiziyle incelenmesiyle sınırlıdır. Bu nedenle programlarda yer verilen üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerilerinin öğretmen uygulamalarına, ders kitaplarına ve öğrenci başarılarına nasıl yansıdığı bu araştırmanın kapsamı dışında kalmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmen görüşleri, ders kitapları, sınıf içi uygulamalar ve öğrenci performanslarına ilişkin verilerin de incelenmesi, öğretim programlarının uygulamadaki etkilerinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri açısından doküman analizi yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki öğretim programında da üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerilerine yönelik kazanım ve öğrenme çıktılarının yer aldığı belirlenmiştir. Ancak bu becerilerin yapılandırılma biçimi bakımından programlar arasında önemli farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma stratejileri, medya metinlerinin değerlendirilmesi ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin sorgulanmasına yönelik kazanımların bulunduğunu; buna karşın bu becerilerin çoğunlukla genel ifadelerle ele alındığını ortaya koymuştur. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise öğrencilerin okuma sürecini planlama, strateji seçimini yönetme, öz değerlendirme yapma, çoklu ortam metinlerini çözümleme, dijital içerikleri eleştirel biçimde değerlendirme ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama gibi becerilerin daha açık, sistematik ve süreç odaklı bir yaklaşımla yapılandırıldığı belirlenmiştir.

Bu doğrultuda, 2024 öğretim programının üstbilişsel okuma stratejileri ile yeni okuryazarlık becerilerini bütüncül bir bakış açısıyla ele aldığı ve öğrencilerin öz düzenleme, eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık yeterliklerini geliştirmeyi hedef-

leyen çağdaş bir öğretim anlayışını benimsediği söylenebilir. Araştırmanın, Türkçe öğretim programlarının güncel eğitim yaklaşımları doğrultusunda değerlendirilmesine katkı sağlayacağı ve program geliştirme çalışmalarına kuramsal bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Üstbilişsel okuma stratejilerinin sınıf içi öğretim süreçlerine nasıl yansıtıldığını belirlemeye yönelik uygulamalı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Yeni okuryazarlık becerilerinin ders kitapları, öğretim materyalleri ve dijital eğitim içeriklerindeki yansımaları incelenebilir.
- Türkçe öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi, uygulama ve görüşlerini ortaya koyan nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Farklı sınıf düzeylerine ait Türkçe öğretim programları, ders kitapları ve ölçme-değerlendirme araçları üstbilişsel okuma stratejileri ile yeni okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecinin öğretmen, öğrenci ve ders kitabı boyutlarında değerlendirilmesine yönelik kapsamlı araştırmalar yürütülebilir.

Sonuç olarak bu araştırma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı›nın, üstbilişsel okuma stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri bakımından 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı›na göre daha sistematik, öğrenci merkezli ve süreç temelli bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymuştur.

Kaynakça

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 1, pp. 353–394). Longman.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.

Coiro, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S9–S31. https://

doi.org/10.1002/rrq.302

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.

Koparan, B. (2022). Türkçe dersi öğretim programının (2019) çoklu okuryazarlık becerisi bağlamında incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 1–14.

Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2013). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 385–407.

Mengüloğul, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies, 8*(30), 41–66.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* MEB Yayınları.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249–259. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Lawrence Erlbaum Associates.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading.* Lawrence Erlbaum Associates.

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

GEÇMİŞİN MİRASINDAN GELECEĞİN KÖPRÜSÜNE: MUSTAFA GERMİRLİ İMAM HATİP LİSESİ ÖRNEĞİ

Aytaç Anak[**]

Muammer Özbebit[***]

Özet

Eğitim, insanoğlunun var olduğu günden beri tarihi dolaylı ve doğrudan şekillendiren önemli kavramlardan biridir. Günümüzde de bu önemini sürdüren eğitim, ulusal ve uluslararası gelişmelerle birlikte küresel diplomasiler ışığında sınırlarını aşan coğrafyalarda kendini göstermiştir. Uluslararası eğitim politikaları kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin farklı ülkelerde eğitim almalarına olanak sağlayan bu gelişmelerden biri de 1992 yılında Kırgızistan'dan Türkiye'ye gelen Kırgızlı öğrencilerin Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesine yerleştirilerek burada eğitim almalarıdır. Türkiye Cumhuriyeti Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığının 1992 yılında yabancı öğrenci alımı projesi ile ilk kez Kırgızistan'dan gelen öğrenciler Kayseri'nin Kocasinan ilçesine bağlı Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesinde 2 yıl eğitim almışlar sonrasında ise Erciyes Üniversitesi ve İzmir'deki üniversitelerde eğitimlerini tamamlamışlardır. Genellikle iktisadi bölümlerden mezun olan öğrenciler gerek kendi memleketlerinde gerekse Türkiye dahil farklı ülkelerde mesleklerini icra etmişlerdir.1992-1995 yılları arasında Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin geliş süreçleri, okuldaki eğitimleri ve yaşanan gelişmeler, sınıf geçme defterleri, not çizelgeleri, öğretmenleri, öğretmenlerinin röportajlarından elde edilen bilgileri ve o döneme ait fotoğrafları bu makalenin konusunu oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Kayseri, Eğitim, Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi, Yabancı uyruklu öğrenci.

* Öğretmen, Doktora öğrencisi, Aytaç Anak, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, anakaytac@gmail.com, Orcid:0000-0001-8164-2176.

** Öğretmen, Muammer Özbebit, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, 78muammer@gmail.com,Orcid: 0000-0001-7609-0581.

From The Legacy Of The Past To The Bridge Of The Future: The Case Of Mustafa Germirli Imam Hatip High School

Summary

Education has been one of the most significant concepts shaping history, both directly and indirectly, since the dawn of humanity. Maintaining its importance today, education has transcended geographical borders through international developments and global diplomacy. Within the scope of international education policies that allow foreign students to study in different countries, one such development occurred in 1992: the placement and education of Kyrgyz students, who arrived in Türkiye from Kyrgyzstan, at the Kayseri Mustafa Germirli Imam Hatip High School.Following the 1992 legislation regarding the admission of foreign students by the Presidency of Religious Affairs and the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, students from Kyrgyzstan were placed for the first time at Mustafa Germirli Imam Hatip High School in the Kocasinan district of Kayseri. After studying there for two years, these students completed their higher education at Erciyes University and various universities in Izmir. Subsequently, most graduated from departments related to economics and administrative sciences, pursuing their careers either in their homelands or in various countries, including Türkiye.This article examines the arrival processes, school education, and overall experiences of these foreign students who attended Kayseri Mustafa Germirli Imam Hatip High School between 1992 and 1995. The study is based on registration ledgers, grade sheets, information gathered from interviews with their teachers, graduation certificates, photographs, and all relevant archival documents from that period.

Key words: Kayseri, Education, Mustafa Germirli Imam Hatip High School, Foreign Student.

Giriş

Dünya tarihindeki iki büyük savaştan biri olan 2. Dünya Savaşı, adından da anlaşılacağı üzere her yönüyle yıkıcı etkilere sebep olmuştur. Milyonlarca insan ölmüş, devletler maddi manevi kayıplar yaşamış, sınırlar ve dengeler değişmiştir. Savaş sonrasında ise devletler arası barış kısa sürede sağlanamamış, soğuk savaş tabirinin kullanıldığı, dünyanın iki kutuplu bir hal aldığı süreç hâkim olmuştur. Dünya devletlerinin iki büyük devlet etrafında toplanmaları ile dünya siyasi dengesi iki kutuplu bir düzene kaydırılmıştır. Süper güç olarak ta adlandırılan devletler ise ABD ve Sovyet Rusya olarak tarihte yerini almıştır. ABD, batı Avrupa ülkelerini birtakım politikalar ile etrafında toplarken, Sovyet Rusya da komünizm ideolojisi ve buna dayandırdığı birtakım politikalar ile doğu bloğu olarak nitelendirilen devletleri kendi etrafında toplama amacı gütmüştür (Armaoğlu, 2005, s. 419-421).

1917-1936 yılları arasında Türkistan coğrafyası Rusların zoraki hegemonyası altına girmiş, bu durumdan Kırgız Türkleri de diğer Türk soydaşları gibi nasibini almıştır.

1936-1945 yılları arasında ise Kırgızistan, Sovyetler Birliği'nden biri haline gelerek aydınların sindirilmesi, kolhozlaşma, devlet çiftliklerine zorla yerleştirme, milli yazar ve çalışanlara zararlar verme gibi yaptırımlara tabi tutulmuştur. 2. Dünya Savaşı ve sonrasında Kırgızlar, Sovyetlere karşı ciddi direnişlere geçse de Rusların devlet görevlerinde ve nüfuzlarını hissettirme noktasındaki üstünlüklerine karşı fazla varlık gösterememiştir. Dil, kültür ve eğitim bazında Rusça, Kırgızistan'da ve diğer Türk topluluklarında ikinci bir dil haline getirilmiştir. 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise Sovyet Rusya yönetiminde Gorbaçov'un 1986 yılında iktidara geçmesi, Sovyet yönetiminde yeni bir dalgalanmaya neden olmuş Glastnos (şeffaflık) ve Perestroika (yeniden yapılanma) hareketleri baş göstermiştir. Böylece Türkistan coğrafyasındaki Türk ulusları ve dahilindeki Kırgızistan'ın bağımsızlık yolu bu iki hareketle açılmış olacaktır (Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2002, s. 443-444). Gorbaçov'un istifasından bir gün sonra, 26 Aralık 1991 yılında Sovyetler Birliği dağılmıştır (Sander, 2000, s. 444). Bağımsız Devletler Topluluğu'na üyelerinden biri olan Kırgızistan, 1991 yılında bağımsızlığını resmen ilan etmiştir (Çoratekin, 2014, s. 481).

Kırgız Eğitimi

Kırgızların eğitim öğretim faaliyetlerine genel hatları ile bakıldığında Çarlık döneminde bir hayli zayıf olduğu görülmektedir. Daha sonraki dönemlerde okuma yazma oranı yükselmiş ve Kur'an öğretilen okulların sayısı artmıştır. Yüksek sınıf ve zenginler eğitimlerini Kazan ve Özbek medreselerinde tamamlamıştır. 20. yüzyılın başlarında ise mektep ve medrese sayısı artmış fakat yine de eğitim öğretim faaliyetleri istenilen düzeye ulaşamamıştır. Bunun temel sebebi Rusların müdahaleleri olmuştur. Rusların eğitim politikalarına göre, Rus-Kırgız okullarında öğrenciler Nikolay İlminski'nin liderliğindeki Rusça eğitime tabi tutularak İslam dininden uzaklaştırılmıştır. 1896'lardan itibaren Kırgızistan'daki eğitim ileri atılım göstererek 1934'te Kırgızlı öğrencilere 7 yıllık ilkokul mecburiyeti konulmuş, böylece milli faaliyetlere bir düzen getirilmiştir. 1950'lere gelindiğinde ise kız çocuklarına da bu okullarda okuma fırsatı sunularak bu öğrenciler de milli sistemin katılımcısı olmuştur.

1971-1972 istatistiki bilgilere göre Kırgızistan'daki ilköğretim okullarının sayısı 1810'dur. Ayrıca bu okullarda 1 milyon civarı öğrenci bulunmaktadır. Farklı dallarda eğitim veren orta dereceli okulların sayısı ise bu yıllarda 36 olup, öğrenci sayısı 42 bin civarıdır. Kırgızistan ilimler akademisi ise 1954 yılında hizmet vermeye başlamıştır. Kırgız devlet Üniversitesi Bişkek Tarım Enstitüsü, Sağlık Enstitüsü, Politeknik Enstitüsü, Pedagoji Enstitüsü ve Oş Politeknik Enstitüsü gibi

yükseköğretim kurumları ile vermiş, yüksek öğretimde toplam 1971 yılı itibariyle 50 bin civarı öğrenciye sahiptir.

Kırgızların kullandıkları alfabeye baktığımızda ise Kırgızlar, 1923'te Arap alfabesini, 1928'de Latin alfabesini, 1941'den sonra ise Kiril alfabelerini kullanmışlardır. Kırgız Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra da diğer Türk ulusları gibi, tekrar Latin alfabesinin önü açılmış, Latin alfabesiyle çeşitli kültürel eserler neşredilmiştir.

Dil yapıları bakımından ise Kazakçaya yakın olan Kırgızca, Kıpçak lehçeleri arasında yer almış, Aral-Hazal dil ailesi gurubunda bulunmaktadır. Ayrıca Kırgız lehçesi ile eğitim verilen okullar nispetinde kuzey ve güney Kırgızca olarak ikiye ayrılmıştır (Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2002, 444).

Kırgız Türkü Öğrencilerin Türkiye Eğitimleri ve Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi

Tarihi şekillendiren başaktör insanoğlu, var olduğu günden itibaren yeni şeyler öğrenme ve öğretme döngüsü içerisinde varlığını günümüze kadar sürdürmüştür. Bu döngünün en kapsamlı kavramı eğitim hem ulusal hem de uluslararası alanlarda küresel gelişmeler ve teknolojik ilerlemeler kapsamında bugünkü haline ulaşmıştır. Devletler, kendi eğitim politikalarını belirleyerek uygun modeller eşliğinde okullarında nihai eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Uluslararası düzeyde ise yabancı uyruklu öğrenci alımı ve yetiştirme politikası, devletlerin diplomatik girişimleri ve belli protokoller eşliğindeki projeler ile gerçekleşmektedir.

Önceleri eğitimde uluslararası gelişmeler dini amaç ya da misyoner faaliyetleri kapsamında kendini göstermektedir (Birol, 2008, s. 245). 1980'li yıllardan itibaren ise yükseköğretim kurumları başta olmak üzere devletler ciddi gelişmelere imza atmışlardır. OECD verilerine göre yükseköğretim düzeyinde eğitim alan yabancı öğrenci sayısı 2010 yılı itibariyle 4,2 milyondur (OECD, 2014, s.34). Türkiye'de ise yükseköğretim kademesinde eğitim alan öğrenci sayılarına bakıldığında 1983 yılında 5.378, 2014 yılında ise 55.000 civarındadır ki bu artış uluslararası eğitim politikalarını ve yurt dışı eğitimlerinin ciddi manada ön plana çıktığını gözler önüne sermektedir. Ortaöğretim kurumlarında da bu gelişim kendini göstermeye başlamış, birçok öğrenci Asya kıtasından batılı ülkelere geçiş yaparak eğitim almaya başlamıştır (Farrugia, 2014, s. 7). Orta öğretim düzeyinde yabancı öğrenci eğitimleri için okulların uluslararası belgeye sahip olması ya da okulun uluslararası öğrenciye sahip olması gerekmektedir (Ateş, 2011, s.114). Buradan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkiye

Diyanet Vakfı Müdürlüğünün beraber başlatarak yürüttüğü 'Uluslararası İmam Hatip Liseleri' projesi de ülkemizdeki bazı imam hatip liselerine uluslararası bir kimlik kazandırmıştır (Göver & Yavuzer, 2015, s. 350-352).

Uluslararası eğitim politikaları kapsamında devlet kurumlarının paydaş olduğu proje vesilesiyle yabancı uyruklu öğrencilerin farklı ülkelerde eğitim almalarına olanak sağlayan bu gelişmelerden biri de 1992 yılında Kırgızistan'dan Türkiye'ye gelen Kırgız öğrencilerinin Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesine yerleştirilerek burada eğitim almalarıdır. Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi, 1985 yılında eğitim öğretim faaliyetine başlamış, 1992 yılında ise başka bir okul olan Kayseri Merkez İmam Hatip Lisesine bağlı olarak kendi bünyesinde ilk kez yabancı öğrenci eğitimine başlamıştır.

Uluslararası Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi

Tarihçesi

1985 yılından itibaren eğitim öğretim faaliyeti verilen okul, Kayseri şehrinin Kocasinan ilçesinde bulunmaktadır. Okulun arazisi, şehrin hayırseverlerinden Mustafa KIRANATLI tarafından milli eğitim müdürlüğüne bağışlanmıştır. Okulun inşası ise başka bir hayırsever Mustafa GERMİRLİ tarafından yaptırılarak okulun ismi de bu hayırsevere lütfedilmiştir.

Yaklaşık 30 yıl boyunca Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurum olarak varlığını sürdüren okulun kronolojik gelişim süreci şu şekildedir.

Tablo 1: Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesinin Kronolojik Gelişimi

1985-1986	Eğitim öğretim faaliyetleri Kayseri Merkez İmam Hatip Lisesi bünyesinde başlamıştır.
1992-1995	Türkistan coğrafyasından gelen Kırgızlı öğrencilerin eğitim faaliyetlerini başlamıştır.
1995	Kocasinan Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi olarak müstakil bir okul haline gelmiştir.
2004-2005	Bu tarihe kadar sadece erkek öğrenciler eğitim almıştır.
2005-2006	Karma eğitime geçilerek kız öğrenciler de eğitim almaya başlamıştır.
2006-2007	Millî Eğitim Bakanlığınca sadece uluslararası öğrencilerin eğitim aldığı bir kuruma dönüştürülmüştür.
2007-2008	Anadolu İmam Hatip Lisesi statüsüne geçirilmiştir.

2011-2012	Parasız Yatılı Devlet Okulu statüsü verilmiştir.
2013	Uluslararası İmam Hatip Lisesi statüsü verilmiştir.
2015-2016	Uluslararası öğrencilerin yanı sıra Türk öğrenciler de eğitim almaya başlamıştır.

Okul Yerleşkesi ve Pansiyon Binası

Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi, Merkez İmam Hatip Lisesinden ayrılarak müstakil bir hüviyet kazanmasıyla kendi okul kampüsüne yerleşmiş ve eğitim öğretim faaliyetlerine burada devam etmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler için bir pansiyon binası bulunmaktadır. İlerleyen yıllarda bu pansiyon binasında restorasyon faaliyetleri yapılmış, pansiyon binasına artan yabancı uyruklu öğrenci sayılarına hizmet verecek nitelikler kazandırılmıştır. İlk başlarda okul içinde derslikler, öğretmen odası, hizmetli odası, kütüphane, mescit gibi öncelikli ortamlar meydana getirilmiş ve zamanla ihtiyaçlara endeksli olarak geliştirilmiştir. Pansiyon ise yine ilk başlarda az sayıdaki öğrencilere hitap etmek üzere yatakhaneler, banyo, tuvalet, yemekhane gibi öncelikli yaşam ortamları oluşturulmuştur. İlk pansiyon binası 1986 yılında, ikinci pansiyon binası ise 2006 yılında yapılmıştır. Okulun, İmam Hatip Lisesi statüsünde olması sebebiyle öğrencilerin müezzinlik ve imamlık becerilerini geliştirip pratik yapabilecekleri uygulama camii de 1986 yılında şehrin hayırseverlerinden İhsan BÜYÜKDAĞ tarafından inşa ettirilmiştir (Göver & Yavuzer, 2015, s. 350-352).

Görsel 1: Uluslararası Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesine Ait Bir Fotoğraf*[1]



* Bu fotoğraf 1992-1995 yıllarında Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmış M.Ö ve M . A' nın fotoğraf albümüne aittir

Görsel 2: Uluslararası Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesine Ait Bir Fotoğraf*[2]



Eğitim Öğretim Faaliyetleri ve Öğrenci Profili

1992-1993 eğitim öğretim yılında Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi, Kayseri Merkez İmam Hatip Lisesinin bir şubesi olarak faaliyetlerini sürdürdüğü süreçte okul müdürü Abdurahman SELÇUKİ'dir. 1995 yılında ise müstakil olarak faaliyetlerini sürdüren okulun müdürlüğünü önce Fahrettin ÖZKAN, sonrasında Haceli ÇAKICI yapmıştır. Müdür yardımcısı olarak Şadi ÇAMDAL görev yapmıştır. M.A ve M.Ö, Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerdir. M. Ö'nün uzun yıllar sınıf öğretmenliği yapması ve yan dal tamamlama ile Türkçe- Edebiyat branşına geçmesi üzerine tercih edilmiştir. Bu tarihte, Mersin'de Millî Eğitim Bakanlığı'nda açılan hizmet içi eğitim kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretimlerini gerçekleştirmek üzere açılan seminere katılmışlardır. Kayseri'ye tekrar dönerek Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi'ne 1992 tarihinde ilk yabancı uyruklu öğrenci projesi kapsamında gelen Kırgız Türkü öğrencilere kendi branşların da eğitim vermeye başlamışlardır. Önce Kırgız öğrencilerin somut kavram ve algılama yeteneklerini geliştirmiş sonra ise soyut kavram ve algılama yöntemlerine geçişi sağlayan bir öğrenme modelini uygulamışlardır.

Haftalık 30 saatlik Türkçe dersi programını 2 hafta boyunca devam ettiren M.A, haftalık ders yükünü 15'er saat olarak M.Ö ile paylaşmıştır. Bu öğrencilerin eğitim ve öğretimleri için herhangi bir kılavuz kitabı yoktur. Kırgızlı öğrencilerin Kırgızca konuştuklarından dolayı öğretmenler onlarla anlaşmakta ve iletişim kurmakta ciddi zorluklar çektiklerini ifade etmişlerdir. Bunun için ise aralarında bulunan 2 tane

* Bu fotoğraf İ. Hakan GÖVER'in kişisel fotoğraf arşivine aittir. (Göver, İ.H., Yavuzer, H., 2015, s.350-352).

Ahıska Türkü (yerel dilde Mesket Türkü) öğrenci tercümanlık yapmıştır. Özellikle öğrencilerin dil öğrenmeleri için TÖMER*[3]'e gidilerek destek kaynak kitaplar ve materyaller edinilmiştir. Fakat o dönemlerde edinilen bu kaynaklar, milli ve manevi kültürümüze hitap etmemekte, daha çok turistik amaçlar için kullanılagelen kaynak türlerindendir. Ayrıca özel olarak bu öğrenciler için öğretmenler tarafından dokümanlar ve uygulamalı testler hazırlanmıştır. Pansiyonda kalan öğrencilerin ihtiyaçları için hem devlet desteği ve okulun imkanları seferber edilmiş hem de öğretmenler esnaflardan maddi manevi destek istemişler ve bu şekilde pansiyonda kalan öğrencilerin ihtiyaçları karşılanmıştır. Çevre okullarla iletişime geçilmiş Türk öğrenciler ile sosyalleşmeleri sağlanmıştır. Ramazan ayında bazı günler öğretmenleri eşliğinde halkın iftar davetlerine katılım göstermişlerdir. Dolayısıyla hem Kırgızlı öğrenciler Türk halkına hem de Türk halkı Kırgızlı öğrencilere karşı daha yakınlık göstermiş, iletişim ve etkileşim anlamında olumlu ilerlemeler kaydedilmiştir.

1992- 1993 eğitim öğretim yılı itibariyle ilk yabancı uyruklu öğrenci grubu olan Kırgızlı öğrencilerin tamamı erkektir ve mevcutları 25'tir. Bu öğrencilerin tamamı pansiyonda kalmıştır. En küçükleri 16, en büyükleri ise 25 yaşındadır. M.Ö' ye göre bu öğrencilerden kardeş olanlar ve hatta ikiz kardeş olan öğrenciler dahi bulunmaktadır. M.A ile öğrenciler için yapılan röportajda '' *büyük olanın ismi S…… idi, 25 yaşında ve büyük öğrencimizdi. Bir gün okuldan kaçtı. Okulla ilgili uyum problemi vardı. Belki ailevi problemi vardı. Kendi ülkeleri ve özel konularında çok ketum idiler. Birbirlerine susmaları için hareket ettiklerine şahit olurduk. Yaşı ileri olan öğrenciler okulu bitirmeye meyilli değildi."* ifadelerinde bulunmuştur. Öğrencilerden mezun olup ta tekrar öğretmenleri ile irtibata geçen öğrenciler olmuştur. Y.M adlı öğrenci bu vefa hareketine örnek teşkil eden davranışlar sergilemiştir.

1992-1993 eğitim öğretim yılında büyükelçilikten gelen üst düzey temsilciler okulu ziyarete gelerek öğrenciler ile yakında ilgilenmişlerdir. Kırgızlı öğrenciler ise bu temsilcileri özellikle de bayan temsilciye çok ciddi saygı duymuşlar ve onun her dediğini dikkatlice dinlemişlerdir. Temsilciler ve öğrenciler arasında geçen konuşmalar Kırgızca olduğundan, ifadeler Türk öğretmenler tarafından kısmen anlaşılmıştır. Türkçe öğretmeni M.A '' *Kırgızlı öğrenciler ile dillerimiz farklı olsa da çok yakın ve ortak kelimeler vardı. Büyük oranda anlaşılabiliyorduk. Örneğin mide kelimesine "aş kazan" diyorlardı, yıl kelimesine "cıl" diyorlardı, çocuk kelimesine "bala", mesela*

* TÖMER, "Türkçe Öğretim Merkezi" veya tam adıyla "Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi" anlamına gelen, yabancılara Türkçe öğretmek ve yeterliliklerini belgelemek amacıyla kurulan eğitim kurumlarıdır. İlk olarak Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulmuş olup, günümüzde birçok üniversitede faaliyet göstermektedir.

kelimesine "mesel" ifadesini kullanıyorlardı. Genellikle uyumlu öğrencilerdi ve biz de onlara gereken fedakarlığı ve hassasiyeti fazlasıyla verdik. Özellikle öğrenciler arasında Y.M adlı öğrencinin babası Kırgızistan'da imamlık yapmaktaydı. Bu noktada dini ve örfi değerlere önem veren bu öğrencinin liderlik özelliğinin de ön plana çıkmasıyla diğer arkadaşlarına örnek teşkil etmesi eğitim öğretim faaliyetlerine ciddi katkılar sağladı." ifadelerinde bulunmuştur.

Bu öğrencilerin Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesindeki eğitimi 2 yıl sürmüş ve bu eğitimlerinin en önemli kayıtlarının tutulduğu ders geçme defterleri bulunmaktadır. Fakat diploma kayıt örneklerine ulaşılamamıştır. 1986-1987, 1993-1994 tarihli sınıf geçme defterindeki kayıtlara göre, 1992 yılında Kayseri Merkez İmam Hatip Lisesine ait Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi bölümü öğrencilerinin karne bilgileri mevcuttur. Bu defter o yıllardan günümüze kadar muhafaza edilmiş ve araştırma konumuza en önemli kaynaktan birini teşkil etmiştir. Bu sınıf geçme defterinde öğrencilerin ad, soy ad, numaraları, doğum yeri ve yılı, anne-baba adları sınıfları, şubeleri, aldıkları derslerin isimleri, aldıkları derslerin toplam sayıları, derslerin 1. dönem, 2. dönem ve yıl sonu notları, ağırlıklı yıl sonu başarı puanları, yıllık genel başarı puanları, sanat dalları, yabancı dilleri, sonuç bölümü ve açıklama bölümü bulunmaktadır.

Sınıf geçme defterine göre 1992 yılı itibariyle 25 öğrenciden 1 tanesi okuldan ayrılmıştır. Ayrılan öğrenci yaşça en büyük olan S. K'dir. Derslerin puanlaması 10 tam puan üzerinden hesaplanmıştır. Her bir dersin geçilmesi için notların 5 ve üzeri olması gerekmektedir. Bu öğrenciler içerisinde ağırlıklı yıl sonu başarı puanları ve yıllık genel başarı puanları dikkate alındığında en başarı öğrenci 8,77 puan ile A . Z'dir. İkinciliği ise 8,75 puanlara sahip A . A ve Ş. A adlı öğrenciler el etmiştir. (1986-1994 Tarihli Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi, Sınıf Geçme Defteri)

Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi 1992 yılı sınıf geçme defterine göre Kırgız Türk'ü 25 öğrencinin eğitim öğretim bilgileri Tablo 2'de detaylı olarak verilmiş.

Öğrencilerin almış oldukları dersler ve haftalık ders saatleri ise Tablo 3'te verilmiştir. Haftalık ders saatine göre derslerin yüzdelik dağılımları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Öğrencilerin ad ve soyadlarında yapılan incelemede "ov" ekinin sıkça kullanıldığı görülmüştür. Aynı öğrencilerin baba adları incelendiğinde ise daha çok Türkçe ve Kırgızca isimler olduğu görülmüştür. Öğrencilere ait olan diploma defterleri konusunda bütün çıkarımlarda Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'na ulaşılmaktadır. Başkanlık bu süreç içerisinde birçok defa isim değiştirmiştir. Öğrenci

diplomalarının bu kurum üzerinden verildiği kanaatine varılmıştır.

Okul idaresi tarafından yazılan isimler ile Tablo 2 de verilen Sınıf geçme defterinde bazı uyuşmazlıklar da görülmektedir. 9 ve 21. Sırada yer alan öğrencilerde bu durum dikkat çekmektedir.

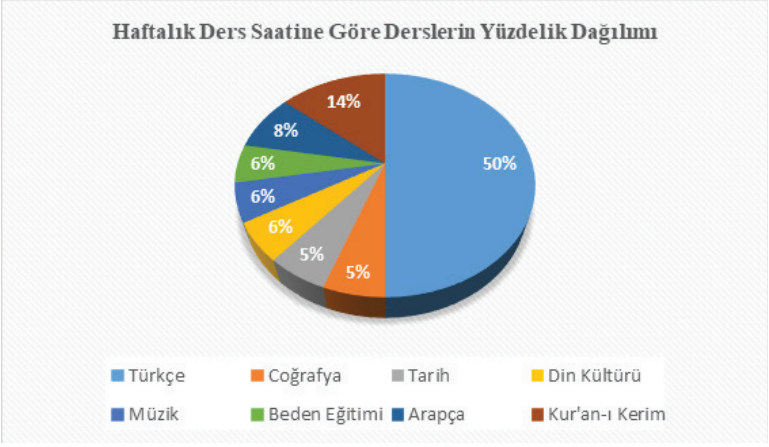
Tablo 2: Kırgızlı Öğrencilerin Eğitim Öğretim Bilgileri

Sıra No	Adı soyadı	Okul No	Doğum Tarihi	Baba adı	Haftalık ders Saati	Not Ortalaması	Yaş
1	A .K	8***	19**	Ab*******	36	6,38	**
2	A.A	8***	19**	T*****	36	8,75	**
3	Ş.A	8***	19**	Y***	36	8,75	**
4	N.B	8***	19**	K*****	36	8,00	**
5	U.J	8***	19**	C*****	36	5,55	**
6	A.Z	8***	19**	N***	36	6,75	**
7	A.Z	8***	19**	A***	36	8,77	**
8	B.İ	8***	19**	Ç*****	36	6,11	**
9	T.İ	8***	19**	Ç*****	36	6,94	**
10	S.K	8***	19**	A*****	19/3/1993 okul terk	-	**
11	T.K	8***	19**	K*****	36	6,25	**
12	A.M	8***	19**	A*****	36	7,47	**
13	J.M	8**	19**	C*****	36	7,13	**
14	M.M	8**	19**	S*****	36	6,13	**
15	B.R	8***	19**	İ*****	36	7,30	**
16	Y.P	8***	19**	*****	36	7,13	**
17	İ.M	8***	19**	İ*****	36	7,11	**
18	I.S	8***	19**	S*****	36	8,13	**
19	A.S	8***	19**	N*****	36	7,94	**
20	A.T	8***	19**	A*****	36	7,30	**
21	T.U	8***	19**	J*****	36	6,80	**
22	A.P	8***	19**	M*****	36	6,55	**
23	Z.U	8***	19**	U*****	36	7,25	**
24	N.S	8***	19**	H****	36	7,25	**
25	M.E	8***	19**	C*****	36	7,86	**

Tablo 3: Kırgızlı Öğrencilerin Almış Oldukları Dersler ve Haftalık Ders Saatleri

Sıra No	Ders Adı	Haftalık Ders Süresi
1	Türkçe	18
2	Coğrafya	2
3	Tarih	2
4	Din Kültürü	2
5	Müzik	2
6	Beden Eğitimi	2
7	Arapça	3
8	Kuranı Kerim	5
	Toplam	36

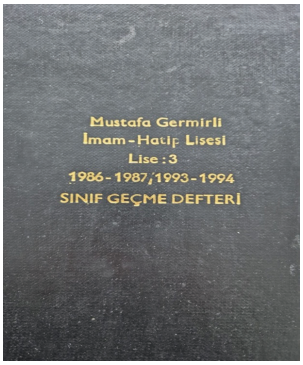
Tablo 4: Haftalık Ders Saatlerine Göre Derslerin Yüzdelik Dağılımları

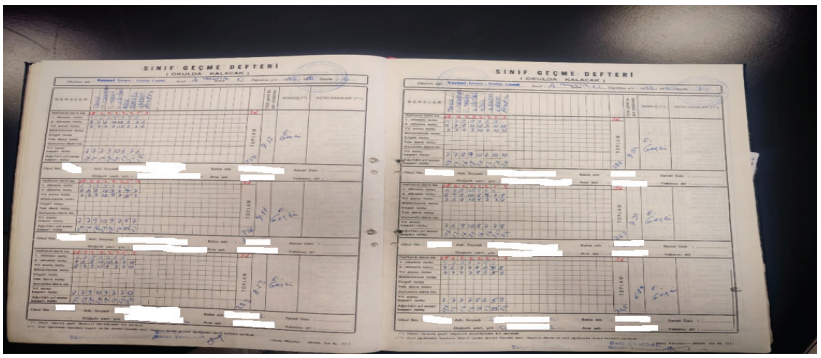


Kırgızlı öğrenciler kendi ülkelerinin en zor süreçten geçtiği dönemlerde Türkiye'ye gelerek eğitim almış ve Türkiye'yi kendilerinin ikinci vatanı olarak görmüştür. 2 yıllık eğitimlerinden sonra Kayseri ve İzmir gibi şehirlerde üniversitelerin yüksekokullarında eğitim görmüşlerdir. Eğitim gördükleri alan ve branşlar ise iktisat ve mali bölümler olmuştur.

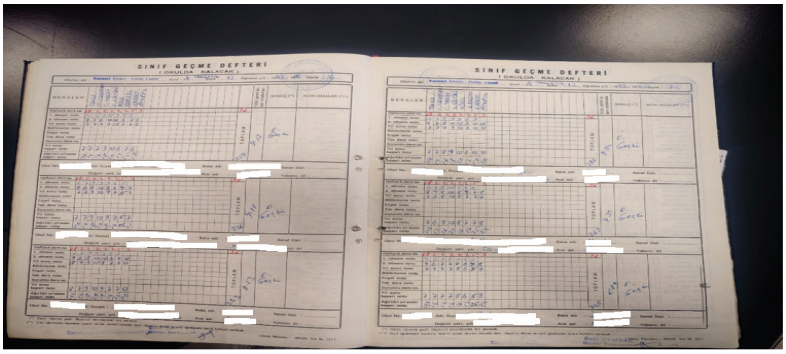
M.A' ya göre yabancı uyruklu öğrenciler olarak Türkiye'de ilk eğitim alan bu öğrencilerin eğitimlerinin tam anlamıyla yapılmasının önünde birtakım engellerin bulunması gayet doğaldır. Bu engellerden ilki, yabancı uyruklu öğrenci eğitim uygulamasının ilk defa ülkemizde yapılıyor olması ve dolayısıyla planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, ihtiyaçlar ve oryantasyon çalışmalarındaki eksikliklerdir. İkinci olarak ise farklı grupların bu yabancı uyruklu öğrencileri kendi taraflarına çekme çabaları olmuştur.

Görsel 3: Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi 1986-1994 Sınıf Geçme Defteri, Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi Arşivine Aittir.

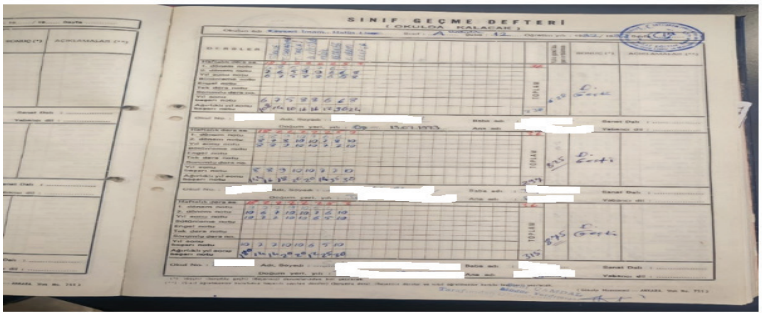




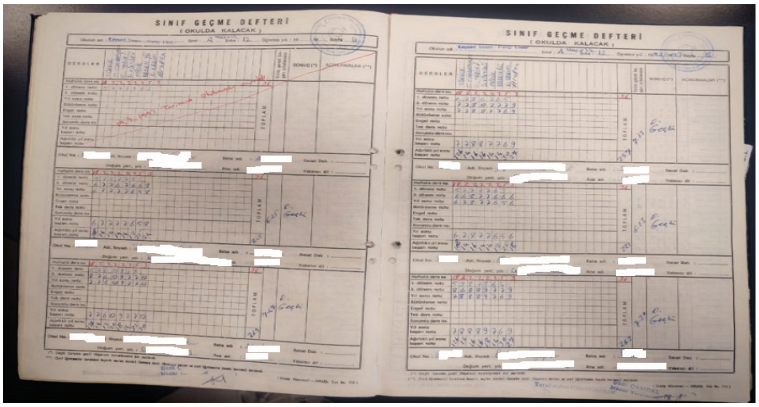
Görsel 4: Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi 1986-1994 Sınıf Geçme Defteri, Kayseri Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi Arşivine Aittir.



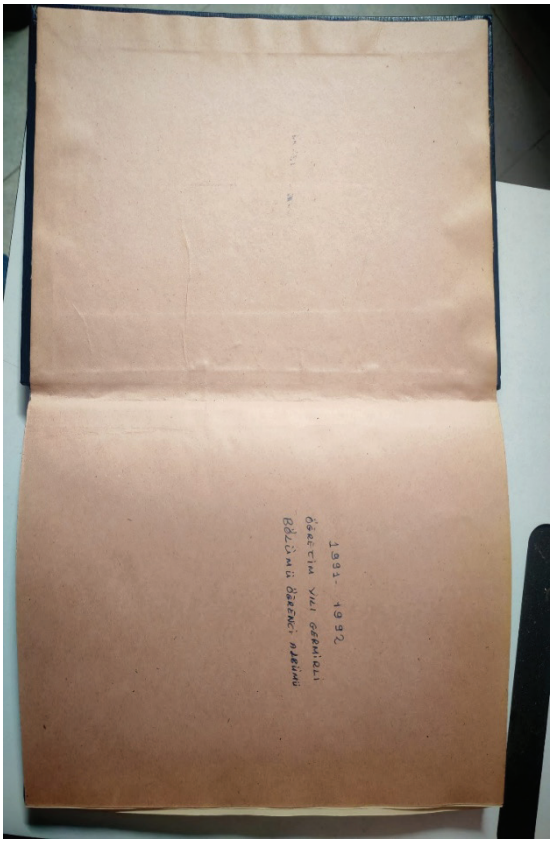
Görsel 5: Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi 1986-1994 Sınıf Geçme Defteri, Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi Arşivine Aittir.



Görsel 6: Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi 1986-1994 Sınıf Geçme Defteri, Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi Arşivine Aittir.



Görsel 7: Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi 1991-1992 Yılı Öğrenci Albümü, Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi Arşivine Aittir.



Amaç ve Önem

Bu çalışmada 1992-1995 yılları arasındaki Kırgız kökenli Türk gençlerinin bu okulda almış oldukları eğitimler kapsamında kayıt bilgileri, ders kayıtları, öğretmen bilgileri, okul pansiyonları, bursları, mezuniyet bilgileri gibi tüm veriler, yazılı, sözlü ve görsel vesikalar mukabilinde sunulması amaçlanmıştır.

Türk dünyasındaki tarihi gelişmelerden biri olarak Türk kökenli öğrencilerin uluslararası platformlarda devletler arası projeler ve diplomatik gelişmeler dahilinde farklı ülkelerde eğitim almaları milletlerarası kültür, dil, medeniyet, eğitim ve tarih gibi pek çok alanda büyük öneme sahiptir. Yapılan bu çalışma, 1992 yılında Kırgız Türkü öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin önemli kurumları tarafından yapılan bir protokol ile ilk olarak bu ülkede eğitim aldıklarını ortaya koyacak, Türk dünyası ve Türkiye Cumhuriyeti arası ilişkilerin eğitim ve tarihi temellerine katkıda bulunacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, bilimsel araştırma yöntem ve basamakları dahilinde, daha önce (1992-1995) çalışılmamış bir dönemi kapsamaktadır. Konunun tespiti sonrasında ana kaynakların bulunarak sınıflandırması yapılmış, özellikle Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesinin ilk yabancı öğrencilerini kabul ettiği yıllar olduğundan dolayı vesikaların bir kısmının tahrip ve eksikliği dikkatleri çekmiştir. Kaynak çeşitliliğini artırmak ve bilgilerin kesinliğini teyit etmek amacıyla da o dönemde yaşamış olan öğretmenlerden, okul yönetimlerinden edinilen röportajlar ve fotoğraflar ile desteklenmiştir. Vesikaların ve kaynak materyallerin tahlil ve tenkitlerinin yapılmasının ardından bilimsel bir platforma sunularak, araştırmacıların hizmetine sunulmuştur.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığının 1992 yılında yabancı öğrenci alımı projesi ile ilk kez Kayseri'nin Kocasinan ilçesine bağlı Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesine Kırgızistan'dan gelen öğrenciler burada 2 yıl boyunca eğitim almıştır. Yabancı öğrenci eğitiminin yükseliş yaptığı dönemlerde Türkistan coğrafyasından Türkiye'ye gelen Kırgızlı öğrenciler global dünyada ciddi bir atılım örneği teşkil etmiştir. Dini ve milli değerlerin ortak olarak yeşertildiği bir atmosferde devlet destekli eğitimler, genç nesillerin ufkunu açmış, mesleki imkanlara olanaklar sağlamıştır. Kırgız Türkü gençler lise eğitimlerinin ardından Erciyes Üniversitesinde ve İzmir'deki üniversitelerde eğitimlerini tamamlamışlardır. Daha

sonra ise genellikle iktisadi bölümlerden mezun olarak gerek kendi memleketlerinde gerekse Türkiye dahil farklı ülkelerde mesleklerini icra etmişlerdir.

Türk dünyasındaki tarihi gelişmelerden biri olarak Türk kökenli öğrencilerin uluslararası platformlarda devletler arası projeler ve diplomatik gelişmeler dahilinde farklı ülkelerde eğitim almaları milletler arası kültür, dil, medeniyet, eğitim ve tarih gibi pek çok alanda büyük öneme sahiptir. Yapılan bu çalışma, 1992 yılında Kırgız Türkü öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin önemli kurumları tarafından yapılan bir protokol ile ilk olarak bu ülkede eğitim aldıklarını ortaya koyacak, Türk dünyası ve Türkiye Cumhuriyeti arası ilişkilerin eğitim ve tarihi temellerine katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

Armaoğlu, F. (2005), 20. *Yüzyıl Siyasi Tarihi*, İstanbul

Ateş, M. (2011). Türkiye'de IBDP (Uluslar Arası Bakalorya Diploma Programı) ve Coğrafya İçeriği, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23:(111-134)

Birol, N. (2008). XIX. Yüzyıl sonlarında Sivas Vilayetinde Azınlık ve Yabancı Eğitim-Öğretim Kurumları ve Faaliyetleri, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 3(4), http://dx.doi.org 10.7827/

Çoratekin T. (2014). Kırgız Cumhuriyeti. İçinde Türkler Ansiklopedisi (Cilt 19)

Farrugia, A. C. (2014). Center for Academic Mobility Research Institute of International Education, Charting New Pathways to Higher Education: International Secondary Students in the United States.

Göver, İ.H., Yavuzer, H. (2015). Türkiye'nin İlk Uluslararası Ortaöğretim Kurumu: Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi, Literatüre and History of Turkish or Turkic, 10: (14)

Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (2002). Kırgızistan, İçinde TDVİA, (Cilt 25)

OECD (2014). Education at a Glance, http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf http://dx.doi.org/10.1787/eag 2014-en

Sander, O. (2000). Siyasi Tarih, 1918-1994, Ankara

Röportajlar

M. Ö , Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi, Emekli Türkçe Öğretmeni, Kayseri, 2026

M.A , Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi, Emekli Türkçe Öğretmeni, Kayseri, 2026

Ana Kaynaklar

1986-1994 Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi, Sınıf Geçme Defteri

1991-1992 Eğitim-Öğretim yılı Germirli Bölümü Öğrenci Albümü ve M. Ö Kişisel Arşivi

INNOVATIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DEVELOPING CREATIVITY AND ENGLISH SKILLS THROUGH STORYTELLING AND DIGITAL TOOLS

Davlyatova Shirinoy Xusnidin qizi*

Abstract

Teaching English to preschool children has become an important priority in many countries as educators seek more effective ways to develop communication skills from an early age. Traditional teaching methods often struggle to maintain young learners' attention for long periods, making it necessary to explore approaches that are both educational and engaging. Storytelling has long been recognised as a valuable part of early childhood education because it introduces language through meaningful situations rather than isolated vocabulary exercises. In recent years, digital technologies have expanded the possibilities of storytelling by making lessons more interactive and visually attractive. However, questions remain about how these tools can be used in ways that genuinely support learning instead of simply entertaining children.

This study explores how storytelling supported by digital technologies can contribute to English language learning and the development of creativity among preschool children. The research was carried out at Samina Kindergarten in Uzbekistan over a three-month period and involved children between four and six years of age. A qualitative case study design was chosen because it allowed classroom practices to be examined in their natural setting. Information was collected through classroom observations, conversations with the English teacher, reflective notes, and the analysis of children's participation during storytelling, role-playing, and other classroom activities.

Throughout the project, storytelling sessions were enriched with interactive presentations, animated stories, short educational videos, songs, and visual materials. These resources were not used as a substitute for teaching but as a way of supporting communication and creating opportunities for children to use English in meaningful situations. As the project

* 1st Year Master's Degree Student, Shirinoy Davlyatova, Angren University, Department of Foreign Language and Literature, Uzbekistan, shirinoydavlyatova@gmail.com.

progressed, noticeable changes were observed in children's behaviour. Many learners became more willing to speak English, participated more actively in discussions, and showed greater confidence when expressing their own ideas. Storytelling also encouraged children to imagine different situations, invent characters, and work collaboratively with classmates, creating a classroom atmosphere where learning felt both purposeful and enjoyable.

The findings suggest that the combination of storytelling and carefully selected digital resources can make English lessons more engaging while supporting language development, creativity, and social interaction. At the same time, the study confirms that technology alone does not improve educational quality. Its success depends largely on thoughtful lesson planning and the teacher's ability to guide discussion, encourage participation, and create meaningful learning experiences. These findings may be useful for preschool teachers who wish to integrate innovative yet developmentally appropriate methods into their everyday practice.

Keywords: early childhood education, storytelling, digital storytelling, English language learning, preschool education, creativity, educational technology.

Introduction

Early childhood education is widely recognized as one of the most influential stages in human development. During the preschool years, children rapidly develop cognitive abilities, communication skills, creativity, emotional intelligence, and social competence. Educational experiences during this period have a long-lasting impact on children's future academic achievement, lifelong learning, and personal development. Therefore, educational institutions and teachers are increasingly seeking innovative teaching approaches that respond to the demands of the twenty-first century while meeting the developmental needs of young learners.

The rapid development of digital technologies has transformed educational practices around the world. Modern children are growing up in an environment surrounded by smartphones, tablets, computers, interactive whiteboards, and digital media. As digital natives, preschool children naturally interact with technology from an early age. Consequently, educational systems are expected to integrate digital resources into teaching and learning in ways that are pedagogically meaningful, developmentally appropriate, and engaging. Technology itself does not guarantee better learning outcomes; however, when carefully combined with effective teaching strategies, it can significantly improve children's motivation, participation, and language acquisition.

At the same time, English has become the dominant international language used in science, business, tourism, technology, and intercultural communication. Many countries have therefore introduced English language learning at increasingly

younger ages. Uzbekistan has also recognized the importance of early foreign language education as part of its educational reforms. Government initiatives have encouraged preschools to strengthen English language instruction through innovative methodologies that emphasize communication rather than memorization. As a result, preschool teachers are expected not only to teach vocabulary and grammar but also to create meaningful communicative environments where children naturally acquire language through interaction and play.

Among the numerous innovative teaching approaches, storytelling has received considerable attention from researchers and practitioners. Storytelling represents one of humanity's oldest educational traditions and continues to play an essential role in children's learning. Stories stimulate imagination, enrich vocabulary, strengthen listening comprehension, develop memory, and encourage creative thinking. Through stories, children learn to understand emotions, solve problems, recognize moral values, and communicate their own ideas. Storytelling also creates emotionally engaging learning situations that make language acquisition more natural and enjoyable. In recent years, traditional storytelling has evolved into digital storytelling through the integration of multimedia technologies. Digital storytelling combines narrative techniques with animations, videos, music, illustrations, interactive presentations, and educational applications. This combination creates multisensory learning experiences that appeal to different learning styles and maintain children's attention for longer periods. Digital tools also enable teachers to personalize instruction according to children's individual abilities and interests while providing immediate visual and auditory support that facilitates language comprehension.

Researchers increasingly emphasize that combining storytelling with digital technologies offers significant educational benefits. Interactive digital stories encourage active participation rather than passive listening. Children become participants in the learning process by predicting events, answering questions, describing characters, solving problems, and even creating their own stories. Such activities simultaneously develop language competence, creativity, collaboration, critical thinking, and self-confidence. Moreover, digital storytelling provides opportunities for integrating multiple educational areas, including literacy, art, music, mathematics, and social-emotional learning.

Despite these advantages, many preschool institutions continue to rely primarily on traditional teacher-centered instruction. In some educational settings, digital

technologies are underutilized because of limited resources, insufficient teacher training, or uncertainty regarding effective implementation. Consequently, there remains a need for practical research demonstrating how storytelling and digital tools can be successfully integrated into preschool English education, particularly in developing educational contexts such as Uzbekistan.

The present study addresses this need by investigating innovative approaches to early childhood English education through the integration of storytelling and digital technologies. The research was conducted at the private preschool "Samina" in Uzbekistan, where storytelling activities supported by multimedia resources were introduced into English lessons over a three-month period. The study explores how these innovative instructional strategies influence children's participation, creativity, communication skills, vocabulary development, and confidence in using English. Unlike many previous studies that focus exclusively on either digital technology or storytelling, this research examines the combined effect of both approaches within an authentic preschool learning environment. Particular attention is given to children's active involvement in learning activities, their willingness to communicate in English, and teachers' perceptions of instructional effectiveness. The findings contribute to the growing body of research on innovative preschool pedagogy and provide practical recommendations for teachers seeking to create engaging, child-centered English learning environments.

The significance of this study extends beyond language learning. By encouraging creativity, collaboration, imagination, and digital literacy, storytelling supported by technology contributes to the holistic development of preschool children. Such approaches align with modern educational principles that emphasize learner-centered instruction, active participation, and competency-based education. Furthermore, the study supports current educational reforms aimed at improving the quality of preschool education through innovative pedagogical practices.

The objectives of this research are:

- To examine the effectiveness of storytelling combined with digital tools in improving English language learning among preschool children.
- To investigate the impact of innovative teaching methods on children's creativity and classroom engagement.
- To analyze teachers' perceptions regarding the implementation of digital

storytelling in preschool education.

- To provide practical recommendations for integrating innovative educational technologies into early childhood English teaching.

This study addresses the following research questions:

- How does digital storytelling influence preschool children's English language development?
- What impact does storytelling supported by digital technologies have on children's creativity and classroom participation?
- What advantages and challenges do teachers experience when implementing digital storytelling in preschool English lessons?
- How can storytelling and digital tools be effectively integrated into innovative early childhood education?

Literature Review

The growing interest in innovative approaches to early childhood education reflects broader changes in educational philosophy. Over the past two decades, researchers have gradually shifted their attention from teacher-centred instruction to methods that encourage children to explore, communicate, and construct knowledge through meaningful experiences. In preschool settings, where learning is closely connected with play and interaction, this shift has been particularly noticeable. Instead of viewing children as passive recipients of information, contemporary educators increasingly recognize them as active participants who learn through curiosity, experimentation, and social engagement. One of the most influential approaches in this context is storytelling. Stories have always occupied a special place in children's education because they naturally combine language, imagination, emotions, and culture. Listening to stories helps children understand the sequence of events, recognize relationships between characters, predict outcomes, and develop narrative thinking. At the same time, storytelling creates a relaxed atmosphere in which children are less afraid of making mistakes while speaking a foreign language. This emotional safety is especially important in preschool classrooms, where confidence often determines children's willingness to communicate.

Several researchers have emphasized that storytelling contributes to language development far beyond simple vocabulary acquisition. According to Suggate, Len-

hard, and Schneider (2013), regular exposure to stories strengthens listening comprehension, enriches vocabulary, and improves children's ability to organize their own speech. Children gradually begin to imitate sentence structures, repeat expressions, and later create their own narratives. This process develops both receptive and productive language skills, making storytelling an effective pedagogical strategy for early English education. Robin (2016) argues that storytelling becomes even more powerful when combined with digital technologies. Digital storytelling extends traditional narration by incorporating visual images, animations, music, recorded speech, and interactive elements. Instead of only listening to a story, children can watch characters move, hear authentic pronunciation, answer questions during the story, or even influence how events unfold. Such experiences engage multiple senses simultaneously and increase children's motivation to participate in learning activities. The educational value of digital storytelling can also be explained through constructivist learning theory. Constructivist scholars suggest that knowledge is not simply transferred from teacher to learner but is actively constructed through interaction with people and the environment. Digital storytelling reflects this principle because children become participants rather than observers. They ask questions, make predictions, solve problems, and express opinions while interacting with the story. Language learning therefore occurs naturally as part of meaningful communication instead of mechanical repetition.

Vygotsky's sociocultural theory offers another important perspective for understanding storytelling in preschool education. Vygotsky emphasized that children's cognitive development depends greatly on social interaction and guided support provided by adults or more capable peers. Storytelling sessions create ideal opportunities for such interaction. Teachers introduce new vocabulary, model pronunciation, ask open-ended questions, and encourage discussion, while children collaborate with classmates to understand and recreate stories. Digital tools further strengthen this interaction by providing visual prompts and multimedia support that make abstract concepts easier to understand.The increasing availability of digital technologies has encouraged many countries to integrate educational technologies into preschool curricula. However, researchers continue to debate how these technologies should be used. Simply replacing traditional books with tablets does not automatically improve learning outcomes. Instead, technology must serve clear educational objectives and remain appropriate for children's developmental stage. Neumann (2020), in a systematic review of digital learning in early childhood education, concludes that digital technologies produce positive educational outcomes only when teachers ca-

refully integrate them into purposeful learning activities. Interactive applications that encourage participation and communication demonstrate considerably greater effectiveness than passive screen viewing. Children benefit most when digital resources complement face-to-face interaction rather than replace it.Similar conclusions were reached by Nikolopoulou (2022), who investigated preschool teachers' experiences with digital technologies. Her research indicates that educators generally recognize the value of digital resources but frequently encounter practical challenges. Limited equipment, insufficient professional training, and uncertainty regarding appropriate teaching strategies often reduce the effectiveness of technology integration. Nevertheless, teachers who received adequate professional support reported greater confidence in using multimedia resources and observed higher levels of children's engagement during classroom activities.

Another significant contribution comes from UNESCO (2023), which stresses that technology should always remain a pedagogical tool rather than an educational goal. The report argues that digital resources should strengthen communication, creativity, collaboration, and critical thinking instead of replacing direct interaction between teachers and children. This recommendation is particularly relevant in preschool education, where emotional relationships and social communication remain fundamental components of healthy development.

The COVID-19 pandemic further accelerated discussions about digital education across the world. Zhao and Watterston (2021) argue that the pandemic highlighted both the opportunities and limitations of educational technology. While digital platforms allowed learning to continue during school closures, they also demonstrated that meaningful education depends on human interaction, emotional support, and carefully designed learning experiences. These observations reinforce the importance of combining technology with interactive teaching methods such as storytelling instead of relying on digital resources alone.

Creativity represents another central concept discussed in contemporary preschool education. Creativity is no longer viewed exclusively as artistic talent but as the ability to generate original ideas, solve problems, and express oneself confidently. Educational psychologists increasingly argue that creativity develops through experiences that encourage imagination, experimentation, and open-ended thinking. Storytelling naturally supports these processes because children continuously imagine settings, predict events, invent dialogues, and create alternative endings.

Researchers also note that creativity and language development are closely interconnected. When children invent stories, describe pictures, or role-play different characters, they simultaneously practice vocabulary, sentence construction, pronunciation, and conversational skills. Language becomes a practical tool for expressing ideas rather than an isolated academic subject. This integrated approach corresponds with modern communicative language teaching, which emphasizes authentic communication over memorization of grammatical rules.

Studies conducted in different educational contexts demonstrate similar trends. Children participating in storytelling-based activities generally show greater classroom participation, richer vocabulary, stronger narrative skills, and higher self-confidence than children taught through traditional methods alone. Although the degree of improvement varies depending on teachers' experience, available resources, and children's individual characteristics, most researchers agree that storytelling creates a positive learning environment that encourages active participation.

Despite these encouraging findings, several gaps remain in the existing literature. Much of the available research has been conducted in technologically advanced educational systems, while relatively fewer studies examine preschool classrooms in developing countries. Differences in infrastructure, teacher preparation, educational policy, and cultural context may influence how digital storytelling functions in practice. Consequently, additional research is needed to understand how innovative teaching approaches can be adapted to different educational environments.

The present study seeks to contribute to this discussion by examining the integration of storytelling and digital tools within a preschool setting in Uzbekistan. Unlike studies focusing exclusively on technology or language instruction, this research considers how both components interact to support children's creativity, communication, and English language development simultaneously. It also provides practical observations from everyday classroom practice that may assist teachers facing similar educational conditions.

Overall, the literature demonstrates a broad consensus that storytelling remains one of the most effective pedagogical strategies for young learners. When thoughtfully combined with digital technologies, it creates an engaging learning environment in which children develop not only English language skills but also imagination, confidence, collaboration, and creative thinking. These findings provide the theoretical

foundation for the present research and justify further investigation into innovative approaches to preschool English education.

Methodology

The present study employed a qualitative case study design to explore how storytelling supported by digital tools influences English language learning and creativity among preschool children. A qualitative approach was selected because the purpose of the research was not only to observe measurable changes in language performance but also to understand children's behaviour, participation, interaction, and emotional responses during classroom activities. Since preschool learning is strongly connected with communication, play, and social interaction, direct observation provided a more comprehensive understanding of the educational process than standardized testing alone.

The research was conducted at the private "Samina" Kindergarten in Uzbekistan over a period of three months. This preschool was selected because English lessons are included in the educational programme and teachers are open to implementing innovative teaching methods. During the study, storytelling was systematically integrated into English lessons with the support of various digital resources. Rather than replacing traditional classroom practices, technology was used to enrich existing teaching methods and create more interactive learning experiences.

The participants consisted of preschool children between four and six years of age together with their English teacher. Children of this age were considered suitable participants because they are actively developing oral language, imagination, memory, and social communication skills. At this developmental stage, learning occurs primarily through games, stories, movement, and visual experiences, making storytelling an appropriate instructional strategy.

Before the intervention began, classroom observations were conducted to understand children's initial level of participation during English lessons. Particular attention was paid to how often children volunteered to answer questions, used English words spontaneously, interacted with classmates, and maintained attention during learning activities. These preliminary observations served as a reference point for evaluating changes throughout the project.

The intervention was organised around carefully selected stories appropriate for preschool learners. Fairy tales, everyday situations, and short educational stories

were chosen because they contained simple vocabulary, repetitive language patterns, and clear moral messages. Each storytelling session followed a flexible structure rather than a rigid lesson plan. Depending on the children's interests and responses, teachers adapted activities to maintain engagement and encourage communication.

Digital tools were incorporated at different stages of the lessons. Interactive presentations introduced new vocabulary through colourful illustrations and animations. Animated stories with recorded narration helped children associate spoken English with visual contexts. Short educational videos reinforced key expressions, while songs and sound effects created a more immersive atmosphere. In several activities, children also interacted with digital images by describing characters, predicting story endings, matching pictures with words, or sequencing story events.

Although technology played an important role, the teacher remained the central facilitator of learning. Throughout each lesson, the teacher encouraged children to ask questions, repeat new expressions, describe pictures, imitate characters, and work together in pairs or small groups. Open-ended questions were used frequently to stimulate imagination instead of requiring only one correct answer. Children were invited to create their own endings, invent dialogues for story characters, or retell familiar stories using their own words. These activities aimed to develop not only vocabulary but also confidence and creative thinking.

Data collection relied on several complementary methods to improve the credibility of the findings. The primary source of information was systematic classroom observation. Field notes were recorded after each lesson to document children's participation, language use, attention span, emotional reactions, and interaction with peers. Special attention was given to situations in which children initiated communication without direct prompting from the teacher.

Semi-structured interviews with the classroom teacher provided an additional source of qualitative data. The interviews focused on perceived changes in children's motivation, classroom behaviour, confidence, and language development. Teachers were also asked to reflect on the advantages and practical challenges of integrating digital storytelling into everyday instruction. Their professional observations helped explain behavioural patterns that were not always evident through classroom observation alone.

Children's classroom work was also considered during data analysis. Story retelling activities, drawings inspired by stories, role-playing tasks, and collaborative

projects provided valuable evidence of children's understanding and creative expression. Rather than assigning numerical scores, these activities were analysed descriptively to identify recurring patterns in language use, imagination, and participation.

The collected data were analysed using thematic analysis. Observation notes, interview responses, and classroom artefacts were carefully reviewed several times to identify recurring themes. Similar responses were grouped together and organised into broader categories, including classroom engagement, English language development, creativity, communication, and self-confidence. This analytical process made it possible to identify consistent trends across different sources of evidence while preserving the richness of participants' experiences.

Ethical considerations were respected throughout the research process. Participation took place within regular educational activities, and all observations were conducted in accordance with preschool regulations. Personal information about the children was not collected or disclosed. The study focused exclusively on educational practices and learning behaviours rather than individual assessment. Confidentiality was maintained throughout data collection, analysis, and reporting.

Although the research provides valuable insights into innovative preschool education, several methodological limitations should be acknowledged. The study involved only one preschool institution and a relatively small number of participants, which limits the generalisability of the findings. In addition, the qualitative design focused on understanding classroom experiences rather than measuring statistical relationships. Nevertheless, the use of multiple sources of evidence—including classroom observations, teacher interviews, and children's learning activities—strengthened the trustworthiness of the findings and provided a detailed picture of how storytelling supported by digital technologies can enhance English language learning in early childhood education.

Findings and Results

The implementation of storytelling supported by digital tools produced noticeable changes in children's participation, language use, and overall classroom atmosphere. Although the purpose of this study was not to measure achievement through standardized tests, continuous classroom observations and teacher reflections revealed several positive trends that became increasingly evident throughout the three-month intervention.

At the beginning of the study, many children were hesitant to speak English independently. Most responses consisted of single words or very short phrases, and several learners preferred to remain silent during classroom discussions. They generally responded only when directly invited by the teacher and often relied on imitation rather than producing language on their own. Maintaining children's attention for an entire lesson was also challenging, especially during vocabulary drills and repetition exercises. As storytelling activities became a regular part of English lessons, children's behaviour gradually changed. The stories created a familiar and emotionally comfortable learning environment where learners were more willing to participate. Instead of focusing on memorising isolated vocabulary items, children encountered new words within meaningful contexts. They quickly began connecting expressions with characters, actions, and events, making it easier to understand and remember new language.

One of the most significant observations was the increase in spontaneous communication. By the second month of the project, many children started using English words without waiting for the teacher's instructions. During storytelling sessions, learners frequently named animals, colours, emotions, objects, and actions while discussing pictures or predicting what might happen next. Although grammatical accuracy was not always perfect, children demonstrated greater confidence in expressing their ideas.

Digital resources appeared to play an important supporting role throughout this process. Animated stories, interactive presentations, sound effects, and visual illustrations helped maintain children's attention for longer periods than traditional textbook-based activities. The combination of movement, sound, and colourful images stimulated curiosity and encouraged children to remain actively involved throughout the lessons. Instead of becoming distracted after several minutes, learners continued asking questions and eagerly anticipated the next stage of the story.

Another noticeable outcome concerned children's vocabulary development. Rather than simply recognising isolated words, children increasingly began using vocabulary in meaningful situations. During role-playing activities, they combined familiar words into short sentences and dialogues inspired by the stories they had heard. Expressions introduced in one lesson frequently reappeared during later classroom conversations, suggesting that children were gradually transferring newly acquired vocabulary into active language use. Story retelling activities provided additional evidence of language development. Initially, most children could recall only individual words or simple events from the stories. Toward the end of the intervention, many learners successfully reconstructed

the main sequence of events using simple English expressions supported by gestures and visual prompts. Some children even added their own ideas, demonstrating both improved comprehension and growing confidence in oral communication. Creativity developed alongside language learning. Storytelling encouraged children not only to listen but also to imagine alternative situations, invent new characters, and create original endings. During drawing activities, children illustrated scenes from stories while explaining their pictures in English using newly learned vocabulary. In dramatic play, learners willingly assumed different roles and collaborated with classmates to recreate story events. These activities demonstrated that storytelling stimulated imaginative thinking while simultaneously providing opportunities for authentic language practice.The classroom environment also became noticeably more collaborative. During the first weeks, children often waited for the teacher to provide answers. As the project progressed, they increasingly helped one another remember vocabulary, shared ideas during storytelling tasks, and worked together to solve simple communicative problems. Pair and group activities became more dynamic because learners felt comfortable discussing stories and supporting their classmates. Such interaction contributed to both social development and language practice.

Table 2. Classroom Observation Results During the Three-Month Intervention

Observation Indicator	***Beginning of the Study***	***End of the Study***
Participation in classroom discussions	Low	High
Willingness to speak English	Limited	Considerably increased
Vocabulary use	Mostly isolated words	Short sentences and spontaneous responses
Attention during lessons	Frequently distracted	Consistently focused
Creative participation	Occasional	Regular and enthusiastic
Peer collaboration	Moderate	Active and supportive

Interpretation

The classroom observations indicate a gradual improvement in children's participation throughout the intervention. Although the changes differed slightly from one child to another, the overall tendency was positive. Learners became more confident, interacted more frequently with classmates, and participated actively in storytelling activities. These observations suggest that combining storytelling with digital resour-

ces created a classroom environment where children felt comfortable experimenting with English without fear of making mistakes.

Table 3. Educational Benefits of Storytelling Supported by Digital Tools

Educational Area	***Contribution of Storytelling***	***Contribution of Digital Tools***
Language Development	Vocabulary, pronunciation, speaking practice	Audio support, authentic pronunciation
Creativity	Imagination, story creation	Interactive visualisation
Communication	Discussion, dialogue, role play	Interactive questioning
Cognitive Development	Sequencing, prediction, problem-solving	Multimedia learning
Social Skills	Cooperation and teamwork	Collaborative digital activities

This comparison demonstrates that neither storytelling nor digital technology alone fully explains the observed improvements. Their combination appears to create a richer learning environment where different aspects of child development support one another.

Figure 1. Conceptual Framework of the Study

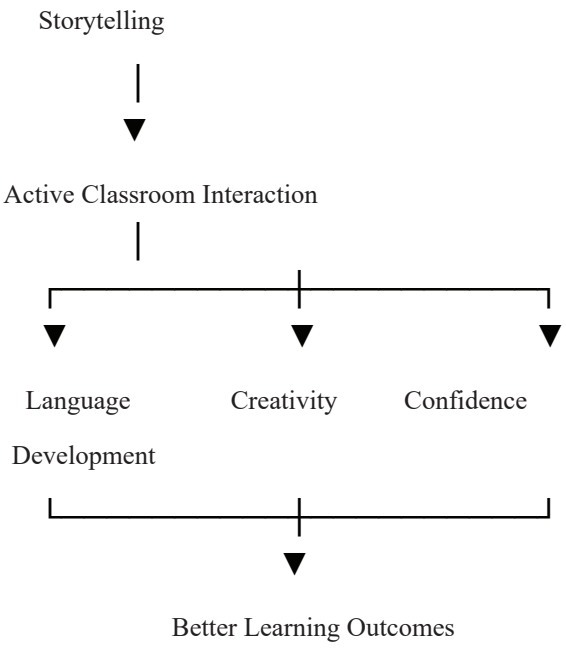


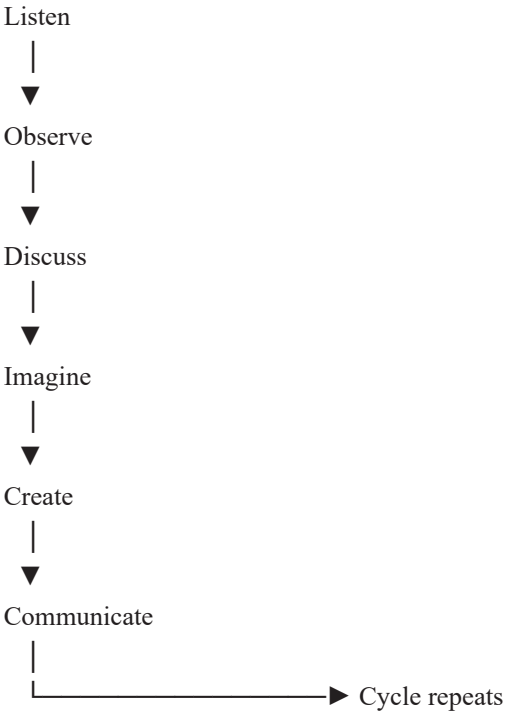
Figure 1- illustrates the theoretical assumption underlying the study. Storytelling serves as the central instructional strategy, while digital tools enrich classroom interaction. Together, these elements contribute to children›s language development, creativity, and confidence, ultimately leading to improved educational outcomes.

Figure 2. Research Process



This figure summarises the sequence of the research from lesson planning to data analysis. It illustrates how classroom practice and qualitative data collection were connected throughout the study.

Figure 3. The Learning Cycle in Digital Storytelling



The model highlights that learning does not end after children listen to a story. Instead, they continue developing language through discussion, imagination, creative expression, and communication with others. This cycle reflects the child-centred nature of storytelling in early childhood education.

Teacher observations further supported these findings. According to the classroom teacher, storytelling changed the overall atmosphere of English lessons. Children appeared more enthusiastic about participating, demonstrated greater curiosity, and showed less anxiety when speaking English. Lessons became more interactive because learners naturally asked questions about characters, events, and pictures instead of simply responding to teacher instructions. The teacher also reported spending less time encouraging participation because children became increasingly eager to contribute voluntarily. At the same time, the implementation of digital storytelling was not without challenges. Preparing multimedia materials required additional planning time, particularly when selecting age-appropriate content. Technical difficulties

occasionally interrupted lessons, and maintaining a balance between digital activities and face-to-face interaction demanded careful classroom management. The teacher emphasized that technology alone did not produce positive results; its effectiveness depended largely on thoughtful lesson design and active teacher guidance.

Despite these challenges, the advantages clearly outweighed the limitations. Children demonstrated higher levels of engagement, stronger motivation, increased confidence, and more frequent use of English throughout the intervention. These improvements were observed consistently across different classroom activities rather than during isolated lessons, suggesting that the combination of storytelling and digital resources had a sustained positive influence on learning.

To summarise the classroom observations, the main outcomes of the intervention are presented below.

Table 1. Major Outcomes of Storytelling Supported by Digital Tools

Area of development	Observed changes
English vocabulary	Broader active vocabulary and more frequent spontaneous use of English words
Speaking confidence	Greater willingness to answer questions, participate in discussions, and communicate with peers
Classroom engagement	Longer attention span and higher motivation during English lessons
Creativity	More original ideas, imaginative storytelling, and creative role-play
Social interaction	Improved cooperation, peer support, and collaborative learning
Teacher perceptions	Lessons became more dynamic, interactive, and learner-centred

Overall, the findings indicate that combining storytelling with digital technologies created a richer educational environment than traditional language instruction alone. The intervention supported not only English language development but also creativity, confidence, collaboration, and active participation. These results provide a foundation for the following discussion, where the findings are interpreted in relation to previous research and broader theories of early childhood education.

Discussion

The findings of this study support the growing body of research suggesting that storytelling, particularly when combined with digital technologies, can make English learning more meaningful and engaging for preschool children. Throughout the three-month intervention, children became more active participants in classroom activi-

ties, demonstrated greater confidence when speaking English, and showed increased creativity during storytelling tasks. Although these changes were observed within a single educational setting, they reflect patterns reported in previous studies conducted in different countries and educational contexts.

One of the most noticeable outcomes was the improvement in children's willingness to communicate. At the beginning of the project, many learners relied on short responses and waited for direct guidance from the teacher before speaking. By the end of the intervention, they were initiating conversations, asking simple questions, and using familiar vocabulary more spontaneously. This suggests that storytelling reduced the fear of making mistakes by shifting children's attention from language accuracy to meaningful communication. Instead of concentrating on individual words, children became absorbed in the events, characters, and emotions presented in each story. These observations correspond with the work of Suggate et al. (2013), who argued that storytelling creates authentic situations in which language develops naturally through repeated exposure and interaction. In the present study, vocabulary was introduced within meaningful contexts rather than isolated word lists. As a result, children appeared to remember expressions more easily and used them in later classroom activities without direct prompting from the teacher. The findings also reinforce Robin's (2016) argument that digital storytelling expands the educational value of traditional stories. The multimedia elements used during the lessons—including animations, sound effects, interactive images, and recorded narration—captured children's attention and maintained their interest throughout the learning process. However, it became evident that technology alone was not responsible for children's progress. The teacher's guidance remained central to every activity. Questions, discussions, role-playing, and collaborative tasks transformed digital resources into opportunities for meaningful communication rather than passive entertainment.

This observation is particularly important because it addresses a common misconception that technology automatically improves educational outcomes. During the study, digital tools were used only when they supported the learning objectives. In several lessons, simple conversations around printed story illustrations generated as much enthusiasm as animated presentations. This demonstrates that the effectiveness of educational technology depends primarily on pedagogical design rather than on the technology itself. The results are also consistent with Neumann's (2020) conclusion that interactive digital resources are more effective than passive screen exposu-

re. Children in the current study were rarely passive observers. They predicted story endings, answered questions, imitated characters, completed collaborative tasks, and created their own versions of familiar stories. These activities required active thinking and communication, allowing digital materials to become part of the learning process rather than simply visual aids.

Another important outcome concerned creativity. Preschool education should not focus exclusively on language acquisition; it should also encourage imagination, curiosity, and independent thinking. Throughout the intervention, children increasingly demonstrated their ability to invent dialogues, create alternative endings, and develop original ideas based on familiar stories. Their drawings, dramatic play, and collaborative storytelling reflected growing confidence in expressing personal opinions and imaginative thinking. These findings align with constructivist theories of learning, which emphasize that children build knowledge through active participation rather than passive instruction. The storytelling sessions created opportunities for learners to connect new English vocabulary with previous experiences, emotions, and imagination. Instead of memorising language mechanically, children applied it while solving problems, describing situations, and interacting with classmates. Such experiences are likely to produce deeper and more durable learning. The classroom observations also highlight the importance of social interaction. Vygotsky's sociocultural theory suggests that children learn most effectively when supported by teachers and peers within collaborative learning environments. This principle became evident throughout the project. Group storytelling, pair work, and role-playing encouraged children to help one another, exchange ideas, and practise English in authentic social situations. Some children who initially hesitated to speak became noticeably more confident after observing and interacting with classmates.

Teacher reflections provided another valuable perspective. According to the teacher, storytelling transformed English lessons into more dynamic and enjoyable experiences. Rather than spending time encouraging participation, the teacher increasingly acted as a facilitator who guided discussions and supported children's ideas. This shift from teacher-centred instruction to learner-centred interaction reflects broader educational reforms promoting active learning in preschool education.Nevertheless, the study also revealed several practical challenges. Preparing high-quality multimedia materials required additional time and professional competence. Teachers need sufficient training to select appropriate digital resources, adapt stories to child-

ren's developmental level, and balance screen-based activities with face-to-face communication. In addition, reliable technological equipment remains essential for the successful implementation of digital learning approaches. These challenges should be considered when educational institutions plan to integrate innovative teaching methods into everyday classroom practice.

Another issue concerns maintaining children's attention without creating excessive dependence on technology. During the intervention, the most successful lessons were those in which digital resources complemented traditional interaction rather than dominated it. Storytelling remained the central teaching strategy, while technology served as a supportive instrument. This balanced approach appears particularly suitable for preschool education, where emotional communication, movement, and play continue to be fundamental components of learning. Although the findings cannot be generalized to all preschool settings due to the limited scope of the research, they offer valuable insights for educators working in similar contexts. The study demonstrates that meaningful innovation does not necessarily require expensive equipment or highly sophisticated software. Well-planned storytelling activities supported by carefully selected digital resources can significantly enrich children's educational experiences while remaining practical for everyday classroom use.

Overall, the discussion indicates that the integration of storytelling and digital tools represents more than a simple technological innovation. It reflects a broader transformation in educational practice, where children become active participants in their own learning. By encouraging communication, imagination, collaboration, and confidence, this approach supports the holistic development of preschool learners and contributes to the creation of engaging English language classrooms. The results therefore reinforce the idea that successful early childhood education depends not on technology itself, but on how thoughtfully teachers combine innovative resources with child-centred pedagogical principles.

Conclusion

This study examined the role of storytelling supported by digital tools in developing English language skills and creativity among preschool children. The findings suggest that integrating these two approaches creates a more engaging and effective learning environment than relying on traditional teaching methods alone. Throughout the three-month implementation, children became more confident in using English, participated more actively in classroom activities, and demonstrated greater creativity

while interacting with stories and their classmates.

One of the main strengths of storytelling is its ability to introduce language in a natural and meaningful way. Young children rarely learn effectively through memorisation or repetition alone. They understand and remember new words more easily when vocabulary is connected to characters, emotions, actions, and familiar situations. In this study, storytelling allowed children to experience English as a tool for communication rather than as a collection of isolated words and grammatical structures. This made learning more enjoyable and reduced the anxiety that often appears when children are asked to speak a foreign language.

Digital resources further enriched the learning process by making stories more vivid and interactive. Animated illustrations, audio recordings, and multimedia presentations attracted children's attention and helped maintain their interest throughout the lessons. Nevertheless, the research clearly demonstrated that technology should not replace the teacher. The most successful learning experiences occurred when digital tools were combined with discussion, role-playing, collaborative activities, and teacher guidance. In other words, technology functioned as a supportive resource rather than the central element of instruction.

The study also highlights the importance of creativity in early childhood education. Language learning should not be limited to vocabulary acquisition or pronunciation practice. Children need opportunities to imagine, create, solve problems, and express personal ideas. Storytelling naturally encourages these abilities by inviting learners to invent characters, predict events, and construct their own narratives. As children's confidence increased, they became more willing to communicate, ask questions, and share original ideas in English. These experiences contributed not only to language development but also to social interaction and emotional growth.

Another important conclusion concerns the role of the teacher. Innovative teaching methods require thoughtful planning and professional competence. Simply introducing tablets, videos, or interactive presentations does not guarantee better educational outcomes. Teachers remain responsible for selecting appropriate materials, organising meaningful activities, encouraging communication, and ensuring that technology supports educational objectives instead of distracting children from them. Professional development in digital pedagogy is therefore essential for the successful implementation of innovative practices in preschool education. Although the research

was conducted in only one preschool institution, the findings provide useful insights for educators working in similar educational contexts. They demonstrate that effective innovation does not necessarily depend on expensive equipment or advanced technologies. Even simple digital resources can significantly improve classroom engagement when they are integrated into well-designed storytelling activities that encourage active participation.

The study also has several limitations. The number of participants was relatively small, and the qualitative research design focused primarily on classroom observations and teacher reflections. For this reason, the findings should not be interpreted as universally applicable to all preschool settings. Future studies could involve a larger number of educational institutions, compare different storytelling approaches, or include quantitative measures of language development to strengthen the evidence base. Longitudinal research would also help determine whether the observed improvements remain stable over time.Despite these limitations, the research contributes to the growing discussion on innovative early childhood education. It demonstrates that combining storytelling with digital tools supports not only English language learning but also children's creativity, confidence, communication skills, and willingness to participate in classroom activities. These outcomes are closely connected with the competencies expected from learners in the twenty-first century and align with current educational reforms that promote learner-centred and competency-based teaching.

In conclusion, storytelling enriched with appropriate digital technologies offers a practical, engaging, and developmentally appropriate approach to teaching English in preschool education. When carefully planned and supported by skilled teachers, this methodology creates learning experiences that are enjoyable, meaningful, and effective. It encourages children to become active learners who are not afraid to communicate, explore new ideas, and use language creatively. For these reasons, storytelling integrated with digital tools should be considered an important component of modern early childhood English education.

References

Maureen, I. Y., van der Meij, H., & de Jong, T. (2020). Enhancing storytelling activities to support early (digital) literacy development in early childhood education. International Journal of Early Childhood, 52(1), 55–76. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00263-7

Neumann, M. M. (2020). Digital tools and young children's learning: A systematic review.

Early Childhood Education Journal, 48(3), 301–311.
Rahiem, M. D. H. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. International Journal of Child Care and Education Policy, 15(4). https://doi.org/10.1186/s40723-021-00081-x
Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. Journal of Educational Change, 22(1), 3–12.
Hava, K. (2021). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. Computer Assisted Language Learning, 34(7), 958–978.
Nikolopoulou, K. (2022). Preschool teachers' use of digital tools in early childhood education. Education and Information Technologies, 27(3), 3295–3312.
Yang, Y.-T. C., Chen, Y.-C., & Hung, H.-T. (2022). Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking. Computer Assisted Language Learning, 35(4), 840–862.
UNESCO. (2023). Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO Publishing.
Yilmaz, M. M., & Sığirtmaç, A. (2023). The use of digital storytelling in preschool science education. Research in Science & Technological Education.
Ong, C., & Aryadoust, V. (2023). A review of digital storytelling in language learning in children: Methods, design and reliability. Research and Practice in Technology Enhanced Learning.
Fadzil, H. M., Basara, A., & Ahmad, Z. (2025). Digital storytelling in early childhood education: A pedagogical experience from pre-service teachers. Journal of Early Childhood Teacher Education. https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2581017
Indah, S. (2025). Developing creative thinking skills through digital storytelling: Evidence from Indonesian early childhood classrooms. Journal of Education Technology and Innovation, 8(2), 49–60.
Prastyo, D., Purwoko, B., Rosyanafi, R. J., Mardiani, D. P., & Reswari, A. (2025). Digital storytelling in developing expressive language skills in early childhood: A phenomenological study. Al Hikmah Indonesian Journal of Early Childhood Islamic Education, 9(1), 62–72.
Responding to Children's Semiotic Repertoires in Collaborative Digital Storytelling. (2025). Early Childhood Education Journal, 53, 2547–2558.
Facilitating Kindergarten Teachers' Positive Education Through an Online Digital Storytelling Workshop. (2025). Education Sciences, 15(8).
Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. Digital Education Review, 30, 17–29.
Suggate, S. P., Lenhard, W., & Schneider, W. (2013). The role of storytelling in language development. Reading Research Quarterly, 48(4), 389–407.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA EFQM KALİTE BOYUTLARI VE KURUM SADAKATİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Dilşad Güzel*

Ayşegül Turan**

Özet

Bu çalışma, Erzurum'da faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında EFQM Mükemmellik Modeli'nin temel boyutlarını ve bu boyutların çalışanların kurum sadakati üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özel eğitim kurumlarında hizmet kalitesi yalnızca fiziksel olanaklara değil, aynı zamanda çalışanların kuruma bağlılığı, motivasyonu ve örgütsel süreçlerin etkinliğine de bağlıdır. Bu nedenle kalite yönetimi yaklaşımlarının bu kurumlarda uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmada, EFQM modelinin boyutları ile kurum sadakati arasındaki ilişkiler genel bir çerçevede ele alınmıştır. Çalışmanın verileri anket yöntemiyle elde edilmiştir. Erzurum'da faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan 151 öğretmenden toplanan veriler, SPSS 20 paket programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Ölçeklerin güvenirliği Cronbach's Alpha değerleri ile test edilmiş ve tüm ölçeklerin güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca boyutlar ve kurum sadakati arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, EFQM modelinin temel boyutlarının kurum sadakati üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma EFQM kalite boyutlarının özel eğitim sektöründeki uygulanabilirliğini ortaya koymakta ve literatür boşluğunu doldurmaktadır.

Anahtar Kelimeler: EFQM, Kurum Sadakati, Özel Eğitim Kurumları, Kalite Yönetimi

* Prof. Dr., Dilşad Güzel, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, dguzel@atauni.edu.tr, 0000-003-1421-7692.

** Yüksek Lisans Öğrenci, Ayşegül Turan, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, aysegul.turan20@ogr.atauni.edu.tr, 0009-0000-3844-6751.

A Study On EFQM Quality Dımensıons And Instıtutıonal Loyalty İn Prıvate Educatıonal Instıtutıons

Abstract

This study aims to reveal the fundamental dimensions of the EFQM Excellence Model and examine the effects of these dimensions on employees' organizational loyalty in private educational institutions operating in Erzurum. In such institutions, service quality depends not only on physical facilities but also on employees' commitment to the organization, their motivation, and the effectiveness of organizational processes. Therefore, the implementation of quality management approaches in these institutions is of great importance. In this context, the relationships between the dimensions of the EFQM model and organizational loyalty are addressed within a general framework. The data of the study were collected through a survey method. The data obtained from 151 teachers working in private educational institutions in Erzurum were analyzed using the SPSS 20 statistical package program. The reliability of the scales was tested using Cronbach's Alpha coefficients, and all scales were found to be reliable. In addition, regression analysis was conducted to examine the relationships between the dimensions and organizational loyalty. The findings indicate that the fundamental dimensions of the EFQM model have a positive effect on organizational loyalty. This study demonstrates the applicability of EFQM quality dimensions in the private education sector and contributes to filling a gap in the literature.

Keywords: EFQM, Institution Loyalty, Private Educational Institutions, Quality management.

Giriş

Günümüz eğitim sistemlerinde kalite yönetimi, yalnızca öğrenci başarısını artırmakla sınırlı kalmayıp, kurumların bütünsel işleyişine yön veren stratejik bir araç hâline gelmiştir. Eğitim kurumlarında kalite yönetimi uygulamaları; yönetsel etkinliğin artırılması, paydaş memnuniyetinin sağlanması, kaynakların verimli kullanılması ve kurumsal hedeflerin sürdürülebilir biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda kalite, sadece ölçülebilir çıktılarla değil; kurum kültürü, liderlik anlayışı, stratejik planlama, insan kaynakları yönetimi ve iç süreçlerin bütünsel uyumu ile değerlendirilmektedir. Özellikle hızla değişen toplumsal ihtiyaçlar ve artan rekabet koşulları karşısında eğitim kurumlarının çağdaş kalite modelleriyle kendilerini yeniden yapılandırmaları bir zorunluluk hâline gelmiştir. Kalite yönetimi bu aşamada yalnızca yöneticilerin sorumluluğunda değil; özellikle öğretmenler olmak üzere tüm çalışanların aktif katılımını gerektiren çok yönlü bir süreç olarak ifade edilmiştir. Böylece eğitimde kalite yönetimi anlayışı, kurumları pasif hizmet sağlayıcılar olmaktan çıkarıp, aktif olarak kendi gelişimini yöneten ve öğrenen organizasyonlara dönüştürmektedir. Bu kapsamlı kalite yaklaşımı doğrultusunda, Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (European Foundation for Quality Management- EFQM) tarafından geliştirilen EFQM Mükemmellik Modeli, eğitim kurumlarında stratejik yönetim ile kalite yönetimini bütünleştiren yenilikçi ve rehber niteliğinde bir yapı sunmaktadır. EFQM Mükemmellik Modeli, toplam kalite anlayışını temel alan bir yönetim modeli olarak, kurumlarda yenilik ihtiyacını karşılamayı, performans kriterlerini belirlemeyi ve uzun vadeli başarıyı güvence altına almayı amaçlayan kapsamlı bir yaklaşımdır (Edgeman ve Jonker, 2000: 30). Performans oldukça geniş ve çok yönlü bir kavram olarak ele alınmaktadır (GÜZEL, D. & YAZICILAR, F. G. (2016). EFQM modeli, liderlik, insan kaynakları, politika ve strateji, iş birliği, süreçler gibi farklı alanları dikkate alarak kurumsal performansın çok yönlü bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Bu model, sadece kalite kontrolü değil, aynı zamanda sürekli iyileştirme ve kurumsal öğrenme süreçlerini merkeze alarak, kurumların kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamalarına ve buna uygun gelişim stratejileri oluşturmalarına da olanak sağlamaktadır. Özellikle özel eğitim kurumları gibi çok yönlü hizmet sunan yapılarda EFQM modeli, liderlikten süreç yönetimine, insan kaynaklarından çalışan memnuniyetine kadar uzanan süreçte ilişkileri değerlendirmede önemli bir araçtır. Böylece kurumlar yalnızca hizmet kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda kurum kültürü, kurumsal sadakat ve çalışan bağlılığı gibi önemli alanlarda da sürdürülebilir gelişim sağlarlar. Özel eğitim kurumlarının kendine özgü yapısı ve hizmet ettiği öğrenci profili göz önünde bulun-

durulduğunda, bu modelin benimsenmesi ve kuruma özgü uyarlanması hem hizmet kalitesinin artırılmasında hem de kurumsal sadakatin teşvik edilmesinde önemli bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle, EFQM modelinin özel eğitim kurumlarında sistematik olarak ele alınması, gelişim alanlarının belirlenmesine katkı sunarak mevcut uygulamaların değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, modelin kurumsal sadakatle ilişkili boyutlarının incelenmesi, çalışan bağlılığını etkileyen temel faktörlerin anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek analizler hem yöneticilere hem de politika yapıcılara rehberlik etmekte ve stratejilerin oluşturulmasına olanak tanımaktadır.

1.EFQM Mükemmellik Modeli Boyutları

1.1. Liderlik

Liderlik davranışları, faaliyet ve vizyon oluşturan aynı zamanda işletme için bir iş kültürünü teşvik eden önemli ve etkili faktördür. Toplam Kalite Yönetimi'nde liderlik, hedeflenen kaliteye ulaşma açısından önemli bir işleve sahiptir (Güzel, D., & Küçükoğlu, U. (2019). Aynı zamanda işletmeyi sürekli geliştirmeye yönelterek toplam kalite yönetimine olan ihtiyacı artırır. Bu nedenle misyon, vizyon ve değerlerin kurum/hizmet içindeki lider iş yöneticileri tarafından nasıl geliştirilip somutlaştırıldığını ve eylemleriyle yönetim sisteminin uygulanmasını nasıl sağladıklarını incelemek liderliğin rolüdür. EFQM Mükemmellik Modeli'nde liderlik, kurumsal başarının temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilir. Yöneticilerin, stratejik vizyon oluşturma, paydaşları etkileme ve sürekli iyileştirme kültürünü yerleştirme becerilerine odaklanır (EFQM, 2020). Özel eğitim kurumlarındaki liderlik, yalnızca yönetsel işlevlerin yerine getirilmesi değil, aynı zamanda öğrenci farklılıklarına duyarlı, kapsayıcı ve destekleyici bir okul kültürü oluşturmayı gerektirir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, özel eğitim alanında dönüşümcü ve güçlendirici liderlik yaklaşımlarının kalite yönetim sistemleriyle entegre edilmesinin hizmet kalitesine doğrudan katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Leithwood & Sun, 2012). Yönetimin en güçlü ve yegâne aracı güvendir (Güzel, D., & Deligöz, K. (2014). Bu durum liderin etik değerlere bağlılığı ve toplumsal sorumluluk bilinci, özel gereksinimli bireylerin eğitimi söz konusu olduğunda daha da kritik bir hal alır. Dolayısıyla özel eğitim kurumlarında EFQM liderlik kriterlerinin benimsenmesi hem çalışan memnuniyetini hem de öğrenci başarısını artırabilecek stratejik bir adımdır.

1.2. Politika ve Strateji

Politika, kurumların temel değerini ve amaçlarını belirleyen öncü ilkelerdir; strateji ise bu doğrultuda uzun vadeli olarak hedeflere ulaşmak için izlenen yöntemler

bütünüdür (EFQM, 2020). Bu doğrultuda politika ve strateji unsuru, özel eğitim kurumlarının misyon ve vizyonlarını açık bir şekilde tanımlayarak, kurumun tüm paydaşlarına rehberlik eden bir yol haritası işlevi görmektedir. Özel eğitim kurumlarında stratejik yönetimin uygulanması öğrenci ihtiyaçlarının çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, esnek ve uyarlanabilir politikalar gerektirmektedir. Özel eğitim kurumlarında, öğrenci memnuniyeti ve eğitim kalitesinin artırılması için stratejik planlamanın önemi büyüktür (Taraza, vd., 2024). Bununla beraber stratejik planlamanın etkin kullanılması, özel eğitim kurumlarında hizmet kalitesinin sürekli iyileştirilmesine zemin hazırlamakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmaktadır. Sonuç olarak, EFQM Modeli, özel eğitim kurumlarında stratejik yönetimin güçlendirilmesi, süreçlerin iyileştirilmesi ve paydaş memnuniyetinin artırılması açısından vazgeçilmez bir araçtır (Taraza, vd., 2024). Sonuç olarak, EFQM modelinde politika ve stratejinin özel eğitim kurumlarında benimsenmesi hem kurumsal başarıyı hem de öğrenci memnuniyetini artırmak için zorunlu bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (EFQM, 2020).

1.3 İnsan Kaynakları Yönetimi

EFQM Mükemmellik Modeli, kurumların sürdürülebilir başarıya ulaşmasında stratejik bir yönetim aracı olarak işlev görmekte olup, bu süreçte insan kaynaklarının rolünü ön plana çıkararak organizasyonel gelişimi desteklemektedir (EFQM, 2020). EFQM Modelinde insan kaynakları yönetimi kriteri, çalışanların kurumsal hedeflere katkı sağlamaları için yetkilendirilmesini, geliştirilmesini ve motive edilmesini esas almaktadır (Tekmen & Atan Tarlacı, 2023). Bu yaklaşım, öğretmen performansının oldukça önemli olduğu ve hizmet kalitesinin büyük ölçüde ihtiyacı olan özel eğitim kurumları içinde önem arz etmektedir. Özel eğitim kurumlarında, eğitmenin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, performanslarının çok boyutlu kriterlerle değerlendirilmesi ve motivasyonlarının yüksek tutulması, öğrenci başarısını ve kurumsal itibarı doğrudan etkilemektedir (Tatlı, 2019). Bununla beraber EFQM modelini örnek alan kurumlarda çalışan memnuniyetinin ve bağlılığının arttığı; bu durumun öğrenci memnuniyeti ve başarı oranlarına da olumlu yansıdığı gözlemlenmiştir (Özel Arena Eğitim Kurumları, 2024). Bununla beraber, özel eğitim kurumlarının rekabetçi yapısına bakıldığında, nitelikli insan kaynağının kuruma kazandırılması ve elde tutulması, kurumsal sürdürülebilirlik açısından elzem bir başarı faktörüdür (Baltacı & Vural, 2022).

1.4. Süreç

EFQM Mükemmellik Modeli'nin temel bileşenlerinden biri olan "Süreçler" kriteri, özel eğitim kurumlarında kalite yönetiminin sürdürülebilirliği açısından

kritik bir rol oynamaktadır. Bu kriter, kurumların eğitim, yönetim ve destek süreçlerini sistematik olarak planlamalarını, uygulamalarını, izlemelerini ve sürekli iyileştirmelerini hedeflemektedir (EFQM, 2020). Aynı zamada süreç, bir kurumun belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere yapılandırılmış ve tekrarlanabilir faaliyetler bütünüdür. Süreçler, girdileri çıktılara dönüştüren, ölçülebilir ve sürekli iyileştirilebilir yapılar olarak tanımlanmaktadır. Eğitim kurumlarında bu süreçler; öğretim, rehberlik, değerlendirme ve yönetimsel işleyiş gibi temel faaliyetleri kapsamaktadır. Özel eğitim kurumlarında süreç yönetimi, öğrenci merkezli yaklaşımların etkinliğini artırmak için önemlidir. (Özel Arena Eğitim Kurumları, 2024). Özel eğitim kurumlarındaki süreçler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilen eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasını içermektedir. Bu süreçler hem öğrencilerin gelişimini desteklemek hem de ailelerle etkili iletişim kurmak amacıyla sürekli olarak gözden geçirilip iyileştirilmektedir. Süreç yönetiminin etkin olması, öğretmenlerin iş yükünü düzenlerken, eğitim kalitesinin standartlara uygun şekilde sürdürülmesini sağlamaktadır. Ayrıca, özel eğitimdeki farklı öğrenme stillerine uygun yöntemlerin geliştirilmesi süreçlerin esnekliğini ve adaptasyon kabiliyetini gerektirmektedir. Bu nedenle, özel eğitim kurumlarında süreçlerin doğru yönetilmesi hem akademik başarıyı artırmakta hem de öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemektedir. Süreçlerin etkin yönetimi, kurumların stratejik hedeflerine ulaşmasında da önemli bir faktördür. EFQM modelinin uygulanmasıyla süreçlerin sürekli iyileştirilmesinin, öğrenci ve paydaş memnuniyetini artırdığı ve eğitimde eşit fırsatlar sağladığı görülmektedir (Steed, vd., 2005). Ayrıca, süreçlerin düzenli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi, kurumların performansını artırmakta ve paydaşların beklentilerini karşılamada etkili olmaktadır (Espiñeira-Bellón, vd., 2024).

1.5. İş Birliği ve Kaynaklar

EFQM Mükemmellik Modeli'nin önemli kriterlerinden biri olan "İş Birliği ve Kaynaklar", kurumların hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duyduğu beşerî, finansal, teknolojik ve bilgi kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde yönetmesini ifade eder. (EFQM, 2020). Özel eğitim kurumlarında bu kriterler, öğrenci odaklı hizmetlerin geliştirilmesi eğitim kalitesinin artırılması yönünden önemlidir. Kurum içi iş birliği, çalışan bağlılığını artırırken, dış paydaşlarla kurulan iş birlikleri ise özel eğitim hizmetlerinin kapsamını ve kalitesini artırmaktadır (Espiñeira-Bellón, vd., 2024). Bununla beraber kaynakların doğru kullanılması, ihtiyaç duyulan eğitim materyallerinin temin edilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi gibi geniş bir pencerede etkinlik göstermektedir.

Hizmet kalitesinin ölçülmesi, hizmet kalitesi iyileştirme ve geliştirme sürecinin de ilk aşamasını oluşturmaktadır (Güzel, D., & Kotan, G. (2013). Özel eğitim kurumlarında kaynakların verimli kullanılması ve iş birliğinin etkili bir şekilde yürütülmesi, eğitimin sürekliliği ve ilerlemesi açısından kritik öneme sahiptir; bu durum hem hizmet kalitesini artırır hem de maliyet açısından önemli kazanımlar sunmaktadır (EFQM, 2020). Aynı zamanda nitelikli personelin istihdamı ve profesyonel gelişim programlarının desteklenmesi, kaynak yönetiminin temel taşlarındandır (Tekmen & Atan Tarlacı, 2023). Finansal kaynakların şeffaf ve verimli kullanılması, kurumun uzun vadeli sürdürülebilirliği için önemlidir (Baltacı & Vural, 2022). Teknolojik yatırımlara öncelik verilmesi ve eğitimde yenilikçi yaklaşımların desteklenmesi, öğrenci ihtiyaçlarına daha hızlı ve etkili çözümler sunulmasını sağlamaktadır. Özel eğitim kurumlarında bu model çerçevesinde iş birliği ve kaynakların etkin yönetimi, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, kurumsal performansın güçlendirilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik etkili çözümler üretilmesi açısından hayati bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, özel eğitim kurumlarının hem rekabet gücünü artırmakta hem de sosyal sorumluluklarını yerine getirmelerine olanak tanımaktadır (Özel Arena Eğitim Kurumları, 2024).

2. Kurum Sadakati

Kurum sadakati, çalışanların kurumsal hedeflere olan inançları, kurum kültürüne uyumları ve uzun vadeli bağlılıkları ile ilişkilidir (Türkoğlu & Başok, 2018). Kurum sadakati, yalnızca çalışanların uzun süre görevde kalmasıyla değil, aynı zamanda kurumsal bilgi birikiminin sürdürülebilirliği ve hizmet kalitesinin sürekliliği açısından da büyük önem arz etmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2020). Özellikle özel eğitim kurumlarında kurum sadakati, öğrencilere bireysel destek sağlayan eğitimcilerin uzun süreli katkılarını garanti altına almak için kritik bir faktördür. Özel eğitimde çalışanlar, yüksek duygusal dayanıklılık ve uzmanlaşma gerektiren görevler üstlendiğinden, sadık bir kadro öğrenci gelişimi açısından büyük fark yaratmaktadır (Espiñeira-Bellón, vd., 2024). EFQM modeli ile çalışanların yetkinliklerinin tanınması ve geliştirilmesi, sadakati artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir (EFQM, 2020). Sadık çalışanlar, kurumun misyonunu benimser ve öğrenci ile veli arasındaki ilişkilerde sağlam bir güven temeli oluşturur (Türkoğlu & Başok, 2018). Kurum sadakatinin düşük olduğu özel eğitim kurumlarında, personel değişimi sık görülür ve bu da hem öğrenci gelişimini hem de eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir (Anadolu Üniversitesi, 2020). EFQM kriterlerinin uygulanması, bu kurumlarda daha tutarlı ve kaliteli hizmetlerin sunulmasını sağlayarak personel memnuniyetini artırmaktadır (Tatlı, 2019).

Ayrıca, EFQM'nin liderlik boyutunda öne çıkan değer odaklı yönetim yaklaşımı, çalışanların aidiyet duygusunu güçlendirerek kuruma bağlılığı artırmaktadır (EFQM, 2020). Bu bağlılık sayesinde, kurum kriz anlarında dahi çalışanların motivasyonunu ve performansını yüksek seviyede tutmaktadır. EFQM modeli bağlamında kurum sadakati, özel eğitim kurumlarının uzun vadeli başarısı için vazgeçilmez bir faktördür. EFQM modeli, sadece kaliteyi değil, aynı zamanda çalışan bağlılığını da sistematik şekilde ele alarak sürdürülebilir eğitim performansını mümkün kılmaktadır (Espiñeira-Bellón, vd., 2024). Bu sebeple, özel eğitim kurumlarında EFQM ilkelerine uygun olarak kurum sadakatini güçlendiren politikalar geliştirilip hayata geçirilmelidir.

3.Yöntem

3.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, EFQM Mükemmellik Modeli'nin ana boyutlarının özel eğitim kurumlarında çalışanların kurum sadakati üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Erzurum'da faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, EFQM boyutlarının (liderlik, süreçler, iş birliği ve kaynaklar, vb.) kurum sadakatinde nasıl rol oynadığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca, özel eğitim gibi yüksek düzeyde duygusal emek gerektiren bir alanda, kurum sadakatinin sürdürülebilir hizmet kalitesindeki kritik rolüne de vurgu yapılmaktadır.

3.2.Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada EFQM Mükemmellik Modeli temel boyutlarının özel eğitim kurumlarında nasıl uygulandığını ve bu uygulamaların çalışanların kurum sadakati üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş ve anket yöntemi ile veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan anket formu, katılımcılara çevrimiçi olarak iletilmiş ve veriler bu şekilde toplanmıştır. Anket liderlik, politika ve strateji, insan kaynakları yönetimi, süreç yönetimi, iş birliği ve kaynaklar, kurum sadakatini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Çalışma, Erzurum'da bulunan özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşan katılımcılar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Erzurum ilinde faaliyet gösteren özel eğitim okullarında görev yapan toplam 204 öğretmen mevcuttur (MEB,2025). Çalışmada tam sayım yöntemi kullanılmıştır. Tam sayım yöntemi, evrendeki tüm bireylerin kapsanmasını hedefleyen bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 2023). Bu yöntem aracılığıyla, örnekleme hatalarının en düşük seviyeye indirilmesi amaçlanmıştır. Ancak, çeşitli zaman ve ulaşılabilirlik kısıtları nedeniyle tüm evrene ulaşmak mümkün olmadığından 151 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu, EFQM Mükemmellik Modeli ve kurum sadakati

çerçevesinde yapılandırılmış olup toplam altı bölümden oluşmaktadır. Liderlik bölümü, yöneticilerin vizyon belirleme, çalışanları yönlendirme ve kuruma yön verme becerilerinin kurum kültürü üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Politika ve strateji bölümü, kurumun hedeflerini ne derece açık ve sistemli bir şekilde belirlediğini ve bu hedeflerin çalışanlar tarafından nasıl benimsenip benimsendiğini değerlendirmek amacıyla dahil edilmiştir. İnsan kaynakları yönetimi kısmı, çalışanların yetkinliklerinin geliştirilmesi, ödüllendirme sistemleri ve iç motivasyon unsurlarının kurumsal bağlılıktaki rolünü incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Süreç boyutu, özel eğitim kurumlarındaki işleyişin planlı, izlenebilir ve sürekli iyileştirmeye açık olup olmadığını analiz etmeyi hedeflemektedir. İş birliği ve kaynaklar bölümü ise kurumların iç ve dış paydaşlarla kurduğu ilişkiler ve kaynaklarını ne derece etkin kullandığına dair veriler sunmak üzere anket formuna eklenmiştir. Son olarak, kurum sadakati bölümü, öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını ve kurumsal değerlere olan aidiyetlerini değerlendirmek için yer verilmiştir.

Anket soruları, Likert ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır ve katılımcılara 1'den 5'e kadar bir derecelendirme sistemi sunulmuştur. (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum). Toplanan anket verileri, SPSS.20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.3.Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Çalışmada kullanılan ölçekler, literatürdeki farklı çalışmalardan alınmıştır. Ölçekler ve alındıkları çalışmalar Tablo 1' de gösterilmiştir.

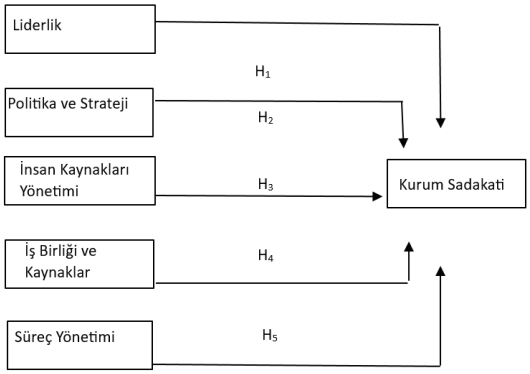
Tablo 1. Araştırmada kullanılan Ölçekler

Ölçekler	Soru Sayısı	Kaynak
Liderlik	5	García, J. Á., Rama, M. D. L. C. D. R., & Alonso, M. V. (2014).
Politika ve Strateji	6	
İnsan Kaynakları Yönetimi	6	
İş Birliği ve Kaynaklar	4	
Süreç	5	Anastasiadou, S. D., & Zirinoglou, P. A. (2015).
Kurum Sadakati	4	VAN DYNE, Linn, Graham Jill W., Dienesch, Richard M. (1994)

3.4.Araştırma Modeli ve Hipotezler

EFQM Mükemmellik Modeli'nin temel boyutları arasında yer alan liderlik, politika ve strateji, insan kaynakları yönetimi, süreç, iş birliği ve kaynaklar ile kurum sadakati arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1.Araştırma Modeli



H_1: Liderlik yaklaşımının, kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.

H_2: Kurum politika ve stratejisinin kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.

H_3: Kurum insan kaynakları yönetiminin kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.

H_4: Kurum iş birliği ve kaynaklarının kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.

H_5: Kurum süreç yönetiminin kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.

4. Araştırmanın Bulguları

Çalışmada elde edilen verilerin demografik değişkenleri; frekans analizine tabi tutulmuş ve elde edilen değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Demografik Veriler

Cinsiyet	F r e - kans	(%)		Medeni durum	Frekans	(%)
Kadın	68	45,0%		Evli	103	68,2%
Erkek	83	55,0%		Bekar	48	31,8%
Toplam	151	100%		Toplam	151	100%
Gelir Durumu	F r e - kans	(%)		Eğitim Durumu	Frekans	(%)
25.000 TL ve altı	9	6,0%		Ön lisans Mezunu	**3**	2,0%
25.001 TL-35.000TL	3	2,0%		Lisans Mezunu	128	84,8%
35.001 TL-45.000 TL	31	20,5%		Yüksek Lisans	19	12,6%
45.001 TL-55.000 TL	69	45,7%		Doktora	1	0,7%
65.000 TL üzeri	31	20,5%		Toplam	151	100%
Toplam	151	100%				
Yaş Aralığı	F r e - kans	(%)		Kurumdaki Çalışma Süresi	Frekans	(%)
18-24	12	7,9%		0-5 yıl	71	47,0%
25-31	28	18,5%		6-11 yıl	51	33,8%
32-38	57	37,7%		12-17 yıl	13	8,6%
39-44	26	17,2%		18-23 yıl	5	3,3%
45 ve üzeri	28	18,5%		24 yıl ve üzeri	11	7,3%
Toplam	151	100%		Toplam	151	100%

Araştırma kapsamında Erzurum ilindeki özel eğitim kurumlarında görev yapan toplam 151 öğretmenden elde edilen ve Tablo 2'de yer alan demografik verilere göre, Katılımcıların %55,0'ı erkek, %45,0'ı ise kadındır. Medeni durum açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %68,2'si evli, %31,8'i ise bekârdır. Yaş dağılımı incelendiğinde en yüksek oran %37,7 ile 32–38 yaş aralığında yer almakta, bunu %18,5 oranıyla 25–31 yaş grubu ve 45 yaş ve üzeri grup izlemektedir. Katılımcıların

kurumdaki çalışma süresi dağılımına bakıldığında ise %47,0'ının 0-5 yıl, %33,8'inin ise 6-11 yıl arasında çalıştığı, dolayısıyla örneklemin büyük oranda genç ya da orta deneyim düzeyine sahip öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu demografik bulgular, araştırmanın hedef kitlesi olan özel eğitim öğretmenlerini temsil etme açısından yeterli çeşitlilik ve dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmada ölçeklerin güvenilirliklerini test etmek için Cronbach's Alpha değerlerine bakılmış ve bu değerler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklerin Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçekler	**Cronbach's Alpha (α)**
Liderlik	,918
Politika ve Strateji	,906
İnsan Kaynakları Yönetimi	,856
İş Birliği ve Kaynaklar	,825
Süreç yönetimi	,769
Kurum Sadakati	,852

Tablo 3'te yer alan Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde; liderlik ölçeğinin 0,918, politika ve strateji ölçeğinin 0,906, insan kaynakları yönetimi ölçeğinin 0,856, iş birliği ve kaynaklar ölçeğinin 0,825, süreç yönetimi ölçeğinin 0,769 ve kurum sadakati ölçeğinin 0,852 olduğu görülmekte olup, tüm ölçeklerin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin istatistiksel analizler için güvenilir bir ölçme yapısını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada cevaplayıcıların ölçeklere ilişkin algılarını ölçmek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Ortalama	Standart Sapma
Liderlik		
Çalışanlar, organizasyonda değişikliklerin uygulanmasına yardımcı olmak için teşvik edilir.	3,92	,717

Yöneticiler ve denetçiler çalışanlarını motive eder ve onların üst düzeyde iş yapmalarına yardımcı olur.	3,97	,808
Yönetim, personelin çabalarını ve elde ettiği gelişmeleri takdir eder.	4,00	,825
Yönetici, beklentileri ve görüşleri hakkında bilgi sahibi olmak için farklı katılımcılarla temas halindedir.	3,90	,798
Yöneticiler, iyileştirme için yapılması gereken değişiklikleri belirler ve uygulanması için çalışanı teşvik eder.	4,00	,841
Ort.	3,96	
Politika ve Strateji		
Öğrenci ihtiyaçları ve kurum kapasiteleri hakkındaki bilgiler doğrultusunda stratejiler ve planlar geliştirilir ve uygulanır.	3,99	,753
Yönetim, stratejisini ve hedeflerini tüm personele iletir.	3,93	,758
Yönetim, stratejisini ve hedeflerini müşterilere, tedarikçilere ve bilinen diğer dış etkenlere iletir.	3,79	,859
Personel, hedeflerin ve planların tanımlanmasına katkı sunar.	3,96	,791
İş stratejilerinden veya planlarından temel süreçler belirlenir ve geliştirilir.	3,89	,818
Sonuçlar, iyileştirmelerin yapılması amacıyla planlanan sonuçlarla karşılaştırılarak değerlendirilir.	3,89	,784
Ort.	3,91	
İnsan Kaynakları Yönetimi		
İnsan kaynakları yönetimi, iş stratejisi ve/veya planları doğrultusunda yapılır.	3,93	,772
Yönetim kalite prensipleri konusunda kalifiyedir.	3,93	,801
Çalışanlar ekip çalışmasında yeteneklidir.	4,03	,721
Öğrencilerin deneyim ve kapasite geliştirmeleri güncel ve gelecekteki ihtiyaçlara göre ayarlanır veya duruma göre özel kapasite geliştirme planları geliştirilir.	3,96	,711
Öğrenciler, organizasyon için hiçbir risk oluşturmadan sorumluluk almaya ve karar almaya, iyileştirme faaliyetlerine katılmaya, ekip halinde çalışmaya vb. teşvik edilir ve desteklenir.	3,97	,697
Çalışanlar arasındaki iletişim aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve yataydır, böylece çalışanların iyi bilgilendirilmiş olduğu düşünülür ve fikirlerine değer verilir.	3,97	,716

Ort.	3,96	
İş Birliği ve Kaynaklar		
Kuruluşun toplam performansını iyileştirmek için binalar, ekipmanlar ve diğer malzemeler (kullanım şekli, bakım, sigortalar, yenilemeler vb.) için bir yönetim planı hazırlanır.	3,98	,716
Stratejinin başarısını garanti altına almak için ekonomik ve finansal kaynaklar tahsis edilir ve doğru şekilde kullanılır.	3,97	,730
Tüm önemli bilgiler ve üretilen bilgiler toplanır ve yönetilir, bunun sonucunda ilgili personel için güvenilir ve kullanıcı dostu bir bilgi elde edilir.	3,93	,772
Genel olarak kaynakların yönetimi stratejiye göre yapılır.	3,94	,603
Ort.	3,96	
Süreç Yönetimi		
Eğitim faaliyeti öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verir.	3,95	,700
Eğitim faaliyeti kurumların/okulların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verir.	3,86	,749
Eğitim faaliyeti toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verir.	3,84	,775
Merkezi yönetim, temel prosedürleri ve eylemleri izleme ve analiz etme yönünde çaba sarf eder.	3,81	,882
Yaratıcılık ve yenilikçilik, yeni prosedürler ve hizmetler geliştirmeyi hedefleyerek uygulanır.	3,89	,713
Ort.	3,87	
Kurum Sadakati		
İşyerimi dışarıda en iyi şekilde temsil ederim.	4,19	,680
Dış tehditlere karşı iş yerimi savunurum.	4,24	,619
Başkalarına bu iş yerini çalışmak için iyi bir yer olduğunu söylerim.	4,19	,677
Kurumu eleştiren iş arkadaşlarıma karşı iş yerimi savunurum.	3,97	,787
Ort.	4,15	

Bu çalışma kapsamında katılımcıların farklı yönetim ve organizasyon boyutlarındaki algı düzeylerini değerlendirmek amacıyla ölçekler bazında ortalamalar hesaplanmıştır. Tablo 4 'te elde edilen sonuçlara göre en yüksek ortalamanın kurum sadakati ($\bar{x}$ = 4,15) ölçeğinde olduğunu, bu bulgunun katılımcıların kurumlarına yönelik bağlılık ve sadakat düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Liderlik ($\bar{x}$ = 3,96), insan kaynakları yönetimi ($\bar{x}$ = 3,96), iş birliği ve kaynaklar ($\bar{x}$ = 3,96) ölçekleri benzer

ortalamalarla katılımcıların bu boyutlardaki olumlu algılarını yansıtmaktadır. Politika ve strateji ($\bar{x}$ = 3,91) ve süreç yönetimi ($\bar{x}$ = 3,87) ölçeklerinde ise ortalama değerlerin diğer boyutlara göre daha düşük olduğu, bu durumun ilgili alanlarda katılımcıların gelişim ve iyileştirmeye daha fazla ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, organizasyonel yapı ve uygulamalara ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesine katkı sağlayarak, geliştirme alanlarının saptanmasında rehberlik edebilir.

4.1. Hipotezlerin Test Edilmesi

Çalışmada hipotezlerin test edilmesi için Regresyon Analizleri yapılmış ve değerler tablolarla belirtilmiştir.

Liderlik yaklaşımının, kurumun sadakati üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Liderlik Yaklaşımın Kurumun Sadakati Üzerindeki Etkisi

R	**R^2**	**Düzenlenmiş R^2**	**Tahmini Standart Hata**	**Sig.**	**D.Watson**
,853	,720	,716	,35471	,000	1,631
Bağımsız Değişken: Liderlik Bağımlı Değişken: Kurum Sadakati					

	B	Standart Hata	**Std.Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	,773	,157		4,587	,000
Liderlik	,782	,051	,851	19,025	,000
Bağımlı değişken: Kurum Sadakati					

Tablo 5'teki sonuçlara göre modelin açıklayıcılık düzeyi R^2 =,720'dir. Liderlik yaklaşımın kurumun politika ve stratejisi üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır p= 0.000 (p<0.05)'dir. Bu durumda liderlik yaklaşımın kurum sadakati üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuş olup H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

Politika ve Stratejinin Kurum Sadakati üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Politika ve Stratejinin Kurum Sadakati Üzerindeki Etkisi

R	R^2	Düzenlenmiş R^2	Tahmini Standart Hata	Sig.	D.Watson
,632	,399	,395	,44866	,000	1,701
Bağımsız Değişken: Politika ve Strateji Bağımlı Değişken: Kurum Sadakati					

	B	Standart Hata	Std.Beta	t	Sig.
Sabit	1,969	,222		8,878	,000
Politika ve Strateji	,557	,056	,632	9,949	,000
Bağımlı Değişken: Kurum Sadakati					

Tablo 6'daki sonuçlara göre modelin açıklayıcılık düzeyi R^2 =,399'dur. Politika ve stratejinin kurumun sadakati üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır p= 0.000 ($p<0.05$)'dir. Bu durumda politika ve stratejinin kurumun sadakati üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuş olup H_2 hipotezi kabul edilmiştir.

İnsan kaynakları yönetiminin kurum sadakati üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. İK Yönetiminin Kurum Sadakati Üzerindeki Etkisi

R	R^2	Düzenlenmiş R^2	Tahmini Standart Hata	Sig.	D.Watson
,700	,490	,486	,41347	,000	1,662

Bağımsız Değişken: İnsan Kaynakları Yönetimi Bağımlı Değişken: Kurum Sadakati					

	B	**Standart Hata**	**Std.Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	1,261	,244		5,179	,000
İK Yönetimi	,728	,061	,700	11,958	,000
Bağımlı Değişken: Kurum Sadakati					

Tablo 7'deki sonuçlara göre modelin açıklayıcılık düzeyi R^2 =,490'dır. İnsan kaynakları yönetiminin kurum sadakati üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır p= 0.000 (p<0.05)'dir. Bu durumda insan kaynakları yönetiminin kurum sadakati üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuş olup H_3 hipotezi kabul edilmiştir.

İş birliği ve kaynakların kurumun sadakati üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. İş Birliği ve Kaynakların Kurum Sadakati Üzerindeki Etkisi

R	R^2	Düzenlenmiş R^2	Tahmini Standart Hata	Sig.	D.Watson
,537	,289	,284	,48824	,000	1,762
Bağımsız Değişken: İş Birliği ve Kaynaklar Bağımlı Değişken: Kurum Sadakati					

	B	**Standart Hata**	**Std.Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	2,016	,277		7.282	,000
Kurum Sadakati	,538	,069	,537	7,773	,000

Tablo 8'deki sonuçlara göre modelin açıklayıcılık düzeyi R^2 =,289'dur. İş birliği ve kaynakların kurumun sadakati üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır p= 0.000 (p<0.05)'dir. Bu durumda İş birliği ve kaynakların kurumun sadakati üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuş olup H_4 hipotezi kabul edilmiştir.

Süreç yönetiminin kurum sadakati üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 9'de gösterilmiştir.

Tablo 9. Süreç Yönetiminin Kurum Sadakati Üzerindeki Etkisi

R	R^2	Düzenlenmiş R^2	Tahmini Standart Hata	Sig.	D.Watson
,517	,267	,262	,49555	,000	1,674
Bağımsız Değişken: Süreç Yönetimi Bağımlı Değişken: Kurum Sadakati					

	B	**Standart Hata**	**Std.Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	2,059	,286		7,195	,000
Kurum Sadakati	,537	,073	,517	7,368	,000

Tablo 9'deki sonuçlara göre modelin açıklayıcılık düzeyi R^2 =,267'dir. Süreç yönetiminin kurumun sadakati üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır p= 0.000 (p<0.05)'dir. Bu durumda süreç yönetiminin kurumun sadakati üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuş olup H_5 hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda hipotezlerinin kabul durumları Tablo 10'te gösterilmiştir.

Tablo 10. Hipotezlerin Kabul Durumu

	Kabul Durumu
H_1: Liderlik yaklaşımının, kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.	Kabul
H_2: Kurum politika ve stratejisinin kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.	Kabul

H_3: Kurum insan kaynakları yönetiminin kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.	Kabul
H_4: Kurum iş birliği ve kaynaklarının kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.	Kabul
H_5: Kurum süreç yönetiminin kurum sadakati üzerinde pozitif bir etkisi vardır.	Kabul

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma EFQM Mükemmellik Modeli'nin temel boyutlarının Erzurum'daki özel eğitim kurumlarındaki çalışanlarının kurum sadakati üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. EFQM modeli, Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı tarafından geliştirilen, bir organizasyonun liderlikten başlayarak politika ve strateji, insan kaynakları, süreç yönetimi gibi boyutlarını kapsayan bütüncül bir mükemmellik çerçevesidir. Araştırma kapsamında kurulan hipotezler, bu boyutların kurum bağlılığı üzerinde nasıl bir sonuç doğurduğunu test etmeye yöneliktir. Liderlik boyutu, yöneticilerin vizyon belirleme, karar alma ve çalışanlara ilham verme konularındaki tutum ve davranışlarını ifade eder. Politika ve strateji boyutu ise, kurumun uzun vadeli hedeflerini ve bu hedeflere ulaşma yöntemlerini belirleyen planlar ve ilkeleri kapsar; bu unsurlar, kurumsal yönelim ve kültür açısından belirleyicidir. İnsan kaynakları kurumu, insan sermayesini verimli ve adil bir şekilde yöneten ve geliştiren stratejik bir organizasyonel destek sistemidir. Süreç yönetimi kurumun işleyişinin düzenini sağlayan ve her adımı planlı bir akışa dönüştüren bir kalite haritasıdır. İş birliği ve kaynak yönetimi, kurumun mevcut kaynaklarını en verimli biçimde değerlendirmesini sağlarken; ekip içinde ve dış paydaşlarla kurulan dayanışma sayesinde sürdürülebilir bir sinerji ortamı yaratır. Kurum sadakati çalışanların sadece iş yerinde kalmaya değil, kuruma yürekten bağlı olmaya istekli oldukları güçlü bir aidiyet hissidir. Tüm hipotezlerin kabul edilmesi, bu modelin hem kalite yönetimi hem de çalışan bağlılığı alanında etkin bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında uygulayıcılar için liderlerin şeffaf, destekleyici ve vizyoner bir yönetim anlayışı benimsemeleri önerilmektedir. Kurumların politika ve stratejilerini, çalışanların sesini duyan ve katılımcılığı teşvik eden şekilde tasarlamaları gerekmektedir. İK uygulamalarında adalet, fırsat eşitliği ve çalışan gelişimi ön planda tutulmalıdır. Süreçlerin basit, açık ve iyi planlanmış olması, çalışanların iş yükünü azaltarak performanslarını artıracaktır. Kurum sadakatini güçlendirmek için liderlerin geri bildirim mekanizmaları oluşturması ve çalışanların moralini destekleyecek

politikalar geliştirmesi önemlidir. Ayrıca, kurumların eğitim materyalleri, teknoloji ve destek sistemlerini geliştirmesi süreç verimliliğini artırmaktadır.

Bu çalışma, EFQM boyutlarının bir arada ele alındığında kurum bağlılığı ve performansı üzerinde güçlü etkiler yarattığını ortaya koyarak literatüre önemli katkılar sağlamaktadır. Akademik çalışmalar için, EFQM modelinin farklı sektörlerde ve kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı analizlerinin yapılması önerilmektedir. Ayrıca, gelecek araştırmalarda örneklem genişletilerek daha derinlemesine analizler yapılabilir. EFQM boyutları arasında aracılık ve düzenleyici etkilerin test edilmesi, modelin kuramsal yapısının güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Akademik alanda, EFQM modelinin yalnızca süreç ve sonuç odaklı bir sistem değil, aynı zamanda insana odaklanan bir bağlılık ve motivasyon aracı olduğu vurgulanmalıdır.

Kaynakça

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ. (2020). EFQM Modeli Kapsamında Kurumsal Sosyal Sorumluluk ile Kurumsal İmaj Arasındaki İlişki. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/9476/689410.pdf?sequence=1 (Erişim tarihi 09.04.2025)

ANASTASİADOU, S. D., & ZİRİNOGLOU, P. A. (2015). EFQM dimensions in Greek primary education system. *Procedia Economics and Finance*, *33*, 411-431.

EDGEMAN, R.L., JONKER, J. (2000). Lessons from Leonardo: Application of Da Vincian Principles to Organizational Excellence. Quality Australia, 14(4), 28-31.

EFQM modeli ile ilerlemeyi seçtik. Eko Haber. https://www.ekohaber.com.tr/ozel-arena-egitim-kurumlari-efqm-modeli-ile-ilerlemeyi-sectik

EFQM. (2020). *EFQM Model 2020.* EFQM Foundation. https://www.efqm.org (Erişim tarihi 08.04.2025)

GARCÍA, J. Á., RAMA, M. D. L. C. D. R., & ALONSO, M. V. (2014). The Effects of Quality Management Practices on Key Results: questionnaires sample for the industry of tourist accommodation in Spain. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, *16*, 351-373.

GÜZEL, D., & DELİGÖZ, K. (2014). Uyap Bilişim Sisteminin Türk Yargı Sisteminde Kullanılmasının Toplam Kalite Yönetimi Açısından İncelenmesi Uyap. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(7), 63-78.

GÜZEL, D., & KOTAN, G. (2013). Kütüphanelerde hizmet kalitesi ölçümü atatürk üniversitesi merkez kütüphanesi'nde bir uygulama. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 11-24.

GÜZEL, D., & KÜÇÜKOĞLU, U. (2019). Toplam kalite yönetimi uygulamalarının akademisyenlerin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinin incelenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*(4), 1707-1736.

GÜZEL, D., & YAZICILAR, F. G. (2016). Tedarik Zinciri İnovasyonunun Performansa Etkisi: Bir Uygulama. *Journal Of International Social Research*, *9*(47).

KARASAR, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (38. baskı). Nobel Yayıncılık.

LEİTHWOOD, K., & SUN, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational administration quarterly*, *48*(3), 387-423.

MEB.(2025). https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=25 (Erişim Tarihi: 07.04.2025)

RODRÍGUEZ-MANTİLLA, J. M., MARTÍNEZ-ZARZUELO, A., & LEÓN-CARRASCOSA, V. (2024). Identification of profiles in educational organizations as a result of the implementation of a quality management system. *International Journal of Educatio-*

nal Management, *39*(8), 18-40.

STEED, C., MASLOW, D., & MAZALETSKAYA, A. (2005). The EFQM excellence model for deploying quality management: A British-Russian journey. *Higher education in Europe*, *30*(3-4), 307-319.

TARAZA, E., ANASTASİADOU, S., PAPADEMETRİOU, C., & MASOURAS, A. (2024). Evaluation of quality and equality in education using the European foundation for quality management excellence model—a literature review. *Sustainability*, *16*(3), 960.

TATLI, Y., ÖZTÜRK, E., & OKATAN, B. S. (2019). EFQM Mükemmellik Modeli: Doğu Akdeniz Bölgesinde Faaliyet Gösteren İmalat İşletmelerinde Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*, 221-231.

TEKMEN, B., & TARLACI, Ö. A. (2023). EFQM Mükemmellik Modeli Girdi Kriterlerinin Yenileşim Performansı ve Kurumsal Performansa Etkisi ile Kurum Kültürünün Düzenleyici Rolü Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *21*(47), 62-100.

TÜRKOĞLU, T., & BAŞOK, N. (2019). Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (Efqm) Mükemmellik Modeli Çerçevesinde Kurum Kültürünün Yapılandırılması Ve Kurumsal İletişim İle İlişkilendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *7*(1), 172-204.

VAN DYNE, Linn, Graham Jill W., Dienesch, Richard M.."Organizational Citizenship Behavior: Construct Redefinition Measurement, And Validation", Acedemy of management Journal, Briarcliff manor : Aug 1994, Vol. 37, Iss. 4.

KODLAR VE SINIRLAR: DİJİTAL DÖNÜŞÜM SÜRECİNDE DEZAVANTAJLI GRUPLARIN EKONOMİK KATILIM DİNAMİKLERİ

Elmas Burcu Karataş*, Yusuf Yılmaz**

Özet

Bu araştırma, küresel dijital transformasyon sürecinin, dezavantajlı popülasyonların iktisadi hayata entegrasyonu üzerindeki potansiyel katalitik etkilerini ve bu süreçte ortaya çıkan inovatif fırsatları ele almaktadır. Çalışma, konvansiyonel istihdam modellerinin ihtiva ettiği fiziksel ve yapısal bariyerlerin, dijitalleşmenin sağladığı imkanlarla nasıl bertaraf edilebileceğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Yardımcı teknolojiler, esnek çalışma düzenlemeleri ve dijital platform ekonomileri üzerine odaklanan güncel akademik literatür, uluslararası en iyi uygulama örnekleriyle sentezlenerek kapsamlı bir analiz sunulmuştur. Elde edilen bulgular, dijital dönüşümün özellikle uzaktan çalışma modellerini yaygınlaştırarak, dezavantajlı bireyler için coğrafi ve mekânsal kısıtlayıcıları ortadan kaldırdığını işaret etmektedir. İleri düzey yardımcı teknolojilerin iş süreçlerine entegrasyonu, bu bireylerin mevcut yeteneklerini daha etkin bir biçimde kullanabilmelerine olanak tanımakta ve böylece verimliliklerini artırmaktadır. Ayrıca, dijital girişimcilik ve serbest çalışma platformları, engelli bireylere geleneksel iş gücü piyasasının rijit yapılarına alternatif olarak, kendi iktisadi değerlerini yaratma ve sürdürme özerkliği sunmaktadır. Bu gelişmeler, bugüne dek iş gücü piyasasında yeterince temsil edilmeyen ve potansiyeli değerlendirilemeyen önemli bir yetenek havuzunun, ekonomiye dahil edilmesi için kayda değer bir potansiyel barındırmaktadır. Dijital transformasyonun, uygun politika çerçeveleri ve kapsayıcı tasarım prensipleriyle desteklendiği takdirde, engelli bireylerin ekonomik katılımını ve finansal otonomisini güçlendirecek stratejik bir araç işlevi görebileceği sonucuna varılmıştır. Bu süreç, sadece bireysel düzeyde bir yetkilendirme sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda daha geniş ekonomik sistemin bütüncül verimliliğine ve toplumsal eşitliğe de dikkate değer katkılar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Girişimcilik, Engelli İstihdamı, Platform Ekonomisi, Uzaktan Çalışma, Dijital Kapsayıcılık

* Doktor, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Karabağlar Necmettin Erbakan Fen ve Teknoloji Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Teknoloji Proje Okulu, elmasburcukaratas@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-1828-9637.

** Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları, Doktora Programı, phdysfylmz@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-2553-4828.

Codes and Boundaries: Dynamics of Economic Participation Among Disadvantaged Groups in the Digital Transformation Process

Abstract

This study focuses on the potential positive effects of the digital transformation process on the economic participation of disadvantaged groups and the new opportunities arising from this process. Aiming to reveal how the physical and structural barriers created by traditional employment models can be overcome through digitalisation, this research is based on a synthesis of academic literature focusing on assistive technologies, flexible working models and digital platform economies, as well as international best practice examples. Findings show that digital transformation has popularised remote working models, eliminating geographical and spatial constraints for disadvantaged groups. The integration of advanced assistive technologies into work processes enables individuals to utilise their abilities more effectively. Furthermore, digital entrepreneurship and freelance platforms offer disabled individuals the opportunity to create their own economic value, independent of the rigid structures of the traditional employment market. These developments hold significant potential for bringing a talent pool that has previously been underrepresented in the labour market into the economy. Consequently, when supported by the right policies and inclusive design principles, digital transformation can serve as a powerful lever for increasing the economic participation and financial independence of individuals with disabilities. This process not only empowers individuals but also contributes to the overall efficiency of the economic system and social equality.

Keywords: Digital Transformation, Employment of People with Disabilities, Platform Economy, Remote Working, Digital Inclusion

Giriş

Dijital dönüşüm, ekonomide ve işgücü piyasasında köklü değişimler yaratmakta ve geleneksel engellerin aşılması adına yeni fırsatlar sunmaktadır. Özellikle engelli bireyler gibi dezavantajlı gruplar için teknoloji temelli yenilikler, geçmişte karşılaşılan fiziksel ve yapısal engellerin azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dünya genelinde her altı kişiden birinin engelli olduğu göz önüne alındığında, dijital dönüşümün bu bireyleri ekonomik yaşamın dışında bırakma riski taşımasına karşın, uygun şekilde yönlendirildiğinde kapsayıcılığı güçlendiren bir fırsat sunduğu görülmektedir (Weforum, 2021). Dijital teknolojiler, eğitim (edtech), finans (fintech), uzaktan çalışma ve çevrim içi ağ kurma olanakları aracılığıyla engelli bireylerin eğitim, istihdam ve finansal sisteme erişimini kolaylaştırmakta, böylece toplumsal ve ekonomik katılımlarını artırmaktadır. Ancak bu süreç, yalnızca erişim sağlamakla değil, bireylerin teknolojiyi anlamlı biçimde kullanabilmesini destekleyen beceri geliştirme, altyapı ve kapsayıcı tasarım politikalarıyla mümkündür. Yardımcı teknolojiler, çevrim içi öğrenme platformları ve uzaktan çalışma imkânları, engelli bireylerin üretkenliklerini ve istihdam sürdürülebilirliğini artırarak ekonomik büyümeye katkı sunmakta; buna karşın kapsayıcı dijital dönüşümün gerçekleşebilmesi, devlet, özel sektör ve sivil toplumun ortak sorumluluğunu gerektirmektedir. Zira engelli bireylerin iş hayatına dahil edilememesi yalnızca bireysel düzeyde ekonomik bağımsızlığı kısıtlamamakta, aynı zamanda toplum genelinde ekonomik kayıplara da yol açmaktadır. Nitekim işgücünde engelli bireylerin dışlanmasının, bir ülke ekonomisinde %7'ye varan potansiyel bir GSYİH kaybına neden olabileceği hesaplanmıştır (Weforum, 2021). Bu bağlamda, dijital teknolojilerin yükselişi ve yeni çalışma modelleri hem engelli bireylerin güçlendirilmesi hem de ekonomide kullanılmayan bir yetenek havuzunun değerlendirilebilmesi için kritik bir fırsat penceresi sunmaktadır.

1. Uzaktan Çalışma Modelleri İle Mekânsal Kısıtların Aşılması

Dijital dönüşümle birlikte yaygınlaşan uzaktan çalışma modelleri, engelli bireylerin işe erişimini sınırlayan ulaşım, bina erişilebilirliği ve standart ofis düzeni gibi fiziksel ve mekânsal kısıtları belirgin biçimde hafifletmektedir. Ev tabanlı ya da dağıtık çalışma düzeni, bireylerin kendi ihtiyaçlarına uygun donanım ve yardımcı teknolojileri çalışma ortamına entegre etmesine imkân tanımaktadır. Bu düzen, işe gidiş gelişin yarattığı zaman ve yorgunluk maliyetlerini azaltmakta, hareketlilik kısıtlılığı olanlar için işte kalıcılığı güçlendirmektedir. Pandemi döneminde ivme kazanan tele-çalışma, esnek zamanlama ve görev örgütlenmesi sayesinde enerji yönetimi, molaların plan-

lanması ve kişisel bakım gereksinimlerinin iş akışına gömülmesini kolaylaştırmaktadır. Nitel bulgular, bu esnekliğin ve çevresel kontrolün, fiziksel engelli çalışanların iş deneyimini iyileştirdiğini ve kurumsal uygulamaların bireysel gereksinimlere göre uyarlanması gerektiğini göstermiştir (Lecours, Gilbert ve Boucher, 2022).

Hukuki ve kurumsal boyutta "makul düzenleme" ilkesinin dijital işyerine taşınması, uzaktan çalışmanın kapsayıcılığını pekiştirmektedir. Uyum ilkesi, görev yeniden tasarımı, ekipman uyarlamaları ve esnek programların sistematikleşmesiyle engelli çalışanların tam ve eşit katılımını güvence altına almaktadır. Dijital işyerinde bu ilkenin işletilmesi, epizodik sağlık durumları veya psikososyal gereksinimleri olan çalışanların performansını süreklileştirmekte ve kurumsal kültürde yerleşik bariyerlerin çözülmesine katkı sunmaktadır. Politika ve uygulama literatürü, pandemiyle hızlanan dönüşümün yalnızca teknik bir geçiş değil, aynı zamanda ayrımcılık karşıtı normların çevrimiçi çalışma pratiklerine içkin kılınması gereğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, uzaktan çalışmanın yarattığı olanakların hukuk, politika ve örgüt tasarımı eksenlerinde kalıcı biçimde kurumsallaştırılması önerilmektedir (Blanck, 2020).

Makro düzeyde gözlenen istihdam etkileri, fırsat ve sınırlamaların birlikte ilerlediğini göstermektedir. Engelli çalışanlar uzaktan çalışma olasılığı bakımından akranlarından daha avantajlı duruma gelebilmekte, ancak mesleklerin içerdiği görev yapısı ve iş analizi çıktıları, evden çalışmaya elverişlilik bakımından dengesiz bir dağılım sergileyebilmektedir. Bu tablo, mekânsal bariyerlerin azalmasına karşın mesleki yatay ve dikey hareketlilik kanallarının eş zamanlı olarak güçlendirilmesini gerektirmektedir. Ücret farklarının ev temelli ya da hibrit düzenlerde de devam edebilmesi, erişim artışının otomatik olarak gelir eşitliğine dönüşmediğini göstermektedir. Dolayısıyla tele-çalışma, erişimi genişletmekte ve katılım eşiğini düşürmekte, fakat ücretlendirme, terfi ve kariyer gelişimi gibi süreçlerde ek müdahaleler gerekmektedir (Schur, Ameri ve Kruse, 2020).

Uzaktan ve platform temelli çalışma biçimleri, coğrafi yakınlık gereksinimini zayıflatarak kırsal veya yetersiz hizmet alan bölgelerde yaşayan engelli bireylerin işgücü ve destek hizmetlerine bağlanmasını kolaylaştırmaktadır. Tele-sağlık ve dijital müdahaleler, rehabilitasyon ve mesleki yeniden uyum süreçlerini mekândan bağımsız hâle getirerek istihdama hazırlık ve işte kalıcılık için tamamlayıcı bir altyapı rolü görmektedir. Video tabanlı etkileşim ve uzaktan değerlendirme, yolculuk maliyetlerini düşürmekte ve hizmetlere düzenli erişim olanağı sağlamaktadır. Bu destek katmanı, uzaktan çalışma deneyimini istikrarlı hâle getiren sağlık ve işlevsellik kazanımlarını

beslemektedir. Yine de kanıt temelinin güçlendirilmesi ve uygulamanın standardizasyonu gereksinimi devam etmektedir (Zhou ve Parmanto, 2019).

Platform ekonomisi ve isteğe bağlı işgücü düzenleri, mekânsal bağımlılığı azaltan bir başka kanal olarak öne çıkmaktadır. Evden yürütülebilen görevler ve esnek iş kabul süreçleri, toplu taşımaya bağımlılığı ve ofis içi görünürlükten doğan damgalama riskini azaltabilmektedir. Bununla birlikte algoritmik denetim, performans metriklerinin katılığı ve konaklama mekanizmalarının yetersizliği gibi tasarımsal sorunlar, engelli çalışanların deneyimini zorlaştırmaktadır. Bu alanda erişilebilir görev tasarımı, makul süre esneklikleri ve ayrımcı etkileşimleri azaltan platform ilkeleri kritik önem taşımaktadır. Düzenleyici çerçevenin, kişiselleştirilmiş ihtiyaçların tanınmasını ve hak temelli korumaların dijital platformlara uyarlanmasını güvence altına alacak şekilde güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Sannon ve Cosley, 2022; Harpur ve Blanck, 2020).

Kurumsal uygulamalar açısından, işe alım ve iş tasarımı süreçlerinin dijital dönüşüme paralel biçimde yeniden kurgulanması gerekmektedir. İnsan kaynakları bulguları, engelli istihdamının düşük devir, yüksek motivasyon ve olumlu çalışma iklimi gibi sonuçlar üretebildiğini göstermektedir. Çoğu düzenleme düşük maliyetle uygulanabilmekte ve dijital araçlarla ölçeklenebilir hâle gelmektedir. Buna karşın, rol-gereksinim eşleştirmesinde bilgi eksiklikleri ve bürokratik süreçler, uzaktan çalışmanın açtığı kapıların tam olarak kullanılmasını engelleyebilmektedir. Kurumsal eğitim, erişilebilir teknolojilerin standardizasyonu ve performans-değerlendirme sistemlerinde adalet odaklı revizyonlar, mekânsal bariyerlerin kaldırılmasının fırsata dönüşmesi için tamamlayıcı adımlar olarak öne çıkmaktadır (Aichner, Cologna ve Cvilak, 2024).

Son olarak, üretim ve hizmet süreçlerinin insan-merkezli tasarım ilkeleriyle güncellenmesi, uzaktan veya hibrit modellerin kalıcılığı için altyapısal bir gereklilik hâline gelmektedir. Endüstri 5.0 yaklaşımı, akıllı ve sürdürülebilir iş istasyonlarının kişiselleştirilebilir ve dayanıklı bir biçimde kurgulanmasını teşvik etmektedir. Araştırma alanındaki boşluklar, akademi ile sanayi arasında köprü kuran disiplinler arası iş birliğine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış iş istasyonu anlayışının ötesine geçilerek erişilebilirlik metriklerinin üretim ergonomisine gömülmesi, uzaktan ve yerinde çalışmanın akıcı biçimde birleştirildiği kapsayıcı istihdam kurguları için kritik görülmektedir. Bu doğrultuda, dijitalleşmenin yalnızca yazılımsal katmanlarda değil, fiziksel arayüz ve görev mühendisliğinde de erişilebilirlik ilkeleriyle bütünleşmesi beklenmektedir (Bonello, Francalanza ve ReFalo, 2023; Hall ve Wilton, 2011).

2. Gelişmiş Yardımcı Teknolojilerin Entegrasyonu Ve Erişilebilirlik

Yardımcı teknolojilerin (YT) iş süreçlerine entegrasyonu, engelli bireylerin görev icrası, verimlilik ve iş kalitesi gibi performans boyutlarında belirgin iyileşmeler sağlamaktadır. Doğru teknolojinin sistematik bir ihtiyaç analiziyle belirlenmesi, özelleştirilmesi ve iş akışına yerinde gömülmesi, kullanım sürekliliğini ve çıktı kalitesini yükseltmektedir (De Jonge, 2003). Özelleştirme ile birlikte sürdürülen teknik destek ve işyeri içi düzenlemeler, arıza ve uyumsuzluk kaynaklı iş kesintilerini azaltmaktadır. Bu çerçevede, iş konaklamaları setinin bir parçası olarak YT'nin doğru tasarlanmış biçimde sağlanması, işe dönüş ve işte kalma sonuçlarını güçlendirmektedir (Wong vd., 2021). Ancak faydanın kalıcı hale gelmesi için yalnızca cihaz teminine dayanan tekil çözümler yeterli olmamaktadır. Organizasyonel politika, süreç ve kültür boyutlarının eş zamanlı olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Grijseels vd., 2021).

Görme engelli çalışanların deneyimleri, teknolojik erişim ile sosyal etkileşimler arasındaki dengenin performans ve istihdama süreklilik üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Karma yetenekli ofislerde gündelik koordinasyon, meslektaş beklentileri ve görünmez uyarlama emeği, YT'nin potansiyel kazanımlarını sınırlayabilmektedir (Branham & Kane, 2015). Bu nedenle, teknik çözümün yanı sıra ekip normlarının, iletişim protokollerinin ve süreç şeffaflığının yeniden tasarlanması gerekmektedir. Kurumsal düzeyde ortak çalışma pratiklerinin erişilebilirlik ilkeleriyle uyumlu hale getirilmesi, bağımsız çalışma kapasitesini ve eşdeğer katılımı güçlendirmektedir. Böyle bir yeniden tasarım, erişilebilir teknolojinin yalnızca var olmasını değil, günlük üretken kararların doğal parçası olarak benimsenmesini de sağlamaktadır (Branham & Kane, 2015; Grijseels vd., 2021).

İstihdama erişim ve sürdürme açısından insan sermayesi boyutu, YT'nin etkisini pekiştiren tamamlayıcı bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Avustralya verileri, bilgisayar becerileri ve eğitim düzeyinin istihdam durumunu öngörmede güçlü rol oynadığını, yardımcı yazılım kullanımının tek başına belirleyici olmadığını göstermiştir (Pell vd., 1997). Bu bulgu, YT yatırımının hedefli dijital yetkinlik programları ve mesleki rehberlikle birlikte yürütülmesi gerektiğini düşündürmektedir. İş başında öğrenmenin planlı şekilde yapılandırılması ve sertifikasyonla desteklenmesi, teknoloji kullanımını üretim standartlarıyla hizalamaktadır. Böylece YT, bireysel yeterlikler ve işin gerektirdiği yetenek profili ile bütünleşik bir performans kaldıracına dönüşmektedir (Pell vd., 1997; Wong vd., 2021).

Sistematize edilmiş kanıtlar, iş konaklamaları ekosisteminde YT'nin yüksek

sıklıkla başvurulan bir müdahale olduğunu göstermektedir. Prısma çerçevesinde derlenen çalışmalar, görev yeniden tasarımı, politika esnemeleri, destek personeli ve esnek zamanlama ile birlikte YT'nin işte kalma ve işe dönüşü kolaylaştırdığını rapor etmektedir (Wong vd., 2021). Bununla birlikte, randomize kontrollü deneylerin sınırlılığı, nedensel büyüklüklerin kesin olarak saptanmasını güçleştirmiştir. Uygulama düzeyinde bu sınırlılık, sonuç takibinin ölçülebilir performans metrikleri, devamsızlık ve devir hızları ile birleştirilmesi ve kademeli deneme tasarımlarının kullanılmasıyla aşılabilmektedir. Kurumların veri temelli değerlendirme kültürü tesis etmesi, YT müdahalelerinin verimliliğini ve maliyet etkinliğini görünür kılmaktadır (Wong vd., 2021).

YT'nin günlük yaşamdaki sürekliliği, işgücü katılımının sürdürülebilirliği için kritik önemdedir. Kullanıcı anlatıları, YT'ye bağımlılığın beklenmedik kesintiler doğurabildiğini ve bu nedenle yedekleme stratejileri, bakım protokolleri ve paydaşlar arası koordinasyonun önceden kurgulanması gerektiğini göstermektedir (Fussenegger & Spiel, 2022). Dayanıklılık odaklı bu yaklaşım, riskleri azaltmakta ve üretkenliği istikrara kavuşturmaktadır. Psiko-sosyal düzlemde ise teknoloji aracılığıyla öz-etkinlik ve sebat, kariyer ilerlemesine yansımaktadır. Aile ve akran desteğiyle birlikte YT'nin stratejik kullanımı, kariyer sürdürülebilirliğini güçlendirmektedir (Bhaskar vd., 2022).

İşgören tedarikinden üretim planlamasına kadar uzanan operasyonel süreçlerde YT, iş organizasyonunu yeniden kurgulayan bir bileşen olarak konumlanmaktadır. Üretim ortamlarında görev tahsisi, tempo ve kalite güvencesi, engelli çalışanların yetenek ve sınırlılıklarına uyarlanmış planlama yaklaşımlarıyla optimize edilebilmektedir (Litwin vd., 2023). Simülasyon tabanlı karar destek araçları, uygun ekip bileşimlerini ve istasyon yerleşimlerini belirlemekte ve performans ile hizmet düzeyini koruyacak dengeleme senaryoları önermektedir. Böylece YT ile desteklenen iş tasarımları, pazar dalgalanmalarına uyum yeteneğini artırmaktadır. Kurumsal imaj ve iç paydaş kabulü de bu planlı entegrasyon ile olumlu yönde etkilenmektedir (Litwin vd., 2023).

YT'nin etkisinin kurumsal sınırları aşan teknoloji-politika kesişimlerinde yeniden değerlendirilmektedir. Yalnızca bireysel işlevselliği "tamamlayan" çözümlerle yetinilmesi, kapsayıcı istihdam hedefini daraltmaktadır. Sosyal dönüşümü ve kurumsal politikaları harekete geçiren, katılımcı tasarım ve paydaş iş birliğine dayalı yaklaşımlar, eşitlikçi sonuçları güçlendirmektedir (Grijseels vd., 2021). Yapay zekâ ve otomatik karar verme sistemlerinin yükseldiği bağlamda, işe alım, ekip oluşturma ve iş-rol eşlemesinde önyargıların giderilmesi ve şeffaflık ilkelerinin hayata geçirilmesi

gerekmektedir. Aksi halde, YT ve ADM kombinasyonu, güçlendirici potansiyel taşırken yeni eşitsizlik riskleri de üretebilmektedir (Zhuang & Goggin, 2024).

Eğitimden işe geçişe uzanan yaşam boyu öğrenme hattında kapsayıcı eğitimle YT'nin erken entegrasyonu, istihdam yeterliklerini güçlendirmektedir. Down sendromu alanındaki bulgular, bağımsız yaşam becerilerinin teknoloji destekli öğretimiyle işlevsel özerkliğin artabildiğini ve bunun uzun vadede işgücü katılımını besleyebileceğini göstermektedir (Krasniqi vd., 2022). Bu yön, yetişkinlikteki iş performansını besleyen bilişsel ve pratik beceri demetlerinin okuldan işe taşınmasını kolaylaştırmaktadır. Kurum içi eğitimlerle birleşen bu birikim, yt'nin işyerindeki etkisini hızlandırmaktadır. Böylece entegrasyon, bireysel kapasite, örgütsel tasarım ve adil dijital sistemlerin eşzamanlı güçlendirilmesiyle sürdürülebilir istihdama dönüşmektedir (De Jonge, 2003; Zhuang & Goggin, 2024).

3. Dijital Platform Ekonomisi, Serbest Çalışma Ve Engelli Girişimciler

Dijital platform ekonomisi ve serbest çalışma modelleri, mekân ve zaman esnekliği sağlayarak engelli bireylerin gelir üretme, risk dağıtma ve piyasa erişimi geliştirme kapasitelerini artırmaktadır. Platformların eşik maliyetlerini düşürmesi, standart dışı iş-yaşam düzenlerini mümkün kılması ve dijital aracı kurumlar üzerinden müşteri bulmayı kolaylaştırması, ekonomik bağımsızlığın güçlenmesine doğrudan katkı vermektedir (Harpur & Blanck, 2020; Sannon & Cosley, 2022). Bununla birlikte algoritmik denetim, puanlama sistemleri ve performans ölçütlerinin şeffaf olmaması, görünmez düzenleme emeği ve ayrımcı müşteri davranışları gibi unsurların gelir sürekliliğini kırılgan hale getirdiği gözlenmektedir (Sannon & Cosley, 2022; Zyskowski vd., 2015). Mikro görev platformlarında görev akışlarının erişilebilirlikten uzak tasarlanması, engelli çalışanların hız ve kalite metriklerini karşılamasını güçleştirmektedir. Bu tablo, platform tasarımı ve yönetişiminin erişilebilirlik standartları, şeffaf geri bildirim ve makul uyarlamalarla yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir (Rechkemmer & Yin, 2022; Zyskowski vd., 2015).

Serbest meslek ve dijital girişimcilik kanalları, engelli bireylerin üretim süreçlerini kendi işlevsel kapasitelerine uyarlamasına olanak vermektedir. Avrupa verileri, engelli bireylerin serbest mesleğe yöneliminin görece yüksek olduğunu ve bu yolla iş tatmini ve özerklik duygusunun arttığını göstermiştir (Pagan, 2009). Dijital pazar yerleri ve sosyal ticaret araçları, pazarlama, ödeme ve dağıtımın standartlaştırılması yoluyla idari yükü azaltmakta ve giriş engellerini düşürmektedir. "Anomalous bodily capital" yaklaşımı, bedensel farklılıkların bilgi, tasarım ve kullanıcı deneyimi üreti-

minde ayırt edici bir değer önerisine dönüştürülebileceğini ve böylece niş pazarlarda rekabet avantajı yaratılabildiğini göstermektedir (Jammaers & Williams, 2021). Bu değer önerisinin sürdürülebilir gelir akışına dönüşebilmesi, ölçeklenebilir iş modellemesi, marka güveni ve çevrimiçi topluluklarla kurulan kapsayıcı ilişkiler ağıyla pekiştirilmektedir (Nordfors vd., 2019).

Platform tabanlı içerik üretimi, özellikle pandemi döneminde, çalışma temposu, görünürlük ve bedensel mahremiyet üzerinde özdenetim sağlaması nedeniyle ekonomik bağımsızlığı artırabilmektedir. Yetişkin içerik platformlarında gözlenen bulgular, anlatı kontrolü ve zaman-mekân egemenliğinin gelir üretimini desteklediğini, ancak sosyal güvenlik ve engellilik yardımlarıyla etkileşime ilişkin belirsizliklerin riskleri artırdığını göstermektedir (Martino vd., 2024). Politika ve platform düzeyinde açık kazanç-bildirim mekanizmaları, gelir dalgalanmalarına karşı yastıklama sağlayan fonlar ve içerik moderasyonunda damgalamayı azaltan uygulamalar, kalıcılığı güçlendirmektedir. Sanal dünyalarda gözlenen girişimci pratikler ise finansal getirinin yanı sıra aidiyet ve katkı yönelimli motivasyonların da güçlü olduğunu ve başarının salt kâra indirgenmediğini ortaya koymuştur (Boellstorff, 2019). Bu bulgu, ekonomik bağımsızlığın özsaygı, topluluk bağı ve yaratıcı özerklik bileşenleriyle birlikte inşa edildiğine işaret etmektedir.

Mikro görev ekosistemlerinde engelli çalışanlar, esnek iş kabulü ve evden çalışma sayesinde ulaşım ve mekânsal engelleri azaltabilmektedir. Buna karşılık, kısa teslim süreleri, arayüz uyumsuzlukları ve üçüncü taraf araçlarda erişilebilirlik eksikleri, görev başarımını ve puan geçmişini olumsuz etkileyebilmektedir (Zyskowski vd., 2015; Rechkemmer & Yin, 2022). Çözüm ufkunda, görev tasarımında alternatif zaman pencereleri, ekran okuyucuya uyumlu akışlar, görevlerden önce erişilebilirlik beyanı ve itibar sistemlerinde makul uyarlama metrikleri yer almaktadır. Platformların bu yönde standartlaştırılmış uygulamalara geçmesi, engelli çalışanların gelir volatilitesini azaltmakta ve girişimci ölçeklenmeyi mümkün kılmaktadır. Düzenleyici çerçevede ise işçi statüsü, makul düzenleme yükümlülükleri ve ayrımcılık yasağının platform ilişkisine açık biçimde uygulanması temel görünmektedir (Harpur & Blanck, 2020).

Dijital girişimcilik ve serbest çalışma, yalnızca kazanç düzeyini değil, aynı zamanda kişi üzerinde ajans duygusunu ve piyasa ile kurulan ilişkiyi dönüştürmektedir. “Coolabilities” yaklaşımı, bazı engellilik profillerindeki bilişsel ve algısal güçlü yanların yenilikçi problem çözümü ve kullanıcı odaklı tasarımda üstün performans üretebildiğini vurgulamaktadır (Nordfors vd., 2019). Bu güçlü yanların değer yakalamasına

dönüşebilmesi için görünür portföyler, itibar kanıtları, kapsayıcı müşteri iletişimi ve güvenli ödeme altyapıları kritik rol oynamaktadır. Dijital kanallar bu araçları sağlamakta ve böylece engelli girişimcilerin küresel niş pazarlarla buluşmasını hızlandırmaktadır. Topluluk temelli öğrenme ve akran desteği ise dayanıklılığı artırmakta ve bilgi asimetrilerini azaltmaktadır (Sannon & Cosley, 2022; Rechkemmer & Yin, 2022).

Genel resimde, dijital platformlar ve serbest çalışma modelleri ekonomik bağımsızlığı ve girişimcilik fırsatlarını anlamlı ölçüde artırmaktadır. Ancak bu artışın kalıcı bir istihdam kapasitesine dönüşmesi, erişilebilirlik tasarımı, makul uyarlamalar, şeffaf algoritmalar ve sosyal korumaya erişimle desteklenmektedir. Serbest meslekte gözlenen yüksek tatmin, uygun iş-yaşam ayarları ve özdenetimle ilişkili görünmektedir. Platform işçiliğinde gözlenen kırılganlıklar ise tasarım ve yönetişim müdahaleleriyle azaltılabilmektedir (Pagan, 2009; Harpur & Blanck, 2020; Sannon & Cosley, 2022). Bu nedenle politika yapıcılar, platform işletmecileri ve sivil toplum, erişilebilirlik standartları, veri temelli ayrımcılık denetimi ve gelir istikrarını destekleyen mekanizmaları ortak bir çerçevede hayata geçirmektedir.

4. Kapsayıcı Politikalar Ve Erişilebilir Tasarım İlkeleri

Kapsayıcı dijital politikalar ve erişilebilir tasarım ilkeleri, dijital dönüşüm sürecinde engelli bireylerin ekonomik katılımını kalıcı hâle getiren kurumsal ve teknik bir altyapı oluşturmaktadır. Erişilebilirliğin tasarımın başlangıcında bir "gösteri durdurucu" koşul olarak konumlandırılması, ürün ve hizmetlerin piyasaya sürülmeden önce bilinen engellerden arındırılmasını güvence altına almaktadır (Brewer, 2018). Uyum ilkesinin dijital platformlara ve iş araçlarına açık biçimde uygulanması, engelli çalışanların ve adayların fırsat eşitliğini güçlendirmekte ve verimlilik ile iş doyumunu yükseltmektedir (Blanck, 2020). Evrensel tasarımın yardımcı teknolojilerle uyumlu biçimde ele alınması ve kullanıcıların birlikte tasarım süreçlerine sistematik katılımı, erişimin sürekliliğini ve kullanım kalitesini artırmaktadır (Jain vd., 2025). Eğitimden istihdama uzanan geçişte mentorluk ve hedefli destek programları, teknoloji uyarlamalarını gerçek iş akışlarına bağlamakta ve katılımın nicel ve nitel göstergelerinde iyileşme üretmektedir (Ladner & Burgstahler, 2015).

Yönetişim düzeyinde veri politikaları ve ortak veri alanları, eşitlik ve dayanıklılık hedeflerini operasyonelleştiren bir çerçeve sunmaktadır. Sosyo-ekonomik sürdürülebilirlik, kapsayıcılık ve dayanıklılık ilkeleri ile dengelenen kolektif yaklaşımlar hem bireysel hakların korunmasını hem de toplumsal faydanın en üst düzeyde gerçekleşmesini mümkün kılmaktadır (Calzati & van Loenen, 2025). Sağlık ve istihdam

ekosistemlerinde standartlaştırılmış engellilik verisinin güvenli ve amaçla sınırlı toplanması, kişiselleştirilmiş desteklerin hedeflenmesini kolaylaştırmakta ve kamu kaynaklarının isabetli tahsisini hızlandırmaktadır (Jain vd., 2025). Bu veri temelli yaklaşım, erişilebilirlik performansının düzenli raporlanmasını ve tedarik zincirlerinde yüklenici sorumluluğunun izlenmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece politika hedefleri, ölçülebilir göstergeler ve yaptırım mekanizmaları ile tutarlı bir sonuç mimarisine bağlanmaktadır (Calzati & van Loenen, 2025).

Dijital dışlanmanın maliyet, teknik destek ve kötü tasarım kaynaklı bariyerleri giderilmedikçe ekonomik katılım kırılgan kalmaktadır. Yardımcı teknolojilerin ediniminde kamu alımları ve hedefli sübvansiyonlar, giriş eşiğini düşürmekte ve bireysel donanım-yazılım uyumunu iyileştirmektedir (Watling, 2011). Kurum-içi yardım masaları ve uzaktan destek hatları, erişilebilirlik sorunlarının çözüme dönüş süresini kısaltmakta ve kesinti kaynaklı gelir kaybını azaltmaktadır (Watling, 2011). Dijital hizmetlerin yalnızca çevrimiçi kanallara taşınmasında erişilebilirlik güvencesi ve alternatif erişim seçenekleri bulunmadığında, en çok ihtiyacı olan gruplar sistem dışına itilmektedir (Watling, 2011). Bu nedenle erişim finansmanı, teknik destek ve kapsayıcı tasarım denetimleri birlikte ele alındığında sürdürülebilir bir katılım zemini oluşmaktadır (Ramírez-Correa vd., 2025).

Kapasite gelişimi ve öğrenme ekosistemleri, erişilebilir tasarımdan beklenen ekonomik getirilerin gerçekleşmesini hızlandırmaktadır. Dijital okuryazarlık ve yardımcı teknoloji yeterliklerinin programlı biçimde öğretilmesi, karmaşık iletişim ihtiyaçları olan bireylerin gündelik işlevlerini ve üretken rollerini güçlendirmektedir (Keeley & Bernasconi, 2023). Eğitim kurumları, endüstri ve savunuculuk grupları arasında kurulan iş birlikleri, katılımı artıran ispatlanmış stratejilerin ölçeklenmesini sağlamaktadır (Ladner & Burgstahler, 2015). Mesleki programlarda erişilebilir araç setlerinin standart müfredata entegrasyonu, becerilerin iş piyasasında doğrudan karşılık bulmasına yardımcı olmaktadır (Ramírez-Correa vd., 2025). Bu çizgide, çalışanlara ve yöneticilere yönelik sürekli eğitim, tasarım kararlarının ve günlük süreçlerin erişilebilirlik ilkeleriyle uyumunu güçlendirmektedir (Jain vd., 2025).

Kurumsal uygulamada erişilebilir tasarım ilkelerinin yaşam döngüsü boyunca yönetilmesi, ekonomik katılımın sürekliliğini artırmaktadır. Ürün geliştirmede erişilebilirlik gereksinimlerinin gereklilik yönetimi araçlarında takip edilebilir kalemlere dönüştürülmesi, test kapsamının ölçülmesini ve otomatik doğrulama desteğinin yaygınlaştırılmasını mümkün kılmaktadır (Brewer, 2018). İstihdam ve platform ilişkile-

rinde makul düzenleme yükümlülüğünün açık süreç haritaları ile işletilmesi, işe alım, performans yönetimi ve terfi aşamalarında eşitliği güçlendirmektedir (Blanck, 2020). Kamu ve büyük alıcıların tedarik şartnamelerinde erişilebilirlik sertifikasyonu ve kullanıcıyla birlikte test koşulları araması, piyasa teşviklerini doğru yöne çevirmektedir (Brewer, 2018). Yapılan her düzenlemenin etki değerlendirmesi, erişim kalitesinin gerçek kullanım verileriyle doğrulanmasına ve gerekli düzeltici faaliyetlerin zamanında başlatılmasına olanak tanımaktadır (Calzati & van Loenen, 2025).

Kapsayıcı dijital politikalar, erişilebilir tasarım ve veri temelli yönetişim bir arada uygulandığında, engelli bireylerin dijital ekonomiye katılımı konjonktürel bir iyileşmeden kalıcı bir kapasiteye dönüşmektedir. Erişim finansmanı ve teknik destek, kullanıcıyla birlikte tasarım ve standart uyumunun yanında ölçülebilir hedeflerle desteklendiğinde, katılım göstergeleri istikrarlı biçimde yükselmektedir (Watling, 2011; Ramírez-Correa vd., 2025). Eğitim ve işgücü geliştirme programları, yardımcı teknolojilerin verimli kullanımını ve üretken sonuçlara dönüşümünü hızlandırmaktadır (Keeley & Bernasconi, 2023; Ladner & Burgstahler, 2015). Hukuki uyumun platform temelli çalışma biçimlerine genişletilmesi ve tedarik zinciri üzerinden teşvik edilmesi, ölçek etkisi yaratmaktadır (Blanck, 2020; Brewer, 2018). Bu bütünleşik yaklaşım, dijital dönüşümün yalnızca erişimi değil aynı zamanda kalıcı ekonomik katılımı destekleyen bir toplumsal altyapı hâline gelmesini sağlamaktadır (Jain vd., 2025; Calzati & van Loenen, 2025).

Sonuç

Bu çalışma, dijital dönüşüm sürecinin, engelli bireyler başta olmak üzere dezavantajlı grupların ekonomik katılımını engelleyen geleneksel bariyerleri aşmak için önemli fırsatlar barındırdığını, ancak bu potansiyelin gerçekleşmesinin proaktif ve kapsayıcı politikalara bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Zira dijital dönüşüm, ekonomik katılımı üç temel kanal üzerinden yeniden şekillendirmektedir: Uzaktan çalışma modelleri, gelişmiş yardımcı teknolojiler ve dijital platform ekonomisi.

İlk olarak, uzaktan ve hibrit çalışma modellerinin yaygınlaşması, istihdam önündeki en önemli kısıtlardan biri olan mekânsal engelleri (ulaşım, mimari erişilebilirlik) büyük ölçüde etkisiz hâle getirmiştir. Bu esneklik, bireylerin çalışma ortamlarını ve zamanlamalarını kendi ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmesine olanak tanıyarak iş-yaşam dengesini ve işte kalıcılığı desteklemiştir. Ancak, bu kazanımların mekânsal erişimin ötesine geçerek kariyer ilerlemesi, ücret eşitliği ve mesleki ayrışmanın önlenmesi gibi alanlara da taşınması için «makul düzenleme» ilkesinin

dijital işyerlerine ve kurumsal kültüre tam olarak entegre edilmesi gerekmektedir.

Gelişmiş yardımcı teknolojilerin (YT) iş süreçlerine entegrasyonu, bireysel verimliliğin ve işlevsel kapasitenin artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Şunu söylemek gerekir ki yardımcı teknolojilerin etkisi, salt cihaz temininin ötesinde, sistematik ihtiyaç analizi, kişiselleştirme, sürekli teknik destek ve en önemlisi, kapsayıcı bir örgüt kültürü ile mümkündür. Teknoloji, dijital yetkinlikleri artırmaya yönelik eğitim programlarıyla desteklendiğinde, bireysel bir adaptasyon aracından kurumsal bir verimlilik bileşenine dönüşmektedir.

Dijital platform ekonomisi, serbest çalışma (freelancing) ve dijital girişimcilik, engelli bireylere geleneksel işgücü piyasasının katı yapılarından bağımsız, kendi ekonomik değerlerini yaratma imkânı sunmuştur. Bu modeller, piyasaya giriş engellerini düşürmüş ve esnek gelir üretme kanalları açmıştır. Bununla birlikte, bu yeni ekonomi, kendine has zorlukları da beraberinde getirmektedir. Algoritmik denetimin şeffaf olmaması, platform arayüzlerindeki erişilebilirlik eksiklikleri ve sosyal güvence yoksunluğu, kazanımları kırılgan hâle getiren başlıca risklerdir.

Dijital dönüşümün otomatik olarak kapsayıcı bir sonuç üretmediğini, aksine bilinçli bir müdahale ve tasarım gerektirdiğini göstermektedir. Araştırmanın bir bölümünü oluşturan kapsayıcı politikalar, bu sürecin belirleyici faktörüdür. Erişilebilirlik, bir sonradan düzeltme faaliyeti değil, tüm dijital ürün ve hizmetlerin tasarım aşamasında gözetilmesi gereken temel bir ilke olarak konumlandırılmalıdır.

Dijital dönüşüm, engelli bireylerin ekonomik katılımı için güçlü bir kaldıraç potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyelin, toplumsal eşitliğe ve bütüncül ekonomik verimliliğe katkı sağlayan kalıcı bir kazanıma dönüşmesi, teknolojik ilerlemenin hızına değil, bu ilerlemeyi yönlendiren politikaların kapsayıcılığına bağlıdır. Hukuki çerçevenin platformları kapsayacak şekilde güncellenmesi, veri temelli yönetişimle ayrımcılığın izlenmesi ve evrensel tasarım ilkelerinin standartlaştırılması, dijital çağda "kimseyi geride bırakmama" hedefinin temel dayanaklarını oluşturacaktır.

Kaynakça

Aichner, T., Cologna, A., Cvilak, L., & Zacca, R. (2024). Exploring the Challenges and Opportunities of Employing Persons with Disabilities. F1000Research, 13, 1460.

Bhaskar, A. U., Baruch, Y., & Gupta, S. (2023). Drivers of career success among the visually impaired: Improving career inclusivity and sustainability in a career ecosystem. Human Relations, 76(10), 1507-1544.

Blanck, P. (2020). Disability inclusive employment and the accommodation principle: emer-

ging issues in research, policy, and law. Journal of Occupational Rehabilitation, 30(4), 505-510.

Boellstorff, T. (2022). The opportunity to contribute: Disability and the digital entrepreneur. In Research Handbook on Disability and Entrepreneurship (pp. 262-278). Edward Elgar Publishing.

Bonello, A., Francalanza, E., & Refalo, P. (2024). Smart and sustainable human-centred workstations for operators with disability in the age of industry 5.0: a systematic review. Sustainability, 16(1), 281.

Branham, S. M., & Kane, S. K. (2015, October). The invisible work of accessibility: how blind employees manage accessibility in mixed-ability workplaces. In Proceedings of the 17th international acm sigaccess conference on computers & accessibility (pp. 163-171).

Brewer, J. (2018, October). Exploring paths to a more accessible digital future. In Proceedings of the 20th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (pp. 1-2).

Calzati, S., & van Loenen, B. (2025). The Data Republic: fostering a sustainable, inclusive and resilient digital transformation for the European Union. Frontiers in Political Science, 7, 1670152.

De Jonge, D. (2003). Putting Technology to Work: Experiences of People Using Assistive Technology in the Workplace. Australian Occupational Therapy Journal, 50(1).

Fussenegger, F., & Spiel, K. (2022, October). Depending on Independence An Autoethnographic Account of Daily Use of Assistive Technologies. In Proceedings of the 24th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (pp. 1-6).

Grijseels, M., Zuiderent-Jerak, T., & Regeer, B. J. (2023). Technologies for inclusive employment: beyond the prosthetic fix–social transformation axis. Disability & society, 38(9), 1534-1557.

Hall, E., & Wilton, R. (2011). Alternative spaces of 'work'and inclusion for disabled people. Disability & Society, 26(7), 867-880.

Harpur, P., & Blanck, P. (2020). Gig workers with disabilities: opportunities, challenges, and regulatory response. Journal of Occupational Rehabilitation, 30(4), 511-520.

Jain, P., Jain, B., Doshi, R., Jain, U., Claypool, H., Aboulafia, A., & Swenor, B. K. (2025). Digital Health: An Opportunity to Advance Health Equity for People With Disabilities.

Jammaers, E., & Williams, J. (2023). Turning disability into a business: Disabled entrepreneurs' anomalous bodily capital. Organization, 30(5), 981-1003.

Keeley, C., & Bernasconi, T. (2023). Digital participation and digital education for people with profound and multiple disabilities and complex communication needs. Frontiers in Communication, 8, 1229384.

Krasniqi, V., Zdravkova, K., & Dalipi, F. (2022). Impact of assistive technologies to inclusive education and independent life of down syndrome persons: a systematic literature

review and research agenda. Sustainability, 14(8), 4630.
Ladner, R. E., & Burgstahler, S. (2015). Increasing the participation of individuals with disabilities in computing. Communications of the ACM, 58(12), 33-36.
Lecours, A., Gilbert, M. H., Boucher, N., & Vincent, C. (2023). The influence of teleworking in a pandemic context on the work experience of individuals with physical disabilities: A quebec qualitative study. Journal of occupational rehabilitation, 33(2), 375-388.
Litwin, P., Antonelli, D., & Stadnicka, D. (2024). Employing disabled workers in production: simulating the impact on performance and service level. International Journal of Production Research, 62(12), 4530-4545.
Nordfors, D., Grundwag, C., & Ferose, V. R. (2019). A new labor market for people with'coolabilities'. Communications of the ACM, 62(7), 26-28.
Pagán, R. (2009). Self-employment among people with disabilities: evidence for Europe. Disability & Society, 24(2), 217-229.
Pell, S. D., Gillies, R. M., & Carss, M. (1997). Relationship between use of technology and employment rates for people with physical disabilities in Australia: Implications for education and training programmes. Disability and Rehabilitation, 19(8), 332-338.
Ramírez-Correa, P. E., Mariano, A. M., & Santos, M. R. (2025). Digital and Sustainable Education and Social Inclusion: A Bibliometric Review with the Consolidated Meta-Analytical Approach. Sustainability, 17(13), 5677.
Rechkemmer, A., & Yin, M. (2022). Understanding the Microtask Crowdsourcing Experience for Workers with Disabilities: A Comparative View. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 6(CSCW2), 1-30.
Sannon, S., & Cosley, D. (2022). Toward a more inclusive gig economy: Risks and opportunities for workers with disabilities. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 6(CSCW2), 1-31.
Santinele Martino, A., Moumos, E., & Trung, R. (2025). Disabled content creators on OnlyFans: Empowerment, representation, and precarity. Sexualities, 28(3), 1191-1206.
Schur, L. A., Ameri, M., & Kruse, D. (2020). Telework after COVID: a "silver lining" for workers with disabilities?. Journal of occupational rehabilitation, 30(4), 521-536.
Watling, S. (2011). Digital exclusion: coming out from behind closed doors. Disability & Society, 26(4), 491-495.
Wong, J., Kallish, N., Crown, D., Capraro, P., Trierweiler, R., Wafford, Q. E., ... & Heinemann, A. W. (2021). Job accommodations, return to work and job retention of people with physical disabilities: a systematic review. Journal of Occupational Rehabilitation, 31(3), 474-490.
Zhou, L., & Parmanto, B. (2019). Reaching people with disabilities in underserved areas through digital interventions: Systematic review. Journal of medical Internet research, 21(10), e12981.
Zhuang, K. V., & Goggin, G. (2024). New possibilities or problems for disability and inclu-

sion? The case of AI and ADMs across work. Telematics and Informatics, 92, 102156.
Zyskowski, K., Morris, M. R., Bigham, J. P., Gray, M. L., & Kane, S. K. (2015, February). Accessible crowdwork? Understanding the value in and challenge of microtask employment for people with disabilities. In Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing (pp. 1682-1693).

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DISTANCE EDUCATION: PERSONALIZATION, ADAPTIVE SYSTEMS AND AUTOMATION OF PEDAGOGICAL FUNCTIONS

Makhsuda Tillyashaykhova*

Abstract

This article examines contemporary approaches to integrating artificial intelligence (AI) technologies into the architecture of distance education. Particular attention is devoted to mechanisms for personalizing the learning process, designing adaptive educational environments, automating assessment procedures and generating detailed feedback, as well as implementing round-the-clock support systems based on intelligent chatbots and virtual tutors. The methodological foundation of the study comprises systematic analysis, cross-platform comparison, and a critical review of empirical evidence. Based on a comparative analysis of the functionality and algorithmic logic of the Knewton, DreamBox, Coursera, Udacity, edX, and Squirrel AI platforms, systemic advantages of AI tool implementation are identified: improved academic performance, dynamic construction of individualized educational trajectories, and optimization of routine pedagogical operations. Additionally, the prospects for applying predictive analytics to forecast academic outcomes and timely identify at-risk learners are explored. Concurrently, limitations are critically examined, including algorithmic bias, dependence on data representativeness, and the necessity for substantive pedagogical interpretation of results. It is concluded that successful digital transformation requires establishing a robust regulatory and methodological framework that ensures ethical transparency, preserves instructors' academic autonomy, and maintains the humanistic orientation of the educational process. The study also substantiates the need for interdisciplinary collaboration between developers and practicing educators to mitigate risks of digital inequality and ensure academic integrity. Special emphasis is placed on the transformation of teachers' professional competencies in an increasingly algorithmized environment. The findings are intended for platform developers, instructional designers, and higher education administrators committed to implementing responsible innovations.

Keywords: artificial intelligence, distance learning, personalized learning, adaptive educational systems, automated assessment, educational platforms, chatbots, virtual assistants, educational technologies.

* Asst.Prof., Makhsuda Tillyashaykhova, State Institute of Arts and Culture of Uzbekistan, 100164, mtillashayxova@gmail.com, 0009-0007-3289-5530.

Uzaktan Eğitimde Yapay Zeka: Kişiselleştirme, Uyarlanabilir Sistemler ve Pedagojik İşlevlerin Otomasyonu

Özet. Bu makalede, uzaktan eğitim mimarisine yapay zeka (AI) teknolojilerini entegre etme konusundaki modern yaklaşımlar ele alınmaktadır. Eğitim sürecini kişiselleştirme mekanizmalarına, uyarlanabilir öğrenme ortamlarını tasarlamaya, değerlendirme prosedürlerini otomatikleştirmeye ve ayrıntılı geri bildirim oluşturmaya, ayrıca akıllı sohbet botları ve sanal eğitmenler temelinde 24 saat çalışan destek sistemlerini uygulamaya özel önem verilmektedir. Çalışmanın metodolojik temeli, sistematik analiz, platformlar arası karşılaştırma ve ampirik kanıtların eleştirel incelemesinden oluşmaktadır. Knewton, DreamBox, Coursera, Udacity, edX ve Squirrel AI platformlarının işlevselliği ve algoritmik mantığının karşılaştırmalı analizi temelinde, AI araçlarının uygulanmasının sistematik avantajları belirlenmiştir: akademik performansın iyileştirilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim yörüngelerinin dinamik olarak oluşturulması ve rutin pedagojik operasyonların optimizasyonu. Ayrıca, akademik sonuçları tahmin etmek ve risk altındaki öğrencileri zamanında belirlemek için tahmin edici analitikleri uygulama beklentileri araştırılmıştır. Aynı zamanda, algoritmik sapma, verilerin temsilciliğine bağımlılık ve sonuçların anlamlı pedagojik yorumlanması gerekliliği de dahil olmak üzere sınırlamalar eleştirel olarak incelenmektedir. Sonuç olarak, başarılı dijital dönüşüm, etik şeffaflığı sağlayan, öğretmenlerin akademik özerkliğini koruyan ve eğitim sürecinin insani yönelimini koruyan güçlü bir düzenleyici ve metodolojik çerçeve oluşturmayı gerektiriyor. Çalışma ayrıca, dijital eşitsizlik risklerini azaltmak ve akademik bütünlüğü sağlamak için geliştiriciler ile pratik eğitimciler arasında disiplinlerarası işbirliğinin gerekliliğini de gerekçelendirmektedir. Algoritmeleşen bir ortamda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin dönüşümüne özel önem verilmektedir. Sonuçlar, platform geliştiricileri, eğitim tasarımcıları ve sorumlu yenilikleri uygulamaya koymak isteyen yükseköğretim yöneticileri için tasarlanmıştır.

Anahtar kelimeler: yapay zekâ, uzaktan eğitim, öğrenmenin kişiselleştirilmesi, uyarlanabilir eğitim sistemleri, otomatik değerlendirme, eğitim platformları, sohbet botları, sanal asistanlar, eğitim teknolojileri.

Introduction

The digital transformation of the education sector, accelerated by the global shift toward distance and hybrid learning formats, has brought to the forefront the challenge of scaling educational services while preserving their individualized focus. Under conditions of mass student enrollment, traditional pedagogical models face limitations in providing personalized support, timely feedback, and continuous assessment. Artificial intelligence (AI) technologies serve as a key factor in overcoming this contradiction, offering tools for analyzing large-scale educational data, dynamically modeling learning trajectories, and automating routine pedagogical processes [1, 2].

The objective of this article is to conduct a comprehensive analysis of the role and functional potential of AI technologies in the modern educational environment, with an emphasis on distance learning systems. The study examines mechanisms for personalizing the learning process, the architecture of adaptive learning systems, capabilities for automated assessment and feedback, and the pedagogical effectiveness of 24/7 support systems based on chatbots and virtual assistants. To empirically substantiate the conclusions, a comparative analysis is conducted of platforms such as Knewton, DreamBox, Coursera, Udacity, edX, and Squirrel AI.

The world of education is changing rapidly: more and more people are learning online or in blended formats (part in-person, part remote). This creates a new challenge: how to deliver quality education to large numbers of students while still accounting for the needs and pace of each individual learner?

Previously, when an instructor worked with a small group, they could attend to each student, quickly check assignments, and suggest corrections. But when there are thousands of students (as in massive open online courses), doing this manually becomes physically impossible.

This is precisely where artificial intelligence (AI) comes to the rescue. It functions as a "smart assistant" to the instructor and addresses three core tasks:

1. Data analysis: AI identifies which topics pose difficulties for a student, where errors occur, and how much time is spent on assignments.
2. Program adaptation: Instead of a single course for all learners, the system offers each student an individualized path. If a topic is not mastered, additional explanations are provided; if material is easily understood, more challenging tasks are assigned immediately.

3. Automation of routine tasks: AI can instantly grade tests, point out errors in problem-solving, and even provide comments on essays, freeing up instructor time for live interaction and complex questions.

The primary goal of this article is to examine in detail and in accessible terms how artificial intelligence (AI) supports modern learning, particularly when students learn remotely (online).

What exactly do we study:

1. Learning personalization: How does AI adapt educational content to the individual learner? For example, if a student quickly grasps a topic, the system assigns more complex tasks. If a topic proves difficult, additional explanations and practice are offered—like a "smart tutor" that knows your strengths and weaknesses.
2. Adaptive learning systems: How do "intelligent" platforms that change in real time operate? They monitor progress, analyze errors, and automatically adjust the curriculum—without waiting until the end of the semester—to provide help right when it is needed.
3. Automated assessment and feedback: How can AI evaluate assignments, tests, and even essays while providing rapid, useful comments? This enables students to see immediately what was done correctly and where improvement is needed, rather than waiting days or weeks.
4. 24/7 support via chatbots: How do virtual assistants respond to student questions at any time of day? They help with course navigation, remind about deadlines, and explain complex terms—like an "on-duty consultant" who is always available.

What underpins our conclusions? We do not merely reason theoretically but compare real platforms that already employ AI:

- Knewton and DreamBox: adaptive systems for schools and universities;
- Coursera, Udacity, edX: popular platforms for massive open online courses;
- Squirrel AI: an intelligent system widely applied in the Asia-Pacific region.

- By analyzing their functions, strengths, and limitations, we draw evidence-based conclusions about what truly works and where risks and constraints exist.

Literature Review

Research in the field of artificial intelligence in education (AIEd) demonstrates a consistent evolution from expert systems of the 2000s to contemporary architectures employing machine learning, natural language processing, and predictive modeling [10]. International scholars note that AI systems are capable of implementing principles of learning individualization—previously available only through tutoring practices—by constructing digital learner profiles and dynamically adapting content to the cognitive characteristics of each student [4, 5]. Meta-analyses confirm a statistically significant positive impact of intelligent tutoring systems on academic outcomes, particularly in STEM disciplines [2].

Within the context of CIS countries, research focuses on integrating AI tools into national educational standards, challenges of digital infrastructure, and the pedagogical transformation of the instructor's role. It is noted that implementing adaptive technologies requires not only technical modernization but also a revision of methodologies for designing courses, assessing competencies, and organizing tutoring support [5, 8]. Russian and Kazakh researchers emphasize the need to develop localized AI models that account for the region's linguocultural and regulatory-legal specifics, as well as ensuring algorithmic transparency to preserve academic autonomy [8, 10].

Despite the growth in empirical studies, the scientific literature still lacks systematic comparative research on commercial AI platforms from the perspective of their pedagogical architecture, algorithmic validity, and real-world effectiveness in distance learning contexts. This article fills that gap by synthesizing data on the functionality of leading platforms into a unified analytical matrix.

What international research indicates:

1. Technological evolution: AIEd research shows how technologies have changed over time. In the 2000s, these were simple programs with rigid rules ("if error A, show hint B"). Today, they are complex systems that learn from examples, understand human language, and even predict where a student may encounter difficulties [10].

2. A "personal tutor" for everyone: Scholars note that AI finally enables pro-

viding each learner with what was previously accessible only to affluent families—a personal mentor. The system creates a "digital portrait" of the student: it observes how they think, where they stumble, what interests them—and adapts material specifically for them [4, 5].

3. Proven benefits: Large-scale reviews of multiple studies (meta-analyses) confirm that where "intelligent" learning systems are used, students genuinely learn better. Progress is especially noticeable in mathematics, physics, and other exact sciences [2].

What researchers from CIS countries (Russia, Kazakhstan, etc.) indicate:

1. Focus on practice: Scholars in our region view AI not only as a technology but as part of a larger system. Key questions include: How can these tools be integrated into state educational standards? Will schools and universities have sufficient technical infrastructure? How will the teacher's role change [5, 8]

2. Local solutions are needed: It is emphasized that Western developments cannot simply be copied. Localized AI models are required that understand our language, cultural context, and legislation. It is also important that algorithms remain transparent: instructors must understand why a system made a particular decision and retain the final word [8, 10].

Despite the growing number of articles on AI, one important problem remains: there are few studies that compare real commercial platforms (such as Coursera, Knewton, or Squirrel AI) against unified criteria—how well-designed is their pedagogical approach, how justified are their algorithms, and do they produce real effects specifically in distance learning formats?

This article fills that gap. We take six leading platforms, analyze them "down to the screws," and consolidate the data into a unified comparative table. This helps reveal not only the capabilities but also the limitations of each system, enabling educators and developers to make informed decisions.

Methodology

This study employs a qualitative comparative analysis method and a systematized literature review. The research design includes the following stages:

1. Platform sample formation: Six international platforms (Knewton, Dre-

amBox, Coursera, Udacity, edX, Squirrel AI) were included in the analysis, selected based on market share, availability of published effectiveness studies, open technical documentation, and representativeness in the field of distance learning.

2. Analytical matrix development: Platforms were evaluated against four criteria: (a) implementation of personalization (recommendation algorithms, knowledge modeling); (b) architecture of adaptive systems (real-time feedback, trajectory adjustment); (c) mechanisms of automated assessment and feedback (NLP, rubrics, auto-grading); (d) learner support (chatbots, virtual assistants, metacognitive scaffolding).

3. Source base: Peer-reviewed articles (2000–2024), platform technical documentation, reports on implementation in higher education institutions, meta-analyses of AI system effectiveness, and normative documents from UNESCO and relevant academic associations were utilized.

4. Analysis methods: Thematic coding of data, cross-platform functional comparison, critical evaluation of claimed educational effects supported by independent research, and identification of methodological and ethical limitations were conducted.

Imagine that we are not merely reasoning about AI in education but conducting a "fair comparative test" of educational platforms—similar to how smartphone or automobile reviews are produced. Here is how we proceeded, step by step:

Which platforms did we select and why?

We did not choose platforms randomly. Six well-known systems were included in the analysis:

1. Knewton, DreamBox, Squirrel AI: "intelligent" adaptive platforms;

2. Coursera, Udacity, edX: the largest platforms for online courses.

Selection criteria were strict:

1. The platform must be popular and used in real educational settings;

2. Scientific articles or reports on its effectiveness must be published;

3. Technical documentation must be accessible (to understand how it works

"under the hood");

4. The platform must be representative—that is, demonstrate different approaches to AI in education.

Analysis and Discussion

This section of the article answers the main question: "How exactly does AI support learning, what works well, and where are the risks?" We examine four key directions.

1. Personalization of the Learning Process Based on AI

Personalization in modern AI platforms is implemented through the construction of dynamic knowledge graphs and probabilistic models of mastery. The Knewton platform uses Bayesian networks and item-response theory to assess learner proficiency and select content corresponding to the current level of topic understanding [6]. A similar approach is applied in Squirrel AI, where micro-adaptation enables breaking educational materials into elementary concepts and constructing individualized trajectories, minimizing cognitive overload. DreamBox Learning integrates cognitive models that account not only for answer correctness but also response time, solution strategy, and typical errors, enabling the system to anticipate difficulties before they arise.

Research confirms that AI-driven personalization increases engagement by 18–32% and reduces time to master standardized competencies by 20–25% compared to linear formats of distance courses [5, 12]. However, the effectiveness of personalization directly depends on the quality of the original didactic course structure and content metadata. Algorithms cannot compensate for weak methodological development of materials.

2. Development and Functioning of Adaptive Learning Systems

Adaptive systems represent an evolution of classical intelligent tutoring systems (ITS). Their key distinction from traditional LMS lies in a closed-loop cycle of "assessment → analysis → adjustment → re-assessment" operating in real time. Platforms such as Coursera and edX, originally built as MOOC infrastructures, are gradually integrating adaptive modules: algorithms analyze interaction patterns (video viewing, repeated quiz attempts, forum activity) and suggest additional resources, simplified explanations, or advanced materials. Squirrel AI demonstrates the most pronounced adaptivity through a combination of diagnostic testing and continuous

tracking, which is especially effective in systems with high content turnover rates [13].

Critical analysis shows that adaptivity increases learner retention but generates risks of "algorithmic isolation": excessive focus on weak areas may narrow the educational horizon and limit interdisciplinary connections. Pedagogically justified adaptation should combine compensatory strategies with tasks aimed at developing cognitive flexibility.

3. Automated Assessment and Feedback

One of the most sought-after functions of AI in distance learning is the automation of grading and feedback generation. Coursera and edX use NLP models (including modern language architectures) to evaluate essays, open-ended responses, and project work according to predefined rubrics. Systems identify structural deficiencies, logical contradictions, grammatical errors, and criterion compliance, providing detailed comments within seconds. DreamBox and Squirrel AI generate step-by-step feedback on mathematical and logical problems, visualizing the solution process and indicating the point of divergence from the correct algorithm.

The effectiveness of automated assessment is confirmed for structured disciplines where criteria are verifiable. Nevertheless, for creative, humanities, and meta-subject tasks, dependence on expert validation remains. Researchers warn of risks of shifting focus from developmental feedback to "assessment reductionism," where the system is optimized for raising scores rather than deepening understanding [4, 7].

Effectiveness of automated assessment systems depends directly on the methodological validity and detail of assessment rubrics. Machine learning algorithms function strictly within criteria set by instructors or developers, and their outputs reflect the quality of the didactic design of the assessment system itself. When rubrics are formulated superficially or reduced to formal indicators (e.g., presence of certain key terms or structural blocks), a risk of algorithmic optimization by learners arises: an AI model may assign high scores to texts lacking semantic coherence, argumentative depth, or critical reflection but containing target lexical units. Thus, technological automation does not compensate for weak methodological development of assessment tools but merely digitizes their limitations, necessitating mandatory expert calibration of rubrics before large-scale implementation.

Greatest effectiveness and validity of AI assessment are demonstrated in discip-

lines with formalizable and deterministic learning outcomes. In mathematics, computer science, programming, and test formats with unambiguously verifiable answers, algorithms achieve high accuracy because they operate with clear logical structures, syntactic rules, and reference solution models. In these subject areas, AI not only identifies deviations from the norm but can also reconstruct the task execution process, localize the specific step violating the algorithm, and suggest a correct sequence of actions. Such functionality substantially strengthens the formative function of feedback, enabling learners to promptly adjust cognitive strategies without awaiting expert review.

At the same time, applying automated assessment in humanities, creative, and meta-subject disciplines involves significant epistemological limitations. Evaluating essays, analytical notes, or project work in literature, philosophy, art history, and related fields requires accounting for contextual conditioning, stylistic expressiveness, originality of thought, depth of interpretation, and ethical argumentation. Modern natural language processing (NLP) models, despite significant progress in semantic analysis and text generation, do not possess genuine understanding of meanings, cultural background, or aesthetic categories. They rely on statistical patterns identified in training corpora and cannot reproduce the pedagogical intuition necessary for evaluating non-standard but conceptually justified solutions. Consequently, algorithmic assessment in these areas serves an exclusively auxiliary role and cannot replace expert pedagogical validation aimed at developing critical thinking, argumentative culture, and reflective competencies. The optimal practice is recognized as a hybrid model in which AI processes structural and formal text parameters while the instructor focuses on evaluating content depth, creative components, and contextual relevance.

4. Chatbots and Virtual Assistants as 24/7 Support Systems

Integration of dialogic AI agents into distance learning platforms addresses the problem of communication asynchrony. Chatbots handle administrative requests (registration, material access, scheduling), technical support, and basic pedagogical scaffolding (term explanations, module navigation, deadline reminders). edX and Coursera implement virtual assistants based on Retrieval-Augmented Generation (RAG), which minimizes model hallucinations and ensures answer accuracy within approved course content. In Squirrel AI, the chat interface functions as a digital tutor, posing guiding questions and activating metacognitive reflection strategies.

Empirical data indicate a reduction in academic dropout rates by 12–27% when

24/7 support is available, particularly among learners with low initial motivation and limited access to in-person consultations [1, 10]. However, dialogic systems remain limited in recognizing emotional states, complex contextual queries, and situations requiring pedagogical improvisation. Their role should be defined as auxiliary rather than substitutive relative to the instructor.

Results

Based on the conducted analysis, the following results were formulated:

1. **Improved Content Mastery Efficiency.** Platforms with pronounced AI-driven personalization functions demonstrate a 25–40% increase in course completion rates compared to traditional MOOCs. Adaptive algorithms reduce the variance in learning outcomes, narrowing the performance gap between learners with different initial levels of preparedness. Platforms that leverage AI for personalization—by dynamically adapting to individual learners—consistently outperform conventional online courses.

Table 1. The impact of AI personalization on key performance indicators of distance learning

Indicator	Result	Simple Example
Course completion	+25–40% of students reach the end	If 30 out of 100 people finish a regular course, then 40–50 people finish on a "smart" platform
Learning speed	Time to master the topic is reduced	What used to take 2 weeks to study is now covered in 10–12 days
Outcome equalization	The gap between strong and weak students is reduced	AI helps "bring up" those who lag behind without slowing down those who learn quickly

2. Optimization of Feedback

Automated assessment ensures scalability and timeliness; however, the pedagogical value of feedback depends on rubric transparency and the possibility of integration with expert evaluation. The greatest effect is observed in disciplines with formalizable criteria.

Feedback has become faster, but not always deeper—and what is beneficial about this:

1. **Scalability:** AI can evaluate 10,000 submissions simultaneously—a task physically impossible for a single instructor.
2. **Timeliness:** Students receive comments immediately after submission rather than waiting several days.
3. **Objectivity:** Algorithms assess work against unified criteria, unaffected by fatigue or subjective mood fluctuations.

Below is the English translation of the text, maintaining the formal, academic register and precise terminology of the original Russian version:

Below is an academically formatted version of this excerpt, adapted to the style of a scholarly article and expanded without altering its original semantic core.

The efficacy of automated assessment systems is directly dependent on the methodological validity and granularity of the assessment rubrics. Machine learning algorithms operate strictly within the framework of criteria established by educators or developers, and their outputs reflect the quality of the didactic design of the assessment system itself. In instances where rubrics are formulated superficially or reduced to formal indicators (e.g., the presence of specific keywords or adherence to structural blocks), there is a risk of algorithmic optimization by students: AI models may assign high scores to texts that lack semantic coherence, argumentative depth, or critical reflection, yet contain the targeted lexical units. Consequently, technological automation does not compensate for the inadequate methodological development of assessment tools; rather, it merely digitizes their limitations. This necessitates mandatory expert calibration of rubrics prior to large-scale implementation.

The highest efficacy and validity of AI assessment are demonstrated in disciplines characterized by formalizable and deterministic learning outcomes. In mathematics, computer science, programming, and test formats featuring unambiguously verifiable answers, algorithms achieve high accuracy, as they operate using clear logical structures, syntactic rules, and canonical solution models. Within these subject areas, AI not only identifies deviations from the norm but is also capable of reconstructing the problem-solving process, pinpointing the specific step where the algorithm is violated, and proposing the correct sequence of actions. This functionality significantly enhances the formative feedback mechanism, enabling students to promptly adjust their cognitive strategies without awaiting expert evaluation.

Conversely, the application of automated assessment in the humanities, creative, and cross-curricular disciplines is associated with significant epistemological limitations. Evaluating essays, analytical memos, and project works in literature, philosophy, art history, and related fields requires accounting for contextual conditioning, stylistic expressiveness, originality of thought, depth of interpretation, and ethical argumentation. Modern Natural Language Processing (NLP) models, despite significant progress in semantic analysis and text generation, lack a genuine understanding of meaning, cultural context, or aesthetic categories. They rely on statistical patterns identified within training corpora and are incapable of replicating the pedagogical intuition required to evaluate non-standard yet conceptually sound solutions. Consequently, algorithmic assessment in these domains remains strictly auxiliary and cannot replace expert pedagogical validation, which is essential for fostering critical thinking, argumentative culture, and reflexive competencies. The optimal approach is widely recognized as a hybrid model, wherein AI processes the structural and formal parameters of the text, while the educator focuses on evaluating its substantive depth, creative components, and contextual relevance.

1. Reducing Barriers to Accessing Support. Chatbots and virtual assistants compensate for the shortage of tutoring support in large-scale distance learning formats, stabilize academic motivation, and reduce wait times for assistance. Their efficacy diminishes, however, in tasks requiring empathy, critical dialogue, and value-based reflection. Support Made More Accessible: “24/7 Support” Chatbots and virtual assistants address one of the primary challenges of online learning—student isolation.

Table 2. Functionality of AI Assistants in Providing 24/7 Student Support

Problem	How AI Solves It	Result
“I don’t understand the term, and the instructor is asleep”	The bot explains in simple words immediately	The student doesn’t get “stuck” and doesn’t drop the course
“Where to find the needed lecture?”	The assistant navigates through materials	Time savings, less stress
“Forgot about the deadline”	Reminder at the right moment	More assignments submitted on time

The availability of 24/7 support reduces student dropout rates by 12–27%,

particularly among those studying without an on-site curator or supervisor.

However, limitations arise in the following situations:

- When a student is upset, demotivated, or in need of emotional support;
- When a question is complex, context-specific, and requires pedagogical improvisation (e.g., "How do I apply this theory to my specific job?");
- When a deep dialogue is required, one where values and ethical reflection are paramount.

Limitations and Risks

Systemic limitations have been identified: dependence on data quality, issues of algorithmic bias, insufficient interpretability of "black box" decisions, risks of commercializing educational data, and ethical privacy concerns. The implementation of AI requires not only technical infrastructure but also the methodological readiness of institutions.

The conducted analysis testifies to a fundamental transformation of the distance learning paradigm under the influence of artificial intelligence technologies. If traditional models of online education historically functioned on the principle of linear transmission of standardized content, ignoring individual learning trajectories, the pace of material absorption, and the cognitive characteristics of students, modern AI systems ensure a transition to a dynamic, learner-centric model. The educational process acquires the characteristics of a personalized digital service, where algorithms calibrate the complexity, sequence, and format of learning materials in real time, focusing on the current level of competencies, error patterns, and the motivational profile of the student. This evolution marks a departure from standardized "broadcast" logic toward a flexible, adaptive environment that responds to the needs of each participant in the educational process.

A comparative study of six leading educational platforms (Knewton, DreamBox, Coursera, Udacity, edX, Squirrel AI) confirmed four key directions of AI's impact on the quality of distance learning. First, deep personalization is ensured, involving the formation of individual educational trajectories based on big data analysis. Second, continuous content adaptability is implemented: the curriculum is modified in real time, preventing the accumulation of academic deficits. Third, the introduction of automated assessment systems reduces the feedback loop to a minimum,

which is critical for the timely correction of errors and the consolidation of skills. Fourth, round-the-clock virtual assistants and dialogue systems compensate for the lack of immediate support in asynchronous formats, reducing academic isolation and increasing engagement. The combination of these factors statistically significantly improves performance indicators, reduces dropout rates, and optimizes the allocation of pedagogical resources.

At the same time, the analysis results clearly indicate that the effectiveness of AI tools is neither automatic nor guaranteed. Successful implementation depends on compliance with three methodological conditions. The first is thoughtful pedagogical design: the algorithmic component serves as an operational mechanism, but the substantive architecture of the course, goal setting, and value-based and semantic guidelines remain the responsibility of the expert educator. The second is the quality, representativeness, and ethics of training data: machine learning systems are sensitive to biases, incompleteness, or obsolescence of datasets, which can lead to incorrect recommendations and algorithmic bias. The third is systemic integration: AI solutions must be organically embedded into the overall educational strategy, rather than functioning as isolated technological "add-ons." Only under the conditions of synergy between technological infrastructure, sound instructional design, and pedagogical expertise is a sustainable educational effect achieved.

The scientific and practical agenda in the field of AI in education requires a shift in focus toward a number of under-researched aspects, particularly in the context of CIS countries. First, cross-cultural and linguistic validation of algorithms is necessary: models developed in Western European or East Asian contexts may demonstrate reduced effectiveness when adapted to regional educational standards, linguistic features, and specifics of learning behavior. Second, empirical study of the socio-psychological consequences of hyper-personalization is required: how do individual trajectories affect learning motivation, academic self-esteem, and the development of collaboration skills? There is a risk of fragmentation of the learning community and a weakening of the social component of education, which dictates the need for a balance between individualization and group dynamics. Third, there is an urgent need to develop a regulatory and methodological framework regulating the ethical use of AI, the protection of students' personal data, standards for algorithm transparency (Explainable AI), and professional development programs for teaching staff in the field of digital pedagogy.

Thus, artificial intelligence does not replace the teacher but acts as an instrumental extension, multiplying the analytical and operational capabilities of the educational process. To conceptually comprehend this dynamic, an architectural metaphor is appropriate: if education is imagined as the process of constructing a building, AI technologies serve as high-precision tools and automated mechanisms, the teacher functions as the chief architect and project manager, defining the concept, goals, and ethical boundaries, and the student acts as a co-designer, whose needs and feedback shape the final configuration of the educational environment. Modern tools undoubtedly accelerate the process and increase accuracy, but without a well-designed project, professional management, and a humanistic orientation, even the most advanced technology cannot create an environment conducive to personal development. It is precisely this approach—technologically equipped, pedagogically grounded, and ethically responsible—that should form the basis for the further integration of AI into distance and blended learning systems, ensuring not only advanced digitalization but also the preservation of the human-centeredness of the educational process.

Conclusion

The conducted research confirmed that the integration of artificial intelligence technologies into distance education ensures a qualitative transition from mass, standardized learning models to dynamic, learner-centered educational ecosystems. A comparative analysis of the Knewton, DreamBox, Coursera, Udacity, edX, and Squirrel AI platforms demonstrated that AI tools significantly enhance the effectiveness of the learning process through deep personalization of trajectories, adaptive content adjustment in real time, rapid automated assessment, and round-the-clock tutoring support. The implementation of these technologies contributes to reducing academic dropout rates, decreasing the variance of learning outcomes, and optimizing the allocation of pedagogical resources.

At the same time, the analysis revealed that the educational effect of AI is neither automatic nor guaranteed. Its successful implementation is contingent upon meeting three critical conditions: the presence of thoughtful pedagogical design, the quality and representativeness of training data, and the organic integration of algorithms into a holistic educational strategy. Key limitations remain the risks of algorithmic bias, dependence on the quality of source metadata, insufficient interpretability of "black box" models, and the necessity for expert pedagogical validation, particularly when assessing humanities, creative, and cross-curricular competencies.

In the context of CIS countries, priority directions for further research include the cross-cultural and linguistic adaptation of AI models, empirical study of the socio-psychological consequences of hyper-personalization, and the development of a regulatory and methodological framework governing the ethical use of data, algorithm transparency standards (Explainable AI), and digital retraining programs for teaching staff.

Thus, artificial intelligence does not replace the teacher but serves as an instrumental extension, significantly enhancing the analytical and operational capabilities of the educational process. The prospective development of distance learning is linked to the formation of hybrid models of "teacher–AI–learner" interaction, where technologies ensure scalability, accuracy, and continuity of support, while pedagogical expertise, ethical principles, and a human-centered approach guarantee the preservation of the developmental, educational, and social functions of education. Future scientific inquiries should be directed toward the longitudinal validation of algorithmic recommendations in real regional learning contexts, assessing the long-term impact of AI personalization on the development of metacognitive skills, and creating open methodological frameworks for the responsible integration of intelligent systems into national educational systems.

References

Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), *Learning Analytics: From Research to Practice* (pp. 61–75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_4 (Accessed: 30.04.2026)

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning.* Center for Curriculum Redesign.

Kiselev, G. V. (2023). Chatbots and Virtual Assistants in Distance Learning: Didactic Potential, Limitations, and Risks. *Distance and Virtual Learning*, (2), 45–56.

Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(1), 42–78. https://doi.org/10.3102/0034654315581420 (Accessed: 25.04.2026)

Kuzmin, E. O., & Tazova, E. V. (2021). Artificial Intelligence in Education: Current State, Challenges, and Development Prospects. *Higher Education in Russia*, 30(6), 9–20. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-9-20 (Accessed: 30.04.2026)

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.

Osipov, S. A., Novikova, A. V., & Drozdov, A. I. (2022). Adaptive Learning Systems Based on Artificial Intelligence: Implementation Experience and Methodological Require-

ments. *Informatics and Education*, 37(4), 5–14. https://doi.org/10.32517/0234-0445-2022-37-4-5-14 (Accessed: 30.04.2026)

Robert, I. V. (2019). *Theory and Methodology of Education Informatization* (2nd ed.). Binom Publishing House.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3 (Accessed: 25.04.2026)

Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.

Tikhomirov, V. V. (2020). Digital Transformation of Pedagogy: The Role and Boundaries of Artificial Intelligence Application. *Pedagogy*, (5), 18–27.

UNESCO. (2021). *Artificial Intelligence in Education: Guidance for Policy-makers*. https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence

UNESCO. (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137 (Accessed: 30.04.2026)

Wang, J., Wang, M., & Wang, Z. (2020). A Review of AI-Driven Adaptive Learning Systems: Architecture, Algorithms, and Applications. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001 (Accessed: 29.04.2026)

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0 (Accessed: 30.04.2026)

MEDENİYET MİRASI VE GELECEĞİN EĞİTİM TASAVVURU

Nəzrin Babayeva*

Özet

Bu çalışmanın amacı, medeniyet mirasının geleceğin eğitim modelinin oluşumundaki yerini belirlemek ve millî değerlerle çağdaş pedagojik yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Günümüz eğitim sistemi yalnızca bilgi aktaran bir yapı değil, aynı zamanda kişilik geliştiren, toplumsal davranışı yönlendiren, ahlaki değerleri yaşatan ve toplumun gelecekteki gelişim çizgisini etkileyen önemli bir düşünsel ve kültürel ortamdır. Bu nedenle medeniyet mirası, eğitimin içeriğinde, amaçlarında ve değer kazandırma yönünde özel bir yere sahiptir. Araştırmada doküman incelemesi, karşılaştırmalı yaklaşım ve pedagojik genelleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. İnceleme göstermektedir ki dil, edebiyat, tarihsel hafıza, halk kültürü ve millî-manevî değerler eğitim sürecinde yalnızca geçmişi koruyan unsurlar değildir; bunlar aynı zamanda geleceğin birey ve vatandaş modelini şekillendiren etkili pedagojik kaynaklardır. Medeniyet mirasının öğretim sürecine dâhil edilmesi, öğrencide ahlaki sorumluluk, kimlik bilinci, toplumsal aidiyet, kültürel farkındalık, vatana bağlılık ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu yaklaşım, eğitimin sadece bilgi aktarma işleviyle sınırlı kalmamasına, değer ve anlam boyutuyla da güçlenmesine imkân verir. Geleceğin eğitim modelinin, geçmişten gelen değerleri tekrarlayan değil; onları çağdaş öğretim yöntemleri, yeni pedagojik bakış açıları ve değişen toplumsal ihtiyaçlarla ilişkilendiren bir yapı üzerine kurulması önem taşımaktadır. Bu çerçevede medeniyet mirası, durağan ve değişmez bir içerik olarak değil, her kuşağın yeniden anlamlandırdığı canlı bir pedagojik kaynak olarak ele alınmalıdır. Eğitim sürecinde yerel ve millî kültür unsurlarının evrensel bilgiyle buluşturulması, öğrencinin hem kendi kimliğini tanımasına hem de farklı kültürlere karşı saygılı ve açık bir tutum geliştirmesine yardım eder. Özellikle dil ve edebiyat dersleri, tarih öğretimi, sanat eğitimi, okul dışı öğrenme ortamları ve dijital içerikler bu bütünleşmenin gerçekleştirilebileceği başlıca alanlardır. Çalışmanın ulaştığı temel sonuç, geleceğin eğitim tasavvurunun geçmiş ile gelecek arasında bilinçli bir bağ kurması gerektiğidir. Eğitim programlarında millî-kültürel bileşenin daha sistemli biçimde ele alınması, öğretmen yetiştirmede değer odaklı yaklaşımın güçlendirilmesi, öğrenciyi pasif alıcı olmaktan çıkaran etkinliklerin geliştirilmesi ve medeniyet mirasının çağdaş öğretim teknolojileriyle ilişkilendirilmesi gerekli görülmektedir. Böylece kültürel süreklilik ile yenilikçi eğitim anlayışı arasında dengeli, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir bağ kurulabilir.

Anahtar Kelimeler: medeniyet mirası, eğitim modeli, millî değerler, pedagojik yaklaşım, kişilik gelişimi.

* Yüksek Lisans Mezunu, Nəzrin Babayeva, Devlet Pedaqoji Universitesi, Azerbaycan, nazrinbabaeba24@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3337-5986.

Cultural Heritage and the Vision of Future Education

Abstract

This study aims to identify the role of cultural heritage in shaping the future model of education and to examine the relationship between national values and contemporary pedagogical approaches. The modern education system is not only a structure that transfers knowledge, but also an important intellectual and cultural environment that develops personality, guides social behavior, sustains moral values, and influences the future direction of society. For this reason, cultural heritage holds a significant place in the content, aims, and value-oriented dimension of education. The study employs document analysis, a comparative approach, and pedagogical generalization. The analysis shows that language, literature, historical memory, folklore, and national-moral values are not merely elements that preserve the past within education; they also function as effective pedagogical resources that shape the model of the future individual and citizen. Integrating cultural heritage into the teaching process contributes to the development of moral responsibility, identity awareness, social belonging, cultural awareness, patriotism, and critical thinking. This approach allows education to go beyond the simple transmission of information and gain a stronger dimension of values and meaning. It is important that the educational model of the future be built not on repeating inherited values, but on connecting them with contemporary teaching methods, new pedagogical perspectives, and changing social needs. Within this framework, cultural heritage should be treated not as a static and unchangeable body of content, but as a living pedagogical resource that is reinterpreted by each generation. Bringing local and national cultural elements together with universal knowledge helps students both recognize their own identity and develop a respectful and open attitude toward other cultures. Language and literature courses, history education, arts education, out-of-school learning environments, and digital content are among the principal fields in which this integration can be realized. The main conclusion of the study is that the future vision of education should establish a conscious link between the past and the future. A more systematic inclusion of the national-cultural component in educational programs, the strengthening of value-oriented approaches in teacher education, the development of activities that transform students from passive recipients into active participants, and the alignment of cultural heritage with contemporary teaching technologies are considered essential.

Keywords: cultural heritage, education model, national values, pedagogical approach, personality development

Giriş

Eğitim, toplumların yalnızca bugünkü bilgi ve beceri ihtiyaçlarını karşılayan teknik bir alan değildir. Aynı zamanda geçmişten taşınan anlamların, ortak hafızanın, ahlaki ilkelerin ve toplumsal ideallerin yeni kuşaklara aktarıldığı temel kurumlardan biridir. Bir toplumun eğitim anlayışı, o toplumun insanı nasıl tanımladığını, hangi değerleri korumak istediğini ve gelecekte nasıl bir toplumsal düzen kurmayı hedeflediğini açık biçimde yansıtır. Bu nedenle eğitim politikaları ve öğretim programları yalnızca ders içeriklerinden oluşmaz; dil, tarih, edebiyat, sanat, gelenek, inanç, toplumsal davranış ve vatandaşlık tasavvuru gibi daha geniş bir medeniyet çerçevesi içinde şekillenir.

Küreselleşme, dijitalleşme, hızlı teknolojik değişim ve toplumsal hareketlilik, eğitim sistemlerinin amaçlarını yeniden tartışmaya açmıştır. Günümüzde öğrenciden sadece belirli bilgileri ezberlemesi değil; eleştirel düşünmesi, problem çözmesi, yeni durumlara uyum sağlaması, farklı kültürlerle iletişim kurması ve ortak geleceğe ilişkin sorumluluk üstlenmesi beklenmektedir. OECD Öğrenme Pusulası 2030, geleceğin eğitiminde bilgi ve becerilerin yanında tutumlar, değerler, öğrenci öznesi ve dönüştürücü yeterlikler üzerinde durmaktadır (OECD, 2019). UNESCO tarafından hazırlanan geleceğin eğitimi raporu da eğitimin toplumsal bir ortak değer olarak yeniden düşünülmesini, dayanışma, adalet, barış ve sürdürülebilirlik ilkeleri üzerine kurulmasını önermektedir (UNESCO, 2021).

Ancak geleceğe dönük eğitim modelleri tasarlanırken geçmişin bütünüyle geride bırakılması doğru değildir. Çünkü yenilik, köksüzlük anlamına gelmez. Bir eğitim sisteminin çağdaş olması, kendi tarihsel ve kültürel birikimini dışlamasını değil, bu birikimi yeni koşullarda anlamlandırabilmesini gerektirir. Medeniyet mirası bu noktada geçmişi koruyan pasif bir unsur olmaktan çıkar ve geleceği kurmada kullanılan etkin bir pedagojik kaynağa dönüşür. Dilin düşünceyi biçimlendiren gücü, edebiyatın insan deneyimini görünür kılması, tarihsel hafızanın toplumsal süreklilik sağlaması ve halk kültürünün ortak yaşam pratiklerini taşıması, eğitim açısından önemli imkânlar sunmaktadır.

Bu çalışmada "medeniyet mirası" kavramı yalnızca tarihî eserler veya maddi kültür unsurlarıyla sınırlandırılmamaktadır. Kavram; dil, edebiyat, sözlü gelenek, tarihsel hafıza, ahlaki değerler, toplumsal dayanışma biçimleri, sanat, folklor, geleneksel bilgi ve ortak semboller gibi maddi olmayan kültürel unsurları da kapsamaktadır. UNESCO'nun 2003 tarihli Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi,

bu mirası toplulukların kuşaktan kuşağa aktardıkları ve çevreleriyle etkileşim içinde sürekli yeniden ürettikleri uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler ve beceriler bütünü olarak ele almaktadır (UNESCO, 2003). Bu tanım, medeniyet mirasının donmuş bir geçmiş değil, yaşayan ve dönüşen bir kültürel süreç olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın temel amacı, medeniyet mirasının geleceğin eğitim modelinin oluşumundaki yerini belirlemek ve millî değerlerle çağdaş pedagojik yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: Medeniyet mirası eğitim sürecinde hangi pedagojik işlevleri yerine getirebilir? Millî-kültürel unsurlar öğrencinin kişilik ve kimlik gelişimine nasıl katkı sağlar? Geleceğin eğitim modelinde gelenek ile yenilik arasında nasıl bir denge kurulmalıdır? Öğretim programları, öğretmen yetiştirme süreçleri ve çağdaş eğitim teknolojileri bu mirasla nasıl ilişkilendirilebilir? Çalışmanın önemi, medeniyet mirasını yalnızca korunması gereken kültürel bir değer olarak değil, bireyin ve toplumun geleceğini şekillendiren pedagojik bir kaynak olarak ele almasından kaynaklanmaktadır.

Medeniyet Mirası ve Eğitimin Değer Boyutu

Medeniyet mirası, bir toplumun tarih boyunca ürettiği bilgi, değer, inanç, sanat, dil, sembol ve yaşam biçimlerinin oluşturduğu bütünlüklü bir birikimdir. Bu birikim, geçmiş kuşakların deneyimlerini bugüne taşırken topluma süreklilik duygusu kazandırır. Medeniyet kavramı yalnızca maddi ilerlemeyi veya kurumsal gelişmeyi ifade etmez; insanın kendisi, toplum, tabiat ve anlam dünyasıyla kurduğu ilişkiyi de kapsar. Bu nedenle medeniyet mirasının eğitimde kullanılması, öğrenciye sadece geçmiş hakkında bilgi vermek değil, onun insan ve toplum anlayışını geliştirmek anlamına gelir.

Eğitimin değer boyutu, bireyin neyi doğru, anlamlı, yararlı ve sorumlu davranış olarak kabul edeceğiyle ilgilidir. Bilgi, tek başına nasıl kullanılacağını belirlemez. Aynı bilimsel veya teknolojik bilgi, insan yararına da zararına da kullanılabilir. Bu nedenle çağdaş eğitim, bilişsel yeterliklerle birlikte etik muhakemeyi, toplumsal sorumluluğu ve ortak yarar bilincini geliştirmek zorundadır. Medeniyet mirasında yer alan adalet, dürüstlük, merhamet, dayanışma, emeğe saygı, büyüğe hürmet, küçüğü koruma, misafirperverlik ve toplumsal sorumluluk gibi değerler, bu etik yönelimin oluşmasında önemli kaynaklardır.

Bununla birlikte değer eğitimi, öğrenciye hazır hükümler ezberletmek veya tek yönlü nasihat vermek şeklinde anlaşılmamalıdır. Değerlerin kalıcı hâle gelmesi için öğrencinin bunları gerçek yaşam durumları, edebî metinler, tarihsel olaylar, tartışma-

lar, örnek kişiler ve toplumsal etkinlikler üzerinden sorgulaması gerekir. Dewey'e göre eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir; öğrenme de deneyim ile gerçekleşir (Dewey, 1938). Bu bakış açısı, medeniyet mirasının ders kitabında duran bilgi olarak değil, öğrencinin etkin biçimde ilişki kurduğu bir deneyim alanı olarak ele alınmasını gerektirir.

Kültürel mirasın eğitimdeki değeri, sadece millî kimliği güçlendirmesinden kaynaklanmaz. Kendi kültürünü tanıyan birey, farklı kültürleri daha bilinçli değerlendirebilir. Kimlik bilinci ile kültürlerarası açıklık birbirinin karşıtı değildir. Aksine sağlam bir kimlik, başka kültürlerle ilişki kurarken savunmacı veya taklitçi olmayan dengeli bir tutum geliştirmeye yardımcı olabilir. Banks (2008), çokkültürlü eğitimin öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini tanımaları ve demokratik toplumda etkili biçimde yer almaları için önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle millî değerlerin öğretimi, başka toplumları dışlayan bir üstünlük söylemine değil, kendi kültürünü tanıma ve insanlığın ortak birikimine saygı duyma anlayışına dayanmalıdır.

Dil, Edebiyat ve Tarihsel Hafıza

Dil, medeniyet mirasının en temel taşıyıcısıdır. İnsan yalnızca dil aracılığıyla iletişim kurmaz; aynı zamanda düşünür, sınıflandırır, hatırlar ve dünyaya anlam verir. Bir toplumun kavramları, deyimleri, atasözleri, anlatıları ve hitap biçimleri, o toplumun tarihsel tecrübesini ve değer dünyasını yansıtır. Bu nedenle ana dil eğitiminin zayıflaması, yalnızca dil bilgisi becerilerinin gerilemesi anlamına gelmez; düşünme kapasitesi, kültürel süreklilik ve toplumsal hafıza da bundan etkilenir.

Geleceğin eğitim modelinde dil öğretimi, kuralların mekanik biçimde aktarılmasından daha geniş bir amaca sahip olmalıdır. Öğrencinin metni anlaması, farklı anlatım biçimlerini çözümlemesi, düşüncelerini açık ve tutarlı biçimde ifade etmesi, sözlü kültür ürünlerini değerlendirmesi ve dijital ortamda karşılaştığı bilgiyi eleştirel süzgeçten geçirmesi beklenmelidir. Bu açıdan dil eğitimi hem kültürel mirasın aktarılmasını hem de çağdaş okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini sağlayan merkezi bir alandır.

Edebiyat, geçmişte yaşamış insanların duygu, düşünce ve çatışmalarını bugünün öğrencisine taşıyan güçlü bir öğrenme ortamıdır. Roman, hikâye, şiir, destan, masal, tiyatro ve hatırat gibi türler aracılığıyla öğrenci, farklı dönemlerin insan ilişkilerini, ahlaki ikilemlerini ve toplumsal yapılarını tanır. Edebî metinler, değerleri doğrudan öğüt şeklinde vermek yerine karakterlerin seçimleri ve olayların sonuçları

üzerinden düşündürür. Böylece öğrenci yalnızca "doğru" cevabı öğrenmez; neden doğru olduğunu, farklı bir seçimin ne tür sonuçlar doğuracağını ve benzer durumlarda nasıl davranabileceğini tartışır.

Tarihsel hafıza ise toplumun geçmişte yaşadığı başarıları, kayıpları, çatışmaları, dayanışma örneklerini ve dönüşümleri anlamlandırmasını sağlar. Assmann (2011), kültürel hafızanın toplumsal kimliğin oluşumunda önemli olduğunu vurgular. Eğitimde tarihsel hafıza, geçmişi idealize etmek veya tek yönlü bir kahramanlık anlatısı üretmek için kullanılmamalıdır. Bilakis tarihî olayların nedenleri, farklı aktörlerin bakış açıları, kaynakların güvenilirliği ve olayların bugünkü toplumsal yaşama etkileri eleştirel biçimde incelenmelidir. Böyle bir tarih öğretimi, aidiyet duygusunu güçlendirirken öğrenciyi sorgulamadan uzaklaştırmaz.

Dil, edebiyat ve tarihsel hafızanın birlikte ele alınması disiplinlerarası öğrenme açısından da önemlidir. Örneğin belirli bir tarihsel döneme ait şiirler, mektuplar, halk anlatıları, görsel belgeler ve resmî kayıtlar aynı öğrenme ünitesi içinde kullanılabilir. Öğrenci bu kaynakları karşılaştırarak hem dönemin kültürel atmosferini kavrar hem de farklı kaynaklardan bilgi üretmeyi öğrenir. Bu yaklaşım, medeniyet mirasını tek bir dersin sınırları içine hapsetmez; onu eğitim programının bütününe yayılan ortak bir öğrenme alanına dönüştürür.

Halk Kültürü ve Yaşayan Mirasın Pedagojik İşlevi

Halk kültürü, gündelik yaşam içinde üretilen ve kuşaktan kuşağa aktarılan anlatılar, törenler, el sanatları, müzikler, oyunlar, yemek kültürü, geleneksel meslekler, doğa bilgisi ve toplumsal dayanışma biçimlerinden oluşur. Bu unsurlar, öğrencinin kültürü soyut bir kavram olarak değil, yaşadığı çevrede gözlemleyebildiği somut bir deneyim olarak anlamasına imkân verir. Somut olmayan kültürel mirasın korunması, yalnızca kayıt altına alma işi değildir; mirasın aktarılabileceği toplumsal ve eğitsel ortamların sürdürülmesini de gerektirir (UNESCO, 2003).

Okul ile çevre arasındaki bağın güçlendirilmesi, yaşayan mirasın eğitimde kullanılmasının temel şartıdır. Yerel sanatçılar, zanaatkârlar, yazarlar, yaşlı kuşaklar, müzeler, kültür merkezleri, tarihî mekânlar ve sivil toplum kuruluşları öğrenme sürecine dâhil edilebilir. Öğrenciler sözlü tarih görüşmeleri yapabilir, yerel kültür haritaları hazırlayabilir, geleneksel bir üretim sürecini gözlemleyebilir, aile tarihine ilişkin belgeleri inceleyebilir veya kültürel bir unsurun zaman içindeki değişimini araştırabilir. Bu tür etkinlikler, öğrenciye araştırma, iletişim, iş birliği ve sunum becerileri kazandı-

rırken kültürel mirasın canlı taşıyıcılarıyla doğrudan temas kurmasını sağlar.

Halk kültürünün eğitimde kullanılması, folklorik unsurların yüzeysel biçimde sergilenmesiyle sınırlı kalmamalıdır. Geleneksel bir uygulamanın hangi toplumsal ihtiyaca cevap verdiği, zaman içinde nasıl değiştiği, günümüzde hangi yönlerinin sürdürülebilir olduğu ve hangi yönlerinin eleştirel değerlendirilmesi gerektiği tartışılmalıdır. Çünkü kültürün her unsuru değişmez veya sorgulanamaz değildir. İnsan onuruna, eşitliğe ve temel haklara aykırı uygulamaların yalnızca "gelenek" olduğu için sürdürülmesi savunulamaz. Geleceğin eğitim modeli, mirası koruma ile etik eleştiriyi birlikte yürütebilmelidir.

Bu dengeli yaklaşım, öğrencinin kültürü hem sahiplenmesini hem de dönüştürücü bir bakışla değerlendirmesini mümkün kılar. Öğrenci, geçmiş kuşakların bilgi ve tecrübelerini öğrenirken günümüzün bilimsel verileri, toplumsal ihtiyaçları ve evrensel insan hakları ilkeleriyle karşılaştırır. Böylece medeniyet mirası, değişime karşı kullanılan bir engel değil, bilinçli değişimin dayanaklarından biri hâline gelir.

Geleceğin Eğitim Tasavvuru: Gelenek, Yenilik ve Evrensellik

Geleceğin eğitim tasavvuru, teknolojik araçların yaygınlaşmasına indirgenemez. Akıllı tahtalar, çevrim içi platformlar, yapay zekâ destekli uygulamalar ve dijital içerikler öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilir; ancak eğitimde asıl mesele hangi insan modelinin hedeflendiğidir. Teknoloji, eğitimin amaçlarını belirleyen değil, belirlenen amaçlara ulaşmayı destekleyen bir araçtır. Bu nedenle geleceğin eğitim modeli tasarlanırken bilgi, beceri, değer, kimlik, toplumsal sorumluluk ve insan ilişkileri birlikte ele alınmalıdır.

OECD Öğrenme Pusulası 2030'da öğrenci öznesi, bireyin kendi öğrenme sürecinde etkin olması ve çevresini olumlu yönde etkileyebilmesiyle ilişkilendirilmektedir (OECD, 2019). Bu anlayış, medeniyet mirasının aktarımında da önemlidir. Öğrenci geçmişin pasif alıcısı olmamalı; mirası araştırmalı, yorumlamalı, farklı kaynaklarla karşılaştırmalı ve bugünün sorunlarıyla ilişkilendirmelidir. Örneğin geleneksel dayanışma biçimleri günümüzde sosyal sorumluluk projeleriyle, yerel çevre bilgisi sürdürülebilirlik eğitimiyle, tarihî şehir dokusu kent bilinciyle ve sözlü anlatı geleneği dijital hikâye anlatımıyla birleştirilebilir.

UNESCO'nun geleceğin eğitimi yaklaşımı, dayanışma ve iş birliğine dayalı yeni bir toplumsal sözleşme ihtiyacını öne çıkarmaktadır (UNESCO, 2021). Medeniyet mirası bu sözleşmenin yerel ve tarihsel dayanaklarından birini oluşturabilir. Top-

lumsal dayanışma, komşuluk, ortak sorumluluk, doğaya saygı, adalet ve paylaşma gibi değerler, çağdaş vatandaşlık ve sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkilendirilebilir. Böylece millî-kültürel değerler evrensel sorunlardan kopuk biçimde değil, insanlığın ortak geleceğine katkı sunan bir perspektifle ele alınır.

Gelenek ile yenilik arasındaki ilişki, basit bir tercih meselesi değildir. Geçmişi bütünüyle reddetmek kültürel kopuşa, geçmişi değişmez biçimde tekrar etmek ise toplumsal durgunluğa yol açabilir. İdeal yaklaşım, mirasın özündeki anlamları korurken öğretim yöntemlerini, araçlarını ve yorum biçimlerini güncellemektir. Örneğin bir destan yalnızca ezberletilmek yerine dijital hikâye, drama, karşılaştırmalı metin incelemesi veya yaratıcı yazma etkinliğiyle işlenebilir. Geleneksel bir sanat dalı, tasarım ve girişimcilik becerileriyle; tarihî bir mekân, artırılmış gerçeklik uygulamaları ve proje tabanlı öğrenmeyle ilişkilendirilebilir.

Evrensellik de millî değerlerin karşıtı olarak görülmemelidir. Evrensel değerler, farklı toplumların ortak insanlık tecrübesinden doğan adalet, insan onuru, barış, hak, sorumluluk ve dayanışma gibi ilkelerdir. Millî kültür, bu ilkelerin belirli bir tarihsel ve toplumsal bağlamda nasıl yaşandığını gösterir. Geleceğin eğitim modeli, öğrencinin hem kendi toplumuna aidiyet duymasını hem de küresel sorunlara duyarlı bir dünya vatandaşı olarak hareket etmesini hedeflemelidir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla hazırlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi, karşılaştırmalı yaklaşım ve pedagojik genelleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi; eğitim, kültürel miras, değerler eğitimi, kültürel hafıza ve geleceğin eğitimi konularındaki temel kaynakların sistemli biçimde değerlendirilmesini kapsamaktadır. İncelenen dokümanlar arasında uluslararası kuruluşların eğitim ve kültürel miras raporları, ilgili sözleşmeler, eğitim felsefesi ve kültürel kimlik alanındaki kuramsal çalışmalar ile millî eğitim amaçlarını belirleyen temel metinler bulunmaktadır.

Karşılaştırmalı yaklaşım, medeniyet mirasına dayalı eğitim anlayışı ile çağdaş öğrenci merkezli, yeterlik temelli ve teknoloji destekli pedagojik yaklaşımlar arasındaki ortaklıkları ve farklılıkları belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu karşılaştırmada iki yaklaşım birbirinin alternatifi olarak değil, bütünleştirilebilecek unsurlar olarak ele alınmıştır. Pedagojik genelleme yoluyla incelenen kaynaklardan hareketle öğretim programı, öğretmen yetiştirme, öğrenme ortamı, yöntem ve teknoloji boyutlarında

genel sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma kuramsal nitelikte olduğundan deneysel uygulama, anket veya görüşme verisi içermemektedir. Bu nedenle ulaşılan sonuçlar belirli bir okul, yaş grubu veya ders düzeyiyle sınırlandırılmamış; farklı eğitim kademelerine uyarlanabilecek genel bir çerçeve olarak sunulmuştur. Araştırmanın bu özelliği, geniş bir kavramsal değerlendirme imkânı sağlamakla birlikte uygulama sonuçlarını doğrudan ölçememe sınırlılığını da beraberinde getirmektedir.

Bulgular ve Tartışma

Dokümanların karşılaştırmalı incelenmesi sonucunda medeniyet mirasının eğitimde beş temel işlev üstlenebileceği belirlenmiştir: kimlik ve aidiyet geliştirme, ahlaki ve toplumsal sorumluluk kazandırma, kültürel farkındalık oluşturma, eleştirel düşünmeyi destekleme ve geçmiş ile gelecek arasında anlamlı bağ kurma. Bu işlevler birbirinden bağımsız değildir. Dil, edebiyat, tarih ve halk kültürü aracılığıyla gelişen kimlik bilinci, bireyin topluma karşı sorumluluk duymasını; tarihsel kaynakların karşılaştırılması ise eleştirel düşünmesini destekleyebilir.

Birinci bulgu, medeniyet mirasının öğrencinin kimlik gelişiminde belirleyici bir kaynak olduğudur. Kimlik, yalnızca doğuştan gelen veya değişmeden kalan bir özellik değildir; aile, okul, çevre, dil, tarih ve toplumsal deneyimler yoluyla sürekli biçimlenir. Okul, öğrencinin kendisini hangi toplumsal ve tarihsel bağlam içinde konumlandıracağını etkileyen güçlü bir kurumdur. Eğitim programında öğrencinin kendi kültürünü tanımasına yer verilmemesi, kültürel yabancılaşmaya ve aidiyet zayıflığına yol açabilir. Buna karşılık kültürün tek ve değişmez biçimde sunulması da çoğul toplumsal gerçekliği görmezden gelebilir. Bu nedenle kapsayıcı bir millî kimlik anlayışı geliştirilmelidir.

İkinci bulgu, medeniyet mirasının değerler eğitimi için güçlü fakat dikkatli kullanılması gereken bir içerik sunduğudur. Tarihî şahsiyetler, edebî karakterler, halk anlatıları ve toplumsal dayanışma örnekleri öğrencinin ahlaki meseleler üzerinde düşünmesini sağlayabilir. Ancak değer eğitimi, tek doğru cevabı öğretmenin söylediği kapalı bir süreç olmamalıdır. Öğrencilerin gerekçelendirme, empati, perspektif alma ve sonuçları değerlendirme becerileri geliştirilmelidir. Freire'nin (2000) eleştirdiği "bankacı eğitim" modelinde öğrenci bilgiyi pasif biçimde alan kişi konumundadır. Medeniyet mirasının çağdaş pedagojik değeri, ancak öğrenciyi etkin yorumlayıcı hâline getiren yöntemlerle ortaya çıkar.

Üçüncü bulgu, kültürel mirasın eleştirel düşünme ile çelişmediği, doğru yöntemle işlendiğinde onu desteklediğidir. Farklı tarihsel belgelerin karşılaştırılması, bir anlatının hangi koşullarda üretildiğinin sorgulanması, aynı olayın edebiyat ve tarih metinlerindeki farklı yansımalarının incelenmesi öğrencinin kaynak değerlendirme becerisini geliştirir. Bu süreçte öğretmenin görevi, belirli bir yorumu dayatmak değil; güvenilir kaynak kullanımı, kanıt gösterme, gerekçelendirme ve saygılı tartışma ilkelerini öğretmektir.

Dördüncü bulgu, medeniyet mirasının kültürlerarası farkındalık için başlangıç noktası oluşturabileceğidir. Öğrencinin kendi kültüründeki anlatılar ile başka toplumların anlatılarını karşılaştırması hem benzer insanî temaları hem de farklı tarihsel tecrübeleri görmesini sağlar. Bu karşılaştırma, kültürleri üstünlük sırasına koymadan yapılmalıdır. Amaç, öğrencinin kendisini değersiz görmesi veya başka kültürleri küçümsemesi değil; farklılıklar içinde ortak insanlık değerlerini tanımasıdır.

Beşinci bulgu, çağdaş öğretim teknolojilerinin kültürel mirasın aktarımını güçlendirebileceğidir. Dijital arşivler, sanal müzeler, etkileşimli haritalar, podcastler, video belgeseller, dijital hikâyeler ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrencinin kültürel kaynaklara erişimini kolaylaştırır. Fakat dijitalleştirme tek başına pedagojik başarı sağlamaz. İçeriğin güvenilirliği, yaş düzeyine uygunluğu, telif ve etik kurallar, erişilebilirlik ve öğrencinin aktif katılımı dikkate alınmalıdır. Teknoloji, öğrenciyi ekrana bağımlı pasif izleyiciye dönüştürmemeli; araştırma, üretme ve paylaşma süreçlerini desteklemelidir.

Bu bulgular, geleceğin eğitim modelinde medeniyet mirasının ayrı ve sınırlı bir konu olarak değil, programın farklı alanlarına yayılan bütüncül bir unsur olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Dil ve edebiyat derslerinde metinler; tarih derslerinde hafıza ve kaynak eleştirisi; sanat derslerinde estetik ve geleneksel üretim; fen derslerinde yerel çevre bilgisi; sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitiminde dayanışma, sorumluluk ve ortak yaşam konuları medeniyet mirasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmen yetiştirme bu bütünleşmenin en kritik boyutudur. Öğretmen, kültürel içeriği yalnızca bilen kişi değil, onu pedagojik olarak dönüştürebilen uzman olmalıdır. Bunun için öğretmen adaylarının kültürel miras okuryazarlığı, değerler eğitimi, tartışma yönetimi, proje tabanlı öğrenme, dijital içerik geliştirme ve kültürlerarası iletişim konularında desteklenmesi gerekir. Öğretmenin kendi değerlerini öğrenciye zorla kabul ettirmemesi, farklı görüşlere adil yaklaşması ve bilimsel doğruluk ile

kültürel duyarlılığı birlikte koruması önemlidir.

Öğretim programlarında millî-kültürel bileşenin sistemli biçimde ele alınması da gereklidir. Programlarda kültürel mirasa yalnızca belirli gün ve haftalarda yer verilmesi, konunun yüzeysel kalmasına yol açabilir. Bunun yerine öğrenme çıktıları, içerikler, yöntemler ve ölçme-değerlendirme araçları arasında tutarlılık kurulmalıdır. Öğrencinin bir kültürel unsuru tanıması kadar onu yorumlaması, karşılaştırması, güncel yaşamla ilişkilendirmesi ve özgün ürün ortaya koyması da değerlendirilmelidir.

Türkiye'de millî eğitimin genel amaçları, bireyin iyi insan ve iyi vatandaş olarak yetişmesini, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimsemesini ve dengeli bir kişilik geliştirmesini öngörmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu amaçlar, medeniyet mirasının eğitimdeki yerini hukuki ve toplumsal açıdan desteklemektedir. Bununla birlikte söz konusu değerlerin çağdaş demokratik eğitim, bilimsel düşünce, insan hakları ve değişen toplumsal ihtiyaçlarla birlikte ele alınması gerekir. Böylece eğitim, ne yalnızca geçmişe dönük bir koruma faaliyetine ne de kültürel bağlardan kopuk teknik beceri eğitimine indirgenir.

Tartışmanın genel sonucu, medeniyet mirası ile çağdaş pedagojik yaklaşımlar arasında zorunlu bir çatışma bulunmadığıdır. Öğrenci merkezli öğrenme, proje temelli çalışmalar, disiplinlerarası öğretim, iş birlikli öğrenme ve dijital teknoloji kullanımı, mirasın daha etkili ve anlamlı biçimde öğretilmesini sağlayabilir. Temel mesele, içeriğin amaçsız biçimde çoğaltılması değil, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun, sorgulamaya açık ve yaşamla ilişkili öğrenme deneyimleri tasarlamaktır.

Medeniyet Mirasının Eğitim Sistemine Uygulanması

Medeniyet mirasının eğitim sistemine dâhil edilmesi, yalnızca içerik eklemekle gerçekleştirilemez. Etkili bir uygulama için amaç, içerik, yöntem, öğrenme ortamı ve ölçme-değerlendirme arasında tutarlılık kurulmalıdır. Bir öğretim programında kültürel mirasa ilişkin çok sayıda konu bulunması, öğrencinin bu mirası gerçekten kavradığı anlamına gelmez. İçeriklerin öğrencinin yaşına, gelişim düzeyine, yaşadığı çevreye ve güncel sorunlara uygun biçimde düzenlenmesi gerekir. Öğrencinin bir kültürel unsuru adlandırması başlangıç düzeyinde bir kazanımdır; asıl hedef onun anlamını açıklaması, tarihsel bağlamını değerlendirmesi, farklı örneklerle karşılaştırması ve bugünkü yaşamla ilişkilendirmesidir.

Program geliştirme sürecinde medeniyet mirası, ayrı ve kapalı bir ders alanı olarak değil, farklı dersleri birbirine bağlayan ortak temalardan biri olarak düşünü-

lebilir. Örneğin "su kültürü" teması tarih dersinde yerleşimlerin oluşumu, edebiyat dersinde suyla ilgili şiir ve anlatılar, coğrafya dersinde su kaynaklarının dağılımı, fen dersinde su döngüsü, sanat dersinde geleneksel süsleme ve sosyal bilgiler dersinde ortak kaynakların sorumlu kullanımı üzerinden işlenebilir. Böyle bir yapı, kültürel mirası disiplinlerarası düşünme, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik eğitimiyle birleştirir.

Öğrenme-öğretme sürecinde proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, drama, tartışma, sözlü tarih, gezi-gözlem, yaratıcı yazma ve dijital hikâye anlatımı gibi yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemlerin ortak özelliği öğrenciyi pasif dinleyici olmaktan çıkarıp araştıran, üreten ve yorumlayan bir katılımcıya dönüştürmesidir. Vygotsky'nin (1978) öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla geliştiğini vurgulayan yaklaşımı, kültürel miras eğitiminde kuşaklar arası ve akranlar arası iş birliğinin önemini desteklemektedir. Öğrenciler grup çalışmalarıyla yerel bir kültürel unsuru araştırabilir, elde ettikleri bilgileri farklı kaynaklarla doğrulayabilir ve sonuçlarını okul topluluğuyla paylaşabilir.

Ölçme ve değerlendirme de yalnızca bilgi hatırlamaya dayalı testlerle sınırlı tutulmamalıdır. Kültürel miras eğitiminde portfolyo, proje, performans görevi, gözlem formu, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve ürün dosyası gibi araçlar daha işlevsel olabilir. Öğrencinin araştırma sürecine katılımı, kaynak kullanma biçimi, farklı görüşleri değerlendirmesi, etik kurallara uyması, özgün ürün geliştirmesi ve düşüncelerini gerekçelendirmesi birlikte değerlendirilmelidir. Böylece kültürel miras, ezberlenen bir konu olmaktan çıkıp bilgi, beceri, tutum ve değerin bütünleştiği bir öğrenme alanına dönüşür.

Okul düzeyinde uygulanabilecek bir başka yaklaşım, "yaşayan miras laboratuvarı" niteliğinde öğrenme ortamları oluşturmaktır. Bu ortam fiziksel bir sınıf olmak zorunda değildir; okulun kütüphanesi, koridor sergileri, dijital arşivi, yerel müzeler ve çevredeki tarihî mekânlar birlikte kullanılabilir. Öğrencilerin hazırladığı ses kayıtları, fotoğraflar, aile belgeleri, yerel kelime derlemeleri, kısa belgeseller ve haritalar düzenli biçimde arşivlenebilir. Ancak bu süreçte kişisel verilerin korunması, görüşme yapılan kişilerin rızası, telif hakları ve kaynak gösterme kuralları açık biçimde öğretilmelidir.

Dijital teknolojiler, kültürel mirasa erişimi genişletme bakımından önemli fırsatlar sunmaktadır. Uzak bir bölgede bulunan öğrenci sanal müzeleri gezebilir, tarihî belgelerin dijital kopyalarını inceleyebilir veya farklı ülkelerdeki akranlarıyla ortak

kültür projeleri yürütebilir. Yapay zekâ destekli araçlar metinleri sınıflandırma, görsel materyal üretme veya araştırma soruları geliştirme süreçlerinde yardımcı olabilir. Bununla birlikte üretilen içeriğin doğruluğu insan denetiminden geçirilmeli, öğrenciye kaynak kontrolü ve dijital etik becerileri kazandırılmalıdır. Teknolojik hızın kültürel derinliğin yerini almaması temel ilkedir.

Aile ve toplum katılımı, uygulamanın sürdürülebilirliğini artırır. Aile üyeleri kendi meslek, göç, eğitim veya yerel yaşam deneyimlerini paylaşabilir; farklı kuşakların aynı kültürel unsura yüklediği anlamlar karşılaştırılabilir. Bu süreç, geçmiş kuşağın her bilgisini sorgusuz kabul etmek anlamına gelmez. Öğrenci, aktarılan bilgiyi başka kaynaklarla doğrulamayı ve sözlü anlatının kişisel bakış açısı içerdiğini öğrenmelidir. Böylece aile katılımı hem kültürel bağları güçlendirir hem de araştırma etiği ve kaynak eleştirisi için gerçek bir öğrenme fırsatı yaratır.

Uygulamanın başarısı için okul yönetimlerinin de destekleyici rol üstlenmesi gerekir. Kültürel miras odaklı çalışmalar öğretmenin kişisel çabasına bırakılmamalı; yıllık plan, bütçe, zaman, kurumlar arası iş birliği ve güvenlik düzenlemeleriyle desteklenmelidir. Yerel etkinliklerin yalnızca gösteri niteliğinde kalmaması için her faaliyetin açık öğrenme hedefleri bulunmalıdır. Öğrenci yaptığı çalışmanın nedenini, hangi beceriyi geliştirdiğini ve elde ettiği bilgiyi nasıl kullanacağını bilmelidir.

Medeniyet mirasının eğitim sistemine uygulanmasında kapsayıcılık temel ölçütlerden biridir. Toplumun kültürel birikimi tek bir bölge, sosyal grup veya anlatı üzerinden temsil edilmemelidir. Farklı yerel deneyimler, kadınların kültür aktarımındaki rolleri, geleneksel meslekler, göç hikâyeleri, şehir ve köy kültürü, farklı kuşakların yaşam biçimleri dengeli biçimde ele alınmalıdır. Bu yaklaşım, ortak millî kimliği zayıflatmak yerine onun gerçek toplumsal çeşitlilik içinde daha kapsayıcı biçimde anlaşılmasını sağlar.

Son olarak uygulamalar düzenli biçimde izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Öğrencilerin yalnızca kültürel bilgi düzeylerindeki değişim değil, aidiyet, farklılıklara saygı, sorumluluk, iş birliği ve eleştirel düşünme becerilerindeki gelişim de incelenmelidir. Öğretmen görüşleri, öğrenci ürünleri, sınıf gözlemleri ve veli geri bildirimleri birlikte kullanılarak programın güçlü ve zayıf yönleri belirlenebilir. Elde edilen sonuçlara göre içerik ve yöntemler güncellenmeli; medeniyet mirası eğitimi tek seferlik etkinliklerden sürekli gelişen kurumsal bir uygulamaya dönüştürülmelidir.

Bu modelin uygulanmasında ders kitaplarının niteliği ayrıca önem taşımak-

tadır. Ders kitaplarında kültürel miras unsurlarının yalnızca dekoratif görseller veya kısa bilgi kutuları biçiminde verilmesi yeterli değildir. Metinlerin farklı düşünme düzeylerine hitap etmesi, açık uçlu sorularla desteklenmesi ve öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi gerekir. Aynı kültürel unsurun tarihsel, edebî, sanatsal ve toplumsal yönlerini gösteren çoklu kaynak kullanımı, öğrencinin tek boyutlu öğrenmesini önler. Ders kitabı, nihai bilgi kaynağı değil, başka kaynaklara geçiş sağlayan bir başlangıç noktası olarak tasarlanmalıdır.

Eğitim politikası düzeyinde ise kültürel miras çalışmalarının sürekliliğini sağlayacak ulusal ve yerel veri tabanları oluşturulabilir. Üniversiteler, okullar ve kültür kurumları arasında geliştirilecek ortak projeler, bilimsel bilgi ile yerel tecrübeyi buluşturabilir. Hazırlanan materyallerin öğretmenler tarafından erişilebilir olması, farklı yaş gruplarına uyarlanması ve uygulama örnekleriyle desteklenmesi önemlidir. Böylece iyi örnekler yalnızca belirli okullarda kalmaz, daha geniş bir eğitim ağına aktarılabilir.

Bütün bu uygulamalarda temel hedef geçmişi idealize etmek değil, öğrencinin geçmişten hareketle bugünü anlamasını ve geleceğe ilişkin bilinçli seçimler yapmasını sağlamaktır. Medeniyet mirasının pedagojik gücü, öğrenciye hazır bir kimlik kalıbı sunmasından değil, ait olduğu kültürel dünyayı tanıma, sorgulama, yeniden yorumlama ve ortak yaşama katkı sunma imkânı vermesinden doğar. Bu nedenle başarı, öğrencinin kaç kültürel unsur ezberlediğiyle değil, bunlardan hareketle ne kadar anlam üretebildiği ve sorumlu davranış geliştirebildiğiyle değerlendirilmelidir.

Bu çerçevede medeniyet mirası eğitimi, geçmişe dönük nostaljik bir faaliyet olarak değil, öğrencinin bugünkü yaşamına ve gelecekte üstleneceği rollere hazırlık sağlayan dinamik bir süreç olarak görülmelidir. Kültürel bilgi; iletişim, yaratıcılık, iş birliği, etik muhakeme ve toplumsal katılım becerileriyle birleştiğinde geleceğin eğitim modeline gerçek katkı sunabilir. Böyle bir bütünleşme, öğrencinin hem köklerini tanımasını hem de değişen dünyada bilinçli, üretken ve sorumlu biçimde hareket etmesini destekler.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, medeniyet mirasının geleceğin eğitim modelinde merkezi bir yere sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Dil, edebiyat, tarihsel hafıza, halk kültürü ve millî-manevî değerler, yalnızca geçmişi koruyan unsurlar değildir. Bunlar öğrencinin kimlik, aidiyet, ahlaki sorumluluk, kültürel farkındalık, vatana bağlılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren pedagojik kaynaklardır. Eğitim sistemi bu

kaynakları etkili biçimde kullandığında öğrenciye yalnızca bilgi kazandırmaz; bilgiye hangi anlam ve sorumlulukla yaklaşması gerektiğini de öğretir.

Geleceğin eğitim tasavvuru, geçmişi olduğu gibi tekrar eden kapalı bir model üzerine kurulamaz. Aynı şekilde kültürel mirası dışlayan, yalnızca güncel becerilere ve teknoloji kullanımına odaklanan bir model de toplumsal süreklilik ve anlam üretme bakımından yetersiz kalır. İhtiyaç duyulan yaklaşım, geçmişten gelen değerleri çağdaş öğretim yöntemleri, yeni pedagojik bakış açıları, bilimsel düşünce, evrensel insan hakları ve değişen toplumsal ihtiyaçlarla ilişkilendiren dengeli bir modeldir.

Bu doğrultuda eğitim programlarında millî-kültürel bileşen bütüncül ve sistemli biçimde yer almalıdır. Kültürel miras, yalnızca belirli derslere veya anma günlerine bırakılmamalı; farklı disiplinlerin öğrenme hedefleriyle ilişkilendirilmelidir. Dil, edebiyat, tarih, sanat, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerinde yerel ve millî kültürel kaynaklardan yararlanılabilecek ortak temalar geliştirilmelidir.

Öğretmen yetiştirme programlarında değer odaklı pedagojik yaklaşım güçlendirilmelidir. Öğretmen adaylarına kültürel mirası tanıma kadar onu öğrenci merkezli yöntemlerle işleme, tartışmalı konuları yönetme, farklı kültürel kimliklere saygı gösterme, güvenilir kaynak seçme ve dijital materyal üretme becerileri kazandırılmalıdır. Hizmet içi eğitimlerde de yerel tarih, sözlü tarih, müze eğitimi, dijital hikâye anlatımı ve proje tabanlı öğrenme uygulamalarına yer verilmelidir.

Okullar ile aile, yerel yönetim, müze, kütüphane, kültür merkezi, üniversite, sanatçı, zanaatkâr ve sivil toplum kuruluşları arasında iş birliği kurulmalıdır. Bu iş birliği sayesinde öğrenci medeniyet mirasını yalnızca kitapta okunan bilgi olarak değil, yaşadığı çevrede gözlemlediği ve katkı sunduğu canlı bir alan olarak deneyimleyebilir. Kültürel miras projeleri öğrencilerin araştırma, takım çalışması, iletişim, yaratıcılık ve toplumsal sorumluluk becerilerini birlikte geliştirebilir.

Çağdaş öğretim teknolojileri, medeniyet mirasının korunması ve aktarılmasında bilinçli biçimde kullanılmalıdır. Dijital arşivler, sanal sergiler, çevrim içi haritalar, podcastler ve öğrenci üretimi dijital hikâyeler desteklenmeli; fakat içerik doğruluğu, etik kullanım, telif, veri güvenliği ve erişilebilirlik ölçütleri gözetilmelidir. Teknolojinin amacı kültürü yüzeysel bir görselliğe dönüştürmek değil, öğrencinin araştırma ve anlamlandırma sürecini derinleştirmek olmalıdır.

Çalışmanın kuramsal nitelikte olması temel sınırlılığıdır. Bulgular doküman incelemesine dayandığından önerilerin sınıf içindeki etkisi doğrudan ölçülmemiştir.

Gelecek araştırmalarda farklı eğitim kademelerinde uygulama temelli çalışmalar yapılabilir; kültürel miras odaklı öğretim programlarının öğrencilerin aidiyet, eleştirel düşünme, değer farkındalığı ve akademik başarısı üzerindeki etkileri incelenebilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin medeniyet mirasına ilişkin görüşlerini belirleyen nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Sonuç olarak medeniyet mirası, geleceğe karşı korunması gereken bir geçmiş kalıntısı değil, geleceğin eğitimini anlamlı kılan temel kaynaklardan biridir. Eğitim, geçmiş ile gelecek arasında bilinçli bir bağ kurabildiği ölçüde hem çağdaş hem de köklü olabilir. Geleceğin bireyi, kendi kültürel kimliğini tanıyan, farklılıklara saygı gösteren, eleştirel düşünen, ahlaki sorumluluk taşıyan ve ortak insanlık geleceğine katkı sunabilen bireydir. Bu bireyin yetişmesi, medeniyet mirası ile çağdaş pedagojinin karşı karşıya getirilmesine değil, yaratıcı ve dengeli biçimde bütünleştirilmesine bağlıdır.

Medeniyet Mirasının Öğretim Tasarımına Dönüştürülmesi

Medeniyet mirasının eğitimde etkili olabilmesi, kültürel unsurların yalnızca ders kitabına eklenmesiyle mümkün değildir. Esas mesele, bu unsurların açık öğrenme amaçlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğrencinin zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı sağlayacak bir öğretim tasarımına dönüştürülmesidir. Öğretim tasarımı yapılırken öncelikle hangi kültürel unsurun neden seçildiği, öğrencide hangi kazanımı geliştireceği, hangi yöntemle işleneceği ve öğrenmenin nasıl değerlendirileceği belirlenmelidir. Bu yaklaşım, medeniyet mirasının süsleyici veya törensel bir içerik olmaktan çıkarak programın işlevsel bir parçası hâline gelmesini sağlar.

Örneğin bir halk anlatısının derste kullanılması, sadece anlatının okunması ve özetlenmesiyle sınırlandırılmamalıdır. Öğrenciler anlatıdaki temel çatışmayı belirleyebilir, karakterlerin kararlarını ahlaki açıdan tartışabilir, benzer temaları güncel yaşamdan örneklerle karşılaştırabilir ve farklı bir son yazarak anlatıyı yeniden kurabilirler. Böyle bir süreçte aynı kültürel metin; okuma-anlama, eleştirel düşünme, değer çözümlemesi, yaratıcı yazma ve sözlü ifade becerilerini birlikte geliştiren çok yönlü bir öğrenme aracına dönüşür.

Tarihî bir mekânın öğretim sürecine dâhil edilmesi de benzer biçimde planlanabilir. Öğrenciler ziyaret öncesinde mekânın dönemi ve işlevi hakkında araştırma yapabilir, ziyaret sırasında gözlem notları tutabilir, fotoğraf ve çizimlerle belge oluşturabilir, ziyaret sonrasında ise mekânın günümüzdeki anlamını tartışabilirler. Bu etkinliğin sonunda hazırlanan dijital sergi, kısa belgesel veya sınıf sunumu, öğren-

meyi hem görünür hem de paylaşılabilir hâle getirir. Böylece öğrenci hazır bilgiyi tüketen kişi değil, kültürel bilgi üreten ve yorumlayan özne olur.

Öğretim tasarımında yaş ve gelişim düzeyi özellikle dikkate alınmalıdır. İlkokul düzeyinde masal, oyun, müzik, görsel materyal ve aile katılımı ön planda olabilirken; ortaokulda karşılaştırma, proje, sözlü tarih ve yerel araştırma çalışmaları kullanılabilir. Lise ve yükseköğretimde ise tarihsel kaynak eleştirisi, kültür politikaları, kimlik tartışmaları ve mirasın güncel sorunlarla ilişkisi daha analitik biçimde ele alınabilir. Aynı kültürel içeriğin farklı yaş gruplarında aynı yöntemle işlenmesi pedagojik açıdan doğru değildir.

Medeniyet mirasının öğretim tasarımına dönüştürülmesinde disiplinlerarası yaklaşım önemli bir üstünlük sağlar. Bir geleneksel mimari yapı; tarih, geometri, sanat, çevre bilimi ve şehir kültürü derslerinde farklı yönleriyle incelenebilir. Geleneksel bir müzik eseri; dil, tarih, müzik ve toplumsal hafıza bağlamında değerlendirilebilir. Bu bütünleşme, öğrencinin kültürel unsurları parçalı bilgiler olarak değil, toplumun düşünce ve yaşam biçimini yansıtan ilişkili bir sistem olarak kavramasına yardım eder.

Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Medeniyet mirasına dayalı eğitim uygulamalarının kalıcı olabilmesi için ölçme ve değerlendirme sürecinin de programın amaçlarıyla uyumlu olması gerekir. Yalnızca tanım, tarih ve isim ezberini ölçen sınavlar, kültürel farkındalık, değer muhakemesi ve eleştirel yorumlama gibi üst düzey kazanımları belirleyemez. Bu nedenle geleneksel yazılı sınavların yanında performans görevleri, proje çalışmaları, portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve gözlem formları kullanılmalıdır.

Bir öğrencinin kültürel miras konusundaki başarısı, sadece ne kadar bilgi hatırladığına göre değil, bu bilgiyi nasıl kullandığına göre değerlendirilmelidir. Öğrencinin farklı kaynakları karşılaştırması, görüşünü kanıtlarla savunması, yerel bir kültürel sorun için çözüm geliştirmesi veya kültürel bir unsuru çağdaş bir anlatım biçimiyle yeniden sunması, öğrenmenin daha gerçekçi göstergeleridir. Bu tür görevler, öğrencinin hem bilgisini hem de düşünme sürecini ortaya çıkarır.

Değerlerle ilgili değerlendirmelerde dikkatli olunmalıdır. Öğretmenin öğrencinin kişisel inancını veya özel tutumunu notlandırması etik değildir. Değerlendirme, öğrencinin belirli bir değeri benimseyip benimsemediğine değil; etik bir problemi tanımlama, farklı bakış açılarını anlama, gerekçeli karar verme ve saygılı tartışma becerisine odaklanmalıdır. Böylece değer eğitimi baskıcı bir denetim aracına dönüşmez,

düşünsel olgunlaşmayı destekleyen pedagojik bir sürece dönüşür.

Değerlendirme ölçütlerinin önceden açık biçimde paylaşılması da önemlidir. Bir kültürel miras projesi için kaynak kullanımı, özgünlük, tarihsel doğruluk, yorum gücü, sunum kalitesi ve iş birliği gibi ölçütler belirlenebilir. Dereceli puanlama anahtarları, öğrencinin kendisinden ne beklendiğini anlamasını ve kendi çalışmasını geliştirmesini sağlar. Aynı zamanda öğretmenin değerlendirmesini daha tutarlı ve şeffaf hâle getirir.

Uygulamaya Yönelik Model Önerisi

Çalışmada ulaşılan bulgulardan hareketle medeniyet mirasının geleceğin eğitim modeline dâhil edilmesi için dört aşamalı bir uygulama çerçevesi önerilebilir. Birinci aşama tanıma ve keşfetmedir. Bu aşamada öğrenci kendi çevresindeki dil, tarih, sanat, mekân, anlatı ve gelenek unsurlarını fark eder. Öğrenme, öğrencinin yaşadığı yerden ve gündelik deneyiminden başlar. Böylece kültürel miras uzak ve soyut bir kavram olmaktan çıkar.

İkinci aşama anlama ve yorumlamadır. Öğrenci seçilen kültürel unsurun hangi tarihsel koşullarda ortaya çıktığını, hangi toplumsal ihtiyaca cevap verdiğini ve hangi değerleri taşıdığını araştırır. Farklı kaynaklar karşılaştırılır ve kültürel unsurun zaman içindeki değişimi incelenir. Bu aşama, mirasın sadece korunacak bir nesne değil, anlamlandırılacak bir toplumsal deneyim olduğunu gösterir.

Üçüncü aşama karşılaştırma ve eleştiridir. Öğrenci kendi kültüründeki bir uygulamayı başka toplumların benzer uygulamalarıyla veya günümüz ihtiyaçlarıyla karşılaştırır. Hangi yönlerin sürdürülebilir olduğu, hangi yönlerin yeniden yorumlanması gerektiği ve hangi yönlerin insan hakları, eşitlik veya bilimsel bilgi bakımından eleştirilmesi gerektiği tartışılır. Böylece öğrencide hem aidiyet hem de eleştirel mesafe gelişir.

Dördüncü aşama üretme ve aktarmadır. Öğrenci araştırdığı miras unsurunu dijital hikâye, sergi, kısa film, podcast, tasarım, drama, makale veya toplumsal proje gibi bir ürünle yeniden ifade eder. Üretim süreci, kültürel bilginin yalnızca tüketilmesini değil, yeni kuşak tarafından yeniden kurulmasını sağlar. Bu modelde öğrenci, kültürel mirasın pasif alıcısı değil, bilinçli taşıyıcısı ve yaratıcı yorumcusudur.

Bu dört aşamalı çerçevenin başarılı olabilmesi için okul yönetiminin, öğretmenin, ailenin ve yerel kurumların iş birliği gerekir. Programda zaman ayrılmaması, öğretmenin materyale ulaşamaması veya okul dışı öğrenme ortamlarıyla bağlantı

kurulamaması hâlinde kültürel miras eğitimi yüzeysel kalabilir. Bu nedenle uygulama sadece bireysel öğretmen çabasına bırakılmamalı; kurumsal planlama, materyal desteği ve mesleki gelişim programlarıyla güçlendirilmelidir.

Modelin bir başka şartı da çoğulculuktur. Medeniyet mirası tek bir kalıba indirgenmemeli, toplum içindeki farklı bölgesel, dilsel, sanatsal ve toplumsal deneyimler görünür kılınmalıdır. Bu yaklaşım, ortak kimliği zayıflatmaz; aksine ortak kültürün zenginliğini gösterir. Öğrenci, kendisini ortak bir tarih ve değer dünyasının parçası olarak görürken farklı kültürel ifadelerin de meşru olduğunu öğrenir.

Son olarak model, bilimsel doğruluk ve etik sorumluluk ilkelerine dayanmalıdır. Kültürel içeriklerin kaynağı belirtilmeli, efsane ile tarihsel bilgi birbirine karıştırılmamalı ve ideolojik genellemelerden kaçınılmalıdır. Öğrenciye sunulan her kültürel anlatının hangi kaynağa dayandığı açıklanmalı, farklı yorumların varlığı gösterilmeli ve tartışma ortamı korunmalıdır. Böyle bir yaklaşım, medeniyet mirasını dogmatik bir anlatıdan çıkararak akademik ve pedagojik değeri yüksek bir öğrenme alanına dönüştürür.

Bu çerçevede çalışmanın temel özgün katkısı, medeniyet mirasını yalnızca içerik aktarımı şeklinde değil; tanıma, yorumlama, eleştirme, üretme ve paylaşma aşamalarından oluşan dinamik bir öğrenme süreci olarak değerlendirmesidir. Böyle bir yaklaşım, eğitimde kök ile yeniliği, millî kimlik ile evrensel sorumluluğu ve kültürel süreklilik ile eleştirel düşünmeyi aynı pedagojik yapı içinde buluşturabilir.

KAYNAKÇA

Assmann, J. (2011). Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination. Cambridge University Press.

Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education (4th ed.). Pearson.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.). Continuum.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Kanun No. 1739. Resmî Gazete, 24 Haziran 1973, Sayı 14574.

OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. OECD Publishing.

UNESCO. (2003). Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. https://ich.unesco.org/en/convention (Erişim tarihi: 30 Haziran 2026).

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇİZGİ ROMAN KULLANIMI: "ALMANYA'DAN GELECEK MEKTUP" ÖRNEĞİ

Nurşen Çağlak Emiroğlu*

Özet

Bu çalışmanın amacı, Faruk Geç tarafından kaleme alınan ve 1969 yılında yayımlanan *Almanya'dan Gelecek Mektup* adlı çizgi romanın yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimindeki potansiyelini incelemek ve pedagojik değerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve konu edinilen çizgi romanın içerik, yapı ve öğretim süreçlerine katkı sağlayabilecek yönleri yabancı/ikinci dil öğretimi bağlamında değerlendirilmiştir.

Çizgi romanlar, görsel ve metinsel unsurları bir arada sunmaları nedeniyle dil öğretiminde ikili kodlamaya imkân tanıyan, anlamayı destekleyen ve öğrenici motivasyonunu artıran materyaller olarak öne çıkmaktadır. Özellikle jest, mimik, renk ve sahne düzeni gibi görsel ögelerin dilsel ifadelerle bütünleşmesi, öğrenicilerin bağlamdan anlam çıkarma becerilerini geliştirmekte ve dil edinim sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle çizgi romanların söz varlığı gelişimi, okuduğunu anlama ve üretim becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu alanyazında vurgulanmaktadır.

Çalışmada incelenen *Almanya'dan Gelecek Mektup*, göç, aile ilişkileri ve kültürel yaşam gibi temaları ele alarak öğrenicilere hem dilsel hem de kültürel içerik sunmaktadır. Chicago Üniversitesi tarafından dijital ortamda erişime açılan bu eser, etkileşimli bir öğretim modülü olarak yeniden düzenlenmiş; sözlük, etkinlikler, örnek sorular ve yeniden anlatım çalışmalarıyla desteklenmiştir. Bu yapının öğrenicilerin metni çok aşamalı biçimde anlamlandırmalarına, öz değerlendirme yapmalarına ve üretim becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığı düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular, söz konusu çizgi romanın özellikle bağlam temelli dil öğretimi, iletişimsel işlevlerin kazandırılması ve kültürel farkındalığın geliştirilmesi açısından önemli bir öğretim materyali olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte metinlerdeki dil düzeyi farklılıkları ve bazı etkinliklerin başlangıç seviyesine uygun olmaması gibi sınırlılıklar da tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çizgi romanın hedef dil düzeylerine göre uyarlanması ve pedagojik açıdan yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak *Almanya'dan Gelecek Mektup* örneği, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların etkili ve işlevsel bir materyal olarak kullanılabileceğini ortaya koyarken bu tür materyallerin öğretim süreçlerine daha sistemli biçimde entegre edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, çizgi roman, dil öğretimi materyalleri, kültür aktarımı

* Öğretim Görevlisi, Nurşen Çağlak Emiroğlu, Yüksek İhtisas Üniversitesi, Türkiye, nursen.caglak@yuksekihtisas.edu.tr, 0000-0003-3932-3950.

The Use of Comic Books in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Example of "A Letter from Germany"

Abstract

The aim of this study is to examine the potential of the comic *A Letter from Germany*, written by Faruk Geç and first published in 1969, in the context of teaching Turkish as a foreign language, and to reveal its pedagogical value. The study employs a qualitative document analysis method and evaluates the content, structure, and instructional contributions of the comic within the framework of foreign language teaching.

Comics stand out as effective instructional materials in language teaching due to their integration of visual and textual elements, enabling dual coding, facilitating comprehension, and increasing learner motivation. The integration of visual features such as gestures, facial expressions, colors, and scene composition with linguistic elements enhances learners' ability to infer meaning from context and supports the language acquisition process. Accordingly, the literature emphasizes that comics contribute positively to vocabulary development, reading comprehension, and productive language skills.

The comic *A Letter from Germany*, analyzed in this study, addresses themes such as migration, family relationships, and everyday cultural life, thereby providing both linguistic and cultural input for learners. Digitized and made accessible by the University of Chicago, the work has been adapted into an interactive instructional module supported by glossaries, activities, sample questions, and retelling tasks. This structure enables learners to engage with the text in a multi-stage process, develop self-assessment skills, and improve their productive abilities.

The findings indicate that this comic constitutes an effective instructional resource, particularly in terms of context-based language teaching, the development of communicative functions, and the enhancement of cultural awareness. However, certain limitations have also been identified, such as inconsistencies in language level and the unsuitability of some activities for beginner learners. Therefore, it is suggested that such materials should be adapted according to proficiency levels and pedagogically refined.

In conclusion, the case of *A Letter from Germany* demonstrates that comics can be utilized as effective and functional materials in teaching Turkish as a foreign language, and highlights the need for their more systematic integration into instructional practices.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, comics, instructional materials, cultural transfer.

Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Çizgi Romanlar

"Konuyu ve olaylar zincirini kesintisiz olarak resimleme yöntemiyle okuyucuya sunan roman" olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu, t.y.) çizgi romanlar, uygun amaç ve eğitici içerik ile tasarladığında eğitim maksadıyla da kullanılabilmektedir (Şentürk, 2020; Demirci, 2024). Otantik yapıları ve anlamaya yardımcı jest, mimik, renk, yazı tipi, açı ve perspektif gibi görsel unsurların bulunması (Cohn, 2007; Templer, 2009) ve görsellerin dil bariyerinden daha kolay zor etkilenmesi (McCloud, 1993) dil öğretimi için de uygun kaynaklar olmalarını sağlamaktadır. Çoğunlukla diyaloglardan oluşan yazıların ve görselin anlamı destekleyecek şekilde birlikte kullanılması öğrenicilerin çeşitli dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Uslu Üstten & Pilav, 2016, s. 602; Leylak, 2022, s. 11). Örneğin çizgi romanların öğrenicilerin söz varlığını zenginleştireceği (Tekin & İlhan, 2021, s. 107), kurgu metinlere aşinalık kazandıracağı, okuyucunun dikkatini önemli unsurlara odaklayacağı (Meuer, 2018), olay örgüsünde bağlamdan hareketle devamlılığın fark edilmesini sağlayacağı dolaylı olarak da yazma, dinleme ve okuma becerilerinin gelişmesi açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir (Ökten Eren & Sauner, 2015, s. 72). Buna ek olarak çizgi romanların renkli olmasının daha kalıcı olmalarını sağladığı, soyut ifadelerin anlaşılmasında yardımcı olduğu (Uslu Üstten & Pilav, 2016, s. 602), öğrenicilerin ilgisini çektiği (Ünal, 2018, s. 28), öğrenici motivasyonu ve derse katılımı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu (Şen, 2023, s. 21), kültürün doğal ve etkili bir şekilde sunulabildiği kaynaklardan biri olduğu (Mazlum, 2022, s. 60; Öz & Efecioğlu, 2015, s. 78) belirtilmektedir.

Çizgi romanlar, görsellerle zenginleştirilmiş yapısı sayesinde yabancı/ikinci dil öğrenicilerinin serbest zaman okuması yapabilmesi için uygun kaynaklardandır (Çavdar Paksoy, 2025, s. 58). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) (2020, s. 62-63) de "Serbest Zaman Olarak Okuma" tanımlayıcılarında A1 seviyesinde resimli hikâyelerdeki kısa metinlerden, A2 ve B1 seviyelerinde de çizgi romanlardan söz etmektedir. Daha ileri düzeyler için de farklı metin ve eser türlerini önermektedir. Bu durum Krashen'in (2005) çizgi romanları daha zor metinlere geçiş için uygun bir köprü olarak görmesi ile aynı doğrultudadır ancak Cornell (2013) çizgi romanların sadece metinden oluşan türlerin bir alternatifi olmadığını, kullanışlı ve farklı bir tür olduğunu belirtmektedir.

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Romanlar

Yabancı/ikinci dil öğretiminde çizgi romanlar, metin ile görsel öğeleri harmanlayarak ikili kodlamaya imkân tanıyan yapısı sebebiyle (Göçer & Gürsoy, 2024,

s. 214) giderek daha fazla ilgi görmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de çizgi romanlar dil becerilerinin gelişmesi ve kültürel unsurların aktarılması açısından önemli bir kaynak olarak görülmektedir.

Tekin ve İlhan (2021, s. 117) yabancı/ikinci dil öğretiminde çizgi romanların kullanılması üzerine hazırladıkları doküman incelemesinde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde çizgi romanları konu edinen çalışma bulunmadığını belirtmektedir ancak son yıllarda yapılmış bazı çalışmalar olduğu görülmüştür. Örneğin Ökten Eren ve Sauner (2015), Erasmus projesi kapsamında Türkiye'ye gelen ve Türkçe öğrenen öğrenicilere ders materyali olarak çizgi romanları kullanmış ve sürecin sonunda bunların etki düzeyi yüksek materyaller olduğunu saptamıştır. Uslu Üstten ve Pilav (2016), A1 ve A2 düzeyindeki öğrenicilerle yürüttükleri deneysel bir çalışmada, çizgi romanların günlük ifadeleri öğretmek için düz metinlere kıyasla kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Tekin ve İlhan (2022), 8 hafta boyunca dijital çizgi romanları kullandıkları ve bu süreç sonucunda Türkçe öğrenme deneyiminin daha zevkli ve kolay olduğunun ortaya konduğu bir çalışma yürütmüştür. Baykan (2023), doktora tezi düzeyindeki çalışmasında C1 seviyesindeki yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenicilerinin grafik romanlara karşı olumlu bir tutumları olduğunu ve okuduğunu anlama becerilerinde başarının arttığını tespit etmiştir. Demirci (2024), 18 yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi ve B1 düzeyindeki beş öğrenici ile yürüttüğü yüksek lisans tezinde çizgi romanların öğretim süreçlerinde kullanılmasının olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Çavdar Paksoy (2025), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Romanlarla Deyim Öğretimi 'Martin Eden' Örneği" isimli makalesinde çizgi romanların C1 düzeyinde deyim öğretimi için uygun bir kaynak olduğunu belirtmektedir.

Giriş

"Faruk Geç'in *Almanya'dan Gelecek Mektup*'u Kendi Kendine Çalışma ve Sınıf Kullanımı İçin Etkileşimli Bir Modül" ismiyle yayımlanan kitabın girişi kentsel temalar üzerine Türk çizgi romanını, roman yazarını, çizgi romanların neden etkileşimli öğretim araçları olduğunu ve bu uyarlamanın kimler için yapıldığını ele alan bölümlerden oluşmaktadır. Bu bölümün ardından okuyuculara uyarlamayı nasıl kullanacaklarına dair stratejiler verilmekte ve örnek sorular yöneltilmektedir. Romana geçilen asıl bölümde ise romanın karakter kadrosu, orijinal çizgi romanın tam metni ve çizgi romanın metinsiz versiyonu yer almaktadır. Roman tam metni yaklaşık 2 bin sözcükten oluşan bir sözlükle ve çeşitli etkinliklerle desteklenmektedir. Sözlüğün

hem romanda geçen sözcükleri hem de günümüz Türkçesinde yaygın kullanılan temel sözcükleri içerdiği belirtilmiştir. Bu incelemede çizgi roman, orijinalindeki başlıklar ve sıralama ile incelenecektir.

Yöntem

Bu çalışma, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir çizgi roman örneği olan *Almanya'dan Gelecek Mektup* adlı eserin yabancı/ikinci dil öğretimi açısından sunduğu olanakları incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesine dayanmaktadır.

Araştırmanın inceleme materyalini, Faruk Geç tarafından 1969 yılında oluşturulan ve University of Chicago tarafından Ralph Jaeckel ve Mehmet Süreyya Er'in uyarlamasıyla dijital ortamda "Faruk Geç's *A Letter from Germany: An Interactive Module for Self-Study and Classroom Use*" adıyla yayımlanan çizgi roman oluşturmaktadır. İnceleme sürecinde eserin tam metnine ek olarak dijital platformda sunulan etkileşimli çeviri sistemi, metinsiz versiyonu, Türkçe-İngilizce sözlüğü, bağlam dizini, çeviri etkinlikleri ve öğretim amaçlı hazırlanan diğer destekleyici bölümleri de değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Doküman inceleme süreci kapsamında eser, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki güncel yaklaşımlar ve dil öğretiminde materyal değerlendirme ölçütleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kapsamda inceleme; grafik romanın görsel ve sözel yapısı, sunduğu kültürel unsurlar, söz varlığı açısından sağladığı katkılar, iletişimsel dil işlevlerini destekleme durumu, farklı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik sunduğu olanaklar ve öğrenici düzeyine uygunluğu gibi boyutlar üzerinden yürütülmüştür.

Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde önceden belirlenen temalar doğrultusunda elde edilen bulgular düzenlenmiş ve grafik romanın yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimindeki kullanım potansiyeli bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmuştur.

Bulgular

Almanya'dan Gelecek Mektup

Chicago Üniversitesi kendi sitesinde Türkçe öğrenenler için faydalı gördükleri ücretsiz kaynakları paylaşmıştır (https://ceeres.uchicago.edu/turkish-language-re-

sources). Bu kaynaklar içerisinde Tureng Sözlük, Sesli Sözlük, Kubbealtı Lugatı ve LexiQamus isimli sözcüklerin yanı sıra Jeannette Okur'un yazmış olduğu "Her Şey Bir Merhaba İle Başlar!" isimli ders kitabı yer almaktadır. Bunlara ek olarak çeşitli çevrimiçi kurs ve kaynaklar da önerildiği görülmektedir. Bu kaynaklardan birisi "Türkçeyi Çizgi Romanla Öğrenin!" sloganıyla tanıtılan *Almanya'dan Gelecek Mektup* isimli çizgi romandır.

Almanya'dan Gelecek Mektup isimli çizgi roman ilk olarak 1969 yılında Hürriyet Gazetesinde tefrika olarak Yazar Faruk Geç'in başlatmış olduğu "Gerçek Hayat Hikayeleri" serisinin bir parçası olarak yayımlanmaya başlamıştır. Chicago Üniversitesi Uluslararası Araştırmalar ve Orta Doğu Araştırmaları Merkezi tarafından 2010 yılında yayımlanmış çizgi romanı, yazarı Faruk Geç'in izniyle Türkçe öğrenenler için Ralph Jaeckel ve Mehmet Süreyya Er 2009 yılında uyarlamıştır. Jaeckel ve Er, kitabın daha önce hiç bağımsız bir yayın olarak yayınlanmadığını hatta internet üzerinden yayımlanan ilk tam metinli Türkçe çizgi roman olduğunu beyan etmektedir.

Kent Temalı Türk Grafik Romanı

Almanya'dan Gelecek Mektup, Türk grafik roman geleneği içerisinde kent yaşamını merkeze alan örneklerden biri olarak değerlendirilmektedir. Eser, anlatısını İstanbul'un sosyal ve kültürel dokusu üzerine inşa etmekte; karakterlerin gündelik yaşam deneyimleri, kişiler arası ilişkileri ve toplumsal etkileşimleri aracılığıyla kentin çok katmanlı yapısını okuyucuya aktarmaktadır. Bu yönüyle eser, bireysel bir hikâye anlatırken aynı zamanda belirli bir dönemin İstanbul'una ilişkin sosyal ve kültürel bir panorama sunmaktadır.

Eserde kent, anlatının oluşumuna katkı sağlayan bir unsur olarak ele alınmıştır. Sokaklar, mahalle yaşamı, kamusal alanlar, ev içi mekânlar ve karakterlerin gündelik yaşam içerisinde etkileşim kurdukları çeşitli çevreler, görsel anlatım aracılığıyla ayrıntılı biçimde yansıtılmıştır. Grafik romanın görsel yapısı sayesinde okuyucunun mekânsal unsurları sözel açıklamalara ek olarak çizimlerin sağladığı bağlam aracılığıyla da algılaması mümkün hâle gelmiştir.

Kent yaşamına ilişkin bu görsel ve anlatısal zenginlik, eserin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi açısından da dikkat çekici bir özellik göstermesine katkı sağlamaktadır. Eserde yer verilen günlük yaşam sahneleri, toplumsal ilişkiler, iletişim biçimleri ve kültürel pratikler aracılığıyla Türk toplumunun gündelik yaşamına ilişkin çeşitli göstergeler sunulmuştur. Bunun yanında aile ilişkileri, komşuluk kültürü, da-

yanışma, özlem, sevgi ve umut gibi hem yerel hem de evrensel boyut taşıyan temalara yer verilmiştir.

Eserde İstanbul'un kültürel çeşitliliği ve toplumsal yaşamına ilişkin unsurların görsel ve sözel bileşenlerin bir arada kullanılmasıyla aktarıldığı görülmektedir. Bu durum, grafik romanın kentsel deneyimin aktarımındaki işlevini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak *Almanya'dan Gelecek Mektup*, İstanbul'un gündelik yaşamını, kültürel atmosferini ve insan ilişkilerini görsel anlatının imkânlarıyla bir araya getiren kent temalı bir Türk grafik romanı olarak değerlendirilmektedir.

Romanın Yazarı

Adapazarı'nda dünyaya gelen Faruk Geç, ortaöğrenimini Galatasaray Lisesinde tamamlamış; 1956 yılında İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi İç Mimarlık Bölümünden mezun olmuştur. Çizim çalışmalarına genç yaşlarda başlayan Geç (Cantek, 2002 s. 635), henüz lise yıllarında Türkiye Yayınevi bünyesinde yayımlanan çeşitli dergiler için kapak ve illüstrasyon çalışmaları yaparak basın hayatına adım atmıştır. Faruk Geç'in profesyonel çizgi roman kariyerindeki önemli dönüm noktalarından biri, 1955 yılında Hürriyet gazetesinde yayımlanmaya başlayan *Aşk Arzusu* adlı çalışması olmuştur. Sanatçı, uzun yıllar Hürriyet başta olmak üzere Güneş, Günaydın, Türkiye ve Son Havadis gazetelerinde yayımlanan çizgi romanlarıyla geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmıştır. Özellikle "Gerçek Hayat Hikâyeleri" başlığı altında yayımladığı eserlerinde aşk, aile ilişkileri, toplumsal çatışmalar ve gündelik yaşam deneyimleri gibi sıradan insanın yaşamına ilişkin temaları ele almıştır (Olker, 1973, s. 6059-6060).

Faruk Geç'in çizgi romanları, Türkiye'nin toplumsal ve kültürel yaşamına ilişkin önemli izler taşımaktadır. Bu bağlamda 1969 yılında Hürriyet gazetesinde yayımlanan *Almanya'dan Gelecek Mektup* adlı resimli romanı, sanatçının kent yaşamını, aile ilişkilerini ve dönemin toplumsal gerçekliklerini konu alan çalışmalarından biri olarak öne çıkmaktadır. Eser, yıllar sonra Chicago Üniversitesi tarafından yürütülen bir proje kapsamında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere İngilizce çeviri ve açıklamalarla dijital ortama aktarılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde Faruk Geç, Türk çizgi romanında gerçekçi anlatımı, ayrıntılı çizgi tekniği ve gündelik yaşamı merkeze alan hikâye anlayışıyla öne çıkan sanatçılardan biridir. Eserleri, üretildikleri dönemin sosyal ve kültürel yapısını yansıtan görsel belgeler olarak da değerlendirilmektedir.

Grafik Romanın Etkileşimli Bir Öğretim Aracı Olarak Kullanımı

Grafik romanların etkileşimli birer öğretim aracı olarak kullanılmasının nedenlerinin anlatıldığı bu bölümde, çizgi romanların dil öğretiminde motivasyonu artırma, bağımsız öğrenmeyi teşvik etme, esnek bir kullanım olanağı sunma, kültürel bağlam sunma, kelime ve görsel etkileşimini güçlendirme gibi faydalarının olduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak söz konusu çizgi romanın Türkçeyi gündelik yaşam bağlamları içinde, sade ve doğal bir biçimde sunduğu, eserde kullanılan diyalogların Türk kent toplumunun genelinde yaygın olarak kullanılan standart Türkçeyi yansıttığı, selamlaşma, vedalaşma, özür dileme gibi iletişimsel işlevlerin bağlam içinde ve gerçek yaşam örneklerine yakın biçimde yer aldığı bu yönüyle de romanın işlevsel iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Kültürel boyut açısından ise *Almanya'dan Gelecek Mektup* isimli çizgi romanın 20. yüzyılın ortalarında İstanbul'un kent kültürüne, sosyal ilişkilerine ve gündelik yaşam biçimlerine dair zengin bir görsel arşiv sunduğuna ve çizgi romandaki karakterlerin, mekânların, toplumsal olayların hedef kültürü gözlemlemeye olanak tanıdığına dikkat çekilmektedir. Romanda aşk, umut, korku ve umutsuzluk gibi evrensel duyguların işlenmesinin de kültürlerarası bir bağ kurmayı sağlayacağı belirtilmektedir.

Uyarlamanın Hedef Kitlesi

Uyarlamanın hedef kitlesinin açıklandığı bölüme göre bu uyarlama, temel düzeyde Türkçe dil bilgisine ve kelime dağarcığına sahip öğreniciler için hazırlanmıştır. Hedef kitlenin genellikle ilkokul ve ortaokul düzeylerinde öğretilen kısa ve işlevsel diyaloglara hâkim olması gerektiği ve üniversite düzeyinde Türkçe öğreniminin ikinci veya üçüncü yılında bulunan öğrenicilerin en uygun okuyucu kitlesi olduğu söylenmektedir. Ayrıca çizgi romanın hedef kitlesinin yalnızca başlangıç ve orta düzeydeki Türkçe öğrenenler olmadığı, daha ileri düzeydeki öğreniciler ve hatta Türkçeyi ana dili olarak konuşan bireylerin de eserden kültürel ve estetik açıdan yararlanabileceği ifade edilmektedir.

Uyarlama İçin Stratejiler

Almanya'dan Gelecek Mektup adlı grafik romanın uyarlanması sürecinde, eserin özgün anlatı yapısının korunması ve hedef öğrenici kitlesi için daha erişilebilir hâle getirilmesi amacıyla çeşitli stratejilere yer verilmiştir. Bu kapsamda uyarlama sürecinde yalnızca dilsel düzenlemeler yapılmamış; eserin görsel anlatımı, olay örgüsü ve kültürel içeriği de dikkate alınarak çok boyutlu bir yaklaşım benimsenmiştir.

Uyarlamada öne çıkan temel stratejilerden biri, grafik romanın çok modlu yapısının korunması olmuştur. Bu doğrultuda karakterlerin jest ve mimiklerini yansıtan çizimler, mekân betimlemeleri ve olay akışını destekleyen görsel ögeler korunmuş; görsel ve yazılı bileşenlerin birlikte anlam oluşturmasına imkân tanınmıştır. Böylece öğrenicilerin metindeki dilsel unsurları bağlam içerisinde anlamlandırmalarını destekleyen bir yapı oluşturulmuştur.

Dilsel uyarlama açısından öğrenici düzeyine uygun söz varlığına ve dil yapılarına yer verilmiştir. Uzun, karmaşık veya düşük sıklıkta kullanılan ifadeler yerine daha anlaşılır ve günlük yaşamda daha sık karşılaşılan dil kullanımlarının tercih edildiği bununla birlikte karakterlerin doğal konuşma özelliklerini ve metnin özgün atmosferini yansıtan diyalogların korunmasına özen gösterildiği görülmektedir. Eserde selamlaşma, tanışma, soru sorma, duygu ifade etme, rica etme ve günlük etkileşimleri sürdürme gibi iletişimsel işlevlere yönelik çok sayıda dil kullanım örneğine yer verilmiştir.

Kültürel uyarlama sürecinde ise eserin Türk toplumuna ilişkin özgün kültürel unsurlarının büyük ölçüde muhafaza edildiği görülmektedir. İstanbul'un gündelik yaşamına, aile ve sosyal ilişkilere, toplumsal değerlere ve dönemin yaşam biçimine ilişkin ögelere yer verilmiş; aynı zamanda sevgi, özlem, umut ve kaygı gibi evrensel temalar korunmuştur. Böylece eserin hem hedef kültüre ilişkin bilgi sunan hem de farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenicilerin anlam kurabilecekleri bir anlatı yapısını sürdürmesi sağlanmıştır.

Sonuç olarak bu uyarlama kapsamında görsel bağlamın korunması, dilsel sadeleştirme, günlük iletişim örüntülerinin sürdürülmesi ve kültürel unsurların aktarılması gibi çeşitli stratejilere yer verilmiştir. Bu stratejiler sayesinde grafik romanın anlatısal bütünlüğü korunurken hedef öğrenici kitlesinin dilsel ve kültürel açıdan metinle etkileşim kurmasını destekleyen bir yapı oluşturulmuştur.

Çeşitli Yaklaşımlar

Uyarlamayı kullanırken tercih edilebilecek stratejilerin ele alındığı bölümde beş örnek etkinliğe yer verilmiş ve bu etkinliklerden iki tanesi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Sınıf içi etkileşimi artırmak maksadıyla önerilen ve ayrıntılı olarak açıklanmayan etkinlikler şunlardır:

- Öğreticiler, metin silinmiş olduğu görselleri seçerek öğrenicilerden görsellerdeki olayları canlandırmasını veya yeni diyaloglar yazmasını

isteyebilir. Bu uygulama, öğrenicilerin hâlâ öğrenme sürecinde oldukları temel dil işlevlerini pekiştirmek için etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Luo, Ismail, Ahmad ve Guo, 2024).

- Öğretici veya sınıftan bir kişi çizgi romandan rastgele sahneler seçebilir ve diğer öğrenicilerden o sahnelerde neler olduğunu hatırlamalarını ve yeniden anlatmalarını isteyebilir.
- Öğretici çizgi romandaki çeşitli sahneleri karışık biçimde seçerek öğrenicilerden bunları kronolojik olarak sıralamalarını ve ortaya çıkan hikâyeyi yeniden oluşturmalarını isteyebilir. Öğrenicilerin bu şekilde güvenli bir ortamda üretim pratiği yapması, söylemek istedikleri ile söyleyebildiklerini kıyaslamasını ve öz değerlendirme yapmasını sağlayabilmektedir (Swain, 1995).

Ayrıntılı olarak açıklanan birinci etkinlik, öğrenicilerin çizgi romanla kademeli ve çok aşamalı bir etkileşim süreci yaşamalarını hedeflemektedir. Bu etkinlikte temel amaç öğrenicinin dil girdisini yalnızca sözcük düzeyinde değil, bütünsel olarak algılamasını sağlamaktır. Yazara göre süreç, öğrenicinin herhangi bir sözlük ya da çeviri desteği olmaksızın orijinal sayfayı yalnızca görseller üzerinden anlamaya çalışmasıyla başlar. Bu aşamada öğreniciden ayrıntılara odaklanmadan metnin genel konusunu sezmesi beklenir. Ardından aynı sayfanın ikinci kez okunmasıyla birlikte anlam derinliğinin artacağı varsayılmaktadır. Öğreniciler, anlamını bilmediği sözcükleri Türkçe-İngilizce sözlükte bularak kendi sözcük listelerini oluşturur ve metni tekrar okuduklarında anlam farkındalıklarını gözlemleme fırsatı bulurlar. Çizgi romanda, bu süreçte kullanılan çevrim içi çeviri araçlarının öğrenme sürecine katkısına da değinilmektedir. Sayfanın orijinal Türkçe metni üzerine gelindiğinde açılan kutucuklarda, önce Türkçe metnin standart biçimi ardından İngilizce çevirisi yer almakta ve bazı durumlarda deyimsel ifadelerin çevirileri de sunulmaktadır. Ek olarak öğrenicilerin ilk yorumlarını gözden geçirmeleri, çeviri farklarını analiz etmeleri, yanlış anlamaların nedenlerini tartışmaları, metni canlandırmaları ve faydalı gördükleri cümleleri ezberlemeleri, konuşma balonları silip yeniden doldurarak öz değerlendirme yapmaları tavsiye edilmektedir. Bu yaklaşımın sonunda öğrenicilerden metindeki olayları yeniden anlatmaları, anlatılarını öğretici desteğiyle düzeltmeleri ve orijinal metinle karşılaştırmaları beklenmektedir. Bu sürecin özellikle fiil çekimleri ve bağlaçların doğru kullanımı açısından farkındalık kazandıracağı söylenmektedir.

Etkinlik süresinde hem öz değerlendirme hem de bir öğretici değerlendirmesinin yapılması olumlu görülmektedir. Öz değerlendirme, öğrenicilerin öğrenme sürecine katılımında olumlu bir etkiye sahiptir (Gardner, 2000).

Yazar ikinci etkinlik için çok fazla zaman harcanmamasını ve bu etkinliğin yalnızca sonraki adım olan birinci etkinliğe geçmeden önce ön hazırlık amacıyla olduğunu vurgulamaktadır. Bu etkinlikte metinlerin yer almadığı çizgi romanın kullanılması, sadece görsellere bakarak olay akışının öğreniciler tarafından tahmin edilmesi ve tahminlerin not edilmesi önerilmektedir.

Örnek Sorular

Etkinlik örneklerinin ardından ise bazı örnek sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu soruların romanın yalnızca ilk sayfalarından hareketle hazırlandığı ve ilerleyen sayfalar için örnek mahiyetinde olduğu ifade edilmektedir. Örnek soru olarak "Bu resimli romanın adı nedir?, Bu sayfada kaç resim var?, Kapı çalındığında Emine ne yapıyordu?, Emine kızı Elif'in ne yapmasını istiyordu?, Pakyol ailesinde kaç kişi var?, Elif'in kardeşlerinin adı ne?, Oturdukları masa nasıldı?, Masada Emine Hanım'ın karşısında kim oturuyordu?, Mehmet, Emine'den küçük mü büyük mü?, Emine kocasına ne sordu?, Emine kocasına bu soruyu neden sordu?, Hakkı Beyin {sağında/solunda} oturan çocuğunun adı ne?, {Masa/Sofra} etrafında [*or* başında] kimler oturuyor?, Pakyol ailesindeki kişilerin yaşlarını tahmin edebilir misiniz?" gibi karakter, olay örgüsü, mekân ve zaman dâhil olmak üzere farklı anlatı bileşenlerine odaklanan birbiriyle bağlantılı 29 soru verilmiştir.

"Kim geldi?, Gelen kim?", "Kapı çalındığında, Emine ne yapıyordu?, Kapı çalındığında, Emine ne ile meşguldü?" ve "Masa {ya/üzerine/üstüne} neler konulmuş?, Masa {da/üzerinde/üstünde} neler vardı?" örneklerindeki gibi bazı sorular farklı şekillerde ifade edilerek tekrarlanmıştır. Bunun dilsel esneklik, anlam farkındalığı ve pekiştirme amacıyla yapıldığı varsayılmaktadır.

Soruların alt düzey bilişsel süreçlerden ("Bu sayfada kaç resim var?", "Kim geldi?" gibi hatırlama düzeyi) üst düzey becerilere ("Neden sordu?", "Yaşlarını tahmin edebilir misiniz?" gibi analiz ve yorum düzeyi) kademeli bir geçiş sunduğunu ve Türkçedeki temel soru ifadelerinin kullanımına dair aşinalık kazandırabileceğini söylemek mümkündür. Buna ek olarak öğrenicilerden "Masa nasıldı?", "Kim nerede oturuyor?" gibi sorulara yanıt verirken görsel ipuçlarını dilsel ifadelere dönüştürmelerinin ve "Pakyol ailesinde kaç kişi var?", "Oturdukları masa nasıldı?", "{Masa/Sofra}

etrafında [*or* başında] kimler oturuyor?" gibi sorular ile Türk aile yapısı ve yemek kültürü gibi kültürel konular hakkında konuşmalarının beklendiği düşünülmektedir.

Örnek olarak verilen bu soruların farklı dil düzeylerindeki öğreniciler düşünülerek hazırlandığı görülmektedir. "Bu sayfada kaç resim var?, "Kim geldi?" gibi sorular başlangıç düzeyi için uygunken "Kapı çalındığında, Emine ne ile meşguldü?" ve "Bu sayfada anlatılan/tarif edilen olaylar ne zaman oldu?" soruları ise hem karmaşık dilbilgisi yapılarına yer vermesi hem de anlaşılmak için daha engin bir söz varlığı gerektirmesi açısından orta ve ileri düzeydeki öğreniciler için uygundur.

Örnek Yeniden Anlatım

Uyarlama okunurken kullanılacak stratejilerin ele alındığı son başlıkta dört adet örnek yeniden anlatıma yer verilmiştir. Bu dört örnek yeniden anlatımın eğitimli ve ana dili Türkçe olan bir konuşur tarafından hazırlanmış olduğu ve öğreniciler için model niteliği taşıdığı söylenmektedir. Yazarın belirttiğine göre bu örnekler, doğrudan anlatımı dolaylı anlatıma dönüştürmekte ve orijinal metinde yalnızca görsellerle aktarılan duygu ve eylemleri betimleyici ifadelerle tamamlamaktadır. Bu nedenle örnek yeniden anlatım metinleri, romanın orijinalinde yer almayan bazı duygu ifadelerini, sözcükleri ve dilbilgisi yapıları içermektedir.

Öğrenicilerin bu örnek özetleri okumadan önce metni ve görselleri inceleyerek anlamı tahmin etmeleri önerilmektedir. Daha sonra ise anlaşılamayan bölümlerin işaretlenmesi, sözlük ve dilbilgisi kaynakları kullanılarak bu bölümlerin çözümlenmesi istenmektedir. Son olarak öğrenicilerden özeti geçmiş zaman kullanarak yeniden yazmaları ve oluşturdukları metni öğreticileri ya da ana dili Türkçe olan biriyle inceleyerek doğruluk kontrolü yapmaları beklenmiştir. Bu yeniden anlatım uygulaması Templer'in (2009) iş birliğini artırma, yaratıcılığı güçlendirme ve metinle duygusal bağ kurmayı kolaylaştırma gibi faydalarının olduğunu ifade ettiği sınıf içinde çizgi romanların kullanımına dair önerisiyle birebir örtüşmektedir.

Örnek olarak verilen yeniden anlatımlarda "Bir akşam vakti Emine Hanım mutfakta akşam yemeğini hazırlamakla meşguldür. Kapı çalınır. Emine küçük kardeşi Mehmet ile oynamakta olan kızına babasının geldiğini söyleyerek kapıyı açmasını ister." özetinde olduğu gibi geçmiş zaman yerine geniş yerine kullanıldığı görülmektedir. Buna ek olarak örnek yeniden anlatılarda hem dilbilgisi yapıları hem de söz varlığı açısından metin içi seviye dengesizlikleri olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum da sözlük ve dilbilgisi kaynaklarının kullanılmasına izin verilmesine rağmen

etkinliğin başlangıç ve orta düzeydeki öğreniciler için uygun olmadığını, ancak daha ileri düzeylerde kullanılabileceğini ve metinlerin uyarlanmış versiyonlarının düzeylere göre sadeleştirilmesinin daha etkili olacağını düşündürmektedir.

Yeniden yazım sürecinde ana dili konuşurları, öğreticiler gibi geri bildirim verebilecek kişiler arasında önerilmiştir ancak araştırmacılar tarafından "ana dili konuşuru" teriminin terk edilmesi ve dil yeterliliğini tanımlamak için alternatif çerçeveler benimsenmesi önerilmektedir (Cheng vd., 2021). Olha ve Olha (2024, s. 341) ana dili konuşuru olmanın dil öğretimi için yetkin olmak anlamına gelmediğini söylerken benzer şekilde Rampton (1990) da bir grupta doğmuş olmanın otomatik olarak iyi bir dil kullanıcısı olmak demek olmadığını belirtmektedir. Ana dili konuşurlarının dil öğreticisi olarak görülmesi pedagojik yetkinlikler, empati ve kültürel uyum gibi becerilerin dil öğretimindeki öneminin ve dilin sosyal yönünün ihmal edilmesine yol açmaktadır (Andreou ve Galantomos, 2009, s. 202). Bu görüşler doğrultusunda kitabın dil öğreticilerine ve ana dili konuşurlarına bakış açısının güncellenmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Karakterler

Almanya'dan Gelecek Mektup adlı grafik romanda karakterler, anlatının temelini oluşturan aile, komşuluk, çalışma hayatı ve toplumsal ilişkiler çerçevesinde kurgulanmıştır. Eserde yer alan karakterlerin büyük bir bölümü sıradan kent insanlarından oluşmakta; bu durum Faruk Geç'in gerçekçi anlatım anlayışıyla örtüşmektedir. Karakterler, bireysel özelliklerinin yanı sıra dönemin ekonomik koşullarını, toplumsal değerlerini ve 1960'lı yılların Türkiye'sinde yaşanan sosyal dönüşümleri yansıtan temsilî unsurlar olarak anlatı içerisinde yer almaktadır.

Romanın merkezinde, İstanbul'da yaşayan Emine, Hakkı ve çocukları Elif ile Mehmet'ten oluşan bir aile bulunmaktadır. Emine, eşinin Almanya'ya çalışmak amacıyla gitmesinin ardından çocuklarıyla birlikte yaşamını sürdürmeye çalışan anne figürü olarak anlatının merkezinde yer almaktadır. Hakkı'nın yokluğunda ev içi sorumlulukları üstlenmekte, ekonomik güçlüklerle mücadele etmekte ve ailesini bir arada tutmaya çalışmaktadır. Bu yönüyle Emine karakteri, göç olgusunun geride kalan aile bireyleri üzerindeki sosyal ve duygusal etkilerini görünür kılan temel karakterlerden biridir.

Ailenin çocukları olan Elif ve Mehmet, babalarının Almanya'ya gidişiyle değişen aile düzenini deneyimleyen karakterler olarak kurgulanmıştır. Çocukların baba-

larına duydukları özlem, aile içerisindeki değişen roller ve gelecek beklentileri, anlatının duygusal boyutunu güçlendiren unsurlar arasında yer almaktadır.

Ailenin babası Hakkı, hikâyede fiziksel olarak uzun süre yer almamasına rağmen anlatının ilerleyişini belirleyen temel karakterlerden biridir. Almanya'ya işçi olarak giden Hakkı, dönemin ekonomik şartları içerisinde ailesine daha iyi bir yaşam sunma arzusunu temsil etmektedir. Hakkı'dan gelen mektuplar, gönderilen eşyalar ve kendisine ilişkin haberler, aile bireylerinin yaşamını yönlendiren anlatısal araçlar olarak kullanılmıştır. Bu durum, karakterin fiziksel yokluğuna rağmen hikâyedeki etkisini devam ettirmektedir.

Romanın toplumsal çevresini oluşturan karakterler arasında mahalle bakkalı Hüseyin Efendi ve komşu Esma Hanım bulunmaktadır. Bu karakterler, geleneksel mahalle kültürünün, dayanışma ilişkilerinin ve komşuluk bağlarının anlatı içerisindeki temsilcileri olarak değerlendirilebilir. Özellikle zor zamanlarda ailelerin birbirleriyle kurdukları ilişkiler ve günlük yaşam içerisindeki karşılıklı yardımlaşma, bu karakterler aracılığıyla görünür hâle gelmektedir.

Eserde adı belirtilmeyen postacı ile Hakkı'dan gelen mektup ve paketi teslim eden kişi de anlatının gelişiminde önemli işlevlere sahiptir. Bu karakterler, Almanya'daki Hakkı ile İstanbul'da yaşayan ailesi arasındaki iletişimin kurulmasını sağlayan aracı kişiler olarak kurgulanmıştır. Benzer şekilde eve odun getiren isimsiz karakter de dönemin gündelik yaşam pratiklerine ilişkin ayrıntıları yansıtan yardımcı karakterlerden biridir.

Emine'nin yakın arkadaşı ve sırdaşı olan Hatice, başkarakterin duygusal dünyasını açığa çıkaran önemli bir karakterdir. Emine'nin yaşadığı zorlukları, kaygıları ve beklentileri paylaştığı bir kişi olarak anlatıda yer almakta ve bu yönüyle kadınlar arasındaki dayanışma ve arkadaşlık ilişkilerini temsil etmektedir. Hatice'nin eşi Hüsnü de ailenin sosyal çevresini oluşturan karakterlerden biri olarak hikâyede yer almaktadır.

Romanın ilerleyen bölümlerinde Kamuran Bey, oğlu Bülent Bey, eşi Nesrin ve kızı Jale gibi daha farklı bir sosyal çevreye ait karakterler anlatıya dâhil edilmektedir. Bu karakterler aracılığıyla dönemin kent yaşamındaki sınıfsal farklılıklar, ekonomik güç dengeleri ve sosyal ilişkiler görünür hâle getirilmektedir. Kamuran Bey'in fabrika sahibi olması, çalışma hayatı ve ekonomik yapı ile ilişkili bir perspektif sunarken ailesinin diğer üyeleri kentli üst veya orta sınıf yaşam tarzına ilişkin çeşitli göstergeler

taşımaktadır.

Jale'nin nişanlısı Tanju da aileler arası ilişkilerin ve dönemin toplumsal beklentilerinin aktarılmasında rol oynayan karakterler arasında bulunmaktadır. Romanın sonunda Hakkı'ya ait kişisel eşyaları aileye teslim eden isimsiz karakter ise anlatının duygusal yoğunluğunu artıran ve olay örgüsündeki önemli gelişmelerden birini okuyucuya ulaştıran kişi olarak işlev görmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde *Almanya'dan Gelecek Mektup*'ta yer alan karakterler, bireysel özelliklerinden çok temsil ettikleri toplumsal roller ve ilişkiler ağı içerisinde anlam kazanmaktadır. Aile üyeleri, komşular, arkadaşlar, iş çevresi ve çeşitli aracı karakterler aracılığıyla 1960'lı yılların İstanbul yaşamı, ekonomik mücadeleleri, göç deneyimi ve toplumsal dayanışma kültürü çok yönlü bir biçimde yansıtılmaktadır. Bu yönüyle karakter kadrosu, eserin gerçekçi anlatım yapısını destekleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Çevirisine Fareyle Erişilebilen Orijinal Grafik Roman

Almanya'dan Gelecek Mektup'un orijinal grafik roman versiyonunda, eserin 1969 yılında yayımlanan özgün biçimi korunmuştur. Bu versiyonda sayfa düzeni, çizimler, konuşma balonları ve anlatı kutuları herhangi bir değişikliğe uğratılmadan dijital ortama aktarılmıştır. Böylece okuyucu, eserin tarihsel ve sanatsal bütünlüğünü koruyan özgün bir okuma deneyimiyle karşılaşmaktadır.

Bu versiyonun en dikkat çekici özelliklerinden biri, metin içerisinde yer alan Türkçe ifadelerin İngilizce karşılıklarına fare imleci yardımıyla erişilebilmesini sağlayan etkileşimli çeviri sistemidir. Konuşma balonları veya anlatı kutularındaki ifadelerin üzerine gelindiğinde ilgili bölümlerin İngilizce çevirileri görüntülenmektedir. Bu özellik, okuyucunun metni kesintiye uğratmadan anlamlandırmasına imkân tanımakta ve orijinal Türkçe metinle etkileşim içinde kalmasını sağlamaktadır.

Etkileşimli çeviri, metni destekleyen bir unsur olarak sunulmuştur. Bu sayede okuyucu öncelikle orijinal Türkçe ifadeler ve görsel bağlamla karşılaşmakta ve ihtiyaç duyduğu durumlarda çeviri desteğine ulaşmaktadır. Böylece eserin özgün dilsel yapısı korunurken farklı dil geçmişine sahip okuyucuların anlatıya erişimi kolaylaştırılmıştır.

Bu dijital düzenleme, grafik romanın çok katmanlı yapısını daha görünür hâle getirmektedir. Çizimler, yazılı metin ve çeviri desteği eş zamanlı olarak okuyucuya sunulmakta böylece de görsel ve sözel unsurlar arasındaki ilişki korunmaktadır. Özel-

likle karakterlerin jest ve mimikleri, mekân tasvirleri ve olayların görsel akışı, çeviri ile birlikte anlatının daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Metinsiz Grafik Roman

Yayımlanmış bir diğer versiyon, *Almanya'dan Gelecek Mektup*'un metinsiz grafik roman biçimidir. Bu versiyonda konuşma balonlarında ve anlatı kutularında bulunan tüm yazılı ifadeler kaldırılmış, yalnızca çizimlerden oluşan görsel anlatı korunmuştur. Bu uygulama, grafik romanın anlatım gücünün yalnızca yazılı dile dayanmadığını, görsel göstergelerin de hikâyenin aktarımında belirleyici bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Metinsiz versiyon incelendiğinde olay örgüsünün karakterlerin hareketleri, yüz ifadeleri, beden dili, sahneler arasındaki geçişler ve mekânsal düzenlemeler aracılığıyla takip edilebildiği görülmektedir. Karakterlerin mutluluk, kaygı, şaşkınlık, üzüntü ve beklenti gibi duygu durumları; çizgilerin kullanımı ve mimik detayları aracılığıyla okuyucuya aktarılmaktadır. Ayrıca metinsiz yapı, okuyucunun anlatı sürecine daha aktif biçimde katılımını gerektirmektedir. Yazılı açıklamaların bulunmaması nedeniyle okuyucu, görsel ipuçlarından hareketle karakterlerin ne söylediğini, hangi olayların gerçekleştiğini ve karakterler arasındaki ilişkilerin nasıl geliştiğini yorumlamak durumunda kalmaktadır. Böylece aynı görsel anlatı, farklı okuyucular tarafından farklı biçimlerde anlamlandırılabilecek bir yorum alanı oluşturmaktadır.

Metinsiz versiyon, grafik romanın görsel anlatım stratejilerini daha görünür hâle getirmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu versiyon ile çizgi kullanımı, kadraj seçimi, karakter tasarımı, mekân düzenlemesi ve sahneler arasındaki geçiş teknikleri daha belirgin biçimde incelenebilmektedir. Sonuç olarak *Almanya'dan Gelecek Mektup*'un metinsiz biçimi, grafik romanın sözel ve görsel bileşenlerinin birbirini nasıl tamamladığını göstermenin yanı sıra görsel anlatının bağımsız olarak da güçlü bir hikâye kurma kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkçe-İngilizce Sözlük

Almanya'dan Gelecek Mektup için hazırlanan "Turkish-English Vocabulary (Türkçe-İngilizce Sözlük) bölümü, grafik romanda yer alan yaklaşık 2 bin Türkçe sözcüğü içeren kapsamlı bir iki dilli sözlüktür. Sözlükte yer alan sözcükler roman içerisinde geçen ve günümüz Türkçesinde yaygın olarak kullanılan ifadelerden oluşmaktadır. Bu yönüyle sözlük, eserin dilsel yapısını ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır.

Sözlükte madde başları ve alt maddeler alfabetik olarak sözcük temelinde düzenlenmiştir. Bu düzenleme kapsamında sözcüklerin yanı sıra birleşik yapılar, deyimler, kalıp ifadeler ve atasözleri de ilgili temel sözcüğün altında alt madde olarak sunulmuştur. Örneğin 'âdet yerini bulsun' kalıp ifadesi 'âdet' maddesi altında, 'anlam ver-' deyimi ise anlam maddesi altında yer almaktadır. Benzer biçimde anlam bakımından ilişkili olan türemiş sözcükler de uygun olduğu durumlarda ana madde altında gösterilmiştir. Bu yaklaşım, sözcükler arasındaki biçimsel ve anlamsal ilişkilerin görünür hâle gelmesini sağlamaktadır.

Madde başlarında sözcüklerin romanda kullanıldığı biçimleri esas alınmıştır. Bir sözcüğün romanda birden fazla biçimi yer alıyorsa bu biçimler eğik çizgiyle ayrılarak aynı madde altında gösterilmiştir. Bunun yanında roman içerisindeki kullanım ile güncel sözlüklerdeki yaygın kullanım arasında farklılık bulunan bazı sözcüklere ilişkin açıklamalara da yer verilmiştir. Örneğin romanda kullanılan "zerafet" sözcüğünün, Redhouse Turkish-English Dictionary (2000)'de daha yaygın kullanılan "zarafet" olarak geçtiği belirtilmiştir. Benzer şekilde birleşik ya da ayrı yazılan bazı ifadelerde farklı kullanımlar açıklanmıştır.

Sözlükte fiiller, Türkçedeki mastar biçimleri yerine fiil gövdeleri temel alınarak verilmiştir. Fiillerde -mak/-mek eki çıkarılmış ve fiil kökünün sonuna kısa bir çizgi eklenmiştir. Bu doğrultuda aramak fiili 'ara-' şeklinde gösterilmiş; farklı anlamları ise İngilizce karşılıklarıyla birlikte sıralanmıştır. Bu yöntem, fiilin isim biçimleriyle karıştırılmasını önlemekte ve fiil yapısının daha açık biçimde görülmesine imkân sağlamaktadır.

Sözlüğün dikkat çekici özelliklerinden biri, sözcüklerin dil bilgisel özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunmasıdır. Türkçede belirli durum ekleriyle kullanılan fiil ve ifadelerde gerekli hâl ekleri özel sembollerle gösterilmiştir. Örneğin /A/ yönelme durum ekini, /DA/ bulunma durum ekini, /DAn/ ayrılma durum ekini ve /I/ belirtme durum ekini temsil etmektedir. Bu eklerin İngilizcedeki karşılıkları da ilgili maddelerde eğik çizgiler arasında verilmiştir. Böylece kullanıcı sözcüğün anlamına ek olarak cümle içerisinde hangi dilbilgisel yapılarla birlikte kullanıldığını da görebilmektedir.

Benzer şekilde bazı sözcüklerde düzensiz çekimlenen isim biçimleri belirtilmiştir. Örneğin 'adet' sözcüğünün belirtme durumundaki biçimi 'adeti', 'ağız' sözcüğünün ise 'ağzı' biçimiyle gösterilmiştir. Fiillerin geniş zaman çekiminde düzensizlik gösteren yapılarda ise ilgili geniş zaman eki belirtilmiştir. Bu özellikler, söz varlığının biçimbilimsel ve sözdizimsel özelliklerini de kapsayan ayrıntılı bir yapı sunulmasını

sağlamıştır.

Sözlükte ayrıca Türkçenin ses özelliklerine ilişkin bilgiler de yer almaktadır. Son hecesinde vurgu bulunmayan veya uzun ünlü içeren isimlerde, hece vurgusu ve ünlü uzunluğu özel işaretlerle gösterilmiştir. Bunun yanında özel durumlarda kullanılan kesme işareti gibi sesbilgisel özelliklere ilişkin açıklamalar da sözlük sistemine dâhil edilmiştir.

Yer adları sözlükte Türkçe biçimleriyle korunmuş ve okuyucuların bu adlara özgün hâlleriyle erişebilmesi amaçlanmıştır. Tanımlar ise roman bağlamında kullanılan anlamlarla sınırlandırılmış; bir sözcüğün birden fazla anlamı bulunması durumunda anlamlar genel kullanım sıklığı dikkate alınarak sıralanmıştır. Ayrıca bazı maddelerde kullanılan yönlendirme okları (→) aracılığıyla aynı sözcüğün farklı yapılarda yer aldığı diğer ifadelere gönderme yapılmıştır.

Sözlüğün bir diğer önemli özelliği, sözcük türlerine ilişkin kısaltmaların sistematik biçimde kullanılmasıdır. Sıfat (adj.), zarf (adv.), günlük konuşma dili (colloq.), mecaz (fig.), argo (vulg.) gibi işaretlemeler sayesinde sözcüklerin kullanım alanları hakkında ayrıntılı bilgi sağlanmaktadır. Bu yönüyle sözlük; sözcüklerin biçimsel özelliklerini, dilbilgisel kullanımını, telaffuz özelliklerini ve metin içerisindeki işlevlerini açıklayan kapsamlı bir dil çözümleme aracı olarak yapılandırılmıştır.

Almanya'dan Gelecek Mektup için hazırlanan Türkçe-İngilizce söz varlığı bölümü, romanın dilsel özelliklerini sistematik biçimde ortaya koyan ayrıntılı bir kaynak niteliğindedir. Yaklaşık 2.000 sözcükten oluşan bu yapı, sözlük bilimsel ilkeler doğrultusunda düzenlenmiş; sözcük anlamlarının yanı sıra telaffuz, çekim, durum ekleri, sözcük ilişkileri ve kullanım bağlamları gibi birçok dilsel bilgiyi bir arada sunmuştur. Bu kapsamlı yapı, grafik romanın ayrıntılı bir dil verisi olarak ele alınmasına olanak tanımaktadır.

Türkçe-İngilizce Bağlam Dizini

"Turkish-English Concordance (Türkçe-İngilizce Bağlam Dizini)" bölümü, grafik romanda yer alan sözcüklerin kullanım bağlamlarını ayrıntılı biçimde gösteren kapsamlı bir dizin niteliği taşımaktadır. Bu bölüm, Türkçe-İngilizce Sözlük bölümünün temelini oluşturmakta; sözlükte yer alan madde başları ve İngilizce karşılıkları aynı şekilde korunarak her sözcüğün romandaki tüm kullanım örnekleriyle birlikte sunulmaktadır. Böylece sözcüklerin anlatı içerisindeki işlevleri, farklı anlam katmanları ve kullanıldıkları bağlamlar da görünür hâle getirilmektedir.

Bağlam dizininde her madde, sözlükte olduğu gibi sözcüğün Türkçe biçimi, telaffuz bilgisi ve İngilizce anlamlarıyla başlamaktadır. Bunun ardından ilgili sözcüğün roman içerisinde geçtiği bütün cümleler, eserde yer aldıkları sıraya göre listelenmektedir. Kullanım örnekleri, sözcüğün farklı anlamlarına göre sınıflandırılmamakta; romanın kronolojik akışı takip edilerek ilk geçtiği bölümden son geçtiği bölüme kadar sıralanmaktadır. Bu düzenleme sayesinde okuyucu, belirli bir sözcüğün anlatı boyunca hangi bağlamlarda tekrarlandığını ve farklı kullanımlar kazandığını takip edebilmektedir.

Örneğin "acaip" sözcüğü bağlam dizininde "garip, alışılmadık, tuhaf" gibi anlamlarıyla sunulmakta; ardından bu sözcüğün Emine ve Hakkı başta olmak üzere farklı karakterler tarafından kullanıldığı tüm cümlelere yer verilmektedir. Sözcüğün bazı bağlamlarda "tuhaf insan", bazı kullanımlarda ise "uygunsuz veya farklı görünmek" gibi anlamlara geldiği görülmektedir. Bu durum, aynı sözcüğün bağlama bağlı olarak farklı anlam nüansları kazanabildiğini göstermektedir.

Bağlam dizininde yer alan her örneğin önünde bulunan sayı ve harflerden oluşan kod sistemi, sözcüğün romandaki konumunu göstermektedir. Örneğin 18.2.2 biçimindeki bir gösterimde ilk sayı, ilgili ifadenin yer aldığı sayfa numarasını göstermektedir. İkinci sayı, söz konusu sayfadaki panel numarasını ifade etmektedir. Grafik romandaki paneller numaralandırılmamış olmakla birlikte dizinde paneller soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru ilerleyen okuma düzenine göre numaralandırılmıştır. Üçüncü sayı ise ilgili panel içerisinde yer alan konuşma balonunun sırasını göstermektedir.

Kod sisteminde yer alan harfler ise konuşma balonu içerisinde bulunan cümlelerin sırasını ifade etmektedir. Örneğin 63.3.2c kodu, ifadenin 63. sayfanın üçüncü panelinde, ikinci konuşma balonunda ve bu balondaki üçüncü cümlede yer aldığını göstermektedir. Bu ayrıntılı gösterim sistemi, okuyucunun söz konusu sözcüğü roman içerisindeki orijinal bağlamında kolaylıkla bulmasına olanak sağlamaktadır.

Bağlam dizininin dikkat çeken bir diğer özelliği, belirli bir sözcüğün roman boyunca kaç kez kullanıldığını ve hangi bağlamlarda tekrarlandığını göstermesidir. Bu yapı sayesinde bir sözcüğün farklı karakterler tarafından nasıl kullanıldığı, hangi olaylar içerisinde yer aldığı ve anlatı sürecinde nasıl bir işlev üstlendiği izlenebilmektedir. Böylece sözcükler yalnızca tek bir çeviri karşılığıyla sınırlı kalmamakta; anlamları, kullanım sıklıkları ve bağlamsal çeşitlilikleriyle birlikte değerlendirilebilmektedir.

Bağlam dizininde herhangi bir sözcüğe erişmek için özel bir arama sistemi de oluşturulmuştur. Kullanıcılar, arama motoru veya sayfa içi arama özelliği aracılığıyla yıldız işareti (*) ve ilgili sözcüğü kullanarak doğrudan ilgili maddeye ulaşabilmektedir. Bu durum, geniş kapsamlı söz varlığı içerisinde istenen sözcüğün hızlı biçimde bulunmasını kolaylaştırmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde *Almanya'dan Gelecek Mektup* için hazırlanan Türkçe-İngilizce Bağlam Dizini, geleneksel iki dilli sözlük anlayışının ötesine geçerek sözcükleri gerçek kullanım bağlamlarıyla birlikte sunan ayrıntılı bir dilsel inceleme aracı niteliği taşımaktadır. Sözcüklerin roman içerisindeki tüm kullanımlarının sayfa, panel ve konuşma balonu düzeyinde konumlandırılması; söz varlığının anlatı bağlamı içerisinde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

İngilizceden Türkçeye Çeviri Testleri

Almanya'dan Gelecek Mektup için hazırlanan "English to Turkish Translation Tests (İngilizceden Türkçeye Çeviri Testleri)" bölümü, grafik romanın her sayfasına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiş kapsamlı çeviri uygulamalarından oluşmaktadır. Bu bölümde amaç, grafik romanda karşılaştığı günlük Türkçe kullanımını yeniden üretmesi, Türkçenin söz dizimsel ve biçimbilimsel özelliklerini fark etmesi ve iki dil arasındaki anlatım farklılıklarını incelemesidir.

Çeviri testlerinin temel hareket noktası, İngilizceden Türkçeye çeviri sürecinin öğrenicinin hedef dile ilişkin farkındalığını artırmasıdır. Bu kapsamda çeviri etkinlikleri, Türkçe cümle yapılarının nasıl kurulduğunu göstermeyi, İngilizce ve Türkçe arasındaki yapı, söz varlığı ve ifade biçimi farklılıklarını görünür hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca ana dili İngilizce olan öğrenicilerin Türkçe üretim sürecinde kendi dillerinden kaynaklanabilecek olası hataları önceden fark etmelerine katkı sağlayacak bir çalışma ortamı oluşturmaktadır.

Testlerde yer alan ifadeler, kültürel içerikli kullanımları da kapsamaktadır. Özellikle deyimler, atasözleri, hitap biçimleri ve günlük iletişim kalıpları gibi kültürel açıdan yüklü ifadelerin çeviri sürecine dâhil edilmesi, öğrenicinin Türk kültürüne özgü anlatım biçimlerini ve toplumun farklı kesimlerinde kullanılan dil özelliklerini tanımasına olanak sağlamaktadır. Böylece çeviri çalışmaları, dilsel bir etkinliğin ötesine geçerek kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesine de hizmet etmektedir.

Çeviri testlerinin yapısı, grafik romanın özgün düzenine uygun olarak oluşturulmuştur. Her test sayfasında, ilgili grafik roman sayfasındaki Türkçe

ifadelerin İngilizce karşılıkları; panel, konuşma balonu ve cümle sıralaması korunarak sunulmaktadır. İngilizce cümlelerin üzerinde bulunan sayı ve harflerden oluşan kodlar, ilgili Türkçe ifadenin romandaki tam konumunu göstermektedir. Örneğin '1.1.1a' biçimindeki bir kod, ilgili ifadenin romanın birinci sayfasında, birinci panelinde, birinci konuşma balonunda ve bu balondaki ilk cümle olduğunu ifade etmektedir. Bu sistem sayesinde öğrenici, çeviri yaptığı ifadeyi romanın özgün bağlamı içerisinde kolaylıkla takip edebilmektedir.

Uygulama sürecinde öğreniciden öncelikle grafik romanın ilgili sayfasında bulunan Türkçe metnin üzeri kapatılmış biçimini incelemesi ve görsel anlatımdan hareketle olay örgüsünü hatırlaması beklenmektedir. Ardından İngilizce çeviri testindeki cümleler sırasıyla Türkçeye çevrilmekte ve oluşturulan Türkçe ifadeler ilgili boşluklara yazılmaktadır. Bu süreçte öğrenicinin emin olmadığı dilsel unsurları işaretlemesi önerilmektedir.

Çeviri tamamlandıktan sonra öğrenici, kendi ürettiği Türkçe ifadeleri grafik romanda yer alan özgün Türkçe metinle karşılaştırmaktadır. Bu aşamada farklılık gösteren bölümler belirlenmekte, hataların kaynakları analiz edilmekte ve doğru biçimlerin tekrar edilmesi sağlanmaktadır. Ancak öğrenici tarafından üretilen ifadenin özgün metinden farklı olması her zaman yanlış kabul edilmemektedir. Türkçede aynı anlamı karşılayabilecek alternatif yapıların bulunabileceği vurgulanmakta ve farklı kullanımların değerlendirilmesinde öğretmene danışılması önerilmektedir.

Testlerin son aşamasında ise öğrenici, doğru Türkçe ifadeleri gözden geçirdikten sonra İngilizce cümleleri yeniden Türkçeye sözlü olarak çevirmektedir. Bu tekrar süreci, doğru yapıların kalıcı hâle gelmesini ve daha önce yapılan hataların giderilmesini amaçlamaktadır. Böylece çeviri testleri; fark etme, üretme, karşılaştırma, hata analizi ve tekrar aşamalarından oluşan döngüsel bir öğrenme süreci ortaya koymaktadır. Örnek olarak birinci sayfaya ait çeviri testinde, anlatıcının "In the evening when the Pakyol family's doorbell rang, Emine was busy fixing supper in the kitchen" ifadesi, romanın 1.1.1a kodlu bölümüne karşılık gelecek biçimde verilmiş ve öğreniciden bu ifadeyi özgün Türkçe biçimiyle yeniden üretmesi beklenmiştir. Benzer şekilde karakterlerin günlük konuşmalarında kullanılan "It's your father", "I'll get it, Mommy", "Hi Daddy" ve "Hi kids" gibi ifadeler, Türkçedeki doğal hitap biçimleri ve günlük konuşma kalıplarını hatırlamaya yönelik uygulamalar olarak tasarlanmıştır.

İngilizceden Türkçeye çeviri testleri, grafik romanın dilsel içeriğini aktif üretime

dönüştüren kapsamlı bir çalışma alanı sunmaktadır. Sayfa, panel, konuşma balonu ve cümle düzeyinde yapılandırılan bu sistem; öğrenicinin sözcük bilgisi, dil bilgisi, söz dizimi, kalıp ifadeler ve kültürel kullanımlar konusundaki farkındalığını geliştirmeyi hedefleyen ayrıntılı bir çeviri ve öz değerlendirme süreci ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Faruk Geç'in *Almanya'dan Gelecek Mektup* adlı grafik romanı, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği açısından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda eserin sahip olduğu görsel ve sözel bütünlük, gündelik yaşamı yansıtan doğal diyalogları, kültürel ögeleri ve dijital ortamda sunulan etkileşimli destek materyalleri sayesinde yabancı/ikinci dil öğretiminde çok yönlü bir kaynak niteliği taşıdığı değerlendirilmiştir.

Eserde yer alan karakterler, mekânlar ve günlük yaşam sahneleri, Türk toplumunun aile yapısı, komşuluk ilişkileri, iletişim biçimleri ve sosyal yaşamına ilişkin kültürel farkındalık kazandırmaktadır. Bu yönüyle çizgi roman, yabancı/ikinci dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan dil ve kültür birlikteliğini destekleyen otantik bir materyal özelliği göstermektedir.

Eserin Chicago Üniversitesi tarafından geliştirilen dijital versiyonunda yer alan çeviriye fare ile erişilebilen orijinal metin, metinsiz grafik roman, Türkçe-İngilizce sözlük, bağlam dizini ve İngilizceden Türkçeye çeviri testleri gibi yardımcı materyaller, öğrenicinin metinle farklı düzeylerde etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Bu yapı; sözcük öğrenimi, bağlam içerisinde anlam oluşturma, dilbilgisel farkındalık, çeviri becerisi ve üretim becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bununla birlikte inceleme sonucunda bazı sınırlılıklar da belirlenmiştir. Özellikle yeniden anlatım metinlerinde kullanılan bazı dil yapılarının ve söz varlığının başlangıç ve orta düzey öğreniciler için zorlayıcı olabileceği, örnek soruların ve etkinliklerin ise farklı dil düzeylerine göre yeniden sınıflandırılmasının daha etkili bir kullanım sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eserin 1960'lı yılların toplumsal yaşamını yansıtması, kültürel açıdan değerli olmakla birlikte bazı dilsel ifadelerin ve sosyal kullanım biçimlerinin günümüz Türkçesi açısından açıklanmasını gerekli kılabilmektedir. Sonuç olarak *Almanya'dan Gelecek Mektup*, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde görsel okuma, söz varlığı öğretimi, kültür aktarımı, konuşma ve yazma etkinlikleri ile öz değerlendirme süreçlerini destekleyen bütüncül bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Andreou, C., & Galantomos, I. (2009). The native speaker ideal in foreign language teaching. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 6(2), 200-208.

Baykan, A. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde grafik roman kullanımının okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Cantek, L. (2002). Türkiye'de çizgi romanın umumi manzarası. *Hece Dergisi Türk Romanı Özel Sayısı- 2*, s. 627-654.

Cheng, L. S. P., Burgess, D., Vernooij, N., Solís-Barroso, C., McDermott, A., & Namboodiripad, S. (2021). The problematic concept of native speaker in psycholinguistics: Replacing vague and harmful terminology with inclusive and accurate measures. *Frontiers in Psychology, 12*(2), 1–22. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715843

Cohn, N. (2007). Visual language grammar. Presentation, *Visual and Iconic Language Conference,* Aug 2-3, 2007, University of New Mexico.

Cornell, B.B. (2013). More than comic boks. *Educational Readership, 70*, (6),73-77. https://www.ascd.org/el/articles/more-than-comic-books

Çavdar Paksoy, H. G. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanlarla deyim öğretimi "Martin Eden" örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, (9),* 57-70.

Demirci, E. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi roman* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM). (Tamamlayıcı Cilt). (2020). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (Companion Volume).

Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & letters*, (7), 49-60.

Göçer, A. & Gürsoy, H. C. (2024). Dil eğitiminde çizgi romanların kullanımına yönelik bir uygulama. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 211-257.

Jaeckel, R. & Er, M. S. (2010). Faruk Geç's "A letter from Germany": An interactive module for self-study and classroom use. University of Chicago, Center for Middle Eastern Studies. https://ochre.lib.uchicago.edu/graphicnovel/

Leylak, D. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlar ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Luo, S., Ismail, L., Ahmad, N. K. B., & Guo, Q. (2024). Using process drama in EFL education: A systematic literature review. *Heliyon*, *10*(11), e31936. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31936

McCloud, S. (1993). Understanding comics: The invisible art. New York: Paradox Press.

Meuer, S. (2018). *Reading Comprehension through Graphic Novels: How Comic Books and Graphic Novels Can Help Language Learners*. MinneTESOL Journal, 34(2).

Olga, L. & Olga, D. (2024). The idea of a “Native speraker” in teaching foreign languages. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, (December 13, 2024; Zurich, Switzerland), 340–343. https://doi.org/10.36074/logos-13.12.2024.071

Olker, B. (1973). *Faruk Geç*. R. E. Koçu (Ed.), *İstanbul Ansiklopedisi* (Cilt 11, ss. 6059–6060).

Ökten Ören, C. & Sauner, M. H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde resimli metin okumaları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, (2)*, 65-79.

Öz, H. & Efecioğlu, E. (2015). Graphic novels: An alternative approach to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies, 11*(1), 75–90.

Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning.* In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), Principle and practice in applied linguistics (pp. 125-144). Oxford University Press.

Şen, A. (2023). *Fen bilimleri dersinde çizgi roman kullanımının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Tekin, E. & İlhan, G. O. (2022, Temmuz). Dijital çizgi romanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı: Erasmus öğrencilerinin deneyimleri. *VIII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi* (20-23 Temmuz 2022, Hatay) bildiri özeti.

Tekin, E. & İlhan, O. G. (2021). Çizgi romanların yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine bir inceleme. *ANASAY 2021, (17),* 105-124.

Templer, B. (2009). Graphic novels in the ESL classroom. *Humanising Language Teaching, 11*(3). http://www.hltmag.co.uk/jun09/mart03.htm

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Çizgi roman*. *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

Uslu Üstten, A. & Pilav, S. (2016). Temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların öğrenme düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 599–606. https://doi.org/10.16916/aded.89819

Ünal, O. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

EĞİTİMDE KÜLTÜREL SÜREKLİLİK VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM: NESNELERİN DİLİ MODELİYLE HİBRİT ÖĞRENME ORTAMLARINDA 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE KOLEKTİF HAFIZA İNŞASI

Pervin HAZAR*

Özet

Dijital çağın hızla dönüşen öğrenme ekosistemi, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını zorunlu hâle getirirken kültürel aktarım süreçlerinin nasıl sürdürüleceği sorusunu da beraberinde getirmektedir. Özellikle geleneksel çocuk oyunları, bu oyunlarda kullanılan somut nesneler ve halk kültürüne ait gündelik pratikler; teknolojik dönüşüm karşısında görünürlüğünü giderek kaybetmektedir. Bu çalışma; geleneksel çocuk oyunlarını ve bu oyunların somut araçlarını odağa alan "Nesnelerin Dili: Hibrit Bir Keşif Yolculuğu" modelinin, öğretmen ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisini mercek altına almaktadır. Araştırmanın temel motivasyonu, dijitalleşen dünyanın hızıyla unutulmaya yüz tutan halk kültürüne ait bellek unsurlarını, modern eğitim teknolojileriyle uyumlu bir biçimde gelecek kuşaklara nasıl aktarabileceğimiz sorunsalıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden "Bütüncül Tek Durum Deseni"nin benimsendiği çalışmada, Bursa'da görev yapan ve yenilikçi eğitim modellerine ilgi duyan 72 gönüllü öğretmenin deneyimleri analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, süreç odaklı gözlem notları ve katılımcıların bizzat ürettiği dijital oyun analizlerinden elde edilen veriler; içerik analizi tekniğiyle "Kültürel Farkındalık", "Dijital Entegrasyon", "Üstbilişsel Yetkinlikler" ve "Kolektif Hafıza" temaları çerçevesinde çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, hibrit öğrenme ortamlarında geleneksel oyun objeleriyle kurulan doğrudan etkileşimin; stratejik düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi temel becerileri belirgin düzeyde güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hibrit Öğrenme, 21. Yüzyıl Becerileri, Geleneksel Oyunlar, Dijital Dönüşüm, Kolektif Hafıza.

* Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi Proje Koordinatörü, Pervin Hazar, Mudanya Üniversitesi İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Türkiye, pervinhazar2006@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0912-7649.

Cultural Continuity and Digital Transformation in Education: Developing 21st Century Skills and Constructing Collective Memory in Hybrid Learning Environments through the "Language of Objects" Model

Abstract

The rapidly transforming learning ecosystem of the digital age necessitates the use of technology in educational environments while bringing forth the question of how cultural transmission processes will be sustained. In particular, traditional children's games, tangible objects used in these games, and daily practices of folk culture are gradually losing their visibility in the face of technological transformation. This study examines the impact of the "Language of Objects: A Hybrid Exploration Journey" model—focusing on traditional children's games and their tangible tools—on the 21st-century skills of teachers and students. The primary motivation of the research is the question of how memory elements belonging to folk culture, which are on the verge of being forgotten in the rapidly digitalizing world, can be transferred to future generations in harmony with modern educational technologies. In this study, where the "Holistic Single Case Design," one of the qualitative research methods, is adopted, the experiences of 72 volunteer teachers working in Bursa were analyzed. Data obtained from semi-structured interviews, process-oriented observation notes, and digital game analyses produced by the participants themselves were analyzed through content analysis within the framework of the themes of "Cultural Awareness," "Digital Integration," "Metacognitive Competencies," and "Collective Memory." The findings reveal that direct interaction with traditional game objects in hybrid learning environments significantly strengthens core skills such as strategic thinking, problem solving, and creativity.

Keywords: Hybrid Learning, 21st Century Skills, Traditional Games, Digital Transformation, Collective Memory.

1. Giriş

Dijital çağın hızla dönüşen öğrenme ekosistemi, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını zorunlu bir pedagojik gereklilik hâline getirirken, toplumsal ve kültürel aktarım süreçlerinin bu yeni yapıda nasıl sürdürüleceği sorusunu da beraberinde getirmektedir. Küreselleşme ve ekran tabanlı öğrenme araçlarının yaygınlaşması, bilgiye erişim hızını artırmış ve sınır ötesi bir etkileşim alanı yaratmış olsa da; yerel ve ulusal kültürün temel yapı taşlarını oluşturan somut ve somut olmayan mirası risk altına sokmaktadır. Özellikle geleneksel çocuk oyunları, bu oyunlarda kullanılan özgün somut nesneler (misket, topaç, bez bebek, aşık kemiği vb.) ve halk kültürüne ait gündelik pratikler; dijitalleşmenin getirdiği pasif tüketim kalıpları karşısında görünürlüğünü ve işlevselliğini giderek kaybetmektedir. Oysa kültürel miras yalnızca geçmişe ait folklorik bir unsur veya nostaljik bir bellek kalıntısı değil; bireyin öz kimliğini, aidiyet duygusunu şekillendiren, toplumsal hafızayı canlı tutan ve kuşaklar arası iletişimi güçlendiren dinamik bir eğitim aracıdır.

21. yüzyıl becerileri olarak kavramsallaştırılan karmaşık problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, etkili iletişim, iş birliği, dijital okuryazarlık ve öz düzenleme gibi yeterliklerin öğrencilere kazandırılması, çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Ancak bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla kurgulanan yenilikçi öğretim tasarımlarında, yerel kültür unsurlarının ve somut miras ögelerinin çoğu zaman ihmal edildiği gözlemlenmektedir. Teknolojik araçların kültürel içerikten yoksun biçimde sadece teknik birer aktarım vasıtası olarak sınıfa sokulması, öğrencilerin dijital dünyayla güçlü bağlar kurmasına tezat oluşturacak şekilde, kendi toplumsal köklerine ve kültürel aidiyetlerine yabancılaşmalarına zemin hazırlayabilmektedir.

Bu araştırma, geleneksel çocuk oyunlarını ve bu oyunların icrasında kullanılan kültürel nesneleri çağdaş dijital öğrenme ortamlarıyla bütünleştiren "Nesnelerin Dili: Hibrit Bir Keşif Yolculuğu" modelini merkeze almaktadır. Çalışma, kültürel hafızanın dijitalleşme süreçleriyle çelişmediği, aksine çağdaş eğitim teknolojileri aracılığıyla yeniden yorumlanarak zenginleştirilebileceği düşüncesinden hareketle kurgulanmıştır. Araştırmada; halk kültürüne ait nesnelerin yalnızca geçmişin edilgen birer simgesi olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini destekleyen, üstbilişsel yetkinliklerini harekete geçiren nitelikli pedagojik araçlar olduğu görüşü temel alınmıştır.

1.1. Kuramsal Çerçeve: Kültürel Süreklilik, Kolektif Hafıza ve Eğitim Teknolojileri

Kültürel hafıza (kültürel bellek), Jan Assmann'ın kuramsallaştırdığı üzere, bir toplumun kendisini tanımlamasını, tarihsel varlığını sürdürmesini ve geleceğe yön vermesini sağlayan semboller, ritüeller, sözlü anlatılar ve somut nesneler aracılığıyla nesilden nesile aktarılan kolektif bilgi birikimidir. Assmann, kültürel hafızayı gündelik iletişimin ötesine geçen, kurumsallaşmış ve nesnelleşmiş sembolik yapılara dayandırır. Çocuk oyunları ve bu oyunların icrasında araçsal birer role sahip olan geleneksel materyaller; toplumsal değerlerin, stratejik düşünme modellerinin ve estetik anlayışın nesille buluştuğu en dinamik hafıza mekânları arasında yer alır. Ancak dijitalleşmeyle birlikte fiziksel etkileşim alanlarının daralması ve sokak oyun kültürünün gerilemesi, oyun mirasının ekran tabanlı, bireysel ve pasif içerik tüketimine kaymasına yol açmıştır.

Geliştirilen "Nesnelerin Dili" modeli, dijitalleşmeyi kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından bir tehdit olarak değerlendirmek yerine, onu kültürel sürekliliği sağlayacak yenilikçi bir "anlam ve etkileşim köprüsü" olarak konumlandırmaktadır. Homi Bhabha'nın "Üçüncü Mekân" (Third Space) teorisi bağlamında değerlendirildiğinde; geleneksel oyun materyallerinin fizikselliği ile dijital öğrenme araçlarının esnekliği ve genişleyebilirliği bir araya getirilmektedir. Bu dördüncü boyutsal etkileşim alanı, öğrencilerin kültür karşısında edilgen birer izleyici olmaktan çıkıp, kültürel içeriği dijital ortamlarda kodlayan, dönüştüren ve yeniden üreten aktif öğrenenlere evrilmesine imkân tanır.

Eğitim teknolojilerinin (EdTech) araçsal entegrasyon seviyesinden çıkıp, anlam odaklı ve kültürel bağlamla derinleştirilmiş bir pedagojiye dönüşmesi, Trilling ve Fadel'in işaret ettiği 21. yüzyıl öğrenme boyutlarını doğrudan destekler. Kültürel aktarımın duyusal, motor ve duygusal katmanlarını teknolojiyle birleştirmek, öğrencilerin yerel değerlere kök salarken küresel yeterlikleri kazanmasını mümkün kılar. Bu doğrultuda çalışma, halk kültürü nesnelerinin hibrit öğrenme pedagojisiyle entegre edilmesinin, eğitimde kültürel sürdürülebilirliğe, dijital yetkinlik gelişimine ve kolektif hafıza inşasına sunacağı katkıları kuramsal ve ampirik boyutlarıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırmanın temel amacı, "Nesnelerin Dili" modelinin hibrit öğrenme ortamlarında uygulanmasının; öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeyleri, dijital peda-

gojik entegrasyon becerileri ve öğrencilerin 21. yüzyıl yeterlikleri üzerindeki etkisini derinlemesine incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Geleneksel oyun nesnelerinin dijital öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilerek kullanılması öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin pedagojik yaklaşımlarını nasıl etkilemektedir?
2. Somut oyun objelerini odağa alan hibrit öğrenme süreçleri, geleneksel kültürel aktarımı ve kuşaklar arası etkileşimi ne şekilde desteklemektedir?
3. "Nesnelerin Dili" modeli öğretmenlerin dijital içerik geliştirme ve teknoloji entegrasyonu konusundaki yetkinliklerine nasıl bir katkı sunmaktadır?
4. Geleneksel oyun kültürü ile modern eğitim teknolojilerinin bir arada kullanılması, sınıflarda kolektif hafıza ve toplumsal aidiyet duygusunun inşasını nasıl biçimlendirmektedir?

2. Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma geleneğinin sunduğu derinlemesine inceleme olanaklarından yararlanarak kurgulanmış ve nitel ağırlıklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmada hem nicel betimsel verilerden hem de katılımcıların süreç içerisindeki nitel deneyim, gözlem ve yansıtmalarından yararlanılarak olgunun çok yönlü bir biçimde değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden "Bütüncül Tek Durum Deseni" (Holistic Single-Case Design) tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum deseni; sınırları net olarak belirlenmiş tek bir analitik birimin (bu çalışmada «Nesnelerin Dili» modeli çerçevesinde yürütülen yenilikçi eğitim uygulaması) kendi doğal ortamı içerisinde, müdahale edilmeksizin ve bütünsel bir perspektifle derinlemesine incelenmesine imkân tanımaktadır. Durum çalışması deseni, "nasıl" ve "neden" sorularına yanıt ararken, karmaşık sosyal süreçlerin ve pedagojik dönüşümlerin bağlamsal olarak anlaşılmasında yüksek geçerlik sunmaktadır.

2.1. Çalışma Grubu ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın hedef evrenini Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan amaçlı örnekleme (purposive sampling) tekniklerinden "gönüllülük" ve "ölçüt örnekleme" ilkeleri doğ-

rultusunda belirlenen 72 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde temelde şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Bursa il sınırları dâhilindeki resmî eğitim kurumlarında aktif olarak görev yapıyor olmak.
- Eğitimde dijitalleşme, hibrit öğrenme tasarımları ve yenilikçi öğretim yöntemlerine ilgi duymak veya bu alanda yürütülen projelere gönüllü katılım sağlamak.
- Farklı branş ve kıdem gruplarını temsil ederek veri çeşitliliğine (data triangulation) katkı sunabilmek.

Katılımcılar sınıf öğretmenliği, Türkçe, okul öncesi, bilişim teknolojileri ve sosyal bilgiler branşlarından oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin branş bazlı dağılımları ve oransal karşılıkları Tablo 1'de detaylandırılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcı Öğretmenlerin Branş ve Hizmet Süresi Dağılımı

Branş	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmenliği	28	38,9
Türkçe Öğretmenliği	16	22,2
Okul Öncesi Öğretmenliği	12	16,7
Bilişim Teknolojileri	10	13,9
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	6	8,3
Toplam	**72**	**100,0**

2.2. Uygulama Süreci ve Modelin Etkinlik Tasarımı

Araştırma süreci, toplam altı haftalık kesintisiz bir uygulama ve izleme takvimi çerçevesinde yürütülmüştür. Tasarlanan "Nesnelerin Dili: Hibrit Bir Keşif Yolculuğu" modelinin uygulama basamakları şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. **Hazırlık ve Mesleki Gelişim Aşaması (1-2. Hafta):** Katılımcı 72 öğretmene yönelik olarak kültürel miras pedagojisi, dijital dönüşüm, hibrit öğrenme tasarımları ve 21. yüzyıl becerilerinin müfredatla ilişkilendirilmesi konularında çevrim içi ve yüz yüze atölye çalışmaları düzenlenmiştir.

2. **Kültürel Nesne Seçimi ve İçerik Tasarımı (3-4. Hafta):** Öğretmenler, kendi çocukluk deneyimlerinden veya yerel halk kültüründen yola çıkarak somut hafıza nesnelerini (misket, topaç, bez bebek, seksek taşı, mendil, aşık kemiği vb.) belirlemişlerdir. Belirlenen bu somut objeler, dijital araçlarla (QR kodlar, AR simülasyonları, Web 2.0 hikâyeleştirme yazılımları) eşleştirilerek pedagojik senaryolara dönüştürülmüştür.

3. **Sınıf İçi Uygulama, İzleme ve Yansıtma (5-6. Hafta):** Öğretmenler hazırladıkları hibrit öğretim tasarımlarını kendi sınıflarında uygulamış, uygulama esnasında süreç odaklı gözlem formlarını doldurmuş ve öğrencilerin ürettiği dijital ürünleri analiz etmişlerdir.

Geleneksel oyun nesnelerinin dijital araçlarla pedagojik entegrasyonuna ilişkin örnekleştirilmiş uygulama matrisi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Geleneksel Oyun Nesneleri ve Dijital Pedagojik Araçlar Entegrasyon Matrisi

Geleneksel Oyun Nesnesi	Bütünleştirilen Dijital Araç / Teknoloji	Hibrit Etkinlik Tasarımı ve Pedagojik Çıktı
Seksek Taşı	QR Kodlar ve Dijital Görev Kartları	Öğrenciler seksek alanındaki karelere ilerlerken taranan QR kodlar aracılığıyla dijital görevleri ve bulmacaları çözmüşlerdir.
Topaç ve Bez Bebek	Dijital Hikâye Anlatımı Araçları (Web 2.0)	Oyuncakların tarihsel serüveni araştırılarak nesnelerin ağzından dijital hikâyeler ve animasyonlar kurgulanmıştır.
Misket ve Aşık Kemiği	Artırılmış Gerçeklik (AR) ve Oyunlaştırma	Somut nesneler 3D taranarak dijital ortama aktarılmış, artırılmış gerçeklik simülasyonlarıyla strateji oyunlarına dönüştürülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel verilerin güvenirliğini ve derinliğini artırmak amacıyla veri çeşitlemesi (triangulation) yaklaşımı benimsenmiştir. Verilerin toplanmasında üç te-

mel araçtan yararlanılmıştır:

- **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:** Uygulama süreci sonunda öğretmenlerin model hakkındaki deneyimlerini, dijital pedagojik dönüşümlerini ve kültürel farkındalıklarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form, uzman görüşü doğrultusunda nitel araştırma ilkelerine uygun biçimde yapılandırılmıştır.
- **Süreç Odaklı Gözlem Notları:** Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar esnasında öğrencilerin katılımı, etkileşimi ve problem çözme süreçlerine dair tuttukları yapılandırılmamış nitel gözlem kayıtlarından oluşmaktadır.
- **Doküman Analizi:** Öğretmenler ve öğrenciler tarafından süreç boyunca üretilen dijital oyun tasarımları, QR kodlu görev kartları, ders planları ve dijital hikâye çıktıları doküman incelemesine tabi tutulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde tematik içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir: (1) Görüşme metinlerinin ve gözlem notlarının dökümünün yapılması, (2) Verilerin kodlanması ve anlamlı kod kategorilerinin oluşturulması, (3) Kodların bir araya getirilerek ana ve alt temaların belirlenmesi, (4) Temaların kuramsal çerçeveyle ilişkilendirilerek yorumlanması. Yapılan kodlamalar sonucunda veriler; *"Kültürel Farkındalık"*, *"Dijital Entegrasyon"*, *"Üstbilişsel Yetkinlikler"*, *"İş Birliği ve İletişim"* ve *"Kolektif Hafıza"* olmak üzere beş temel tema altında sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) sağlamak için veri çeşitlemesi yapılmış, katılımcı teyidi (member checking) alınmış ve doğrudan alıntılara (quotations) sıklıkla yer verilmiştir. Aktarılabilirliği (dış geçerlik) artırmak amacıyla çalışma grubu, uygulama süreci ve veri analiz adımları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Teyit edilebilirliği (güvenirlik) sağlamak adına ise araştırmacılar arası kodlama uyumu (inter-coder reliability) hesaplanmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik oranı %88 olarak tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmelerden, öğretmen gözlem formlarından ve üretilen dijital ders materyallerinden elde edilen veriler tematik içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda veriler; **"Kültürel Farkında-**

lık ve Yerel Değerlerle Bağ Kurma", **"Dijital Entegrasyon ve Pedagojik Yetkinlik Gelişimi"**, **"Üstbilişsel Yetkinlikler ve 21. Yüzyıl Becerileri"**, **"İş Birliği, İletişim ve Kuşaklar Arası Etkileşim"** ve **"Kolektif Hafıza İnşası ve Toplumsal Aidiyet"** olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır.

3.1. Kültürel Farkındalık ve Yerel Değerlerle Bağ Kurma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, geleneksel oyun ve somut oyun nesnelerinin sınıfa taşınmasının öğrencilerde anlık bir somutlaşma, merak ve heyecan yarattığını ifade etmişlerdir. Ekran tabanlı dijital içeriklere alışkın olan öğrencilerin, geçmişe ait fiziksel materyallere (topaç, aşık kemiği, bez bebek vb.) dokunmaları ve bu nesneleri dijital ortamlardaki etkileşimli içeriklerle keşfetmeleri, soyut birer tarihsel bilgi olan kültürel unsurları somut deneyimlere dönüştürmüştür.

Sınıf öğretmeni olan K12 kodlu katılımcı, öğrencilerin nesnelerle kurduğu ilk teması ve kültürel farkındalık dönüşümünü şu şekilde aktarmaktadır:

"Öğrencilerimiz topacı veya aşık kemiğini daha önce sadece müzede ya da görsellerde görmüştü. Derste bu nesneleri ellerine alıp, ardından QR kodlar üzerinden tarihçesini incelediklerinde ve kendi dijital hikâyelerini yazdıklarında kültürün yaşayan bir unsur olduğunu hissettiler. Sadece dinlemediler, nesneye dokunup dijitalde onu yeniden var ettiler."

Sosyal bilgiler öğretmeni K42 ise geleneksel somut ögelerin dersteki motivasyona katkısını şu sözlerle vurgulamıştır:*"Kültürel miras konusunu işlerken kitaplardaki resimler çocuklara çok uzak geliyordu. Sınıfa getirdiğimiz ahşap topaçları ve aşık kemiklerini önce inceledik, sonra bunların 3D taramalarını tabletlerden AR ile inceledik. Çocukların ders boyunca gözlerindeki merak ve yerel değerlere karşı geliştirdikleri sahiplenme duygusu paha biçilemezdi."*

3.2. Dijital Entegrasyon ve Pedagojik Yetkinlik Gelişimi

Geliştirilen "Nesnelerin Dili" modeli, öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde kullanma biçimlerini ve dijital pedagojiye bakış açılarını niteliksel olarak dönüştürmüştür. Uygulama öncesinde teknolojiyi daha çok akıllı tahtadan sunum yapmak veya test çözdürmek gibi edilgen süreçlerde kullandıklarını belirten öğretmenler; model sayesinde teknolojiyi kültürel değerleri geleceğe taşıyan dinamik bir "pedagojik köprü" olarak kurgulamaya başlamışlardır.

Türkçe öğretmeni olan K34 kodlu katılımcı, yaşadığı pedagojik zihniyet değiş-

şimini şu ifadelerle açıklamaktadır:

"Teknolojiyi derslerimize dâhil ederken hep yerel kültürden kopuyoruz gibi bir endişem vardı. Çocukların ekrana bakarken kendi değerlerini unuttuğunu düşünüyordum. Ancak seksek oyununu dijital görev kartlarıyla birleştirdiğimizde, teknolojinin kültürü unutturan değil, tam aksine onu çağdaşlaştıran bir araç olduğunu fark ettim. Artık teknolojiyi bir amaç değil, kültürümüzü anlatmada güçlü bir araç olarak görüyorum."

Bilişim teknolojileri öğretmeni K08 ise modelin öğretmenler arasındaki disiplinler arası iş birliğine sunduğu katkıyı şöyle dile getirmiştir:

"Sınıf öğretmenleriyle bir araya gelip geleneksel nesneleri kodlama ve oyunlaştırma platformlarına nasıl entegre edeceğimizi tasarladık. Bu süreç bizim dijital içerik üretme kapasitemizi artırdı, teknolojiye pedagojik bir ruh kattı."

3.3. Üstbilişsel Yetkinlikler ve 21. Yüzyıl Becerileri

Bulgular, geleneksel oyun kurallarının ve somut objelerin dijital oyunlaştırma araçlarıyla (Kahoot, Wordwall, AR simülasyonları, QR kod sistemleri) harmanlanmasının, öğrencilerin üstbilişsel düşünme, strateji geliştirme ve problem çözme becerilerini ivmelendirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, kuralları yüzyıllar öncesine dayanan kural tabanlı geleneksel oyunları dijital mecraya aktarırken; algoritma kurma, mantıksal yürütme ve analitik düşünme süreçlerini aktif olarak kullanmışlardır.

Sınıf öğretmeni K27, öğrencilerdeki zihinsel ve bilişsel dönüşümü şu gözlemiyle aktarmaktadır:

"Misket ve aşık oyunlarındaki strateji ve açı hesaplamalarını dijital simülasyonlara aktarırken çocuklar adeta birer oyun tasarımcısı gibi düşündüler. 'Bu kuralı dijitalde nasıl adil kılarız?', 'QR koda hangi problemi koyarsak oyun daha heyecanlı olur?' diye tartışırken analitik ve eleştirel düşünme becerilerini üst düzeyde çalıştırdılar."

3.4. İş Birliği, İletişim ve Kuşaklar Arası Etkileşim

Geleneksel oyun nesnelerini merkeze alan hibrit etkinlik tasarımları, öğrenme ortamını sınıf duvarlarının dışına taşıyarak aileleri ve yerel toplumu da öğrenme sürecine dâhil etmiştir. Öğrencilerin kendi ebeveynleri ve aile büyükleriyle geleneksel oyun nesneleri üzerine röportajlar yapmaları, eski oyun eşyalarını evlerden sınıfa taşımaları kuşaklar arası iletişimi ve deneyim aktarımını belirgin şekilde canlandırmıştır.

Okul öncesi öğretmeni olan K51 kodlu katılımcı, okul-aile-toplum üçgeninde

yaşanan etkileşimi şu sözlerle ifade etmektedir:

"Çocuklar evde anne babalarına ve dedelerine 'Siz küçükken ne oynuyordunuz, oyun eşyalarınız nasıldı?' diye sorup o oyunların nesnelerini sınıfa getirdiler. Aile katılımı ve kuşaklar arası iletişim inanılmaz derecede canlandı. Veliler çocuklarıyla kendi çocukluklarını paylaştılar ve bu paylaşımları sınıfta dijital hikâyelere dönüştürdük."

Sınıf öğretmeni K05 ise akranlar arasındaki iş birliğini şu şekilde özetlemiştir:

"Dijital görev kartlarını grup hâlinde çözerken öğrenciler sürekli iletişim hâlindeydi. Teknoloji odaklı bireysel içe kapanmanın aksine, geleneksel oyunun getirdiği paylaşım ruhu dijital görevlerde de devam etti."

3.5. Kolektif Hafıza İnşası ve Toplumsal Aidiyet

Araştırma bulguları, "Nesnelerin Dili" modelinin yerel hafıza unsurlarını modern öğrenme araçlarıyla yeniden üreterek sınıflarda güçlü bir kolektif hafıza ve toplumsal aidiyet duygusu inşa ettiğini doğrulamaktadır. Somut birer nesne olan oyun araçlarının (topaç, seksek taşı, mendil vb.) öğrenciler tarafından dijital ortamlarda sembolleştirilmesi ve içerikleştirilmesi; soyut kültürel kodların benimsenmesini ve toplumsal kimlik bilincinin pekişmesini sağlamıştır.

Sınıf öğretmeni K19, kolektif hafıza inşasını şu derinlikli analizle özetlemektedir:

"Kültür ancak deneyimlendiğinde ve paylaşıldığında kolektif hafızaya dönüşüyor. Çocuklar geleneksel nesnelerin dilini çözüp onları dijital dünyalarına entegre ettiklerinde, sadece bir ders işlemediler; kendi kökleriyle dijital gelecekleri arasında sağlam bir bağ kurdular. Sınıfta ortak bir kültürel bellek dili oluştu."

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, "Nesnelerin Dili: Hibrit Bir Keşif Yolculuğu" modelinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, dijital pedagojik yeterlikleri ve kültürel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkilerini nitel ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar; geleneksel çocuk oyunlarının ve somut halk kültürü nesnelerinin dijital öğrenme ortamlarıyla harmanlanmasının, yalnızca sıradan bir teknoloji entegrasyonu olmadığını; aksine eğitimde kültürel süreklilik, kuşaklar arası bağ ve kolektif hafıza inşası açısından son derece özgün bir pedagojik model sunduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırmanın ulaştığı ilk temel sonuç, somut oyun nesnelerinin (topaç, seksek

taşı, aşık kemiği vb.) dijital araçlarla (QR kodlar, AR simülasyonları, Web 2.0 dijital hikâye anlatımı) desteklenmesinin öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve öğrenme kalıcılığını belirgin düzeyde artırdığıdır. Bu durum, Prensky'nin (2007) dijital oyun tabanlı öğrenme kuramı ve Jenkins'in (2009) "katılımcı kültür" (participatory culture) yaklaşımıyla tam bir paralellik göstermektedir. Öğrenciler dijital mecralarda pasif birer tüketici olmaktan çıkarak, yerel kültür ögelerini dijital içeriklere dönüştüren ve kültürü yeniden üreten aktif paydaşlar konumuna geçmişlerdir.

İkinci olarak, çalışma sonuçları Jan Assmann'ın (2011) «Kolektif Hafıza» teorisini eğitim teknolojileri ve pedagoji bağlamında ampirik olarak doğrulamaktadır. Somut oyun nesneleri, geçmiş ile bugün arasında birer «anlam köprüsü» işlevi görerek öğrencilerin toplumsal aidiyet duygularını pekiştirmiştir. Homi Bhabha'nın (2012) «Üçüncü Mekân» (Third Space) kavramında kavramsallaştırdığı gibi; geleneksel ile dijitalin kesişim alanı, öğrencilerin hem yerel değerlere güçlü bir şekilde kök salmasını hem de küresel dijital dünyayla dengeli, bilinçli ve nitelikli bir bağ kurmasını mümkün kılmıştır.

Araştırmanın öğretmenler boyutundaki sonucu ise, "Nesnelerin Dili" modelinin öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini niteliksel olarak dönüştürdüğünü göstermektedir. Öğretmenler teknolojiyi sadece teknik bir aktarım veya dersi eğlenceli kılma aracı olarak değil; kültürel, insani ve toplumsal değerleri taşıyan pedagojik bir kaldıraç olarak kullanmayı tecrübe etmişlerdir. Bu bulgu, Trilling ve Fadel'in (2009) 21. yüzyıl öğrenme çerçevesinde vurguladığı "kültürel okuryazarlık" ve "dijital yetkinlik" bileşenlerinin eş zamanlı olarak geliştirilebileceğini kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak; "Nesnelerin Dili" modeli, hızla dijitalleşen dünyada kültürel mirası kaybolmaya mahkûm pasif bir kalıntı olarak görmek yerine, onu modern teknolojilerle geleceğe taşıyan, sınıfta ortak bir bellek dili oluşturan yenilikçi ve bütüncül bir eğitim vizyonu ortaya koymaktadır.

5. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, ulaşılan sonuçlar ve alan yazındaki kuramsal tartışmalar doğrultusunda; eğitimde kültürel sürekliliğin sağlanması, dijital dönüşüm süreçlerinin nitelikli hâle getirilmesi ve kolektif hafıza inşasının desteklenmesine yönelik olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu öneriler sunulmaktadır:

5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Müfredat ve Ders Tasarımları: Millî Eğitim Bakanlığı müfredat prog-

ramlarında yer alan dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve değerler eğitimi kazanımları, "Nesnelerin Dili" modelinde olduğu gibi somut halk kültürü ögeleri ve geleneksel oyunlarla bütünleştirilerek disiplinler arası hibrit etkinlik paketleri hâline getirilmelidir.

2. Öğretmen Mesleki Gelişimi: Öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini artırmaya yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim ve atölye çalışmalarında; teknolojinin yalnızca teknik ve araçsal kullanımı değil, kültürel içeriklerle harmanlanarak bir anlam köprüsü olarak nasıl kurgulanacağı boyutuna ağırlık verilmelidir.

3. Okul-Aile İletişimi ve Kuşaklar Arası Projeler: Okullarda geleneksel oyun nesnelerini merkeze alan, velilerin ve aile büyüklerinin aktif katılımını sağlayan dijital hikâye anlatımı, sözlü tarih ve kültür müzesi projeleri yaygınlaştırılmalıdır.

5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı Kademe ve Örneklemler: Bu çalışma ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ve sınıfların deneyimleriyle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda model, okul öncesi veya lise kademelerinde uygulanarak farklı yaş gruplarındaki bilişsel ve duyuşsal etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

2. Nicel ve Boylamsal Çalışmalar: "Nesnelerin Dili" modelinin öğrencilerin akademik başarıları, dijital okuryazarlık düzeyleri, üstbilişsel becerileri ve kültürel aidiyet tutumları üzerindeki uzun vadeli etkilerini ölçebilmek adına deneysel veya boylamsal (longitudinal) karma araştırmalar tasarlanabilir.

3. Farklı Kültürel Coğrafyalar ve Uluslararası Karşılaştırmalar: Model, Türk Dünyası'nın farklı coğrafyalarındaki (Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan vb.) geleneksel oyun nesneleri ve ortak halk kültürü ögeleriyle entegre edilerek uluslararası karşılaştırmalı saha araştırmaları yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.

Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. Routledge.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century.* MIT Press.

MEB. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı*. MEB Yayınları.

Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning.* Paragon House.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

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

CENGİZ AYTMATOV'UN BEYAZ GEMİ ESERİNDE SOSYAL YAŞAM BECERİLERİ: İLETİŞİM, İŞ BİRLİĞİ VE SOSYAL FARKINDALIK ÜZERİNE BİR KARAKTER ANALİZİ

Tuba Kılıç *

Özet

21. yüzyıl eğitim paradigmaları dil öğretimini sadece teknik bir beceri edinme olmaktan çıkarıp bireyin bütüncül gelişimini hedefleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programlar arası bileşenler içerisinde konumlandırdığı sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla bireyin iletişim iş birliği sosyal farkındalık süreçlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Bu çalışma Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi adlı eserini söz konusu modelin öngördüğü sosyal yaşam becerileri iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık bağlamında çözümlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma deseni çerçevesinde doküman incelemesine dayandırılmış, veriler içerik analizi yöntemi ile tematik olarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde eserde yer alan karakterler anlatı yapısı ve simgesel unsurlar sosyal duygusal öğrenme becerileri ekseninde değerlendirilmiştir. Bulgular çocuk karakterin doğa ile kurduğu çok katmanlı ilişkinin iletişim becerisini yalnızca kişiler arası düzeyde değil, varoluşsal bir anlamlandırma alanında yeniden kurduğunu Mümin dede karakterinin aile içi ilişkileri düzenleyici ve dengeleyici rolünün iş birliği becerisini etik bir sorumluluk alanı içerisinde somutlaştırdığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Boynuzlu Maral Ana anlatısı üzerinden inşa edilen kültürel bellek, değerler sistemi ve doğa tasavvuru bireyin sosyal farkındalık becerisini tarihsel ve toplumsal bağlamda derinleştiren bir işlev üstlenmektedir. Sonuç olarak Beyaz Gemi adlı eserin yalnızca estetik bir anlatım metni olmanın ötesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasında işlevsel şekilde pedagojik araç sunduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda edebi metinlerin öğretim süreçlerinde disiplinler arası bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması sosyal yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik sistematik ve uygulama temelli modellerin geliştirilmesi ve ilgili kazanımların somut öğrenme yaşantılarıyla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cengiz Aytmatov, Beyaz Gemi, Sosyal Yaşam Becerileri, İş birliği, Sosyal Farkındalık

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Tuba Kılıç, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, tubakilic861@gmail.com, ORCID: 0009-0007-6818-9603.

Social Life Skills in Chingiz Aitmatov's Beyaz Gemi: A Character Analysis Focusing on Communication, Cooperation, and Social Awareness

Abstract

Twenty-first-century educational paradigms define language teaching not merely as the acquisition of technical skills but as a process aimed at the holistic development of individuals. In this context, the Türkiye Century Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) seeks to foster individuals' communication, collaboration, and social awareness through the social-emotional learning competencies positioned among its interdisciplinary components. This study aims to analyze Cengiz Aytmatov's novel *The White Ship* within the framework of the social life skills—communication, collaboration, and social awareness—envisioned by the model. The research was conducted using a qualitative research design based on document analysis, and the data were analyzed thematically through content analysis. During the analysis process, the characters, narrative structure, and symbolic elements of the novel were examined from the perspective of social-emotional learning competencies. The findings reveal that the child's multidimensional relationship with nature reconstructs communication skills not only at the interpersonal level but also as an existential domain of meaning-making. Furthermore, the role of the character Mümin Grandfather in maintaining balance and harmony within family relationships embodies collaboration as an ethical responsibility. In addition, the narrative of the Horned Mother Deer functions as a cultural memory that deepens individuals' social awareness by reinforcing the value system, collective identity, and perception of nature within historical and social contexts. Consequently, the findings indicate that *The White Ship* serves not only as a literary work of aesthetic value but also as an effective pedagogical tool for fostering the social-emotional learning competencies proposed by the Türkiye Century Education Model. Accordingly, it is recommended that literary texts be restructured through an interdisciplinary approach in educational settings, that systematic and practice-oriented models be developed to promote social life skills, and that the relevant learning outcomes be supported through concrete learning experiences.

Keywords: Cengiz Aytmatov, Beyaz Gemi, Social Life Skills, Cooperation, Social Awareness

Giriş

Günümüzde eğitim anlayışı, bireyin yalnızca bilgi edinmesini değil, sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkararak çeşitli beceri ve yetkinlikler kazanmasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl eğitim anlayışında standart test başarılarından çok problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik ve üretkenlik gibi beceriler ön plana çıkmaktadır (Uçak ve Erdem, 2020, s. 82). Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin yalnızca akademik başarıyı merkeze alan bir anlayıştan uzaklaşarak bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini bütüncül biçimde destekleyen bir yapıya yöneldiği görülmektedir. Etkili iletişim kurabilen, iş birliği yapabilen, farklı bakış açılarını değerlendirebilen ve toplumsal yaşama uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi, çağdaş eğitim anlayışının temel amaçları arasında yer almaktadır.

Eğitim sürecinde bireylerin yalnızca akademik yönden başarılı olmaları yeterli görülmemekte; aynı zamanda toplumsal yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kazanmış bireyler olarak yetişmeleri de önem taşımaktadır. Bu doğrultuda iletişim kurabilme, birlikte hareket edebilme, farklı görüşlere saygı duyabilme ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirebilme gibi sosyal yaşam becerileri, bireyin hem okul yaşamındaki hem de günlük yaşamdaki başarısını destekleyen temel yeterlikler arasında yer almaktadır. Bu becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması, bireyin sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasına ve karşılaştığı sorunlarla etkili biçimde başa çıkmasına katkı sağlamaktadır.

Sosyal yaşam becerilerinin geliştirilmesinde okul, aile ve sosyal çevrenin yanı sıra çocuklara sunulan nitelikli edebî eserler de önemli bir işleve sahiptir. Çocuk edebiyatı eserleri, kurmaca olaylar ve karakterler aracılığıyla çocukların farklı yaşam deneyimlerini tanımalarına, olaylara farklı bakış açılarından yaklaşmalarına ve insan ilişkilerini sorgulamalarına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle edebî metinler, yalnızca okuma alışkanlığı kazandıran araçlar değil, aynı zamanda bireyin sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen önemli eğitim materyalleri olarak değerlendirilmektedir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan karakterlerin yaşadıkları olaylar, verdikleri kararlar ve diğer kişilerle kurdukları ilişkiler; iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık gibi sosyal yaşam becerilerinin somut örneklerle incelenmesine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle edebî eserlerin, eğitim programlarında yer verilen sosyal yaşam becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir kaynak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Cengiz Aytmatov›un *Beyaz Gemi* adlı eseri, içerdiği karakter ilişkileri, toplumsal değerler ve olay örgüsü bakımından sosyal yaşam becerilerinin incelenmesine

elverişli eserlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye'de eğitim alanında gerçekleştirilen güncel düzenlemeler de bu anlayış doğrultusunda şekillenmektedir. Bu kapsamda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; sürdürülebilirlik, sürekli iyileştirme, esneklik ve değişen koşullara uyum ilkeleri üzerine kurulmuştur (Ülçay, 2024, s. 73). Model aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi, empati, iş birliği ve liderlik gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle sosyal ve duygusal gelişim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel hedefleri arasında değerlendirilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan programlar arası bileşenlerden biri sosyal-duygusal öğrenmedir. Modelde sosyal-duygusal öğrenme şu şekilde tanımlanmaktadır:

Günümüzde eğitimin yalnızca bireyleri karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilecek şekilde yetiştirmesi yeterli görülmemektedir. Öğrenen birey yerine öğrenmeyi öğrenen, eleştirel düşünebilen ve değişen koşullara uyum sağlayabilen birey anlayışı öne çıkmaktadır. Bu nedenle TYMM'de sosyal duygusal öğrenme becerileri işe koşulmuştur. (MEB, 2024)

Sosyal-duygusal öğrenmenin önemli bileşenlerinden biri sosyal yaşam becerileridir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bu beceriler şu şekilde açıklanmaktadır:

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ikincisi sosyal yaşam becerileridir. Sosyal yaşam becerileri kişinin toplumsal yönü ile ilgilidir. Öğretim programında 3 ana başlıkta verilir. Bunlar; iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık olarak tanımlanmıştır. (MEB, 2024)

"İletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık becerilerinin kazandırılmasında edebî eserler önemli bir role sahiptir. Çocuk edebiyatı, çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini tanımasını ve bu değerleri gelecek kuşaklara aktarabilecek bir dil bilinci geliştirmesini desteklemektedir" (Temizyürek, 2003, s. 165). "Ayrıca eğitim ortamında kullanılacak edebî metinlerin özenle seçilmesi gerektiği, edebiyatın toplumun şekillenmesinde ve bireyin gelişiminde önemli bir işlev üstlendiği belirtilmektedir" (Somuncu, 2015, s. 194).

Bu noktada Türk dünyasının önemli yazarlarından biri olan Cengiz Aytmatov'un eserleri dikkat çekmektedir. "Aytmatov, yalnızca Kırgız edebiyatının değil, bütün Türk dünyasının ortak kültürel hafızasında önemli bir yere sahiptir" (Dıykan-

bayeva, 2015, s. 170). Yazarın eserlerinde insan, doğa, kültürel değerler, gelenekler ve toplumsal ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır.

Aytmatov'un önemli eserlerinden biri olan *Beyaz Gemi*, dede-torun ilişkisi çerçevesinde Türk kültürüne ait değerlerin işlendiği eserlerden biridir. Romanda okula yeni başlayan bir çocuğun yaşadığı zorluklar, hayal dünyası ve çevresiyle kurduğu ilişkiler anlatılmaktadır. Dedesinin anlattığı masallardan etkilenen çocuk, dünyayı kendine özgü bir bakış açısıyla anlamlandırmaktadır (Fidan, 2018, s. 245).

İletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık becerilerinin karakterler aracılığıyla somut biçimde gözlemlenebildiği Beyaz Gemi, sosyal yaşam becerilerinin incelenmesi açısından önemli bir eser niteliği taşımaktadır. Bu araştırma kapsamında Cengiz Aytmatov›un Beyaz Gemi adlı eseri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli›nde yer alan sosyal yaşam becerileri kapsamında ele alınmış; eserdeki karakterler üzerinden iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık becerilerinin nasıl yansıtıldığı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Bu çalışmanın veri kaynağını Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi adlı eseri oluşturmaktadır. Eser, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş elde edilen veriler tematik olarak çözümlenmiştir.

Veri analiz sürecinde, eser ayrıntılı biçimde incelenmiş karakterlerin diyalogları, iç konuşmaları, davranışları ve anlatıcı tarafından aktarılan betimlemeler dikkate alınarak içerik değerlendirilmesi yapılmıştır. Tarama sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2024) tanımlanan üç sosyal yaşam becerisi iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık kodlama çerçevesi temel alınmıştır. Bu çerçevede, eserden seçilen her bir metin örneği ilgili beceri kategorisi altında sınıflandırılmış ve MEB (2024) tarafından belirlenen kazanım göstergeleriyle (SDB2.1, SDB2.2, SDB2.3 kodları) eşleştirilmiştir.

Kodlama sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla, belirlenen metin örnekleri birden fazla kez yeniden okunmuş ve ilgili kazanım göstergeleriyle uyumu kontrol edilerek elde edilen bulgular, her bir beceri kategorisi için ayrı tablolar hâlinde sunulmuş ve betimsel biçimde yorumlanmıştır.

Bulgular

2.1. İletişim Becerisi

İletişim becerisi, bireyin sözlü ve sözsüz yollarla etkili iletişim kurabilmesini ifade eder (MEB,2024).

SDB2.1. İletişim Becerisi: Tablo 1

Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ) Alanı	**Romandan İlgili Metin Örneği**	**Kazanım Göstergesi (MEB Kodu)**
İletişim	Şimdi ise sadece elini değdirmiş, "çok işim var, seninle sonra görüşürüz" demek istemişti. (s.9)	SDB2.1.SB3.G5. Sözsüz mesajlar (duraksama, ses tonundaki duygusal ton, yüz ifadeleri, beden dili, beden yönelimi, seçilen kıyafetler, esnemek vb.) alıp verir.
İletişim	Bir şeylere canı sıkıldığı, çok üzüldüğü ve kimselere görünmeden ağlamak istediği zaman, gelir onların arasına gizlenirdi. (s.10)	SDB2.1.SB2.G1. Duygu ve düşüncelerini fark eder.
İletişim	Hayatta ona en büyük sadakat, en büyük ilgi gösteren ve kendisini canı kadar sevdiğinden emin olduğu tek kişi varsa o da dedesiydi. (s.21)	SDB2.1.SB2.G1. Duygu ve düşüncelerini fark eder.
İletişim (Mümin)	Çocuğun bu haberi duyar duymaz yumuşadığını, dargınlığı unutuverdiğini hisseden Mümin, yine geçmiş zamanları, Boynuzlu Maral Ana'yı anlatmaya başladı. (s.93)	SDB2.1.SB3.G1. Sözlü etkileşimin gücünü ve önemini fark eder. SDB2.1.SB3.G4. Sözlü mesajlar alıp verir.

Tablo 1'de yer alan bulgular, *Beyaz Gemi* eserinde iletişim becerisinin hem sözlü hem de sözsüz iletişim boyutlarıyla ele alındığını göstermektedir. Özellikle çocuk karakterin çevresindeki bireylerin duygu durumlarını gözlemleyerek anlamlan-

dırması, sözsüz iletişim unsurlarını etkili biçimde kullandığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında Mümin Dede ile torunu arasındaki ilişki, karşılıklı anlayış, empati ve duyarlılık temelleri üzerine kurulmuştur.

Karakterlerin zaman zaman iletişim engelleriyle karşılaşmalarına rağmen bu engelleri aşmaya yönelik çaba göstermeleri, MEB (2024) tarafından tanımlanan iletişim becerisi göstergeleriyle örtüşmektedir. Eserde iletişim yalnızca konuşma yoluyla değil; bakışlar, sessizlikler, beden dili ve davranışlar aracılığıyla da kurulmaktadır. Bu durum, romanın öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilecek nitelikte bir edebî metin olduğunu göstermektedir.

2.2. İş Birliği Becerisi

İş birliği becerisi ortak amaçlar doğrultusunda başkalarıyla birlikte hareket edebilme becerisidir. (MEB, 2024).

SDB2.2.İş Birliği Becerisi: Tablo 2

Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ) Alanı	Romandan İlgili Metin Örneği	Kazanım Göstergesi (MEB Kodu)
İş Birliği	Sanki maşin-mağazayı oraya kendisi getirmişti. Satıcının geldiğini haber verdiği için mutluydu. (s.12)	SDB2.2.SB1.G1. İş birliği yapabileceği kişi ve grupları tespit eder.
İş Birliği	Kıvrak Mümin'in davetlilere hizmet etmesine kimse şaşmazdı... "Merhum benim kardeşimdi" derdi. (s.16)	SDB2.2.SB5.G1. Sosyal etkileşimlerin taraflar açısından çıktılarını sorgular.
İş Birliği	Hatta, böylesi hemen hemen hiç yokmuş. Onun içinde ormanın her ağacını çok iyi korumamız gerekiyor. (s.47)	SDB2.2.SB3.G6. Ortak çalışma sorumluluğu üstlenir.
İş Birliği	Çabuk ol Seydahmet emi, gidip bizimkileri kurtaralım! (s.114)	SDB2.2.SB1.G3. Gerektiğinde kişi ve gruplarla ortaklıklar oluşturur.

Tablo 2'deki bulgular, Beyaz Gemi eserinde iş birliği becerisinin aile yaşamı, toplumsal dayanışma ve ortak sorumluluk anlayışı çerçevesinde işlendiğini göstermektedir. Romandaki karakterler günlük yaşamın farklı aşamalarında ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmekte, yardımlaşmakta ve sorumluluk paylaşmaktadır. Özellikle Mümin Dede'nin çevresindeki insanlara yardım etmeye istekli olması ve çocuğun aile bireyleriyle birlikte çeşitli işlerde görev alması iş birliği becerisinin somut örnekleri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca doğanın korunmasına yönelik ifadeler, bireysel sorumluluğun toplumsal sorumlulukla birleştiğini göstermektedir. Bu yönüyle eser, öğrencilerde iş birliği kültürünün ve ortak çalışma bilincinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek örnekler sunmaktadır.

2.3. Sosyal Farkındalık

Sosyal farkındalık becerisi, başkalarının bakış açılarını anlayabilme ve toplumsal farklılıklara duyarlı olma becerisidir (MEB, 2024).

SDB2.3.Sosyal Farkındalık Becerisi: Tablo 3

Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ) Alanı	**Romandan İlgili Metin Örneği**	**Kazanım Göstergesi (MEB Kodu)**
Sosyal Farkındalık	Dedemle birlikte hoş geldine gideriz... Dedem önce küçüklerin el uzatmaları ve el sıkmaya en büyükten başlamaları gerektiğini söylüyor. (s.42)	SDB2.3.SB3.G2. Kendisi ve başkaları arasındaki farklılıkları tespit eder. SDB2.3.SB3.G3. Sosyal ve kültürel faktörler açısından çeşitli grupların varlığını tanır.
Sosyal Farkındalık	Bazen sıkılıyor, utanıyorum ama yine de; el uzatıp hepsini selamlıyorum. (s.43)	SDB2.3.SB2.G4. Başkalarıyla aynı fikirde olmadığını yapıcı olarak ifade eder. SDB2.3.SB3.G2. Kendisi ve başkaları arasındaki farklılıkları tespit eder.
Sosyal Farkındalık	Köle olarak yaşamak istemiyorum, beni öldür daha iyi... Böyle insanları görmeyi ne kadar isterdim! (s.44)	SDB2.3.SB4.G2. Toplumsal normların toplum üzerindeki etkisini anlar.

Sosyal Farkındalık	Yaa, bu da akrabasıydı işte. Bir de diyorlar: Hepimiz Boynuzlu Maral Ana'nın soyundanız, biri hepimiz, hepimiz biri için! (s.75)	SDB2.3.SB4.G2. Toplumsal normların toplum üzerindeki etkisini anlar.

Tablo 3'te sunulan bulgular, Beyaz Gemi eserinde sosyal farkındalık becerisinin kültürel değerler, toplumsal normlar ve empati ekseninde yapılandırıldığını göstermektedir. Karakterlerin toplumsal kuralları öğrenmeleri, geleneksel davranış kalıplarını benimsemeleri ve çevrelerindeki insanların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaları sosyal farkındalık becerisinin temel göstergeleri arasında yer almaktadır. Özellikle Boynuzlu Maral Ana efsanesi aracılığıyla aktarılan kültürel miras, karakterlerin aidiyet duygularını güçlendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında çocuk karakterin yaşamı, insanları ve toplumsal ilişkileri sorgulaması farklı bakış açılarını anlamaya yönelik bir farkındalık geliştirdiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, eserin öğrencilerin sosyal çevrelerini anlamalarına, kültürel değerlere duyarlılık geliştirmelerine ve empati becerilerini güçlendirmelerine katkı sağlayabilecek önemli bir eğitim materyali olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi adlı eseri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan sosyal-duygusal öğrenme bileşenlerinden sosyal yaşam becerileri kapsamında iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık boyutları açısından incelenmiştir. Araştırma bulguları, eserin söz konusu becerileri karakterler, olay örgüsü ve kültürel unsurlar aracılığıyla güçlü biçimde yansıttığını ortaya koymuştur.

İletişim becerisine ilişkin bulgular, çocuk karakterin çevresindeki bireylerin duygu durumlarını sözel olmayan ipuçları üzerinden anlamlandırabilmesi ve özellikle Mümin Dede ile kurduğu empatik ilişkinin, iletişimin yalnızca sözel ifadelerle sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan iletişim becerilerine İlişkin kazanımlarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

İş birliği becerisi kapsamında elde edilen bulgular ise aile bireyleri arasındaki görev paylaşımı, dayanışma ve ortak sorumluluk anlayışının bireyin toplumsal yaşama uyumunu desteklediğini göstermektedir. Eserde yer alan bu örnekler, bireyin yalnızca kendi sorumluluklarını yerine getirmesinin değil, aynı zamanda ortak amaçlar doğrultusunda hareket edebilmesinin de sosyal yaşam becerilerinin önemli bir göster-

gesi olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal farkındalık becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde ise Boynuzlu Maral Ana efsanesi aracılığıyla aktarılan kültürel mirasın karakterlerin aidiyet duygusunu güçlendirdiği; çocuk karakterin adalet, mutluluk ve insan ilişkilerine yönelik sorgulamalarının ise farklı bakış açılarını anlamaya ve toplumsal değerlere duyarlılık geliştirmeye katkı sağladığı görülmektedir. Bu yönüyle eser, bireyin hem kendi kültürel değerlerini tanımasına hem de başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamlandırmasına olanak sağlayan zengin bir içerik sunmaktadır.

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular, edebî eserlerin yalnızca estetik bir okuma deneyimi sunmadığını aynı zamanda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasında işlevsel bir eğitim materyali olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımının edebiyat öğretimiyle bütünleştirilebileceğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgular, Fidan'ın (2018) *Beyaz Gemi* üzerine gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Fidan (2018), eserin "yakın yaş grubundaki okuyucular için empati duygusunu harekete geçirebileceğini ifade etmektedir (s. 251). Benzer şekilde bu araştırmada da çocuk karakterin çevresindeki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlamlandırabilmesi, Mümin Dede ile kurduğu empatik ilişki ve olaylara duyarlı yaklaşımı, iletişim ve sosyal farkındalık becerilerinin gelişimini destekleyen unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Fidan (2018), eserde doğa sevgisi, iyilikseverlik, adalet, merhamet kavramlarının sunumunun okuyucunun olumlu gelişimine katkı sağlayacağını belirtmektedir (s. 251). Bu değerlendirme, araştırmada Beyaz Gemi'nin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal yaşam becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlayabilecek nitelikte bir eser olduğu yönündeki bulgularla örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi adlı eserinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan sosyal yaşam becerilerini destekleyen önemli unsurlar içerdiği belirlenmiştir. Eserde iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık becerileri; karakterlerin yaşantıları, olay örgüsü ve kültürel ögeler aracılığıyla somut biçimde yansıtılmıştır. Bu yönüyle eserin, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek nitelikte bir eğitim materyali olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından hareketle Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ders süreçlerinde sosyal yaşam becerilerini destekleyen edebî eserlere daha fazla yer vermeleri önerilmektedir. Özellikle okuma, tartışma, drama ve yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirecek şekilde planlanması, öğrencilerin bu becerileri günlük yaşamlarına aktarmalarını kolaylaştıracaktır.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yazarların eserlerinin aynı kuramsal çerçevede incelenmesi, farklı eğitim kademelerine yönelik uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi ve öğretmen görüşleri ile öğrenci uygulamalarını içeren karma yöntem araştırmalarının yürütülmesi önerilmektedir. Böylece edebiyatın sosyal-duygusal öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması mümkün olacaktır.

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı, incelemenin yalnızca Beyaz Gemi adlı eserle sınırlandırılmış olmasıdır. Bu nedenle elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Farklı eserler, farklı yazarlar ve daha geniş örneklemler üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaların alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aytmatov, C. (2025). Beyaz Gemi. Ötüken Neşriyat

Dıykanbayeva, M. (2015). Hatıralar ışığında Cengiz Aytmatov ve eserleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4*(1), 169–188.

Fidan, M. (2018). Cengiz Aytmatov'un *Beyaz Gemi* isimli romanının değerler çatışması yönünden incelenmesi. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi, 2*(3), 243–252.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-duygusal-ogrenme-becerileri

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Somuncu, S. (2015). İlköğretim Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin içerdiği evrensel değerlere ve metin seçimine ilişkin bazı tespitler. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 24*, 193–219.

Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 13*, 161–167.

Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 76–93. https://doi.org/10.29065/usakead.690205

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi, 1*(2), 70–75. https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248

BEDEN EĞİTİMİNİN KENTSEL ÇEVRELERDE YAŞAYAN GENÇLERİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Vusal Khalilli*

Özet

Bu çalışma, kentsel çevrelerde yaşayan gençlerin psikolojik iyi oluşları üzerinde beden eğitimi ve fiziksel aktivitenin etkilerini incelemektedir. Araştırma, fiziksel aktivite, ruh sağlığı ve kentleşme alanlarında yayımlanmış akademik çalışmaların, uluslararası raporların ve politika belgelerinin incelenmesine dayanmaktadır. Bulgular, düzenli fiziksel aktivitenin stres yönetimi, özgüven, sosyal uyum, duygusal denge ve yaşam doyumu üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Ayrıca egzersiz sırasında salgılanan endorfin, serotonin ve dopamin gibi nörotransmitterlerin psikolojik iyi oluşu desteklediği belirlenmiştir. Çalışmada kentlerdeki spor altyapısının gençlerin fiziksel aktiviteye katılımını artırdığı ve bunun ruh sağlığına olumlu katkılar sağladığı vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, beden eğitiminin yalnızca fiziksel gelişim açısından değil, aynı zamanda gençlerin psikolojik sağlığının korunması açısından da önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Psikolojik İyi Oluş, Gençlik, Ruh Sağlığı, Fiziksel Aktivite

* Vusal Khalilli, Azerbaijan Sports Academy, Azerbaijan, vusal1404@icloud.com, ORCID: 0009-0009-5144-8212.

The Impact of Physical Education on the Psychological Well-Being of Young People Living in Urban Environments

Abstract

The rapid growth of urbanization has significantly transformed the daily lives of young people. Technological advancement, increased academic demands, and reduced opportunities for outdoor activities have contributed to a more sedentary lifestyle among adolescents and young adults. As a result, mental health concerns such as stress, anxiety, depression, emotional exhaustion, and social isolation have become increasingly prevalent. In this context, physical education and regular physical activity have emerged as important tools for promoting psychological well-being.

This paper examines the relationship between physical education and the psychological well-being of young people living in urban environments. The study is based on an analysis of academic literature, international reports, and policy documents related to physical activity, mental health, and urban development. The findings indicate that regular participation in physical activity contributes positively to emotional regulation, self-esteem, social adaptation, stress management, and overall life satisfaction. Furthermore, biological mechanisms such as the release of endorphins, serotonin, and dopamine play a significant role in explaining the positive psychological outcomes associated with exercise.

The study also highlights the importance of urban sports infrastructure in encouraging active lifestyles. Accessible parks, cycling paths, pedestrian zones, and sports facilities increase participation in physical activity and contribute to healthier communities. The examples of the Netherlands and recent developments in Azerbaijan demonstrate how effective urban planning can support both physical and mental health.

The paper concludes that physical education should be viewed not only as a means of improving physical fitness but also as an essential component of public health strategies aimed at enhancing the psychological well-being of young people.

Keywords: Physical Education, Psychological Well-Being, Urban Youth, Mental Health, Physical ActivityIntroduction

Introduction

Urbanization is one of the most influential social processes of the twenty-first century. According to international estimates, more than half of the world's population currently lives in urban areas, and this figure is expected to continue increasing in the coming decades. Urban environments offer numerous opportunities in education, employment, healthcare, and technology. However, they also present challenges that affect the psychological well-being of young people.

The daily lives of adolescents and university students have changed dramatically due to technological development. The widespread use of smartphones, computers, and digital entertainment has reduced opportunities for physical movement. Long periods of sitting in classrooms, studying, and using electronic devices have contributed to a significant decline in physical activity levels.

Physical inactivity has become a major public health concern (World Health Organization, 2024). The World Health Organization identifies insufficient physical activity as one of the leading risk factors for non-communicable diseases and reduced quality of life. Beyond physical health consequences, inactivity is closely associated with psychological problems such as stress, anxiety, depression, and social withdrawal (World Health Organization, 2021).

Physical education offers an effective solution to these challenges. Through organized exercise, sports participation, and recreational activities, young people can improve both physical and psychological health. Therefore, understanding the relationship between physical education and mental well-being is increasingly important in contemporary urban societies. Therefore, this study aims to examine how physical education contributes to the psychological well-being of young people living in urban environments and to identify the mechanisms through which these effects occur.

Global Physical Inactivity Among Adolescents

Indicator	Percentage
Adolescents not meeting WHO physical activity recommendations	81%
Boys not meeting recommendations	77.6%
Girls not meeting recommendations	84.7%

Source: World Health Organization (WHO), 2024.

Global Physical Inactivity Among Adults

Indicator	Percentage
Adults not meeting recommended activity levels	31%
Men	23.4%
Women	31.7%

Source: WHO Physical Activity Fact Sheet, 2024.

Literature Review

Research on physical activity and mental health has expanded considerably during the past two decades. Numerous studies indicate that physically active individuals generally report better psychological outcomes than inactive individuals (Harvard Medical School, 2023).

Psychological well-being refers to an individual's ability to maintain emotional balance, develop positive social relationships, achieve personal goals, and experience life satisfaction. According to modern psychological theories, well-being includes emotional, social, and cognitive dimensions.

Several researchers have found that participation in sports and physical education programs contributes positively to adolescents' psychological development. Physical activity improves self-esteem, increases confidence, reduces emotional distress, and enhances social interaction. (Harvard Medical School, 2023).

Studies conducted in educational settings demonstrate that students who regularly engage in physical education classes show lower levels of anxiety and greater emotional resilience. Participation in sports also encourages social integration and teamwork, which are important factors in adolescent development.

Methodology

This study adopts a qualitative review methodology. The research is based on an examination of academic publications, reports from international organizations, and policy documents related to physical education, urbanization, and mental health. Sources were selected based on their relevance to the psychological effects of physical activity among young people living in urban environments.

Psychological Effects of Physical Activity

One of the most important benefits of physical education is its positive impact on mental health. Exercise contributes to emotional stability by reducing stress and

promoting relaxation.

Young people who participate in regular physical activity often demonstrate higher levels of self-confidence. Achieving personal goals in sports creates a sense of accomplishment that strengthens self-esteem. This positive self-perception can extend to academic performance and social relationships.

Physical activity also helps reduce symptoms associated with anxiety and depression. Exercise provides an opportunity to release tension accumulated through academic responsibilities and everyday challenges. Consequently, physically active individuals often report improved mood and greater life satisfaction.

Another important psychological benefit is increased resilience. Young people involved in sports learn to cope with failure, manage pressure, and persevere through difficulties. These experiences contribute to stronger psychological adaptation and emotional maturity.

Psychological Benefits of Physical Education

Dimension	Impact
Stress Management	Reduction of daily stress
Emotional Regulation	Improved emotional balance
Self-Esteem	Increased confidence
Social Interaction	Better communication and teamwork
Mental Health	Lower anxiety and depressive symptoms

Source: Synthesized from WHO and Harvard Medical School literature.

Biological Mechanisms

The psychological benefits of exercise are closely linked to biological processes occurring within the human body.

During physical activity, the brain releases endorphins, which are often referred to as “feel-good hormones.” Endorphins reduce pain perception and create positive feelings of happiness and relaxation.

Exercise also stimulates the production of serotonin and dopamine. These neurotransmitters are associated with emotional stability, motivation, concentration, and overall psychological well-being. Low levels of serotonin have frequently been linked to depression and anxiety disorders.

Regular physical activity improves cardiovascular functioning and increases oxygen delivery to the brain. Improved circulation supports cognitive performance, memory, and concentration. Furthermore, exercise contributes to better sleep quality, which is essential for maintaining mental health.

Social Mechanisms and Personal Development

Physical education supports social development through interaction and cooperation. Team sports encourage communication, leadership, responsibility, and teamwork. Such experiences help young people develop interpersonal skills that are essential for successful social integration.

Urban environments often create conditions in which individuals may experience loneliness despite living among large populations. Participation in organized sports provides opportunities for social connection and a sense of belonging. Young people who engage in group activities frequently develop stronger friendships and social networks.

Moreover, physical education promotes discipline, perseverance, and goal orientation. These personal qualities contribute not only to athletic performance but also to academic achievement and professional development.

Urban Environment and Sports Infrastructure

Urban infrastructure has a direct influence on physical activity patterns. Accessible parks, sports centers, bicycle lanes, and pedestrian-friendly public spaces encourage active lifestyles. (UN-Habitat, 2022). Similar approaches have been adopted in many developed countries to improve public health outcomes (OECD, 2021). In contrast, inadequate infrastructure may discourage participation in physical activity and contribute to sedentary behavior.

The Netherlands is frequently cited as an example of successful urban planning that promotes physical activity through cycling culture and accessible recreational spaces. (Netherlands Ministry of Infrastructure and Water Management, 2024). Similar approaches have been adopted in many developed countries to improve public health outcomes.

In Azerbaijan, significant investments have been made in sports infrastructure, including Olympic Sports Complexes and community-based facilities. These developments have expanded opportunities for participation in sports and physical edu-

cation. However, differences between urban and regional areas indicate the need for continued investment and policy development.

Discussion

The findings of this review demonstrate that physical education contributes to psychological well-being through multiple interconnected pathways. Psychological benefits are reinforced by biological responses and social experiences. Consequently, physical education should not be viewed solely as a means of improving physical fitness.

Educational institutions have an important role in promoting active lifestyles. Schools and universities should provide high-quality physical education programs that emphasize both physical and psychological development. Likewise, policymakers should integrate physical activity promotion into urban planning strategies.

The evidence also highlights the importance of equal access to sports facilities. Ensuring that all young people have opportunities to engage in physical activity can contribute to healthier and more inclusive communities.

Conclusion and Recommendations

Physical education plays a critical role in supporting the psychological well-being of young people living in urban environments. Regular physical activity reduces stress, improves emotional regulation, enhances self-confidence, and strengthens social relationships. These benefits are supported by biological mechanisms and reinforced through positive social experiences.

Future policies should prioritize the development of accessible sports infrastructure, strengthen physical education programs, and encourage active lifestyles among young people. Collaboration between educational institutions, public health organizations, and urban planners is necessary to create environments that support both physical and psychological health.

Ultimately, investing in physical education is an investment in the well-being, productivity, and future development of younger generations.

References

World Health Organization. (2024). *Physical activity*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

World Health Organization. (2021). *Physical activity fact sheet for Europe*. https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/physical-activity

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Urban Environment and Physical Activity*.

UN-Habitat. (2022). *Urban Planning and Public Health*.

Harvard Medical School. (2023). *Exercise and Mental Health Research*.

European Commission. (2022). *Physical Activity and Sports Infrastructure*.

Netherlands Ministry of Infrastructure and Water Management. (2024). *Cycling Vision 2040*.


GENÇ AKADEMİSYENLER BİRLİĞİ
2017