



www.ubsder.org

PROCEEDINGS BOOK



EDITOR
Assoc. Prof. M. Can YARDIMCI

ISBN: 978-625-6997-73-8

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE



www.ubsder.org

PROCEEDINGS BOOK

EDITOR IN CHIEF

Assoc. Prof. M. Can YARDIMCI

ISBN: 978-625-6997-73-8

by

ACADEMIC SHARING PLATFORM PUBLISHING HOUSE®

All rights of this book Academic Sharing Platform
Publishing House

Authors are responsible both ethically and juridically
APP Publications – 2025©

Issued: 18.08.2025



CONGRESS ID

CONGRESS TITLE

*3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES*

DATE and PLACE

July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

ORGANIZATION

UBS-Institute of International Scientific Research and Strategy Development Association,
Akademik Paylaşım Platformu Eğitim Ltd.Şti.,Ankara,Türkiye

CONGRESS CHAIRS

Dr. Veysel GÖÇER

EDITOR IN CHIEF

Assoc. Prof. M. Can YARDIMCI

CONGRESS ORGANIZERS

Uluslararası Bilimsel Araştırma ve Strateji Geliştirme Derneği, Türkiye

PARTICIPANT COUNTRIES (6):

Azerbaijan, Indonesia, India, Philippines, Pakistan, Türkiye

NUMBER OF PARTICIPANTS (42):

(Türkiye-20, Other Countries-22)

NUMBER OF ACCEPTED PAPERS (37):

(Türkiye-15, Other Countries-22)

PRESENTATION

Oral presentation

EVALUATION PROCESS

All applications have undergone a double-blind peer review process

ISBN: 978-625-6997-73-8

ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ
Çukurova University, Türkiye

Prof. Dr. Hasan TUTAR
Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Münevver BAYAR
Türkiye

Assoc. Prof. Gaziza Jamaliyeva
Karaganda Buketov Üniversitesi, Kazakistan

Asst. Prof. Ender ÖZEREN
Dicle Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Aşlı KAYA
İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Ananda MAJUMDAR
North Central Theological Seminary, Minneapolis, USA

Lecturer Indira AKHMETOVA
Karaganda Buketov Üniversitesi, Kazakistan

Dr. Chems Eddine BOUKHEDIMI
University of Tizi Ouzou, Department of commerce. Marketing Management. Algeria

Dr. Muhammad Zia-ur-Rehman, Universiti Malaya
Malaysia & NDU, Pakistan

SCIENTIFIC BOARD MEMBERS

Prof. Dr. Aysel GÜVEN, Başkent University, Türkiye

Prof. Dr. Almaz Ülvi BİNNATOVA, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası

Prof. Dr. Ainur NOGAYEVA, L.N.Gumilev Avrasya Milli University (Kazakistan)-Erzincan Binali Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Sinem SOMUNOĞLU İKİNCİ Bursa Uludağ University

Prof. Dr. Anderi JEAN, Gas Petroleum University of Romania

Prof. Dr. Mahire HÜSEYNOVA - Azerbaijan State Pedagogy University

Prof. Dr. Basim ALHADİDİ, Albalqa Applied University, Jordan

Prof. Dr. Ashraf M. A. AHMAD, Princess Sumya University for Technology, Amman, Jordan

Prof. Dr. Raymond KOSALA, The Loeoph Wibowo Center for Advanced Learning, Jakarta, Indonesia

Prof. Dr. Yaşar Hamza OCAK, Kütahya Dumlupınar University

Prof. Dr. Wen-Lin YANG, Dean, National University of Tainan, Taiwan

Prof. Dr. Müjdat AVCI, Osmaniye Korkut Ata University

Assoc. Prof. Canan CEYLAN, İstanbul Nişantaşı University

Assoc. Prof. Aytekin ZEYNALOVA, Bakü Devlet University

Assoc. Prof. Fahri ÖZSUNGUR, Mersin University

Assoc. Prof. Gönül SAMEDOVA - Azerbaijan State Pedagogy University

Assoc. Prof. Ruslan ABDULLAYEV - Azerbaijan National Academy of Sciences

Assoc. Prof. Nuran VARIŞLI, Sosyal Güvenlik Kurumu, Türkiye

Assoc. Prof. Fatma KÖPRÜLÜ, Yakın Doğu University, Kıbrıs

Assoc. Prof. Melda Medine SUNAY, Bursa Teknik University

Dr. Usman Ghani, PhD - Institute of Management Sciences Peshawar, Pakistan

Dr. Katarzyna Czech, PhD - Warsaw University of Life Sciences, Poland

Dr. Yuriy Danko, PhD - Sumy National Agrarian University, Ukraine

Dr. Olena Melnyk, PhD - Sumy National Agrarian University, Ukraine

Dr. Michal Wojtaszek, PhD - Warsaw University of Life Sciences, Poland

Dr. Maral Jamalova, PhD - Szent Istvan University, Hungary

Dr. Nicholas Imbeah, PhD - Takoradi Technical University, Ghana

Dr. Harshavardhan Reddy Kummitha, PhD - Budapest Business School, Hungary

Dr. Chems Eddine BOUKHEDIMI, University of Tizi Ouzou, Department of commerce. Marketing Management. Algeria

Dr. Subhashish DEY, Civil Engineering Department, Gudlavalleru Engineering College, Gudlavalleru, Andhra Pradesh, India

www.ubsder.org

UBSDER

Çankaya - Ankara

06-139-180

Konu: Kongre Düzenleme Kurulu

05.10.2024

Sayı:2024/003

İLGİLİ KURUMA

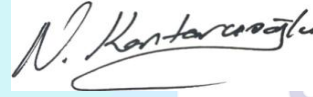
İçişleri Bakanlığı tarafından tahsis edilen 06-139-180 tescil kodu ile Tüzel kişiliğe sahip olan Uluslararası Bilimsel Araştırma ve Strateji Geliştirme Derneği, 5253 sayılı kanuna uygun olarak “Bilimsel Araştırmalar ve Akademik Çalışmalar” alanında ulusal ve uluslararası düzeyde faaliyetlerini yürütmektedir.

Kurumumuzun Yönetim Kurulu tarafından, 05.10.2024 tarihinde saat 14:00’da “Bilimsel Çalışmalarda Strateji Geliştirme” görüşmeleri ile “Bilimsel Kongreler Düzenlenmesi” gündemleri ile toplanmış ve alınan 9 nolu karara istinaden aşağıda detayları yazılı olan bilimsel etkinliğin düzenlenmesine ve etkinliğe ilişkin akademisyenlerin resmi olarak görevlendirilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Dr. Nadire KANTARCIOĞLU

UBSDER Başkanı



Etkinlik Adı : 3. ULUSLARARASI TOPLUM VE EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRESİ

Etkinlik Tarihi: 25-27 TEMMUZ 2025, DENİZLİ, TÜRKİYE

www.ubsder.org

KONGRE BAŞKANI

Dr. Veysel GÖÇER

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ, Çukurova University, Türkiye

Prof. Dr. Hasan TUTAR, Bolu İzzet Baysal University, Türkiye

Assoc. Prof. Münevver BAYAR, Türkiye

Assoc. Prof. Gaziza Jamaliyeva, Karaganda Buketov University, Kazakistan

Asst. Prof. Ender ÖZEREN, Dicle University, Türkiye

Asst. Prof. Aslı KAYA, İstanbul Gelişim University, Türkiye

Asst. Prof. Ananda MAJUMDAR, North Central Theological Seminary, Minneapolis, USA

Lecturer Indira AKHMETOVA, Karaganda Buketov University, Kazakistan

Dr. Chems Eddine BOUKHEDIMI, University of Tizi Ouzou, Department of commerce.
Marketing Management. Algeria

Dr. Muhammad Zia-ur-Rehman, Universiti Malaya, Malaysia & NDU, Pakistan

www.ubsder.org



3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

Sayı:2025/015

İlgili Makama:

Uluslararası Bilimsel Araştırma ve Strateji Geliştirme Derneği (UBSDER) tarafından organize edilen “3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES” Temmuz 25-27, 2025 tarihinde 6 farklı ülkeden (Türkiye’den 15, yurt dışından 22 bildiri sunuldu) olmak üzere toplam 37 adet sunum yapılarak, çevrimiçi olarak düzenlenmiştir. Kongremiz, 16 Ocak 2020’de Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliğine getirilen “Tebliğlerin sunulduğu yurt içinde veya yurt dışındaki etkinliğin uluslararası olarak nitelendirilebilmesi için Türkiye dışından en az beş farklı ülkeden sözlü tebliğ sunan konuşmacının katılım sağlaması ve tebliğlerin yaridan fazlasının Türkiye dışından katılımcılar tarafından sunulması esastır.” Değişikliğine uygun olarak düzenlenmiştir. Bilgilerinize Arz Ederim

22.07.2025

Dr. Nadire KANTARCIOĞLU

UBSDER Başkanı

Kongremize katılan ülkeler:

Azerbaycan, Indonesia, India, Philippines, Pakistan, Türkiye

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE



CONGRESS PROGRAM

Meeting Link:

<https://us06web.zoom.us/j/4603636838?pwd=Gx9rIRf5cUTPsZZ4pilDYkYWaaEAc6.1&omn=85305983365>

www.ubsder.org

Meeting ID: 460 363 6838

Password: 121314

PARTICIPANT COUNTRIES (6):

Azerbaijan, Indonesia, India, Philippines, Pakistan, Türkiye

Türkiye: 15

Other Countries: 21

Opening Ceremony

Online

Date: 26 July 2025

Time: 19:40

Meeting Link:

<https://us06web.zoom.us/j/4603636838?pwd=Gx9rIRf5cUTPsZZ4pilDYkYWaaEAc6.1&omn=85305983365>

Meeting ID: 460 363 6838

Password: 121314

Opening Concert:

There will be a music concert by Turkish music teacher

Dr. Uğur GÜLLÜ.

Speech:

Dr. Veysel GÖÇER

Ministry of Education, Türkiye

ÖNEMLİ, DİKKATLE OKUYUNUZ LÜTFEN / IMPORTANT, PLEASE READ CAREFULLY

Önemli, Dikkatle Okuyunuz Lütfen

- ✓ Kongremizde Yazım Kurallarına uygun gönderilmiş ve bilim kurulundan geçen bildiriler için online (video konferans sistemi üzerinden) sunum imkanı sağlanmıştır.
- ✓ Online sunum yapabilmek için <https://zoom.us/join> sitesi üzerinden giriş yaparak "Meeting ID or Personal Link Name" yerine ID numarasını girerek oturuma katılabilirsiniz.
- ✓ Zoom uygulaması ücretsizdir ve hesap oluşturmaya gerek yoktur.
- ✓ Zoom uygulaması kaydolmadan kullanılabilir.
- ✓ Uygulama tablet, telefon ve PC'lerde çalışıyor.
- ✓ Her oturumdaki sunucular, sunum saatinden 15 dk öncesinde oturuma bağlanmış olmaları gerekmektedir.
- ✓ Tüm kongre katılımcıları canlı bağlanarak tüm oturumları dinleyebilir.
- ✓ Moderatör – oturumdaki sunum ve bilimsel tartışma (soru-cevap) kısmından sorumludur.

Dikkat Edilmesi Gerekenler- TEKNİK BİLGİLER

- ✓ Bilgisayarınızda mikrofon olduğuna ve çalıştığına emin olun.
- ✓ Zoom'da ekran paylaşma özelliğine kullanabilmelisiniz.
- ✓ Kabul edilen bildiri sahiplerinin mail adreslerine Zoom uygulamasında oluşturduğumuz oturuma ait ID numarası gönderilecektir.
- ✓ **Katılım belgeleri kongre sonunda tarafınıza pdf olarak gönderilecektir**
- ✓ Kongre programında yer ve saat değişikliği gibi talepler dikkate alınmayacaktır

IMPORTANT, PLEASE READ CAREFULLY

- ✓ To be able to attend a meeting online, login via <https://zoom.us/join> site, enter ID "Meeting ID or Personal Link Name" and solidify the session.
- ✓ The Zoom application is free and no need to create an account.
- ✓ The Zoom application can be used without registration.
- ✓ The application works on tablets, phones and PCs.
- ✓ The participant must be connected to the session 15 minutes before the presentation time.
- ✓ All congress participants can connect live and listen to all sessions.
- ✓ Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.

Points to Take into Consideration - TECHNICAL INFORMATION

- ✓ Make sure your computer has a microphone and is working.
- ✓ You should be able to use screen sharing feature in Zoom.
- ✓ **Attendance certificates will be sent to you as pdf at the end of the congress.**
- ✓ Requests such as change of place and time will not be taken into consideration in the congress program.

Before you login to Zoom please indicate your name_surname and HALL number,
exp. Hall-1, Hakan ÖZTÜRK



Meeting ID: 460 363 6838

Passcode: 121314

IMPORTANT, PLEASE READ CAREFULLY

- To be able to make a meeting online, login via <https://zoom.us/join> site, enter ID instead of “Meeting ID or Personal Link Name” and solidify the session.
- The Zoom application is free and no need to create an account.
- The Zoom application can be used without registration.
- The application works on tablets, phones and PCs.
- Speakers must be connected to the session 10 minutes before the presentation time.
- **Online presentations;** Presentation time is 10 minutes. There is 5 minutes of question and answer time.
- All congress participants can connect live and listen to all sessions.
- During the session, your camera should be turned on at least %70 of session period
- Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.

TECHNICAL INFORMATION

- Make sure your computer has a microphone and is working.
- You should be able to use screen sharing feature in Zoom.
- Attendance certificates will be sent to you as pdf at the end of the congress.
- Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.

www.ubsder.org

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

ONLINE

26.07.2025

SESSION-1 / HALL-1



Denizli/TÜRKİYE



TURKEY TIME: 20:00-22:00

Zoom Meeting ID: 460 363 6838

Zoom Passcode: 121314

CHAIR: Prof. Dr. Gülден ÜLGEN
CHAIR VICE: Asst. Prof. Metin ÇELİK

Author(s)	Affiliation	Title
Prof. Dr. Gülден ÜLGEN Çağatay VİŞNE	İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi İktisat Bölümü, Beyazıt, İstanbul & İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Doktora Programı, Beyazıt, İstanbul	KADIN İSTİHDAMININ EKONOMİK BÜYÜMEYE KATKISI: TÜRKİYE EKONOMİSİNDE SEKTÖREL PERSPEKTİFTEN ARDL ANALIZI
Res. Asst. Nur Manolya ŞEN ÇATALKAYA	Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi	MIGRATION AND AGEING: AN EVALUATION OF SOCIAL RELATIONSHIPS
Asst. Prof. Metin ÇELİK	Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi	THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENT MENTALITY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
Asst. Prof. Burhan ÜZÜM	Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO	THE EFFECT OF PROJECT-BASED TEACHING IN ENGLISH TEACHING: A MIXED-META STUDY
Dr. Merve DİLTEMİZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İletişim Fakültesi	The CONTRIBUTIONS of DIGITAL TECHNOLOGIES to the FIELD of PUBLIC RELATIONS in the AGE of ARTIFICIAL INTELLIGENCE
Dr. Merve DİLTEMİZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İletişim Fakültesi	GROWING OLDER in the DIGITAL AGE: The IMPORTANCE of DIGITAL LITERACY for OLDER ADULTS
Dr. Uğur GÜLLÜ	Independent Researcher	BAĞLAMA ÇALGISINDA GELENEKSEL ŞELPE YÖNTEMİ VE İCRA TEKNİKLERİ
Lecturer Dr. Hasan Harmancı	Düzce Üniversitesi, Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesi	A GREEN PATH TO GLOBAL MARKETS: A CONCEPTUAL ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY AND SME INTERNATIONALIZATION

www.ubsder.org

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

ONLINE

26.07.2025

SESSION-1 / HALL-2



Denizli/TÜRKİYE



TURKEY TIME: 20:00-22:00

Zoom Meeting ID: 460 363 6838

Zoom Passcode: 121314

CHAIR: Prof. Dr. Cengiz ÖZYÜREK

CHAIR VICE: Assoc. Prof. Ulduz Fərhad QƏHRƏMANOVA

Author(s)	Affiliation	Title
Assoc. Prof. Ulduz Fərhad QƏHRƏMANOVA	Azerbaijan State Pedagogical University	METHODS AND PRINCIPLES OF LITERARY SCIENCE
Caner ÇABUK Prof. Dr. Cengiz ÖZYÜREK	Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü & Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	RESEARCH TRENDS ON THE STATION TECHNIQUE IN EDUCATION
Büşra YILDIZ Assoc. Prof. Memet ÜÇGÜL	Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü & Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	21st CENTURY TECHNOLOGY COMPETENCY LEVELS OF TEACHERS AND MASTER INSTRUCTORS WORKING AT THE ANKARA PUBLIC EDUCATION CENTER
Büşra KORKMAZ Assoc. Prof. Memet ÜÇGÜL	Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü & Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	THE EFFECT OF THE COMPUTER OPERATING AND MANAGEMENT COURSE PROGRAM OFFERED AT HAKKARİ LIFELONG LEARNING CENTERS ON PARTICIPANTS PERCEPTIONS OF COMPUTER SELF-EFFICACY AND ATTITUDES TOWARDS COMPUTERS
Kübra KOCA Prof. Dr. Remzi KILIÇ Assoc. Prof. Dürdane TOR	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri, TÜRKİYE & Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, TÜRKİYE	ANALYSIS OF GAMIFICATION-THEMED STUDIES IN MATHEMATICS EDUCATION BETWEEN 2021-2024
Dr. Bedel SAMANCI KAYHAN Assoc. Prof. İsmail KARSANTIK	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye & Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize, Türkiye	HOMESCHOOLING AS AN ALTERNATIVE EDUCATION MODEL: THE EXAMPLE OF THE UNITED STATES
Dr. Bedel SAMANCI KAYHAN Assoc. Prof. İsmail KARSANTIK	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye & Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize, Türkiye	EDUCATIONAL POLICIES APPLIED IN THE UNITED STATES FOR LANGUAGE LEARNING OF IMMIGRANT STUDENTS
Dr. Bilgen KERKEZ	Millî Eğitim Bakanlığı/Ankara	REFLECTIONS OF LITERACY TYPES IN THE 2024 CURRICULA WITHIN THE CONTEXT OF SYSTEM LITERACY

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

ONLINE

26.07.2025

SESSION-1 / HALL-3



Denizli/TÜRKİYE



TURKEY TIME: 20:00-22:00

Zoom Meeting ID: 460 363 6838

Zoom Passcode: 121314

CHAIR: Dr. Anil Mehta
CHAIR VICE: Dr. Omar Siddique

Author(s)	Affiliation	Title
Ayesha KHAN	University of the Punjab, Pakistan	GENDER DISPARITIES IN HIGHER EDUCATION IN SOUTH ASIA
Rajesh VERMA	University of Delhi, India	DIGITAL LITERACY AMONG RURAL STUDENTS IN POST-PANDEMIC INDIA
Maria GOMEZ	University of the Philippines, Diliman, Philippines	LANGUAGE DIVERSITY AND EDUCATIONAL INCLUSION IN THE PHILIPPINES
Iwan SANTOSO	Universitas Indonesia, Indonesia	EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN URBAN INDONESIA: POLICY AND PRACTICE
Nida REHMAN	Lahore College for Women University, Pakistan	INCLUSIVE EDUCATION FOR GIRLS IN TRADITIONAL COMMUNITIES
Dr. Anil MEHTA	Jawaharlal Nehru University, India	HIGHER EDUCATION POLICY CHANGES IN INDIA: A CRITICAL REVIEW
Carla MONTANO	De La Salle University, Philippines	SOCIAL MEDIA AND YOUTH PARTICIPATION IN DEMOCRATIC SPACES
Siti AISYAH	Universitas Gadjah Mada, Indonesia	CULTURAL IDENTITY AND INTERCULTURAL LEARNING IN INDONESIAN CLASSROOMS
Dr. Omar SIDDIQUE	University of Karachi, Pakistan	SOCIAL COHESION THROUGH MULTILINGUAL EDUCATION IN PAKISTANI SCHOOLS
Dr. Priya NARAYANAN	Banaras Hindu University, India	GENDERED EXPERIENCES OF STEM STUDENTS IN INDIAN UNIVERSITIES

www.ubsder.org

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

ONLINE

26.07.2025

SESSION-1 / HALL-4



Denizli/TÜRKİYE



TURKEY TIME: 20:00-22:00

Zoom Meeting ID: 460 363 6838

Zoom Passcode: 121314

CHAIR: Dr. Agus Widodo
CHAIR VICE: Dewi Kartika

Author(s)	Affiliation	Title
Emily SANTOS	Ateneo de Manila University, Philippines	ONLINE TEACHING STRATEGIES IN LOW-INCOME REGIONS OF THE PHILIPPINES
Dr. Agus WIDODO	Universitas Negeri Jakarta, Indonesia	INTEGRATING ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SCHOOL CURRICULA
Farah YOUSAF	Quaid-i-Azam University, Pakistan	MEDIA REPRESENTATION OF WOMEN'S EDUCATION IN SOUTH ASIA
Rakesh SHARMA	University of Mumbai, India	SOCIO-ECONOMIC FACTORS AFFECTING SCHOOL DROPOUT RATES IN RURAL INDIA
Melissa CRUZ	Polytechnic University of the Philippines	EDUCATION IN CRISIS: LESSONS FROM POST-PANDEMIC POLICY IN THE PHILIPPINES
Nurul FADILAH	Universitas Airlangga, Indonesia	E-LEARNING ADOPTION IN PUBLIC UNIVERSITIES: CHALLENGES AND SUCCESS FACTORS
Saima TAHIR	International Islamic University, Pakistan	FAITH-BASED EDUCATION AND MODERN CURRICULUM: A CASE FROM PAKISTAN
Arun JOSHI	University of Hyderabad, India	MIGRATION AND ACCESS TO EDUCATION IN BORDER REGIONS OF INDIA
Paolo Dela CRUZ	University of Santo Tomas, Philippines	COMMUNITY-BASED EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE PHILIPPINES
Dewi KARTIKA	Universitas Sebelas Maret, Indonesia	GENDER SENSITIVITY IN INDONESIAN SCHOOL TEXTBOOKS
Andini Pratama	University of Indonesia, Indonesia	COMMUNITY-BASED APPROACHES TO REDUCING URBAN POVERTY IN SOUTHEAST ASIA

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

CONTENT

CONFERENCE ID	I
ORGANIZING COMMITTEE	II
SCIENTIFIC BOARD MEMBERS	III
PROGRAM	V
CONTENT	VI

	AUTHOR(S)	AFFILIATION	TITLE	PAGE NUMBER
1)	Prof. Dr. Gülden ÜLGİN Çağatay VİŞNE	İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi İktisat Bölümü, Beyazıt, İstanbul & İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Doktora Programı, Beyazıt, İstanbul	CONTRIBUTION OF WOMEN EMPLOYMENT TO ECONOMIC GROWTH: ARDL ANALYSIS OF TURKISH ECONOMY FROM SECTORAL PERSPECTIVE	1-15
2)	Res. Asst. Dr.. Nur Manolya ŞEN ÇATALKAYA	Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi	MIGRATION AND AGEING: AN EVALUATION OF SOCIAL RELATIONSHIPS	16-17
3)	Asst. Prof. Metin ÇELİK	Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi	THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENT MENTALITY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING	18-25
4)	Asst. Prof. Burhan ÜZÜM	Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO	THE EFFECT OF PROJECT- BASED TEACHING IN ENGLISH TEACHING: A MIXED-META STUDY	26-41
5)	Dr. Merve DİLTEMİZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İletişim Fakültesi	The CONTRIBUTIONS of DIGITAL TECHNOLOGIES to the FIELD of PUBLIC RELATIONS in the AGE of ARTIFICIAL INTELLIGENCE	42-49
6)	Dr. Merve DİLTEMİZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İletişim Fakültesi	GROWING OLDER in the DIGITAL AGE: The IMPORTANCE of DIGITAL LITERACY for OLDER ADULTS	50-58
7)	Dr. Uğur GÜLLÜ	Independent Researcher	BAĞLAMA ÇALGISINDA GELENEKSEL ŞELPE YÖNTEMİ VE İCRA TEKNİKLERİ	59-62
8)	Lecturer Dr. Hasan Harmancı	Düzce Üniversitesi, Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesi	A GREEN PATH TO GLOBAL MARKETS: A CONCEPTUAL ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY AND SME INTERNATIONALIZATION	63-79

ISBN: 978-625-6997-73-8

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

9)	Assoc. Prof. Ulduz Fərhad QƏHRƏMANOVA	Azerbaijan State Pedagogical University	METHODS AND PRINCIPLES OF LITERARY SCIENCE	80-82
10)	Caner ÇABUK Prof. Dr. Cengiz ÖZYÜREK	Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü & Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	RESEARCH TRENDS ON THE STATION TECHNIQUE IN EDUCATION	83-98
11)	Büşra YILDIZ Assoc. Prof. Memet ÜÇGÜL	Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü & Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	21st CENTURY TECHNOLOGY COMPETENCY LEVELS OF TEACHERS AND MASTER INSTRUCTORS WORKING AT THE ANKARA PUBLIC EDUCATION CENTER	99-108
12)	Büşra KORKMAZ Assoc. Prof. Memet ÜÇGÜL	Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü & Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	THE EFFECT OF THE COMPUTER OPERATING AND MANAGEMENT COURSE PROGRAM OFFERED AT HAKKARİ LIFELONG LEARNING CENTERS ON PARTICIPANTS PERCEPTIONS OF COMPUTER SELF-EFFICACY AND ATTITUDES TOWARDS COMPUTERS	109-115
13)	Kübra KOCA Prof. Dr. Remzi KILIÇ Assoc. Prof. Dürdane TOR	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri, TÜRKİYE & Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, TÜRKİYE	ANALYSIS OF GAMIFICATION-THEMED STUDIES IN MATHEMATICS EDUCATION BETWEEN 2021-2024	116-117
14)	Dr. Bedel SAMANCI KAYHAN Assoc. Prof. İsmail KARSANTIK	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye & Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize, Türkiye	HOMESCHOOLING AS AN ALTERNATIVE EDUCATION MODEL: THE EXAMPLE OF THE UNITED STATES	118-139
15)	Dr. Bedel SAMANCI KAYHAN Assoc. Prof. İsmail KARSANTIK	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye & Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize, Türkiye	EDUCATIONAL POLICIES APPLIED IN THE UNITED STATES FOR LANGUAGE LEARNING OF IMMIGRANT STUDENTS	140-160
16)	Dr. Bilgen KERKEZ	Millî Eğitim Bakanlığı/Ankara	REFLECTIONS OF LITERACY TYPES IN THE 2024 CURRICULA WITHIN THE CONTEXT OF SYSTEM LITERACY	161-162

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

17)	Ayesha KHAN	University of the Punjab, Pakistan	GENDER DISPARITIES IN HIGHER EDUCATION IN SOUTH ASIA	163
18)	Rajesh VERMA	University of Delhi, India	DIGITAL LITERACY AMONG RURAL STUDENTS IN POST- PANDEMIC INDIA	164
19)	Maria GOMEZ	University of the Philippines, Diliman, Philippines	LANGUAGE DIVERSITY AND EDUCATIONAL INCLUSION IN THE PHILIPPINES	165
20)	Iwan SANTOSO	Universitas Indonesia, Indonesia	EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN URBAN INDONESIA: POLICY AND PRACTICE	166
21)	Nida REHMAN	Lahore College for Women University, Pakistan	INCLUSIVE EDUCATION FOR GIRLS IN TRADITIONAL COMMUNITIES	167
22)	Dr. Anil MEHTA	Jawaharlal Nehru University, India	HIGHER EDUCATION POLICY CHANGES IN INDIA: A CRITICAL REVIEW	168
23)	Carla MONTANO	De La Salle University, Philippines	SOCIAL MEDIA AND YOUTH PARTICIPATION IN DEMOCRATIC SPACES	169
24)	Siti AISYAH	Universitas Gadjah Mada, Indonesia	CULTURAL IDENTITY AND INTERCULTURAL LEARNING IN INDONESIAN CLASSROOMS	170
25)	Dr. Omar SIDDIQUE	University of Karachi, Pakistan	SOCIAL COHESION THROUGH MULTILINGUAL EDUCATION IN PAKISTANI SCHOOLS	171
26)	Dr. Priya NARAYANAN	Banaras Hindu University, India	GENDERED EXPERIENCES OF STEM STUDENTS IN INDIAN UNIVERSITIES	172
27)	Emily SANTOS	Ateneo de Manila University, Philippines	ONLINE TEACHING STRATEGIES IN LOW-INCOME REGIONS OF THE PHILIPPINES	173
28)	Dr. Agus WIDODO	Universitas Negeri Jakarta, Indonesia	INTEGRATING ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SCHOOL CURRICULA	174
29)	Farah YOUSAF	Quaid-i-Azam University, Pakistan	MEDIA REPRESENTATION OF WOMEN'S EDUCATION IN SOUTH ASIA	175
30)	Rakesh SHARMA	University of Mumbai, India	SOCIO-ECONOMIC FACTORS AFFECTING SCHOOL DROPOUT RATES IN RURAL INDIA	176
31)	Melissa CRUZ	Polytechnic University of the Philippines	EDUCATION IN CRISIS: LESSONS FROM POST- PANDEMIC POLICY IN THE PHILIPPINES	177

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
July 25-27, 2025 Denizli/TÜRKİYE

32)	Nurul FADILAH	Universitas Airlangga, Indonesia	E-LEARNING ADOPTION IN PUBLIC UNIVERSITIES: CHALLENGES AND SUCCESS FACTORS	178
33)	Saima TAHIR	International Islamic University, Pakistan	FAITH-BASED EDUCATION AND MODERN CURRICULUM: A CASE FROM PAKISTAN	179
34)	Arun JOSHI	University of Hyderabad, India	MIGRATION AND ACCESS TO EDUCATION IN BORDER REGIONS OF INDIA	180
35)	Paolo Dela CRUZ	University of Santo Tomas, Philippines	COMMUNITY-BASED EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE PHILIPPINES	181
36)	Dewi KARTIKA	Universitas Sebelas Maret, Indonesia	GENDER SENSITIVITY IN INDONESIAN SCHOOL TEXTBOOKS	182
37)	Andini Pratama	University of Indonesia, Indonesia	COMMUNITY-BASED APPROACHES TO REDUCING URBAN POVERTY IN SOUTHEAST ASIA	183

**KADIN İSTİHDAMININ EKONOMİK BÜYÜMEYE KATKISI: TÜRKİYE
EKONOMİSİNDE SEKTÖREL PERSPEKTİFTEN ARDL ANALİZİ**
CONTRIBUTION OF WOMEN EMPLOYMENT TO ECONOMIC GROWTH: ARDL
ANALYSIS OF TURKISH ECONOMY FROM SECTORAL PERSPECTIVE

Prof. Dr. Gülden ÜLGEN
İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi
İktisat Bölümü, Beyazıt, İstanbul
ORCID NO:0000-0001-6998-7243

Çağatay VIŞNE
İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
İktisat Doktora Programı, Beyazıt, İstanbul
ORCID NO: 0000-0003-1902-4443

ÖZET

Kadınların iş gücüne katılımı, toplumsal dönüşüm süreçleri ve ekonomik kalkınma bağlamında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Özellikle sektörel istihdam yapısındaki cinsiyet temelli farklılıklar, ülkelerin üretim kapasiteleri, büyüme performansları ve işgücü piyasalarının etkin işleyişi üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde, kadın istihdamının sektörel yoğunlaşması ve bu yapının makroekonomik göstergeler üzerindeki etkileri, son yıllarda ekonomi literatüründe yoğun biçimde ele alınmaktadır. Bu bağlamda, tarım ve sanayi gibi temel sektörlerde kadın ve erkek işgücü dağılımının ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin ortaya konulması, politika yapıcılar açısından stratejik önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmada Türkiye ekonomisine ait 2000–2023 dönemine yönelik zaman serisi verileri kullanılarak, sektörel ve cinsiyete dayalı istihdam yapısının ekonomik büyüme üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Değişkenlerin farklı düzeylerde durağanlık göstermesi nedeniyle Autoregressive Distributed Lag (ARDL) sınır testi yöntemi tercih edilmiştir. Uygulanan model ile GSYİH ile kadın ve erkek istihdam oranları arasındaki uzun dönemli eşbütünleşme ilişkisi ortaya konmuş; ayrıca kısa dönemli dinamikler hata düzeltme modeli aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, kadın emeğinin büyüme üzerindeki etkisinin sektörler ve cinsiyet temelinde farklılaştığını göstermekte; bu da istihdam politikalarının daha hedefli ve nitelik odaklı tasarlanması gerekliliğine işaret etmektedir.

ABSTRACT

Women's participation in the workforce is increasingly gaining importance in the context of social transformation processes and economic development. In particular, gender-based differences in sectoral employment structure play a decisive role in countries' production capacities, growth performances and the effective functioning of labor markets. In developing countries, the sectoral concentration of women's employment and the effects of this structure on macroeconomic indicators have been intensively addressed in the economic literature in recent years. In this context, revealing the effects of the distribution of women and men's labor force in basic sectors such as agriculture and industry on economic growth is of strategic importance for policy makers. In this context, the effects of sectoral and gender-based employment structure on economic growth were analyzed in the study using time series data for the period 2000–2023 for the Turkish economy. The Autoregressive Distributed Lag (ARDL) bounds test method was preferred due to the stationarity of the variables at different levels. The long-term cointegration relationship between GDP and women's and men's employment rates was revealed with the applied model; short-term dynamics were also evaluated through the error correction model. The findings show that the impact of women's labor on growth varies across sectors and gender, indicating the need for employment policies to be designed in a more targeted and quality-oriented manner.

Giriş

Kadınların işgücüne katılım sağlamaları, işgücü hesaplamalarında dikkat çeken gelişmelerden olmuştur. Kadınların daha önceki yıllarda bu kadar çok katılım sağladığı görülmemiştir. Dünyada kadın işgücü katılım sayısı (çalışan ve işsiz kadınlar) 1993'den 2003 yılına kadar olan süreçte yaklaşık 200 milyon kişi artmıştır (International Labour Office, 2013; Korotayev, 2015). Kadınların işgücüne katılımı, zamanla önemli değişiklikler geçirmiştir. 50-60 yıl önce işgücüne katılan kadınların çoğunluğu genç, evlenmemiş ve çocuksuz kadınlardan oluşuyorken, daha sonraki yıllarda bu durum büyük ölçüde değişmiş, özellikle Avrupa ülkelerinde işgücüne katılan kadınların profilinde daha çeşitli bir yapıya dönüşmüştür (Rubery vd., 1998; Vlasbloma ve Schippers, 2004). Eskiye göre iş gücüne katılan kadınlar sadece yalnız olan genç kadınlardan değil, anneler, yaşı büyük olan kadınlar ve farklı eğitim düzeylerine sahip kadınlar da yer almaya başlamıştır. Bu değişen işgücüne katılım, kadınların demografik özellikleri ve iş gücüne katılım biçimleri bakımından daha önce görülmeyen bir farklılık

yaratmıştır (Vlasbloma ve Schippers, 2004). Latin Amerika’da da durum aynı göstergeleri işaret etmektedir. Latin Amerika’da işgücüne katılmaya karar veren kadınlarda son 30 yıl içerisinde yaklaşık %10 arttığı görülmektedir (Busso ve Fonseca, 2015). Kadınların işgücüne katılmasının artma sebepleri farklı nedenlerden olabileceğine dair çalışmalar mevcuttur. Doğum oranı (Goldin ve Katz, 2002), evlilik (Blau vd., 2000) ve eğitim (Klasen vd., 2021) gibi çeşitli nedenlerden dolayı iş gücüne katılım oranı değişmektedir.

Kadınların işgücüne katılması ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar devam etmektedir. İş gücü piyasasındaki toplumsal cinsiyet temelli farklılıkların boyutunu ve zaman içerisindeki dönüşümünü analiz etmek, insan kaynaklarının etkin kullanımına üretkenliğin artırılmasına, yoksullukla mücadeleye ve hem kadınların hem de erkeklerin toplumsal refahının geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunabilir (Tzannatos, 1999). Kadınların iş gücüne katılımı ile ekonomik kalkınma arasında U biçiminde bir ilişki bulunduğu yönündeki temel varsayım, literatürde sıkça vurgulanmaktadır; burada ekonomik kalkınma düzeyi çoğunlukla kişi başına düşen GSYİH üzerinden ölçülmektedir. Ekonomik kalkınma ile kadınların iş gücüne katılımı arasındaki ilişki, literatürde sıklıkla U biçiminde bir eğriyle temsil edilmektedir. Sinha (1967) tarafından ilk kez 1960’lı yıllarda ortaya atılan bu hipotez, zamanla kalkınma ekonomisi literatüründe yaygın kabul gören ve “feminizasyonun U hipotezi” olarak bilinen bir tür kavramsal çerçeveye dönüşmüştür (Gaddis ve Klasen, 2014). Bu eğri, kalkınmanın erken evrelerinde kadınların iş gücüne katılım oranlarının düştüğünü, ancak daha ileri kalkınma aşamalarında yeniden yükseldiğini göstermektedir (Goldin, 1994). Goldin (1994), bu ilişkiyi hane içi üretim ile piyasa temelli üretim arasındaki geçişi temel alan grafiksel bir modelle açıklamaktadır. Yaklaşık yüz ülkeyi kapsayan veriler, kadınların iş gücüne katılımı ile ekonomik kalkınma düzeyi, kadın eğitimi ve özellikle ofis sektöründeki istihdam arasında anlamlı bağlantılar olduğunu ortaya koymaktadır. Bloom vd. (2009), bu ilişkiyi kürtaj yasalarını araç değişken kullanarak doğurganlığı azaltarak, kadın iş gücünün artması ile kişi başına geliri yaklaşık %7 artırdığını bulmuşlardır. Rees ve Riezman (2012), Küreselleşme, az gelişmiş ülkelerde istihdam olanaklarını artıran bir pazar açılımı olarak değerlendirerek, basit bir büyüme modeli çerçevesinde yapılan analizde, kadınları destekleyen bir küreselleşmenin, ya küreselleşmenin hiç yaşanmadığı ya da yalnızca erkekleri güçlendiren senaryolara kıyasla, daha yüksek büyüme gerçekleştiği sonucuna varmıştır.

Bu çalışmanın amacı kadınların sektörlere (hizmet, tarım ve sanayi) göre istihdamının ekonomik büyümeye olan etkisini araştırmaktır.

Literatür

Agüero ve Marks (2011), kadınların iş gücüne katılımı açıklayıcı değişken olarak doğurganlık şoklarını modele dahil ederek 26 ülke için yaptığı çalışmada, doğurganlığın kadınların iş gücüne katılıp katılmama yönündeki kararlarını doğrudan belirlemediği, ancak özellikle ücretli ve daha üretken işlerde çalışma ihtimalini azalttığı bulmuşlardır. Bu olumsuz etkinin en belirgin biçimde genç kadınlar ve düşük gelirli ülkelerde ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Kadınların iş gücüne katılımını açıklamada sektörel büyümenin rolü üzerine yapılan çalışmalar, bu ilişkinin tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir. Örneğin Gaddis ve Klasen (2014), tarım, madencilik, imalat ve hizmet gibi sektörlerdeki büyümenin kadın istihdamı üzerindeki etkilerini incelemiş; ancak bu etkilerin oldukça sınırlı kaldığını ve kadın iş gücündeki genel eğilimleri açıklamada yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, kadın istihdamını analiz ederken yalnızca sektörel yapı değil, aynı zamanda tarihsel ve kültürel bağlam da göz önünde bulundurulmalıdır. Kadınların iş gücüne katılımının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini değerlendiren Erdem vd. (2016), 122 ülkeyi kapsayan panel veri setiyle yaptıkları analizde, kadın istihdam oranındaki her %1’lik artışın kişi başına gelirden yaklaşık %0.57’lik bir artışla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Genişletilmiş Solow büyüme modeli temel alınarak yapılan çalışmada, kadın istihdamının yalnızca toplumsal eşitlik açısından değil, aynı zamanda uzun vadeli ekonomik büyüme için de kritik bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Agenor ve Canuto (2015), Brezilya örneğinde yaptıkları çalışmada, kadınların altyapıya erişiminin artırılmasının iş gücüne katılımlarını teşvik ettiğini ve bu durumun uzun vadeli ekonomik büyüme üzerinde anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik makroekonomik politikaların yalnızca sosyal değil, aynı zamanda ekonomik açıdan da stratejik bir önem taşıdığını göstermektedir. Khaliq ve arkadaşları (2017), Pakistan ekonomisi üzerine yaptıkları ampirik analizde, hata düzeltme mekanizması ve Johansen eş-bütünleşme testleri sonucunda, kadın iş gücüne katılım oranı ile ekonomik büyüme arasında U-şeklinde ve uzun dönemli bir ilişki tespit etmiş; kadın istihdamını artırıcı politikaların büyümeyi destekleyici etkisine dikkat çekmişlerdir. Baerlocher vd. (2021), kadınların iş gücüne katılımındaki artışların ekonomik büyüme üzerindeki etkisini sistem GMM modeli ile test etmiş ve bu artışın büyümeye pozitif katkı sağladığını, ancak bu etkinin esasen iş gücündeki sayısal artıştan kaynaklandığını, yani ikincil etkilerin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Mammen ve Paxson (2000), kadın iş gücüne katılım ile ekonomik kalkınma arasındaki U biçimli ilişkiyi, çok sayıda ülkeyi kapsayan panel verilerle ampirik olarak test ederek literatüre önemli katkı sağlamışlardır. Bununla birlikte, çalışmaları yalnızca iş gücüne

katılım oranlarına odaklanmakla kalmayıp, kadın istihdamının niteliğini de dikkate alarak ücretli ve ücretsiz emek ayrımını analiz etmiş; böylece ekonomik kalkınma sürecinde kadın emeğinin nasıl dönüşüm geçirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca Hindistan ve Tayland örnekleri üzerinden yürütülen mikro düzey karşılaştırmalı analizlerle, kültürel normlar ve hane içi dinamiklerin kadınların çalışma yaşamına katılımındaki belirleyici rolü vurgulanmıştır. Tsani vd. (2013), Güney Akdeniz ülkelerinde kadınların iş gücüne katılımı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi iki aşamalı bir çerçevede analiz etmiş; hem U-şekilli ilişkiyi doğrulamış hem de bölgeye özgü sosyal ve kültürel engellerin kaldırılmasının büyüme üzerindeki pozitif etkisini genel denge modeliyle ortaya koymuştur. Choudhry ve Elhorst (2018), kadın iş gücüne katılımı ile ekonomik kalkınma arasındaki U-şekilli ilişkiyi yaş grupları düzeyinde analiz etmiş; doğurganlık, kadın eğitimi ve tarımsal istihdam gibi faktörlerin bu ilişkiyi gelir düzeyine göre farklı şekillerde etkilediğini göstermiştir. Buna göre, düşük gelirli ülkelerde doğurganlık ve eğitim kadın katılımını sınırlandırırken, bu etkiler kalkınma düzeyinin belirli bir eşiği aşmasıyla birlikte yön değiştirerek pozitif hâle gelmektedir. Benzer şekilde, tarımsal istihdamın kadın katılımı üzerindeki etkisi de düşük gelirli ülkelerde olumlu, yüksek gelirli ülkelerde ise olumsuz yönde işlemektedir.

Veri Seti ve Metodoloji

Bu çalışmada Türkiye'ye ait 2000–2023 yılları arası dönemi kapsayan zaman serisi verileri kullanılmıştır. Tablo 1’de modele dahil edilen değişkenlerin tanımları verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenler ve Tanımları

Değişken	Sembol	Tanım	Kaynak
Gayri Safi Yurt İçi Hasıla	GSYİH	GSYİH büyümesi (yıllık %)	WDI
Kadın İstihdamı (Tarım)	FEAG	Tarımda istihdam, kadın (% kadın istihdamı)	WDI
Kadın İstihdamı (Sanayi)	FEIN	Sanayide istihdam, kadın (% kadın istihdamı)	WDI
Erkek İstihdamı (Tarım)	MAAG	Tarımda istihdam, erkek (% erkek istihdamı)	WDI
Erkek İstihdamı (Sanayi)	MAIN	Sanayide istihdam, erkek (% erkek istihdamı)	WDI

Zaman serisi analizlerinde uzun dönemli ilişkilerin varlığını test etmeye yönelik farklı eşbütünleşme yöntemleri geliştirilmiştir. Bu yöntemler arasında, değişkenlerin entegrasyon

derecelerine esneklik tanıyan ARDL (Autoregressive Distributed Lag) modeli öne çıkmaktadır. İlk olarak Pesaran ve Shin (1999) tarafından geliştirilen ve daha sonra Pesaran et al. (2001) tarafından genişletilen bu yaklaşım, hem teorik hem de ampirik çalışmalarda yaygın şekilde kullanılmaktadır. Özellikle sınırlı örneklem boyutuna sahip veri setlerinde sunduğu güvenilir sonuçlar, yöntemi makroekonomik ve finansal analizlerde önemli bir araç haline getirmiştir (Siddiki, 2000; Tang, 2002; Bahmani-Oskooee ve Ng, 2002).

ARDL yaklaşımının en belirgin avantajı, modeldeki değişkenlerin yalnızca I(1) düzeyinde olması gerekliliğini ortadan kaldırmasıdır. Değişkenlerin I(0), I(1) veya bu ikisinin bir kombinasyonu şeklinde bütünleşik olması durumlarında da uygulanabilmesi, yöntemin diğer eşbütünleşme tekniklerinden ayrılmasını sağlamaktadır. Ayrıca, model kısa ve uzun dönemli parametreleri aynı sistem içerisinde tahmin edebilmekte, değişkenlerin içsellliğini doğrudan dikkate alarak daha esnek bir yapıyla çalışmaktadır. Engle ve Granger (1987) gibi geleneksel yöntemlerde karşılaşılan eşzamanlılık sorunları ve uzun dönem katsayılarına hipotez testi uygulanamaması gibi sınırlamalar, ARDL yaklaşımında bertaraf edilmektedir.

Denklem (1)'in bir ARDL gösterimi aşağıdaki gibi formüle edilir:

$$\Delta GDP_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^m \Delta \alpha_{1i} GDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m \Delta \alpha_{2i} MAAG_{t-i} + \sum_{i=0}^m \Delta \alpha_{4i} MAIN_{t-i} + \sum_{i=0}^m \Delta \alpha_{5i} FEIN_{t-i} + \sum_{i=0}^m \Delta \alpha_{6i} FEAG_{t-i} + \alpha_7 GDP_{t-i} + \alpha_8 MAAG_{t-i} + \alpha_9 MAIN_{t-i} + \alpha_{10} FEIN_{t-i} + \alpha_{11} FEAG_{t-i} + \varepsilon_t \quad (1)$$

Çalışmada değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, Pesaran ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ARDL sınır testi yöntemi kullanılmıştır. Bu test, modeldeki gecikmeli düzey terimlerinin ortak etkisini değerlendiren ve F ya da Wald istatistiklerine dayanan bir yaklaşımdır. Test, geleneksel istatistiklerden farklı olarak standart bir dağılıma sahip olmadığı için, farklı entegrasyon düzeylerini dikkate alan iki ayrı kritik değer seti sunulmuştur. Bunlardan biri tüm değişkenlerin I(0) olduğu, diğeri ise I(1) olduğu varsayımıyla hesaplanmıştır. Elde edilen F değeri, üst sınırın üzerinde ise değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisi olduğu kabul edilir. F değeri alt sınırın altında kalıyorsa eşbütünleşme yoktur. Sınırlar arasında kalan sonuçlar ise kesin yorum yapılmasına olanak tanımaz (Pesaran et al., 2001). Bu test yapısı, Johansen ve Juselius (1990) tarafından geliştirilen çok değişkenli eşbütünleşme analizi yaklaşımına benzemektedir. Onların yöntemi de uzun dönemli ilişkilerin varlığına dair çeşitli olasılıkları test eden çoklu model senaryoları sunar. Eğer uzun dönemli bir ilişki tespit edilirse, ARDL modeli üzerinden bu ilişkinin katsayıları tahmin edilir. Aynı zamanda modelin kısa dönem davranışı, hata düzeltme modeli (ECM) aracılığıyla değerlendirilir. Bu süreç, ARDL yaklaşımının ikinci aşamasını oluşturur. Modelin zaman içindeki güvenilirliğini test etmek amacıyla katsayıların kararlılığı da incelenmektedir. Bu tür testlerde geçmişte farklı yaklaşımlar önerilmiştir. Chow (1960) testi yapısal kırılmalar için kullanılsa da, kırılma zamanının önceden

bilinmesini gerektirdiği için sınırlıdır (Gujarati, 2003). Hansen (1992) ve Hansen ve Johansen (1993) uzun dönem katsayılarını sabitlik açısından test etmiştir; ancak bu yöntemler, serilerin I(1) olmasını ve modelin kısa dönem yapısını dışarıda bırakmayı gerektirir (Bahmani-Oskooee & Chomsisengphet, 2002).

Pesaran ve Pesaran (1997), bu sınırlamaları aşmak amacıyla Brown ve arkadaşlarının (1975) önerdiği CUSUM ve CUSUMSQ testlerini önermektedir. Bu testler, modelin artıklarını kullanarak katsayıların zaman içinde tutarlı olup olmadığını grafiksel olarak değerlendirir. Eğer bu grafikler, belirli anlamlılık düzeyinde belirlenen sınırlar içinde kalıyorsa, modelin yapısal olarak kararlı olduğu sonucuna ulaşılır.

Denklem (2)'nin genel bir hata düzeltme gösterimi aşağıdaki gibi formüle edilir:

$$\Delta GDP_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^m \Delta \alpha_{1i} GDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m \Delta \alpha_{2i} MAAG_{t-i} + \sum_{i=0}^m \Delta \alpha_{4i} MAIN_{t-i} + \sum_{i=0}^m \Delta \alpha_{5i} FEIN_{t-i} + \sum_{i=0}^m \Delta \alpha_{6i} FEAG_{t-i} + \lambda EC_{t-1} + \mu_t \quad (2)$$

Ampirik Sonuçlar

Bu çalışmada, Tablo 2, analizde kullanılan temel değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir. Her bir değişken için ortalama (Mean), medyan (Median), maksimum ve minimum değerler, standart sapma (Std. Dev.), çarpıklık (Skewness), basıklık (Kurtosis) ve Jarque-Bera normallik test sonuçları raporlanmıştır.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

İstatistik	GDP	FEIN	FEAG	MAIN	MAAG
Mean	5.112172	15.68140	38.29802	30.15201	18.00359
Median	5.648317	15.89952	38.38293	30.55906	17.02257
Maximum	11.43940	18.07887	63.38294	32.33274	27.75631
Minimum	-5.750007	12.10940	18.52737	26.33939	12.76959
Std. Dev.	4.294132	1.476937	13.30412	1.831384	4.147159
Skewness	-0.967994	-0.602458	0.406570	-0.811837	1.176078
Kurtosis	3.800217	3.178498	2.174123	2.568296	3.320919
Jarque-Bera	4.388395	1.483866	1.343270	2.822683	5.635628
Probability	0.111448	0.476235	0.510873	0.243816	0.059736
Sum	122.6921	376.3537	919.1526	723.6482	432.0862
Sum Sq. Dev.	424.1102	50.1709	4070.991	77.14122	395.5754
Observations	24	24	24	24	24

Zaman serisi analizlerinde temel ön koşullardan biri, kullanılan değişkenlerin durağan olup olmadığının belirlenmesidir. Bu kapsamda, birim kök testleri değişkenlerin seviyesinde mi yoksa farkında mı durağan olduğunu test etmek için kullanılır. Bu çalışmada, Augmented Dickey-Fuller (ADF) testi ile değişkenlerin durağanlık düzeyleri analiz edilmiştir. ADF testinin sıfır hipotezi, serinin birim kök içerdiğini, yani durağan olmadığını ifade ederken; alternatif hipotez serinin durağan olduğunu belirtir (Awan ve Yaqoob, 2023). Tablo 3, çalışmada yapılan birim kök test sonucunu göstermektedir. Tabloya göre GDP ve MAAG değişkeni düzeyde durağan iken, diğer değişkenler birinci mertebeden durağan olduğu görülmektedir.

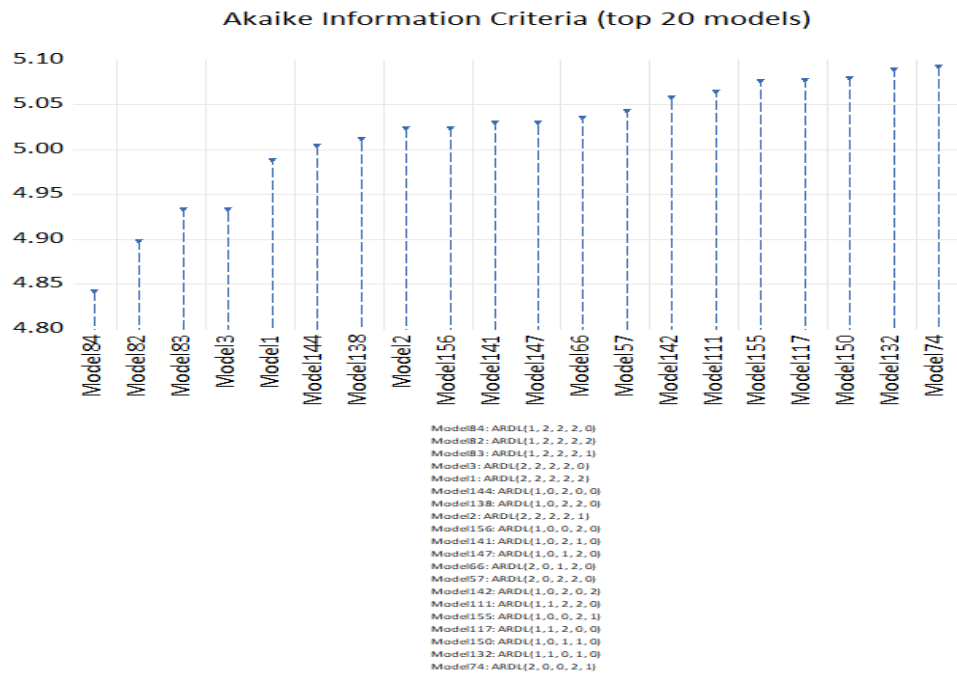
Değişkenlerin bazıları seviyede, bazıları ise birinci farkta durağanlık gösterdiğinden, bu durum ARDL yaklaşımının tercih edilmesini metodolojik olarak mümkün ve anlamlı kılmaktadır.

Tablo 3. ADF Birim Kök Testi

Değişkenler	ADF I(0)	ADF I(1)	SONUÇ
GDP	-4.438754***		I(0)
FEAG	-0.809193	-4.859395***	I(1)
FEIN	-1.641282	-5.657875***	I(1)
MAAG	-3.684737***		I(0)
MAIN	-1.278410	-4.514181***	I(1)

ARDL modelde uygun gecikme uzunluğunun hesaplanmasında AIC'ye göre optimal seçim Şekil 1'de gösterilmiştir. Bu grafiğin sonucuna göre E-views paket programının tahminine göre ARDL (1, 2, 2, 2, 0) modeli uygun görülmüştür.

Şekil 1. ARDL Model Belirleme İşlemleri



Bu araştırmada, değişkenler arasındaki olası eşbütünleşme ilişkilerini incelemek amacıyla ARDL sınır testi yöntemi kullanılmıştır. Tablo 4'de sunulan bulgular, eşbütünleşmenin bulunmadığını ileri süren sıfır hipotezinin %1 anlamlılık düzeyinde reddedildiğini göstermektedir. Hesaplanan F-istatistiği, ilgili kritik değerlerin üzerinde yer almakta olup, bu durum modeldeki değişkenler arasında uzun dönemli ilişki bulunduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4. Bound test

F-Bounds Test		Null Hypothesis: No levels relationship		
Test İstatistiği	Değer	Anlamlılık	I(0)	I(1)
Asymptotic: n=1000				
F-istatistiği	9.727953	%10	2.2	3.09
k	4	%5	2.56	3.49
		%2,5	2.88	3.87
		%1	3.29	4.37
Actual Sample Size	22	Finite Sample: n=35		
		%10	2.46	3.46
		%5	2.947	4.088
		%1	4.093	5.532
Finite Sample: n=30				
		%10	2.525	3.56
		%5	3.058	4.223
		%1	4.28	5.84

Tablo 5’de uzun dönem analiz sonuçları, ekonomik büyümeyi temsil eden GSYİH’nin, iş gücü yapısındaki sektörel ve cinsiyete dayalı farklılıklarla nasıl etkileşimde bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bounds Testi’nden elde edilen F-istatistiği değeri olan 9.72, %1 anlamlılık düzeyindeki üst sınır değeri aşarak, bağımsız değişkenler ile GSYİH arasında uzun dönemde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir eşbütünleşme ilişkisi bulunduğunu göstermektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, MAAG değişkeni, yani tarım sektöründe çalışan erkeklerin istihdam oranı, GSYİH üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Katsayısı 3.3128 olan bu değişkenin p-değeri 0.0144 olup %5 anlamlılık düzeyinin altındadır. Bu bulgu, tarımda çalışan erkek iş gücünün ekonomik çıktıya olumlu katkı sunduğunu ve tarım sektöründeki erkek istihdamının üretkenliğe dayalı olarak büyümeyi desteklediğini göstermektedir. Buna karşılık, FEAG değişkeni, yani tarım sektöründe çalışan kadınların oranı, GSYİH üzerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermektedir. -0.6029’luk katsayısı ve 0.0109 p-değeri, bu ilişkinin hem yön hem de anlamlılık açısından önem taşıdığını göstermektedir. Bu durum, kadın istihdamının genellikle düşük katma değerli faaliyetlerde yoğunlaştığını ve üretkenlik üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. MAIN değişkeni, sanayi sektöründe çalışan erkeklerin oranını temsil etmektedir. Bu değişkenin katsayısı 1.0613 olmakla birlikte, p-değeri 0.2833’tür. Bu durum, söz konusu ilişkinin pozitif yönlü olduğunu ancak istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, sanayi

sektöründeki erkek istihdamının GSYİH üzerindeki uzun dönemli etkisi, model kapsamında belirgin ve güvenilir bir bulgu sunmamaktadır. Benzer şekilde, FEIN değişkeni, sanayi sektöründe çalışan kadınların oranını temsil etmektedir. Bu değişkenin katsayısı 0.5128 olup p-değeri 0.7593 gibi oldukça yüksek bir seviyededir. Bu bulgu da, kadınların sanayideki istihdam oranlarının uzun dönemde ekonomik büyümeye olan etkisinin bu model özelinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, yapılan uzun dönem analizinde yalnızca MAAG ve FEAG değişkenlerinin GSYİH üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Erkek tarım iş gücü ekonomik büyümeyi desteklerken, kadın tarım iş gücünün ise ters yönde bir etkisi bulunmaktadır. Sanayi sektöründeki istihdamın – hem erkek hem kadın – GSYİH üzerindeki etkileri bu modelde belirgin şekilde ortaya çıkmamaktadır. Bu durum, tarım sektörünün yapısal niteliğinin ekonomik performans üzerinde daha etkili olduğunu ve istihdam politikalarının sektörel ve toplumsal cinsiyet temelli verimlilik farklılıklarını göz önünde bulundurması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 5. ARDL Model Sonucu

Levels Equation Case 2: Restricted Constant and No Trend				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob
FEIN	0.512780	1.628160	0.314945	0.7593
FEAG	-0.602992	0.209856	-2.873359	0.0166
MAIN	1.061335	0.955884	1.110317	0.2928
MAAG	3.312764	1.203286	2.753098	0.0204
C	-70.91663	59.01796	-1.201611	0.2572
EC=GDP-(0.5128*FEIN-0.6030*FEAG+1.0613*MAIN+3.3128*MAAG-709166)				

Tablo 6’da kısa dönemli ilişkilerin değerlendirildiği hata düzeltme modeli (ECM), bağımsız değişkenlerdeki geçici dalgalanmaların GSYİH üzerindeki etkilerini incelemekte ve aynı zamanda ekonominin uzun dönem dengesine dönüş hızını ortaya koymaktadır. Model sonuçlarına göre, hata düzeltme teriminin katsayısı -1.1382 olarak tahmin edilmiş ve yüksek derecede anlamlı bulunmuştur ($p = 0.0000$). Bu değer, sistemde oluşan kısa dönem dengesizliklerin bir sonraki dönemde büyük oranda giderildiğini ve ekonominin uzun dönem dengesine güçlü ve hızlı bir şekilde geri döndüğünü göstermektedir.

Kısa dönemli etkiler incelendiğinde, sanayi sektöründe çalışan erkeklerin oranı hem cari dönemde hem de bir dönem gecikmeli olarak GSYİH üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etki yaratmaktadır. Bu değişkenin cari dönem katsayısı 3.2248 ($p = 0.0039$), gecikmeli değerinin katsayısı ise 3.1834 ($p = 0.0058$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, sanayi sektöründeki erkek iş gücünün kısa vadede ekonomik büyümeye doğrudan katkı sunduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Sanayi üretimi genellikle yüksek katma değerli faaliyetleri içerdiğinden, bu sektördeki istihdam artışı kısa vadede GSYİH’yi olumlu yönde etkilemektedir.

Buna karşılık, tarım sektöründe çalışan kadınların oranı kısa dönemde GSYİH üzerinde anlamlı ve negatif bir etkiye sahiptir. Gecikmeli değeri -1.1111 olarak tahmin edilmiş ve p-değeri 0.0033'dür. Bu, kadınların tarımsal istihdamda çoğunlukla düşük verimli işlerde yoğunlaştığını ve bu durumun ekonomik büyümeyi olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

Sanayi sektöründe çalışan kadınların oranı ise kısa dönemde karmaşık bir ilişki sergilemektedir. Cari dönemde bu değişkenin GSYİH üzerindeki etkisi pozitif olmakla birlikte (katsayı: 0.9551), istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0.4239$). Ancak bir dönem gecikmeli etkisi negatif yönde ve anlamlıdır (katsayı: -2.4785, $p = 0.0083$). Bu durum, kadın iş gücünün sanayiye entegrasyon sürecinde yaşanan uyum zorluklarının veya düşük verimlilikli pozisyonlara yönelmenin kısa vadede büyümeyi sınırlayabileceğini göstermektedir.

Modelin genel açıklayıcılığı oldukça yüksektir. R-kare değeri 0.915 ve düzeltilmiş R-kare 0.881'dir; bu da bağımsız değişkenlerin GSYİH'daki kısa dönemli değişimleri önemli ölçüde açıkladığını göstermektedir. Ayrıca, Durbin-Watson istatistiği 2.37 olarak hesaplanmış olup, modelde otokorelasyon problemi bulunmamaktadır.

Tablo 6. ECM

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
D(FEIN)	0.955118	1.145506	0.833796	0.4239
D(FEIN(-1))	-2.478527	0.755911	-3.278861	0.0083
D(FEAG)	0.132303	0.338308	0.391385	0.7037
D(FEAG(-1))	-1.111106	0.290174	-3.829106	0.0033
D(MAIN)	3.224838	0.864444	3.730536	0.0039
D(MAIN(-1))	3.183403	0.910339	3.496942	0.0058
CointEq(-1)	-1.138283	0.121652	-9.3569	0.0
R-squared	0.915427		Mean dependent var	0.493690
Adjusted R-squared	0.881598		S.D. dependent var	5.555622
S.E. of regression	1.911664		Akaike info criterion	4.387197
Sum squared resid	54.81689		Schwarz criterion	4.734347
Log likelihood	-41.25916		Hannan-Quinn criter	4.468975
Durbin-Watson stat	2.371404			

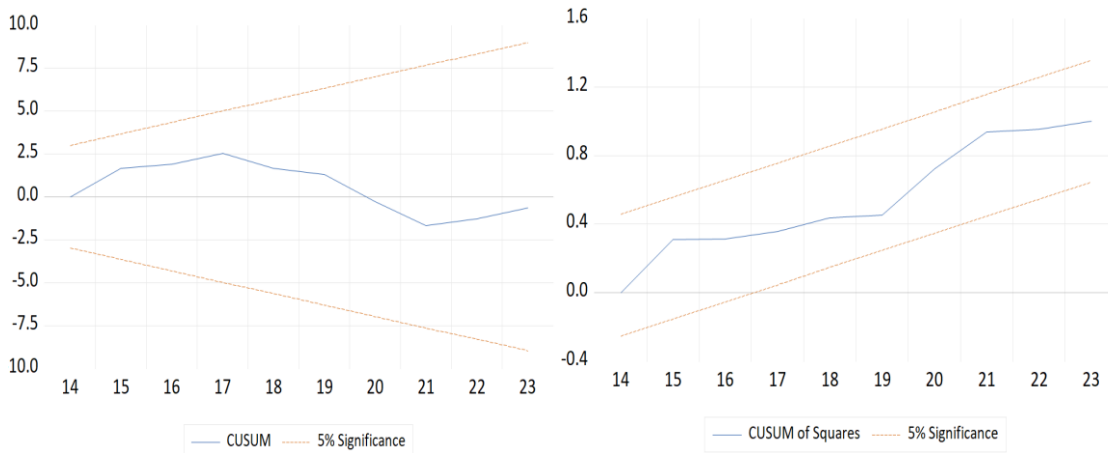
Tablo 7'de tanı testler sonuçları verilmiştir. Bu tabloya göre, modelin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla uygulanan diagnostik test sonuçlarına göre, artıkların normal dağılıma uygun olduğu (Jarque-Bera $p = 0.4544$) ve varyansın sabit kaldığı (Breusch-Pagan-Godfrey $p = 0.6750$) görülmektedir. ARCH testi ($p = 0.3471$) ile koşullu heteroskedastisite bulunmadığı, Ramsey RESET testi ($p = 0.1150$) ile modelin doğru şekilde spesifiye edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, düzeltilmiş R^2 değeri 0.88 ile modelin yüksek açıklama gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular, modelin istatistiksel olarak güvenilir ve sağlam olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Tanı Testleri Sonuçları

Statistics test	Statistics	P-Value
Jarque-Bera test (Normality)	JB = 1.577527	0.454406
Breusch-Pagan-Godfrey test (Heteroskedasticity)	F-stat = 0.755228	0.6750
ARCH LM test	F-stat = 0.929456	0.3471
Ramsey RESET test	F-stat = 3.043613	0.1150
Adjusted R ²	0.881598	-

Şekil 2 de CUSUM ve CUSUM of squares testleri sonucu yer almaktadır. Modelin yapısal kararlılığı, CUSUM ve CUSUM of Squares testleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu testlerden elde edilen grafiklerde mavi çizginin %5 anlamlılık düzeyini temsil eden sınırların içinde kalması, parametrelerin zaman içerisinde istikrarlı olduğunu ve modelde herhangi bir yapısal kırılma bulunmadığını ortaya koymaktadır (Tanizaki, 1995). Bu sonuç, modelin genel olarak güvenilir ve kararlı bir yapıya sahip olduğunu teyit etmektedir.

Şekil 2. CUSUM ve CUSUM of squares



Sonuç

Bu çalışma, Türkiye ekonomisinde kadın ve erkek istihdamının tarım ve sanayi sektörlerindeki dağılımının ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini zaman serisi analizleri aracılığıyla incelemiştir. 2000–2023 dönemine ait verilerle yürütülen analizde, ARDL modeli kapsamında uzun ve kısa dönem ilişkiler test edilmiştir. Bulgular, sektörel ve cinsiyete dayalı iş gücü yapısının GSYİH üzerindeki etkilerinin hem yön hem de anlamlılık bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Uzun dönem analizine göre, tarım sektöründe çalışan kadınların oranı ekonomik büyüme üzerinde anlamlı ve negatif bir etkiye sahipken, erkek tarım iş gücü büyümeyi pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum, kadınların kırsal istihdamda daha düşük verimlilikle çalıştığını veya kayıt dışı ekonomide yoğunlaştığını düşündürmektedir. Sanayi sektöründe çalışan erkeklerin

istihdamı kısa dönemde anlamlı ve pozitif etkiler yaratırken, kadın sanayi iş gücünün etkisi negatif yönlü ve kısa vadede istikrarsız bir yapı sergilemiştir. Bu sonuçlar, sanayi sektöründe kadınların üretken alanlara entegrasyonunun henüz istenilen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir.

Modelin yüksek açıklayıcılık düzeyi ve tanı testlerinden başarıyla geçmesi, bulguların ekonometrik açıdan güvenilirliğini pekiştirmektedir. Ayrıca, CUSUM ve CUSUM of Squares testleri, tahmin edilen modelin parametrelerinin zaman içinde kararlı olduğunu ve yapısal kırılma içermediğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular ışığında, istihdam politikalarının yalnızca cinsiyet eşitliğini değil, aynı zamanda sektörel verimliliği de gözetenek tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tarım sektöründe kadın emeğinin niteliğinin artırılması ve sanayi sektöründe kadın iş gücünün daha etkin biçimde üretken alanlara yönlendirilmesi, hem ekonomik büyümeyi destekleyecek hem de toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerine katkı sağlayacaktır.

Kaynak

International Labour Office. (2013). Zhenskaya zanyatost': Global'nye tendentsii ideystviya MOT [Female Employment: Global Trends and Activities of the ILO]. Author. Retrieved from <http://www.ilo.org/public/russian/region/eurpro/moscow/areas/gender/gender3.pdf>

Korotayev, A. V., Issaev, L. M., & Shishkina, A. R. (2015). Female labor force participation rate, Islam, and Arab culture in cross-cultural perspective. *Cross-Cultural Research*, 49(1), 3-19.

Vlasblom, J. D., & Schippers, J. J. (2004). Increases in female labour force participation in Europe: Similarities and differences. *European Journal of Population/Revue Européenne de Démographie*, 20, 375-392.

Busso, M., & Fonseca, D. R. (2015). Female labor force participation in Latin America: Patterns and explanations.

Rubery, J., Smith, M., Fagan, C. and Grimshaw, D., 1998. Women and European Employment. New York: Routledge, London.

Goldin, C., & Katz, L. F. (2002). The power of the pill: Oral contraceptives and women's career and marriage decisions. *Journal of political Economy*, 110(4), 730-770.

Blau, F. D., Kahn, L. M., & Waldfogel, J. (2000). Understanding young women's marriage decisions: The role of labor and marriage market conditions. *ILR Review*, 53(4), 624-647.

Klasen, S., Le, T. T. N., Pieters, J., & Santos Silva, M. (2021). What drives female labour force participation? Comparable micro-level evidence from eight developing and emerging economies. *The Journal of Development Studies*, 57(3), 417-442.

Tzannatos, Z. (1999). Women and labor market changes in the global economy: Growth helps, inequalities hurt and public policy matters. *World development*, 27(3), 551-569.

Goldin, C. (1994). The U-shaped female labor force function in economic development and economic history.

Gaddis, I., & Klasen, S. (2014). Economic development, structural change, and women's labor force participation: A reexamination of the feminization U hypothesis. *Journal of population economics*, 27, 639-681.

Sinha JN (1967) Dynamics of female participation in economic activity in a developing economy. In: United Nations department of economic and social affairs. Proceedings of the world population conference, Belgrade 1965, vol. IV. UN Publications, New York, pp 336-337

Bloom, D. E., Canning, D., Fink, G., & Finlay, J. E. (2009). Fertility, female labor force participation, and the demographic dividend. *Journal of Economic growth*, 14, 79-101.

Rees, R., & Riezman, R. (2012). Globalization, gender, and growth. *Review of Income and Wealth*, 58(1), 107-117.

Agüero, J. M., & Marks, M. S. (2011). Motherhood and female labor supply in the developing world: Evidence from infertility shocks. *Journal of Human Resources*, 46(4), 800-826.

Erdem, E., Yücel, A. G., & Köseoğlu, A. (2016). Female labour force participation and economic growth: theoretical and empirical evidence. *The Empirical Economics Letters*, 15(10), 985-991.

Agenor, P. R., & Canuto, O. (2015). Gender equality and economic growth in Brazil: A long-run analysis. *Journal of macroeconomics*, 43, 155-172.

Khaliq, A., Khan, D., Akbar, S., Hamayun, M., & Ullah, B. (2017). Female labor market participation and economic growth: The case of Pakistan. *Journal of Social Science Studies*, 4(2), 217-230.

Baerlocher, D., Parente, S. L., & Rios-Neto, E. (2021). Female labor force participation and economic growth: Accounting for the gender bonus. *Economics Letters*, 200, 109740.

Mammen, K., & Paxson, C. (2000). Women's work and economic development. *Journal of economic perspectives*, 14(4), 141-164.

Tsani, S., Paroussos, L., Fragiadakis, C., Charalambidis, I., & Capros, P. (2013). Female labour force participation and economic growth in the South Mediterranean countries. *Economics Letters*, 120(2), 323-328.

Choudhry, M. T., & Elhorst, P. (2018). Female labour force participation and economic development. *International Journal of Manpower*, 39(7), 896-912.

Awan, A. G., & Yaqoob, R. (2023). Economic value of introducing technology to improve productivity: An ARDL approach. *Innovation and Green Development*, 2(3), 100069.

Tanizaki, H. (1995). Asymptotically exact confidence intervals of CUSUM and CUSUMSQ tests: a numerical derivation using simulation technique. *Communications in Statistics-Simulation and Computation*, 24(4), 1019-1036.

Peseran, M. H. and Shin, Y. (1999) An Autoregressive Distributed Lag Modelling Approach to Cointegration Analysis. Chapter 11 in *Econometrics and Economic Theory in 20th Century: The Ragnar Frisch Centennial Symposium*, Strom, S. (ed.). Cambridge University Press, Cambridge

Pesaran, M. H., Shin, Y. and Smith, R. J. (2001) 'Bounds testing approaches to the analysis of level relationships', *Journal of Applied Econometrics*, Vol.16, No.3, pp.289-326.

Siddiki, J. U. (2000) 'Demand for money in Bangladesh a cointegration analysis', *Applied Economics*, Vol.32, No.15, pp.1977-1984.

Tang, T. C. (2002) 'Demand for M3 and expenditure components in Malaysia: assessment from bounds testing approach', *Applied Economic Letters*, Vol.9, No.11, pp.721-725.

Bahmani-Oskooee, M. and Ng, R.C.W. (2002) 'Long-run demand for money in Hong-Kong: an application of ARDL model', *International Journal of Business and Economics*, Vol.1, No.2, pp.147-155.

Engle, R. and Granger, C. (1987) 'Cointegration and error correction representation: estimation and testing', *Econometrica*, Vol.55, No.2, pp.251-276.

Johansen, S. and Juselius, K. (1990) 'Maximum likelihood estimation and inference on cointegration –with application to the demand for money', *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol.52, No.2, pp.169-210.

Chow, G. (1960) 'Test of equality between sets of coefficients in two linear regressions', *Econometrica*, Vol.28, No.3, pp.591-605.

Gujarati, D. N. (2003) *Basic Econometrics* 4th edn., McGraw Hill Publishing, Boston.

Hansen, H. and Johansen, S. (1993) *Recursive Estimation in Cointegrated VAR Models*, Institute of Mathematical Statistics, preprint No.1, January 1993, University of Copenhagen.

Hansen, B. E. (1992) 'Tests for parameter instability in regressions with I(1) processes', *Journal of Business and Economic Statistics*, Vol.10, No. 3, pp.321-335.

Bahmani-Oskooee, M. and Chomsisengphet, S. (2002) 'Stability of M2 demand function in industrial countries', *Applied Economics*, Vol.34, No.16, pp.2075-2083.

GÖÇ VE YAŞLANMA: SOSYAL İLİŞKİLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME MIGRATION AND AGEING: AN EVALUATION OF SOCIAL RELATIONSHIPS

Res. Asst. Dr. Nur Manolya ŞEN ÇATALKAYA

Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-8495>

Özet

Kentleşme ve kırdan kente göç süreci düşünüldüğünde, bugünün 60 yaş ve üzeri yaşlılarının önemli bir bölümünün yaşlanma sürecini şekillendiren göç hikayelerinin olduğu söylenebilir. Diğer taraftan çocuklarının veya yakınlarının göç deneyimleri de yaşlıların sosyal ilişkilerini şekillendirmektedir. Dolayısıyla göç birçok yaşlının yaşlanma sürecinde doğrudan veya dolaylı olarak önemli etkilere sahiptir. Bu çalışmada 2025 yılında tamamlanan doktora tez çalışmasının verilerinden faydalanılarak göç deneyimleri ve sosyal ilişkiler üzerine bir değerlendirme yapılacaktır. Eş kaybı ve sosyal destek ilişkilerine odaklanan ve nitel araştırma yöntemlerinden temellendirilmiş kuram ile yürütülen tezde yaşam seyri ve kesişimsellik perspektiflerinden faydalanılmıştır. Bu teorik çerçeve, yaşlanmanın zaman içinde çeşitli toplumsal deneyimlerle ve ilişkilerle nasıl şekillendiğini anlamaya yardımcı olmaktadır. Tez kapsamında amaçlı, kartopu ve teorik örnekleme ile 60 yaş ve üzeri 20 kadın ve 14 erkek ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Veri analizinde MAXQDA programından faydalanılmıştır. Bulgular, bazı yaşlı katılımcıların yaşlanma sürecinde yaşamını etkileyen önemli dönüm noktalarından biri olan göçün etkilerini ortaya koymuştur. Göç deneyimlerine ilişkin bulgular iki kategori çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bunlar, katılımcıların dönüm noktaları olarak gördükleri kendi göç deneyimleri ile sosyal çevrelerinin göç deneyimleridir. Kendi göç deneyimini dönüm noktası olarak değerlendiren katılımcılar daha erken yaş dönemlerinde bu deneyimi yaşamıştır. Kente veya yurtdışına gerçekleştirilen kısa veya uzun vadeli göçlerin yaşam düzenlemeleri ve düşünceler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çocukları veya kardeşleri gibi yakınları göç eden yaşlılar bu deneyimi daha geç yaşlarda yaşamışlardır. Sosyal destek ilişkileri, iletişim biçimi ve seyahat deneyimleri yakınlarının göçünün dolaylı etkileri olarak öne çıkan temel konulardır.

Anahtar Kelimeler: Yaşlılık, yaşlanma, göç, sosyal destek, sosyal sermaye

Abstract

Given the process of urbanization and rural-to-urban migration, it can be concluded that a substantial proportion of the current elderly population, aged 60 and older, have migration experiences that have significantly influenced their aging process. On the other hand, the migration experiences of their children or close relatives also influence the social relationships of older adults. Consequently, the aging process of many older is significantly influenced by migration, either directly or indirectly. This study will provide an evaluation of migration experiences and social relationships based on data from a doctoral dissertation completed in 2025. The dissertation mainly focuses on spousal loss and social support relationships. This study primarily employed qualitative method based on grounded theory. Its theoretical basis mainly draws on life course and intersectional perspectives, which help explore how aging is shaped by various social experiences and relations over time. Data were collected through in-depth interviews with 34 participants aged 60 and over (20 women and 14 men), who were selected purposive, theoretical and snowball sampling. A semi-structured interview form was used during the data collection process. The data analysis was carried out with the help of the MAXQDA software. The findings reveal the impact of migration, identified by some elderly participants as a pivotal turning point influencing their aging process. The result concerning migration experiences are discussed under two categories: the participants' own migration experiences perceived as turning points, and the migration experiences within their social networks. Participants who identified their own migration experience as a turning point generally experienced it during an earlier stage of life. These migrations, whether short and long term, to urban or abroad significantly influenced their life arrangements and perspectives. On the other hand, some participants experienced the migration of their children, siblings, or close relatives at a later stage of life. Social support relationships, modes of communication, and travel experiences emerged as key themes reflecting the indirect effects of relatives' migration.

Keywords: Aging, old age, migration, social support, social capital

**DAYANIKLI ZİHNİYET İLE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİDE
PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN ARACI ROLÜ**
THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY IN THE
RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENT MINDSET AND PSYCHOLOGICAL WELL-
BEING

Asst. Prof. Metin ÇELİK

Siirt Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Merkez , Siirt.
ORCID NO: 0000-0001-5739-1522

ÖZET

Bu çalışmanın amacı dayanıklı zihniyet ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolü olup olmadığını belirlemektir. Örneklem, kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 18 ile 35 arasında değişen 86'sı erkek (%31) 191'i kadın (%69) toplam 277 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 23.07 olup yaşlarına ilişkin standart sapma 5.55'dir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Dayanıklı Zihniyet Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Psikolojik Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için IBM SPSS Statistics 27 paket programı ve Hayes (2022) tarafından geliştirilen PROCESS Macro'nun 4.1 sürümü kullanılmıştır. Dayanıklı zihniyet ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünü test etmek amacıyla Model 4 tercih edilmiştir. Bu model, bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken (Y) üzerindeki etkisinin, bir aracı değişken (M) üzerinden dolaylı olarak açıklanmasına olanak tanımaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, dayanıklı zihniyetin psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Dayanıklı zihniyetin psikolojik esneklik üzerindeki etkisi pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olup, dayanıklı zihniyet, psikolojik esneklikteki varyansın yaklaşık %8'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, dayanıklı zihniyet ve psikolojik esneklik birlikte psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordayarak psikolojik iyi oluştaki varyansın %13,1'ini açıklamaktadır. Aracılık analizi sonuçları ise psikolojik esnekliğin, dayanıklı zihniyet ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide aracı değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, dayanıklı zihniyetin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin kısmen psikolojik esneklik aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Dayanıklı zihniyet, psikolojik esneklik, psikolojik iyi oluş

ABSTRACT

This study aims to determine whether psychological flexibility plays a mediating role in the relationship between a resilient mindset and psychological well-being. The sample was determined using the convenience sampling method. The study sample consisted of 277 university students, 86 male (31%) and 191 female (69%), aged between 18 and 35. The mean age of the participants was 23.07, and the standard deviation for their age was 5.55. A

Personal Information Form, the Resilient Mindset Scale, the Psychological Well-being Scale, and the Psychological Flexibility Scale were used as data collection tools in the study. IBM SPSS Statistics 27 package program and PROCESS Macro version 4.1, developed by Hayes (2022), were used to analyze the research data. Model 4 was preferred to test the mediating role of psychological flexibility in the relationship between resilient mindset and psychological well-being. This model allows the effect of the independent variable (X) on the dependent variable (Y) to be indirectly explained through a mediator variable (M). An examination of the findings revealed that a resilient mindset significantly predicted psychological well-being. The effect of a resilient mindset on psychological flexibility was positive and statistically significant, with a resilient mindset explaining approximately 8% of the variance in psychological flexibility. Furthermore, a resilient mindset and psychological flexibility together significantly predicted psychological well-being, explaining 13.1% of the variance in psychological well-being. Mediator analysis results indicated that psychological flexibility was a mediator variable in the relationship between resilient mindset and psychological well-being. These results suggest that the effect of a resilient mindset on psychological well-being is partially mediated by psychological flexibility.

Keywords: Resilient mindset, psychological flexibility, psychological well-being

GİRİŞ

Psikolojik iyi oluş, genel anlamda bireylerin yaşam yolculuğunda karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebilme becerisidir (Deci & Ryan, 2008). Seligman'ın (2011) psikolojik iyi oluş modeline göre psikolojik iyi oluşun beş temel boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; olumlu duygular, bağlılık, ilişkiler, hayatın anlamı ve başarıdır. Ryff'nin (1989) modelinde ise psikolojik iyi oluş 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kendini kabul, diğer bireylerle olumlu ilişkiler, özerlik, çevresel hakimiyet, yaşam amaçları ve bireysel gelişimdir. Psikolojik iyi oluşu etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden biri de psikolojik esnekliktir. Bireyler yaşamları boyunca birçok olumsuz deneyimle karşı karşıya kalır. Bu olumsuz yaşantılarıyla başa çıkamada psikolojik esneklik, psikolojik iyi oluşlarını korumalarına ve sürdürmelerine yardımcı olmaktadır (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Nitekim psikolojik esneklik, bireyin travmatik olayların üstesinden gelebilmesi, denge içinde ve üretken bir yaşam sürdürülebilmesi, olumlu duygulara sahip olması ve sağlıklı bir psikolojik ve fiziksel işlevsellik düzeyine sahip olabilme kapasitesidir (Bonnano, 2004). Yapılan birçok araştırmada da psikolojik iyi oluş ile psikolojik esneklik arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ulubay & Güven, 2022; Zlatař & ark., 2014).

Psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram dayanıklı zihniyettir. Çünkü dayanıklı zihniyete sahip olmak bireylerin fiziksel ve psikososyal sağlığına olumlu etki etmektedir (Arewasikporn & ark., 2019). Dayanıklı zihniyete sahip olmak tehlikeler ve zorlukların olduğu dünyada birey için bir koruyucu bir kalkan görevi görmektedir (Wong, 2020). Dayanıklı zihniyet zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında bile olumlu bir bakışa sahiptirler. Karşılaştıkları bu zorlukları, başa çıkılması güç engeller değil, büyüme fırsatı

olarak görmektedirler. Ayrıca dayanıklı zihniyete sahip bireyler, duygu, düşünce ve davranışlarını daha bilinçli ve etkili bir şekilde düzenleyebilmektedir. Bu da stresli olaylar karşısında uyumu kolaylaştırır (Arslan & Wong, 2024). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada koronavirüs kaynaklı stres faktörleri ile depresyon belirtileri arasındaki ilişkiyi dayanıklı zihniyetin aracılık ettiği belirlenmiştir. Başka bir deyişle, dayanıklı zihniyet bu olumsuz etkilerin azalmasında önemli bir rol oynamıştır (Arslan & Coşkun, 2024). Arslan ve Worg (2024) tarafından yapılan çalışmada ise dayanıklı zihniyetin psikolojik iyilik oluşu yordadığı tespit edilmiştir. Dayanıklı zihniyet ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram da psikolojik esnekliktir.

Dayanıklı zihniyet, bilinçli, esnek, gerçekçi ve yaratıcı bilişlerden oluşmaktadır (Arewasikporn ark., 2019). Wong (2020) tarafından tanımlanan model, tehditlere karşı dayanıklılık, eyleme geçme sorumluluğu, kontrol dışı durumları kabullenme, farkındalık (mindfulness), anlamlı gözlem ve umutlu olma olmak üzere dayanıklı zihniyetin altı temel bileşenini ortaya koymaktadır. Bu boyutların birçoğu psikolojik esneklikle ilişkilidir. Dolayısıyla, dayanıklı zihniyet psikolojik esnekliği destekleyen bilişsel ve duygusal süreçleri içerir. Ayrıca, dayanıklı zihniyete sahip bireylerin hem güçlü hem de zayıf yönlerini bilmesi ve anlaması (Arslan & Wong, 2024) esnek ve uyumlu davranışları kolaylaştırarak psikolojik esnekliğin gelişmesine katkı sağlayabilir. Bazı çalışmalarda zihinsel dayanıklılığın psikolojik esnekliği yordadığı tespit edilmiştir (Pakenham, Landi, Grandi, & Tossani, 2023; Sarıbayır & Karagözoğlu, 2024). Yukarıda sunulan kuramsal ve ampirik bulgular, dayanıklı zihniyetin psikolojik iyi oluş ve psikolojik esneklik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte psikolojik esnekliğin de psikolojik iyi oluşlarını güçlendirdiği bilinmektedir. Ancak literatürde dayanıklı zihniyetin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinde psikolojik esnekliğin aracı rolünü doğrudan test eden hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle üniversite yılları pek çok stres faktörünü beraberinde getiren kritik bir gelişim dönemi olduğu için psikolojik iyi oluşu etkileyen kavramların bilinmesi, üniversite yıllarında büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulgularının, üniversite öğrencilerini psikolojik iyi oluşunu desteklemeye yönelik kuramsal bilgiyi zenginleştireceği ve uygulamaya dönük stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın amacı, dayanıklı zihniyet ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın hipotezlerine aşağıda yer verilmiştir:

1. Dayanıklı zihniyet, psikolojik iyi oluş ile pozitif yönde anlamlı olarak yordar.
2. Psikolojik esneklik, dayanıklı zihniyet ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide aracı role sahiptir.

YÖNTEM

Örneklem

Örneklem, kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 18 ile 35 arasında değişen 86'sı erkek (%31) 191'i kadın (%69) toplam 277 üniversite

öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 23.07 olup yaşlarına ilişkin standart sapma 5.55'dir.

Veri Toplama Araçları

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PIOÖ)

Diener ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Telef (2013) tarafından yapılmıştır. Sekiz maddeden oluşan ölçek, ters madde içermemektedir. 7'li Likert tipi olan ölçekten alınana yüksek puanlar yüksek psikolojik iyi oluşu göstermektedir (8–56 puan aralığı). Telef (2013) çalışmasında Cronbach alfa katsayısı .80 tespit etmiştir. Mevcut çalışmada ise bu değer.87 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten örnek bir madde “Ben iyi bir insanım ve iyi bir hayat yaşıyorum.” şeklindedir.

Dayanıklı Zihniyet Ölçeği

Arslan ve Wong (2024) tarafından geliştirilmiş olup bireylerin psikolojik dayanıklılığa ilişkin düşünce kalıplarını ve inançlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Altı maddeden oluşan öz bildirim ölçeği, 5'li Likert tipinde yanıtlanmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .61 ile .81 arasında değişmektedir. Cronbach alfa katsayısı ergen örnekleme .82, genç yetişkin örnekleme .86 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri .84 olarak hesaplanmıştır.

Kabul ve Eylem Ölçeği-II (AAQ-II)

Psikolojik esnekliği değerlendirmek için Bond ve ark. (2011) tarafından geliştirilen ve Yavuz ve ark. (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 7 maddelik AAQ-II kullanılmıştır. 1 ("hiç doğru değil") ile 7 ("tamamen doğru") arası Likert tipi yanıt seçenekleri bulunan ölçeğin toplam puanı 7-49 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.84 ve McDonald ω katsayısı ise 0.84 olarak hesaplanmıştır. Tüm maddeler ters puanlanıp toplam puan alınmıştır.

Prosedür

Çalışma, tüm aşamalarında Helsinki Bildirgesi'ne uygun olarak yürütülmüştür. Veriler çevrimiçi platformlar üzerinden toplanmış ve katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Katılım kriteri olarak, 18 yaş ve üzerinde olmak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan tüm bireylerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Ölçekleri yanıtlayan katılımcılardan kimliklerini ifşa edebilecek herhangi bir kişisel bilgi talep edilmemiş, böylece veriler anonim biçimde kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra verilerin normallik varsayımına çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Dayanıklı zihniyet ile

psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünü test etmek amacıyla PROCESS makro kullanılmıştır. Model 4 üzerinden aracılık analizi gerçekleştirilmiştir (Hayes, 2018). Analizlerde bootstrap yöntemi ile 5000 tekrar üzerinden %95 güven aralığında dolaylı etkilerin anlamlılığı değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkilere dair sonuçlara Tablo 1’de yer verilmiştir.

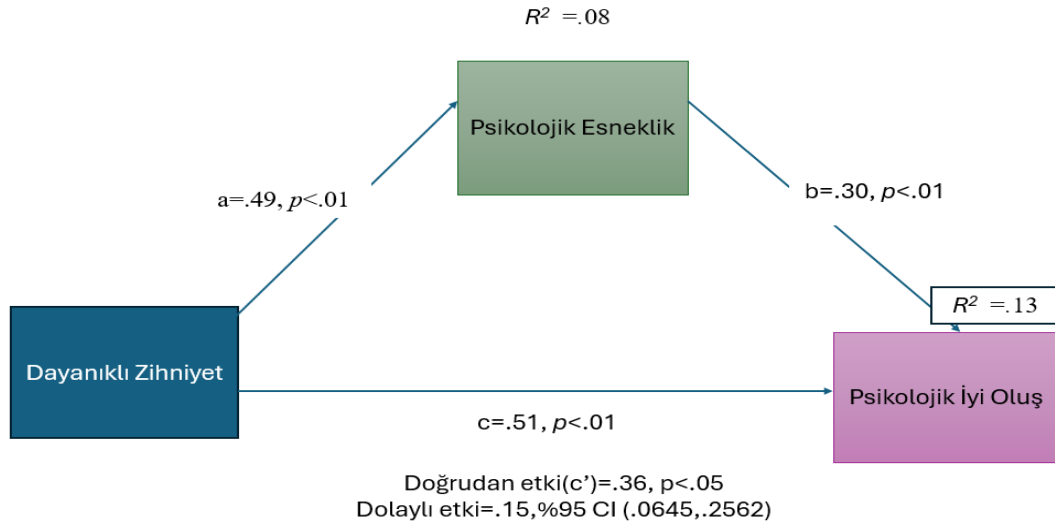
Tablo 1

Değişkenler arasındaki ilişkiler

	1	2	3
1= Psikolojik İyi Oluş	1	.255**	.313**
2= Dayanıklı Zihniyet		1	.285**
3=Psikolojik Esneklik			1

* $p < 0.01$

Tablo 1’de görüldüğü üzere, psikolojik iyi oluş ile dayanıklı zihniyet arasında ($r = .255$, $p < .01$), psikolojik iyi oluş ile psikolojik esneklik arasında ($r = .313$, $p < .01$) ve dayanıklı zihniyet ile psikolojik esneklik arasında ($r = .285$, $p < .01$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.



Not: Standardize edilmemiş beta katsayıları raporlanmıştır.

Şekil 1. Dayanıklı zihniyet-psikolojik iyi oluş ilişkisinde psikolojik esnekliğin aracılık rolü

Şekil 1’de görüldüğü gibi, dayanıklı zihniyetin psikolojik esneklik üzerindeki etkisi ($a = .49$, $p < .01$) ve psikolojik esnekliğin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi ($b = .30$, $p < .01$) anlamlıdır. Dayanıklı zihniyetin psikolojik iyi oluş üzerindeki toplam etkisi ($c = .51$, $p < .01$) pozitif

yöndedir. Doğrudan etkisi ise ($c' = .36$, $p < .05$) ve dolaylı etkisi .15 olarak bulunmuş; %95 güven aralığı (CI) ise .0645 ile .2562 arasındadır. Modelde, dayanıklı zihniyetin psikolojik esneklik üzerindeki etkisini açıklayan varyans oranı %8'dir ($R^2 = .08$). Ayrıca, psikolojik iyi oluşun varyansının %13'ü ($R^2 = .13$) model tarafından açıklanmaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı dayanıklı zihniyet ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolü olup olmadığını belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulguya göre dayanıklı zihniyet psikolojik iyi oluşu pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Elde edilen bu bulgu ile araştırmanın “*Dayanıklı zihniyet, psikolojik iyi oluş ile pozitif yönde anlamlı olarak yordar.*” şeklinde ifade edilen birinci hipotezi doğrulanmıştır. Bu durumda dirençli zihniyet düzeyi arttıkça psikolojik iyi oluşun da artışı söylenebilir. Wong’a (2020) göre dayanıklı zihniyet, her türlü zorlukların yaşandığı bu dünyada adeta bir savunma hattı gibi çalışır. Dayanıklı zihniyete sahip olmak bireyin hem fiziksel hem de psikososyal sağlığına olumlu etki eder (Arewasikporn & ark., 2019). Yapılan bir çalışmada da dayanıklı zihniyetin psikolojik iyi oluşu yordadığı tespit edilmiştir (Arslan & Wong, 2024). Dolayısıyla, çalışmadan elde edilen bu bulgu, literatürdeki hem kuramsal bilgilerle hem de mevcut araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Dayanıklı zihniyetin psikolojik iyi oluşun önemli bir yordayıcısı olduğunu desteklemektedir. Bu durum, bireylerin yaşam zorlukları karşısında sahip oldukları zihinsel dayanıklılığın, olumlu psikolojik işlevselliğin sürdürülmesinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, psikolojik esnekliğin dayanıklı zihniyet ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolüne sahip olduğudur. Bu bulgu, dayanıklı zihniyetin yalnızca doğrudan değil, aynı zamanda psikolojik esnekliği artırarak dolaylı yoldan da psikolojik iyi oluşu güçlendirdiğini göstermektedir. Yapılan bazı çalışmalarda bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla tutarlı olarak zihinsel olarak dayanıklılığın psikolojik esnekliği yordadığı tespit edilmiştir (Pakenham, Landi, Grandi, & Tossani, 2023; Sarıbayır & Karagözoğlu, 2024). Ayrıca birçok araştırmada psikolojik esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ulubay & Güven, 2022; Zlatar & ark., 2014). Buna karşılık, düşük düzeyde psikolojik esneklik yani psikolojik katılık; duygu düzenlemede güçlükler, kaçınma davranışları ve uyumsuz bilişlerle baş etmede yetersizlikler şeklinde kendini gösterme eğilimindedir ve çeşitli psikopatoloji biçimleriyle tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Levin ve ark., 2014).

Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular, dayanıklı zihniyetin ve psikolojik esnekliğin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin, bireylerin psikolojik iyi oluşunu artırmada önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Bundan dolayı dayanıklı zihniyeti ve psikolojik esnekliği güçlendirmeye odaklanan programların, özellikle stresli ve zorlu yaşam koşullarında bireylerin ruh sağlığını desteklemek için etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir. Son olarak gelecek araştırmalarda, bu değişkenlerin farklı yaş ve kültür gruplarında incelenmesi konunun daha net anlaşılmasını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Arewasikporn, A., Sturgeon, J. A., & Zautra, A. J. (2019). Sharing Positive Experiences Boosts Resilient Thinking: Everyday Benefits of Social Connection and Positive Emotion in a Community Sample. *American journal of community psychology*, 63(1-2), 110–121. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12279>

Arslan, G., & Wong, P. (2024). Embracing life's challenges: Developing a tool for assessing resilient mindset in second wave positive Psychology. *Journal of Happiness and Health*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.47602/johah.v4i1.53>

Arslan, G., & Coşkun, M. (2024). coronavirus-related stressors, resilient mindset, loneliness, depressive symptoms in college students: testing a moderated mediation model. *Psychological reports*, 127(4), 1633–1651. <https://doi.org/10.1177/00332941221139721>

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior therapy*, 42(4), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S. ve Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/S11205-009-9493-Y>

Levin, M. E., MacLane, C., Daflos, S., Seeley, J. R., Hayes, S. C., Biglan, A., & Pistorello, J. (2014). Examining psychological inflexibility as a transdiagnostic process across psychological disorders. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(3), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.06.003>

Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562

Pakenham, K. I., Landi, G., Grandi, S., & Tossani, E. (2023). The mediating role of psychological flexibility in the relationship between resilience and distress and quality of life in people with multiple sclerosis. *Journal of Health Psychology*, 29(1), 65–80. <https://doi.org/10.1177/13591053231182364>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Sarıbayır, F., & Karagözoğlu, C. (2024). Triatletlerde zihinsel dayanıklılık ile psikolojik toparlanma arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı etkisi. *Fenerbahçe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 54–77.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2414.4480>

Ulubay, G., & Güven, M. (2022). Kabul ve kararlılık terapisi ve psikolojik esneklik ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 92–101. <https://doi.org/10.34137/jilses.1109608>

Ulubay, G., Güven, M. (2022). Kabul ve Kararlılık Terapisi ve Psikolojik Esneklik ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi .*The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 92-101. DOI: 10.34137/jilses.1109608

Wong, P. T. P. (2020). *Made for resilience and happiness: Effective coping with COVID-19 according to Viktor E. Frankl and Paul TP Wong*. INPM Press.

Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish Version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and Validity Analysis in Clinical and Non-Clinical Samples. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(4), 397–408. <https://doi.org/10.5455/bcp.20160223124107>

Zlatař, Z. Z., Meier, E. A., Thomas, L. P. M., Palmer, B.W., Glorioso, D., Marquine, M. J., . . . Jeste, D. V. (2014). Life satisfaction and its correlates among older cancer survivors: critical role of psychosocial factors. *Psycho-Oncology*, 24(2), 241-244.

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ:
BİR KARMA-META ÇALIŞMASI**
THE EFFECT OF PROJECT-BASED TEACHING IN TEACHING ENGLISH:
A MIXED-META STUDY

Asst. Prof. Burhan ÜZÜM
Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Siirt
ORCID ID: orcid.org/0000-0003-3385-5841

ÖZET

Öğrenme-öğretme sürecine dinamizm katan proje tabanlı öğretim İngilizce öğretiminde dilbilgisi alıştırmaları ve sadece ders kitabındaki alıştırmalara odaklanan geleneksel yöntemlerin aksine öğrencilerin dili bir iletişim aracı olarak kullanmalarına imkân verir, eleştirel düşünmeyi ve işbirliğini teşvik eder. Bu anlamda İngilizce derslerinde uygulanan birincil çalışmalarda proje tabanlı öğretim uygulamalarının etkililiğinin ortaya konması önem taşımaktadır. Bundan dolayı mevcut çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenmenin İngilizce öğretimindeki etkililiğini karma-meta analiz yöntemiyle incelemektir. Bu doğrultuda dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre birincil çalışmalardan elde edilen nicel veriler meta-analiz, nitel veriler ise meta-tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada yayım yanlılığı yanlılığı Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N, Egger Regresyon testi istatistiksel testleriyle test edilmiştir. Çalışmada proje tabanlı öğrenmenin İngilizce öğretimindeki etkililiği rastgele etkiler modeline göre ($g=1,053$ %95 GA [0,707-1,400, $p<0.000$) geniş bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitel veriler “Dil Becerilerini Geliştirme”, Dil Dışı Becerileri Geliştirme”, “Güçlü Yönleri” ve “Zorlukları” temaları altında toplanarak kodlar oluşturulmuştur.

Anahtar kelimeler: proje tabanlı öğretim, yabancı dil öğretimi, İngilizce öğretimi, meta-analiz, tematik analiz, karma meta-analiz.

ABSTRACT

Unlike traditional methods in English teaching that focus only on grammar and exercises in the textbooks, project-based teaching, which adds dynamism to the teaching-learning process, allows students to use the language as a communication tool and encourages critical thinking and collaboration. Thus, it is important to demonstrate the effectiveness of project-based learning practices in primary studies implemented in English language courses. Therefore, the purpose of the current study is to reveal the effectiveness of project-based learning in English language teaching through a mixed-meta analysis method. Accordingly, quantitative data obtained from primary studies were analyzed using meta-analysis, while qualitative data were analyzed using meta-thematic analysis, based on inclusion and exclusion criteria. Publication bias was tested using Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N, and Egger Regression statistical tests. It was determined that project-based teaching had a large effect on the effectiveness of teaching English according to the random effects model ($g=1,053$ 95% CI

[0,707-1,400, $p < 0.000$). Qualitative data were collected under the themes of “Developing Language Skills”, “Developing Non-Linguistic Skills”, “Strengths” and “Difficulties” and codes were created.

Keywords: project based teaching, foreign language teaching, English teaching, meta-analysis, thematic analysis, mixed-meta analysis

GİRİŞ

Öğrenenlerin farklı kaynaklardan araştırma yapıp bilgilere ulaşması, elde ettikleri bilgileri gerçek hayatta uygulama imkânı bulmaları öğrenmelerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecine dinamizm katan proje tabanlı öğretim İngilizce öğretiminde dilbilgisi alıştırmaları ve sadece ders kitabındaki alıştırmalara odaklanan geleneksel yöntemlerin aksine öğrencilerin dili bir iletişim aracı olarak kullanmalarına imkân verir, eleştirel düşünmeyi ve işbirliğini teşvik eder. Nitekim Poonpon’a (2011) göre proje tabanlı öğrenme İngilizce öğretimi için uygundur. Çünkü öğrenenler proje tabanlı öğrenme sayesinde problemlere çözüm yolu geliştirirler, ortaya bir ürün koyarlar ve öğrenmeyi bağlamsallaştırırlar. Fried-Booth (2002) ise proje tabanlı öğrenmenin İngilizce öğrenimini yaşamla bütünleştirdiğini vurgulamaktadır. Beckett ve Miller (2006) dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılabileceğini dile getirmiştir. Lam (2001) İngilizce öğretiminde kullanılabilecek proje örneklerine çalışmasında yer verdiği görülmektedir. Bu bilgilere dayanarak İngilizce derslerinde uygulanan birincil çalışmalarda proje tabanlı öğretim uygulamalarının etkililiğinin ortaya konması önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde proje tabanlı öğretimin etkililiğinin meta-analiz yöntemiyle incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir (Ayaz ve Söylemez, 2015; Balemene ve Özer Keskin, 2018; Demiray, 2013; Kaşarcı, 2013). Ancak bu çalışmaların hiçbirinin proje tabanlı öğrenmenin doğrudan İngilizce öğretimi üzerindeki etkisine odaklanmadığı, genel olarak Fen öğretimindeki etkililiğinin incelendiği söylenebilir. Bunun yanı sıra proje tabanlı öğretimin karma-meta yöntemiyle sadece Fen dersindeki etkililiğinin incelendiği tespit edilmiştir (bkz. Kılınç, Yaşar ve Batdı, 2022). Proje tabanlı öğretimin İngilizce öğretiminde karma-meta yöntemiyle incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum mevcut çalışmanın özgün değerini ortaya koymaktadır.

Mevcut çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenmenin İngilizce öğretimindeki etkililiğini karma-meta analiz yöntemiyle incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğretimin etkililiği hangi düzeydedir?
2. Proje tabanlı öğretim hangi dil becerilerini geliştirmede etkilidir?
3. Proje tabanlı öğretim dil becerileri dışında hangi becerilerin gelişimi üzerinde etkilidir?
4. Proje tabanlı öğretimin güçlü yönleri nelerdir?
5. Proje tabanlı öğretimin zorlukları nelerdir?

YÖNTEM

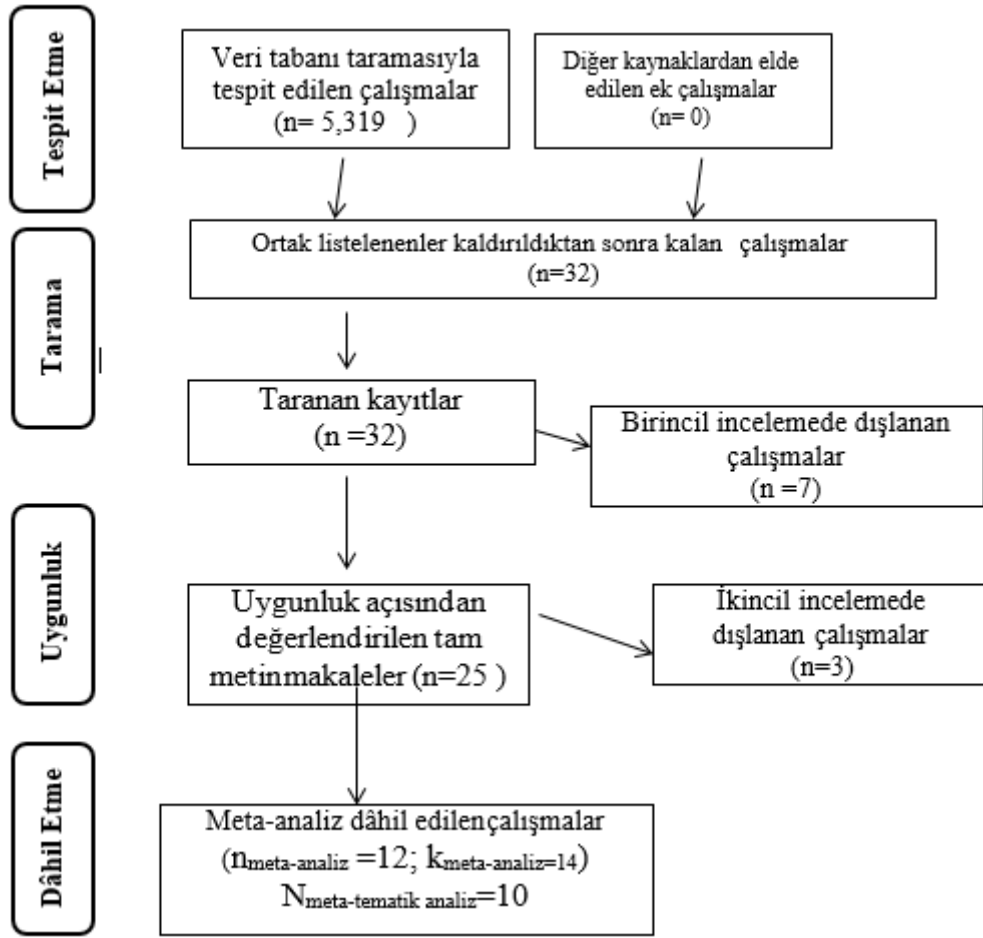
Proje tabanlı öğretimin İngilizce öğretimindeki etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada karma-meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Karma-meta yöntemi iki aşamadan oluşmakta olup nicel boyutta meta-analiz ve nitel boyutta meta-tematik analiz uygulanmaktadır. Doküman incelemesine dayanan karma-meta yönteminde nicel verilerin analizinde CMA/MetaWin benzeri programlar nitel veriler için ise Nvivo/Maxqda benzeri programlar kullanılabilir (Batdı, 2021).

Meta-Analiz Süreci

Meta-analizi sistematik bir yöntem olarak tanımlayan Glass (1976), bu yöntemin birincil çalışmalardan elde edilen verilerin bütünleştirilmesini ve bir senteze ulaşılmasını sağladığını ifade etmektedir. Sanchez-Meca ve Marin Martinez'e (2010) göre meta-analiz birincil çalışmalarda ortaya konan sonuçların nesnelliğini, tekrarlanabilirliğini ve sistematikliğini sağlamaktadır.

Nicel Boyutta Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel boyutta meta-analiz için verilerin toplanması amacıyla YÖK tez, Google Scholars, ULAKBİLİM, Dergipark, ERIC, Science Direct, SPRINGER, SAGE, Wiley Online Library, Proquest, EMERALD, Web of Science veri tabanları ve makale paylaşım siteleri taranmıştır. Literatür taraması yapılırken Türkçe sayfalarda 'proje tabanlı öğrenme', 'proje yöntemi', ve 'proje tabanlı' Türkçe anahtar kelimeleri ve 'project-based learning' İngilizce anahtar kelimesi kullanılmıştır. İngilizce sayfalarda ise sadece 'project-based learning' anahtar kelimesi ile tarama yapılmıştır. Literatür taraması için herhangi bir başlangıç tarihi belirlenmemiş olup 20.07.2025 tarihine kadar yayımlanmış çalışmalar dâhil edilmiştir. Araştırmaya sadece Türkiye'de yapılan, Türkçe veya İngilizce dillerinde ve İngilizce dersi/İngilizce dersi ile ilgili yayımlanmış çalışmalar dâhil edilmiştir. Literatür taramasına ilişkin süreç Şekil 1'de PRISMA akış şemasında gösterilmiştir.



Literatür taramasında belirlenen anahtar kelimelerle 5319 çalışma listelenmiştir. Bu çalışmaların ilk önce başlıkları incelenmiş ve benzer olan çalışmalar elenmiştir. Daha sonra bu çalışmaların İngilizce öğretimi ile ilgili olup olmadıkları incelenmiştir. Dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre meta-analiz için 12 birincil çalışmadan 14 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu meta-analize dâhil edilen çalışmaların 7'si yüksek lisans tezi, 3'ü doktora tezi ve 2'si makale türünde çalışmadır. Meta-tematik analiz için 6'sı yüksek lisans tezi ve 4'si makale olmak üzere 10 nitel çalışma dâhil edilmiştir.

Etki büyüklüğünün hesaplanması için birincil çalışmalardan elde edilen veriler için Excel'de bir veri giriş formu hazırlanmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanması için deney grubundaki katılımcı sayısı, kontrol grubundaki katılımcı sayısı, ön test ortalama, son test ortalama, standart sapma, p ve t değeri gibi gerekli istatistiksel veriler bu forma kaydedilmiştir. Bu çalışmalar aynı zamanda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde öğretim üyesi bir akademisyen tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı ve kodlayıcı arasında Cohen Kappa uyum katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Etki büyüklüğünün hesaplanmasında CMA4 deneme sürümü kullanılmıştır. Hem Sabit Etkiler Modeli (SEM) hem de Rastgele Etkiler Modeli'ne (REM) göre genel etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında yayım yanlılığı test edilmiştir. Çalışmada yayım yanlılığı yanlılığı Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N ve Egger Regresyon testi istatistiksel

testleriyle test edilmiştir. Huni grafiği ve orman grafiği verileri de sunulmuştur. Hedge's "g" etki büyüklüğü değeri olarak kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflama değerleri göz önünde bulundurulmuştur.

Meta-Tematik Analiz Süreci

Çalışmanın bu boyutunda meta-tematik analiz yapılmıştır. Batdı'ya (2020) göre meta-tematik analiz doküman analizine dayanmaktadır ve belirli bir konudaki nitel çalışmalarda katılımcılardan elde edilen görüşlerin tekrar analiz edilmesi yoluyla tema ve kodlar çıkarılmasına dayanan bir analiz türüdür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın meta-tematik analiz boyutu için meta-analiz aşamasında nicel verilerin toplanması için kullanılan anahtar kelimelerle belirlenen veri tabanlarında taramalar yapılmış ve ulaşılan makale ve tezler analize tabi tutulmuştur. Doküman analizine dayalı İngilizce dersinde proje tabanlı öğretim uygulamalarına ilişkin nitel türdeki veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda 6'sı yüksek lisans ve tezi 4'si makale olmak üzere toplam 10 nitel çalışma meta-tematik analize dâhil edilmiştir. Analize dahil edilen çalışmalar tezler için 'T+tez numarası+alıntının yapıldığı sayfa numarası (Örn: T186479-s.205) şeklinde bir kodlama sistemi kullanılmıştır. Makaleler ise Makale-1, Makale-2, Makale-3 ve Makale-4 olarak sıralanmış olup doğrudan alıntılarda M1-s.145 şeklinde gösterilmiştir. Meta-tematik analiz uygulanan nitel çalışmalardan çeşitli tema ve kodlar ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda "Dil Becerilerini Geliştirme", Dil Dışı Becerileri Geliştirme", "Güçlü Yönleri" ve "Zorlukları" temaları altına çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan tema ve kodlar eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesi 2 ve İngiliz Dili Eğitimi alanında bir öğretim üyesi tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum değerinin hesaplanmasında Fleiss Kappa uyum eğeri katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki Fleiss Kappa uyum katsayısı SPSS 26.0 paket programı kullanılarak 0.89 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje tabanlı öğretimin İngilizce öğretimindeki etkililiğine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda yayım yanlılığı (Tablo 2), huni grafiği (Şekil 2) ve orman grafiği (Şekil 3) verilerine de bu bölümde yer verilmiştir.

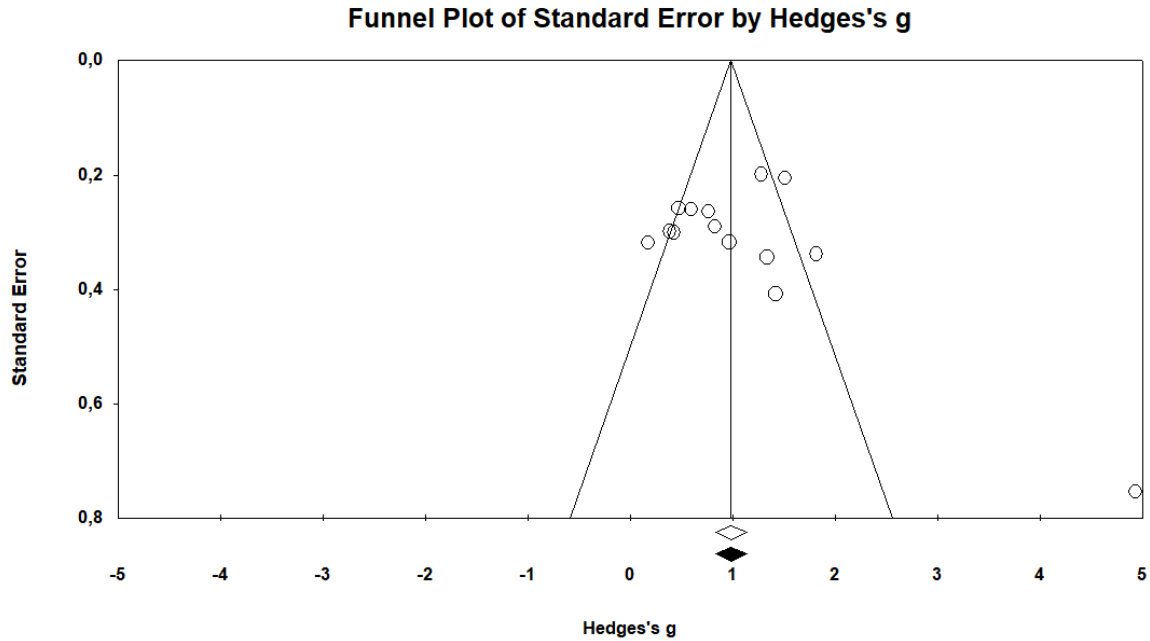
Tablo 1. Etki Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklükleri ve Güven Aralığı Alt ve Üst Sınır Değerleri

Model	N	Hedge's g	%95 Güven Aralığı		Q Değeri	p
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Sabit Etkiler Modeli	14	0,983	0,833	1,133	65,339	0,000
Rastgele Etkiler Modeli	14	1,053	0,707	1,400		

Tablo 1’de görüldüğü üzere hem sabit etkiler hem de rastgele etkiler modeline göre elde edilen etki büyüklüklerine ilişkin değerler yer almaktadır. Sabit etkiler modeline göre %95 güven aralığı üst sınırı 1,133 ve alt sınırı 0,833 arasındadır. Ortalama etki büyüklüğü değeri de (Hedges’s g) 0,983 olarak hesaplanmıştır. Ancak bu karma meta-analiz çalışmasına sabit etki modelinin uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan heterojenlik testi sonucuna göre ($Q=65,339$; $p<.05$) dağılımın homojen olmadığı (heterojen olduğu) anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalışmada, sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre %95 güven aralığının üst sınırı 1,400, alt sınırı 0,707 olmak üzere etki büyüklüklerinin ortalama değeri 1,053 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulguların etki büyüklüğünün yorumlanmasında Thalheimer ve Cook (2002) etki büyüklüğü sınıflaması referans alınmıştır. Bu sınıflama kapsamı geniş ve 6 sınıftan oluşmaktadır. Buna göre etki büyüklüğü; -0,15-0,14 aralığında ise önemsiz, 0,15- 0,39 aralığında ise küçük, 0,40-0,74 aralığında ise orta, 0,75-1,09 aralığında ise geniş, 1,10-1,44 aralığında ise çok geniş, 1,45 ve üzeri ise muazzam düzeyde şeklinde yorumlanır.

Bu sınıflamaya göre İngilizce dersinde uygulanan proje tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geniş ($g=1,053$) ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu karma meta-analiz çalışmasında yayım yanlılığı olasılığını görsel olarak test etmek için huni grafiği analizi yapılmıştır. Şekil 2’de yer alan huni grafiği 12 çalışmadan elde edilen 14 etki büyüklüğüne aittir.



Şekil 2. Huni grafiği

Şekil 2’de huni grafiğinde X (yatay) ekseninde etki büyüklükleri, Y (dikey) ekseninde ise standart hata değerleri bulunmaktadır. Buna göre, meta-analize dâhil edilen çalışmalar içinde büyük

örneklemlili çalışmaların huninin üst tarafında ve genel etki büyüklüğü değeri etrafında toplandığı, ortalamadan uzak olmadıkları görölmektedir. Başka bir ifade ile çalışmalar huni grafiğindeki dikey çizginin her iki tarafına da yayılmıştır. Bundan dolayı huni grafiğinin simetrik olduğu ve yayım yanlılığı olmadığı ifade edilebilir. Huni grafiği araştırmacıya görsel anlamda bir yorumlama imkânı sağladığı için yayım yanlılığı Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N ve Egger Regresyon testi ile istatistiksel olarak test edilmiştir. Aşağıda bu istatistiklere yönelik bulgular Tablo 2 sunulmuştur.

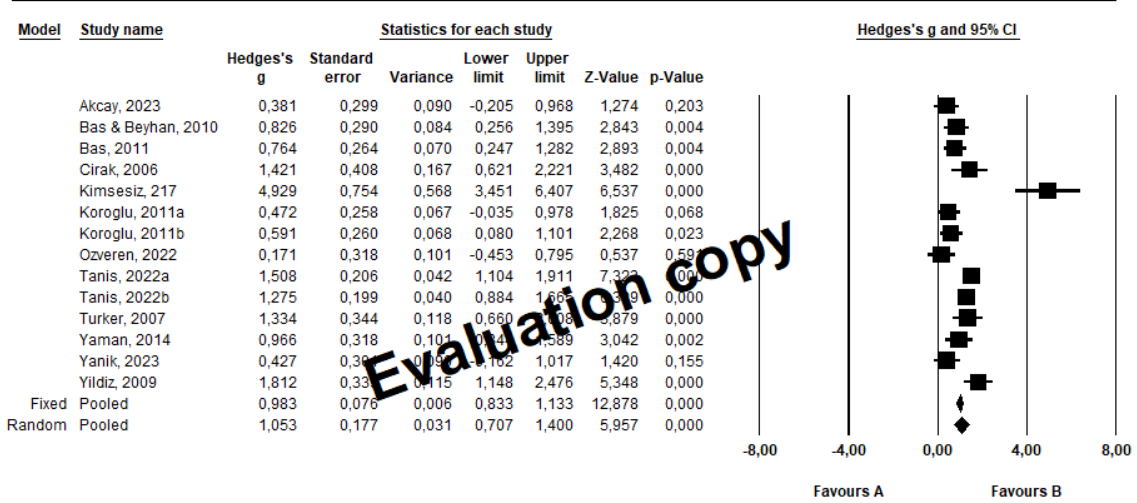
Tablo 2. Yayım Yanlılığı Sonuçları

Rosenthal Classic fail –safe N	
Z-değeri	13,11482
p-değeri	0,00000
Alfa	0,05000
Kuyruk(Tails)	2
Alfa için Z-değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	14
P> alfa için gerekli çalışma sayısı	613
Orwin fail –safe N	
Gözlenen çalışmalardaki Hedges’s değeri	0,98304
Çalışmayı anlamsız kılacak Hedges’s g için kriter	0,00001
Eksik çalışmalarda ortalama Hedges’s g	0,00000
Hedges’s g değerini 0,01’in altına düşürecek eksik çalışma sayısı	3749
Egger Regresyon	
Intercept	2,72748
Standart hata	2,32305
%95 alt limit (Çift Kuyruk)	-2,33400
%95 üst limit (Çift Kuyruk)	7,78896
t-değeri	1,17410
df	12
P-değeri (Tek Kuyruk)	0,13157
P-değeri (Çift Kuyruk)	0,26313

Tablo 2’deki Rosenthal Hata Koruma Sayısına ait bulgular incelendiğinde dâhil edilen 14 etki büyüklüğünden elde edilen z değerinin 13,11482 ve p değerinin ise 0.000 olduğu ortaya çıkmaktadır. Hata Koruma Sayısının ise 613 olduğu tespit edilmiştir. Bunun anlamı, proje tabanlı öğretimin İngilizce dersinde akademik başarı üzerindeki etkisinin geçersiz kılınması için 0 veya negatif yönlü 613 çalışmaya daha ihtiyaç vardır. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların sayısı Hata Koruma Sayısından oldukça küçük olması yayım yanlılığı olmadığını göstergesidir. Yayım yanlılığının olup olmadığının test edilmesi için başvuru olan diğer bir istatistiksel yöntem ise Orwin’in Hata Koruma Sayısıdır. Buna göre, çalışmanın gözlemlenen ortalama etki büyüklüğü olan 0,98304 değerini 0.0001’e düşürülmesi için gerekli olan 0 veya negatif etki büyüklüğündeki çalışma sayısının 3749 olduğu görölmektedir. Bu sayı, toplam 12 olan çalışma sayısından çok fazladır. Buna göre elde edilen sonuçların yayım yanlılığının olmadığını desteklediği söylenebilir. Benzer şekilde Egger Regresyon testinden elde edilen bulgulara göre p değerinin (çift kuyruklu) 0.05’ten büyük olması (p=0,26313) bu çalışmada yayım yanlılığı olmadığını göstermektedir.

Bireysel çalışmalara ait etki büyüklüklerini görebilmek için aynı zamanda orman grafiği (bkz. Şekil 3) de incelenmiştir.

Meta Analysis



Şekil 3. Orman grafiği

Şekil 3'te akademik başarıya yönelik 12 bireysel çalışmadan elde edilen 14 etki büyüklüğüne ait değerler, standart hata, varyans, %95 güven aralığında alt ve üst sınır değerleri, z ve p değerlerine ilişkin elde edilen bulgular orman grafiğinde yer almaktadır. Grafikte her bir bireysel çalışma için kare şekli ve bu kare şeklinin ve solunda uzanan çizgiler yer almaktadır. Burada kareler bireysel çalışmalara ait etki büyüklüğünü, çizgiler ise çalışmanın %95 güven aralığındaki alt ve üst değerlerini göstermektedir. Bunun yanı sıra grafiğin alt kısmında elmas şekli yer almakta ve bu elmas çalışmaların genel etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu çalışma akademik başarıya yönelik elde edilen orman grafiğine göre etki büyüklükleri 0,171 ile 4,929 arasında değişmektedir.

Meta-tematik analiz boyutuna ilişkin bulgulara ise araştırmanın ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemleri kapsamında yer verilmiştir.

İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular

Proje tabanlı öğretimin geliştirdiği İngilizce dil becerilerine Şekil 4'te yer verilmiştir.

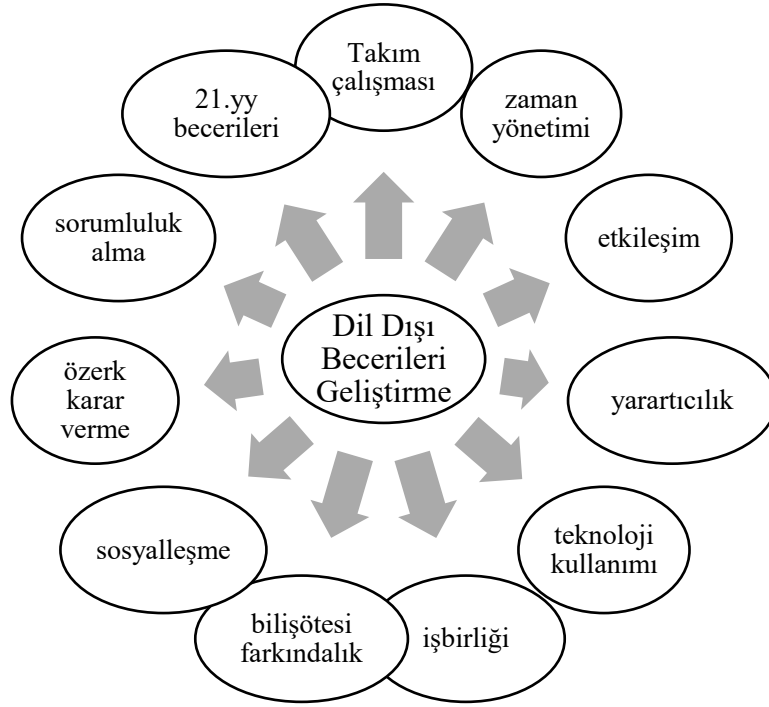


Şekil 4. Proje tabanlı öğretimin geliştirdiği İngilizce dil becerileri

Şekil 4'te proje tabanlı öğretim İngilizce derslerinde uygulandığında gelişimini etkilediği dil becerilerine ilişkin kodlara yer almaktadır. Bu bağlamda proje tabanlı öğretimin dört temel becerilerinin yanında dilbilgisi, kelime ve akıcılık (fluency) gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. M3-s.1068-1069 çalışmasında katılımcıların konuşma becerilerinin gelişimine katkısını şöyle dile getirmektedir *"We had a lot of time to talk to each other and speaking practice was great."*, *"I really can't believe the progress in my speaking skill."* Benzer şekilde T186179-s.111 çalışmada katılımcının konuşma becerisinin geliştiğini şu sözlerle ortaya koymaktadır *"Speaking before public was something that I feared most. However through this project I think I have somehow got rid of it."* Benzer şekilde T188498-s.80 çalışmasında proje tabanlı öğrenme uygulamalarında öğrencilerin projelerinde bütün dil becerilerini kullanmaları gerektiğini şu sözlerle ifade ettiklerini ortaya koymaktadır *"All projects must involve or include all four-language skills such as reading writing, speaking and listening. Students should be allowed to use all features of a language in their projects."* T209588-s.73 çalışmada proje tabanlı öğrenme çalışmalarının öğrendikleri dilbilgisi kurallarını kullanmak için bir fırsat olduğu şu şekilde ifade edilmektedir *"Project work was useful..., and at the same time it was a good chance for using the grammar that we have learnt in the lessons."* Aynı çalışmada (s.75) başka bir katılımcı ise proje çalışmalarının kelime öğrenimi ve diğer dil becerileri üzerinde etkili olduğunu *"Project work was useful for me mostly in terms of vocabulary..... I just benefited from it in terms of vocabulary and grammar. For me, it was not useful in terms of developing reading, writing, listening and speaking ability."* sözleriyle ifade etmektedir. T695197-s.56 çalışmada katılımcı yazma becerisinin geliştiğini *"I feel happy due to writing. I did write many portfolios or I did respond many questions from track 1,2,3 and finally our project. I think it is easy because I worked effectively and I did make plan, so not difficult."* sözleriyle ifade etmektedir. M1-s.427 çalışmada katılımcılar proje çalışmalarının konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu şu şekilde ifade ettikleri görülmektedir *"Working with projects and having discussions with our group members let us practice speaking in English."*

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje tabanlı öğretimin geliştirdiği İngilizce dili dışındaki becerilere Şekil 5'te yer verilmiştir.

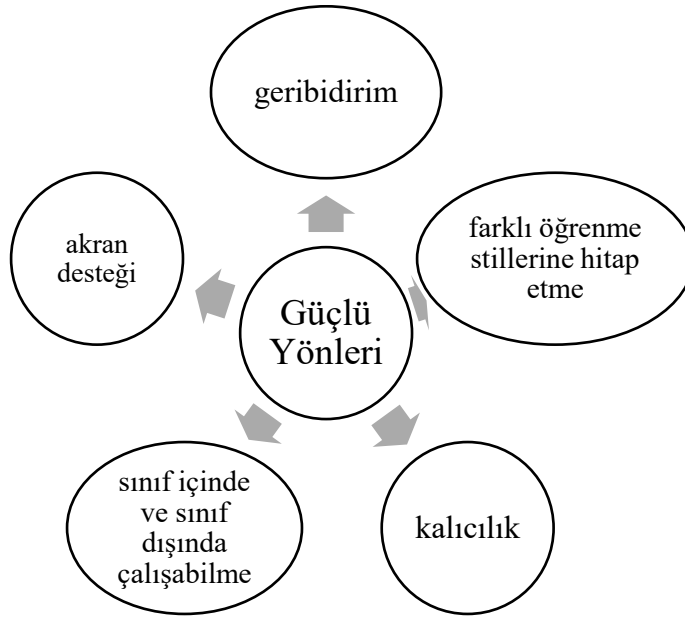


Şekil 5. Proje tabanlı öğretimin geliştirdiği İngilizce dili dışındaki beceriler

Şekil 5'te İngilizce öğretiminde uygulanan proje tabanlı öğretim uygulamalarının İngilizce dil beceriler dışında da öğrenenlerin çeşitli becerilerinin gelişmesine katkısı olduğuna ilişkin kodlara yer verilmiştir. T459957-s.34-35 öğrencilerin proje tabanlı öğretim uygulamaları ile bilişötesi farkındalık kazandıklarını ve bu projelerle sadece okulda değil aynı zamanda okul dışında da öğrenmeyi sürderme imkânı bulduklarını dile getirdiklerini şu ifadelerle ortaya koymaktadır “*We know why we do our projects.*”, “*We do research not only at home but also around the school (using library, garden, classroom etc.) in the doing of projects.*” M4-s.45 çalışmada katılımcıların teknoloji kullanımına ilişkin şu ifadelerine yer verilmiştir “*In order that our friends and our teacher like our presentations, we used the computer. We did them with the powerpoint, the slides, and added nice titles and pictures. We used animations in Powerpoint.*” T687725-s.83 çalışmada öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmenin çocukların sorumluluk almalarını sağladığını şöyle dile getirmektedir “*Proje tabanlı öğrenme öğrenme sorumluluğunu aldırıyor çocuğa.*” M2-s.100 çalışmasında öğretmen görüşlerine göre proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerde sorumluluk duygusu, zaman yönetimi vb. becerileri geliştirdiği “*Project-Based Learning can contribute to the development of a sense of responsibility, time management, writing and speaking skills, social skills and cooperation.*” sözleriyle ifade edilmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje tabanlı öğretimin İngilizce öğretimindeki güçlü yanları Şekil 6'da sunulmuştur.

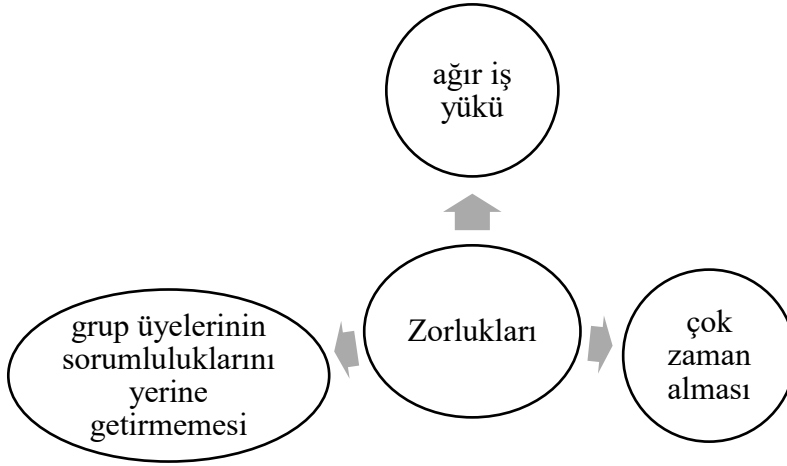


Şekil 6. Proje tabanlı öğretimin İngilizce öğretimindeki güçlü yanları

Şekil 6’da İngilizce dersinde uygulanan proje tabanlı öğretimin güçlü yanlarına ilişkin kodlar yer almaktadır. Bu bağlamda proje tabanlı öğretimin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere sınıf içinde ve sınıf dışında çalışabilme imkânı sağladığı, akranlar arasında olumlu iletişim ve etkileşim sayesinde birbirlerinin öğrenmelerine destek oldukları söylenebilir. M3-s.1069 proje tabanlı öğretim uygulamaları yoluyla sağlanan akran desteğini şöyle ifade etmektedir “Everybody helped each other when the other needed something, working as a group really taught me many things like when I got stuck on a subject one of my friends immediately tried to help me.” T459957-s.36 çalışmasında proje tabanlı öğretim uygulamalarının İngilizce öğretiminde kalıcılığı sağladığını şu cümleyle ifade etmektedir “I believe that the things we live and learn when we do the projects are more permanent.” T209588-s.68 çalışmada öğrenenlerin çalışmalarına dair geri bildirim aldıklarını şu sözlerle ifade etmektedir “... .. we got aid from our teacher, first we submitted what we did, and then he gave us written feedback about the language mistakes and guided us what we could do about this topic. We corrected our mistakes according to the teacher’s written feedback.”

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje tabanlı öğretimin İngilizce öğretimindeki zorluklarına Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Proje tabanlı öğretimin İngilizce öğretimindeki zorlukları

Şekil 7’de İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğretimin uygulanmasında yaşanan zorluklara ilişkin kodlar yer almaktadır. M3-s.1068 çalışmasında katılımcıların proje tabanlı öğrenmenin çok zaman aldığını şu ifadeyle dile getirdiklerini ifade etmektedir “*We never had spare time, it seemed that we always had to do something.*” T687725-s.89 çalışmasında proje tabanlı öğrenme uygulamalarındaki katılımcılar şu sözlerle dile getirdiklerini ortaya koymaktadır “*.....birbirleriyle çalışmak istemeyen öğrencilerden ziyade gruba katkı sağlamadığı için birbirini suçlayan öğrenciler oldu.....*”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mevcut çalışmada meta analiz boyutunda deney grubunda 406 kişi kontrol grubunda 368 katılımcı yer almaktadır. 12 çalışmadan 14 etki büyüklüğü hesaplanmış olup genel etki büyüklüğü $g=1,053$ olarak hesaplanmıştır Dolayısıyla proje tabanlı öğrenme yönteminin İngilizce öğretiminde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Üzümlü (2022) yaptığı çalışmada konuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmaları da dâhil ettiği ve proje tabanlı öğrenmenin İngilizce öğretimindeki etkililiğini 1,141 olarak elde ettiği görülmektedir. Benzer şekilde Kaşarcı (2013) çalışmasında proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde 1,029 etki büyüklüğü ile geniş etki büyüklüğüne sahip olduklarını tespit etmiştir. Alanyazında proje tabanlı öğrenmenin farklı derslerde de etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Örneğin, Baleen ve Özer Keskin (2018) çalışmalarında proje tabanlı öğretimin fen öğretimindeki etkililiğini araştırmış ve genel etki büyüklüğünü $d=1,063$ olarak hesaplamıştır. Benzer şekilde Ayaz ve Söylemez (2015) proje tabanlı öğrenmenin fen derslerindeki başarıları üzerindeki genel etkisini 0,997 olarak elde etmişlerdir. Demiray (2013) çalışmasında proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Kılınç, Yaşar ve Batdı (2022) Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin etkililiğini karma-meta yöntemiyle incelemiş olup genel etki büyüklüğünün 0,872 olduğunu ortaya koymuşlardır. Alanyazındaki ve mevcut çalışmada elde edilen bulgulara

dayanarak yapılandırmacı öğretim uygulamalarından olan proje tabanlı öğretimin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı sağladığı, bu sayede öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanma imkanı buldukları bunun da öğrencilerin İngilizce öğrenimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın meta-tematik analiz boyutunda elde edilen sonuçların meta-analiz boyutunda elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Meta-tematik analizde elde edilen sonuçlara dayanarak proje tabanlı öğrenmenin konuşma ve akıcılık gibi İngilizce dil becerilerinin yanı sıra takım çalışması ve zaman yönetimi gibi dil dışı becerileri de geliştirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra proje tabanlı öğrenmenin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap ederek öğrenmelerin kalıcılığını sağlaması gibi güçlü yönlerinin yanında uygulanmasının zaman alması bakımından zorluklara sahip olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

(*) ile gösterilen çalışmalar meta-analize dâhil edilen çalışmaları göstermektedir.

(**) ile gösterilen çalışmalar meta-tematik analize dâhil edilen çalışmaları göstermektedir.

**Acarol, K. (2019). English teachers' beliefs and attitudes towards project-based learning. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 29(1), 93-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/khobilim/issue/46508/584387>

*Akçay, I. (2023). *İlkokul İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımlarının akademik başarıya, kalıcılığa ve yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.

**Arkan, H. (2021). *İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara Üniversitesi, Ankara.

**Avşar, Ö. (2017). *An investigation on the implementation of project based learning in ELT*. Unpublished Master's thesis, Institute of Social Sciences, Çağ University, Mersin.

Ayaz, M.F., ve Söylemez, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin Fen derslerindeki akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40 (178), 255-283. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4000>.

Balemen, N., & Özer Keskin, M. (2018). The effectiveness of Project-Based Learning on science education: A meta-analysis search. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 849-865. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/452/297>.

*Baş, G. (2011). Investigating the effect of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *TOJNED: The Online Journal Of*

New Horizons In Education, 1 (4), 1-15.
<https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v01i04/v01i04-01.pdf>.

- *Baş, G., & Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (3), 365-386. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052017.pdf>.
- Batdı, V. (2020). Introduction to meta-thematic analysis. V. Batdı (Ed.), *Meta-thematic analysis in research process* içinde (s. 1-38). Anı Yayıncılık.
- Batdı, V. (2021). Yabancılarla dil öğretiminde teknolojinin kullanımı: Bir karma-meta yöntemi. *Milli Eğitim*, 50(1), 1213-1244. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.942631>
- Beckett, G.H., & Miller, P.C. (2006). *Project-based second and foreign language education: past, present, and future*. Information Age Publishing.
- **Büyükbucaklı, M. (2021). *Contributions of project based learning in EFL writing classes*. Unpublished Master's thesis, Institute of Graduate Studies Istanbul University, Istanbul.
- *Çırak, D. (2006). *The use of project based learning in teaching English to young learners*. Unpublished Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demiray, P. (2013). *Proje tabanlı öğrenme modelinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara Üniversitesi, Ankara.
- **Ekizer, F. N. (2021). The affect of project-based activities on EFL learners' speaking skills. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 1059-1073. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.700145>
- Fried-Booth, D.L. (2002). *Project work*. Oxford University Press.
- Glass, G.V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5 (10), 3-8. <https://www.jstor.org/stable/1174772?seq=1>.
- **Gökçen, R.A. (2005). *Instructors and administrators' attitudes towards project work as an alternative assessment tool and as an instructional approach at Karadeniz Technical University School of Foreign Languages Department of Basic English*. Unpublished Master's thesis, The Institute of Economics and Social Sciences Bilkent University, Ankara.
- Kaşaracı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- **Keleş, S.A. (2007). *An investigation of project work implementation in a university EFL preparatory school setting*. Unpublished Master's thesis, Graduate School of Education Bilkent University, Ankara.

- **Kemaloglu-Er, E., & Sahin, M. T. (2022). Project-based learning in English language teaching at a rural school: A case study from Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(1), 34–55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1343062.pdf>
- **Kemaloğlu, E. (2006). *Project work: how well does it work? Assessments of students and teachers about main course project work at Yıldız Technical University School of Foreign Languages Basic English Department*. Unpublished Master's thesis, Graduate School of Education Bilkent University, Ankara.
- Kılınç, B., Yaşar, M. D., & Batdı, V. (2022). Evaluating the project based learning in science education through mixed-meta method. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1663-1681. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.1170144>
- *Kimsesiz, F. (2017). *Okul öncesi dönemdeki çocuklara İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- *Köroğlu, Ü. M. (2011). *İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Lam, N.T.V. (2011). Project-based learning in teaching English as a foreign language. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 27 (2), 140-146. https://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU_123/58517/1/27.2.8.pdf.
- *Özveren, T. (2022). *The effect of project-based learning on young EFL learners' vocabulary learning, self-autonomy, and attitudes towards English*. Unpublished Master's Thesis, Graduate School Bahçeşehir University, Istanbul.
- Poonpon, K. (2011). Enhancing English skills through project-based learning. *The English Teacher*, XL, 1-10. https://melita.org.my/journals/TET/downloads/tet40_01_01.pdf.
- Sanchez-Meca, J., & Marin-Martinez, F. (2010). Meta-analysis in psychological research. *International Journal of Psychological Research*, 3 (1), 150-162. <http://dx.doi.org/10.21500/20112084.860>.
- *Tanış, A. (2022). *ICT-assisted Project-based learning to promote L2 English learners' 21st century skills and productive skills*. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School Bahçeşehir University, Istanbul.
- *Türker, M. (2007). *Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üzüm, B. (2022). *Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- *Yaman, İ. (2014). *EFL students' attitudes towards the development of speaking skills via project-based learning: An omnipresent learning perspective*. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School of Educational Sciences Gazi University, Ankara.
- *Yanık, A.T. (2023). *The effects of technology-enhanced project-based-learning on high school students' utterance fluency and willingness to communicate*. Unpublished Master's thesis, Graduate School of Social Sciences Yıldız Technical University, Istanbul.
- **Yaprak, Z. (2022). The effects of project-based learning (PBL) in EFL context: General language development and personal empowerment. *Journal of Computer and Education Research*, 10 (20), 415-433. <https://doi.org/10.18009/jcer.1104483>.
- *Yıldız, F. (2009). *Proje-tabanlı öğretim yönteminin 6.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme başarıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

**YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN HALKLA İLİŞKİLER
ALANINA KATKILARI**
The CONTRIBUTIONS of DIGITAL TECHNOLOGIES to the FIELD of PUBLIC
RELATIONS in the AGE of ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Dr. Merve DİLTEMİZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İletişim Fakültesi
ORCID ID: 0009-0003-9685-064X

Özet

Günümüz dijital çağında, teknolojinin halkla ilişkiler (PR) stratejilerine entegre edilmesi, kurumların hedef kitleleriyle iletişim kurma şeklini köklü biçimde değiştirmiştir. Dijital araçlar; daha yüksek verimlilik, geniş erişim ve gerçek zamanlı etkileşim gibi avantajlar sunarak modern PR uygulamalarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu entegrasyonun en önemli faydalarından biri, erişilebilirlik ve görünürlüğün artmasıdır. Sosyal medya platformları, web siteleri ve dijital basın bültenleri sayesinde PR uzmanları, haberleri ve kampanyaları küresel ölçekte anında paylaşabilmektedir. Bu da bilgilerin daha hızlı yayılmasını ve paydaşlarla daha etkili bir etkileşim kurulmasını sağlar. Bir diğer önemli fayda veri analitiğidir. Dijital araçlar, kullanıcı davranışlarını takip etmeyi, kampanya performansını ölçmeyi ve anında geri bildirim almayı mümkün kılar. Bu veriler, iletişim stratejilerinin daha etkili biçimde şekillendirilmesini sağlar. Ayrıca, dijital teknolojinin maliyet açısından avantajlı olması da dikkate değerdir. Geleneksel medyaya kıyasla dijital kampanyalar genellikle daha düşük bütçelerle daha geniş kitlelere ulaşabilir. Böylece küçük ölçekli kurumlar da büyük firmalarla görünürlük anlamında rekabet edebilir. Dijital teknoloji, aynı zamanda etkileşimli iletişimi teşvik eder. Hedef kitleler, yorum yaparak, paylaşarak ve beğenerek anında geri dönüş sağlayabilir. Bu da güven, şeffaflık ve uzun vadeli ilişkiler kurmaya katkı sağlar. Son olarak, kriz yönetimi dijital araçlar sayesinde daha etkili hale gelir. PR ekipleri, yanlış bilgilere ya da olumsuz yorumlara hızlıca yanıt vererek kurumun itibarını koruyabilir. Sonuç olarak, dijital teknolojiden yararlanmak, halkla ilişkiler süreçlerini sadece daha etkili hale getirmekle kalmaz, aynı zamanda hızlı değişen iletişim dünyasında esnek ve güçlü bir duruş kazandırır.

Anahtar Kelimeler: Dijital halkla ilişkiler, teknoloji entegrasyonu, sosyal medya yönetimi, etkileşimli iletişim, itibar yönetimi.

Abstract

In today's digital age, the integration of technology into public relations (PR) strategies has transformed the way organizations communicate with their audiences. Digital tools offer enhanced efficiency, broader outreach, and real-time interaction, making them essential for modern PR practices. One of the primary benefits is increased accessibility and visibility. Social media platforms, websites, and digital press releases allow PR professionals to instantly share news and campaigns with a global audience. This leads to faster dissemination of information and better engagement with stakeholders. Data analytics is another significant advantage. With digital tools, PR teams can track user behavior, measure campaign performance, and gather feedback instantly. These insights help tailor messages more effectively, improving overall communication strategies. Moreover, cost-effectiveness is a key benefit. Compared to traditional media, digital campaigns often require less budget while achieving higher reach and impact. Small organizations can now compete with larger firms in public exposure. Digital technology also fosters interactive communication. Audiences can now respond to PR messages in real time through comments, shares, and likes. This two-way communication builds trust, transparency, and long-term relationships. Finally, crisis management becomes more manageable with digital tools. PR teams can quickly respond to misinformation or negative

feedback, maintaining the organization's reputation. In conclusion, leveraging digital technology in public relations not only increases effectiveness but also enhances adaptability in a fast-paced communication landscape. It empowers PR professionals to connect, engage, and build lasting relationships with their audiences in dynamic and meaningful ways.

Keywords: Digital public Relations, technology integration, social media strategy, interactive communication, reputation management.

Giriş

Dijital çağda yapay zekâ (YZ), halkla ilişkiler (PR) alanında dönüştürücü bir güç haline gelmiş ve uygulayıcıların geleneksel iletişim stratejilerini veri odaklı içgörüler, otomasyon ve gelişmiş paydaş katılımıyla desteklemelerini sağlamıştır (Galloway ve Swiatek, 2018). Son yıllarda, YZ'nin PR süreçlerine dahil edilmesi akademik ve pratik alanda fikir birliği kazanmış ve alanın paradigmalarını yeniden şekillendirmiştir (Zhao, 2024). Bu dönüşüm basit görev otomasyonu ile sınırlı kalmayıp içerik oluşturma, duygu analizi, medya izleme, kriz tahmini ve hedef kitle hedefleme gibi karmaşık işlevleri de kapsamaktadır (Zararsız, 2024).

İlk dönem literatürü, YZ'nin salt otomasyonun ötesine geçtiğini ve PR alanında teknolojik, ekonomik ve toplumsal alanlarda çok yönlü roller oynadığını vurgulamıştır (Galloway ve Swiatek, 2018). Çalışmalar, yapay zekânın rutin halkla ilişkiler görevlerini otomatikleştirerek verimliliği artırdığını ve manuel emeği azalttığını, böylece profesyonellerin stratejik ve yaratıcı sorumluluklara odaklanmalarını sağladığını doğrulamaktadır (Zararsız, 2024; Dwyer vd., 2023). Dahası, yapay zekânın büyük ölçekli veri kümelerini işleme ve analiz etme becerisi, medya izleme ve trend tespitinde devrim yaratarak paydaşların duyguları ve ortaya çıkan sorunlar hakkında gerçek zamanlı içgörüler sunmaktadır (Chanduvi, 2023).

2022'de PRophet gibi platformlar, yapay zekânın duygu ve medya erişimini analiz ederek basın bültenlerini nasıl değerlendirebileceğini ve belirli gazeteciler nezdindeki yankısını nasıl tahmin edebileceğini, böylece sunum etkinliğini nasıl optimize edebileceğini ve halkla ilişkiler profesyonelleri için önemli ölçüde zaman tasarrufu sağlayabileceğini göstermiştir (Axios, 2022). Bu yapay zekâ araçları, medya iletişimleriyle ilişki kurmanın vazgeçilmez insan unsurunu korurken sunum iyileştirme sürecini de kolaylaştırmaktadır (Axios, 2022).

Medya ilişkilerinin ötesinde, yapay zekâ destekli dijital halkla ilişkiler stratejileri, çevrimiçi platformlarda içerik kişiselleştirme ve hedeflemeyi geliştirmektedir. Dijital halkla ilişkiler, kamuoyu güvenini oluşturmak ve farkındalığı artırmak için uygun maliyetli ve ölçeklenebilir bir stratejiye dönüşmüştür (Samet, 2024). Sosyal medya bağlamlarında yapay zekâ, içerik otomasyonunu, kişiselleştirmeyi ve etkileşim optimizasyonunu kolaylaştırır; ancak özgünlük ve etik uygulama konusundaki sorular devam etmektedir (Vikipedi, 2025). Yapay zekâ destekli sosyal medya araçları, dinamik kişiselleştirme ve içerik düzenlemeyi mümkün kılarken, iletişimcilerin algoritmik önyargı ve yanlış bilgilendirme ortamında güvenilirliğini korumasını zorlaştırmaktadır (Vikipedi, 2025).

Ayrıca, yapay zekânın halkla ilişkiler uygulamalarına entegrasyonu, etik etkilerin incelenmesine yol açmaktadır. Yapay zekâ iletişim etkinliğini artırabilse de, profesyoneller önyargı, şeffaflık ve algoritmik karar alma ile ilgili risklerle mücadele etmelidir (Nikolova, 2024). Son literatür, halkla ilişkiler alanında sorumlu ve etik yapay zekâ uygulamasının gerekliliğini vurgulamakta ve şeffaflığı, eşitliği ve itibar bütünlüğünü koruyan yönergeleri savunmaktadır (Septiana, 2025). Bu bakış açılarını sentezleyen bu giriş, operasyonel verimlilikten stratejik hedeflemeye ve etik iletişim yönetimine kadar yapay zekanın halkla

ilişkilere çok boyutlu katkılarını vurgulamaktadır. Makalenin tamamında yapay zekanın halkla ilişkiler teorisi ve pratiği üzerindeki etkisinin daha detaylı incelenmesi için bir temel oluşturmaktadır.

İlgili Literatür ve Kavramsal Çerçeve

Yapay zekâ (YZ), gelişmiş veri analizi, içerik oluşturma ve hedef kitleye ulaşma yetenekleriyle halkla ilişkilere önemli katkılarda bulunur. Bu işlevler, geleneksel halkla ilişkiler yöntemlerinin ötesinde stratejik içgörüler ve operasyonel verimlilikler sağlar (Septiana, 2025). Literatür, YZ destekli analitiğin, büyük ölçekli medya dinamiklerini ve paydaş duygularını gerçek zamanlı olarak çözümlemek için kilit bir etken olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır (Kaleel ve Alomari, 2025). Ayrıca, doğal dil üretimi ve otomatik mesajlaşma gibi YZ tarafından oluşturulan içerik araçları, kriz ve rutin durumlarda hızlı ve tutarlı iletişim sunumunu destekler (AIContentfy blog, 2025; Ahmed, 2025). Hedef kitle segmentasyonu ve kişiselleştirme, uygulayıcıların iletişimlerini öngörücü modelleme ve örüntü tanıma temelinde kişiselleştirmelerine olanak tanır (Septiana, 2025).

Aynı zamanda, akademik çalışmalar, dijital araçların halkla ilişkiler etkinliğini ölçme ve kriz yönetimini güçlendirmedeki rolünü vurgulamaktadır. Çalışmalar, halkla ilişkiler uzmanlarının performans değerlendirmesi için yapay zekâ destekli medya izleme ve analiz platformlarına giderek daha fazla güvendiğini göstermektedir (Dwyer vd., 2024). Bu sistemler, metriklerin, yanıt hızının ve medya erişiminin takibini kolaylaştırarak kampanya sonuçlarının verimli bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Kriz senaryolarında, yapay zekâ araçları, duygu değişimleri ve kapsam anomalileri aracılığıyla ortaya çıkan sorunların hızlı bir şekilde tespit edilmesini destekleyerek kuruluşların zamanında müdahale etmesini sağlar (Cheng, 2024; AIContentfy blog, 2025). Giderek artan sayıda literatür, bu tür dijital ölçüm araçlarının kurumsal istikrarı korumaya ve baskı altında kamuoyunu etkili bir şekilde yönetmeye yardımcı olduğunu vurgulamaktadır (Plural Policy, 2024).

Ancak literatür, yapay zekânın benimsenmesiyle birlikte ortaya çıkan etik riskleri ve veri güvenliği endişelerini göz ardı etmemektedir. Araştırmacılar, şeffaf olmayan algoritmalar üzerinde eğitilen modellerin önyargı, yanlış bilgi ve manipülasyon risklerini artırdığını vurgulamaktadır (Zararsız, 2024). Gerçekten de, otomatik sistemler, istemeden de olsa, objektif dengeyi sağlamayan ikna edici mesajları sürdürebilir ve bu da halkla ilişkilerin güvenilirlik taahhüdünü tehlikeye atabilir (Zararsız, 2024). Kriz tespitinde, makine öğrenimi uygulamaları, özellikle doğrulanmamış sosyal medya akışlarında çalışırken, yanlış sınıflandırma veya aşırı tespit gibi etik tuzaklara yol açabilir (Kraft ve Usbeck, 2022). Doğruluğun ötesinde, yapay zekâ uygulaması ciddi şeffaflık ve adalet sorularını gündeme getirir: uygulayıcılar, güven ve hesap verebilirliği sağlamak için açıklanabilir sistemler ve kapsayıcı veri uygulamaları aracılığıyla sorumlu kullanımı sağlamalıdır (Markt, 2023).

Ortaya çıkan trendlerin incelenmesi, yapay zekânın halkla ilişkilerle entegrasyonunun giderek büyüyen bir disiplinlerarası araştırma alanı olduğunu ortaya koymaktadır. 2018-2023 yıllarını kapsayan bir bibliyometrik analiz, hem akademik çıktılarda hem de tematik çeşitlilikte, özellikle sosyal medya analitiği, öngörücü modelleme ve otomatik içerik oluşturma alanlarında hızlı bir büyüme göstermektedir (Kaleel ve Alomari, 2025). Bu büyüme, yapay zekânın halkla ilişkiler teorisi ve pratiğini şekillendirmedeki artan rolünün bir göstergesidir. Kavramsal çerçeveler de buna uygun olarak gelişmiş ve yapay zekâyı salt bir araçtan daha fazlası olarak kavramsallaştırmak için insan-yapay zekâ iş birliği, etik yönetim ve stratejik iletişim modellerini entegre etmiştir (Ahmed, 2025; Septiana, 2025).

Literatür, yapay zekânın halkla ilişkilere katkılarını üç kesişen boyut üzerinden çerçevelemektedir:

Veri analitiği, otomatik mesajlaşma, duygu tespiti ve medya izleme gibi teknolojik uygulamalar (Septiana, 2025; AIContentfy blog, 2025). Yapay zekâ, halkla ilişkiler işlevlerinin gelişmiş hız, tutarlılık ve hassasiyetle ölçeklenmesini kolaylaştırır. Stratejik performans; yapay zekânın ölçüm, hedefleme ve kriz hazırlığını geliştirdiği alanlardır. Akademisyenler, planlama ve değerlendirme için gerçek zamanlı içgörülerin değerini vurgulamaktadır (Dwyer vd., 2024; Plural Policy, 2024; Cheng, 2024). Şeffaflık, açıklanabilirlik, önyargı azaltma ve veri bütünlüğünü vurgulayan etik ve yönetim hususları. Çerçeveler, temel güvenceler olarak kılavuz ilkeler ve insan gözetimi önermektedir (Zararsız, 2024; Markt, 2023; Kraft ve Usbeck, 2022). Bu nedenle, bu kavramsal çerçeve, yapay zeka destekli araçların halkla ilişkiler süreçlerini nasıl dönüştürdüğünü ve stratejik fırsatları etik sorumluluklarla nasıl dengelediğini inceleyecek olan makalenin araştırma yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. İlerideki bölümlerde deneysel kanıtlar analiz edilecek, yönetim çerçeveleri önerilecek ve yapay zeka destekli halkla ilişkiler ortamlarında gezinmek için gereken gelişen mesleki yeterlilikler incelenecektir.

3. Dijital Teknolojilerin Katkı Alanları

3.1 Veri Analizi ve Tahmini

Yapay zeka (YZ), halkla ilişkiler (PR) alanında veri analizini önemli ölçüde dönüştürerek, geleneksel manuel yaklaşımların çok ötesinde yetenekler sağlamıştır. YZ sistemleri, genellikle "büyük veri" olarak adlandırılan geniş veri kümelerini benzeri görülmemiş bir hız ve doğrulukla işleyerek, uygulayıcıların kalıpları, eğilimleri ve duyguları gerçek zamanlı olarak tespit etmelerini sağlar (Cheng, 2024). Bu analitik yetenekler, paydaş algılarının hızla değiştiği ve kuruluşların güven ve itibarı korumak için hızlı bir şekilde yanıt vermesi gereken modern halkla ilişkilerde kritik öneme sahiptir (Dwyer vd., 2024).

Doğal dil işleme (NLP) ve makine öğrenimi (ML) algoritmaları aracılığıyla YZ, haber kapsamı, sosyal medya gönderileri, müşteri geri bildirimleri ve multimedya içeriği dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan gelen yapılandırılmamış verileri yorumlayabilir (Kaleel ve Alomari, 2025). Bu kapasite, halkla ilişkiler uzmanlarının yalnızca yaygın duyguyu değil, aynı zamanda incelikli duygusal ipuçlarını, altta yatan endişeleri ve ortaya çıkan tartışma konularını da belirlemelerine olanak tanır (Ahmed, 2025). Örneğin, yapay zekâ destekli sosyal dinleme araçları, bir ürün lansmanı veya kriz olayı sonrasında bir marka hakkındaki ince görüş değişimlerini ortaya çıkararak mesaj ayarlamaları için eyleme geçirilebilir içgörüler sunabilir.

Mevcut durum analizinin ötesinde, yapay zekâ, stratejik iletişim planlaması için kritik bir gelişme olan öngörücü modellemede de üstündür. Öngörücü analitik araçları, kampanya sonuçlarını, hedef kitle etkileşim düzeylerini ve medya yanıt olasılıklarını tahmin etmek için geçmiş verilerden yararlanır (AIContentfy, 2025). Halkla ilişkiler ekipleri, birden fazla senaryoyu simüle ederek, uygulamadan önce çeşitli stratejilerin potansiyel etkisini değerlendirebilir, böylece riski azaltabilir ve kaynak tahsisini optimize edebilir (Septiana, 2025). Örneğin, geçmiş basın bülteni performansını analiz ederek yapay zekâ, hedeflenen gazeteciler veya kitlelerle en çok etkileşime girme olasılığı en yüksek olan optimum yayın zamanlamasını, tercih edilen dağıtım kanallarını ve çerçeveleme yaklaşımlarını önerebilir.

Yapay zekâ destekli öngörücü analitiğin halkla ilişkilere entegrasyonu, proaktif itibar yönetimini de kolaylaştırır. Krizlere meydana geldikten sonra tepki vermek yerine, kuruluşlar erken uyarı sinyallerini (olumsuz duygularda alışılmadık artışlar, şikayetlerin tematik kümelenmesi veya koordineli dezenformasyon kampanyaları gibi) tespit edebilir ve hedefli müdahalelerde bulunabilir (Plural Policy, 2024). Bu bağlamda, tahmin yalnızca bir planlama

aracı değil, aynı zamanda kurumsal risk yönetimi ve dayanıklılık stratejilerinin ayrılmaz bir bileşeni haline gelir (Markt, 2023).

Giderek artan akademik literatür, yapay zekâ tabanlı analizin ölçeklenebilirliğini de vurgulamaktadır. Zaman ve insan kapasitesiyle sınırlı geleneksel izleme ekiplerinin aksine, yapay zekâ araçları diller, coğrafyalar ve medya platformları genelinde binlerce veri noktasını aynı anda izleyebilir (Zararsız, 2024). Bu küresel ve çok dilli yetenek, kültürel açıdan çeşitli pazarlarda tutarlı bir marka konumlandırması sürdürmeyi hedefleyen çok uluslu kuruluşlar için özellikle değerlidir (Cheng, 2024).

Ancak, yapay zekâ destekli veri analizi ve tahmininin etkinliği, veri kalitesine, algoritmik şeffaflığa ve bağlamsal yorumlamaya bağlıdır. Kötü düzenlenmiş veri kümeleri, yanlış tahminlere, önyargıların güçlenmesine veya paydaş duygularının yanlış yansıtılmasına yol açabilir (Kraft ve Usbeck, 2022). Bu nedenle, akademisyenler, insan uzmanlığının yapay zekâ çıktılarını tamamladığı, bağlamsal nüans ve yorumlamada etik gözetim sağlayan hibrit modelleri savunmaktadır (Ahmed, 2025). Bu insan-makine iş birliği, stratejik iletişimde tam otomasyondan ziyade artırılmış zekâyâ doğru ilerleyen daha geniş eğilimle örtüşmektedir (Dwyer vd., 2024).

Özetle, yapay zekâ destekli veri analizi ve tahmin yetenekleri, dijital teknolojilerin halkla ilişkiler alanındaki en etkili katkılarından birini temsil etmektedir. Kapsamlı ve gerçek zamanlı analiz ve stratejik öngörü sağlayarak yapay zekâ, kuruluşların paydaşlarla etkili bir şekilde etkileşim kurma, zorlukları öngörme ve ortaya çıkan fırsatlardan yararlanma kapasitesini güçlendirir. Ancak bu avantajlar, ancak güçlü etik güvenceler, şeffaf algoritmalar ve yetenekli insan yargısıyla birleştirildiğinde tam olarak gerçekleştirilebilir.

3.2 İçerik Üretimi ve Otomasyonu

Doğal Dil İşleme (NLP) teknolojileri, basın bültenlerinin, blog yazılarının ve sosyal medya mesajlarının olağanüstü bir hız ve dilsel doğrulukla otomatik olarak oluşturulmasını sağlar (Ahmed, 2025). Jasper veya Writesonic gibi yapay zeka destekli platformlar, bağlamsal olarak alakalı içerikler üreterek kurumsal üslup ve marka bilinciyle uyumu garanti eder (AIContentfy, 2025). Bu tür bir otomasyon, manuel taslağa olan bağımlılığı azaltarak halkla ilişkiler uzmanlarının stratejik ve yaratıcı karar alma süreçlerine odaklanmalarını sağlar (Dwyer vd., 2024). Hızın ötesinde, yapay zeka ölçeklenebilirlik de sunar; iş gücü veya maliyeti orantılı olarak artırmadan, birden fazla hedef kitle segmenti için büyük hacimli kişiselleştirilmiş içerikler üretir (Kaleel ve Alomari, 2025).

Otomasyon ayrıca, özellikle sürekli iletişim talepleri olan kuruluşlar için önemli ölçüde zaman ve maliyet verimliliği sağlar. Otomatik planlama araçları, üretimden yayına kadar olan döngüyü kolaylaştırmak için yapay zeka içerik oluşturucularıyla entegre olur (Septiana, 2025). Bu verimlilik, zamanında mesajlaşmanın kampanyaların başarısını belirleyebildiği rekabetçi medya ortamlarında kritik öneme sahiptir.

3.3 Kriz Yönetimi ve Medya İzleme

Yapay zeka destekli gerçek zamanlı medya taraması, haber kaynaklarını, blogları ve sosyal medyayı anormal duygu artışları veya tematik kümelenme açısından izleyerek olası krizlerin erken tespit edilmesini sağlar (Cheng, 2024). Bu tür erken uyarılar, iletişim ekiplerinin, anlatılar tırmanmadan önce yanıtları hazırlamalarına ve uygulamalarına olanak tanır (Plural Policy, 2024). Makine öğrenimi algoritmaları, kriz mesajlarını bilgi tercihlerine ve önceki etkileşim kalıplarına göre belirli paydaş gruplarına göre uyarlayabilir (Zararsız, 2024). Bu kişiselleştirme, doğru mesajın doğru zamanda doğru kitleye ulaşmasını sağlayarak güvenilirliği artırır ve itibar kaybını azaltır (Markt, 2023). Dolayısıyla yapay zekanın kriz yönetiminde kullanımı, halkla ilişkiler uygulamalarını reaktif hasar kontrolünden proaktif risk azaltmaya kaydırır.

3.4 Paydaş Katılımı ve Etkileşimi

GPT tabanlı modeller gibi konuşmaya dayalı yapay zeka teknolojileriyle desteklenen sohbet robotları, paydaş sorularına 7/24 yanıt sağlar (Ahmed, 2025). Bu sistemler erişilebilirliği artırır, hizmet verimliliğini iyileştirir ve insan müdahalesi olmadan sürekli etkileşimi sürdürür (Septiana, 2025). Yapay zeka ayrıca, bireysel paydaş tercihlerini, geçmişini ve davranışlarını analiz ederek son derece kişiselleştirilmiş iletişimi mümkün kılar. Bu kişiselleştirme, güveni güçlendirir, sadakati teşvik eder ve uzun vadeli ilişki yönetimini iyileştirir (Dwyer vd., 2024). Uygulamada, yapay zeka destekli CRM platformları, hedefli erişim stratejilerini bilgilendiren birleşik etkileşim geçmişleri oluşturarak, kanallar arası etkileşim verilerini entegre eder.

3.5 Yeni Platformlar ve Metaverse

Metaverse de dahil olmak üzere sanal ortamlar, etkileşimli marka deneyimleri için yenilikçi alanlar olarak ortaya çıkmaktadır (Kaleel ve Alomari, 2025). Kuruluşlar artık basın toplantıları, ürün lansmanları ve paydaş toplantılarını, katılımcıların markalı içeriklerle yeni yöntemlerle etkileşim kurabileceği sürükleyici 3B ortamlarda düzenliyor (Ahmed, 2025). Yapay zekâ, ortamları, avaturları ve etkileşimleri kullanıcı tercihlerine gerçek zamanlı olarak uyarlayarak bu sanal deneyimlerin optimize edilmesinde kritik bir rol oynuyor (AIContentfy, 2025). Bu uyarlanabilirlik, kullanıcı memnuniyetini artırıyor ve markayla duygusal bağı derinleştirerek meta veri tabanı tabanlı halkla ilişkiler faaliyetlerini dijital stratejilere etkileyici bir katkı haline getiriyor.

4. Etik ve Sınırlamalar

Faydalarına rağmen, halkla ilişkilerde yapay zekânın benimsenmesi önemli etik zorluklar ortaya çıkarıyor. Bunlardan en önemlilerinden biri, hatalı algoritmalar aracılığıyla istemeden veya manipülatif uygulamalar aracılığıyla kasıtlı olarak yanlış veya yanıltıcı bilgi üretme riskidir (Zararsız, 2024). Bu tür riskler güvenilirliği tehdit eder ve şeffaf bir şekilde yönetilmezse kamu güvenini zedeleyebilir. Algoritmalarındaki önyargılar, adil iletişim için de bir tehdit oluşturmaktadır. Eğitim verileri çarpıksa, yapay zekâ sistemleri klişeleri sürdürebilir veya belirli anlatılara orantısız bir şekilde öncelik vererek kamusal söylemde kapsayıcılığı zayıflatabilir (Kraft ve Usbeck, 2022). Son olarak, veri güvenliği kritik bir endişe kaynağı olmaya devam etmektedir. Yapay zekâ sistemleri, ihlalleri veya kötüye kullanımı önlemek için güvenli bir şekilde toplanması, depolanması ve işlenmesi gereken büyük miktarda hassas paydaş bilgisine bağımlıdır (Markt, 2023). Halkla ilişkiler uygulamalarına sorumlu bir yapay zekâ entegrasyonunu sağlamak için etik çerçeveler ve yönetim politikaları esastır (Septiana, 2025).

5. Sonuç ve Öneriler

Yapay zeka (YZ) ve dijital teknolojiler, halkla ilişkilerde (PR) dönüştürücü güçler olarak ortaya çıkmış ve verimliliği, doğruluğu ve stratejik etkiyi temelden artırmıştır. Tekrarlayan görevleri otomatikleştirerek, gerçek zamanlı veri analizini mümkün kılarak ve paydaş katılımını kişiselleştirerek, bu teknolojiler uygulayıcıların daha üst düzey stratejik işlemlere daha fazla zaman ve kaynak ayırmalarına olanak tanır (Ahmed, 2025; Dwyer vd., 2024). Yapay zekanın halkla ilişkiler iş akışlarına entegre edilmesi, yalnızca operasyonel süreçleri hızlandırmakla kalmaz, aynı zamanda iletişim çabalarının hassasiyetini de artırarak, hızla değişen medya ortamlarında kurumsal uyum yeteneğini artırır (Kaleel ve Alomari, 2025).

Ancak, bu gelişmelerden ancak sağlam etik çerçeveler dahilinde tam olarak yararlanılabilir. Sorumlu YZ kullanımı, algoritmik karar alma süreçlerinde şeffaflık, olası önyargıların azaltılması ve paydaş verilerinin korunmasını gerektirir (Zararsız, 2024; Kraft ve Usbeck,

2022). Etik kurallara uyum yalnızca düzenleyici bir yükümlülük değildir; Güvenilirliği ve kamuoyu güvenini korumak için elzemdir; bu da etkili halkla ilişkilerin iki temel taşıdır. Bu nedenle kuruluşlar net yönetim politikaları benimsemeli, yapay zekâ sistemlerinin düzenli denetimlerini gerçekleştirmeli ve uluslararası veri koruma standartlarına uyumu sağlamalıdır (Markt, 2023).

Stratejik bir bakış açısından, yapay zekâ, insan uzmanlığının yerini alan bir araç olarak değil, bir güçlendirme aracı olarak görülmelidir. İnsan muhakemesi, bağlamsal nüansları yorumlamak, karmaşık krizleri yönetmek ve değer odaklı kararlar almak için kritik öneme sahiptir (Septiana, 2025). En etkili halkla ilişkiler modelleri, yapay zekânın hesaplama gücünü insan yaratıcılığı, empati ve etik anlayışla birleştirerek iletişimde hem verimliliği hem de özgünlüğü artıran hibrit bir yaklaşım ortaya koyacaktır. Gelecekteki araştırmalar, halkla ilişkiler uygulamalarında insan-makine iş birliğinin dinamiklerini araştırmalıdır. Bu, yapay zekânın karar alma süreçlerini, mesleki yeterliliklerin evrimini ve teknoloji benimsemeyi çevreleyen kurumsal kültürü nasıl etkilediğini araştırmayı içerir (Cheng, 2024). Ek olarak, ampirik çalışmalar, yapay zekânın paydaş ilişkileri, kamuoyu güveni ve iletişim stratejilerinin sürdürülebilirliği üzerindeki uzun vadeli etkisini değerlendirmelidir.

Yapay zekâ ve dijital teknolojiler, halkla ilişkiler uygulamalarının kapsamını ve kalitesini artırmada önemli bir potansiyel sunmaktadır. Ancak bunların entegrasyonunun bilinçli, etik açıdan yönlendirilmiş ve kurumsal hedeflerle stratejik olarak uyumlu olması gerekir. İnsan gözetimini korurken yapay zekânın güçlü yönlerinden yararlanan dengeli bir yaklaşım benimseyerek, halkla ilişkiler uzmanları teknolojik inovasyonun hem kurumsal çıkarlara hem de daha geniş kamu yararına hizmet etmesini sağlayabilirler.

References

- AIContentfy. (2025, February 24). *AI-generated content for PR and crisis management*.
- Ahmed, J. (2025). *Reimagining public relations in the age of AI*. Journal article.
- Axios. (2022, August 18). *Pitching with Artificial Intelligence*. Axios Communicators.
- Cheng, Y. (2024, September 5). *Crisis communication in the age of AI: opportunities, challenges, and future horizons* [Book chapter].
- Dwyer, A., et al. (2024). *How communication practitioners use AI in measurement and evaluation efforts*. PRJ, 18(1).
- Galloway, C., & Swiatek, L. (2018). Public relations and artificial intelligence: It's not (just) about robots. *Public Relations Review*, 44(5), 734–740.
- Kaleel, A., & Alomari, M. S. (2025, June 15). *Integrating Artificial Intelligence in Public Relations and Media: A Bibliometric Analysis of Emerging Trends and Influences*.
- Kraft, A., & Usbeck, R. (2022, October 7). *The ethical risks of analyzing crisis events on social media with machine learning*. arXiv.
- Markt, W. (2023). *Artificial Intelligence in Public Relations and Communications*. Quadriga Hochschule.
- Plural Policy. (2024, May 30). *Crisis management tools for effective communication*.
- Samet, U. (2024). *Digital public relations: A leading and cost-effective channel for public awareness in the public sector*. *Global Journal of Engineering and Technology Advances*.

Septiana, G. L. (2025, January 31). *A systematic literature review of Artificial Intelligence and Public Relations*. Societo.

Wikipedia. (2025). *Artificial intelligence in social media*. In Wikipedia.

Zararsız, Ö. F. (2024). *Artificial Intelligence in public relations: Potential benefits and drawbacks*. New Media.

Zhao, Y. (2024). *AI-powered strategic communication: Emerging paradigms and challenges*. *Journal of Communication Management*, 28(2), 145–162.

DİJİTAL DÜNYADA YAŞ ALMAK: YAŞLILAR İÇİN DİJİTAL OKURYAZARLIĞIN ÖNEMİ

GROWING OLDER in the DIGITAL AGE: The IMPORTANCE of DIGITAL LITERACY for OLDER ADULTS

Dr. Merve DİLTEMİZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İletişim Fakültesi
ORCID ID: 0009-0003-9685-064X

Özet

Günümüzün hızla dijitalleşen dünyasında, yaşlı bireylerde dijital okuryazarlık giderek daha önemli hale gelmektedir. Hizmetlerin, iletişimin ve sosyal yaşamın dijital ortamlara taşınmasıyla birlikte dijital becerileri olmayan yaşlılar; sosyal dışlanma, temel hizmetlere erişim eksikliği ve yaşam kalitesinde düşüş gibi risklerle karşı karşıya kalmaktadır. Dijital okuryazarlığın en önemli faydalarından biri sosyal bağların güçlenmesidir. Görüntülü aramalar, mesajlaşma uygulamaları ve sosyal medya sayesinde yaşlı bireyler sevdikleriyle iletişimde kalabilir, yalnızlık ve izolasyon duygularını azaltabilirler. Bu durum özellikle COVID-19 gibi dönemlerde çok daha kritik hale gelmiştir. Ayrıca sağlık hizmetlerine erişim dijital yetkinlikle doğrudan ilişkilidir. Randevu alma, uzaktan sağlık görüşmeleri ve e-sağlık kayıtlarına ulaşmak artık dijital platformlar üzerinden yürütülmektedir. Bu beceriler, yaşlı bireylerin sağlıklarını daha aktif şekilde yönetmelerini sağlar. Finansal bağımsızlık da dijital okuryazarlıkla artar. İnternet bankacılığı, dijital ödemeler ve dolandırıcılık uyarılarına erişim, yaşlıların güvenliğini ve özerkliğini korumaya yardımcı olur. Ayrıca dijital okuryazarlık, öğrenmeye açıklık ve zihinsel canlılık sağlar. Online kurslar ve dijital içerikler, yaşa bağlı bilişsel gerilemeyi yavaşlatabilir. Sonuç olarak, yaşlılarda dijital okuryazarlığın geliştirilmesi sadece teknoloji öğretmek değil; aynı zamanda onların saygınlık, katılım ve bağımsızlığını sürdürmesini sağlamaktır.

Anahtar Sözcükler: Dijital okuryazarlık, yaş alma ve teknoloji, bağlantı kurmak, çevrimiçi erişim, bağımsızlık.

Abstract

Digital literacy among older adults is becoming increasingly vital in today's rapidly evolving technological world. As services, communication, and social life shift into digital spaces, seniors who lack digital skills risk social exclusion, limited access to essential services, and reduced quality of life. One key benefit of digital literacy is enhanced social connection. With tools like video calls, messaging apps, and social media, older adults can stay in touch with family and friends, reducing feelings of loneliness and isolation — especially in situations like the COVID-19 pandemic. Access to healthcare is another critical factor. Many medical services, from booking appointments to telehealth consultations and accessing electronic health records, now rely on digital platforms. Digital competence empowers seniors to manage their health proactively. Financial independence also improves with digital literacy. Being able to navigate online banking, digital payments, and fraud alerts helps elderly individuals maintain autonomy and security. In addition, digital literacy encourages lifelong learning and mental engagement. Online courses, reading materials, and interactive platforms stimulate cognitive function and help combat age-related decline. However, barriers like fear of technology, lack of training, and physical impairments (e.g., vision or dexterity issues) must be addressed through inclusive, patient-focused digital education programs. In conclusion, promoting digital literacy among older adults is not just about teaching technology — it's about ensuring dignity, inclusion, and independence in the digital era.

Keywords: Digital literacy, growing older and technology, building connections, online access, independence.

1. Introduction

Dijitalleşmenin günlük yaşamın her alanına nüfuz ettiği bir çağda, dijital teknolojilerde gezinme ve bunları kullanma becerisi vazgeçilmez hale gelmiştir. Genellikle 65 yaş ve üzeri olarak tanımlanan yaşlı bireyler, dijital okuryazarlığa ulaşmada sıklıkla önemli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu beceri açığı yalnızca sınırlı önceki deneyimden değil, aynı zamanda bilişsel, fiziksel ve sosyoekonomik kısıtlamalardan da kaynaklanmaktadır (Yılmaz ve Tekin, 2020). Sağlık hizmetleri, bankacılık ve sosyal etkileşim gibi kritik hizmetler çevrimiçi platformlara taşındıkça, yaşlılar arasındaki dijital dışlanma, özerkliklerini ve refahlarını tehdit etmektedir.

Demografik olarak, küresel nüfus benzeri görülmemiş bir hızla yaşlanmaktadır. Birleşmiş Milletler'e göre, 65 yaş ve üzeri bireylerin sayısının 2020 ile 2050 yılları arasında iki katına çıkması öngörülmektedir (Birleşmiş Milletler, 2019). Yaşlı nüfus arttıkça, dijital kapsayıcılık bir kolaylıktan daha fazlası haline gelmekte; bir sosyal adalet meselesi haline gelmektedir. Yaşlı yetişkinlerin gerekli dijital becerilere sahip olmasını sağlamak, daha fazla sosyal katılıma, temel hizmetlere daha iyi erişime ve sürdürülebilir zihinsel ve duygusal refaha katkıda bulunur (Smith vd., 2021).

"Dijital uçurum" kavramı genellikle teknolojiye ve internete erişimdeki eşitsizlikleri ifade eder. Ancak yaşlı yetişkinler için bu uçurum, salt fiziksel erişimin ötesine uzanır. Dijital yeterlilik, güven, motivasyon ve destek sistemlerindeki boşlukları kapsar. Birçok yaşlı birey, alışılmadık kullanıcı arayüzleri, hata yapma korkusu ve çevrimiçi güvenlik önlemlerine güvensizlik gibi zorluklarla karşı karşıyadır. Bu psikolojik ve bilişsel engeller, dijital etkileşimlerini engellemede genellikle altyapısal sınırlamalardan daha ağır basar (Chen ve Schulz, 2020; Akın ve Özen, 2022).

Dijital okuryazarlık yaşlılar için neden önemlidir? İlk olarak, anlamlı sosyal bağlantı sağlar. Araştırmalar, dijital okuryazarlığa sahip yaşlı yetişkinlerin daha güçlü sosyal ağlara sahip olduğunu ve daha az yalnızlık yaşadığını göstermektedir. Sosyal medya, görüntülü görüşmeler ve mesajlaşma platformları, bireylerin mesafeler de olsa aileleri ve arkadaşlarıyla bağlantıda kalmalarını sağlar (Lee ve Coughlin, 2019). İkinci olarak, dijital okuryazarlık, COVID-19 pandemisi sırasında giderek daha fazla önem kazanan tele-sağlık hizmetlerine erişimi teşvik eder. Çevrimiçi portalları kullanabilen, sanal randevular planlayabilen ve sağlıklarını dijital olarak takip edebilen yaşlı yetişkinler, kronik rahatsızlıkları yönetme ve zamanında tıbbi tavsiye alma konusunda daha iyi konumdadır (Klein ve ark., 2020).

Sağlık ve sosyal bağlantının ötesinde, dijital yetkinlik günlük işlerde özerkliği teşvik eder. Çevrimiçi bankacılık, e-devlet hizmetleri ve dijital alışveriş, başkalarına bağımlılığı azaltır ve yaşlı bireylerin hayatlarını daha bağımsız bir şekilde yönetmelerini sağlar (Fernandez-Ardèvol ve Huber, 2019). Ayrıca, dijital etkileşim bilişsel işlevleri harekete geçirir. Yeni teknolojileri kullanmayı öğrenmek, yaşlı yetişkinler arasında hafızayı, dikkati ve problem çözme becerilerini geliştirebilir (Brown ve Green, 2021).

Bu avantajlara rağmen, engeller belirginliğini korumaktadır. Birçok yaşlı kullanıcı, kullanıcı dostu eğitim programlarına sınırlı erişime sahiptir. Dijital eğitim programlarında yaşa uygun hız, erişilebilirlik özellikleri (örneğin, daha büyük yazı tipleri, sesli rehberlik) ve hastaya yönelik eğitim stilleri eksik olabilir (Robinson ve Calvo, 2022). Sosyoekonomik faktörler de önemli bir rol oynamaktadır. Düşük gelirli veya kırsal kesimlerden gelen yaşlı yetişkinler

genellikle hem cihazlara hem de güvenilir geniş bant internete sınırlı erişime sahiptir (Rodriguez ve ark., 2020).

Bu zorlukların farkına varıldığında, birçok müdahale umut verici olarak ortaya çıkmıştır. Genç gönüllülerin yaşlılara temel dijital becerileri öğrettiği kuşaklar arası öğrenme programları, özgüven ve dijital etkileşimde iyileşmeler göstermiştir (Martinez ve Nicolescu, 2021). Basitleştirilmiş arayüzler ve uygulamalı pratikler kullanan, yaşlı öğrencilere özel olarak hazırlanan topluluk temelli atölyeler de dijital yeterlilik ve sürdürülebilir kullanımda olumlu sonuçlar vermiştir (Li ve Zhang, 2022). Politika açısından bakıldığında, yaşlı yetişkinler arasında dijital okuryazarlığın ele alınması çok sektörlü bir yaklaşım gerektirir. Hükümetler erişilebilir altyapıya yatırım yapmalı, cihaz edinimini desteklemeli ve dijital eğitim girişimlerini finanse etmelidir. Sağlık hizmeti sağlayıcıları, dijital okuryazarlık desteğini rutin bakıma entegre etmelidir. Yerel topluluklar ve STK'lar, yaşlıların ihtiyaçlarına göre uyarlanmış taban düzeyinde dijital katılım atölyeleri düzenleyerek yardımcı olabilir.

Özetle, dijital okuryazarlık, dijital çağda yaşlı nüfusun katılımı, özerkliği ve refahı için temel bir taştır. Sosyal izolasyonu azaltır, sağlık yönetimini geliştirir, bağımsız yaşamı güçlendirir ve bilişsel canlılığı destekler. Bununla birlikte, yaşlı yetişkinler arasındaki dijital uçurumun üstesinden gelmek, kişiye özel eğitim stratejileri, altyapı yatırımları ve sürdürülebilir destek sistemleri gerektirir.

2. Literatür Taraması

2.1 Tanımlar ve Kavramlar

Dijital okuryazarlık, salt teknik bir beceri setinden bilişsel, sosyal ve eleştirel düşünme becerilerini içeren çok boyutlu bir yetkinliğe dönüşmüştür. Geniş tanımıyla, dijital teknolojileri kullanarak bilgiye erişme, anlama, değerlendirme ve oluşturma kapasitesini ifade eder (Ng, 2018). Yaşlı nüfus bağlamında, bu kavram temel operasyonel becerilerin ötesine geçerek motivasyon, özgüven, uyum sağlama ve dijital araçları günlük yaşama entegre etme becerisini de kapsar (van Deursen ve Helsper, 2020).

"Dijital uçurum" terimi başlangıçta bilgisayarlara ve internete fiziksel erişimdeki eşitsizlikler olarak kavramsallaştırılmıştır. Ancak çağdaş araştırmalar, becerilerdeki, kullanım sıklığındaki ve dijital etkileşimden anlamlı sonuçlar elde etme becerisindeki farklılıklara odaklanan "ikinci seviye dijital uçurum"u kabul etmektedir (Scheerder vd., 2019). Yaşlı yetişkinler arasında bu uçurum özellikle belirgindir, çünkü önceki teknolojiye maruz kalma, eğitim ve sosyoekonomik durumdaki farklılıklar dijital yetkinlikleri önemli ölçüde etkiler. Dahası, akademisyenler dijital okuryazarlığı giderek artan bir şekilde sosyal katılım ve sağlık eşitliğinin temel bir unsuru olarak görmektedir. Fernandez-Ardèvol ve Huber'in (2019) belirttiği gibi, dijital kapsayıcılık yaşlı bireylerin aktif vatandaşlar olarak kalmalarını, sosyal bağlarını sürdürmelerini ve kritik hizmetlere erişmelerini sağlayarak dijital okuryazarlığı ileriki yıllarda yaşam kalitesinin bir belirleyicisi olarak konumlandırır.

2.2 Yaşlılar Arasında Dijital Okuryazarlığın Önündeki Engeller

Yaşlı yetişkinler, dijital okuryazarlık edinimini engelleyen bir dizi engelle karşı karşıyadır. Görme, işitme ve ince motor kontrolü gibi fiziksel sınırlamalar, dokunmatik ekranlarda, klavyelerde ve küçük arayüzlerde gezinmeyi özellikle zorlaştırabilir (Marston vd., 2019). Bu zorluklar, daha yavaş bilgi işleme ve azalmış çalışma belleği kapasitesi gibi yaşlanmayla ilişkili bilişsel değişikliklerle daha da artmaktadır.

Psikolojik engeller de aynı derecede etkilidir. Birçok yaşlı birey, geri dönüşü olmayan hatalar yapma veya kişisel güvenliklerini tehlikeye atma endişesiyle teknolojiyi kullanma korkusu olan teknofobiye deneyimlemektedir (Chen ve Schulz, 2020). Düşük öz yeterlilik veya kişinin yeni

dijital beceriler öğrenme yeteneğine olan inancının eksikliği, genellikle kaçınma davranışlarına ve eğitim fırsatlarından çekilmeye yol açar.

Sosyoekonomik eşitsizlikler bu zorlukları daha da kötüleştirir. Robinson ve Calvo (2022), kırsal veya ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki yaşlı yetişkinlerin genellikle yüksek hızlı internete ve modern cihazlara sınırlı erişime sahip olduğunu ve bu durumun beceri geliştirme fırsatlarını kısıtladığını bildirmektedir. Dahası, yaşa uygun eğitim kaynakları kıttır. Li ve Zhang (2022), mevcut birçok programın daha genç kitleleri veya profesyonelleri hedeflediğini, yaşlı öğrenciler için uygun olmayan öğretim yöntemleri ve hızları kullandığını tespit etmiştir. Kişiyi özel pedagoji ve destekleyici öğrenme ortamlarının olmaması, yaşlı yetişkinler için dijital eğitim programlarında yüksek kayıp oranlarına neden olmaktadır.

2.3 Yaşlılar İçin Dijital Okuryazarlığın Faydaları

Bu zorluklara rağmen, dijital okuryazarlığın yaşlı bireyler için faydaları iyi belgelenmiştir. Sosyal bağlılık, en önemli avantajlardan biri olmaya devam etmektedir. Video konferans, mesajlaşma uygulamaları ve sosyal medya gibi dijital platformlar, yaşlı yetişkinlerin aile ve arkadaşlarıyla ilişkilerini sürdürmelerine olanak tanıyarak yalnızlık ve sosyal izolasyon duygularını hafifletmektedir (Lee ve Coughlin, 2019). Bu, özellikle yalnız yaşayanlar veya huzurevlerinde yaşayanlar için önemlidir.

Sağlık ile ilgili faydalar da önemlidir. COVID-19 salgını, tele-sağlık hizmetlerinin benimsenmesini hızlandırmış ve sanal konsültasyonlara erişim, reçete yönetimi ve sağlık ölçümlerinin izlenmesi için dijital becerileri gerekli kılmıştır. Klein ve ark. (2020), dijital araçlarda uzman yaşlı yetişkinlerin bakım sürekliliğinin daha iyi olduğunu ve tıbbi hizmetlerden daha yüksek memnuniyet duyduklarını bildirmiştir.

Günlük yaşamda özerklik, bir diğer kritik sonuçtur. İnternet bankacılığı, e-devlet portalları ve e-ticaret platformlarında uzmanlık, yaşlı yetişkinlerin temel işlemleri bağımsız olarak gerçekleştirmelerine olanak tanır, bakıcılara olan bağımlılığı azaltır ve fiziksel seyahat ihtiyacını en aza indirir (Fernandez-Ardèvol ve Huber, 2019).

Ayrıca, yeni teknolojileri öğrenmek ve kullanmaktan elde edilen bilişsel uyarım, zihinsel çeviklik üzerinde olumlu etkilere sahip olabilir. Brown ve Green (2021), dijital okuryazarlık programlarına katılan yaşlıların hafıza tutma, dikkat süresi ve problem çözme becerilerinde iyileşmeler gösterdiğini ve teknolojik etkileşimin gayriresmi bir bilişsel eğitim mekanizması olarak hizmet edebileceğini ortaya koymuştur.

2.4 Önceki Çalışmalar ve Müdahaleler

Yaşlı yetişkinler arasındaki dijital uçurumu kapatma çabaları, çeşitli müdahale modelleri ortaya çıkarmıştır. Kuşaklararası öğrenme programları, yaşlı öğrencileri kişiselleştirilmiş, sabırlı rehberlik sağlayan daha genç mentorlarla eşleştirerek en başarılı programlar arasındadır. Martinez ve Nicolescu (2021), bu tür düzenlemelerin yalnızca teknik becerileri geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal bağları da güçlendirdiğini ve kuşaklar arası anlayışın artmasına katkıda bulunduğunu gözlemlemiştir. Topluluk temelli atölyeler, etkili bir başka modeli temsil eder. Li ve Zhang (2022), yaşlı öğrencilere uygun bir hızda sunulan uygulamalı, küçük grup eğitimlerinin, daha yüksek beceri kalıcılığı ve dijital becerileri günlük yaşamda uygulama isteğiyle sonuçlandığını belgelemiştir. Bu programlar, öğrenmeyi pekiştirmek için genellikle görsel yardımcılar, tekrarlayıcı pratikler ve kültürel açıdan alakalı örnekler içerir.

Örneğin, Xie ve ark. (2020), kişiyi özel dijital okuryazarlık atölyelerine katılanların hem işlevsel yeteneklerini hem de teknolojinin kullanılabilirliğine ilişkin algılarını geliştirdiklerini tespit etmiştir. Daha da önemlisi, çalışma, aile üyeleriyle görüntülü görüşme yapmak veya çevrimiçi tıbbi randevuları yönetmek gibi pratik uygulamalara odaklanan eğitim

programlarının, yalnızca soyut becerilere odaklanan programlardan daha başarılı olduğunu vurgulamıştır.

Yeni yaklaşımlar, eğitim çabalarını tamamlamak için kullanıcı merkezli teknoloji tasarımı da savunmaktadır. Daha büyük simgeler, basitleştirilmiş gezinme ve sesli komut işlevleri gibi özellikleri birleştirerek, teknoloji geliştiricileri yaşlı kullanıcılar için daha erişilebilir dijital ortamlar oluşturabilir (Li ve Zhang, 2022). Bu tür uyarlamalar giriş engelini düşürebilir ve zaman içinde katılımı sürdürebilir.

3. Bulgular

Son literatür ve deneysel çalışmalardaki bulgular, yaşlı nüfus arasında dijital okuryazarlığın hem somut faydalarını hem de kalıcı engellerini tutarlı bir şekilde vurgulamaktadır. Bu bölüm, gözlemlenen sosyal, sağlık, bilişsel ve özerklikle ilgili sonuçların yanı sıra tam dijital katılımı engelleyen devam eden zorluklara odaklanarak nicel ve nitel kanıtları sentezlemektedir.

3.1 Gözlemlenen Faydalar

Sosyal Katılım ve Yalnızlığın Azalması

Birçok çalışma, dijital okuryazarlığın yaşlı yetişkinler arasında sosyal bağlantıyı önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Lee ve Coughlin (2019), görüntülü aramalar, mesajlaşma uygulamaları ve sosyal medya gibi iletişim teknolojileriyle düzenli olarak etkileşim kuran yaşlı bireylerin, dijital olarak aktif olmayan akranlarına kıyasla daha güçlü kişilerarası ilişkiler sürdürdüğünü ve daha düşük yalnızlık puanları sergilediğini bildirmiştir. Benzer şekilde, Xie ve arkadaşları (2020), toplum temelli dijital beceri programlarına katılımın, altı aylık bir takip süresi boyunca sosyal katılım sıklığını %35 artırdığını bulmuştur. Gelişmiş Sağlık Yönetimi

Tele-sağlık kullanımı, özellikle COVID-19 pandemisi sırasında ve sonrasında dijital okuryazarlığın önemli bir faydası olarak ortaya çıkmıştır. Klein ve ark. (2020), çevrimiçi sağlık portallarında gezinebilen yaşlı hastaların planlı sanal konsültasyonlara katılma, reçete yenilemelerini yönetme ve koruyucu sağlık bilgilerine erişme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu beceriler, diyabet ve hipertansiyon gibi kronik hastalıkların öz yönetiminin iyileştirilmesine doğrudan yansımış ve sağlık göstergelerinde ölçülebilir iyileştirmelere yol açmıştır (Li ve Zhang, 2022).

Günlük Yaşamda Gelişmiş Özerklik

Dijital okuryazarlık, günlük görevleri yönetmede artan bağımsızlıkla ilişkilendirilmiştir. Fernandez-Ardèvol ve Huber (2019), çevrimiçi bankacılık ve e-devlet hizmetlerinde yetkin olan yaşlı bireylerin idari ofislere şahsen gitmelerine olan bağımlılıklarını azalttığını, zamandan tasarruf ettiğini ve hareketlilikle ilgili zorlukları en aza indirdiğini belirtmiştir. Bu özerklik, çevrimiçi alışverişe de yansımış ve özellikle kırsal kesimde yaşayan yaşlı yetişkinlerin daha önce erişemedikleri mal ve hizmetlere erişmelerini sağlamıştır.

Bilişsel Uyarım ve Becerilerin Korunması

Araştırmalar, dijital cihazlarla etkileşimin olumlu bilişsel etkilere sahip olabileceğini göstermektedir. Brown ve Green (2021), yapılandırılmış teknoloji eğitimine katılan yaşlıların hafıza, dikkat ve problem çözme becerilerinde iyileşmeler gösterdiğini ve bu faydaların müdahaleden sonra en az üç ay devam ettiğini bildirmiştir. Marston ve arkadaşları (2019), dijital etkileşimin doğasında bulunan yinelemeli öğrenme sürecinin bilişsel esnekliği korumaya yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

3.2 Kalıcı Zorluklar

Teknoloji Kullanımında Nesiller Arası Fark

Bu kazanımlara rağmen, bulgular teknoloji benimsemesinde kalıcı bir nesiller arası fark olduğunu ortaya koymaktadır. Robinson ve Calvo (2022), birçok yaşlı yetişkinin pasif kullanıcı olarak kaldığını, katılımlarını sesli aramalar veya televizyon yayını gibi temel işlevlerle sınırladığını ve böylece dijital araçların daha geniş potansiyelini kaçırdığını savunmaktadır.

Fiziksel ve Bilişsel Engeller

Görme, işitme ve ince motor kontrolünde yaşa bağlı düşüşler, dijital cihazların kullanılabilirliğini kısıtlamaya devam etmektedir (Marston vd., 2019). Ayrıca Chen ve Schulz (2020), düşük teknoloji öz yeterliliği ve geri dönüşü olmayan hatalar yapma korkusunun kaçınma davranışlarına katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Altyapısal ve Ekonomik Sınırlamalar

Rodriguez vd. (2020), geniş bant erişiminin eşitsiz kaldığını ve kırsal alanların önemli bağlantı zorluklarıyla karşı karşıya olduğunu vurgulamaktadır. Düşük gelirli yaşlı bireyler, cihaz ve hizmet aboneliklerinin yüksek maliyetleri nedeniyle orantısız bir şekilde etkilenmektedir.

3.3 Belirlenen En İyi Uygulamalar

Topluluk Tabanlı Eğitim Programları

Topluluk düzeyindeki girişimler güçlü bir etkinlik göstermiştir. Xie ve ark. (2020), küçük gruplu, uygulamalı eğitim oturumlarının yalnızca işlevsel becerileri değil, aynı zamanda sürdürülebilir teknoloji kullanımının temel bir belirleyicisi olan güven düzeylerini de geliştirdiğini göstermiştir. Bu programlar genellikle daha yavaş tempo, basitleştirilmiş dil ve görsel yardımcıları gibi yaşa duyarlı öğretim stratejileri kullanır.

Nesiller Arası Öğrenme Modelleri

Martinez ve Nicolescu (2021), yaşlı yetişkinleri daha genç mentorlarla eşleştirmenin başarısını belgelemiştir. Bu yaklaşım yalnızca beceri edinimini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda kuşaklar arası ilişkileri de teşvik eder ve bu da sosyal refahın iyileştirilmesine katkıda bulunur.

Kullanıcı Merkezli Teknoloji Tasarımı

Birçok çalışma, kapsayıcı tasarıma olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Li ve Zhang (2022), yaşlı kullanıcılardaki fiziksel ve bilişsel değişikliklere uyum sağlamak için daha büyük simgeler, sesle kontrol edilen arayüzler ve basitleştirilmiş gezinme yolları önermektedir. Bu tür tasarım iyileştirmelerinin hem benimsenme oranlarını hem de sürdürülebilir kullanımı arttırdığı gösterilmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, dijital okuryazarlığın yaşlı nüfusun yaşam kalitesini iyileştirmedeki çok yönlü rolünün altını çizmektedir. Bu sonuçlar, dijital yetkinliğin artık tamamlayıcı bir beceri değil, ileriki yaşamda sosyal katılım, sağlık yönetimi ve özerklik için temel bir gereklilik olduğu yönündeki literatürdeki artan fikir birliğiyle örtüşmektedir (Lee ve Coughlin, 2019; Robinson ve Calvo, 2022).

4.1 Bulguların Yorumlanması

Kanıtlar, dijital okuryazarlığın sosyal bağlantıyı güçlendirdiğini ve böylece yalnızlık ve izolasyon duygularını azalttığını göstermektedir. Bu, teknoloji tabanlı müdahalelerin özellikle yalnız veya ailelerinden uzakta yaşayan yaşlı yetişkinler arasında aidiyet duygusunu desteklediğini tespit eden Chen ve Schulz'un (2020) sistematik incelemesiyle tutarlıdır. Mevcut

bulgular, bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilen sosyal izolasyonun, hedefli dijital etkileşim stratejileriyle azaltılabileceği yönündeki argümanlara güç katmaktadır. Özellikle tele-sağlık alanındaki sağlıkla ilgili faydalar, dijital sağlık araçlarının yaşlı nüfus için dönüştürücü etkisini vurgulayan önceki araştırmaları desteklemektedir. Klein ve ark. (2020), dijital yeterliliğin sanal tıbbi hizmetlerin kullanımını doğrudan etkilediğini, koruyucu bakımı ve kronik hastalık yönetimini iyileştirdiğini belirtmiştir. Sentezimiz bu ilişkiyi doğrulayarak, dijital okuryazarlık programlarının yaşlanan nüfus için daha geniş halk sağlığı stratejilerine entegre edilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Bilişsel uyarım, genellikle göz ardı edilen bir fayda olarak ortaya çıkmaktadır. Brown ve Green (2021) gibi çalışmalar, yeni dijital beceriler öğrenmenin bir tür bilişsel eğitim işlevi gördüğünü ve hafızayı ve problem çözme yeteneklerini korumaya yardımcı olduğunu öne sürmektedir. Bu, yaşlılarda teknoloji kullanımının yalnızca işlevsel olduğu; aksine, entelektüel açıdan da zenginleştirici olabileceği şeklindeki klişeyi çürütmektedir.

4.2 Önceki Literatürle Karşılaştırma

Teknoloji kullanımındaki kuşak farkı, tekrar eden bir tema olmaya devam etmektedir. Cihazlara ve internet altyapısına erişimin artmasına rağmen, yaşlı yetişkinler genç gruplara kıyasla teknolojiyle daha sınırlı bir kapsamda etkileşimde bulunmaktadır (Marston vd., 2019). Bu gözlem, van Deursen ve Helsper'in (2020) yalnızca erişime değil, becerilere ve kullanım kalıplarına dayalı "ikinci seviye dijital uçurumun" devam ettiği yönündeki argümanını yansıtmaktadır.

Bu çalışmada belirlenen kuşaklararası öğrenme programları gibi müdahaleler, Martinez ve Nicolescu'nun (2021) daha önceki bulgularını yansıtmaktadır; bu bulgular, genç mentorların yaşlı öğrencilerle eşleştirilmesinin hem dijital becerileri hem de sosyal bağları geliştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, toplum temelli, uygulamalı atölyelerin başarısı, Xie vd.'nin (2020) yaşlıların hızına ve tercihlerine göre uyarlanmış öğrenme ortamlarının öğrenmeyi sürdürme oranlarını önemli ölçüde artırdığı sonucunu desteklemektedir.

4.3 Politika Sonuçları

Dijital okuryazarlığın kanıtlanmış faydaları göz önüne alındığında, politika müdahaleleri kısa süreli veya tek seferlik eğitim etkinliklerinin ötesine geçmelidir. Sürdürülebilir stratejiler şunları içerebilir:

1. Yaşam Boyu Öğrenme Çerçevelerine Entegrasyon – Yaşlı yetişkinler için dijital beceriler, sürekli beceri geliştirme fırsatları sağlayarak ulusal yaşam boyu öğrenme gündemlerine dahil edilmelidir (Robinson ve Calvo, 2022).
2. Kamu-Özel Sektör Ortaklıkları – Hükümet, STK'lar ve teknoloji firmaları arasındaki iş birliği, özellikle yetersiz hizmet alan kırsal alanlarda kaynak bulunabilirliğini ve program kapsamını iyileştirebilir (Rodriguez ve ark., 2020).
3. Kapsayıcı Teknoloji Tasarımı – Geliştiriciler, yaşlı kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılamak için daha büyük metin, sesli komutlar ve basitleştirilmiş gezinme gibi evrensel tasarım ilkelerini benimsemelidir (Li ve Zhang, 2022).
4. Sağlık Hizmetleri Entegrasyonu – Birinci basamak sağlık hizmeti sağlayıcıları, rutin ziyaretler sırasında hastaların dijital okuryazarlığını değerlendirebilir ve onları eğitim programlarına yönlendirerek sağlık ve teknoloji politikalarını birbirine bağlayabilir.

4.4 Sınırlamalar

Kanıt temelli güçlü olsa da, bazı sınırlamalar devam etmektedir. İlk olarak, müdahale çalışmalarının çoğu kısa vadeli sonuçlara odaklanmakta ve sürdürülebilir davranış değişikliğini

değerlendirmek için sınırlı uzunlamasına veriye sahiptir. İkinci olarak, yaşlı nüfus içinde bir heterojenlik söz konusudur; eğitim, gelir, sağlık durumu ve kültürel bağlamdaki farklılıklar, dijital okuryazarlık girişimlerinin hem benimsenmesini hem de etkisini etkileyebilir (Fernandez-Ardèvol ve Huber, 2019). Son olarak, kırsal bağlantı zorlukları yapısal bir engel olmaya devam etmekte ve belirli bölgelerde dijital çözümlerin ölçeklenebilirliğini sınırlamaktadır.

4.5 Gelecekteki Araştırma Yönleri

Gelecekteki araştırmalar, dijital okuryazarlığın faydalarının zaman içindeki kalıcılığını yakalamak için uzunlamasına tasarımlar benimsemelidir. Kültürel bağlamlar arasında karşılaştırmalı çalışmalar, sosyokültürel faktörlerin ileriki yaşamda teknoloji benimsenmesini nasıl etkilediğine ışık tutabilir. Ayrıca, gerontoloji, insan-bilgisayar etkileşimi ve kamu politikasını birleştiren daha disiplinlerarası araştırmalar, dijital uçurumu ele almak için daha bütünsel stratejiler üretebilir.

References

- Brown, M., & Green, T. (2021). The cognitive impact of digital engagement in older adults. *Gerontology and Geriatric Medicine*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.1177/23337214211027667>
- Chen, K., & Schulz, P. J. (2020). The effect of information communication technology interventions on reducing social isolation in the elderly: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 22(1), e19467. <https://doi.org/10.2196/19467>
- Emlet, C. A. (2020). Evidence of the digital divide among older adults: A reaction to the 2020 health and well-being landscape. *Journal of Aging & Social Policy*, 32(4–5), 450–464. <https://doi.org/10.1080/08959420.2020.1770036>
- Fernandez-Ardèvol, M., & Huber, L. (2019). Older people go mobile: The adoption of internet-enabled mobile phones in Europe. *Mobile Media & Communication*, 7(1), 131–149. <https://doi.org/10.1177/2050157918779951>
- Klein, B. C., et al. (2020). Telehealth and the COVID-19 pandemic: New technologies and new challenges. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(6), 957–962. <https://doi.org/10.1093/jamia/ocaa209>
- Lee, C., & Coughlin, J. F. (2019). Older adults' adoption of technology: An integrated approach to identifying determinants and barriers. *Journal of Product Innovation Management*, 36(3), 389–421. <https://doi.org/10.1111/jpim.12499>
- Li, X., & Zhang, W. (2022). Age-appropriate digital literacy training for older adults: Evidence from community interventions. *Educational Gerontology*, 48(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03601277.2021.2011024>
- Marston, H. R., et al. (2019). Digital inclusion and older adults: The role of digital literacy. *Gerontology*, 65(4), 379–388. <https://doi.org/10.1159/000490520>
- Martinez, P., & Nicolescu, R. (2021). Intergenerational learning and digital skills in the elderly: A European perspective. *Educational Gerontology*, 47(6), 255–268. <https://doi.org/10.1080/03601277.2021.1914570>
- Ng, W. (2018). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004>
- Robinson, L., & Calvo, R. A. (2022). Bridging the digital divide for older adults: Policy and practice implications. *Policy & Internet*, 14(1), 38–60. <https://doi.org/10.1002/poi3.264>

- Scheerder, A., van Deursen, A., & van Dijk, J. (2019). Determinants of Internet skills, uses and outcomes: A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- United Nations. (2019). *World population prospects 2019: Highlights*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs. https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_10KeyFindings.pdf
- van Deursen, A. J., & Helsper, E. J. (2020). Collateral benefits of Internet use: Explaining the diverse outcomes of engaging with the Internet. *New Media & Society*, 22(3), 496–514.
- Xie, B., et al. (2020). Enhancing digital literacy among older adults: Lessons from community-based training programs. *Educational Gerontology*, 46(4), 217–229. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1725300>
- Yilmaz, R., & Tekin, M. (2020). Digital literacy levels of adults: An analysis in terms of various variables. *Education and Information Technologies*, 25, 3585–3602. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10176-7>

**BAĞLAMA ÇALGISINDA GELENEKSEL ŞELPE YÖNTEMİ VE İCRA
TEKNİKLERİ**
TRADITIONAL ŞELPE METHOD AND PERFORMANCE TECHNIQUES IN
BAĞLAMA INSTRUMENT

Uğur GÜLLÜ
International Dublin University
ORCID ID: 0000-0003-0417-561X

ÖZET

Şelpe, bağlama çalgısında tezene (mızrap) kullanılmaksızın, doğrudan parmaklarla tellere temas edilerek gerçekleştirilen geleneksel bir icra tekniğidir. Bu yöntem, tarihsel olarak Orta Asya kökenli kopuz çalgısının icra anlayışının Anadolu bağlamasına yansımaları olarak kabul edilmekte; özellikle Alevi-Bektaşî, Türkmen ve Yörük müzik geleneklerinde yoğun olarak kullanılmaktadır.

Şelpe tekniğinde bağlama çalgısı sabit bir pozisyonda, genellikle icracının dizinin üzerinde hafif yatay biçimde konumlandırılır.

Sağ elde başparmak, işaret ve orta parmak aktif olarak kullanılarak tellere ritmik ve melodik vurular gerçekleştirilir. Bu teknik kapsamında; parmak çarpma, tırnakla çekme, arpej benzeri dokunuşlar ve ritmik taramalar öne çıkan uygulamalardır. Sol el ise yalnızca perde basmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda çeşitli süslemeler ve efektler (örneğin glissando, hammer-on, pull-off, vibrato) aracılığıyla sesin ifadesini zenginleştirir. Geleneksel şelpe icrası, melodik yapı ile ritmik yapının eşzamanlı bütünleştiği bir icra biçimidir ve bağlamaya hem telli çalgı hem de vürmalı çalgı karakteri kazandırır.

Bu tekniğin günümüze taşınmasında Talip Özkan, Erdal Erzincan, Erol Parlak gibi sanatçılar öncü roller üstlenmiş ve şelpe metodolojisinin sistematikleşmesine katkı sunmuşlardır. Şelpe, yalnızca bir icra biçimi değil; aynı zamanda Anadolu müzik geleneğinin çok katmanlı anlatım gücünü temsil eden otantik bir yorumlama biçimidir.

Anahtar Kelimeler: Şelpe, Bağlama, Geleneksel Müzik

ABSTRACT

Şelpe is a traditional performance technique in the bağlama instrument, executed without the use of a plectrum (tezene), by directly striking the strings with the fingers. Historically, this method is considered a reflection of the playing style of the Central Asian-origin kopuz instrument onto the Anatolian bağlama.

It is predominantly used within the musical traditions of Alevi-Bektaşî, Turkmen, and Yörük communities. In the şelpe technique, the bağlama is held in a stable position, usually resting horizontally on the performer's thigh. The right hand—particularly the thumb, index, and middle fingers—is actively used to strike the strings rhythmically and melodically.

Techniques such as finger tapping, nail plucking, arpeggio-like strokes, and rhythmic strumming are central to this style. The left hand is not limited to pressing frets; it also

enriches musical expression through various embellishments and effects (e.g., glissando, hammer-on, pull-off, vibrato). Traditional şelpe performance is characterized by the simultaneous integration of melodic and rhythmic structures, granting the bağlama the qualities of both a stringed and a percussive instrument.

Pioneering musicians such as Talip Özkan, Erdal Erzincan, and Erol Parlak have played a significant role in preserving and systematizing this technique. Şelpe represents not only a unique method of performance but also an authentic interpretative form that reflects the multi-layered expressive power of the Anatolian musical tradition.

Keywords: Şelpe, Bağlama, Traditional Music

Giriş

Bağlama, Türk halk müziğinin en yaygın ve köklü çalgılarından biri olup, hem çalım teknikleri hem de kültürel işlevselliği bakımından zengin bir geçmişe sahiptir. Bu çalgının icrasında kullanılan tekniklerden biri olan şelpe, tellere doğrudan parmaklarla temas edilerek sesin elde edildiği ve tezene kullanılmayan geleneksel bir yöntemdir.

Şelpe, sadece teknik bir tercih değil; aynı zamanda kültürel bir taşıyıcı ve ifade biçimi olarak da öne çıkar. Bu çalışmada, şelpe yönteminin tarihsel kökeni, geleneksel icra biçimleri ve günümüzdeki temsilcileri bağlamında detaylı bir inceleme sunulmaktadır.

Bağlama üzerindeki farklı çalım biçimleri, Türk halk müziğinin bölgesel çeşitliliğini ve kültürel dokusunu yansıtmaktadır. Şelpe tekniği, bu çeşitlilik içinde hem ritmik hem de melodik açıdan zengin bir ifade alanı sunmakta; bağlamayı sadece bir melodik çalgı olmaktan çıkararak aynı zamanda bir ritim çalgısı işlevi de kazandırmaktadır.

Bu yönüyle şelpe, halk müziğinde anlatım derinliğini artırmakta ve icracıya doğrudan temas yoluyla daha samimi, doğaçlamaya açık bir yorum alanı tanımaktadır. Bu geleneksel teknik, sözlü kültürle beslenen ve kuşaktan kuşağa aktarılan bir müzikal hafızanın önemli bir bileşeni olarak varlığını sürdürmektedir.

Şelpe Tekniğinin Tarihsel Kökeni ve Kültürel Bağlamı

Şelpe, bağlama çalgısında tezene kullanmaksızın, doğrudan parmaklarla tellere temas edilerek ses elde edilen geleneksel bir icra tekniğidir. Tarihsel kökeni Orta Asya'da kullanılan kopuz çalgısına dayandırılmakta ve bu teknik, Anadolu'nun Alevi-Bektaşî, Türkmen ve Yörük topluluklarında yüzyıllardır yaşatılmaktadır (Karakaya, 2019).

Şelpe, yalnızca teknik bir icra yöntemi olmayıp aynı zamanda toplumsal ritüellerde, inanca dayalı müzik formlarında ve sözlü kültür aktarımında önemli bir rol üstlenmektedir (Ceylan, 2024).

Bu tekniğin kültürel bağlamı, şelpenin işlevini yalnızca müzikal değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bir araç olarak da ele almamıza olanak tanır. Şelpe icrası, özellikle cem törenlerinde

ve dini-sosyal içerikli toplantılarda, bağlama çalgısının manevî gücünü pekiştiren bir unsur olarak kullanılır. Bu bağlamda, şelpe sadece bireysel bir müzikal ifade biçimi değil, aynı zamanda topluluğun ortak hafızasını temsil eden bir anlatım biçimidir. Toplumsal hafızada şelpe ile çalınan deyişler, nefesler ve ağıtlar; sadece estetik bir yapı değil, aynı zamanda tarihsel birer belge niteliği de taşır.

Ayrıca, şelpe tekniğinin kullanılmaya başlandığı dönemlerde sözlü müzik aktarımı ön planda olduğundan, bu teknikle icra edilen eserlerin ezgisel yapısı ve ritmik kalıpları da ustadan çırağa geçen doğrudan aktarım modeliyle korunmuş ve şekillenmiştir. Bu da, teknik üzerinde bölgesel ve bireysel çeşitliliği teşvik etmiştir. Özellikle kırsal kesimlerde bağlamanın öğretimi çoğunlukla kulaktan dolma yöntemlerle sürdüğü için, şelpe tekniği de özgün bir tavırla kuşaktan kuşağa aktarılmıştır.

Geleneksel Şelpe İcra Teknikleri ve Uygulama Biçimleri

Geleneksel Şelpe tekniği, sağ el parmaklarının (başparmak, işaret ve orta parmak) aktif kullanımıyla ritmik ve melodik seslerin elde edilmesini sağlar.

Vurma, çekme, tarama ve arpej benzeri teknikler Şelpenin temelini oluşturur (Parlak, 2001). Sol el ise yalnızca perde basma işlemiyle sınırlı kalmayıp, glissando, vibrato, hammer-on ve pull-off gibi tekniklerle melodik ifadeye katkı sağlar (Karakaya, 2019). Şelpe, bu yönüyle bağlama üzerinde hem melodik hem de vürmalı özellikler taşıyan çok boyutlu bir icra formu yaratır.

Ayrıca, şelpe tekniğinde icra edilen eserlerde poliritmik yapıların kullanımı, özellikle Alevi-Bektaşî müzik repertuarında belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu tekniksel zenginlik, şelpenin sadece geleneksel değil aynı zamanda çağdaş düzenlemelere de olanak tanıyan esnekliğini göstermektedir.

Farklı bölgelerde gelişen şelpe stilleri (örneğin Tunceli, Sivas ve Tokat yöreleri), bölgesel özelliklere göre farklı vuruş teknikleri ve tını anlayışları içermektedir. Bununla birlikte, bazı icracılar şelpe tekniğini armonik doku yaratmada da kullanmakta ve çok sesli bağlama düzenlemeleriyle şelpenin potansiyelini genişletmektedir.

Şelpe Geleneginin Temsilcileri ve Yöntemin Günümüze Taşınması

Şelpe tekniğinin modern dönemde sistematik hale getirilmesinde Talip Özkan, Erdal Erzincan ve Erol Parlak gibi sanatçılar öncü rol oynamıştır. Bu sanatçılar, hem sahne performanslarında hem de akademik çalışmalarda Şelpeyi tanıtarak geleneksel tekniklerin korunmasına katkı sunmuşlardır (Ceylan, 2024).

Erol Parlak'ın "El ile Bağlama Çalma Şelpe Tekniği Metodu I" adlı yayını bu anlamda önemli bir kaynak niteliği taşır (Parlak, 2001).

Bununla birlikte, konservatuvar eğitimlerinde şelpe tekniğinin metodolojik olarak ele alınması, bu tekniğin akademik çevrelerdeki geçerliliğini artırmış ve genç kuşak sanatçılar arasında yaygınlaşmasını sağlamıştır. Ayrıca dijital platformlar üzerinden yayımlanan ders videoları, notalar ve analizler sayesinde şelpe geleneği daha geniş bir dinleyici ve öğrenci kitlesine ulaşmaktadır.

Günümüzde şelpe tekniği, hem geleneksel repertuarın aktarımında hem de yeni bestelerin icrasında aktif olarak kullanılmakta; icracılar tarafından hem solo performanslarda hem de topluluk içi düzenlemelerde tercih edilmektedir. Bu bağlamda, şelpe artık sadece kültürel bir miras değil, aynı zamanda dinamik bir performans pratiği olarak da varlık göstermektedir.

Kaynakça

- Ceylan, S. (2024). *Şelpe Eğitimi İçin Kullanılan Kaynakların Eğitimci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 40.
<https://www.rumelide.com>
- Karakaya, B. (2019). *Bağlama Çalgısında El ile (Pençe) İcra Tekniklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parlak, E. (2001). *El ile Bağlama Çalma Şelpe Tekniği Metodu I*. Ankara: Erol Parlak Yayınları.
- Erdemir, S. (2017). *Türk Halk Müziğinde Bağlama ve Çalım Teknikleri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, M. (2018). *Anadolu'da Bağlama Çalma Teknikleri ve Şelpe Üzerine Bir İnceleme*. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 78, 45-60.
- Yılmaz, A. (2020). *Bağlama Çalgısında Parmak Teknikleri ve Bölgesel Farklılıklar*. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Doğan, R. (2015). *Türk Müziğinde Telli Çalgılar ve Teknikleri*. İstanbul: Klasik Yayınları.

**KÜRESEL PAZARLARA YEŞİL AÇILIM: ÇEVRESEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK
UYGULAMALARININ KOBİ ULUSLARARASILAŞMASINA ETKİSİ ÜZERİNE
KAVRAMSAL BİR İNCELEME**

A GREEN PATH TO GLOBAL MARKETS: A CONCEPTUAL ANALYSIS OF
ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY AND SME INTERNATIONALIZATION

Lecturer Dr. Hasan HARMANCI

Düzce Üniversitesi, Akçakoca Bey Siyasal Bilgiler Fakültesi, İktisat Bölümü,
Akçakoca, Düzce

ORCID ID: 0000-0002-5852-2667

ÖZET

Çevresel sorunların küresel ölçekte giderek daha görünür hâle gelmesi, sürdürülebilirlik kavramını yalnızca çevre politikalarının değil, aynı zamanda işletme stratejilerinin de merkezine yerleştirmiştir. Bu bağlamda, çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları literatürde büyük ölçekli şirketler üzerinden sıkça ele alınırken, ülke ekonomilerinin %95'inden fazlasını oluşturan ve ekonomik sistemlerin temel aktörlerinden biri olan küçük ve orta ölçekli işletmelerin (KOBİ) bu dönüşüm sürecindeki yeri ve etkisi görece sınırlı şekilde tartışılmıştır. Özellikle KOBİ'lerin uluslararasılaşma süreçleri ile çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları arasındaki olası ilişkiler, literatürde henüz yeterince tartışılmamış önemli bir boşluğu işaret etmektedir. Bu kavramsal çalışma, söz konusu ilişkiyi kuramsal temelde ele almayı amaçlamakta ve farklı teorik yaklaşımlar üzerinden çok boyutlu bir değerlendirme sunmaktadır. Kaynak Temelli Görüş, çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarını firmaya özgü, nadir ve stratejik kaynaklar olarak ele alırken, KOBİ'ler hem sınırlı kaynakları hem de kısıtlı yetenekleri ile büyük şirketlerden ayrılmaktadır. Bu bağlamda, yeşil inovasyon, çevre dostu üretim süreçleri ve çevre sertifikaları gibi unsurlar, KOBİ'lerin uluslararası pazarlarda farklılaşmasını ve rekabet avantajı elde etmesini sağlayabilecek potansiyel kaynaklar olarak ön plana çıkabilmektedir. Dinamik Yetenekler Teorisi, Kaynak Temelli Görüş ile bağlantılı olarak, KOBİ'lerin çevresel değişimlere karşı algılama, uyum sağlama ve dönüşüm gerçekleştirme yeteneklerine odaklanır; bu yetenekler, özellikle çevre regülasyonlarına yanıt verme ve çevresel duyarlılığı yüksek pazarlarda rekabet edebilme açısından kritik olabilmektedir. Kurumsal Teori, ülkelerdeki düzenleyici, normatif ve bilişsel baskıların KOBİ'lerin çevresel stratejiler geliştirme biçimlerini şekillendirdiğini öne sürer; bu nedenle, gelişmiş pazarlarda kurumsal meşruiyet, hem sürdürülebilirlik uygulamaları hem de pazar erişimi açısından kritik bir gereklilik hâline gelebilmektedir. Paydaş Teorisi ise çevresel sorumlulukların, müşteriler, tedarikçiler, kamu kurumları ve STK'lar gibi çok çeşitli paydaşlarla olan ilişkileri nasıl etkileyebileceğine odaklanır. Bu ilişkilerin güçlenmesi, KOBİ'lerin uluslararası piyasalara entegrasyonunu kolaylaştırabilir. Bu çalışma, yukarıda özetlenen teorik yaklaşımlar ışığında çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının KOBİ uluslararasılaşması üzerindeki etkilerini kavramsal bir bakış açısıyla tartışmaktadır. Bu bağlamda, çevresel sürdürülebilirliği yalnızca bir maliyet ya da uyum sorunu olarak değil, aynı zamanda stratejik bir dışa açılma aracı olarak değerlendirme gereğine işaret etmektedir.

Çalışma, gelecekte yapılacak ampirik araştırmalara zemin hazırlamanın yanı sıra, politika yapıcılar ve ilgili kurumlar açısından da yol gösterici öneriler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: KOBİ uluslararasılaşması, Çevresel sürdürülebilirlik, Kaynak Temelli Görüş, Dinamik Yetenekler Teori, Kurumsal Teori, Paydaş Teorisi

ABSTRACT

The growing prominence of environmental challenges on a global scale has brought sustainability to the forefront, not only in environmental policymaking but also in the core strategies of businesses. While existing literature often focuses on environmental sustainability practices among large corporations, the role and impact of small and medium-sized enterprises (SMEs), which make up over 95% of economies and serve as foundational actors in economic systems, remain relatively overlooked in this transformative process. Notably, the potential link between SMEs' internationalization and their environmental sustainability efforts marks an underexplored yet increasingly relevant area of inquiry in the existing research. This conceptual study seeks to address this gap by offering a theoretically grounded and multidimensional discussion of the relationship between environmental sustainability and SME internationalization. Drawing on key theoretical lenses, the study highlights several interrelated dynamics. The Resource-Based View (RBV) frames environmental sustainability practices as valuable, rare, inimitable and non-substitutable resources. Given their limited capabilities and constrained access to strategic assets, SMEs differ significantly from larger firms. Yet, practices such as green innovation, eco-friendly production, and environmental certification may serve as key differentiators, enabling SMEs to gain competitive advantages in international markets. In connection with the RBV, Dynamic Capabilities Theory explores how SMEs can develop the capacity to sense, seize, and reconfigure in response to environmental changes, despite resource limitations. Such capabilities may prove essential for adapting to evolving regulations and meeting the heightened environmental expectations of global markets. Institutional Theory, on the other hand, emphasizes how regulatory, normative, and cognitive pressures across countries shape SME strategies. For SMEs seeking to enter developed markets, meeting institutional expectations becomes not only a regulatory obligation but also a path toward gaining legitimacy. Meanwhile, Stakeholder Theory underscores the importance of responding to the environmental concerns of a broad range of actors, including customers, suppliers, governments, and NGOs, highlighting how robust stakeholder relationships can support SMEs' global integration. By engaging with these theoretical perspectives, this study positions environmental sustainability not merely as a regulatory hurdle or cost factor, but as a strategic enabler of internationalization for SMEs. It offers a conceptual foundation for future empirical research and proposes actionable insights for policymakers and related institutions aiming to support SMEs in aligning sustainability with global competitiveness.

Keywords: SME internationalization, Environmental sustainability, Resource-Based View, Dynamic capabilities, Institutional Theory, Stakeholder Theory

GİRİŞ

Küresel ölçekte çevresel sorunların giderek artan etkisi, sürdürülebilirlik kavramını yalnızca çevre politikalarının değil, aynı zamanda işletme stratejilerinin de merkezine yerleştirmiştir (Thun vd., 2024). Firmalar rekabetçilik, meşruluk kazanma ve ekolojik sorumluluk gibi motivasyonlarla çevresel duyarlılığa sahip olabilirken (Bansal & Roth, 2000), karbon emisyonları, kaynak tükenmesi ve iklim değişikliği gibi sorunlar karşısında, firmaların çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarını benimsemesi günümüzde kaçınılmaz hâle gelmiştir (Calvin vd., 2023). Bu bağlamda, firmalar yalnızca çevresel ya da sosyal sorumlulukla değil, aynı zamanda rekabet gücünü artırma, krizlere karşı dayanıklılık sağlama ve uzun vadeli değer yaratma amacıyla da sürdürülebilirlik uygulamalarına yönelmektedir (Sedovs vd., 2025). Üretim sektöründe faaliyet gösteren lider firmalara odaklanan bir çalışma, çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının iş stratejilerine entegre edilmesiyle enerji tüketimi, sera gazı emisyonları, atık ve su yönetimi performanslarında doğrudan iyileşme sağlandığını göstermektedir (Gazzola vd., 2024). Ayrıca, sürdürülebilirlik uygulamalarının stratejik düzeyde benimsenmesi, özellikle uluslararası faaliyet gösteren işletmelerin rekabet stratejileri açısından belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Nguyen & Kanbach (2024) sürdürülebilirlik uygulamalarının kurumsal stratejilere entegrasyonunun firmalara rekabet avantajı sağladığını, verimliliği artırdığını, inovasyonu teşvik ettiğini ve küresel iş birlikleri yoluyla kurumsal dayanıklılığı güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, firma dönüşümü aşamasından “pazar dönüştürme” aşamasına geçiş yapan firmaların artık yalnızca sürdürülebilirliği benimsemekle kalmayıp, pazar dinamiklerini dönüştürerek sektörel liderliğe ulaştıkları da belirtilmektedir (Hoffman, 2018).

Son yıllarda literatürde hızla artan sürdürülebilirlik çalışmalarına rağmen, çevresel sürdürülebilirlik odaklı araştırmaların büyük bir bölümü genellikle çok uluslu ve büyük ölçekli firmaların stratejileri, çevresel performansları ve rekabet avantajları üzerine yoğunlaşmıştır (Martin-Tapia vd., 2008; Passaro vd., 2023). Diğer taraftan, dünya genelinde işletmelerin %90’ından fazlasını oluşturan küçük ve orta ölçekli işletmeler (KOBİ’ler), istihdamın yaklaşık %60’ına katkı sağlayarak, hem ekonomik yapıdaki ağırlıkları hem de tedarik zincirlerindeki işlevleri açısından uluslararası ticarete önemli bir rol oynamaktadırlar (World Bank, 2023). KOBİ’lerin, çok uluslu büyük işletmelerin yalnızca ölçek olarak küçültülmüş versiyonları olmadığı ve kendilerine özgü dinamiklere sahip oldukları dikkate alındığında (Coviello & McAuley, 1999; Paul vd., 2017), mevcut çalışmaların bulgularının ve çıkarımlarının doğrudan KOBİ’lere uygulanması yetersiz ve sınırlı kalmaktadır.

Ancak bu sınırlılığa rağmen, 2015 Paris Anlaşması sonrasında KOBİ’lerin yeşil dönüşüme entegrasyonu politika önceliği hâline gelmiş, bu işletmeler sürdürülebilir kalkınmanın itici gücü olarak görülmeye başlanmıştır (OECD, 2025). KOBİ’lerin çevresel etkisinin büyüklüğü ve yeşil çözümler üretme potansiyeli, onları çevresel sürdürülebilirlik gündeminin merkezine yerleştirmiştir. Örneğin, her bir KOBİ’nin çevresel etkisi sınırlı olsa da, toplamda Avrupa’daki endüstriyel kirliliğin %60’ından fazlasından sorumlu olmaları, bu işletmelerin

özellikle kaynak tüketimi, kirlilik ve atık üretimi açısından önemli bir rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır (Koirala, 2019). Öte yandan, yeşil uygulamaların benimsenmesi yalnızca çevresel etkilerle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda KOBİ'lerin uluslararası pazarlara erişimini, itibarını ve rekabetçiliğini de doğrudan etkilemektedir. Ancak, KOBİ'lerin sınırlı kaynaklarına rağmen çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları geliştirme çabaları artış göstermekte olsa da (Hossain vd., 2025), bu uygulamaların uluslararasılaşma stratejileriyle nasıl ilişkilendiği, hâlâ yeterince araştırılmamış önemli bir boşluk olarak varlığını sürdürmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlayarak, KOBİ'lerin sınırlı kaynaklarla yürüttüğü çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının uluslararasılaşma stratejileriyle nasıl ilişkilendiğini teorik düzeyde ele almakta ve bu ilişkiyi açıklamak üzere dört farklı kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamda, Kaynak Temelli Görüş, Dinamik Yetenekler Teorisi, Kurumsal Teori ve Paydaş Teorisi temel alınarak çok boyutlu bir kuramsal değerlendirme yapılmaktadır. Böylelikle, KOBİ'lerin çevresel sürdürülebilirlik ve uluslararasılaşma süreçleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik özgün bir bakış sunmakta ve literatürdeki kuramsal boşluğun doldurulmasına katkı vermeyi amaçlamaktadır.

ÇEVRESEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK VE ULUSLARARASILAŞMAYA TEORİK YAKLAŞIMLAR

Gelişen küresel çevre gündemi, işletmelerin sürdürülebilirlik stratejilerini yalnızca etik bir sorumluluk değil, aynı zamanda rekabetçi bir zorunluluk olarak değerlendirmesini beraberinde getirmektedir. Bu durum, özellikle KOBİ'lerin uluslararasılaşmaları açısından çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının stratejik önemini artırmaktadır. Ancak bu uygulamaların uluslararasılaşma süreçleri üzerindeki etkisini derinlemesine kavrayabilmek, öncelikle sağlam bir teorik analizi gerektirmektedir. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında dört temel teori, Kaynak Temelli Görüş, Dinamik Yetenekler Teorisi, Kurumsal Teori ve Paydaş Teorisi, ışığında KOBİ'lerin çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının uluslararasılaşma üzerindeki potansiyel etkileri kavramsal olarak tartışılmaktadır. Bu teoriler, hem firma içi dinamikleri hem de dış çevresel baskıları dikkate alarak çok boyutlu bir analiz imkânı sunmaktadır.

Kaynak Temelli Görüş

Kaynak Temelli Görüş (Resource-Based View), işletmelerin sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmesinde içsel kaynak ve kabiliyetlerin belirleyici olduğunu savunan stratejik bir yaklaşımdır (Barney, 1991). Mevcut uluslararası işletmecilik literatüründe geliştirilen modellerde (örneğin, içselleştirme teorisi, ürün yaşam döngüsü gibi) firmaların uluslararasılaşma süreçleri genellikle dışsal faktörlere dayandırılırken, Kaynak Temelli Yaklaşım ise insan sermayesi, bilgi, teknoloji ve ağlar gibi içsel kaynakların rekabet avantajı yaratmadaki belirleyici rolünü vurgular (Kaur & Kumar, 2024).

Küçük işletmelerin farklı özellikleri ve faaliyet gösterdikleri ortamların heterojenliği dikkate alındığında, uluslararasılaşma için gerekli olan kritik kaynakları tanımlamak ve

değerlendirmek önemli zorluklar içermektedir (Ruzzier vd., 2006). Örneğin, Barney (1991), bir kaynağın rekabet avantajı sağlayabilmesi için değerli, nadir, taklit edilmesi zor ve ikame edilemez olması gerektiğini savunurken; Grant (1991) ise kaynakların dayanıklılık, şeffaflık, aktarılabilirlik ve çoğaltılabilirlik gibi özellikler taşıması gerektiğini vurgulamıştır. Sahip olunan kaynakların özellikleri ne olursa olsun, KOBİ'lerin uluslararasılaşmasına yönelik en önemli eleştirilerden biri, bu işletmelerin büyük firmalara kıyasla daha sınırlı finansal ve yönetsel kaynaklara sahip olmaları nedeniyle, yabancı pazarlara giriş yapma ve bu pazarlarda faaliyetlerini sürdürebilme kapasitelerinin kısıtlı olmasıdır (Lu & Beamish, 2001; Ribau vd., 2018). Diğer yandan, kaynak temelli görüş; dinamik kabiliyetler ve kurumsal teori gibi yaklaşımlarla birlikte ele alındığında, KOBİ'lerin uluslararasılaşma sürecinde hangi pazarlara açılacakları, nasıl rekabet edecekleri ve hangi kaynakları geliştirmeleri gerektiği gibi stratejik kararları alırken yararlanabilecekleri önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır (Kaur & Kumar, 2024).

Çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları bu bağlamda değerlendirildiğinde, işletmenin içsel kaynak yapısına entegre edildiğinde stratejik bir değer yaratma potansiyeline sahiptir. Örneğin, firmaların yeşil ürün inovasyonu, çevre dostu üretim sistemleri ve enerji verimliliği gibi uygulamaları benimsemeleri, Kaynak Temelli Görüş çerçevesinde sürdürülebilir rekabet avantajı sağlayan nadir ve taklit edilmesi zor kaynaklar olarak değerlendirilmektedir (Jelinek & Bergey, 2013). Ayrıca, ISO 14001 çevresel yönetim sistemleri ile atık yönetimi ve yeşil hizmet odaklı dönüşüm uygulamaları, üretim firmalarının kaynak yeteneklerini geliştirerek sürdürülebilir performans sağlamalarına katkıda bulunabilmektedir (Oyelakin vd., 2025). Bu bakımdan, çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının benimsenmesi, KOBİ'ler özelinde düşünüldüğünde, kaynak temelli görüşte bazı ikili dinamikleri ortaya koyar. Bir yandan KOBİ'ler sınırlı finansal sermaye, teknik altyapı ve nitelikli insan kaynağı nedeniyle çevresel sürdürülebilirlik yatırımlarını gerçekleştirmekte büyük işletmelere göre daha kırılgan bir konumda yer alırlar. Bu durum, çevre dostu teknolojilere geçişteki maliyet yükünü ve yönetsel kapasite eksikliğini beraberinde getirebilir. Öte yandan, KOBİ'ler daha yalın organizasyonel yapılara sahip olduklarından, değişim süreçlerine daha hızlı adapte olabilir, hızlı karar alma süreçleriyle yenilikçi çözümleri daha kısa sürede hayata geçirebilirler. Bu bağlamda, çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları, KOBİ'lerin hem iç pazarda hem de uluslararası pazarlarda stratejik avantaj elde etmelerine katkı sunabilecek bir araç olarak değerlendirilebilir. Özellikle gelişmiş pazarlarda faaliyet göstermek isteyen KOBİ'ler için, çevre dostu uygulamalar ve sürdürülebilirlik odaklı stratejiler, işletmenin operasyonel, ekonomik ve çevresel performansını artırarak önemli bir rekabet avantajı sağlamaktadır (Khoja vd., 2022).

Kaynak Temelli Görüş yaklaşımı, çevresel sürdürülebilirlik faaliyetlerinin yalnızca içsel kaynaklar olarak değerlendirilmesini değil, aynı zamanda bu kaynakların taklit edilmesi zor, benzersiz yapılar hâline getirilmesini gerekli kılar (Barney, 1991). Bu doğrultuda, çevreci uygulamaların firma kültürü ile bütünleşmesi ve kurumsal vizyon ile değerlerle uyumlu hâle getirilmesi, bu kaynakların sürdürülebilir rekabet avantajı yaratma potansiyelini önemli

ölçüde artırmaktadır (Jing & Brychko, 2024). Böylece, sürdürülebilirlik faaliyetleri yalnızca teknik uygulamalar olmanın ötesinde, firma içinde kültürel değerler ve öğrenen organizasyon yapılarıyla desteklenen stratejik yetkinlikler olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, Kaynak Temelli Görüş bağlamında çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları, KOBİ'ler açısından yalnızca çevresel yükümlülükleri yerine getirmeye yönelik bir maliyet unsuru değil, aynı zamanda firma içi kaynakların stratejik yetkinliklere dönüştürülmesi bakımından önemli bir fırsat sunmaktadır. Sınırlı kaynaklar ve kısıtlı kabiliyetlerine rağmen, çevreci uygulamaları kültürel yapı, öğrenme kabiliyeti ve organizasyonel süreçlerle bütünleştirebilen KOBİ'ler, uluslararasılaşma süreçlerinde daha kalıcı rekabet avantajı elde edebilirler. Bu bağlamda çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları, Kaynak Temelli Görüş'ün öne çıkardığı nadir, değerli ve taklit edilmesi zor içsel kaynakların bir parçası olarak, KOBİ'lerin uluslararasılaşma stratejilerinde değer yaratan, korunabilir ve pazardan pazara aktarılabilir stratejik bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Dinamik Yetenekler Teorisi

Dinamik Yetenekler Teorisi (Dynamic Capabilities Theory), firmaların hızla değişen çevresel koşullara yanıt verebilme ve bu koşulları avantaja dönüştürebilme kapasitelerini açıklamaya yönelik bir kuramsal çerçevedir (Teece vd., 1997). Bu yaklaşım, firmaların yalnızca mevcut kaynaklarına değil, aynı zamanda bu kaynaklarını değişen çevresel ve piyasa koşullarına uyum sağlamak amacıyla yeniden yapılandırma, entegre etme ve dönüştürme yeteneklerine odaklanarak, yenilik kapasitesini artırma ve sürdürülebilir rekabet avantajı elde etme potansiyelini vurgulamaktadır (Sousa & Mmadubuko, 2025). Teece (2007) dinamik yetenekleri genellikle üç temel süreç üzerinden açıklamaktadır: Çevresel fırsat ve tehditlerin tanımlanmasını içeren algılama (sensing), bu fırsatlara yönelik kaynak tahsisi ve strateji geliştirmeyi kapsayan fırsatları değerlendirme (seizing) ve mevcut kaynak ile yeteneklerin yeniden yapılandırılmasına dayanan dönüşüm (transforming). Bu süreçlerin, çevresel değişimlerin belirsizlik yarattığı ortamlarda işletmelere stratejik esneklik kazandırma potansiyeline sahip olduğu öne sürülmektedir.

KOBİ'lerin uluslararasılaşması bağlamında değerlendirildiğinde, dinamik yetenekler hem çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarına hem de dış pazarlara açılım stratejilerine yön verebilecek temel bir yapı sunmaktadır. Dinamik Yeteneklere sahip KOBİ'ler uluslararasılaşma sürecinde yabancı pazar bilgilerini öğrenme, değişen koşullara göre kaynaklarını esnek şekilde uyarlama ve stratejik ilişki ağları kurarak pazara giriş engellerini aşma yetenekleri sayesinde rekabet avantajı elde edebilirler (Sousa & Mmadubuko, 2025). Zahoor vd. (2020), kaynak temelli görüşü ve dinamik yetenekler teorisini işbirliğine dayalı uluslararasılaşma konsepti altında birleştirerek, uluslararası ağların değerli, nadir ve taklidi zor kaynaklar olduğunu ve dinamik yetenekler açısından da uluslararasılaşma hızını artırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca, Doğuştan Küresel KOBİ'ler açısından Dinamik Yetenekler Yaklaşımı, yöneticilerin bireysel özellikleri, örgütsel süreçler ve yapısal faktörler yoluyla fırsatları algılama, değerlendirme ve kaynakları yeniden yapılandırma becerilerini

açıklayarak, bu firmaların hızlı ve etkili biçimde uluslararasılaşmalarını mümkün kılmaktadır (Chebbi vd., 2023).

KOBİ'lerin çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarını benimsemeleri, yalnızca çevresel kaygılarla değil, aynı zamanda stratejik bir dönüşüm ihtiyacıyla da yakından ilişkilidir. Günümüzde artan çevre regülasyonları, yeşil tedarik zinciri baskıları ve çevre bilinci yüksek tüketici talepleri, firmaları sürdürülebilir üretim modellerine yönelmeye zorlamaktadır (Lestari vd., 2021; Pillai vd., 2024). Bu dönüşüm sürecinde dinamik yetenekler, işletmelere dış çevredeki çevresel tehdit ve fırsatları *algılama*, bu tehditleri ve fırsatları *değerlendirerek* stratejiler geliştirme ve örgütsel düzeyde *dönüşümü* başlatma kapasitesi kazandırabilir. Örneğin, yeni karbon düzenlemelerini öngörebilmek, yeşil ürün inovasyonuna yatırım yapmak ya da sürdürülebilirlikten sorumlu özel birimlerin kurulmasını sağlamak gibi adımlar, firmaların çevresel değişime proaktif biçimde yanıt vermelerine olanak tanır. Böylece dinamik yetenekler, KOBİ'lerin sadece uyum sağlamasını değil, aynı zamanda çevresel sürdürülebilirliği rekabet avantajına dönüştürmesini mümkün kılar.

KOBİ'ler çoğunlukla sınırlı finansal ve teknik kapasiteye sahip olmakla birlikte, yalın örgütsel yapıları ve hızlı karar alma süreçleri sayesinde bu üç aşamalı dinamik süreci daha hızlı ve etkin biçimde uygulayabilirler. Örneğin, Avrupa Birliği pazarına ihracat yapmayı hedefleyen bir KOBİ, Sınırdaki Karbon Düzenleme Mekanizması sonucu uygulamaya giren yeni standartları algılayarak (sensing), üretim süreçlerinde yenilenebilir enerji kullanımına geçiş yapabilir (seizing) ve tedarik zinciri ilişkilerini daha çevreci iş ortaklarıyla yeniden şekillendirebilir (transforming). Bu tür stratejik dönüşümler, KOBİ'lerin yalnızca sürdürülebilirlik gerekliliklerini karşılamalarını değil, aynı zamanda uluslararası pazarlarda farklılaşarak rekabet avantajı elde etmelerini sağlayabilir. Bunlara ek olarak, dinamik yetenekler perspektifi, örgütsel öğrenme, bilgi yönetimi ve sürekli yenilenme gibi süreçleri de kapsar. KOBİ'ler, dış çevreden gelen çevre odaklı bilgileri içselleştirerek yeşil inovasyon kapasitelerini güçlendirebilirler ve bu sayede yeni pazarlarda çevresel duyarlılıkla şekillenen değer önerileri geliştirebilirler (Beuter Júnior vd., 2019; Wang vd., 2022). Bu durum, firmaların yalnızca mevcut pazar dinamiklerine uyum sağlamalarını değil, aynı zamanda sürdürülebilirlik odaklı bir rekabet üstünlüğü yaratmalarını da mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak, Dinamik Yetenekler Teorisi, Kaynak Temelli Görüş ile birlikte çevresel sürdürülebilirliğe uyum sağlayabilen ve bu süreci stratejik bir avantaja dönüştürebilen KOBİ'lerin uluslararasılaşma yolculuğunda kritik bir kaldıraç görevi üstlenebilir. Bu teori, sürdürülebilirliği yalnızca yerine getirilmesi gereken bir yükümlülük olarak değil, aynı zamanda stratejik bir yetkinlik alanı ve rekabet avantajı kaynağı olarak ele almaktadır. Bu bakış açısıyla çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları, dinamik yeteneklerin geliştirilmesiyle bütünleştğinde, KOBİ'lerin uluslararası pazarlarda hem çevresel belirsizliklere karşı daha dayanıklı hâle gelmelerini hem de değişen koşullara hızlı ve esnek biçimde uyum sağlamalarını mümkün kılan kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Kurumsal Teori

Kurumsal teori, firmaların stratejik davranışlarının yalnızca ekonomik gerekçelerle değil, aynı zamanda kültürel normlar ve düzenleyici yapıların oluşturduğu çok katmanlı kurumsal çevrenin etkisiyle şekillendiğini öne süren bir teorik yaklaşımdır (Hitt, 2016). Bu çerçevede North (1990), kurumları bireyler tarafından oluşturulan ve ekonomik, politik ve toplumsal etkileşimleri yönlendiren hem resmî kurallar hem de gayriresmî normlardan oluşan yapılar olarak tanımlayarak, ekonomik aktörlerin fırsat algılarını ve stratejik yönelimlerini şekillendiren kurumsal bağlamın önemini vurgulamıştır.

KOBİ'ler, uluslararasılaşma süreçlerinde dış pazarlara açıldıklarında, yalnızca rekabet avantajı elde etmekle kalmayıp, aynı zamanda hedef ülkelerdeki kurumsal beklentilere de uyum sağlamak zorundadırlar. Kurumsal teoriye göre bu uyum, firmaların dış pazarlarda meşruiyet kazanmaları, paydaşlarla güven ilişkisi kurmaları ve düzenleyici riskleri minimize etmeleri açısından kritik önemdedir (Kostova vd., 2008). Gelişmekte olan ülke KOBİ'leri için bu durum daha da belirgin hâle gelmektedir; zira bu firmalar çoğunlukla kendi ülkelerindeki gevşek kurumsal yapılardan, gelişmiş pazarlardaki daha sıkı çevresel ve sosyal standartlara geçiş yapmak durumunda kalmaktadırlar (Meyer & Peng, 2016). Bu geçiş, yalnızca operasyonel bir adaptasyonla kalmayıp, aynı zamanda kurumsal meşruiyetin yeniden inşasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, KOBİ'lerin uluslararasılaşma sürecinde karşılaştıkları kurumsal fırsat ve engeller, stratejik kararlarını ve pazara giriş biçimlerini doğrudan etkilemektedir (Korsakienė vd., 2015).

Kurumsal ortamlar, bir yandan finansmana erişim, Ar-Ge ağları ve şeffaf düzenleyici çerçeveler gibi kurumsal destek mekanizmaları aracılığıyla KOBİ'lerin yenilikçilik kapasitesini ve küresel rekabet gücünü artırabilir (Gunawan vd., 2016). Diğer taraftan, bürokratik verimsizlikler, yolsuzluk ve fikrî mülkiyet haklarının zayıf korunması gibi kurumsal boşluklar belirsizlik yaratarak işlem maliyetlerini artırmakta ve KOBİ'lerin uluslararasılaşmasını olumsuz etkilemektedir (LiPuma vd., 2013; Puffer vd., 2010). Dolayısıyla kurumsal teori, kurumların başta gelişmekte olan ülke KOBİ'lerinin uluslararasılaşma örüntülerini şekillendirmede hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici roller üstlendiğinin altını çizmektedir.

Bu bağlamda ele alındığında çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları, KOBİ'lerin farklı kurumsal ortamlarda meşruiyet kazanma ve uluslararasılaşma süreçlerini kolaylaştırma arayışlarında stratejik bir araç olarak ön plana çıkmaktadır. Özellikle çevresel düzenlemelerin daha katı ve beklentilerin yüksek olduğu gelişmiş pazarlarda, çevre dostu üretim sistemleri, sürdürülebilir tedarik zinciri uygulamaları ve yeşil sertifikasyonlar gibi unsurlar yalnızca çevreye duyarlılığın değil, aynı zamanda kurumsal uyumun ve sosyal kabulün bir göstergesi hâline gelebilmektedir (Aguilera vd., 2007; Delmas & Toffel, 2008). Bu tür kurumsal sosyal sorumluluk uygulamalarını benimseyen KOBİ'ler, yalnızca yasal yükümlülükleri yerine getirmekle kalmayıp, aynı zamanda uluslararası iş birliklerine daha kolay entegre olmakta,

paydaş güvenini kazanmakta ve hedef pazarlarda uzun vadeli meşruiyet oluşturabilmektedirler (Bansal & Roth, 2000; Rivera-Santos vd., 2012).

Kurumsal teori, çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının işletmeler tarafından nasıl algılandığını ve hayata geçirildiğiyle de ilgilidir. Buna göre firmalar düzenleyici, normatif ve bilişsel kurumsal baskılarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Scott, 1995). Düzenleyici baskılar; çevre yasaları, karbon emisyon sınırları ve yeşil sertifikasyon gibi yasal yükümlülükleri içerirken, normatif baskılar ise çevreye duyarlı tüketici beklentileri, sektör standartları ve kurumsal sosyal sorumluluk anlayışıyla şekillenmektedir. Öte yandan, bilişsel baskılar, çevresel sürdürülebilirliğin işletme pratiği içinde “doğal” ve “meşru” bir davranış biçimi olarak görülmesini ifade eder. KOBİ’lerin bu kurumsal baskılara verdikleri yanıtlar, faaliyet gösterdikleri ya da girmeyi hedefledikleri pazarların kurumsal yapısına göre şekillenmektedir. Gelişmekte olan pazarlarda, kurumsal altyapıların zayıflığıyla beraber (Puffer vd., 2010), çevresel düzenlemelerin gevşekliği, çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının gelişimini sınırlayabilir. Bu tür ortamlarda çevresel stratejiler çoğunlukla gönüllülük temelli ya da dışsal ortak baskıyla şekillenmektedir (Jamali & Karam, 2018). Diğer taraftan, gelişmiş pazarlarda, kurumsal standartların yüksekliği, sıkı regülasyonlar ve güçlü normatif beklentiler doğrultusunda çevresel sürdürülebilirlik, yalnızca uyum değil aynı zamanda bir rekabet koşulu olarak öne çıkmaktadır (Delmas & Toffel, 2008; Porter & Linde, 1995). Bu tür pazarlarda faaliyet göstermek isteyen KOBİ’ler için çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının benimsenmesi, hem yasal zorunluluk hem de pazar erişimi için stratejik bir gereklilik hâline gelmektedir (Bansal & Roth, 2000; Testa vd., 2018). Dolayısıyla çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları, KOBİ’lerin yalnızca içsel değerleriyle değil, aynı zamanda faaliyet gösterecekleri pazarların kurumsal karmaşıklığı ve olgunluk düzeyiyle yakından ilişkilidir ve kurumsal teori bu açıdan oldukça önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır.

Paydaş Teorisi

Paydaş Teorisi (Stakeholder Theory), bir işletmenin başarısının yalnızca hissedarlarının çıkarlarını maksimize etmekle değil, aynı zamanda faaliyetlerinden etkilenen tüm paydaşların beklentilerine duyarlı hareket etmesiyle sağlanabileceğini savunur (Freeman, 1984). Paydaş teorisine göre, firmalar yalnızca ekonomik aktörler olarak değil, aynı zamanda sosyal sistemlerin bir parçası olarak değerlendirilmelidir (Valentinov, 2024). Bu bağlamda; müşteriler, tedarikçiler, çalışanlar, sivil toplum kuruluşları, yerel halk ve kamu otoriteleri gibi çok çeşitli paydaş gruplarıyla kurulan etkileşimler, firmanın uzun vadeli performansı ve toplumsal meşruiyeti açısından stratejik öneme sahiptir (Awa vd., 2024; Góes vd., 2023).

Çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları, bu çok yönlü paydaş ilişkilerinin yönetiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Buna göre Paydaş teorisi doğrultusunda hareket eden firmalar, çevresel sürdürülebilirlik konusunda proaktif kurumsal sosyal sorumluluk uygulamalarını benimseyerek, çevresel inovasyonlar, sürdürülebilir iş modelleri ve uzun vadeli çevre stratejileri geliştirirler (Awa vd., 2024). Böylece, çevreye yapılan yatırımlar zincirleme etki ile sadece çevreci paydaşları değil, aynı zamanda müşteriler, yatırımcılar ve

çalışanlar gibi tüm paydaşları olumlu etkileyebilir. Ayrıca, paydaşları merkeze alan bir yönetim anlayışı, firmaların çevresel talepleri daha erken fark etmesini, bu talepleri karşılayacak esnek organizasyonel yapılar kurmasını ve çevresel risklere karşı daha dirençli hâle gelmesini sağlayabilir ve hem kurumsal meşruiyetin hem de uzun vadeli rekabet avantajının pekişmesine katkı sunabilir (Góes vd., 2023). Bu tür uygulamalar, özellikle çevre bilinci yüksek paydaş gruplarının bulunduğu gelişmiş pazarlarda KOBİ'ler için kritik bir rekabet avantajına dönüşebilmektedir. Örneğin, sürdürülebilirlik raporlaması yapan, karbon ayak izini azaltmaya yönelik tedbirler alan ya da tedarik zincirinde çevreci iş ortaklarıyla çalışan KOBİ'ler, hem müşteri bağlılığı oluşturabilir hem de kurumsal imajlarını güçlendirebilirler.

KOBİ'lerin uluslararasılaşma süreçlerinde paydaş ilişkileri özellikle ağ temelli uluslararasılaşma modelleriyle yakından bağlantılıdır. Literatürde sıkça vurgulandığı üzere, KOBİ'lerin sınırlı kaynaklarını telafi etmelerinin en etkili yollarından biri, stratejik iş birlikleri ve başta sosyal ağlar olmak üzere farklı ağlar yoluyla dış kaynaklara erişim sağlamaktır (Coviello & Munro, 1995; Oparaocha, 2015). Bu doğrultuda çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarına uyum sağlamak için, KOBİ'lerin yeşil tedarik zincirlerine dâhil olmaları, uluslararası çevreci platformlara katılmaları ve sürdürülebilirlik odaklı iş birlikleri kurmaları oldukça önemlidir. Özellikle çevresel kriterlere dayalı kamu ihaleleri, sürdürülebilir ihracat destekleri ve uluslararası fon mekanizmaları gibi uygulamalar, çevreci KOBİ'ler için yeni iş fırsatları yaratabilmektedir (Dangelico & Pujari, 2010).

Paydaş teorisi, gelişmiş ve gelişmekte olan pazarlardaki farklı paydaş beklentilerine de odaklanılmasını öngörmektedir. Gelişmiş pazarlarda tüketiciler, yatırımcılar ve düzenleyici kurumlar, çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları konularında daha yüksek beklentilere sahiptir. Bu durum, firmaların çevresel uygulamalara yatırım yapma ve şeffaflık sağlama eğilimini artırmaktadır (Aguilera vd., 2007; Delmas & Toffel, 2008). Özellikle yeşil tüketici bilinci, sürdürülebilir yatırım talepleri ve sıkı regülasyonlar, bu pazarlardaki firmalar üzerinde doğrudan baskı oluşturmaktadır (Bansal & Roth, 2000; Testa vd., 2018). Buna karşılık, gelişmekte olan pazarlarda çevresel farkındalık, kurumsal kapasite ve kamu baskısı daha düşük düzeyde olabilir (Eweje, 2007; Jamali, 2010). Ancak, bu pazarlarda faaliyet gösteren KOBİ'lerin gelişmiş pazarlara entegrasyon amacıyla çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarına yönelmeleri, dış kaynaklı paydaş beklentilerinin bir sonucu olarak görülebilir. Bu durum, KOBİ'lerin çevresel sürdürülebilirlik stratejilerini yalnızca kendi ülkesindeki paydaşlara yönelik değil, aynı zamanda küresel paydaş sistemine entegrasyon hedefiyle de şekillendirmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Paydaş Teorisi çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarını, KOBİ'lerin uluslararasılaşma süreçlerinde meşruiyet kazanma, iş ağına dahil olma ve stratejik iş birlikleri geliştirme açısından önemli bir sosyal sermaye aracı olarak konumlandırır. Çevreye duyarlı paydaş ilişkileri kurabilen KOBİ'ler, yalnızca dış pazarlara daha sorunsuz entegre olmakla

kalmaz, aynı zamanda uzun vadeli kurumsal dayanıklılıklarını da artırarak sürdürülebilir büyüme yollarını güçlendirebilirler.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının KOBİ'lerin uluslararasılaşma süreçleriyle nasıl ilişkilenebileceğini açıklamak amacıyla dört temel teorik çerçeveyi incelemiştir: Kaynak Temelli Görüş, Dinamik Yetenekler Teorisi, Kurumsal Teori ve Paydaş Teorisi. Söz konusu yaklaşımlar, sürdürülebilirlik stratejilerinin yalnızca çevresel yükümlülüklerin yerine getirilmesi olarak değil, aynı zamanda rekabet avantajı, örgütsel esneklik, kurumsal meşruiyet ve sosyal sermaye üretimi açısından da stratejik birer unsur olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Kaynak Temelli Görüş bağlamında çevreci uygulamalar, KOBİ'lerin sınırlı kaynak yapısı göz önünde bulundurulduğunda, firmaların farklılaşmasını sağlayan değerli ve taklit edilmesi güç kaynaklar olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, Dinamik Yetenekler Yaklaşımı, sürdürülebilirliği çevresel değişkenlik karşısında hızla uyum sağlayabilen örgütsel kapasiteye dayalı bir yetkinlik alanı olarak ele almaktadır. Kurumsal Teori, KOBİ'lerin faaliyet göstermeyi hedefledikleri pazarlarda yasal, normatif ve bilişsel baskılar doğrultusunda çevreci stratejiler geliştirmeleri gerektiğine işaret ederken; Paydaş Teorisi, çevresel sürdürülebilirlik stratejilerinin yalnızca firma dışı aktörlerle ilişkileri güçlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda bu ilişkiler aracılığıyla kurumsal meşruiyetin artırılması, paydaş beklentilerine duyarlılığın sağlanması ve uluslararası ağlara entegrasyonun kolaylaştırılması açısından da önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Bu analizler ışığında çevresel sürdürülebilirlik kavramı, KOBİ'lerin uluslararası pazarlarda kurumsal kabul görmesini sağlayan stratejik bir dışa açılma aracı olarak değerlendirilebilir. Özellikle gelişmiş pazarlarda çevre odaklı regülasyonların sıklığı ve toplumsal beklentilerin yüksekliği, bu stratejilerin bir seçenek değil, zorunluluk hâline gelmesine yol açmaktadır. Bununla birlikte, bazı KOBİ'ler sınırlı kaynakları nedeniyle çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarını yüksek maliyetli ve kısa vadede belirsiz getirisi olan yatırımlar olarak algıladıkları için bu stratejileri benimsemekte isteksiz davranabilmektedir. Ancak çevresel uygulamalar yalnızca bir uyum maliyeti olarak değil, aynı zamanda yeni pazarlara erişim, marka itibarı kazanımı ve uluslararası ağlara katılım açısından stratejik fırsatlar sunduğu için, bu algının dönüşmesi büyük önem taşımaktadır. Gelişmekte olan ülkelerden çıkan KOBİ'ler için bu süreç, sadece teknik ve operasyonel bir dönüşüm değil, aynı zamanda kurumsal öğrenme, adaptasyon ve yenilik üretme kapasitesinin gelişimi anlamına da gelmektedir.

Bu çalışma, literatürde sınırlı düzeyde ele alınan KOBİ'lerin çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları ile uluslararasılaşmaları arasındaki bağlantıyı teorik düzlemde bütüncül bir yaklaşımla incelemiştir. Bu çerçevede ele alınan ilgili dört teori, çevresel sürdürülebilirliğin yalnızca çevreye duyarlı bir kurumsal sorumluluk değil, aynı zamanda rekabetçilik, uyum ve kurumsal meşruiyet gibi uluslararasılaşmanın temel bileşenleriyle yakından ilişkili olduğunu

göstermektedir. Gelecek çalışmalarda bu teorik çerçevenin ampirik verilerle test edilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle farklı sektörlerde, ve ülkeler arası karşılaştırmalarla (gelişmiş ve gelişmekte olan pazarlar arasında) farklı stratejik yaklaşımlar ortaya çıkabilir. Ayrıca, nicel araştırmalar ile bu teorilerin geçerliliği test edilebilirken, niteliksel vaka çalışmaları, KOBİ'lerin çevresel stratejileri nasıl algıladıklarını ve bunları uluslararasılaşma süreçlerine nasıl entegre ettiğini anlamak açısından derinlemesine tespitler sağlayabilir. Bunun yanı sıra, KOBİ'lerin çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarını benimsemesinin önündeki engellerin ampirik olarak belgelenmesi ve bu engelleri aşmaya yönelik kurumsal destek modellerinin değerlendirilmesi de önemlidir. Özellikle devlet destekleri, iş geliştirme merkezleri, kümelenme yapıları ve sektör birlikleri gibi aktörlerin bu süreçteki rolü gelecek çalışmaların inceleyebileceği başlıca alanlardandır.

Politika yapıcılar açısından bakıldığında ise, çevreci KOBİ'lerin desteklenmesi, yalnızca işletmelerin sürdürülebilirliğini değil, aynı zamanda ülke ekonomilerinin düşük karbonlu büyüme stratejileri ile uyumlu şekilde dönüşümünü de kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile uyumlu ihracat politikalarının geliştirilmesi, yeşil sertifikasyon sistemlerinin KOBİ'lere erişilebilir hâle getirilmesi ve uluslararası yeşil pazarlara entegrasyonu kolaylaştıran danışmanlık ve finansman mekanizmalarının oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Ayrıca, kurumsal kapasitesi sınırlı KOBİ'lere yönelik eğitim programları, dijital araçlar ve bilgi platformları gibi tamamlayıcı politikalar da destekleyici rol üstlenebilir.

KAYNAKLAR

Aguilera, R. V, Rupp, D. E., Williams, C. A., & Ganapathi, J. (2007). Putting the S Back in Corporate Social Responsibility: A Multilevel Theory of Social Change in Organizations. *The Academy of Management Review*, 32(3), 836-863. <http://www.jstor.org/stable/20159338>

Awa, H. O., Etim, W., & Ogbonda, E. (2024). Stakeholders, stakeholder theory and Corporate Social Responsibility (CSR). *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 9(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s40991-024-00094-y>

Bansal, P., & Roth, K. (2000). Why Companies Go Green: A Model of Ecological Responsiveness. *Academy of Management Journal*, 43(4), 717-736. <https://doi.org/10.5465/1556363>

Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120. <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>

Beuter Júnior, N., Faccin, K., Volkmer Martins, B., & Balestrin, A. (2019). Knowledge-Based Dynamic Capabilities for Sustainable Innovation: The Case of the Green Plastic Project. *Sustainability*, 11(8), 2392. <https://doi.org/10.3390/su11082392>

Calvin, K., Dasgupta, D., Krinner, G., Mukherji, A., Thorne, P. W., Trisos, C., Romero, J., Aldunce, P., Barrett, K., Blanco, G., Cheung, W. W. L., Connors, S., Denton, F., Diongue-Niang, A., Dodman, D., Garschagen, M., Geden, O., Hayward, B., Jones, C., ... Ha, M. (2023). IPCC, 2023: Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>

Chebbi, H., Ben Selma, M., Bouzinab, K., Papadopoulos, A., Labouze, A., & Desmarteau, R. (2023). Accelerated internationalization of SMEs and microfoundations of dynamic capabilities: towards an integrated conceptual framework. *Review of International Business and Strategy*, 33(1), 35-54. <https://doi.org/10.1108/RIBS-12-2021-0174>

Coviello, N. E., & McAuley, A. (1999). Internationalisation and the Smaller Firm: A Review of Contemporary Empirical Research. *Management International Review*, 39(3), 223-256. <https://www.jstor.org/stable/40835788?seq=1>

Coviello, N., & Munro, H. J. (1995). Growing the entrepreneurial firm: networking for international market development. *European Journal of Marketing*, 29(7), 49-61. <https://doi.org/10.1108/03090569510095008>

Dangelico, R. M., & Pujari, D. (2010). Mainstreaming Green Product Innovation: Why and How Companies Integrate Environmental Sustainability. *Journal of Business Ethics*, 95(3), 471-486. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0434-0>

Delmas, M. A., & Toffel, M. W. (2008). Organizational responses to environmental demands: opening the black box. *Strategic Management Journal*, 29(10), 1027-1055. <https://doi.org/10.1002/smj.701>

Eweje, G. (2007). Multinational oil companies' CSR initiatives in Nigeria. *Managerial Law*, 49(5/6), 218-235. <https://doi.org/10.1108/03090550710841340>

Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman.

Gazzola, P., Drago, C., Pavione, E., & Pignoni, N. (2024). Sustainable Business Models: An Empirical Analysis of Environmental Sustainability in Leading Manufacturing Companies. *Sustainability*, 16(19), 8282. <https://doi.org/10.3390/su16198282>

Góes, H. A. de A., Fatima, G., Santos Jhuniór, R. de O., & Boaventura, J. M. G. (2023). Managing for stakeholders towards corporate environmental sustainability. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 30(4), 1561-1572. <https://doi.org/10.1002/csr.2448>

Grant, R. M. (1991). The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation. *California Management Review*, 33(3), 114-135. <https://doi.org/10.2307/41166664>

Gunawan, T., Jacob, J., & Duysters, G. (2016). Network ties and entrepreneurial orientation: Innovative performance of SMEs in a developing country. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 12(2), 575-599. <https://doi.org/10.1007/s11365-014-0355-y>

Hitt, M. A. (2016). International Strategy and Institutional Environments. *Cross Cultural & Strategic Management*, 23(2). <https://doi.org/10.1108/CCSM-11-2015-0168>

Hoffman, A. J. (2018). The Next Phase of Business Sustainability. *Stanford Social Innovation Review*, 16(2), 35-39.

Hossain, M. I., Jamadar, Y., Islam, M. F., Rashed, Md., & Akter, T. (2025). Environmental sustainability practices in SMEs: Insights from integrated PLS-SEM and fsQCA approaches. *Journal of Cleaner Production*, 503, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2025.145185>

Jamali, D. (2010). The CSR of MNC Subsidiaries in Developing Countries: Global, Local, Substantive or Diluted? *Journal of Business Ethics*, 93(S2), 181-200. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0560-8>

Jamali, D., & Karam, C. (2018). Corporate Social Responsibility in Developing Countries as an Emerging Field of Study. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 32-61. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12112>

Jelinek, M., & Bergey, P. (2013). Innovation as the strategic driver of sustainability: big data knowledge for profit and survival. *IEEE Engineering Management Review*, 41(2), 14-22. <https://doi.org/10.1109/EMR.2013.2259978>

Jing, Z., & Brychko, A. (2024). Research On Approaches to Enhance Corporate Core Competitiveness Through Corporate Culture. *International Humanitarian University Herald. Economics and Management*, 61, 25-30. <https://doi.org/10.32782/2413-2675/2024-61-4>

Kaur, K., & Kumar, S. (2024). Resource-based view and SME internationalization: a systematic literature review of resource optimization for global growth. *Management Review Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11301-024-00478-1>

Khoja, F., Adams, J., Kauffman, R., & Yegiyani, M. (2022). How SMEs benefit from environmental sustainability strategies and practices. *Supply Chain Forum: An International Journal*, 23(2), 97-112. <https://doi.org/10.1080/16258312.2022.2036580>

Koirala, S. (2019). SMEs: Key drivers of green and inclusive growth (2019/3; OECD Green Growth Papers). <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/8a51fc0c-en>

Korsakienė, R., Diskienė, D., & Smaliukienė, R. (2015). Institutional theory perspective and internationalization of firms. How institutional context influences internationalization of SMES? *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 2(3), 0-0. [https://doi.org/10.9770/jesi.2014.2.3\(3\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2014.2.3(3))

Kostova, T., Roth, K., & Dacin, M. T. (2008). Institutional Theory in the Study of Multinational Corporations: A Critique and New Directions. *The Academy of Management Review*, 33(4), 994-1006. <http://www.jstor.org/stable/20159458>

Lestari, E. R., Dania, W. A. P., Indriani, C., & Firdausyi, I. A. (2021). The impact of customer pressure and the environmental regulation on green innovation performance. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 733(1). <https://doi.org/10.1088/1755-1315/733/1/012048>

LiPuma, J. A., Newbert, S. L., & Doh, J. P. (2013). The effect of institutional quality on firm export performance in emerging economies: a contingency model of firm age and size. *Small Business Economics*, 40(4), 817-841. <https://doi.org/10.1007/s11187-011-9395-7>

Lu, J. W., & Beamish, P. W. (2001). The internationalization and performance of SMEs. *Strategic Management Journal*, 22(6-7), 565-586. <https://doi.org/10.1002/smj.184>

Markovic, S., Koporcic, N., Samara, G., & Barkemeyer, R. (2023). Sustainability and interactive network branding in fast-changing business environments. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, 32(3), 877-881. <https://doi.org/10.1111/beer.12557>

Martin-Tapia, I., Aragon-Correa, J. A., & Senise-Barrio, M. E. (2008). Being green and export intensity of SMEs: The moderating influence of perceived uncertainty. *Ecological Economics*, 68(1-2), 56-67. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2008.01.032>

Meyer, K. E., & Peng, M. W. (2016). Theoretical foundations of emerging economy business research. *Journal of International Business Studies*, 47(1), 3-22. <https://doi.org/10.1057/jibs.2015.34>

Nguyen, H. L., & Kanbach, D. K. (2024). Toward a view of integrating corporate sustainability into strategy: A systematic literature review. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 31(2), 962-976. <https://doi.org/10.1002/csr.2611>

North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678>

OECD. (2025). Greening SMEs. <https://www.oecd.org/en/topics/greening-smes.html>

Oparaocha, G. O. (2015). SMEs and international entrepreneurship: An institutional network perspective. *International Business Review*, 24(5), 861-873. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2015.03.007>

Oyelakin, I. O., Yusuf, A. H., Arbak, S., & Dhar, B. K. (2025). Building Resource Capabilities Through Green Servitization and ISO 14001 for Sustainable Performance: Perspectives From Manufacturing Firms. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 32(3), 3770-3784. <https://doi.org/10.1002/csr.3150>

Passaro, R., Quinto, I., Scandurra, G., & Thomas, A. (2023). The drivers of eco-innovations in small and medium-sized enterprises: A systematic literature review and

research directions. *Business Strategy and the Environment*, 32(4), 1432-1450.
<https://doi.org/10.1002/bse.3197>

Paul, J., Parthasarathy, S., & Gupta, P. (2017). Exporting challenges of SMEs: A review and future research agenda. *Journal of World Business*, 52(3), 327-342.
<https://doi.org/10.1016/j.jwb.2017.01.003>

Pillai, S., Ramachandran, V., & Ramachandran, R. (2024). Green Marketing: A Journey Towards Sustainability. *Frontiers in Management Science*, 3(2), 1-7.
<https://doi.org/10.56397/FMS.2024.04.01>

Porter, M. E., & Linde, C. van der. (1995). Toward a New Conception of the Environment-Competitiveness Relationship. *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 97-118.
<https://doi.org/10.1257/jep.9.4.97>

Puffer, S. M., McCarthy, D. J., & Boisot, M. (2010). Entrepreneurship in Russia and China: The Impact of Formal Institutional Voids. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 34(3), 441-467. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00353.x>

Ribau, C. P., Moreira, A. C., & Raposo, M. (2018). SME internationalization research : Mapping the state of the art. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 35(2), 280-303. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/cjas.1419>

Rivera-Santos, M., Rufin, C., & Kolk, A. (2012). Bridging the institutional divide: Partnerships in subsistence markets. *Journal of Business Research*, 65(12), 1721-1727.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.02.013>

Ruzzier, M., Hisrich, R. D., & Antoncic, B. (2006). SME internationalization research: Past, present, and future. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 13(4), 476-497. <https://doi.org/10.1108/14626000610705705>

Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. Sage Publications.

Sedovs, E., Volkova, T., & Ludviga, I. (2025). Sustainable development and strategic management - what is on the horizon in our non-ergodic world research? *Sustainable Futures*, 9, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2024.100414>

Sousa, C., & Mmadubuko, M. (2025). Understanding Small and Medium Enterprises Internationalization From the Dynamic Capabilities' Perspective: A Systematic Review. *Strategic Change*. <https://doi.org/10.1002/jsc.2653>

Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 28(13), 1319-1350.
<https://doi.org/10.1002/smj.640>

Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199708\)18:7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7)

Testa, F., Boiral, O., & Iraldo, F. (2018). Internalization of Environmental Practices and Institutional Complexity: Can Stakeholders Pressures Encourage Greenwashing? *Journal of Business Ethics*, 147(2), 287-307. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2960-2>

Thun, T. W., Schneider, A., Kayser, C., & Zülch, H. (2024). The role of sustainability integration into the corporate strategy – A perspective on analysts' perceptions and buy recommendations. *Heliyon*, 10(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25008>

Valentinov, V. (2024). Three Problems of Business Addressed by Stakeholder Theory: Insights from the Institutional Economics of John R. Commons. *Journal of Business Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10551-024-05854-1>

Wang, S., Abbas, J., Sial, M. S., Álvarez-Otero, S., & Cioca, L.-I. (2022). Achieving green innovation and sustainable development goals through green knowledge management: Moderating role of organizational green culture. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7(4), 100272. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100272>

World Bank. (2023). World Bank SME Finance. <https://www.worldbank.org/en/topic/sme/finance>

Zahoor, N., Al-Tabbaa, O., Khan, Z., & Wood, G. (2020). Collaboration and Internationalization of SMEs: Insights and Recommendations from a Systematic Review. *International Journal of Management Reviews*, 22(4), 427-456. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ijmr.12238>

ƏDƏBİYYAT ELMİNİN METOD VƏ PRİNSİPLƏRİ METHODS AND PRINCIPLES OF LITERARY SCIENCE

Assoc. Prof. Ulduz Farhad KAHRAMANOVA
Doctor of Philosophy in Philology,
Azerbaijan State Pedagogical University,
Acting Associate Professor at the Department of "Literature"
ORCID ID: 0009-0003-4418-9319

Abstrakt:

Ədəbiyyat elmində yaradıcılıq metodu kimi əsas götürülən metodlar : realist və romantik metoddur. Ədəbiyyat elmində metod ədəbi əsərin öyrənilməsində işlədilən əsas prinsiplərə deyilir. Bu metodlara daxildir:

- Bioqrafik metod: Bu metod yazıçının yaradıcılığını tədqiq etdikləri zaman əsas prinsip olaraq bioqrafiyaya müraciət edir və ədəbi əsərin xüsusiyyətlərini müəllifin bioqrafiyasına görə təyin və təhlil edir.
 - Müqayisəli-tarixi metod: Bu metoda eyni zamanda komparativizm də deyilir. Komparativistlərin əsas prinsipinə görə, ədəbiyyat tarixi və bədii əsərin doğuşu həyatla, cəmiyyətlə əlaqədar deyildir. Komparativistlər qeyri-elmi yollarla yazıçıların yaxınlıqlarını araşdırırlar.
 - Formalist metod: formalistlər ədəbiyyatı ictimai varlıqdan ayırır, ədəbi əsərin ideyallığını inkar edir, öz təhlillərini ədəbi əsərin ideyası, məzmunu və temasından ayrə bir şəkildə təsəvvür edilən forma ilə süjetin quruluşu vəzn, qafiyə ilə məşğul olurlar. Bu metod da başqa metodlar kimi elmə zidd, zərərli metod kimi qiymətləndirilir.
- Ədəbiyyatda bədii metod müəyyən yazıçıların həyat hadisələrini əks etdiyi zaman istifadə etdiyi üsul, prinsipdir. Bədii yaradıcılıq metodu sənətkarların görmə bucağıdır. Bədii yaradıcılıq metoduna daxildir:
- Həyat hadisələrini təsvir etmək
 - Həyat hadisələrinin yazıçı tərəfindən ümumiləşdirilməsi prinsipi

Açar sözlər: həyat hadisələri, bioqrafik metod, müqayisəli-tarixi metod, formalist metod

Abstract:

The methods taken as the main creative method in literary science are: realistic and romantic methods. In literary science, the method refers to the main principles used in the study of a literary work. These methods include:

- Biographical method: This method refers to biography as the main principle when studying the writer's work and determines and analyzes the characteristics of the literary work according to the author's biography.
- Comparative-historical method: This method is also called comparativism. According to the main principle of comparatists, the history of literature and the birth of a work of art are not related to life or society. Comparativists investigate the relationships of writers in unscientific ways.

- Formalist method: formalists separate literature from social existence, deny the ideality of a literary work, and deal with the form, plot structure, meter, and rhyme, conceived separately from the idea, content, and theme of a literary work. This method, like other methods, is considered an unscientific and harmful method.

In literature, the artistic method is the method and principle used by certain writers when reflecting life events. The method of artistic creativity is the point of view of artists. The method of artistic creativity includes:

- Describing life events
- The principle of generalizing life events by the writer

Keywords: life events, biographical method, comparative-historical method, formalist method

Ədəbiyyatda bədii metod müəyyən yazıçıların həyat hadisələrini əks etdiyi zaman istifadə etdiyi üsul, prinsipdir. Bədii yaradıcılıq metodu sənətkarların görmə bucağıdır. Bədii yaradıcılıq metoduna daxildir:

- Həyat hadisələrini təsvir etmək
- Həyat hadisələrinin yazıçı tərəfindən ümumiləşdirilməsi prinsipi

Metod yunanca “methodos” sözündəndir. Əsl mənası tədqiqat deməkdir. Azərbaycan dilində metodla yanaşı olaraq “üsul” istilahı da işlənir. Metod adətən tədqiqat üsuluna, həyatı öyrənmək üsuluna deyilir. Alim ya sənətkar bir məsələni yaxud bir həyat hadisəsini öyrəndiyi zaman müəyyən bir üsula əsaslanır. Yazıçı da həyat hadisələrini öz həyat təcrübəsinin, dünyagörüşünün, istedadının xüsusiyyətlərindən asılı olaraq müəyyən bir üsul ilə öyrənməyə, əks etməyə məcburdur.

Eyni mövzuya toxunan yazıçılar o mövzunu eyni şəkildə deyil, hərəsi bir cəhətdən gördüyü, duyduğu və anladığı kimi əks edir. Hər bir yazıcının özünəməxsus məziyyətləri var. Lakin həyatı görmək və əks etmək qabiliyyəti və üsulu müxtəlif yazıçılarda hər nə qədər müxtəlif və fərdi olsa da, müəyyən yazıçıları birləşdirəcək təcrübələri və ictimai ideallarına görə də bir-birinə yaxın ola bilər, bir-birlərinə yaxın təsvir üsullarına müraciət edə bilərlər.

Bu ümumilik bir-birinə yaxın yazıçıların ideya istiqamətlərində, təsvir etdikləri həyat hadisələrinin və bədii təsvir vasitələrinin yaxınlığında da özünü göstərə bilər. Bu cəhətdən M.F.Axundov-C.Məmmədquluzadə, Ə.Haqqverdiyev-N.Vəzirov arasında müəyyən ümumi xüsusiyyətlər vardır. Eyni surətlə M.Hadi-H.Cavid, Mirzə İbrahimovla-M.Hüseynin, S.Vurğunla-M.P.Vaqif arasında da yaxınlıq vardır. H.Cavid romantik bir şair olduğu halda, C.Məmmədquluzadə realist bir yazıçıdır. Yazıçıların bu xüsusiyyətlərini təyin edən onların yaradıcılıq metodu, həyat hadisələrinin müxtəlif bədii prinsiplər və bədii metodlarla əks etmələridir.

Ədəbiyyat elmində yaradıcılıq metodu kimi əsas götürülən metodlar : realist və romantik metoddur. Ədəbiyyat elmində metod ədəbi əsərin öyrənilməsində işlədilən əsas prinsiplərə deyilir. Bu metodlara daxildir:

- **Bioqrafik metod:** Bu metod yazıçının yaradıcılığını tədqiq etdikləri zaman əsas prinsip olaraq bioqrafiyaya müraciət edir və ədəbi əsərin xüsusiyyətlərini müəllifin bioqrafiyasına görə təyin və təhlil edir.
- **Müqayisəli-tarixi metod:** Bu metoda eyni zamanda **komparativizm** də deyilir. Komparativistlərin əsas prinsipinə görə, ədəbiyyat tarixi və bədii əsərin doğuşu həyatla, cəmiyyətlə əlaqədar deyildir. Komparativistlər qeyri-elmi yollarla yazıçıların yaxınlıqlarını araşdırırlar.
- **Formalist metod:** formalistlər ədəbiyyatı ictimai varlıqdan ayırır, ədəbi əsərin ideyallığını inkar edir, öz təhlillərini ədəbi əsərin ideyası, məzmunu və temasından ayrə bir şəkildə təsəvvür edilən forma ilə süjetin quruluşu vəzn, qafiyə ilə məşğul olurlar. Bu metod da başqa metodlar kimi elmə zidd, zərərli metod kimi qiymətləndirilir.

Ədəbiyyat:

1. Xəlil Əlimirzəyev, (2008) “Ədəbiyyatşünaslığın elmi-nəzəri əsasları”, Bakı
2. Mir Cəlil, Pənah Xəlilov, (2005) “Ədəbiyyatşünaslığın əsasları”, Bakı, Çarşıoğlu
3. Məmməd Əliyev, (2012) “Ədəbiyyat nəzəriyyəsinin əsasları”, Bakı
9. Məhəmmədli Mustafayev, (2021) Ədəbiyyat nəzəriyyəsi, Bakı
4. Nizaməddin Şəmsizadə, (2012) “Ədəbiyyat nəzəriyyəsi”, Bakı
5. Rafiq Yusifoğlu, (2001) “Ədəbiyyatşünaslığın əsasları”, Bakı

EĞİTİMDE İSTASYON TEKNİĞİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ RESEARCH TRENDS ON THE STATION TECHNIQUE IN EDUCATION

Caner ÇABUK

Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, Ordu
ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0002-9439-0876>

Prof. Dr. Cengiz ÖZYÜREK

Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, Ordu
ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0002-9740-9667>

ÖZET

Bu çalışma, 2014-2024 yılları arasında eğitim alanında istasyon tekniği kapsamında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini sistematik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Tezler, belirli değişkenler temelinde analiz edilerek alandaki genel eğilimlerin, yöntemsel yaklaşımların ve akademik yönelimlerin ortaya konması hedeflenmiştir. Çalışmanın yalnızca mevcut literatürü belgelemekle sınırlı kalmayıp, istasyon tekniğine yönelik akademik ilgiyi görünür kılarak literatürdeki boşlukları ortaya koyması ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara yön vermesi beklenmektedir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış; veriler, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'ne kayıtlı ve erişime açık 52 tezden elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda, tezlerin yıllara göre dağılımında dalgalı bir seyir izlendiği; türlerine göre büyük oranda yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği; çalışma alanlarına göre özellikle fen bilimleri alanında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırma yöntemleri açısından en çok nicel yöntemlerin tercih edildiği; örneklem grubu olarak ağırlıklı biçimde ortaokul öğrencilerinin seçildiği; veri toplama araçları olarak test ve ölçeklerin yaygın olarak kullanıldığı; veri analizinde ise istatistiksel analiz yöntemlerinin ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, istasyon tekniği, işbirlikli öğrenme

ABSTRACT

This study aims to systematically examine master's and doctoral theses prepared within the scope of the station technique in the field of education between 2014 and 2024. By analyzing these theses based on specific variables, the study seeks to reveal general trends, methodological approaches, and academic orientations in the field. The study is expected not only to document the current literature but also to make the academic interest in the station technique more visible, identify gaps in the literature, and guide future research. The research employed document analysis, a qualitative research method, and the data were obtained from 52 publicly accessible theses registered in the Higher Education Council Thesis Center. The collected data were analyzed using content analysis. The findings revealed that the distribution of theses across years followed a fluctuating pattern; most of the theses were conducted at the

master's level; and the majority of the studies were concentrated in the field of science education. In terms of research methods, quantitative approaches were the most frequently preferred; middle school students were the most commonly selected sample group; tests and scales were the most widely used data collection tools; and statistical analysis techniques were predominantly employed for data analysis.

Keywords: Cooperative learning, education, station technique

GİRİŞ

Günümüzde eğitimde benimsenen çağdaş yaklaşımlar öğrenciyi merkeze alan, katılımcı ve yapılandırmacı bir öğrenme sürecini öne çıkarmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını teşvik ederek, bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere uygun öğrenme fırsatları sunmayı amaçlar (Özden, 2013). Bu yaklaşım, öğrenmenin yalnızca öğretmen tarafından aktarılan bilgiyle değil; öğrencinin deneyimleri, keşifleri ve akran etkileşimleriyle şekillendiğini savunan yapılandırmacı kurama dayanmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenci merkezli uygulamalar sayesinde, öğrenme süreci bireyselleşmekte; öğrenciler yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği ve öz düzenleme gibi 21. yüzyıl becerilerini de geliştirebilmektedir (Demirel, 2012). Bu yönüyle öğrenci merkezli yaklaşım, hem akademik başarıyı artırmakta hem de öğrencilerin öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirmelerini de sağlamaktadır (Ayaz ve Şekerci, 2010).

Öğrenci merkezli yaklaşımın en somut ve uygulamalı biçimlerinden biri olarak ön plana çıkan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalıştığı, karşılıklı sorumluluk, pozitif bağımlılık ve yapılandırılmış etkileşimi içeren süreçleri barındırmaktadır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1998). Öğrenciler, bu süreçte yalnızca bilişsel gelişim sağlamaz; aynı zamanda sosyal becerilerini, empati düzeylerini ve sorumluluk duygularını da geliştirirler (Slavin, 2014). Dolayısıyla, öğrenci merkezli öğrenmenin temel ilkeleri olan aktif katılım, işbirliği ve öğrenme sürecine sahip çıkma, işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla doğal bir bütünlük içerisindedir. Bu doğrultuda, çağdaş öğrenme ortamlarında öğrenci merkezli yapıları güçlendirmede işbirlikli öğrenme stratejileri etkili bir araç olarak düşünülebilir. İşte bu anlayışla uyumlu olarak geliştirilen istasyon tekniği, öğrenci merkezli ve işbirlikli öğrenme ilkelerini uygulamaya dönüştüren etkili bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilebilir.

İstasyon tekniği; öğrencilerin öğretmen rehberliğinde gruplar hâlinde etkinliklere katıldığı, bireysel yeteneklerinin farkına vararak öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, araştırma, keşfetme ve uygulama fırsatları bulduğu, çeşitli öğrenme etkinlikleri aracılığıyla bilgiyi yapılandırdığı, öğrendiklerini pekiştirip değerlendirdiği ve akran öğrenmesini destekleyen zengin öğrenme yaşantıları yaşadığı çağdaş bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Benek & Kocakaya, 2012). Demir'e (2008) göre, istasyon tekniği 1900'lü yılların başlarında Montessori yaklaşımıyla temelleri atılan ve zamanla Dewey'in eğitim felsefesinden etkilenecek gelişen bir öğretim yöntemidir. Bu süreçte, Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının

etkisiyle teknik daha da şekillenmiş; özellikle 1960-1970 yılları arasında belirginleşerek bir öğretim tekniği olarak tanımlanır hâle gelmiştir (Şenyurt ve Şahin, 2022).

İstasyon tekniği, herhangi bir konuya ve sınıf mevcuduna uyarlanabilecek biçimde, hedeflere yönelik olarak tasarlanmış etkinliklerin yer aldığı çeşitli çalışma alanlarında uygulanabilir. Ancak bu esneklik, tekniğin etkili bir şekilde uygulanması için tek başına yeterli değildir; zira istasyon tekniğinin başarısı, büyük ölçüde uygulama öncesindeki hazırlık sürecinin niteliğine de bağlıdır (Güneş, 2009). Tekniğin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğrencilerin farklı düşünme alanlarına hitap eden ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öğrenme istasyonlarının titizlikle planlanması; ayrıca bu tekniğin, özellikle disiplinler arası ve kavranması güç konuların öğretiminde daha verimli olabileceği dikkate alınmalıdır (Demirörs, 2007). Başarılı bir uygulama için ise tekniğin öğrencilere açık ve anlaşılır bir şekilde tanıtılması, gerekli bilgi ve yönergelerin yeterince sağlanması gerekmektedir (Bozpolat ve Arslan, 2018).

İstasyon tekniğinde öğrenciler, seviyelerine uygun olarak hazırlanan etkinlikleri grup hâlinde yönergeleri takip ederek ve çeşitli araç-gereçleri kullanarak daha önceden belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışırlar. Her grup, istasyonlar arasında iş birliği yaparak diğer grupların çalışmalarına dolaylı yoldan katkı sağlar ve sürecin sonunda ortak bir ürün ortaya çıkar (Yanpar Yelken ve Akay, 2015). Uygulama süreci; öğretmenin bilgisi, içerik yapısı ve eldeki materyallere göre değişkenlik göstermektedir (Ocak, 2008). İstasyonlar oluşturulduktan sonra, işlenecek dersin içeriğine ve konunun özelliklerine uygun biçimde her istasyona anlamlı ve dikkat çekici isimler verilir. Öğrenci gruplarının ilk olarak hangi istasyonda çalışacakları başlangıçta rastgele belirlenir; her grubun sırasıyla tüm istasyonlarda görev alması sağlanır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğretmen, öğrencilerin süreçte edindikleri bilgileri ifade etmelerine olanak tanıyan tartışma ortamları oluşturarak, onların öğrenme sürecini kendi ifadeleriyle yapılandırmalarına ve farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayabilir. (Duman, 2018). Tüm öğrenci gruplarının istasyonlardaki etkinlikleri tamamlamalarının ardından, gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirilmesi ve sürecin bütüncül bir sonuca ulaştırılması büyük önem arz etmektedir (Güneş, 2009). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme süreçlerini yansıtabilmeleri amacıyla; öz değerlendirme formları, başarı testleri, çalışma sürecinde tuttıkları öğrenme günlükleri gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılabilir. Ayrıca, her istasyona özgü çalışma kâğıtları hazırlanarak öğrencilerden bu kâğıtları etkinlikler sırasında doldurmaları istenebilir (Erdağı, 2014). Bu uygulama sayesinde öğretmen, öğrencilerin istasyonlardaki etkinliklere katılım düzeyini ve kazanım edinimlerini çok boyutlu biçimde değerlendirme olanağı bulur; böylelikle hem daha nesnel yargılara ulaşabilir hem de ilerleyen uygulamalara yönelik gerekli düzenlemeleri yapabilir (Benek, 2012).

İstasyon tekniğinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin tekniğe hâkim olması, ders öncesinde öğrenci sayısı, konu ve süre gibi değişkenleri dikkate alarak ayrıntılı bir planlama yapması gerekmektedir (Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz, 2006). Her ne kadar öğretmen rehber konumunda bulunsa da, bu teknik kapsamında geleneksel yaklaşıma kıyasla

daha fazla sorumluluk üstlenmekte ve sürece aktif biçimde katılmaktadır (Oğuzkan, 1989). Uygulama sürecinde öğretmenin dikkatli, istekli ve yüksek motivasyonla hareket etmesi, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırmaktadır (Hostetler ve Carpenter, 1973). Öğrenciler ise öğretmen yönergelerine uymalı, grup içi sorumluluklarını yerine getirmeli, iş birliği içinde çalışmalı ve verilen çalışma kâğıtlarını eksiksiz doldurarak süreci etkili biçimde yönetmelidir (Demir, 2008).

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının eğitim ortamlarında yaygınlaşmasıyla birlikte, öğrenme sürecini daha etkili ve etkileşimli hale getiren yöntemlerin önemi giderek artmaktadır. Bu bağlamda, istasyon tekniği; öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, bireysel farklılıkları gözetken ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamları sunan yapısıyla öne çıkan çağdaş bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilebilir. Farklı öğrenme stillerine hitap etmesi, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla uyumlu olması nedeniyle bu teknik, hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımlar açısından eğitim sürecine önemli katkılar sağlamaktadır (Demirörs, 2007). Ayrıca, disiplinler arası konuların öğretiminde esneklik sunması ve öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak anlamalarına yardımcı olması bakımından da tercih edilen bir yöntemdir (Bekereci, Şimşek, Hamzaoğlu ve Yazıcı, 2013). Bu yönleriyle istasyon tekniği, eğitim alanında hem öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmakta hem de öğretmenlerin rehberlik rollerini güçlendirmektedir (Yanpar-Yelken ve Akay, 2015).

Araştırmanın Amacı, Önemi ve Alt Problemler

Bu çalışma, Türkiye’de 2014 ile 2024 yılları arasında eğitim alanında istasyon tekniği çerçevesinde hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Belirli değişkenler doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerde, alandaki baskın eğilimlerin, yöntemsel yönelimlerin ve akademik yaklaşımların ortaya konması hedeflenmiştir. Çalışma, yalnızca mevcut literatürün durumunu belgelemekle kalmayıp, aynı zamanda Türkiye’de kavramsal değişim yaklaşımının akademik araştırmalarda nasıl ele alındığına dair kapsamlı bir çerçeve sunmayı da amaçlamaktadır. Bu bağlamda, konuya yönelik lisansüstü tezlerin yıllara, disiplinlere ve yöntemsel tercihlere göre nasıl dağıldığı ortaya konmuş; ayrıca bu araştırmalarda sıkça karşılaşılan sınırlılıklar da belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların, literatürdeki boşluklara, yeterince incelenmemiş boyutlara ve daha fazla araştırma gerektiren alanlara ışık tutarak gelecekteki çalışmalara yön vermesi beklenmektedir. İstasyon tekniğinin Türkiye’deki akademik çalışmalara nasıl yansıdığına ilişkin elde edilen bilgiler, bu yaklaşımın kuramsal derinliği, uygulamadaki karşılığı ve eğitim araştırmalarındaki genel gelişimi açısından önemli bir değerlendirme zemini sunmaktadır. Bu bağlamda çalışma, hem kuramsal hem de uygulamalı eğitim araştırmalarına anlamlı bir katkı sunmayı ve ulusal literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı da hedeflemektedir. Bu düşüncelerle, 2014-2024 yılları arasında Türkiye’de tamamlanan ve istasyon tekniğini merkeze alan lisansüstü tezler sistematik olarak analiz edilmiş ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Tezlerin gerçekleştirildiği yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?

3. Tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
7. Tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Yapılan çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından döküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, özellikle geçmişe dönük bilgiye ulaşmak, süreçleri analiz etmek ve mevcut uygulamaları değerlendirmek amacıyla tercih edilmekle birlikte yazılı, görsel ya da dijital formatta hazırlanmış her türlü belge araştırma sürecinde veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bowen, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de eğitim alanında 2014-2024 yılları arasında gerçekleştirilmiş, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi’ne kayıtlı, erişime açık, 26 lisansüstü tez çalışması oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Elektronik ortamda, “www.tez.yok.gov.tr” internet adresinin ana sayfasında bulunan gelişmiş tarama seçeneğine girilerek anahtar kelime bölümüne “istasyon tekniği”, “station technique”, izin durumu bölümüne “izinli”, yıl bölümüne ise “2014-2024” yazılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tarama sonucunda toplam 26 teze ulaşılmış, konu alanlarının “eğitim ve öğretim” olmasına dikkat edikerek tezler çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

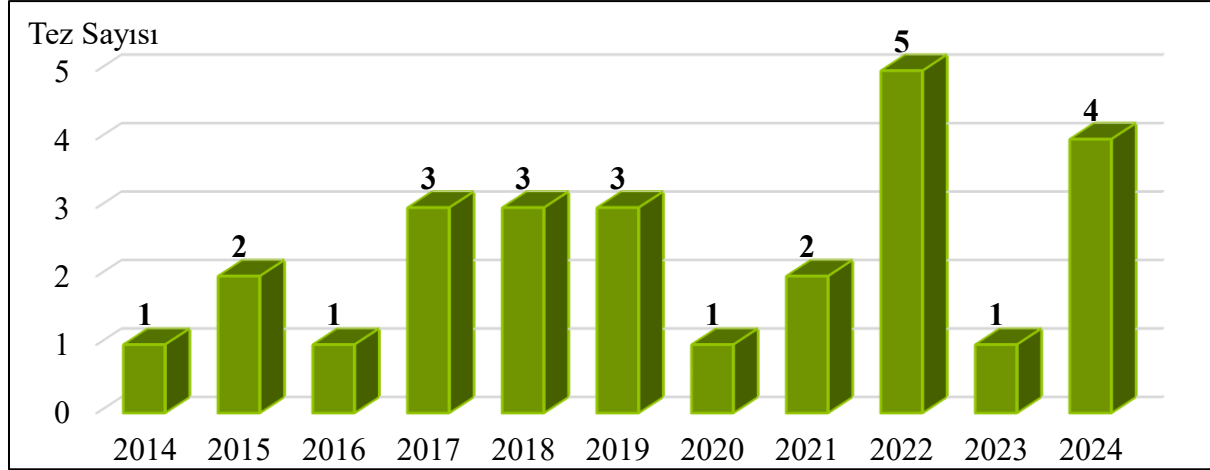
Bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; benzer verilerin ortak kavram ve temalar etrafında sistematik biçimde sınıflandırılarak kodlandığı ve bu sayede verilerin sayısallaştırılabildiği nitel bir analiz yaklaşımı olup, elde edilen bilgilerin okuyucu açısından anlaşılabilir ve düzenli bir biçimde sunulmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda analiz edilen tezler; yıl, tür, çalışma alanı, araştırma yöntemi, örneklem grubu, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi olmak üzere yedi ana tema kapsamında incelenmiştir. Verilerin kodlanma sürecinde, eğitim bilimleri alanında uzman iki farklı araştırmacı tarafından önceden belirlenen kategoriler temel alınmıştır. Kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, betimsel istatistikler aracılığıyla analiz edilerek grafiksel biçimde görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda grafiksel gösterimler ile birlikte sunulmuştur.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.

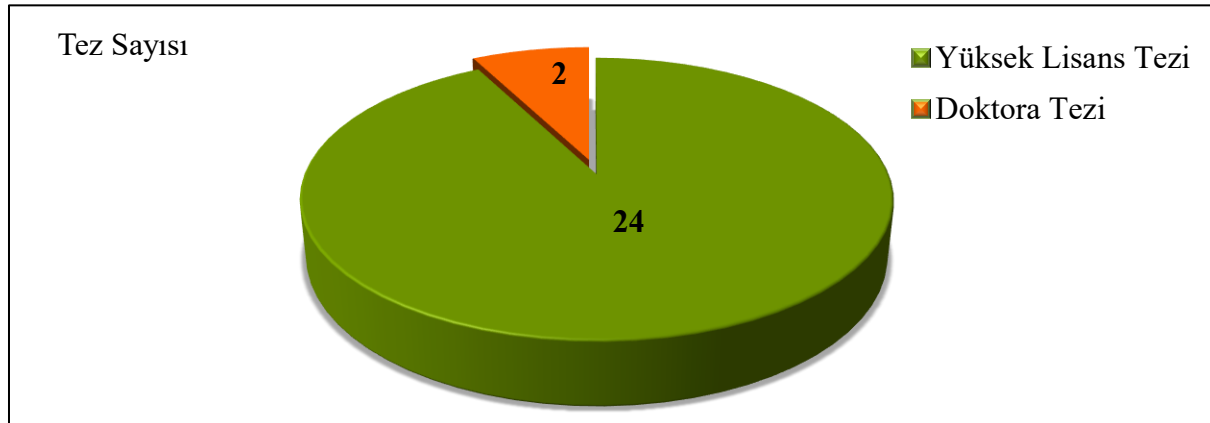


Şekil 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü üzere en çok çalışma 5 tez ile 2022 yılında, daha sonra 4 tez ile 2024 yılında, 3’er tez ile 2017, 2018 ve 2019 yıllarında, 2’şer tez ile 2015 ve 2021 yıllarında, en az tez ise 2014, 2016, 2020 ve 2023 yıllarında yapılmıştır.

Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tezlerin türlerine göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.

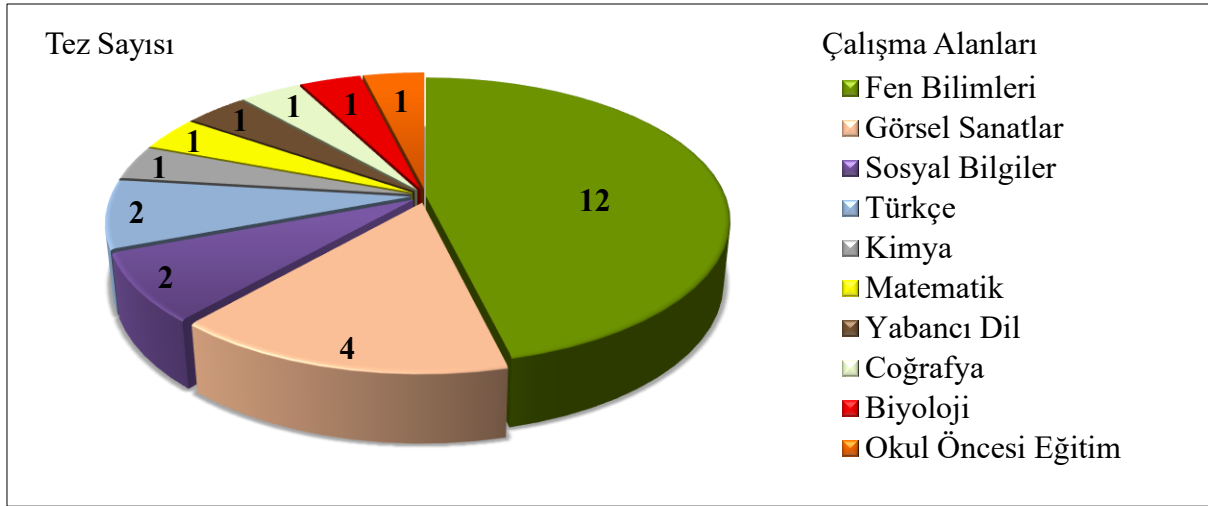


Şekil 2. Tezlerin türlerine göre dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü üzere çalışmalar en çok 24 tez ile yüksek lisans düzeyinde, geriye kalanlar ise 2 tez ile doktora düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Tezlerin Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımı Şekil 3’de gösterilmiştir.

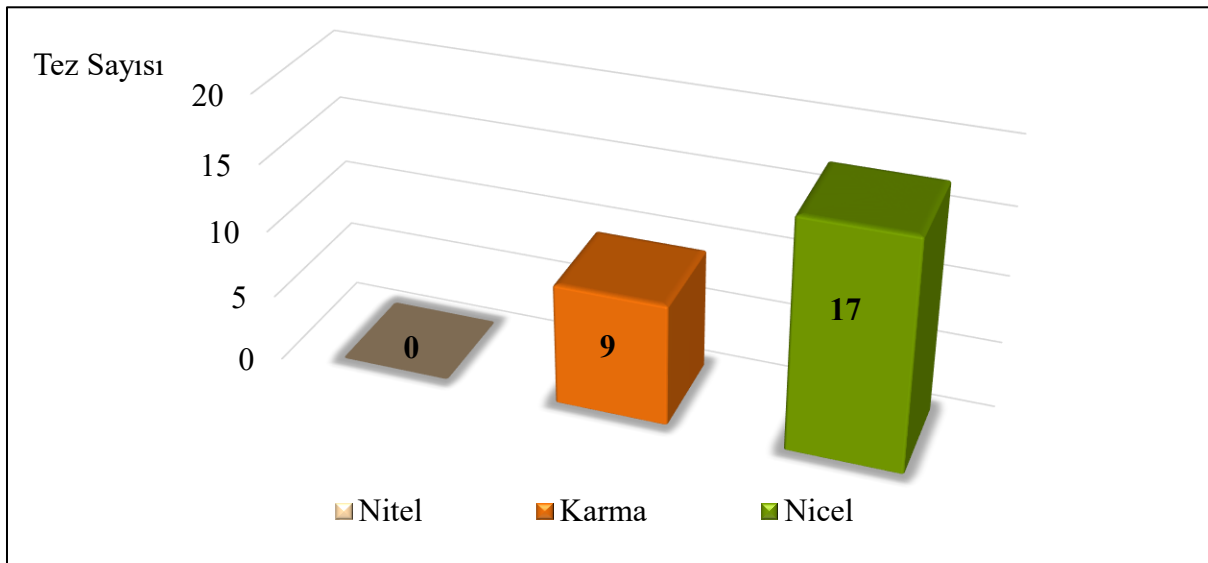


Şekil 3. Tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımı

Şekil 3’de görüldüğü üzere tezler 10 farklı alanda çalışılmıştır. Buna göre en çok 12 tez ile fen bilimleri alanında, daha sonra 4 tez ile görsel sanatlar alanında, 2’şer tez ile sosyal bilgiler ve Türkçe alanlarında, en az ise 1’er tez ile kimya, matematik, yabancı dil, coğrafya, biyoloji, okul öncesi eğitim alanlarında çalışılmıştır.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Şekil 4’de gösterilmiştir.

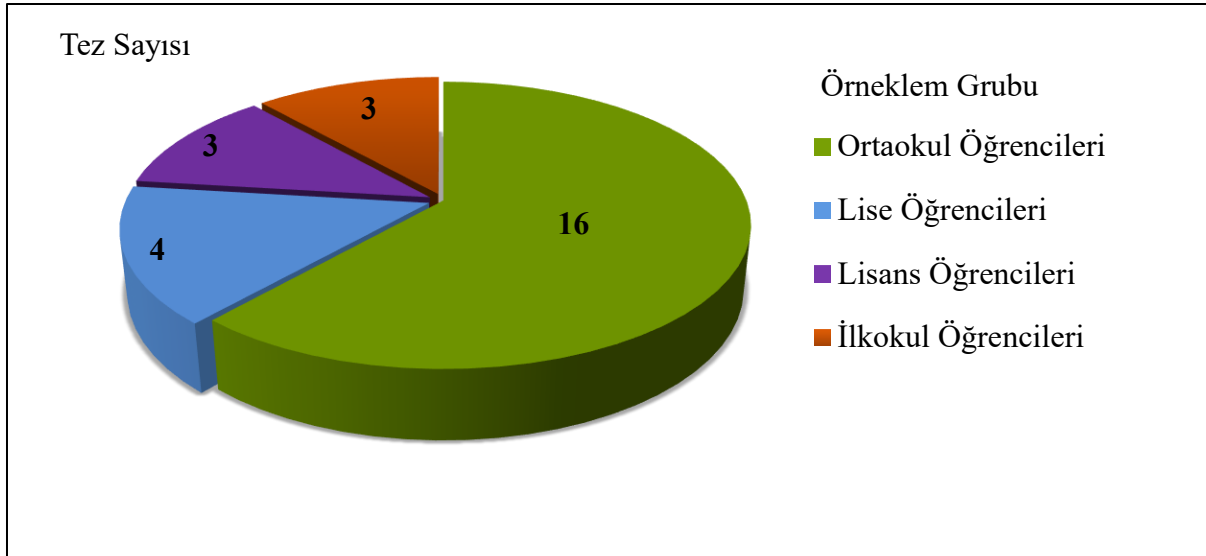


Şekil 4. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 4’de görüldüğü üzere çalışmalarda en çok 17 tez ile nicel araştırma yöntemi, daha sonra 9 tez ile karma araştırma yöntemi kullanılmış, nitel araştırma yöntemi ise hiçbir tezde kullanılmamıştır.

Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı Şekil 5’de gösterilmiştir.

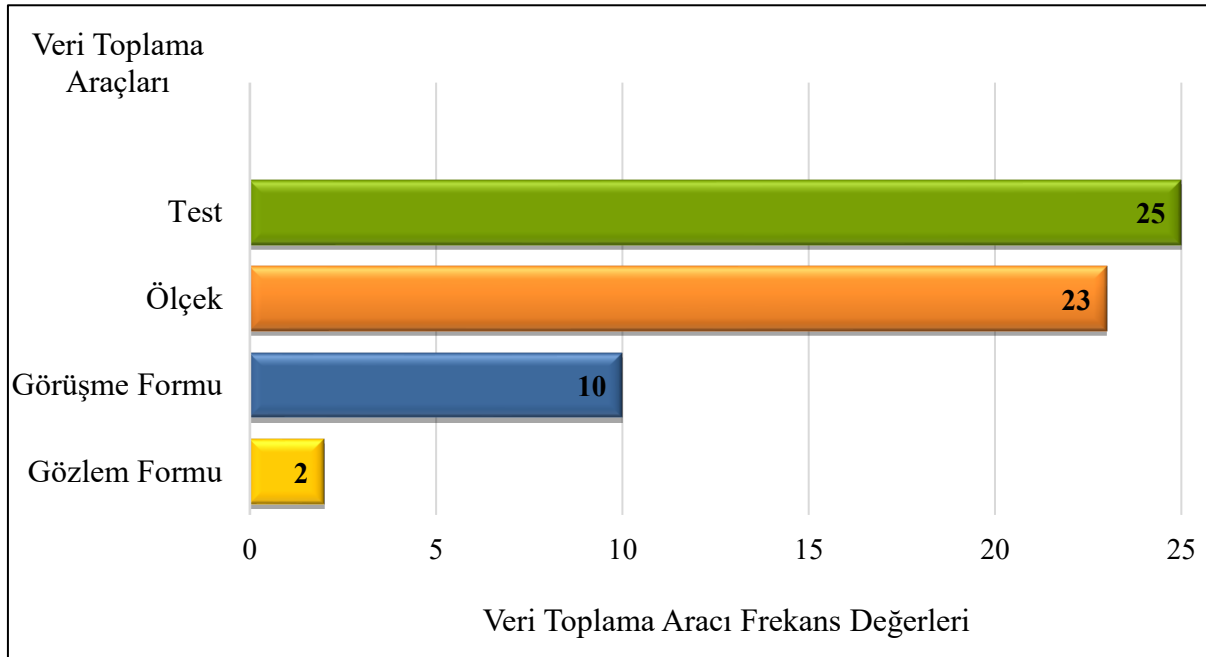


Şekil 5. Tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı

Şekil 5’de görüldüğü üzere en çok tercih edilen örneklem grubu 16 tez ile ortaokul öğrencileri, daha sonra 4 tez ile lise öğrencileri, en az ise 3’er tez ile lisans ve ilkokul öğrencileri olmuştur.

Tezlerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı Şekil 6’da gösterilmiştir.

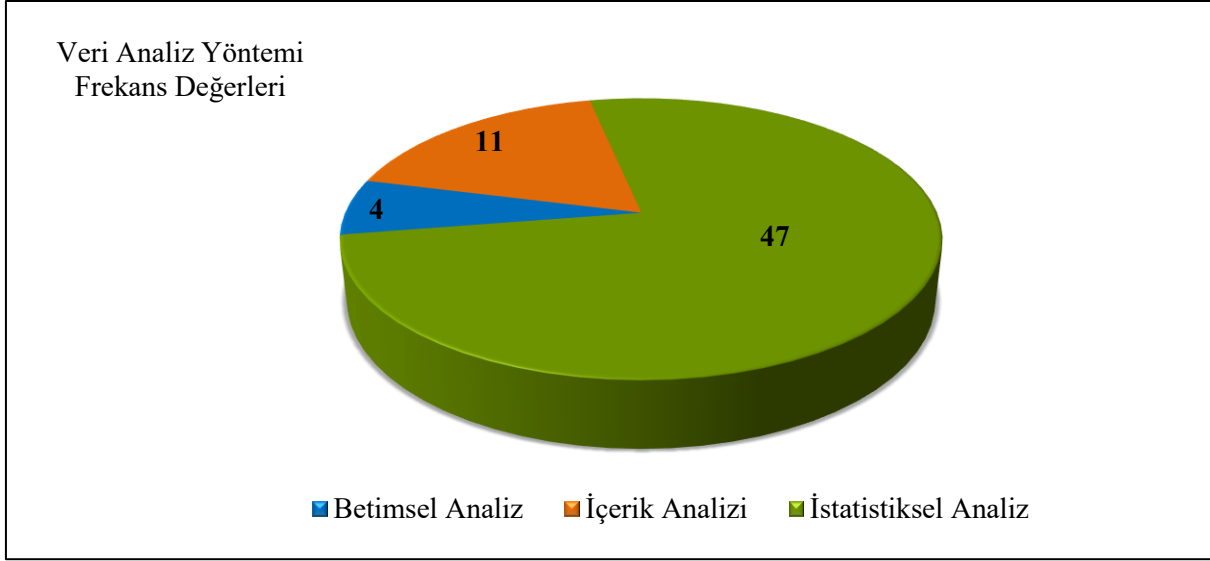


Şekil 6. Tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı

Tezlerin veri toplama aracına göre dağılımları incelendiğinde 24 çalışmada birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum dikkate alındığında veri toplama aracı olarak çalışmalarda en çok 25 kez testler, daha sonra 23 kez ölçekler, 10 kez görüşme formları, en az ise 2 kez gözlem formları kullanılmıştır.

Tezlerin Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı Şekil 7 de gösterilmiştir.



Şekil 7. Tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımları

Tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımları incelendiğinde 24 çalışmada birden fazla veri analiz yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum dikkate alındığında veri analiz yöntemi olarak çalışmalarda en çok 47 kez istatistiksel analiz, daha sonra 11 kez içerik analizi, en az ise 4 kez betimsel analiz kullanılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, 2014-2024 yılları arasında eğitim alanındaki istasyon tekniği ile ilgili eğilimleri belirlemek amacıyla çeşitli değişkenler üzerinden toplam 26 tez incelemiştir.

Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın 2022 yılında, en az çalışmanın ise 2014, 2016, 2020 ve 2023 yıllarında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Buna göre, 2022 yılı konuyla ilgili alana en çok katkı sağlanan yıl, 2014, 2016, 2020 ve 2023 yılları ise alana en az katkı sağlanan yıllar olmuştur. Genel olarak ise çalışma sayılarının yıllara göre inişli çıkışlı bir seyir izlediği söylenebilir. Bu sonuçla örtüşen benzer bir çalışmada Karacalı, (2018) Türkiye’de 2002-2018 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında öğrenme istasyonları tekniğinin kullanımına yönelik yürütülen araştırmaların eğilimlerini incelemiştir. Yapılan analizlerde çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında dalgalı bir seyir izlendiği belirlenmiştir.

Tezlerin türlerine göre dağılımına bakıldığında en çok tezin açık ara yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Yüksek lisans programlarının süre açısından daha kısa olması, tez sürecinde daha dar kapsamlı konuların ele alınması ve araştırmacıların akademik kariyerden ziyade mesleki gelişim amacıyla bu programlara yönelmesi, bu yoğunluğun nedenleri arasında değerlendirilebilir (Haydaroglu, 2022). Öte yandan, doktora düzeyinde hazırlanan tezlerin daha kapsamlı, teorik temellere dayalı ve özgün katkı sunma zorunluluğuna sahip olması, araştırmacıların bu tür yenilikçi uygulama temelli konulara bu düzeyde daha temkinli

yaklaşmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca, Yüksek Öğretim Bilgi Yönetimi Sistemi, (2025) resmi verilerine göre, yüksek lisans düzeyindeki araştırmacı sayısının doktora düzeyine kıyasla oldukça fazla olması, yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışma sayısının fazlalığını açıklayan önemli bir etken olarak görülebilir. Çetinkaya ve Durmuş, (2021) işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik bir derleme çalışmasında 2015-2021 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaları incelemişlerdir. Yapılan analizlerde çalışmaların türlerine göre dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği ancak ilgili yıllarda doktora düzeyinde çalışmanın hiç gerçekleştirilmediği belirlenmiştir.

Tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın ağırlıklı olarak fen bilimleri alanında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu durum, fen öğretiminin doğası gereği etkinlik temelli, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yöntemlere daha fazla ihtiyaç duymasıyla ilişkilendirilebilir. Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmaları, deneyerek öğrenmeleri ve işbirliğine dayalı ortamlarda aktif katılım göstermeleri öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır (Ören, Sarı, Karapınar ve Gürcan, 2025). İstasyon tekniği, öğrencilerin farklı öğrenme istasyonlarında dönüşümlü olarak çalışmasını sağlayarak bireysel farklılıkları dikkate alan, işbirliğini teşvik eden ve aktif katılımı önceleyen bir yöntem olduğundan, özellikle fen eğitiminde bu teknikten sıklıkla yararlanıldığı anlaşılmaktadır (Özyürek, Yüksel ve Demirci, 2018). Ayrıca fen eğitimi alanında son yıllarda öğrenci başarısı, motivasyonu ve kavramsal anlama düzeylerini artırmaya yönelik uygulamalı yöntemlere olan ilginin artması da bu yoğunluğu açıklayan bir diğer unsur olarak görülebilir (İnalton, 2020). Bu bağlamda, istasyon tekniğinin fen bilimleri eğitimiyle pedagojik açıdan güçlü bir uyum içinde olması, çalışmaların ağırlıklı olarak fen bilimleri alanında gerçekleştirilmiş olmasını açıklayan temel etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Tezlerde kimya, matematik, yabancı dil, coğrafya, biyoloji ve okul öncesi eğitim alanlarında gerçekleştirilen çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, büyük ölçüde istasyon tekniğinin öğretim sürecine getirdiği uygulama temelli, grup çalışmasına dayalı ve materyal gerektiren yapısal özelliklerin, söz konusu disiplinlerin öğretim süreçleriyle her zaman kolayca örtüşmemesiyle ilişkilendirilebilir. Benzer bir çalışmada Koç-Damgacı ve Karataş, (2015) işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin eğitimde kullanımına ilişkin çalışmaları ve sonuçlarını incelemişlerdir. Yapılan analizlerde en fazla uygulama yapılan alanın fen bilimleri olduğu belirlenmiştir.

Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında araştırmacılar tarafından en çok nicel araştırma yönteminin tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum, istasyon tekniğinin çoğunlukla öğrenci başarısı, akademik gelişim, motivasyon düzeyi, tutum ve kavramsal anlama gibi ölçülebilir çıktılar üzerindeki etkisini değerlendirmeye yönelik araştırmalarda tercih edilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Nicel araştırmalar, belirli değişkenler arasındaki ilişkileri istatistiksel analizlerle ortaya koymaya olanak tanıdığı için, eğitim ortamlarında uygulanan öğretim tekniklerinin etkililiğini test etmede sıkça tercih edilmektedir (Creswell, 2012). Ayrıca, yapılandırılmış öğretim uygulamalarının ön test-son test kontrol gruplu desen gibi deneysel veya yarı deneysel modellerle değerlendirilmesi, araştırma sonuçlarının nesnel, tekrarlanabilir ve karşılaştırılabilir verilerle desteklenmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2021). Bu nedenle

araştırmacıların, istasyon tekniğinin öğrenme üzerindeki etkisini daha somut biçimde ortaya koyabilmek adına nicel yaklaşımları tercih ettikleri söylenebilir. Tezlerde, nicel araştırma yöntemine kıyasla daha az sayıda karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu tercih, istasyon tekniğinin hem nicel verilerle ölçülebilen sonuçlara hem de öğrenci ve öğretmen görüşleri, uygulama sürecine ilişkin deneyimler ve sınıf içi etkileşimler gibi nitel verilerle analiz edilebilecek boyutlara sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması yoluyla araştırma sorularını daha kapsamlı biçimde yanıtlamayı hedeflemekte ve bulguların geçerliliğini artırmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu bağlamda, istasyon tekniğinin hem uygulama sürecine ilişkin deneyimsel boyutunu hem de elde edilen sonuçları yansıtmak isteyen araştırmacılar için karma araştırma yöntemi uygun bir yaklaşım olarak tercih edilmiş olabilir. Tezlerde nitel araştırma yönteminin hiç kullanılmamış olması dikkat çekicidir. Bu durum, büyük ölçüde araştırmacıların istasyon tekniğini genellikle nicel olarak ölçülebilir değişkenler üzerinden değerlendirmeye odaklanmalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca araştırmacıların danışman yönlendirmeleri de araştırmalarda sadece nitel araştırma yönteminin tercih edilmemesinde etkili olmuş olabilir. Bu bağlamda, istasyon tekniğinin pedagojik süreçlerini ve sınıf içi deneyimlerini keşfetmeye yönelik nitel çalışmaların eksikliği, alandaki önemli bir boşluğu işaret etmektedir.

Tezlerin örneklem grubuna göre dağılımına bakıldığında araştırmacıların ağırlıklı olarak ortaokul öğrencilerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu eğilim, ortaokul kademesinin hem pedagojik açıdan yapılandırmacı yaklaşımların uygulanmasına elverişli olması hem de öğrencilerin etkileşimli, işbirlikli ve çoklu öğrenme ortamlarına daha açık bir gelişim döneminde bulunmalarıyla ilişkilendirilebilir. Ortaokul öğrencileri, bilişsel ve sosyal gelişimleri gereği etkinlik temelli öğretim yöntemlerinden daha fazla yarar sağlama potansiyeline sahiptir (Kurt ve Bayar, 2020). İstasyon tekniği ise, öğrencilerin farklı öğrenme istasyonlarında grup hâlinde dönüşümlü olarak çalıştığı, aktif katılım ve çoklu duyu organlarına hitap eden bir yapı sunduğundan özellikle bu yaş grubunda etkili sonuçlar doğurabilmektedir (Yavuz, 2023). Ayrıca ortaokul müfredatında, özellikle fen bilimleri gibi uygulama ağırlıklı derslerin bulunması, bu teknik için uygun sınıf ortamları ve içerikler de sunmaktadır. Tezlerde örneklem grubu olarak ikinci sırada ve oldukça düşük sayıda lise öğrencileri tercih edilmiştir. Bunun nedeni lise düzeyinde sınav odaklı öğretim anlayışının yaygın olmasından dolayı araştırmacıların uygulama açısından zorluk yaşayacaklarını düşünmeleri olabilir. Tezlerde örneklem grubu olarak en az ilkokul ve lisans öğrencileri tercih edilmiştir. Araştırmacıların sınıf yönetiminde karşılaşabilecekleri zorluklar nedeniyle ilkokul öğrencilerini örneklem grubu olarak daha az tercih etmiş olmaları muhtemeldir. Benzer şekilde, üniversite düzeyinde ders saatlerinin sınırlı olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerinde daha geleneksel yaklaşımları benimsemesi, lisans öğrencilerinin istasyon tekniğiyle yürütülen araştırmalarda örneklem olarak daha az seçilmesinde etkili olmuş olabilir. Benzer bir meta-analiz çalışmasında İleri, Selvi ve Köse, (2020) fen bilimleri eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Yapılan analizlerde

gerçekleştirilen çalışmalarda örneklem grubu olarak en çok ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği belirtilmiştir.

Tezlerin veri toplama aracına göre dağılımına bakıldığında en çok testlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum, araştırmacıların istasyon tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisini, özellikle akademik başarı, kavramsal anlama ve öğrenme çıktıları açısından nesnel ve ölçülebilir verilerle değerlendirme eğiliminde olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Testler, özellikle nicel araştırma desenlerinde, araştırma hipotezlerinin istatistiksel olarak sınanmasına imkân veren, geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarıdır (Büyüköztürk, 2021). İstasyon tekniği öğrencilerin etkinlik temelli ve dönüşümlü şekilde öğrendikleri bir yapının oluşmasına imkan tanıdığı için bu öğrenme sürecinin sonunda bilgi düzeyindeki değişimi ölçmek amacıyla araştırmacılar çoğunlukla ön test-son test gibi uygulamalarda başarı testlerini tercih etmektedirler (Karasar, 2022). Ayrıca testler, uygulama öncesi ve sonrası veri toplamada zaman açısından da ekonomik olmaları, puanlamanın nesnel yapılabilmesi ve analiz sürecinin kolaylaştırılması gibi avantajları nedeniyle de araştırmacılar tarafından tercih edilmiş olabilir. Bu yönüyle testlerin kullanımı, istasyon tekniğinin etkisini sayısal verilerle destekleyerek nesnel sonuçlara ulaşma çabasının bir yansıması olarak görülmüş olabilir. İstasyon tekniğiyle ilgili araştırmalarda veri toplama aracı olarak testlerden sonra en çok kullanılan araçların ölçekler olduğu ve bu iki araç arasında kullanım sıklığı bakımından çok az fark bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, istasyon tekniğinin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrenci tutumu, motivasyonu, derse yönelik ilgi, öğrenme sürecine katılım ve öz-yeterlik gibi duyuşsal değişkenler üzerindeki etkisini de incelemeye uygun bir yapı sunmasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle karma ya da betimsel desenli çalışmalarda, öğretim sürecinin sadece bilişsel değil, duyuşsal boyutlarını da ölçme ihtiyacı, araştırmacıları tutum, motivasyon ve öğrenme stratejilerine ilişkin hazır ölçeklere yönlendirmektedir (Karasar, 2022). Ayrıca eğitim alanında yaygın olarak kullanılan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış hazır ölçeklerin bulunması, veri toplama sürecini kolaylaştırmakta ve analiz açısından avantaj sağlamaktadır. Bu nedenlerle ölçeklerin, testlerle birlikte istasyon tekniğinin çok yönlü etkilerini ortaya koymak isteyen araştırmacılar için tercih edilen ikinci en çok veri toplama araçlarından biri olduğu düşünülebilir. Tezlerde, veri toplama aracı olarak görüşme formlarının oldukça sınırlı sayıda kullanıldığı ve üçüncü sırada tercih edildiği görülmektedir. Görüşmelerin planlanması, uygulanması, kayıt altına alınması, yazılı hâle getirilmesi, kodlanması ve yorumlanması gibi çok aşamalı ve zaman alıcı bir süreç gerekmektedir. Bu nedenle özellikle yüksek lisans düzeyindeki araştırmacılar için bu yöntem yoğun emek ve araştırma becerisi gerektirdiğinden, çoğunlukla veri toplama ve analiz süreci daha kolay olan test ve ölçeklere yönelim olmuş olabilir. Ayrıca, görüşme verilerinin öznel yorumlara açık olması, güvenilirlik ve geçerlik sorunlarının daha sık gündeme gelmesi gibi metodolojik sınırlılıklar nedeniyle veri toplama aracı olarak daha az tercih edilmiş olabilir. Tezlerde veri toplama aracı olarak en az gözlem formu kullanılmıştır. Bu durumun temel nedeni, gözlem tekniğinin uygulanmasının hem zaman hem de yöntem açısından oldukça zahmetli ve ayrıntılı bir süreç gerektirmesi olabilir. Nitel araştırma desenlerinde sıklıkla kullanılan gözlem, araştırmacının doğal ortamda

bulunmasını, katılımcıların davranışlarını doğrudan izlemesini ve sistematik biçimde kayıt altına almasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu durum, özellikle lisansüstü tezlerde erişim, zaman, etik onay ve uygulama sınırlılıkları nedeniyle çoğu araştırmacı açısından pratik zorluklar yaratmış olabilir. Ayrıca gözlem verilerinin analizi kodlama, temalaştırma ve yoruma dayalı olduğu için araştırmacılar tarafından daha karmaşık süreç olarak görülmüş olabilir. Bu nedenle, gözlem formları genellikle deneyimsel, etnografik ya da derinlemesine nitel çalışmalar için daha uygun görülmekte, istasyon tekniği gibi öğretim yöntemlerine yönelik etki odaklı araştırmalarda ise daha az tercih edilmiş olabilir. Benzer bir meta-sentez çalışmasında Taş ve Akoğlu, (2020) sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisini incelemişlerdir. Yapılan analizlerde çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında en çok kullanılan veri toplama aracının testler, daha sonra sırasıyla ölçekler, görüşme formu ve gözlem formu olduğu belirlenmiştir.

Tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında açık ara en çok istatistiksel analiz yönteminin tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum tezlerin büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Nicel araştırmalarda, araştırma sorularına yanıt bulmak ve hipotezleri test edebilmek için istatistiksel teknikler zorunlu ve işlevsel araçlardır (Büyüköztürk, 2021). İstasyon tekniğinin etkililiğini ölçmeyi amaçlayan çalışmalarda, çoğunlukla öğrencilerin akademik başarı, kavramsal anlama, tutum ve motivasyon düzeylerindeki değişimler değerlendirilmektedir. Bu değişkenlerin analizinde ise sıklıkla betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımlı ve bağımsız örneklem t-testleri, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri gibi istatistiksel yöntemler tercih edilmektedir (Karasar, 2022). Ayrıca, bu analizlerin SPSS, Jamovi veya R gibi istatistiksel yazılımlar aracılığıyla görece kolay bir şekilde uygulanabilir olması, veri işleme sürecini hızlandırarak araştırmacılar açısından nesnel sonuçlara ulaşmayı mümkün kılacak bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda istatistiksel analizlerin yoğun kullanımı, hem yöntemin doğası hem de araştırmacıların ölçülebilir ve karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşma eğilimleriyle açıklanabilir. Tezlerde ikinci olarak istatistiksel analiz yöntemine kıyasla oldukça düşük oranda içerik analiz yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi açık uçlu sorular, dokümanlar ya da görüşme kayıtlarından elde edilen verilerin sistematik biçimde kodlanması, temalara ayrılması ve yorumlanmasını içerdiğinden, hem yoğun analiz süreci hem de yorumlayıcı yaklaşım gerektirmektedir (Krippendorff, 2013). Bu analiz türü, araştırmacının ileri düzeyde nitel veri analiz becerilerine sahip olmasını gerektirebileceği gibi, verilerin yoruma açık doğası nedeniyle güvenilirlik ve geçerlik açısından da ek özen gerektirebilir. Ayrıca içerik analizinin uygulanabilmesi için çoğu zaman önceden yapılandırılmamış nitel verilere ihtiyaç duyulması, veri toplama sürecini karmaşık hâle getirebilir; bu nedenle araştırmacıların, yöntemsel güçlükler ve analiz sürecinin zorluğu gibi etkenler nedeniyle bu yöntemi daha az tercih etme eğiliminde oldukları söylenebilir. Tezlerde veri toplama aracı olarak en az betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bunun nedeni, büyük ölçüde bu yöntemin sınırlı analitik derinliğe sahip olması ve deneysel ya da etkisel sonuçları değerlendirmede yetersiz kalabilmesi ile ilişkilendirilebilir. Betimsel analiz yönteminde genellikle nitel verilerin özetlenmesi, doğrudan

alıntılarla desteklenmesi ve mevcut durumun ortaya konulmasına odaklanılmaktadır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Oysa istasyon tekniğine yönelik yapılan çalışmaların çoğu, bu tekniğin etkisini ölçmeye yönelik olduğundan, bu tür etkiyel araştırmalarda, istatistiksel analizlerin kullanılması daha işlevsel ve sonuç odaklı veri sunma açısından daha çok tercih edilmiş olabilir. Betimsel analiz, verileri yalnızca tanımlayıcı düzeyde sunması nedeniyle kapsamlı kavramsal yorumlara, neden-sonuç ilişkileri kurmaya ya da genellemelere olanak tanımamaktadır. Bu sınırlılık, özellikle lisansüstü düzeyde yürütülen ve ölçülebilir, karşılaştırılabilir bulgulara ulaşmayı amaçlayan araştırmalarda betimsel analiz yönteminin daha az tercih edilmesine neden olmuş olabilir.

Bu çalışmada, istasyon tekniğinin eğitim alanındaki mevcut durumunu daha iyi anlayabilmek ve gelecekteki çalışmalara ışık tutmak amacıyla yukarıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda eğitim uygulamalarını iyileştirmek ve bu tekniğin etkinliğini artırmak amacıyla birtakım öneriler de geliştirilmiştir. Buna göre, istasyon tekniği ile ilgili çalışmaların çoğu, ortaokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Teknikten farklı yaş gruplarının nasıl faydalandığına dair çalışmaların artırılması, özellikle lise ve üniversite düzeylerinde bu yöntemin uygulanabilirliğini test etmek açısından önemli olabilir. Çalışmaların çoğunda nicel veri analizleri kullanılmış olup, istasyon tekniğinin etkililiğini daha derinlemesine anlamak için nitel araştırma yöntemlerinin daha fazla entegrasyonunun sağlanması uygun olabilir. Böylece öğrencilerin yaşadığı deneyimlerin daha zengin bir şekilde ortaya koyularak, sosyal ve pedagojik boyutların anlaşılmasına katkı sağlanabilir. İstasyon tekniğinin özellikle fen bilimleri gibi belirli alanlarda daha yaygın kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak, bu tekniğin matematik, sosyal bilimler ve dil eğitimi gibi diğer alanlarda da etkilerini araştıran çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece, yöntemin farklı ders içeriklerine nasıl adapte edilebileceği ve öğrenme çıktılarındaki etkisi daha iyi anlaşılabilir. Ayrıca istasyon tekniği, eğitimcilerin de etkin bir şekilde yönlendirilmeleri gereken bir öğretim yöntemidir. Bu nedenle, öğretmenlerin istasyon tekniği konusunda daha kapsamlı bir eğitim almaları ve uygulama sürecindeki rehberlik becerilerinin geliştirilmesi önemlidir.

KAYNAKLAR

Ayaz, M., & Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 27-44.

Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Matyar, F., & Gülnaz, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (32), 24-33.

Bekereci, Ü., Şimşek, F., Hamzaoğlu, E., & Yazıcı, M. (2020). Fen bilimleri dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen tutumlarına etkisi. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(6), 1779-1786.

Benek, İ. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

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

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. New York: ASCD.

Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Demir, M. R. (2008). İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirörs, F. (2007). Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonları'nın geliştirilmesive uygulanması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdağı, S. (2014). İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Güneş, E. (2009). Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Haydaroğlu, C. (2022). Enflasyon konusunun yüksek lisans ve doktora tezlerine yansımaları: Bibliyometrik analiz. *Research of Financial Economic and Social Studies*, 7(3), 327-341.

İnaltun, H. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının motivasyon ve öğrencileri motive etme hakkındaki bilgi düzeylerinin ve uygulama durumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 359-384.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karacalı, K. (2018). Fen öğretiminde öğrenme istasyonları konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Estüdam Eğitim Dergisi*, 3(2), 59-77.

Koç-Damgacı, F., & Karataş, H. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin eğitimde kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar ve sonuçları, 4(1), 304-314.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.

Kurt, U., & Bayar, M. F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve derse katılımlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 140-150.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ören, F. Ş., Sarı, K., Karapınar, A., & Gürcan, F. (2025). Etkinlik temelli fen öğretiminin öğrencilerin girişimcilik becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 44-68.

Özden, Y. (2013). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özyürek, C., Yüksel, Ö., & Demirci, F. (2018). İstasyon tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve görüşlerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 455-478.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Boston: Allyn & Bacon.

Şenyurt, Y. S., & Şahin, Ç. (2022). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 259-278.

Taş, G., & Akoğlu, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisi: Meta-sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 956-983.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.

Yanpar Yelken, T. & Akay, C. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık

Yavuz, B. (2023). Öğrenme istasyonları tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin “elektriğin iletimi” ünitesindeki kavramsal anlama düzeylerine ve görüşlerine etkisinin değerlendirilmesi. yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

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

Yüksek Öğretim Bilgi Yönetimi Sistemi (2025). Öğrenim düzeyine göre öğrenci sayısı. [Çevrim-ici: <https://istatistik.yok.gov.tr/>], Erişim Tarihi: 14.07. 2025.

**ANKARA HALK EĞİTİM MERKEZİNDE GÖREV ALAN ÖĞRETMEN VE USTA
ÖĞRETİCİLERİN 21.YY TEKNOLOJİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ**
21st CENTURY TECHNOLOGY COMPETENCY LEVELS OF TEACHERS AND
MASTER INSTRUCTORS WORKING AT THE ANKARA PUBLIC EDUCATION
CENTER

Büşra YILDIZ

Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Yahşihan, Kırıkkale
ORCID NO: 0000-0003-3699-1072

Assoc. Prof. Memet ÜÇGÜL

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Yahşihan, Kırıkkale
ORCID NO: 0000-0001-5462-0449

ÖZET

Bu araştırma, Ankara ili genelindeki halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin 21. yüzyıl teknoloji yeterlilik düzeylerini belirlemeyi ve bu yeterliliklerin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Dijitalleşmenin hızla arttığı günümüzde öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini yönlendiren, teknoloji destekli öğretim ortamları oluşturan rehber bireyler olması beklenmektedir. Ancak özellikle yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin teknolojiye ilişkin yeterliliklerine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Araştırmanın kuramsal temelini, 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken beceriler oluşturmaktadır. Bu beceriler; öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri şeklinde sınıflandırılmaktadır. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olması, öğrencilere üst düzey düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi yetkinliklerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin dijital araçları yalnızca kullanmaları değil; aynı zamanda pedagojik süreçlere etkin biçimde entegre edebilmeleri de beklenmektedir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel çalışma (cross-sectional study) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Christensen ve Knezek (2017) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye Fidan, Debbağ ve Çukurbaşı (2020) tarafından uyarlanan “21. Yüzyıl Öğrenmeleri için Teknoloji Yeterliği Öz-Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Ankara’daki bir halk eğitimi merkezinde çalışan 32 kadrolu öğretmen ve 200 usta öğretici toplamda 232 eğitimciden oluşmaktadır. Çalışmaya 201 (%86,6) kadın ve 31 (%13,4) erkek eğitimci katılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, eğitimcilerin yaşları ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmesi arasında da anlamlı bir negatif ilişki bulunmuştur ($r = -0.373$, $p < .001$). Ayrıca hizmet yılı ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmesi arasında da anlamlı bir negatif ilişki olduğunu tespit edilmiştir ($r = -0.291$, $p < .001$). Cinsiyete göre yapılan analizde kadın ve erkek katılımcıların teknoloji

yeterliği öz değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre kıyaslamak amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($F(2, 61,9) = 10,2, p < .001$). Lise ve ön lisans grupları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemekle birlikte, lise ve lisans grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, halk eğitim kurumlarının teknoloji yeterliği eğitim programlarını gözden geçirmeleri ve özellikle daha deneyimli öğretmenler için teknoloji eğitime yönelik destekleyici stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir. Ayrıca, lise ve ön lisans düzeyindeki öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerini artırmak için özel eğitim programları düzenlenmesi, genel teknoloji yeterliği algısını iyileştirebilir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, teknoloji yeterliliği, halk eğitimi merkezleri, öğretmen ve usta öğretici

ABSTRACT

This study aims to determine the 21st-century technology competency levels of teachers and master instructors working in public education centers throughout Ankara province and to examine these competencies in the context of various demographic variables. In today's world, where digitalization is rapidly increasing, teachers are expected not only to be transmitters of knowledge but also to serve as guides who direct learning processes and create technology-supported instructional environments. However, studies focusing on the technological competencies of teachers working particularly in non-formal education institutions are quite limited. The theoretical basis of this research is built upon the skills that individuals are expected to possess in the 21st century. These skills are categorized as learning and innovation skills, information, media and technology skills, and life and career skills. Teachers possessing these skills play a critical role in equipping students with higher-order thinking, problem-solving, communication, and collaboration competencies. Therefore, it is expected that teachers not only use digital tools but also integrate them effectively into pedagogical processes.

The study employs a cross-sectional research design, which is one of the quantitative research methods. Data were collected using the "Technology Proficiency Self-Assessment Questionnaire for 21st Century Learning," developed by Christensen and Knezek (2017) and adapted into Turkish by Fidan, Debbag, and Çukurbaşı (2020). The sample consists of 232 educators, including 32 permanent teachers and 200 master instructors working at a public education center in Ankara during the 2022–2023 academic year. Among the participants, 201 (86.6%) were female and 31 (13.4%) were male. Correlation analysis revealed a significant negative relationship between participants' age and their technology proficiency self-assessment scores ($r = -0.373, p < .001$). Similarly, a significant negative relationship was found between years of service and technology proficiency self-assessment ($r = -0.291, p < .001$). Gender-based analysis indicated no significant difference between the technology

proficiency self-assessment scores of male and female participants. ANOVA analysis conducted to compare educational backgrounds showed a significant difference between groups ($F(2, 61.9) = 10.2, p < .001$). While no significant difference was observed between high school and associate degree groups, a significant difference was found between high school and bachelor's degree groups. Based on these findings, it is recommended that public education institutions review their technology proficiency training programs and develop supportive strategies particularly aimed at more experienced educators. Furthermore, organizing specialized training programs to enhance the technology competencies of educators with high school or associate degrees could improve the overall perception of technological proficiency.

Keywords: 21st Century Skills, Technology Proficiency, Public Education Centers, Teacher and Master Instructor

GİRİŞ

21. yüzyılda teknoloji kullanımı her geçen gün farklılaşarak artmaktadır. Yaşantımızın neredeyse her alanına etki eden teknolojilerin bireyler üzerindeki en önemli etkisi şüphesiz bireylerin bazı becerilere sahip olmasını zorunlu kılmasıdır. 21. yüzyıl özellikleri olarak ifade edilen bu becerilerin kazanılması insanların hayatlarında karşı karşıya gelecekleri problemlerin üstesinden gelmesi açısından önem taşımaktadır (Yıldız, Çiftçi ve Karal, 2017).

Günümüzde eğitim kurumlarından teknoloji kullanabilen, bilgiye ulaşabilen ve bu bilgiyi etkin şekilde kullanabilen yani kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Eğitim sürecinin ana unsurlarından biri olan öğretmenlerimizin teknolojiyi etkili kullanmaları bu gelişmelere paralel olarak artış göstermelidir (Metin, 2018).

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerini inceleyen araştırmalar bulunmasına rağmen yaygın eğitim kurumları kapsamında hizmet veren halk eğitimi merkezlerinde görev alan eğitimcilerimizin teknolojik yeterliliklerini inceleyen yeterli bir araştırma ve inceleme bulunmamaktadır. 2023 yılı itibarıyla Türkiye genelinde, tüm il ve ilçelerde faaliyet gösteren 1001 resmî halk eğitimi merkezi ile 31 olgunlaşma enstitüsü olmak üzere toplam 1032 yaygın eğitim kurumu bulunmaktadır. Aynı yıl içerisinde bu kurumlar aracılığıyla toplam 11.587.178 vatandaş yaygın eğitim hizmetlerinden yararlanmıştır (MEB, 2024). Hedef kitlesi böylesine geniş olan öğretmen grubuna yönelik teknolojik yeterliliklerinin incelenmemesi büyük bir eksiklik. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla bu çalışma kapsamında Ankara ilinde halk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin 21. yüzyıl teknoloji yeterliliklerinin belirlenmesi ve demografik değişkenler ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

21. Yüzyıl Becerileri

İnsan yaşam boyu öğrenme sürecindedir; eğitim sistemi hem bireyi hem toplumu ve dünyayı hem doğrudan hem de dolaylı etkiler. Bilgi teknolojileri ve hız çağında, küresel düşünme ama yerel çözümler üretme önemli hale gelmiştir (Gelen, 2017). 21. yüzyıl becerileri, bireylerin bilgi çağında akademik ve sosyal yaşamlarında etkin olabilmelerini sağlayan problem çözme, yaratıcı düşünme, teknoloji kullanımı, iletişim ve toplumsal sorumluluk yetkinlikleridir (Abbak ve Gelişli, 2023).

Birçok farklı kurum ve araştırmacı (NCREL ve Metiri Group 2002'den P21 2019'a kadar) çeşitli çerçeveler geliştirmiştir. Bunlar arasında en yaygın kabul gören Partnership for 21st Century Skills (P21) çerçevesidir (Akcan vd., 2023). P21, öğrencilerin akademik konular kadar problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi çağdaş becerileri de bütünsel olarak geliştirmesi gerektiğini vurgular (P21, 2019). P21 çerçevesi üç ana başlıkta bu becerileri sınıflandırır:

- Öğrenme ve Yenilenme Becerileri: Yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği.
- Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, Bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) okuryazarlığı.
- Yaşam ve Kariyer Becerileri: Esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk.

Günümüzde yaşanan teknolojik değişim ve gelişmeler, geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini daha yenilikçi, dijital ve öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmasına neden olmakta; bu durum öğretim süreçlerini köklü bir biçimde dönüştürmektedir. Öğretmen artık bilgiyi aktaran değil; öğrenme sürecini yönlendiren, rehberlik eden ve rol model olandır (Göksün, 2016; Gündoğdu vd., 2015). Öğretmen yeterlikleri arasında; kişisel/mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretim süreci, değerlendirme, okul-aile-toplum ilişkisi, program ve içerik bilgisi yer almaktadır (MEB, 2017). Ayrıca öğretmen etkinliği uzun vadeli öğrenmeyi etkiler (Sanders, 1996). Öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini analiz edebilmesi, TPACK gibi teknolojik pedagojik alan bilgisini oluşturmada kritik önem taşır (Koehler ve Mishra, 2007; Yurdakul, 2011).

Eğitim

Eğitim kavramı farklı disiplinlerde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. TDK'ya göre eğitim, bireyin bilgi ve kişiliğini olumlu yönde etkileyen yaşantıların tümüdür. İşlevsel yaklaşım, eğitimi bireyin zihinsel ve bedensel gelişimini sağlayarak topluma uyumunu hedefleyen formal ve informal yollarla sürdürülen bir süreç olarak tanımlar. Sosyolojik açıdan ise eğitim, bireyin toplumun bir parçası olması için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandığı sistematik bir yapıdır. Dewey eğitimi “yaşantının yeniden yapılandırılması”, Rousseau ise “insanlar eğitimle biçimlenir” diyerek vurgular (Özen vd., 2007). Eğitim, aynı zamanda bireyde

davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan ve yaşam boyu süren bir etkinliktir (Kaş ve Köktürk, 2021) Etimolojik olarak, educare dıştan bilgi aktarımını, educere ise bireyin içsel potansiyelinin açığa çıkarılmasını ifade eder (Kocaman, 2022). Bu tanımlar, eğitimin çok boyutlu ve bireyin tüm yönlerini kapsayan bir süreç olduğunu gösterir.

Eğitim, formal ve informal olmak üzere iki ana biçimde gerçekleşir. Formal eğitim, okul gibi kurumsal ortamlarda, belirli bir plan ve program çerçevesinde yürütülen ve belgelendirme ile sonuçlanan yapılandırılmış bir süreçtir (Akçay ve Kızılyıldız, 2022; Altunçekiç, 2021). İnfomal eğitim ise bireyin günlük yaşamında deneyim yoluyla, kendiliğinden gerçekleşen plansız bir öğrenme biçimidir. Aile, medya, sosyal çevre gibi kaynaklardan öğrenmeyi kapsar ve genellikle eğlenceli ve etkileşimli etkinliklerle desteklenir (Erbay, 2017). Bu iki eğitim türü, bireyin yaşam boyu öğrenmesini destekleyerek bütüncül gelişimi sağlar.

Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirmeye yönelik olarak katıldığı formal, yaygın ve informal tüm öğrenme süreçlerini kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışıdır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024), bu kavramı bireyin sadece çocukluk ve gençlik dönemlerinde değil, yaşamının her evresinde katıldığı öğrenme süreçleriyle ilişkilendirirken; Avrupa Birliği Komisyonu da örgün ve yaygın eğitim dahil olmak üzere tüm öğrenme faaliyetlerini içeren bir süreç olarak tanımlar (Turan, 2005). Öğrenmeyi öğrenme, yaratıcılık ve devamlılık bu anlayışın temel bileşenleri arasında yer almakta ve bireyin sosyal, kültürel, akademik ve mesleki gelişimini desteklemektedir (Özen, 2011).

Yaşam boyu eğitim, yalnızca okul çağıyla sınırlı olmayan, bireyin yaşamı boyunca devam eden öğrenme süreçlerini kapsayan esnek ve birey merkezli bir modeldir (Günüç vd., 2012). Günüç ve arkadaşları, bu sürecin zamandan ve mekândan bağımsız olarak bireyin kendi öğrenmesini yönetmesine olanak tanıdığını vurgulamıştır. Bilici ve Bağcı (2020) ise yaşam boyu eğitimi planlı, birey odaklı ve toplumsal ilerlemeyi de içeren insancıl bir süreç olarak tanımlar. Tarihsel olarak John Dewey, Edward Lindeman ve Basil Yeaxle eğitimin yaşam boyu sürdüğünü belirtmiş; Whitehead ise küçük yaşta edinilen bilgilerin tüm yaşam için yeterli olmayacağını ifade etmiştir (İzci ve Koç, 2012). Day'ın sosyal-psikolojik modeli ise yaşam boyu eğitimi; süreklilik, yaratıcılık ve öğrenmeyi öğrenme ilkeleriyle temellendirmiştir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı, bireyin bilgiye erişim, analiz ve anlamlandırma becerilerini geliştirmesi açısından bu sürecin temel bileşenlerinden biri olarak görülmektedir (Özen, 2011).

Halk Eğitimi

Halk eğitimi, örgün eğitim dışında kalan bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye; kişisel, mesleki ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik olarak planlanan kısa süreli ve esnek öğrenme etkinliklerinin bütünüdür (MEB, 2010). Bu eğitim türü, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmayı da hedefleyen çok boyutlu bir yaklaşım sunar (Geray, 1980; Tanır, 2006). Günümüzde halk eğitimi; yetişkin eğitimi, sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramlarıyla iç içe geçerek,

UNESCO ve OECD gibi kuruluşlarca bireysel gelişim, gönüllülük ve toplumsal uyum odaklı dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Eylem Kaya, 2015). Bu kapsamda halk eğitiminin gerekliliği; teknolojik gelişmeler, uluslararası etkileşimler, hızla artan bilgi üretimi ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacı gibi çok katmanlı nedenlere dayanmaktadır (Orhan Göksün ve Kurt, 2017). Türkiye’de halk eğitimi, tarihsel bağlamda Atatürk döneminde kitlesel bir dönüşüm aracı olarak ele alınmış (Bayındır, 2015), ekonomik gelişme ekseninde ise bireye yapılan yatırımın sürdürülebilir kalkınmada kritik rol oynadığı savunulmuştur (Türk, 1968). Ayrıca, örgün eğitim fırsatlarından yararlanamayan bireylere sosyal kabul yoluyla yaşam boyu öğrenme olanakları sunarak toplumsal eşitliği de desteklemektedir (Yaman ve Yavuz, 2023). Bu nedenle halk eğitimi, Türkiye’nin kalkınma planlarında ve Millî Eğitim Şûralarında öncelikli bir alan olarak konumlandırılmakta; özellikle dezavantajlı grupların eğitim erişimini artırmaya yönelik stratejik hedeflerle desteklenmektedir (Kalkınma Planları, 2019). Yasal çerçevede ise 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu başta olmak üzere ilgili yönetmeliklerle halk eğitimi merkezlerinin işleyişi düzenlenmekte ve sistem içindeki sürekliliği güvence altına alınmaktadır (TTKB, 2023)

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel çalışma (cross-sectional study) kullanılmıştır. Ankara ilindeki halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin 21. yüzyıl teknoloji yeterlilik düzeyleri belirlenmiş; bu yeterliliklerin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde yer alan bir halk eğitimi merkezinde görev yapan 32 kadrolu öğretmen ve 200 usta öğretici olmak üzere toplam 232 eğitimci oluşturmaktadır. Katılımcıların %86,6’sı (n = 201) kadın, %13,4’ü (n = 31) erkektir. Veri toplama aracı olarak, Christensen ve Knezek (2017) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Fidan, Debbağ ve Çukurbaşı (2020) tarafından uyarlanan “21. Yüzyıl Öğrenmeleri için Teknoloji Yeterliliği Öz-Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre teknoloji yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Katılımcıların eğitim durumlarına yönelik karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca, yaş ve hizmet yılı değişkenleri ile teknoloji yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, yaş ve hizmet yılı değişkenlerine göre teknoloji yeterlilik düzeylerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyete göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, kadın (n = 201) ve erkek (n = 31) katılımcıların teknoloji yeterlilik puanları genel olarak benzerlik göstermekte olup, yalnızca

“Entegre Uygulamalar” boyutunda erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Analiz sonucu Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

	Grup	N	M	SD	Mann-Whitney U	p
E-posta	Kadın	201	21.4	4.12	2743	0,27
	Erkek	31	22.4	3.43		
WWW	Kadın	201	22.8	3.00	2775	0,28
	Erkek	31	23.5	2.41		
Entegre Uygulamalar	Kadın	201	14.5	3.88	2256	0,01
	Erkek	31	16.3	3.32		
Teknolojiyle Öğretim	Kadın	201	40.5	7.49	2660	0,19
	Erkek	31	42.7	6.38		
Toplam	Kadın	201	99.2	16.35	2531	0,09
	Erkek	31	104.8	12.81		

Öğrenim durumuna göre yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları, lise, ön lisans ve lisans ve üzeri grupları arasında teknoloji yeterlilik düzeylerine ilişkin anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur ($F(2, 61.9) = 10.2, p < .001$). Gerçekleştirilen Games-Howell Post-Hoc testi sonucunda özellikle lise mezunlarının puan ortalamaları lisans ve üzeri mezunlara göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Tablo 2’de post*hoc testi sonucu sunulmuştur.

Tablo 2. Games-Howell Post-Hoc Testi

		Ön lisans	Lisans+
Lise	Mean difference	-5.75	-11.73
	p-value	0.344	<.001
Ön lisans	Mean difference	—	-5.98
	p-value	—	0.216

Yaş ile teknoloji yeterlilik düzeyleri arasında yapılan Pearson korelasyon analizi, yaş arttıkça teknoloji yeterlilik puanlarının azaldığını ve bu ilişkinin negatif yönde ve anlamlı olduğunu göstermiştir ($r = -0.373, p < .001$). Benzer şekilde, hizmet yılı ile teknoloji yeterlilik düzeyleri arasında da negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -0.291, p < .001$); bu durum, mesleki kıdem süresi arttıkça bireylerin teknoloji yeterlilik düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Ankara'daki bir halk eğitim merkezinde görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin 21. yüzyıl teknoloji yeterlilik düzeylerini demografik değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, özellikle yaş ve hizmet yılı gibi değişkenlerin teknoloji yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı ve negatif yönde etkili olduğunu göstermiştir. Yaş ve mesleki kıdem arttıkça bireylerin teknoloji yeterlilik düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre genel anlamda anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, yalnızca “Entegre Uygulamalar” boyutunda erkek katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Eğitim durumu açısından bakıldığında ise, lise mezunlarının teknoloji yeterlilik düzeylerinin lisans ve üzeri mezunlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Bu bulgular, halk eğitim merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin teknoloji kullanımında desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle daha ileri yaştaki ve uzun süredir görev yapan eğitimcilerin teknolojiye entegrasyon süreçlerinde zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle, kurumların dijital okuryazarlık ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi (TPACK) temelli hizmet içi eğitim programlarını yaygınlaştırmaları önerilmektedir. Ayrıca, lise ve ön lisans düzeyinde eğitim almış eğitimcilere yönelik özel destek programları geliştirilmesi, teknoloji yeterlilik algılarının artırılmasına katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, dijitalleşmenin giderek arttığı günümüzde, yaygın eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin teknolojiye uyum süreçleri, eğitimin kalitesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve yaşam boyu öğrenme kültürünün desteklenmesi adına, bu alanda yapılacak yeni politika ve uygulamaların bilimsel veriler ışığında şekillendirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Abbak, Y., ve Gelişli, Y. (2023). 21.Yüzyıl Becerilerinin Öğretimine Yönelik Hazırlanacak Hizmet İçi Eğitim Programının Kazanımlarının Davis Tekniğine Göre Kapsam Geçerlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 35-56. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309227>

Akcan, C., Doğan, M., ve Ablak, S. (2023). Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331-362. <https://doi.org/10.17152/gefad.1111443>

Akçay, Ş. Ö., ve Kızılyıldız, V. (2022). Gençlik Merkezleri ve Halk Eğitim Merkezleri'nde Verilen Çalgı Eğitiminin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 7(2), 212-240. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1208657>

Altunçekiç, A. (2021). *Distance Education: Student, Teacher, Technology, Student, Institution and Pedagogy*.

Bayındır, N. (2015). ATATÜRK VE HALK EĞİTİMİ. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23.

Christensen, R. & Knezek, G. (2017) Validating the technology proficiency self-assessment questionnaire for 21st century learning (TPSA C-21), *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 20-31,

Erbay, F. (2017). *Müzelerin Eğitim ve Tasarım Atölyelerinde İnfomal Eğitim*.

Eylem Kaya, H. (2015). Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri. *International journal of Science Culture and Sport*, 3(11), 268-268. <https://doi.org/10.14486/IJSCS289>

Fidan, M., Debbag, M., & Çukurbaşı, B. (2020). Technology proficiency self-assessments of teachers becoming professional in the 21st century: A scale adaptation study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 465-492. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.016>

Geray, C. (1980). Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması Açısından Köy Enstitüleri. *Education and Science*, 5(25). <https://doi.org/10.15390/ES.1980.2221>

Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Öğrenen Becerileri ve 21. Yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki*.

Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen Yeterlikleri Alanında Yazılan Makalelerin İçerik Analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.

Günüç, S., Odabaşı, H. F., ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.

İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 101-114. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.267>

Kalkınma Planları. (2019, 2023). T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı - SBB. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>

Kaş, B., ve Köktürk, Ş. (2021). Akademik Çeviri Programları Kapsamında Eğitim, Öğretim, Eğitim Programı ve Öğretim Programı Kavramlarının Değerlendirilmesi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 0-0. <https://doi.org/10.48131/jscs.988092>

Kocaman, A. Ç. (2022). Eğitim Davası. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 116-134.

Koehler, M. J., ve Mishra, P. (2007). *What Is Technological Pedagogical Content Knowledge?*

MEB. (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm>

MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*.

- MEB. (2024). *TUIK 2024 Yılı Performans Programı Yaygın Eğitim*.
- Metin, E. (2018). *Eğitimde Teknoloji Kullanımında Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması*.
- Orhan Göksün, D., ve Kurt, A. (2017). The Relationship Between Pre-Service Teachers' Use of 21st Century Learner Skills and 21st Century Teacher Skills. *TED EĞİTİM VE BİLİM*. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7089>
- Özen, Y. (2011). Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek Ve Gelişerek Öğrenme Öğrenmeye Sosyal Psikolojik Bir Bakış. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 1-16.
- Özen, Y., Gül, A., ve Gülaçti, F. (2007). *Demokratik Eğitim Politikası (Eleştirel Bir Yaklaşım)*.
- P21. (2019). <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>
- Tanır, M. (2006). *Türkiye'de Halk Eğitim Hizmetlerinin Yönetimi ve Halk Eğitim Merkezlerinin Etkililiği Üzerine Alan Araştırması*.
- TTKB. (2023). *Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>
- Turan, S. (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98. https://doi.org/10.1501/Avraras_0000000033
- Türk, H. S. (2019). Niçin Halk Eğitimi?. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 1(1), 87-110. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000234
- Yaman, F., ve Yavuz, K. (2023). Yaygın Eğitime Yönelik Sosyal Kabul. *Bilim Armonisi*, 6(1), 92-99. <https://doi.org/10.37215/bilar.1276769>
- Yıldız Durak, H., Karaoğlu Yılmaz, F.G., Yılmaz, R. ve Seferoğlu, S. (2017). Erken Yaşta Programlama Eğitimi: Araştırmalardaki Güncel Eğilimlerle İlgili Bir İnceleme. A.İşman, F.Odabaşı, ve B.Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde* (ss. 205-236). Ankara: Pegem Yayınevi
- Yurdakul, İ. K. (2011). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 397-408.

**HAKKARİ HAYAT BOYU ÖĞRENME MERKEZLERİNDE VERİLEN
BİLGİSAYAR İŞLETMENLİĞİ VE OPERATÖRLÜĞÜ KURS PROGRAMININ
KATILIMCILARIN BİLGİSAYAR ÖZ YETERLİLİK ALGILARI VE
BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**
THE EFFECT OF THE COMPUTER OPERATION AND MANAGEMENT COURSE
PROGRAM OFFERED AT HAKKARİ LIFELONG LEARNING CENTERS ON
PARTICIPANTS' PERCEPTIONS OF COMPUTER SELF-EFFICACY AND ATTITUDES
TOWARDS COMPUTERS.

Büşra KORKMAZ

Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Yahşihan, Kırıkkale

ORCID NO: 0000-0002-9193-5914

Assoc. Prof. Memet ÜÇGÜL

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Yahşihan, Kırıkkale

ORCID NO: 0000-0001-5462-0449

ÖZET

Ülkemizde, eğitim, öğretim, sosyal-kültürel ve sanatsal amaçlarla faaliyet gösteren Halk Eğitim Merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezler, bireylerin bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak amacıyla geniş bir yelpazede kurslar sunmaktadır. Bu kurslar, katılımcıların boş zamanlarını değerlendirmelerine ve kişisel gelişimlerine olumlu katkılarda bulunmalarına olanak tanıyan yaygın eğitim kurumlarıdır. Bilgisayar İşletmenliği Kursu, hobi amaçlı bir eğitim programı olmanın ötesinde, katılımcılara mesleki ve teknik bilgi ile beceriler kazandırmayı hedefleyen bir kurs olarak öne çıkmaktadır. Bilgisayar kursları, genellikle bireylerin kariyer hedefleri ve ilgi alanları doğrultusunda seçtikleri eğitim programlarıdır. Hakkari il merkezinde yer alan Hakkari Halk Eğitim Merkezi, bu yaygın eğitim kurumlarından biridir. Söz konusu merkezde, yıllık olarak yaklaşık 15 bilgisayar operatörlüğü kursu düzenlenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Hakkari Hayat Boyu Öğrenme Merkezlerinde sunulan Bilgisayar İşletmenliği ve Operatörlüğü Kurs Programı'nın katılımcıların bilgisayar öz yeterlilik algıları ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın araştırma yöntemini, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol grubu olmadan yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Işıksal ve Aşkar (2003) tarafından geliştirilen Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve Çelik ve Bindak (2006) tarafından geliştirilmiş olan Bilgisayar Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma, Hakkari ili halk eğitim merkezinde bilgisayar operatörlüğü kursuna katılan 13 erkek ve 51 kadın olmak üzere toplam 64 kişi ile yürütülmüştür. Bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeği ve bilgisayar tutum ölçeği, kurs öncesinde ve sonrasında katılımcılara uygulanmıştır. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda, bilgisayar ile ilgili genel bilgilerde, özel bilgisayar becerilerinde ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeği toplam puanlarında son test ve ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer şekilde, katılımcıların tutumlarında kendine güven boyutunda, bilgisayar kullanma becerilerinde, kaygı düzeyinde ve toplam puanlarda son test ve ön test

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Ancak, ön yargı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, bilgisayar operatörlüğü kursunun katılımcıların bilgisayar öz-yeterlik algısı ve tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir; bu nedenle, benzer eğitim programlarının düzenlenmesi ve katılımcıların desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Halk eğitim merkezleri, yaygın eğitim, bilgisayar öz yeterlilik algısı, bilgisayar tutum ölçeği

ABSTRACT

In various regions of Turkey, there are Public Education Centers operating for educational, training, socio-cultural, and artistic purposes. These centers offer a wide range of courses to help individuals acquire knowledge and skills. These courses are non-formal educational institutions that allow participants to utilize their free time and contribute positively to their personal development. Beyond being a hobby-based training program, the Computer Operation Course stands out as a course that aims to equip participants with professional and technical knowledge and skills. Computer courses are generally chosen by individuals based on their career goals and interests. The Hakkari Public Education Center, located in the Hakkari city center, is one of these non-formal educational institutions. Approximately 15 computer operation courses are held annually at the center.

The purpose of this study is to examine the impact of the Computer Operation and Training Course Program offered at the Hakkari Lifelong Learning Centers on participants' perceptions of computer self-efficacy and attitudes toward computers. The research method of the study is a quasi-experimental design, consisting of a pretest-posttest control group, a quantitative research method. The data of the study were collected using the Computer Self-Efficacy Perception Scale developed by Aşkar and Işıksal (2003) and the Computer Attitude Scale developed by Çelik and Bindak (2006). The study was conducted with a total of 64 participants, 13 male and 51 female, who attended a computer operation course at a public education center in Hakkari province. The computer self-efficacy perception scale and computer attitude scale were applied to the participants before and after the course. As a result of the dependent samples t-test, statistically significant differences were found between the post-test and pre-test scores in general computer information, specific computer skills, and the total scores of the computer self-efficacy perception scale. Similarly, statistically significant differences were observed between the post-test and pre-test scores in the self-confidence dimension of the participants' attitudes, computer using skills, anxiety level, and total scores. However, no significant difference was found in the prejudice sub-dimension. In conclusion, it is seen that the computer operation course has positive effects on the participants' computer self-efficacy perception and attitudes; Therefore, it is recommended that similar training programs be organized and participants be supported.

Keywords: Community education centers, non-formal education, noncomputer self-efficacy perception, computer attitude scale

GİRİŞ

Ülkemizde yaygın eğitim kurumları, geçmişten günümüze bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmede ve toplumsal kalkınmayı desteklemede önemli bir rol oynamıştır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kapsamında bir eğitim programı bulunmaktadır. Yaygın eğitimin temel hedefleri arasında okuma-yazma öğretmek ve eksik eğitimleri tamamlamak için sürekli eğitim fırsatları sunmak ile başlamaktadır. Ayrıca, bireylerin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyum sağlamalarını destekleyecek eğitim imkânları sağlamak da amaçlanmaktadır. Milli kültür değerlerini korumak, geliştirmek ve tanıtmak, yaygın eğitimin bir diğer önemli amacıdır. Bunun yanı sıra, toplu yaşama, dayanışma ve birlikte çalışma alışkanlıklarını kazandırmak da hedefler arasındadır. Ekonomik gücü artırmak için sağlıklı yaşam ve beslenme yöntemlerini öğretmek, boş zamanları verimli değerlendirme alışkanlıkları kazandırmak ve kısa süreli, kademeli eğitimlerle meslek edinmelerini sağlamak da yaygın eğitimin önemli unsurlarıdır. Son olarak, çeşitli mesleklerde çalışan bireylerin mesleki gelişimlerini desteklemek için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması da bu hedefler arasında bulunmaktadır (MEB, 1973).

Günümüzde bilgi teknolojileri iş hayatından sosyal yaşama kadar her alanda vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Bireylerin bilgi teknolojilerini verimli kullanabilmesi, kişisel ve toplumsal bir zorunluluk haline gelmiştir. Bundan dolayı örgün eğitimin dışına çıkmış bireyler bu gelişmelere ayak uydurabilmek için çeşitli kurslara katılmaktadırlar. Türkiye’de kurs olanakları genelde özel teşebbüsler, belediyeler ve devlet halk eğitimi aracılığı ile sunmaktadırlar. Tüm il ve ilçe merkezlerinde olan hatta çoğu kez belde ve köylerde çeşitli paydaşlarla bilgi teknolojileri kursları açan halk eğitimi merkezleri bu kursları veren en yaygın eğitim kurumlarıdır. Bilgi teknolojileri kursları içinde bilgisayar destekli çizim, bilgisayar destekli tasarım, bilgisayar kullanımı, programcılık, web tasarımı gibi onlarca farklı bilgisayar kurs programları vardır (Karataş, 2013).

Bilişim teknolojileri, öğrencilere birebir etkileşim imkânı tanıyarak eğitim sürecine aktif bir şekilde dâhil olmalarını sağlamaktadır. Bu etkileşim, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almasına ve kendi öğrenme deneyimlerini şekillendirmesine olanak tanır. Sonuç olarak, bilişim teknolojileri sayesinde öğrenciler, edilgen alıcılar olmaktan çıkarak etkin öğrenenler durumuna gelmektedir. Bu dönüşüm, öğrenme süreçlerinin daha dinamik ve katılımcı hale gelmesine katkıda bulunmakta, böylece eğitim kalitesini artırmaktadır (Kürüm ve Selvi, 2009).

Günümüzde bireylerin yaşı, toplumsal statüsü veya eğitim geçmişi fark etmeksizin bilgisayar okuryazarlığı temel bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu bağlamda, bilgisayar eğitiminin yaygınlaştırılması, bireylerin dijital dünyaya uyum sağlamaları açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bilgisayar teknolojileriyle ilgili yeterlilik algısının geliştirilmesi ise yalnızca teknik becerilerin kazanılmasıyla sınırlı olmayıp, bireylerin özgüvenini artırarak yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını da desteklemektedir. Bu nedenle, farklı sosyoekonomik

ve demografik gruplara yönelik kapsayıcı bilgisayar eğitim programlarının planlanması ve uygulanması önem arz etmektedir (Bektaş ve Semerci, 2008).

Öz yeterlik algıları insanların bir davranış üzerinde ne kadar çaba göstereceği, karşı karşıya kaldıkları engellere ne kadar direneceği ve tersi durumlarda ne denli esnek olabileceğinin belirlenmesinde önem arz eder. Sonucun işe yarayacağı düşüncesi ne denli güçlü ise çaba, direnç ve esneklik de o denli yüksek olur (Pajares, 2002). Çeşitli tutum tanımlarından yola çıkılarak bilgisayara yönelik tutumlar tanımlanmıştır. Buna göre bilgisayar tutumu, bireyin bilgisayara, bilgisayar kullanımına, bilgisayar kullananlara ve bilgisayarın toplumsal ya da kişisel etkilerine yönelik olarak sahip olduğu düşünce, duygu ve davranışları içeren bir eğilim olarak tanımlanabilir (Deniz, 1994). Bu araştırmanın amacı, Hakkari Hayat Boyu Öğrenme Merkezlerinde sunulan Bilgisayar İşletmenliği ve Operatörlüğü Kurs Programı'nın katılımcıların bilgisayar öz yeterlilik algıları ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.

YÖNTEM

Tek grup ön test-son test araştırma deseninde, ölçüm veya gözlem yalnızca müdahale sonrasında değil, aynı zamanda öncesinde de yapılmaktadır. Bağımlı değişkenler, aynı grup üzerinde aynı ölçüm araçları kullanılarak ölçülmektedir. Bu araştırma tasarımı, bir grubun son test ve ön test ölçümleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Çalışma, Hakkari ili halk eğitim merkezinde bilgisayar operatörlüğü kursuna katılan 13 erkek ve 51 kadın olmak üzere toplam 64 kişi ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak “Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Bilgisayar Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Işıksal ve Aşkar (2003) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği”, 10 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipi bir sistemle puanlanmaktadır. Bu ölçek, "Kesinlikle katılıyorum" (5) ile "Kesinlikle katılmıyorum" (1) arasında değerlendirilmektedir. Ölçek, "Genel Bilgiler" ve "Özel Bilgisayar Becerileri" olmak üzere iki faktörden oluşmakta ve güvenirliği için hesaplanan Cronbach α katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur.

Çelik ve Bindak (2005) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Tutum Ölçeği”, 5 dereceli Likert tipinde 11 olumsuz madde ile birlikte toplamda 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “kendine güven”, “önyargı”, “bilgisayar kullanma” ve “kaygı” olarak isimlendirilen dört faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler, toplam varyansın %58,3'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise 0,91 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma verilerinin analizinde Jamovi kullanılmıştır. Jamovi, açık kaynaklı bir istatistiksel analiz yazılımı olup, kullanıcı dostu bir arayüze sahiptir (The jamovi project, 2024). Ön test ve son test verilerinin kıyaslanması amacıyla, normallik varsayımının sağlandığı boyutlarda bağımlı örneklemeler için t-testi, sağlanmayan boyutlarda parametrik olmayan alternatifi Willcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılarak toplanan ön test ve son test puanlarının ortalaması Tablo 1’de sunulmuştur. Genel bilgi ve özel beceri alanlarındaki puanlar ile toplam puanlar incelendiğinde, öğrencilerin son test puanlarında bir artış gözlemlenmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ön Test ve Son Test Ortalamaları

		Ön test		Son Test	
	N	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.
Genel Bilgi	57	26,8	2,76	29,6	0,68
Özel Beceri	57	15,4	2,86	19,1	1,14
Toplam	57	42,2	5,16	48,6	1,65

Yapılan bağımlı örneklem t-testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur. Analiz sonucunda, bilgisayar ile ilgili genel bilgilerde ($z = 985, p < .001$), özel bilgisayar becerilerinde ($t(56) = 11,00, p < .001$) ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeği toplam puanlarında ($t(56) = 10,92, p < .001$) son test ve ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Puanlarının Kıyaslaması

	Analiz	$t(56) / z$	p
Son(Genel Bilgi) – Ön(Genel Bilgi)	Wilcoxon W	985	<.001
Son(Özel Beceri) – Ön(Özel Beceri)	Student's t	11,00	<.001
Son(Toplam) – Ön(Toplam)	Student's t	10,92	<.001

Benzer şekilde katılımcıların Bilgisayar Tutum Ölçeği kullanılarak toplanan ön test ve son test puanlarının ortalaması Tablo 3’te sunulmuştur. Kendine güven, bilgisayar kullanma ve kaygı alanlarındaki puanlar ile toplam puanlar incelendiğinde, öğrencilerin son test puanlarında bir artış gözlemlenmektedir. Özellikle, kendine güven ve bilgisayar kullanma alanlarında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak, ön yargı düzeyinde neredeyse sabit kalınması dikkat çekmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Bilgisayar Tutum Ön Test ve Son Test Ortalamaları

		Ön test		Son Test	
	N	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.
Kendine Güven	51	36,1	5,03	39,1	4,92
Ön Yargı	51	22,8	2,20	22,9	2,23
Bilgisayar Kullanma	51	17,2	2,26	18,3	1,55
Kaygı	51	15,9	2,42	17,7	1,38
Toplam	51	92,0	9,77	98,0	8,29

Katılımcıların tutumlarına yönelik analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Katılımcıların tutumlarında kendine güven boyutunda ($t(50) = 3,46$, $p = 0,001$), bilgisayar kullanma becerilerinde ($t(50) = 3,12$, $p = 0,003$), kaygı düzeyinde (Wilcoxon $z = 704$, $p < 0,001$) ve toplam puanlarda ($t(50) = 3,70$, $p < 0,001$) son test ve ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Ancak, ön yargı alt boyutunda ($t(50) = 0,30$, $p = 0,77$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Puanlarının Kıyaslaması

	Analiz	$t(50) / z$	p
Son(Kendine Güven) – Ön(Kendine Güven)	Student's t	3,46	0,001
Son(Ön Yargı) – Ön(Ön Yargı)	Student's t	0,30	0,77
Son(Bilgisayar Kullanma) – Ön(Bilgisayar Kullanma)	Student's t	3,12	0,003
Son(Kaygı) – Ön(Kaygı)	Wilcoxon W	704	<,001
Son(Toplam) – Ön(Toplam)	Student's t	3,70	<,001

TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların bilgisayar öz-yeterlik algısında yapılan analiz sonuçları, genel bilgi ve özel beceriler ve toplam öz-yeterlik algı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu bulgular, eğitim programının katılımcıların bilgisayar becerilerini geliştirmede etkili olduğunu desteklemektedir. Literatürde, bilgisayar öz-yeterlik algısının bireylerin teknolojiye karşı tutumlarını ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek ve Soran, 2007). Bu çalışmanın sonuçları, önceki araştırmalarla tutarlıdır ve eğitim programlarının bireylerin öz-yeterlik algısını artırma potansiyelini vurgulamaktadır.

Bilgisayar tutumuna ilişkin yapılan analizler de benzer şekilde olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Kendine güven ve bilgisayar kullanma becerilerinde anlamlı artışlar gözlemlenmiştir. Kaygı düzeyinde genel olarak kurs sonunda bilgisayara yönelik kaygının azalması beklenirken, aksine kurs sonunda katılımcıların kaygılarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ön yargı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaması, katılımcıların ön yargı düzeylerinin eğitim sürecinden etkilenmediğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKLAR

- Bektaş, C. ve Semerci, Ç. (2008). İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1),195- 210
- Bindak, R., ve Çelik, H. C. (2006). Öğretmenler İçin Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22).
- Deniz, L. (1994). Bilgisayar Tutum Ölçeği'nin Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- Işıksal, M., ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Karataş, A. (2013). Yaygın eğitimde bilgisayar eğitimine devam eden kursiyerlerin eğitim sürecinin değerlendirilmesi. [yayamlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Köseoglu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., Soran, H. (2007). Bilgisayar Kursunun Bilgisayara Yönelik Başarı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 203-209.
- Kürüm, D. ve Selvi, K. (Ed.). (2009). *Öğrenme stilleri, öğretim ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- MEB (1973, Haziran). Milli eğitim temel kanunu. Resmi Gazete, 12(14574),10-11.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41, 116–125.
- The jamovi project (2025). jamovi. (Version 2.7) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

**2021-2024 YILLARINDA MATEMATİK EĞİTİMİNDE OYUNLAŞTIRMA TEMALI
ÇALIŞMALARIN ANALİZİ**
ANALYSIS OF GAMIFICATION-THEMED STUDIES IN MATHEMATICS
EDUCATION BETWEEN 2021-2024

Kübra KOCA

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri,
TÜRKİYE

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-2463-4086>

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, TÜRKİYE

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2815-6360>

Assoc. Prof. Dürdane TOR

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, TÜRKİYE

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2373-1247>

Özet

Matematik biliminin insan yaşamında, doğada ve diğer bilimsel alanlarda ne kadar önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Matematik öğretiminin zorluğu, öğretim/öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar uzun süredir tartışma konusudur. Matematik eğitiminde ezbere dayalı, öğrenilip unutulmuş bilgilerin aktarılmasından ziyade, öğrencilerin kalıcı olarak öğrenmeleri, uygulayabilmeleri ve kullanabilmelerinin sağlanması matematik eğitimini daha anlamlı kılacaktır. Eğitsel oyunlar soyut matematiksel kavramları somutlaştırarak öğrencilerin kalıcı öğrenebilmelerini ve uygulamalarını sağlamaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de 2021-2024 yıllarında matematik öğretiminde eğitsel oyunları içeren bilimsel araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsam doğrultusunda Web of Science, Google Scholar, YÖK Tez, Dergipark ve Researchgate veri tabanlarından tez çalışmaları (yüksek lisans, doktora) ve makaleler taranmıştır. Araştırma, belirtilen sınırlılıklar dahilinde seçilen 64 tane bilimsel çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre çalışmalarda örneklem olarak en çok öğrencilerin, bu grup içerisinde de ortaokul seviyesinde eğitim gören öğrencilerin en fazla seçildiği görülmüştür. Çalışmalarda örneklem olarak en fazla öğrencilerin seçilme nedeni matematik eğitsel oyunların öğrenciler üzerine etkisini belirlemek amacı ile öğrencilerin örneklem olarak sıklıkla tercih edilmesi nedeni ile açıklanabilir. İncelediğimiz verilerde en çok ortaokul seviyesinde eğitim gören öğrencilerin örneklem olarak seçilmesi, bu dönemin somuttan soyut işlemler dönemine geçiş sürecini içermesi nedeniyledir. Her yaş grubu için uyarlanabilir oyunların bu öğretim düzeylerinde de uygulanması bu yöntemlerin sürekliliği bakımından önemlidir. Matematik öğretiminde eğitsel oyunlar hakkında yapılan araştırmalar araştırma yöntemleri yönüyle incelendiğinde en çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırma desenlerinden ise en fazla yarı deneysel desenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel araştırma yönteminin sıklıkla tercih edilmesinin sebebinin nitel araştırmaların geçmiş yıllarda düşük olması nedeni ile son yıllarda nitel araştırmalara yönelme olmasından kaynaklandığını düşünülmektedir. Seçilen çalışmalar içerisinde en fazla ve en az sayıda sırası ile makale ve doktora tez çalışmalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında matematik öğretiminde eğitsel oyunlar ile ilgili örneklem gruplarının genişletilerek daha kapsamlı araştırmaların yapılması, konu ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarına daha fazla önem verilmesi, uluslararası verilerin de toplanarak bizim verilerimizle kıyaslanmasına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, oyunlaştırma, doküman incelemesi

*Bu çalışma Kübra KOCA'nın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Abstract

It is well known that mathematics plays an important role in human life, nature, and other scientific areas. The difficulty of teaching mathematics and the problems encountered in the teaching/learning process have long been a matter of debate. Ensuring that students learn, apply, and use information permanently, rather than simply transferring memorized, learned-and-forgotten information, will make mathematics education more meaningful. Educational games concretize abstract mathematical concepts, enabling students to learn and apply them permanently. This study aimed to examine scientific research involving educational games in mathematics teaching in Turkey between 2021 and 2024. In line with this scope, theses (master's, doctoral) and articles were searched from Web of Science, Google Scholar, YÖK Thesis, Dergipark, and Researchgate databases. The research was conducted using a document review design, a qualitative research method, in 64 scientific studies selected within the specified limitations. According to the findings, it was observed that students were the most frequently selected as samples in the studies, and secondary school students were the most frequently selected within this group. The reason why students were frequently chosen as samples in studies to determine the effects of mathematical educational games on students can be explained by the fact that students are frequently chosen as samples in the data we examined. The fact that middle school students were the most frequently chosen sample in our study is because this period encompasses the transition from concrete to abstract operations. The implementation of adaptable games for all age groups at these levels of instruction is important for the continuity of these methods. When studies on educational games in mathematics teaching were examined in terms of research methods, it was determined that qualitative research methods were used most frequently. Among the research designs, the quasi-experimental design was found to be the most frequently used. The frequent preference for qualitative research methods is believed to be due to the low number of qualitative studies in previous years and the recent shift towards qualitative research. Among the selected studies, the highest and lowest numbers of articles and doctoral dissertations were found, respectively. In light of the findings, it is recommended that more comprehensive research be conducted on educational games in mathematics education by expanding the sample groups that more emphasis be placed on postgraduate theses on the subject, and that research be conducted to collect international data and compare it with our data.

Keywords: Mathematics education, Gamification, peer-review document

*This study was produced from master thesis of Kübra KOCA.

**ALTERNATİF BİR EĞİTİM MODELİ OLARAK EVDE EĞİTİM: AMERİKA
BİRLEŞİK DEVLETLERİ ÖRNEĞİ**
HOMESCHOOLING AS AN ALTERNATIVE EDUCATION MODEL: THE CASE OF
USA

Dr. Bedel SAMANCI KAYHAN

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0002-3756-100X>

Assoc. Prof. İsmail KARSANTIK

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize, Türkiye
ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0002-0279-7397>

ÖZET

Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) uygulanmakta olan evde eğitim (homeschooling) modelini, derleme yöntemi çerçevesinde ele almaktadır. Evde eğitim, çocuğun örgün eğitim kurumlarına devam etmeksizin, öğrenme sürecinin genellikle ebeveynleri tarafından yürütüldüğü alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. ABD'de bu model, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren tüm eyaletlerde yasal bir statü kazanmış, ancak uygulama biçimleri ve denetim süreçleri eyaletler arasında önemli farklılıklar göstermeye devam etmiştir. Evde eğitimin giderek yaygınlaşmasında ailelerin pedagojik hassasiyetleri, bireyselleştirilmiş öğretim talepleri, okul ortamında yaşanabilecek şiddet ve zorbalık gibi risklerden kaçınma arzusu ile dini ve ideolojik yönelimler belirleyici rol oynamıştır. Aileler, çocuklarının öğrenme hızına ve ilgi alanlarına uygun esnek bir öğretim modeli arayışı içerisinde evde eğitim seçeneğini tercih edebilmektedir. Bu tercihler, aynı zamanda ailelerin kendi değer sistemleriyle uyumlu bir eğitim ortamı yaratma isteğini de yansıtmaktadır. Bununla birlikte, evde eğitim uygulamalarına yönelik çeşitli eleştiriler de söz konusudur. Öğretim niteliğinin standart olmaması, sosyal etkileşim fırsatlarının sınırlı kalması ve devlet denetiminin yetersizliği bu eleştirilerin başında gelmektedir. Evde eğitimle yetişen öğrencilerin, akranlarıyla sosyal ilişki kurma ve toplumsal etkileşim geliştirme fırsatlarının azlığı, uzun vadede bireysel ve toplumsal uyum süreçlerini olumsuz etkileyebilecek potansiyel riskler arasında değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, devletin bu süreç üzerindeki denetim kapasitesinin sınırlı olması, özellikle öğretim içeriği ve değerlendirme standartları açısından bir belirsizlik yaratmakta, bu durum eğitimde fırsat eşitliği ilkesini tartışmalı hâle getirmektedir. Çalışma kapsamında, ABD'de evde eğitim modelinin tarihsel gelişim süreci, mevcut yasal çerçevesi, ailelerin bu modeli tercih etme gerekçeleri ve COVID-19 pandemisiyle birlikte ortaya çıkan yeni yönelimler değerlendirilmiştir. Pandemi, evde eğitimi yalnızca marjinal bir seçenek olmaktan çıkarıp geniş kitleler tarafından kullanılan geçerli bir alternatif hâline getirmiştir. Literatür bulguları, evde eğitimin yalnızca geleneksel okullara bir alternatif sunmadığını, aynı zamanda sosyal, kültürel ve ideolojik dinamiklerle iç içe geçmiş, çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, evde eğitim modelinin eğitim politikalarıyla olan ilişkisi, sosyal yapıların dönüşümü ve kültürel değerlerin yansımaları bağlamında geniş bir perspektifle ele alınması gereken dinamik bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Evde eğitim, eğitim politikaları, Amerika Birleşik Devletleri'nde evde eğitim

ABSTRACT

This study examines the homeschooling model currently implemented in the United States (US) within the framework of a compilation method. Homeschooling is defined as an alternative educational approach in which the learning process is generally carried out by parents without the child attending formal educational institutions. In the US, this model has gained legal status in all states since the 1990s, but implementation methods and oversight processes continue to vary significantly across states. The growing popularity of homeschooling has been driven by parents' pedagogical sensitivities, demands for individualized instruction, the desire to avoid risks such as violence and bullying in school environments, and religious and ideological orientations. Families may choose homeschooling in search of a flexible teaching model suited to their children's learning pace and interests; these choices also reflect families' desire to create an educational environment consistent with their own value systems. However, there are also various criticisms of homeschooling practices. The lack of standardized teaching quality, limited opportunities for social interaction, and insufficient state supervision are among the main criticisms. Students educated at home are considered to be at risk of developing poor social relationships with their peers and limited opportunities for social interaction, which could negatively affect their individual and social adaptation processes in the long term. Furthermore, the limited capacity of the state to supervise this process creates uncertainty, particularly in terms of teaching content and assessment standards, which calls into question the principle of equal opportunity in education. This study evaluates the historical development of the homeschooling model in the US, its current legal framework, the reasons why families choose this model, and new trends that have emerged with the COVID-19 pandemic. The pandemic has transformed homeschooling from a marginal option into a valid alternative used by large segments of the population. Findings from the literature reveal that homeschooling is not merely an alternative to traditional schools; it is also a multidimensional structure intertwined with social, cultural, and ideological dynamics. In this regard, it has been concluded that the relationship between the homeschooling model and education policies is a dynamic process that must be examined within a broader perspective, taking into account the transformation of social structures and the reflection of cultural values.

Keywords: Homeschooling, education policies, homeschooling in the United States

INTRODUCTION

In early 2020, when the World Health Organization declared the novel coronavirus (SARS-CoV-2) a pandemic, educational institutions worldwide were compelled to close their doors in an effort to contain the spread of the virus (Deacon et al., 2021). This rapid and widespread response to the pandemic engendered a multitude of social and educational challenges. During the pandemic, when inequalities in education became more apparent, home schooling emerged as a significant issue (Apple, 2020, p. 2). However, the advent of the pandemic also presented numerous opportunities for the global community to adopt home schooling as an alternative educational modality (Kinzer et al., 2020, p. 52).

The practice of home schooling is predicated on the notion of individual benefit, as opposed to an educational approach that prioritizes the collective good or the community's overall advancement. In this educational model, the concept of isolating a student from the community and concentrating educational practices and benefits on the individual rather than the collective is adopted (Brewer and Lubienski, 2017, pp. 22–23). Home education has emerged as the most

rapidly expanding educational modality in the United States, a trend that is also observable in numerous other countries worldwide, including Australia, Canada, France, Hungary, Japan, Kenya, Russia, Mexico, South Korea, Thailand, and the United Kingdom. This phenomenon is increasingly recognized as an alternative educational approach (Ray, 2016, p. 1; Kinzer et al., 2020, p. 48).

As cases have declined during the pandemic, many countries have begun to gradually reopen schools. According to Faw (2020, p. 6), students have become accustomed to homeschooling, but the education they receive is not homeschooling. He argues that students receiving homeschooling during the pandemic are in a much worse position than those who were already homeschooled. This is because these students are not exposed to late-night conversations, meetings, intensive education programs, or government interventions.

The pandemic has given rise to a new concept of "homeschooling," which requires parents to participate in and support the curriculum through distance learning (Fontenelle-Tereshchuk, 2021, p. 1). However, a proper understanding of home schooling and its models during the pandemic is believed to improve the quality of education.

Due to the closure of schools worldwide, a hybrid education model has been implemented (Apple, 2020, p. 2). Many researchers studying home education emphasize its advantages (Ray, 2017; Kušnierová, 2020). During the pandemic, combining these two education models is thought to provide a high-quality educational experience, as students who were continuing their education at school were forced to continue it at home.

While numerous countries have reverted to in-person education following the post-pandemic normalization process, interest in home education has increased permanently in the United States. Since 2021, an increasing number of families have opted to educate their children at home on a permanent basis. This decision is influenced by pedagogical considerations, health concerns, academic flexibility, and ideological perspectives. Research conducted between 2022 and 2024 indicates that the percentage of students receiving home education in the US has nearly doubled compared to pre-pandemic levels, and this increase has persisted in numerous states (Pew Research Center, 2025; National Home Education Research Institute [NHERI], 2025). The expansion of homeschooling among minority groups and low-income families is a particularly salient phenomenon. Furthermore, it has been asserted that novel models integrating homeschooling with virtual schools and micro-schools have emerged, thereby transforming home education into a more diversified and institutionalized structure. In this context, homeschooling must be regarded not merely as an alternative but as a structural model that must be taken into account in terms of education policies.

This study examines the increase in home education practices in the United States in the context of the pandemic caused by the novel severe acute respiratory syndrome (SARS-CoV-2) virus,

also known as the Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) pandemic, and evaluates the historical development of homeschooling, its legal framework, forms of implementation, and new trends that have emerged with the pandemic. The study is structured using a compilation method based on a literature review and is supported by current sources. In this context, the transformation process of homeschooling in the United States is analyzed in terms of both educational policies and socio-cultural impacts. In this regard, the present study seeks to answer the following question: "How has the trend of homeschooling in the United States changed after the pandemic?"

1.Homeschooling

Home education is regarded as one of the most enduring forms of semi-formal education, with a historical presence that spans the entirety of human civilization. Since the inception of civilization in Mesopotamia, parents have been entrusted with the responsibility of imparting survival skills and cultural values to their offspring (Brewer, 2021a, p. 18). Prior to the establishment of formal school systems, children primarily received their education in the domestic setting, either from their parents or private instructors (Brewer and Lubienski, 2017, pp. 21–22).

Home education is a distinctive pedagogical model that operates in a manner that is independent of state or private institutions, guided by the directives of parents (Ray, 2017, pp. 86-87). This approach is defined as an alternative education model because it responds to individual and ideological needs that cannot be met in school (Shackelford, 2020, p. 5). Jamie Martin posits that the pedagogy of home education can be classified into eight distinct approaches. These pedagogical approaches encompass a wide array of methodologies, including traditional methods, classical education methods, Charlotte Mason methods, Waldorf education methods, interest-based learning methods, leadership education methods, unit study methods, and Montessori methods (Kišarová, 2020, p. 16).

Home education affords parents the opportunity to establish an educational milieu that is tailored to their children's learning styles (Kinzer et al., 2020, p. 52). Conversely, home education enables the cultivation of individual interests and talents, a benefit that is often overlooked in traditional school settings, where students may be compelled to engage with subjects that do not align with their personal interests (Kušnierová, 2020, p. 10).

Research indicates that students educated at home demonstrate superior academic performance in comparison to their peers enrolled in public schools. They also exhibit higher post-high school earnings and report a more fulfilling learning experience. However, a counterargument posits that the scientific evidence supporting the efficacy of home education is inconclusive (Lubienski et al., 2013, p. 381; cited in Wenzel, 2020, p. 3). Ray (2017, p. 89) emphasizes that these students generally demonstrate comparable or higher levels of achievement on

standardized tests compared to students in public schools. Ray (2016, p. 2) offers the following observations regarding the academic success of homeschooled students:

- They perform above average regardless of their parents' educational level or income.
- Whether or not the parent has a teaching certificate has no effect on success.
- State oversight and regulations do not directly affect academic success.
- They generally score high on college entrance exams such as the SAT and ACT and are actively sought after by universities,
- Students educated at home are increasingly being actively recruited by universities.

Homeschooling advocates do not view teaching as a separate field of expertise. They argue that parents, who know their children best, can be natural educational leaders (Brewer, 2021a). Most home educators do not have pedagogical certification. However, research shows that this does not negatively affect students' academic achievement (Ray, 2017, p. 97). However, Brewer (2021a, p. 37) points out that parents need more extensive pedagogical training to provide a quality education. In contrast, public school teachers are known to have undergone a certification process by completing a bachelor's degree.

Kinzer and colleagues (2020, p. 46) summarize four ways to support home educators, which they have organized into the acronym HOME:

H: Helping families find appropriate practices. Support can be provided by encouraging and helping families customize educational techniques to suit each child's individual needs.

Offering (O): Families who educate their children at home can be supported by providing various teaching resources. This support may include technological and curriculum options.

Making (M): Ensuring that home education is socially acceptable. Informing the community about the benefits of homeschooling can prevent or reduce negative stereotypes associated with homeschooled children.

Empowering (E): Strengthening home education partnerships. Community-school collaboration should be established. Researchers suggest these practices could serve as a template for organizations supporting families who choose or are forced to educate their children at home due to global restrictions. The current health crisis provides an opportunity for governments, institutions, families, and students to share educational resources and practices.

This collaborative endeavor aims to ensure that students receiving home education or those compelled to do so have access to the necessary resources. Such collaboration could contribute to the preparation of the world for future educational challenges.

Homeschool Louisiana, an organization representing homeschool support groups and homeschooling families across Louisiana, outlines what parents need to do to start homeschooling:

1. Parents should learn about homeschooling laws.
2. The child must be withdrawn from their current school.
3. Contact other families who choose to homeschool and join support groups.
4. Define your educational philosophy to determine which learning styles will be used and which curriculum materials will be selected.
5. Participation, curriculum, and progress records must be kept to enable participation in certain programs in the future.

The objective of these measures is to provide a framework for families navigating the transition to home education, addressing both legal and pedagogical considerations. In order for the process to be carried out in a healthy manner, it is imperative that parents adhere to legal procedures and meticulously plan the education process. In this context, community support and resource sharing have been identified as critical factors in ensuring the sustainability of home education practices.

2. Reasons for Homeschooling

Brewer and Lubienski (2017, p. 21) propose a classification system for the rationales underlying the decision to pursue homeschooling, which they organize into two primary categories. The initial category is predicated on the objective of providing an education that is more efficient, effective, or pedagogically appropriate. The second category is predicated on ideological reasons, such as religious or political beliefs. A close examination of the arguments put forth by home education advocates reveals that these arguments are not as robust as the arguments that are based on ideological reasons, such as religion and safety. In his study, McFall (2020, p. 455) posits that the rationales for opting for home education encompass religious convictions, concerns regarding school safety, academic instruction, and the unique requirements of children with special needs. Shackelford (2020, p. 1) posits that these outcomes stem from the fulfillment of educational needs deemed significant by families, which are addressed by both public and private educational institutions. The predominant rationales for opting for home education (Ray, 2016, pp. 1-2) are as follows:

- To customize or individualize the curriculum and learning environment for each child,
- To achieve greater academic success than in schools,
- To use different pedagogical approaches,
- To improve family relationships between children, parents, and siblings,

- To provide healthy social interactions with young peers and adults,
- Providing a safer environment for children and young people due to physical violence, drugs and alcohol, psychological abuse, racism, and inappropriate and unhealthy sexuality associated with institutional schools,
- Teaching children and young people specific values, beliefs, and worldviews.

A substantial majority of families who opt for homeschooling are affiliated with the conservative demographic (Apple, 2020, p. 5). Morally conservative individuals who advocate for homeschooling tend to utilize terms such as "rights," "freedom," and "moral pluralism" in their discourse. Conversely, the conservative segment, which perceives patriarchal families as the ultimate source of authority and families as the primary holders of rights for students, opposes the prohibition of home education in the context of human rights (Permoser & Stoeckl, 2020, p. 1). Religion plays a significant role in motivating many parents to educate their children at home. Religious parents have a profound desire to instill specific values and beliefs in their children, which introduces an additional dimension to the issue of children's autonomy (Kunzman and Gaither, 2020, p. 280). Despite the active engagement of homeschooling advocates in human rights issues, this community is predominantly regarded as engaging in actions that are antithetical to human rights. Examples of this phenomenon include issues such as homosexuality, misogyny, and children's rights (Permoser and Stoeckl, 2020, p. 18). In their study, Dwyer (2006) and Peters (2003) identify six normative and empirical assumptions that are generally considered unquestionable (as cited in Blokhuis, 2020, p. 85):

- Children are individuals.
- No one has the right to control another person's life.
- The state should have the final authority in determining what is in the best interests of children.
- The state cannot act according to religious beliefs.
- The state acts as a guardian for children when creating laws related to education.

As Brewer (2021b, p. 51) asserts, a considerable number of individuals opt for home education with the objective of reshaping society to align with a specific, frequently limited, Protestant-Evangelical-Conservative worldview. This endeavor is undertaken to impede the influence of secular state schools on the emerging generation of agents of change. As Kunzman and Gaither (2020, p. 282) have observed, empirical studies on religious value formation have demonstrated that parents' religious commitment exerts a significantly more substantial influence on their children's religiosity than the educational methods these children encounter.

In recent years, there has been a notable surge in the anti-vaccination movement, with various factors contributing to this trend. The predominant rationale for this hesitancy is the misguided conviction that vaccines are associated with the development of autism. It has been posited that

a considerable number of parents, particularly those who subscribe to the notion of a causal relationship between the measles, mumps, and rubella (MMR) vaccine and the onset or manifestation of autism, hold this perspective. In numerous countries, children who have not received all recommended vaccinations are often unable to enroll in K-12 or higher education programs. Consequently, parents with an anti-vaccination stance often opt for home schooling (Brewer, 2021a, p. 40).

While there are numerous rationales for opting for home education, the fundamental premise underlying this choice is the belief that state schools fail to deliver adequate educational environments or constitute a detrimental element that ought to be circumvented (Brewer, 2021a, p. 44). Parents who opt for homeschooling tend to be conservative religious parents who prioritize environmental issues, assert that schools inadequately address the needs of disabled children, aspire to provide a socially and culturally appropriate educational experience for their children, and seek to establish a closed community to shield their children from the secular world (Apple, 2020, p. 5). The pervasive belief that young women become pregnant at an early age and that young men become sexually active before finishing high school is considered one of the rationales for opting for home education. The subject of sex education is one that is often met with resistance, particularly when assessed through the lens of religious liberties. A persistent debate in the field of sex education is the question of whether instructing children in the subjects of human sexuality, safe sexual practices, and the prevention of sexually transmitted diseases encourages them to engage in sexual activity. Notwithstanding the existence of data indicating that nations offering sex education attain superior health outcomes in comparison to those that do not, the association between sex education and casual sexual behavior is predominantly influenced by a substantial amount of misinformation (Brewer, 2021a, p. 24). According to data from the National Center for Educational Statistics (NCES), when parents were asked to select the most significant rationale for opting for home education, 34% of the sample reported discontent with the school environment, 17% reported dissatisfaction with the academic quality of the school, and 16% reported choosing home education due to a preference for providing religious education. When parents were permitted to select multiple reasons, 80% indicated dissatisfaction with the school environment, 67% expressed a desire to provide moral education, 61% cited dissatisfaction with the academics at school, and 51% stated a desire to provide religious education (McQuiggan et al., 2017; cited in Kunzman and Gaither, 2020, pp. 261–262).

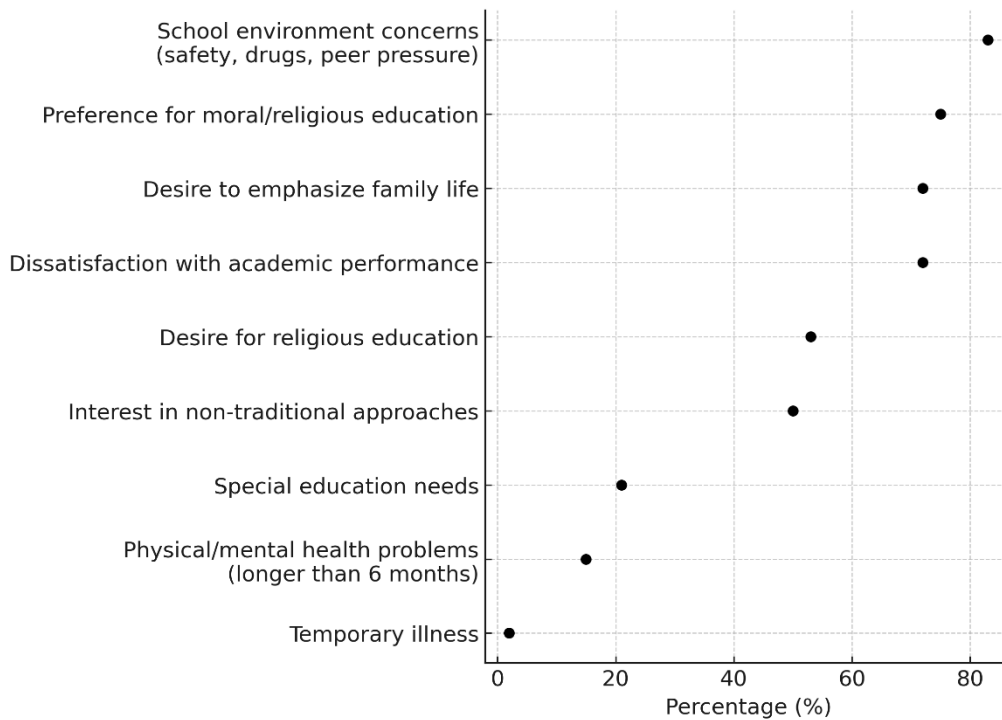


Figure 1. Reasons for Parents Choosing Homeschooling (2022-2023)

Figure 1 presents the reasons why parents of students who are homeschooled in the United States as of the 2022-2023 academic year prefer homeschooling, expressed as percentages. The data presented herein was obtained from a study published by the Pew Research Center (2025) and based on surveys conducted by the National Center for Education Statistics (NCES). The study indicated that the predominant rationale for opting for home education is concerns regarding the school environment (83%). This category encompasses factors such as safety concerns, substance use, and negative peer influence. The subsequent factors contributing to this phenomenon include a strong inclination towards the provision of moral education (75%), a notable emphasis on family life together (72%), and a pervasive sentiment of academic dissatisfaction (72%). The desire to provide religious education (53%) and the tendency to adopt non-traditional teaching methods (50%) are also important factors shaping parents' preferences. However, health-related factors, including students' special needs (21%), long-term physical or mental health issues (15%), and temporary illnesses (2%), also influence decisions to homeschool. These findings suggest that the decision to pursue home education is influenced by a multifaceted array of factors, including pedagogical and ideological preferences, as well as structural and individual needs.

According to McFall's (2020) research, previous studies have shown that school safety is not a significant factor in parents' decisions to homeschool. However, school safety is the primary

concern for parents who choose to send their children to kindergarten. When examining the school safety category, however, bullying is seen as the second most important reason for homeschooling. Yet, only 30% of parents report that their children have been bullied at school, and only 3% report that their children have been bullied on social media. The results of the study show that spending more time with family and taking a non-traditional approach are the top two factors. In the study, 73% of parents said spending time together as a family was a moderate or very important factor in deciding to homeschool. Fifty-two percent of parents said that adopting a non-traditional approach to education was a moderate or very important factor in their decision to homeschool.

Another reason for choosing homeschooling is the perception that it is less expensive. Brewer and Lubienski (2017) found that the Home School Legal Defense Association (HSLDA) believes home education is cheaper than public schooling. They argue that as more children are homeschooled, the cost per child decreases because the curriculum and materials can be reused by younger children in subsequent years. However, the true cost of homeschooling is often overlooked. It is the actual cost that should be considered. This is because parents must make upfront payments for homeschooling resources. A parent with three homeschooled children pays \$677 per student per year for educational resources, and they may also give up their career. While the salaries that parents give up are often cited as the largest overlooked opportunity cost related to education, additional costs related to transportation, lunch, public services, and participation in extracurricular activities provided by traditional public schools are not factored into the calculation.

3. Advantages of Homeschooling

3. The following is a list of the advantages of home education:

A synopsis of the merits and drawbacks of home education may assist parents contemplating this approach in arriving at a decision (Kušnierová, 2020, p. 9). The home education model is regarded as having numerous advantages for both students and parents. Conventional educational frameworks are predicated on a substantial curriculum, and due to their adherence to this curriculum, children's imaginations remain underdeveloped, resulting in an absence of customized educational frameworks. For these reasons, home education is regarded as beneficial in numerous ways.

According to Wenzel (2020, p. 16), educators and guardians who facilitate home education should cease perceiving divergent perspectives as antagonists. Instead, they should collaborate to guarantee that their students receive the most optimal education. The researcher posits that the most efficacious approach to achieving this objective is through dual enrollment courses. Dual enrollment programs offer students educated at home the opportunity to pursue their main subjects in the comfort of their own homes. Subsequently, they have the option to attend traditional schools for subjects such as music, art, and physical education, which are collectively referred to as "special classes." This arrangement is considered beneficial not only for students

educated at home but also for the school system. The school system can receive financial support from the state for these students, even though they are part-time, and this helps to finance the school. Moreover, this significant arrangement fosters a sense of community among all involved parties, including teachers, parents, administrators, and students, among others. Collaborative efforts among all stakeholders are instrumental in facilitating the realization of students' full potential.

Assuming a standard 180-day school year for a student who attends public school for 13 years from kindergarten to 12th grade, and under the assumption that the student spends 7 hours a day in a learning environment, it can be seen that the student spends 1,260 hours or 16,380 hours in school during each academic year for 13 years. It is estimated that a student educated at home receives between 3,240 and 6,030 hours of education over 13 years, from kindergarten to 12th grade. When these time frames are taken into consideration, it becomes evident that a student who is educated at home dedicates a significantly lower proportion of their time to academic work compared to a public school student. Specifically, a student educated at home spends only 20% of their time engaged in academic activities, while a public school student spends approximately 40% of their time in these pursuits. It is not accurate to assert that a student enrolled in a public school is consistently engaged in academic learning during each minute of each class. However, it is probable that the time allocated for academic work at home may be influenced by the student or external factors (Brewer, 2021, p. 44). It has been demonstrated that students who receive their education in the domestic environment do not receive an equivalent amount of education as their counterparts who continue their formal education at a school. Home education offers greater flexibility, allowing children to receive education after participating in extracurricular activities. There is no obligation to adhere to the prescribed curriculum; instead, parents are at liberty to adapt the teaching methods and devise their own action plans. Furthermore, with regard to examinations, parents are not obligated to ensure the graduation of all students in a given class (Kušnierová, 2020, p. 9).

The provision of education within the domestic environment has been demonstrated to engender a number of benefits for both students and parents. The United States allocates a sum exceeding \$12,000 per student annually for formal education (Education Expenditures by Country, 2019; cited in Kinzer et al., 2020, pp. 51-52). Evidence suggests that students who receive home education contribute to significant financial savings for the state (Ray, 2017, p. 98). However, given the significant number of students receiving home education in the US, it is estimated that the US government saves more than \$20 million per year (Kinzer et al., 2020, pp. 51-52).

In numerous countries, home education is not a recognized legal practice, and the statistics are not systematically documented. Across the United States, children are listed on official school rolls even if they are only taking one class or participating in athletic activities. Numerous schools throughout the nation engage in financial negotiations with parents who educate their

children at home. These negotiations are predicated on schools periodically allocating state financial aid to parents on an informal basis (Apple, 2020, p. 6).

4. Disadvantages of Homeschooling

Educational scientists articulate their stance in opposition to home schooling, citing a multitude of reasons to support their position. It is possible that students may receive an education of inferior quality due to the fact that parents who provide home schooling may not possess the necessary qualifications. A paucity of research has been conducted on the subject of home schooling, yet studies have indicated that parents may lack the qualifications necessary to teach their children all subjects, including secondary school mathematics (Wenzel, 2020, p. 6). A foundational component of home schooling is the engagement of a parent or other adult who assumes the role of an educator within the confines of a residential household. In this context, the qualifications of those responsible for teaching are at the center of discussions about home education. However, the authority of parents over their children and the role and authority of the state in providing formal education must be addressed in a manner that is both balanced and inclusive. The state should evaluate who should provide education and how. The practice of home education must be undertaken with a comprehensive understanding of pedagogical competence and expertise. Parents possess an inherent right to exercise influence in their children's education. However, this authority is typically not contested, except in instances where social norms are transgressed, such as instances of neglect or abuse (Brewer, 2021a, p. 31).

As indicated by Romanowski (2001, p. 2), cited in Wenzel (2020, p. 15), students educated in the domestic environment are deprived of social development, classroom discussion, and academic and social competition. However, Kušnierová (2020, p. 21) asserts that if a family provides childcare at home to prevent children from feeling alienated from society and offers them a robust foundation, these children will be able to participate in social groups without difficulty after receiving home education and will possess the capacity to effectively communicate with others.

It is possible that students who receive their education through homeschooling may exhibit a lack of proficiency or engagement in the political sphere. This is regarded as a pivotal component in the preparation of citizens to be active, informed, and prepared to participate in a democratic society, constituting a primary objective of the US education system (Wenzel, 2020, pp. 6–7). However, the absence of regulatory frameworks and oversight mechanisms in the United States concerning homeschooling practices is a matter of concern (Brewer and Lubinski, 2017, p. 34). In this context, homeschooled students may be at greater risk of unreported and undetected physical abuse (West, 2009; cited in Wenzel, 2020, p. 7). When considering the health of children who are educated at home, the most controversial issue to date has been concerns about physical abuse. In instances where egregious incidents of abuse

by parents who self-identify as homeschooling their children are brought to the media's attention, public indignation occasionally incites lawmakers to propose more stringent oversight of homeschooling practices (Kunzman and Gaither, 2020, p. 286). Beyond the perception that public schools expose children to gun violence, another overlooked reality surrounding violence towards children—one that many homeschool advocates overlook—is the issue of abuse and neglect. The Invisible Children of Homeschooling website offers a searchable national database on child abuse, neglect, and child fatalities resulting from abuse and neglect. This website has been linked to the Coalition for Responsible Home Education (CRHE). A cursory search for the term "abuse" on the CRHE website reveals headlines indicating that home education is being utilized to mask instances of abuse. This site features national headlines each year about parents who misuse homeschooling laws to commit crimes against children, including imprisonment, abuse, exploitation, and murder. It has been asserted that such criminal activities often go unnoticed and unreported for extended periods due to a deficiency in public oversight. The occurrence of child abuse is a possibility in any educational setting, irrespective of the specific type of school. Conversely, within the context of state-run educational institutions, there exists a distinct possibility for the observation and subsequent mitigation of any indications of abuse. Conversely, the efficacy of identifying victims of abuse in the context of home schooling is suboptimal (Brewer, 2021a, p. 26). Given the significant number of children who are educated at home and not registered in the education system, there are critical inquiries regarding the community's capacity to guarantee the safety of children. This is particularly salient in light of the underreporting of child fatalities and the pervasive issues of abuse and neglect (Brewer and Lubienski, 2017, p. 34). It has been observed that instances of abuse are frequently identified by public school teachers and counselors who interact with students on a daily basis (Brewer, 2021a, p. 27). This prompts critical inquiries into the optimal regulatory framework for traditional home education practices, with the aim of safeguarding against potential abuses. The Coalition for Responsible Home Education (CRHE) has argued for the implementation of specific amendments to Florida legislation. Specifically, the CRHE has advocated for the inclusion of a mandate that would require certified educators to conduct face-to-face verifications with homeschooling families during the academic year (Rozyla, 2015; cited in Brewer, 2021a, p. 27).

A significant drawback of home education is the limited availability of time. Parents who elect to educate their children at home must allocate time to prepare materials and activities for these home lessons. In such cases, parents are expected to perform their professional duties remotely. Consequently, the parent will not have sufficient time to devise activities and acquire knowledge (Kušnierová, 2020, p. 9). A notable disadvantage of home education is that families who opt for this educational approach may need to allocate the entirety of their financial resources to support their children's education within the home environment. Consequently, parents may encounter difficulties in maintaining employment due to their increased responsibilities in homeschooling their children. Kišanírová (2020, p. 17) asserts that the

primary drawback of homeschooling is the fact that parents are compelled to assume numerous roles in order to implement this educational model. Parents assume a variety of roles, including teacher, coach, psychological counselor, and friend.

The allocation of children's education exclusively to their parents or guardians engenders numerous issues. For instance, students who are eligible for access to healthier and complimentary meals at school due to their family circumstances may be deprived of this right (Blokhuys, 2020, p. 83).

5. Homeschooling in the United States

Home education has been identified as one of the most rapidly expanding movements in the realm of educational reform within the United States (Apple, 2020, p. 5). A review of American history reveals that parents have been more involved in their children's education since much earlier times. However, the modern homeschooling revolution is considered a relatively new phenomenon (Kinzer et al., 2020, p. 47). The first compulsory education programs in the United States were initiated in 1647 in Massachusetts, where they were established as grammar schools. By the 1850s, some families had opted to educate their children at home; however, compulsory attendance at public schools was legalized. In the United States, children, typically between the ages of 6 and 14, inclusive, are obligated to pursue their education until they reach the age of 17. The precise age requirement varies by state. Students have the opportunity to engage in a variety of educational pursuits, including public, private, charter, or home schooling, provided they meet the age requirements stipulated by their state and that their educational institution is duly registered with the state. The specific requirements of this mandatory reporting are subject to variation depending on the circumstances (Wenzel, 2020, p. 5). In the United States, parents of students receiving home education are obligated to report that their children are receiving home education instead of attending a public or private school. Furthermore, if these students do not exceed 25 hours of instruction per week in public or private schools, they are considered to be receiving home education (NCES, 2021b).

The historical and legal underpinnings of homeschooling in the United States are firmly embedded in two seminal Supreme Court decisions: *Meyer v. Nebraska* (1926) and *Pierce v. Sisters of the Holy Family* (1925). These cases established that parents possess an inherent right to determine the nature of their children's education. While the US Constitution does not explicitly grant children the right to education, most state constitutions require children to attend a type of public school, as stated in the United Nations Declaration of Human Rights. In addition to the primacy of parental authority over such laws, it is acknowledged that parental control takes precedence over certain international, federal, and state legal concepts (Brewer, 2021a, p. 18).

The homeschooling phenomenon emerged in the United States in the 1970s, and its objectives of legalizing and popularizing homeschooling were achieved in the mid-1990s (Gaither, 2009,

p. 331; cited in Kinzer et al., 2020, p. 47). The concept of homeschooling was pioneered by John Holt. In 1977, Holt established *Growing Without Schooling*, which was recognized as the world's inaugural homeschooling magazine. In his literary works, he expounds on the methodologies and principles underlying the homeschooling paradigm. The objective of the magazine was to assist its readers in acquiring practical skills without the need for formal education, with the intention that they would utilize these skills in their respective workplaces. Moreover, the magazine's objective is to congregate individuals with similar interests, fostering a sense of community and facilitating the exchange of knowledge and insights (Lambert, 2002; cited in Kušnierová, 2020, p. 11).

In addition to the localized growth of the homeschooling movement in certain regions, the struggle for the legalization and recognition of homeschooling has increasingly taken on a transnational dimension. In the 1980s, as a result of efforts by conservative groups in the United States, homeschooling was legalized in several states. Following this success, key organizations such as the Home School Legal Defense Association and Alliance Defending Freedom began to direct their attention toward the global status of homeschooling. These organizations started appealing to international legal forums in order to advocate for homeschooling from a human rights perspective. Over time, they established connections with national homeschooling organizations in various countries and also contributed to the establishment of homeschooling associations in countries where such structures had not yet existed. In doing so, they facilitated the coming together of morally conservative homeschooling advocates from different parts of the world (Permoser & Stoeckl, 2020, p. 7).

Since 1993, homeschooling has been legal in all U.S. states (Bales, 2018, as cited in Kušnierová, 2020, p. 11); however, the conditions vary significantly from one state to another (Shackelford, 2020, p. 10; Kunzman & Gaither, 2020, p. 254). Debates have continued for many years over whether parents who homeschool their children possess adequate qualifications. In many U.S. states, a parent is not required to hold a high school or college diploma in order to homeschool. For instance, a parent who has not completed the fifth grade may legally educate a child at the K–12 level.

States that do not require any diploma for homeschooling include Alabama, Alaska, Arizona, Arkansas, Colorado, Connecticut, Delaware, Florida, Hawaii, Idaho, Illinois, Indiana, Iowa, Kentucky, Louisiana, Maine, Maryland, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Mississippi, Missouri, Montana, Nebraska, Nevada, New Hampshire, New Jersey, New York, Oklahoma, Oregon, Rhode Island, South Carolina, Tennessee, Texas, Utah, Vermont, Wisconsin, and Wyoming. States that explicitly require a high school diploma are the District of Columbia, Georgia, New Mexico, North Carolina, North Dakota, Ohio, Pennsylvania, South Dakota, and Virginia (Brewer, 2021a, pp. 36–37).

In the state of Washington, parents wishing to homeschool must fulfill at least one of the following four requirements (Huseman, 2015, as cited in Brewer, 2021a, p. 37):

- Be supervised by a certified individual,
- Possess a minimum number of college credits (e.g., hold a high school diploma or have completed some college coursework),
- Have completed a course in home-based education,
- Be deemed qualified by the local school board.

In contrast, many states do not mandate registration for students who receive their education through homeschooling. Consequently, it seems implausible to obtain comprehensive, reliable demographic data on homeschooled students (Kunzman and Gaither, 2020, p. 258). According to data from the National Home Education Research Institute (NHERI) and the National Center for Educational Statistics (NCES), the number of home-schooled students in the United States increased from 1.7 million in 2012 to approximately 2.3 million in 2016. Current estimates indicate that there were approximately 3.1 million home-schooled students in grades K-12 in the United States during the 2021–2022 academic year. A significant number of parents are opting to educate their children at home (Wenzel, 2020, p. 3). In the United States, 56.4 million students are expected to commence K-12 education in September 2020, with 50.7 million students attending public schools and 5.7 million students attending private schools. According to data from the National Center for Education Statistics (NCES) in 2021, the number of students expected to commence their collegiate journey is projected to reach 19.7 million. The total number of students enrolled in public primary and secondary education (K-12) in the United States was 50.6 million in 2016. However, by 2021, this number had decreased to approximately 49.4 million, representing a decline of 2.3%. According to the most recent data, from the fall of 2022, the total number of students enrolled was 49,433,092 (NCES, 2022). According to projections by the National Center for Education Statistics (NCES), this downward trend is expected to persist, with the total number of students declining to 46,889,600 by the year 2031. This indicates that there will be an approximate 5.1% decrease in total enrollment between 2021 and 2031. These data serve as an important indicator that the student population in the United States will continue to shrink in the future.

The utilization of public school resources by home-schooled students occurs via a variety of methods. The accessibility of these resources varies across states and, to a significant extent, within individual states. In the United States, 14 states permit homeschooled students to enroll in schools on a part-time basis, while 4 states do not allow this practice (Kunzman and Gaither, 2020, p. 291).

In his study, Wenzel (2020) conducted interviews with parents who homeschool their children in the Western New York region, with the objective of gaining a more profound understanding of the experiences of homeschooling parents and the phenomenon of homeschooling itself. The

researcher examines the experiences of parents who homeschool their children in middle and high school in terms of supporting their children's learning of mathematics. The present study posits that educators can gain insight into a variety of learning methods that they can apply in their own classrooms to motivate and better educate their students. The majority of the participants in the study resorted to various resources, under the assumption that the task of teaching their children was becoming increasingly arduous over time. In certain instances, parents were provided with educational resources to facilitate their role in the teaching process. Parents who perceived their methods to be inadequate sought instruction from alternative educators. Of the nine participants who instructed their children in high school mathematics, four incorporated mathematical applications in the final years of their offspring's education. This pedagogical approach has been observed to be prevalent among parents who opt to educate their children at home, as well as in select public and private educational institutions. Mathematics lessons that impart practical life skills, such as financial management, budgetary control, and the avoidance of credit card debt, are perceived to reflect real-world applications. It is hypothesized that these competencies will confer a significant advantage to all graduating students who will be required to navigate the world independently following their graduation.

According to Wenzel (2020), the domain of home education is one with which many education scientists are unacquainted, as they either did not receive home education themselves or did not have children who received home education. Kinzer et al. (2020) conducted a comprehensive analysis of home education in their study and stated that success in home education is possible. This study, authored by four individuals, is noteworthy for its interdisciplinary approach, with three of the authors having undergone homeschooling during their formative years and three having subsequently homeschooled their own children. Notably, one of the authors serves as the founder and director of a homeschooling service entity known as Rio Grande Enrichment Studies, LLC (RGES). Consequently, this study is regarded as significant from the perspective of Wenzel's view. Kinzer et al. (2020) base their study on home education as it is currently practiced in the United States. The researchers hypothesize that the findings of this study will provide a framework for families who are utilizing the home education model during the pandemic. The economic downturn in rural communities has led to the closure of numerous schools. A significant trend has been observed in the field of education, wherein educational institutions throughout the United States have been observed to prioritize the engagement of less experienced teachers, often referred to as novice educators, in their teaching staff. This practice has come at the expense of hiring senior teachers, who are typically characterized by a higher degree of experience and expertise in the field. Concurrently, racial injustices are becoming increasingly evident (Apple, 2020, p. 4). Brewer and Lubienski (2017, p. 25) posit that the predominant ideological rationale for homeschooling in the United States is religion. However, they also acknowledge that racial violence and security concerns have contributed to an escalation in homeschooling practices in recent times. Ray (2017) conducted a study on home education among African American families in the United States, investigating the

reasons parents choose home education and the academic achievements of African American children. The researcher concluded that the reasons African American parents opt for homeschooling are analogous to the reasons parents in the United States choose this educational approach. Furthermore, a number of participants highlighted concerns pertaining to race and ethnicity as factors contributing to their decision to opt for homeschooling. Ray's study indicates that Afrocentrism is not a predominant factor among African American students who are homeschooled in regard to their decision to pursue this educational path. A considerable body of research has documented a rise in homeschooling among African American families over the past decade.

Homeschooling is considered an important movement in the United States. Many parents prefer home schooling due to inadequacies in the public education system, crowded classrooms, overly standardized education and assessment, and insufficient time for age-appropriate learning (McFall, 2020). The researcher makes the following recommendations for improving education in public schools:

- Schools should give students the freedom to explore their interests and passions and increase the time allocated for this.
- The curriculum should be designed to encourage students' interests rather than focusing on standardized tests.
- State school leaders should consider allowing a non-traditional approach to classroom education, as time spent with family is an important factor for parents.
- State schools should organize more family-focused activities, such as curriculum days, student leadership conferences, and hands-on learning activities that involve the whole family throughout the normal school day, or special events to encourage family unity.

METHOD

This study was prepared using a compilation method to examine current approaches to home education. The research was conducted by means of a systematic review and interpretation of the extant literature. The compilation under review here meticulously analyzes the historical evolution of home education, exploring its legal underpinnings, various forms of implementation, the disparities among states, and the socio-technological ramifications of this pedagogical model.

The data sources employed in the present study consist of academic articles, book chapters, official reports, and policy documents published between 2000 and 2024. The selection of sources aimed to encompass a range of perspectives, including but not limited to the

pedagogical and administrative dimensions of home education, student performance outcomes, the nature of parental roles, and state oversight mechanisms.

DISCUSSION AND RESULT

The global pandemic caused by severe acute respiratory syndrome (SARS-CoV-2) has resulted in profound changes to living conditions and lifestyles worldwide. As in other fields, significant changes have occurred in the realm of education, and the educational process continues with different practices, especially to prevent students from being affected by these changes. Since March of 2020, a significant number of countries have transitioned their educational institutions to an online modality. Subsequent to the initial developments, novel educational models were introduced in accordance with the progression of the pandemic, leading to the formulation of hybrid models. The present study posits that a distinction should be made between home education and home education models during the pandemic. Although home education is an available option, it has been implemented as a necessity throughout the world during the pandemic. An examination of the historical evolution of home education reveals a gradual progression towards greater systematic structure. This progression is accompanied by the emergence of collaborative networks among parents who opt for this educational model. In this context, it is hypothesized that the home education model implemented as a necessity during the pandemic can benefit from the experience of home education practices that have been systematically continuing for years. Concomitantly, there has been an observable shift toward the implementation of hybrid applications. It is hypothesized that hybrid education models will offer numerous opportunities in the long term for both students receiving home education and students continuing their education in formal schools. The scope of home education extends beyond the confines of the domestic environment, encompassing educational opportunities that are also available in formal institutions. These educational opportunities may include classes that are held at school, with attendance occurring on a daily basis or on a weekly basis. For instance, the hypothesis that the expansion and legalization of dual enrollment systems in the United States would elevate home education to a more reputable form of education is a subject of interest. The enhancement of home-school collaboration has the potential to offer numerous families the opportunity to partake in a quality educational process for themselves and their students. It is hypothesized that the implementation of hybrid applications may facilitate students in achieving their potential and enhancing their capabilities.

The decision of families to educate their children at home is often influenced by the ability to address the unique needs of each student. In this context, while home education is regarded as a valuable educational approach in terms of individual education, it is believed that certain legal requirements should be imposed on parents or educators who provide home education in terms of both pedagogical and academic competence. Furthermore, it is asserted that the education

provided to students should be based on specific academic knowledge. It is widely accepted that education is a matter of such gravity that it should not be subject to speculation, and that the competence of educators must be rigorously evaluated. In the United States, considerable variations exist among the education systems of states and regions, as well as those of students receiving home education. The establishment of specific legal standards for the education of students receiving home education is a matter of significant concern. It is hypothesized that homeschooled students, who previously relied on a variety of social environments to supplement their education, have experienced a restriction in their living spaces due to pandemic conditions, particularly in the pre-pandemic era. As the world undergoes a gradual normalization process, it is hypothesized that these students' shift towards more hybrid applications will be beneficial for their social development. This phenomenon is not exclusive to the youth; it is also relevant to parents. Parents who opted to provide home education during the pandemic also experienced limitations on their social lives. During the period under consideration, students and parents who were compelled to receive home education received support from schools. However, students receiving home education did not receive comparable support. Consequently, it is postulated that policymakers must devise policies to facilitate the socialization of both students and parents. Furthermore, social injustices in home education during the pandemic have been brought to light. The disparities in educational experiences between affluent and impoverished families during home education have emerged as a salient issue that demands governmental attention.

It is improbable that education will revert to its pre-pandemic state, even in the event of a favorable shift in the circumstances related to the ongoing pandemic. The integration of novel strategies and resources within educational programming during the pandemic has been met with optimism, as these innovations hold great potential in addressing the educational needs of the population. The advent of technology has precipitated a marked diversification of learning materials in educational settings. This scenario presents a multitude of prospects for students pursuing their education in the domestic environment. It is anticipated that the educational models or models that emerged during the global pandemic will be examined and cultivated in the future for both students receiving education at home and students continuing their education in schools.

References

Apple, M. W. (2020). Homeschooling, democracy, and regulation: An essay review of *Homeschooling: The history and philosophy of a controversial practice*. *Education Review*, 27. <http://dx.doi.org/10.14507/er.v27.2931>

Blokhuis, J. C. (2020). *Homeschooling: The history and philosophy of a controversial practice* by James G. Dwyer and Shawn F. Peters. *University of Chicago Press*. <https://doi.org/10.7202/1070282ar>

Brewer, T. J. (2021a). An overview of the homeschooling landscape. In *Homeschooling* (pp. 18–49). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004457096_002

Brewer, T. J. (2021b). *Homeschooling: A guidebook of practices, claims, issues, and implications*. Brill.

Brewer, T. J., & Lubienski, C. (2017). Homeschooling in the United States: Examining the rationales for individualizing education. *Pro-Posições*, 28(2), 21–38. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0040>

Deacon, S. H., Rodriguez, L. M., Elgendi, M., King, F. E., Nogueira-Arjona, R., Sherry, S. B., & Stewart, S. H. (2021). Parenting through a pandemic: Mental health and substance use consequences of mandated homeschooling. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*. <https://doi.org/10.1037/cfp0000174>

Faw, L. (2020). This isn't what anyone planned: What homeschooling mothers can teach us about pandemic-schooling. *Berkeley Review of Education*, 10(1). <https://doi.org/10.5070/B810151077>

Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Homeschooling' and the COVID-19 crisis: The insights of parents on curriculum and remote learning. *Interchange*, 52, 1–25. <https://escholarship.org/uc/item/7gk6v9p4>

Kinzer, J., Herbst, N., Pohlman, P., & Herbst, E. (2020). Equipping parents for effective HOME schooling. *Journal of Education, Innovation and Communication (JEICOM)*, 2(2), 46–55. <https://doi.org/10.34097/jeicom-2-2-Dec2020-3>

Kunzman, R., & Gaither, M. (2020). Homeschooling: An updated comprehensive survey of the research. *Other Education*, 9(1), 253–336. <https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/252>

Kušnierová, E. (2020). *Principles of homeschooling* [Bachelor's thesis, Silesian University in Opava, Faculty of Arts and Sciences]. Czech Republic. https://is.slu.cz/th/d1jpe/FPF_BP_20_Principles_of_Homeschooling_Kusnierova_Eliska.pdf

McFall, K. (2020). Why American parents choose homeschooling. *Filoteknos*, (10), 455–469. <http://dx.doi.org/10.23817/filotek.10-32>

National Center for Education Statistics. (2021a). *Back to school statistics*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>

National Center for Education Statistics. (2021b). *Homeschooling*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91>

National Center for Education Statistics. (2022). *Digest of education statistics, 2022 (Table 203.20): Enrollment in public elementary and secondary schools, by region, state, and jurisdiction: Selected years, fall 1990 through fall 2031*. U.S. Department of Education. https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_203.20.asp

National Home Education Research Institute. (2025). *Research facts on homeschooling*.
<https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>

Permoser, J. M., & Stoeckl, K. (2020). Reframing human rights: The global network of moral conservative homeschooling activists. *Global Networks*.
<https://doi.org/10.1111/glob.12299>

Pew Research Center. (2025). *A look at homeschooling in the U.S.*
<https://www.pewresearch.org/short-reads/2025/02/20/a-look-at-homeschooling-in-the-us>

Ray, B. (2017). A review of research on homeschooling and what might educators learn? *Pro-Posições*, 28(2), 85–103. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0009>

Ray, B. D. (2016). *Research facts on homeschooling*. National Home Education Research Institute. <http://www.nheri.org/ResearchFacts.pdf>

Shackelford, B. (2020). Global citizenship education in homeschooling practices and experiences in Connecticut, New Jersey, New York, and Pennsylvania [Master's capstone project, School for International Training]. Capstone Collection, 3207. <https://digitalcollections.sit.edu/capstones/3207>

Wenzel, M. (2020). A phenomenology of homeschoolers' parents' experiences of teaching mathematics [Master's thesis, The College at Brockport]. *Education and Human Development Master's Theses*, 1249. https://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/1249

**GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENİMİNE YÖNELİK AMERİKA BİRLEŞİK
DEVLETLERİ'NDE UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARI**
EDUCATIONAL POLICIES APPLIED IN THE UNITED STATES FOR LANGUAGE
LEARNING OF IMMIGRANT STUDENTS

Dr. Bedel SAMANCI KAYHAN

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0002-3756-100X>

Assoc. Prof. İsmail KARSANTIK

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize, Türkiye
ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0002-0279-7397>

ÖZET

Amerika Birleşik Devletleri (ABD), göçmen akımlarının en yoğun yaşandığı ülkelerden biri olması nedeniyle, günümüzde de çok uluslu, çok kültürlü ve çok dilli bir nüfus yapısına sahiptir. Bu çeşitlilik, eğitim politikalarının göçmen öğrencilere duyarlı ve kapsayıcı bir şekilde yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenilmesi süreci, göçmen öğrencilerin hem akademik başarıya ulaşmaları hem de sosyal yaşama aktif biçimde katılım gösterebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma, ABD’de göçmen öğrenciler için geliştirilen eğitim politikalarını, bu politikalar çerçevesinde kullanılan temel terminolojiyi ve özellikle ESL (English as a Second Language) programlarının yapısını ve etkililiğini ele almaktadır. Çalışmada, ESL programlarının hem K-12 düzeyinde hem de yükseköğretim kurumlarında İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, sosyal uyum süreçleri ve kültürel entegrasyonları üzerindeki etkileri çok boyutlu olarak analiz edilmektedir. Göçmen öğrencilerin karşılaştığı sosyal izolasyon, dışlanma, akademik yetersizlik hissi, kültürel yabancılaşma, kimlik çatışmaları ve okula aidiyet eksikliği gibi temel sorunlar incelenmiştir. Özellikle COVID-19 pandemisiyle birlikte derinleşen dijital uçurumun, göçmen öğrencilerin eğitsel kaynaklara ve çevrimiçi öğretim materyallerine erişimini sınırladığı ve bu durumun öğrencilerin dil gelişimi ile akademik ilerlemeleri üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, ESL programlarının uygulama biçimlerinin eyaletler arasında ciddi ölçüde farklılık göstermesi ve federal düzeyde bu programlara ilişkin merkezi bir yapılandırmanın bulunmaması, göçmen öğrenciler açısından önemli fırsat eşitsizliklerine neden olmakta ve eğitimde bütüncül bir standartlaşmanın eksikliği, öğrencilerin okul başarılarını ve sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Literatüre dayalı bulgular, ESL öğrencilerinin hem dilsel yeterliliklerinin gelişmesinde hem de kültürel aidiyet duygusunun güçlenmesinde, öğretim süreçlerinin nitelikli ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulmasının büyük bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, ESL programlarının yalnızca dil becerilerini kazandırmaya yönelik değil, aynı zamanda kültürel kimliği destekleyen, psikososyal uyumu gözeten ve öğrencilerin bireysel

özelliklerini dikkate alan çok yönlü içeriklerle yapılandırılması önerilmektedir. Araştırmanın sonucunda, ABD’de uygulanan ESL politikalarının daha bütüncül bir yapıya kavuşturulması, eyaletler arası eşgüdümün sağlanması ve göçmen öğrencilerin dil, kültür ve kimlik eksenindeki ihtiyaçlarını karşılayabilecek kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrenciler, Amerika Birleşik Devletleri, ESL, eğitim politikası, ikinci dil öğrenimi

ABSTRACT

The United States of America (USA), being one of the countries with the highest influx of immigrants, has a multinational, multicultural, and multilingual population structure today. This diversity requires education policies to be structured in a way that is sensitive and inclusive towards immigrant students. In particular, the process of learning English as a second language is of great importance for immigrant students to achieve academic success and actively participate in social life. In this context, this study examines the educational policies developed for immigrant students in the US, the basic terminology used within these policies, and, in particular, the structure and effectiveness of ESL (English as a Second Language) programs. The study analyzes the effects of ESL programs on the academic achievement, social adaptation processes, and cultural integration of students learning English at both the K-12 level and in higher education institutions in a multidimensional manner. Fundamental problems faced by immigrant students, such as social isolation, exclusion, feelings of academic inadequacy, cultural alienation, identity conflicts, and lack of belonging to school, are examined. It has been noted that the digital divide, which has deepened with the COVID-19 pandemic, limits immigrant students’ access to educational resources and online teaching materials, and that this situation has negative effects on students’ language development and academic progress. However, significant differences in the implementation of ESL programs across states and the lack of a centralized structure for these programs at the federal level have led to significant opportunity inequalities for immigrant students, and the lack of comprehensive standardization in education has negatively affected students’ school achievement and social adjustment. Findings based on the literature indicate that it is essential for teaching processes to be of high quality and sustainable in order to improve the language proficiency and strengthen the sense of cultural belonging of ESL students. In this regard, it is recommended that ESL programs be structured with multifaceted content that not only aims to impart language skills but also supports cultural identity, considers psychosocial adaptation, and takes into account the individual characteristics of students. The results of the study indicate that ESL policies in the United States need to be made more comprehensive, coordination between states needs to be ensured, and inclusive education policies that meet the language, cultural, and identity needs of immigrant students need to be developed.

Keywords: Immigrant students, United States, ESL, education policy, second language learning

INTRODUCTION

It is widely accepted that individuals across the globe elect to depart from their countries of origin for a variety of reasons, or are compelled to do so involuntarily. In this context, a range of factors have been identified as contributing to migration, including health, education, employment, civil unrest, and natural disasters. According to the United Nations' 2024 International Migrant Stock data, the number of international migrants worldwide has reached approximately 304 million, accounting for 3.7% of the global population (United Nations, 2024). The number of migrants, refugees, and asylum seekers worldwide is increasing, and host countries are conducting studies on how long it will take and how well they will integrate (Donato and Ferris, 2020, p. 7).

As demonstrated in the United Nations' International Migrant Stock 2024 data, the United States (US) continues to be the world leader in terms of international migrant population. According to data provided by the United Nations, the number of migrants reached approximately 23.3 million in 1990. By 2024, this figure had increased to 50.66 million, reflecting an substantial increase in the volume of international migration (United Nations, 2024). Since 2010, one in five children in the US has been living in a family where one or both parents are migrants (Whitehead et al., 2020, p. 17).

In the United States, it is evident that the number of English learners (ELs) and students who require support to access the standard English curriculum is increasing on a daily basis. This phenomenon has been observed to be particularly prevalent in specific fields and geographical regions (Raufman et al., 2019, p. 1). Half a century ago, the United States enacted a new Immigration and Nationality Act, the purpose of which was to grant more visa rights to citizens of other countries and give priority to close relatives of US citizens (Passel and Rohal, 2015, p. 18). According to data collected in 2018, the United States currently hosts 44.8 million immigrants, constituting 13.7% of the total population. The available statistics demonstrate that the number of immigrants residing in the United States stands at 9.7 million, constituting 5.4% of the total U.S. population. It is noteworthy that the immigrant population has grown by more than fourfold since 1960 (Budiman et al., 2020). New immigrants contribute a wide variety of strengths to U.S. classrooms and communities. Furthermore, the structures of the U.S. education system are significant in determining effective strategies for supporting the educational success of immigrant students (Umansky et al., 2018, p. 1).

An examination of migratory movements reveals that individuals from numerous countries worldwide are migrating to the United States. The factors motivating this migration are numerous and include, but are not limited to, the pursuit of educational opportunities, improved access to healthcare, and the search for employment. As asserted by Hood (2018, pp. 1-2), the phenomenon of migration from Central America to the United States is predominantly driven by prolonged economic hardship and violence. Over the past four decades, Central American countries have experienced a number of adverse conditions, including civil wars, poverty, increasing gang violence, drug trafficking, and the breakdown of civil structures.

One of the most significant objectives of the educational system is to ensure equitable opportunities for all students, irrespective of factors such as race, ethnic origin and socioeconomic status. Nevertheless, a pivotal factor in ensuring equitable opportunities for students is the consideration of their native language (Smith, 2018, p. 1). In this regard, states have assumed the responsibility of providing second language programmes to assist immigrants who have migrated to their countries in developing their languages and skills. The English as a Second Language (ESL) programme implemented in the United States is widely regarded as being of paramount importance for immigrants.

2. Terms for Migrant Students

The number of students enrolled in English Language Learning (ELL) programmes is increasing on a daily basis. ELL students exhibit a wide spectrum of language proficiency levels, socio-economic statuses, academic experiences, and immigration histories. Consequently, it appears unfeasible to delineate these students within a solitary profile (Bardack, 2010, p. 3). Nevertheless, a significant proportion of EL students opt for a diverse selection of academic, technical and vocational programmes, non-credit programmes, and additional academic supports that provide English language instruction at varying levels. The nature of the college experience and its outcomes, as experienced by participants, can vary. The programmes offered are a product of the policies, practices, and cultures of the institutions in which EL students participate (Raufman et al., 2019, p. 7). A multitude of terms are employed within the extant literature to describe the learning process of English by students. These categories include language minority students, English as a Second Language (ESL) students, culturally and linguistically diverse (CLD) students, and limited English proficiency (LEP) students (Bardack, 2010, p. 7).

The designation English Learners (EL) or English Language Learners (ELL) pertains to students requiring support with their English language learning. The term 'EL students' is used to denote university students in the United States who have not experienced K-12 education or whose English language skills have not been formally assessed prior to university (Raufman et al., 2019). This term refers to individuals who are actively acquiring English as a second language, with their native language being a language other than English. These students frequently utilise language support programmes to enhance their academic performance in English, owing to challenges in reading, comprehending, speaking, or writing in English (Bardack, 2010, p. 7).

In their study, Umansky and colleagues (2018) provide an explanation of the terminology employed in the literature to describe English language learners:

RAIELs (Recently arrived immigrant English learners): This group encompasses students who have recently immigrated, those who are recognised as refugees, unaccompanied children, and individuals with limited or interrupted formal education. These students are defined as those who have been enrolled in US schools for less than three years and are learning English upon their arrival.

RAINEL (Recently arrived immigrant non-EL): This pertains to students who have recently immigrated but are not classified as English Language Learners (ELs) due to their fluency in English.

The term 'OEL' (Other English Learner) is used to denote students who are learning English as a foreign language. These students are engaged in the acquisition of English language skills and are not categorised as immigrant students according to the federal Department of Education definition. A significant proportion of OEL students were born in the United States, while others have immigrated to the United States but have been residing in the country for a minimum of three years. This student group comprises all English learners who have not recently arrived, thus encompassing, for example, both young learners of English (EL) and students who have remained in English language classes throughout primary school and into secondary school or high school.

The term 'OEP (Other English Proficient)' refers to students who are proficient in English. These students are non-immigrant scholars proficient in English. The term encompasses former English learners who have been reclassified outside of the English Language (EL) category subsequent to attaining English proficiency.

3. Language Programmes for Migrants

3.1. English as a Second Language (ESL) (USA)

The focus of ESL programmes is on the instruction of English to facilitate the acquisition of the language by EL students and the achievement of high academic standards (Faulkner-Bond et al., 2012, p. 9). The impact of ESL courses on immigrant students is contingent on a number of factors, including but not limited to their academic language skills and needs (Hodara, 2014, p. 2). Typically, English language learners (ELs) reside in households where English is not the primary language of communication. This phenomenon may also be observed in the context of neighbourhoods and social interactions. In this context, for many English language learners (ELs), schools are regarded as the primary setting for the development of language skills, particularly academic English, including listening, speaking, reading and writing (Sugarman and Lazarin, 2020, pp. 5-6).

The number of English Language Learners (ELL) in the United States is increasing, and the question of how best to educate ELL students is becoming more important than ever (Smith, 2018, p. 1). The proportion of English Language Learners (ELLs) pursuing their education in public schools across the United States has been on an upward trend over the years. In the autumn of 2011, the proportion of ELL students in the total public school population was 9.4% (4.6 million students), whereas in the autumn of 2021, this figure increased to 10.6% (approximately 5.3 million students). Despite a minor decrease during the pandemic between 2019 and 2020, there has been a consistent upward trend since then. Furthermore, in 2021, 93.1% of EL students participated in specialised instruction programmes designed to enhance English language proficiency. The states with the highest EL rates include Texas (20.2%),

California (18.9%), and New Mexico (18.8%) (NCES, 2024). Research has demonstrated that students enrolled in ESL programmes designed to address their specific needs have exhibited higher levels of success in comparison to those enrolled in conventional English language courses. Moreover, the efficacy of these programmes has been demonstrated by their consistent implementation throughout the students' educational journey. Research has demonstrated that students enrolled in ESL programmes designed to cater to their specific needs exhibit greater levels of success in comparison to those enrolled in conventional English language classes. Furthermore, the efficacy of these programmes has been found to be consistent throughout the students' educational journey. ESL programmes are defined by the provision of an enriched, consistent, challenging curriculum, incorporating components designed to facilitate language development. These programmes also include appropriate assessment approaches (Genesee et al., 2005, p. 378). Conversely, ESL courses in higher education create a divide between EL students and their native English-speaking peers, as well as students who do not apply for or enrol in ESL courses. Consequently, ESL courses differ from other courses designed to develop students' academic literacy (Raufman, Brathwaite, & Kalamkarian, 2019, p. 17).

A perusal of the data pertaining to the percentage of ESL students across the United States reveals that a considerable proportion of those enrolled in K-12 participate in ESL programmes. As demonstrated in Graph 1, the distribution of students enrolled in K-12 education is illustrated as a percentage.

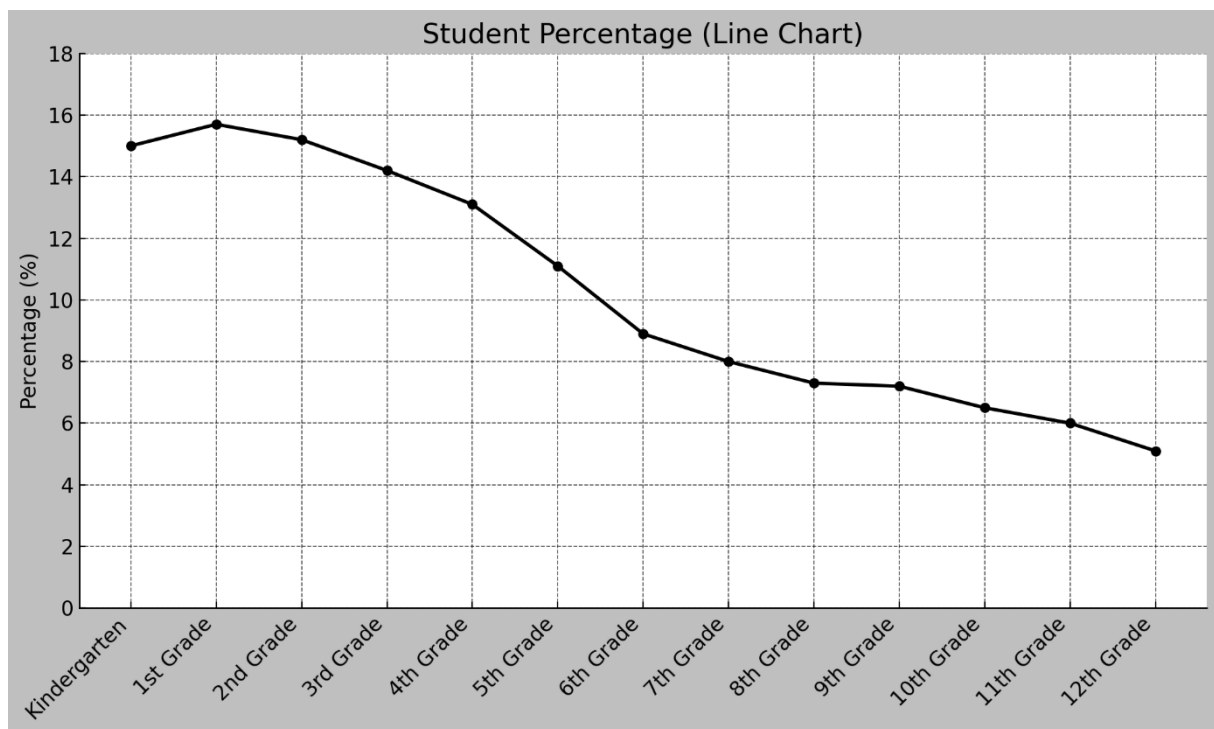


Figure 1. Distribution of Students by Grade Level in Percentages

As demonstrated in the data provided by the U.S. Department of Education, National Centre for Education Statistics (2020), an examination of the percentages of English Language Learners (ELL) enrolled in primary and secondary schools in the United States in 2018 reveals that the percentages of students in lower grades are higher than those in upper grades. The proportion of ELL students enrolled was 15.9% in kindergarten, 15.71% in first grade, 15.27% in second grade, 14.22% in third grade, 13.08% in fourth grade, and 11.0% in fifth grade. The following data illustrates the percentage of ELL students in each grade: 00% in 6th grade, 8.90% in 7th grade, 8.01% in 8th grade, 7.36% in 9th grade, 7.27% in 10th grade, 6.53% in 11th grade, 5.99% in 12th grade. An examination of the data reveals a decline in the percentage of students as the grade level increases. This phenomenon can be attributed to the observation that students identified as ELL after commencing kindergarten demonstrate an increase in English language proficiency as their grade level rises.

Native Language	Number of ELL Students	Distribution of ELL Students (%)	Total Enrollment Represented by ELL Students (%)
Spanish, Castilian	4,023,289	76.4%	8.4%
Arabic	130,917	2.5%	0.3%
English	116,771	2.2%	0.2%
Chinese	95,584	1.8%	0.2%
Vietnamese	75,070	1.4%	0.2%
Russian	39,403	0.7%	0.1%
Portuguese	50,205	1.0%	0.1%
Haitian, Haitian Creole	31,122	0.6%	0.1%
Hmong	30,181	0.6%	0.1%
Urdu	26,567	0.5%	0.1%

Table 1. Distribution of English Language Learner (ELL) Students by the Ten Most Common Native Languages in Public Schools, Fall 2021

The National Centre for Education Statistics (NCES) of the U.S. Department of Education has published data indicating that, as at autumn 2021, the demographic group identifying as Spanish-speaking constituted the largest single group of English Language Learners (ELLs) enrolled in public schools in the United States, with a total of 4,023,289 students (NCES, 2024).

The group is followed by Arabic speakers (130,917 students), English speakers (116,771 students), Chinese speakers (95,584 students), and Vietnamese speakers (75,070 students). Further demographic analysis of the ELL population reveals the presence of smaller ethnic groups, including Portuguese speakers (50,205), Russian speakers (39,403), Haitian Creole speakers (31,122), Hmong speakers (30,181), and Urdu speakers (26,567). This distribution underscores the fact that while the majority of ELL students in the United States are Spanish-speaking, the system also encompasses students with a wide variety of linguistic backgrounds.

A significant issue that can hinder the success of immigrant students at higher education level is the challenge of mastering a second language (Hodara, 2014, p. 1). Colleges have the capacity to direct English language learners enrolled in their institutions towards various English language learning supports, including ESL courses and developmental English courses. The allocation of these courses is determined by a range of criteria, such as exam results, previous educational qualifications, and educational objectives (Raufman et al., 2019, p. 6). ESL programmes for adults, which are attended by individuals over the age of 18 enrolled in ESL classes, play an important role in family-school relationships for immigrant parents. In the context of English as a Second Language (ESL) classes, adult students convene on a regular basis to engage in English language acquisition, citizenship education, and cultural exploration. Adult students frequently establish interpersonal connections with their teachers and peers. These relationships have the capacity to provide significant support, information, and educational resources, particularly for students enrolled in K-12 education (Shiffman, 2019, p. 2). Smith (2018, p. 8) examines how students participating in different ESL and bilingual education programmes are influenced by their interactions with teachers, professors, advisors, and other school faculty members throughout their education. The extant research findings posit that students who successfully complete a programme encompassing education in their native language will experience a heightened sense of comfort within the classroom environment and during interactions with teaching staff.

Despite the dearth of direct data concerning the number of EL students enrolled in universities, there is a more abundant body of information at the national and system levels regarding the post-secondary enrolment of students from certain ethnic groups (Raufman et al., 2019, p. 2). In states where post-secondary educational opportunities for immigrant students are more readily available, it can still be challenging to accurately assess a student's progress. This is due to the fact that their circumstances are frequently transient or are not sufficiently addressed in data sets that evaluate long-term educational progressions (Flores et al., 2017, p. 1828). The proportion of ELs enrolling in universities continues to increase. Consequently, there is a necessity for research to more accurately identify these students and systematically track their postsecondary education experiences and outcomes (Raufman et al., 2019, p. 24).

4. Challenges of Language Programmes

4.1. Challenges faced by students

International students who are studying in a second language and a new environment face numerous challenges, including linguistic, academic, and sociocultural difficulties (Gu, 2011; Huang, 2012; Kuo, 2011; Lee, 2010; Leong, 2015; Li, Wang, Liu, Xu, and Cui, 2018; Parris-Kidd and Barnett, 2011; Wang, Andre, and Greenwood, 2015; cited in Wolf and Phung, 2019, p. 212). A significant number of English Language Learners (ELLs) in the United States encounter barriers that prevent them from accessing bilingual education programmes. These barriers are influenced by a combination of political and economic factors (Smith, 2018, p. 8).

In their study, Herrera and Obregón (2018) examine the struggles of Latin ESL students studying in the United States during the Trump administration. The present study, which comprised a sample of six Latin students, challenges the prevailing stereotypes associated with Latin immigrant students. These stereotypes include the notions that Latin immigrant students are uneducated, do not place a high value on education, are unable to learn English, and exhibit poor work ethics. The researcher posits that Latin immigrant students in the United States may be more inclined to thrive and progress if the apprehension of deportation is assuaged and they are accorded the right to labour and pursue education.

In the study conducted by Raufman et al. (2019), a review of existing literature was conducted, leading to the conclusion that a multitude of factors have the capacity to exert a negative influence on the academic performance of ELs. The researchers emphasise three pivotal factors that they believe exert a significant influence on the advancement of ELs throughout university. The first is 'Assessment and Placement'; it is emphasised that the methods used to determine which ESL placement tests ELs should take are based on a single assessment, and that these assessment methods have the potential to weaken the academic progress of EL students. The second factor is 'Teaching Effectiveness'. It is hypothesised that the curriculum and pedagogical approaches implemented in ESL programmes may hinder students' ability to develop their multifaceted competencies. The third is 'English Learner Identity'. The manner in which EL students are represented in a college context has the capacity to influence their identification as university students, and consequently, their admission to and success in university.

ESL and developmental English programmes are predicated on disparate curricula and faculty training. However, if these training programmes and content are not integrated with the subject courses offered at the university, it is hypothesised that students may encounter difficulties in developing the English skills they require to achieve success in their chosen field (Hodara, 2014, p. 4).

In their study, Wolf and Phung (2019) conducted a case study to explore the experiences of Chinese nurses completing a postgraduate nursing degree in English as a second language in the United States over a one-year period. The present study examined the linguistic, academic and social challenges perceived by students, the strategies employed to overcome these

challenges, and the academic support services designed to assist students in achieving success in their studies. The research findings indicate that the challenges faced by international students studying in a second language abroad are multifaceted. These challenges manifest in both the classroom and in external settings. A close examination of the findings related to the challenges encountered in academic writing reveals the necessity to provide formalised writing education and support to international students. These students are required to learn a new language, acquire the skills to write academically, and navigate the unique discourse of their respective academic disciplines. Another finding from the research is the importance of peer support. It is posited that studying abroad in a cohort is advantageous for students, who have access to a supportive peer network in their studies and daily lives (Wolf and Phung, 2019).

In his study, Kuo (2011) examines the language difficulties encountered by international graduate students at a university in the United States. International graduate students are required to provide certain English proficiency documents in addition to their application forms before being accepted into programmes in the United States. The researcher posits that immigrant students may encounter challenges in comprehending the accents, idioms, and jokes characteristic of everyday American English. However, it is imperative for immigrant students to acquire the English terminology necessary for everyday tasks such as opening a bank account, visiting a physician, and repairing a vehicle. The study emphasises that the predominant language difficulties experienced by immigrant students pertain to listening comprehension and social communication.

In his study, Hodara (2014, p. 1) examined the ten-year transcript data of students enrolled at college in order to determine the impact of developmental English and ESL courses. All students take the same exam in Hodara's study, and based on their performance, they are directed to an ESL course, a developmental writing course, or academic English. The assessment and placement process (Hodara, 2014, p. 3) involves:

- It is determined whether students are learning English and, if so, which level of ESL course they require.
- Students' language learning needs are assessed, as well as the level of developmental English they require.
- Students are assessed to determine whether they are ready for college English.

Hood (2018) conducted a study on immigrant students and ascertained their need for access to health services in order to address any potential health issues that may arise due to vaccination, diet, or stress. In addition, the need for social interaction with peers, proficiency in the new language, and academic success was identified. Furthermore, the need for information regarding school procedures, US educational standards and cultural orientation was determined. To this end, the researcher administered an anonymous questionnaire to 294 newly arrived students from Central America in 2016, with a view to gaining a more complete understanding of the social-emotional needs of immigrant students enrolled at High Point High School. The

research results indicate that 52% of the students had experienced gang or community violence in their home countries or during their journey to the United States. Furthermore, 35% had dropped out of school, 45% had lost someone they loved in the previous year, 37% regularly experienced insomnia or nightmares, and 79% needed legal counselling.

During the spring semester of the 2019-2020 academic year, educators made great efforts to ensure the continuity of distance learning due to the Covid-19 pandemic. However, many EL students and their families did not consider these efforts to be sufficient. According to data from schools with a high proportion of EL students, more than half are not participating in online education. The following factors prevent EL students from participating in online education (Sugarman and Lazarin, 2020, p. 1):

- Lack of access to digital devices and the internet,
- Parents not having the knowledge and equipment to provide adequate support for home education,
- Insufficient remote learning resources for teachers,
- Language barriers between schools and families.

A significant number of EL students and their families have been adversely affected by school closures, inability to meet food needs, loss of income, and lack of social and mental health support during the pandemic. It is evident that migrant groups are particularly vulnerable to the effects of the novel Coronavirus (Covid-19) and consequently lack equal access to healthcare services. A significant number of migrant families are reluctant to seek medical assistance due to federal policies that impede migrants' access to public services (Sugarman and Lazarin, 2020, p. 1).

Wolf and Phung's (2019, pp. 222-223) research posits that international students encounter numerous challenges, yet they demonstrate a notable propensity to engage actively in their learning processes by employing flexible strategies. The researchers elucidate that the factors which play a major role in encouraging international students' positive experiences and success are as follows (Raufman et al., 2019, p. 16; Wolf and Phung, 2019, pp. 222-223):

- ESL and academic support services provided by the university,
- The kindness and patience of faculty members, staff, and local students,
- A supportive peer network.

Issues related to information sharing can affect EL students' experiences and academic outcomes.

4.2. Challenges faced by teachers

Teachers who provide language education to a community of diverse cultures within the classroom face a number of challenges. The provision of a distinct language education to students is facilitated by ESL-certified teachers. The pedagogical approach emphasises the

cultivation of English proficiency, encompassing grammar, vocabulary and communication skills (Faulkner-Bond et al., 2012, p. 10). In their study, Moses and Mohamad (2019) identified the challenges teachers face when teaching writing skills:

- Having students of different levels,
- Time constraints when teaching difficult material to students,
- Teachers struggling to motivate students,
- Teachers struggling to help students due to parents' lack of interest and support,
 - Some teachers' lack of professional experience,
- Students' lack of interest.

Qin (2018) examines the relationship between the masculinity performances of a migrant male student in an ESL class and language learning. The present study posits that performances of masculinity are inextricably intertwined with the interactive language learning and teaching process, thus contradicting the teaching goals set by the teacher and resulting in the student being labelled as a problem student. The researcher emphasises that teachers should be aware of the complexity of masculinity negotiations among multilingual young men, recognise the interdependence between identity performances and language learning, challenge boys' internalised notions of masculinity, and address the need to reduce power and control among students.

Qin (2009; cited in Qin, 2018, p. 429) posits in his research that Chinese adolescent male immigrants frequently encounter discordant gender expectations in both the domestic and educational spheres. This discordance often prompts these individuals to underplay their academic dedication, a strategy employed in the pursuit of cultivating a masculine persona that is perceived as 'cool'. Research has demonstrated that adolescent male students from diverse cultural backgrounds are hesitant to seek assistance from female educators, perceiving them as a potential threat to their masculine identity. In this context, the cultural origins of immigrant students are recognised as a significant factor.

The present situation has been marked by the emergence of new challenges in the pedagogic milieu, consequent to the global pandemic of a virulent nature known as CoVid-19. In this context, the challenges encountered by teachers who are responsible for both ESL and general education have become a prevalent issue. Dorn et al. (2020, pp. 8-9) proffer the following recommendations for teachers and students during this process:

- Teachers should be provided with training on how to make virtual participation and online education more effective.
- Social and mental health services should be provided to help create a better learning environment at home and to teach students how to cope with pandemic-related stress.

- All teachers and students should be provided with laptops, tablets, and good broadband support to ensure they have the necessary remote education infrastructure.

5. Interventions Needed for Migrant Students

A number of recommendations are offered by authors conducting research on ESL programmes, based on the difficulties experienced by both teachers and students. In his study, Hodara (2014, pp. 4-5) states that previous studies have generally made four main recommendations. Firstly, given the diversity of the immigrant student population, he asserts that student sub-populations should be examined in order to enhance the efficacy of ESL courses. Secondly, it is imperative that immigrant students are placed in courses commensurate with their present language proficiency. It is imperative to note that students who find themselves placed in an ESL course which is not commensurate with their level of proficiency are likely to encounter a number of challenges that may have a detrimental effect on their learning process. Thirdly, variances in ESL curriculum and developmental English may result in divergent learning experiences among students enrolled in ESL courses. The ESL curriculum has been designed to enable immigrant students to acquire knowledge that is not available in developmental English courses. Fourthly, in comparison to developmental English courses, ESL courses tend to be more protracted and meticulous in nature. This has the potential to exert a detrimental effect on students' academic progress in higher education and their overall university performance.

It is evident that the global pandemic has had a significant impact on educational outcomes, with many students experiencing difficulties in maintaining pace with their peers in their academic studies. Despite facing these challenges, students continue to enjoy the fundamental right to education, which is crucial in facilitating their access to learning resources and opportunities. In this context, it is incumbent upon policymakers to intervene on behalf of these students. It is the responsibility of educational institutions to ensure that students continue to benefit from free learning resources and to encourage students to continue their education during the summer vacation period. In light of the impending decision-making process, it is recommended that the existing summer school programmes be expanded to incorporate academic components, while also facilitating the organisation of student activities involving volunteer instructors. In the state of Tennessee, an agreement has been reached with 1,000 university students with the aim of educating students who have fallen behind in their education. Conversely, New York has set its sights on organising remote summer schools for a staggering 177,700 students. In certain regions, digital summer learning is made available on an elective basis to all students (Dorn et al., 2020, p. 8).

In their study, Sugarman and Lazarin (2020, pp. 2–3) offer recommendations for education leaders to enable EL students and other immigrant students to continue their education under more equitable conditions during the pandemic.

- If schools become safe under Covid-19 conditions, EL students should be given priority in their education and gradually transition to face-to-face education.

- Teachers should be provided with support to develop digital learning skills based on the education of EL students.
- In the states, those responsible for the education of EL students play a key role in the formation of policies related to EL students. The role of state institutions should be utilised to ensure equality-focused education.
- Policies should include a ‘capital preservation’ condition to ensure that poor areas in states are not negatively affected by any decisions made as a result of state policies.
- EL students' parents should be involved in decisions made by schools through communication. In addition, educational institutions should provide support to help families develop their digital literacy skills. This will enable families to help students make more effective use of digital learning resources.
- Partnerships between school districts and community organisations can provide benefits for both families and schools. Community-based organisations (CBOs) can provide educators with up-to-date information about families' needs. In addition, these organisations can provide mental health support for EL students and other immigrant students.
- Through the systematic use of English language proficiency (ELP) data, an accurate approach can be adopted to the assessment and funding of both individual teaching methods and school programmes for EL students. Educational institutions should consider how ELP data should be used and interpreted.

In his 2018 study, Hood explains the interventions that need to be made for migrant students as interventions that need to be made throughout the school and interventions that teachers need to make.

1. Interventions that need to be made throughout the school:

- a) Staff should be provided with training to familiarise themselves with the geopolitical causes of migration and the effects of trauma, and to understand and interpret behaviours that a student may exhibit during their adjustment period, such as silence, disorderliness or communication breakdown.
- b) Effective guidance provided by school staff can help students feel safe. Bilingual guidance guides, school maps, important information to know, websites and applications that can support English language learning, rules of conduct, library use, and tips for managing culture shock can be provided to students.
- c) School staff should also help new students become aware of gang activities.

2. Interventions that teachers should make

- a) Teachers can benefit from research and interventions for trauma-sensitive learning environments in order to respond to the needs of migrant students.

- b) Teachers should establish warm, compassionate, reliable, and stable communication with students who have traumatic pasts, helping them recognise their strengths and instilling a belief that they are stronger than the problems they face.
- c) Teachers can use mindfulness techniques in the classroom to teach students how to regulate their emotions, build positive relationships with others, and reason through challenges. During a five-minute segment of the lesson, deep breathing techniques, guided meditation, and simple movements to stimulate or calm the brain can be used to change the energy of the students and the classroom.
- d) Teachers should form communities to increase self-efficacy within the classroom. This provides opportunities for students to answer questions and communicate with each other. In addition, older student leaders who have had similar experiences can share their successes and challenges with new students.
- e) Students who are anxious due to immigration policies may exhibit behaviours such as self-harm or suicide, drug use, and dropping out of school. Teachers are expected to establish close relationships with their students and learn some facts about their lives so that they can ensure the internal security of their students and families and enable them to live better lives.

6. The education of English learners during the pandemic

The closure of schools for protracted periods has been necessitated by the global pandemic of Coronavirus (Covid-19). However, it has become evident that the education system of the United States of America (USA) was not adequately prepared for this closure process. Despite the concerted efforts of administrators, teachers and parents to ensure the continuity of education, distance learning is not expected to match the quality of classroom education (Dorn et al., 2020, p. 2). In this context, distance learning has been identified as a factor contributing to the academic disparities between English-speaking and non-English-speaking students (Sugarman & Lazarin, 2020, p. 6).

During the period of the pandemic caused by the novel virus known as SARS-CoV-2, which has been designated by the World Health Organization as "Coronavirus" and by the United States Centers for Disease Control and Prevention as "Severe Acute Respiratory Syndrome" (SARS), students enrolled in the Early Learning (EL) programme have encountered a variety of educational experiences. These educational experiences have been shown to give rise to the educational needs of EL students, both in terms of physical and mental development (Umansky, 2020). It has been observed that disparities between students are becoming increasingly apparent in the context of distance education. This situation may lead to a large number of students dropping out of school in the long term (Dorn et al., 2020, p. 2).

Moses and Mohamad (2019) examined the difficulties encountered by students and teachers when teaching and learning writing skills. The researchers identify the challenges faced by ESL students as including vocabulary deficiency, grammatical weakness, writing difficulties in English, varying levels of readiness, and insufficient exposure to books and reading materials.

The researchers state that it is imperative for teachers to be cognizant of the challenges encountered by ESL students.

A review of the extant literature on the subject suggests that the present situation may have far-reaching consequences for the education system, teachers, students and even parents during the pandemic. In this context, Sugarman and Lazarin (2020, p. 1) state that English language learners (ELs) may face certain problems, especially in their academic English language development, within five months or more due to disruptions in their English listening, speaking, reading, and writing education. The ongoing provision of distance education in the 2020-2021 academic year may result in an exacerbation of students' losses. It is hypothesised that students who continue with substandard distance education in the autumn term of 2020 may incur a learning loss of 7 to 11 months, while students who do not participate in distance education at all may experience a learning loss of 14 months.

Umansky (2020) states that policies addressing the needs of EL students can be implemented during the COVID-19 pandemic and offers the following recommendations in this regard:

- Support should be provided to low-income and undocumented immigrant families.
- Educational institutions should refrain from penalising students with barriers to education until such barriers are eliminated worldwide and, at the same time, create learning opportunities that are independent of technology, such as educational games, books, etc.
- Educational institutions should prioritise school-family cooperation. In particular, EL teachers are expected to act as a bridge between families and schools.
- Communication with parents should be established in all native languages spoken by EL students through platforms accessible to parents.
- Teachers are expected to reflect the cultures of EL students who spent the Covid-19 process at home with their families and continued their cultural life during this process in their education, and to create culturally relevant and rich teaching content.
- Due to distance learning conditions, the education periods of EL students should be extended. EL students should participate in the general education of non-immigrant students to support their language development. In addition, EL students should be provided with one-on-one or small group instruction.

METHOD

A qualitative research design employing the literature review method is used in this study, which is appropriate when the aim is to synthesise and critically examine existing knowledge on a specific topic (Snyder, 2019). The decision to adopt this approach is based on the need to consolidate different viewpoints on language education policies developed in the United States for immigrant students, particularly those enrolled in English as a Second Language (ESL) programmes.

The review will focus on the scope, implementation methods, challenges and proposed solutions associated with second language acquisition among immigrant learners. It also explores the social, cultural, teaching and institutional problems faced by English Language Learners (ELLs), as well as the effects of federal and state education policies at different levels (Gándara & Hopkins, 2010; Menken, 2013). To this end, a wide range of data sources were analysed, including scholarly peer-reviewed articles, graduate theses, and official reports from institutions such as the National Center for Education Statistics (NCES), the U.S. Department of Education, UNESCO, and the UN Department of Economic and Social Affairs (UN DESA). Published between 2010 and 2024, these sources were selected based on criteria such as relevance to the research objectives, credibility, currency, and contribution to the field (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2015). Through this systematic and critical synthesis, the study aims to provide a multidimensional analysis of how immigrant students experience language education in US public schools, and of the effectiveness of existing programmes in fostering their academic inclusion and success.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The United States is a notable recipient of immigration worldwide, and historically has regarded immigration as a matter of significant importance within the context of its social, economic, and political agenda. The United States has sought to enhance the rights of immigrants through its immigration policies. It is evident that former President Donald Trump, who assumed office in 2016, garnered significant attention with his anti-immigration policies. These policies were centred on enhancing border security and combating illegal immigration. Since assuming office in 2020, Joe Biden has consistently asserted his commitment to safeguarding the rights of immigrants, undertaking initiatives to this effect. Nevertheless, Donald Trump, who was re-elected to the presidency in 2025, continues to advocate a stricter and more restrictive approach to immigration policy, as evidenced by his previous tenure. This commitment is manifest in his efforts to enhance border control measures and impede the immigration acceptance process. This situation once again demonstrates that shifts in political power have a direct impact on the management of immigration policies in the United States.

While immigrants contribute to the cultural richness of the countries to which they migrate, they also make a significant contribution to the development of the United States. However, due to the lack of centralisation in education policies in these countries, certain inequalities arise between states and regions for immigrants. In the context of immigration, nations that receive a significant number of immigrants, such as the United States, are expected to revise their policies in response to evolving circumstances and to develop new policies. In particular, countries that have recently opened their doors to Syrian immigrants are expected to implement new regulations that take into account their changing demographic structures.

Despite the extensive policy development concerning the immigrant population, second language education remains a pivotal concern. An analysis of the distribution of the immigrant

population across the United States reveals the significance of language programmes. This is due to the prevailing belief that the cultivation of a qualified immigrant population will engender long-term benefits for the state. A closer inspection of the NCES (2020) data presented in Figure 1 reveals a notable trend: the proportion of students enrolled in ESL programmes in lower grades (K-12) exceeds that of upper grades. In this context, it is hypothesised that if ESL courses are effectively taught in lower grades, the percentage of students participating in ESL programmes in upper grades could decrease further from the current situation, thereby reducing the burden on the state regarding the language education of immigrant students. A review of the extant literature suggests a need for further research on the provision of English as a Second Language (ESL) education for immigrant students in intermediate grades at the Key Stage 1 and 2 levels. However, it is hypothesised that if greater emphasis is placed on the native languages and cultures of immigrant students in the United States, immigrant students will experience increased comfort both within and outside the classroom environment, thereby fostering a stronger sense of belonging to the country in which they reside. Moreover, it is widely acknowledged that the provision of the ESL programme at no cost to immigrants on a nationwide scale constitutes a pivotal decision that will facilitate the integration of the immigrant population into society.

The present study explores the impact of the widespread shift to remote learning in the United States, precipitated by the pandemic of the Coronavirus (SARS-CoV-2), on English Language Learners (ELLs). It is widely acknowledged that constant exposure to the target language is a critical element in language learning. Consequently, ELLs who are unable to physically attend school are at increased risk of experiencing losses in their language development. This situation necessitated the restructuring of education policies in a more inclusive manner. In this regard, measures such as the prioritisation of EL students, the augmentation of opportunities for individualised interaction with pedagogues, and the systematic facilitation of their access to language input are imperative for the compensation of learning losses.

References

- Bardack, S. (2010). *Common ELL terms and definitions*. American Institutes for Research. https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/NEW_-_Common_ELL_TERMS_AND_DEFINITIONS_6_22_10_0.pdf
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2015). On being 'systematic' in literature reviews: A critical analysis of guidelines and example work. *Journal of Information Technology*, 30(2), 161–173. <https://doi.org/10.1057/jit.2014.26>
- Budiman, A., Tamir, C., Mora, L., & Noe-Bustamante, L. (2020). *Facts on U.S. immigrants, 2018: Statistical portrait of the foreign-born population of the United States*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/hispanic/2020/08/20/facts-on-u-s-immigrants-trend-data/>

Donato, K. M., & Ferris, E. (2020). Refugee integration in Canada, Europe, and the United States: Perspectives from research. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 690(1), 7–35. <https://doi.org/10.1177/0002716220943169>

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime>

Faulkner-Bond, M., Waring, S., Forte, E., Crenshaw, R. L., Tindle, K., & Belknap, B. (2012). *Language Instruction Educational Programs (LIEPs): A review of the foundational literature*. U.S. Department of Education.

Flores, S. M., Park, T. J., Viano, S. L., & Coca, V. M. (2017). State policy and the educational outcomes of English learner and immigrant students: Three administrative data stories. *American Behavioral Scientist*, 61(14), 1824–1844. <https://doi.org/10.1177/0002764217744834>

Gándara, P., & Hopkins, M. (Eds.). (2010). *Forbidden language: English learners and restrictive language policies*. Teachers College Press.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2005). English language learners in U.S. schools: An overview of research findings. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 363–385. https://doi.org/10.1207/s15327671espr1004_2

Herrera, L. J. P., & Obregón, N. (2018). Challenges facing Latinx ESOL students in the Trump era: Stories told through testimonios. *Journal of Latinos and Education*, 19(4), 1–9. <https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1514765>

Hodara, M. (2014). The effects of English as a second language courses on language minority community college students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(2), 1–28. <https://doi.org/10.3102/0162373714553003>

Hood, B. (2018). *Exploring equity issues: Bio-social-emotional needs of immigrant students, with a focus on Central Americans*. Center for Education Equity. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585534.pdf>

Kuo, Y. (2011). Language challenges faced by international graduate students in the United States. *Journal of International Students*, 1(2), 38–42. <https://doi.org/10.32674/jis.v1i2.551>

Menken, K. (2013). Emerging bilingual students in secondary school: Language in the midst of reform. *Language Teaching*, 46(4), 438–476. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000284>

Moses, R. N., & Mohamad, M. (2019). Challenges faced by students and teachers on writing skills in ESL contexts: A literature review. *Creative Education*, 10(13), 3385–3391. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260>

National Center for Education Statistics. (2020a). *English language learner (ELL) students enrolled in public elementary and secondary schools, by home language, grade, and selected student characteristics: Selected years, 2008–09 through fall 2018 (Table 204.27)*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d20/tables/dt20_204.27.asp

National Center for Education Statistics. (2020b). *English language learners in public schools*. https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_cgf.pdf

Passel, J., & Rohal, M. (2015). *Modern immigration wave brings 59 million to U.S., driving population growth and change through 2065*. Pew Research Center.

Qin, K. (2018). “Doing funny” and performing masculinity: An immigrant adolescent boy’s identity negotiation and language learning in one U.S. ESL classroom. *Research in the Teaching of English*, 52(4), 427–454.

Raufman, J., Brathwaite, J. R., & Kalamkarian, H. S. (2019). *English learners and ESL programs in the community college: A review of the literature*. Community College Research Center.

Shiffman, C. D. (2019). Supporting immigrant families and rural schools: The boundary-spanning possibilities of an adult ESL program. *Educational Administration Quarterly*, 55(4), 537–570. <https://doi.org/10.1177/0013161X18809347>

Smith, M. W. (2018). *The effect of differing types of ESL and bilingual education programs on teacher-student relationships* [Master’s thesis, University of Minnesota]. University of Minnesota Digital Conservancy. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/192740>

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Sugarman, J., & Lazarin, M. (2020). *Educating English learners during the COVID-19 pandemic* [Policy Brief]. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpi-english-learners-covid-19-final.pdf>

Umansky, I. (2020). COVID-19’s impact on English learner students: Possible policy responses. *PACE Commentary*. <https://edpolicyinca.org/newsroom/covid-19s-impact-english-learner-students>

Umansky, I., Hopkins, M., Dabach, D. B., Porter, L., Thompson, K., & Pompa, D. (2018). *Understanding and supporting the educational needs of recently arrived immigrant*

English learner students: Lessons for state and local education agencies. Council of Chief State School Officers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586975.pdf>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2019). *International migrant stock 2019*. <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimatesgraphs.asp>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2020). *International migration 2020 highlights*. <https://www.un.org/en/desa/international-migration-2020-highlights>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2024). *International migrant stock 2024: By sex, destination and origin*. <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2024). *The condition of education 2024: English learners in public schools (NCES 2024-144)*. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf>

Whitehead, S. A., Hernandez, V. M., & Whitehead, T. (2020). Coping with fear: Counselors achieving professional growth in working with DACA/DREAMers, immigration, & refugees. *Multicultural Education*, 27(3–4), 17–24.

Wolf, D. M., & Phung, L. (2019). Studying in the United States: Language learning challenges, strategies, and support services. *Journal of International Students*, 9(4), 1025–1044. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i4.934>

**SİSTEM OKURYAZARLIĞI BAĞLAMINDA OKURYAZARLIK TÜRLERİNİN 2024
ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI**
REFLECTIONS OF LITERACY TYPES IN THE 2024 CURRICULA WITHIN THE
CONTEXT OF SYSTEM LITERACY

Dr. Bilgen KERKEZ
Millî Eğitim Bakanlığı/Ankara

ÖZET

Bu çalışmada, sistem okuryazarlığı bakış açısıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yapılandırılan okuryazarlık türlerinin öğretim programlarına nasıl yansıdığı incelenmiştir. Bu yansıma, eğitim kademeleri bağlamında 2024 yılında güncellenen öğretim programları temel alınarak yapılmıştır. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış, veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programları ve TYMM beceri setleri esas alınmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle sistematik biçimde çözümlenmiştir. TYMM’de okuryazarlık becerileri; öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, bu bilgiyi anlamlı bir şekilde analiz etmelerini, sistemsel bağlamda farklı program bileşenleri ve içerikleri ile ilişkilendirmelerini, toplumsal yaşamda işlevsel hâle getirmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Okuryazarlık, bu modelde farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır. Öğrencilerin kavramları tanımasıyla başlayan süreç, kavramların günlük yaşamda kullanılması ve bu edinimle yeni eylemler üretme aşamalarını içermektedir. Öğretim programlarında yer alan bilgi, kültür, vatandaşlık, sürdürülebilirlik, veri, sanat okuryazarlığı ve dijital, finansal, görsel okuryazarlık türleri sistem odaklı bir bütünlükle sunulmuştur. Sonuç olarak TYMM ile öğrencilerin disiplinler ve beceriler arası düşünme yetkinlikleri geliştirilerek toplumsal, ekonomik ve çevresel sistemler arasında anlamlı bağlar kurmaları; böylece öğrencilerin sürdürülebilir ve bilinçli yaşam kararları alabilen bireyler hâline gelmeleri amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında araştırmada, bütün eğitim kademelerinde güncellenen öğretim programlarında farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik düzeylerinde okuryazarlık becerilerinin süreç bileşenlerinin işletildiği belirlenmiştir. Okuryazarlık becerilerinin süreç bileşenleri okul öncesinde 36-48 ay dönemi için 5, 48-60 ay dönemi için 6, 60-72 ay dönemi için 10 farklı yerde işletilmiştir. İlkokulda Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda 33, Matematik’te 48, Türkçe’de 70, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi’nde 12, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi’nde 7, Fen Bilimleri Dersi’nde 28, Sosyal Bilgiler Dersi’nde 23 farklı tema/öğrenme alanı/ünitelerde yer verilmiştir. Ortaokulda Matematik Öğretim Programı’nda 67, Türkçede 118, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi’nde 17, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi’nde 27, Fen Bilimleri Dersi’nde 119, Sosyal Bilgiler Dersi’nde 69 farklı tema/öğrenme alanı/ünitelerde yer verilmiştir. Lisede ise hazırlık programları dâhil olmak üzere Matematik Öğretim Programı’nda 86, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi’nde 68, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi’nde 8, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi’nde 43, Fizik Dersi’nde 54, Kimya Dersi’nde 55, Biyoloji Dersi’nde 33, Tarih Dersi’nde 31, Coğrafya Dersi’nde 53, Felsefe Dersi’nde 27 farklı tema/öğrenme alanı/ünitelerde yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sistem Okuryazarlığı, Okuryazarlık, Öğretim Programları

ABSTRACT

This study examines how various types of literacy, structured within the framework of the Türkiye Century Maarif Model (TYMM), are reflected in the 2024 updated curricula from the perspective of system literacy. The analysis was conducted based on the curricula revised in 2024 across different educational levels. Within the scope of the research, the qualitative research method of document analysis was employed. As data sources, the curricula published by the Ministry of National Education and the TYMM skill sets were utilized. The data were systematically analyzed through content analysis. In the TYMM, literacy skills are designed not only to enable students to access information but also to analyze it meaningfully, relate it to various components and contents of the curriculum within a systemic context, and apply it functionally in social life. In this model, literacy is addressed on three levels: awareness, functionality, and agency. The process begins with students recognizing concepts, continues with applying them in daily life, and culminates in producing new actions based on these acquisitions. The types of literacy integrated into the curricula include knowledge, culture, citizenship, sustainability, data, and art literacy, as well as digital, financial, and visual literacies-all presented with a system-oriented integrity. As a result, it is understood that the TCMM aims to enhance students' competencies in interdisciplinary and skill-based thinking, enabling them to establish meaningful connections between social, economic, and environmental systems, and thus make sustainable and informed life decisions. Furthermore, the study identified that the process components of literacy skills-categorized under awareness, functionality, and agency-are implemented at all educational levels in the updated curricula. These components appear in 5 instances for the 36-48-month group, 6 instances for the 48-60-month group, and 10 instances for the 60-72-month group in the preschool curriculum. In primary education, they are found in the following areas: 33 instances in the Life Sciences Curriculum, 48 in Mathematics, 70 in Turkish, 12 in Human Rights, Citizenship and Democracy, 7 in Religious Culture and Moral Knowledge, 28 in Science, and 23 in Social Studies. In lower secondary education, the figures are 67 for Mathematics, 118 for Turkish, 17 for T.C. History of Revolution and Kemalism, 27 for Religious Culture and Moral Knowledge, 119 for Science, and 69 for Social Studies. At the upper secondary level, including preparatory programs, the distribution is as follows: 86 in Mathematics, 68 in Turkish Language and Literature, 8 in T.C. History of Revolution and Kemalism, 43 in Religious Culture and Moral Knowledge, 54 in Physics, 55 in Chemistry, 33 in Biology, 31 in History, 53 in Geography, and 27 in Philosophy.

Keywords: System Literacy, Literacy, Curricula

GENDER DISPARITIES IN HIGHER EDUCATION IN SOUTH ASIA

Ayesha KHAN

University of the Punjab, Pakistan

Abstract:

This paper explores the persistent gender disparities in higher education across South Asia, with a particular focus on Pakistan, India, Bangladesh, and Nepal. Despite significant policy reforms and international initiatives aimed at improving female participation in higher education, the region continues to face challenges related to cultural expectations, socioeconomic barriers, and institutional inequalities. The study draws upon both qualitative and quantitative data, including national enrollment statistics, interviews with female students and faculty members, and comparative policy analysis. Findings indicate that while urban areas show steady progress in women's enrollment, rural communities still struggle with limited access, early marriages, and inadequate infrastructure. The paper highlights the role of government-funded scholarship programs, NGO initiatives, and international collaborations in narrowing the gender gap, but also emphasizes that structural issues such as patriarchal norms, lack of mentorship, and gender-biased curricula remain significant obstacles. In addition, the research discusses how digital learning platforms have both mitigated and deepened inequalities, depending on access to technology and internet connectivity. The study concludes by recommending a multidimensional approach that integrates educational reforms, community engagement, and technology-based solutions to foster inclusivity and equity in higher education for women across South Asia.

Keywords: Gender Disparities, Higher Education, South Asia, Educational Equity, Women's Empowerment, Policy Reform

DIGITAL LITERACY AMONG RURAL STUDENTS IN POST-PANDEMIC INDIA

Rajesh VERMA

University of Delhi, India

Abstract:

The COVID-19 pandemic accelerated digital transformation in education, highlighting the urgent need for digital literacy among rural students in India. This paper investigates the barriers and opportunities surrounding digital learning in rural communities in the aftermath of the pandemic. Based on extensive surveys, classroom observations, and interviews with teachers and students across five Indian states, the study identifies gaps in digital infrastructure, internet connectivity, and the availability of learning devices. Furthermore, cultural and socioeconomic factors such as parental education, gender norms, and regional disparities are shown to play a significant role in students' ability to adapt to digital learning platforms. The research highlights several innovative community-led initiatives, including mobile learning labs, government-supported e-learning portals, and NGO-backed training programs that attempt to bridge the digital divide. Despite these efforts, findings reveal that digital literacy remains unevenly distributed, with rural girls facing additional barriers due to household responsibilities and societal expectations. The study concludes with recommendations for developing inclusive digital policies, enhancing teacher training, and creating sustainable public-private partnerships to ensure equitable access to digital education in rural India.

Keywords: Digital Literacy, Rural Education, India, Post-Pandemic Learning, Educational Technology, Digital Divide

LANGUAGE DIVERSITY AND EDUCATIONAL INCLUSION IN THE PHILIPPINES

Maria GOMEZ

University of the Philippines, Diliman, Philippines

Abstract:

This study examines the role of language diversity in promoting or hindering educational inclusion in the Philippines, a nation characterized by over 180 spoken languages. The research investigates how multilingual education policies, particularly the Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE) program, have shaped learning outcomes across different regions. Through classroom ethnographies, teacher interviews, and analysis of national test results, the study reveals both successes and challenges of implementing multilingual instruction. On the one hand, mother tongue-based education fosters early literacy, improves comprehension, and strengthens cultural identity. On the other hand, resource shortages, inadequate teacher training, and the dominance of English as a global language create tensions within the education system. The paper also highlights how marginalized communities, such as indigenous groups, experience systemic exclusion due to insufficient representation in curricula. Findings suggest that while the Philippines has made significant progress in acknowledging language diversity, more robust policies and resource allocation are required to achieve true educational inclusion. The study concludes with recommendations for integrating multilingual strategies with digital technologies to enhance both equity and quality in education.

Keywords: Language Diversity, Educational Inclusion, Philippines, Multilingual Education, Cultural Identity, Policy Challenges

EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN URBAN INDONESIA: POLICY AND PRACTICE

Iwan SANTOSO

Universitas Indonesia, Indonesia

Abstract:

This paper analyzes the ongoing transformation of education in urban Indonesia, where rapid modernization and government reforms intersect with social and cultural realities. The study focuses on Jakarta, Surabaya, and Bandung, examining how education policy reforms such as the implementation of the National Education Standards and the digitalization of classrooms have reshaped teaching and learning. Data was collected from urban schools, policy documents, and interviews with administrators, teachers, and parents. The research highlights the opportunities presented by technology-driven reforms, such as e-learning platforms, smart classrooms, and the integration of artificial intelligence in curriculum delivery. However, the findings also reveal inequalities between elite private schools and underfunded public institutions, with socioeconomic divides affecting access to quality education. The paper underscores the importance of aligning policy goals with the realities of urban diversity, including migrant populations and informal settlements. Recommendations include the need for stronger teacher professional development, inclusive urban planning for education, and targeted resource distribution to ensure equitable access for all.

Keywords: Urban Education, Indonesia, Educational Policy, Digital Transformation, Equity, Educational Reform

INCLUSIVE EDUCATION FOR GIRLS IN TRADITIONAL COMMUNITIES

Nida REHMAN

Lahore College for Women University, Pakistan

Abstract:

This paper explores the challenges and progress of inclusive education for girls in traditional communities of Pakistan. Despite government policies aimed at expanding access to education, cultural traditions and patriarchal norms continue to limit opportunities for young girls. The study employs a mixed-method approach, combining field surveys, interviews with educators and parents, and classroom observations in rural Punjab and Sindh. Findings reveal that early marriages, restrictive gender roles, and inadequate school infrastructure are key barriers to inclusivity. Nonetheless, innovative programs such as community schools, female teacher recruitment, and NGO-supported scholarship schemes have provided some pathways for progress. The research also highlights the role of media campaigns and digital learning platforms in reshaping community attitudes toward girls' education. By presenting both the obstacles and success stories, this study argues that inclusive education must be addressed not only through state-led initiatives but also through grassroots community engagement and advocacy.

Keywords: Inclusive Education, Girls' Education, Pakistan, Traditional Communities, Gender Equality, Educational Access

HIGHER EDUCATION POLICY CHANGES IN INDIA: A CRITICAL REVIEW

Dr. Anil MEHTA

Jawaharlal Nehru University, India

Abstract:

This paper critically reviews the higher education policy changes in India over the past three decades, with particular focus on the National Education Policy (NEP) 2020. The study explores the philosophical underpinnings, implementation strategies, and practical outcomes of these reforms. Using policy analysis, interviews with policymakers, and case studies of universities, the research highlights the intended goals of internationalization, flexibility, and multidisciplinary learning. However, findings indicate challenges in execution, including disparities between urban and rural institutions, underfunding of public universities, and faculty shortages. The paper argues that while policy changes promise transformative potential, their success depends on institutional capacity, funding mechanisms, and long-term monitoring. The research concludes by emphasizing the importance of bridging the gap between policy and practice through transparent governance, sustainable investment, and academic freedom.

Keywords: Higher Education, India, Policy Reform, NEP 2020, Governance, Institutional Challenges

SOCIAL MEDIA AND YOUTH PARTICIPATION IN DEMOCRATIC SPACES

Carla MONTANO

De La Salle University, Philippines

Abstract:

This paper examines the role of social media in shaping youth participation in democratic spaces in the Philippines. The research investigates how platforms such as Facebook, Twitter, and TikTok influence political engagement, activism, and civic awareness among young Filipinos. Using surveys, digital ethnography, and content analysis of online movements, the study finds that social media provides an accessible platform for political discourse, mobilization, and advocacy. At the same time, the paper highlights challenges such as misinformation, polarization, and online harassment, which undermine constructive participation. The findings demonstrate how digital activism intersects with offline political movements, particularly during elections and social justice campaigns. The study concludes that while social media has expanded opportunities for youth engagement in democratic spaces, sustainable impact requires stronger digital literacy education and ethical online practices.

Keywords: Social Media, Youth Participation, Philippines, Democratic Spaces, Digital Activism, Civic Engagement

CULTURAL IDENTITY AND INTERCULTURAL LEARNING IN INDONESIAN CLASSROOMS

Siti AISYAH

Universitas Gadjah Mada, Indonesia

Abstract:

This study investigates the dynamics of cultural identity and intercultural learning in Indonesian classrooms, with a particular focus on schools that integrate students from diverse ethnic and religious backgrounds. The research analyzes how intercultural education policies have been implemented in practice, highlighting both opportunities and challenges. Data from classroom observations, teacher interviews, and curriculum reviews reveal that while intercultural learning promotes tolerance, inclusivity, and critical thinking, gaps remain in teacher training, resource availability, and curriculum integration. The paper also discusses how globalization and digital media influence students' cultural identity formation, creating tensions between local traditions and global cultural flows. Case studies of schools in Yogyakarta and Jakarta illustrate both successful practices and ongoing challenges. Ultimately, the research argues that intercultural learning is vital for strengthening national unity in a diverse society like Indonesia, and calls for policy reinforcement, teacher development, and greater community involvement.

Keywords: Cultural Identity, Intercultural Learning, Indonesia, Diversity in Education, Classroom Practices, National Unity

SOCIAL COHESION THROUGH MULTILINGUAL EDUCATION IN PAKISTANI SCHOOLS

Dr. Omar SIDDIQUE
University of Karachi, Pakistan

Abstract:

This paper explores the potential of multilingual education as a tool for fostering social cohesion in Pakistan's linguistically diverse society. With over 70 languages spoken across the country, the research focuses on how schools can integrate multilingual practices to strengthen social unity and inclusivity. Drawing on surveys, case studies, and policy analysis, the study reveals that while Urdu and English dominate educational settings, local languages are often marginalized. This exclusion contributes to cultural alienation and educational disparities among minority groups. However, successful experiments with bilingual and trilingual education models in Sindh and Balochistan demonstrate how multilingual education can improve student engagement, academic performance, and community integration. The research argues that adopting multilingual strategies in schools not only enhances learning outcomes but also fosters respect for cultural diversity and national solidarity. The paper concludes by recommending the development of comprehensive multilingual policies supported by government funding, teacher training, and curriculum development.

Keywords: Multilingual Education, Pakistan, Social Cohesion, Linguistic Diversity, Educational Reform, Cultural Inclusion

GENDERED EXPERIENCES OF STEM STUDENTS IN INDIAN UNIVERSITIES

Dr. Priya NARAYANAN
Banaras Hindu University, India

Abstract:

This paper examines the gendered experiences of STEM students in Indian universities, focusing on issues of representation, inclusion, and academic achievement. Drawing upon interviews with students, faculty surveys, and institutional records, the study reveals how female students often face systemic challenges such as implicit bias, lack of mentorship, and limited access to research opportunities. The research further investigates the cultural and social factors that shape women's choices in pursuing STEM careers, including family expectations, societal stereotypes, and peer dynamics. While recent initiatives such as government scholarships and women-in-STEM programs have shown positive results, persistent barriers remain. Case studies from top engineering and science universities highlight both progress and ongoing struggles in achieving gender equity. The paper concludes with policy recommendations for creating more inclusive environments, including gender-sensitive curricula, stronger support networks, and greater institutional accountability.

Keywords: Gender, STEM Education, India, Higher Education, Inclusion, Women in Science

ONLINE TEACHING STRATEGIES IN LOW-INCOME REGIONS OF THE PHILIPPINES

Emily SANTOS

Ateneo de Manila University, Philippines

Abstract:

This paper investigates the development and effectiveness of online teaching strategies designed for low-income regions of the Philippines, where socioeconomic barriers and limited infrastructure have historically restricted access to quality education. Using a combination of teacher interviews, student surveys, and classroom observations, the study analyzes how educators adapted to the digital shift during and after the pandemic. Findings reveal that while internet connectivity, lack of digital devices, and financial hardships remain significant obstacles, innovative solutions such as modular learning, blended teaching methods, and community resource-sharing have emerged as viable approaches. Teachers in rural and low-income urban communities have developed localized strategies such as mobile learning hubs, offline digital content delivery, and peer-learning circles to ensure student participation. The research further highlights the psychological and social aspects of online learning, emphasizing the importance of teacher-student relationships, parental involvement, and motivational tools in sustaining engagement. The paper concludes by advocating for government investment in digital infrastructure, public-private partnerships, and training programs that empower teachers to create inclusive and sustainable online education models in underserved areas.

Keywords: Online Teaching, Low-Income Communities, Philippines, Digital Divide, Educational Innovation, E-Learning

INTEGRATING ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SCHOOL CURRICULA

Dr. Agus WIDODO

Universitas Negeri Jakarta, Indonesia

Abstract:

This study examines the integration of environmental education into school curricula in Indonesia, with the goal of fostering ecological awareness and sustainable practices among young learners. The research draws on case studies from primary and secondary schools across urban and rural regions, highlighting the strategies employed by educators to embed environmental topics into subjects such as science, geography, and social studies. Findings suggest that while national policies encourage environmental awareness, implementation varies widely depending on school resources, teacher training, and community support. Schools with well-designed programs reported significant improvements in students' understanding of environmental issues such as waste management, climate change, and biodiversity conservation. However, challenges include insufficient teacher preparation, limited teaching materials, and a lack of long-term assessment mechanisms. The study emphasizes the role of experiential learning, community-based projects, and digital tools in strengthening environmental education. It concludes by recommending the development of standardized environmental education modules, enhanced teacher training programs, and stronger collaboration between schools, NGOs, and local governments to ensure effective implementation nationwide.

Keywords: Environmental Education, Indonesia, School Curricula, Sustainability, Ecological Awareness, Policy Implementation

MEDIA REPRESENTATION OF WOMEN'S EDUCATION IN SOUTH ASIA

Farah YOUSAF

Quaid-i-Azam University, Pakistan

Abstract:

This paper explores the role of media in shaping societal perceptions of women's education in South Asia, with a particular focus on Pakistan, India, and Bangladesh. Using content analysis of newspapers, television broadcasts, and digital media campaigns, the study evaluates how narratives about women's education are framed and disseminated to the public. Findings reveal that while positive portrayals of women as empowered learners and professionals have increased, deep-rooted stereotypes persist, often emphasizing traditional roles or portraying women's education as secondary to men's. The research highlights the influence of media campaigns by governments and NGOs, which have successfully raised awareness about the importance of girls' education. However, sensationalized reporting, underrepresentation of rural women, and the reinforcement of patriarchal norms continue to hinder progress. Interviews with media professionals and educators further underscore the need for more responsible reporting and inclusive storytelling. The paper concludes by recommending the development of gender-sensitive media policies and partnerships between media organizations and educational institutions to promote balanced and empowering representations of women's education.

Keywords: Women's Education, Media Representation, South Asia, Gender Equality, Media Policy, Cultural Stereotypes

SOCIO-ECONOMIC FACTORS AFFECTING SCHOOL DROPOUT RATES IN RURAL INDIA

Rakesh SHARMA

University of Mumbai, India

Abstract:

This research examines the socio-economic factors contributing to high dropout rates among rural students in India. Drawing on household surveys, school records, and interviews with students and parents from rural Maharashtra and Uttar Pradesh, the study identifies key drivers of school discontinuation. Poverty, child labor, early marriages, and lack of access to nearby schools are the most prominent challenges. Findings show that while government policies such as midday meal schemes and free textbook programs have improved retention, these measures often fail to address deeper structural issues such as household economic insecurity and gender-based disparities. The study also highlights the psychological impact of school dropout, where children often feel disempowered and disconnected from broader social mobility opportunities. Success stories from community-based learning initiatives, scholarship schemes, and non-formal education centers are also examined to illustrate possible solutions. The paper concludes with policy recommendations emphasizing financial assistance, vocational integration, and awareness campaigns to reduce dropout rates and promote inclusive education.

Keywords: School Dropouts, Rural Education, India, Socio-Economic Barriers, Child Labor, Educational Policy

EDUCATION IN CRISIS: LESSONS FROM POST-PANDEMIC POLICY IN THE PHILIPPINES

Melissa CRUZ

Polytechnic University of the Philippines, Philippines

Abstract:

This paper explores the lessons learned from education policies implemented in the Philippines during and after the COVID-19 pandemic. It investigates how emergency measures such as online and modular learning reshaped the education system, particularly for vulnerable populations. Data collected from government reports, teacher surveys, and student feedback indicate that while policies ensured continuity of learning, they also exacerbated inequalities due to uneven access to technology and resources. The research emphasizes the resilience of teachers, parents, and students who adopted creative solutions such as home-based learning groups, radio and TV-assisted education, and community learning hubs. However, the lack of systemic preparedness, insufficient funding, and inconsistent implementation across regions highlighted the fragility of the educational system. The study concludes that post-pandemic recovery requires a comprehensive approach, including digital infrastructure development, mental health support for students, professional training for teachers, and inclusive policy frameworks that prioritize equity and long-term sustainability.

Keywords: Education Policy, Philippines, Post-Pandemic Learning, Educational Crisis, Equity, Digital Infrastructure

E-LEARNING ADOPTION IN PUBLIC UNIVERSITIES: CHALLENGES AND SUCCESS FACTORS

Nurul FADILAH

Universitas Airlangga, Indonesia

Abstract:

This study investigates the adoption of e-learning systems in public universities in Indonesia, focusing on both the challenges and success factors that shaped their implementation. Drawing on case studies from three major public universities, the research examines how faculty members, administrators, and students responded to the shift toward digital platforms. The findings reveal a dual narrative: while e-learning expanded accessibility and encouraged interactive learning, it also exposed gaps in infrastructure, digital literacy, and institutional readiness. Resistance from faculty members unfamiliar with technology, inconsistent internet connectivity, and lack of standardized assessment tools were identified as major obstacles. However, successful implementation was linked to strong institutional leadership, government support, and student-centered learning designs. The paper emphasizes the importance of professional development programs, cross-institutional collaborations, and investment in technological infrastructure as critical to sustainable e-learning integration. It concludes with a roadmap for universities seeking to strengthen digital education and prepare for future disruptions.

Keywords: E-Learning, Higher Education, Indonesia, Digital Adoption, Educational Technology, University Policy

FAITH-BASED EDUCATION AND MODERN CURRICULUM: A CASE FROM PAKISTAN

Saima TAHIR

International Islamic University, Pakistan

Abstract:

This paper explores the intersection of faith-based education and modern curriculum reforms in Pakistan. It focuses on madrasa education and its integration with contemporary subjects such as science, mathematics, and information technology. Drawing upon classroom observations, policy documents, and interviews with educators and policymakers, the study highlights how faith-based institutions are adapting to changing educational needs while retaining their religious identity. Findings reveal that some schools have successfully blended religious and secular curricula, offering students broader opportunities for higher education and employment. However, challenges such as resistance to change, lack of teacher training, and inadequate government support hinder widespread adoption. The study also examines the perceptions of parents and communities, many of whom support modernization but remain concerned about the preservation of cultural and religious values. The paper concludes by proposing policy interventions that encourage dialogue between religious scholars, policymakers, and educators to create a balanced curriculum that respects tradition while preparing students for modern challenges.

Keywords: Faith-Based Education, Pakistan, Curriculum Reform, Religious Schools, Modernization, Policy Integration

MIGRATION AND ACCESS TO EDUCATION IN BORDER REGIONS OF INDIA

Arun JOSHI

University of Hyderabad, India

Abstract:

This paper analyzes the relationship between migration and access to education in India's border regions, particularly in states such as Assam, West Bengal, and Jammu & Kashmir. Through household surveys, interviews, and policy analysis, the study investigates how migration caused by conflict, economic insecurity, and natural disasters impacts children's educational opportunities. Findings indicate that displaced families often face barriers such as lack of documentation, language differences, and absence of nearby schools, leading to high dropout rates. The paper also highlights how marginalized migrant communities are vulnerable to child labor and exploitation due to disrupted education. However, local initiatives such as mobile schools, NGO-led learning centers, and community-driven advocacy campaigns have provided alternative pathways to learning. The study concludes by recommending inclusive policies that address the educational needs of migrant children through flexible schooling models, multilingual education programs, and cross-border cooperation.

Keywords: Migration, Education Access, India, Border Regions, Displacement, Educational Policy

COMMUNITY-BASED EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE PHILIPPINES

Paolo DELA CRUZ

University of Santo Tomas, Philippines

Abstract:

This study examines the role of community-based education in promoting sustainable development in the Philippines. Using case studies from rural and coastal communities, the research investigates how education initiatives rooted in local knowledge and practices contribute to environmental sustainability, economic resilience, and social cohesion. Findings reveal that community-driven programs such as ecological farming workshops, disaster preparedness training, and livelihood education have significantly enhanced community capacity to respond to local challenges. The integration of indigenous knowledge with formal education systems has also strengthened cultural identity and intergenerational learning. However, the study highlights limitations such as funding constraints, lack of institutional support, and difficulties in scaling local programs to broader contexts. The paper concludes that community-based education, when supported by government policies and partnerships with NGOs, can serve as a powerful driver of sustainable development, bridging the gap between global sustainability goals and local realities.

Keywords: Community-Based Education, Philippines, Sustainable Development, Indigenous Knowledge, Local Practices, Social Cohesion

GENDER SENSITIVITY IN INDONESIAN SCHOOL TEXTBOOKS

Dewi KARTIKA

Universitas Sebelas Maret, Indonesia

Abstract:

This paper critically analyzes gender sensitivity in Indonesian school textbooks, focusing on how curricular materials portray male and female roles. Using content analysis of textbooks across primary and secondary levels, the study reveals that although gender representation has improved in recent years, significant stereotypes persist. Women are often depicted in domestic roles, while men are shown in leadership and technical positions, reinforcing traditional gender norms. Findings also indicate that textbooks underrepresent women in science, technology, and leadership contexts, which can discourage female students from pursuing these fields. Interviews with teachers and curriculum developers suggest that lack of awareness and insufficient training in gender-sensitive pedagogy contribute to these imbalances. The paper argues that revising textbooks and training educators are critical steps toward fostering gender equality in classrooms. It concludes by recommending systemic reforms, including curriculum review mechanisms, collaboration with gender experts, and active monitoring of content to ensure inclusive and balanced representation.

Keywords: Gender Sensitivity, Indonesia, School Textbooks, Curriculum Development, Gender Equality, Representation

COMMUNITY-BASED APPROACHES TO REDUCING URBAN POVERTY IN SOUTHEAST ASIA

Andini PRATAMA

University of Indonesia, Indonesia

Abstract:

This paper explores community-based approaches to reducing urban poverty in Southeast Asia, with a particular focus on Indonesia, the Philippines, and Vietnam. The research examines grassroots initiatives such as microfinance programs, cooperative enterprises, and skills training workshops that aim to empower marginalized urban populations. Findings suggest that while government welfare schemes play an important role, community-based approaches provide more sustainable and locally relevant solutions. Case studies highlight successful projects in Jakarta and Manila, where local organizations collaborated with international NGOs to provide housing, health services, and educational opportunities for urban poor families. The study also analyzes the limitations of these programs, including resource dependency, scaling challenges, and lack of policy integration. Ultimately, the paper argues that empowering communities through participatory decision-making and inclusive development strategies is essential to addressing urban poverty in the long term.

Keywords: Urban Poverty, Community-Based Approaches, Southeast Asia, Indonesia, Grassroots Development, Sustainable Solutions