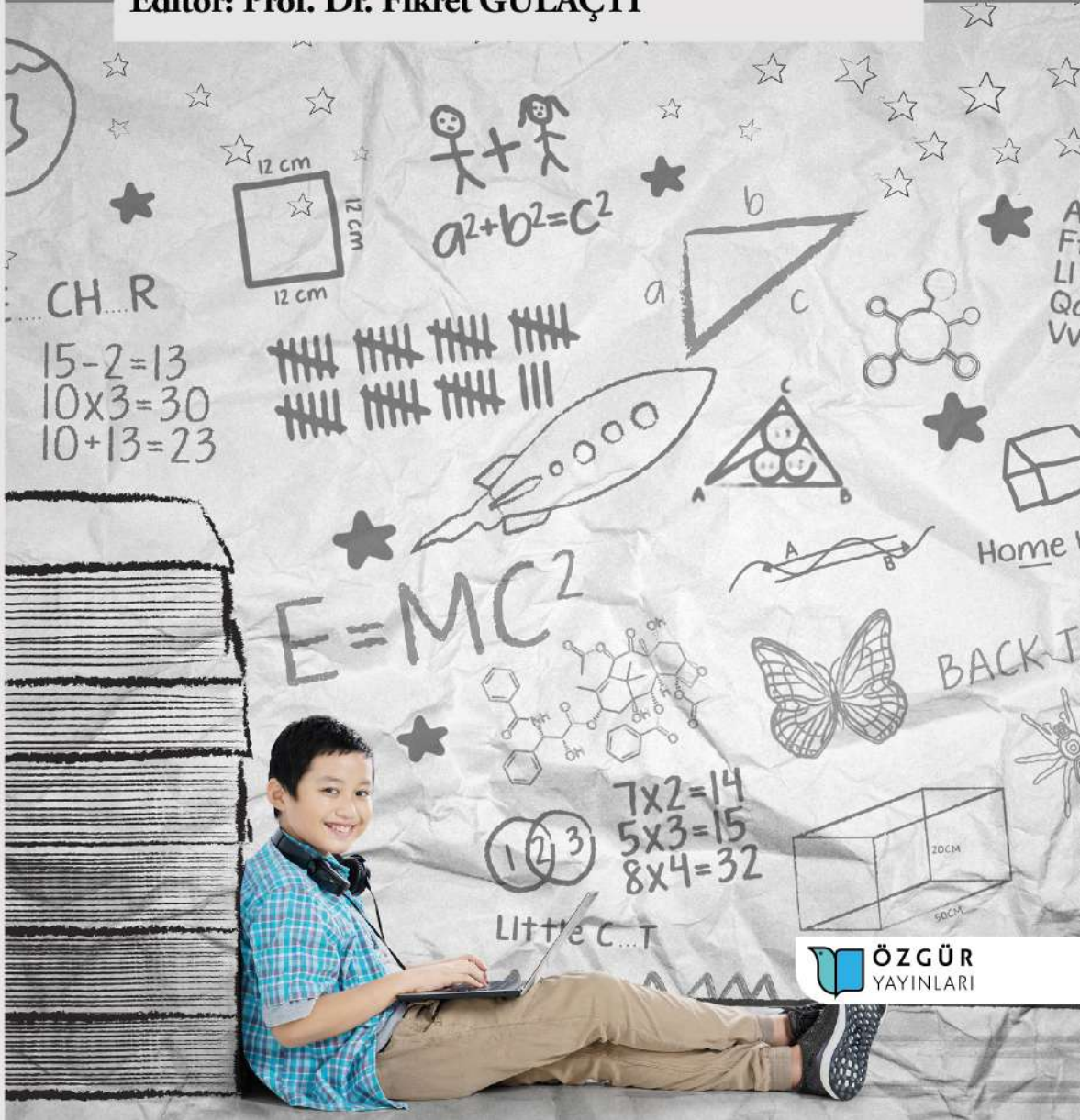


# Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri

Editör: Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI



# Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri

**Editör:**

Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI



Published by

**Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.**

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozguryayinlari.com

✉ info@ozguryayinlari.com

---

## Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri

Editör: Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI

---

Language: Turkish-English

Publication Date: 2024

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

**ISBN (PDF):** 978-625-95513-3-3

**DOI:** <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub589>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>  
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

---

Suggested citation:

Gülaçtı, F. (ed) (2024). *Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub589>. License: CC-BY-NC 4.0

---

*The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozguryayinlari.com/>*



## Ön Söz

Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri kitabı, eğitim bilimlerinin dünden bugüne öğretmen yetiştirme temel alanları ve eğitim bilimleri alanlarına özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmaları bir araya getirerek, bilim insanlarının günümüzde yaptıkları araştırmalarını sunmayı amaçlamaktadır.

Kitabımız, özellikle eğitim bilimlerinde dün ve bugününe ilişkin yapılacak araştırmalar ve öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri alanında araştırma yapmak isteyen akademisyenlere ilham kaynağı olmayı gaye edinmiştir. Kitabın ortaya çıkmasında yazılarıyla katkı sunan yazarlara ve hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederiz.



# İçindekiler

Ön Söz iii

## Bölüm 1

---

Gelişim Psikolojisi 1  
*Zeynep Akkuş Çutuk*

## Bölüm 2

---

Eğitim Ortamında Karşılaşılan Olumsuzluklar Ve Çözüm Önerileri 43  
*Fikret Gülaçtı*  
*Esra Nur Yılmaz*

## Bölüm 3

---

Preschool Teachers Views and Practices on English Language Teaching 69  
*Tuba Yılmaz* 69

## Bölüm 4

---

Eğitimde Yapay Zekâ Kavramının Tarihsel Gelişimi 89  
*Zafer Gündüz*

## Bölüm 5

---

Bozırdaki Çekirdek ve Bizim Köy Romanlarında Köy Enstitülerine Bakış 107  
*Ayşe Kazancı Tınmaz*  
*İbrahim Öztürk*



## Gelişim Psikolojisi

Zeynep Akkuş Çutuk<sup>1</sup>

### Özet

Psikoloji, birçok alt alanı içeren geniş bir disiplindir ve bu alanlardan biri de “eğitim psikolojisi”dir. Eğitim psikolojisi, bireylerin (özellikle öğrencilerin) gelişim ve öğrenme süreçlerini anlamaya çalışır. Gelişim psikolojisi, insan gelişimiyle ilgili birçok kavramı açıklığa kavuşturmuştur; bunlar arasında gelişim, büyüme, olgunlaşma, hazırbulunuşluluk, kritik dönem gibi kavramlar bulunmaktadır. Ayrıca bu alanda gelişimi etkileyen faktörler de incelenmiş, çevre ve kalıtımın insan gelişimi üzerindeki ortak etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, kalıtım yoluyla gelen potansiyel güçlerin ortaya çıkabilmesi için uygun çevresel koşulların gerekli olduğu vurgulanmıştır. Gelişimle ilgili önemli ilkeler de tanımlanmıştır.

Gelişimi açıklarken, gelişim dönemleri ve bu dönemlere özgü görevler de dikkate alınmalıdır. Gelişim süreci, döllenmeden ölüme kadar uzanan belirli aşamalara ayrılmaktadır ve her bir aşamada bireyin yerine getirmesi gereken belirli beceri ve davranışlar vardır. Bu görevler “gelişim görevleri” olarak adlandırılmaktadır. Gelişim dönemleri, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli aşamalara ayrılarak incelenmiştir. Freud, Erikson ve Piaget gibi teorisyenler bu alanda önemli katkılar sunmuşlardır. Her bir dönemde, o döneme özgü özellikler ve karşılaşılan problemler tanımlanmıştır. Bu çerçevede, Havighurst tarafından önerilen ve altı evreye ayrılan gelişim dönemleri açıklanmıştır.

Psikolojide kuramların önemi büyüktür ve bu durum gelişim araştırmaları için de geçerlidir. Gelişim kuramları, olayları ve olguları açıklamakta, genel geçer normlara ulaşmayı amaçlamakta ve evrensel ilkelerin belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, kuramlar gelecekteki olayları tahmin etme olanağı sunmaktadır. Gelişimi inceleyen araştırmacılar, bu süreci çeşitli kuramlar çerçevesinde ele almışlardır. Başlıca gelişim kuramları özet halinde sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, zeynepacutuk@trakya.edu.tr,  
ORCID: [orcid.org/0000-0001-8364-4431](https://orcid.org/0000-0001-8364-4431)



## Giriş

Eğitim psikolojisi, öğrenenleri ve öğrenme ortamlarını anlamak için psikolojik ilkeleri uygulayan çok yönlü bir alandır (Wright ve Buchanan, 2021). Çocuk gelişimi, bilişsel süreçler ve motivasyon gibi çeşitli konuları kapsar (Reynolds ve Miller, 2012). Bu disiplin zaman içinde gelişerek eğitim politikalarını ve uygulamalarını etkilemiştir (Wright ve Buchanan, 2021). Eğitim psikolojisinin içinde yer alan gelişim psikolojisi ise kişilik, dayanıklılık ve çevresel etkiler de dahil olmak üzere gelişimin çeşitli yönlerine odaklanarak yaşam boyu insan büyümesini ve değişimini inceler (Baltes ve ark., 2007; Dollar ve Calkins, 2018). Çocukluktan yetişkinliğe kadar insan gelişiminin çeşitli yönlerini kapsar ve gelişimi tanımlamayı, açıklamayı ve optimize etmeyi amaçlar (Lerner, 1984).

Gelişim psikolojisi, insan gelişimine dair birçok kavramı, örneğin gelişim, büyüme, olgunlaşma, hazırbulunuşluluk ve kritik dönem gibi konuları netleştirmiştir. İnsan gelişimini anlamaya yönelik yapılan araştırmalar uzun yıllardır devam etmekte olup, bu alanda farklı teoriler geliştirilmiştir. Bu bölümde, bu teorilerden bazıları ele alınacaktır. İnsanların kendilerini ve diğerlerini tanıma çabası, tarihsel olarak çok eskiye dayanmaktadır ve bu süreçte bilimsel ya da bilimsel olmayan pek çok yöntem kullanılmıştır. Dolayısıyla, gelişimi etkileyen faktörler bu çalışmanın ana konuları arasında yer almaktadır. Bu bölümde, insan gelişimini şekillendiren çevresel ve genetik faktörlere dair bilgiler sunulacak ve bu iki faktörün ortak etkisi açıklanmaya çalışılacaktır. Ayrıca, gelişimle ilgili temel ilkeler de önemli bir yer tutmaktadır; bu ilkeler, evrensel nitelikte olmaları nedeniyle büyük bir öneme sahiptir. Evrensel gelişim ilkelerinin açıklanması, insanın yaşadığı farklı gelişimsel dönemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu bölümün sonunda, konuyu öğrenen bireylerin hem kendilerini hem de diğerlerini tanıma ve anlama konusunda daha yüksek bir farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir.

## 1. Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

### 1.1. Gelişim

Gelişim, gelişim psikolojisi bağlamında, bireylerin yaşamları boyunca geçirdiği değişim ve dönüşüm süreçlerini ifade eder. Bu süreç, bireylerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda yaşadığı değişimleri kapsar. Gelişim, yalnızca yaşa bağlı bir ilerleme değil, aynı zamanda çevresel, kültürel ve bireysel faktörlerin etkileşimi ile şekillenen karmaşık bir süreçtir (Santrock, 1997; Senemoğlu, 2007). Gelişim süreci, bireyin doğumundan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. Bu süreç, olgunlaşma ve çevresel

etkileşimlerden etkilenir (Yeşilyaprak, 2018). Bireylerin yaşadığı deneyimler, öğrenme fırsatları ve sosyal etkileşimler, gelişimlerini önemli ölçüde etkiler. Örneğin, çocukların sosyal becerileri, aile dinamikleri ve akran ilişkileri aracılığıyla şekillenirken, bilişsel gelişimleri eğitim ve öğrenme ortamlarıyla doğrudan ilişkilidir (Bügan ve ark., 2022; Kaçan, 2023).

## 1.2. Büyüme

Büyüme, gelişimin temel bir unsuru olan biyolojik değişimlerin bir parçası olup, genellikle vücut hacmi ve kilo artışıyla ilişkilendirilir. Büyüme, bireyin fiziksel yapısında zaman içinde gerçekleşen niceliksel değişiklikler olarak tanımlanabilir. Örneğin, bir çocuğun doğduğunda 3 kg olması ve bir yaşında 9 kg'a ulaşması gibi somut örneklerle ifade edilebilir. Bu süreç, genetik miras ve bireyin öğrenme deneyimleriyle şekillenir (Gürkan, 2022). Geleneksel görüşler, özellikle çocukluk döneminde büyümenin doğrusal bir şekilde ilerlediğine vurgu yaparken (Baldwin, 2010), modern yaklaşımlar, büyümenin sosyal bağlam ve bireysel hedefler gibi birçok faktörden etkilenen, yaşam boyu süren bir süreç olduğunu kabul etmektedir (Bauer ve McAdams, 2004). Genetik faktörlerin yanı sıra, çevresel koşullar (beslenme, fiziksel aktivite gibi) ve psikososyal etkenler de bireyin büyüme sürecini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Alves ve Alves, 2019).

## 1.3. Olgunlaşma

Olgunlaşma, bireyin öğrenme ya da egzersiz gibi dışsal etkenlerden bağımsız olarak gerçekleşen biyolojik büyüme süreçlerini ifade eder (Buhler, 1951). Bu süreç, bireyin beklenen gelişimsel işlevleri yerine getirebilmesi için gereken anatomik ve fizyolojik değişimleri kapsar (Gürkan, 2022). Ayrıca, bireyin doğuştan sahip olduğu potansiyeli gelişimsel süreç içinde kullanabilmesi olgunlaşma olarak tanımlanır. Temelde biyolojik bir süreç olan olgunlaşma, dışsal müdahalelerle hızlandırılmaz (Arı, 2008). Bununla birlikte, geleneksel olarak olgunlaşmanın yalnızca genetik faktörlerle belirlendiği görüşüne karşı çıkmış, bazı araştırmacılar olgunlaşmanın, genetik ve çevresel faktörlerin etkileşiminin bir sonucu olduğunu ileri sürmüştür (Oyama, 1982). Olgunlaşma, aynı zamanda motivasyonla sıkı bir ilişki içindedir ve davranışsal gelişimde önemli bir rol oynar (Buhler, 1951; Schneirla, 1966). Ayrıca, dil edinimi ve bilişsel gelişimle ilişkili kritik dönemlerle de bağlantılıdır (Lenneberg, 1969). Olgunlaşma kavramı, yaşam boyu insan gelişimini anlamada önemli çıkarımlar sunmaktadır (Sousa, 2016).

#### 1.4. Hazırbulunuşluluk

Hazırbulunuşluluk, olgunlaşma ve öğrenmeyi kapsayan bir kavramdır. Bireyin belirli gelişimsel görevlere veya geçişlere katılmaya hazır olması anlamına gelir. Bu kavram bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel hazır olma gibi çeşitli boyutları kapsar ve bireylerin gelişimin farklı aşamalarında nasıl yol aldıklarını anlamak için çok önemlidir. Hazır olma durumu genellikle okula başlama, ergenliğe girme veya yetişkinliğe geçiş gibi belirli yaşam olaylarıyla ilişkili olarak değerlendirilir ve bireylerin bu geçişlerle ilişkili zorluklarla ne kadar etkili bir şekilde başa çıkabileceklerini belirlemede önemli bir rol oynar. Örneğin, çocukların okula başlayabilmesi için bilişsel olgunluk düzeyine ulaşması, parmak kaslarının kalem tutacak kadar gelişmiş olması ve aileden olumlu tutumlar alması önemlidir. Ayrıca, okuma yazma ve basit aritmetik işlemler gibi bilişsel becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir. Bunlardan biri ya da birkaçındaki eksiklik, öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Hazırbulunuşluk, bireyin belirli bir beceriyi kazanabilmesi için gerekli ön koşulları ifade eder. (Başaran, 1994; Gürkan, 2022; Kaya, 2010).

#### 1.5. Öğrenme

Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşime girerek, davranışlarında kalıcı ve uzun süreli değişikliklere yol açan bir süreç olarak tanımlanır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu süreç, deneyim, öğretim ve uygulama yoluyla bilgi, beceri ve farkındalık kazanılmasını içeren temel bir bilişsel faaliyet olarak kabul edilir (Percy, 1989; Wang, 2007). Öğrenme süreci, uyanıların algılanması, işlenmesi ve anlamlandırılması ile başlar (İyisoğlu ve ark., 2023). Beyin ve sinir sistemi, öğrenmenin biyolojik temelini oluşturur (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Öğrenme stilleri ise, bireylerin bilgiyi alma ve işleme biçimlerini tanımlar (Orkun ve Bayırlı, 2019). Öğrenme süreci, hem olumlu hem de olumsuz kalıcı davranış değişikliklerine yol açabilir. Bu değişiklikler, bireyin çevresiyle iş birliği yapmayı, kurallara uymayı ve hoşgörülü olmayı öğrenmesini içerirken; aynı zamanda toplumca hoş karşılanmayan davranışları, örneğin küfürlü dil kullanımı ve zorbalık gibi olumsuz tutumları da öğrenmesine neden olabilir (Gürkan, 2022).

#### 1.6. Kritik Dönem

Gelişim psikolojisinde kritik dönemler, belirli deneyimlerin veya öğrenmelerin gelişim üzerinde en belirleyici etkileri olduğu zaman dilimlerini ifade eder (Aktan ve Önder, 2018; Kandır ve Alpan, 2008). Kritik dönem, bir bireyin belirli çevresel uyanılara karşı özellikle duyarlı olduğu ve sağlıklı gelişim için gerekli olan öğrenme ya da gelişimsel süreçlerin gerçekleşmesi gereken zamanı tanımlar. Bu dönemde, gerekli deneyimlerin sağlanamaması,

bireyin gelişimi üzerinde geri dönülemez olumsuz sonuçlara yol açabilir (Colombo ve ark., 2019; Thomas ve Johnson, 2008). Kritik dönemler, kişilik gelişimi ve genel gelişim açısından önemli bir aşama olarak kabul edilen erken çocukluk dönemi ile ilişkilidir (Aktan ve Önder, 2018; Kandır ve Alpan, 2008). Özellikle, dil edinimi, duyuşsal gelişim ve bağlanma gibi gelişimsel süreçlerin çeşitli yönleriyle bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Örneğin, yapılan araştırmalar, dil gelişimi için kritik dönemlerin varlığını ve bu dönemlerde dilsel uyarılara maruz kalmanın, dil becerilerinin sağlıklı bir şekilde kazanılması için hayati önem taşıdığını göstermektedir. Eğer bir çocuk bu kritik dönemde dile maruz kalmazsa, ilerleyen yaşlarda normal dil becerilerini kazanmakta zorluklar yaşayabilir (Werker ve Hensch, 2015). Ayrıca, kritik dönemler yalnızca bilişsel gelişimle sınırlı kalmayıp, duyuşsal ve sosyal gelişim üzerinde de önemli etkiler yaratır. Örneğin, bağlanma teorisi, erken çocukluk döneminde güvenli bağlanmaların oluştuğu kritik dönemlerin önemini vurgulamaktadır. Bu bağların kurulmadığı durumlarda, bireyin yaşamının ilerleyen dönemlerinde sağlıklı ilişkiler geliştirmekte güçlük çekmesi olasıdır (Dehorter ve Del Pino, 2020).

### 1.7. Yaşantı (Deneyim)

Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda kendisinde kalan izdir. Örneğin, doğuştan engelli olan birisi yetişkinlik döneminde ameliyat olarak görme yetisini kazanabilir. Ancak bu kişinin görme yetisi, doğuştan görme problemi olmayan bireylere göre aynı seviyeye ulaşamaz. Bunun yaşantı (deneyim) ile ilgili olduğu söylenebilir (Gürkan, 2022)

## 2. Gelişime Etki Eden Faktörler

Gelişim psikolojisinde, bir bireyin büyüme ve gelişimini etkileyen çeşitli faktörler söz konusudur. Bu faktörler genel olarak biyolojik, çevresel ve psikososyal etkiler olarak kategorize edilebilir ve her biri gelişimsel sonuçların şekillenmesinde önemli bir rol oynar.

### 2.1. Biyolojik Faktörler

Biyolojik etkiler arasında genetik yatkınlıklar, sağlık koşulları ve fiziksel gelişim yer alır. Örneğin, Kaur, Sidhu ve Randhawa, (2021), biyolojik risk faktörlerinin bebeklerde erken gelişimsel dönüm noktalarını önemli ölçüde etkileyebileceğini ve bunların daha sonraki eğitimsel ve mesleki başarılar için temel teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, genetik faktörler ile çevresel koşullar arasındaki etkileşim de çok önemlidir; zira araştırmalar, hem çevrenin hem de yetiştirme tarzının bir çocuğun fiziksel ve davranışsal olgunlaşmasını birlikte etkilediğini göstermektedir (Yu, 2021). Bu etkileşimci

bakış açısı, biyolojik faktörlerin tek başına gelişimi belirlemediğini, bunun yerine çevresel etkilerle birlikte çalıştığını vurgulamaktadır.

## 2.2. Çevresel Faktörler

Çevresel faktörler, aile dinamikleri, sosyoekonomik durum ve toplum özellikleri de dahil olmak üzere çok çeşitli etkileri kapsar. Aile, özellikle çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde kritik bir etkiye sahiptir (Kandır ve Alpan, 2008; Yeşilyaprak, 1993). Venetsanou ve Kambas, (2009) tarafından yapılan çalışmada, annenin eğitim düzeyi gibi aile özelliklerinin okul öncesi çocukların motor gelişiminde hayati bir rol oynadığını bulmuştur. Çevresel faktörler içinde, özellikle coğrafya ve kültür, kişilik gelişiminde önemli rol oynar (Bayar, 2019). McCulloch ve Joshi, (2001) tarafından yapılan araştırma, mahalle güvenliği ve kaynaklarının çocukların bilişsel yeteneklerini ve davranışsal sonuçlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu çevresel bağlamlar, biyolojik yatkınlıkların ortaya çıktığı zemini sağlamakta ve optimal gelişim için destekleyici ve zenginleştirici ortamların önemini vurgulamaktadır.

## 2.3. Psikososyal Faktörler

Psikososyal etkiler sosyal ilişkiler, duygusal refah ve kültürel bağlamların karşılıklı etkileşimini içerir. Nelles-McGee ve ark. (2022) çalışmasında, çocuklara yönelik kötü muamelenin, çocukların dayanıklılıklarını ve genel gelişimlerini nasıl etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, Bronfenbrenner tarafından önerilen sosyoekolojik model, bireyler ve çevreleri arasındaki iç içe geçmiş etkileşimleri vurgulayarak psikososyal faktörlerin gelişimsel yörüngeleri önemli ölçüde şekillendirdiğini öne sürmektedir (Akt. Nelles-McGee ve ark., 2022).

## 3. Gelişimin Temel İlkeleri

### 3.1. Gelişim Süreklidir ve Belli Aşamalardan Geçer

Gelişim, belirli bir sıra izleyen ve sürekli bir süreçtir. Her aşama, kendinden öncekine dayanarak ilerler ve sonraki aşamayı destekler. Örneğin, somut işlemler dönemindeki birey bu dönemin özelliklerini sergilerken, soyut işlemler dönemindeki birey de birikimli bir şekilde gelişir. Aşamalar arasındaki çizgiler kesin değildir, ancak her aşama birikimle gerçekleşir. Gelişim, yalnızca belirli aşamalarda değil, aynı zamanda bireylerin yaşamları boyunca sürekli bir etkileşim içinde gerçekleşir (Gürgan, 2022).

### 3.2. Gelişim Belli Bir Sıra İzler

Gelişim süreci, belirli bir sıraya göre ilerler ve bu süreçte yön ve hız tahmin edilebilir özellikler taşır.

İlk olarak, gelişim baştan ayağa doğru bir yön izler. Anne karnındaki fetal dönemde, beyin ve baş yapıları ilk olarak gelişir; ardından üst ekstremiteler ve gövde büyür, son olarak ise alt ekstremiteler ve ayaklar olgunlaşır. Doğumdan sonra ise bebek, önce başını kaldırmayı başarır, ardından gövdesini ve nihayetinde ayaklarını kaldırarak ayakta durma ve yürüme becerilerini kazanır.

İkinci olarak, gelişim içten dışa doğru bir düzen izler. Bedenin iç organları ve iç yapıları ilk olarak gelişirken, dışsal yapılar, örneğin kollar ve eller, daha sonra olgunlaşır.

Son olarak, gelişim genelden özele doğru bir biçim alır. Bebek, başlangıçta büyük kas gruplarını kullanarak motor becerilerini geliştirirken, ince motor becerileri daha sonraki aşamalarda, daha özel ve hassas hareketlerle ortaya çıkar. Örneğin, bir bebek çingırağı almak için önce tüm bedeniyle hamle yaparken, bir süre sonra sadece elini uzatarak bu eylemi gerçekleştirebilecek düzeye gelir (Gürkan, 2022; Kaya, 2010).

### 3.3. Gelişim Nöbetleşe Devam Eder

Bir gelişim alanının hızlandığı dönemlerde, diğer gelişim alanlarında bir duraklama görülebilir. Örneğin, doğum öncesi dönemde fiziksel gelişim hızla ilerlerken, doğum sonrası dönemde bedenin hacmi ve ağırlığı açısından belirgin bir hızlanma gözlemlenmektedir (Arı, 2008). Ayrıca, dil gelişiminin öne çıktığı bir dönemde motor becerilerdeki gelişim duraklayabilir; benzer şekilde, ergenlik döneminde sosyal ilişkilerin ve karşı cinsle olan etkileşimlerin yoğunlaştığı bir zamanda, zihinsel gelişim bir süreliğine yavaşlayabilir (Kaya, 2010).

### 3.4. Gelişimde Kritik Dönemler Vardır

Bireylerin bazı gelişimsel alanlarda öğrenmeye ve gelişmeye daha yatkın olduğu belirli zaman dilimleri vardır. Bu dönemlerde, çevresel etkilere karşı bireylerin duyarlılıkları artar ve bu da öğrenme süreçlerini hızlandırır. Örneğin, bebekler yaklaşık 9 aylıkken yürüme becerilerini kazanma konusunda uygun bir dönem geçirirler ve bu, gelişimsel açıdan kritik bir evreyi temsil eder. Benzer şekilde, 6-7 yaş civarında çocuklar okuma yazma öğrenmeye yönelik kritik bir dönemi yaşarlar (Kaya, 2010).

### 3.5. Gelişim Bir Bütündür ve Değişik Gelişim Alanları Birbiriyle İlişkilidir

Gelişim, farklı alanlar arasında etkileşim gösteren bir süreçtir ve bir alandaki olumlu gelişmeler diğer alanları da olumlu yönde etkileyebilir. Örneğin, bir okul futbol takımında başarılı bir genç (psiko-motor gelişim), bu başarısı sayesinde okulda dikkat çeken bir öğrenci haline gelebilir. Bu durum, gencin sosyal gelişiminde özgüvenini artırarak (duygusal gelişim) onu daha sosyal bir birey yapabilir. Özgüven kazanan bu çocuk, okulda saygın bir konuma gelebilir. Diğer taraftan, gelişimsel bir alandaki gerileme veya sorunlar, diğer alanları da olumsuz şekilde etkileyebilir. Örneğin, zayıf motor becerileri ve spor etkinliklerinde başarısızlık, çocuğun özgüvenini olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla, gelişim, bedensel, devinsel, bilişsel ve sosyal alanlarda birbirini tamamlayan bir bütünlük içinde gerçekleşir (Arı, 2008; Gürkan, 2022; Kaya, 2010).

### 3.6. Gelişimde Bireysel Farklılıklar Vardır

Gelişimde bireysel farklılıklar önemli bir rol oynamaktadır; her bireyin gelişim süreci benzersizdir. Bireylerin kalıtsal özellikleri ve çevresel faktörler birbirinden farklılık gösterir. Gelişim süreçlerinde, hem genel hem de özel nitelikler paralel bir şekilde evrilir. Çevresel koşulların etkisiyle bireysel farklılıklar daha belirgin hale gelir. Bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerde her bireyin gelişim profili farklılık arz etmektedir. Bu nedenle, eğitim süreçlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması, bu gerçeğin mantıksal bir sonucudur (Arı, 2008; Gürkan, 2022).

## 4. Gelişim Dönemleri ve Görevleri

Gelişim süreci, döllenmeden ölüme kadar olan dönemi kapsayan çeşitli aşamalara ayrılmaktadır. Her bir aşama, bireyin o döneme özgü olarak yerine getirmesi gereken belirli beceri ve davranışları içermektedir. Bu beceri ve davranışlar, gelişim görevleri olarak tanımlanır (Gürkan, 2022; Kaya, 2010).

### 4.1. Gelişim Dönemleri

Gelişim dönemleri, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli aşamalara ayrılarak incelenmiştir; Freud, Erikson ve Piaget gibi önemli isimler bu alanda katkılarda bulunmuşlardır. Her bir dönem için, o dönemin kendine özgü özellikleri ve karşılaşılan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, Havighurst'in yaklaşımına göre gelişim süreci altı evreye ayrılmaktadır.

1. Bebeklik ve erken çocukluk dönemi (doğumdan 5 yaşına kadar),
2. Orta çocukluk dönemi (6-12 yaş arası),



3. Ergenlik dönemi (13-18 yaş arası),
4. Genç yetişkinlik dönemi (19-29 yaş arası),
5. Yetişkinlik dönemi (30-60 yaş arası),
6. Yaşlılık dönemi (60 yaş ve üzeri).

Her bir gelişim dönemine özgü gelişim görevleri tanımlanmıştır. Gelişim görevleri, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları ve belirli yaş dönemlerinde tamamlamaları gereken psikososyal görevlerdir. Bu kavram, Robert J. Havighurst tarafından geliştirilmiş ve bireylerin sağlıklı bir gelişim süreci geçirebilmeleri için bu görevlerin başarıyla tamamlanmasının önemine vurgu yapılmıştır (Havighurst, 1956). Kavram, ergenlik ve yetişkinlik de dahil olmak üzere çeşitli yaşam evrelerine uygulanmıştır (Merriam ve Mullins, 1981). Çalışmalar, bu görevlerin başarıyla tamamlanmasının mutluluk ve gelecekteki başarıya yol açtığını, başarısızlığın ise zorluklarla sonuçlandığını ortaya koymuştur (Havighurst, 1956). Örneğin, ergenlik döneminde mesleki isteklerin geliştirilmesi, eğitim ve kariyer seçimlerine rehberlik ettiği ve nihayetinde yaşam yörüngelerini etkilediği için kritik öneme sahiptir (Basler ve ark., 2021). Ayrıca, ergenlik döneminde, kimlik oluşumu ve yakın ilişkilerin kurulması çok önemlidir. Bu görevlerin başarıyla yerine getirilmesi, daha sonraki dönemdeki mutluluk ve başarı ile bağlantılıdır (Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007; Ohlert ve Ott, 2017). Araştırmalar, bu dönemde yakın ilişkiler kurma ve tutarlı bir benlik duygusu geliştirme becerisinin, kariyer oluşturma ve aile kurma gibi daha sonraki gelişimsel görevleri önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Barry ve ark., 2009; Czyżowska, 2021). Bu görevlerin başarılabilmesi, yetişkinlikte öz saygı ve ilişki memnuniyeti sorunları da dahil olmak üzere zorluklara yol açabilir (Baumert ve ark., 2023; Tetzner ve ark., 2016).

Gelişim görevlerinin yerine getirilmesinde dikkate alınması gereken üç temel faktör bulunmaktadır:

**Fiziksel olgunlaşma:** Örneğin, tuvalet eğitimi için çocuğun anüs kaslarının yeterince gelişmiş olması,

**Toplumsal beklentiler:** Evlilik yaşı toplumun kabul ettiği normların dışında kalan bir bireyin sosyal yaşamda karşılaşılabilecek zorluklar,

**Kişisel değer yargıları:** Birey, kendi değer sistemine ve beklentilerine uygun görevleri seçer ve bunları yerine getirmeye çalışır (Kaya, 2010).

## 4.2. Gelişim Görevleri

### 4.2.1. Doğum Öncesi (Prenatal) Dönem (Dölllenme-Doğum)



Döllenmeden doğuma kadar olan doğum öncesi dönem, kritik gelişimsel süreçleri içerir (Crawford ve ark., 2020). Bu dönemde, fetüsün gelişimi ve çevresel faktörlerin etkileri, bireyin gelecekteki gelişimsel başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Davis ve Sandman, 2010; Sandman ve ark., 2012).

Prenatal dönemdeki gelişim görevleri, fetüsün sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi için gerekli olan temel süreçleri içerir. Bu süreçler arasında, fetüsün organlarının ve sistemlerinin düzgün bir şekilde oluşması, sinir sisteminin gelişimi ve bağışıklık sisteminin olgunlaşması yer alır. Özellikle, prenatal stres ve annenin psikolojik durumu, fetüsün gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, yüksek düzeyde prenatal stresin fetüsün beyin gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ve bu durumun doğum sonrası gelişimsel bozukluklara yol açabileceğini göstermektedir (Davis ve ark., 2010; Luecken ve ark., 2013). Ayrıca, prenatal dönemde maruz kalınan çevresel faktörler, fetüsün nörolojik gelişimini etkileyebilir. Örneğin, poliklorlu bifenil (PCB) gibi toksik maddelere maruz kalmanın, çocukların bilişsel ve motor becerilerinde olumsuz sonuçlara yol açabileceği bildirilmiştir (Berghuis ve Roze, 2019). Bu tür maruziyetler, fetüsün gelişimsel görevlerini yerine getirmesini zorlaştırabilir ve ileriki yaşamında çeşitli sorunlara neden olabilir. Buna karşın, prenatal dönemdeki gelişim görevlerinin başarılı bir şekilde tamamlanması, bireyin sonraki yaşam aşamalarında karşılaşacağı görevleri yerine getirmesi için bir temel oluşturur. Örneğin, fetüsün sağlıklı bir şekilde gelişmesi, doğum sonrası bağlanma ve sosyal etkileşim gibi önemli görevlerin yerine getirilmesi için gereklidir (Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007).

#### **4.2.2. Bebeklik- Erken Çocukluk Dönemi (Doğum-6 Yaş)**

Bu dönemde, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri için belirli görevlerin başarıyla tamamlanması gerekmektedir (Biermann, Franze ve Hoffmann, 2023; Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007).

Bebeklik döneminde, çocukların temel gelişim görevleri arasında güvenli bağlanma, temel motor becerilerin kazanılması ve iletişim becerilerinin gelişimi yer alır. Güvenli bağlanma, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar, güvenli bağlanmanın çocukların ilerleyen dönemlerde sosyal ilişkilerini ve duygusal sağlığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007). Ayrıca, motor becerilerin gelişimi, çocukların çevreleriyle etkileşim kurabilmeleri ve bağımsız hareket edebilmeleri için gereklidir. Bu bağlamda, temel motor becerilerin (örneğin, emekleme, yürüme) kazanılması, çocukların fiziksel

gelişimlerinin yanı sıra bilişsel gelişimlerini de destekler (Giménez ve ark., 2012).

Erken çocukluk döneminde ise, çocukların sosyal beceriler geliştirmesi, dil yeteneklerini artırması ve temel bilişsel becerileri kazanması beklenir. Bu dönemde, çocukların sosyal etkileşimlerde bulunmaları, arkadaşlık ilişkileri kurmaları ve duygusal zekalarını geliştirmeleri önemlidir. Sosyal becerilerin gelişimi, çocukların ileriki yaşamlarında sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için temel bir yapı taşı oluşturur (Biermann, Franze, ve Hoffmann, 2023; Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007). Ayrıca, dil gelişimi, çocukların kendilerini ifade edebilmeleri ve sosyal etkileşimlerde bulunabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir. Erken yaşta dil becerilerinin gelişimi, akademik başarı ve bilişsel gelişimle doğrudan ilişkilidir (Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007).

#### 4.2.3. Orta Çocukluk (6-12 Yaş)

Orta çocukluk dönemi (6-12 yaş) sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim için kritik bir dönemdir (Harold ve Hay, 2005; Mah ve Ford-Jones, 2012). Bu dönemde, çocukların gelişim görevleri olarak kendine karşı sağlıklı tutumlar geliştirme; yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenme; vicdan, ahlak ve bir değerler skalası geliştirme; kişisel bağımsızlık elde etme ve sosyal gruplara ve kurumlara karşı tutum geliştirme yer almaktadır (Manning, 2002). Bu dönemde, çocukların en önemli gelişim görevlerinden biri sosyal becerilerin geliştirilmesidir (Williamson ve Campbell, 1985). Araştırmalar, sosyal ilişkilerin kalitesinin, çocukların duygusal ve psikolojik gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Blair ve ark., 2014; Gülseven ve ark., 2021). Ayrıca, çocukların empati kurma yetenekleri ve sosyal bilişleri de bu dönemde önemli ölçüde gelişir. Bu bağlamda, çocukların duygusal zeka ve sosyal becerilerinin gelişimi, ileriki yaşamlarında sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir (Giudice, 2015; Kerns ve ark., 2011).

Bilişsel gelişim açısından, orta çocukluk dönemi, çocukların problem çözüme, mantık yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, soyut düşünme yeteneklerini geliştirir ve daha karmaşık bilişsel görevleri yerine getirebilir hale gelirler (Chen ve Chang, 2012; Devine ve ark., 2016). Özellikle, çocukların “zihin teorisi” (Theory of Mind) geliştirmeleri, başkalarının düşüncelerini, duygularını ve niyetlerini anlama yeteneklerini artırır. Bu gelişim, sosyal etkileşimlerde daha başarılı olmalarına yardımcı olur (Brandt ve ark., 2023; Devine ve ark., 2016).

Duygusal gelişim açısından, çocukların öz kontrol ve öz saygı gibi önemli becerileri geliştirmeleri beklenir. Bu dönemde çocukların sosyal dünyaları ailenin ötesine genişler ve gelişmiş öz düzenleme ve sosyal yeterlilikler gerektirir (McHale ve ark., 2003). Araştırmalar, çocukların öz kontrol becerilerinin, akademik başarıları ve sosyal ilişkileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Gülseven ve ark., 2021; O'Connor ve ark., 2014). Ayrıca, çocukların aileleriyle olan ilişkileri, duygusal gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Güçlü aile bağları, çocukların güvenli bir bağlanma geliştirmelerine yardımcı olur ve bu da duygusal sağlığı destekler (Kerns ve ark., 2011; Giudice, 2015).

#### **4.2.4. Ergenlik (12-18 Yaş)**

Ergenlik dönemi, bireylerin kimliklerini oluşturma, bağımsızlık kazanma, sosyal ilişkiler geliştirme ve fiziksel görünümelerini kabullenme gibi kritik gelişimsel görevlerle şekillenir (Bender et al., 2007; Ruiz & Yabut, 2024; Williamson & Campbell, 1985). Kimlik oluşturma, bu dönemin en önemli gelişimsel görevlerinden biridir. Literatürdeki araştırmalar, ergenlerin kimlik oluşturma sürecindeki belirsizliklerin, özsayıgıları üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğini göstermektedir (Bender et al., 2007). Kimlik gelişiminin, bireylerin gelecekteki yaşamları üzerinde derin etkiler yarattığı anlaşılmaktadır; bu nedenle, ergenlik dönemi kimlik görevlerinin başarılı bir şekilde tamamlanması, ergenlerin genel psikolojik sağlığı açısından kritik öneme sahiptir (Rith-Najarian et al., 2014).

Bağımsızlık kazanma, ergenlik döneminin bir diğer önemli gelişim görevidir. Bu süreç, ergenlerin ailelerinden ve otorite figürlerinden bağımsızlaşma çabalarını içerir. Havighurst, bu bağımsızlık arayışının, ergenlerin sosyal ilişkilerini ve kendi kararlarını alma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir (Killikelly ve Szűcs, 2013; Roisman ve ark., 2009). Bununla birlikte, bağımsızlık kazanma süreci, ergenlerin aileleriyle olan ilişkilerini de etkileyebilir; bu nedenle, sağlıklı bir denge kurmak önemlidir (Balk ve Corr, 2001; Deković ve ark., 2002).

Akran ilişkileri geliştirme, ergenlik döneminde önemli bir sosyal gelişim görevidir. Ergenler, akranlarıyla olan ilişkilerini güçlendirerek sosyal becerilerini geliştirirler. Bu ilişkiler, ergenlerin sosyal kimliklerini oluşturmalarına ve duygusal destek bulmalarına yardımcı olur (Keulers ve ark., 2010; Madsen ve ark., 2002). Ayrıca, romantik ilişkilerin gelişimi de bu dönemde önemli bir yer tutar. Ergenler, cinsellik ve romantik ilişkiler hakkında bilgi edinerek, duygusal bağlanma ve yakınlık kurma becerilerini geliştirirler (Boehnke ve ark., 2002; Champion ve ark., 2009).

#### 4.2.5. Genç Yetişkinlik (19-29 Yaş)

Bu dönemin temel gelişim görevleri mesleki hedeflerin belirlenmesi, aile kurma, sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ve toplumsal sorumlulukların üstlenilmesidir (Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007).

Mesleki hedeflerin belirlenmesi, genç yetişkinlik döneminin en önemli görevlerinden biridir. Bu süreç, bireylerin kariyerlerini seçme, iş hayatına atılma ve mesleki kimliklerini oluşturma çabalarını içerir. Araştırmalar, genç yetişkinlerin mesleki hedeflerini belirlemenin, yaşam tatminleri ve psikolojik sağlıkları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Bleidorn ve ark., 2013; Lodi-Smith ve Roberts, 2010). Ayrıca, mesleki başarı, bireylerin özsaygılarını artırmakta ve sosyal statülerini pekiştirmektedir (Lodi-Smith ve Roberts, 2010).

Aile kurma, genç yetişkinlik döneminin bir diğer önemli gelişim görevidir. Bu süreç, bireylerin romantik ilişkiler geliştirmesi, evlenmesi ve çocuk sahibi olma kararlarını almasını içerir. Havighurst, aile kurmanın, bireylerin sosyal rollerini pekiştirmeleri ve toplumsal normlara uyum sağlamaları açısından kritik bir görev olduğunu belirtmiştir (Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007).

Sosyal ilişkilerin geliştirilmesi, genç yetişkinlik döneminde önemli bir sosyal gelişim görevidir. Bu dönemde bireyler, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirerek sosyal becerilerini geliştirirler. Sosyal ilişkilerin kalitesi, bireylerin duygusal sağlığı ve yaşam tatmini üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (White ve ark., 2015).

#### 4.2.6. Yetişkinlik (30-60 Yaş)

Bu dönem, bireylerin kariyerlerini şekillendirmeleri, aile yaşamlarını düzenlemeleri ve toplumsal sorumluluklarını üstlenmeleri açısından kritik bir aşamadır (Hutteman ve ark., 2014; Kaya, 2010). Mesleki başarı açısından bu süreç, bireylerin kariyerlerinde ilerlemeleri, iş tatmini sağlamaları ve mesleki kimliklerini pekiştirmeleri anlamına gelir. Araştırmalar, mesleki başarı ile bireylerin yaşam tatminleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007).

Aile kurma ve sürdürme, yetişkinlik döneminin bir diğer önemli gelişim görevidir. Bu süreç, bireylerin romantik ilişkiler geliştirmesi, evlenmesi ve çocuk sahibi olma kararlarını almasını içerir. Aile kurma, bireylerin sosyal rollerini pekiştirmeleri ve toplumsal normlara uyum sağlamaları açısından kritik bir görevidir (Kaya, 2010; Scales ve ark., 2015). Ayrıca, aile ilişkilerinin güçlendirilmesi, bireylerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler (Krings ve ark., 2008).

Toplumsal katılım ve sorumluluk alma, yetişkinlik döneminde önemli bir sosyal gelişim görevidir. Bu dönemde bireyler, toplumlarına katkıda bulunma ve sosyal sorumluluklarını yerine getirme çabalarını artırır. Toplumsal katılım, bireylerin sosyal bağlantılarını güçlendirir ve toplumsal normlara uyum sağlamalarına yardımcı olur (Szwedo, 2017; Wiesmann ve Hannich, 2011). Ayrıca, kişisel ilişkilerin geliştirilmesi, bireylerin sosyal destek ağlarını genişletmelerine ve duygusal sağlıklarını artırmalarına yardımcı olur (Mattanah ve ark., 2011).

#### **4.2.7. Yaşlılık (60 ve üzeri)**

Havighurst, yaşlılık döneminin temel gelişim görevlerini fiziksel değişikliklere uyum sağlama, emekliliğe uyum sağlama, sosyal ilişkileri sürdürme, yeni roller üstlenme ve yaşamda anlam bulma olarak tanımlamıştır (Bangerter ve ark., 2001; Hutteman ve ark., 2014).

Yeni roller üstlenme, yaşlılık döneminin önemli bir gelişim görevidir. Bu süreç, bireylerin emeklilik, torun bakma veya gönüllü çalışma gibi yeni sosyal roller üstlenmelerini içerir. Bu yeni roller, bireylerin yaşamlarına anlam katmalarına ve sosyal bağlantılarını sürdürmelerine yardımcı olur (Bonfond ve ark., 2008, Kaya, 2010). Bu dönemde bireyler, aileleri ve arkadaşları ile olan ilişkilerini güçlendirerek sosyal destek ağlarını genişletirler. Sosyal ilişkilerin kalitesi, yaşlı bireylerin duygusal sağlığı ve yaşam tatmini üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Yeşilyaprak, 2018; Zanjari, 2022). Ayrıca, yaşlı bireylerin sosyal katılım sağlamaları, toplumsal normlara uyum göstermeleri ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri de bu dönemde önemli bir yer tutar (Kaya, 2010; Yeşilyaprak, 2018).

Bu dönemin diğer bir gelişim görevi olan yaşamın anlamını bulma, bireylerin geçmişini değerlendirmeleri ve yaşam deneyimlerinden anlam çıkarmaları anlamına gelir. Araştırmalar, yaşamın anlamını bulmanın, yaşlı bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Dewitte ve Dezutter, 2021; Mott ve ark., 2014). Bu bağlamda, bireylerin yaşamlarının son dönemlerinde kendilerini değerlendirmeleri ve geçmişteki başarılarını takdir etmeleri, yaşam tatminlerini artırabilir (Mattanah ve ark., 2011).

## **5. Gelişim Kuramları**

### **5.1. Gelişim Kuramı Nedir?**

Psikoloji alanında kuramların rolü son derece önemlidir ve bu durum gelişimsel araştırmalar için de geçerlidir. Gelişim kuramları, olayların ve

olguların açıklanmasına olanak tanır ve genel geçer normlara ulaşmayı amaçlar. Bu süreç sayesinde evrensel ilkeler belirlenebilir. Ayrıca, kuramlar gelecekteki olayları tahmin etme imkânı da sunar. Bir kuramın geçerliliği, “denenebilir” olması ile sağlanır; bu sayede kuramlar doğrulanabilir ya da reddedilebilir (Onur, 1997). Allport’a göre, bir kuram, sağduyu ile edinilen izlenimlerin “anlaşılmasını, yordanmasını ve kontrol edilmesini” açıklamaya çalışır (Kaya, 2007). Gelişim kuramları ise, gelişimi açıklamak amacıyla tasarlanmış ve birbirleriyle ilişkili ifadelerden oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir. Bir psikoloji kuramının, diğer psikoloji kuramlarıyla entegrasyonu önemli bir husustur. Bu nedenle, kapsamlı ve farklı disiplinlerle birleşmiş bir kuram daha işlevsel olacaktır.

## 5.2. Başlıca Gelişim Kuramları Nelerdir?

### 5.2.1. Olgunlaşma Kuramı

Arnold Gesell’in olgunlaşma teorisi, çocuk gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Gesell, çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin belirli bir zaman diliminde ve belirli bir sırayla gerçekleştiğini öne sürmüştür (Dalton, 2005; Guddemi ve ark., 2014). Gesell’in teorisi, çocukların gelişimsel aşamalarını belirli yaş aralıklarına göre sınıflandırır. Bu aşamalar, çocukların motor becerileri, dil gelişimi, sosyal etkileşimleri ve duygusal olgunlukları gibi alanlarda belirli gelişimsel görevleri tamamlamalarını içerir. Örneğin, 0-6 yaş aralığında çocuklar, temel motor becerilerini (örneğin, emekleme, yürüme) ve dil becerilerini (örneğin, kelime dağarcığını genişletme) geliştirmeye odaklanırlar (Guddemi ve ark., 2014). Bu süreç, çocukların çevreleriyle etkileşim kurmalarını ve bağımsızlık kazanmalarını sağlar. Gesell’in çalışmaları, erken çocukluk dönemi değerlendirmelerinde etkili olmaya devam eden gelişimsel normlar ve ilkeler oluşturmuştur (Thelen ve Adolph, 1992). Bu teori, çocuk gelişiminin öncelikle içsel biyolojik faktörler tarafından yönlendirildiğini ve çevresel etkilerin bu süreçte ikincil bir rol oynadığını savunmaktadır (Marchese, 1995; Thelen ve Adolph, 1992).

Gesell’in geliştirdiği “Gesell Gelişimsel Takvimleri” (Gesell Developmental Schedules), çocukların gelişimsel düzeylerini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu takvimler, çocukların gelişimsel görevlerini ve bu görevlerin ne zaman beklenebileceğini belirlemek için bir araç sağlar (Weizmann, 2010). Araştırmalar, Gesell’in geliştirdiği bu değerlendirme araçlarının, çocukların gelişimsel ilerlemelerini izlemek ve uygun eğitim stratejileri geliştirmek için etkili olduğunu göstermektedir (Guddemi ve ark., 2014).

Ayrıca, Gesell'in teorisi, çocukların gelişimsel görevlerini yerine getirmedikleri durumlarda ortaya çıkabilecek sorunları da ele alır. Gelişimsel gecikmeler veya bozukluklar, çocukların bu görevleri tamamlamalarını zorlaştırabilir ve bu durum, uzun vadede bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyebilir (Dalton, 2005). Bu nedenle, Gesell'in teorisi, çocukların gelişimsel süreçlerini anlamak ve desteklemek için önemli bir temel sunmaktadır. Ancak, teorinin deterministik yaklaşımı eleştirilmiş ve daha dinamik gelişim yaklaşımları karşısında geçerliliği zayıflamıştır (Thelen ve Adolph, 1992). Gesell'in çalışmaları, Piaget'nin bilişsel-gelişimsel yaklaşımı ve davranışçı perspektifler gibi diğer gelişim teorileriyle çelişmektedir (Crain, 1980; Salkind, 2004). Psikometrik analizler, Gesell'in geliştirdiği görevlerle diğer bilişsel gelişim ölçümleri arasında, davranışsal olgunluk yapısını destekleyen orta düzeyde korelasyonlar olduğunu ortaya koymuştur (Kaufman, 1971). Eleştirilere rağmen, Gesell'in etkisi, özellikle doğuştancılık ve genetik çalışmalar bağlamında çağdaş gelişim psikolojisinde devam etmektedir (Thelen ve Adolph, 1992).

### 5.2.1. Psikoanalitik Kuram

Sigmund Freud tarafından geliştirilen psikanalitik teori, bilinçdışı süreçlerin ve çocukluk deneyimlerinin kişilik ve davranışı şekillendirmedeki rolünü vurgular. Kuram, kişiliğin yapısı, savunma mekanizmaları ve bilinçdışının insan davranışındaki rolü de dahil olmak üzere çeşitli kavramları kapsamaktadır (Guntrip, 1971; Tarzian, Ndrivo ve Fakoya, 2023). Bu teori, insan gelişiminin, sağlıklı psikolojik gelişim için çözülmesi gereken belirli çatışmalarla karakterize edilen bir dizi psikoseksüel aşamadan geçerek gerçekleştiğini öne sürer (Orlinsky ve Rønnestad, 2015). Freud'un modeli, çözülmemiş çatışmaların saplantıya yol açabileceğini ve yetişkin kişilik özelliklerini ve davranışlarını etkileyebileceğini öne sürmektedir.

Freud'un id, ego ve süperegö gibi temel kavramları, insan davranışını ve motivasyonunu anlamak için bir çerçeve sağlar. İd, ilkel içgüdüleri ve arzuları temsil eder, ego bu arzular ile gerçeklik arasında aracılık eder ve süperegö ahlaki standartları ve toplumsal beklentileri somutlaştırır. Bu üçlü model, psikanalitik terapide etkili olmuş ve uygulayıcıların hastalarının davranışlarının ve çatışmalarının altında yatan motivasyonları keşfetmelerine olanak sağlamıştır (Nurul Azmi, 2023; Obaid, 2014; Yeşilyaprak, 2018).

Psikanalitik teorinin temel kavramlarından biri, bilinçli davranışı etkileyen bastırılmış düşünceleri, anıları ve arzuları barındıran bilinçdışı zihin fikridir. Freud, bireylerin bu bilinçdışı çatışmalardan kaynaklanan kaygılarla başa çıkma yolları olarak bastırma, inkar ve yansıtma gibi mekanizmaları kullanmıştır



(Wadensten, 2006). Psikanalizdeki terapötik süreç, bu bilinçdışı unsurları bilinçli farkındalığa getirerek bireylerin iç çatışmalarıyla yüzleşmelerini ve bunları çözmelerini sağlamayı amaçlar.

Psikanalitik teori ayrıca, bireyin duygusal ve sosyal gelişimini şekillendirmede erken dönem ilişkilerinin, özellikle de birincil bakım verenlerle olan ilişkilerin önemini vurgular. Doğumdan sonraki ilk yıllarda, çocukların bakım ve sevgi gereksinimlerinin karşılanması oldukça önemlidir. Erken çocukluk dönemindeki ana-baba-çocuk ilişkilerinin kişilik gelişiminde belirleyici olduğu kabul edilmektedir (Yeşilyaprak, 2018). Psikanalitik düşünceden evrilen bağlanma teorisi de erken bağlanma deneyimlerinin daha sonraki ilişkileri ve duygusal düzenlemeyi nasıl etkilediğini vurgular (Mattanah ve ark., 2011). Bu bakış açısı, Havighurst tarafından önerilen ve yaşam evrelerinde başarılı bir şekilde yol almanın genel refah için çok önemli olduğunu öne süren gelişimsel görevlerle uyumludur (Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2007).

Sigmund Freud tarafından geliştirilen psikanalitik teori, psikoloji, sosyoloji ve hatta siyaset bilimi de dahil olmak üzere çeşitli alanları derinden etkilemiştir. Freud'un bilinçdışı zihni, kişiliğin yapısını ve insan ilişkilerinin dinamiklerini keşfetmesi, karmaşık psikolojik fenomenleri anlamak için zemin hazırlamıştır. Ayrıca, çağdaş psikanalitik kuramcılar Freud'un orijinal fikirlerini genişleterek gelişim psikolojisi ve nörobilimden elde edilen bulguları entegre etmişlerdir. Bu disiplinler arası yaklaşım, erken dönem deneyimlerin ve bilinçdışı süreçlerin yaşam boyu kişilik gelişimini etkilemek için nasıl etkileşime girdiğinin daha incelikli bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır (Wiesmann ve Hannich, 2011).

### 5.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Teorisi, Albert Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin davranışlarının gözlem yoluyla öğrenildiğini vurgulayan bir teoridir. Bu teori, bireylerin sosyal etkileşimler yoluyla öğrenme süreçlerini anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Bandura, öğrenmenin sadece doğrudan deneyimle değil, aynı zamanda başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de gerçekleştiğini belirtmiştir (Bakioğlu, 2014; Nabavi, 2012). Bandura'nın "Bobo Doll" deneyleri, çocukların agresif davranışları gözlemleyerek nasıl öğrendiklerini göstermiştir. Bu deneylerde, çocuklar, yetişkinlerin bir oyuncak bebekle nasıl etkileşimde bulunduğunu izledikten sonra benzer davranışlar sergilemişlerdir (Alarcon ve ark., 2021).

Bandura, 1960'ların başında öğrenmeye dair geliştirdiği yaklaşımını sosyal-davranışçılık olarak tanımlamıştır. Bandura'nın teorisi, hem davranışçı



hem de bilişsel özellikler taşımaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile davranışçı kuramı birleştirerek daha dengeli bir yapı ortaya koymaktadır. Bu kurama göre, uyarıcı ile tepki arasındaki ilişkiyi açıklayan bir aracı mekanizma bulunmaktadır; bu mekanizma ise kişinin bilişsel süreçleridir (Bakioğlu, 2014; Nabavi, 2012; Yeşilyaprak, 2018). Bandura, insanların sembolleştirme ve öngörü kapasitelerine sahip olduğunu vurgulamış, bu kapasiteler sayesinde bireylerin sorunlarla karşılaştıklarında her defasında deneme-yanılma yöntemini kullanmak yerine, olasılıkları zihinsel olarak canlandırıp, olası çözümleri geliştirdiklerini ve bu çözümlerin sonuçlarını düşündüklerini belirtmiştir (Gençtanırım-Kurt & Çetinkaya-Yıldız, 2017; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012). İnançlar, beklentiler ve yorumları içeren düşünsel süreçlerin, dışsal pekiştirme tarifeleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, toplumsal cinsiyet rollerini çocuklar öncelikle anne babalarını gözlemleyerek öğrenir, ancak zamanla kendi değerleri, inançları ve beklentileri doğrultusunda bu rol modellerini değerlendirir ve kendini bu bilişsel süreçlere göre şekillendirir (Bakioğlu, 2014; Nabavi, 2012; Yeşilyaprak, 2018).

Bandura, pekiştirmelerin etkili olabilmesi için bireylerin pekiştirildiklerinin farkında olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Davranış sonrasında hoş bir sonucun farkında olan birey, neyin pekiştirildiğini bilir ve aynı şekilde davrandığında aynı pekiştirecin tekrarını umar, bu nedenle dışsal uyarıcılar (pekiştireçler) davranış değişikliğine yol açmaktadır. Bu durum, davranış değişikliğine yol açan etmenin yalnızca dışsal uyarıcılar olmadığını, aynı zamanda bu uyarıcıların anlamlandırılması ve yorumlanmasıyla ilgili bilişsel süreçlerin de önemli olduğunu göstermektedir (Gençtanırım-Kurt & Çetinkaya-Yıldız, 2017; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012).

Kuram, öğrenme ve davranışla ilgili birkaç temel varsayıma dayanmaktadır. Varsayımlardan biri karşılıklı belirleyiciliktir. Buna göre kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler birbirlerini çift yönlü, karşılıklı bir şekilde etkilemektedir. Kuramın diğer varsayımı, insanların kendi davranışlarını ve çevrelerini amaçlı, hedefe yönelik bir şekilde etkileme gücüne veya yeteneğine sahip olduklarıdır. Bu inanç, daha katı bir çevresel determinizm biçimini savunan önceki davranışçılık biçimleriyle çelişmektedir. Davranışın belirlenmesinde çevrenin önemini inkar etmez, ancak insanların aynı zamanda öngörü, öz-yeterlilik ve öz-düzenleyici süreçler yoluyla kendi sonuçları ve daha geniş anlamda çevre üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceklerini savunur. Kuramın üçüncü varsayımı, öğrenmenin davranışta ani bir değişiklik olmaksızın gerçekleşebileceği ya da daha geniş anlamda öğrenme ve öğrenilenlerin gösterilmesinin farklı süreçler olduğudur. Davranış hemen öğrenilmesine rağmen gösterilmeyebilir. Bu ayrımın bir nedeni kuramın öğrenmenin sadece

yeni davranışların değil, aynı zamanda bilgi, bilişsel beceriler, kavramlar, soyut kurallar, değerler ve diğer bilişsel yapıların edinilmesini de içerdiğini varsaymasıdır (Bandura, 1977; 2001; Gençtanırım-Kurt & Çetinkaya-Yıldız, 2017; Koutroubas ve Galanakis, 2022; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012).

Kuram, bireylerin sosyal bağlamda nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu etkileşimlerin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini de ele alır. Örneğin, yaşlı bireylerin sosyal katılımı, öğrenme ve sosyal destek sağlama açısından önemlidir. Araştırmalar, sosyal etkinliklere katılan yaşlı bireylerin, sosyal destek ağlarını güçlendirdiklerini ve bu durumun yaşam tatminlerini artırdığını göstermektedir (Dehi ve Mohammadi, 2020; Kim ve ark., 2023). Bu bağlamda, sosyal öğrenme, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine yardımcı olur.

Kuram, kariyer seçimi, örgütsel davranış, atletizm, zihinsel ve fiziksel sağlık gibi insan işleyişinin çeşitli alanlarına geniş bir şekilde uygulanmıştır. Ayrıca sınıf içi motivasyon, öğrenme ve başarıyı anlamakla ilgilenenler tarafından da kapsamlı bir şekilde uygulanmıştır (Pajares, 1996; Schunk & Zimmerman, 1994; 1998). Sosyal öğrenme teorisi, güçlü ampirik destekle birlikte suçlu ve sapkın davranışları açıklamak için de kullanılmıştır (Akers ve Jensen, 2006). Genel olarak, sosyal öğrenme teorisi, çeşitli sosyal bağlamlarda insan davranışını anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Jensen, 2018).

#### **5.2.4. Davranışçı Kuram**

Gelişim psikolojisindeki davranışsal teori, gözlemlenebilir davranışları ve gelişim üzerindeki çevresel etkileri vurgular. Davranışların öğrenme süreçleri ve sonuçları aracılığıyla nasıl edinildiği ve düzenlendiğine odaklanır (Bijou ve ark., 2008; Pelaez ve ark., 2008; Zhou ve Brown, 2015). Davranışçı kuram, spesifik davranışların değiştirilmesine veya iyileştirilmesine odaklanır. Davranışların temel belirleyicisinin çevresel koşullar olduğunu kabul eden yaklaşım, bireyin davranışlarını anlamada davranışın içinde meydana geldiği çevresel koşulların davranışı, davranışın amacını, davranışın devam etme nedenini anlamada önemli olduğunu vurgular. Davranışlar büyük oranda koşullanma, pekiştirme ve model alma yoluyla öğrenilerek edinilmektedir. Bu nedenle, bir problemi çözmek için o problemin nedenlerini bilmek gerekli değildir. Davranışın gizli nedenlerini ve derinliklerini araştırmak yerine, gözlemlenebilir açık davranışlar (semptomlar) üzerinde odaklanmak, bu davranışları tanımlamak ve değiştirmek esastır (Karataş ve Yavuzer, 2018).

Davranışçı teorinin önemli bir yönü, gelişim için kritik bir bağlam olarak ebeveyn-çocuk ilişkisine yapılan vurgudur. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki

yüksek kaliteli ilişkiler, daha iyi duygusal düzenleme ve sosyal beceriler de dahil olmak üzere olumlu davranışsal sonuçlarla ilişkilidir (Frosch ve ark., 2019). Buna karşın, düşük kaliteli ilişkiler çocuğun sosyo-duygusal gelişimini engelleyerek davranış sorunlarının artmasına neden olabilir. Örneğin, çalışmalar destekleyici ve besleyici ebeveynlik deneyimi yaşayan çocukların olumlu öz-düzenleyici beceriler ve uyumlu davranışlar geliştirme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Frosch ve ark., 2019; Neece ve ark., 2012).

Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin işlemsel doğası, çocukların davranışsal gelişiminin anlaşılmasında merkezi bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, ebeveynlik stresinin çocukların davranışsal sorunları üzerinde etkili olabileceğini ve bu ilişkinin karşılıklı olduğunu ortaya koymaktadır; çocukların davranış problemleri arttıkça, ebeveynlik stresi de artmaktadır (Bradshaw ve ark., 2021; Neece ve ark., 2012). Bu etkileşim, ebeveynlik uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlayan müdahalelerin, çocukların davranışsal sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini ve gelişimsel müdahalelerde hem ebeveynlerin hem de çocukların ihtiyaçlarının dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır (McAloon, 2024; Neece ve ark., 2012).

Davranışsal müdahaleler, özellikle davranış değiştirme ilkelerine dayananlar, çocukların gelişimsel sonuçlarını iyileştirmede etkili olduğu kanıtlanmıştır. Sistematik incelemeler, çevrimiçi davranışsal ebeveynlik müdahalelerinin ebeveynlik becerilerini geliştirebileceğini ve bunun sonucunda daha iyi çocuk davranışları sergilenmesine yol açabileceğini göstermektedir (McAloon, 2024). Bu tür müdahaleler, genellikle olumlu davranışları pekiştirmeyi ve ebeveynlere zorlu davranışları etkili bir şekilde yönetebilmeleri için stratejiler sunmayı hedeflemektedir.

Bağlanmanın davranışsal gelişimdeki rolü de son derece önemlidir. Erken dönemde kurulan güvenli bağlar, daha sonraki yıllarda daha olumlu davranışsal sonuçlarla ilişkilidir; güvenli bağları olan çocuklar, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını daha az yaşama eğilimindedir (Song ve ark., 2019; O'Connor ve ark., 2014). Bu bağların kalitesi, bir çocuğun duygusal ve davranışsal gelişimini desteklemek için kritik öneme sahip olan ebeveyn duyarlılığı ve hassasiyetinden etkilenmektedir (Deneault ve ark., 2022; Neece ve ark., 2012).

### **5.2.5. İnsancıl-Varoluşçu Kuram**

Hümanistik-Varoluşçu Gelişim Psikolojisi, yaşam boyu anlam arayışı, kendini gerçekleştirme ve fenomenolojik deneyimler üzerine odaklanarak

insan gelişiminin bütünsel bir perspektifini sunmaktadır (DeRobertis, 2011; Gordon, 2012). Bu bakış açısı, insanların yalnızca çevresel faktörlerin veya biyolojik içgüdülerinin bir ürünü olmadığını, aksine gelişimlerini ve deneyimlerini şekillendiren aktif aktörler olarak seçimler yapabildiklerini savunur (Ventegodt ve ark., 2003). Kuram, çocuk ve ergen gelişimini anlamak için varoluşçu felsefe, hümanistik psikoloji ve dinamik sistem teorisinin temel kavramlarını bir araya getirir (DeRobertis, 2006; 2011). Charlotte Bühler, Carl Rogers ve Karen Horney gibi önemli düşünürler, bu bakış açısına katkıda bulunarak benlik, değerler ve özgür irade kavramlarının insan gelişimi üzerindeki kritik etkilerini vurgulamışlardır (DeRobertis, 2006; Tobin, 1990). Bu teori, gelişimin yalnızca doğrusal bir süreçten ibaret olmadığını, aynı zamanda doğrusal olmayan bir kendini gerçekleştirme ekseninin de mevcut olduğunu ileri sürmektedir (Gordon, 2012).

Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, bireylerin daha yüksek düzeydeki psikolojik ihtiyaçlara -sevgi, saygı ve nihayetinde kendini gerçekleştirme- yönelmeden önce temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını nasıl karşılamaları gerektiğini açıklamaktadır. Maslow'un çalışmaları, kişisel gelişim ve tatminin önemini vurgularken, aynı zamanda kendini gerçekleştirme dürtüsünün insan doğasının temel bir bileşeni olduğunu savunmaktadır (Ventegodt ve ark., 2003). Bu yaklaşım, bireyin öznel deneyiminin ve kişisel gelişim kapasitesinin önemini vurgulayan hümanist bakış açısıyla uyum içindedir.

Varoluşçu psikoloji, Rollo May ve Irvin D. Yalom gibi önemli düşünürler tarafından daha fazla araştırılan anlam, seçim ve sorumluluk temalarını merkezine alır. Bu teorisyenler, bireylerin ölüm, özgürlük, yalnızlık ve anlamsızlık gibi varoluşsal kaygılarla yüzleşmeleri gerektiğini ve bu kaygıların psikolojik iyi oluş üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Varoluşçu bakış açısı, bireylerin kendi yollarını seçme özgürlüğüne sahip olduklarını ve bu seçimlerin sorumluluğunu üstlenerek yaşamda daha derin bir amaç ve tatmin duygusuna ulaşabileceklerini öne sürmektedir (Karataş ve Yavuzer, 2018; Saçar, 2022).

Araştırmalar, hümanist ve varoluşçu ilkelerin entegrasyonunun psikolojik refahı artırabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle, yaşamda anlam ve amaç duygusunun genel ruh sağlığı ve yaşam memnuniyetiyle güçlü bir bağ taşıdığı gösterilmiştir (Alonso ve ark, 2023). Bu bulgu, kendini keşfetmeyi, özgünlüğü ve kişisel sorumluluğu teşvik eden bir ortamın, bireyin gelişimsel sürecini önemli ölçüde dönüştürebileceğini göstermektedir.

Ayrıca, hümanist-varoluşçu yaklaşımın terapötik uygulamalar açısından pratik çıkarımları bulunmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda geliştirilen

terapiler, bireylerin duygusal deneyimlerini keşfetmelerine, motivasyonlarını anlamalarına ve varoluşsal ikilemlerle başa çıkmalarına yardımcı olmayı hedefler. Bu terapötik yaklaşımlar, danışanları hayatlarının kontrolünü ele almaya ve anlamlı seçimler yapmaya teşvik ederek, kişisel büyüme ve gelişimi desteklemeyi amaçlamaktadır (Ilgar ve Ilgar, 2019; Koçak ve Gökler, 2008).

### **5.2.6. Erik Erikson-Psikososyal Gelişim Kuramı**

Erik Erikson'un 1950'lerde geliştirdiği Psikososyal Gelişim Teorisi, insan gelişiminde kültürel, sosyal ve çevresel faktörlerin belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Erikson, bireylerin davranışlarının şekillenmesinde, onların içinde buldukları kültürün önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, büyüme, uyum, öz farkındalık ve kimlik kaynağı sağlama açısından çok önemlidir. Ayrıca, gelişim süreçlerinin biyolojik temele dayalı epigenetik ilke çerçevesinde şekillendiğini ileri sürmüştür. Epigenetik ilke, belirli gelişimsel aşamalarda ortaya çıkan özelliklerin, biyolojik olarak önceden belirlenmiş bir sıraya göre düzenli bir şekilde geliştiğini öne sürer. Bu bağlamda, bireylerin kişilik özelliklerinin, belirli bir zaman diliminde organik bir sıraya göre gelişmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu ilkeye dayanarak, doğum öncesi dönemde bebeğin gelişimi de biyolojik temellere dayalı bir süreç olarak ele alınmaktadır (Demirezen, 2010; Yeşilyaprak, 2018).

Bu teori, bireysel psikolojik gelişim ile sosyal faktörlerin etkileşimini vurgulamakta ve kişisel kimlik ile sosyal ilişkilerin yaşam boyu evrimleştiğini savunmaktadır (Carvalho & Veiga, 2022; Montgomery & Arnett, 2020). Kimlik oluşumu, hem bireyin içsel deneyiminde hem de ait olduğu kültürel bağlamda şekillenen bir süreçtir. Kişisel kimlik bilinci, eşzamanlı olarak özdeşlik ve süreklilik algısına dayanır. Kimlik, kişinin hayatındaki bir kriz, dönem ya da aşama ile başlayıp bitebilecek bir olgu değildir; aksine, ego kimliği, başkalarıyla günlük etkileşimlerimizde edindiğimiz yeni deneyim ve bilgiler ışığında sürekli olarak değişir (Demirezen, 2010).

Erikson, gelişimin insan yaşamının tümünü kapsayan bir süreç olduğunu ve yetişkinlik ve yaşlılığı da içine alan sekiz ardışık aşamadan oluştuğunu ileri sürmüştür (Orenstein & Lewis, 2022, Yeşilyaprak, 2018). Her aşamada, bireylerin sağlıklı kişilik gelişimi için çözmesi gereken psikososyal bir kriz veya zorluk bulunmaktadır (Bornstein, 2018; Gross, 2020). Her aşamanın başarılı bir şekilde çözümlenmesi kimlik oluşumuna ve ego bütünlüğüne katkıda bulunurken, başarısızlık yaşamın ilerleyen dönemlerinde işlev bozukluğuna yol açabilir (Gross, 2020).

Erikson'un teorisinde ilk aşama olan "güven ve güvensizlik", bebeklik döneminde gelişir ve gelecekteki ilişkilerin temelini atar. Anne çocuk ilişkisindeki süreklilik ve tutarlılık temel güven duygusunun özünü oluşturur. Bir başka ifade ile ihtiyaçların düzenli, değişmeyen ve aynı şekilde karşılanması güven duygusunun temelini atılmasını sağlar. Buna karşın, yetersiz destekle büyüyen bireylerde endişe ve güvensizlik duyguları ortaya çıkabilir (Bakioğlu, 2014; Marcia ve Josselson, 2013).

İkinci aşama, "utanç ve şüpheye karşı özerklik", erken çocukluk döneminde görülür ve çocukların bağımsızlıklarını savunma eğilimleriyle karakterizedir. Özerklik duygusu, bireyin yalnızca ayrılmış bir varlık olduğunu algılaması değildir. Aynı zamanda karşıt dürtü eğilimler arasında bir seçim yapabilmesi, benlik saygısını yitirmeden, utanç ve kuşkuya kapılmadan kendi kendini denetleyebilmesidir. Destekleyici ve serbest ortamlar, çocuğun özerklik duygusunu pekiştirirken, aşırı denetleyici tutumlar utanç ve şüphe hislerini tetikleyebilir (Bakioğlu, 2014; Mitchell ve ark., 2021; Yeşilyaprak, 2018).

Üçüncü aşama olan "girişimcilik ve suçluluk", çocukların oyun ve sosyal etkileşimler aracılığıyla çevrelerinde kontrol ve güç oluşturma sürecini ifade eder. Bu dönemde soru sorarak, bir başka deyişle, "dil becerilerini" kullanarak araştırma, merak ve öğrenme söz konusudur. Bu dönemi sağlıklı bir şekilde geçiren çocuklar girişimcilik duygusu geliştirirken, başarısızlık, ihtiyaçlar ve arzularla ilgili suçluluk duygusuna yol açabilir (Bakioğlu, 2014; Yeşilyaprak, 2018).

Dördüncü aşama ise "başarı ve yetersizlik" olarak tanımlanır ve okul yıllarında belirginleşir. Okul çağındaki çocuğun yetişkin araçlarını kullanarak sosyalleşmesi ve yetişkin yaşamında kullanılan okuma yazma gibi becerilerle kendi yeterliliklerine ilişkin olumlu bir algı geliştirmesi beklenmektedir. Sosyalleşme sürecinde yaşanan sorunları aşamayan çocukta, diğer bireylerle kıyaslama yaparak başarısızlık, yetersizlik ve aşağılık duyguları gelişebilir. Buna karşın bu aşamada başarılı çocuklar yetkinlikleriyle gurur duyarlar (Abramoff ve ark., 2015; Bakioğlu, 2014; Yeşilyaprak, 2018).

Ergenlik döneminde, beşinci aşama olan "kimlik ve rol karmaşası" bireylerin tutarlı bir benlik duygusu geliştirmeleri açısından kritik bir dönüm noktasıdır. Erikson, ergenlerin farklı sosyal rollerle deneyim kazandığını ve bunları birleştirerek bütünlük bir kimlik oluşturduklarını savunur. Bu süreçte, bireyler kendilerini tanıma ve sosyal rollerini anlamaya yönelik çabalar içerisine girerken, kimlik krizi yaşanması mümkündür ve bu durum, bireyin sosyal rol seçimlerini etkileyebilir. Ergenlik dönemine kadar biriken deneyimler, bireyin öz tanımlarını yeniden şekillendirirken, bu gelişim, toplumsal yaşantı ile bütünlük yoluyla pekişir. Ancak bu süreç,

kimlik bozuklukları ve karmaşasına yol açabilir. Erikson, bu durumu kimlik bunalımı olarak tanımlamış ve bu dönemin, bireyin meslek ve cinsel kimliğini tanımlama çabalarıyla karakterize olduğunu belirtmiştir. Başarılı bir şekilde bu aşamanın çözülmesi, güçlü bir öz kimliğe yol açarken, başarısızlık kafa karışıklığı ve kimlik istikrarsızlığına neden olabilir (Bakioğlu, 2014; Wijaya, 2022).

Altıncı aşama olan “yakınlığa karşı yalıtılmışlık” ise anlamlı ilişkiler kurmanın önemini vurgular. Genç yetişkinlik döneminde artık birey, kendi kimliğini bir başkasının kimliği ile birleştirmeye hazırlanmaktadır. Bu aşamada başarılı bir gelişim, derin bağlantılar ve yakın ilişkiler kurmayı desteklerken, başarısızlık izolasyon ve yalnızlıkla sonuçlanabilir (Bakioğlu, 2014; Jones ve ark., 2013; Yeşilyaprak, 2018).

Orta yetişkinlikte, yedinci aşama olan “durgunluk ve üretkenlik”, bireylerin topluma katkıda bulunma ve gelecek nesilleri destekleme arayışını ifade eder. Bu evrede benliğin en önemli işlevi, üretme ve yaratma üzerinedir. Bu aşamada, üretken ve topluma katkı sağlayan bireyler, verimli bir yaşam sürerken, toplumdan kopmuş ve verimsiz hissedenler durgunluk ve tatminsizlik yaşayabilir (Bakioğlu, 2014; Jones, 2011; McGregor ve ark., 2016; Yeşilyaprak, 2018).

Son aşama olan sekizinci aşama, “bütünlük ve umutsuzluk”, yaşlılık döneminde bireylerin yaşamlarını değerlendirmeye başladığı bir dönemdir. Bu dönemde, bireyin kendine dönmesi ve yaşamın tüm boyutlarıyla anlamını keşfetmesi önem kazanmaktadır. Bu aşamada yaşamdan tatmin olan bireyler, bütünlük duygusuna ulaşırken, pişmanlık ve tatminsizlik hissedenler umutsuzluk yaşayabilir (Bakioğlu, 2014; Brudek ve Sekowski, 2021; Syed ve McLean, 2017).

Erikson’un teorisi, yaşam boyu insan gelişiminin karmaşıklığını anlamada bir çerçeve sunduğundan, psikoloji, eğitim, kariyer gelişimi ve sosyal hizmetler gibi çeşitli alanlarda geniş bir etkiye sahip olmuştur (Munley, 1975; Mokalı ve Boangmanalu, 2021). Çeşitli araştırmalar, Erikson’un teorik katkılarını doğrulamak ve genişletmekte, özellikle kimlik, ilişkiler ve psikososyal sağlık konularında güncel tartışmalarda geçerliliğini sürdürmektedir (Branje ve ark., 2021; Schwartz ve ark., 2015; Whitbourne ve ark., 2009).

### **5.2.7. Ahlak Gelişimi Kuramı**

Ahlaki gelişim teorisi, bireylerin yaşamları boyunca ahlaki muhakeme ve etik davranışlarını nasıl geliştirdiklerini inceleyen bir alandır. Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg, ahlaki muhakemeyi bilişsel bir gelişim süreci olarak ele alarak bu alanın temellerini atmışlardır (Bush, 2014; Elm, 2019). Piaget,



çocukların ahlaki yargılarını inceleyerek bu sürecin erken dönemlerini araştırmıştır. Piaget'e göre ahlak gelişimi bilişsel gelişime paralellik gösterir ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkar. Piaget'e göre çocuğun ahlak ve adalet konusundaki fikirleri olgunlaşmanın ve çevrenin etkisiyle değişir. Piaget, çocukların ahlak gelişimine ilişkin verileri toplarken onların düşünce biçimini araştırmıştır. Çocukları gözleyerek, çocukların doğru ve yanlışla ilişkin kararlarının yaşa göre nasıl değiştiğini incelemiştir. Ahlak gelişimini, ahlak öncesi dönem, dışa bağlı dönem ve özerk dönem olmak üzere üç dönem halinde incelemiştir (Yeşilyaprak, 2018).

Kohlberg ahlak gelişimini yetişkinliği de kapsayacak şekilde genişletmiştir (Elm, 2019). Kohlberg, ahlak gelişiminde daha çok "adalet" kavramı üzerinde durmuş ve ahlak gelişimini Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayandırarak gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere 3 düzey ve 6 evrede açıklamıştır (Yeşilyaprak, 2018). Teori, ahlaki muhakemede bilişsel süreçlerin önemli bir rol oynadığını ve ahlaki gelişimin soyut düşünme ve etik ilkeler üzerine muhakeme yapma becerisiyle doğrudan ilişkilendirildiğini öne sürmektedir (Kaya, 2010). Kohlberg'e göre, bireyler ahlaki ikilemlerle karşılaştıkça ve bu ikilemler üzerine düşünerek değerler ve ilkeler geliştirdikçe bu aşamalarda ilerlerler. Kohlberg'e göre birey, karşı karşıya kaldığı bir durum hakkında ahlaki yargıda bulunurken, bir ikilem içindedir ve bu ikilemlere vereceği ahlaki tepkiler sonucunda giderek kendi ahlak anlayışını oluşturmaktadır. Kohlberg ahlak gelişimini doğrudan doğruya yaşla ilişkilendirmemektedir. Fakat 50 yaşına gelmiş bir insan gelenek öncesi özellikler gösterebilirken soyut işlemler dönemine geçmemiş bir çocuğun gelenek sonrası bir ahlak göstermesi de söz konusu olamaz (Yeşilyaprak, 2018).

Son dönemde yapılan araştırmalar, empati ve sempati gibi ahlaki duyguların prososyal davranışların gelişimindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Araştırmalar, ahlaki duyguların ahlaki eylemleri motive eden önemli bir kaynak olduğunu ve duygusal tepkilerin ahlaki davranışları anlamada temel bir bileşen oluşturduğunu göstermektedir (Mayhew ve ark., 2012). Malti ve arkadaşları, çocukların duygusal tepkilerinin ahlaki motivasyonları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve bu etkilerin prososyal davranışları belirlemede belirleyici bir faktör oluşturduğunu bulmuşlardır (Malti ve ark., 2009). Benzer şekilde, Carlo ve arkadaşları, ahlaki biliş ve duyguların hem prososyal hem de agresif davranışların boylamsal belirleyicileri olduğunu ve bu özelliklerin zaman içindeki istikrarını vurgulamıştır (Carlo ve ark., 2010).

Bilişsel ve duygusal faktörlerin yanı sıra, sosyal bağlamların, özellikle ebeveynlik ve akran etkileşimlerinin, ahlaki muhakeme gelişimi üzerindeki



etkisi de önemli bir konu olmuştur. Araştırmalar, destekleyici ebeveynlik uygulamalarının çocukların ahlaki muhakeme becerilerini geliştirebileceğini ve akran ilişkilerinin de ahlaki anlayış ve davranışın şekillenmesinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Smetana, 1999; Walker ve Taylor, 1991). Walker ve arkadaşları, çocukların ahlaki muhakeme gelişiminin ebeveyn ve akran etkileşimlerinden önemli ölçüde etkilendiğini ve yüksek düzeyde ahlaki muhakemeye maruz kalan çocukların ahlaki gelişimlerinin daha hızlı ilerlediğini vurgulamaktadır (Walker ve ark., 2000).

Son olarak, ahlaki gelişim üzerindeki kültürel etkiler de dikkate alınması gereken bir faktördür. Farklı kültürel bağlamlar, ahlaki muhakemeyi ve etik normları şekillendirerek, toplumlar arasında ahlakın nasıl anlaşıldığı ve uygulandığı konusunda farklılıklar yaratabilir (Al-Shehab, 2002; Yang, 2018). Bu kültürel-gelişimsel perspektif, ahlaki gelişimi incelerken farklı ahlaki çerçeveler ve uygulamaların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır (BİRLE ve ark., 2016).

### **5.2.8. Ekolojik Sistemler Kuramı**

Bronfenbrenner tarafından geliştirilen Ekolojik Sistemler Teorisi (EST), insan gelişimini birbirine bağlı çevresel bağlamlar içinde inceler (Crawford, 2020). Bu teori, bireysel davranış ve gelişimin, aile ve okul gibi yakın ortamlardan (mikrosistemler) daha geniş toplumsal etkilere (makrosistemler) kadar çok sayıda çevresel bağlam katmanından etkilendiğini ileri sürmektedir (Davison & Birch, 2001; Neal ve Neal, 2013). Bronfenbrenner, bireyin çevresini oluşturan katmanları tanımlayarak, her bir katmanın erken dönemden itibaren çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini açıklamıştır (Bronfenbrenner 1979). Bireysel gelişim, doğuştan gelen biyolojik özelliklerin yanı sıra çevresel faktörlerin de etkisiyle şekillendiğinden, bu anlayış doğrultusunda söz konusu teori son dönemde “biyoekolojik sistem teorisi” olarak yeniden adlandırılmıştır. Çocuğun gelişimi, hem biyolojik olgunlaşma süreçleri hem de çevresel etkileşimlerin bir sonucu olarak evrilmektedir. Bu bağlamda, çocuğun gelişimi ele alınırken yalnızca çocuğun kendisi ve yakın çevresi değil, aynı zamanda çocuğun daha geniş çevresiyle olan etkileşimleri de dikkate alınmalıdır (Härkönen, 2007).

Ekolojik sistem yaklaşımına göre, birbiri içine yerleşmiş ve birbirleriyle etkileşimde bulunan sistemler, çocuğun gelişimsel sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu sistemler sırasıyla mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılmaktadır (Eliasa, 2012). Mikrosistem, bireyin gelişiminde doğrudan etkili olan en temel ve en yakın toplumsal çevreyi ve bu çevredeki etkileşimleri kapsar. Mikrosistemde, bireyin günlük etkileşimde bulunduğu unsurlar arasında ebeveynler, akranlar

ve öğretmenler yer almaktadır. Bu bağlamda, bu etkileşimlerin bireyin gelişimi üzerindeki rolü kritik bir öneme sahiptir. Örneğin, ebeveynlerin ekonomik düzeyinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi, mikrosistemin etkilerini açıklayan bir örnek olarak gösterilebilir. Mezosistem ise, iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşimlerle şekillenir. Bu sistem, örneğin, ebeveynlerin çocuğun eğitimine olan katılımını içeren bir durumu ele alabilir. Ekzosistem, doğrudan bireyi etkilemeyen ancak daha çok ebeveynlerin dahil olduğu toplumsal çevre faktörlerinin, bireyin gelişimi üzerinde dolaylı etkiler oluşturduğu bir düzeyi ifade eder. Bu sistemde, ebeveynlerin iş koşulları, çalışma ortamları, iş yerindeki ilişkiler ve aile dostları ile komşular arasındaki etkileşimler, çocuğun eğitimine ve akademik başarısına etki edebilir. Makrosistemler, bireyin gelişimi ve eğitimi üzerinde kültürel, ekonomik ve toplumsal yapıları yansıtan bir üst düzey çevreyi temsil eder. Bu sistemde, örneğin, kız çocuklarının eğitim almasını engelleyen toplumsal değerler gibi unsurlar yer alabilir. Son olarak, kronosistem, bireyin yaşamını sürdürdüğü tarihsel dönemi tanımlar ve bu dönemdeki toplumsal değişimlerin birey üzerindeki etkilerini inceler. Örneğin, küresel ölçekte yaşanan göç hareketleri, çok kültürlü bir anlayışın gelişimine katkı sağlarken, aynı zamanda çocuk gelişimi ile ilgili ciddi sorunlara da yol açmıştır. Bu bağlamda, aşı eksiklikleri ve çocuk hastalıklarının yayılması gibi sağlık sorunları, söz konusu tarihsel dönemin önemli etkileri arasında yer almaktadır (Bronfenbrenner, 2000; Gürkan, 2022).

Eğitim alanında EST, farklı bakış açılarını entegre ederek ve kapsayıcı ortamları teşvik ederek müfredatı geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılmıştır. Örneğin, spor yönetimi eğitiminde, EST uygulamasının öğrenciler arasında çeşitlilik ve kapsayıcılık konusunda daha derin bir anlayışı teşvik ettiği ve onları bu kavramları organizasyonel ortamlarda uygulamak için gerekli araçlarla donattığı gösterilmiştir (Cox ve ark., 2022). Benzer şekilde, tıp eğitiminde EST, öğrenmeyi ve mesleki gelişimi etkileyen bağlamsal faktörlerin önemini vurgulayarak eğitim çerçevelerini yeniden canlandırmak için kullanılmıştır (Zwemer ve ark., 2022). Ayrıca, EST'nin sağlık sonuçlarını anlamadaki önemi, çocukluk obezitesi ve ruh sağlığına odaklanan çalışmalarda vurgulanmıştır. Araştırmacılar bu konuları ekolojik model çerçevesinde ele alarak, aile dinamikleri ve toplum kaynakları da dahil olmak üzere çeşitli çevresel faktörlerin sağlık eşitsizliklerine nasıl katkıda bulunduğunu tespit edebilmiştir (Boonpleng ve ark., 2013; Davison ve Birch, 2001). Sonuç olarak, Ekolojik Sistem Teorisi, çeşitli disiplinlerde bireysel gelişim ve çevresel bağlamlar arasındaki etkileşimi anlamak için sağlam bir çerçeve sunmaktadır. Eğitim, sağlık ve çevre çalışmalarında uygulanması, karmaşık toplumsal zorlukların ele alınmasında ve disiplinler arası işbirliğinin teşvik edilmesinde önemlidir.

## Kaynaklar

- Abramoff, B. A., Lange, H. L., Matson, S. C., Cottrill, C. B., Bridge, J. A., Abdel-Rasoul, M., & Bonny, A. E. (2015). Delayed ego strength development in opioid dependent adolescents and young adults. *Journal of Addiction*, 879794. <https://doi.org/10.1155/2015/879794>
- Akers, R., & Jensen, G. (2006). The empirical status of social learning theory of crime and deviance: The past, present, and future. In F. T. Cullen, J. P. Wright, & K. R. Blevins (Eds.), *Taking stock: The status of criminological theory* (pp. 37-76). Transaction Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315130620-2>
- Alarcon, M. F. S., Damaceno, D. G., Cardoso, B. C., Braccialli, L. A. D., Sponchiado, V. B. Y., & Marín, M. J. S. (2021). Elder abuse: Actions and suggestions by primary health care professionals. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(suppl 2). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0263>
- Al-Shehab, A. J. (2002). A cross-sectional examination of levels of moral reasoning in a sample of kuwait university faculty members. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 30(8), 813-820. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.813>
- Alonso, V., Defanti, F. M. G., Neri, A. L., & Cachioni, M. (2023). Meaning and purpose in life in aging: A scoping review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 39, Article 39306. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39306.en>
- Alves, J. G. B., & Alves, G. V. (2019). Effects of physical activity on children's growth. *Journal de Pediatria*, 95(Suppl 1), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2018.11.003>
- Aktan, B. Ş., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 4(2), 20-30.
- Arı, R. (2008). *Eğitim psikolojisi* (4. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2007). Life span theory in developmental psychology. *Handbook of Child Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0111>
- Balk, D. E., & Corr, C. A. (2001). Bereavement during adolescence: A review of research. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 199-218). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10436-008>
- Baldwin, A. (2010). Concepts of growth and development. In A. Berman, S. J. Snyder, B. Kozier, G. Erb, T. Levett-Jones, T. Dwyer, M. Hales, N. Harvey, Y. Luxford, L. Moxham, T. Park, B. Parker, K. Reid-Searl, & D.

- Stanley (Eds.), *Kozier and Erb's Fundamentals of Nursing* (pp. 362–380). Pearson Australia.
- Bakioğlu, A. (2014). *Eğitim psikoloğisi*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bangerter, A., Grob, A., & Krings, F. (2001). Personal goals at age 25 in three generations of the twentieth century: Young adulthood in historical context. *Swiss Journal of Psychology*, 60(2), 59–64. <https://doi.org/10.1024//1421-0185.60.2.59>
- Barry, C., Madsen, S., Nelson, L., Carroll, J., & Badger, S. (2009). Friendship and romantic relationship qualities in emerging adulthood: Differential associations with identity development and achieved adulthood criteria. *Journal of Adult Development*, 16(4), 209–222. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9067-x>
- Basler, A., Kriesi, I., ve Imdorf, C. (2021). The development of gendered occupational aspirations across adolescence: examining the role of different types of upper-secondary education. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(2), 173–199. <https://doi.org/10.1332/175795920x16015782777176>
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikoloğisi*: geliştirilmiş basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baumert, J., Jansen, M., Becker, M., Neumann, M., Köller, O., & Maaz, K. (2023). Individually endorsed and socially shared normative beliefs on acculturation: Resources and risk factors for academic and psychosocial adjustment in mid-adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 589–608. <https://doi.org/10.1037/edu0000779>
- Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Growth goals, maturity, and well-being. *Developmental Psychology*, 40(1), 114–127. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.1.114>
- Bayar, M. (2019). İbn Haldun dūřüncesinde bireyin kiřilik geliřimini etkileyen faktörler. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 7(19), 53–77. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.586810>
- Bender, H. L., Allen, J. P., McElhaney, K. B., Antonishak, J., Moore, C. M., Kelly, H. O., & Davis, S. M. (2007). Use of harsh physical discipline and developmental outcomes in adolescence. *Development and Psychopathology*, 19(1), 227–242. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070125>
- Berghuis, S. A., & Roze, E. (2019). Prenatal exposure to PCBs and neurological and sexual/pubertal development from birth to adolescence. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 49(6), 133–159. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2019.04.006>

- Biermann, J., Franze, M., & Hoffmann, W. (2023). Social-emotional skills in five-to-six-year-olds in social hotspots in Germany: Individual trajectories in a prospective cohort. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00367-w>
- Bîrle, D., Popoviciu, S., & Panc, I. (2016). The measurement of moral values in adolescents and young Romanian adults. *Psychology and the Realities of the Contemporary World*. <https://doi.org/10.15303/rjeap.2016.si1.a27>
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology*, 50(2), 566–576. <https://doi.org/10.1037/a0033532>
- Bleidorn, W., Klimstra, T. A., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Potter, J., & Gosling, S. D. (2013). Personality maturation around the world. *Psychological Science*, 24(12), 2530–2540. <https://doi.org/10.1177/0956797613498396>
- Boehnke, K., Münch, T., & Hoffmann, D. (2002). Development through media use? A German study on the use of radio in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 193–201. <https://doi.org/10.1080/01650250042000735>
- Bornstein, M.H. (2018). *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development*. <https://doi.org/10.4135/9781506307633>
- Bonnefond, A., Rohmer, O., Engasser, O., Hoefft, A., Eschenlauer, R., Muzet, A., & Tassi, P. (2008). Effects of age and task complexity on EEG and performance in relation to psychological states. *Journal of Psychophysiology*, 22(2), 100–109. <https://doi.org/10.1027/0269-8803.22.2.100>
- Boonpleng, W., Park, C. G., Gallo, A. M., Corte, C., McCreary, L. L., & Bergren, M. D. (2013). Ecological influences of early childhood obesity. *Western Journal of Nursing Research*, 35(6), 742–759. <https://doi.org/10.1177/0193945913480275>
- Carlo, G., Mestre, M., García, P., Tur, A., & Armenta, B. (2010). Feelings or cognitions? moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872–877. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>
- Bradshaw, D., Creaven, A.-M., & Muldoon, O. T. (2021). Parental incarceration affects children's emotional and behavioral outcomes: A longitudinal cohort study of children aged 9 to 13 years. *International Journal of Behavioral Development*, 45(4), 310–316. <https://doi.org/10.1177/0165025421995918>
- Brandt, J. M., Gregersen, M., Søndergaard, A., Krantz, M. F., Knudsen, C. B., Andreassen, A. K., Veddum, L., Ohland, J., Hjorthøj, C., Wilms, M., Rohd, S. B., Greve, A., Burton, B. K., Bliksted, V., Mors, O., Nordentoft, M., Thorup, A. A. E., & Hemager, N. (2023). Associations between

- exposure to early childhood adversities and middle childhood psychotic experiences in children at familial high risk of schizophrenia, bipolar disorder, and population-based controls: The Danish high risk and resilience study - VIA 7 and VIA 11. *Psychological Medicine*, 1–11. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S0033291722004020>
- Branje, S., Moor, E. L. d., Spitzer, J., & Becht, A. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: a decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908-927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. London, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 3, 129-133. <https://doi.org/10.1037/10518-046>
- Brudek, P., & Sekowski, M. (2021). Wisdom as the mediator in the relationships between meaning in life and attitude toward death. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 83(1), 3–32. <https://doi.org/10.1177/0030222819837778>
- Bugan, B., Corapci, E., ve Ada, F. (2022). Socioemotional development in the preschool period: investigating the predictive role of temperament, language development, and emotion comprehension. *Ted Eğitim ve Bilim*, 47(209). <https://doi.org/10.15390//eb.2022.9751>
- Buhler, C. (1951). Maturation and motivation. *Dialectica*, 5(3–4), 312–361. <https://doi.org/10.1111/j.1746-8361.1951.tb01059.x>
- Bush, M. D. (2014). Moral development theory. *The Encyclopedia of Theoretical Criminology*, 1–5. <https://doi.org/10.1002/9781118517390.wbetc122>
- Carvalho, N. and Veiga, F. (2022). Psychosocial development research in adolescence: a scoping review. *Trends in Psychology*, 30(4), 640-669. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00143-0>
- Champion, J. D., Collins, J. L., Reyes, S., & Rivera R. L. (2009). Attitudes and beliefs concerning sexual relationships among minority adolescent women. *Issues in Mental Health Nursing*, 30, 436-442. DOI: 10.1080/01612840902770475
- Chen, B. and Chang, L. (2012). Adaptive insecure attachment and resource control strategies during middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 389-397. <https://doi.org/10.1177/0165025412445440>
- Colombo, J., Gustafson, K. M., & Carlson, S. E. (2019). Critical and sensitive periods in development and nutrition. *Annals of Nutrition & Metabolism*, 75 Suppl 1(Suppl 1), 34–42. <https://doi.org/10.1159/000508053>
- Cox, A. E., Beasley, L., & Hardin, R. (2022). Application of social work theory in sport management curriculum: ecological systems theory. *Sport Management Education Journal*, 16(1), 116-120. <https://doi.org/10.1123/smej.2020-0084>



- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices*, 4(2). <https://doi.org/10.33790/jhip1100170>
- Crain, W. C. (2015). *Theories of development: concepts and applications*. <https://doi.org/10.4324/9781315662473>
- Crawford, D.A., Noakes, A., ve Davies, K. (2020). Biological basis of child health 2: introduction to fertilisation, prenatal development and birth. *Nursing Children And Young People*, 32 (3), 35-43. <https://doi.org/10.7748/ncyp.2020.e1247>
- Czyżowska, D. (2021). Meaning in life and its significance in emerging adulthood - literature review and preliminary study results. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 48(4), 346-362. <https://doi.org/10.34766/fetr.v48i4.921>
- Dalton, T. (2005). Arnold Gesell and the maturation controversy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 40(4), 182-204. <https://doi.org/10.1007/bf02915215>
- Davis, E. P., & Sandman, C. A. (2010). The timing of prenatal exposure to maternal cortisol and psychosocial stress is associated with human infant cognitive development. *Child Development*, 81(1), 131-148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01385.x>
- Davis, E., Glynn, L., Waffarn, F., ve Sandman, C. (2010). Prenatal maternal stress programs infant stress regulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 119-129. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02314.x>
- Davison, K. and Birch, L. (2001). Childhood overweight: A contextual model and recommendations for future research. *Obesity Reviews*, 2(3), 159-171. <https://doi.org/10.1046/j.1467-789x.2001.00036.x>
- Dehi, M., & Mohammadi, F. (2020). Social participation of older adults: A concept analysis. *International Journal of Community Based Nursing & Midwifery*, 8(1), 55-72. doi: 10.30476/ijcbnm.2019.82222.1055
- Dehorter, N., & Del Pino, I. (2020). Shifting developmental trajectories during critical periods of brain formation. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, 14, 283. <https://doi.org/10.3389/fncel.2020.00283>
- Deković, M., Engels, R., Shirai, T., Kort, G., ve Anker, A. (2002). The role of peer relations in adolescent development in two cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(6), 577-595. <https://doi.org/10.1177/022022102238270>
- Demirezen, M. (2010). The impacts of Erik H. Erikson's socio-cultural theories to foreign language learning. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(6), 27-41.
- Deneault, A., Bureau, J., & Yurkowski, K. (2022). Do child-father and child-mother preschool insecure attachment types predict the development

- of externalizing behaviors in boys and girls during middle childhood?. *Developmental Psychology*, 58(7), 1360-1370. <https://doi.org/10.1037/dev0001369>
- DeRobertis, E.M. (2011). Existential-Humanistic and dynamic systems approaches to child development in mutual encounter. *The Humanistic Psychologist*, 39, 3-23. <https://doi.org/10.1080/08873267.2011.539934>
- DeRobertis, E.M. (2006). Charlotte Bühler's Existential-Humanistic contributions to child and adolescent psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 46, 48-76. <https://doi.org/10.1177/0022167805277116>
- Devine, R., White, N., ve Ensor, R. (2016). Theory of mind in middle childhood: longitudinal associations with executive function and social competence. *Developmental Psychology*, 52(5), 758-771. <https://doi.org/10.1037/dev0000105>
- Dewitte, L. and Dezutter, J. (2021). Meaning reflectivity in later life: the relationship between reflecting on meaning in life, presence and search for meaning, and depressive symptoms in older adults over the age of 75. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726150>
- Dollar, J.M., & Calkins, S.D. (2018). *Developmental psychology*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190634841.013.2>
- Eliasa, E.I. (2012). Counsellor roles on students' lifelong learning understanding (A psychological study based on ecological system theory). *Procedia Soc Behav Sci*, 46:5703-5706.
- Elm, D.R. (2019). *Cognitive moral development in ethical decision-making*. Business and Society 360, Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S2514-175920190000003006>
- Frosch, C. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & O'Banion, D. D. (2019). Parenting and child development: a relational health perspective. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/1559827619849028>
- Geary, D.C., & Bjorklund, D.F. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child Development*, 71(1), 57-65. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00118>
- Gençtanırım-Kurt, D., & Çetinkaya-Yıldız, E. (2017). *Kişilik kuramları (2. baskı)*. Pegem Akademi.
- Giménez, R., Manoel, E., Oliveira, D., Dantas, L., ve Marques, I. (2012). Integrating fundamental movement skills in late childhood. *Perceptual and Motor Skills*, 114(2), 563-583. <https://doi.org/10.2466/10.11.25.pms.114.2.563-583>
- Giudice, M. (2015). Attachment in middle childhood: an evolutionary-developmental perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 15-30. <https://doi.org/10.1002/cad.20101>



- Goetz, S. M. M., Weisfeld, C. C., & Weisfeld, G. E. (2022). The road not taken: What developmental psychology might learn from Darwin's insights concerning sexual selection. *Frontiers in Psychology*, 13, 900799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900799>
- Gordon, S.M. (2012). Existential time and the meaning of human development. *The Humanistic Psychologist*, 40, 79-86. <https://doi.org/10.1080/08873267.2012.643691>
- Gross, Y. (2020). Erikson's stages of psychosocial development. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 179-184. <https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch31>
- Guddemi, M., Sambrook, A., Wells, S., Randel, B., Fite, K., Selva, G., ... & Gagnon, K. (2014). Arnold gesell's developmental assessment revalidation substantiates child-oriented curriculum. *Sage Open*, 4(2). <https://doi.org/10.1177/2158244014528918>
- Gülseven, Z., Liu, Y., Ma, T.-L., Yu, M. V. B., Simpkins, S. D., Vandell, D. L., & Zarrett, N. (2021). The development of cooperation and self-control in middle childhood: Associations with earlier maternal and paternal parenting. *Developmental Psychology*, 57(3), 397-409. <https://doi.org/10.1037/dev0001151>
- Gürkan, U. (2022) *Gelişim Psikolojisi I*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Harris, M., & Butterworth, G. (2002). *Developmental psychology: A student's handbook*. Taylor & Francis.
- Harold, G.T., ve Hay, D.F. (2005). Normal development in middle childhood. *Psychiatry*, 4 (6). pp. 3-5. <https://doi.org/10.1383/PSYT.4.6.3.66355>
- Härkönen, U. (2007). Bronfenbrenner's ecological theory for students and the audience. In *V. International Conference "Person. Color. Nature. Music"* (pp. 17-21). Daugavpils University.
- Havighurst, R.J. (1956). Research on the developmental-task concept. *The School Review*, 64, 215 - 223. <https://doi.org/10.1086/442319>
- Hutteman, R., Hennecke, M., Orth, U.R., Reitz, A.K., ve Specht, J. (2014). Developmental tasks as a framework to study personality development in adulthood and old age. *European Journal of Personality*, 28, 267 - 278. <https://doi.org/10.1002/per.1959>
- İlgar, M.Z., & İlgar, S.C. (2019). Varoluşçu psikolojik danışma ve psikoterapi: teori ve pratiği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1).
- İyisoğlu, Ş., Aydın, G., Çeri, K. & Arca, A. (2023). Nörofizyolojik öğrenme üzerine inceleme, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(69), 3775-3780. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.72979>
- Jensen, G. (2018). *Social learning theory*. The Routledge Companion to Criminological Theory and Concepts. 115-11. <https://doi.org/10.4324/9781315744902-26>

- Jones, R. (2011). Psychosocial development and first substance use in third and fourth grade students: a short-term longitudinal study. *Child Development Research*, 2011, 1-6. <https://doi.org/10.1155/2011/916020>
- Jones, R., Vaterlaus, J., Jackson, M., & Morrill, T. (2013). Friendship characteristics, psychosocial development, and adolescent identity formation. *Personal Relationships*, 21(1), 51-67. <https://doi.org/10.1111/per.12017>
- Karataş, Z., & Yavuzer, Y. (2018). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. Pegem Akademi.
- Kandır, Y. D. D. A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38. <https://doi.org/10.21560/spcd.50742>
- Kaufman, A. S. (1971). Piaget and Gesell: A psychometric analysis of tests built from their tasks. *Child Development*, 42(5), 1341-1360. <https://doi.org/10.2307/1127903>
- Kaur, S., Sidhu, N. S., & Randhawa, R. K. (2021). Biological risk factors and early developmental delay assessment in infants using ages and stages questionnaire, version 3 (asq-3). *International Journal of Research and Review*, 8(7), 272-277. <https://doi.org/10.52403/ijrr.20210738>
- Kaya, A. (2010). *Eğitim psikolojisi* (4. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Keil, F.C. (2013). *Developmental psychology: The growth of mind and behavior*. New York: W. W. Norton & Company.
- Kerns, K. A., Siener, S., & Brumariu, L. E. (2011). Mother-child relationships, family context, and child characteristics as predictors of anxiety symptoms in middle childhood. *Development and Psychopathology*, 23(2), 593-604. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000228>
- Keulers, E. H. H., Evers, E. A. T., Stiers, P., & Jolles, J. (2010). Age, sex, and pubertal phase influence mentalizing about emotions and actions in adolescents. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 555-569. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.494920>
- Killikelly, C., & Szücs, D. (2013). Delayed development of proactive response preparation in adolescents: ERP and EMG evidence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3(1), 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2012.08.002>
- Kim, H. K., Oh, H. S., & Park, C. H. (2023). The mediating effects of social networks and wisdom on the relationship between lifestyle habits and healthy aging in older adults with chronic diseases. *Behavioral Sciences* (Basel, Switzerland), 13(8), 688. <https://doi.org/10.3390/bs13080688>
- Koçak, R., & Gökler, R. (2008). Varoluşsal yaklaşımda psikolojik danışma ve gruba uygulanışı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91-107.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 93-104.

- Koutroubas, V. & Galanakis, M. (2022). Bandura's social learning theory and its importance in the organizational psychology context. *Journal of Psychology Research*, 12(6). <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.06.001>
- Krings, F., Bangerter, A., Gomez, V., & Grob, A. (2008). Cohort differences in personal goals and life satisfaction in young adulthood: Evidence for historical shifts in developmental tasks. *Journal of Adult Development*, 15(2), 93–105. <https://doi.org/10.1007/s10804-008-9039-6>
- Lerner, R.M. (1984). Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives. *American Journal of Psychology*, 97, 314. <https://doi.org/10.4324/9780367816247>
- Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. *Science*, 164(3880), 635–643. <https://doi.org/10.1126/science.164.3880.635>
- Lodi-Smith, J., & Roberts, B. W. (2010). Getting to know me: social role experiences and age differences in self-concept clarity during adulthood. *Journal of Personality*, 78(5), 1383–1410. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00655.x>
- Luecken, L. J., Lin, B., Coburn, S. S., MacKinnon, D. P., Gonzales, N. A., & Crnic, K. A. (2013). Prenatal stress, partner support, and infant cortisol reactivity in low-income Mexican American families. *Psychoneuroendocrinology*, 38(12), 3092–3101. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.09.006>
- Madsen, S. D., Roisman, G. I., & Collins, W. A. (2002). The intersection of adolescent development and intensive intervention: age-related psychosocial correlates of treatment regimens in the diabetes control and complication trial. *Journal of Pediatric Psychology*, 27(5), 451–459. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.5.451>
- Mah, V. K., & Ford-Jones, E. L. (2012). Spotlight on middle childhood: Rejuvenating the 'forgotten years'. *Paediatrics & Child Health*, 17(2), 81–83. <https://doi.org/10.1093/pch/17.2.81>
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80(2), 442–460. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x>
- Manning, M. L. (2002). Havighurst's developmental tasks, young adolescents, and diversity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(2), 75–78. <https://doi.org/10.1080/00098650209604953>
- Marchese, E.J. (1995). The place of eugenics in Arnold Gesell's maturation theory of child development. *Canadian Psychology*, 36, 89–114. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.36.2.89>
- Marcia, J., & Josselson, R. (2013). Eriksonian personality research and its implications for psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), 617–629. <https://doi.org/10.1111/jopy.12014>

- Mattanah, J. F., Lopez, F. G., & Govern, J. M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: a meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 565–596. <https://doi.org/10.1037/a0024635>
- Mayhew, M. J., Seifert, T. A., & Pascarella, E. T. (2012). How the first year of college influences moral reasoning development for students in moral consolidation and moral transition. *Journal of College Student Development*, 53(1), 19-40. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0004>
- McAloon, J., & Armstrong, S. M. (2024). The effects of online behavioral parenting interventions on child outcomes, parenting ability and parent outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27(2), 523–549. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00477-4>
- McCulloch, A. & Joshi, H. (2001). Neighbourhood and family influences on the cognitive ability of children in the british national child development study. *Social Science & Medicine*, 53(5), 579-591. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(00\)00362-2](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(00)00362-2)
- McGregor, L., Melvin, G., & Newman, L. (2016). An exploration of the adaptation and development after persecution and trauma (adapt) model with resettled refugee adolescents in australia: a qualitative study. *Transcultural Psychiatry*, 53(3), 347-367. <https://doi.org/10.1177/1363461516649546>
- McHale, S. M., Dariotis, J. K., & Kauh, T. J. (2003). Social development and social relationships in middle childhood. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (Vol. 6, pp. 241–265). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0610>
- Merriam, S.B., ve Mullins, L.C. (1981). Havighurst's adult developmental tasks: A study of their importance relative to income, age and sex. *Adult Education Quarterly*, 31, 123-141. <https://doi.org/10.1177/074171368103100301>
- Mitchell, L. L., Lodi-Smith, J., Baranski, E. N., & Whitbourne, S. K. (2021). Implications of identity resolution in emerging adulthood for intimacy, generativity, and integrity across the adult lifespan. *Psychology and Aging*, 36(5), 545–556. <https://doi.org/10.1037/pag0000537>
- Mokalu, V. R. and Boangmanalu, N. C. V. J. (2021). Teori psikososial erik erikson: implikasinya bagi pendidikan agama kristen di sekolah. *VOX EDUKASI: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 12(2), 180-192. <https://doi.org/10.31932/ve.v12i2.1314>
- Montgomery, M. and Arnett, J. (2020). Erikson's young adulthood and emerging adulthood today. *Journal of Child and Youth Care Work*, 25, 206-213. <https://doi.org/10.5195/jcycw.2015.82>

- Mott, K. K., Alperin, B. R., Holcomb, P. J., & Daffner, K. R. (2014). Age-related decline in differentiated neural responses to rare target versus frequent standard stimuli. *Brain Research*, 1587, 97–111. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2014.08.057>
- Munley, P.H. (1975). Erik Erikson's theory of psychosocial development and vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 314-319. <https://doi.org/10.1037/H0076749>
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1(1), 1-24.
- Neece, C., Green, S., & Baker, B. (2012). Parenting stress and child behavior problems: a transactional relationship across time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(1), 48-66. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>
- Neal, J. W. & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Nelles-McGee, T., Khoury, J., Kenny, M., Joshi, D., & Gonzalez, A. (2022). Biological embedding of child maltreatment: A systematic review of biomarkers and resilience in children and youth. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(S1), S50–S62. <https://doi.org/10.1037/tra0001162>
- Novak, G. (2004). *Child and adolescent development: A behavioral systems approach*. Sage.
- Nurul Azmi. (2023). Analysis of individual behavior through a psychoanalytical approach: A literature review. *International Journal of Education and Humanities*, 3(3), 268-279. [https://doi.org/10.58557/\(ijeh\).v3i3.184](https://doi.org/10.58557/(ijeh).v3i3.184)
- Obaid, F. P. (2014). The incidence of Freudian self-analysis in the construction of the psychoanalytic theory of anxiety. *The International Journal of Psychoanalysis*, 95(1), 15-41. <https://doi.org/10.1111/1745-8315.12114>
- O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P., & Weinberg, S. L. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood: the role of the subsequent caregiving environment. *Attachment & Human Development*, 16(6), 590–612. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.937817>
- Ohlert, J., & Ott, I. (2017). Developmental tasks and well-being in adolescent elite athletes in comparison with recreational/non-athletes. *European Journal of Sport Science*, 17(10), 1343–1349. <https://doi.org/10.1080/17461391.2017.1365935>
- Onur, B. (1997). *Gelişim psikolojisi, yetişkinlik, yaşlılık, ölüm* (4. basım). Ankara: İmge Kitabevi.

- Orkun, M.A., ve Bayirli, A. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. Maarif Mektepleri *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 71-83. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.567063>
- Orenstein, G. A., & Lewis, L. (2022). *Erikson's stages of psychosocial development*. In StatPearls. StatPearls Publishing.
- Orlinsky, D. and Rønnestad, M. (2015). Psychotherapists growing older: a study of senior practitioners. *Journal of Clinical Psychology*, 71(11), 1128-1138. <https://doi.org/10.1002/jclp.22223>
- Oyama, S. (1982). A reformulation of the idea of maturation. *Perspectives in Et-hology*, 101-131. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-7578-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-7578-8_2)
- Pajares, F. (2022). Inviting self-efficacy. *Journal of Invitational Theory and Practi-ce*, 3(1). <https://doi.org/10.26522/jitp.v3i1.3765>
- Pelaez, M., Gewirtz, J. L., & Wong, S. E. (2008). A critique of stage theo-ries of human development. In B. A. Thyer, K. M. Sowers, & C. N. Dulmus (Eds.), *Comprehensive handbook of social work and soci-al welfare* (Vol. 2, pp. 503–518). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470373705.chsw002020>
- Percy, D. M. (1989). The process of learning. *Adult Study Tactics*, 88-94. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-11086-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-349-11086-5_8)
- Reynolds, W.M., & Miller, G.E. (2012). *Educational psychology: Contemporary perspectives*. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.HOP207001>
- Rith-Najarian, L. R., McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., & Nock, M. K. (2014). The biopsychosocial model of stress in adolescence: self-awareness of performance versus stress reactivity. *Stress* (Amsterdam, Netherlands), 17(2), 193–203. <https://doi.org/10.3109/10253890.2014.891102>
- Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Cauffman, E., Spieker, S., & NICHD Early Child Care Research Network (2009). The developmental significance of adolescent romantic relationships: parent and peer predictors of engagement and quality at age 15. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1294–1303. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9378-4>
- Ruiz, W. D. G., & Yabut, H. J. (2024). Autonomy and identity: the role of two developmental tasks on adolescent's wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 15, 1309690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1309690>
- Saçar, H. (2022). The role of spirituality in existential confrontation with a case study. *Spiritual Psychology and Counseling*, 7(3), 337-358. <https://doi.org/10.37898/spc.2022.7.3.177>
- Salkind, N. J. (2004). *An introduction to theories of human development*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483328676>
- Sandman, C. A., Davis, E. P., & Glynn, L. M. (2012). Prescient hu-man fetuses thrive. *Psychological Science*, 23(1), 93-100. <https://doi.org/10.1177/0956797611422073>



- Santrock, J. W. (1997). *Life-span development*. ABD: Brown-Benchmark Publishers.
- Scales, P. C., Benson, P., Oesterle, S., Hill, K. G., Hawkins, J. D., & Pashak, T. J. (2015). The dimensions of successful young adult development: a conceptual and measurement framework. *Applied Developmental Science*, 20(3), 150-174. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1082429>
- Schwartz, S. J., Hardy, S. A., Zamboanga, B. L., Meca, A., Waterman, A. S., Picariello, S., Luyckx, K., Crocetti, E., Kim, S. Y., Brittian, A. S., Roberts, S. E., Whitbourne, S. K., Ritchie, R. A., Brown, E. J., & Forthun, L. F. (2015). Identity in young adulthood: Links with mental health and risky behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 39–52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.10.001>
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schneirla, T.C. (1966). Behavioral Development and Comparative Psychology. *The Quarterly Review of Biology*, 41, 283 - 302. <https://doi.org/10.1086/405056>
- Seiffge-Krenke, I., & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31(1), 33–52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.002>
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: a social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28(3), 311-321. <https://doi.org/10.1080/030572499103106>
- Sousa, A.E. (2016). Human development – key critical aspects. *Indian Journal of Applied Research*, 6(1).
- Song, R., Fung, J., Wong, M., & Yao, P. (2019). Attachment as moderator of perceived social-class discrimination on behavioral outcomes among chinese migrant children. *The Journal of Early Adolescence*, 40(6), 745-771. <https://doi.org/10.1177/0272431619870604>
- Syed, M., & McLean, K. C. (2017, April 24). *Erikson's theory of psychosocial development*. <https://doi.org/10.4135/9781483392271.n178>
- Szwedo, D.E., Hessel, E.T., Loeb, E.L., Hafen, C.A., & Allen, J.P. (2017). Adolescent support seeking as a path to adult functional independence. *Developmental Psychology*, 53(5), 949-961. doi: 10.1037/dev0000277. Epub 2017 Mar 30. PMID: 28358534; PMCID: PMC5469408.

- Tarzian, M., Ndrino, M., & Fakoya, A. O. (2023). An introduction and brief overview of psychoanalysis. *Cureus*, 15(9), e45171. <https://doi.org/10.7759/cureus.45171>
- Tetzner, J., Becker, M., & Maaz, K. (2017). Development in multiple areas of life in adolescence: Interrelations between academic achievement, perceived peer acceptance, and self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 41(6), 704-713. <https://doi.org/10.1177/0165025416664432>
- Thelen, E., & Adolph, K.E. (1992). Arnold L. Gesell: The paradox of nature and nurture. *Developmental Psychology*, 28, 368-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.368>
- Thomas, M. S. C., & Johnson, M. H. (2008). New advances in understanding sensitive periods in brain development. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00537.x>
- Tobin, S.A. (1990). Self Psychology as a bridge between existential-humanistic psychology and psychoanalysis. *Journal of Humanistic Psychology*, 30, 14-63. <https://doi.org/10.1177/0022167890301003>
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2010). Environmental factors affecting preschoolers' motor development. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 319-327. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0350-z>
- Ventegodt, S., Merrick, J., & Andersen, N. J. (2003). Quality of life theory III. Maslow revisited. *The Scientific World Journal*, 3, 1050-1057. <https://doi.org/10.1100/tsw.2003.84>
- Wadensten, B. (2006). An analysis of psychosocial theories of ageing and their relevance to practical gerontological nursing in sweden. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(3), 347-354. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2006.00414.x>
- Walker, L. J., Hennig, K. H., and Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71, 1033-1048. doi: 10.1111/1467-8624.00207
- Walker, L. J. and Taylor, J. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62(2), 264-283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01530.x>
- Wang, Y. (2007). The theoretical framework and cognitive process of learning. In *6th IEEE International Conference on Cognitive Informatics* (pp. 470-479). <https://doi.org/10.1109/COGINF.2007.4341926>
- Weizmann, F. (2010). From the 'village of a thousand souls' to 'race crossing in jamaica': arnold gesell, eugenics and child development. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 46(3), 263-275. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20440>
- Werker, J. F., & Hensch, T. K. (2015). Critical periods in speech perception: new directions. *Annual Review Of Psychology*, 66, 173-196. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015104>



- White, H. R., Buckman, J., Pardini, D., & Loeber, R. (2015). The association of alcohol and drug use with persistence of violent offending in young adulthood. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 1(3), 289–303. <https://doi.org/10.1007/s40865-015-0015-0>
- Whitbourne, S. K., Sneed, J. R., & Sayer, A. (2009). Psychosocial development from college through midlife: a 34-year sequential study. *Developmental Psychology*, 45(5), 1328–1340. <https://doi.org/10.1037/a0016550>
- Wiesmann, U., & Hannich, H. J. (2011). A salutogenic analysis of developmental tasks and ego integrity vs. despair. *International Journal of Aging & Human Development*, 73(4), 351–369. <https://doi.org/10.2190/AG.73.4.e>
- Wijaya, S. (2022). The roles of parents teachers association in school-age children's psychosocial development according to erik erikson. *Edunesia Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 3(1), 45-54. <https://doi.org/10.51276/edu.v3i1.215>
- Williamson, J. A., & Campbell, L. P. (1985). Parents and their children comment on adolescence. *Adolescence*, 20(79), 744-748.
- Wright, K., & Buchanan, E. (2021). *Educational psychology*. Springer International Handbooks of Education. <https://doi.org/10.26181/600E0B99D8F33>
- Yang, S. (2018). A commentary reflection of moral psychology based on embodied cognition. *Ethics in Progress*, 8(2), 59-68. <https://doi.org/10.14746/eip.2017.2.5>
- Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları (9. baskı)*. Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2018). *Eğitim psikolojisi* (19. basım). Ankara: PegemA Yayınevi.
- Yeşilyaprak, D. B. (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(3). <https://doi.org/10.21560/spcd.90072>
- Yu, J. (2021). Analysis on biological and environmental factors in child development: a study based on my virtual life stimulation. *International Journal of Frontiers in Sociology*, 3(7). <https://doi.org/10.25236/ijfs.2021.030717>
- Zanjari, N., Momtaz, Y.A., Kamal, S.H.M., Basakha, M., & Ahmadi S. (2022). The influence of providing and receiving social support on older adults' well-being. *Clin Pract Epidemiol Ment Health*, 3;18:e174501792112241. doi: 10.2174/17450179-v18-e2112241.
- Zhou, M., & Brown, D. (2015). *Educational learning theories*. Education Open Textbooks.
- Zwemer, E., Chen, F., Dallaghan, G. L. B., Shenvi, C., Wilson, L. A., Resnick-Kahle, M., ... & Martinelli, S. M. (2022). Reinvigorating an academy of medical educators using ecological systems theory. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.21640>

## Eğitim Ortamında Karşılaşılan Olumsuzluklar Ve Çözüm Önerileri<sup>1</sup>

Fikret Gülaçtı<sup>2</sup>

Esra Nur Yılmaz<sup>3</sup>

### Özet

Eğitim ortamında birçok istenmeyen olumsuz davranış kalıpları ortaya çıkmakla birlikte, bu davranış kalıplarının başında zorbalık davranışı gelmektedir. Zorbalık; bir kişiye kasıtlı bir biçimde zarar verilmesi ve bu durumun süregelen bir şekilde tekrarlanması olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1997). Akran zorbalığı ise zorbalığın bir türü olmakla birlikte tanımı şu şekildedir: Bir öğrenci veya birden fazla öğrencinin kendisinden daha zayıf olana yaptığı tekrarlayıcı, kasıtlı birtakım negatif eylemlerde bulunmasıdır (Olweus, 2010). Akran zorbalığı davranışına birçok durum sebep olabilmekle birlikte yapılan araştırmada ebeveyne bağlanma stilleri değişkeni ile akran zorbalığına uğrama arasında oluşabilecek olan ilişkinin incelenmesi ve aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi çalışmanın temel amacıdır. Yapılmış olan çalışmalarda bağlanma stilleri ile akran zorbalığının ilişkisinin incelenmiş olduğu görülmüş fakat daha çok akran zorbalığı yapanlar dikkate alınmış ve bu duruma yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Bu çalışmada her iki gruba (zorba-mağdur) yer verilmiş özellikle mağdur gruba yönelik ebeveynleri, öğretmenleri ve öğrencileri kapsayıcı çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler; 2023-2024 döneminden elde edilen Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir ilde bulunan dört farklı lise türünde öğrenim gören tüm sınıf kademelerindeki öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini toplamda 443 öğrenci oluşturmuş fakat yapılan uygulama sonucunda verilerin eksik veya hatalı girilmesinden dolayı 43 öğrencinin verisi değerlendirme dışı bırakılmış toplamda 212'si kız, 188'i

- 1 Bu araştırma birinci yazarın danışmanlığında yürütülen ikinci yazarın yüksek lisans tezinin verilerinin bir bölümü kullanılarak üretilmiştir.
- 2 Profesör Doktor, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, fikretgul@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-3200-1994
- 3 Uzman Psikolojik Danışman-Aile Danışmanı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, esranuryilmaz609@gmail.com, ORCID ID:0009-0001-6882-4474

erkek öğrenci olmak üzere 400 kişi ile çalışılmıştır. Çalışmada demografik bilgilerin tespiti için hazırlanmış kişisel bilgi formu, Erzen (2016) tarafından geliştirilen “Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği”, Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılan “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği” ve Uludağlı ve Uçanok’un (2005) hazırladığı “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bağlanma stilleri ile zorba olma ve mağdur olma arasındaki ilişkinin tespiti için korelasyon analizi; cinsiyet, lise türü değişkeni ve algılanan anne-baba tutumuna göre zorba ve kurban olma puanlarının farklılaşma olup olmadığının saptanması için t testi ve anova testi kullanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuca göre “Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği” alt boyutlarından güvenli bağlanma ile akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına uğrama arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; kaygılı/kararsız ve kaçınan bağlanma stili ile zorbalık yapma ve akran zorbalığına mağdur olma arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyet ve lise türü değişkenine göre kurban olma ve zorba olma puanları farklılaşmış, algılanan anne-baba tutumu değişkenine göre zorba olma puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

## 1.GİRİŞ

Eğitim ortamlarında en sık karşılaşılan olumsuz davranış kalıplarından birisi hiç şüphesiz zorbalık davranışdır. Zorbalık; geçmişten beri süregelen bir davranış olsa da özellikle son yıllarda hızla artan bir ivmeye sahiptir. Sadece ülkemizde değil diğer ülkelerde de ciddi sorunlar doğurmaya devam etmektedir. Zorbalık davranışını tanımlarken şu özellikler göze çarpmaktadır: Güç dengesizliği ve orantısız güç kullanma, gücün karşı tarafa çeşitli biçimlerde (fiziksel, sözel, ilişkisel, psikolojik vb.) aktarılması, bu gücün üstünlük çabası kurma ve karşı tarafı hakimiyet altına alma motivasyonu ile kullanılmasıdır (Bauer, Lozano ve Rivara, 2007). Akran zorbalığı ise zorbalığın bir alt türüdür ve şu şekilde tanımlanmaktadır: “Okuldaki öğrencilerin kendi veya benzer yaş grubundaki öğrencilere yönelik sergilediği olumsuz saldırganlık içeren davranışlardır” (Çankaya, 2011). Özellikle ergenlik döneminde; bireylerin akranlarına bağlılığının artması ve kendini akran grubuna kabul ettirmek için zorbalığa maruz kalması veya zorbalık yapması, duygusal değişime bağlı olarak flört kaygısının ortaya çıkması gibi durumların söz konusu olabilmesiyle akran zorbalığı oranlarının bu dönemde arttığı düşünülmektedir (Pellegrini, 2002). Bu sebeplere ek olarak akran zorbalığının ergenlik döneminde artmasına; ortaokuldan liseye geçiş döneminde okulun ve arkadaş çevresinin değişmesi, okul ikliminin değişmesi ve fiziksel görünümde değişimler gösterilebilir (Burnukara & Uçanok, 2012). Bu sebeplerden dolayı bu çalışmanın örneklemini lise öğrencileri oluşturmaktadır.

Ergenlik dönemi bir geçiş evresidir. Çocukluktan yetişkinliğe doğru giden bu yolda zorlu, yorucu ve mücadele gerektiren birtakım deneyimler yaşanabileceğinden “fırtınalı” bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin & Özçelik, 2016). Zorlu deneyimlerden kastedilenler arasında şunlar sayılabilir: Kendini keşfetme ve kimliğini bulmaya çalışmak, değişen ilişkilerine ayak uydurmaya çalışmak, birtakım fiziksel ve duygusal değişimlerin yarattığı psikolojik etkiyle beraber duygusal olarak dengede kalmaya çalışmak sayılabilir (Pellegrini, 2002). Ergen kendi iç dünyasında tüm bunlar ile mücadele ederken dış dünyadan gelen birtakım olumsuz etkilere maruz kalabilir. Bunlardan bir tanesi de zorbalıktır. Az önce sayılan sebeplerden ötürü bu dönemde maalesef zorbalığa açık hedef haline gelmek daha da kolaylaşmaktadır. Kişinin kendini dış dünyaya karşı koruyabilmesi ya da oluşacak olan olumsuz etkilerden en az hasarla çıkabilmesi için sağlam bir kişilik temelini atılmış olması, problemlerle baş etme becerilerinin ya da stresi yönetebilme kapasitesinin gelişmiş olması gerekir (Yöndem & Totan, 2008). Sağlam bir kişiliğin temellerinin atılması yaşamın erken yıllarında başlamaktadır. Özellikle çocukların ebeveynleriyle olan ilişkileri ve ebeveynlerine bağlanma stilleri kişiliğin temellerinin atılmasında önemli rol oynamaktadır.

Bağlanma tanım olarak şu şekilde ifade edilebilir: “İnsan ya da hayvan yavrusu arasındaki duygusal bir süreçtir. Kurulmuş olan bu duygusal bağ beraberinde güven duygusunun varlığını getirmektedir” (APA, 2023). Bağlanma denilince akla gelen en önemli isimlerden birisi İngiliz Psikanalist John Bowlby’dir. John Bowlby bağlanmayı şu şekilde açıklamaktadır: Bireyler dünyaya geldiklerinde çok savunmasız ve bir başkasına muhtaç haldedirler. Çevresinde kendi ihtiyaçlarını gideren, dış dünyaya karşı kendisini tüm tehlikelerden korumaya çalışan kişilere karşı geliştirdiği duygusal bir süreç ve davranış örüntüsüdür. Bağlanma; özellikle yoğun stres ve tehlike içeren durumlarda kendini göstermektedir (Bowlby, 2012). Bu durumuda “organizasyon (organization)” kavramı ile daha net bir şekilde açıklamaktadır. Organizasyon; stres yaratan durumlarda yani fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmemesi, kendini dış dünyaya karşı savunmasız hissetmesi gibi durumlarda bebek annesine daha yoğun bir bağlanma gerçekleştirir, annesinin bebeğe olan tavırları, sesi, bakışları, bedeni ile kurduğu iletişim bebeği sakinleştirir ve stresini azaltmaya yardımcı olur (Bowlby, 1977). Anne ile bebek arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Çünkü bebek bu ilişki sayesinde yabancı olduğu dünyaya ve diğer insanlara yönelik çıkarımlarda bulunur. Bowlby bu durumu “içsel çalışan modeller” olarak açıklamıştır (Bowlby, 2014). Bebeğin zihninde oluşan bu “içsel çalışan modeller” geçmişte yaşadıklarının kendisinde nasıl bir iz bırakacağıının, yaşadığı hangi

olayları hatırlayıp hangilerini hatırlamayacağını ve gelecekte yaşadığı benzer olaylara ne tepki vereceğini belirlemektedir (Ağırsoy, 2023). Dolayısıyla bebeğin erken dönemlerde bakımvereni ile kurduğu ilişki aslında sosyal hayatında diğerleri ile kuracağı ilişkilerin ilk prototipidir. Bakımvereni ile deneyimlediği ilişkiyi, dünyaya ve diğerlerine yönelik algısını “diğerleriyle” olan ilişkisine aktarma eğiliminde olur. Bebek ile bakımveren arasında gelişen bu ilişki “bağlanma stilleri” kavramı ile açıklanabilir. Mary Aisworth’ün yaptığı birtakım çalışmalar ile ortaya koyduğu bağlanma stillerini “güvenli ve güvensiz” bağlanma diye kategorize etmiştir. Güvensiz bağlanmayı kendi içerisinde “ikircikli/kaçınan” olarak sınıflara ayırmıştır (Karen, 1994).

Bebek ile bakımveren arasındaki ilişki samimi sıcak bir ilişki ise bakımveren bebeğin ihtiyaçlarını eş zamanlı bir şekilde giderebiliyorsa “temel güven” duygusu gelişir. Bu duruma bağlı olarak bebeğin hem kendine hem dış dünyaya karşı olan güveni gelişir. Bu durumda bebekte güvenli bağlanma gerçekleşir. Tam tersi durum söz konusu olduğunda hem kendine olan güveni hem de dış dünyaya olan güveni sağlıklı gelişmeyecektir (Ağırsoy, 2023). Bu durumda bebek bakımverenine karşı kaçınan ya da ikircikli bağlanma stili gerçekleştirecektir. Dünyaya ve kendine güveni sağlıklı bir şekilde geliştiremeyen bebeğin sağlam bir kişilik temeli atması pek mümkün olmayacaktır. Çünkü sürekli tetikte, gergin ve stresli olma hali içerisinde olmaktan dünyayı ve diğerlerini keşfetme çabasından ziyade kendini koruma ve güvende hissetmeye çalışma çabası içerisine girecektir. Kendini korumaya almayı da ailesinden nasıl öğrendiyse o şekilde uygulama eğiliminde olabilir. Zorbaliğa maruz kalma kendini koruyamama ya da kendini korumayı bilmmeden; zorbalık yapmakta kendini diğerlerine şiddet göstererek korumayı sağlamak olarak kaynaklanıyor olabilir. Bu durum çeşitli kuramlar tarafından açıklanmaktadır.

## **1.2. Akran Zorbalığının Çeşitli Kuramlar Açısından Değerlendirilmesi**

### **1.2.1. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı**

Kuram saldırganlık içeren davranışları açıklamak üzerine duran bir kuramdır. Kurama göre; insanların bir olaya karşı gösterdiği reaksiyonların altında geçmişte yaşadıkları birtakım olaylar ve biyolojik donanımları olabilir. Sosyal ortamda bireylerin nasıl davranışlar sergilediğini dört şekilde anlatır: Bireyler; ilk olarak sosyal ortamda yer alan birtakım uyaranları ve ipuçlarını alır ve kodlar, kodlanan bu bilgilere yorum getirir, davranışa yönelik geliştirilecek tepki için zihinde bir tarama yapar ve en uygun tepkiyi seçerek davranışı yanıtlamış olur. Daha önce benzer olaylar yaşamış ise o olaylara

verdiği tepkilerin benzerini verme eğiliminde olurlar (Crick & Dodge, 1994). Zorbalık davranışı da bu kuram ışığında şu şekilde açıklanabilir: Yaşanan olay karşısında eğer şiddet göstermek sorunu çözüyorsa ve kolay bir çözüm yolu gibi görünüyorsa daha önce de benzer olaylar karşısında işe yaşadığını görmüşse kişi şiddet gösterme eğiliminde olabilir. Bu durum pekişir ve şiddete meyilli hale gelebilirler (Kaşıkçı, 2018).

### 1.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Kuram; bir davranışın öğrenilebilmesi için içinde bulunduğu sosyal çevresinde diğerleriyle iletişim kurması, yaşanan olaylar üzerinde gözlem yapması ve diğerlerini model almasının önemli olduğunu söyler (Tatlıoğlu, 2021). Kuramın önemli bir ilkesi olan “karşılıklı belirleyicilik ilkesi” kişinin çevresinden etkilenmesini ve çevresini etkilemesini anlatır. Yani saldırganca davranışlarda bulunan insanların saldırganlık davranışını başkalarından gözlemleyerek onları model alarak doğrudan veya dolaylı bir biçimde sergileyebilmektedirler (Şahin, 2021). Herhangi bir olay karşısında saldırganlık çözüm olarak gösteriliyor ve teşvik ediliyorsa saldırganlık davranışı artış gösterebilir (Yelboğa & Koçak, 2019).

### 1.2.3. Bağlanma Kuramı

Kuram bireyin hayatında bakımverenleriyle kurmuş olduğu ilişkinin sosyoduygusal gelişiminde oldukça önemli olduğunu, sıcak kurulmuş bir bağın diğerleriyle de sağlıklı bir iletişimin kurulmasında oldukça önemli bir rolünün olabileceğinin göstergesidir (Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001). Yapılan araştırmalarda bakımverenlerine güvenli bir şekilde bağlanan bireylerin çevresiyle ve akranlarıyla sağlıklı bir ilişki kurduğu, çatışmaya daha az girdiği, girse bile daha rasyonel çözümler bulduğu, karşısındakinin sınırlarına saygı duyduğu hem kendi sınırlarını hem de karşısındakinin sınırlarını koruyabildiğini dolayısıyla saldırganlık içeren davranışları yapmadığı ve daha az maruz kaldığı görülmüştür (Şahin, 2021).

Görüldüğü üzere saldırganlık davranışının öğrenilebilir ve çevrenin etkisiyle oluşabilen bir davranış kalıbı olduğunu çeşitli kuramlar açıklamıştır. Akran zorbalığı davranışı da öğrenilebilir veya çevrenin etkisi ile pekişebilen bir davranış olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu çalışmada 9, 10, 11 ve 12. Sınıfa giden öğrencilerinin ebeveyne bağlanma stilleri ile zorbalık ve mağdurluk arasında anlamlı bir ilişkinin varlığının incelenmesi araştırmanın temel problemidir. Çalışmanın alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir.

- Liseli ergenlerin, Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği'nden elde edilen puanlar cinsiyet, yaş, sınıf, lise türü, anne-baba yaşama

durumu, anne-baba medeni durum, algılanan ekonomik durum, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu, 0-6 yaş bakımveren kişi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmakta mıdır?

- Liseli ergenlerin, Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği'nden elde edilen puanlar cinsiyet, yaş, sınıf, lise türü, anne-baba yaşama durumu, anne-baba medeni durum, algılanan ekonomik durum, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu, 0-6 yaş bakımveren kişi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Varsayımlar

1. Çalışmada kullanılan Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği, Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği, Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunun katılımcılar tarafından içtenlikle yanıtlandığı varsayılmıştır.

2. Araştırmadaki örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

3. Araştırmada yer alan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

### 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği, Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği ve Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği ile ölçülebilen özellikler ile sınırlıdır.

2. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, hazırlanmış olan demografik değişkenler ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, Erzincan ilinde yer alan liselerde öğrenim gören, tüm lise kademelerinin öğrencileri ile sınırlıdır.

4. Bu araştırma verileri 2023-2024 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.

5. Zorbalık davranışı sadece lise düzeyi okullarda ve öğrenciler arasında yaşanan davranışlar kapsamında incelenmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, 2023-2024 öğretim yılında Doğu Anadolu'nun bir ilin merkez ilçesinde yer alan dört lise türünde öğrenim gören tüm sınıf kademelerinin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 443 kişi katılmış fakat 43 kişinin verilerini dağıtılan veri toplama



araçlarını eksik veya hatalı cevaplamalarından kaynaklı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu işlem sonrasında örneklem grubunun 212'sini kız öğrencilerden, 188'ini erkek öğrencilerden oluşturmuştur.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

### 2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Lise öğrencilerinin demografik bilgileri hakkında bilgi edinmek için oluşturulmuştur. Toplamda 10 sorudan oluşmaktadır. Cinsiyet, yaş, sınıf, lise türü, anne-baba yaşama durumu, anne-baba medeni durumu, algılanan ekonomik durum, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu, 0-6 yaş aralığında bakım veren kişi değişkenlerini içerisinde barındırmaktadır.

### 2.2.2. Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği

Bağlanma stillerinin tespiti için Erzen (2016) tarafından geliştirilen “Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek güvenli bağlanma, kaygılı/kararsız bağlanma ve kaçınan bağlanma alt boyutlarından oluşmaktadır. 18 maddeden oluşmakta, 5'li likert tipi bir ölçektir. (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirilmesi yapılmıştır. Güvenli bağlanma stili 5 maddeden, kaçınan bağlanma stili 7 maddeden ve kaygılı/kararsız bağlanma stili 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma ve kaygılı kararsız bağlanma stilleri için sırası ile .69, .80, .71 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları;  $\chi^2/sd$  oranı 2.48, RMSEA .05, GFI .93, CFI .90, AGFI .90 şeklindedir.

### 2.2.3. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği

Akran zorbalığına uğrayan kurbanların tespiti için Mynard ve Joseph (2000) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği” Türkçe 'ye uyarlamasıyla kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlama işlemini Gültekin ve Sayıl (2005) gerçekleştirmiştir. Araştırma Ankara Çankaya'da çeşitli ilk ve orta dereceli öğretim kurumlarında gerçekleşmiştir. Toplamda 731 öğrenciden veri toplanmış fakat eksik veya hatalı cevapların değerlendirme dışı bırakılmasıyla 663 öğrencinin verileri ile çalışmaya devam edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen ölçeğin toplam Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86'dır. Ölçeğin alt boyutları için elde edilen iç tutarlılık katsayıları korkutma/sindirme  $\alpha=.73$ ; alay  $\alpha=.68$ ; ilişkisel saldırı  $\alpha=.72$ ; açık saldırı  $\alpha=.72$  ve kişisel eşyalara saldırı  $\alpha=.67$  olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin geçerliliğin tespiti için orijinal ölçekte kullanılan yöntem kullanılmıştır. 294 kız öğrenci 298 erkek öğrenci

toplamda 592 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplamda 27 madde 5 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; korkutma/sindirme, alay, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırıdır. Ölçekte bulunan 27 madde için “hiçbir zaman”, “bir kere”, “birden fazla” şeklinde seçenekler bulunmaktadır. Puanlama; hiçbir zaman (0), bir kere (1), birden fazla (2) şeklindedir. En yüksek puan 54’tür.

#### 2.2.4. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği

Akran zorbalığı yapanların tespiti için ise Uludağlı ve Uçanok’un (2005) “Akran Zorbaları Kurbanlarını Belirleme Ölçeği”nin maddelerinin karşısına “Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?” sorusu eklenerek “Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği” elde edilmiş ve bu ölçek kullanılmıştır. Alt boyutları “Akran Zorbaları Kurbanlarını Belirleme Ölçeği” ile aynıdır ve şu şekildedir: Korkutma/sindirme (7 madde), alay (5 madde), açık saldırı (6 madde), ilişkisel saldırı (4 madde) ve kişisel eşyalara saldırı (5 madde) olarak beş alt boyut şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89’dur. Faktörlerin iç tutarlılık katsayısı ise; korkutma/sindirme .71, alay .67, açık saldırı .86, ilişkisel saldırı .80, kişisel eşyalara saldırı .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğinin test edilmesi için öğretmenlere akran zorbalığının açıklaması yapılmış, her öğrencinin zorbalık davranışlarını akranlarına ne kadar yaptığını değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuç olarak öğretmen değerlendirmeleri ile öğrencilerin akran zorbalığı yapma puanları arasındaki korelasyonun .51 olduğu tespit edilmiştir.

#### 2.3. Verilerin Analizi

Toplanan veriler excel ortamında düzenlenerek spss yardımıyla veriler analiz edilmiştir. Normallik dağılımına bakılan verilerde Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği’nden elde edilen verilerin normallik dağılımını kıl payı kaçırmaması nedeniyle verilerin z puanları alınmış ve z puanı  $\pm 3$  aralığı dışında kalan 4 kişi analizden çıkarılmıştır (Kilmen, 2022). Akran Zorbaları Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği’nden elde edilen verilerin normallik dağılımına bakılmış ve basıklık ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığının dışında olması ile verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sebepten dolayı bağlanma stilleri ile ilgili toplanan verilerle parametrik, akran zorbalığı yapma ve maruz kalma ile ilgili toplanan verilerde non-parametrik testler kullanılmıştır ( $p > 0,05$ ).

- Çalışmanın sürekli değişkenlerinden Akran Zorbaları Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği alt boyutları ile Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği ve Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri

Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Akran Zorbalıklarını Belirleme Ölçeği verileri normal dağılmadığı için Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi yapılmıştır.

- Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında farklılaşma bulunanlarda farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenliği Levene testi sonuçlarına göre belirlenmiş ve varyansların homojen dağıldığı durumlarda örneklem sayısındaki farklılığa göre Post- Hoc Gabriel ya da Post-Hoc Hochberg's GT2 testi, varyansların homojen dağılmadığı durumlarda Games Howell testi kullanılmıştır.
- Yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunanlarda anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Bağlanma Stilleri, Akran Zorbalığı Yapma ve Akran Zorbalığına Uğrama Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Yapılan Bulgular

Araştırmanın ana problemi “Liseli ergenlerin, Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği'nin alt boyutları olan güvenli bağlanma stili, kaçınan bağlanma stili, kaygılı/kararsız bağlanma stillerinden elde edilen puanları ile Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ve “Liseli ergenlerin, Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği'nin alt boyutları olan güvenli bağlanma stili, kaçınan bağlanma stili, kaygılı/kararsız bağlanma stillerinden elde edilen puanları ile Akran Zorbalıklarını Belirleme Ölçeği puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bağlanma stillerinin akran zorbalığı yapma ya da akran zorbalığına uğrama ile bir ilişkisinin olup olmadığını tespit edebilmek için korelasyon analizleri uygulanmış ve sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 1. Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği Alt Boyutu Puanları ile Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği Toplam Puanı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Akran Zorbalığına Uğrama
Güvenli Bağlanma Stili	R	-,155**
	P	,002
	N	400
Kaçınan Bağlanma Stili	R	,118*
	P	,018
	N	400
Kaygılı/Kararsız Bağlanma Stili	R	,188**
	P	,000
	N	400

\* $p < 0,05$

Tablo 1’de lise öğrencilerinin Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği güvenli bağlanma stili alt boyutu puanı akran zorbalığına uğrama ( $r = -,155$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). ÜBBSÖ’nün kaçınan bağlanma stili alt boyutu puanı ile akran zorbalığına uğrama ( $r = ,118$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). ÜBBSÖ’nün kaygılı/kararsız bağlanma stili alt boyutu puanı ile akran zorbalığına uğrama ( $r = ,188$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ).

*Tablo 2. Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği Alt Boyutu Puanları ile Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Toplam Puanı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Boyut		Akran Zorbalığı Yapma
Güvenli Bağlanma Stili	r	-,228**
	p	,000
	N	400
Kaçınan Bağlanma Stili	r	,199**
	p	,000
	N	400
Kaygılı/Kararsız Bağlanma Stili	r	,161**
	p	,001
	N	400

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan lise öğrencilerinin Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği güvenli bağlanma stili alt boyutu puanı ile akran zorbalığı yapma ( $r = -,228$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). ÜBBSÖ'nün kaçınan bağlanma stili alt boyutu puanı ile akran zorbalığı yapma ( $r = ,199$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). ÜBBSÖ'nün kaygılı kararsız bağlanma stili alt boyutu puanı ile akran zorbalığı yapma ( $r = ,161$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ).

### **3.2. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular**

Bu bölümde akran zorbalığına uğrama ve akran zorbalığı yapma puanlarının farklılaştığı değişkenler olan cinsiyet, lise türü ve algılanan baba tutumu değişkenlerine yer verilecektir.

**Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Puanlarına Yönelik Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Kurban	Kız	212	181,42	15883,000	-3,551	0,000
	Erkek	188	222,02			
	Toplam	400				
Zorba	Kız	212	186,14	16883,500	-2,834	0,005
	Erkek	188	216,69			
	Toplam	400				

Tablo 3'e göre lise öğrencilerinin Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını saptanması için yapılan Mann-Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyetler ile kurban ( $U=15883$ ,  $z = -3,551$ ,  $p < 0.05$ ) olma ve zorba olma ( $U= 16883,500$ ,  $z = -2,834$ ,  $p < 0.05$ ) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre erkeklerin kurban olma puanı ( $222,02 - \text{medyan} = 6.0$ ) kızların kurban olma puanından ( $181,42 - \text{medyan} = 3.0$ ) yüksektir. Erkeklerin zorba olma puanı ( $216,69 - \text{medyan} = 1.0$ ), kızların zorba olma puanından ( $186,14 - \text{medyan} = 0.0$ ) yüksektir.

**Tablo 4. Lise Türü Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Puanlarına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p
Kurban	Erzincan Fen Lisesi	89	208,10	15.247	3	,002
	Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi	112	165,59			
	Erzincan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	221,78			
	Erzincan Lisesi	106	212,33			
	Toplam	400				
Zorba	Erzincan Fen Lisesi	89	220,04	14.210	3	,003
	Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi	112	169,96			
	Erzincan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	200,67			
	Erzincan Lisesi	106	216,20			
	Toplam	400				

Tablo 4'te örnekleme oluşturan lise öğrencilerinin Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği puanlarının lise türüne göre farklılaşma olup olmadığını saptanması için yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda lise türü grupları ile kurban olma ( $H = 15.247, p < 0.05$ ), zorba olma ( $H = 14.210, p < 0.05$ ) puanları arasında farklılaşma bulunmuştur. Kurban olma puanı için bulunan farklılaşmanın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Tablo 5'de Mann Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

*Tablo 5. Lise Türü Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Puanlarına Yönelik Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Puan	Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kurban	Erzincan Fen Lisesi	89	112,99	3917,000	-2,659	,008
	Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi	112	91,47			
	Toplam	201				
Zorba	Erzincan Fen Lisesi	89	115,27	3714,000	-3,383	,001
	Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi	112	89,66			
	Toplam	201				
Kurban	Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi	112	89,93	3744,000	-3,521	,000
	Erzincan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	118,74			
	Toplam	205				
Zorba	Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi	112	95,96	4,419,000	-2,094	,036
	Erzincan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	111,48			
	Toplam	205				
Kurban	Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi	112	97,19	4557,500	-3,021	,003
	Erzincan Lisesi	106	122,50			
	Toplam	217				
Zorba	Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi	112	97,35	4575,000	-3,205	,001
	Erzincan Lisesi	105	122,34			
	Toplam	217				



Tablo 5'e göre Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre farklılaşma bulunan karşılaştırmalara yer verilmiştir. Tablo 4'e göre Erzincan Fen Lisesi – Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi, Erzincan İmam Hatip Lisesi -Erzincan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi-Erzincan Lisesi gruplarında kurban olma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Buna göre Erzincan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne giden öğrencilerin kurban olma puanının daha yüksektir. Zorba olma için farklılaşmanın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre; Erzincan Fen Lisesi – Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi, Erzincan İmam Hatip Lisesi -Erzincan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Erzincan İmam Hatip Anadolu Lisesi-Erzincan Lisesi gruplarında zorba olma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ( $p < 0.05$ ). Buna göre Erzincan Fen Lisesine giden öğrencilerin zorbalık yapma puanı daha yüksektir.

*Tablo 6. Algılanan Baba Tutumu Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Puanlarına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p
Kurban	Demokratik	78	205,60	4.713	5	,452
	Otoriter	86	201,40			
	Aşırı koruyucu	66	197,67			
	İzin verici	122	184,52			
	Reddedici	16	214,34			
	Tutarsız	29	229,60			
	Total	397				
Zorba	Demokratik	78	202,98	11.101	5	,049
	Otoriter	86	201,35			
	Aşırı koruyucu	66	181,63			
	İzin verici	122	188,16			
	Reddedici	16	258,06			
	Tutarsız	29	233,88			
	Total	397				

Tablo 6'da lise öğrencilerinin Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği puanlarının algılanan baba tutumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının saptanması için yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda algılanan baba tutumu değişkeni ile kurban olma ( $H = 4.713$ ,  $p > 0.05$ )

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Algılanan baba tutumu değişkeni ile zorba olma ( $H = 11.101$ ,  $p < 0.05$ ) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Zorba olma için bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucu tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Algılanan Baba Tutumu Değişkenine Göre Akran Zorbalarmı Belirleme Ölçeği Puanlarına Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Algılanan Baba Tutumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Zorba	Aşırı koruyucu	66	38,46	327,500	-2,537	,011
	Reddedici	16	54,03			
	Toplam	82				
Zorba	Aşırı koruyucu	66	44,26	710,000	-2,172	,030
	Tutarsız	29	56,52			
	Toplam	95				
Zorba	İzin verici	122	66,49	608,500	-2,608	,009
	Reddedici	16	92,47			
	Toplam	138				
Zorba	İzin verici	122	72,68	1,364,500	-2,047	,041
	Tutarsız	29	89,95			
	Toplam	151				

Tablo 7'de yer alan verilere göre anlamlı farklılık tespit edilen karşılaştırmalara yer verilmiştir. Tablo 7'ye göre Aşırı koruyucu – reddedici, aşırı koruyucu- tutarsız, izin verici- reddedici, izin verici – tutarsız gruplarında zorba olma ile algılanan baba tutumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu duruma göre baba tutumunu reddedici olarak algılayan öğrencilerin zorba olma puanları daha yüksektir.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmanın temel probleminde, 9, 10, 11 ve 12. sınıfa giden lise öğrencilerinin ebeveyne bağlanma stilleri ile akran zorbalığına uğrama ve akran zorbalığı yapma arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Elde edilen verilere göre, Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği alt boyutlarından “güvenli bağlanma stili” alt boyutu ile Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme ölçeği toplam puanı ve Akran Zorbalarmı Belirleme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri ölçeği alt boyutlarından “kaygılı/kararsız bağlanma stili” ve “kaçınan bağlanma stili”

alt boyutları ile Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme ölçeği toplam puanı ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği toplam puanı arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatür incelendiğinde Kayhan'ın (2019) araştırmasında güvenli bağlananların arkadaşlarına karşı yüksek bağlılık oluşturduğu ve kurduğu, güven duygusununda yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir. Ducharme, Doyle ve Markiewicz'in (2002) yaptığı çalışmada ise benzer sonuçlar çıkmakla birlikte güvenin varlığı akranlar ile olan ilişkiyi daha kolay kıldığı ve diğer insanlarla olan ilişkiye olumlu yönde etki ettiği görülmüştür ve güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin iletişimde çatışma haline daha az girdiklerini de tespit etmişlerdir. Özen ve Aktan'ın (2010) yaptıkları çalışmada ise güvenli bağlanma ile kurban olma arasında negatif bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Güvenli bağlanma stiline zorbalığa karşı koruyucu bir görevinin olduğu tespit edilmiştir. Bağlanma stili puanı arttıkça zorbalığa maruz kalma puanının azaldığını söylemek mümkündür. Akmaz'ın (2009) araştırmasında ise bağlanma stilleri dördütlü bağlanma modeline göre ele alınmış; korkulu bağlanma, kayıtsız bağlanma ve saplantılı bağlanma stilleri ile öfke arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kaplan ve Aksel'in (2013) çalışmasında ise güvensiz bağlanma stiline sahip olanların saldırganlık oranı yüksek çıkmıştır. Adı geçen çalışmalar ile bu çalışmadan elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Bu verilerden yola çıkarak; ebeveynine güvenli bağlanma gerçekleştiren bireylerin çevresiyle ve akranlarıyla olumlu bir iletişim ve etkileşim içerisinde olabileceği dolayısıyla çatışmaya ve saldırganlık içeren davranışlara daha az maruz kalarak zorbalık sistemi içerisinde mağdur veya zorba olmayı engelleyebileceği ya da daha az risk oluşturabileceği söylenebilir. Güvensiz bağlanma stillerine sahip olan bireylerde güven duygusunun varlığını göremediğimiz için veya güven duygusu yetersiz kaldığı için kendini koruma içgüdüğü ile zorbalığa başvurabileceği düşünülmektedir. Özellikle kaygılı/kararsız bağlanma stiline kişinin kendisine yönelik değerlendirmeleri yani "benlik algısı" olumsuz olduğu için problemlerle baş etme becerilerinde yetersizlik, stres yaratan durumlarla başa çıkamama gibi birtakım durumlar görülebilir çünkü olumsuz benlik algısı kişide stres ve kaygı yaratabilir. Bu durumun dışı yansımaları olarak zorbalık davranışı görülebilir ve öfke dışavurulabilir. Ayrıca olumsuz benlik algısına sahip olan bireylerin kendini ifade zorluk yaşamaları veya kendini savunma noktasında eksiklik yaşamaları düşünülmektedir. Bu durumda kişileri zorbalığa açık hedef haline getirebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın alt problemlerinde Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf, lise türü, anne-baba yaşama durumu, anne-baba medeni durum, algılanan ekonomik durum,

algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu, 0-6 yaş bakımveren kişi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş; kurban olma puanının cinsiyet ve lise türü değişkenlerine göre farklılaştığı, zorba olma puanının da cinsiyet, lise türü ve algılanan baba tutumu değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kurban olma ve zorba olma puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu duruma göre erkeklerin zorba ve kurban puanları kızlara göre yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiğinde Kocaşahan'ın (2012) çalışmasında da erkeklerin zorbalık puanları kızlara göre yüksek çıkmıştır, kurban olma puanları ise cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Polat ve Sohbet'in (2020) araştırmasında ise cinsiyete göre bir farklılaşma saptanmamakla birlikte her iki cinsiyetinde yüksek oranda zorbalığa kurban oldukları tespit edilmiştir. Özen'in (2010) yürüttüğü çalışmada ise erkeklerin kız öğrencilere göre daha fazla "açık saldırı" ve "korkutma/sindirme" zorbalık alt boyutlarına uğradıkları saptanmıştır. Yürütülen çalışmalarda elde edilen veriler birbirinden farklılık gösteren noktaları olsa da genel olarak erkek öğrencilerin zorba ve mağdur olma puanlarının yüksek olduğu görülebilir. Özellikle fiziksel zorbalığa kız öğrencilerden daha fazla maruz kalabilmektedirler. Bu araştırma ile adı geçen araştırmaların paralel sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında toplumun cinsiyetlere yüklediği roller ve sosyokültürel yapının zamanla değişmesi gösterilebilir. İnsanlığın tarımı bulmasıyla birlikte avcı-toplayıcılıktan tarım toplumu haline dönüşmesi ile tarım faaliyetleri fiziksel güç ve kondisyon gerektirdiği için ataerkil yapı daha kendini gösteren belirgin bir hale bürünmüş; tarım toplumu erkeğe sert, güçlü, mücadele veren bir profil çizmiştir. Kadına ise daha içedönük, şefkatli, duygusal, hassas bir profil çizmiştir. Erkek "kuvvetli" toplumda daha "statü" sahibi iken kadın ise "ev hanımı" olarak görülmeye yatkın hale geldiği söylenebilir (Eagly ve Wood, 2012).

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kurban olma ve zorba olma puanlarının *lise türüne* göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum sonucunda meslek lisesinde öğrenim görenlerin kurban olma puanları, fen lisesinde öğrenim görenlerin zorba olma puanları diğer lise türlerine göre anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Ayas ve Pişkin'nin (2011) çalışmasında meslek lisesine giden öğrencilerin mağdur olma puanları diğer lise türlerine göre daha yüksek çıkmış, zorba olma puanları ise özel liseye giden öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada ise meslek lisesine giden öğrencilerin kurban puanları daha yüksek çıkmış, fen ve anadolu lisesine giden öğrencilerin en az zorbalığa maruz kaldığı saptanmıştır (Bilgiç, 2021). Bu çalışma ile Ayas ve Pişkin'nin (2011) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada meslek lisesine giden öğrencilerin kurban olma puanlarının

yüksek çıkmasının nedeni olarak okulun erkek meslek lisesi olması ve diğer çalışmalardan da elde edilen verilere göre erkeklerin daha fazla mağduriyete maruz kaldığı gösterilebilir (Ayas & Pişkin, 2011). Zorbalık puanının fen lisesinde daha yüksek çıkmasının sebebi olarak akademik başarının diğer okul türlerine göre çok daha yüksek olması bu durum sebebiyle öğrenciler arası rekabetin fazla olması, akademik olarak kendini ön plana çıkarma çabasının varlığı zorbalığı arttırdığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin zorba olma puanlarının *algılanan baba tutumu* değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Baba tutumunu reddedici olarak algılayan öğrencilerin zorba olma puanları diğer baba tutumu değişkenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde zorbalık yapan kız öğrencilerin ebeveynlerinin onları daha az kontrol altında tuttuğu, kendilerine desteği az verdiklerini ve baba ile kurulan iletişimin yetersiz, olumsuz olduğu tespit edilmiştir (Akgün, 2005). Ayrı ve Çelebioğlu'nun (2018) yürüttüğü çalışmada aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının akran zorbalığına daha fazla maruz kaldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada baba tutumunu reddedici olarak algılayan öğrencilerin zorba olma puanlarının yüksek çıkması şu şekilde açıklanabilir: Reddedici ebeveynlikte bireyleri yok sayan, ihtiyaçları göz ardı eden, duygusal yakınlık kurmaktan kaçınan bir profil mevcuttur. Çocuklarının denetiminden habersiz olma veya bilerek uzak durma, çocuğun stres anlarında yanında olmama ve destek sağlamama durumları mevcuttur (Baumrind, 1991). Bu durumda ebeveynin çocuğa yetersiz desteği, ilgisizliği, stres anında nasıl davranacağı konusunda olumlu rol model olmayışı, temel duygusal ve psikolojik birtakım ihtiyaçların karşılanmaması veya yetersiz bırakılması bireyde yoğun seviyede stres ve kaygı yaratabilir. Bunun yanı sıra bu duygularla nasıl başa çıkacağını bilemeyebilir, dolayısıyla stresle baş etme becerileri gelişmeyebilir ve bu durum dışarıya öfke olarak yansiyarak akarana yönelme dolayısıyla zorbalığa yönelme olarak karşımıza çıkabilir. Ayrıca ebeveynin yetersiz denetimi bireyin kendi otokontrolünün oluşmamasına neden olarak “istediğim gibi davranırım” algısı yaratabilir. Bu açıklamalar baba tutumunu reddedici olarak algılayan ergenlerin neden zorbalık yaptığını destekler niteliktedir.

## 5. ZORBALIK DAVRANIŞINA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1- Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kurdukları iletişimin oldukça önemli olduğunu, erken yaşlarda kurulan bakımveren- bebek ilişkisinin aslında gelecek yılları nasıl etkilediğini ailede kurulan iletişimin sosyal hayatta bireyin “ilk iletişim prototipi” olduğu ebeveynlere aktarılmalıdır. Ebeveynlere;

zorbalığın öğrenilebilir bir davranış olabileceği, evin içerisindeki iletişim dilinin şiddet olması dahilinde çocuğun zorbalığa yatkın hale gelebileceği anlatılmalıdır. Çocukların ebeveynlerini rol model aldığını içeren çalışmalar anlatılabilir. Çünkü özellikle zorbalık yapan çocuklarda anne-baba çocuk için bir saldırganlık modeli olabilmektedir. Çocuklar üzerinde disiplin yöntemi olarak birincil tip ceza değil alternatif disiplin yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Birincil tip cezadan kasıt “dayak ve şiddet içeren” davranışlardır. Alternatif disiplin yöntemleri ise; problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, stresle baş etme becerilerinin geliştirilmesi, kendini ifade etme becerilerinin öğretilmesi ve ebeveynlik becerilerinin anlatılması ve geliştirilmesine yönelik okullardaki ruh sağlığı profesyonellerinin psikoeğitim ve seminer programlarının hazırlanıp ebeveynlere sunulması önerilmektedir.

2-Zorbalık yapan çocuklar için öfke kontrolü için duygu regülasyonu, (duygu düzenleme) duyguyu tanıma ve bu duyguyla baş etmeye yönelik çalışmaların yapılması, kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi ve empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik uzmanlar tarafından bir psikoeğitim programının hazırlanması önerilmektedir.

3-Mağdur çocuklar için zorbalığın normal bir davranış olmadığı, mutlaka yetkili kişilere bildirilmesi gerektiği (öğretmen, okul idaresi, ebeveyn vb.) ve ailelere, okul yönetimi ve öğretmenlere de bu durumun normalleştirilmemesi gerektiğini içeren bilgilendirici seminerler hatta psikoeğitim çalışmalarının hazırlanması önerilmektedir. Sadece akran zorbalığı değil diğer tüm zorbalık türlerinde (cinsel, siber, sözel, fiziksel) mutlaka bildirilmesi gerektiği özellikle cinsel ve siber zorbalıktaki hukuki sürecin, hakların, sorumlulukların ve cezaların ne olduğuna yönelik bilgilendirme yapılması önerilmektedir.

4-Mağdur çocukların izolasyonlarına izin verilmemesi için sosyal desteğin arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasıyla beraber; mağdur çocuklar için çatışma çözme becerileri, atılmanlık eğitimi, kendini ifade etme becerilerini arttırmaya yönelik psikoeğitim programlarının yapılması önerilmektedir. Bu konuda okul idaresi ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışılmalı mağdurun sağlıklı bir şekilde sosyal çevreye katılması için gerekenler yapılmalıdır.

5- Zorbalığa yönelik bilişsel çarpıtmaların varlığı söz konusuysa (küçültme, genelleme, kişiselleştirme gibi bilişsel çarpıtmalar örneğin; ben sevmeye layık değilim başıma gelenleri hak ediyorum) bunlar ile yüzleştirme yapılarak; akran zorbalığının veya herhangi bir zorbalık türünün asla normal olmadığını, sonuçlarının yıkıcı ve kötü olabileceğini, tolere edilebilir bir şey olmadığını, sonuçları arasında birtakım duygusal, psikolojik ve davranışsal problemlerin olduğu ebeveynlere, öğrencilere ve öğretmenlere

mutlaka anlatılmalı buna yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılmakla beraber psikoeğitim programları hazırlanabilir.

6-Özellikle okullarda çalışan ruh sağlığı profesyonelleri okulun bu konuyla ilgili risk haritasını çıkararak risk grubu içerisinde yer alan çocuklar üzerine yoğunlaşmalı, risk faktörlerini belirlemeli buna yönelik önlemler alınmalıdır ve çocuğun koruyucu faktörlerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerinde çeşitli değişkenlerin (anne-baba yaşama durumu, anne-baba medeni durum, algılanan ekonomik durum vb.) etkilerine bakılarak öğrencilerin akran ilişkileri ile ilgili taramaların yapılması ve ortaya çıkan risk durumlarında müdahale ve yönlendirme hizmetlerinin yapılması önerilmektedir.

7-Özellikle ruh sağlığı profesyonellerin değiştirilemeyen değişkenler yerine değiştirilebilecek değişkenlere yönelmesi ve üzerinde durulması önerilmektedir. Örneğin çocuğun ve ailenin ekonomik durumunun değişmesi pek mümkün değildir. Fakat kendini ifade etme becerileri, algıladığı sosyal destek, benlik algısı gibi değişkenlerin değişmesi ya da iyileştirilmesi mümkündür. Bunlara yoğunlaşmanın daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

8- Zorbalığa maruz kalan bireyler ile empati kurdurabilmek adına sınıflarda çeşitli etkinlikler yapılabilir ve sosyal destek grupları oluşturulabilir. Böylece mağdur çocuğun zorbalığa uğradığında ne düşündüğü, ne hissettiği tespit edilebilir. Zorbalığa yönelik duygu ve düşüncelerinin ne olduğunu anlayabilmek adına psikodrama, sosyodrama, bibliyoterapi, sineterapi gibi tekniklerin kullanılması önerilmektedir.

9- Özellikle zorbalık yapan çocuklar için bilinçli farkındalık (mindfulness) tekniklerinin öfke problemlerinde kullanılması önerilmektedir.

## 6.GELECEK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

1- Konuyla ilgili yapılacak diğer olan çalışmalarda bu çalışmada kullanılan ölçeklerden farklı olan ölçeklerin kullanılması önerilmektedir.

2- Bu çalışmada örneklem olarak lise grubu tercih edilmiştir. Diğer çalışmalarda ortaokul grubu da dahil edilerek örneklemin genişletilmesi önerilmektedir.

3- Benlik algısı, psikolojik sağlamlılık ve sosyal destek algısı gibi değişkenlerin diğer çalışmalara eklenmesi önerilmektedir.



4- Çalışmada zorbalık sistemi içerisinde yalnızca kurban ve zorba grup ile çalışılmıştır. Gelecek çalışmalarda nötr (akran zorbalığı yapmayan ve zorbalığa maruz kalmayan grup) grubunda çalışmalara dahil edilmesi önerilmektedir.

5- Bu çalışmada bağlanma stillerinin akran zorbalığını yordadığına dair bir çalışma örneklem grubu normal dağılım sergilemediği için yapılamamıştır. Gelecek çalışmalarda bu duruma dikkat edilerek gerekirse normal dağılımın sağlanarak yordama çalışmalarının yapılması için regresyon analizinin yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Ağırsoy, P. (2023, Haziran 23). *Bağlanma Kuramları Ve Bağlanmanın Nörobiyolojisi*. PED Ücretsiz Psikoterapi Eğitimleri: <https://youtu.be/IRUty-pQyqUo> adresinden alındı
- Akgün, S. (2005). *Akran Zorbalığının Anne-Baba Tutumları ve Anne-Baba Ergen İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akmaz, N. (2009). *Eğitim Yöneticilerinin Bağlanma Stilleri Ve Sürekli Öfke Ve öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- APA Dictionary of Psychology*. (2023). APA Dictionary of Psychology- American Psychological Association ( <https://dictionary.apa.org/> ).
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Ayrar, G., & Çelebioğlu, A. (2018). Ergenlerde Akran Zorbalığı ile Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Researcher. Social Science Studies*, 6(3) 129-140.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 266 –274.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bilgiç, B. S. (2021). *Akran Zorbalığına Maruz Kalan Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bowlby, J. (1977). The Making and Breaking of Affectional Bonds I. Actiology and Psychopathology in the Light of Attachment Theory. *The British Journal of Psychiatry*, 130 (3), 201-10.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bowlby, J. (2014). *Ayrılma*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). İlk ve Orta Ergenlikte Akran Zorbalığı: Gerçekleştiği Yerler ve Baş Etme Yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15 (29), 68-82.
- Crick, N. R., & Dodge, A. K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101 .
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde Akran Zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.

- Ducharme, J., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2002). Attachment Security with Mother and Father: Associations with Adolescents Reports of Interpersonal Behavior with Parents and Peers . *Journal of Social and Personal Relationships* , 19 (2), 203-231.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social Role Theory Of Sex Differences and Similarities. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 2, 459-476.
- Erzen, E. (2016). Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 01-21.
- Gültekin, Z., & Sayıl, M. (2005). Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Geliştirme Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47-61.
- Kaplan, B., & Aksel, E. Ş. (2013). Ergenlerde Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(1) 21-49.
- Karen, R. (1994). *Becoming Attached*. Newyork: Oxford University Press.
- Kaşıkcı, F. (2018). *Ergenlerde Akran Zorbalığı İle Başa Çıkma Stratejileriyle Bilişsel Çarpıtmalar ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayhan, B. (2019). *Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri, Akran İlişkileri ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kilmen, S. (2022). *Dağılımın Normalliliğinin Sınanması Eğitim Araştırmacıları İçin Spss Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Sosyal Zorbalık* (Yüksek Lisans Tezi) .Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer victimization scale. *Aggressive Behaviour*, 26, 169–178.
- Olweus, D. (1997). Bully/victimproblems in school:Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510 .
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 1-29.
- Özen, D. Ş. (2010). Ergenlerde Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş ve İçe Yönelim Türü Problem Davranışları İle İlişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 5-12.
- Özen, D. Ş., & Aktan, T. (2010). Bağlanma ve Zorbalık Sisteminde Yer Alma: Başa Çıkma Stratejilerinin Aracı Rolü . *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 101-113.

- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Polat, F., & Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinde Akran Çatışmasına Bakış . *KSÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41-51.
- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-Parent Attachment and Children's Peer Relations:A Quantitative Review. *Developmental Psychology*, 37(1), 86-100
- Şahin, M. M. (2021). *Ergenlerin Akran Zorbalığı Alguları ile Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Ş., & Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik Dönemi ve Sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 42-49.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (Sixth edition)*. United States : Pearson Education.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye Sosyal- Bilişsel Bir Bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Uludağlı, N. P., & Uçanok, Z. (2005). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 77-92 .
- Yelboğa, N., & Koçak, O. (2019). Ergenlerde Akran Zorbalığını Yordayan Bazı Faktörlerin Zorba ve Mağdur Bireyler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2286-2320. DOI: 10.26466/opus.543567.
- Yöndem, Z. D., & Totan, T. (2008). *Ergenlerde Zorbalık ve Stresle Başetme*. researchgate.net ([https://www.researchgate.net/profile/Zeynep-Yondem/publication/285521504\\_Bullying\\_and\\_coping\\_with\\_stress\\_in\\_adolescents/links/59517a13a6fdcc218d24c45d/Bullying-and-coping-with-stress-in-adolescents.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Zeynep-Yondem/publication/285521504_Bullying_and_coping_with_stress_in_adolescents/links/59517a13a6fdcc218d24c45d/Bullying-and-coping-with-stress-in-adolescents.pdf)).

## KAYNAK ÖNERİLERİ

### Kitap ve Makale Önerileri

- Akduman, N., Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2022). *Bibliyoterapi Kullanarak Akran Zorbalığı ile Mücadele: Bir Kapsayıcı Eğitim Stratejisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, B., Özen, Y. ve Gülaçtı, F., (2022). Bağlanma Stilleri Bağlamında Kaygı Bozuklukları Üzerine Bir Değerlendirme. *Ines Journal*, (9)32, 49-72.
- Ayas, T. ve Pişkin, M., (2011). Lise öğrencileri arasında yaşanan zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, (10) 2, 550-568.

- Çetinkaya, B., (2018). *Sağlıklı Aile Sağlıklı Çocuk ÇOCUK RUH SAĞLIĞI*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Çetinkaya, B., (2018). *Sevdiğinizize Bağlı mısınız, Bağınmı mısınız? Bağlanma Kuramı*. Pegem Akademi
- Çetinkaya, B., (2019). *Çocuğun Kişilik Gelişiminde Anne Baba Rolü*. Pegem Akademi.
- Çetinkaya, B., (2019). *Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Kendini Açma. İnsan İlişkileri ve İletişim Kitabı* (pp.136-155), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erk, A. B. (2022). *Akran Zorbalığı: Okullarda Akran Zorbalığını Önleme Çalışmaları ve Zorbalık Döngüsündeki Çocuklar İçin Uygulamalar*. Ekinoks Yayın Grubu.
- Eşkisü, M., Pişkin, M. Ve Gelibolu, S., (2014). Bullying and Victimization among Middle School Children in Ankara Turkey. International Conference on New Horizons, Paris.
- Gülaçtı, F., (2023). *Ben Zorba Değilim. Kişisel Sosyal Rehberlik Pratik Uygulama ve Etkinlik Kitabı* (pp.341-344), Ankara: Akademisyen yayınevi.
- Kağan, M. Ve Ciminli, A., (2016). Ergenlerde Sanal Zorbalık ve Mağduriyetin Cinsiyet Sınıf Okul Değişkenleri ve Kişilik Özellikleri ile İlişkinin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, (3)2, 14-34.
- Kağan, M. ve Ciminli, A., (2016). Ergenlerde Sanal Zorbalık ve Mağduriyetin Empati ile İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18)2, 1135-1150.
- Özen, Y., (2023). Studies On the Predictive Effect of the Relationship Between the Level of Compassion and Difficulty in Emotion Regulation On Peer Bullying. *Innovare Journal of Social Sciences (IJSS)*, (11)3, 1-23.
- Pişkin, M., (2002). School Bullying: Definition, Types, Related Factors, and Strategies to Prevent Bullying Problems. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice, (2)2, 531-562.
- Pişkin, M., (2006). Okul Şiddeti: Tanımı, Yaygınlığı ve Önleme Stratejileri. *Kamuda Sosyal Politika*, (1)2, 45-62.
- Pişkin, M., (2006). Zorbalığa İlişkin Yanlış Algı, İnanç ve Düşünceler. *Öğretmen Dünyası*, 317, 13-15.
- Pişkin, M., (2012). Akran Şiddetine Alternatif Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi. *Kamuda Sosyal Politika*, 19, 64-77.
- Tehseen, N. ve Pişkin, M., (2015). School Bullying Effecting Childs Mental Health. *The International Journal of Indian Psychology*, 2, 130-135.
- Yalnız, A. (2023). *Akran Zorbalığı Nedenleri ve Koruyucu Önleyici Müdahaleler*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

- Yavaş, H. ve Karakaya, M. (2023)., *Dijidrama ve Akran Zorbalığı-Sınıfta ve Ekranda Yaratıcı Drama*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Yaycı, L. ve Özşahin, M., (2021). *Peer Bullying in Preschool Students: Its Causes, Effects and Consequences. Educational Science Research, Theory* (pp.59-73), Livre De Liyon.

### **Film Önerileri**

1. Klass (The Class)
2. Mucize (Wonder) (2017)
3. Mean Creek
4. Bang Bang Sen Öldün (Bang Bang You Are Dead)
5. Siber Zorbalık (Cyberbully)
6. Onun Gibi Bir Kız (A Girl Like Her)
7. Akran Zorbalığı/Rehber (TRT Türk)
8. Akran Zorbalığı Nedir? Duymaya Hazır Mıyız? (TRT Türk)
9. Kabakçığın Hayatı (2016)
10. Parlak Buluşlar (2018)
11. Carrie (Günah Tohumu)

## Preschool Teachers Views and Practices on English Language Teaching

Tuba Yilmaz<sup>1</sup>

### Abstract

Foreign language education during the preschool years significantly contributes to the mental, cognitive, and social development of children. Empirical research indicates that language acquisition at this stage enhances children's understanding of their mother tongue, fosters abstract thinking abilities, and promotes cultural awareness. Given that young children possess a heightened receptiveness to language learning, instruction during this period allows for the natural absorption of a foreign language. Nevertheless, the effectiveness of such education heavily depends on the competency of educators and the suitability of the methods employed. The critical period hypothesis underscores that childhood represents an optimal phase for language acquisition due to the brain's high level of neural plasticity. During this developmental window, children are particularly adept at internalizing the phonological and syntactic aspects of a foreign language. Furthermore, employing naturalistic teaching methods—such as games, songs, and storytelling—has been shown to enhance the effectiveness of language learning at this age. Despite these benefits, concerns have been raised regarding the potential adverse effects of introducing a foreign language before children have fully established proficiency in their mother tongue. Therefore, foreign language education during the preschool years should be designed to complement and reinforce mother tongue development. In Turkey, foreign language instruction in preschool settings is predominantly offered by private institutions and remains limited within public schools. To address this disparity, it is vital to develop curricular frameworks aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and to invest in professional development opportunities for educators through in-service training programs. Preschool teachers, in particular, need to cultivate expertise in foreign language pedagogy, as their proficiency plays a pivotal role in the success of educational outcomes. In conclusion, incorporating

1 Öğr. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, tyilmaz@erzincan.edu.tr, ORCID: 0009-0007-6311-4338



foreign language education at the preschool level is a valuable initiative that supports children's cognitive and social growth. However, ensuring the effectiveness of such programs necessitates qualified educators, the application of appropriate teaching methodologies, and the alignment of curricula with children's developmental needs. There is an urgent need for further research and policy formulation to expand access to high-quality preschool foreign language education in Turkey and to enhance its overall efficacy.

## 1. Foreign Language Education in Preschool Period

There have been lots of studies to explain the phenomenon of learning or acquiring a foreign language in children and they are mostly based on a comparison of native language learning processes and theoretical approaches to foreign language learning. The child does not understand the meanings from the context in the acquisition of his / her native language. The child learns the words of the language based on the situations he / she experiences and the information he / she has acquired before. Communication between the family and the child begins before the child acquires the language. A functional communication system (which takes place from communication to word) is an important prerequisite for language acquisition. However, the meaning of language is reached in institutional education environment. These results are given below:

- Under the same conditions, children learn morphological, syntactic structures and words later than adolescents and adults. However, children can reach the highest level of learning.
- Some studies confirm that there is a critical period in learning morphology and syntax.
- Those who meet in foreign language and childhood and adolescence can be more effective in expression, emphasis and intonation skills.
- When the highest level of access is reached, early learning in foreign language learning can give better results.
- This result supports the critical period cycle in verbal production

How children learn a foreign language is dependent on many factors. Although it cannot be fully clarified, it is agreed that children have various preparatory characteristics in language learning. Especially age-related foreign language learning studies have been effective in determining the neural, cognitive, psychological and social characteristics of young children.

**1.1. Neural Characteristic:** The child's brain has neural flexibility until it reaches neural-physiological maturity. Neural flexibility in the speech

area of the brain enables children to acquire the full qualification of the phonological features of foreign language.

The task separation between the hemispheres is completed by about 10 years of age, during which the right hemisphere can undertake the functions of the left hemisphere. This is considered as the mutual support of a holistic activity that facilitates the learning of languages. Neural changes involving the first 10 years of life occur in the critical period. In this period, the human brain is ready to learn one or more languages (Edmondson, 1999; Ellis, 1994; Lighbown and Spada, 1999). After the critical period, languages are learned formally and with unnatural language speaking.

**1.2. Social-Psychological Feature:** After the critical period, young children benefit from appropriate socio-psychological conditions for language acquisition (Taylor, 2000 pp.321-333):

- Children need strong communication.
- The language they acquire is the basic communication tool of children.
- Children spend most of their time talking.
- Children easily determine their own speech pattern.
- Children have imitation skills.
- Children are not prevented from attempting to use incorrect words.
- Family members ignore the cute language mistakes of children and also enjoy them.
- The speeches are made in a concrete manner and in relation to the context.
- Knowledge of the language (s) and the world is among the basic activities of children (p.82)

According to Taylor (1999), the language(s) can be acquired in a non-formal manner and with natural competence, regardless of the language or languages.

**1.3. Cognitive Feature:** Learning in children takes place directly and automatically. Due to their cognitive characteristics, children are not aware of their learning. They have not yet acquired metacognitive abilities. They do not have conscious control of their abilities. In this context, children are open to another language. In other words, the social identity, which is not fully formed, is free from social factors and pressures; foreign voices and structures make it more open. However, in adolescence and adulthood, the

mental and spiritual disability which prevents the entry of language input into perceptual input, creates a negative direction in language learning. Early foreign language learning;

- Affects mental development positively.
- Contributes to the development of memory of the child.
- Gives the flexibility to think, language sensitivity and listening.
- Makes the child understand the native language.
- Allows the child to communicate with others.
- Opens the doors of other cultures.

Contributes to future education and work life (Center for Applied Linguistics [CAL], <http://www.cal.org/earlylang/benbi.htm>).

## **2. Importance of Foreign Language Acquisition in Preschool Period**

Foreign language learning at an early age improves understanding of the native language of the child and allows the child to communicate more easily with his / her environment. At the same time, foreign language teaching improves the child's thinking and flexibility, listening ability and sensitivity. It gives the child a broad linguistic prediction for the future education and training process. It also extends the angle of view because the human brain is like an empty plate at birth. Over time, the environment is seen with what is seen and heard. It is not the qualities and abilities that the child will be born and what nature he will be, but the environment and experiences in which he / she lives (Diken, 2012).

The child who learns a foreign language at an early age is more mature than his / her peers in psychological terms and in terms of academic success. In addition, foreign language learning makes a great contribution to children's mental development and socialization in society. Even though the children do not actively use the second language in daily life, even if they forget what they have learned, their curiosity towards the foreign language awakens and they realize that there is a different language and culture. As in bilingualism, it should be remembered that the native language should be taught very well while teaching the second language at an early age (Yıldız, 2015).

Krashen (1973) suggests that language development in children's brains begins around the age of two and continues until adolescence. If a child starts learning a foreign language during this phase, they can acquire it as effectively as their native language. According to Lambert (1972), if a

child who has already started acquiring their native language begins foreign language education without surpassing the critical age period, they become more resilient in their academic journey compared to their peers. This early introduction to a foreign language plays a significant role in enhancing children's cognitive development. Beydoğan (1998) asserts that a child's perception and engagement with the external world are intricately tied to the advancement of their cognitive processes. The progression of these cognitive processes fundamentally relies on interaction, with language serving as the primary medium enabling such interaction. Anşın (2006) highlights that early exposure to foreign language instruction enhances children's cognitive agility and improves their capacity for comprehension in their native language. Similarly, Sevinç (2003) argues that foreign language education for preschool-aged children can be effectively introduced after the age of five, once they have developed a foundational proficiency in their native language. The goal of this introduction is not to create significant linguistic distinctions but to help children acknowledge the existence of other languages and cultures beyond their own. To facilitate effective language learning, children should be exposed to a foreign language in a naturalistic setting. Language education during this stage should employ organic methods such as games, songs, and rhymes, complemented by technological tools. These approaches are particularly beneficial for fostering fundamental language development skills such as listening, imitation, and conceptual understanding, as emphasized by Dönmez et al. (1997).

According to Kara, Sharon, Lapkin, and Merrill Swam's (2004) research; it has been found out that second language education at preschool period does not disadvantageously impress the native language. It has been found that the children who have been educated in this way have come to an awfully great level in terms of both diegetic and perception in the second language (p.306). However, according to Kotil (2002), foreign language teaching at an early age may have negative effects on both native language and second language use of children because children at this age do not fully dominate the native language. When the child reaches a certain maturity in his / her native language, however, they can achieve success in learning foreign languages.

The linguists mentioned above believe that the problem-solving skills of children who learn foreign languages are remarkably strong. Teaching foreign languages at an early age enhances a child's intelligence and improves their understanding of their native language. In a likely manner, the sooner you begin learning an outside dialect, the simpler it is to internalize the dialect. Actually, the point of foreign language teaching in preprimary education

isn't to procure foreign language as the child learns his/her local language, but to donate mindfulness of the presence of language and societies (Mirici, 2001).

Erdoğan (2018) stated that language teaching had a positive effect on children's problem solving skills and those children who were learning a language performed more successfully than standardized students in mathematics, native language and social studies. He also suggests that children who learn foreign languages in pre-primary education have a very strong problem-solving ability. The beginning of the language-based interaction affects the development of the concept and gives it new dimensions.

Language is indistinguishably entwined with all mental process. Thinking, remembering, grasping, directing, and perceiving information are all mental exercises related to speaking and learning a language. Intelligence and language improve in a collinear direction and support each other. Therefore, the child's language development contributes to his / her mental development. According to Bloom (1989), based on the results of many studies, it is concluded that one of the most decisive predictors of the success of the child in the reading class of the first grade is the vocabulary that he developed before this class (preschool). Beginning of the interaction based on language affects the development of the concept and gives it new dimensions. With the introduction of the language, both the conceptual development that started earlier and the developing concepts are becoming more likely to be concepts that have social validity. During the learning of a new language, older children can grasp translation, word acquisition and grammar faster. However, it should not be forgotten that young children have the ability to develop an innate accent. In addition, it is known that foreign language learning at an early age increases the ability to think abstract in children more than the children who study in a single language. The development of this skill gives the child a high level of cognitive abilities such as concept advancement and assessment.

According to Aktaş and İşıgüzel (2013), in normal life conditions, every person acquires his / her native language as a language. This process, which is described as acquisition, develops as a natural process. However, those who try to learn a second or third language after the native language are now in the learning process and their work is not as easy as obtaining a native language, and it is unfortunately not successful when every person enters this process. The foreign language learned at an early age increases the limits of the child's perception of events and allows them to recognize different cultures. Recognizing different cultures, the child establishes relationships

between the foreign culture he / she knows and his / her own culture and makes comparisons and makes an effort to know his / her culture better.

Fröhlich-Ward (1997) suggests that the optimal age for children to begin learning a foreign language is when they are able to grasp the social rules necessary for learning within a community, which is typically around five years old in Europe. It is important to note that group-based learning plays a crucial role in helping children acquire a foreign language. The Ministry of National Education, along with applicable legislation, should ensure that children receive the knowledge, skills, attitudes, and behaviors fundamental to preschool education. Among these are:

- Explaining the subjects that will enable children to develop mentally, with examples from their daily lives, as children will understand.
- Helping the physical, mental and emotional development of children to make good habits.
- Directing students to various competition activities such as playing game , storytelling, discussion environment and singing
- Helping their hand skills through activities such as holding pens, teaching toys drawing, drawing and making models.
- Trying to understand and develop children's interests and orientations to give children imaginative, creative and critical thinking and communication skills.
- Helping children to trust themselves and move on their own.
- Organizing activities to improve children's physical development through common social behavior.
- Supporting language development through fairy tale, story, riddle, song and poetry.

### **3. Preschool Foreign Language Education in Turkey**

The evolving dynamics of international political, economic, and cultural interactions, driven by shifting global conditions, have rendered cross-border communication an essential necessity. In the foreseeable future, the extent of modernity is likely to be evaluated based on the ability to attain universality. This universality can be pursued through two pivotal avenues: the accumulation of cultural and scientific knowledge, and the facilitation of effective communication, which inherently underscores the significance of foreign language proficiency (Aktaş & İşigüzel, 2014).

Turkey is one of the first countries participating in the Council of Europe in 1950 and participated in all the work uninterrupted. One of the aims of the Council of Europe is to develop mutual understanding among European citizens of different cultures and to give all individuals the European identity. The Council, whose official language is English and French, declared the year 2001 as the Year of European Languages in order to achieve this goal and underlined the importance of using at least two or three of the various languages spoken in Europe for economic, social and cultural life. (Akalin & Rich, 2007). Hulstijn (2006) states that the official standard adopted by the European Union for every European citizen is sufficient knowledge of at least two languages. He underlines the need to establish national and international data networks, criticizing the fact that researches for the development of language acquisition remain mostly within national boundaries.

The importance of learning and teaching English in an integrated and changing world has been accepted by many of us as an indisputable fact. It is a good idea to learn a foreign language and to acquire a lot of information in a much shorter time, but the problem we face here is how the educators should understand how to teach the foreign language and how these people should determine well before and during education. (Gokdemir, 2005). Children's brain development for language begins around the age of two and progresses through adolescence. If a child is introduced to a foreign language during this period, they can acquire it with the same proficiency as their native language (Krashen, 1973). However, Vos (1997) suggests that for many years, the notion of teaching foreign languages to preschool children has been considered a misconception.

Recent studies indicate that the optimal period for a child to learn a foreign language is within the first three to four years of life. Anşın (2006) suggests that introducing foreign language instruction at an early age not only enhances a child's intelligence but also strengthens their ability to understand their native language. Moreover, a child who begins foreign language education during this critical early stage of mother tongue acquisition tends to outperform their peers academically in later years. This early exposure to learning a foreign language also plays a pivotal role in fostering cognitive development in children.

Linguists suggest that children who are exposed to foreign languages in preschool exhibit strong problem-solving skills (İlter & Sühendan, 2007). Similarly, Kara (1999) argues that introducing a child to a foreign language at an early age, especially through a cultural lens, can contribute to their



development as more tolerant, globally minded individuals with enhanced communication abilities. By comparing their own cultural values with those of other cultures, such children may grow into more resilient and well-rounded individuals. In essence, early foreign language education positively impacts a child's social, personal, and cultural growth.

In line with the belief in the importance of foreign language education, foreign language courses take place in many developed or developing countries' educational programs. In Turkish education system, children can learn one or two foreign languages. According to the decision no. 32 of the Board of Education on 30.03.2000 published in the Communiqué No. 2511 in April 2000 of the Ministry of National Education, programs supported by foreign language courses were implemented in preschool institutions carrying the desired characteristics together with the native language education program. This may create a need that preschool teachers should provide English education.

As stated in the 2004 action plan of the European Union, foreign language education in the member countries starts with primary school or kindergarten. However, training students in the 2012-2013 academic years so far in Turkey could meet only in the 4th grade foreign language (Bayyurt, 2012).

With the help of the 4+4+4 education system which was put into effect as of the 2012-2013 Academic Year, the starting age for primary school was reduced to 5 (on a voluntary basis); English education began to be given from the second grade. Therefore, a child who started school at the age of 5 began to meet in English at the age of 6. Within the framework of this reform, English education was re-planned to be taught from the second year with the new curriculum introduced in 2013. In the teaching process, a communicative and action oriented approach was adopted within the framework of the principles of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Bayyurt, 2012). Since 2018, the previous curriculum has been partially updated by taking the opinions and contributions of a wide population such as English teachers, universities and non-governmental organizations, and a framework has been drawn up to include the dimension of values education in line with the same philosophy and principles. In our country, English instruction begins in the second year of public schools, while in nearly all private schools, it starts from the first grade. Additionally, many pre-school education institutions gradually introduce English to their students (Yaman, 2018).

In order to make the education system successful, teachers need to have certain qualifications in terms of cognitive, affective and dynamic points because the attitudes of teachers, their sensory reactions to events, their habits and their communication with their students have an important role in shaping education. Teachers' perception of competence that they can accomplish a task successfully will help them to perform their profession in a motivated way. Teachers who have positive perception of competence will affect their students positively. According to Bandura (1986), self-efficacy perception provides belief that individuals can do the work necessary to perform the goals and perform within a certain framework. Self-efficacy is a belief system. It is seen that people with high level of competence spend more effort and steps with great determination to achieve their goals and succeed (Zimmerman & Schunk, 2003). In the study of Aktaş and İşigüzel (2014), self-efficacy of foreign language teachers towards foreign language teaching in early age is observed while their perceptions are moderate; Saraçoğlu and Varol (2007) determined that the pre-service teachers of physical education had a positive level of foreign language. In this study, it was tried to determine the attitudes of pre-school teacher candidates towards foreign language education.

#### **4. The Importance of Pre-school Teachers' English Level**

Early childhood foreign language learning is a very important for children. A teacher is the only person who can communicate with the child in the process of foreign language teaching. Therefore, every expression used by teachers in this process takes a very important place. The influence of the preschool teacher in organizing the child's environment and learning is very important. The fact that the preschool teacher cooperates with everyone who may contribute to the foreign language directly affects the achievement of the child. The preschool teacher should be able to use the general, linguistic and cultural knowledge about foreign language effectively (Topaloğlu, 2012).

Preschool teachers play an important role in the acquisition and development of foreign language. There are some tasks that preschool teachers may help students to complete during their foreign language learning process. These tasks include; helping children develop language learning strategies, enabling children to use foreign language in a correct, comprehensible manner, improving children's listening and monitoring skills, improving children's speaking skills, improving children's reading skills, developing children's writing skills, developing children's writing skills (Aktaş and İşigüzel, 2014).

The growing recognition of the importance of teaching English to preschool children as a critical component of their overall development has highlighted the need for appropriately qualified educators in this field. However, recent research indicates a significant gap between the demand for qualified foreign language teachers for young learners and the requirement for these teachers to possess specialized skills in early childhood education. These studies emphasize the necessity of ensuring high standards in early foreign language instruction, despite persistent misconceptions suggesting that educators working with young children do not necessarily require expertise in teaching English (Dagarin Fojkar and Skubic, 2017).

In Slovenia, it is a prerequisite for pre-school educators to possess a bachelor's degree in order to teach English to children aged 1 to 5 years, as well as to those in the first year of primary education (approximately six years old). Despite this requirement, the majority of these educators lack specialized training in teaching foreign languages. The expected proficiency level in the foreign language, predominantly English, corresponds to the B2 level stipulated for the secondary school graduation examination. Presently, in-service training programs have been implemented to provide formal certification for teachers aspiring to instruct English to preschool-aged children and those up to 11 years old. These professional development programs emphasize both the enhancement of language proficiency among pre-school teachers and the pedagogical strategies pertinent to foreign language instruction. Spanning 660 instructional hours and equivalent to 60 ECTS credits, these training initiatives are aimed at equipping educators with the necessary skills and knowledge for effective English language teaching.

However, a small number of preschool teachers can complete the program because the program is very difficult. There is no official foreign language education given to preschool teachers in Slovenia. During university education, they have the right to choose elective courses with only 4 ECTS (60 interview hours) to improve their English language skills. As a result, most preschool teachers are unable to teach English effectively in the preschool period due to lack of grammar and methodological knowledge.

Research shows that almost half (47.5%) of kindergartens in Slovenia offer foreign language teaching to children and this number has increased over the past seven years. Teachers providing foreign language education in preschools are still the majority. And there are foreign language teachers who teach foreign languages once a week. However, these teachers do not have any knowledge about pre-school education programs. Accordingly, it is

necessary to train preschool teachers as experts in both foreign languages and early language teaching methodology and also in line with the kindergarten curriculum which is ideal (Dagarin Fojkar & Skubic, 2017).

Thus, the example from Slovenia given above is mostly the case in the countries where English is not the mother tongue. However, in such countries, students should start learning English at a very early age so that they can reach a level that they can speak English as good as a native speaker. Learning English at an early age would also provide them with the ability to improve their multitasking skills and academic success. Thus, all developing countries including Turkey should develop curriculums which include English lessons at pre-school period and in-service trainings should be given to pre-school teachers so that they can gain the ability to teach English to their pre-school students.

### **5. Preschool Teachers and English in Turkey**

Foreign language teaching at an early age is a very sensitive process as it is the first step of starting a foreign language for students. In this respect, the preschool teacher has an important foundation. Preschool teachers face a class full of students with different cultural and linguistic backgrounds, needs, learning styles and strategies at pre-school level as in any age group. In Turkey, some of the problems that these preschool teachers face while teaching English are not having enough language teaching abilities and necessary hardware. As foreign language teaching at an early age differs from other age groups in terms of physiological, psychological, mental, cognitive, social and cultural aspects, teachers who will teach them foreign languages should be raised more specifically (Aktaş & İşıgüzel, 2014).

Adequate and effective foreign language teaching in primary and secondary education except very few foreign schools and private colleges is not seen in Turkey. With the beginning of eight years of uninterrupted education, foreign language teaching has been reduced to earlier ages. Teaching foreign language from fourth grade is also insufficient (Topaloğlu, 2012). Looking at the situation and developments in Turkey, so consistently great problems in the teaching of foreign languages seems to be taking place. First of all, it is not known by the parents and teachers that the answer to many questions such as the beginning of this training, the content of the training program given later, and the methods by which this content should be determined (Sinanoğlu, 2002).

In a study conducted by Bezcioglu in 2013, foreign language teachers working in pre-school institutions were asked to determine their views on

the aim of early foreign language learning; the students' self-reports about the planning, implementation and activities of measuring foreign language learning, the difficulties they face and the methods of coping with these difficulties. For this purpose, interviews were conducted with a total of 20 participants, 11 of whom had taken courses on foreign language teaching and nine of them did not take courses. According to the findings of the study, the primary aim of language teaching at an early age was to enable children to become aware of another language.

Besides, lack of knowledge about child development and classroom management was the biggest problem faced by participants during planning, application and measurement. In order to cope with the problems they faced in planning and practice, the participants mostly consulted their colleagues and benefited from various sources. However, they did not care much about dealing with the problems faced by children in assessing foreign language learning. In the light of these findings, it was determined that teachers should work in cooperation with all educational stakeholders to support the developmental characteristics of young children, in particular, through training and studies and to improve the quality of language learning at an early age.

With the improving technology, the significance of a second language in the world has revealed the need to determine why and how the current situation regarding second language in Turkey at the moment is. The studies on the current situation in the second language are also insufficient. In Turkey, there are the problematic natures of English lessons at public schools located in the preschool institutions. Most of the preschool teachers indicate that teachers who are studying in the Faculties of Education should be educated about the process and methods related to teaching foreign languages.

## 6. Preschool Teachers' Views on English learning

Today, learning a second language / foreign language is accepted as the requirement of the age. In our country, it is on the agenda that foreign language education is included in the preschool period. Many studies on this subject have been found in the literature review about foreign language teaching in preschool education and those studies will be mentioned below.

Küçük (2006) conducted a research about English teachers in the preschool period, English teachers, school principals, preschool teachers and families at an early age, their approach to English education, their views and expectations on this issue, the advantages and disadvantages of foreign language education at an early age study on issues such as a study it is

made. The study was carried out in Seyhan district of Adana province with a total of 274 people including families whose children were educated in 8 private schools and 8 public schools, 13 school administrators, 34 preschool teachers and their children. In the study, it was found that educators and families think that English education should be useful and necessary in the pre-school period.

İlter and Er (2007) examined the role and importance of foreign language in preschool education. Some public and private schools' parents and teachers' opinions were taken in Antalya. Teachers and parents were found to have a positive attitude towards foreign language teaching in preschool education.

In a study by Aytar-Güngör and Öğretir (2008), the views of 350 parents and 140 teachers about foreign language education given in preschool education institutions were examined according to some variables. Beginning of foreign language education at an early age indicated that more than half of the teachers would have a positive impact on the child's mind-language development. However, this study argues that teaching foreign language to children without learning their mother tongue fully will have negative effects on personality structure and social development of children.

In the study conducted by Tarım (2012), pre-service teacher candidates' opinions on multilingual education were examined and their awareness and knowledge levels were investigated. The study was carried out with 15 preschool teacher candidates. The data obtained from the interviews were examined in detail and the opinions of the prospective teachers on multilingual education were presented. Based on the results of the research, suggestions were made about reshaping teacher training programs within the framework of multilingualism and the provision of both theoretical and practical course support to prospective teachers in order to educate teachers who can meet the needs of children from linguistic minority groups.

Ateş (2015) made a research about students in the preschool period in which the views of English teachers, school administrators and preschool teachers about the necessity and justifications of foreign language education in preschool period should be taken into consideration and why they should be taught in English in the pre-school period; preschool children can learn what they are looking for. 50 preschool teachers, 50 English teachers, 50 foreign language teachers and 50 teachers in schools in six districts of Istanbul; a total of 100 managers, and 50 children who have learned English in the preschool and 50 who do not learn; a total of 100 students were employed. In this study, a large proportion of teachers, managers and

mothers mentioned that foreign language teaching is considered necessary in the preschool period and the biggest reason for the teaching of foreign language is that 'young age can learn the nature faster, easier and lasting' as described. The group, which does not require foreign language in the preschool period, declared that it is not the appropriate age for foreign language learning.

In the study of Bolat (2015), the opinions of 10 preschool, 10 Turkish and 10 foreign language teachers working in the city center of Adana were taken. Their students were in the the 4-6 age group learning foreign language. As a result of the research, it was found that teachers were positive to four-six age group children in terms of teaching foreign language and there were no differences between preschool, Turkish and foreign language teachers.

Karakuş (2016) mentioned that 20 preschool teachers working in public and private kindergartens attached to MEB and their families in Aydın city center were interviewed in order to examine the views of parents and teachers on foreign language education in preschool education institutions. According to the results of the study, the majority of parents stated that all of the teachers thought that children should receive foreign language education in preschool education institutions and that this education was sufficient. More than half of the parents stated that it was appropriate for children to start learning a foreign language at three to four years of age and that foreign language education at an early age was easier and faster, and that children could learn foreign language better at a young age. The teachers found out that foreign language education is necessary because it will be permanent when children learn at an early age and that education should be given by a foreign language teacher.

In the study conducted by Güngör and Ramazan (2017), the opinions of preschool and English teacher candidates on the teaching of English in early childhood, which has an increasing importance in recent years in many preschool institutions, especially in private institutions, were taken. The research was carried out with 80 preschool teacher candidates and 76 English teacher candidates who were in the last year of Marmara University. The results of the study showed that the candidates participating in the research from both departments are unsure about the way in which foreign language education should be followed and what methods should be used although they are aware of the importance of foreign language education at the early ages. In addition, prospective teachers stated that teacher training programs should be rearranged in order to provide foreign language education at an early age. The findings of the research have shown the necessity of putting courses



related to foreign language education at early ages to the departments of Pre-School and English Language Teaching of Universities.

## 7. Conclusion

Foreign language education during the preschool period holds significant potential for enhancing children's cognitive, social, and linguistic development. Empirical evidence supports the notion that early exposure to a foreign language positively impacts abstract thinking, memory, cultural awareness, and even proficiency in the native language. The critical period hypothesis highlights the heightened neural plasticity in young children, making this developmental phase optimal for language acquisition. Naturalistic teaching methods such as games, songs, and storytelling further enhance the effectiveness of foreign language instruction at this age.

However, the success of preschool foreign language education is contingent upon several factors, including the qualifications of teachers, the appropriateness of teaching methodologies, and the alignment of curricula with children's developmental stages. The role of preschool teachers is particularly vital, as their linguistic proficiency and pedagogical expertise directly influence educational outcomes. Despite the benefits, concerns persist regarding the potential interference with native language development if foreign language instruction begins too early or is poorly implemented.

In Turkey, foreign language education at the preschool level is predominantly offered by private institutions, with limited availability in public schools. This disparity underscores the need for comprehensive policy reforms, including the integration of foreign language education into public preschool curricula and the provision of in-service training programs for educators.

Research indicates that early foreign language education not only fosters linguistic competence but also contributes to broader educational and personal development. Nevertheless, challenges such as insufficient teacher training, lack of specialized methodologies, and limited access to resources remain significant barriers. Addressing these issues requires collaboration among policymakers, educators, and stakeholders to create a robust and inclusive system for preschool foreign language education.

In conclusion, while early foreign language education offers numerous benefits, its implementation must be carefully planned and supported by qualified educators, appropriate methodologies, and well-structured curricula. Further research and investment are essential to expand access to high-quality programs and to maximize their efficacy in Turkey and other non-native English-speaking countries.

## References

- Aktaş, T., & İşigüzel, B. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 25-39. Retrieved from <http://www.ijlet.com/DergiTamDetay.aspx?ID=65>.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20. Retrieved from [http://zgefdergi.com/Makaleler/1680226743\\_06\\_02\\_Ansin.pdf](http://zgefdergi.com/Makaleler/1680226743_06_02_Ansin.pdf).
- Ateş, D. (2015). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil uygulamaları ve bu konudaki öğretmen, yönetici ve ebeveyn görüşleri. (Msc. Thesis, İstanbul Marmara Üniversitesi).
- Aytar-Güngör, A. (2008). Toplumsal ve duygusal gelişim. *Eğitim Psikolojisi (Edit: A. Ulusoy)*.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. Yabancı Dil Eğitim Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, 97-107. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/258112407\\_444\\_Egitim\\_Sisteminde\\_Erken\\_Yasta\\_Yabanci\\_Dil\\_Egitimi](https://www.researchgate.net/publication/258112407_444_Egitim_Sisteminde_Erken_Yasta_Yabanci_Dil_Egitimi).
- Beydoğan, H.Ö. (1998). *Çocuklarda Kavram Öğrenme ve Kavram Öğretme*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bezcioglu, İ. G. (2013). Okulöncesi Kurumlarda Görev Yapan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Dil Öğrenimi ve Bu Konuda Karşılaştıkları Zorluklar Hakkındaki Özbildirimleri (Msc. Thesis, Middle East Technical University).
- Bolat, E. Y. (2015). 4-6 yaş grubu çocuklarda yabancı dil öğretimi hakkında öğretmen görüşleri. *International of Languages Education and Teaching*, 1(1), 706-722. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tujped/issue/32340/369997>.
- Dagarin-Fojkar, M., & Skubic, D. (2017). Pre-service preschool teacher's belief about foreign language and early foreign language in Slovenia. *CEPS Journal*, 7 (4), 85-104.
- Dönmez, B, N. Abidoğlu, Ü. Dinçer, Ç. Erdemir, N. Gümüşçü, Ş. (1997). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri*. Ankara: Sim Yayıncılık.
- Edmonson, V. (1999). *Twelve Lectures on Second Language Acquisition: Foreign Language Teaching and Learning Perspective*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit learning of languages.
- Erdoğan, F. (2018). Okulöncesi çocuklarda yabancı dil olarak Fransızca eğitimi. (Msc. Thesis, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi).

- Gökbayrak, Ş. (2008). ULUSLARARASI GÖÇ VE KALKINMA TARTIŞMALARI: BEYİN GÖÇÜ ÜZERİNE BİR İNCELEME. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(03), 65-82.
- Güngör, B., & Ramazan, O. (2017). Okulöncesi ve İngilizce öğretmen adaylarının erken çocuklukta İngilizce öğrenimine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 48, 479-492. Retrieved from <http://www.asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=12336&Detay=Ozet>.
- Hanušova, S., & Najvar, P. (2006). *Foreign language acquisition at an early age*. Proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University. Retrieved from <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/hn06.pdf>.
- Haznedar, B. (2003). Missing surface inflection in adult and child L2 acquisition. In *Proceedings of the 6th generative approaches to second language acquisition conference (GASLA 2002)* (pp. 140-149). Cascadilla Somerville, MA.
- Ioannou-Georgiou, S. (2015). Early language learning in Cyprus: voices from the classroom. In S. Mourao & M. Lourenco (Eds), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice* (pp. 95–108). Abingdon: Routledge.
- İlter, B. & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30. Retrieved from [http://www.kefdergi.com/pdf/15\\_1/21.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/15_1/21.pdf).
- Kara, Ş. (2004). Anadil Edinimi Ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 295-314. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935661.pdf>.
- Karakuş, H. (2016). Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimi Verilmesine İlişkin Anne- Baba ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 7-19. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/issue-full-file/22946>.
- Kotil, Ç. (2002). Yabancı Dil Eğitimi. *Çocuk ve Aile Dergisi*, 47, 11-13. Retrieved from <https://dergipark.gov.tr/uploads/issuefiles/ef4e/cb5c/b822/58088d51385cd.pdf>.
- Krashen, S. (1973). *Lateralization, Language Learning and Critical Period: Some new Evidence*. *A Journal of Research in Language Studies*, 23(1), 63-74. doi:10.1111/j.1467-1770.1973.tb00097.x
- Küçük, M. (2006). Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri, (Msc. Thesis. Adana Çukurova Üniversitesi).
- Lambert, W. E. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundation of language*, New York: John Wiley and Sons.

- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mirici, İ.H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Nikolov, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All shades of every colour: an overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95–119. doi:10.1017/S0267190511000183
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). Okul öncesi eğitimi. *İstanbul: Milli Eğitim Basımevi*, 18.
- Portikova, Z. (2015). Pre-primary second language education in Slovakia and the role of teacher training programmes. In S. Mourao & M. Lourenco (Eds.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice* (pp. 177–188). Abingdon: Routledge.
- Rokita-Jaśkow, J. (2013). *Foreign language learning at pre-primary level: Parental aspirations and educational practice*. Krakow: Pedagogical University Press.
- Roth, G. (1998). *Teaching Very Young Children Pre school and Early Primary*. London: Richmond Publishing.
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sığırtmaç, A., Özbek, S. (2009). Okulöncesi dönemde ingilizce eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 107-122, Retrieved from <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/49339-20090602102013-08-okuloncesi-donemde-ingilizce-egitimi.pdf>.
- Sinanoglu, O. (2002). *Bye Bye Türkçe*. İstanbul: Otopsi Yayınevi.
- Tarım, Ş.D. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (2), 589-609. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/63467>.
- Taylor, I. (1999). *Psycholinguistics, Learning and Using Language*. New Jersey: Prentice Hall
- Topaloğlu, Y. (2012). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanılması. (Msc. Thesis, Adana Çukurova Üniversitesi).
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *RUMELİDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 161, 161-175. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/rumelide/issue/36662/417491>.
- Yıldız, C. (2018). Okulöncesinde yabancı dil öğretiminin önemi. *Eğitim ve Rehberlik Makaleleri*. Retrieved from <https://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/17365-okul-oncesi-donemde-yabancı-dil-ogretiminin-onemi.html>.



## Eğitimde Yapay Zekâ Kavramının Tarihsel Gelişimi

Zafer Gündüz<sup>1</sup>

### Özet

Son yüzyılda insan yaşamına girmiş ve insan yaşamının vazgeçilmez bir yanını tutan yapay zekâ ve bu teknolojiye bağlı araçlar günümüzün bir realitesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Gündelik hayatın içerisinde sıklıkla karşılaştığımız yapay zekâ sistemleri sayesinde, insan yaşamının gündelik süreçleri daha hızlı, rahat ve konforlu hale getirilmektedir. Henüz erken çocukluk çağında olduğu düşünülen bu teknolojik ilerlemenin geleceğinin nasıl olacağı ise bir sosyal bilimsel sorun olarak önümüze çıkmaktadır. Birçok bilim insanının teknolojik ilerlemenin insan yararına olduğu gibi zararına da bazı içeriklere sahip olduğu hususunda açıklamaları olmaktadır. Bununla birlikte bir realite olarak yapay zekâ ve yapay zekâ destekli donanımlar, araçlar insan hayatının her alanında bulunmaktadır ve öngörüldüğü biçimde bu ilişki daha da ilerleyecektir. Bu çalışma bir bütün olarak yapay zekanın, akıllı teknolojilerin ve makineleşen dünyanın kısa bir tarihi betimlemesini yapıp özelde ise yapay zekanın eğitim alanında kullanılış biçimine değinecektir. Özgün bir çalışma olması maksadı ile ise ülkemizde yapay zekâ kullanımının eğitim alanına yansımaları değerlendirilecektir. Bu süreç içerisinde pedagojik olarak bu tür teknolojilerinin insanın davranışsal ve bilişsel gelişimine etkisi üzerine değerlendirme yapılacaktır.

### Giriş

Yapay zekâ tabanlı sistemler ve donanımlar insan yaşamına birçok farklı alanda katkı sunmaktadırlar. Ekonomik karşılığı olduğu gibi, yaşamı hızlandırma, yapılacak her türlü işlemi karmaşık halden basit hale getirme, insan kaynaklı hataları giderme, insan ediminin zorlanacağı işlemleri gerek fiziksel gerekse de bilişsel, analitik işlemleri gerçekleştirebilmektedirler. Bu çalışmada kısaca değineceğimiz bu olanaklarının yanında sayısız birçok

1 Arş. Gör. Dr., zafergunduz62@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2486-0780>

hususla etkin bir şekilde yaşama katkı sunan yapay zekâ sistemleri sayesinde insan yaşamı tüm tarihsel süreçler boyunca elde ettiği başarının üstünde bir olanağa sahip olmaktadır. Bilim felsefesi açısından insanlığın dünya içinde varolma çabası süresinde elde ettiği tüm bilgi ile son yirmi yılda elde ettiği bilginin kapsadığı hacim düşünüldüğünde son yirmi yılda elde edilen, depolanan ve keşfedilen bilginin belirgin bir fark ile ağırlığa sahip olduğu iddia edilebilir. Öyle ki teknolojinin devreye girdiği her edimde hiçbir bilginin kaybolmayıp depolandığı ve bir yapay zekâ tarafından kullanıldığı akılda tutularak düşündüğümüzde bu bilgilerin devasa boyutları daha iyi anlaşılacaktır. Ebettteki çağımız bu anlamında bir bilgi çağı olmaktan ziyade bir enformasyon çağı olma yolunda ilerlemektedir. Nitekim artık insan üretimine ve tüketimine dayalı sistemlerin tercih ettikleri iş gücünün akıllı makineler olduğu göz önüne alınması gerekmektedir. Zira elde edilen bilgi birikimi ve enformasyonun kullanım alanına çekilmesi ve dönüştürülmesi işini yapay zekâ sistemleri tek başlarına üstlenmektedirler (Glikson, 2020; Zizek, 2012).

İnsana dayalı olan ucuz iş gücü ekonomisi, yapay zekâ donanımlı makineler tarafından yerle bir edilmeye doğru ilerlemektedir. Ucuz iş gücü amaçlı üretimlerde robotik teknolojiler daha fazla kullanılmakta ve insan unsuruna dayanan giderler azaltılmaktadır. Bununla birlikte ucuz iş gücünde insana ihtiyaç azalırken nitelikli iş gücünde ise insanın konumu hala ağır basmaktadır. Henüz nitelikli iş gücü olarak sürece dahil olamayan yapay zekâ tabanlı donanımlar, çağımızda insana verilen değerın dönüşümüne bir etki verememektedirler. Yine de büyük üretim süreçlerinde büyük oranda yapay zekanın önemi kendisini göstermektedir. Bu açıdan insanın üretim süreçlerindeki önemi azalmakta ve buna bağlı olarak da insana verilen değer de günden güne önemli ölçüde ağırlığını kaybetmektedir (Acemoğlu, 2020).

Dolayısıyla yapay zekanın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması sürecinin bir varolan ve varlık olarak insana gerek değer gerek epistemolojik gerekse de ontolojik olarak etkisi bulunmaktadır. İnsan üretimi olmasına rağmen ondan daha akıllı, daha hatasız ve daha kullanışlı bir üretim olan yapay zekâ donanımlı teknolojiler insanın varlığının da sorgulanmasına neden olmaktadır. İnsanlar arası ayrımın artmasına neden olan ve sınıfsal ayrışmalara da neden olan bu ilerleşimin felsefi olarak ayrıca ele alınması gerekmektedir. Bu çalışma bu bağlamda insan olmanın ne demek olduğuna doğal zekâ ve yapay zekanın ne olduğuna ve nasıl anlaşılması gerektiğine yeri geldikçe değinmeye özen gösterecek ama ana sorun olan eğitim yapay zekâ ilişkisinden bağımsız koparmayacaktır. Böylece yapay zekâ ve eğitim ilişkisi daha iyi anlaşılır olacaktır (Sucu, 2019).



Zira eğitimin öznesi ve konusu insan olmakta ve bu sürecin tüm bileşenlerinin ana eksenini bireyin bilişsel ve davranışsal, biyolojik ve psikososyal gelişim basamakları da göz önünde tutularak ele alınacak biçimde yapay zekanın değerlendirilmesi gerekmektedir. İnsan yaşamının her noktasında bulunmasından kaynaklı ayrıca bir devlet politikası da olan yapay zekâ sistemlerinin geleceği ve etkisi konusunda en güncel örnek G-7 zirvesinde ana başlıklardan birinin yapay zekâ olması gösterilebilir. Bu başlık altında eğitim, ekonomi, silah teknolojisi, siber savaşlar ve özelden insanlığın ve bir varlık hasebi ile insanın geleceği tartışılmıştır. Dolayısıyla devletlerin kalkınma ve strateji kararlarında ve planlarında yapay zekanın önemli bir başlık olması gerekmektedir. Devletlerin geleceği, o devletin vatandaşlarının ekonomik, sosyal, siyasal ve eğitimsel ilerleyişine bağlı olduğu göz önüne alınmalıdır ve bu açıdan eğitim sistemlerinin yapay zekâ içeriklerinin nasıl, ne düzeyde ve hangi içerikle zamanlaması da göz önüne alınarak verilmesi gerekmektedir. Bilginin aktarılması, üretilmesi ve işlenmesi sürecinin bir tarafı olan dijital dünyanın zenginleşen içeriğinin aktif ve efektif bir şekilde bireye sunulması bir eğitim politikasının ve planının parçası olması gerekmektedir. Yapay zekâ tabanlı sistemlerinin gelişmesinin sonucunda dijital ortamlara aktarılan bilgi edinim ve kullanım süreçleri ile beraber dijital okuryazarlık, vatandaşlık, yenilikçi ve yaratıcı düşünme becerisi gelişimi, eleştirel düşünme becerisi kazanımı, hızlı ve rasyonel karar verebilme becerisinin nitelikli hale getirilmesi süreçleri de gelişmektedir (Ümütlü, 2021).

Tarihsel eğitim sürecinin bir parçası olan kalem-kağıt, kara tahta ve sınıf ortamları da bu dönüşümden payını almaktadır. Ülkemizde FATİH projesi kapsamında hemen hemen birçok okulda akıllı ve dijital tahtalar kullanılmaktadır. Sanallaşan eğitim içerikleri ile beraber birçok eğitim materyaline sınırsız biçimde online olarak erişilmekte ve ayrıca yapay zekâ sistemleri desteği ile eğitime yardımcı olacak programlar üretilmektedir. Eğitim içerikleri de böylece çeşitlenmekte ve öğrencinin farklı becerilerini hedefleyecek biçimde dönüşmektedir. Dönüşen eğitim süreci ve içeriği nedeni ile birey eğitim için gerekli olan materyali gerçek dünyadan ziyade sanal ve online sistemlerden almaktadır. Hemen hemen her gün artan bu sanal içerikler hedef kitlesi olan öğrencilere daha iyi ve nitelikli içerikler oluşturabiliriz mantığı ile derinlemesine gelişim sergilemektedirler (Talan, 2022).

Günümüz teknolojisinin gelişiminin bu derece hızlı oluşu birçok düşünürün aklına bazı sorular getirmektedir: Bu kadar hızlı ilerleyişin bir sınırı olacak mıdır ya da yapay zekâ insan ile kıyaslandığında, insandan daha mükemmel bir varolan olma şansı var mıdır ve insan türünün yok olmasına vesile olacak mıdır? Bu tarz sorular daha sıklıkla karşımıza çıkmakta ve

toplumlarda tedirginlik üretmektedir. Günümüz dünyasında insanın yerini birçok alanda yapay zekanın alması, insanlar arası iletişimin arasına da yapay zekanın girmesine neden olmakta ve tabii bir şekilde insana ne kaldı sorusunu akla getirmektedir. Şimdilik bu hususta genel yargı yaratıcı düşünme, hızlı karar verebilme, özgün bir fikir üretebilme, yeni bilgi sentezleyebilme, sanatsal ve estetik tavır alabilme, daha da önemli şekilde hayal kurabilme ve felsefi düşünebilme becerisinin henüz yapay zekâ tarafından kopya edilemediği ya da başaramadığı üzerine kurulu olmaktadır. Oysa yapay zekâ destekli sistemler ve programlar sayesinde eğitim ve öğretim uygulamalarında bireylerin eleştirel düşünebilme, yaratıcı ve üretken becerileri ilerletilmektedir. Ayrıca teknolojik açıdan gelişen eğitim sistemleri sayesinde yeni eğitim modelleri üzerine çalışmalar yapılabilir. Bilginin dijitalleşmesi bu alanda farklı yaklaşımları tanıyabilmemize ve keşfedilmemize olanak sağlamaktadır. Sağlık alanında yaşanan ilerlemeler de bu süreci en iyi biyolojik zamanlamayı öngörececek biçimde desteklemektedir. Klasik eğitim sisteminin üzerinde şekillendiği yapısal eğitim modelleri ve öğretmen merkezli eğitim süreçlerinin dönüştüğü bu ilerleyiş eğitim alan bireyi merkeze yerleştirmiştir. Böylece öğrenim gören bireyin bireysel özelliklerine dayanan özelleştirilmiş eğitim içerikleri, eğitim sürecinin ana modeli olmuştur (Acemoğlu, 2020; Akça, 2023).

Eğitim modelleri teknolojik gelişimin de etkisi ile klasik eğitim sistemini revize etmiş ya da terk etmiş ve yaratıcı, yenilikçi hayal gücü yüksek, özellikle de teknoloji alanında temel becerileri kazanmış bireyler yetiştirme çabası içerisine girmişlerdir. Süper güç olarak ifade edilen devletler ve yöneticileri de geleceği yapay zekâ teknolojisine hâkim olan devletler tarafından şekillendirileceği kanaati ile eğitim sistemlerinde ve meslek edindirme aşamalarında kendi genç kitlelerini yönlendirmektedir. Bir bütün olarak akıllı robotların ve yapay zekâ programlarının gelişmesi nedeni ile sadece eğitim modelleri değişmemiş, eğitim içerikleri zenginleştirilmiş ve bireyselleşmiş eğitim içerikleri oluşturulmuş, birey merkezli eğitimin önemi artmıştır. Böylece insan profili de değişmiştir. Modern eğitim sisteminde yapısal dönüşümler ve klasik gelişim içerikleri ile yetiştirilen bireyler bu yeni süreç içinde daha yaratıcı, efektif ve dinamik bir şekilde yetiştirilmeye başlamıştır. Nitekim belli kalıplar eksenli yetiştirilen bireylerin yerini sanatsal ve hayal gücü yüksek, özgüvenli bireyler almıştır. Yeni eğitim materyalleri ve programların da yardımı ile bireylerin bu gelişim istekleri motive edilmiş ve bireysel performans takibi sağlanmış, bireye uygun olacak şekilde eğitimin verilmiş biçimi şekillendirilmiştir. Eğitimin nitelikli ve istendik davranış kazandırma maksatlı bir süreç olduğu göz önüne alındığında yapay zekâ destekli sistemlerin buna katkı sunacağı mevcut gelişmelerden açıkça

gözükmektedir. Akıllı makinelerin dünyayı ele geçireceği ya da insan türünü yok edeceği gibi fütüristik ve komplo içeren teorileri bir yana bırakılırsa makinelerin insan yaşamına katkısı kabul edilmesi gereken bir gerçektir (Gürlek, 2024).

### Yapay Zekâ Kavramının Tarihsel Gelişimi

Akıllı makineler çağında olduğumuzu kabul ettiğimiz çağımızın büyük anlatıları ve sorunları birçok düşünürün önemli bir konusu olmaktadır. Bu tür sorular günümüzün önemli sorunları olsa da yaşamın devamlılığı ve ilerleyişinin şekillenişinde büyük desteği olan akıllı teknolojilerin hayatımıza girişinin tarihsel bir arka planı bulunmaktadır. İnsana dair antropolojik tanımlarda bulunan insanın alet yapabilme becerisine sahip oluşu dikkate alınırca makinelerin tarihi oldukça eskiye gitmektedir. Basit aletlerden başlayan bu tarihin makineleşme ve akıllı makinelere evrilen sürecinin bir tarihi bulunmaktadır. Bu sürecin başat bir yerinde duran akıllı makineler ve yapay zekanın ise tarihi oldukça yenidir. Yüzyıllık bir geçmişe sahip olan akıllı makinelerin yapay zekâ (artificial intelligence, AI) biçiminde dönüşümü ise ortalama 40-50 yıllık bir geçmişe sahiptir. Yine de yapay zekâ sistemlerinin eğitimde kullanılması ise daha yakın bir tarihe gelmektedir (Haenlein, 2019).

Yapay zekâ ile alakalı hem felsefi hem de bu teknolojinin nasıl bir içeriğe sahip olduğunu araştıran ilk sorgulama Alan Turing tarafından dile getirilmiştir (Turing, 1950). “Makineler düşünebilir mi?” sorusu ile gündeme gelmiş olan bu kavramın soruşturulması neticesinde teknolojinin hedefinin ne olduğu ve bu hedefe uygun içeriğin nasıl kurulacağına dair ilgililerine ipucu vermektedir. Sorudan da anlaşıldığı üzere makineleşmenin geleceğinden beklenti onların insan olmaya dair bazı özellikleri kazanıp kazanamayacağı üzerine kuruludur. Bu her ne kadar bilgi ile ilişkili bir soru olsa da esasında ontolojik bir zemine yerleştirilmeye çalışılan bir başlangıç bulunmaktadır. Zira insan varlığının en temel özelliği belki de diğer canlılardan ayrıklaşmasını sağlayan en temel özelliği onun akıl sahibi olması yani düşünebilmesidir. Nitekim sorunun sorulduğu yıllarda insanın düşünebilme olanağı onun diğer canlılardan ayıran hem biyolojik bir anlamda da teolojik bir özelliktir. Bu bağlamda insan dışı bir varolan olan, ki insan üretimi olan bir nesnenin, makinenin akıl sahibi olması veya düşünebilmesi veya kültür inşa edebilmesi büyük bir hedefi içinde taşımaktadır (Young, 2002; Heidegger, 2021; Karşlı, 2018).

Özne olarak insanın doğaya ve kendi varlığına egemen olabilmesine ve kendi başına tanrısal bir destek de almadan bir makineye düşünebilme olanağı vermesi, bu hedef üzerinden ona bir logos katabilmesi, insanı ve

felsefi açıdan özneyi varlık alanının tepesine yerleştirmeye yeten bir içeriğe sahip gibi gözükmektedir. Bu hedefin gerçekleşebilmesi bir problem alanı iken bu şekilde bir hedefi kendisine sorumluluk olarak alabilmesi öznenin varlığının varlık'a dair ontolojik hassasiyetini göstermektedir (Zizek, 2012; Yazıcı, 2018; Young, 2002).

Bu sorunun, makinelerin düşünemesinin olanağının, Turing'in soruyu sorduğu zamanlarda pek gerçekçi görünmemekle birlikte günümüzde olabirliğinin yaygın şekilde kabul edildiği de bir gerçekliğe sahiptir. Turing'in sorusunu üzerine almış olan Minsky, McCarthy, Rochester ve Shannon gibi düşünürler tarafından 1956 yılında bir konferans düzenlenmiştir. Bu soruya cevap niteliğinde bir özel tarafı bulunan Dartmouth Konferansında yapay zekâ kavramına dair ilk çerçeve sunulmaya çalışılmıştır.

Konferansın çerçeve metninde geçen ve konferansın amacını da açıklayan ifadelerde yapay zekanın öğrenme becerisini hedeflediğini bir ölçüde doğal zekanın işlevlerini prensipte tanımlayıp ona uygun bir içeriği kendisine hedefleyen yapay zekanın tasarımı en azından benzetiminin yapıldığını belirtmişlerdir (McCorduck, 1979). Bu tarihe kadar yapay sinir ağları çalışması ile beynin çalışma biçiminin taklit edilmesi planlanmış, 1945 yılında robotik kavramı ortaya atılmış ve Turing'in soruşturmasına kadar tam tanımlanması yapılmadan beynin çalışma şekillerinin araştırılması şeklinde bir ilerleyiş sağlanmıştır. Turing'in "makinelere düşünebilir mi?" soruşturmasına değin bilimsel deneyler aşamasında kalan çalışmaların felsefi soruşturma konusu olması, bu tarihten itibaren kavramsallaştırılma sürecine girmiş ve sembolik içerikler üretilmeye çalışılmıştır (Aydın, 2013; Nilsson, 2018; Yılmaz, 2018).

Felsefi bir problem olarak zihin felsefesinin de konusu olan zihin-beden ilişkisinin içeriğini oluşturan beyin gibi biyolojik bir organın düşünme gibi soyut bir işlemi nasıl yaptığının anlaşılmasının bir boyutu, bu işleyişin benzetim yöntemi ile başka canlılarda ya da makinelerde araştırılmasıdır. Bu anlamda "makinelere düşünebilir mi?" gibi bir soru insan beyni gibi biyolojik bir organ nasıl düşünür sorusuna cevap da aramaktadır. Bu anlamda yapay zekanın ilerleyişinin içeriğinde insan varlığının araştırılması da bulunmaktadır. Daha özeldense insan varlığının mevcut varolma biçiminin daha iyileştirilmesi ve mükemmelleştirilmesi bulunmaktadır. Kavramsal açıdan yapay zekâ ile işaret edilmeye çalışılan nokta, onun esasında doğal zekanın bir taklidi olmasıdır. 2020'lere kadar kötü kopya olarak nitelenen bu bakış yakın dönemlerde değişmeye de başlamıştır. Artık insandan daha iyi bir olanağa ve düşünme becerisine sahip olduğuna dair kanı artmaktadır. Yine de yapay zekanın kavramsal karşılığı temelinde doğal zekâ olarak

adlandırılan ve insanın bizatihi kendisine ait olan ve onun sahih bir varlık olmasına neden olan düşünme ve akıl yetisinin yapay olarak benzetimidir. Bu anlamda insanın kendi varlığına dair bir araştırma konusu da olmaktadır. Zira insanın kendi varlığının bizatihi temeli tarihsel olarak yine kendisini özel bir varolan olmasına neden olan ve varoluşunun devamlılığını sağlayan zeminde yatmaktadır. Akıl ve düşünme olanağı sayesinde insan varlığından özne olan bir varoluşa sahip olduğu şeklinde bahsedebilmekteyiz. Böylece öznenin yapay zekâ ile kastı kendi varlığının bir kötü kopyasını yapmaktır. Öznenin varoluşunu anlayabilmesi ve nasıl bilebildiğini keşfedebilmesinin olanağı onun zaman ve mekânı kontrol edebilmesi ilişkili olduğu düşünüldüğünde makineler düşünebilir mi gibi bir düşünme yönelimi, düşünmenin ne tür bir yolda olduğu ve tek yönlü olan bu yolculukta hedefinin ne olduğunu da bir açıdan işaret etmektedir (Ferrando, 2014; Haktan, 2023).

Doğal zekanın bir kötü kopyası olan yapay zekadan beklenen de bir anlamda doğal zekaya ait edimlerin taklit edilmesi olacaktır. Doğal zekâ genelde tüm canlı varlıklarda bulunan ve canlı varlığın başka varlıklar ile etkileşim kurmasına, varoluşunu gerçekleştirdiği dünyada yaşanan değişimlere adaptif olmasına, varoluşu sırasında karşılaştığı sorunlar ile baş edebilmesine olanak sağlayan bir zekâ türüdür. Doğal zekanın temel özellikleri; öğrenme ile çevreden gelen bilgilerin işlenmesi ve saklanması; anlama ile işlenen bilgilerin mantıksal, anlaşılır ve kullanılabilir hale getirilmesi; hafıza ile eski deneyimlerini tekrardan kullanabilmesi ya da edimlerini tekrar kullanabileceği biçimde saklayabilmesi; varoluş sürecinde karşılaştığı problemler ile baş edebilmesi ve problem çözebilmesi, sorunları analiz edebilmesi ve çözüm yöntemleri geliştirmesi; iletişim için gelişmiş bir dil üretebilmesi, çeşitli karmaşık sesler, bu seslere ait simgeler ve semboller üretebilmesi; gelişen ve dönüşen yaşama dair öngörülemeyen ve otantik yaratıcı davranışlar sergilemesidir. Yapay zekanın doğal zekanın kötü kopyası ya da benzetimi olarak ifade edilmesinin sebebi şimdilik doğal zekaya ait olan yukarıda saydığımız bazı özellikleri tam olarak gerçekleştirilememesidir. Şimdilik taklit etme çabası ile şekillenen yapay zekanın matematiksel ve algoritmik gelişimi göz önüne alındığında gelecekte bu olanaklara sahip olup olmayacağı ve kesinlikle hayır olamaz şeklinde bir aksi kanı taşımadığı da söylenebilir. Bu şekilde bir içerik ve yönelimin temelinde yatan neden öznenin kendi varlığına dair ontolojik kaygılarından kaynaklandığı unutulmadığı sürece yapay zekanın çok daha gelişmiş sistemlere dönüşeceği rahatlıkla iddia edilebilir (İnam, 1988).

Zira bu işleyiş ve ilişkinin anlaşılmasının problem olarak görülmesinden çıkmasının anlamı, öznenin kendi bedenine ve biyolojik yapısına hâkim olmasına onun üzerinde güç sahibi olmasına neden olacak ve kendi varlığını iyileştirecektir. Bilim felsefesi alanına makinelerin nasıl düşünceği gibi bir

konu eklenmesi ile beraber karşımıza bu sorunun betimlenmesi çıkmaktadır. Turing testi de denen ve 1950 yılında Mind dergisinde Turing tarafından yayınlanan bir makalede bir makinenin düşünebilmesinin mantıksal olarak nasıl kanıtlanabileceği araştırılmıştır. Bu çalışmanın konusu olmaması nedeni ile testin içeriğine girmeyip sadece konunun önemine işaret etmekle yetineceğiz. Bu çalışma doğal düşünme ve öğrenme üzerine bir içeriğe sahip olup makinelerin eğitim için önemli bir içeriğe sahip olduğunu da kabullenmektedir (Turing, 1950).

Daha sonra 60'lı yıllarda ABD savunma bakanlığı tarafından bu çalışmalar ciddiye alınmış ve bu gelişmeleri kontrol eden birimler kurulmuş insan benzeri düşünebilme, insanı taklit eden makinelerin nasıl üretilebileceği üzerine çalışmalar hız kazandırılmıştır. 1968 yılında ilk bilgisayar dili olan program (SHRDLU) geliştirilmiştir. 1973 yılında ilk yapay zekâ araştırma merkezi Avrupa'da kurulmuştur. 1979 tarihinde ilk hareket eden robot Stanford Cart ismi ile kamuoyuna duyurulmuştur. Bu aşamaya kadar yapay zekâ ile hedeflenen ve beklenen mantık algoritmaları çerçevesinde beynin benzetimi olmaktan ziyade varolan kodların uygulanması ve hesaplamalar yapmaktır. 1-0 lı kodlar şeklinde yazılan kodlamalar ile beraber bilgisayar yaşamımıza hızlıca girmiş ve iş dünyasından, askeri güvenlik dünyasına kolaylaştırıcı bir olanak verdiği için hızlıca yerleşmiştir. Bu alanlarda mevcut olan dil yapısına uygun biçimde hesaplama yapmak, bilgiyi depolamak ve işlemek gibi hususlarda yardımcı olan yapay zekâ sistemleri genel topluma yayılımında iş dünyası ve oyunlar üzerinden olmuştur (Nilsson, 2018; Bozkurt, 2023).

Henüz eğitim alanında sadece geleneksel eğitimi destekleyici bir yardımcı eleman olarak görülen bilgisayar ve yapay zekâ sistemleri doğal dil, doğal zekâ gibi insana dair araştırmalara destek olmak maksadı ile tüm dünyanın kullanımına açılması ile beraber kontrol edilemez ve öngörülemez biçimde gelişmiştir. Veri madenciliği, sanal oyunlar ve online iletişim ortamlarının yaygınlaşmasına vesile olan yapay zekâ sistemlerinin gelişmesi devletler tarafından bu ilerleyişin kontrol edilmesi gerektiği baskısını oluşturmuştur. Özellikle robotik teknolojisi, askeri teçhizatlarda yapay zekanın ciddi ilerleyişi devletlerin güvenlik sorununu doğurmuş ve bu ilerleyişi kontrol edebilmek için uluslararası antlaşmalar, protokoller imzalamışlardır (Aydın, 2013; Talan, 2022).

İnsanın diğer canlılardan en belirgin farkı olan düşünebilme yetisi ve doğal zekâ özelliği ile karşılaştırıldığında henüz erken dönemlerini yaşayan teknolojik gelişmeler neticesinde insan türünü yok eden bir programın kendi otonomluğunu kazanabilme olasılığı bu tehlikenin ve tehlikeye karşı

atılan adımların haklılığını göstermektedir. Yine de 90'lı yıllarda Deep Blue adlı bir program dönemin satranç alanında dünya şampiyonunu yenmiştir. Bu ilerleyişe insanlık tarafından itiraz eden bilim insanları bu zaferin bir anlam ifade etmeyeceğini yine de insanın özgün tarafını yapay zekanın edinemeyeceğine dair savunularına devam etmişlerdir. Bu itirazı yerle bir eden 2010'lu yıllarda Alfago isimli bilgisayar programı tamamen kendi özgün hareketlerini üreterek Go oyununda dönemin dünya şampiyonunu yenmiştir. 2017 yılında Deep Mind isimli Londra merkezli bir şirket yapmış olduğu bir yazılım ile yapay zekanın kendi hafızasını geliştirmesine olanak sağlamışlardır. Bu tür gelişmelere rağmen bilim insanları ve düşünürlerin bir kısmı hala yapay zekanın insanı tamamen kopyalayacağına ya da insandan daha üstün bir varlık olacaklarına, kendi otonom kimliklerini kazanacaklarına itiraz etmektedirler (Clarck, 2015).

Bu tartışmanın bir başka boyutu ise özne olarak insanın kendi başarısı olan ileri teknoloji araştırmaları ile beraber sınırlarının rahatlıkla çizilemeyeceği bir gücü ele geçirme çabasında olduğudur. Bu güç ile beraber insan varlığını üstün bir insan varlığına dönüştürmeye, onda bulunan ontolojik yapıya müdahale etmeye böylece de yaşlanma, ölüm ve geleceğin belirsizliğinden kurtulma çabalarına yapay zekanın olanak sağlayacağını özne olarak insan düşünmektedir (Luxton, 2014).

Bu tartışmaların felsefi, siyasal bir içeriği olsa da yapay zekanın öğrenme becerilerini etkileyen bir tarafı yaygın olarak kabul edilmiş ve yazılım, programlamalar ile beraber eğitim alanında sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmen merkezli eğitim anlayışının değiştiği günümüzde öğrenci merkezli ve bireyin özel öğrenim teknikleri ile becerilerinin açığa çıkarılması ve geliştirilmesini hedefleyen eğitim programları oluşturulmaya başlanmıştır. Her öğrencinin özel olduğu ve sadece ona ait bir içeriğin oluşturulması gerektiğini savunan bireyselleştirilmiş eğitim modelleri çerçevesinde kurgulanan eğitim biçimlerinde yapay zekâ vazgeçilmez bir kullanım alanı oluşturmaktadır.

### Eğitimde Yapay Zekâ

Eğitim sistem geliştiricileri tarafından yapay zekanın gelişimi ve kullanılabilirliği geç dönemlerde fark edilmiş olsa da hızlıca kendi programlarına dahil etmişlerdir. Yapay zekâ uygulamaları ile beraber tek yönlü bir bakış ve yaklaşımdan arındırılmaya çalışılmış, tasarımsal, yenilikçi, haya gücü ile dolu ve yaratıcı bireyler yetiştirilmeye çalışılması planlanmakta, öğrenci ve öğretmen yetiştirme maksatlı kodlamalar ile dönemin şartlarına uygun insan modelinin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu maksatla farklı oyun



modelleri, deneysel öğrenme, akıllı program dilleri ile kendini geliştiren yazılımlar üretilmektedir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinde işlevsel bir konuma sahip olan yapay zekâ sistemleri hem öğrenci eğitimi hem de öğretmen yetiştirilmesi noktasında eğitimin bireyselleşmesini ve uzmanlaşmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin yıl boyu gerçekleştirdiği aktiviteler, aldıkları notlar, ilişkileri, beceri yetkinliklerinin not alınıp dizinlenebileceği sistemler sayesinde bireyselleşmiş eğitim raporları hazırlanabilmekte ve öğrenciye uygun eğitim içerikleri oluşturulabilmektedir. Ders içeriklerinin hazırlanmasında da ve öğrencinin ders içeriklerini öğrenme becerisi ve yetkinliğine uygun yeni metotlar kullanılabilen, öğretmen adayları için ders verme deneyimi kazanmasında simülasyon dersler hazırlanabilmekte, ders içerikleri oluşturulabilmekte, alternatif içerikler ile derslere yardımcı olacak içerikler kolayca edinilebilmektedir (Yılmaz, 2023).

Yapay zekâ destekli sistemler sayesinde geleceğin ihtiyaçları daha net planlanabilmekte ve öğrenciler bu mesleklere becerilerine uygun şekilde yönlendirilebilmektedir. Benzer biçimde öğrencinin üretici, sanatsal becerileri açığa çıkarılabilmektedir. Yapay zekanın insan yaşamının birçok alanında varolması ile beraber bazı iş kolları yapay zekâ destekli programlara ve robotik teknolojiye bırakılırken, dijital içeriklerin oluşturulması gereken, sanatsal alanlar, yazılım ve program yazılımcılarına ihtiyaç artmaktadır. Eğitim içerikleri ve mesleki uzmanlaşmada bu gelişime uyumlu şekilde dönüştürülmektedir. Nitelikli ve bireysel iş gücü alanında destekleyici bir olanak sunan yapay zekâ sistemleri sayesinde eğitim planlaması, stratejileri daha uygulanabilir hale gelmektedir. Bununla beraber zaman ve mekân konusunda daha ekonomik bir olanak doğmuş esnek eğitim ve öğretim sistemleri oluşturulmuş, online dersler ile beraber mekândan bağımsız online ortamlarda dersler verilebilmiş, aynı zaman diliminde farklı ortamlarda dersler oluşturulmuş, bu derslerin online platformlara yüklenmesi ile beraber istenilen zamanda, istenilen tekrarda izlenilmesi olanağı doğmuştur. Online ortamlarda öğrenci istediği ya da eksik olduğu dersi, istediği ölçüde kavrayana kadar tekrardan izleme olanağı bulabilmiş, deneysel öğrenme modelleri ile beraberde kişileştirilmiş biçimde öğrenim gerçekleşene kadar tekrarlayabilmiştir. Proje tabanlı öğrenme için istenilen içeriklerin oluşturulmasında ve gerekli içeriklerin edinilmesinde de katkı sunan yapay zekâ sistemleri sayesinde öğrenim sürecinin zenginleşmesinin önü açılmıştır (Oran, 2023; Yılmaz, 2023).

Pandemi süreci ile beraber sıklıkla kullanmaya başladığımız e-öğrenme, online dersler, sanal gerçeklik ortamlarında toplantılar sayesinde eğitim

ortamı ve zamanı farklı bir alana taşınmıştır. Öğrenciler okul ortamına taşınmadan evlerinde ya da online ortamlara bağlanabilecekleri herhangi bir yerden dersleri takip edebilmişlerdir. Uzaktan eğitim küresel salgının yaygınlaşmasına engel olmuş ve bulaşı durumunu azaltmış ama öğrencilerin derslerden geri kalmalarının da önüne engel olmuştur.

Kısaca yapay zekâ sistemlerinin eğitim alanında kullanılmasının ne türden faydaları olduğuna değindiğimiz üzere eğitim sürecinde yapay zekâ kullanılmasının onu, diğer teknolojilerden ayıran ve özel yapan bazı olanakları bulunmaktadır. Eğitim süreci içinde hem eğiticinin hem de öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun içerik oluşturulmasında; eğiticinin ve öğrencinin eksik olduğu noktaların tespitinde; yeteneklerinin açığa çıkarılmasında; bu yeteneklere uygun içeriklerin oluşturulmasında; eğitici, öğrenci, toplum iletişiminin kurulmasında; öğretim sürecinin modellenmesinde; performansa dayalı bilgi oluşturulup, kullanılmasında; öğrencinin gelişim düzeyinin tespit, takip edilmesinde; farklı eğitim modelleri arasında ilişki kurulmasında ve bireye en uygun eğitim modelinin oluşturulması hususunda korelasyon oluşturulmasında etkili olmaktadır (Ediboğlu, 2023; Yolcu, 2024).

Okul yönetiminin bir kurum olarak okul işleyişinin her alanında etkili olabilen yapay zekâ sistemleri, okul yönetimine ihtiyaç duydukları konularda destek olabilmekte, öneri getirebilmekte, farklı eğitim kurumlarının yöntemlerini öğrenebilmelerine olanak vermektedir. Okul yönetiminin öğrenci, öğretmen ve yönetim bütünlüğünü kurmasında veri toplayabilmekte ve işleyebilmektedir. Hızlı ve güvenilir iletişim olanağı sunarak okul ile alakalı bilgilerin aktarımı sağlayabilmekte böylece eğitim zamanlaması planlanabilmektedir. Okul yönetiminin olası kriz durumlarını etkin yönetebilmesi için gerekli bilgi desteği sunabilmekte, ilgili kurumlar ile ilişkiyi hızlandırmakta böylece de kriz durumlarına müdahalenin etkili olabilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin müfredat oluşturmasına katkı sunmakta, farklı alternatifler getirerek müfredatın zenginleşmesini sağlamaktadır. Eğitimin deneyimsel, oyunlaştırılmış içeriklerinin hazırlanmasına da katkı sunan yapay zekâ sistemleri sayesinde öğrenciler ile alakalı bireysel veriler hazırlanabilmekte ve raporlanabilmektedir. Böylece her öğrenciye ait özel ve öznel bilgiler oluşturulabilmektedir. Öğrenciler ders aktivitelerini daha eğlenceli içerikler ile gerçekleştirebilmekte, ders dışı aktiviteler oluşturabilmekte ve boş zamanlarını daha iyi değerlendirme şansı edinebilmektedirler. Dersler ile alakalı yardımcı kaynaklara hızlıca erişebilmekte ve öğrenimlerini pekiştirebilmektedirler. Ayrıca kendilerini daha iyi tanımalarına, yeteneklerinin ve eğilimlerinin neler olduğuna dair fikir sahibi olabilmekte, bu öznel durumlarına uygun programlar yardımı ile kendilerini geliştirebilmektedirler. Hangi mesleği seçmeleri gerektiği,

hangi sanatsal eğilimleri olduğu hususunda zengin bir içeriğe ulaşım olanağı edinmektedirler. Farklı dil becerileri edinebilmekte, zaman ve mekâna bağımlı olmadan arkadaşlıklar kurarak dil becerilerini geliştirebilmektedirler (Gürlek, 2024; Yolcu, 2024).

Eğitimde yapay zekanın kullanılmasını ilk olarak 60'lı yıllara kadar götürölmektedir. CAI (Computer-Assisted Instruction) sistemleri ile öğrencilerin bireysel ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmış bu ihtiyaçlara uyumlu içerikler oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra ITS (Intelligent Tutoring Systems) yazılımı geliştirilmiştir. CAI'dan farklı olarak, bazı noktalarda daha fazla geliştirilmiş olan bu yazılım ile öğrenme süreçlerinin takibi önemsenmiş, süreçler analiz edilmiş ve kişiselleştirilmiş eğitimi daha nitelikli hale getirmek amaçlanmıştır. 90'lı yıllar ile birlikte derin öğrenme çabası içerisinde yazılımlar oluşturulmuştur. Bu dönem Lacanyen psikanalizin ve nörolojinin ilerleyişine paralel olarak derin öğrenme, bireysel öğrenme, bilinçli olabilmek, farkındalık noktalarında derinlemesine bilgi üzerinde durulmuştur. Öğrenme yöntem ve teknikleri bu bakışı önemseyen programlamalar yapmaya çalışmıştır. Multimedya ve hipertext teknolojileri sayesinde etkileşimli, görsel zenginliğe sahip platformlar oluşturulmuştur. İlk uzaktan eğitim olanakları da bu zamanda görölmeye başlanmıştır. Uzaktan dil öğrenme etkinlikleri yaygınlık kazanmıştır. 2000'li yıllar e-öğrenme sistemlerinin arttığı, LMS (Learning management Systems) sistemlerinin kullanıldığı internet çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde Blackboard ve Moodle gibi sistemler eğitimin dijitalleşmesinde kullanılmıştır. Zamanla öğrenme teknikleri zenginleştirilmiş, içerikler arttırılmış, adaptif öğrenme sistemleri üretilerek kendi kendisini geliştiren içerikler oluşturulmuştur. Kullanıcının geri bildirimine göre kendisini geliştiren bu sistemler, kullanımı arttıkça bireye uygun bir içerik oluşturarak adaptif bir eğitim içeriği oluşturmaktadırlar. Yakın geçmişimizde Chatgpt gibi yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanımı artmış, eğitimler artık bu sistemler ile beraber denetlenip verilmeye başlanmıştır. Chatbotlar, sanal asistanlar, otonom değerlendirme yazılımları ile eğitim erişilebilir ve etkin hale getirilmiştir (Atlas, 2023; Pennisi, 2016).

Ölkemizde eğitim alanında yaygınlıkla kullanılan yapay zeka sistemleri en üst düzey kurumlardan en alt düzey kurumlara (Bakanlık düzeyinden okullara) kadar eğitimin birçok dalında çeşitli uygulamalar halinde kullanılmaktadır. Kullanım alanları; öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimleri, bakanlık birimleri, özel eğitim aşamaları, engelli-yaşlı eğitimleri gibi alanlardır. Bunların en bilinenleri EBA (Eğitim Bilişim Ağı), Fatih Projesi, AİC (Akıllı İnteraktif Cihazlar), Sanal Asistanlar ve Chatbotlar, Khan Akademi, Uzaktan Eğitim ve E-öğrenme platformları (Zoom, Meet, Teams, v.b), Öğrenci

performans ve geri bildirim programları, Engelli Öğrenciler için Yapay Zekâ destekli sistemler, Yapay zekâ destekli dil becerisi edindirme programları, yüksek öğrenim sistemleridir. Bunların dışında MEB tarafından yayınlanan eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları da bulunmaktadır. Öğretmen el kitabı olan bu çalışmada tüm eğitim süreçlerinde farklı branşlar için kullanılabilir yapay zekâ programları sıralanmış ve yapay zekanın eğitim-öğretim için vazgeçilmezliği açıkça belirtilmiştir. Öğrencilerin mevcut potansiyelini arttırıp daha iyi bir eğitim sürecinin işletilmesi için zorunlu olan yapay zekâ sistemlerinin kullanımının elzemliğine vurgu yapılan çalışmada, bu hassasiyetin etik ve ahlaki değerleri de içerecek şekilde ele alınması ve planlanması gerektiğine de vurgu yapılmıştır (Cellan-Jones, 2014; Ediboğlu, 2023; Talan, 2022).

## Sonuç

Yapay zekâ kavramının tarihsel gelişimi ışığında onun bazı olumlu katkıları olduğu gibi olumsuz katkılarının da olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Zira gündelik yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan yapay zekâ ve teknolojik aletler nedeni ile insanın bilişsel gelişimi sekteye uğramakta, düşünme yetisini yapay zekaya bırakarak sadece kısa süreli haz, beğeni peşinde koşmakta, temel analitik hesaplama ve analiz becerisini kaybetmektedir. Gündelik yaşamın her anında bu teknolojiler kullanıldıkça insanlar arası iletişim de yüz yüze olmaktan çıkmakta ve sanallaşmaktadır. Hesaplamaları insan yerine yapmaları, yazı yazmaları, araştırma yapmaları, deney ortamlarında daha fazla kullanılmaları nedeni ile insanın bu alanlardaki becerisi azalmakta ve yok olmaktadır. Öyle ki artık yeni nesil denen Z kuşağı dört işlem yapabilme becerisi azalan bir geleceğe doğmaktadır. Ayrıca makinelerin etik ve ahlaki ayırım yapabilme hususunda şüpheli programlanışları nedeni ile rahatlıkla bir savaş aleti olma şansı olmaktadır. Yanlış kişilerin elinde ciddi bir silaha da dönüşecek bu ilerleyiş nedeni ile insanın değeri daha da azalmakta ve üzerinde deney yapılabilecek ya da yok edilebilecek bir varolana dönüşmektedir. Eğitim alanında kullanımında da bu hassasiyet gözetilerek kullanılması gerekmekte ve eğitim süreçlerinde bireylerin etik ve ahlaki değerleri ön plana aldığı bir içerik ile edinmeleri gerekmektedir. Özne olarak insanın ontolojik kaygıları neticesinde varolana yönelik saldırgan ve tüketici tutumunun getireceği yıkımı da işaret eden bir içeriğe sahip olacak bir etik, ahlaki eğitim sürekli akıldaki tutulacak biçimde sürece dahil edilmelidir. Yapay zekanın doğal zekayı anlamak ve insan yaşamının doğa ile daha iyi bütünleşmesini, insanın kendi varlığına ve doğaya zarar vermesinin önüne engel olacağı bir gelişime tabi tutulması gerektiği unutulmadan yapay zekâ sistemleri geliştirilmelidir.

Yapay zekâ sistemlerinin şimdilik üç hedefi bulunmaktadır. İlk hedef olan fiziksel tavır sergilenmesi ve fiziksel davranışların benzetimi ve taklidi hususunda ciddi ilerleme kaydetmiş gibi görünmektedir. Yapay zekâ destekli robotlar, android görünümlü robotlar üretilebilmektedir. Günlük yaşama da yavaş yavaş giren bu robotik teknoloji ilk hedefin kısmi olarak gerçekleştiğini göstermektedir. İkinci hedef ise tasarım yapabilen yapay zekâ sistemleridir. Bu konuda da ciddi ilerleme kaydetmiş olan robotik teknoloji, dijital müzikler üretme, sanatsal içerik üretme kısımlarında oldukça başarılı içerik üreticisi rolünü üstlenmişlerdir. Üçüncü aşama ise yönelimli tavır sergileme başarısı konusunda henüz kayda değer bir ilerleme görünmemekle birlikte bu konuda da zamanla başarı elde edecekleri kanaati bilim insanları tarafından kabul edilmektedir. Kendi dilini üreten ve kendi seçimleri olan bir yönelim sergileme davranışı gerçekleştiremeyen yapay zekâ sistemlerinin kontrolü de bu aşamada gerekli görünmektedir. Öyle ki insan varlığının gelişimi, refahı ve doğanın korunumu için önemli bir araç olabilecek yapay zekâ sistemlerinin bu amaç dışında başka bir şekilde kullanılması ve gelişiminin önü açılması gelecek için ciddi tehlikelerin önünü açma olasılığı bulunmaktadır. Oysa ki ana amaç bu teknolojik ilerlemenin eğitimde kullanılması insanın gelişimi ve yaşam ile bütünleşmesinin iyileştirilmesi noktasında kullanımının sınırlandırılması gerekmektedir.

## Referanslar

- Acemoglu, D. and Restrepo, P. (2020). Robots and jobs: Evidence from US labor markets. *Journal of Political Economy*, 128(6), 2188–2244.
- Akça, C. (2023). Yetenek yönetiminde yapay zekâ uygulamaları. *Ahi Evran Akademi*, 4(1), 49-63.
- Atlas, S. (2023). ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI. Independently Published.
- Aydın, Ali Orhan (2013). Yapay zeka: Bütünleşik bilişe doğru, İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.
- A. M. Turing, I (1950). Computing machinery and intelligence, *Mind*, volume lxx, issue 236, october, 433–460, <https://doi.org/10.1093/mind/lxx.236.433>
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zeka ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72.
- Cellan-Jones, R. (2014). Stephen Hawking warns artificial intelligence could end mankind. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/technology-30290540>.
- Clark, C., ve Storkey, A. (2015, June). Training deep convolutional neural networks to play go. In *International conference on machine learning*, pp. 1766-1774, PMLR.
- Ediboğlu GO (2023). Yapay zekanın insan zekasına psikoterapötik yaklaşımı. *Çukurova Tıp Öğrenci Derg.* June, 3(1),12-18.
- Ferrando, F. (2014). Is the post-human a post-woman? Cyborgs, robots, artificial intelligence and the futures of gender: a case study. *European Journal of Futures Research*, 2(1), 1-17. doi:10.1007/s40309-014-0043-8.
- Glikson E, Woolley AW (2020). Human trust in artificial intelligence: Review of empirical research. *Acad Manag Ann*, 14, 627–60.
- Gürlek, Y. (2024). Yapay zekanın eğitime etkileri ve uygulamaları: The effects and applications of artificial intelligence in education. *International Journal of New Trends in Education and Social Sciences*, 1(1).
- Haenlein, M., ve Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: on the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61 (4), 5-14. doi:10.1177/0008125619864925
- Haktan, K. (2023). Yapay zekâ konuşabilir mi? “Alt-öznelerin” madunluğu ve yazılımcının ölümü. *Acta infologica*, 7(1), 173-185.
- Heidegger, Martin ve Ernst Cassirer (2021). İnsan nedir? Davos’ta Kant üzerine bir kör dövüşü, (çev. Kubilay Hoşgör), Ankara: Fol Yayıncılık.
- İnam, Ahmet (1988). “İnsan Ussal Mıdır?”, *Felsefe Tartışmaları*, vol 2, 53-56.
- Karlı, Ö. (2018). Akıl-kültür ilişkisi bağlamında aydınlanmacı akıl ve eleştirisi. *Erdem*, (75), 149-166.

- Luxton DD (2014). Recommendations for the ethical use and design of artificial intelligent care providers. *Artif Intell Med.* 62,1–10.
- McCorduck, Pamela (1979). *Machines who think : a personal inquiry into the history and prospects of artificial intelligence*, Freeman Publishing.
- Nilsson, Nils J. (2018). *Yapay zekâ, geçmiş ve geleceği*, (çev. Mehmet Doğan). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Oran, B. B. (2023). Correlation between artificial intelligence in education and teacher self-efficacy beliefs: a review. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1354-1365.
- Pennisi P, Tonacci A, Tartarisco G, Billeci L, Ruta L, Gangemi S et al. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Res.* 9,165–83.
- Sucu, İ. (2019). Yapay zekanın toplum üzerindeki etkisi ve yapay zekâ (a.i.) filmi bağlamında yapay zekaya bakış. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 203-215.
- Talan, T. (2022). *Eğitimde dijitalleşme ve yeni yaklaşımlar*. Efe Akademi Yayınları.
- Ümütlü, Ayşe Yaşar (2021). Felsefi açıdan hukukun dijitalleşmesi ve insan hakları. *CyberPolitik Journal*, 6(11), 59-72.
- Yazıcı, T. (2018). Hannah Arendt’te totalitarizmin neliği. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (30), 191-207.
- Yılmaz, Atınç (2018). *Yapay Zekâ*, Kodlab Yayıncılık.
- Yılmaz, F. G. K., ve Yılmaz, R. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(2), 172-190.
- Yılmaz, Sait (2021). “İnsan Makine ve Makine İnsan (İnsanimsılar)”, [https://www.academia.edu/45590494/%C4%B0nsan\\_makine\\_and\\_makine\\_insan\\_insan%C4%B1ms%C4%B1lar\\_](https://www.academia.edu/45590494/%C4%B0nsan_makine_and_makine_insan_insan%C4%B1ms%C4%B1lar_).
- Yolcu, H. (2024). Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: öngörüler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 155-167.
- Young, J. (2002). *Heidegger’s later philosophy*, UK: Cambridge University Press.
- Zizek, Slavoj (2012). *Gıdıklanan özne: Politik ontolojinin yok merkezi*, (çev. Şamil Can), Ankara: Epos Yayıncılık.
- [https://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_06/05180357\\_05174418\\_meb\\_nek\\_yapay\\_zek\\_araclari\\_05062024\\_web.pdf](https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_06/05180357_05174418_meb_nek_yapay_zek_araclari_05062024_web.pdf). Erişim Tarihi, 20.06.2024
- <https://dogmprojeler.meb.gov.tr/upload/feyza/YapayZeka.pdf>. Erişim Tarihi, 20.06.2024
- <https://thenewprometheism.com>. Erişim Tarihi, 20.06.2024.



<https://becominghuman.ai/artificial-intuition-and-reinforcement-learning-the-nextsteps-in-machine-learning-6f2abeb9926b>. Erişim Tarihi, 20.06.2024.

<https://www.consilium.europa.eu/media/ftjqncg/apulia-g7-leaders-communique.pdf>. Erişim Tarihi, 20.06.2024



## Bozkırdaki Çekirdek ve Bizim Köy Romanlarında Köy Enstitülerine Bakış

Ayşe Kazancı Tınmaz<sup>1</sup>

İbrahim Öztürk<sup>2</sup>

### Özet

Türk Eğitim Tarihinde 1940-1954 yılları arasında faaliyet gösteren Köy Enstitüleri birçok romana konu olmuştur. Bu çalışmanın amacı Türk Eğitim Tarihinde bir dönem uygulanan Köy Enstitülerinin belirlenen iki romanda ele alınışını değerlendirmektir. Çalışmada doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Bu kapsamda Kemal Tahir'in Bozkırdaki Çekirdek romanı ile Mahmut Makal'ın Bizim Köy romanı incelenmiştir. İçerik analizi kullanılarak öğretmen, öğrenci, okul ve köylü kategorilerinde kodlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin köy enstitülerinde yaşadıkları sorunlar, öğrencilerin durumları, köylülerin genel hayat algısı ve eğitime bakışları özelinde benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda farklı açılardan yaklaşmakla birlikte her iki romanda köy enstitülerine yönelik ortak birtakım değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür.

### 1. Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile beraber kısa sürede kalkınma hamlelerinin yapılması gerektiği fikri doğmuştur. Bunun yolunun eğitimden geçtiğine yönelik inanç ilgili dönemde eğitimle ilgili teşebbüslerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Diğer taraftan nüfusun büyük bölümünün köylerde yaşaması (Kongar, 1997) ve köylerin %80'inde okul ve öğretmen olmaması sebebi ile bir kısım teşebbüsler köylerde başlamıştır (Akyüz, 2009). Bunlar arasında Köy Enstitüleri önemli bir yer almaktadır.

Köy Enstitüleri, Hasan-Âli Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı ve İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğü sırasında açılmıştır. 3803

1 Dr.Öğr.Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, [ayse.tinmaz@omu.edu.tr](mailto:ayse.tinmaz@omu.edu.tr), 0000-0003-4795-3346

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [ozturkbrahm92@gmail.com](mailto:ozturkbrahm92@gmail.com), 0009-0002-6358-2709

sayılı yasanın 17 Nisan 1940'ta kabul edilmesi ile kurulmaya başlanan Köy Enstitüleri ile amaçlanan köylerde görev yapacak öğretmenler ile köylere fayda sağlayacak meslek elemanlarının yetiştirilmesidir (Boybeyi ve Sallan Gül, 2008). Bunun da ötesinde Köy Enstitüleri ile bilinçli köylü vatandaşları yetiştirme (Baydar, 1999), kent ile köy arasında farkın ortadan kalkmasını sağlayarak kalkınmayı gerçekleştirmenin amaçlandığı belirtilmektedir (Tütengil, 1948).

Köy Enstitülerinde sanat yoluyla eğitim benimsenmiş, okuyan, değerlendiren ve aynı zamanda yorumlayan insan profili yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Susar Kırmızı, 2015). Öğrenciler genel kültür bilgisi yanında tarım ve teknikle ilgili konularda da yetiştirilmiştir. Böylece mezun olan öğrenciler köylerde eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgilenmekle birlikte köylülere rehberlik rolünü de yerine getirmişlerdir (Şeren, 2008). Örneğin ev yapımı, bozulan aletlerin tamiri, verimli tüketim ve sağlık gibi alanlarda köyde görev yapan öğretmenlerin köy halkını yetiştirdiği ifade edilmektedir (Akyüz, 2009). Uygulama temelli eğitim gören öğrenciler köylerin kalkınma sürecinde önemli bir rol yüklenmişlerdir (Şeren, 2008). Köy Enstitüleri 1952 yılı itibariyle on yedi binin üzerinde öğretmen, bin beş yüze yakın sağlık memuru yetiştirmiştir (Akyüz, 2009). 27 Ocak 1954 tarihinde de çıkarılan kanun ile kapatılmıştır.

Türk eğitim tarihinde ülkemize özgü bir model olarak Köy Enstitüleri çeşitli araştırmalarda, edebi eserlerde farklı perspektiflerden ele alınmıştır. Bu araştırmada dönemin önemli yazarlarından olan Kemal Tahir'in Bozkırdaki Çekirdek romanı ile Mahmut Makal'ın Bizim Köy romanları kapsamında Köy Enstitülerine yönelik bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamına Bozkırdaki Çekirdek'in alınmasının sebebi ilgili dönemi eleştirel bir açıdan değerlendiren bir kurgu olması iken Bizim Köy'ün dahil edilme nedeni yazarın enstitü mezunu olarak kendi deneyimlerini eserinde yansıtmasıdır.

### **1.1. Kemal Tahir ve Bozkırdaki Çekirdek**

Kemal Tahir 1910'da İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Gazihanapaşa Rüştüyesini bitirip Galatasaray Lisesine girmiştir. Buradan öğrenimini yarıda bırakarak ayrılmıştır. Ambar katipliği, gazetecilik gibi çeşitli işlerde çalışmıştır. 1955 yılı itibariyle yayımlanan romanları ve tarih alanındaki düşünceleriyle yazın hayatında önemli bir yer edinmiştir. 1973 yılında İstanbul'da vefat etmiştir (Tahir, 2021).

Kemal Tahir birçok yazar gibi edebi hayatına şiir ile başlamıştır. 1931'de İçtihat dergisi onun şiirlerine ilk ev sahipliği yapan yerdir. Daha

sonra gazetecilik hayatına başlayan Kemal Tahir, çeşitli dergilerde şiirlerini yayımlar. 1955'ten sonra çıkardığı romanlarla tanınan Tahir, kendini 1960 yılı itibariyle edebiyata vermiştir. Toplumbilimci gözle ele aldığı Bozkırdaki Çekirdek ve tarihsel yönden ele aldığı Devlet Ana, Yorgun Savaşçı ve Esir Şehrin İnsanları eserleri Kemal Tahir'in ün kazanmasında önemli bir yere sahip olmuştur. Sağır Dere, Rahmet Yolları Kesti, Kurt Kanunu da diğer önemli eserleridir (Kahraman, 2024, s. 228-229).

Bozkırdak Çekirdek'in ilk basımı kitap halinde değildir. Cumhuriyet gazetesinde tefrika edildikten sonra ilk olarak 1967 yılında kitap olarak basılmıştır. Romanda birkaç idealist eğitimcinin bölgeye ait çocuklarla Keşiş Düzü olarak adlandırılan bölgede köy enstitüsü kurmak için verdiği mücadele anlatılmaktadır. Kemal Tahir, "Bozkırdaki Çekirdek" romanında ele aldığı konulara genel anlamda eleştirel bir gözle bakmıştır.

## 1.2. Mahmut Makal ve Bizim Köy

Makal, İlkokulu bitirdikten sonra 1943 yılında İvriz Köy Enstitüsüne yazılmıştır. 1947'de bu okulu bitirmesinin ardından Aksaray'a bağlı Nurgöz köyünde öğretmenlik hayatına başlamıştır. İlk öğretmenlik deneyimi altı yıl sürdükten sonra Gazi Eğitim Enstitüsü'nde yüksek öğrenimini tamamlamıştır. Makal ayrıca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Ankara, Adana ve Antalya illerinde müfettiş olarak çalışmıştır (Makal, 2022).

Yazarın edebi hayatı 1948 yılında ilk öğretmenlik deneyimlerine başladığı yılları gözlemlemekle başlamış, Varlık dergisinde bu gözlemler yayımlanmıştır. Daha sonra bu yazılar "Bizim Köy" adlı romanda toplanarak 1950'de kitaplaştırılmıştır. Hayatı boyunca on yedi adet kitabı yayımlanmış, 1967 yılında Unesco'nun gençliğe örnek insan ödülüne seçilmiştir (Makal, 2022).

Mahmut Makal, "Bizim Köy" romanında kendi deneyimlerini Mamıdefendi adındaki köy okulu öğretmeniyle romanda yansıtmıştır. Köylünün okula ve öğretmene bakış açısını öğretmenin ağzından bir anı veya günlük tarzında samimi bir dille anlatmıştır. Romanda Mamıdefendi adındaki köy öğretmenin görev yaptığı köydeki yaşamı, halkı bilinçlendirme çabası ve mevcut şartlarla mücadelesi anlatılmaktadır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada iki farklı romanda Köy Enstitülerine bakışın incelenmesi amaçlandığı için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, bir konuda sözlü, basılı her türlü kaynaktan ulaşılan veriler birleştirilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada yürütülen doküman

analizi sürecinde Kırıl'ın (2020) önerdiği “*dokümana ulaşma, dokümanı sınırlama, dokümanın orijinalliğini teyit etme, dokümanı detaylı okuma, içerik analizi, yorumlama, raporlama*” basamakları takip edilmiştir. Yazılı belge niteliği taşıyan romanlar bu çalışmanın kaynağını oluşturmaktadır. Bu kapsamda da “Bozkırdaki Çekirdek” ve “Bizim Köy” romanları incelenmiştir.

Kemal Tahir'in Bozkırdak Çekirdek eseri 1967 yılında basılmıştır. İncelediğimiz roman İthâki Yayınlarına ait 2016 yılı basımıdır. Alıntılar tamamen bu romandan verilmiştir. Eser üç bölümden oluşmaktadır. Kemal Tahir birinci bölüme “Ortam”, ikinci bölüme “Deney” ve üçüncü bölüme de kitabın da adı olan “Bozkırdaki Çekirdek” adını vermiştir. Birinci ve ikinci bölümler dört, üçüncü bölüm ise beş alt başlık altında ele alınmıştır.

Mahmut Makal'ın Bizim Köy eserinin ilk basımı 1950 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada incelediğimiz roman ise Literatür Yayınları tarafından yayımlanan 2022 yılı 28.basımıdır. Eser; Geçim Derdi, Köy Yaşamından Sahneler, İnanışlar, Okul ve Okuma ve Masal Gibi adıyla beş ana başlık altında oluşturulmuştur.

Bu çalışmada veri analizinde, nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Metinlerde saklı kalmış manaların ve verilmek istenen mesajın, sistematik bir tarzda ortaya konulması ile söz konusu kavramların veya başlıkların amacına uygun nitel veya nicel şekilde analizine içerik analizi denmektedir (Güler vd., 2015). Bozkırdaki Çekirdek romanı; “Öğretmen, Öğrenci, Köylü” kategorilerinde, Bizim Köy romanı bu kategorilere ek olarak okul başlığı ile analize tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler yorumlanarak ve ilgili kitaplardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

#### 3.1. Bozkırdaki Çekirdek

##### 3.1.1. Öğrenci

Yeni kurulacak enstitünün ismi Dumanlı Boğaz Köy Enstitüsüdür. Köy enstitülerine öğrenci seçimi köy ilkokullarından yapılmaktadır. Enstitülerde zorlanmayacak öğrencilerin köy ilkokullarından seçilmesinin sebebi de çocukların köy hayatını bildikleri için zorlanmayacağı inancıdır. Veliler gönüllü olmasa da köydeki eğitimciler onları ikna etmeye çalışmaktadır. Keza iki kız öğrencinin velisini de Murat Eğitimci ikna etmiştir. Velilerin bir kısmında enstitüler, devlet kapısına giriş için değerlendirilirken bir kısmında ise köylerde kalıp aileye yardım etme düşüncesi vardır. Yeni kurulacak enstitü için Murat Eğitimci'nin köyünden Yıldız'ın annesi, çocuğunun enstitüye

gidecek olmasından rahatsızlık duyar ve ailesinin yanında kalmasını ister. Buna gerekçe olarak da arazi işlerini kimin yapacağı endişesi vardır. Enstitüye gitmek isteyen öğrencilerden Esef'in annesi de oğlunun köyden ayrılmasını istemez ve enstitüyü kötüler. Zeynel Ağa ile Emine Öğretmen konuşurken Zeynel şöyle bilgi verir öğrenci hakkında:

*“Tanımaz mıyım? Cinci'nin yanına ben koydum. Bizim Dumanlı Boğaz'ın ilerisindeki Yusuf lu köyündendir bu oğlan... Babasız büyüdü fukara... Yiğitti babası Çakır'ın Kadir... Anasına kalsa, bunu köy okuluma da salmayacaktı. İnattır bu köpoğlusuu... Sırtında şu kadar sopayı paralandılar da, kağıdı kitabı buna bıraktıramadılar... Ensüdüü işine de çok ağıladı bunun anası, çok uğraştı, olgörüüp söz geçiremedi. Baktım, kasabaya gelmiş kendi başına... ‘ Bir yanlışlık olur da ensüdüüyü kaçırırım’ korkusuyla göçmen olmuş...” ( BÇ, s.138).*

Çocukların enstitüye gitmek için amaçları farklıdır. Bekir Ozan kimsesizdir ve Çello adındaki köpeği ile gider. Taşoluk köyünden Yıldız Ulak ve arkadaşı Ökkeş Yiğit, sevdikleri kızlar enstitüye gittikleri için kendileri de enstitüye gitmek isterler. Bazıları ise sırf köyde sürekli çalışmaktan yoruldukları ve bıktıkları için enstitüye gitmek isterler. Çocuklarda ve bazı ailelerde enstitünün iyi imkânlar sunacağı, çocukların devlet memuru olarak rahat yüzü göreceği inancı olduğu için enstitüye gönüllü katılım durumu vardır.

Dumanlı Boğaz Köy Enstitüsü resmen açılışını 4 Temmuz 1943'te yapmıştır. İlk zamanlarda Hıdır Molla, Bekir Ozan, Yıldız Ulak, Ökkeş Yiğit, Hanım Kuzu, Petek Elvan göz önündeki öğrencilerdir ve toplamda yirmi iki öğrenci bulunmaktadır. Köylerinden eski kıyafetleri ile çıkan öğrencilerin öğrenciye benzer bir durumu yoktur. Aynı tip kıyafet dağıtılan öğrenciler yıkanma ihtiyaçlarını gölde karşılamaktadırlar ve çadırlar kurarak yaşamaya başlarlar. Müdürün “Yıkanmaya gideceksiniz! Şimdilik size sıcak su bulamıyoruz. Üşüyenler çok durmasın...” (BÇ, s.198.) sözlerine öğrenciler çok şaşırırlar. Bunun gibi durumlar karşısında belli bir süre bazı öğrenciler sitem etmektedir. Öğrenciler okul hayali kurarken ortada okul namına hiçbir şey yoktur. Öğrencilerden Ömer Ökkeş, okulu kendilerinin yapacağını öğrenince “Okul mokul yokmuş burada arkadaş... Çadırda oturacakmışız bir zaman... Buncacık adamları mı yapılacak dağ gibi okullar? Ölüürüz yahı! Buna can mı dayanır?” (BÇ, s.212) diyerek sitem eder. Öğrenciler kendi aralarında durum değerlendirmesi yaparken hayal kırıklığına uğradıklarını ve köylerindeki büyüklerini dinlemediklerini, hükümete güven olmayacağını dile getirirler:

*“Bir kez giyimi giydin, karavanasından yedin mi, dokuz araba ot yoldurur hükümat, otsuz yerden adama... Yanlış çizdik biz bu çizgiyi Yıldız Ağa... Niyazi Çavuş'un sözünü dinlemek varmış... Hoca'nın sözünü dinlemedik, Muhtar*



*Nazmi emminin sözünü dinlemedik. Anan karı bunca ağladı. Halt ettik! Ömer Eğitmen'in laflarına kanmak yoktu.” (BÇ, s.213).*

Enstitünün inşası başlamadan durum böyleyken inşaatın başlamasıyla beraber bazı işler yoluna girmeye başlamaktadır ama kötüye giden ve bıkkınlık gösteren durumlar da yaşanmaya devam etmektedir. Hıdır Molla uyanık öğrencilerden biridir ve sürekli kaytarmak için yer aramaktadır. Bazı kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında duygusal bağlar vardır. Genel anlamda çocuklar zor şartlarda yaşamaktadır. Öğretmenler arasındaki durum değerlendirmesinde çocukların ceplerindeki toplam paranın 478 kuruştan ibaret olduğu, çocuğun bitlendiği, ceplerinde tütün, çakı veya çakmak gibi eşyaları taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sürekli küfürlü konuştuğu belirtilmektedir. Öğrencilerin devlet malına zarardan çekinmeyeceğini Emine Öğretmen, Bekir Ozan ile konuşurken öğrenmiştir. “... *Biz akılsız olduğumuzdan hükümetin malına acımayız çokluk... Döker saçarız gavur malı gibi... Sözgelimi, orman da hükümetin... Ormancılar olmasa, keseriz ki, Allah yarattı demeyiz...*” (BÇ, s.258).

Öğrencilerde geçmiş yaşantılarından getirdiği birtakım özellikler olsa da genel anlamda çalışkanlık ve vefa vardır. Fakat öğrenciler arasında yer alan Molla Hıdır, Kara Derviş adındaki enstitünün kapatılmasını isteyen kişi tarafından kandırılarak esrar bağımlısı yapılır ve enstitüde olan biteni Kara Derviş'e taşır. Kız öğrencileri rahatsız eder, arkadaşlarının paralarını çalar. Bu durum ortaya çıkınca da kurul kararıyla enstitüden atılır.

Öğrencilerden Bekir Ozan, fena halde üşüttüğü için zatürree olup hastalanarak ölür. Bu duruma öğretmenleri çok üzülür. Tüm bu zorlu şartlarla enstitü kurma düşüncesi ve çocuklardan yanlış beklenti Müfettiş Şefik Ertem tarafından şöyle dile getirilir: “*Anladın mı şimdi, çocukları sadece doğayla boşuşacak gibi yetiştirmek niçin yanlış... Sanki karşularına hiç insan çıkmayacakmış gibi yetiştirmek... Kolaya kaçmak, derim, kızarsın. İşte, kolaya kaçmak budur. Sırasında insanla da boşuşulacağım hesaba kattın mı, korkunçlu yerlere gider işin ucu...*”

### 3.1.2. Öğretmen

Romanda enstitü öğretmenleri olarak görev yapan karakterler Halim Akın, Murat Ören, Nuri Çevik, Emine Güleç ve Cemal Aşar'dır. Romandaki öğretmenler genel anlamda idealist kişilerdir. Emine Güleç, Gazi Eğitim'de görev yapar ve enstitüler üzerine doktora yaptığı için diğerleri ile bir aradadır. Başöğretmen olarak Cemal Aşar görevlendirilmiştir. Murat Öğretmen köy okulunda ve o bölgedeki bir köyde çalışan ve enstitünün kurulmasında diğer

öğretmen arkadaşlarına yardım edecek kişidir. Halim Akın, enstitü müdürü karakteri ile romanda anlatılmıştır.

Kemal Tahir'in romandaki sözcüsü olan Nuri Öğretmen, enstitü öğretmenlerini suçlayarak köylünün sömürüldüğünü söyler. Çocukların da enstitülerin kurulmasında haksız yere çalıştırıldığını söyleyen Nuri Öğretmen bunun işi yaparak öğrensinler adıyla yaptırılmasına da olumsuz bakar. Çocukların zaten öğretilmek istenilen el becerilerini bildiklerini ifade eder. Köylü için öğretmenlerin algısını ve enstitü için görüşlerini Emine Öğretmen ile konuşurken şu cümlelerle anlatır:

*“Hiç şüphemiz olmasın! Köy için bir kere hepimiz yabancı konuklarız! Bir çıkar umarak geliriz, sırtlarını sıvazlar, yüzlerine güleriz, sonra fertiği çekeriz! Bilirler bunu... Köy temelinden değişmedikçe, orada zor emriyle alıkonmayan şebirliğin bir dakika duramayacağını neden bilemeyeceklermiş? Faydasız mı büsbütün bu enstitüler? Faydalı ama köye değil, biz hayalci ülkücülerin fantezilerini doyurmaya...”* (BÇ, s.267).

Enstitü Müdürü Halim Akın hedefleri için sabırla hareket eder ve öğrencilere gelecekteki enstitünün maketini göstererek heyecan yaratır. Öğretmenler ve öğrencilerin birlikte marşlar okumasını ister. *“Hepiniz, büyük Türk milletinin, çilekeş Türk köylüsünün, ışıklı geleceğe yönelmiş, ülkücü, yılmaz öncüleri olduğumuzu ispatladınız.”* (BÇ, s.338) sözleri Halim Akın'ın bu yönünü göstermektedir. Halim Akın'ın bu düşüncelerine Nuri Çevik'ten bir eleştiri gelir, marş okumayla çocukların dayanma gücünün artmayacağını ifade eder. Nuri Çevik'e göre bu tarz işler önce kendini sonra da başkalarını kandırmaktır. Emine Öğretmen ile konuşan Nuri Öğretmen enstitü ile ilgili tüm duygularını özetler mahiyette şu cümleleri kurar:

*“Merak ettim bir ara... Ben müdür olsaydım, doğru bulur muydum böyle yapmayı? Sanmam!”*

*“Evet! Şef davranışı bu... Biraz sahtecilik ama başka yolu da yok gibi... Ödev yüklenmek... Sorumluluk... İnsanları belli bir amaca yöneltmek... Kestirmeden ulaşmak için onları aralıksız çalıştırmak zorunluluğu...”*

*“Sahtecilik dendiniz! Daha beter! Düpedüz duygu dolandırıcılığı bizim yaptığımız!”* (BÇ, s.344-345).

Müdür Halim Akın ve Nuri Öğretmen hatta Emine Öğretmen arasındaki enstitü, köylü ve öğrenciler ile ilgili fikir ayrılıkları roman boyunca sık sık çeşitli konularla anlatılmaktadır. Kemal Tahir'in Nuri Öğretmen'in gözüyle yaptığı eleştiriler şu ifadede görülmektedir:

“...Olağanüstü büyük işler yapıyoruz sanmıştık. Birden, herhangi bir aylıkçı gibi, günü gün etmekle uğraştığımızı anladık. Avuntu ile gerçek, meşer suuraltımızda çoktan beri boşuşuyormuş... Aristo'yu okuyorum! Kölesiz olmaz, köle ortadan kalktı mı, çivisi gevşer dünyanın, kıyamet kopar. Kölesiz dünya ancak bir şartla düşünülebilir, dokuma tezgâhları, kendi başlarına adamsız çalışırsa ...” (BÇ, s.153).

Tek Parti tarafından muhbir göreviyle enstitüde görevlendirilen Cemal Aşar ise sürekli eksiklikleri dile getirerek ve gizliden bunları parti merkezine raporlayarak enstitünün kapanma sürecinde rol oynamıştır. İşlerin yanlış ilerlediğini sitemkâr bir şekilde Emine Öğretmen ile konuşurken dile getirir: “Bizim yerleşme anlayışımızla onların yerleşme anlayışları arasındaki fark... Daha doğrusu, mülkiyet anlayışlarımız arasındaki benzemezlik... Otuz gündür buradayız, ‘Çadıyla idare ederiz,’ dedik. Yürüncü yüzyılda, göçebelikten daha kerpiç yapıya bile geçemedik mi nedir?” (BÇ, s.331).

Romanın bütünü göz önünde alındığında Kemal Tahir tarafından özellikle öğretmenlerin fazlaca hayalci olduğu tespiti yapılmaktadır. Öğretmenlerin devlet tarafından desteklediği düşünülse de işin aslının öyle olmadığı ve öğretmenlerin sahada tek başına bırakıldığı düşüncesi açıkça belirtilmektedir. Tek parti Genel Müdürü’nden mektup alan Halim Akın’ın şu sözlerinden de bu durum anlaşılmalıdır:

“... Boşuna debeleniyorsun Halim Akın, boşuna çünkü aslında biz öğretmenler hayal kırıklığını bile hak etmedik, çünkü ödevlerimizden başka hiçbir şey yapamadık. İş, yalnız ödevini yapmaya kaldı mı, öğretmenin herhangi bir esnaftan ne farkı olur? Herhangi bir zanaatkârdan üstünlüğü nedir? diyor olmalı... Oysa,’ Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir.’ Denilmişti. ‘Öğretmenler, Cumhuriyet sizden fikri hür vicdanı hür nesiller ister,’ denilmişti. Kabullenmiştik kasılarak... Kendi fikirlerimizin, kendi vicdanlarımızın ne durumda olduğunu bile araştırmaya gerekli saymadan...” (BÇ, s.159).

### 3.1.3. Köylü

Köy Enstitüleri fikri ortaya atıldığında çok yankı uyandırmış, projenin tam anlamıyla benimsenmesi mümkün olmamıştır. Bu paydaşlardan biri olan köy ahalisinde, enstitülere karşı olumlu ve olumsuz görüş söz konusudur. Köylünün eğitime gelene kadar yaşam mücadelesi verdiği kaçınılmaz bir gerçekliktir. Nuri Çevik ile Emine Öğretmen arasındaki konuşmada Nuri Öğretmen tarafından yapılan tespitler köylünün durumunu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu tespit köylünün önceliklerinin ne olduğu ve ne şartlarda olayları değerlendirdiğini anlamak adına önemlidir:

*“İlgaz toprağındayız. On iki yaşına geldiği halde hiç et yememiş çocuklar vardır burada... Dağın ekini, ovanın yağı kut olur. Ovada elli evlik bir köyün otuz beş evi yılın sekiz ayı hiç yağ yiyemez. Geri kalandan on beşi nasıl yer, bilir misiniz? Kaynayan yemek suyuna, kalın bir beze sarılmış, çocuk yumruğu kadar yağ topağı sokmasıyla çıkarması bir olur kadının...” (BÇ, s.150).*

Kemal Tahir bu romanında köylü ile ilgili izlenimlerini anlatırken Kara Derviş gibi karakterler seçmiştir. Köylülerden biri olan Kara Derviş, uyanıklığı ve Zeynel Ağa ile ortaklık yapmasıyla tanınan birisidir. Halkı din adı altında yanlış yönlendirmelerle yönetmeye ve kandırmaya çalışmaktadır. Köy Enstitülerinin kendi köylerinde açılacağı ile ilgili camide vaaz vererek halkı şu sözlerle dolduruşa getirmektedir:

*“... Yanılmaktasınız din kardaşlarım, bu dilekçe hükimatin mal dağıtımını üstüne değil! Esdüdü gavurluğu kondu konacak toprağımıza... Oğlan kız bir dösekte yatıp kalkacak Kızılbaş-komünist töresince... Uğursuzluktur! Deniz gibi köpürüp akan Kızılırmak’ımızın suyu çekilir: Pınara yuğunağa, tarlaya, değirmene gidemez kendi başlarına kızlarımız, karılarımız, baştan çıkar tümü... Düzenimiz bozulur ki ne kadar. Paranın tadını alır şuncacık bebekler, büyüğünü saymazlanır: Saz çalar, davul dövermiş esdüdüünün gavur dölleri...” (BÇ, s.54-55).*

Emine Öğretmen ile Nuri Çevik arasındaki köylü ve devlet arasındaki durumun analizi de çok çarpıcıdır. Köylünün gözündeki devletin korku verici tasviri değerlendirilmektedir. Köylü, devleti cezalandırıcı, hesap sorucu olarak gördüğünden enstitü fikrinin altında bir şeyler olabileceğinden endişe etmektedirler. Nuri Çevik, daha önceki enstitülerde öğrenci ararken köylülerle olan konuşmasını Emine öğretmene şöyle aktarmaktadır: *“Hiç unutmam! Enstitüye öğrenci arıyorduk Maraş dolaylarında... Kimse çocuğunu vermek istemiyordu. Çok çocuklu babalardan birini sıkıştırdık, daha fazla direnemeyeceğini anlayınca, ne dese beğenirsiniz? ‘Haydi bakalım! Bizden de iki kurt karışın Osmanlı’ya!’ dedi.” (BÇ, s.266).*

Köylülerden biri olan ve aynı zamanda Zeynel Ağa ile de iş birliği içinde olan bir başka kişi de Asiye’dir. Asiye, Murat eğitime gönül vermiş ve daha sonra araları bozulmuştur. Bundan dolayı da enstitüye ayrıca kızgındır ve enstitü hakkında diğer köylüleri de etkileyecek şekilde sözleri dikkat çekicidir:

*“Vay bizim Taşoluk’un kopukları... Bacım, bunlar göçmen oldular durdukları yerde... Bu bizim yeniyetmelerimiz bakın bakalım yedi vilayet toprağına bizi türkü etmez mi? Ama hakçası suç bu oğlanlarda değil, kahpe kızlarına söz geçiremeyen kız sahiplerinde... Kötü eğitmen ağzıyla, adam, yetişmiş kızını taksiiye bindirip esdüdüye salar mı ocağı sönesice esdüdüye...” (BÇ, s.177-178).*

Köy halkı enstitü kurulma meselesi ile ilgilenirken aynı zamanda İkinci Dünya Savaşı da etkisini tüm dünyada hissettirmektedir. Bu yüzden enstitünün ihtiyacı olan malların köylülere ve esnaftan tedarik edilmesi meselesi söz konusudur. Köylü ve esnaftan bazıları savaşı bahane eder ve mallarını stoklar. Tüm zor şartlara rağmen köylü ve esnaftan enstitünün kurulması için yardım edenler de mevcuttur. Bunun için enstitü yöneticileriyle ilk tanışmalarında dahi yardım etmek için uğraşırlar. Hacı Zekeriya Efendi yol yordam bilen birisidir ve tatlı diliyle müşterisini bağlamaktadır. Halim Akın ve öğretmenlere karşı enstitüye alınacak ilk malzemelerin temininde oldukça iyi davranmaktadır, *“Biz şu Ilgaz’ın adamı birbirimize hiç tutkun değilizdir ama, garip dostuyuzdur...”* (BÇ, s.133) sözleri ile iyi niyetli bir tavır sergilemektedir. Hatta çevresindekilerin de böyle olmasını istemektedir. Halim Akın’ın bazı çekingen tavırlarına da kızan Hacı: *“... Ya biz burada neciyiz, Ankara gibi yerden gelip ve de toprağımıza esdüdü kurmaya bulaşıp... Böyle bir iyiliği yarın abrette biz nasıl öderiz? Karışmayacaksın! Emredeceksin! Ele beşe sana iki... Bilemedin üç... Benim dükkândakilere geldi mi hepsini malın bil!”* (BÇ, s.133) sözleri ile yardımcı olmaya hevesli olduğunu ifade etmektedir.

Bozkırdaki Çekirdek romanında temel alınan konulardan birisi de köy ağalarının sosyal yaşamdaki bazı rolleridir. Toplumcu yazarlar, özellikle 1940’lı yıllardan itibaren Anadolu ve Anadolu insanını anlatmaya başlamıştır. Köy hayatına daha önce ayrıntılarıyla değinilmediği için Anadolu’daki hayatın betimlemesini yapmak toplumcu yazarlara kalmıştır ve bu betimlemelerin en güzel örneklerini de köyler ortaya koymaktadır. Köy hayatında köylüler kadar en önemli konu köydeki ağalardır. Köy ağaları sahip olduğu güç ile her şeyi elinde bulunduran güçlü bir figürdür. Bu gücün elinde olmasını sağlayan en önemli unsurlar da köylünün korkusu, bilgisizliği ve aza kanaat etmesidir. Özellikle de eğitimsiz ve bilgisiz köylü, köy ağaları için önemlidir. Bu sayede istediklerini yapabilen köy ağaları eğitim adına köylerine yapılan icraatlara genelde karşı çıkmışlardır. “Bozkırdaki Çekirdek”te de bunun örneklerini görebilmekteyiz. Romanda enstitünün kurulacağı bölgelerden olan Keşiş Düzi’nün ağası olan Zeynel Ağa, kendi adamları ile konuşurken enstitü ile ilgili düşüncelerini açıkça şöyle ifade eder: *“Esdüdü belasını atlatsak elli pangano’ dedindi! Hükiimat işidir oğlum, belli m’olur! Esdüdü, Ilgaz yaylasına kurulmadan, Keşiş Düzi kurtulmuş sayılır mı? Ben elli kaymayı aslında sokağa atmaktayım!”* (BÇ, s.53).

Köylü eğitimsiz olduğu için bütün sıkıntılarında ilk başvurdukları yer ağalarının yanındır. Bu durum ağalarca uzun yıllar kullanılmıştır. Köylerin çoğundaki şartlar çok kötüdür. Elde edilen mahsullerin önemli bir kısmı ağalara vergi olarak verildikten sonra köylü zor bela kışı atlatabilmektedir.

Sadece bununla kalmayıp resmi işlerde dahi aracı olarak işini halledecek kişi ağalardır. Romanda da bunun örneği olabilecek konuşma şu şekilde geçmektedir: “*Ya ilmeğimiz eline geçmedi mi Zeynel Ağa'nın? Tahsildarların, jandarmaların sopasından kim alır sizi?*” (BÇ, s.54).

Köy Ağaları, köylüyle ilişkisini ayarlarken elbette tek başına hareket etmemişlerdir. İşlerini hallettirmek adına muhtar, imam, köyün ileri gelenlerinden de yardım almışlardır. Zeynel Ağa da bu şekilde Kara Derviş'ten yardım alarak hutbede halkı Köy Enstitülerine karşı kıskırtmaktadır. Hutbede söylediği sözler daha çok halkın dini hassasiyetini kullanarak algı yaratma üzerinedir ve enstitünün kurulma fikrini dönemin sosyolojik ve siyasal şartları gereği Moskof icadı olarak anlatan sözler dikkat çekicidir:

“... *Yetişkin kızları öğretmenli okula salmayanı tıkar mahpus damına bunlar... Kuran yazısı okutamaz imam! Şeyhimiz gelemez ki kutluğu, uğursuzluğu bu topraklardan sürüp çıkara mübarek ayağı... Kolu budu açık karlar oruçları zedeler... Nah işte kitap! Gavurluğa karşı çıkmayanın yatacak yeri yoktur öte dünyada! Tanrı evinde söylemekteyim, gök gözlü deccala direneceksin! Toprağa bela bulaşmasın diye çabalayacaksın! Bu yolda ölen şehit, kalan gazi... Aman kaptırmayalım bebelerimizi Bolşevik zagonuna... Bunlar bunzur eti yemekteler höpür höpür... Esdüdü konduramaz toprağına Türküm diyen bire kadar kurulmayınca... Moskof Bolşevik manatı gücüyle girmiştir Osmanlı ülkesine bu esdüdü...*” (BÇ, s.55).

Köylerde devleti temsilen en yetkili kişi muhtarlardır. Muhtarlar genelde ağalarının yaveri gibi çalışan, aslında buldukları durumdan rahatsız olsalar da açıkça dile getiremeyen kimselerdir. Romanda da iki farklı köyün muhtarı ağalarıyla ilgili düşüncelerini dile getirirken Keşiş Düzü'nün muhtarı Zeynel Ağa ile ilgili olumsuz görüşlerini ifade eder:

“*Ağası imansız olan köyün muhtarı yüreksiz olur beyim! Gerçekten korkuludur Zeynel rezili... Yedi kralı parmağında oynatan Sultan Hamit güç yetiremedi namussuza, Sultan Hamit'i alaşağı eden Enver paşa güç yetiremedi, Kemal Paşa bile güç yetiremedi. Bana sorarsan İsmet Paşa'nın güç yetireceğinden de umudum yok!*” “*Güç yetirmek istediler de mi yetiremediler?*”

“*İstediler ki ne kadar... Yakası da ellerine geçmedi belleme! Geçti ama pençelerinden sıyrıldı güzelce... Bunların ağası Zeynel, körpeliğinde köy hırsızıydı. Beyim, az kaldı ki buralarda tavuk, ördek, hindi, mindi koymaya... Millet, Ne olacak hey Allah! Biz bu belayı nasıl savuşturacağız?*” derken, *duyduk ki bu rezilin kurası çıkmış...*” (BÇ, s. 117).

Roman boyunca da enstitü için birçok fedakârlık yapan öğretmenler ve öğrencilere karşı oldukça olumsuz tavırlar sergileyen Zeynel Ağa, enstitü



için verilen mücadeleyi görünür de destekliyormuş gibi yapsa da hep arka planda karşı olmuştur. Bu karşı tavrı da çevresindeki adamları üzerinden gerçekleştirmiştir. Siyasi yollardan da Köy Enstitülerinin kapanması için gerçek dışı dilekçeler yazdıran Zeynel bütün kozlarını oynamıştır. Tüm roman boyunca duruşunu bozmayan Zeynel Ağa'nın romanın sonlarında adamlarından birisi olan Cinci Nezir ile konuşması tüm düşüncelerini açıkça ortaya koymuştur:

*“Bu bir şey mi? Heç! Daha ben rezillik dağarcığımyı açtım mı? Hayır açmadım. Dilekçe milekçe bebe oyunu... Ferah ol Zeynel Ağa, dileğin esdidü belasını buradan sökiüp atmak değil mi? Al gözümnden... On güne vardırırsam, nah şu bıyıkları kazıtırım! Hükümet adamı orduyla gelse, Allahıma şükür; Cinci'ye dış geçiremez! Neden? Çünküüüü, hükümet adamının elini kolunu kanun bağlamıştır. Birinci dilekçeyi hasıraltı ederler. İkinciye... hasıraltı... Üçüncüye geldi mi, aptesi bozulur Osmanlı'nun... Başlar, Ateş olmayan yerde duman olmaz' demeklişe...” (BÇ, s.418).*

## 3.2. Bizim Köy

### 3.2.1. Okul

Anadolu'da eğitim faaliyetleri adına köy okulları ve enstitüleri önemli bir proje olarak görülmüştür. Ancak bu proje devlet tarafından yeterince finanse edilememiştir. Yeterli ödenek çıkmadığı için öğretmenler ihtiyaçlarını giderememektedir. Bunun yanında enstitülerin ve okulların yapımında da yeterli kaynak ayrılmadığı için köylü ve halkın desteğine bırakılan bir tablo söz konusudur. Okullar zar zor yapılırsa bile daha sonra ihtiyaç duyulan malzemelerin temini güçtür. “Bizim Köy” de okul olarak kullanılan bina da oldukça kötü durumdadır. Mamıdefendi eğitim gördükleri okulu şu cümlelerle anlatmaktadır

*“Okul binasının yapılışı, beş yıl öncedir. Çocukların oyun oynarken yaptıkları evciklerden ayrımsız, yumruk gibi taşlarla baştan savma yapıldığı bir bakışta anlaşılır. Harç yerine çamur kullanılan duvarlar, beş yıldır yağmur yiye yiye çürümüş. Zaten çürümeden önce neydi!... Kapıyı pencereyi yerlerine tutturamadık. Dışı sıvasız dururken, duvarların iç yanını çamurla sıvayıp geçmiştik içine.” (BK, s.123).*

Köy okulları ve enstitüleri ile yaygınlaşan okullarda okulların eğitim ortamına yeterince hazır olup olmadığı önemli bir sorundur. Yapılan okulların birçoğunda fiziki yetersizlikler söz konusudur. Mamıdefendi, şartları düzeltmek için tüm çabaları gösterse de devlet tarafından destek görememektedir. Üstü açık, kar ve yağmurun öğrencileri ıslattığı şartlarda



eğitim yapmaya çalışmaktadır. Öğrenciler camı, penceresi olmayan ve toprak zeminde yerlere oturarak derslerini işlemektedir. Bu şartlarda yapılan eğitim öğretim faaliyetleri de sağlıklı olmamaktadır. Mamıdefendi dersleri ne şekilde yaptığıyla ilgili “Okullar Okulu” adlı bölümde dikkat çekici ve günümüz şartlarıyla kıyaslanmayacak tespitleri anlatmaktadır. Çocukların dersleri nasıl yaptığı ile ilgili öğretmenlerinin ifadesi üzücü bir tabloyu ortaya koymaktadır.

*“Derşliğin üzerini örtemedik. Öğretmen evinin son model çatı(!) ile örtülü odasında öğretimi yürütelim dedik; çocuklar hep hastalandı yine kuru toprağa oturmaktan; damın da akmasından... İyi havalar neredesiniz? Gözümü yolda kaldı.*

*Denizde kum, bizde toz... Yut yatabildiğin kadar!*

*‘Çocuklar, sonunda bize bir hal edecek bu toz.’*

*‘Öğretmenim, dışarıdaki soğuktan iyidir ya!...’*

*Odanın birisi de bizim konut... Şimdilik en iyi önlemimiz süpürmemektir.”* (BK, s.111).

### 3.2.2. Öğrenci

Köy enstitülerinin faaliyetlerinde en büyük rollerden birisi öğrencilerindir. Okulun bulunduğu bölgede yer alan köylerden seçilen çocuklar aslında köy işlerine aşınadır. Köy okullarında ve enstitülerde de hedeflenen hem öğrencilerin bir zanaat öğrenmesi hem de öğretmenlik yapabilmeleridir. Fakat en büyük sorunlardan birisi öğrencilerin eğitimi ön planda tutacak zihni ve maddi şartlara sahip olmamasıdır. Çünkü öğrenciler söz gelimi hayatta kalma mücadelesi ile köylerde yaşamını sürdürmektedir. “Bizim Köy” romanında da Mahmut Makal bu konuya fazlasıyla örnekler sunmuştur. Buna en trajik örneklerden birisi de duş alabilme ile ilgili durumdur. Öğretmen sınıfında anket yapınca çok çarpıcı olaylara şahit olmuştur.

*“Hadi ben yıkanıyorum. Ya ötekiler? Bir anket yapıyorum. Birinci sınıf öğrencileri benden çekinmezler. Elli öğrencime soruyorum:*

*“Evi soğuk olanlar parmak kaldırsınlar!”*

*Hepsi.*

*Evllerinde yıkanma yeri oları sordum. Yalnız bir çocuk çıktı. O da, günlerinin yarısı ilçede geçen, hali vakti yerindenin oğlu... Evlerinde bir “gusülhane” varmış. Yani, duvarın dibinde su dökmek için girecek bir soğuk delik...”* (BK, s.63-64).

Yukarıda da bahsedildiği gibi öğrencilerin hayatta kalma çabası verdiği roman boyunca çeşitli bölümlerde görülmektedir. Romanda bahsi

geçen yıllarda oldukça yoksul bir hayat süren, yetkili bir kimsenin uzun süredir uğramadığı köyler bulunmaktadır. Durum bu şekildeyken bu bölgelerde enstitüler veya köy okulları aracılığı ile eğitimin öncelikli hale gelmesi için çalışmak Makal tarafından ele alınan romanda eleştirilmiştir. Çünkü öğrencilerin veya halkın öncelikle insani anlamda yaşam şartlarına kavuşması gerektiğini düşünmektedir. Mamıdefendi, okulda yoklama alırken öğrencilerinin ne yedikleri ile ilgili bilgi almak ister. Duydukları karşısında öğrencilerinin nasıl hayatta kaldığına inanamaz. Durum böyleyken öğrencilerin eğitime önem vermelerini beklemenin de haksızlık olduğunu söyler.

*“Öğrencilerin evlerinde ne yediklerini araştırdım. İkinci sınıfın sonucunu vereceğim. Bu sınıf otuz bir kişidir. Yoklama ekim, ocak, nisanda olmak üzere üç kere yapılmıştır. Bu suretle güz, kış ve ilkbaharda alınan besinler anlaşılır:*

*9 Ekim Cumartesi. Birinci dersten sonra, çocuklara sıra ile sordum. Bu sabah yirmi bir kişi hiçbir şey yemeden aç gelmiş, on kişi yavan ekmeğe diürünüp yemiştir. 11 Ekim öğleden sonra: Otuz bir kişi de hep karpuz şalağı ile ekmeğe yemiştir. Yirmi iki kişilik birinci sınıfla, otuz bir kişilik ikinci sınıfın toptan yoklaması, yani ikinci yoklama, 10 Ocak Perşembe günü öğleden sonra: Dört kişi yavan çorba, altı kişi bulgur pilavı, on altı kişi ekmeğe gevretip yemiştir öğleyin.” (BK, s.124).*

Okullar devletin resmi kurumlarıdır ve resmîyette öğrencilerin kayıt altına alınması gerekmektedir. Ancak romanın yazıldığı yıllarda tüm Anadolu’da olduğu gibi nüfusun tümünün tam anlamıyla kayıt altında olmadığı bilinmektedir. Romanda da aynı sorun kendini göstermektedir. Öğretmen çocuklarla tanışırken isimlerini sorduklarında kendi isimlerini bilmeyen öğrencilerle karşılaşmaktadır. Takma ad ile anılma durumu öğretmeni çok zorlamaktadır. Öğretmen bu durumu şöyle aktarmaktadır:

*“Asıl adıyla anılan, on kişiyi geçmez köyde. Daha çok takma adlarıyla anılır insanlar. Böyle anıla anıla da, adı unutulur. Sorulduğu zaman, asıl adını bilmeyenler var. Hele yeni yetişenler, köyün yaşlılarını yalnız takma adlarıyla tanımıştır, ne bilsin adını. Yaşlılar da gençlerin adını bilmezler. Zaten dedelerinin takması, torunlara adoluyor. Takmalardan birkaçını sayayım: Kumbulu, Alanın oğlu, İdalı, Bildiri, Horsun, Holü, Dinkırı, Karaca...” (BK, s.66).*

### 3.2.3. Öğretmen

Romanda öğretmen karakteriyle Mamıdefendi okuldaki tek öğretmendir. Tüm sorunlarla kendi başına uğraşmaktadır. Okulun eğitim verebilmesi normal şartlarda mümkün olmamasına rağmen Mamıdefendi tüm zorluklara göğüs gererek eğitim faaliyetlerini sürdürmeye çalışmaktadır. Köydeki eğitimin bu kadar önemsiz olarak görülmesi aslında insani anlamda yaşam

şartlarının oldukça kötü olmasından ve önceliğin eğitime verilememesinden kaynaklanmaktadır. Besleme, giyim, ısınma gibi tüm temel ihtiyaçlar köyde çok büyük sorunlardır. Bu duruma örnek olabilecek diyalog öğretmen ile köylülerden biri olan Remzi Onbaşı arasında şöyle geçmektedir:

*“...Samanlar suyunu çekti. Tezek tükendi. Birçok evde un çuvallarının da dibi çürpüldü. Hayvanlar nasıl, nice zorluklarla yaşatılıyor bir belseniz! Ama bir deri, bir kemik kaldılar. Tezeği tükenen ocak yakamıyor. Çocuklar şiltenin altından çıkamıyorlar...” (Bizim Köy, s.12).*

Tüm olumsuzluklara rağmen Mamıdefendi eğitim faaliyetlerine devam etmeye gayret etmektedir. Devletten şartların düzeltilmesi için destek gelmemektedir. Durumun vahametine karşı öğretmen, öğrencileriyle elinden geldiğince ilgilenmekte ve eğitimlerine önem vermektedir. Bu gayreti romanda birçok yerde günümüz koşullarıyla kıyasladığında inanılması güç olsa da açık bir şekilde görebilmekteyiz:

*“Devam edebilen 50-60 öğrencimiz var. Şubatın başına kadar kimi zaman titreyerek, kimi zaman ısınarak ikına sıkına geçinebildik. Gelgelelim, şubat, olanca şirretliğiyle saldırmca dizlerimizin başı çözülüverdi. Bu kadar öğrenci içerisinde, yalnız bir ikisinin azıcık tezekleri kalmış. (Öküzü ikiden fazla olan ağaların.) Bunlara her gün birer tane getirin desek, bakalım ana babaları beye diyecekler mi? Hem, iki gün sonra onlar da çekecek iflas bayrağını.” (BK, s.12).*

Mamıdefendi'nin tüm bu zorluğu özetleyen cümlesi de öğretmenin içinde bulunduğu durumu özetlemektedir: *“Bu da savaş sayılır, ölürsem şehit, kalırsam gazi” (BK, s.12).*

Köylerdeki eğitim oldukça sıkıntılıken bunun yanına yaşam şartlarının da eklenmesi durumu daha kötü hale getirmektedir. Romanda da birçok köyde olduğu gibi yaşam oldukça zordur. Bu zorluk karşısında köylünün üreterek ve kendi işini yaparak hayatta kalması gayet doğal bir çabadır. Ancak öğretmen olan Mamıdefendi gibi Anadolu'da birçok köy enstitüsünde ve köy okulunda öğretmenler için de maddi ve manevi olarak yaşam zordur. “Bizim Köy”de de öğretmenlik mesleğini yaparak köylüden biraz daha refah yaşam şartlarına sahip olduğu düşünülen öğretmen, aslında köylülerden daha kötü durumdadır. Zorlu şartlarla uğraşmakta ve ilçedeki müdürlükten ve bakanlıktan en ufak bir destek görmemektedir. Mamıdefendi kendi durumunu şu cümlelerle açıklar:

*“Bu arada nezle hiç eksik olmadı. Anamdan nezleli doğduğum gibi geldi bana. Soğuk algınlığı da bir iki kere yere vurdu. İçimi yıpratmamak için dişimi sıktım. Ümidin işe yaradığını anladım. Ümit ateşiyle içimi ısıtmasam, bir gün bile ayakta duramazdım o soğuklarda. Kara kışın en acı günlerini yaşadığımız şubat ve mart*

*boyunca, bizim sobada yanan tezek yirmiye geçmedi. Onu da ağalardan getirttik, yemek pişirmek için. Tezeği tutuşturmak için defter, kitap koymadık evde... Köylü, ocakta gömülü ateşi üfleyerek tutuşturur. Biz de kibrit bulamadığımız zaman aynı yola başvurduk ya, gazetenin çabuk parlatmak için yine yararı dokunuyor. Ama sobanın böyle bir iki saat yandığı zamanlarda bile, içerinin dışarıdan ayrımı olmadığını söylemeye gerek var mı? Hayır, çok yere dışarı içeriden sıcaktı. Çocuklar dayanabilip de, paydos etmediğimiz günler, soluklanma zamanı gelsin de dışarı çikalım diye can atardık. Ağzımız, yüzümüz söz söylemeyecek kadar dolmuşken, dışarı çıkınca gezindik mi ısınırdık.” (BK, s.13).*

Tüm bu zorlu şartlar dışında öğretmenin uğraştığı başka bir sorun da algı sorunudur. Köylüler öğretmenin kendilerinden hiçbir farkının olmadığını düşünmektedir. Bu şekilde düşünülmesinin birçok sebebi vardır. Onlar gibi harman işinde, hayvan işlerinde çalışmaktadır. Bunu yapmak da mecburiyetindedir aslında. Çünkü ekonomik olarak zorluk çekmektedir. Durumların bu şekilde olması da öğretmenin toplum içindeki yerini o dönem şartlarında köylüden farklı göstermemektedir. Öğretmen, kendi babası ve köydeki bazı insanlarla konuşmalarında bu durumu anlatmaktadır.

*“Yine de hora geçmez gördüğümüz iş. Yakıştıramazla bana bu işi. İki ufak çocukla tek başına didinirken bile babam, “Sen gayri efendi gayitına geçtin, biziynen sürtme” der. “Biz iyi kötü, iki gün önce, iki gün sonra beceririk.”*

*Yolda falanca ağaya rastlarım. “Bre Mamıdefendi oğlum” siye ayıplar, “efendilik başka, ireçperlik başka. Babanı görüp de söyleyemedim seni götürmesin diye... Geçen gün Kavas’ın küllüğünüün başında oturuyorduk, haber virdiler de ekin biçtiğini, hepimiz kızdık babana, oğlanı yaşatlarının yanında küçük düşürüyor...”*

*Ama nasıl, “Efendilik kim, o kim, yüz yıl okusa yine yakıştıramaz kendine” gibilerinden bakmıyorlar mı, yüreğime işliyyr.*

*Okuldan yeni çıktığım zaman söyledikleri sözü unutmadım. “Okumuşleyin ya vali ol, ya kaymakam. Sen de bizim köy yerinde süründükten sonra ne hayrını görecez.” (BK, s.31-32).*

Öğretmene, öğrenciye, fiziki koşullara göre değerlendirildiğinde eğitim adına her şeyin eksik olduğu açıkça görünmektedir. Eğitim faaliyetlerini yürütmeye çalıştığı okul içler acısıdır. Durum böyle olunca Mamıdefendi de sürekli yardım için dilekçe yazmaktadır. Ancak buna karşılık verecek bir idareci anlayışı yoktur. Aslında yöneticilerin köylerdeki eğitime bakış açısı son derece sıkıntılıdır. Mamıdefendi, sıkıntılarını çözüm bulunması için sürekli dilekçe yazmaktadır. Yazdığı dilekçeler de hep sonuçsuz kalmaktadır. Yılda iki defa yapılan toplantılarda hiçbir sonuç alınmamıştır. Romanın sonlarına doğru

geçen ve yine yılın başlarındaki toplantıda geçen şu konuşmalar yöneticilerin köy okullarındaki olumsuz şartlara bakış açısını ve çözüm noktasında nasıl davrandıklarını ortaya koymaktadır:

*“Ben umarım ki, yılbaşındaki toplantıda, öğretim yılı içinde yapacağımız çalışmalarımız hakkında dikkatimizi çekilsin, bazı noktalar üzerinde aydınlatalım.*

*Baharınki toplantıda da beklerim ki, yıl içinde bize yararlı ve duymadığımız eğitsel olaylar hakkında konuşulsun, yıl içindeki aksaklıklarımız öne sürülsün ve giderilme yolları aransın, gösterilsin.*

*Oysa, hiç de öyle olmuyor. Örneğin, son toplantıyı anlatayım:*

*Sıralara geçip oturduk. Müfettiş geldi ve şunları söyledi: “Bazı arkadaşlar, kaymakamlığa dilekçe verip de izin almadan ilçe merkezine geliyorlar bir işleri olduğunda. Bir daha böyle şey istemem.”*

*Aynen bunları ve bu kadarlık söyledi, çıkıp gitti.*

*Dilekçeyi köyden kuşlarla göndermemizi salık veriyor olmalı...*

*Milli eğitim memuru da toplantı tutanağının birinci maddesini yazdı:*

*“İzinsiz... ilçeye... inmek... hakkında...”*

*Bir de ben söz aldım ve bizim okulların durumunu anlatarak, bu konuda ne düşünüldüğünü sordum.*

*Milli eğitim memuru:*

*“Yazarsın yazarsın o okul; dersin dersin o okul... Yok işte! Sizin okul için Bakanlık bütçesinde de, ilçe bütçesinde de ödenek yok!... Ne söylenip duruyorsun? Duvarın dibinde okut. Okutmazsan köylünün yumurtasını ye, yat arkaüstü...”*  
*(Bizim Köy, s.134-135).*

### 3.2.4. Köylü

“Bizim Köy” 1950 ve öncesi dönemlerin köy ve köylülerinin yaşamını anlatan önemli bir eserdir. O dönemlerde özellikle de İkinci Dünya Savaşı etkisiyle oldukça sıkıntılı süreçten geçen dünyada yaşam mücadelesi hiç kolay değildir. Bu zorluklardan Türkiye de fazlasıyla etkilenmiştir. Anadolu köylüsü de temel ihtiyaçlarını giderebilmek noktasında zorluklar yaşamaktadır. Bu sebeple köy enstitüleri ve köy okullarıyla gerçekleştirilmek istenen düşünceler köylülerce öncelik haline getirilip tam anlamıyla desteklenmemiştir. Günümüz koşulları ve anlayışıyla bunu anlamak pek mümkün olmasa da Mahmut Makal bizzat o enstitülerde okuyan ve daha sonra da yine öğretmen olarak o okullarda görev yapmış birisi olarak “Bizim Köy” de köy hayatını ve insanını çeşitli karakterlerle başarılı bir şekilde tasvir etmiştir.

Romanın ilk bölümlerden olan “Kışın Hesabı” nda en temel ihtiyaç olan barınma ve ısınma sorununun ne derece vahim olduğu görülmektedir. Köyde hemen hemen hiçbir evde tam anlamıyla sıcak bir ortam bulunmamaktadır. Bu duruma şahit olan Mamıdefendi köylüyle ilgili tespitini şöyle anlatmaktadır:

*“Doğu’nun adı çıkmış. Burası Anadolu’nun göbeği sayılır. Çektiklerimize bakıyorum da, acaba Duğu’dakilerin durumu daha kötü olabilir mi, diye tüylerim ürperiyor. Oturulur bir ev, soğuktan korur bir giyecek, karın doyurur yiyecek, az buçuk yakacak olmayınca, nasıl karşı konulur kışa?”*

*Bizde, bu sayılanların hiçbirisinden eser yok. Elbise, beş on yılda bir ya dikilir, ya dikilmez. Dikileni de sıcaklarda bile işe yaramaz türdendir.” (Bizim Köy, s.11).*

Köylü o kadar zor şartlarla uğraşmaktadır ki kömür olmadığı için ancak tezek yakarak ısınmaktadırlar. Öğretmen de köylülerden olan Remzi Onbaşı ile karşılaşmasında yanındaki kızın halini sorduğunda Remzi Onbaşı’nın cevabı durumu net bir şekilde anlatmaktadır:

*“Saçları, korcalak denen yanmış saman parçalarıyla donanmış küçük bir kız, soğuktan titreyerek ve kardan karıkan, sulanan gözlerini elleriyle ovalayarak ıve ıve gidiyordu. Saman yakılan ocağın başından kalktığı belliydi. Remzi Onbaşı’ya “Nasıl” der gibi baktım. “Bu nedir?” diye soruyorum sanarak, “Efendi” dedi, “buna ıreçber altını derler. Gözünü seveyim, keşke olsa da bol bol yaksak...” (BK, s.12).*

Mamıdefendi, maddi imkânsızlığı anlatırken en temel ihtiyaçlardan ve en kolay bulunması gereken besin olan ekmeği şöyle anlatmaktadır:

*“Ekmeği kazanma derdi bir yana, yenebilecek kıvamda yapıp da yemek bile çok zor burada. Asıl doğduğum köyde de böyledir, ama onların sacları daha büyüktür, hem tandırın üstüne konularak pişirilir ekme orada. Bu köyde tandır olmadığı için sac da ocağa uygun, kucak kadar genişliği yok.*

*... Ekmek deyince, kentlerin somunu gelmesin aklınıza sakın. Bu bizim ekme kalınca bir yufkadır. Yine de çok kere içi hamur kalır. Sindirebilene aşk olsun! Lastik gibi çek çek kopmaz.” (Bizim Köy, s.23-24).*

Köylerde temel geçim kaynağı olan ekinlerin verimi için modern aletler kullanılmamaktadır. Bunun yerine öküz gibi hayvanlar başrolde dir. Ancak öküz bile köylüler için lükse kaçmaktadır. Öküz için maddi imkânı elvermeyenler eşeklerini sabana sürmektedir. Mamıdefendi, bu duruma hem çok üzülmemektedir ama bir yandan da bu duruma alışmaktadır. Köylülerin bu kadar geçim derdi ile uğraşırken çocuklarının eğitimleriyle neden fazla ilgilenmediklerini anlamaktadır. Öğretmen, gözlemlerini ve tespitlerini anlatmaktadır.



“Bizim köyde para topraktan çıkarılır, topraklarımız ise kolay kolay adama para vermez. Yoksuluz o yüzden. Bölüne bölüne payına düşen on- yirmi dönüm tarlayı, nasıl olsa ekeceksin. Geçim yuların ona bağlıdır. Onu işlemek için “çift”e gereksinimin var. Pulluğu alamazsın ya, iyi kötü karasabanı elde ettin. Koşmak için öküz ister. Öküzü de, ber benzer herkes alamaz. Bir çift öküz, en aşağı altı yüz lira. Altı yüz lira kaç yüz taşın altında, orasını bilmem.

O nedenle çiftçilerin çoğu, her işte kullandığı eşeğini, öküz alamayınca çifte koşar.” (BK, s.25-26).

Köy halkının eğitime bakış açıları sadece çocuklarının okuma yazma öğrenmelerinden ibarettir. Kendi aralarındaki konuşmalarda, askerden mektup yazacak kadar okuma yazma öğrensinler demektedirler. Köylüler dini eğitime daha çok önem vermektedir. Fakat bu durum niyeti iyi olmayan hocalarca kullanılmaktadır. Mamıdefendi, Çimli köyünden öğretmen arkadaşıyla gittiği bir cami ziyaretinde karşılaştığı olay köylünün sözde din adamları ile öğretmene bakışını ortaya koymaktadır. Çimli köyünün öğretmeni din adamı için para toplanmasına tepki göstermiştir ve karşılığında üzücü bir tepki görmüştür:

“Çimli’den de iki kişi köyün altına kadar beni getirdiler, sonra döndüler. çimli köyünün bir öğretmeni var. çatlağın biri. ‘virmeyin’ dedi. odada bir gürültü çıkardı. şıklarman bozuştular. sonra dışarıya kovaladılar gitti. zaten bu eşsekoğlu eşeklerden ne hayır gelir. sizin köyde yoktur inşallah öğretmen?...

Ben yanında oturuyordum. Yüzüme baktılar. Öğretmen olduğumuz anlaşıldı. Ne yapabiliirdim, eşsekoğlu eşekliği sineye çekmek gerekti. karlı dağlar, kara dağlar çevirmiş dört yanımı. Cabillik sarmış yöremi. Uçar kuş olsan kurtulmazsın, bir kaşık suda boğarlar adamı.

burada tatlı sözle, akıl ve mantık yoluyla tartışma yapıp hak kazanmak, deveye hendek atlatmaktan zordur. ya bu deveyi güdeceksin, ya bu diyardan gideceksin. boş nasıl gidersin? ayağın bağlı...” (bk, s. 100).

Yine başka bir olayda Mamıdefendi’nin Çimli köyündeki öğretmen arkadaşı Muttalip çok zor bir durumla karşı karşıya kalmıştır. Kapalı ortamlarda başı açık diye eleştirilen ve de okulun balkonunda oturduğu için köylüler tarafından tacizci damgası yiyen Muttalip öğretmen çok zor durumda kalmıştır. Tüm bu olaylara karşı asıl sorun da öğretmenin köylüler gözündeki değerinin olmayışındır. Mamıdefendi de bu duruma çok şaşırılmış ve üzülmüştür. Arkadaşının durumuna şu yorumu yapmıştır:

“Ne yapısın şimdi bu çocuk? Bu karışık ve kötü durumda kime koşsun, kimden yardım istesin? Karşısındaki cabil ve azgın kitle ile nasıl savaşsın?...



*Öğretmenlere hoş gözle bakmayan köylülerin, bu iftiradan sonra takımacakları tavır kestirebilirsiniz. Kentte de, bakkalı çakalı, “Zaten birader, bunlardan hayır gelmez” diye kestirip atıyorlar.” (BK, s.132-133).*

Zaten zor durumda olan köylülerden yardım isteyen hafıza karşı köylülere savunan öğretmen köylülerden tepki almıştır. Hatta öğrencilerinden de bazıları artık hafızın yanına gitmeye başlayarak öğretmenlerine tavır almıştır. Köyde yapılan bir toplantıda öğretmenin kendisine karşı gösterilen tavır şöyledir:

*“Bırak efendi, bırak Allah aşkına. Daha sen onun eline su dökemezsin. Sen oku dur, adam dediğin böyle olur.”*

*Daha buna benzer, yeniip yutulmaz ne sözler! Zaten önemsenmiyorduk, bu kez büsbütün aşağılandık. Aralarında bir kara çalı gibi durduğumu seziyordum. “Gak git diyok sana, gak git” diye de kovdular. Akşam yakın olduğu için, camiye gitmek üzere kalkmışlardı. Birlikte dışarı çıktık. Koşarak geldi Şık Celal, kolundan yakaladı hafızı:*

*“Sen buradan gitmesen iyi olur. Senin için olduktan sonra her şeyin kolayını buluruk. Çocukları da teslim ederik sana. Köyümüzün şerefini yükselttiğin yeter. Çocukları sen alınca, öğretmen de bildiği yere gitsin.” (BK, s.101-102).*

“Bizim Köy”de kırsal hayatın zorlukları karşısında köylü hep kendini yalnız hissetmektedir. Hükümetten de yeterli desteği görmediklerinden yakınan köylüler okuma yazmanın da karın doyurmadığını anlatmaktadır. Bunun için öğretmene de devletin temsilcisi ve halden anlamaz gözüyle bakılmaktadır. Bunu birçok yerde anlatan Makal, “Tohum” adlı bölümde Mamıdefendi ile Veli Çavuş arasındaki diyalogda da iyi bir şekilde anlatmaya çalışmıştır. Mamıdefendi, köylülere yardım etmeye çalışsa da köylülerce bu davranış tam benimsenmemiştir. Veli Çavuş’un ifadelerinden bu net bir şekilde anlaşılmaktadır.

*“Yavan ekmek nemize yetmiyor” dedi yine Veli Çavuş. Sonra gayet içten ve acıklı: “Senin geçim dediğin bi sırdır bre Mamıdefendi; kimse bilmez kimin neler yiyip, neler çektiğini. Deftere galeme gelmez bu. Gelse de okuyan ne ağınayacak? Gelip beniminden bi kaç gece yatıp gakmalı da bellemeli, Veli Çavuş nasıl geçiniyormuş...” (BK, s.51).*

“Okulumuz” adlı başlıkta okul diye tabir edilen yerin eğitim yapmaya kesinlikle uygun olmadığı görülmektedir. Öğretmen de bu sorunu gidermek için uğraşmaktadır. Mamıdefendi okul binası bulmayla uğraşırken köylüler öğretmen gelmeseydi bu eski okul binasını bile yıkabileceklerini söylerler. Bu durum üzerinden köylünün okula ve eğitime bakışını yazar şöyle anlatmaktadır:

*“Bu duvarlar 1945’te yapılmış, bu yıl da örtülmeseydi, yağmurlardan çökecekti. Nitekim, daha 1936’da da bir okul için böyle dört duvar yapılmış, ama üstü bir türlü örtülemediğinden yıkılmaya yüz tutmuş, köylü taşlarını bölüşmüş.*

*Zaten kendileri de demiyorlar mı, “Efendi, bu yıl seni göndermeselerdi, bunu da yıkardık. Beş-on yıl daha rahat ederdik. Ama olmadı işte...”*

*Okul yapısının üstü örtülünceye kadar camiye yerleşmemiz de bir sorun oldu ya... Hatip ayak diredi, ben camiye gavur okuluna açmam diye. İman ne okursa, cemaat da onu söylemiş. Az kalsın köy halkı kazan kaldırıyordu...” (BK, s.107).*

Köyde eğitime ve okula bakış açısı özellikle ilk zamanlar problemlili olsa da Mamıdefendi, bazı çalışmaları ile köylüleri eğitim sürecine dahil etmiştir. Bu durum köylülerde olumlu karşılanmıştır. Öğretmene giderek hak veren ve çabalarının farkında olan köylüler öz değerlendirme de yaparak kendilerindeki hataları da fark etmişlerdir. Eğitimin ve okulun önemi yavaş yavaş da olsa köylülerce anlaşılmaktadır. “Masallar” başlığı ile köylülerin de dahil edildiği bir etkinlikte bu olumlu bakış kendini göstermektedir:

*“Kışın ders yapamadığımız günler, bazen de Pazar günleri, köy odasında bir kitap, dergi ya da gazete okuyarak, karınca kaderince herkesin dinlemesini ve düşündüğümü söylemesini gelenek haline getirdik. Yazı, herkesin kolayca anlayıp sevebileceği konuyu anlatıyorsa, çok hoşlanılır. Köy yaşamından bir parçanın hikâye edilerek kağıt üzerine basılmasını da sevinçle hayret karışımı bir davranışla karşılarlar. Köy Enstitüleri dergisindeki küçük yazılarla işe başlayarak ilgi ve dinlenme alışkanlığı geliştirdik. Çok hoşlandılar.” (BK, s.129).*

Bu bölümde öğretmenin kıymetinin bilindiği ve köylülerden bazılarının cahilce sözler söyledikleri ifade edilmektedir. Masallar anlatılırken de Gır Hasan adlı köylünün oğlu öğretmene şöyle der:

*“Dağdan şehir doğurmasını umuyor millet, güürültüsüne bakar, o ne doğuruyor görüyon mu? Biz de öyle değil miyiz sanki? Sen ne kadar öteberi okudun, hani şöyle edilecek, böyle edilecek diyerek. Duydukça, o işleri yapılacak sandık. Hani bakıp gören, hani yapılan. Bir okulumuz var, yaptırılacak dediler. Bekledik, gelen giden olmadı, biz yapalım dedik, o da yıkıldı. Şurada senin çektiğini biz biliriz. Sen de halımızı biliyon. Var mı, bundan kimsenin habarı? Eskiden hoşlanmazdık, kıymetini bilmezdik. Fakat, şinci sen ağnattın, hep aklımız yattı. Kendimiz yapamıyok. Hökümet yapsın canımız kurban. Sen bakma, okul yapılmasın diyenlere. Şaşkınlıklarından, kızgınlıklarından.” (BK, s.129).*

#### 4. Sonuç ve Değerlendirme

Bozkırdaki Çekirdek ve Bizim Köy romanlarının incelendiği bu araştırmada köy enstitülerine bakış öğretmen, öğrenci, köylü perspektifinden

değerlendirilmiştir. Kemal Tahir, Bozkırdaki Çekirdek'te Köy Enstitüsü kuruluş sürecinde yaşananları eleştirel bir gözle sunmuştur. Resmi olarak açılmasına rağmen fiziki bir binası olmayan enstitünün kuruluş sürecinde öğretmenler ve öğrenciler sıkıntı yaşamışlardır. Hayal kırıklığı yaşayan öğrencilerin durumu öğretmenlerin teşviki ile zaman zaman değişse de bir arkadaşlarının ölümü eleştirileri artırmıştır. Öğretmenler idealist düşünceye sahip oldukları için her yönüyle zorlu şartlarla mücadele ederek örnek davranışlar sergilemekle birlikte bu duruma dayanma güçleri sınırlıdır. Maddi ve fiziki şartların elverişsizliğinin yanında köylü, köy ağaları ve siyasi çevreden de olumsuz düşünce ve tutumlar enstitünün kuruluş sürecini etkilemiştir. Romanda köylerin temel sorunları ve köy hayatının tüm gerçekliği ile ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Mahmut Makal'ın "Bizim Köy" romanı yazarın kendi enstitü geçmişinden izler taşımaktadır. Romanda Mamıdefendi ile kendi deneyimlerini anı tarzında anlatan Makal, Köy Enstitülerinin durumu, çevrede eğitime, öğretmene nasıl bakıldığı, köylerin durumuna yönelik bakışı ortaya koymaktadır. Enstitü ve köy okullarının faaliyetleri sırasında karşılaşılan sorunlar, köylünün ve öğrencilerin durumu anlatılmıştır. Makal, Köy Enstitüleri ve köy okullarını gerçekçi bir şekilde zamanın koşullarıyla anlatırken dikkate değer en önemli konulardan birisi olarak köylerdeki maddi imkânlarla dikkat çekmiştir. Köylerde eğitim o dönemin koşullarında lüks sayılabilecek bir olanaktır. Bu anlayışın temelindeki en büyük neden ise köylerdeki maddi imkânsızlıklar ve temel ihtiyaçların dahi zorluklarla karşılanabiliyor olmasıdır. Isınma, yeme-içme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamayan insanların eğitime olumsuz bakışlarını vurgulamıştır. Bu şartlarda köylülerin öncelik sırasında eğitimin geri planda kalmasına şaşırılmamaktadır. Ayrıca çoğu köylüye göre çocukların okuma yazma öğrenmesi ve askere gidince mektup yazabilecek durumda olması eğitim olarak yeterlidir. Diğer taraftan köy ağaları veya köyün önde gelenlerinden destek de önemli olmasına rağmen eğitimi ve okumuş öğrencilerin işlerine mani olması korkusu ile yeterli desteği görememiştir.

Anadolu'nun gelişmesi ile ülkenin kalkınacağına inanan Makal, roman boyunca Anadolu'nun halini göstermeye çalışmıştır. 1940 ve 1950'li yılların resmini roman boyunca net bir şekilde ortaya koymuştur. Bir öğrenci ne yer, bir köyde gün nasıl geçer, siyasete ve devlete bakış açıları nelerdir anlatılmıştır. Öğretmen olarak maddi zorluklarla mücadele eden yazar, diğer taraftan köy halkının olumsuz görüşleri ile de mücadele etmektedir. Yaşadığı sorunlarla ilgili ise resmi taleplerde bulunsa da cevap alamamıştır.

Okul, öğretmen, öğrenci, köylü perspektifinden her iki romanda da ortak yönler bulunmaktadır. Tahir, gösterilen çabaların gerçekçi olmayan yönlerine

vurgu yapmakta, köy hayatının ve köyün kültürel-sosyal bağlamının dikkate alınmadan çaba gösterilmesini eleştirmektedir. Makal, kalkınmanın eğitimle mümkün olacağını düşünmekle birlikte sistemsel sorunların buna izin vermediğini gösterir. Her iki yazar da bürokratik sorunlara eleştiriler getirmektedir. Öğretmenlerin her ne kadar idealist olarak görevlerini yapmaya çalışması anlatılsa da özellikle köylülerden ve devletten yeterli desteği görememeleri ve de köylülerle olan çatışmalardan yorulmaları iki romanda da dikkat çeken önemli konulardır.

“*Bozkırdaki Çekirdek*” te adeta inşaat işçisi gibi kullanılan çocuklar Kemal Tahir tarafından eleştirilmiştir. Hatta bir çocuğun enstitü inşasında hayatını kaybetmesi bardağı taşıran son damla olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenleri de çok etkileyerek kendilerini sorgulamalarına neden olmuştur. Aynı şekilde “*Bizim Köy*” de de benzer durumlar kendini göstermektedir. Köy okullarının oldukça kötü şartlarda bir okulda eğitim faaliyetlerine devam etmeye çalışması Mamıdefendi tarafından dramatik bir şekilde anlatılmıştır.

Köylü açısından bakıldığında genel olarak enstitülere olumsuz bir tutum olduğu söylenebilir. Çaba sarf edilmesine rağmen öğretmenlerin köylülerden yeterli desteği göremedikleri her iki romanda da net olarak görülmektedir. “*Bizim Köy*” de Mamıdefendi pek çok yönden köylülerle çatışma yaşamaktadır. “*Bozkırdaki Çekirdek*” te de durum farklı değildir. Köylüleri ikna etme noktasında oldukça uğraş veren öğretmenler, enstitülerin önemini anlatmakta ve ikna çabalarında çok başarı elde edememişlerdir. Köylülerin eğitimin gerekliliğine inançları iki romanda da eksik olarak görülmektedir.

Köy enstitülerinin kuruluş ve faaliyetlerini konu alan iki farklı eserde görülen ortak noktalar çerçevesinde eğitimin önemine vurgu yapılmakla birlikte köy yaşamının kendine özgü bağlamı ve yaşanan sorunların dikkate alınması gerektiğinin vurgulandığı söylenebilir. Bozkırdaki Çekirdek kurgu, Bizim Köy otobiyografik bir özellik göstermekle birlikte benzer sorunlar farklı açılardan dile getirilmiştir. Bozkırdaki Çekirdek sistemsel eleştirileri öne çıkarırken, Bizim Köy doğrudan anlatımla ilgili dönemin resmini çizmektedir. Bu doğrultuda ilgili dönemi anlayabilmek için iki eserin birbirini tamamlayan yönleri olduğu söylenebilir.

## Kaynakça

- Akyüz, Y. (2009). *İnsan yetiştirme düzenimiz, politika-eğitim-kalkınma* (5. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Bahadır, Z. (2024). “Köy Enstitüsü”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Erişim Linki: <https://islamansiklopedisi.org.tr/koy-enstitusu> (17.10.2024).
- Baydar, E. O. (1999). *75 Yılda Köylerden Şehirlere*. İstanbul: Türkiye İş Bankası-Tarih Vakfı Ortak Yayını.
- Boybeyi, S., ve Sallan Gül, S. (2008). Cumhuriyet aydınlanmasının kısa tarihi: Köy Enstitülerini çevreleyen tarihsel ve toplumsal koşullar ve bugüne çikarsamalar, *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 67-92.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teorik çerçeve - pratik öneriler - 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı kalite ve etik hususlar*, (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kahraman, K. (2024). “Kemal Tahir”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (25), 228-229, Erişim Linki: <https://islamansiklopedisi.org.tr/kemal-tahir> (17.10.2024).
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kongar, E. (1997). *İmparatorluktan günümüze Türkiye'nin toplumsal yapısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Makal, M. (2022). *Bizim köy*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Köy enstitülerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan yöntemler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (43), 1-11.
- Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.
- Tahir, K. (2016). *Bozkırdaki Çekirdek*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Tütengil, C. O. (1948). *Köy enstitüleri üzerine düşünceler*. İstanbul: Berkay Basımevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

# Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri

Editör:

Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI

 ÖZGÜR  
YAYINLARI

ISBN 978-625-95513-3-3



9 786259 551333