



MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 20 Issue 55, March 2026

mjer.inased.org

Owner

Educational Research Association

Publisher

International Association of Educators

www.inased.org

Editor

Assoc. Prof. Dr. İsmail Demir

Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

Bertram Chip Bruce <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Julie Matthews <i>University of the Sunshine Coast, Australia</i>
Peggy Placier <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Sunay Akkaya <i>Adiyaman University, Turkey</i>
Nezahat Güçlü <i>Gazi University, Turkey</i>	Yang Changyong <i>Southwest China Normal University China</i>
Fernando Galindo <i>Universidad Mayor de San Simón, Bolivia</i>	Susan Matoba Adler <i>University of Hawaii, USA</i>
Carol Gilles <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Juny Montoya <i>Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia</i>
Cushla Kapitzke <i>Queensland University of Technology, Australia</i>	Catalina Ulrich <i>Universitatea din Bucuresti, Romania</i>
Rauf Yıldız <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	Sharon Tettegah <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Kwok Keung HO <i>Lingnan University, Hong Kong</i>	Ayşe Ottekin Demirbolat <i>Gazi University, Turkey</i>
Sara Salloum <i>Long Island University, USA</i>	Yusuf Mete Elkıran <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
CHAN, Raymond M C <i>Hong Kong Baptist University</i>	Ismail Sahin <i>Selcuk University, Turkey</i>
Mustafa Ulusoy <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Winston Jumba Akala <i>Catholic University of Eastern Africa, Kenya</i>
Mehmet Acikalin <i>Istanbul University, Turkey</i>	Pragasit Sitthitikul <i>Walailak University, Thailand</i>
Funda Savasci <i>Istanbul University, Turkey</i>	Luisa Rosu <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Çaglar Yıldız <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Sheila L. Macrine <i>Montclair State University, USA</i>
Ihsan Seyit Ertem <i>Gazi University, Turkey</i>	Raul Alberto Mora Velez <i>University of Pontificia Bolivariana, Columbia</i>
Van-Anthoney Hall <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Levent Cetinkaya <i>Turkish Educational Research Association</i>
Pauline Sameshima <i>Washington State University</i>	Bongani Bantwini <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Young-Kyung Min <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Martina Riedler <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Erdal Toprakci <i>Ege University, Turkey</i>	Mustafa Tuncay Saritas <i>Balikesir University, Turkey</i>
Ali Ekber Sahin <i>Hacettepe University, Turkey</i>	Hye-Young Park <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fatih Kana <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	John L. Pecore <i>University of West Florida</i>

Asistant Editor

Post Graduate Shahzada Bilal Akbar

Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Table of Contents

Page 01-24

Bremen Eyaletinde Türkçe Dersleri
Mert Uğur & Ali Türkel

Page 25-35

The Effect of the COVID-19 Pandemic on International Students in North Cyprus
Toochi Priscilia Farinola

Page 36-51

Lisans Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Düşünme Yeterliklerinin Gelişiminde Görsel
Düşünme Stratejilerinin Rolü
Şeyda Tanoğlu & Meliha Yılmaz

Page 52-73

Kuramsal Çerçeve de Çocuk Mizacının Gelişimi: Çocukluk Döneminde İlişkisel ve Çevresel Etkiler
Zehra Bilgen & Tuğçe Dalkıran

Page 74-94

Religious Education in Multicultural Societies: Identity, Belonging, and Pedagogical Adaptation
Problems
Abdullah Akın

Page 95-111

Anton Çehov'un "Öylesine Bir Hikâye" ve "Marangozun Köpeği Kaştanka" Öykülerinin Türkiye
Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Değerler Eğitimi Yaklaşımı Yönünden Analizi
Furkan Efe Gavaz & Gamze Çelik

Bremen Eyaletinde Türkçe Dersleri *

Mert Uğur^{1*} & *Ali Türkel*²

Özet: Bu çalışma, Almanya'nın Bremen eyaletinde sunulan Türkçe derslerinin ilkokuldan ortaöğretim II. kademeğe kadar uzanan kurumsal yapısını, statü farklılıklarını, amaç ve içeriklerini, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını ve derslere katılım düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma kapsamında doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Bu doğrultuda Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü, Bremen Eyalet Meclisi, T.C. Hannover Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliğı ve ilgili sivil toplum kuruluşları tarafından yayımlanan öğretim programları, resmî raporlar ve raporlarda yer alan istatistiksel veriler analiz edilmiştir. Veriler betimsel analiz tekniğıyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, Bremen eyaletinde Türkçe derslerinin kademelere göre farklılaşan çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. İlkokul düzeyinde Türkçe derslerinin hem konsolosluk hem de eyalet sorumluluğunda sunulduğu, ortaöğretim I. ve II. kademelerde ise derslerin tamamen eyalet eğitim sistemiyle bütünleşerek akademik bir yabancı dil statüsünde yapılandırıldığı belirlenmiştir. Eyalet tarafından sunulan Türkçe derslerinin notlandırılan, karneye ve Abitur sürecine etki eden bir ders olarak konumlandırıldığı; konsolosluk tarafından yürütölen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin ise not verilmeyen, destekleyici bir ders niteliğı taşıdığı saptanmıştır. Öğrenci katılımına ilişkin veriler, ilköğretimden ortaöğretime geçişte Türkçe derslerine katılan öğrenci sayısında belirgin bir azalma olduğunu, bazı bölgelerde (özellikle Bremerhaven) belirli kademelerde Türkçe derslerinin hiç sunulmadığını ve öğretmen yetersizliğinin önemli bir yapısal sorun olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak Bremen örneği, Türkçenin Almanya'da köken dili öğretiminden akademik yabancı dil öğretimine evrilen konumunu göstermesi açısından dikkat çekici bir model sunmaktadır. Ancak derslerin eyalet genelinde eşit biçimde sunulmaması, öğretmen sayısındaki yetersizlik ve konsolosluk tarafından sunulan derslerin okul sistemiyle tam olarak bütünleşememesi Türkçe derslerinin mevcut potansiyelini sınırlayan temel sorunlar olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, köken dili Türkçe, miras dil Türkçe, Bremen eyaletinde Türkçe, iki dillilik

Geliş Tarihi: 03.01.2026 – **Kabul Tarihi:** 12.03.2026 – **Yayın Tarihi:** 31.03.2026

DOI:

¹ **Mert Uğur**, Dokuz Eylül University, Graduate student, ORCID: 0000-0003-1234-601X.

***Correspondence:** mertugur01@gmail.com

* Bu araştırma "Almanya'da Türkçe Öğrenen İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Türkçeyi Öğrenme ve Kullanma Durumlarının İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² **Ali Türkel**, Dokuz Eylül University, Faculty of Education. ORCID: 0000-0003-4743-8766.

Turkish Lessons in the State of Bremen

Abstract: This study aims to examine the institutional structure, status differences, aims and contents, assessment approaches, and participation levels of Turkish language courses offered in the federal state of Bremen, Germany, from primary education to upper secondary education. The research was conducted using the document analysis method within the framework of qualitative research. In this context, curricula, official reports, and statistical data published by the Bremen Senator for Children and Education, the Bremen State Parliament, the Education Attaché of the Consulate General of the Republic of Türkiye in Hanover and relevant civil society organizations were analyzed. The data were analyzed using descriptive analysis techniques. The findings reveal that Turkish language education in Bremen has a multi-layered structure that varies across educational levels. At the primary level, Turkish courses are offered under both consular and state responsibility, whereas at lower and upper secondary levels, Turkish is fully integrated into the state education system and structured as an academic foreign language. It was found that state-run Turkish courses are graded and have an impact on report cards and the Abitur process, while Turkish Language and Turkish Culture courses conducted under consular responsibility function as non-graded, supportive courses. Data on student participation indicate a significant decline in the number of students attending Turkish courses during the transition from primary to secondary education. In addition, Turkish courses are not offered equally across the state, with certain educational levels (particularly in the city of Bremerhaven) lacking any provision, and teacher shortages emerging as a major structural challenge. In conclusion, the Bremen case represents a noteworthy model in demonstrating the evolving status of Turkish in Germany from heritage language instruction to an academic foreign language. However, unequal provision across the state, insufficient numbers of teachers and lessons offered under consular responsibility not being fully integrated into the school system stand out as key factors limiting the full potential of Turkish language education.

Keywords: Turkish language education, Turkish as a heritage language, Turkish language in Bremen state, bilingualism

GİRİŞ

Almanya uzun yıllardan beri göç alan bir ülkedir ve bu göç hareketleri sonucunda toplumsal yapı giderek daha fazla çok dilli ve çok kültürlü bir nitelik kazanmıştır. Özellikle 1961 yılında Almanya ile Türkiye arasında imzalanan işgücü anlaşmasından sonra ülkedeki en büyük göçmen gruplardan biri Türk kökenli vatandaşlar olmuştur. Bremen eyaleti de bu tarihsel sürecin etkisiyle dikkate değer bir Türk kökenli nüfusa sahiptir. İlk dönemde misafir işçi (Gastarbeiter) olarak tanımlanan kitle için eğitim politikaları mutlak geri dönüş üzerine inşa edilmiştir. Bu bağlamda Almanya'da göçmen çocuklarına yönelik planlanan ilk Türkçe dersleri onların Almanya'ya uyumunu sağlamaktan çok olası bir geri dönüşte Türk eğitim sistemine yeniden uyum sağlamalarını amaçlayan hazırlık kursları veya tamamlayıcı kurslar olarak düzenlenmiştir (Yıldız vd., 2021). Ancak günümüzde göçün beklenenin aksine kalıcı hâle gelmesi ve Almanya'daki Türk kökenli göçmen nüfusun dördüncü kuşağa ulaşmasıyla birlikte Türkçe derslerinin işlevi ve içeriği de değişmiştir. Günümüzde Türkçe dersleri artık

bir “geri dönüş aracı” değil, Almanya’daki yerleşik Türk toplumunun kimlik inşası, kuşaklararası iletişim ve akademik başarıyı destekleyen çok dilli gelişimin temel bir unsuru olarak değerlendirilmektedir.

Almanya, on altı eyaletten oluşan federal bir cumhuriyettir. Bremen eyaleti Almanya’nın hem yüz ölçümü hem de nüfus bakımından en küçük eyaletidir. Bremen İstatistik Dairesi’nin “Türkiye ile İşgücü Anlaşmasının 60. Yılı” başlıklı raporuna göre 2020 yılı sonu itibarıyla Bremen eyaletinde Türk vatandaşlığına sahip 23.315 kişi yaşamaktadır. Bu sayı toplam nüfusun %3,4’ünü oluşturmaktadır. Ancak bu veri göç ettikten sonra Alman vatandaşlığına geçmiş olan Türk kökenli nüfusu kapsamamaktadır. Alman vatandaşlığına geçmiş Türk kökenli nüfus da dahil edildiğinde Bremen’deki Türk kökenli göçmen nüfusun yaklaşık 39.000 kişi olduğu belirtilmektedir. Bu sayı Bremen’deki toplam nüfusun %5,7’sinin Türk kökenli olduğunu göstermektedir. Rapora göre şehirdeki Gröpingen, Ohlenhof, Lindenhof gibi bazı bölgelerde Türk nüfusu %20’lere ulaşmaktadır (Statistisches Landesamt Bremen, 2021). Bu demografik yapı, Türkçenin Bremen’de yalnızca aile içi bir iletişim dili değil, eğitim bağlamında da ele alınması gereken toplumsal bir gerçeklik olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Türk kökenli çok sayıda öğrencinin Türkçeyi evde aktif biçimde kullanarak okula başlaması, Türkçenin okul ortamında nasıl konumlandırıldığı sorusunu pedagojik açıdan önemli hâle getirmektedir. Bu bağlamda köken dili¹ Türkçe dersleri, öğrencilerin mevcut dilsel kaynaklarını destekleme, çok dilliliği geliştirme ve kültürel kimliği tanıma potansiyeli taşıyan bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Almanya’da ülkenin genel eğitim konularına yönelik karar alma yetkisine sahip federal bir eğitim bakanlığı yoktur ve eğitimle ilgili kararlar eyaletlerin kendi yetki alanındadır. Bu nedenle Türkçe derslerinin yasal konumu da ülke genelinde bağdaşık bir yapı sergilememektedir. Almanya’daki on altı eyaletin eğitim bakanlarının genellikle yılda iki kez bir araya geldiği Kulturministerkonferenz (Eğitim ve Kültür Bakanları Konferansı), eğitimle ilgili politikalarda koordinasyonu sağlayan en üst çatı kuruluştur. Bu konferans 1964’ten itibaren köken dili dersleriyle ilgili çeşitli “öneri” kararları almış olsa da bu kararların bağlayıcılığı sınırlıdır. Sonuç olarak köken dili dersleri eyaletler arasında farklı yasal konumlara sahip olmuş ve bu derslerin uygulanmasında büyük farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Yukarıda sözü edilen köken dili Türkçe dersleri konusundaki çokturlü yapı içerisinde Bremen eyaleti, bu dersleri akademik düzeyde kurumsallaştırma ve çeşitlendirme konusunda Almanya’daki birçok eyaletten ayrılmaktadır. Bremen eyaletinde Türkçe dersleri ilkökul düzeyinde dördüncü sınıfa kadar konsolosluğa bağlı öğretmenler tarafından “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi” adı altında verilmektedir. Konsulatsunterricht (Konsolosluk dersi) olarak da adlandırılan bu dersler en az 10 velinin okul yönetiminden talep etmesi hâlinde açılabilen, genellikle okul saatleri dışında düzenlenmekte ve sınıf geçmeye herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Öte yandan Bremen’de ilkökul düzeyinde sunulan konsolosluk dersleri dışında öğrenciler ilkökul (grundschule), ortaöğretim I. kademe (Sekundarstufe I) ve ortaöğretim II. kademe (Sekundarstufe II) düzeyinde de Türkçe dersleri alma hakkına

¹ Köken dili veya miras dil terimi, belirli bir sosyal bağlamda baskın dil dışında göçmenler tarafından konuşulan dilleri ifade etmektedir (Cummins, 1991b).

sahiptir. Bu dersler ilkokulda sunulan Türkçe derslerinin aksine okul müfredatına entegre edilmiş derslerdir ve not değeri taşıyan, karneye işlenen ve Abitur (üniversiteye giriş) sınavına etki eden akademik bir yabancı dil statüsünde konumlandırılmıştır. Konsolosluk ve eyalet tarafından sunulan derslerin bir arada yürütüldüğü Bremen modeli, göçmen dillerinin Almanya'daki durumu açısından önemli bir örnektir. Bu çalışma Bremen'deki Türkçe derslerinin ilkokuldan ortaöğretime uzanan kurumsal ve akademik yapısını, değişen statülerini, derslerin amaç, felsefe, içerik ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını, derslerin okul türlerine göre dağılımı ve öğrenci katılımı gibi konuları inceleyerek Almanya'daki çok dilli ve çok kültürlü eğitim tartışmalarına Bremen örneği üzerinden ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma Almanya'nın Bremen eyaletinde sunulan Türkçe derslerinin kurumsal yapılanmasını ve statü farklılıklarını, konsolosluk ve eyalet tarafından sunulan derslerin amaç, içerik ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarını, derslerin okul türlerine göre dağılımını ve derslere katılım düzeylerini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Almanya'daki göçmen dillerinin eğitim sistemindeki yeri üzerindeki tartışmalara Bremen örneği üzerinden özgün bir çerçeve sunmayı amaçlayan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bremen'de köken dili Türkçe dersleri ilkokuldan liseye kadar uzanan eğitim kademelerinde nasıl bir kurumsal yapı ve statüye sahiptir?
2. Eyalet tarafından sunulan Türkçe dersleri ile konsolosluk tarafından sunulan dersler arasında temel amaç ve felsefe, içerik ve temalar ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları bakımından ne tür farklılıklar bulunmaktadır?
3. Bremen'deki okullarda Türkçe derslerinin okul türlerine göre dağılımı ve öğrenci katılımı istatistiksel açıdan nasıl bir tablo ortaya koymaktadır?

Araştırmanın Önemi

Almanya'da göçmenlere yönelik sunulan köken dili derslerine yönelik geniş bir literatür bulunmasına rağmen eyaletlerin köken dillerine yönelik eğitim sistemlerini spesifik olarak ilköğretimden ortaöğretime kadar bütüncül bir şekilde ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut araştırmalar büyük oranda ya Almanya'daki genel köken dili politikalarına odaklanmakta ya da Almanya'da Türk konsoloslukları tarafından sunulan dersleri konu edinmektedir. Bu araştırma, Almanya'da göçmen kökenli öğrencilerin dil eğitimi bağlamında sıkça tartışma konusu olan köken dillerinin eğitim sistemindeki konumuna ilişkin özgün ve güncel bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bremen örneği, hem eyalet tarafından sunulan seçmeli Türkçe dersleri hem de Türkiye Cumhuriyeti Hannover Başkonsolosluğu tarafından yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri olmak üzere iki farklı kurumsal modeli bir arada buldurması açısından Almanya'daki birçok eyalete kıyasla özgün bir yapıya sahiptir. Bu yapının ayrıntılı bir biçimde incelenmesi, köken dili Türkçe eğitiminin hukuki temelleri, kurumsal işleyişi ve sahadaki uygulamalar arasındaki ilişkiyi bütüncül bir çerçevede değerlendirmeyi mümkün hâle getirmektedir. Çalışma, aynı zamanda köken dillerinin eğitim sistemindeki yeri konusundaki süregelen tartışmalara somut veriler sağlamaktadır.

Bremen'deki uygulamaların ayrıntılı analizi hem politika yapıcılara hem de araştırmacılara köken dili Türkçe derslerinin mevcut durumunu, güçlüklerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini açık biçimde görme fırsatı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Almanya'nın Bremen eyaletinde Türk kökenli göçmen öğrencilere yönelik sunulan Türkçe derslerinin incelendiği araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021) nitel araştırmayı görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olay ve algıların kendi doğal çevrelerinde bütüncül ve gerçekçi bir yaklaşımla incelendiği bir araştırma yöntemi olarak ifade etmektedir. Araştırmanın verileri nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırma verilerinin temel kaynağı olarak farklı türde dokümanların sistematik biçimde toplanmasını, incelenmesini, sorgulanmasını ve analiz edilmesini esas alır (Sak vd., 2021).

Araştırma Nesnesi

Bu araştırma doküman incelemesine dayalı nitel bir çalışma olduğundan, araştırmanın çalışma grubunu kişiler değil araştırma amacı doğrultusunda seçilen yazılı materyaller ve resmî belgeler oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma nesnelere Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü (Der Senator für Kinder und Bildung) tarafından Türkçe dersine yönelik sunulan öğretim programları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler için verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik sunulan öğretim programı, Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü tarafından yayımlanan Türkçe derslerine yönelik resmî istatistikler ve Bremen'deki köken dili dersleriyle ilgili araştırma yapan sivil toplum kuruluşlarının raporları oluşturmaktadır. Bu kapsamda T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik sunulan Türkçe dersleri için hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, Bremen eyaletinde ilkokul, ortaöğretim I. kademe ve ortaöğretim II. kademe sunulan Türkçe dersleri için ayrı ayrı hazırlanmış 3 öğretim programı, Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü tarafından Bremen'de eyalet tarafından sunulan Türkçe derslerine yönelik hazırlanmış 1 yazılı rapor, Mediendienst Integration adlı sivil toplum kuruluşunun Almanya'da köken dili derslerine yönelik hazırlanmış olduğu 1 yazılı rapor incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü, T.C. Hannover Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, Bremen Eyalet Meclisi ve köken dili dersleri konusunda kamuoyu araştırması yapan STK'lar tarafından yayımlanmış olan yazılı belgelere dayanmaktadır. Bu kapsamda elde edilen tüm dokümanlar çalışmaya dahil edilmiştir. İlgili kurumların genel ağ sayfalarında "köken dili dersi", "Türkçe dersi", "Türkçe ve Türk Kültürü", "Herkunftssprachlicher Unterricht", "Türkischunterricht" şeklindeki anahtar kelimeler kullanarak yapılan aramalar sonucunda 6 dokümana erişim sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu yaklaşımda elde edilen veriler önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu kapsamda veriler, araştırma sorularının belirlediği çerçeve esas alınarak çözümlenmiş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bremen Eyaletinde Türkçe Derslerinin Kurumsal Yapısı ve Statüsüne İlişkin Bulgular İlkokul Kademesindeki Durum

Bremen’de Türkçe derslerinin kurumsal yapılanması iki ayaklı bir model üzerinde şekillenmektedir. Bu derslerin ilk ayağını T.C. Hannover Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği tarafından Bremen’de Çocuk ve Eğitim Senatörlüğüne bağlı ilkokullarda düzenlenen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri oluşturmaktadır (Hannover Eğitim Ataşeliği, 2023). Bu dersler Alman eğitim sisteminde AG (Arbeitsgemeinschaft) olarak adlandırılan ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre katılabildikleri, gönüllülük esasına dayalı, okulun genel ders programı dışında düzenlenen derslerdir. Yıldız’a (2012) göre Bremen’de konsolosluk dersleri eskiden beri sunulmaktadır. Bu derslerin tam olarak hangi yılda başladığına dair kaynaklarda net bir tarih yer almasa da temelinin KMK’nin (Kültür ve Eğitim Bakanları Daimi Konferansı) 1971 tarihli kararına dayandığı düşünölmektedir. Konsolosluk tarafından sunulan Türkçe dersleri ilgili okulda en az on öğrenci velisinin Türkçe dersi talebini okul yönetimine iletmesi koşuluyla açılabilir. Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü bu dersler için yalnızca ilgili okullarda sınıf tahsis etmektedir. Dersin içeriği, öğretmen ataması ve maaş ödemeleri Alman makamlarının değil Türkiye Cumhuriyeti devletinin sorumluluğu altındadır. Bu dersler genellikle normal okul saatlerinin bitiminde öğleden sonraki zaman dilimlerinde (genellikle saat 13.00’ten sonra) yapılır. Türkçe ve Türk Kültürü dersleri Alman okul sisteminde resmî olarak zorunlu ya da seçmeli bir ders statüsünde değildir. Bundan dolayı bu derslerde öğrencinin sınıf geçmesine etki eden, karne not ortalamasına dahil edilen bir not verilmez. Öğrencilerin derse katılımı Hannover Eğitim Ataşeliği tarafından düzenlenen bir “Katılım Belgesi” ile belgelendirilir ve öğrencilerin karnesinde Türkçe dersine katıldığına dair bir bilgilendirme yer alır. Dersin genel yapısıyla ilgili MEB Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programında aşağıdaki ifadelere verilmiştir.

“Türkçe ve Türk kültürü dersi, katılım zorunluluğu olmaksızın farklı ölkelerin eğitim sistemlerinde daha çok kültürel bir faaliyet olarak yer almakta, doğrudan akademik başarıyla ilişkilendirilmemektedir. Bu ders, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeleri ve Türk kültürünü tanımaları için bir fırsat sunar.”
(MEB, 2024, s. 15)

Bremen eyaletindeki ilkokullarda konsolosluk derslerinin yanında Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğüne bağlı öğretmenler tarafından da Türkçe dersleri verilebilmektedir. Bu

dersler Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü tarafından planlanan ve denetlenen derslerdir. Bu yönüyle söz konusu köken dili Türkçe dersleri, konsolosluk aracılığıyla yürütülen derslerden farklı olarak eyalet okul sistemiyle doğrudan bütünleşmiştir. Öğretim programı, Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü tarafından hazırlanan “Herkuftssprachen – Bildungsplan für die Grundschule” (İlkokullar için Köken Dili Öğretim Programı) çerçevesinde belirlenmiş olup dersin amaçları, içerikleri ve pedagojik ilkeleri bu belgeye dayanmaktadır. Programa göre eyalet tarafından sunulan köken dili Türkçe dersleri okul yönetimi tarafından planlanan, eyaletçe istihdam edilen öğretmenler tarafından yürütülen ve resmi bir öğretim programına dayalı bir faaliyet niteliği taşımaktadır. Eyalet tarafından sunulan köken dili Türkçe dersleri zorunlu değil seçmeli ders statüsündedir. Bu bağlamda öğrenciler derslere isteğe bağlı olarak katılmaktadır. Bu dersler öğrencilerin akademik başarılarını ölçmekten ziyade kültürel farkındalığı ve sözlü iletişimi geliştirmeyi amaçlar. Dördüncü sınıfın sonunda hedeflenen dil yetkinliği Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin (GER) A1 seviyesine denk gelmektedir.

Bremen'de ilkokuldan sonra öğrenciler notlarına, yeteneklerine ve öğretmenlerinin önerisine göre ortaöğretim kademesine geçmektedir. Ortaöğretim I. kademe 5. sınıftan 10. sınıfın sonuna kadar devam etmektedir. Bremen eyaletinde ortaokul kademesinden (Sekundarstufe I) itibaren Türkçe derslerinin kurumsal yapısı ve statüsü, konsolosluk derslerinden ayrılarak doğrudan eyalet eğitim sisteminin yasal ve pedagojik çerçevesine oturtulmuştur. Bu durum Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü tarafından yayımlanan resmi öğretim programları (Bildungsplan) ile belgelenmektedir (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012; Der Senator für Bildung und Wissenschaft, 2015). İlgili öğretim programları incelendiğinde Türkçenin hem ortaöğretim I. kademe hem de ortaöğretim II. kademe akademik bağlayıcılığı yüksek, notlandırılan ve mezuniyet hedeflerine hizmet eden bir “Yabancı Dil” (Fremdsprache) statüsünde yapılandırıldığı görülmektedir.

Ortaöğretim I. Kademe (Sekundarstufe I) Durum

Bremen Eyaleti Oberschule (6.-10. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı, Türkçe dersini sistematik bir dil öğretim süreci olarak tanımlamaktadır. Programda dersin temel amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

“Der Bildungsplan Türkisch als zweite Fremdsprache ab Jahrgang 6 der Oberschule hat als Richtziel die systematische Entwicklung und Förderung der kommunikativen Kompetenz und interkulturellen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in praktischen Anwendungsbezügen.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 5)

“6. Sınıftan itibaren İkinci Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin pratik uygulama bağlamlarında iletişimsel yetkinliklerinin ve kültürlerarası eylem yeterliliğinin sistematik gelişimini ve teşvikini temel hedef olarak belirler.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 5)

Bu ifade, dersin “İkinci Yabancı Dil” (zweite Fremdsprache) olarak öğretildiğini kanıtlamaktadır. Bremen Okul Yasası'nın 20. maddesine göre ortaöğretim I. kademedeki

öğrencilere en az iki yabancı dil öğrenme fırsatı verilir (Bremische Bürgerschaft, 2005). Türkçe Bremen’de 6. sınıftan itibaren ana dili ya da köken dili statüsünde değil Fransızca, İspanyolca gibi yabancı dil statüsünde kabul edilmektedir. Ayrıca Türkçenin yalnızca geleneksel dil bilgisi ya da kelime öğretimine indirgenmediği, öğrencilerin dili gerçek yaşamla ilişkili pratik bağlamlarda kullanabilmelerinin hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Öğretim programında Türkçe dersi, dilin yalnızca günlük kullanımına değil standart dil düzeyinde ve iletişimsel bir araç olarak edinilmesine de odaklanmaktadır. Program, öğrencilerin sahip olduğu yerel ağızları reddetmez ancak yeterli bulmaz. Okulun görevi öğrencilerin sahip olduğu Türkçe becerilerini standart Türkçe becerilerine dönüştürmektir. Bunun yanı sıra Türkçenin Almanca ile birlikte öğrencilerin yaşam dünyası içinde ele alınmasını, iki dil arasında bilinçli ve yansıtıcı bir farkındalık geliştirilmesini Türkçe öğretiminin temel görevlerinden biri olarak tanımlamaktadır.

“Ziel des Türkischunterrichts ist die standardsprachliche Beherrschung des Türkischen als Kommunikationsmittel. Die bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit der türkischen und der deutschen Sprache innerhalb der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler trägt wesentlich zur Weiterentwicklung der Zweisprachigkeit bei und ist daher eine wesentliche Aufgabe des Türkischunterrichts.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 5)

“Türkçe dersinin amacı, bir iletişim aracı olarak Türkçeye standart dil düzeyinde hakimiyettir. Öğrencilerin yaşam dünyası içinde Türkçe ve Almancayla bilinçli ve yansıtıcı bir biçimde meşgul olmaları, iki dilliliğin daha da geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağlar ve bu nedenle Türkçe dersinin temel bir görevidir.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 5)

Öğretim programı Türkçe dersini yalnızca bir dil öğretim etkinliği olarak değil aynı zamanda öğrencinin psikososyal gelişimi ve toplumsal uyumu için bir araç olarak konumlandırmaktadır. Dersin kurumsal yapısı “dilsel yetkinlik” ile “kültürel kimlik” arasındaki ilişki üzerine inşa edilmiştir. Programda bu ders aracılığıyla Türk kökenli öğrencilerin iki dilli kimliklerinin kurumsal düzeyde tanındığı vurgulanmakta, Türk kökenli öğrencilerin birinci dili olan Türkçenin ikinci dili olan Almancaya olan olumlu etkisinden söz edilmektedir. Bu yaklaşım, ana dilini korumanın ve geliştirmenin Almanca öğrenimi üzerinde engelleyici bir unsur olduğu yönündeki yaygın "tek dilli" (monolingual) bakış açısını reddetmektedir. Programın, ikinci dildeki öğrenme sürecinin birinci dilin bilinçli kullanımından beslendiği ve dilsel becerilerin diğer dillerin öğrenilmesine "transfer" edilebileceği yönündeki vurguları, literatürde Cummins (1991a) tarafından geliştirilen ve ana dildeki yetkinliğin ikinci dil gelişimini desteklediğini savunan "Karşılıklı Bağlılık Hipotezi" (Interdependence Hypothesis) gibi çağdaş kuramlar çerçevesinde hazırlandığını somut bir şekilde göstermektedir.

“Darüber hinaus leistet das Angebot, Türkisch als Fremdsprache in der Schule zu erlernen, einen wichtigen Beitrag zur Integration von Schülerinnen und

Schülern, deren Erstsprache Türkisch ist. Für diese Schülerinnen und Schüler ist der Erhalt bzw. die Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenz im Hinblick auf die Klärung ihrer kulturellen Identität individuell bedeutsam. Sie erfahren durch die Möglichkeit, ihre Erstsprache zu festigen und weiter zu entwickeln eine Anerkennung ihrer sprachlichen Kompetenz und erleben, dass die kulturellen Leistungen der Türkei auch hier geschätzt werden. Dieses Angebot leistet auch einen wichtigen Beitrag bei der Erziehung zur Mehrsprachigkeit, da das Lernen in der Zweitsprache vom sprachlich bewussten Umgang mit der Erstsprache profitiert.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 5)

“Bunun yanında, okulda yabancı dil olarak Türkçe öğrenme imkânı, ana dili Türkçe olan öğrencilerin uyumuna önemli bir katkı sağlar. Bu öğrenciler için dilsel yetkinliklerin korunması veya geliştirilmesi, kültürel kimliklerinin açıklığa kavuşturulması bakımından bireysel düzeyde büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler, ana dillerini pekiştirme ve geliştirme olanağı sayesinde dilsel yeterliliklerinin tanındığını deneyimlemekte ve Türkiye'nin kültürel birikimlerinin burada da değer gördüğünü fark etmektedirler. Bu öğretim imkânı çok dilli eğitime de önemli bir katkı sunar çünkü ikinci dilde öğrenme süreci, birinci dille bilinçli bir şekilde kurulan etkileşimden yararlanmaktadır.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 5)

Programda Almanca ve Türkçe konuşan öğrencilerin aynı sınıf ortamında birlikte öğrenmelerinin, kültürlerarası yeterliliğin gelişimi açısından özellikle faydalı olduğu vurgulanmaktadır. Kültürlerarasılık, yalnızca bilgi aktarımı değil, karşılıklı tanıma ve etkileşim yoluyla gelişen bir süreç olarak ele alınmaktadır.

“Zudem kann in Lerngruppen, in denen Schülerinnen und Schüler aus deutsch- und aus türkischsprachigen Familien gemeinsam lernen, das gegenseitige Kennenlernen unterschiedlicher kultureller Muster und Traditionen in besonderem Maße die interkulturelle Kompetenz fördern.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 5)

“Ayrıca, Almanca ve Türkçe konuşulan ailelerden gelen öğrencilerin birlikte öğrenim gördüğü öğrenme gruplarında, farklı kültürel örüntülerin ve geleneklerin karşılıklı olarak tanınması, kültürlerarası yeterliliğin gelişimini özellikle güçlü bir biçimde destekleyebilmektedir.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 5)

Öğretim programında öğrencilerin 10. sınıfın sonunda ulaşması hedeflenen dil seviyesi Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'ne göre alıcı becerilerde B1(-), üretici becerilerde A2(+) olarak belirlenmiştir. Bu durum programda aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir.

“Der Kern der fachlichen Anforderungen liegt -nach Teilfertigkeiten etwas variierend- in den rezeptiven Fertigkeiten auf dem Niveau B1(-), in den produktiven Fertigkeiten auf dem Niveau A2(+). Die Beschreibung erfolgt in

enger Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenznahmen.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 19)

“Alan gerekliliklerinin temeli -alt becerilere göre biraz farklılık göstermekle birlikte- algılayıcı becerilerde B1(-) düzeyinde, üretici becerilerde ise A2(+) düzeyindedir. Tanımlama, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'ne sıkı sıkıya bağlı kalınarak yapılmıştır.” (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012, s. 19)

Ortaöğretim II. Kademe (Sek. II-Gymnasiale Oberstufe) Durum

Bu bölümdeki bulguları ele almadan önce Alman eğitim sisteminde Gymnasiale Oberstufe kademesinin içeriğini kısaca açıklamak yararlı olacaktır. Gymnasiale Oberstufe, Alman eğitim sisteminde lise eğitiminin son aşamasıdır ve öğrencileri üniversiteye hazırlar. Türkiye'deki lise eğitiminin son iki üç yılına denk geldiği söylenebilir ancak işleyişi oldukça farklıdır. Bu kademenin temel hedefi öğrencileri Abitur adı verilen “Lise Bitirme Sınavı”na hazırlamaktır. Abitur diploması öğrencilere Almanya'daki ve dünyadaki üniversitelerde okuma hakkı verir. Bu kademe Einführungsphase (giriş aşaması) adı verilen hazırlık yılıyla başlar. Öğrenciler giriş aşamasında bu kademenin çalışma sistemine alışır ve temel yeterlilikleri tamamlarlar. Asıl önemli olan kısım ise Qualifikationsphase (yeterlilik aşaması) adı verilen kısımdır. Bu aşamada öğrenciler ilgi alanlarına ve hedeflerine göre ders seçimi yaparlar. Bu dersler Grundkurs (temel ders) ve Leistungskurs (ileri düzey ders) olarak ikiye ayrılır. Adından da anlaşılacağı üzere temel dersler daha az ayrıntı ve derinliğe sahiptir ve Abitur notuna daha düşük katsayıyla etki etmektedir. İleri düzey dersler ise daha derin ve analitik içeriklere sahiptir ve Abitur notuna daha yüksek katsayıyla etki eder. Öğrenci, uzmanlaşmak veya üniversitede okumak istediği dersleri ileri düzey ders olarak seçer ve bu derslerde daha yoğun, daha derin içeriklerle karşılaşır.

Oberschule kademesinde Türkçe dersine yönelik hazırlanmış bağımsız bir öğretim programı varken Gymnasiale Oberstufe (11.-13. Sınıf) kademesinde Türkçe, “Devam Ettirilen Modern Yabancı Diller” (Fortgeführte moderne Fremdsprachen) başlığı altında İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve Rusça ile aynı çatı program içerisinde ele alınmıştır. Bu durum, Türkçenin diğer batı dilleriyle aynı kurumsal eş değeriyle sahip olduğunu belgelemektedir. Bu kademedeki Türkçe dersleri doğrudan önceki kademe 6. sınıftan 10. sınıfa kadar ulaşılan yeterliliklerin üzerine yapılandırılmış ve programda bu açıkça belirtilmiştir.

“Der vorliegende Bildungsplan für Englisch, Französisch, Spanisch, Türkisch und Russisch als fortgeführte Fremdsprache gilt für die Qualifikationsphase der Gymnasialen Oberstufe; er schließt an die für die Jahrgangsstufe 10 (Einführungsphase) formulierten Anforderungen des Bildungsplans für den gymnasialen Bildungsgang an.” (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015, s. 5)

“İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Türkçe ve Rusça devam eden yabancı dil dersleri için hazırlanan bu eğitim programı, Gymnasiale Oberstufe kademesinin yeterlilik aşaması (Qualifikationsphase) için geçerlidir; lise eğitim programında

10. sınıf (Einführungsphase) için belirlenmiş olan kazanım ve gerekliliklerin devamı niteliğindedir.” (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015, s. 5)

Programda Türkçe dersinin üniversiteye giriş sınavı olan Abitur’a etki eden bir ders olması dersin statüsünü ve prestijini belirleyen en büyük etkenlerden biridir. Türkçe dersi Abitur sınavı için bağlayıcı bir ders statüsündedir ve standartları buna göre belirlenmiştir.

“Die vorliegenden Bildungspläne für die Qualifikationsphase der Gymnasialen Oberstufe beschreiben die Standards für das Ende des Bildungsganges und damit benennen sie die Anforderungen für die Abiturprüfung in den jeweiligen Kompetenzbereichen.” (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015, s. 5)

“Gymnasiale Oberstufe kademesinin Yeterlilik Aşaması için sunulan bu eğitim planları, eğitim sürecinin sonundaki standartları tanımlamakta ve böylece ilgili yetkinlik alanlarında Abitur sınavı için gerekli koşulları belirtmektedir.” (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015, s. 5)

Öğretim programında Türkçe dersinin hedeflediği yetkinlik düzeyinin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi’ne göre B2 seviyesi olarak belirlendiği görülmektedir. Programda bu durum aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

“Die im Bildungsplan beschriebenen Standards in den jeweiligen Bereichen orientieren sich vorwiegend am Niveau B2 des GeR.” (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015, s. 7)

“Eğitim programında ilgili alanlarda tanımlanan standartlar, ağırlıklı olarak Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi’nin (GeR) B2 seviyesine yöneliktir.” (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015, s. 7)

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi’nde B2 seviyesi üst-orta seviye olarak tanımlanmaktadır. Metne göre bu seviyedeki bireyler hem somut hem de soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir, o dili ana dili olarak konuşan kişilerle akıcı ve doğal şekilde iletişim kurabilir. Geniş bir konu yelpazesinde net ve detaylı metinler üretebilir, güncel bir konuyla ilgili görüşlerini farklı yönlerin avantaj ve dezavantajlarını ortaya koyarak açıklayabilir (Council of Europe, 2001). Bu bağlamda dersin akademik zorluk derecesinin net olarak somut kriterlere göre belirlendiği, öğrencilerin Türkçede basit iletişim düzeyini aşip akıcı iletişim kurabilme, soyut düşünme, argüman üretme gibi becerilere sahip olmasının beklendiği görülmektedir.

Sonuç olarak öğretim programında yer alan yukarıdaki ifadeler Türkçe dersinin Bremen lise sisteminde “yabancı dil” statüsünde, Abitur notuna etki eden, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi standartlarına endeksli ve İngilizce, Fransızca, İspanyolca ile eş değer kabul edilen bir ders olduğunu kanıtlamaktadır.

Eyalet Tarafından Sunulan Türkçe Dersleri ile Konsolosluk Tarafından Sunulan Dersler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Tablo 1. Türkçe Derslerinin Temel Amacı ve Felsefesi

Kademe	Dersi Veren Kurum	Temel Amaç ve Felsefe
İlkokul (1.-4. Sınıf)	T.C. Hannover Başkonsolosluğu	Türkçe dil becerilerinin gelişimi Türk kültürü aktarımı Millî benlik ve şuur
İlkokul (1.-4. Sınıf)	Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü	Çok dilliliğin ve kültürel mirasın korunması Entegrasyon ve Almanca edinimine destek İletişim odaklılık ve kültürlerarasılık
Ortaöğretim I. Kademe (6.- 10. Sınıf)	Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü	İletişimsel yetkinlik Standart Türkçeye hakimiyet Entegrasyona katkı
Ortaöğretim II. Kademe (11.- 13. Sınıf)	Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü	Söylem becerisi kazandırma Akademik yeterlilik

MEB Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda (2024), dersin temel amacı iki dilli Türk çocuklarının dilsel ve kültürel gelişimini desteklemek, onları her iki dilde de yetkin bireyler hâline getirmek, öğrencilere millî benlik ve şuur kazandırmak olarak ifade edilirken Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü tarafından ilkökul kademesine yönelik hazırlanan Köken Dili Öğretim Programı'nda temel hedefin Avrupa'daki dil çeşitliliğinin ve kültürel mirasın korunması, çocuğun aile yaşamı ile okul yaşamı arasında köprü kurarak uyumun ve Almanca öğreniminin desteklenmesi, katı dil bilgisi kuralları yerine iletişim odaklı bir anlayışın benimsenmesi, öğrencilerin farklı kültürleri tanıması, karşılaştırması ve saygı duyması olduğu belirtilmektedir (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015). Oberschule Türkçe Öğretim Programı'nda Türkçe dersiyle öğrencilerin iletişimsel yetkinliğini geliştirmek amaçlanmış ve Türkçeyi standart dil düzeyinde öğretmek hedeflenmiştir. Okulda öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğrenme imkânı sunulmasının öğrencilerin uyumuna katkı sunacağı ifade edilmiştir (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012). Gymnasiale Oberstufe programında ise Türkçe dersi öğrencilerin tartışmalara katılabileceği akademik bir disiplin hâline getirilmiştir. Programda temel hedef, öğrencilerin söylem yeteneğini geliştirmek olarak yer almaktadır (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015).

Tablo 2. Türkçe Derslerinin İçeriği ve Temaları

Kademe	Dersi Veren Kurum	İçerik ve Temalar
İlkokul (1.-4. Sınıf)	T.C. Hannover Başkonsolosluğu	1.-4. Seviye: Ben ve Ailem, Memleketimi Tanıyorum, Değerlerimizle Yaşıyorum, Geleneksel Türk Çocuk Oyunları, Sağlığımızı Koruyalım, Bir Varmış Bir Yokmuş, Sanat Dünyası, Teknoloji Her Yerde 5.-8. Seviye: Birlikte Yaşam, Güzel Memleketim, Bizi Biz Yapanlar, Geleneksel Türk Oyunları, Sağlıklı Yaşam, Gelenekten Geleceğe, Sanat Dünyası, Bilim ve Teknolojide Yolculuk
İlkokul (1.-4. Sınıf)	Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü	1.-2. Sınıf: Kendim, Ailem, Arkadaşlarım, Vücudum, Sınıfım ve Okulum, Yakın

		Çevrem
Ortaöğretim I. Kademe (6.- 10. Sınıf)	Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü	3.-4. Sınıf: Günlük Yaşam, Ev Yaşamı, Her Gün Her Yıl, Bayramlar ve Gelenekler, Yeme-İçme ve Alışveriş, Boş Zaman Günlük Yaşam (Evde, Okulda, Alışverişte...) Sosyal Yaşam (Ailem ve Arkadaşlarım, Bayramlar ve Gelenekler, Meslekler) Çevre ve Ülke Bilgisi (Yaşadığım Yer, Şehirde ve Kırdaki Yaşam, Turizm, Türkiye ve Avrupa...) İletişim ve Medya (Sözlü İletişim, Yazışmalar, Bilgi ve Eğlence, Reklam) Gençlerin Yaşam ve Deneyim Dünyasıyla İlgili Temalar (Eğitim ve Kimlik Oluşumu, Jenerasyon Çatışması, Göç ve Sonuçları...) Türkçe Konuşulan Coğrafyalardaki Toplumsal Yaşamla İlgili Temalar (Gelenekler ve Değişim, Çok Kültürlü Toplumda Yaşam, Bölgesel Farklılıklar ve Sorunlar...) Günlük Yaşam ve İş Dünyasıyla İlgili Temalar (Avrupa’da Türkler, Toplumda Kadın Erkek İlişkileri, Endüstrileşme ve Teknolojik Gelişim...) Küresel Öneme Sahip Temalar (AB ve Türkiye İlişkileri, Doğu-Batı Düşünce Yapısı, İnsan Hakları...)
Ortaöğretim II. Kademe (11.- 13. Sınıf)	Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü	

MEB tarafından sunulan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde içerikler ve temaların öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. 1.-4. Seviyelerde yer alan “Ben ve Ailem”, “Memleketimi Tanıyorum”, “Değerlerimizle Yaşıyorum”, “Geleneksel Türk Çocuk Oyunları” gibi temalarla öğrencilerin yakın çevrelerinden hareketle kültürel ve dilsel farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Bu temalar, Türkçeyi daha çok aile içi ve kültürel bağlamlarda ele almakta; dil, kültürel aktarımın ve aidiyet duygusunun temel aracı olarak konumlandırılmaktadır. Sanat, sağlık, teknoloji gibi temaların alt seviyelerden itibaren programda yer alması, kültürel içeriklerin gündelik yaşamla ilişkilendirilmesine olanak sağlamaktadır. Programın 5.-8. seviyelerindeki temalarda, önceki seviyelerde oluşturulan kültürel çerçevenin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi yönünde bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. “Birlikte Yaşam”, “Bizi Biz Yapanlar”, “Gelenekten Geleceğe” gibi temalar bireysel kimlikten toplumsal kimliğe doğru bir geçişi yansıtmaktadır.

Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü tarafından ilkokullarda sunulan Türkçe derslerindeki temalar öğrencilerin sosyal ve iletişimsel ihtiyaçlarına dayalı olarak oluşturulmuştur. İçerikler, öğrencilerin yakın çevresinden başlayıp dış dünyaya doğru genişleyen bir bakış açısıyla iki kademe sınıflandırılmıştır. Programda 1.-2. sınıflara yönelik temaların daha çok çocuğun kendi bireysel kimliği ve yakın çevresine yönelik konular içerdiği görülürken 3.-4. sınıflara yönelik temalardaki içerikler zaman algısı, kültürel ritüeller ve sosyal yaşam alanına doğru genişlemektedir. Dil bilgisi ve sözcük öğretimi bağımsız bir ders konusu olarak değil yukarıda belirtilen temaların doğal bir sonucu olarak ele

alınmaktadır. Önemli olan kuralın kendisi değil, iletişim sürecinde somut olarak uygulanmasıdır (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015).

Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü tarafından sunulan Oberschule Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan temalar incelendiğinde bu temalarda daha çok günlük yaşam ve toplumsal konulara yer verildiği görülmektedir. “Günlük Yaşam”, “Sosyal Yaşam”, “Çevre ve Ülke Bilgisi” ve “İletişim ve Medya” temaları altında ele alınan içeriklerle Türkçe ev içi ve kültürel bağlamın ötesine taşınmış, dilin kamusal alanlarda kullanımına da odaklanılmıştır. Okulda, alışverişte, yazışmalar gibi içeriklerin bu temalarda ele alınması Türkçenin işlevsel kullanımının ön plana çıkarıldığını göstermektedir.

Gymnasiale Oberstufe kademesindeki temalarda ise içeriklerin belirgin bir biçimde toplumsal, tarihsel ve politik konular içerdiği görülmektedir. Kuşak çatışması, göç ve sonuçları, AB-Türkiye ilişkileri, Doğu-Batı düşünce yapısı, insan hakları gibi içeriklere yer verilmesi Türkçenin yalnızca bireysel bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda toplumsal ve küresel olguların tartışıldığı bir düşünce ve ifade dili olarak ele alındığını kanıtlamaktadır. Öğrencilerin var olan sorunları görmesi ve bu konular üzerine fikir üretmesi beklenir.

Tablo 3. Türkçe Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Kademe	Dersi Veren Kurum	Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı
İlkokul (1.-4. Sınıf)	T.C. Hannover Başkonsoloslugu	Süreç odaklı izleme Karne notu verilmez
İlkokul (1.-4. Sınıf)	Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü	Süreç odaklı değerlendirme Sözlü iletişim becerilerinin değerlendirilmesi Geri bildirim
Ortaöğretim I. Kademe (6.- 10. Sınıf)	Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü	Yazılı sınav ve süreç odaklı değerlendirme Karne notu verilir
Ortaöğretim II. Kademe (11.- 13. Sınıf)	Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü	Yazılı sınav, sözlü sınav ve süreç odaklı diğer değerlendirme araçları Hata odaklı değerlendirme Alınan not Abitur puanına etki eder

Bremen eyaletinde MEB tarafından sunulan Türkçe dersleri doğrudan akademik başarıyla ilişkilendirilmemiş, dersin öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmeleri ve Türk kültürünü tanımaları için bir fırsat olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2024). Bundan dolayı derslerde öğrencilere herhangi bir not verilmemekte, öğrencilerin gelişimi süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemleriyle takip edilmektedir. Programda öğrenci portfolyoları, ödevler, projeler, öz/akran/grup değerlendirmeleri, kontrol listeleri, gözlem ve görüşme formları gibi araçların öğrenci performanslarını ölçmek ve geliştirmek için kullanılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2024).

Eyalet tarafından ilkokullarda sunulan Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme süreci yalnızca öğrenme çıktıklarına değil aynı zamanda öğrencinin süreç içinde gösterdiği performansa odaklanan bütüncül bir yapıdadır. Bu yaklaşım öğrenci ve veliler için bir geri bildirim mekanizması görecik öğrencinin gelişim sürecinin desteklenmesine katkı sağlar. Değerlendirme kriterlerinin şeffaflığı ve bu kriterlerin sürecin başında öğrenci ve velilerle paylaşılması ilkesi esastır. Programın ilkokul düzeyindeki hedefi öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi olduğundan başarının değerlendirilmesinde ağırlıklı olarak sözlü

becerilere yer verilmekte, yazılı ürünlerin değerlendirmedeki payı düşük tutulmaktadır. Bu bağlamda sözlü değerlendirme; dinlediğini anlama, karşılıklı konuşma, monolog ve sunum becerilerini kapsamaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ve kendi öğrenme süreçlerine dair farkındalıklarını arttırmak amacıyla öğretmen dönütleriyle desteklenen öğrenme günlükleri ve portfolyo kullanımı benimsenmiştir (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2015).

Bremen Oberschule Türkçe Öğretim Programı'nda (2015) ölçme ve değerlendirme, öğrencinin akademik gelişimini hem süreç hem de sonuç odaklı olarak ele almaktadır. Derste öğrenciye not verme zorunluluğu bulunmakla birlikte bu not yalnızca yazılı sınav sonuçlarına göre verilmez. Öğrenci başarısı hem gözetim altında yapılan yazılı sınavlar hem de ders sürecine yayılan çalışmalar açısından değerlendirilir. Bu yaklaşım, sınav ve sonuç odaklı değerlendirme anlayışını sınırlamakta ve öğrencinin derse katılımı, ödevleri, projeleri gibi unsurları sürece dahil etmektedir.

Gymnasiale Oberstufe düzeyinde ölçme ve değerlendirme anlayışı, Oberschule'ye göre daha sonuç odaklı bir yapı sergilemektedir. Bu eğitim kademesinde temel amaç, öğrencileri Abitur sınavına dolayısıyla yükseköğretime hazırlamaktır. Bu nedenle değerlendirme sürecinde “öğrenme” ile “performans” arasındaki ayrım belirginleşmektedir. Özellikle performans değerlendirmelerinde hata yaklaşımı merkezi bir rol oynamaktadır. Hatalar öğrenme durumlarında gelişimin bir kaynağı olarak görülür. Ancak öğretim programında performansa dayalı sınavlarda yapılan dilsel ve içeriksel hataların niceliği ve niteliğinin öğrencinin notuna yansıdığı açıkça ifade edilmektedir (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012). Bu durum hataların sınav anında puan kırıcı bir unsur olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Programda ölçme ve değerlendirmenin yazılı sınav ya da sözlü sınav şeklinde yapılabileceği, buna ek olarak öğrencinin ders sürecinde ortaya koyduğu portfolyolar, projeler, grup çalışmaları, sunumlar, metin yazımları gibi ürünlerin de değerlendirmeye dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bremen Eyaletinde Türkçe Derslerinin Okul Türlerine ve Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

Bremen eyaletinde yürütülen Türkçe köken dili ve yabancı dil derslerinin istatistiksel dağılımı incelendiğinde, eğitim kademelerine ve dersi veren kuruma göre en kapsamlı ve detaylı verilerin Bremen Eyalet Meclisindeki bir milletvekilinin sorusuna yönelik Bremen Eğitim ve Bilim Senatosu'nun (o tarihteki adı bu şekildedir) 07.11.2013 tarihli yazılı raporunda yer aldığı görülmektedir. Söz konusu rapor, ilkökul düzeyindeki köken dili derslerini konsolosluk ve eyalet sorumluluğunda olmak üzere iki ayrı kategoride ele alırken ortaöğretim I. ve II. kademedeki yabancı dil olarak Türkçe derslerini de okul bazında detaylandırmaktadır. İlgili rapor bu tarihe kadar Bremen'de Türkçe derslerinin istatistiksel verilerini içeren en kapsamlı yazılı belge olduğundan bu başlık altındaki tüm değerlendirmeler bu rapordaki verilere göre çözümlenmiştir.

Tablo 4. Konsolosluk Tarafından İlkokullarda Yürütülen Türkçe Derslerine Yönelik İstatistikler

Bölge	Görevli Öğretmen	Ders Verilen Okul	Katılan Öğrenci
Bremen	10	33	703
Bremerhaven	1	4	77
Eyalet Geneli Toplam	11	37	780

2013 yılında yayımlanan Senato Raporu'na göre Bremen eyaletinde ilkokullardaki köken dili Türkçe öğretiminin önemli bir bölümü Türkiye Cumhuriyeti Hannover Başkonsolosluğunun sorumluluğunda ve konsolosluğun görevlendirdiği 11 öğretmen aracılığıyla verilmiştir. Dersler, Bremen eyaleti genelinde 37 okulda 780 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Konsolosluk dersleri, eyalet tarafından sunulan derslere kıyasla niceliksel olarak çok daha geniş bir kapsama alanına sahiptir. Derslerin 37 farklı okulda verilmesi dersin eyalet genelinde oldukça erişilebilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Eyalet Öğretmenleri Tarafından İlkokullarda Yürütülen Türkçe Derslerine Yönelik İstatistikler

Bölge	Görevli Öğretmen	Ders Verilen Okul	Katılan Öğrenci
Bremen	3	5	340
Bremerhaven	Ders mevcut değil	Ders mevcut değil	Ders mevcut değil
Eyalet Geneli Toplam	3	5	340

Bremen eyaletine bağlı öğretmenler tarafından ilkokullarda verilen Türkçe dersleri incelendiğinde derslerin sınırlı bir erişime sahip olduğu belirlenmiştir. Konsolosluk derslerinin 37 okula yayıldığı 2013 yılında, eyalet derslerinin yalnızca 5 okulla sınırlı kalması bu uygulamanın genele yayılmış bir hak olmaktan ziyade “pilot” bir uygulama ile sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca eyaletin bir diğer şehri olan Bremerhaven’de eyalet tarafından sunulan köken dili Türkçe dersi olmaması da önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Verilerde öne çıkan bir diğer husus ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Yalnızca 3 öğretmenin 340 öğrenciye ulaşması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının oldukça yüksek olduğunu, dolayısıyla eyalet öğretmenlerinin derse olan talebi karşılamakta zorlandığına işaret etmektedir.

Tablo 6. Eyalet Öğretmenleri Tarafından Ortaöğretim I. Kademedede (Sekundarstufe I) Yürütülen Türkçe Derslerine Yönelik İstatistikler

Bölge	Görevli Öğretmen	Ders Verilen Okul	Katılan Öğrenci
Bremen	11 Öğretmen 5 Stajyer Öğretmen	8	290
Bremerhaven	Ders mevcut değil	Ders mevcut değil	Ders mevcut değil
Eyalet Geneli Toplam	16	8	290

Bremen eyaletinde Türkçe dersleri 6. sınıftan itibaren “ikinci yabancı dil” statüsünde sunulmaktadır. Tablo 6’da yer alan istatistikler incelendiğinde ortaöğretim I. kademedede ikinci yabancı dil olarak Türkçe dersinin Bremen’de 8 okulda sunulduğu, Bremerhaven’de ise bu dersin hiçbir okulda açılmadığı görülmektedir. Bu durum Bremerhaven’de yaşayan Türk kökenli öğrencilerin kendi köken dillerini Fransızca veya İspanyolca gibi dillerin yerine akademik bir ders olarak seçme imkânı bulunmadığını göstermektedir. Raporda 2009 yılında ikinci yabancı dil olarak Türkçe dersinin bu kademedede yalnızca üç okulda sunulduğu,

2013/2014 eğitim yılı itibarıyla dersin aktif olarak verildiği okul sayısının altıya yükseldiği belirtilmiştir (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2013). Bremen şehrinde görev yapan 11 öğretmenin yanı sıra 5 stajyer öğretmenin de sistemde bulunması, derse olan öğretmen ihtiyacının karşılanması yönünde bir planlama olduğunu göstermesi açısından önemlidir. İlkokullarda konsolosluk ve eyalet tarafından sunulan Türkçe derslerine toplam 1120 öğrencinin katıldığı görülürken ortaöğretim I. kademedede bu sayının 290'a düşmüş olması ise kademeler arası geçişte ciddi bir öğrenci kaybı yaşandığına işaret etmektedir. Bu düşüşte dersin yalnızca belli okullarda sunulması ve her öğrencinin bu okullara gitmemesi etkili olabilir.

Tablo 7. Eyalet Öğretmenleri Tarafından Ortaöğretim II. Kademedede (Gymnasiale Oberstufe) Yürütülen Türkçe Derslerine Yönelik İstatistikler

Bölge	Görevli Öğretmen	Ders Verilen Okul	Katılan Öğrenci
Bremen	6	4	259
Bremerhaven	Bremen verisine dahil	1	Bremen verisine dahil
Eyalet Geneli Toplam	6	5	259

Tablo 7 incelendiğinde Bremen eyaletinde Gymnasiale Oberstufe kademesinde sunulan yabancı dil olarak Türkçe derslerine katılan öğrenci sayısının bir önceki kademeye göre bir miktar azaldığı görülmektedir. Ancak raporda en dikkat çekici kısımlardan biri Bremen şehrinin Türkçe dersini Gymnasiale Oberstufe kademesinde Berlin, Hamburg ve Kuzey Ren-Vestfalya eyaletlerinden sonra ileri düzey ders (Leistungskurs) olarak sunan dördüncü eyalet olmasıdır. Bremen şehrinde dört okulda, Bremerhaven şehrindeki bir okulda Türkçe devam edilen 2. yabancı dil dersi olarak sunulmaktadır. Dersler bir öğretim programına göre yürütülmektedir ve derslere toplam 259 öğrenci katılmaktadır. Bunun yanı sıra raporda Bremen'deki bir mesleki lisede Türkçenin seçmeli ders olarak sunulduğu ifade edilmiştir. Bu derslere toplam 41 öğrenci katılmıştır. Gymnasiale Oberstufe kademesindeki yabancı dil olarak Türkçe dersleri daha önceki kademedede 4 yıllık eğitim sürecini başarıyla tamamlamış ya da Türkçe dilinde yapılacak standart bir yazılı ve sözlü sınavdan en az B1-B2 dil seviyesinde başarılı olan öğrencilere açıktır (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2013).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Bremen eyaletinde Türkçe derslerinin Almanya genelindeki uygulamalara kıyasla daha kurumsal, kademeler arası süreklilik gösteren ve akademik statüsü belirgin bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın ilk sorusu, Bremen'de Türkçe derslerinin ilkokuldan liseye kadar uzanan eğitim kademelerinde nasıl bir kurumsal yapıya ve statüye sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgular, Bremen eyaletinde Türkçe derslerinin tek tip bir modelden ziyade kademelere göre farklılaşan, çok katmanlı bir yapı içinde sunulduğunu göstermektedir. Dersler ilkokul düzeyinde konsolosluk ve eyalet sorumluluğunda iki farklı uygulamada bir arada yürütülürken ortaöğretim I. ve II. kademelerde tamamen eyalet eğitim sistemiyle bütünleşmiş, not verilen ve akademik bağlayıcılığı olan bir yabancı dil statüsüne kavuşmuştur. Bu durum Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya, Hessen ve Hamburg eyaletlerindeki uygulamalarla büyük

ölçüde paralellik gösterirken (Uluçam-Wegmann, 2021) Baden-Württemberg, Bavyera, Saksonya-Anhalt ve Thüringen eyaletleriyle ise örtüşmemektedir (Mediendienst Integration, 2022). Baden-Württemberg ve Bavyera Türkçe derslerini konsolosluklar aracılığıyla yürütürken Saksonya-Anhalt ve Thüringen eyaletlerinde ise ne konsolosluk ne de eyalet tarafından herhangi bir Türkçe dersi sunulmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak Bremen'deki uygulamaların Almanya'daki çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün desteklenmesi politikalarına daha yakın bir konumda yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda Bremen'de konsolosluk ve eyalet tarafından yürütülen derslerdeki temel amaç ve felsefe, içerik ve ölçme değerlendirme yaklaşımları ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre eyalet dersleri, Türkçeyi çok dillilik bağlamında akademik bir öğrenme alanı olarak ele alırken konsolosluk dersleri ağırlıklı olarak ana dilin ve kültürel aidiyetin korunmasına odaklanmaktadır. Bu farklılık derslerin içerik ve temalarına da yansımakta; eyalet programlarında işlevsel ve akademik dil becerileri ön plana çıkarken konsolosluk derslerinde dil becerilerinin yanında millî benlik ve kültürel aktarım gibi içeriklerin ağırlık kazandığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme açısından bakıldığında ise eyalet derslerinin bir öğretim programıyla sınırları çizilmiş, notlandırılan ve diploma sürecine etki eden bir yapıya sahip olduğu; konsolosluk derslerinin ise not verilmeyen, destekleyici bir ders niteliğinde olduğu belirlenmiştir. Eyalet derslerinden alınan notlar sınıf geçmeyi etkilerken konsolosluk derslerinde herhangi bir not verilmemesi dersin prestiji açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Literatürde konsolosluk tarafından sunulan Türkçe derslerinde not verilmemesinin dersin işlenişini zorlaştırdığı, derse karşı motivasyonu düşürdüğü ve öğrenci devamsızlığına neden olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Yıldız, 2012; Ekmekçi, 2012, Schroeder & Küppers, 2016).

Araştırmadaki son soruda Bremen'deki Türkçe derslerinin okul türlerine göre dağılımı ve öğrenci katılımı 2013 yılında Bremen Çocuk ve Eğitim Senatörlüğü tarafından yayımlanan yazılı rapordaki istatistiklere göre incelenmiştir. Schroeder (2003), Almanya'daki Türkçe derslerinin "eyalet" ve "konsolosluk" arasında bölünmüş bir yapı sergilediğini ifade etmektedir. Bremen'e yönelik veriler Schroeder'in yirmi üç yıl önce dikkat çektiği bu ikili yapının hâlâ devam ettiğini ve konsolosluk derslerinin nicel olarak baskınlığını koruduğunu doğrulamaktadır. Elde edilen bulgulara göre ilkokul düzeyine bakıldığında Türkçe derslerinin büyük ölçüde Türkiye Cumhuriyeti Hannover Başkonsolosluluğuna bağlı olarak görev yapan öğretmenler tarafından yürütüldüğü belirlenmiştir. Konsolosluk öğretmenleri aracılığıyla 37 okulda 780 öğrenciye ulaşılması derslerin eyalet genelinde görece yaygın ve erişilebilir olduğunu göstermektedir. Buna karşın ilkokullarda Bremen eyaletine bağlı öğretmenler tarafından sunulan Türkçe derslerinin yalnızca 5 okulda ve 340 öğrenciyle sınırlı kalması, eyalet sorumluluğundaki derslerin pilot bir uygulama niteliği taşıdığına işaret etmektedir. Özellikle Bremerhaven'de eyalet tarafından hiçbir ilkokulda Türkçe dersi sunulmaması, aynı eyalet içinde bölgesel fırsat eşitsizliğini açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim 2016 yılında Lengyel ve Neumann tarafından Hamburg'da yapılan HUBE isimli çalışmada ebeveynler çocuklarının köken dili derslerine katılmamasının başlıca gerekçelerinden biri olarak bu derslerin çocuklarının devam ettiği okulda sunulmamasını göstermiştir (Lengyel & Neumann, 2016). Derslerin eyalette farklı bölgelerdeki okullarda sunulması, öğrencilerin bu derslere

katılımını arttırabilir. Ancak bu noktada öğretmen eksikliği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Eyalet öğretmenleri açısından öğretmen başına düşen öğrenci sayısının oldukça yüksek olması, derslere yönelik talebin mevcut insan kaynağıyla karşılanamadığını göstermektedir. Bu durum, derslerin yaygınlaştırılmasının önündeki temel engellerden birinin Türkçe dersine yönelik öğretmen istihdamı ve planlaması olduğunu düşündürmektedir.

Bremen eyaletindeki Türkçe derslerinde kademeler arası geçişte ortaya çıkan tablo da oldukça dikkat çekicidir. İlkokul düzeyinde konsolosluk ve eyalet derslerine toplam 1120 öğrencinin katıldığı görülürken ortaöğretim I. kademedeki ikinci yabancı dil olarak Türkçeyi seçen öğrenci sayısının 290'a düşmesi, ders açısından ciddi bir öğrenci kaybına işaret etmektedir. Bu düşüş öğrencilerin Türkçeye olan ilgisinin azalmasından çok dersin yalnızca sınırlı sayıda okulda sunulmasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim Bremerhaven'de bu kademedeki Türkçe dersinin hiç açılmaması, bu şehirde yaşayan Türk kökenli öğrencilerin Türkçeyi akademik bir yabancı dil olarak seçme hakkından fiilen mahrum kaldığını göstermektedir.

Ortaöğretim II. kademedeki (Gymnasiale Oberstufe) öğrenci sayısındaki azalma devam etmekle birlikte, Bremen eyaletinin Türkçeyi ileri düzey ders (Leistungskurs) olarak sunan sayılı eyaletlerden biri olması önemli ve olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak bu olumlu durum, dersin yalnızca belirli okullarla sınırlı kalması ve katılımın önceki kademelerdeki öğrenci havuzuna kıyasla daralması nedeniyle yapısal bir başarıya dönüşmemektedir.

Sonuç olarak Bremen eyaletinde sunulan Türkçe derslerinde niceliksel olarak belirgin dengesizlikler, kademeler arası farklılıklar ve bölgesel eşitsizlikler öne çıkmaktadır. Öğrenci sayılarındaki farklılıklar, özellikle eyalet öğretmenlerinin sayılarının yetersizliği ve Bremerhaven şehrinde bazı kademelerde derslerin hiç sunulmaması, Türkçenin Bremen eğitim sistemi içindeki konumunun büyük ölçüde kurumsal tercihlere ve yerel imkânlarla bağlı olduğunu göstermektedir. Özellikle kademeler arası geçişi destekleyen, Türkçe derslerine yönelik öğretmen yetiştirme ve istihdamını güçlendiren ve özellikle eyalet genelinde derslere eşit erişimi hedefleyen bir yaklaşım geliştirilmedikçe, Türkçenin Bremen eğitim sisteminde mevcut potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirme zor görünmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar kapsamında,

1. Türkçe derslerinin Bremen eyaletinin tüm bölgelerinde ve okul türlerinde eşit biçimde sunulması, özellikle Bremerhaven şehrindeki mevcut eksikliklerin giderilmesi,
2. Bremen'de eyalete bağlı olarak görev yapan Türkçe öğretmeni sayısının artırılması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmaya yönelik planlı istihdam politikalarının geliştirilmesi,
3. Konsolosluk ve eyalet sorumluluğunda yürütülen Türkçe dersleri arasında amaç, içerik, ölçme-değerlendirme ve dersin statüsü açısından kurumsal eşgüdümün güçlendirilmesi,
4. Velilere ve öğrencilere Türkçe ana dili derslerinin akademik ve bilişsel kazanımlarına ilişkin düzenli ve sistematik bilgilendirmeler yapılması şeklinde öneriler sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Bremische Burgerschaft. (2005). *Bremisches Schulgesetz (BremSchulG)*. Erişim adresi: https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-schulgesetz-bremschulg-in-der-fassung-der-bekanntmachung-vom-28-juni-2005-270394?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d#jlr-SchulGBRV4P18
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Erişim adresi: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>
- Cummins, J. (1991a). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 70, 89.
- Cummins, J. (1991b). Introduction. *Canadian Modern Language Review*, 47(4), 601–605.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. (2013). *Bericht über den Unterricht im Fach Türkisch im Land Bremen (Vorlage Nr. L 85/18)*. Bremen: Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. (2015). *Bildungsplan für die Grundschule: Herkunftssprachen*. Bremen: Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Primar_Herkunftssprachen_2015.pdf
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. (2015). *Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe: Fortgeführte moderne Fremdsprachen*. Bremen: Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. https://bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/e_03-2015_a.pdf
- Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit. (2012). *Bildungsplan für die Oberschule: Türkisch*. Bremen: Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit. Erişim adresi: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/OSch_Tuerkisch_2012.pdf
- Ekmeki, V. (2012). Belika'da Türkçe dersinin problemleri hakkında gretmen grşleri. *Gazi niversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik ğrenci Dergisi*, 2(3), 1–13.
- Lengyel, D., & Neumann, U. (2016). *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE) – Projektbericht*. Hamburg: Universität Hamburg. Erişim adresi: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/vergleichende/diver/ueber-uns/aktuelles-neu/hube/08122016-bericht-hube-ev.pdf>
- Mediendienst Integration. (2022). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Berlin: Mediendienst Integration. Erişim adresi: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf

- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–256.
<https://doi.org/10.33400/kujer.843306>
- Schroeder, C. (2003). Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14(1), 23–39.
- Schroeder, C., & Küppers, A. (2016). Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In A. Küppers, B. Pusch, & P. Uyan Semerci (Eds.), *Bildung in transnationalen Räumen: Education in transnational spaces* (pp. 191–212). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Landesamt Bremen. (2021). *60 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei*. Erişim adresi: <https://www.statistik.bremen.de/themen/bevoelkerung/60-jahre-anwerbeabkommen-mit-der-tuerkei-47078>
- T.C. Hannover Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği. (2023). *Bremen Türkçe Dersi Bilgilendirme*. Erişim adresi: https://hannover.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_02/24152642_Bremen_Turkce_Dersi_Bilgilendirme.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_08/15125444_23155151_turkcevet_urkkulturudersi2024ogretimprogramicopy.pdf
- Uluçam-Wegmann, A. I. (2021). Federal Almanya'da Türkçe derslerinin geçmişi, yapısı, alan dersleriyle etkileşimi ve öğrenci profili. In H. Ülper (Ed.), *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları içinde* (pp. 1–18). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Erişim adresi: https://berlinem.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/07183641_C_YILDIZ_Yurt_DYYYndaki_TYrk_YocuklarYna_TYrkYe_YYretimi.pdf
- Yıldız, C., Arslan, K., & Thomas, R. (2021). *İki Dillik ve Dil Edinimi (Almanya'da Türkçe-Almanca İki Dilli Büyüyen Çocuklar Üzerine Bir İnceleme)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TURKISH LESSONS IN THE STATE OF BREMEN

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Germany's long history of labor migration has resulted in a linguistically and culturally diverse society. Since the labor recruitment agreement between Germany and Türkiye in 1961, people of Turkish origin have constituted one of the largest migrant communities in the country. In the federal state of Bremen, Turkish has gained particular relevance due to demographic concentration and intergenerational language transmission. Initially, Turkish language instruction was conceptualized as a temporary measure to support return migration. Over time, however, Turkish has increasingly been recognized as a resource for bilingual development, educational success, and social participation.

Due to Germany's federal education system, heritage language policies vary considerably across states. In this context, Bremen represents a distinctive and advanced case, as Turkish is offered across multiple educational levels under different institutional frameworks. Turkish is provided both as a consular-based heritage language course and as a state-integrated academic foreign language, including recognition within the Abitur system. This study aims to examine the institutional structure, legal status, instructional aims, content, assessment practices, and participation patterns of Turkish language education in Bremen from primary education to upper secondary education.

METHOD

This study employs a qualitative research design based on document analysis. Data were collected from official curricula, parliamentary reports, statistical documents, and policy texts published by the Bremen Senator for Children and Education, the Bremen State Parliament, the Education Attaché of the Turkish Consulate General in Hannover, and relevant civil society organizations. The documents were analyzed using descriptive analysis, guided by predefined categories: institutional framework, instructional objectives, curricular content, assessment practices, and student participation.

FINDINGS

The findings indicate that Turkish language education in Bremen is characterized by a multi-layered structure that differs substantially across educational levels and providers.

Consular-based Turkish Language and Turkish Culture Courses (Primary Level):

At the primary level, Turkish is offered extensively through courses organized by the Turkish Consulate. Institutionally, these courses operate outside the formal Bremen school system. Their legal status is extracurricular and voluntary. The primary instructional aim is language maintenance and the transmission of Turkish cultural and national values. The curriculum emphasizes basic literacy, oral communication, cultural traditions, and national holidays. Assessment is non-graded; students receive participation certificates rather than report card grades. Participation rates are relatively high, with Turkish courses offered in a

large number of schools and reaching a broad student population. These courses demonstrate strong accessibility but limited academic integration.

State-provided Heritage Language Courses (Primary Level):

In parallel, Bremen offers state-supported Turkish heritage language courses at the primary level. These courses are institutionally integrated into the school system and taught by state-employed teachers. Their legal status is elective but formally recognized. The instructional philosophy focuses on supporting multilingual development, strengthening oral communication skills, and fostering intercultural awareness rather than explicit national identity formation. Curricular content includes everyday communication, basic literacy development, and comparative linguistic awareness. Assessment practices remain largely formative, and grades are typically not decisive for academic progression. Participation numbers are significantly lower than in consular courses, reflecting limited school availability and teacher capacity.

Turkish as a Foreign Language (Lower Secondary Education – Sekundarstufe I):

From grade 6 onward, Turkish undergoes a fundamental status change and is offered exclusively within the state education system as a second foreign language. Institutionally, Turkish is fully integrated into the curriculum and holds equal legal status with languages such as French or Spanish. The instructional aim shifts toward academic language proficiency, literacy development, and functional bilingualism. Curricular content aligns with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and emphasizes reading, writing, structured oral communication, and intercultural reflection. Assessment is summative and graded, with results documented on report cards. Despite this academic recognition, participation numbers drop markedly compared to the primary level. Limited school provision and regional disparities, particularly the absence of Turkish courses in Bremerhaven, contribute to this decline.

Turkish as a Continued Foreign Language (Upper Secondary Education – Gymnasiale Oberstufe):

At the upper secondary level, Turkish is offered as a continued modern foreign language and is fully equivalent to other foreign languages within the Abitur framework. Institutionally, these courses are embedded within the academic track and contribute directly to graduation outcomes. The instructional philosophy emphasizes advanced language use, critical thinking, and engagement with social, cultural, and political topics. Curricular content includes argumentative writing, literary and non-literary texts, and abstract discussion. Assessment is standardized, graded, and aligned with CEFR level B2. Participation remains limited but relatively stable compared to Sekundarstufe I, reflecting both high academic demands and restricted course availability.

Across all levels, the findings reveal three structural challenges: a sharp decline in student participation during transitions between educational stages, significant regional inequalities in course availability, and persistent teacher shortages that limit continuity and access.

DISCUSSION

The Bremen model illustrates a significant transformation of Turkish language education from heritage language maintenance toward academically recognized foreign language instruction. While state-integrated courses demonstrate strong institutional legitimacy through grading, curricular alignment, and Abitur relevance, access remains uneven across regions and educational stages. The coexistence of consular and state-based models offers flexibility but also creates fragmented learning pathways.

The decline in participation across educational transitions suggests structural rather than motivational barriers, including limited school offerings and teacher shortages. Overall, Bremen provides an important example of how migrant languages can be institutionalized within formal education systems, while also highlighting the need for stronger continuity, equitable access, and coordinated policy frameworks to fully realize the educational potential of Turkish language instruction.

The Effect of the COVID-19 Pandemic on International Students in North Cyprus

*Toochi Priscilia Farinola*¹

Abstract: The COVID-19 pandemic caused unprecedented disruption across global higher education systems, with international students experiencing disproportionate academic, social, and financial challenges. In North Cyprus, the abrupt suspension of face-to-face instruction, international travel restrictions, and economic instability significantly affected international students' academic engagement and well-being. This study explores the lived experiences of international students in North Cyprus during the COVID-19 pandemic, focusing on perceptions of the crisis, disruption of travel and summer holiday plans, experiences with emergency online learning, and financial challenges related to tuition fees. Using a qualitative phenomenological approach, semi-structured interviews were conducted with seven international students enrolled at three universities in North Cyprus. Data were transcribed verbatim and analyzed using iterative thematic analysis involving coding, theme development, and member checking to enhance credibility and methodological transparency. The findings reveal substantial emotional distress, constrained mobility, dissatisfaction with emergency online learning, and unequal financial vulnerability between scholarship-funded and self-funded students. The study highlights the importance of flexible institutional policies, strengthened online teaching practices, and targeted financial and psychosocial support to enhance international student resilience during global crises.

Keywords: COVID-19 pandemic; international students; emergency remote teaching; higher education; North Cyprus; student mobility

Geliş Tarihi: 20.12.2025 – **Kabul Tarihi:** 16.02.2026 – **Yayın Tarihi:** 31.03.2026

DOI:

¹ **Toochi Priscilia Farinola**, Girne American University, Department of Computer and Instructional Technologies Education, ORCID: 0000-0002-4054-8084. Email: toochifarinola@gau.edu.tr

INTRODUCTION

The coronavirus disease (COVID-19), first reported in Wuhan, China in late 2019, rapidly escalated into a global pandemic, prompting the World Health Organization (WHO) to declare a public health emergency of international concern in March 2020 (WHO, 2020). Governments worldwide introduced strict containment measures, including lockdowns, border closures, and physical distancing, which profoundly disrupted social, economic, and educational systems.

Higher education institutions were among the most affected sectors. Universities across the globe suspended face-to-face instruction and transitioned rapidly to online learning. While this shift enabled academic continuity, it also exposed significant inequalities in access to technology, institutional preparedness, and digital competence (Hodges et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020). The rapid and unplanned nature of this transition is widely described as emergency remote teaching, distinguishing it from intentionally designed online education (Hodges et al., 2020).

In North Cyprus, universities were closed in March 2020 following government directives, and instruction moved to online platforms such as Moodle, Zoom, and Microsoft Teams. This transition posed particular challenges for international students, who constitute a substantial proportion of the student population in the region. North Cyprus hosts a large and diverse international student community, primarily from Africa, the Middle East, and Asia, many of whom rely on cross-border mobility and family-based financial support (University World News, 2020).

Travel restrictions prevented many international students from returning home or re-entering North Cyprus, resulting in prolonged family separation, financial uncertainty, and psychological stress. Disruptions to financial transfer systems and the loss of part-time employment further exacerbated these challenges. Recent research confirms that international students experienced heightened vulnerability during and beyond the pandemic due to their marginal legal, social, and economic positioning in host countries (Mok et al., 2021; Wang, 2023; Mihut et al., 2025).

Although a growing body of literature has examined the impact of COVID-19 on international students globally, relatively few qualitative studies have explored students' lived experiences within smaller and politically distinct higher education contexts such as North Cyprus. In particular, there remains limited qualitative insight into how international students experienced the intersection of emergency online learning, mobility disruption, and financial strain during the pandemic. Addressing this gap, the present study investigates the impact of COVID-19 on international students in North Cyprus by examining their perceptions of the pandemic, experiences with online learning, disruption of travel plans, and financial challenges.

LITERATURE REVIEW

COVID-19 and Higher Education

The COVID-19 pandemic resulted in the largest disruption of education systems in modern history, affecting more than 1.6 billion learners worldwide (UNESCO, 2020). Universities responded by rapidly shifting to online learning modalities, often without sufficient time for pedagogical planning or infrastructure development. As a result, this transition exposed institutional weaknesses related to digital infrastructure, instructional design, and faculty readiness (Adedoyin & Soykan, 2020; Bozkurt et al., 2020).

Hodges et al. (2020) argue that emergency remote teaching differs fundamentally from planned online education, as it is implemented under crisis conditions with the primary goal of instructional continuity rather than quality optimization. Empirical studies during the pandemic report that students experienced increased stress, reduced motivation, and cognitive overload as a result of this abrupt transition (Cao et al., 2020; Aristovnik et al., 2020). More recent research suggests that many of these challenges persisted beyond the initial crisis period, particularly among vulnerable student populations (Wang, 2023).

Online Learning Experiences and Challenges

While online learning can offer flexibility and expanded access, its effectiveness depends heavily on instructional quality, technological infrastructure, and students' digital literacy (Joosten & Cusatis, 2020). During the COVID-19 pandemic, students frequently reported dissatisfaction with online learning due to limited interaction with instructors, unstable internet connectivity, and increased academic workload (Adnan & Anwar, 2020).

Studies also highlight the emotional and psychological challenges associated with prolonged online learning, including isolation, anxiety, and reduced engagement. These issues were particularly pronounced in courses requiring practical application or problem-solving skills (Trust, 2020; Wang, 2023). Recent post-pandemic analyses further indicate that students' perceptions of online learning are shaped not only by technology but also by institutional support, communication, and pedagogical responsiveness (Almadadha et al., 2025).

International Students and the COVID-19 Pandemic

International students were disproportionately affected by the COVID-19 pandemic due to travel restrictions, visa uncertainties, financial dependency, and limited access to social support systems (Mok et al., 2021). Numerous studies report heightened psychological distress, anxiety, and uncertainty among international students regarding their academic progression and future mobility (Zhai & Du, 2020; Cao et al., 2020).

Financial vulnerability emerged as a central concern, particularly for self-funded international students whose family incomes were disrupted by lockdowns and economic downturns. Demuyakor (2020) found that many international students struggled to balance academic demands with financial insecurity and emotional stress during the pandemic. More recent integrative reviews confirm that financial strain, mobility disruption, and mental well-

being remain interconnected challenges for international students in post-pandemic higher education contexts (Zhou et al., 2025; Mihut et al., 2025).

While existing studies provide valuable insights into the experiences of international students during COVID-19, much of the literature relies on large-scale quantitative surveys and focuses on major host countries. There remains a need for qualitative, context-specific research that captures international students' lived experiences within smaller and under-researched higher education systems. Responding to this need, the present study adopts a qualitative approach to explore the experiences of international students in North Cyprus during the COVID-19 pandemic.

METHODOLOGY

This study adopted a qualitative phenomenological approach to explore international students' lived experiences during the COVID-19 pandemic in North Cyprus. A phenomenological design was considered appropriate because it allows for in-depth exploration of participants' subjective perceptions, meanings, and interpretations of a shared phenomenon within a specific context.

Participants

Seven international students participated in the study. Two participants were enrolled at Eastern Mediterranean University (Famagusta), two at Cyprus International University (Nicosia), and three at Girne American University (Girne). Participants were selected using purposive sampling, as they met specific criteria relevant to the study: all were international students residing in North Cyprus during the COVID-19 pandemic and had planned to travel during the summer holiday period. The sample size was deemed sufficient for phenomenological inquiry, as the aim was to gain depth of understanding rather than statistical generalization.

Data Collection

Data were collected through semi-structured interviews conducted between November 30 and December 11, 2020. Interviews were carried out via Zoom, telephone, and face-to-face meetings, in accordance with prevailing health and safety regulations. Each interview lasted approximately ten minutes and focused on participants' perceptions of the COVID-19 pandemic, disruption of travel plans, experiences with online learning, and financial implications related to tuition fees. All interviews were audio-recorded with participants' informed consent.

Data Analysis

All interviews were transcribed verbatim prior to analysis. The data were analyzed using thematic analysis, following an iterative and inductive process. First, the transcripts were read multiple times to achieve familiarity with the data. Initial open coding was then conducted by identifying meaningful units of text related to participants' experiences, perceptions, and challenges during the pandemic.

Subsequently, related codes were grouped into broader categories, which were refined into key themes through constant comparison across participants' accounts. Although the interview questions provided an initial organizational guide, themes were developed from the data rather than predetermined, ensuring that the analysis reflected shared patterns of meaning.

During the analytic process, attention was given to comparative differences among participants, particularly between scholarship-funded and self-funded students, as variations in financial stress and online learning experiences emerged. To enhance trustworthiness, member checking was employed by verifying summarized interpretations with participants, and reflexive notes were maintained throughout the analysis to ensure consistency and minimize researcher bias.

RESULTS AND DISCUSSION

The findings are presented thematically to reflect shared patterns in international students' lived experiences during the COVID-19 pandemic in North Cyprus. Verbatim quotations are used to illustrate key themes and enhance analytical transparency. The discussion integrates relevant literature to situate the findings within broader research on international students, emergency remote teaching, and crisis-related disruptions in higher education.

Perceptions of the COVID-19 Pandemic and Future Uncertainty

Participants consistently described the COVID-19 pandemic as an unprecedented and deeply distressing experience. Many portrayed the situation using emotionally charged language, emphasizing fear, disruption, and uncertainty. The pandemic was commonly perceived not only as a health crisis but also as a socio-economic and psychological emergency that abruptly altered all aspects of daily life.

One participant described the experience as overwhelming, noting that "everything stopped at once-school, travel, work-nothing was normal anymore" (P3). Another participant emphasized the emotional burden created by uncertainty, stating that "the situation was terrible because no one knew what would happen next" (P6). These narratives reflect a shared sense of loss of control and prolonged instability.

Participants also expressed mixed expectations about life after the pandemic. While some believed that scientific developments such as vaccines would eventually allow a return to normalcy, others anticipated a permanent transformation of social and academic life, marked by increased caution, reduced physical interaction, and continued reliance on digital technologies. This divergence highlights the lasting psychological impact of prolonged crisis conditions on international students.

These findings align with previous research documenting heightened anxiety, fear, and uncertainty among university students during the COVID-19 pandemic (Cao et al., 2020; Zhai & Du, 2020). For international students, such emotional distress was intensified by separation from family, restricted mobility, and limited access to familiar support systems.

Disruption of Summer Holiday Plans and International Mobility

International mobility emerged as a central theme across participants' accounts. Prior to the pandemic, all participants reported plans to travel during the summer holiday period, primarily to visit family members in their home countries. Travel was described as essential for emotional well-being, social reconnection, and recovery after the academic year.

However, pandemic-related restrictions rendered these plans unattainable. Border closures, lockdown measures, movement restrictions, and fear of infection resulted in the complete cancellation of summer travel for all participants (see Table 1). As one participant explained, *"I was supposed to go home and see my family, but everything was cancelled because the borders were closed"* (P5). Another participant highlighted fear as a key factor, stating that *"even though I wanted to travel, I was afraid of getting infected, so I stayed back"* (P2).

Table 1. Achievement of Summer Holiday Plans During COVID-19

Participant	Achieved Plan	Reason
1	No	Travel restrictions
2	No	Fear of infection
3	No	Lockdown measures
4	No	Movement restrictions
5	No	Border Closures
6	No	Pandemic uncertainty
7	No	Suspension of all plans

The inability to travel contributed to prolonged isolation and emotional strain, particularly for students who had not seen their families for extended periods. These findings support existing studies showing that travel restrictions disproportionately affected international students' mental health and sense of belonging during the pandemic (Mok et al., 2021). The results underscore the central role of mobility in international students' academic and emotional lives and the profound consequences of its disruption.

Experiences with Emergency Online Learning

Participants generally expressed dissatisfaction with the sudden transition to online learning. Although they acknowledged that online instruction was necessary to ensure academic continuity, many perceived it as less engaging and less effective than face-to-face education. Common challenges included unstable internet connectivity, reduced interaction with lecturers, increased workload, lack of motivation, and difficulty maintaining concentration.

One participant described online classes as passive and disengaging, stating that *"online classes felt more like watching videos than being in a real class"* (P1). Another participant emphasized technical and interactional barriers, noting that *"it was difficult to concentrate because of poor internet and lack of interaction"* (P4).

Importantly, differences emerged in how students interpreted these challenges. While all participants reported academic difficulties, some linked dissatisfaction with online learning

to broader concerns about fairness, academic value, and institutional preparedness. These findings reflect broader critiques of emergency remote teaching, which differs substantially from carefully designed online education in terms of pedagogy and student support (Hodges et al., 2020; Adnan & Anwar, 2020).

Overall, the findings suggest that while online learning enabled academic continuity, its rapid and unplanned implementation limited its effectiveness and negatively affected international students' learning experiences and motivation.

Financial Implications and Differential Vulnerability

Financial hardship emerged as a significant concern among participants, particularly due to the indirect effects of the pandemic on family income and economic stability in students' home countries. Lockdowns disrupted family businesses, employment opportunities, and financial transfer mechanisms, making tuition payment increasingly difficult for some students.

One participant explained that *"my family income was affected by the lockdown, and paying tuition became very stressful"* (P6), while another noted that *"financially it was hard because everything stopped at home during the pandemic"* (P7). Such financial strain intensified stress and uncertainty and, in some cases, threatened students' ability to continue their studies.

Although financial difficulties were not experienced uniformly, the findings highlight unequal vulnerability among international students. Students with more stable funding arrangements experienced comparatively less financial pressure, while others faced heightened anxiety related to tuition payments and institutional penalties. These results are consistent with previous studies identifying financial insecurity as a major challenge for international students during COVID-19 (Demuyakor, 2020; Aristovnik et al., 2020).

The findings underscore the importance of flexible and inclusive financial policies that account for students' diverse economic circumstances during global crises.

Institutional Support and Coping Strategies

Participants emphasized the need for stronger institutional and governmental support during the pandemic. Key recommendations included tuition fee reductions, flexible payment plans, removal of late payment penalties, and improved access to financial aid and welfare services. Participants viewed such measures as essential for reducing stress and enabling academic persistence under crisis conditions.

In terms of coping strategies, participants encouraged fellow students to remain resilient, comply with public health guidelines, engage in self-development activities, seek alternative sources of income where possible, and maintain academic focus despite ongoing uncertainty. These coping responses reflect adaptive strategies developed in response to prolonged disruption and limited external support.

These findings reinforce existing calls for targeted and inclusive crisis-response policies in higher education, particularly for international students who face compounded academic, financial, and emotional challenges (Chen et al., 2020).

SUMMARY, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

Summary of Key Findings

This study showed that the COVID-19 pandemic significantly affected international students in North Cyprus across academic, mobility, financial, and psychosocial domains. Participants experienced cancelled travel plans and prolonged separation from family, leading to emotional strain and disrupted social networks. These outcomes mirror broader evidence that pandemic restrictions severely disrupted international student mobility patterns and academic trajectories worldwide (Mihut et al., 2025; Zayim-Kurtay et al., 2025).

Emergency online learning ensured continuity of academic activities but was widely perceived as less engaging and effective than in-person instruction. Many international students globally reported similar challenges with online and hybrid learning environments — including motivation loss, interaction deficits, and technology barriers — particularly in the early phases of the pandemic (Wang, 2023; Liu & Li, 2023).

Financial concerns also emerged as significant, with students reporting income disruptions and heightened stress related to tuition obligations. This aligns with integrative reviews showing that financial vulnerability and psychosocial strain were key components of international students' pandemic experiences (Zhou et al., 2025; Almadadha et al., 2025). Together, these findings support the view that international students' lived experiences during COVID-19 were highly multifaceted, involving intertwined academic, economic, and emotional challenges.

IMPLICATIONS AND RECOMMENDATIONS

Institutional Policies and Academic Practice

First, universities should adopt flexible academic and financial policies during crises. This may include tuition deferments, refund options, emergency financial aid, and waiver of late fees. Research indicates that such measures can greatly reduce financial stress and promote academic persistence for vulnerable students.

Second, improving online teaching quality is crucial. Institutions need to invest in instructional design training, digital infrastructure, and platforms that better support student interaction and engagement. Empirical studies show that prepared and responsive online learning environments foster more positive educational outcomes than emergency implementations do.

Third, universities must strengthen holistic student support services, including mental health counseling, peer support networks, and academic advising tailored to international students' unique needs. Educational research underscores that psychosocial support is a protective factor against maladjustment in disrupted learning contexts.

Policy and Crisis Response

Policymakers should integrate international student needs into national and institutional crisis response frameworks, accounting for mobility, employment opportunities, visa stability, and health access. Given the role that mobility and regulatory uncertainty played in shaping pandemic impacts, strategic policy design is essential for maintaining the resilience of international education systems.

Limitations and Directions for Future Research

This study's qualitative design and relatively small sample limit the generalizability of its findings. While in-depth insights were gained, larger samples across diverse contexts could yield broader patterns and facilitate comparison across regions and institutional types.

Future research should adopt mixed-methods and longitudinal designs to investigate long-term academic, financial, and psychosocial effects of global crises on international students. Comparative studies across different host countries and funding models can illuminate how policy, economic structures, and support ecosystems shape international student resilience and vulnerability. These directions are particularly pressing as international student mobility continues to evolve post-pandemic, with ongoing shifts in visa regulations and enrolment patterns documented globally.

REFERENCES

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: Challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45–51. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Almadadha, L., Golizadeh, L., & Sheppard-Law, S. (2025). The COVID-19-related challenges and coping strategies among international students: An integrative review. *Journal of International Students*, 15(10), 85–114. <https://doi.org/10.32674/q045mk90>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <https://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.

- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Chen, J. H., Wang, T. Y., & Yang, X. (2020). International students' experiences during the COVID-19 pandemic. *Journal of International Students*, 10(2), 1–7.
<https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.2487>
- Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and online learning in higher institutions of education: A survey of Ghanaian international students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(3), e202017.
<https://doi.org/10.30935/ojcm/8309>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Joosten, T., & Cusatis, R. (2020). Online learning readiness: Scale development and validation. *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180–193.
<https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167>
- Liu, Y., & Li, Z. (2023). International research review and teaching improvement measures of college students' learning psychology under the background of COVID-19. *Sustainability*, 15(9), 7459.
<https://doi.org/10.3390/su15097459>
- Mihut, G., Cullinan, J., Flannery, D., et al. (2025). International student mobility, COVID-19, and the labour market: A scoping review. *Comparative Migration Studies*, 13, Article 11.
<https://doi.org/10.1186/s40878-025-00426-2>
- Mok, K. H., Xiong, W., Ke, G., & Cheung, J. O. W. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility. *Higher Education Research & Development*, 40(1), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1863813>
- Trust, T. (2020). The three biggest remote teaching concerns we need to solve now. *EdSurge*.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- University World News. (2020, April 18). *International students struggle under containment measures*.
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200416075610763>
- Wang, L. (2023). Starting university during the pandemic: First-year international students' complex transitions under online and hybrid-learning conditions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1111332.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1111332>

World Health Organization. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*.

<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19>

Zayim-Kurtay, M., Kaya-Kasikci, S., Kondakci, Y., Bulut-Sahin, B., Levatino, A., & Marinoni, G. (2025). Im/mobility in a disruptive time: The impact of COVID-19 on the size and directional flow of international student mobility. *Comparative Migration Studies*, 13, Article 15.

<https://doi.org/10.1186/s40878-025-00431-5>

Zhai, Y., & Du, X. (2020). Mental health care for international students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e22.

[https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30075-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30075-9)

Zhou, H., Kalembo, F., Nair, A., et al. (2025). Unravelling factors shaping international students' learning and mental wellbeing during the COVID-19 pandemic: An integrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(1), 37.

<https://doi.org/10.3390/ijerph22010037>

Lisans Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Düşünme Yeterliklerinin Gelişiminde Görsel Düşünme Stratejilerinin Rolü

Şeyda Tanoğlu^{1*} & Meliha Yılmaz²

Özet: Bu araştırma, görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde görsel düşünme stratejilerinin lisans öğrencileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, eksik veriler çıkarıldıktan sonra 37 geçerli lisans öğrencisi üzerinden bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu Resim İş Eğitimi alanındaki lisans öğrencileri ile diğer eğitim alanlarındaki lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada ön test-son test çift deney gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilere sekiz hafta boyunca her hafta farklı sanat eserleri üzerinden Abigail Housen ve Philip Yenawine tarafından geliştirilen görsel düşünme stratejilerinin (GDS) temel üç sorusuna dayalı tartışma ortamı yaratılarak uygulama yapılmıştır. Veri setinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle analizlerde non-parametrik yöntemler kullanılmıştır. GDS uygulaması alan içi ve alan dışı lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin ön test-son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir fakat alan içi ve alan dışı lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin ön test-son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında ortalama puanları arasında belirgin bir artış olduğu ama bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak GDS, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili bir araçtır. Ancak eleştirel düşünme üzerindeki kalıcı etki için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, GDS' nin farklı lisans programlarına entegre edilmesi ve öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görsel düşünme stratejileri, lisans öğrencileri, görsel okuryazarlık, eleştirel düşünme, sanat eğitimi

Geliş Tarihi: 23.11.2025 – **Kabul Tarihi:** 16.01.2026 – **Yayın Tarihi:** 31.03.2026

DOI:

The Role of Visual Thinking Strategies in the Development of Undergraduate Students' Visual Literacy and Critical Thinking Competencies

Abstract: This study aims to investigate the impact of Visual Thinking Strategies (VTS) on the development of visual literacy and critical thinking skills among undergraduate students. The research was conducted at a state university with a sample of 37 valid participants, following the exclusion of incomplete data. The study group

¹ Şeyda Tanoğlu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-4539-2330

* **Correspondence:** seyda.tanoglu@erzincan.edu.tr

² Meliha Yılmaz, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi. ORCID: 0000-0002-7732-2660.

consists of undergraduate students majoring in Art Education as well as students from other educational disciplines. An experimental design with a pretest-posttest dual experimental group was employed. Over an eight-week period, an intervention was implemented by facilitating discussion environments based on the three core questions of Visual Thinking Strategies, developed by Abigail Housen and Philip Yenawine, using different artworks each week. Due to the non-normal distribution of the dataset, non-parametric methods were utilized for data analysis. The results indicated a statistically significant difference in the pretest-posttest visual literacy scores of both art-major and non-major students in favor of the posttest. However, regarding critical thinking levels, although a noticeable increase in mean scores was observed for both groups, this improvement did not reach statistical significance. Consequently, VTS is an effective tool for enhancing students' visual literacy skills; nevertheless, more prolonged interventions may be required to achieve a sustained impact on critical thinking. Based on these findings, it is recommended that VTS be integrated into various undergraduate curricula and incorporated into teacher education programs.

Keywords: Visual thinking strategies, undergraduate students, visual literacy, critical thinking, art education

GİRİŞ

Lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerileri ile eleştirel düşünme yeterlikleri, akademik ve entelektüel gelişimin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Günümüzde bilgiye erişim biçimleri hızla değişmekte, bireyler görsel uyaranların yoğun etkisi altında çok katmanlı bir iletişim ağı içinde yer almaktadır. Erarslan ve Erarslan Taşpınar (2023)'a göre bireylerin görsel verileri doğru okuyabilme, yorumlayabilme, analiz edebilme ve bu yolla anlam inşa edebilme yeterlikleri, çağdaş toplumların en temel becerilerinden biri hâline gelmiştir. Görsel okuryazarlık, yalnızca sanat alanında değil bireyin tüm yaşamında etkili iletişim kurabilmesi için gerekli bir bilişsel yeterlik olarak kabul edilmekte; görsel bilgilerin kavranması, çözümlenmesi ve dönüştürülmesi sürecinde bireyin düşünsel gelişimini desteklemektedir (Akçay Balcı ve Karaman, 2022; Nezir ve Işık, 2025). Nitekim sanat eğitimi alanında geliştirilen bir görsel algı eğitimi yönteminin biçim, renk, doku ve hareket gibi alt boyutlarda öğrencilerin görsel algı gelişimine anlamlı katkı sağladığı; dolayısıyla görsel düşünme süreçlerinin yapılandırılmış öğretim uygulamalarıyla geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır (Ateş ve Yılmaz, 2024). Öğrencilerin görsel okuryazarlık yeterliklerini eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim ya da eğitim programlarının sınıflarda çok sınırlı düzeyde uygulandığı ifade edilmektedir (Kędra ve Zakeviciute, 2019). Özellikle üniversite öğrencilerinin görsel materyalleri yorumlamada beklendiği kadar yetkin olmadıkları belirtilmektedir (Brumberger, 2019; Matusiak, 2019). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık kapasitelerini geliştirmek için uygun yöntemlerin benimsenmesi önem taşımaktadır.

Görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntemler arasında, görsel düşünme stratejileri (GDS) farklı disiplinlerde en yaygın şekilde uygulanan yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Hu ve Hwang, 2024). GDS, temel görsel okuryazarlık yeterliklerini destekleyen ve eleştirel düşünme ile akıl yürütme becerilerinin gelişimine zemin hazırlayan, öğrenen merkezli bir problem kurma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır

(Rawlinson ve diğ., 2007; Hu ve Hwang, 2024). Bir başka tanımlamayla GDS, sanat eserleri aracılığıyla öğrencilerin gözlem yapma, anlamlandırma, akıl yürütme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir (Erarslan Taşpınar, 2017). Abigail Housen'in estetik gelişim kuramına dayalı olarak Philip Yenawine ile birlikte 1990'ların başında geliştirdiği bu yaklaşım; öğrencilerin eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi üst düzey becerilerini yapılandırılmış sanat tartışmaları yoluyla geliştirmeyi hedefleyip farklı okul disiplinlerinde derin öğrenmeyi desteklemek amacıyla uygulanmıştır (Yenawine ve Miller, 2014). Ayrıca GDS'nin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve etkileşimini artırdığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Choi ve diğ., 2022). Öğrencilerin görsel uyaranlara dayalı düşüncelerini ifade etmelerini teşvik eden bu yaklaşım, onların sorunlara farklı açılardan yaklaşmalarını ve karmaşık durumlar üzerine eleştirel bir bakış geliştirmelerini desteklemektedir. GDS, bu yönüyle hem eğitim programlarında (Anderson ve diğ., 2021) hem de yükseköğretim düzeyinde (Gismera Tierno ve diğ., 2021) başarılı şekilde uygulanmıştır.

GDS; “Bu resimde neler oluyor?”, “Bunu söylemene neden olan ne görüyorsun?” ve “Daha ne bulabiliriz?” şeklindeki üç temel soruya dayalı tartışmalarla, öğrencilerin hem bireysel düşünme süreçlerini harekete geçirmelerine hem de çok sesli öğrenme ortamlarında aktif katılım göstermelerine olanak tanır (Housen ve Yenawine, 2001; Relly ve diğ., 2005). Görsel Düşünme Stratejileri, yalnızca görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünmenin eğitim yoluyla kazanılabilir ve geliştirilebilir bir yetkinlik olduğunu vurgulayan çağdaş eğitim anlayışıyla da örtüşmektedir (Yıldırım ve Taşçı, 2013; Kamçı ve Tuncer, 2025). Eleştirel düşünme, bireyin karşılaştığı bilgi ve durumları sorgulaması, değerlendirmesi ve çok yönlü yorumlamasını gerektirir. Bu süreçte, birey yalnızca kendi düşüncelerini oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda başkalarının düşüncelerini dikkate alarak anlamı kolektif biçimde inşa eder (Chen ve She, 2012). Bu açıdan bakıldığında GDS, öğrenmeyi yalnızca bireysel bir etkinlikten çıkararak sosyal bir etkileşim alanına dönüştürür ve öğretim sürecini demokratikleştirir. Sanat eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde, görsel düşünme stratejileri, sanat eserlerine yönelik estetik farkındalığı geliştirirken, öğrencilerin karmaşık problemlere çözüm üretme becerilerini, iletişim yeterliklerini ve eleştirel bakış açılarını da güçlendirmektedir (Landorf, 2006; Köksal ve Çöğmen, 2019). Öğrenciler sanat yoluyla hem kendilerini ifade etme hem de başkalarının bakış açılarına saygı duyma becerisi kazanmakta; bu durum sosyal ve duyuşsal gelişimi destekleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımını sunmaktadır (Çöğmen ve diğ., 2021). Dolayısıyla GDS, bireyin yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda estetik, sosyal ve duygusal düzeyde de gelişimine katkı sağlayan disiplinler arası bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, görsel düşünme stratejileri, görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ancak, özellikle öğretmen adayları bağlamında bu stratejilerin öğretim sürecine entegrasyonuna yönelik literatürde sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Bu durum, alanda yapılacak yeni araştırmaları hem gerekli hem de özgün kılmakta; öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerinin gelişimi açısından GDS'nin sunduğu olanakları incelemeyi anlamlı hâle getirmektedir. Bu araştırmada Resim İş Eğitimi öğrencileri ile diğer öğretmenlik

programlarında eğitim alan lisans öğrencilerinin karşılaştırılmasının temel nedeni; Resim İş Eğitimi lisans programlarının görsel algı, sanat eleştirisi, estetik duyarlılık ve görsel ifade becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı süreçlerden oluşmasıdır. Buna karşılık diğer öğretmenlik programlarında eğitim gören lisans öğrencileri daha çok sözel, pedagojik eğitim almaktadır. Bu farklılık öğrencilerin görseli yorumlama, analiz etme, eleştirel bir bakış açısı geliştirme düzeylerinde değişiklik yaratabilir. Bu iki grubun karşılaştırılması, görsel düşünme stratejilerinin yalnızca sanatsal bağlamlarda değil, farklı disiplinlerdeki öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığını ve bu stratejilerin alan temelli farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Görsel düşünme stratejilerinin lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini ele almayı amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Alan içi ve alan dışı lisans öğrencilerinin ön test görsel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını,
2. Alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını,
3. Alan dışı lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını,
4. Alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki fark ile alan dışı lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki fark karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olup olmadığını,
5. Alan içi ve alan dışı lisans öğrencilerinin ön test eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını,
6. Alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını,
7. Alan dışı lisans öğrencilerinin ön test son test eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını,
8. Alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki fark ile alan dışı lisans öğrencilerinin ön test son test eleştirel düşünme standartları düzeyleri arasındaki fark karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olup olmadığını amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada görsel düşünme stratejilerinin Resim-İş Eğitimi alanındaki lisans öğrencileri ile diğer eğitim alanlarında (Matematik Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Pdr Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Müzik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi ve Beden Eğitimi) öğrenim gören lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisini karşılaştırmak amacıyla ön test-son test çift deney gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu tür desenlerde katılımcılara uygulama öncesinde ve sonrasında aynı ölçme araçları uygulanmakta; elde edilen puanlar arasındaki farklar istatistiksel olarak incelenerek uygulamanın etkisi değerlendirilmektedir (Campbell & Stanley, 1963; Karasar, 2022). Bu bağlamda, çalışmada hem gruplar arası hem de zaman

içerisindeki değişim düzeyleri karşılaştırılmış; ön test ve son test sonuçları üzerinden görsel düşünme stratejilerinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmada başlangıçta 45 lisans öğrencisi üzerinden veriler elde edilmiştir. Veri analizlerinin öncesinde eksik veriler çıkarılmış ve analizler alan içi 9, alan dışı 28 öğrenci olmak üzere 37 geçerli lisans öğrencisi üzerinden yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak ‘Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği’ ve ‘Görsel Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeği’ olmak üzere iki adet ölçek kullanılmıştır:

Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği

Aybek ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek, beşli likert tipinde hazırlanmış olup toplam 42 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır: derinlik, genişlik ve yeterlilik(18 madde), kesinlik ve doğruluk (12 madde) ile önem, alaka ve açıklık (12 madde). Ölçeğin geneli için iç tutarlık katsayısı .75, alt boyutlar için ise sırasıyla .89, .78 ve .63 olarak sonuçlandırılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin faktör yapısının toplam varyansın %36’sını açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulamalı faktör analizi bulguları, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin ölçme aracı olarak kullanılabilir ve yeterli nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeği

Kiper ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen ve beşli likert tipinde hazırlanan ölçek, 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için iç tutarlık katsayısı .94, alt boyutlar için ise sırasıyla .89, .83, .86, .78, .77 ve .68 olarak sonuçlandırılmıştır. Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kocaarslan ve Çeliktürk, 2013).

Süreç ve Uygulama

Lisans öğrencilerine sekiz hafta boyunca her hafta farklı görseller üzerinden uygulama yaptırılmıştır. Uygulama süresince her hafta sırasıyla George Tooker -The Waiting Room, Salvador Dali-Yeni İnsanın Doğuşunu İzleyen Jeopolitik Çocuk, Geraldine O Neill-Boy, Edvard Munch-Çılgılık, Georges Seurat- Grande Jatte Adası'nda Bir Pazar Öğleden Sonrası, Rembrandt-Dr. Tulp'un Anatomi Dersi, Diego Velázquez-Nedimeler ve Pieter Brueghel-Körlerin Yürüyüşü eserleri gösterilmiştir. Sekiz haftalık süreçte bu görseller gösterilerek her hafta GDS'nin değişmeyen temel üç sorusu (“Bu resimde neler oluyor?”, ”Buna dair kanıtların neler?” ve “Daha başka ne görebilirsin?”) sorulmuş ve sınıfta tartışma ortamı yaratılarak ders yürütülmüştür. Uygulama süresi her iki grup içinde iki ders saati (100 dk) olarak planlanmıştır. Sekiz haftalık uygulama sürecinin ilk haftası ve son haftası öğrencilere görsel okuryazarlık yeterlilik ölçeği ve öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği uygulanmıştır. İlk hafta uygulanan ölçekler lisans öğrencilerinin ön test

verilerini, son hafta uygulanan ölçekler ise lisans öğrencilerinin son test verilerini oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Veri analizlerinde IBM SPSS paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi dikkate alınmıştır. Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığını aşması nedeniyle normal dağılım varsayımı sağlanmamış ve analizlerde non-parametrik yöntemler tercih edilmiştir. Bu tür testler ana kitle dağılımı veya ana kitle parametreleri hakkında herhangi faraziyelere dayanmayan testlerdir (Karagöz, 2010). GDS'nin etkisini görmek amacıyla grup içi ön test son test verilerinin kıyaslanmasında Wilcoxon testi, gruplar arası ön test son test verilerinin karşılaştırılması için ise Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Araştırmanın Birinci Alt Amacı Olan “Alan İçi ve Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı”na İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Alan İçi ve Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları ve Yorumları

Değişken	<i>n</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Görsel okuryazarlık (ön test)	37	153.50	.974	.330

Tablo 1'e göre alan içi ve alan dışı lisans öğrencilerinin ön test görsel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($u = 153,50$ $z = .974$, $p = .330$). Bu bulgu, görsel düşünme stratejileri öncesinde her iki grubun görsel okuryazarlık düzeylerinin benzer seviyede olduğunu göstermektedir. Bu benzerlik görsel düşünme stratejilerinin etkisini değerlendirmek açısından istatistiksel iç geçerliliği desteklemektedir. Sanat eğitiminin, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmesi beklentisi dikkate alındığında ön testte, yani henüz başlangıçtaki durum tespitinde ortaya çıkan Resim İş Eğitimi alanındaki lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin diğer branşlardaki öğrencilerle aynı seviyede çıkmış olması alan içi öğrencilerin eğitim süresince üç-dört yıl boyunca almış oldukları derslerden, görsel okuryazarlıklarının geliştirilmesi bağlamında yeterli düzeyde yararlanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Fakat bu derslerin görsel okuryazarlığı doğrudan geliştirmeye her zaman odaklanmadığı da bilinmektedir. Bu nedenle, alan içi öğrencilerin sahip olduğu teknik ve sanatsal becerilerin ölçülen görsel okuryazarlık boyutlarına doğrudan yansımamış olması olasıdır. Ayrıca alan dışı öğrencilerin de sosyal medya, çokça görsel içerikli öğrenme ortamları gibi yoğun biçimde görsel uyaranlara maruz kalmaları onların görsel okuryazarlık açısından gizil bir kazanım geliştirmelerine yol açabilmektedir. Bu durum, alan içi öğrenciler için beklenen avantajın ön test düzeyinde belirginleşmemesine neden olmuş olabilir.

2. Araştırmanın İkinci Alt Amacı Olan “Alan İçi Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı” na İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2. Alan İçi Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Wilcoxon Sıra Ortalamaları Testi Bulguları ve Yorumları

Değişken	<i>n</i>	<i>W</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Alan İçi Görsel Okuryazarlık (ön test–son test)	9	42.000	2.330	.021

Tablo 2’ye göre alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($W = 42.000$, $z = 2.330$, $p = .021$). Test istatistiğine ilişkin z değerinin pozitif olması bu farkın son test lehine gerçekleştiğini göstermektedir. Alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde ön test aritmetik ortalamasının 102.89 ve standart sapmanın 18.85 olduğu görülmektedir. Son testte aritmetik ortalamasının 121.44’e yükseldiği ve standart sapmanın 7.69’a düştüğü belirlenmiştir. Bu bulgular uygulama sonrasında öğrencilerin görsel okuryazarlık puanlarında artış olduğunu ve aynı zamanda puanların dağılımının daha homojen hale geldiğini göstermektedir. Ayrıca başlangıçta alan dışı öğrencilerle benzer düzeyde bulunan görsel okuryazarlık yeterliğinin uygulanan strateji sonrasında belirgin biçimde yükselmesi, bu grubun sahip olduğu görsel deneyimlerin pedagojik müdahaleyle etkinleştirildiğine işaret etmektedir. Son testte aritmetik ortalamasının yükselmesine rağmen standart sapmanın düşmesi uygulamanın sadece başarılı öğrencileri değil, görece daha düşük başlangıç düzeyine sahip öğrencileri de kapsayacak şekilde eşitleyici ve bütünleştirici bir etki yarattığını da düşündürmektedir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacı Olan “Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı” na İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Wilcoxon Sıra Ortalamaları Testi Bulguları ve Yorumları

Değişken	<i>n</i>	<i>W</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Alan Dışı Görsel Okuryazarlık (ön test–son test)	28	279.000	2.163	.031

Tablo 3'e göre alan dışı lisans öğrencilerinin ön test ve son test görsel okuryazarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($W = 279.000$, $z = 2.163$, $p = .031$). Elde edilen z değerinin pozitif olması bu farkın son test lehine gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Alan dışı lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde ön test aritmetik ortalamasının 106.75 ve standart sapmanın 18.34 olduğu son test aritmetik ortalamasının 114.07'ye yükseldiği ve standart sapmanın 13.32'ye düştüğü görülmektedir. Bu bulguda uygulama sonrasında alan dışı öğrencilerin görsel okuryazarlık puanlarında belirgin bir artış olduğunu ve puan dağılımının daha homojen bir yapı kazandığını göstermektedir. Ayrıca bu artış görsel okuryazarlığın sadece sanat eğitimi alan öğrencilere özgü bir yeterlik olmadığını farklı disiplinler açısından da geliştirilebilir olduğunu göstermektedir. Alan dışı lisans öğrencilerinin uygulama sonrasında görsel okuryazarlık düzeylerindeki bu artışın büyüklüğünün alan içi öğrencilere kıyasla daha sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum uygulamanın her iki grup için de etkili olduğunu ancak alan içi öğrencilerin görsel deneyim, sanat eleştirisi, estetik çözümleme ve önceki öğrenmelerinin uygulama süreciyle birlikte daha hızlı ve güçlü biçimde harekete geçtiği, alan dışı öğrencilerin ise görsel okuryazarlık gelişiminin daha çok temel yorumlama ve farkındalık düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacı Olan “Alan İçi Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Fark İle Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Fark Karşılaştırıldığında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı” na İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. Alan İçi Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Fark İle Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Farkın Karşılaştırılmasının Anlamlılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları ve Yorumları

Değişken	<i>n</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Alan İçi - Alan Dışı Görsel okuryazarlık (ön test – son test)	37	161.30	1.321	.005

Tablo 4'e göre alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki fark ile alan dışı lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki fark karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U = 161.30$, $z = 1.321$, $p = .005$). Alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki fark ile alan dışı lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki fark karşılaştırıldığında aritmetik ortalamasının 105.81'den 115.86'ya yükseldiği ve standart sapmanın 18.28'den 12.51'e düştüğü görülmektedir. Bu bulgu her iki grubunda ön testten son teste doğru görsel okuryazarlık puanlarında bir artış olduğunu göstermektedir. Ancak alan içi lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin hem ortalamasındaki artış hem de puanların daha homojen bir dağılıma yönelmesi bakımından alan dışı gruba kıyasla daha belirgin olduğu söylenebilir.

5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacı Olan “Alan İçi ve Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı” na İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5. Alan İçi ve Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları ve Yorumları

Değişken	<i>n</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Eleştirel Düşünme (ön test)	37	132.50	.230	.818

Tablo 5’e göre alan içi ve alan dışı lisans öğrencilerinin ön test eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U = 132.50$, $z = 0.230$, $p = .818$). Elde edilen bulgular, her iki grubunda araştırmaya benzer bir başlangıç düzeyiyle katıldığını göstermektedir. Sanat eğitimi alan lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek çıkma beklentisi dikkate alındığında, Resim-İş Eğitimi programlarının eleştiri, yorumlama ve estetik değerlendirme gibi süreçleri içermesine karşın eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında yeterli düzeyde yararlanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan Resim İş Eğitimi programlarında eleştirel düşünmenin bilinçli farkındalık ve pedagojik bir yönlendirme içermeden gerçekleşmesi alan içi öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin ön testte alan dışı öğrencilerden ayrılmamasına neden olmuş olabilir.

6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacı Olan “Alan İçi Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı” na İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6. Alan İçi Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Wilcoxon Sıra Ortalamaları Testi Bulguları ve Yorumları

Değişken	<i>n</i>	<i>W</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Alan İçi Eleştirel Düşünme (ön test-son test)	9	29.000	1.540	.123

Tablo 6’ya göre alan içi lisans öğrencilerinin ön test ve son test eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($W = 29.000$, $z = 1.540$, $p = .123$). Alan içi lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin ön testte aritmetik ortalamasının 164.44 ve standart sapmanın 16.40 olduğu, son testte aritmetik ortalamasının 171.11’e yükseldiği ve standart sapmanın 15.03’e düştüğü görülmektedir. Bu bulgu istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmasa da uygulama sonrasında alan içi lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin aritmetik ortalama puanlarında bir artış

olduğunu ve puanların dağılımının daha dengeli bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Ayrıca z değerinin pozitif olması ($z=1.540$) ön test ve son test puanları arasındaki farkın son test lehine bir eğilim gösterdiğinin kanıtıdır. Her ne kadar bu eğilim istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamış olsa da, elde edilen aritmetik ortalamadaki bu yükseliş eleştirel düşünme gibi yavaş gelişen ve kısa süreli müdahalelerle ani sıçramalar göstermesi beklenmeyen üst düzey bilişsel beceriler açısından iyi bir gelişim gösterdiğine işaret edebilir.

7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacı Olan “Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Fark Olup Olmadığı” na İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7. Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Wilcoxon Sıra Ortalamaları Testi Bulguları ve Yorumları

Değişken	n	W	z	p
Alan Dışı Eleştirel Düşünme (ön test-son test)	28	244.50	1.334	.182

Tablo 7’ye göre alan dışı lisans öğrencilerinin ön test ve son test eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($W = 244.50$, $z = 1.334$, $p = .182$). Betimsel istatistikler incelendiğinde ise , ön test eleştirel düşünme aritmetik ortalamasının 165.46 ve standart sapmanın 18.45 olduğu; son test aritmetik ortalamasının 165.07 ve standart sapmanın 31.30’a yükseldiği görülmektedir. Ortalamasının neredeyse değişmemesi, eleştirel düşünme düzeylerinde genel bir artış ya da azalış eğilimi olmadığını göstermektedir. Bu durum alan içi öğrencilerde gözlemlenen eğilim göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünmenin farklı öğrenci gruplarında aynı hız ve biçimde gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Alan dışı öğrenciler, görsel çözümlene ve eleştirel sorgulama süreçlerine sınırlı ölçüde aşına olduklarından, stratejinin sunduğu bilişsel beceriler eleştirel düşünmenin daha derinine ulaşmak için yeterli olmamış olabilir.

8. Araştırmanın Sekizinci Alt Amacı Olan “Alan İçi Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Fark İle Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Fark Karşılaştırıldığında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı” na İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8. Alan İçi Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Fark İle Alan Dışı Lisans Öğrencilerinin Ön Test Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Farkın Karşılaştırılmasının Anlamlılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları ve Yorumları

Değişken	n	U	z	p
Alan İçi - Alan Dışı Eleştirel Düşünme (ön test – son test)	37	125.50	2.103	.427

Tablo 8' e göre alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki fark ile alan dışı lisans öğrencilerinin ön test son test eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki fark karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U = 125.50$, $z = 2.103$, $p = .427$). İstatistiksel bir fark olmasa da bulgular, her iki grubunda eleştirel düşünme aritmetik ortalamasının 165.22'den 166.54'e yükseldiğini, standart sapmanın ise 17.76'dan 28.14'e çıktığını göstermektedir. Gruplar arasındaki ortalama farkta bir yükseliş eğilimi olması, alan içi öğrencilerin ortalama farkının alan dışı öğrencilerin ortalama farkından daha yüksek olmasından kaynakladığı söylenebilir. Alan içi öğrencilerin daha yüksek bir artış eğilimi göstermeleri fakat bu eğilimin istatistiksel düzeyde ayrıştırılmaması, eleştirel düşünmenin kısa süreli müdahalelerle gruplar arasında keskin farklar yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı görsel düşünme stratejilerinin alan içi ve alan dışı lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sekiz haftalık Görsel Düşünme Stratejileri (GDS) uygulaması hem sanat eğitimi alan (alan içi) hem de farklı disiplinlerde öğrenim gören (alan dışı) lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerini artırmıştır. Bu sonuç yapılandırılmış sanat eleştirisi süreçlerinin görsel okuma becerilerini geliştirdiğini savunan Eraslan ve Eraslan Taşpınar (2023)'in ortaokul öğrencileri üzerindeki sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca Ateş ve Yılmaz (2024) tarafından geliştirilen "Nesi Var, Nasıl?" yönteminin çocukların imge dünyasındaki klişe ve şablonları kırarak görsel algılarında sağladığı artış tıpkı GDS uygulamasında olduğu gibi öğrenciyi hazır kalıptan kurtarıp öğrencinin kendi algı dünyasından geçirip özgün yorumlamalarıyla ifade etmeyi başarması yönünden pedagojik bir paralellik arz etmektedir. Özellikle alan içi grupta görsel okuryazarlık düzeylerindeki artış bu öğrencilerin sanat eğitimi geçmişleri sayesinde görsel çözümleme süreçlerine daha yatkın olmalarıyla açıklanmaktadır. Bu durum Dokumacı Sütçü (2021)'nin uzamsal zihin alışkanlıklarının görsel okuryazarlığın en güçlü yordayıcısı olduğu yönündeki tespitiyle de desteklenmektedir. Alan dışı grupta da gözlenen yükseliş görsel okuryazarlığın sadece sanat eğitimi almış kişilere özgü bir yetenek değil her disiplin için öğrenilebilir ve aktarılabilir bilişsel yeterlik olduğunu kanıtlamaktadır. Üniversite öğrencilerinin dijital bir görsel çağın içine doğduklarını ve karmaşık görsel-metinsel içerikleri anlamlandırma becerilerinin yüksek olduğunu saptayan Akçay Balcı ve Karaman (2022)'in sonuçları, GDS uygulamasının bu mevcut potansiyeli akademik bir yeterliğe dönüştürdüğünün ve öğrencilerin görsel içerikteki bu mesajları okuyabildiklerini ve kendi bilgileriyle harmanlayarak yorumlayabildiklerinin göstergesidir. Özellikle alan dışı öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerindeki artış ve GDS'nin sunduğu güvenli öğrenme ortamı yani öğrencilerin hata yapma korkusu, eleştirilme kaygısı veya akademik yetersizlik hissi yaşamadan düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri ortam bu yöntemin genel eğitim müfredatlarına entegre edilmesinin stratejik önemini göstermektedir. Alan içi lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki fark ile alan dışı lisans öğrencilerinin ön test son test görsel okuryazarlık düzeyleri arasındaki farkın karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlarda alan içi lisans öğrencilerinin aritmetik ortalamaları alan dışı lisans öğrencilerine göre yüksek

çıkmıştır. Bu duruma paralel olarak Taşpınar (2016), görsel okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında sanat eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Eleştirel düşünme düzeylerindeki sonuçlara göre her iki grupta da aritmetik ortalamalarda bir yükseliş olduğu saptanmıştır. Bu sonuç eleştirel düşünmenin bireyin düşünme alışkanlıklarını, tutumlarını ve eğilimlerini içeren çok boyutlu bir yapıda olduğunu bu nedenle literatürde kısa süreli öğretimsel müdahalelerin eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı ve kalıcı değişim oluşturmasının sınırlı olduğunu bu tür müdahalelerin çoğunlukla düşük etki büyüklükleriyle sonuçlandığı vurgulanmaktadır (Facione, 1990; Willingham, 2007;). Erdem ve Yazıcıoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak "düşük" veya "kararsız" seviyede kaldığını ve mevcut eğitim süreçlerinin bu eğilimleri geliştirmede her zaman yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmen adayları ile yapılan benzer bir çalışmada Karadeniz Bayrak (2014) genel olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışmada Ocak vd. (2016) yine öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada adayların eleştirel düşünme düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın, Kamçı ve Tuncer (2025) eleştirel düşünme ile eleştirel okuma ve yazma gibi beceriler arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğunu belirtmektedir. Mevcut çalışmada eleştirel düşünme puanlarında beklenen sıçramanın yaşanmaması GDS'nin eleştirel düşünme için gerekli olan kanıt temelli sorgulama zeminini oluşturmasına rağmen bu becerinin kalıcı bir karakter özelliğine dönüşmesi için daha uzun süreli ve sistematik uygulamalara ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Özellikle alan dışı lisans öğrencilerinde eleştirel düşünme üzerindeki etkinin sınırlı kalması bilişsel yetkinliklerin zamana yayılması gerektiğini kanıtlamaktadır. GDS uygulamalarının sadece sanat dersleriyle sınırlı kalmayıp Hensel ve Moorman (2017)'in da önerdiği gibi disiplinler arası bir öğretim aracı olarak kullanılması, sorgulayan ve detayları fark eden nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde anahtar rol oynamaktadır. Ayrıca Ocak vd. (2016)'nin belirttiği gibi eleştirel düşünme düzeylerinin her zaman sınıf düzeyi veya bölüm gibi değişkenlerden doğrudan etkilenmemesi bu becerinin gelişiminin disiplinler arası bir süreç yönetimi gerektirdiğini yani sadece sanat eğitiminde değil matematik fen bilgisi ya da dil eğitimi gibi tüm disiplinlerde sürekli işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Uygulama süresi artırılabilir ve GDS'nin etkileri uzun dönemli olarak incelenebilir.
- Öğretmen adaylarının araç kullanarak görsel üretebilme ve çeşitli görsel okuryazarlık bileşenlerinde yetkinlik geliştirmeleri ileride çalışacakları çocukları destekleyebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde bu becerileri geliştirmeye yönelik özel olarak tasarlanmış derslerin programa dahil edilmesi ya da farklı disiplinler aracılığıyla bu becerilerin kazandırılmasına fırsat sunulması gerekmektedir (Eraslan Taşpınar, 2016; Özdemir Beceren ve diğ.,2022). Böylece öğretmen adayları yalnızca kendi estetik farkındalıklarını değil öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini de destekleyebilecek öğretim stratejileri geliştirebilirler (Eraslan Taşpınar, 2017; Köksal ve Çoğmen, 2019).

- Görsel düşünme stratejilerinin eğitim kademelerinde uygulanması görsel metinlerle düşünme ve tartışma etkinlikleri öğrencilerin eleştirel bakış açılarını güçlendirebilir.
- Görsel düşünme stratejilerine yönelik oturumlar sadece sanat eserleri üzerinden değil dijital içerikler, capsler, daha farklı mesleki görseller üzerinden de düzenlenebilir.
- Araştırmada vurgulandığı gibi akademisyenlerin, öğretmenlerin derslerinde hata yapma, yanlış bir söylemde bulunma korkusu olmadan öğrencilere güvenli öğrenme ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri daha iyi seviyelere ulaşabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay Balcı D. & Karaman M. (2022). Üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin capsler üzerinden incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(132), 165-184.
- Anderson, E., Avgerinou, M. D., Dimas, S., & Robinson, R. (2021). Visual literacy in the k12 classroom of the 21st century: From college preparation to finding one's own voice. In *Handbook of research on K-12 blended and virtual learning through the i²Flex Classroom Model* (pp. 84–108). IGI Global.
- Ateş, A. & Yılmaz, M. (2024). Sanat eğitiminde görsel algının geliştirilmesine yönelik bir yöntem önerisi. *Trakya Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 22(2), 1577- 1600. <https://doi.org/10.37217/tebd.1486038>
- Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S., & Arısoy, B. C. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: *Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 25-50.
- Brumberger, E. (2019). Past, present, future: Mapping the research in visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 165–180. <https://doi.org/10.1080/1051144x.2019.1575043>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. boston: houghton mifflin, 36.
- Chen, C-H., & She, H-C. (2012). The impact of recurrent on-line synchronous scientific argumentation on students' argumentation and conceptual change. *Journal Of Educational Technology&Society*, 15(1), 197-210.
- Choi, J., Lee, S. E., Choi, S., Kang, B., Kim, S. H., Bae, J., ... & Son, Y. J. (2022). Integration of visual thinking strategies to undergraduate health assessment course: A mixed-method feasibility study. *Nurse Education Today*, 113, 105374. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105374>
- Çöğmen, S., Bahtiyar, A., & Köksal, N. (2021). Görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında fen öğretmen adaylarının argümantasyon düzeyleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 289-306. <https://doi.org/10.21666/muefd.832920>

- Dokumacı-Sütçü, N. (2021). Zihnin uzamsal alışkanlıkları ile görsel okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi [Investigation of the relationship between spatial habits of mind and visual literacy competences through structural equation model]. *Journal of Computer and Education Research*, 9 (17), 125-144. DOI: 10.18009/jcer.840318
- Eraslan Taşpınar, Ş. (2016). Sanat eğitiminin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC*, 6(3), 340.
- Eraslan Taşpınar, Ş. (2017). Teori ve uygulamada görsel düşünme stratejileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 1167-1179.
- Eraslan, S., ve Eraslan Taşpınar, Ş. (2023). Pedagojik sanat eleştirisinin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 157-168. <https://doi.org/10.17244/eku.1200681>
- Erdem, A. R., & Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 1–15.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report). American Philosophical Association.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mcgraw-Hill, 393-397.
- Gismera Tierno, L., Pérez-Macías, N., & Medina-Molina, C. (2021). Visual thinking boosting Spanish higher education students' entrepreneurial intentions. *Journal of the Knowledge Economy*, 12, 1949–1965. <https://doi.org/10.1007/s13132-020-00700-x>
- Hensel, D., & Moorman, M. (2017). Doctorate of nursing practice students' impressions of uses for visual thinking strategies. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 48(8), 365–368. <https://doi.org/10.3928/00220124-20170712-08>
- Housen, A. & Yenawine, P. (2001). “Visual thinking strategies: understanding the basics”. *VUE: Visual Understanding in Education*.
- Hu, Y., & Hwang, G. J. (2024). *Cultivating visual literacy and critical thinking tendency with technological knowledge organizing supports: A concept mapping-based online problem- posing approach*. Education Tech Research and Development. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10394-6>
- Kamçı, F. & Tuncer, M. (2025). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartları, eleştirel yazma becerileri, eleştirel okuma özyeterlik algıları ve eleştirel dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 429-445.
- Karadeniz Bayrak, B. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma [A research about information literacy level

- and critical thinking tendencies of the teacher candidates]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (25-1), 439–456. <https://doi.org/10.9761/JASSS2261>
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri [The power and effectiveness of nonparametric techniques]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. baskı, s. 181). Nobel Yayınları.
- Kędra, J., & Zakeviciute, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: What, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 1–7.
- Kiper, A., Aslan, S., Kıyıcı, M ve Akgün Ö. E. (2012). Visual literacy scale: the study of validity and reliability. *TOJNED*, 73-83.
- Kocaarslan, M. ve Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 2(2), 344-362.
- Köksal, N., & Çoğmen, S. (2019). Visual thinking processes and interactions of sixth grade students. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2).
- Landorf, H. (2006). "What's going on in this picture? visual thinking strategies and adult learning." *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 20(4) 28-32.
- Matusiak, K. K., Heinbach, C., Harper, A., & Bovee, M. (2019). Visual literacy in practice: Use of images in students' academic work. *College & Research Libraries*, 80(1), 123–139. <https://doi.org/10.5860/crl.80.1.123>
- Moorman, M. (2015). The meaning of visual thinking strategies for nursing students. *Humanities*, 4(4), 748–759. <https://doi.org/10.3390/h4040748>
- Nezir, M., & Işık, M. (2025). Çağdaş Türk resmine görsel okuryazarlık bağlamında yöntembilimsel bir yaklaşım. *Art-E Sanat Dergisi*, 17(34), 558–572. <https://doi.org/10.21602/sduarte.1480908>
- Ocak, G., Eymir, E., & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-85. <https://doi.org/10.17556/jef.27258>
- Özdemir Beceren, B., Arı Arat, C., & Adak Özdemir, A. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 411- 435. <https://doi.org/10.33400/kuje.1061245>
- Rawlinson, K., Wood, S. N., Osterman, M., & Sullivan, C. C. (2007). Thinking critically about social issues through visual material. *Journal of Museum Education*, 32(2), 155–174. <https://doi.org/10.1179/jme.2007.32.2.155>

- Reilly, J. M., Ring, J., & Duke, L. (2005). Visual thinking strategies: a new role for art in medical education. *Fam Med*, 37(4), 250-2.
- Willingham, D. T. (2007). Why don't students like school? *American Educator*, 31(2), 8–19.
- Yenawine, P. (CV) About. <https://www.philipyenawine.com/about-me>
- Yenawine, P., & Miller, A. (2014). Visual thinking, images, and learning in college. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 19(4), 1-8.
- Yıldırım, A., & Taşçı, S. (2013). Hemşirelikte eleştirel düşünmenin klinik karar vermeye etkisi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 187-191.

Kuramsal Çerçeve de Çocuk Mizacının Gelişimi: Çocukluk Döneminde İlişkisel ve Çevresel Etkiler

Zehra Bilgen^{1} & Tuğçe Dalkıran²*

Özet: Bu derleme çalışmasının amacı, çocuk mizacına ilişkin temel kuramsal yaklaşımları bütüncül bir çerçevede ele alarak, çocukluk döneminde mizacın şekillenmesinde etkili olan ilişkisel ve çevresel faktörleri kuramsal düzeyde tartışmaktır. Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği ve erken çocukluk döneminden itibaren gözlemlenebilen biyolojik temelli eğilimler olarak tanımlanmakta ve bireysel farklılıkların önemli bir kaynağını oluşturmaktadır. Bu çalışma, anlatı derleme yaklaşımına dayanmaktadır ve çocuk mizacını açıklayan başlıca kuramsal yaklaşımlar sistematik bir kuramsal çerçeve içinde incelenmiştir. Mizacın gelişimsel süreçler içerisinde ilişkisel ve çevresel etkenlerle nasıl etkileşime girdiği kuramsal yaklaşımlar ışığında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Thomas ve Chess'in mizaç sınıflandırması, Rothbart'ın psikobiyolojik mizaç modeli, Kagan'ın ketlenmiş/ketlenmemiş mizaç yaklaşımı, Buss ve Plomin'in mizaç boyutları ile Cloninger'in mizaç ve karakter kuramı ele alınmıştır. İncelenen bu kuramsal yaklaşımlar, mizacın biyolojik temelli ve görece süreklilik gösteren bir yapı olduğunu ortaya koymakla birlikte, çocukluk döneminde bakım veren-çocuk etkileşimi, bağlanma örüntüleri ve çevresel bağlamlar aracılığıyla düzenlenebilir ve desteklenebilir yönlerinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada ayrıca bağlanma kuramı ve gelişimsel yörünge yaklaşımı, mizacın gelişimsel yansımalarını açıklayan tamamlayıcı kuramsal çerçeveler olarak ele alınmış; mizacın bilişsel, sosyal-duygusal ve öz-düzenleme süreçleriyle olan ilişkisi tartışılmıştır. Bu bağlamda mizacın geliştirilmesi, biyolojik temelin değerştirilmesinden ziyade, çocuğun mizaç özellikleri ile içinde bulunduğu ilişkisel ve çevresel koşullar arasındaki uyumun artırılması olarak ele alınmaktadır. Sonuç olarak bu derleme, çocuk mizacının kuramsal temellerini ilişkisel ve çevresel faktörler bağlamında bütüncül bir bakış açısıyla sunarak, mizacın gelişimsel yansımalarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk mizacı; mizaç kuramları; gelişimsel sonuçlar; erken çocukluk; ilişkisel ve çevresel faktörler

Geliş Tarihi: 13.01.2026 – **Kabul Tarihi:** 13.03.2026 – **Yayın Tarihi:** 31.03.2026

DOI:

¹ **Zehra Bilgen**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-4146-3090

*Correspondence: zehrabilgen@comu.edu.tr

² **Tuğçe Dalkıran**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi. ORCID: 0009-0004-6723-2604.

The Development of Child Temperament Within a Theoretical Framework: Relational and Environmental Influences in Childhood

Abstract: : The aim of this review study is to examine the fundamental theoretical approaches to child temperament within a holistic framework and to discuss, at a theoretical level, the relational and environmental factors that are influential in the shaping of temperament during childhood. Temperament is defined as biologically based tendencies that individuals are born with and that can be observed from early childhood onward, constituting an important source of individual differences. This study adopts a narrative review approach in which the major theoretical perspectives explaining child temperament are examined within a systematic theoretical framework. Accordingly, the interaction between temperament and relational as well as environmental factors across developmental processes is evaluated from a theoretical perspective. Within this framework, Thomas and Chess's temperament classification, Rothbart's psychobiological model of temperament, Kagan's inhibited/uninhibited temperament approach, Buss and Plomin's temperament dimensions, and Cloninger's temperament and character theory. While these theoretical approaches emphasize that temperament is a biologically based construct that demonstrates relative continuity, they also highlight that it has aspects that can be regulated and supported through caregiver–child interactions, attachment patterns, and environmental contexts during childhood. In addition, attachment theory and the developmental trajectory approach are discussed as complementary theoretical frameworks for explaining the developmental implications of temperament, and the relationships between temperament and cognitive, socio-emotional, and self-regulation processes are examined. In this context, the development of temperament is conceptualized not as altering its biological foundations, but rather as enhancing the fit between a child's temperament characteristics and the relational and environmental conditions in which the child is embedded. In conclusion, this review aims to contribute to a better understanding of the developmental implications of child temperament by presenting its theoretical foundations from a holistic perspective that integrates relational and environmental factors.

Keywords: Child temperament, temperament theories, developmental reflections, early childhood, relational and environmental factors

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireysel farklılıkların belirginleştiği ve gelişimsel örüntülerin şekillenmeye başladığı kritik bir gelişim evresi olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde çocukların duygu, düşünce ve davranış biçimlerindeki bireysel farklılıkların önemli bir bölümünü mizaç özellikleri oluşturmaktadır. Mizaç ve kişilik kuramlarının odaklandığı temel unsur da bireyler arasındaki bu farklılıkların açıklanmasıdır (Yılmaz, 2010). Birbirini tamamlayıcı nitelikte olan mizaç, kişilik ve karakter kavramlarının ayırt edilmesi, çocuk gelişimini bütüncül bir bakış açısıyla anlayabilmek açısından önem taşımaktadır. Mizaç, doğuştan gelen biyolojik temelli eğilimleri yansıtmaları ve çevresel etkileşimlerle birlikte gelişimsel sonuçlar doğurması nedeniyle hem gelişim psikolojisi hem de erken çocukluk eğitimi alanlarında önemli bir inceleme konusu hâline gelmiştir (Rothbart, 1989; Berk, 2004).

Bireyin daha mutlu ve başarılı bir yaşam sürme yöneliminde olduğu, bu doğrultuda kendini tanıma ve anlama ihtiyacının erken dönemlerden itibaren ortaya çıktığı belirtilmektedir. Kendini tanıma süreci, bireyin benlik değerini fark etmesi ve yaşamına anlam yükleyebilmesi açısından temel bir unsur olarak ele alınmakta; kendilik algısı ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu vurgulanmaktadır. Benlik değerinin ve benlik saygısının olumlu algılanması, bireyin yaşam doyumuna ulaşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Güngör, 2023). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde bireyin doğuştan getirdiği mizaç özellikleri, kendilik algısının ve kişilik gelişiminin temelini oluşturan önemli bir yapı taşı olarak değerlendirilmektedir.

Kendilik kavramı, bireyin duygu, düşünce ve değerleriyle ilişkili çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmakta ve bireyin iç dünyası ile dış dünya arasındaki etkileşimi yansıtmaktadır (Güngör, 2023; Harter, 2015). Modern psikoloji, bireyi biyolojik, bedensel ve ruhsal yönleriyle bir bütün olarak ele almakta; bu yaklaşım kişiliğin çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (McAdams & Olson, 2010). Kişilik, bireyin kalıtımla gelen özellikleri ile çevresel etkileşimlerinin bir ürünü olarak tanımlanmakta ve bireyin düşünce, duygu ve davranış örüntülerindeki görece tutarlılığı ifade etmektedir (Burger, 2006). Aynı çevrede yetişen bireylerin dahi olaylara farklı tepkiler vermesi, kişilik gelişiminde bireysel farklılıkların belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda kişilik; mizaç, karakter ve diğer bireysel özelliklerin (yetenek, zekâ, özel beceriler) bir bileşkesi olarak ele alınmakta; kişiliğin tek bir özellikle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır (Güngör, 2023; John vd., 2010).

Uluslararası alanyazın, mizacın kişilik gelişiminin erken dönem biyolojik zemini olarak ele alındığını ve kendilik süreçleriyle birlikte gelişimsel süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Caspi & Shiner, 2006; Rothbart & Bates, 2006). Bu doğrultuda kişiliği açıklamaya yönelik kuramlar, kişilik oluşumunda etkili olan biyolojik, ailesel, sosyal ve kültürel faktörleri farklı ağırlıklarla ele almaktadır. Kişilik alanında çok sayıda kuramın bulunması, araştırmacıların kişiliği yapı, gelişim ve bireyin yaşam olaylarıyla kurduğu ilişkiler açısından farklı bakış açılarıyla ele almalarından kaynaklanmaktadır. Bu durum, kişiliğin tek bir kuramsal çerçeveye açıklanamayacağını ve çok yönlü bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Güngör, 2023).

Literatür Taraması

Erken çocukluk dönemi, bireysel farklılıkların belirginleştii ve gelişimsel örüntülerin şekillenmeye başladığı kritik bir evre olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemdeki gelişim süreçleri üzerinde yapılan incelemeler, mizaç özelliklerinin yalnızca duygusal ve davranışsal boyutları değil, aynı zamanda bireyin kişilik gelişimini de derinden etkilediğini göstermektedir (Cankardaş, 2019; Koltcheva, 2023). Mizaç, bireyin doğuştan gelen biyolojik eğilimlerini yansıtarak çevresel faktörlerle bir araya gelmesi, yalnızca gelişim psikolojisi alanında değil, aynı zamanda erken çocukluk eğitiminde de önemli bir araştırma konusu olmuştur (Boivin & Melito-Conners, 2022; Sjamsir vd., 2024). Bu noktada, mizaç, kişilik ve karakter kavramlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olması ve aralarındaki ilişkilere dair daha geniş bir anlayış geliştirilmesi kritik bir öneme sahiptir.

Mizaç, bireylerin doğuştan gelen eğilimlerini ve çevreyle etkileşimlerini kapsamaktadır. Bu özelliği, bireylerin yaşam doyumunu ve kendilik algısını etkileyen önemli bir yapı taşı olarak ortaya konmaktadır (Nurani vd., 2024). Mizaç özelliklerinin erken çocukluk döneminde ortaya çıkması, gelişimsel süreklilik gösterirken, bu durum bireylerin yaşamının ilerleyen dönemlerinde de etkisini sürdürmektedir (Cankardaş, 2019; Koltcheva, 2023). Kişilik teorileri, bu bağlamda mizaç özelliklerinin bireyler arasındaki farklılıkları açıklamada temel bir unsur olarak ele alındığını göstermektedir (Cankardaş, 2019; Sjamsir vd., 2024). Erken çocukluk döneminde kazanılan temel sosyal ve duygusal becerilerin, bireyin ilerleyen dönemlerdeki başarı ve yaşam doyumunu ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir (Banamtuan & Natonis, 2019; Koltcheva, 2023).

Kendilik algısı, bireyin benlik değerini fark etmesi ve yaşamına anlam yükleyebilmesi açısından temel bir unsur olarak düşünülmektedir (Nurani vd., 2024). Kendilik algısının olumlu bir şekilde gelişmesi, bireyin yaşam doyumunu artırmakta ve sosyal çevresiyle ilişkilerini güçlendirmektedir (Sjamsir vd., 2024). Çocukların mizaç özellikleri; onların kendilik algısının ve kişilik gelişiminin şekillenmesinde rol oynamakta, bu nedenle bu yapıların erken dönemde doğru bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir (Banamtuan & Natonis, 2019; Boivin & Melito-Conners, 2022). Modern psikoloji, kendilik, mizaç ve kişilik arasındaki bağı araştırarak, bireylerin gelişimsel süreçleri üzerinde durmaktadır (Nurani vd., 2024).

Literatür taraması, mizacın kişilik gelişimindeki rolünü inceleyen çeşitli kuramların olduğunu göstermektedir; bu kuramlar arasındaki etkileşim, bireysel farklılıkların açıklanmasında önemli bir katkı sağlamaktadır (Cankardaş, 2019; Sjamsir vd., 2024). Çocuk mizacını açıklayan temel kuramlar ile mizaç ve kişilik gelişimini etkileyen faktörler (biyolojik, sosyal, kültürel etmenler) üzerinde durulması, erken çocukluk dönemi için bütüncül bir anlayış geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Koltcheva, 2023; Sjamsir vd., 2024). Ayrıca, bu çalışmaların, erken çocukluk eğitiminde mizacın geliştirilmesi konusundaki yaklaşımlar üzerindeki etkisini ve uygulama alanlarını araştırarak, yeni metodolojik yaklaşımlar geliştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır (Beşbudak vd., 2022; Sapphire-Bernstein vd., 2011).

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde bireylerin mizaç özellikleri ve bu özelliklerin kişilik gelişimi üzerindeki etkisi, hem gelişim psikolojisi hem de eğitim alanında ele alınması gereken kritik bir konudur. Mizaç ve kişilik kuramlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu ve bu süreçlerin eğitsel yansımalarının dikkate alınmasının, çocukların gelişiminde önemli katkılar sunacağını kabul etmek gerekir. Bu kapsamda çalışma, çocuk mizacına ilişkin kuramsal yaklaşımları bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi ve mizacın erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda derleme çalışması aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Erken çocukluk döneminde mizacı açıklayan temel kuramsal yaklaşımlar nelerdir?
2. Mizaç, gelişimsel, ilişkisel ve bağlamsal süreçlerle nasıl etkileşim içinde şekillenmektedir?
3. Bu kuramsal ve kavramsal çerçeve, erken çocukluk eğitimi açısından hangi eğitsel çıkarımları ortaya koymaktadır?

Erken Çocukluk Döneminde Mizaç: Gelişimsel, Bağlamsal ve Eğitsel Bir Sentez

Erken çocukluk dönemi, bireysel farklılıkların belirginleştiği ve gelişimsel örüntülerin şekillenmeye başladığı kritik bir gelişim evresi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde çocukların duygu, düşünce ve davranış örüntülerindeki farklılıkların önemli bir bölümünü mizaç özellikleri oluşturmaktadır. Alanyazın, mizacın yalnızca erken döneme özgü duygusal ve davranışsal tepkilerle sınırlı bir yapı olmadığını; bireyin kişilik gelişimi, kendilik algısı, öz-düzenleme becerileri ve yaşam boyu uyum örüntüleri üzerinde belirleyici etkiler taşıdığını ortaya koymaktadır (Cankardaş, 2019; Koltcheva, 2023). Bu yönüyle mizaç, hem gelişim psikolojisi hem de erken çocukluk eğitimi alanlarında merkezi bir kavram olarak ele alınmaktadır (Boivin & Melito-Conners, 2022; Sjamsir vd., 2024).

Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği biyolojik eğilimleri yansıtan; ancak çevresel etkileşimlerle birlikte biçimlenen dinamik bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde gözlenen mizaç özelliklerinin gelişimsel süreklilik gösterdiği; bu özelliklerin ilerleyen yıllarda kişilik yapılanmalarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğu bildirilmektedir (Caspi & Shiner, 2006; Rothbart & Bates, 2006). Bu bağlamda mizaç, kişilik gelişiminin erken biyolojik zemini olarak ele alınmakta; kişilik ise mizacın çevresel deneyimler, kendilik süreçleri ve sosyal öğrenme yoluyla örgütlenmiş daha karmaşık bir bileşkesi olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi dönemde mizaç boyutları ile Beş Faktör Kişilik Modeli arasında gözlenen örtüşmeler, bireysel farklılıkların gelişimsel süreklilik perspektifiyle ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Grist & McCord, 2010).

Mizaç özellikleri, bireyin kendilik algısı ve yaşam doyumu üzerinde de dolaylı fakat güçlü etkiler taşımaktadır. Kendilik algısı, bireyin benlik değerini fark etmesi ve yaşamına anlam yükleyebilmesi açısından temel bir yapı olarak tanımlanmakta; olumlu kendilik algısının psikolojik iyi oluş ve sosyal uyumla yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Nurani vd., 2024). Erken dönemde ortaya çıkan mizaç özellikleri, çocukların kendilik algısının ve duygusal düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir belirleyici olarak işlev görmektedir. Özellikle olumsuz duygulanımı yüksek ya da ketlenmiş mizaç profillerine sahip çocukların, destekleyici çevresel koşullar sağlanmadığında benlik algısı ve sosyal uyum açısından risk altında olabildikleri belirtilmektedir (Banamtuan & Natonis, 2019).

Bu noktada ebeveyn tutumları, mizacın gelişimsel sonuçlarının belirlenmesinde temel çevresel düzenleyicilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin sergiledikleri duyarlı, destekleyici ve yapılandırıcı tutumların; çocukların mizaç özellikleri ile çevre arasındaki uyumu güçlendirdiği ve zorlayıcı mizaç özelliklerinin olumsuz gelişimsel sonuçlara dönüşmesini engelleyebildiği ifade edilmektedir (Kandır & Alpan, 2008). Bu bulgular, Thomas ve Chess'in uygunluk (*goodness-of-fit*) yaklaşımıyla tutarlı biçimde, mizacın gelişimsel etkilerinin çevresel düzenlemeler yoluyla biçimlendiğini ortaya koymaktadır. Ebeveynlik, mizacın biyolojik temelini değiştirmekten ziyade; mizaç özelliklerinin öz-düzenleme, duygu düzenleme ve sosyal uyum açısından işlevsel biçimde yönlendirilmesini sağlayan bir çerçeve sunmaktadır (Berk, 2004).

Ebeveyn tutumlarının mizaç düzenleme sürecindeki rolü özellikle duygu düzenleme bağlamında belirginleşmektedir. Olumsuz duygulanımı yüksek çocukların, yoğun duygusal

tepkiler karşısında öz-düzenleme güçlükleri yaşayabildikleri; ancak ebeveynlerin model olduğu, duyguları adlandıran ve yapılandırılmış tepkiler sunduğu bağlamlarda bu güçlüklerin azaltılabildiği belirtilmektedir (Eisenberg vd., 1997; akt. Berk, 2004). Anne-baba duygu düzenleme becerilerinin ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin, çocukların mizaç özellikleri ile öz-düzenleme kapasiteleri arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiği bildirilmektedir (Cankurt, 2025; Kardeş & Altun, 2022).

Mizaç gelişimi, yalnızca aile içi etkileşimlerle sınırlı olmayıp, daha geniş sosyoekonomik bağlam içinde ele alınmalıdır. Aile sosyoekonomik düzeyi ve çocuğun yaşadığı mahallenin özellikleri, mizaç boyutlarının gelişimsel seyrini anlamlı biçimde etkilemektedir. Boylamsal araştırmalar, daha düşük SES ve dezavantajlı mahalle koşullarının; düşük sosyallik, yüksek tepkisellik ve düşük sebat örüntüleriyle ilişkili olduğunu ve bu etkilerin çocukluktan ergenliğe uzanan dönemde süreklilik gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Strickhouser & Sutin, 2020). Bu bulgular, mizacın “bağlam içinde” değerlendirilmesi gerektiğini ve çevresel eşitsizliklerin gelişimsel sonuçlar üzerindeki rolünü vurgulamaktadır.

Erken çocukluk döneminde mizaç, vicdan ve ahlaki düzenleme süreçleriyle de yakından ilişkilidir. Kochanska ve vd., (1994), vicdan gelişiminin duygusal rahatsızlık ve aktif ahlaki düzenleme olmak üzere iki temel boyutta örgütlendiğini; bu boyutların mizaç özellikleriyle farklı örüntüler sergilediğini ortaya koymuştur. Düşük dürtüsellik ve yüksek ketleyici kontrol, aktif ahlaki düzenleme ile ilişkiliyken; duygusal tepkiselliğin özellikle kız çocuklarda vicdanın duygusal bileşeniyle ilişkili olduğu bildirilmektedir. Bu bulgular, ahlaki gelişimin mizaç özellikleri ve cinsiyete duyarlı gelişimsel örüntüler çerçevesinde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Genetik ve çevresel etmenlerin etkileşimi de okul öncesi dönemde mizaç gelişiminin anlaşılmasında kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar, mizacın düzeyinin genetik ve paylaşılan olmayan çevresel etkenlerle ilişkili olduğunu; gelişimsel değişimlerin ise mizaç boyutuna göre farklı kaynaklardan beslendiğini göstermektedir (Liu vd., 2022). Bu bulgular, mizacın sabit ve değişmez bir yapı olmadığına; özellikle erken yaşantılar ve bireysel deneyimlerin gelişimsel yörüngeler üzerinde belirleyici rol oynadığına işaret etmektedir.

Eğitim bağlamında mizaç, okula hazırbulunuşluk, öz-düzenleme ve sınıf içi uyum açısından merkezi bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Öz-düzenleme becerilerinin, akademik öğrenmenin gelişimsel zemini olduğu; bu becerilerin mizaç özellikleri ve çevresel koşulların etkileşimiyle şekillendiği vurgulanmaktadır (Blair & Raver, 2015). Mizaca duyarlı eğitim ortamlarının, çocukların sosyal uyumunu, davranış düzenleme becerilerini ve öğrenme süreçlerini desteklediği; öğretmenlerin çocukların bireysel mizaç profillerini dikkate alan esnek öğretim stratejileri geliştirmelerinin eğitsel etkililiği artırdığı belirtilmektedir (Kanburoğlu Ergün, 2020; Sanson vd., 2010).

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde mizaç; biyolojik temeller, ebeveyn tutumları, sosyoekonomik bağlam, genetik-çevresel etkileşimler ve eğitim ortamlarıyla birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir gelişimsel yapı sunmaktadır. Mizaç, kişilik gelişiminin erken zeminini oluşturmakta; ancak gelişimsel sonuçları çevresel düzenlemeler ve

bağlamsal uyum yoluyla biçimlenmektedir. Bu derleme, mizacı sabit bir özellik olarak değil; gelişimsel süreçler içinde düzenlenebilen ve desteklenebilen bir yapı olarak ele alarak, erken çocukluk dönemine yönelik bütüncül bir anlayış geliştirmeyi ve gelecekteki araştırmalar ile eğitsel uygulamalara kuramsal bir temel sunmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, çocuk mizacına ilişkin kuramsal yaklaşımları ve bu yaklaşımların gelişimsel ve eğitsel yansımalarını ele alan anlatı (narrative) ve kuram temelli bir derleme araştırması niteliğindedir. Araştırmada sistematik derleme yöntemi benimsenmemiş; bunun yerine gelişim psikolojisi ve erken çocukluk eğitimi alanlarında çocuk mizacıyla ilişkili öne çıkan kuramsal yaklaşımların kavramsal düzeyde bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda literatür taraması Google Scholar, ERIC ve Scopus veri tabanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, alan yazında temel başvuru kaynağı niteliği taşıyan ulusal ve uluslararası kitaplar ile lisansüstü tezler de kapsam dâhilinde değerlendirilmiştir. Hakemli bilimsel yayınlar ve kuramsal temelli çalışmalar öncelikli olarak değerlendirilmiş; popüler yayınlar ve akademik niteliği bulunmayan çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır.

İncelenen çalışmalar; kuramsal çerçeveleri, mizacın biyolojik ve çevresel bileşenleri ile gelişimsel ve eğitsel çıkarımları açısından tematik bir yaklaşımla değerlendirilmiştir (Berk, 2004; Kristal, 2004). Tarama sonucunda ulaşılan çalışmalar içerik analizi yoluyla sınıflandırılmış ve mizaç kuramları bağlamında karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Derleme niteliği taşıması nedeniyle bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Tanımlar

Kişilik

Kişilik, bireyin fiziksel, sosyo-kültürel ve bilişsel özelliklerinin bütününe kapsayan ve çevresiyle kurduğu ilişki biçimini belirleyen karmaşık bir yapıdır. Her bireyde kendine özgü biçimde ortaya çıkan kişilik, bireyi diğerlerinden ayıran temel özellikleri yansıtır (Hamer & Copeland, 2000). Mizaca göre daha kapsayıcı olan kişilik, benlik gibi zihinsel yapıların yanı sıra bireyin kendisine ve başkalarına yönelik beklenti ve tutumlarını da içerir (Rothbart, 1989). Bu yönüyle kişilik, bireyin davranış örüntülerini açıklayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmakta ve biyolojik eğilimlerle çevresel yaşantıların etkileşimi sonucu biçimlenmektedir (Burger, 2006). Kişilik, bireyin kaygıdan mutluluğa uzanan duygusal tepkilerini, düşünme biçimlerini ve davranış eğilimlerini kapsayan bütüncül bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Köknal, 1985). Kişilik, bireyi başkalarından ayıran, düşünce, duygu ve davranış örüntülerinin bütününe ifade eden çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Kişilik gelişiminin genetik özellikler ile çevresel etkileşimlerin bir sonucu olduğu genel kabul görmektedir. Bu durum, kişiliğin doğuştan gelen biyolojik temeller ile yaşam boyunca edinilen deneyimlerin etkileşimi sonucu şekillendiğini göstermektedir (Çapuk, 2022).

Karakter

Kişiliğin bir parçası olan karakter, bireyin içinde bulunduğu çevre tarafından biçimlenen ve davranış örüntülerine yansıyan özellikleri kapsamaktadır. Karakter, kişiliğin öğrenme ve deneyim yoluyla şekillenen, görece esnek yönünü oluşturmaktadır (Yavuzer,

2019). Karakter ise bireyin değerler, amaçlar ve ahlaki yönelimler doğrultusunda geliştirdiği davranış örüntülerini kapsamaktadır. Karakterin, mizaca kıyasla daha çok sosyal öğrenme, aile, kültür ve eğitim yoluyla şekillendiği belirtilmektedir. Bu bağlamda karakter, bireyin “ne yapmayı seçtiği” ile ilişkilendirilirken; mizaç, bireyin “nasıl tepki verdiği”ni açıklamaktadır (Çapuk, 2022).

Mizaç

Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği ve yaşamın erken dönemlerinden itibaren gözlemlenebilen duygusal, davranışsal ve dikkatle ilişkili eğilimlerini ifade etmektedir. Mizaç, bireyin bir duruma nasıl tepki verdiğiyle ilgilenir ve kişisel farklılıkların temelini oluşturur (Trawick-Smith, 2018). Mizaç, kişiliğin duygusal çekirdeğini oluşturan, erken çocukluk döneminden itibaren gözlenebilen ve biyolojik temellere dayanan bireysel farklılıklar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Çapuk (2022), mizacı “kişiliğin duygusal özü” olarak nitelendirmekte ve mizacın yaşam boyunca görece durağan kaldığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde, çocukların doğumdan itibaren sergiledikleri tepkisel farklılıkların mizacın temel göstergeleri olduğu ifade edilmektedir (Çapuk, 2022). Mizaç ile kişilik arasındaki temel fark, mizacın genetik ve biyolojik temellere dayanması; kişiliğin ise bireyin çevresiyle etkileşimi ve yaşam deneyimleri sonucunda şekillenmesidir. Mizaç, kişiliğin çekirdek yapısını oluştururken; kişilik, mizaç ve karakterin bütünleşmesiyle ortaya çıkar (Doksat, 2003; akt. Atayeter, 2020).

Mizacı Açıklayan Temel Kuramlar

1. Thomas & Chess – New York Longitudinal Study

Thomas ve Chess tarafından yürütülen New York Boylamsal Araştırması, mizacın erken dönemde gözlemlenebilen bireysel farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Kuramcılar, çocukları kolay, zor ve yavaş ısınan mizaç tipleri altında sınıflandırmış ve dokuz temel mizaç boyutu tanımlamışlardır (Thomas & Chess, 1959; Berk, 2004). Dokuz temel mizaç boyutu şu şekildedir (Carey, 2009):

a) Aktivite düzeyi: Aktivite düzeyi, çocuğun gün içindeki bedensel hareketliliğinin yoğunluğunu ifade eder. Bazı çocuklar yüksek enerji ve sürekli hareketlilik gösterirken bazıları daha sakin bir yapıya sahip olabilir. Bu özellik; beslenme, uyku düzeni ve oyun tercihleri gibi günlük yaşam alışkanlıklarını etkileyebilmektedir.

b) Ritmiklik: Ritmiklik, çocuğun uyku, beslenme ve diğer biyolojik süreçlerinin düzenliliğini ifade eder. Günlük ritimlerin öngörülebilir olması hem aile yaşamını hem de eğitim ortamlarının planlanmasını kolaylaştıran önemli bir mizaç özelliğidir.

c) Yakınlaşma/Çekingenlik: Çocukların yeni durumlar veya kişiler karşısında gösterdikleri ilk tepkileri ifade eder. Bazı çocuklar yeni uyaranlara hızlıca yaklaşırken bazıları daha temkinli ve çekingen davranabilmektedir.

d) Uyumluluk: Uyumluluk, çocuğun yeni koşullara veya değişen çevresel durumlara uyum sağlama derecesini ifade eder. Bu özellik, çocuğun değişimlere karşı gösterdiği tepkiyi ve stresle başa çıkma kapasitesini etkileyebilmektedir.

e) Tepkilerin yoğunluğu: Tepki yoğunluğu, çocukların olumlu ya da olumsuz durumlara verdikleri duygusal tepkilerin şiddetini ifade eder. Bu özellik, çocuğun duygularını ifade etme biçimini ve çevresiyle kurduğu etkileşimi etkileyen önemli bir mizaç boyutudur.

f) Uyarılma eşiği: Uyarılma eşiği, çocuğun bir uyarıyı algılayıp tepki vermesi için gereken uyaran düzeyini ifade eder. Düşük eşikli çocuklar çevresel uyaranlara daha hassas tepki verebilirken yüksek eşikli çocuklar daha güçlü uyaranlara ihtiyaç duyabilir.

g) Duygu durumu: Duygu durumu, çocuğun genel ruh hali eğilimini ifade eder. Bazı çocuklar daha olumlu ve neşeli bir ruh haline sahipken bazıları daha olumsuz duygusal tepkiler gösterebilmektedir.

h) Çelinebilirlik: Çelinebilirlik, çocuğun dikkatinin çevresel uyaranlar tarafından ne ölçüde kolayca dağıtılabilirliğini ifade eder. Yüksek çelinebilirliğe sahip çocukların dikkatlerini sürdürmeleri daha zor olabilmektedir.

i) Sebat Etme: Sebat etme, çocuğun bir etkinliği sürdürme ve karşılaştığı güçlükler karşısında göreve devam etme eğilimini ifade eder. Yüksek sebat düzeyi, görev tamamlama ve öz-düzenleme becerileriyle ilişkilidir (Carey, 2009).

Bu yaklaşımda, çocuğun mizacı ile çevresel beklentiler arasındaki uyumun gelişimsel sonuçlar açısından belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Erduran, 2022). Thomas ve Chess'in geliştirdiği "uyum iyiliği (goodness-of-fit)" kavramı, mizacın gelişimsel etkilerinin yalnızca bireysel özellikler üzerinden değil, çocuğun içinde bulunduğu ilişkisel bağlamla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle yaklaşım, mizacı bağlamdan bağımsız bir özellik olarak ele alan kuramlar için temel bir karşılaştırma zemini sunmaktadır.

2. Cloninger'in Mizaç ve Karakter Kuramı

Cloninger, mizacı biyolojik temelli bir yapı olarak ele almış ve kişiliği mizaç ve karakter olmak üzere iki temel bileşen üzerinden açıklamıştır. Bu yaklaşım, mizacın doğuştan gelen yönleri ile karakterin öğrenme ve sosyal deneyimler yoluyla gelişen özellikleri arasındaki ayrımı net biçimde ortaya koymaktadır (Zihni Çamur, 2016). Cloninger'e göre mizaç boyutları (yenilik arayışı, zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve sebat etme) biyolojik temellere dayanırken; karakter boyutları (kendini yönetme, iş birliği yapma ve kendini aşma) sosyal öğrenme süreçleriyle şekillenmektedir (Arkar, 2008). Cloninger'in kuramsal yaklaşımı, mizacı genetik temelli ve erken yaşta ortaya çıkan biyolojik bir altyapı olarak konumlandırırken; karakteri, kalıtsal eğilimlerin çevresel etkileşimler ve deneyimlerle harmanlandığı daha geç evreli bir gelişimsel çıktı olarak nitelendirir. Bu ayrım, kişiliğin hem doğuştan gelen (mizaç) hem de sonradan kazanılan (karakter) boyutlarını anlamada kritik bir zemin oluşturur (Aydın, 2015). Bu kuram, mizacın doğrudan değiştirilemeyen yönleri ile gelişimsel süreçte yönlendirilebilen yönleri arasındaki ayrımı açıklaması bakımından önem taşımaktadır.

3. Kagan'ın Ketlenmiş / Ketlenmemiş Mizaç Yaklaşımı

Kagan'ın mizaç yaklaşımı, bireysel farklılıkları özellikle duygusal tepkisellik ve davranışsal ketlenme düzeyleri üzerinden açıklamakta ve mizacın biyolojik ve fizyolojik

temellerine odaklanmaktadır. Bu kurama göre çocuklar, yeni ve belirsiz uyaranlara verdikleri tepkiler doğrultusunda ketlenmiş ve ketlenmemiş mizaç özellikleri sergileyen bireyler olarak sınıflandırılmaktadır (Kagan, 2018). Ketlenmiş mizaç özelliklerine sahip çocuklar yeni durumlar karşısında çekingenlik ve yüksek fizyolojik uyarılma eğilimi gösterirken; ketlenmemiş çocuklar daha yaklaşmacı ve düşük düzeyde fizyolojik tepkisellik sergilemektedir. Kagan, bu farklılıkların erken çocukluk döneminde gözlemlenebildiğini ve zaman içinde görece süreklilik gösterdiğini vurgulamaktadır (Kagan, 2018; Kartal, 2022).

Kagan'ın çalışmaları özellikle "davranışsal ketlenme (behavioral inhibition)" kavramı etrafında şekillenmektedir. Davranışsal ketlenme, çocukların yeni kişiler, nesnelere ve sosyal durumlar karşısında temkinli, çekingen ve geri çekilen davranış örüntüleri sergilemesi ile karakterize edilen bir mizaç özelliği olarak tanımlanmaktadır (Kagan, 1994; Fox, Henderson, Rubin, Calkins & Schmidt, 2001). Araştırmalar, yüksek düzeyde davranışsal ketlenme gösteren çocukların yeni durumlara karşı daha yüksek fizyolojik uyarılma sergilediklerini ve kalp atış hızı ile stres tepkilerinin daha yoğun olabildiğini ortaya koymaktadır (Pérez-Edgar & Fox, 2018). Bu yaklaşım, mizacın davranışsal gözlemlerin ötesinde biyolojik yatkınlıklar temelinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

4. Buss & Plomin – EAS Modeli

Buss ve Plomin, mizacı büyük ölçüde kalıtsal temellere dayanan bireysel farklılıklar bütünü olarak tanımlamış ve mizacı duygusallık, hareketlilik ve sosyallik olmak üzere üç temel boyut üzerinden açıklamıştır (Buss & Plomin, 1984). EAS modeli, mizacın erken dönemde gözlemlenebilen ve görece süreklilik gösteren özellikler olduğunu vurgulamaktadır. Bu modelde duygusallık, bireyin yoğun duygusal tepkiler verme eğilimini; hareketlilik, enerji düzeyini; sosyallik ise sosyal etkileşim arayışını ifade etmektedir. Buss ve Plomin, bu boyutların büyük ölçüde genetik temelli olduğunu ileri sürmektedir (Kristal, 2004).

Araştırmacılara göre mizaç, kişiliğin erken gelişen biyolojik bileşenlerini temsil etmekte ve bireyler arasındaki davranışsal farklılıkların önemli bir bölümünü açıklamaktadır. Bu bağlamda EAS modeli, mizacın özellikle erken çocukluk döneminde gözlemlenebilen davranış örüntülerini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır (Goldsmith et al., 1987). EAS modeli, çevresel düzenleyicilerden ziyade biyolojik sürekliliğe yaptığı vurgu ile mizaç kuramları arasında ayırt edici bir konuma sahiptir.

5. Rothbart'ın Psikobiyolojik Mizaç Kuramı

Rothbart, mizacı tepkisellik ve öz-düzenleme süreçleri üzerinden ele alarak, mizacın gelişimsel süreçte çevresel etkileşimlerle birlikte düzenlenebilir yönlerine dikkat çekmiştir (Rothbart, 1989). Bu yaklaşım, mizacın tamamen değişmez bir yapı olmadığını; özellikle öz-düzenleme ve çaba denetimi süreçleri aracılığıyla yönlendirilebileceğini savunmaktadır (Erduran, 2022).

Rothbart'ın modelinde tepkisellik, bireyin çevresel uyaranlara karşı verdiği duygusal ve davranışsal tepkilerin yoğunluğu ve hızını ifade ederken; öz-düzenleme, bireyin dikkatini yönlendirme, dürtülerini kontrol etme ve davranışlarını düzenleme kapasitesini kapsamaktadır (Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart, 2007). Bu modelde mizaç üç üst boyut altında ele

alınmaktadır: dışadönüklük/surgency, olumsuz duygulanım (negative affectivity) ve çaba denetimi (effortful control) (Rothbart, 2011). Rothbart'ın modeli, mizacı yalnızca biyolojik yatkinlıklar üzerinden değil, bireyin çevreyle kurduğu etkileşimler bağlamında ele alması bakımından bütünlendirici bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu vurgu, öz-düzenleme süreçlerinin gelişimsel sonuçlardaki rolünü ortaya koyan literatürle de örtüşmektedir (Blair & Raver, 2015; Eisenberg vd., 2005).

6. Bağlanma Kuramı

Mizaç kuramları, çocukların doğuştan getirdikleri eğilimleri açıklamada önemli bir temel sunmakla birlikte, bu eğilimlerin gelişimsel süreçte nasıl düzenlendiğini anlamak için bağlanma kuramı tamamlayıcı bir çerçeve sağlamaktadır. Bağlanma kuramı, mizacın biyolojik temellerini açıklamaktan ziyade, mizaç özelliklerinin gelişimsel süreçte nasıl organize edildiğini ve hangi yörüngeler üzerinden ilerlediğini açıklamaktadır (Bowlby, 1982). Bağlanma kuramına göre çocuk ile bakım veren arasında kurulan erken dönem ilişkiler, çocukların duygusal düzenleme becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Güvenli bağlanma ilişkileri çocukların stresli durumlarla başa çıkma becerilerini güçlendirmekte ve sosyal uyumlarını desteklemektedir (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Bağlanma kuramı ayrıca bakım verenin duyarlı ve tutarlı tepkilerinin, çocukların duygusal tepkilerini düzenleme ve çevresel uyaranlara uyum sağlama becerilerini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bağlanma ilişkileri, çocukların doğuştan getirdikleri mizaç özelliklerinin gelişimsel süreçte nasıl ifade edildiğini ve düzenlendiğini açıklamada önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Sroufe (1996), mizacın gelişimsel sonuçlarının doğrusal olmadığını; güvenli bağlanma ilişkilerinin zorlayıcı mizaç özelliklerinin olumsuz etkilerini düzenleyici bir işlev üstlenebileceğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle bağlanma kuramı, Thomas ve Chess'in uyum iyiliği yaklaşımını ilişkisel bir zemine taşımakta ve Rothbart'ın öz-düzenleme boyutunu gelişimsel açıdan desteklemektedir.

7. Gelişimsel Yörünge (Developmental Pathways) Yaklaşımı

Gelişimsel yörünge yaklaşımı, mizacı erken dönemde ortaya çıkan sabit bir özellikler bütünü olarak değil, zaman içinde çevresel koşullar ve bireysel düzenleme süreçleriyle birlikte şekillenen dinamik bir yapı olarak ele almaktadır. Caspi ve Shiner (2006), erken dönemde gözlenen mizaç özelliklerinin tek başına gelişimsel sonuçları belirlemediğini; bu özelliklerin çevresel deneyimler ve öz-düzenleme süreçleriyle etkileşim içinde farklı gelişim yolları izleyebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin benzer mizaç özelliklerine sahip olsalar bile farklı çevresel koşullar altında farklı gelişimsel sonuçlar gösterebileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla gelişimsel süreçte mizaç özellikleri ile çevresel deneyimler arasındaki etkileşim, bireyin kişilik gelişimi ve psikososyal uyumu açısından belirleyici bir rol oynamaktadır (Shiner vd., 2012). Shiner vd., (2012), destekleyici çevresel bağlamların risk taşıyan mizaç özelliklerini uyumlu kişilik örüntülerine dönüştürebileceğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, mizacın süreklilik gösteren yönleri kadar gelişimsel esneklik barındırdığını da göstermekte ve "mizaç kaderdir" anlayışını kuramsal olarak geçersiz kılmaktadır.

Kuramlar Arası Karşılaştırmalı Sentez

Ele alınan kuramlar birlikte değerlendirildiğinde, mizacın tek başına gelişimsel sonuçları belirleyen bir yapı olmadığı; biyolojik yatkınlıkların, ilişkisel ve bağlamsal süreçlerle etkileşim içinde gelişimsel anlam kazandığı görülmektedir. Thomas ve Chess (1977) çevresel uyuma, Kagan (2018) ve Buss & Plomin (1984) biyolojik sürekliliğe, Rothbart ve Bowlby bağlanma kuramı ise düzenleme ve etkileşim süreçlerine vurgu yapmaktadır. Bu kuramsal çerçeveler birlikte ele alındığında, mizacın yalnızca bireysel farklılıkları açıklayan bir özellikler bütünü olmadığı; aynı zamanda çocukların çevreyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla gelişimsel olarak şekillenen çok boyutlu bir sistem olduğu anlaşılmaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar birlikte ele alındığında, mizacın statik bir özellikten ziyade gelişimsel süreçlerde dinamik bir düzenleme alanı olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 1. Mizaç Kuramları Arası Karşılaştırmalı Sentez

Kuram / Yaklaşım	Temel Varsayımlar	Mizacın Boyutları	Biyolojik Vurgu	Çevresel Etki	Güçlü Yönleri	Sınırlılıkları	Eğitsel Yansımalar
Thomas & Chess	Mizaç doğuştan gelir ve çevreyle uyum sürecinde şekillenir	Kolay, zor, yavaş ısınan çocuk	Orta	Yüksek	Çocuk-çevre uyumunu açıklaması	Boyutların sınırlı olması	Sınıf ortamında bireysel farklılıklara duyarlı düzenleme
Buss & Plomin	Mizaç kalıtsal kişilik temelidir	Duygusalılık, etkinlik, sosyallik	Yüksek	Düşük-Orta	Genetik temeli vurgulaması	Çevresel etkileri sınırlı ele alması	Davranış farklılıklarının erken tanılanması
Rothbart	Mizaç öz-düzenleme süreçleriyle ilişkilidir	Tepkisellik ve öz-düzenleme	Yüksek	Orta-Yüksek	Nöropsikolojik temellere dayanması	Ölçüm karmaşıklığı	Öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi
Kagan	Biyolojik temelli davranış ketlenmesi	Ketlenmiş / ketlenmemiş çocuk	Çok yüksek	Düşük	Nörobiyolojik açıklamalar sunması	Boyutsal çeşitliliğin sınırlı olması	Sosyal uyum ve kaygı gelişiminin izlenmesi

Tablo 1 incelendiğinde kuramların mizacı farklı boyutlar üzerinden ele aldığı, ancak tüm yaklaşımların bireysel farklılıkların erken dönemde ortaya çıktığı ve gelişim sürecinde belirli bir süreklilik gösterebildiği konusunda ortaklaştığı görülmektedir. Bununla birlikte kuramlar arasındaki temel ayırım, mizacın biyolojik belirleyiciliği ile çevresel düzenleme süreçlerinin ağırlığına ilişkin vurgularda ortaya çıkmaktadır. Ele alınan mizaç kuramları incelendiğinde, her bir yaklaşımın mizacı farklı bir kuramsal çerçeveden ele aldığı görülmektedir. Thomas ve Chess'in mizaç kuramı, çocuğun doğuştan getirdiği mizaç özellikleri ile çevresel beklentiler arasındaki uyuma odaklanmakta ve "uygunluk (goodness-of-fit)" kavramı üzerinden gelişimsel sonuçları açıklamaktadır (Thomas & Chess, 1977). Kagan'ın mizaç kuramı ise mizacın fizyolojik ve biyolojik temellerini ön plana çıkarmakta; özellikle ketlenmiş ve ketlenmemiş mizaç ayırımı üzerinden çocukların yeni durumlara

verdikleri tepkileri açıklamaktadır (Kagan, 2018; Kartal, 2022). Buss ve Plomin tarafından geliştirilen EAS modeli, mizacı genetik temelli ve görece değişmez bir yapı olarak ele almakta; duygusallık, hareketlilik ve sosyallik boyutlarıyla bireysel farklılıkları açıklamaktadır (Buss & Plomin, 1984; Kristal, 2004). Rothbart'ın psikobiyojik mizaç kuramı ise mizacı tepkisellik ve öz-düzenleme boyutları üzerinden ele alarak, mizacın gelişimsel süreçte çevresel etkileşimlerle birlikte düzenlenebilir yönlerine dikkat çekmektedir (Rothbart, 1989). Cloninger'in mizaç ve karakter kuramı da mizacın biyolojik temelli yönleri ile karakterin öğrenme yoluyla gelişen özellikleri arasındaki ayrımı net biçimde ortaya koymaktadır (Zihni Çamur, 2016).

Bu kuramsal yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, mizacın yalnızca bireyin doğuştan getirdiği eğilimleri ifade eden bir yapı olmadığı; aynı zamanda bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiler, sosyal deneyimler ve öz-düzenleme süreçleri aracılığıyla gelişimsel olarak biçimlenen çok katmanlı bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Kuramsal çerçeveler, mizacın sosyal gelişim üzerindeki etkisini farklı mekanizmalarla açıklamaktadır. Bazı yaklaşımlar mizacın sosyal gelişimi doğrudan etkilediğini savunurken; bazıları mizacın, çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimler aracılığıyla dolaylı etkiler oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda “uyum iyiliği” (goodness of fit) yaklaşımı, çocuğun mizacı ile çevresel beklentiler arasındaki uyumun gelişimsel sonuçlar açısından belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Sanson vd., 2010).

Mizacın sosyal gelişim üzerindeki etkilerinin, çocuğun içinde bulunduğu kültürel bağlamdan da etkilendiği belirtilmektedir. Cinsiyet rolleri, kültürel değerler ve toplumsal beklentiler, mizacın hangi yönlerinin desteklendiğini ya da sınırlandığını belirleyebilmektedir. Bu durum, mizacın evrensel biyolojik temelleri olmakla birlikte kültüre duyarlı bir yapı sergilediğini göstermektedir (Sanson vd., 2010). Dolayısıyla güncel literatürde mizaç, yalnızca bireysel farklılıkları açıklayan bir özellikler bütünü olarak değil; biyolojik yatkınlıklar, çevresel deneyimler ve gelişimsel düzenleme süreçlerinin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir gelişimsel sistem olarak ele alınmaktadır (Shiner vd., 2012).

Mizacın Geliştirilmesi: Değişim mi, Düzenleme mi?

Mizaç, doğuştan gelen biyolojik temellere dayalı bir yapı olması nedeniyle doğrudan değiştirilemez; ancak gelişimsel süreç içerisinde desteklenebilir ve düzenlenebilir özellikler taşımaktadır. Literatürde mizacın “geliştirilmesi” kavramı, biyolojik temelin değiştirilmesi anlamına gelmemekte; bireyin mizaç özellikleri ile çevresi arasındaki uyumun artırılması ve öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi olarak ele alınmaktadır (Thomas & Chess, 1959'dan akt., Berk, 2004; Rothbart, 1989). Boylamsal araştırmalar, mizacın erken çocukluk döneminde gözlenen örüntülerinin ilerleyen yıllarda kişilik özelliklerinin temelini oluşturduğunu; ancak bu sürecin doğrusal değil, dinamik bir yapı sergilediğini göstermektedir. Özellikle öz-düzenleme ve dikkat süreçlerinde zaman içerisinde anlamlı gelişimlerin gözlemlendiği belirtilmektedir (Sanson vd., 2010).

Mizacın Gelişim Alanlarına Yansımaları

Klinik ve gelişimsel alanyazında mizacın, çocukların uyum ve psikolojik dayanıklılık süreçlerinde temel bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Sarı, 2018). Çocukların mizaç

özellikleri, sosyal-duygusal gelişim süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Olumsuz duygulanımı yüksek olan çocuklar, duygularını düzenlemede güçlük yaşayabilirken; bu durum akran ilişkilerinde çatışma, sosyal geri çekilme veya davranış problemleriyle sonuçlanabilmektedir. Buna karşılık, öz-düzenleme becerileri güçlü olan çocuklar, sosyal ortamlarda daha uyumlu davranışlar sergileyebilmekte ve olumlu akran ilişkileri geliştirebilmektedir. Ketlenmiş mizaç özellikleri gösteren çocuklar, yeni sosyal ortamlara uyum sağlamakta zorlanabilir ve sosyal etkileşimlerden kaçınma eğilimi gösterebilirler. Ancak bu özelliklerin uygun çevresel destekle ele alınması, çocukların sosyal yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir. Alan yazında, çocukluk ve ergenlik döneminde mizacın sosyal gelişim üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar, mizacın belirli boyutları ile davranışsal ve sosyal uyum arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Olumsuz tepkisellik düzeyinin dışa yönelimli davranış problemleriyle, ketlenme eğiliminin içe yönelimli davranış problemleriyle ve dikkat düzenleme becerilerinin okul işlevselliğiyle ilişkili olduğu bildirilmektedir (Samson, Hemphill & Smart, 2004). Bu bulgular, mizacın bilişsel, sosyal-duygusal ve öz-düzenleme alanlarıyla çok boyutlu ilişkisini vurgulayan çağdaş kuramsal sentezlerle paralellik göstermektedir (Shiner & Masten, 2012).

Okul öncesi dönemde çocukların mizaç özellikleri, bilişsel, dilsel ve motor gelişim alanlarındaki ilerlemelerle ilişkili önemli bireysel farklılıklar olarak ele alınmaktadır. Bu dönemde mizacın gelişimsel işlevinin incelenmesi, erken çocuklukta hangi mizaç örüntülerinin daha uyumlu gelişimle ilişkili olduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır (Moller, 1983). Moller (1983), okul öncesi dönemdeki çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, mizaç özellikleri ile gelişimsel düzeyler arasındaki ilişkileri incelemiş ve mizaç boyutlarının gelişimsel göstergelerle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, etkinlik düzeyi, ritmiklik, yeni durumlara yaklaşma, uyum sağlama, duygu durumu ve sebat gibi mizaç boyutlarının çocukların bilişsel–dilsel ve motor gelişim düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Moller, 1983). Bu ilişkilerin yönü, daha ılımlı etkinlik düzeyi, düzenli ritim, uyum sağlayabilme, sebat, yaklaşmacı tutum ve olumlu duygu durumuna sahip çocukların okul öncesi dönemde daha ileri gelişimsel düzeyler sergilediğine işaret etmektedir. Araştırma sonuçları, mizacın okul öncesi dönemde gelişimsel süreci destekleyici ya da sınırlayıcı bir rol üstlenebileceğini; özellikle düzenleme ve uyumla ilişkili mizaç özelliklerinin çocukların genel gelişim düzeyleriyle yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir (Moller, 1983). Bu bulgular, erken çocukluk eğitim ortamlarında mizaç özelliklerinin dikkate alınmasının gelişimsel destek açısından önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu derleme çalışmada, erken çocukluk döneminde bireysel farklılıkların temel belirleyicilerinden biri olan mizaç kavramı, başlıca kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmış; mizacın kişilik gelişimi, kendilik süreçleri ve eğitsel bağlamdaki yansımaları bütüncül bir bakış açısıyla tartışılmıştır. Literatür incelendiğinde, mizacın biyolojik temelli ve doğuştan gelen eğilimler olarak erken dönemden itibaren gözlemlenebildiği; ancak çevresel etkileşimler, ebeveyn tutumları ve eğitimsel deneyimlerle birlikte gelişimsel süreklilik

gösterdiği görülmektedir. Bu durum, mizacın değişmez bir yapıdan ziyade yönlendirilebilir ve desteklenebilir bir gelişimsel temel sunduğunu ortaya koymaktadır.

Mizaç, kişiliğin erken biyolojik zemini olarak kabul edilmekte; karakter ve diğer bireysel özelliklerle etkileşim içinde bireyin duygu, düşünce ve davranış örüntülerinin şekillenmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Aynı çevresel koşullarda yetişen çocukların farklı tepkiler vermesi, mizacın bireysel farklılıkların anlaşılmasındaki önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çocukların kendilik algısı, benlik değeri ve benlik saygısının gelişiminde mizacın dolaylı fakat güçlü bir etkisi olduğu; bu süreçlerin yaşam doyumu ve psikososyal uyumla yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde mizacın tanınması ve desteklenmesinin hem gelişim psikolojisi hem de erken çocukluk eğitimi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Çocuğun mizacına duyarlı yaklaşımlar, bireysel farklılıkların kabulünü kolaylaştırmakta; çocuğun kendini tanıma, duygularını düzenleme ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurma becerilerini desteklemektedir. Bu yönüyle mizaç, yalnızca bireysel bir özellik değil; gelişimsel, eğitsel ve toplumsal sonuçları olan çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirilmektedir.

Öneriler

Bu derleme çalışmasında ele alınan kuramsal yaklaşımlar ve literatür bulguları doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir.

Öncelikle, çocuk mizacının gelişimsel süreçler üzerindeki belirleyici rolü göz önünde bulundurularak erken çocukluk döneminde yürütülen eğitim uygulamalarında bireysel farklılıkların daha fazla dikkate alınması gerekmektedir. Eğitim ortamlarının çocukların mizaç özelliklerine duyarlı biçimde düzenlenmesi, öğrenme süreçlerinin niteliğini artırabilir.

Mizaç kuramlarının ortaya koyduğu biyolojik ve çevresel etkileşimler dikkate alındığında, aile ve öğretmenlerin çocukların davranış örüntülerini değerlendirirken mizaç temelli özellikleri göz önünde bulundurmaları önem taşımaktadır. Bu doğrultuda ebeveyn eğitim programları ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde mizaç temelli yaklaşımlara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Literatürdeki kuramsal farklılıklar incelendiğinde, mizacın tek boyutlu bir yapı olmadığı ve çok yönlü bir gelişimsel çerçeve gerektirdiği görülmektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı kuramsal yaklaşımların bütüncül modeller çerçevesinde ele alınması önerilmektedir. Ayrıca mizacın sosyal-duygusal gelişim, okul uyumu ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini inceleyen disiplinler arası çalışmaların artırılması, kuramsal bilginin uygulamaya aktarılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment.

- Arkar, H. (2008). Cloninger'in mizaç ve karakter boyutları ile kişilik bozuklukları arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 11(3), 115–124.
- Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki* (Order No. 31969982). Available from ProQuest Dissertations C Theses Global. (3186873008). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ebeveynlerin-bilissel-esneklik-ve/docview/3186873008/se-2>
- Aydın, A. (2015). *Gelişimsel kekemelik ve mizaç: kekeleyen, tipik gelişim gösteren ve kekemeliği kendiliğinden iyileşen çocukların mizaç özelliklerinin karşılaştırılması / Temperament and developmental stuttering: stammering, and stuttering that resolved spontaneously comparison of typical development showing children's temperament properties* (396571) [Doktora tezi., Anadolu Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Banamtuan, M. F., & Natonis, H. Y. (2019). Early Childhood Mindset Stimulation for Understanding Pancasila Through Affective Education. *JPUD-Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 13(1), 29-42.
- Berk, L. E. (2004). *Development Through the Lifespan*. Pearson Education, Inc.
- Beşbudak, M., Nazlı, A. K., & Taş, N. Ö. (2022). Kişisel Gelişim Aracı Olarak Sosyal Medya: Türkçe TEDx Konuşmaları Üzerine Betimsel Analiz. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (37), 273-296.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66(1), 711-731.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Boivin, J. A., & Melito-Conners, T. (2022). *Self-Care is Not Selfish: The Impact of Self-Care and Renewal on School Climate*. In C. Bernadowski (Ed.), *Strategies and Methods for Implementing Trauma-Informed Pedagogy* (pp. 246-271). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7473-7.ch013>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books. (Orijinal çalışma 1969)
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cankardaş, S. (2019). Kadın ve erkeklerde olumsuz değerlendirilme korkusunun belirlenmesinde algılanan ebeveyn tutumları ve benlik saygısının rolü. *Studies in Psychology*, 39(1), 79-97.
- Cankurt, N. B. (2025). *Okul Öncesi Dönem Çocukların Mizaç Özellikleri ve Duygu Düzenlemelerinde Anne-babalarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Aracılık Rolü*.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press.

- Caspi, A., & Shiner, R. (2006). Personality development. In Handbook of Child Psychology.
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). *Personality development*. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology (6th ed., Vol. 3, pp. 300–365). Wiley.
- Çapuk, H. (2022). Gelişim dönemlerine göre karakter gelişimi. *Anatolian Journal of Health Research*, 3(3), 157–162.
<https://doi.org/10.29228/anatoljhr.63543>
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.
- Erduran, N. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özellikleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance. *Child Development*, 72(1), 1–21.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58(2), 505–529.
- Grist, C. L., & McCord, D. M. (2010). Individual differences in preschool children: Temperament or personality? *Infant and Child Development*, 19(3), 264–274.
<https://doi.org/10.1002/icd.663>
- Güngör, (2023) (Ed.) *Dokuz Bilinmeyenli Çocuk*. Efe akademi Yayınları
- Hamer, D. & Copeland, P. (2000). *Genlerimizle Yaşamak*. (F. Özbay, Çev.). Evrim Yayınevi.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.
- John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.). (2010). *Handbook of personality: Theory and research*. Guilford Press.
- Kagan, J. (2018). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. Routledge.
- Kanburoğlu Ergün, Ü. B. (2020). Gazzali düşüncesinde eğitimin fitrat ve mizaç ile ilişkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 23-38.
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Karaş, Z., & Altun, F. (2022). Okul öncesi çocuklarının duygularını düzenleme becerileri: çocuğun mizacı ile ebeveyninin duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun rolü nedir? *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1268-1283.
- Kartal, M. S. (2022). *Ebeveyn tutumunun çocuğun mizaç ve kişilik özellikleri üzerine etkisi* (Master's thesis, Istanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)).

- Kochanska, G., DeVet, K., Goldman, M., Murray, K., & Putnam, S. P. (1994). Maternal reports of conscience development and temperament in young children. *Child development, 65*(3), 852-868.
- Koltcheva, N. (2023). EU-SELF: An European Platform about Social and Emotional Skills in Early Childhood Education. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 15*(2), 35-54.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Altın Kitaplar Yayınevi
- Kristal, J. (2004). *The Temperament Perspective*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Liu, P., Vandermeer, M. R., Mohamed Ali, O., Daoust, A. R., Joanisse, M. F., Barch, D. M., & Hayden, E. P. (2022). Maternal depression, child temperament, and early-life stress predict never-depressed preadolescents' functional connectivity during a negative-mood induction. *Clinical Psychological Science, 10*(1), 141-160.
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology, 61*, 517-542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- Moller, J. S. (1983). Relationships between temperament and development in preschool children. *Research in Nursing & Health, 6*(1), 3-10. <https://doi.org/10.1002/nur.4770060106>
- Nurani, Y., Pratiwi, N., Situmorang, R., & Lestari, N. G. A. M. Y. (2024). Children's Character Learning Model Based on Indonesian Local Wisdom: Implemented to Early Childhood Education in Play Centers. *JPUD-Jurnal Pendidikan Usia Dini, 18*(1), 99-111.
- Pérez-Edgar, K., & Fox, N. A. (2018). Temperament and anxiety: The role of attention bias and effortful control. *Annual Review of Psychology, 69*, 71-96.
- Rothbart, M. K. (1989). *Temperament in childhood: A framework*. Temperament in childhood, 5973.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science, 16*(4), 207-212.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. *Handbook of child psychology, 3*, 99-166.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13*(1), 142-170. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x>
- Sanson, A., Hemphill, S. A., Yağmurlu, B., & McClowry, S. (2010). *Temperament and social development*. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. xx-xx). Wiley-Blackwell.

- Saphire-Bernstein, S., Way, B. M., Kim, H. S., Sherman, D. K., & Taylor, S. E. (2011). Oxytocin receptor gene (OXTR) is related to psychological resources. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(37), 15118-15122.
- Sarı, B. A. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Turkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 4(1), 5-9.
- Shiner, R. L., & Masten, A. S. (2012). Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood. *Development and psychopathology*, 24(2), 507-528.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? *International Journal of Psychology*, 47(6), 436–444. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.710415>
- Sjamsir, H., Rozie, F., Dewi, S. A., & Liana, H. (2024). Parental Role: Internalization of the Development of Independent, Disciplined, and Responsible Character Values for Children Aged 5-6 Years. *JPUD-Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 18(1), 18-29.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Strickhouser, J. E., & Sutin, A. R. (2020). Family and neighborhood socioeconomic status and temperament development from childhood to adolescence. *Journal of personality*, 88(3), 515-529.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim [Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı]*. (Ö. Özgün, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Psikolojisi*. (44. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E. D. (2010). *Çocuklarda S Tip Mizaç Modeli'ne göre Kişilik ve Karakter Gelişimi*. Hayat Yayınları.
- Zihni Çamur, D. (2016). *Cloninger'in mizaç ve karakter envanteri ile Akıskal'ın Temps-A ölçeğine göre mizaç özellikleri ile ağrı eşiği ve toleransı arasındaki ilişki* [Tıpta Uzmanlık tezi., Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.

THE DEVELOPMENT OF CHILD TEMPERAMENT WITHIN A THEORETICAL FRAMEWORK: RELATIONAL AND ENVIRONMENTAL INFLUENCES IN CHILDHOOD

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this narrative and theory-based review is to examine the major theoretical approaches to child temperament within a holistic framework and to discuss how temperament is shaped through developmental, relational, and environmental processes during early childhood. Temperament is commonly defined as biologically based individual differences in emotional reactivity, activity level, and self-regulation that are observable from early infancy and show relative stability over time. As such, temperament constitutes a foundational component of personality development and represents a key source of individual differences in children's emotional, social, and behavioral functioning.

Early childhood is widely recognized as a critical developmental period during which individual differences become increasingly salient and developmental trajectories begin to take shape. Research in developmental psychology and early childhood education has consistently demonstrated that temperament is not merely an early-emerging set of behavioral tendencies but a multidimensional construct with significant implications for self-regulation, socio-emotional adjustment, self-concept, and later personality development. In this respect, temperament should be understood not as a fixed determinant of developmental outcomes but as a dynamic foundation that interacts with environmental and relational contexts over time.

This perspective reflects contemporary developmental research that conceptualizes temperament as part of a broader developmental system shaped by ongoing interactions between biological predispositions and environmental influences. This study adopts a narrative review approach rather than a systematic review design. Prominent theoretical models of temperament were selected from national and international literature in the fields of developmental psychology and early childhood education and were examined through a thematic and conceptual synthesis. The review focuses on the following major theoretical frameworks: Thomas and Chess's temperament classification derived from the New York Longitudinal Study and their concept of goodness-of-fit; Rothbart's psychobiological model of temperament emphasizing reactivity and self-regulation; Kagan's inhibited versus uninhibited temperament approach; Buss and Plomin's EAS (Emotionality, Activity, Sociability) model; and Cloninger's temperament and character theory. In addition,

attachment theory and the developmental pathways perspective are discussed as complementary frameworks that help explain how temperament-related tendencies are organized and transformed across development.

Across these theoretical approaches, temperament is consistently conceptualized as biologically rooted and relatively stable, yet open to modulation through environmental regulation and relational experiences. Thomas and Chess highlight the importance of the fit between a child's temperament and environmental expectations, arguing that developmental outcomes are shaped by the degree of compatibility between individual characteristics and caregiving contexts. Rothbart's model further emphasizes that although temperamental reactivity has biological origins, self-regulatory capacities, particularly effortful control, can be supported and strengthened through socialization and environmental structure. In contrast, Kagan as well as Buss and Plomin place stronger emphasis on biological and genetic continuity, underscoring temperament as a relatively enduring disposition. Attachment theory and the developmental pathways approach, however, stress the role of early relational experiences, particularly sensitive caregiving and secure attachment, in shaping how temperamental tendencies are expressed and integrated into broader personality patterns. Together, these theoretical perspectives suggest that temperament should be interpreted not as an isolated individual trait but as a dynamic construct that gains developmental meaning within relational and contextual processes.

The review also addresses the relationship between temperament and self-related processes such as self-concept, self-worth, and emotional regulation. Evidence suggests that early temperamental characteristics exert indirect yet meaningful influences on children's developing sense of self and socio-emotional adjustment. Children with inhibited or highly reactive temperamental profiles may be at greater developmental risk in unsupportive environments; however, secure attachment relationships and responsive caregiving can buffer these risks and promote adaptive developmental pathways. These findings underscore the importance of viewing temperament within a relational and contextual framework rather than as an isolated risk or protective factor.

From an educational perspective, temperament emerges as a central variable in school readiness, classroom adjustment, and learning-related self-regulation. Temperament-sensitive educational environments that acknowledge individual differences and provide flexible, supportive structures are shown to enhance children's emotional security, social competence,

and engagement in learning. In this context, supporting temperament does not imply altering children's biological dispositions but rather optimizing the fit between the child and the educational environment and fostering regulatory skills that promote adaptive functioning. Such an approach aligns with contemporary early childhood education frameworks that emphasize individualized learning environments and responsive teaching practices.

In conclusion, this review conceptualizes child temperament as a multidimensional developmental foundation shaped by the interaction of biological predispositions, relational experiences, and environmental contexts. Rather than viewing temperament as a fixed or deterministic trait, the study highlights its developmental plasticity and the critical role of contextual regulation. By integrating major temperament theories within a comprehensive framework, this review contributes to a deeper understanding of temperament in early childhood and offers theoretical implications for temperament-sensitive parenting practices, early childhood education, and future longitudinal and intervention-based research. Furthermore, the integrative perspective presented in this review highlights the importance of considering both biological and contextual processes in explaining individual differences in early developmental trajectories.

Religious Education in Multicultural Societies: Identity, Belonging, and Pedagogical Adaptation Problems

Abdullah Akın¹

Abstract: This study examines the transformative role of religious education on social cohesion and peace in multicultural societies in light of theoretical and empirical literature. Within the framework of social capital, contact theory, and cross-cultural pedagogical approaches, it is argued that religious education is not only about the transmission of individual beliefs but also an institutional space that generates trust, mutual recognition, and a sense of public responsibility. The study demonstrates that conducting religious education within an inclusive and critical framework can reduce the risks of discrimination, marginalization, and radicalization; conversely, reductionist and exclusionary approaches can deepen social tensions. Theoretical analysis shows that social cohesion can be sustained not only through legal regulations but also through the development of moral sensitivity and empathetic communication capacity within educational processes. Furthermore, it emphasizes that religious education contributes to younger generations' ability to both preserve their own identities and establish constructive relationships with different faith groups in pluralistic societies. In conclusion, the study argues that religious education needs to be restructured as a public pedagogy that supports social cohesion, and that this transformation requires a holistic approach at the teacher competency, curriculum design, and policy levels.

Keywords: Religious Education, Social Cohesion, Social Peace, Intercultural Pedagogy

Geliş Tarihi: 03.03.2026 – **Kabul Tarihi:** 26.03.2026 – **Yayın Tarihi:** 31.03.2026

DOI:

Kimlik, Aidiyet ve Pedagojik Uyum Problemleri Bağlamında Çok Kùltürlü Toplumlarda Din Eğitimi

Özet: Bu çalışma, çokkùltürlü toplumlarda din eğitiminin sosyal uyum ve toplumsal barış üzerindeki dönüştürücü rolünü kuramsal ve ampirik literatür işığında incelemektedir. Sosyal sermaye, temas kuramı ve kùltürlerarası pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde din eğitiminin yalnızca bireysel inanç aktarımı değil, aynı zamanda güven, karşılıklı tanınma ve kamusal sorumluluk bilinci üreten bir kurumsal alan olduğu savunulmaktadır. Çalışmada, din eğitiminin kapsayıcı ve eleştirel bir çerçevede yürütülmesinin ayrımcılık, ötekileştirme ve radikalleşme risklerini azaltabileceği; buna karşılık indirgemeci ve dışlayıcı yaklaşımların toplumsal gerilimleri derinleştirebileceği ortaya konulmuştur. Kuramsal analiz, sosyal uyumun yalnızca hukuki düzenlemelerle değil, eğitim süreçlerinde geliştirilen ahlaki duyarlılık ve empatik iletişim kapasitesiyle

¹ **Abdullah Akın**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakùltesi, ORCID: 0000-0002-9337-302X.
Email:abdullahakin@comu.edu.tr

sürdürülebileceğini göstermektedir. Ayrıca din eğitiminin, genç kuşakların çoğulcu toplumlarda hem kendi kimliklerini koruyabilmelerine hem de farklı inanç gruplarıyla yapıcı ilişki kurabilmelerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Sonuç olarak çalışma, din eğitiminin sosyal uyumu destekleyen bir kamu pedagojisi olarak yeniden yapılandırılması gerektiğini ve bu dönüşümün öğretmen yeterlikleri, müfredat tasarımı ve politika düzeyinde bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Sosyal Uyum, Toplumsal Barış, Kültürlerarası Pedagoji

INTRODUCTION

Globalization, migration movements, and the proliferation of digital communication networks have confronted contemporary societies with an unprecedented level of cultural diversity. This diversity signifies not only a demographic increase but also a restructuring of discussions on identity, belonging, and public order. Religion, in particular, holds a central position in multicultural societies as one of the constitutive elements of both individual meaning and collective identity. In this context, religious education is considered not only a pedagogical activity but also a strategic area in terms of social cohesion, social peace, and the production of public virtue. Today, the function of religious education goes beyond simply transmitting knowledge of faith and worship, and is associated with fostering mutual understanding among different religious and cultural identities (Jackson, 2014).

The concept of social cohesion refers to the establishment of trust, cooperation, and mutual recognition among different social groups. Putnam (2000) argued that in societies where social capital is weak, the level of trust decreases and social fragmentation increases. From this perspective, religious education can be seen as one of the institutional areas where social capital is reproduced. The way younger generations encounter religious and cultural differences determines the quality of social peace in the long term. Empathy, critical thinking, and dialogue skills developed in the educational environment can increase the capacity to build bridges between different identities.

However, while religious education can contribute to social harmony, it also has the potential to deepen division if it is wrongly structured. Appleby (2000) states that religion has the capacity to produce both peace and violence, emphasizing that the determining factor is the framework of interpretation and the pedagogical context. Presenting religious texts in a reductionist way, detached from their historical and moral context, can pave the way for young individuals to gravitate towards narrow and exclusionary identity patterns. In contrast, a pluralistic and critical religious education can contribute to the development of an inclusive consciousness in students by addressing different belief traditions from a comparative perspective (Gearon, 2013).

The positioning of religious education in multicultural societies is also closely related to state-religion relations and models of secularism. Kuru (2009) has shown that different models of secularism regulate the public visibility of religious groups in different ways. The legitimacy of religion in the public sphere directly affects the quality of education policies. If religious identity is addressed in an exclusionary framework in the public sphere, religious

education risks becoming defensive. Conversely, a pluralistic understanding of secularism allows religious education to be positioned within a framework of social dialogue. Contact theory literature has shown that structured interaction between different groups can reduce prejudice (Pettigrew & Tropp, 2006). When the classroom environment for religious education is structured on the basis of equal status and shared goals, it can enable students to constructively interact with different religious identities. Pedagogically guiding this interaction contributes to the dissolution of stereotypes and the strengthening of mutual trust. In this respect, religious education demonstrates that social cohesion is built not only through legal regulations but also through educational processes.

Radicalization and marginalization processes are also an important dimension that needs to be addressed within the context of religious education. The United Nations Development Programme (UNDP, 2016) has shown that experiences of exclusion among young people are a determining factor in their tendency towards extremism. Educational institutions can play a protective role, especially for young people who are in a critical stage of identity formation. Religious education that fosters critical thinking, ethical reasoning, and awareness of pluralism can contribute to weakening radical tendencies. On the other hand, the transformative potential of religious education is directly related to teacher competencies and curriculum design. Intercultural pedagogical approaches require teachers to view different identities as actors with equal epistemological value (Deardorff, 2006). This approach is a prerequisite for creating an inclusive atmosphere in the classroom. Designing a pluralistic curriculum, incorporating interreligious dialogue and ethical discussions, ensures that the goal of social cohesion is supported at the institutional level. This study aims to analyze the transformative role of religious education on social cohesion and social peace in light of theoretical and empirical literature. This study examines the functions of religious education in producing social capital, reducing prejudice, and counter-radicalization within a holistic framework. Thus, it demonstrates that religious education is not limited to individual religiosity; it plays a strategic role in building social trust and public virtue. In conclusion, in contemporary multicultural societies, religious education holds a critical position in reducing identity-based tensions and fostering a culture of mutual understanding. This position necessitates the conscious structuring of pedagogical choices and policy orientations. Conducting religious education within an inclusive, critical, and justice-based framework will contribute to the sustainability of social cohesion.

METHODS

The Aim of the Study

The aim of this study is to analyze, within a theoretical and conceptual framework, the transformative role of religious education on social cohesion and social peace in multicultural societies. Specifically, it examines how religious education contributes to integration processes, the development of mutual understanding, and the building of social trust. The study aims to demonstrate that religious education is not merely a field limited to the transmission of individual beliefs; it also offers a pedagogical foundation capable of generating public virtue, moral responsibility, and intercultural dialogue. In this context, the

study addresses how religious education should be positioned within the framework of the risks of discrimination, marginalization, and radicalization. The goal is to develop a theoretical model for making religious education more inclusive and based on justice at both the normative and pedagogical levels.

The Importance of the Study

This study stems from the need to rethink the role of religious education in contemporary societies marked by increasing cultural diversity and intensified identity-based tensions. The study's significance lies in the assumption that social cohesion is possible not only through legal regulations but also through a culture of trust and mutual recognition developed within educational processes. The fact that religious education, when poorly structured, can deepen divisions, but when designed with an inclusive perspective, can contribute to social peace, makes this area strategically important. The study aims to provide a holistic perspective to the literature by emphasizing that religious education can function as a protective mechanism against radicalization and as an institution that produces social capital. In this respect, it offers theoretical contributions to both education policies and teacher training programs.

Methodology of the Study

This study adopts a qualitative research approach, employing a comprehensive literature review and theoretical analysis method. The literature on social cohesion, contact theory, social capital, and cross-cultural pedagogy was systematically examined and linked to current academic studies in religious education. An interdisciplinary perspective was followed in the analysis process, drawing upon literature from sociology, political science, and educational sciences. The findings were thematically classified using descriptive analysis, and normative inferences were developed. This method allowed for an evaluation of the impact of religious education on social cohesion not only theoretically but also within a framework supported by empirical findings. Thus, the study established a consistent link between conceptual depth and practical recommendations.

Findings of the Study

The study's findings demonstrate that inclusive and critical religious education increases social trust and strengthens empathetic communication between different identities. It was found that discrimination and marginalization tendencies decrease when religious education is conducted with pluralistic content and an intercultural pedagogical approach; conversely, exclusionary and one-dimensional approaches can increase social tension. Furthermore, it was understood that conscious and critical religious education plays a role in reducing the risk of radicalization in the identity construction of younger generations. The findings reveal that teacher competencies and curriculum design are decisive in social cohesion. In conclusion, religious education, when structured with an appropriate pedagogical and normative framework, is considered a strategic area contributing to the sustainability of social peace.

Theories of Multiculturalism and the Normative Framework of Religious Education

Multiculturalism debates in modern political theory are not merely a technical issue concerning the management of cultural diversity, but also a problem of normative justice. Liberal multiculturalism advocates for the recognition of cultural differences on the basis of protecting individual rights and freedoms. One of the most systematic formulations of this approach is found in Kymlicka's work; according to her, minority rights are an extension of the liberal principle of equality and a prerequisite for the individual to make free choices within a cultural context (Kymlicka, 1995). In the context of religious education, this approach proposes a framework that, based on the principle of state neutrality, maintains equal distance from different religious groups and guarantees the individual's freedom of belief. However, the liberal model has been criticized for reducing cultural identity solely to individual choice; for in most societies, religion exists not merely as a choice, but as a historical and collective basis of belonging.

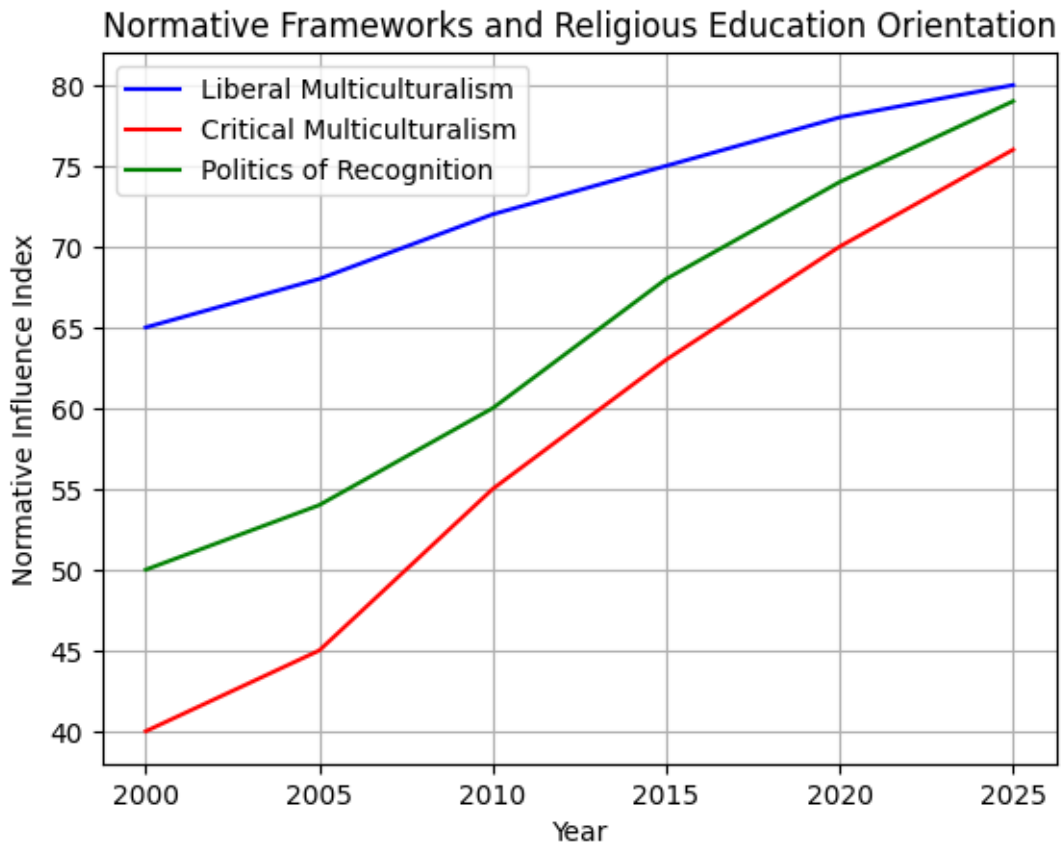


Figure 1. Normative Frameworks and Religious Education Orientation

The multi-line graph presented above illustrates the normative impact of liberal multiculturalism, critical multiculturalism, and recognition politics on religious education through a conceptual index. The graph reveals that the normative weight of critical multiculturalism and recognition politics has increased significantly, especially in the post-2010 period, while the liberal model has followed a more stable but relatively constant course. This trend shows that contemporary discussions on religious education are deepening not only

along the lines of legal pluralism or rights-based neutrality, but also within the framework of identity recognition and the analysis of power relations. Critical multiculturalism, on the other hand, does not merely recognize cultural differences; it questions the power relations in which these differences are produced and reproduced. Modood (2013) notes that, particularly in the European context, the visibility of Muslim identity in the public sphere is limited by liberal secularism models. This reveals that religious education is not a neutral process of knowledge transfer; rather, it is structured within an epistemological framework determined by secular norms. The content of religious education, issues such as which religious practices are considered “reasonable” and which interpretations are marginalized, are based more on normative assumptions than on pedagogical preferences. At this point, a critical approach argues that religious education in a pluralistic social order cannot be limited to teaching tolerance alone; it must also develop an awareness that makes structural inequalities visible. Politics of recognition, on the other hand, are systematically grounded in Honneth's (1995) theory. Recognition means the reinforcement of an individual's self-esteem and self-worth through social approval. The exclusion or invisibility of religious identity in the public sphere produces not only a legal inequality but also a moral injury. In this context, religious education should be considered not only as the transmission of knowledge but also as a pedagogical space where identity finds a legitimate sphere of existence. As Taylor (1994) states, the demand for recognition in modern societies is an integral part of the concept of equal citizenship. The normative framework of religious education must take this demand into account. Otherwise, education can be reduced to a seemingly neutral but effectively assimilationist function. State-religion relations are one of the fundamental parameters that determine the boundaries of religious education in a multicultural context. There are significant differences between approaches that interpret secularism as a rigid separation model and collaborative secularism models. While the French interpretation of secularism envisages the restriction of religious symbols in the public sphere, the United Kingdom model allows for a more flexible pluralism (Modood, 2013). In the Turkish context, secularism has historically been institutionalized through a centralized control mechanism (Yavuz, 2003). These different models directly affect the curriculum structure of religious education, teacher training policies, and the basis of public legitimacy.

Public sphere discussions play a central role in understanding the normative positioning of religious education. Habermas (2006) argues that religion should not be excluded from public debates, suggesting that “complementary learning processes” are possible between secular and religious reason. This approach shows that religious education can be conceived not merely as an activity belonging to the private sphere, but as a component of public reasoning. However, the pluralistic nature of the public sphere makes the absolutization of a single denomination or interpretation of religious education normatively problematic. Therefore, the pedagogical framework must be based on a balance that develops both religious commitment and critical thinking. Epistemological pluralism emerges as an important principle in determining the normative framework of religious education. Jackson (2014), analyzing models of religious education in Europe, notes that pluralistic approaches enable students to learn about different religious traditions comparatively. This approach

allows religion to be understood not only as a dogmatic doctrine, but also as a historical and cultural phenomenon. However, a purely phenomenological approach that ignores the essential dimension of religion can also have a reductionist effect on believing students. At this point, the normative framework must be able to preserve both the believer's internal perspective and academic distance.

The increasing trends seen in the graph show that recognition politics and critical multiculturalism have found more space in the religious education literature in recent years. This increase is related to the intensification of migration movements, Islamophobia debates, and the global visibility of identity politics. Data from the Pew Research Center (2019) reveals that religious diversity is on the rise in Europe. This demographic transformation necessitates a rethinking of the normative basis of religious education.

In conclusion, the normative framework of religious education in multicultural societies requires a balanced synthesis between liberal rights theory, critical power analysis, and recognition politics. This synthesis necessitates an approach that does not deny the public legitimacy of religious identity while preserving the principle of state neutrality; and that grounds the pedagogical process in both critical and respectful principles. Religious education should be considered not merely a subject in pluralistic societies, but an institutional opportunity that builds the epistemic and moral foundation of social peace. Within this framework, the proposed normative model offers a holistic perspective where identity and belonging are recognized, public reason is re-imagined in an inclusive rather than exclusive manner, and the pedagogical process is grounded in the principle of justice.

Religious Education in the Process of Identity Construction: Dynamics of Individual and Collective Belonging

In modern social theory, identity is not considered a fixed essence, but rather a historical and relational process of construction. Hall (1996) defines identity as a constantly evolving and discursively constructed structure. Within this framework, religious identity is not merely an individual's choice of belief; it is a multi-layered structure interwoven with cultural memory, family transmission, public representations, and social power relations. For Muslim youth living in the diaspora, religion often offers a framework of meaning in the tense space between ethnic and national identity. This makes religious identity a central element in both individual identification and collective belonging.

The field graph presented above illustrates the trends in identity cohesion among second-generation Muslim youth living in the diaspora through a conceptual index. The relative decline observed around 2010 in the graph coincides with the increasing security debates, political polemics on religious symbols in the public sphere, and cultural tensions, particularly in Europe. The rise observed after 2015 indicates that young Muslims are reconstructing their identities on a more conscious and chosen ground of belonging. This trend necessitates rethinking the role of religious education in identity construction not only as a transmitter but also as a constitutive element. The literature on migration and diaspora reveals that cultural diversity means not only proliferation but also reconfiguration. Vertovec (2007), with his concept of "super-diversity," emphasizes the plural and fluid nature of

identity forms in modern societies. Second-generation Muslim youth experience a bidirectional socialization process between their parents' cultural heritage and the normative expectations of the society in which they live. In this process, religious education can be an area that deepens identity crises, or it can be a source that builds a coherent ground of belonging. The increase seen in the graph after 2010 can be attributed particularly to the role of civil society-based religious education programs and university youth networks in strengthening identity awareness.

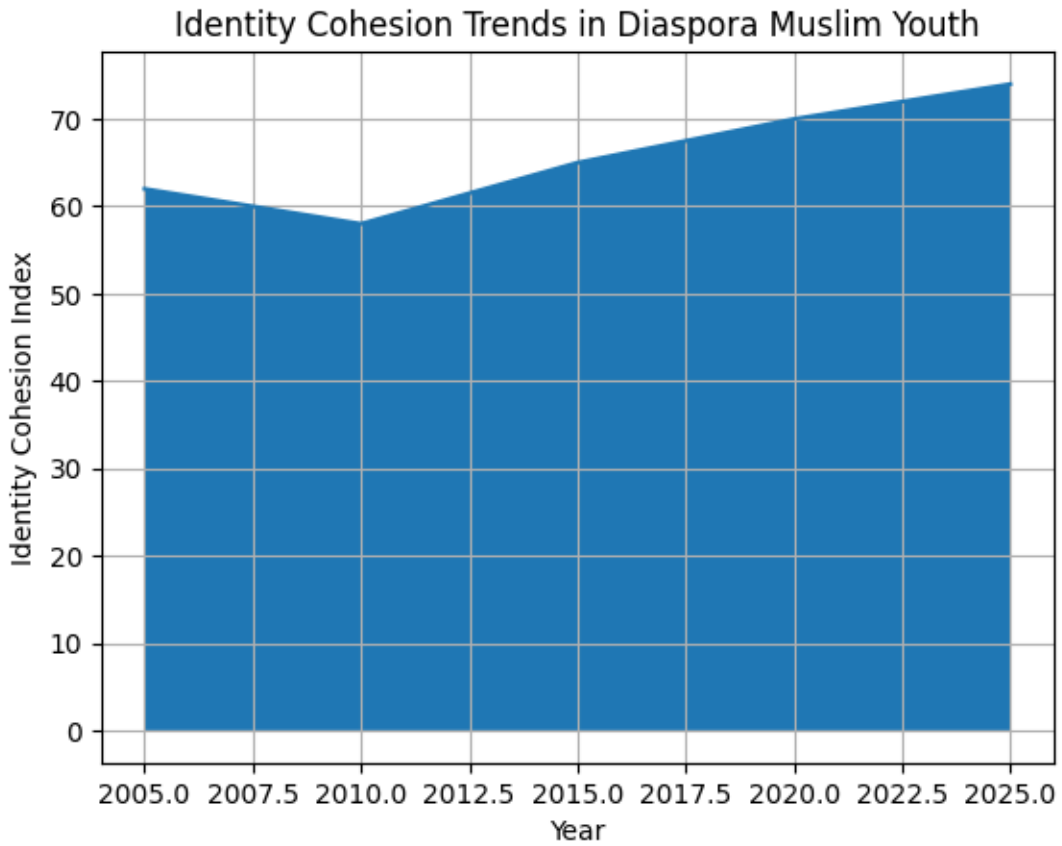


Figure 2. Identity Cohesion Trends in Diaspora Muslim Youth (2005–2025)

Psychosocial approaches offer an important analytical framework in the context of identity construction. Phinney and Alipuria (1990) explains ethnic identity development through the stages of exploration and commitment. This model can also be adapted to religious identity. In the exploration stage, young people question the religious practices they inherit from their families and encounter alternative interpretations; in the commitment stage, they develop a conscious identification. Peek (2005), in his study on Muslim American youth, states that religious identity is shaped in three stages: cultural Islam, the questioning period, and conscious commitment. It is observed that as the visibility of Muslim identity in the public sphere increases, young people adopt their religious identity more reflexively. The rise in the area graph suggests that this conscious commitment phase is becoming more widespread.

The role of religious education in this process is not limited to mere information transfer; it has the capacity to produce epistemological security and moral orientation. Roy (2004) notes that Muslim youth in Europe are developing a more “choice-based” religiosity by breaking away from traditional cultural ties. This transformation necessitates that religious education shift from cultural folkloric elements to textual and intellectual foundations. For second-generation youth, religion can cease to be an extension of ethnic identity and become a universal category of belonging. In this context, religious education should ground identity not through a defensive reflex, but through a conscious process of construction.

Berry’s (1997) acculturation model suggests that diaspora youth develop four basic strategies: assimilation, separation, integration, and marginalization. Empirical research shows that the integration strategy yields the healthiest results in terms of psychological adjustment. Religious education strengthens identity integrity to the extent that it supports the integration strategy. However, when education demands an exclusionary homogeneity or adopts an approach that confines identity only to the private sphere, young people become more vulnerable to marginalization. The fluctuation in the graph reflects precisely the interaction of these pedagogical choices with the social context. Sociological studies conducted in the European context show that as second-generation Muslims increase their level of education, they interpret their religious identity within a more conscious framework. Crul and Schneider (2010) reveal that young people, especially those with access to university education, increase their level of public participation and reinterpret their religious identity in a way that is compatible with democratic values. This situation demonstrates the importance of extending religious education beyond the mosque or family environment to an intellectual foundation within academic settings.

Studies on diaspora youth of Turkish origin also present similar findings. Kaya (2012) states that religion is a central point of reference in the identity negotiations of Turkish youth in Europe. However, this reference functions not as a fixed traditional identity, but as a tool for reconciling multiple affiliations. In this context, religious education should aim not at cultural closure, but at producing a pluralistic consciousness based on universal moral principles. Crisis moments in identity construction are often triggered by external pressures and experiences of othering. The decline seen around 2010 in the graph can be explained by the impact of security-centered policies on the self-esteem perception of young Muslims. However, the rise seen in subsequent years shows that religious identity is being re-established not with a defensive but with an engaged consciousness. At this point, the normative framework of religious education should focus not only on the transmission of faith, but also on the construction of a moral subject.

Developing a sense of responsibility towards both religious tradition and the society in which the young individual lives enables them to strike a balance between collective belonging and universal values. In conclusion, religious education in the identity-building process offers a framework that provides ontological security for diaspora youth. This framework is functional to the extent that it can transform the tension between individual belief and collective belonging into a constructive synthesis. The upward trend observed in the field graph shows that conscious and critical religious education strengthens identity

integrity. In this context, the proposed approach views religious identity neither as merely a cultural remnant nor as a purely individual choice; it considers it together with its dimensions of historical continuity, moral responsibility, and public participation. Such a perspective reveals that in multicultural societies, religious education is a field of opportunity that strengthens identity integrity, rather than deepening identity crises.

Pedagogical Adaptation Problems: Curriculum, Language, and Cultural Representation Issues

One of the most fundamental areas of tension in religious education in multicultural societies is the logic of curriculum representation. Banks (2019) emphasizes that multicultural education cannot be limited to simply adding new content to the curriculum; it requires the restructuring of knowledge production processes and historical narratives. In the context of religious education, this necessitates the integration of different religious traditions into the holistic epistemological framework of the curriculum, rather than presenting them as a marginal component through "addition." Otherwise, the majority tradition remains the normative center, while other traditions are positioned as complementary or exceptional categories. The proportional imbalance shown in the graph symbolically reflects this very center-periphery relationship.

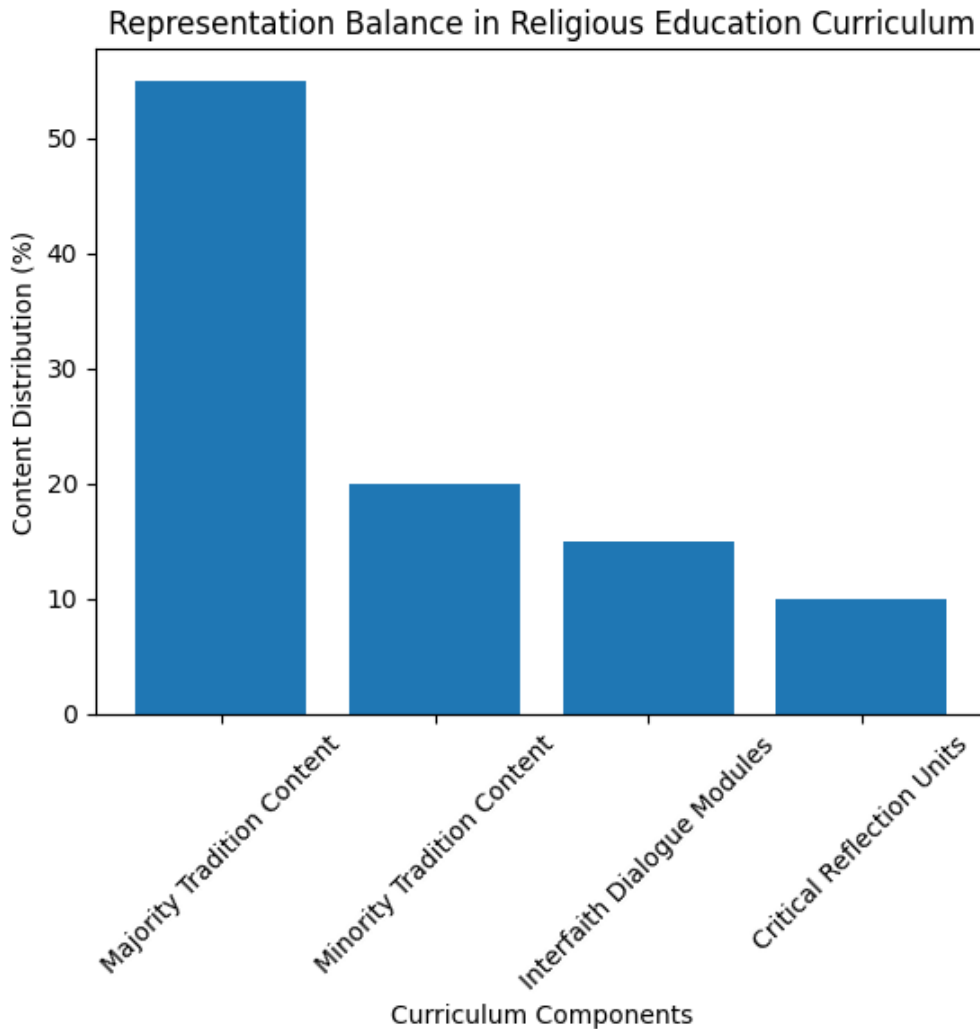


Figure 3. Representation Balance in Religious Education Curriculum

The bar graph presented above offers a conceptual representation of the content distribution in a structured religious education curriculum within a multicultural context. The graph shows that content belonging to the majority tradition constitutes 55%, minority religious traditions 20%, interreligious dialogue modules 15%, and critical reflection units 10%. This distribution demonstrates that pedagogical alignment problems cannot be solved solely through apparent diversity; deeper structural elements such as content weight, representation style, and epistemological positioning are decisive. The placement of the graph directly below this heading will serve as a visual reference point for the analyses to be conducted in the text.

The second dimension of pedagogical alignment is linguistic representation. Language is not only a means of communication but also a mechanism for the production of cultural meaning. Nieto (2017) states that language is a carrier of identity and power relations in educational settings. The terminology used in religious education programs produces a symbolic hierarchy based on which religious concepts are considered “universal” and which are presented as “special” or “local.” For example, the concept of “freedom of belief” is presented as an assumed right for the majority tradition, while minority traditions are often categorized under cultural tolerance. This directly affects students’ level of identification and the degree to which they feel represented. The issue of cultural representation requires a deeper analysis through the concept of the implicit curriculum. Ladson-Billings (1995) argues that culturally sensitive pedagogy should center on students’ world of experience. In the context of religious education, the implicit curriculum can invisibly convey which religious practices are coded as “acceptable” or “moderate,” and which interpretations are labeled as radical or backward. Such coding can trigger crises of belonging, especially in second-generation immigrant youth. Because when a young individual feels that their family religious practice is indirectly devalued in the classroom environment, pedagogical alignment is disrupted. Gay (2018) states that culturally sensitive teaching is related not only to content selection but also to teaching strategies and assessment methods. The examples, case studies, and discussion questions used in religious education classes often assume the cultural codes of the majority society. This situation may limit the classroom participation of minority students. The low ratio of “Critical Reflection Units” in the graph indicates a curriculum structure where the space for critical thinking remains limited. However, critical reflection allows students to consciously evaluate their own religious and cultural positions.

The pedagogical appropriateness of religious education should be considered not only at the content and language level, but also in terms of the cultural validity of assessment tools. Whether measurement tools produce equivalent meaning for students with different cultural backgrounds is a critical question. Yıldırım and Şimşek (2018) emphasize that measurement tools used in social sciences cannot be considered independently of context. The assumption of the norms of the majority tradition in attitude and value scales developed in the field of religious education increases the risk of cultural bias. Measurement tools applied without cultural validity analyses may interpret the religious attitudes of minority students incompletely or incorrectly.

Studies on the pluralistic nature of religious education in the international literature have broadened the normative framework of pedagogical appropriateness. Gearon (2013) notes that religious education is shaped by secular policies within the context of the modern state, and this often weakens the subjective dimension of religious tradition. Similarly, Schweitzer (2017) argues that religious education in a global context should be harmonized with local cultural dynamics. This approach requires the curriculum to establish a balanced relationship between universal norms and local religious practices.

The intercultural competence perspective also contributes to the discussions on pedagogical alignment. Byram (2008) states that the understanding of intercultural citizenship should be developed in education. In this context, religious education should not only teach its own tradition; it should enable students to establish empathetic relationships with different religious and cultural perspectives. The OECD's (2018) global competencies report also reveals that cultural awareness and critical thinking skills should be developed for students to participate effectively in multicultural environments. In this context, increasing the interreligious dialogue modules, which are represented at a low rate in the graph, can strengthen pedagogical alignment. The representational structure of the curriculum is not just a matter of proportion; the question of which knowledge is accepted as authority and which perspective is positioned at the center is decisive. Placing the historical narrative of the majority tradition at the normative center, while presenting minority traditions as folkloric or exotic elements, undermines the principle of pedagogical justice. At this point, religious education needs to adopt a structure based on epistemological pluralism. Epistemic pluralism not only acknowledges the existence of different religious interpretations; It also recognizes their potential for knowledge production.

Teacher training is a critical factor in ensuring pedagogical compatibility. Culturally sensitive teachers can increase the visibility of different identities in classroom discussions. Otherwise, the teacher unknowingly becomes a carrier of the hidden curriculum. Therefore, it is clear that religious education programs need transformation not only in curriculum revision but also in teacher training.

In conclusion, the adaptation of religious education programs to cultural diversity requires a multi-layered analysis through content distribution, linguistic representation, hidden curriculum, and the cultural validity of assessment tools. The bar graph above symbolically makes visible the pedagogical consequences of representational imbalances. In a pluralistic society, religious education should build a learning environment where different identities have equal epistemic value, instead of reproducing majority norms. This approach will contribute to strengthening both individual belonging and collective social harmony.

Teacher Competencies and Intercultural Pedagogical Competence

In multicultural classrooms, the teacher's role is not limited to simply conveying content; the teacher is also a normative guide, a cultural mediator, and a facilitator of classroom communications. Shulman's (1986) approach to pedagogical content knowledge reveals that simply guiding is insufficient; the teacher must also possess the capacity to transform the content regime and adapt it to the cultural context. These variable aspects of

religious education require a pedagogical strategy sensitive to the equal representation of diverse religious and cultural backgrounds in the classroom. Otherwise, the teacher may continue to perpetuate the normative codes of the culture without having the necessary knowledge.

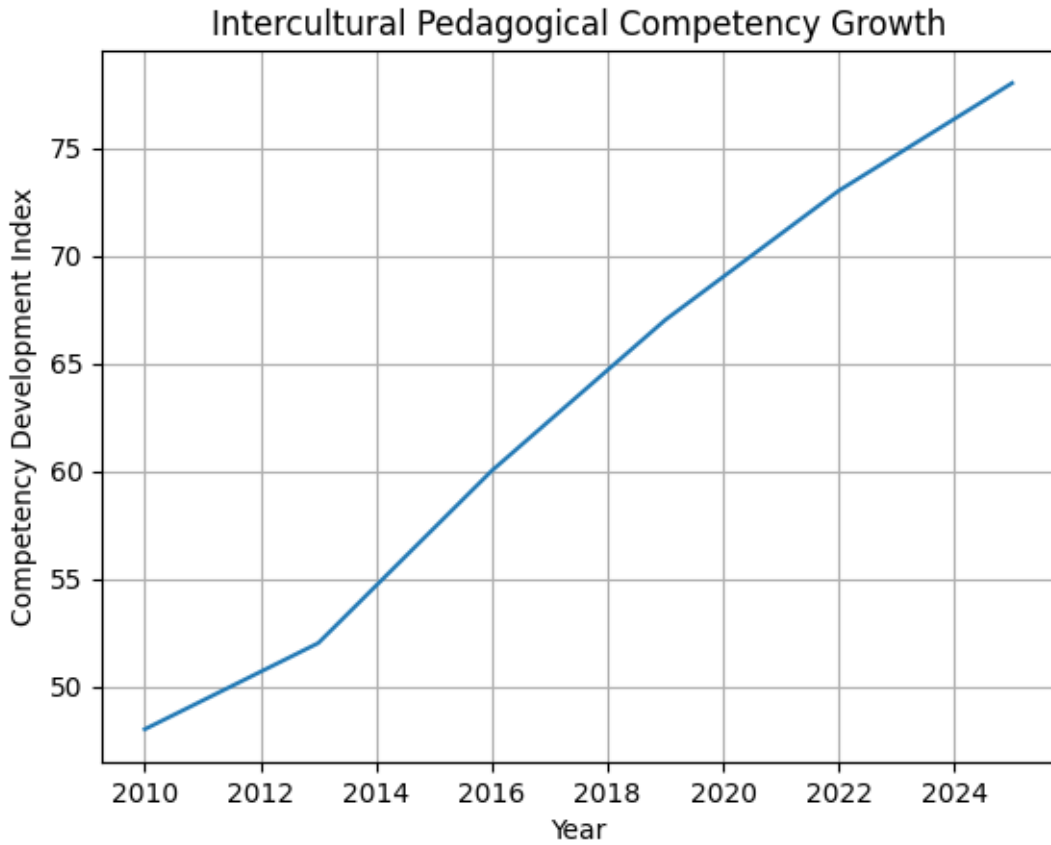


Figure 4. Intercultural Pedagogical Competency Growth (2010–2025)

The time series graph presented above shows the development of intercultural pedagogical competence of religious education teachers between 2010 and 2025 through a conceptual index. The graph shows a significant upward trend, particularly after 2016. This increase can be attributed to both the increasing global migration movements and the more systematic inclusion of the concept of intercultural competence in education policies. The placement of the graph immediately below this heading provides a visual framework for the theoretical and applied discussions to be analyzed in the text. Intercultural pedagogical competence should be considered not only at the knowledge level but also in terms of attitudes and skills. Deardorff (2006) defines intercultural competence as a dynamic process consisting of knowledge, skills, and attitudes. For religious education teachers, developing an open attitude towards cultural differences, establishing empathetic communication, and mediating in conflict situations are fundamental elements of this competence. Especially in classroom environments where religious differences are sensitive, it is critically important for the teacher to strike a balance between neutrality and values guidance. The upward trend in

the graph symbolizes the pedagogical implications of the increasing number of intercultural modules in teacher training programs in recent years.

In the context of classroom management, cultural sensitivity is central to pedagogical adaptation. Weinstein, Tomlinson-Clarke, and Curran (2004) state that culturally sensitive classroom management requires understanding students' behavior not only from a disciplinary perspective but also within their cultural contexts. Value conflicts that may arise in religious education classes, such as the use of religious symbols or sectarian differences, can easily generate tension without conscious guidance from the teacher. Therefore, intercultural competence is directly related to conflict resolution skills.

The conflict resolution literature emphasizes the teacher's role as a mediator. Johnson and Johnson (2005) have shown that structured collaborative learning environments support conflict management. In the context of religious education, this approach enables students to communicate within a framework of mutual respect while discussing different religious interpretations. However, for this pedagogical strategy to be effective, the teacher must possess both theological and pedagogical expertise. Discussions conducted without cultural awareness can often lead to the reproduction of stereotypes.

The issue of value transmission is one of the most sensitive areas of responsibility for religious education teachers. Biesta (2010) argues that education is not only a process of acquiring knowledge and skills, but also an activity that includes the dimension of subjectification. Religious education teachers must strike a balance that does not conflict with the values of a pluralistic society while contributing to the development of the student as a moral subject. In this context, intercultural pedagogical competence allows the teacher to develop the student's critical thinking capacity without absolutizing their own religious perspective. In-service training programs are an important tool in the sustainable development of intercultural competence. Darling-Hammond (2017) revealed the decisive impact of teacher quality on the quality of education and emphasized the necessity of continuous professional development. In-service programs designed for religious education teachers should include not only knowledge of legislation, but also cultural empathy, pluralism, and a human rights perspective. In this context, the Council of Europe's (2016) framework for intercultural dialogue and democratic citizenship education offers a viable reference point in the field of religious education. The issue of evaluating teacher competencies brings the measurement and evaluation dimension to the forefront. Measuring intercultural pedagogical competence should not be limited to self-report questionnaires; multiple methods such as classroom observation, performance evaluation, and reflective portfolios should be used. Creswell and Poth (2018) state that mixed methods research yields more holistic results in understanding complex educational phenomena. Empirical studies examining the development of intercultural competence among religious education teachers should use both qualitative and quantitative data to increase the methodological depth of the field. Studies on teacher training in the Turkish context indicate the need to increase the level of intercultural awareness. Aydın (2012) revealed that the perception of pluralism among religious culture and ethics teachers directly affects pedagogical practices. This finding shows that teacher training programs should prioritize not only theological content but also pedagogical

diversity. The increase observed in the graph after 2016 can be attributed to the increased need for teachers to acquire intercultural competence, especially with the increase in the proportion of immigrant students.

This increase is also a result of the global interaction opportunities provided by digitalization. Teachers are able to follow practices in different cultural contexts more closely and transform their own pedagogical practices accordingly. Consequently, intercultural pedagogical competence should be at the heart of the religious education teacher's professional identity. Classroom management, value transmission, and conflict resolution skills require not only technical competence but also normative awareness. The increasing trend seen in the time series graph shows that this awareness is gaining more importance at the institutional level. The religious education teacher should be positioned as a guide in a multicultural society who can both preserve the moral depth of their own tradition and build an inclusive learning environment based on respect for different identities. This approach will contribute to strengthening pedagogical justice and social harmony.

Social Cohesion, Community Peace, and the Transformative Role of Religious Education

Social cohesion literature emphasizes that social peace is built not only through legal regulations but also through relationships of trust and mutual recognition. Putnam (2000), in developing the concept of social capital, demonstrated that trust, network structures, and norms strengthen social solidarity. In this context, religious education can be considered not only as instruction in individual beliefs but also as an institutional space that generates trust. The ways in which younger generations encounter different religious and cultural identities determine the quality of long-term social relationships. The cumulative increase shown in the graph symbolizes the deepening contribution of religious education to social capital production over time.

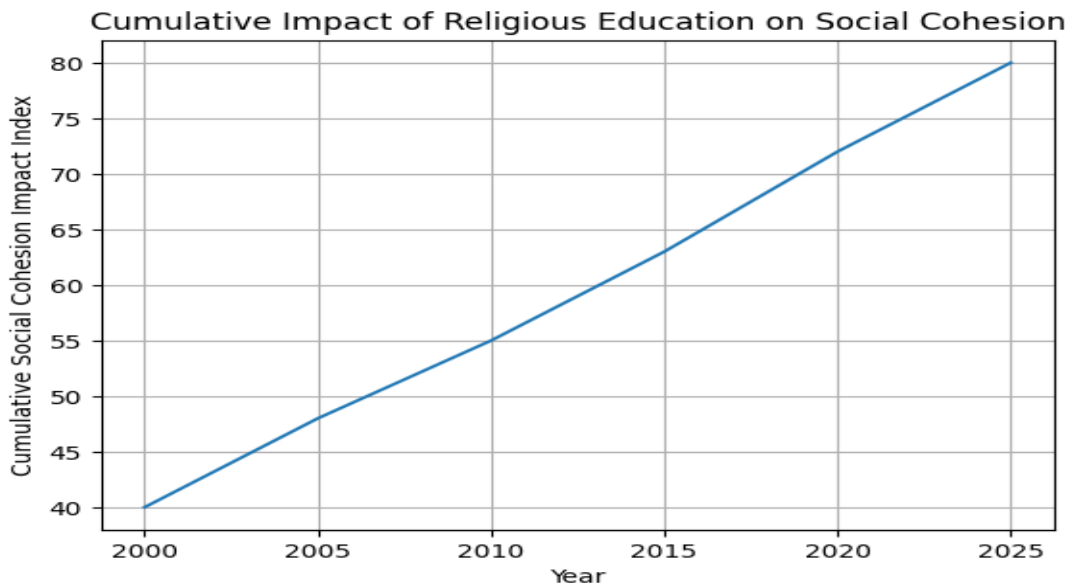


Figure 5. Cumulative Impact of Religious Education on Social Cohesion (2000–2025)

The cumulative line graph presented above shows the cumulative impact of religious education on social cohesion and social peace between 2000 and 2025 through a conceptual index. The steady rise observed in the graph reveals that the long-term and cumulative impact of religious education should be evaluated beyond short-term political debates. The increasing trend, especially in the post-2015 period, can be attributed to the repositioning of religious education in a context where discussions on radicalization, migration, and identity crises intensified on a global scale. This graph forms an analytical framework for the theoretical and political dimensions that will be discussed later in the text. Contact theory offers an important theoretical reference in building social peace. Allport (1954) argued that prejudice between different groups can be reduced through contact established under appropriate conditions. This approach was later empirically supported by Pettigrew and Tropp's (2006) meta-analytic study. When the religious education classroom environment provides a ground where students with different religious identities can interact on the basis of equal status, the positive results predicted by contact theory can be produced. However, for contact to be constructive, pedagogical guidance and a normative framework are necessary; otherwise, encounters carry the potential to generate conflict. Studies on radicalization and violent tendencies show that the superficial and context-detached transmission of religious knowledge can pose risks. Appleby (2000) states that religion has the potential to produce both peace and violence, and that the determining factor is the framework of interpretation. In this context, the transformative role of religious education lies in its capacity to teach texts within their moral and historical context, rather than reducing them to a literalist narrowing. Esposito (2010) also argues that strengthening pluralistic interpretations in contemporary Islamic debates weakens radical tendencies. The rise in the graph symbolically shows that religious education supports social cohesion to the extent that it develops inclusive and critical frameworks of interpretation. State policies also play a decisive role in building social trust. Kuru (2009) has shown that models of secularism structure religion-state relations in different ways and that these structures affect the public visibility of religious groups. In contexts where religious identity cannot find a legitimate space for expression in the public sphere, feelings of exclusion may increase, weakening social cohesion. When religious education supports a pluralistic understanding of the public sphere in line with state policies, it can reduce the risk of discrimination and marginalization.

The United Nations Development Programme (UNDP, 2016) report on preventing violent extremism revealed that young people's experiences of marginalization play a significant role in radicalization processes. Educational institutions, especially as spaces where religious and cultural identities are given meaning, are in a strategic position to reduce this risk of marginalization. Religious education, by not only providing young individuals with a normative identity but also equipping them with critical thinking and ethical reasoning skills, serves a protective function against extremism.

The economic and political dimensions of social peace cannot be ignored. The World Bank's "Pathways for Peace" report (World Bank, 2018) shows that inclusive institutions and the perception of justice are decisive in conflict prevention strategies. When religious education addresses moral concepts such as justice and responsibility within a social context,

it can contribute not only to the development of individual but also institutional ethical awareness. This contribution offers a long-term explanation for the cumulative increase in the social cohesion index.

The moral foundations of social solidarity have also been addressed in classical sociological literature. Durkheim (1912/2001) emphasized the capacity of religion to produce collective consciousness and stated that religious rituals strengthen social solidarity. In modern pluralistic societies, normative diversity has often replaced ritual unity; however, religious education offers a pedagogical space that can transform this diversity into mutual understanding rather than conflict. At this point, the transformative role emerges not only at the level of knowledge but also in the production of moral sensitivity and empathy.

The sustainability of social cohesion depends on the institutional support of mutual trust. Religious education programs that address different faith groups without stereotyping or reducing them increase public trust. Otherwise, exclusionary language can leave lasting scars on the minds of younger generations. The upward trend in the graph can be attributed, especially in recent years, to the increasing emphasis on dialogue and pluralism in religious education curricula. Several strategic orientations stand out to strengthen the contribution of religious education to social cohesion at the policy level. Firstly, basing the curriculum on a pluralistic epistemological framework allows for equal representation of different religious traditions. Secondly, strengthening the intercultural competence dimension of teacher training transforms classroom interaction. Thirdly, culturally sensitive assessment tools create a pedagogical environment that does not exclude students' identities. These strategies can be considered structural elements that ensure the sustainability of the cumulative increase in the graph. In conclusion, religious education has a long-term and cumulative effect on building social cohesion and social peace. In times of increased risk of discrimination and radicalization, an inclusive and critical approach to religious education can restore social trust. The cumulative line graph symbolically illustrates this impact. In a pluralistic society, religious education plays a transformative role not only in the transmission of faith but also in the production of mutual understanding, moral responsibility, and public virtue. This role depends on the conscious structuring of pedagogical choices and policy orientations. The sustainability of social cohesion will be strengthened by conducting religious education within an inclusive, justice-based, and dialogue-oriented framework.

Conclusion

This study examines the transformative role of religious education on social cohesion and peace in multicultural societies within a multidimensional framework. The theoretical and conceptual assessments obtained demonstrate that religious education is not merely a discipline that transmits knowledge of individual beliefs and practices; it is also a strategic educational field that builds public virtue, mutual trust, and a sense of moral responsibility. In multicultural contexts, the function of religious education should be redefined as preventing identities from becoming a battleground and transforming differences into a constructive area of interaction. Social cohesion is not sustainable solely through legal equality and constitutional guarantees. Social capital elements such as trust, empathy, and mutual

recognition form the basis of social peace in the long term. Religious education plays a significant role in the production of this social capital by enabling younger generations to consciously encounter different religious and cultural identities. In particular, the development of critical thinking, ethical reasoning, and dialogue skills contributes to reducing prejudices and increasing social trust. In this context, the transformative power of religious education is closely related not only to the quality of the information it contains but also to the pedagogical methods and teacher approaches. The analyses presented throughout the study have shown that religious education, when not structured from an inclusive perspective, can increase the risk of discrimination and marginalization. One-dimensional, exclusionary, and reductionist approaches can lead young individuals to construct their identities with a defensive reflex. In contrast, a pluralistic, justice-based, and interculturally sensitive understanding of religious education encourages the mutual enrichment of identities, not their conflict. Therefore, all dimensions, from curriculum design to teacher training processes, need to be re-evaluated from a social integration perspective. The relationship between religious education and the risks of radicalization and marginalization also stands out as an important finding. The framework of religious knowledge and interpretation that young people encounter during periods of intense identity search directly affects how they make sense of the world. Religious instruction that is closed to critical thinking and detached from context can foster narrow and exclusionary identity forms. However, an instructional approach that takes into account the historical, moral, and social context allows young people to both consciously embrace their own beliefs and approach different viewpoints with respect. This approach strengthens the protective and transformative role of religious education. Teacher competencies are one of the key factors determining the social impact of religious education. Teachers with intercultural pedagogical competence can create a safe and inclusive atmosphere in the classroom. An environment where students with different religious and cultural identities can express themselves supports not only academic success but also social integration. Therefore, teacher training programs need to strengthen the dimensions of intercultural awareness, conflict resolution, and ethical guidance. In-service training processes also play a critical role in enabling teachers to adapt to changing social dynamics. At the policy level, a holistic approach should be adopted to increase the contribution of religious education to social integration. Designing a pluralistic curriculum provides a learning environment where different religious traditions have equal epistemic value. Developing assessment tools based on cultural sensitivity creates a pedagogical framework that does not exclude students' identities. In addition, religious education activities conducted in collaboration with civil society organizations and local communities can contribute to strengthening social trust at the institutional level.

This study examines the impact of religious education on social cohesion and social peace not only as a theoretical discussion but also as a field with practical consequences. The transformative role of religious education lies in its capacity to produce public responsibility and moral awareness, beyond individual religiosity. This capacity can be strengthened or weakened in accordance with pedagogical preferences and normative frameworks. Consequently, religious education is an indispensable component in building social cohesion

in multicultural societies. When an inclusive, critical, and justice-based approach is adopted, religious education functions as a public pedagogy that reduces identity-based tensions and increases social trust. In this context, the transformative role of religious education is not limited solely to the realm of faith; it also possesses strategic potential in building a peaceful social order. Future studies that examine the impact of religious education on social cohesion more deeply with empirical data will strengthen the policy and practice dimensions of this field.

REFERENCES

- Allport, F. H. (1954). The structuring of events: outline of a general theory with applications to psychology. *Psychological Review*, 61(5), 281.
- Appleby, R. S. (2000). *The ambivalence of the sacred: Religion, violence, and reconciliation*. Rowman & Littlefield.
- Aydın, M. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çoğulculuk algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7–30.
- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Paradigm Publishers.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). SAGE.
- Crul, M., & Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249–1268. <https://doi.org/10.1080/01419871003624068>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Durkheim, E. (1912). *La méthode sociologique*. Paris, France: Félix Alcan.
- Esposito, J. L. (2010). *The future of Islam*. Oxford University Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gearon, L. (2013). *MasterClass in religious education: Transforming teaching and learning*. Bloomsbury.

- Habermas, J. (2006). Religion in the public sphere. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2006.00241.x>
- Hall, S. (1996). Who needs “identity”? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). SAGE.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe Publishing.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *Teaching students to be peacemakers* (4th ed.). Interaction Book Company.
- Kaya, A. (2012). *Islam, migration and integration: The age of securitization*. Palgrave Macmillan.
- Kuru, A. T. (2009). *Secularism and state policies toward religion: The United States, France, and Turkey*. Cambridge University Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Modood, T. (2013). *Multiculturalism: A civic idea* (2nd ed.). Polity Press.
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). Routledge.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- Peek, L. (2005). Becoming Muslim: The development of a religious identity. *Sociology of Religion*, 66(3), 215–242. <https://doi.org/10.2307/4153097>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pew Research Center. (2019). *Europe’s growing Muslim population*.
- Phinney, J. S., & Alipuria, L. L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of adolescence*, 13(2), 171–183.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Roy, O. (2004). *Globalized Islam: The search for a new ummah*. Columbia University Press.
- Schweitzer, F. (2017). *Religious education in a global-local world*. Waxmann.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25–73). Princeton University Press.

- United Nations Development Programme (UNDP). (2016). *Preventing violent extremism through inclusive development and the promotion of tolerance and respect for diversity*. UNDP.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38.
- World Health Organization. (2018). *Delivering Quality Health Services: A Global Imperative*. OECD Publishing.
- Yavuz, M. H. (2003). *Islamic political identity in Turkey*. Oxford University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Anton Çehov'un “Öylesine Bir Hikâye” ve “Marangozun Köpeği Kaştanka” Öykülerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Değerler Eğitimi Yaklaşımı Yönünden Analizi*

Furkan Efe Gavaz¹ & Gamze Çelik^{2}*

Özet: Anton Çehov'un “Öylesine Bir Hikâye” isimli durum öyküsü ilk bakışta kurgusal yönüyle karmaşık gözükmesine de içeriğinde insan ilişkilerini inceleyişi açısından, insanlar arasındaki güven ölçüsünü ele alışı bakımından, yetişkinlerin kendilerini ön planda tutmalarıyla çevreleri ve çocukların manevi yönünden etkileyişini çarpıcı bir şekilde işler. “Marangozun Köpeği Kaştanka” adlı durum öyküsünde ise bir köpeğin gözünden hayatın zorlukları sorgulanır. Araştırmada, bu iki durum öyküsünün Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi yönünden detaylı bir analiz çalışması yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Öyküler ve öykülerin içeriğindeki karakterler de çeşitli eylemleri yönünden incelenmiştir ve bunlara göre de değerlendirmeleri yapılmıştır. Öylesine Bir Hikâye adlı durum öyküsünde toplam 85 değer tespit edilmiştir. Marangozun Köpeği Kaştanka adlı öyküde ise 75 değer tespit edilmiştir. Araştırmamızda, Anton Çehov'un "Öylesine Bir Hikâye" ve "Marangozun Köpeği Kaştanka" öyküleri, Türk Yüzyılı Eğitim Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi çerçevesinde değerler açısından incelenmiştir. Her iki durum öyküsünün de Türk Yüzyılı Eğitim Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yer alan değerlerin aşılanmasına yardımcı olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın klasik edebi eserlerin, millî edebiyatımızın gelişimi ve değerler eğitimi açısından kullanılması noktasında önemli tespitler ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anton Çehov, Öylesine Bir Hikâye, Kaştanka, erdem-değer-eylem, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler

Geliş Tarihi: 08.03.2026 – **Kabul Tarihi:** 26.03.2026 – **Yayın Tarihi:** 31.03.2026

DOI:

¹ Furkan Efe Gavaz, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, ORCID: 0000-0003-1683-2349.

*Correspondence: gamzecerelik@gmail.com

* Bu araştırma “Anton Çehov'un Öykülerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Gamze Çelik, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. ORCID: 0009-0006-2780-0755.

An Analysis of Anton Chekhov's Stories "A Dreary Story" and "Kashtanka: A Story" From the Perspective of the Values Education Approach in the Century of Türkiye Education Model

Abstract: Anton Chekhov's short story "A Story of a Kind" may not seem complex in its fictional aspects at first glance, but it strikingly examines human relationships, the level of trust between people, and how adults prioritize themselves, affecting their environment and the moral development of children. Similarly, in the short story "Kashtanka: A Story" the hardships of life are explored through the eyes of a dog. This research provides a detailed analysis of these two short stories within the framework of the Virtue-Value-Action framework of the 21st Century Turkish Education Model. This study utilized document analysis, a qualitative research method. The stories and their characters are examined in terms of their various actions, and evaluations are made accordingly. A total of 85 values were identified in "A Deary Story" and 75 values in "Kaştanka: A Story". In our research, Anton Chekhov's stories "A Deary Story" and "Kashtanka: A Story" were examined in terms of values within the framework of the Virtue-Value-Action framework of the Turkish Century Education Model. It was concluded that both situational stories can help instill the values included in the Virtue-Value-Action framework of the Turkish Century Education Model. It is believed that this research will yield important findings regarding the use of classical literary works in the development of our national literature and values education.

Keywords: Anton Chekhov, A Deary Story, Kaştanka: A Story, virtue-value-action, century of Türkiye education model, values

GİRİŞ

Eğitim belli amaçlar çerçevesinde bireyi yetiştirme sürecidir. Birey kazandığı bilgi ve becerilerle karakterini geliştirmektedir. Karakterini geliştiren bir bireyin topluma faydası artar. Bu da beraberinde toplumsal yapı üzerinde olumlu değişimlerin gözlenmesini sağlamaktadır (Akbaş, 2004: 1-3). Demokratik toplumlarda eğitim kurumlarının amacı öğrencinin sadece bilişsel olarak gelişimini sağlamak değildir. İnsanı insan yapan değerleri öğrencilere kazandırmayı ilke edinmelidir. Teknolojiyi iyi kullanmak, geleneksel değerleri yaşatmak ya da sadece kendi çıkarını koruyacak şekilde bir yaşamı öğreten bir eğitim sistemi düşünülemez. Eğitim kurumları iyi insan olmayı, iyi bir yaşam sürmeyi ve bunun sonucu olarak da iyi bir toplum olmayı hedefleyen bir eğitimi sağlamaya çalışmalıdır (Bishop, 1993: 10).

Eğitim-öğretim sistemlerinin amaçları arasında öncelikli olarak toplumdaki bireyin bilgi ve kültür seviyesini en üst dereceye ulaştırmak gelmektedir. Ancak bundan daha önemlisi toplumdaki bireyleri toplumsal ve sosyal değerler ile donatabilmektir. Her toplumun kendisine has milli, kültürel, ahlaki, manevi, tarihi, değerleri vardır. Birey öncelikle ailesinden aldığı ahlâki ve toplumsal değerlerle yetişmeye başlar, daha sonra eğitim hayatına başlamasıyla birlikte eğitim-öğretim programlarıyla bu değerleri edinmesi için gerekli eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bilgisi olmayan bir birey yeterli bilgiye zamanla sahip

olabilir, ancak milli ve manevi değerlere sahip olmazsa içindeki bu boşluk yaşamı boyunca onun yanlış davranışlar içerisinde bulunmasına neden olabilecektir.

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrencilere toplumumuzun kültürel, manevi değerlerini kazandırmak büyük bir önem taşımaktadır. Seçilen edebi eserlerde bu değerlerin bulunması değerler eğitiminin kazandırılması amaçlanmıştır. TDK'na göre değer, "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymet" olarak tanımlanmaktadır (URL-1). Değer kavramı bu sözlük anlamı dışında felsefe, psikoloji, sosyoloji, matematik, iktisat, dini bilimler, tarih vb. bilim alanlarında farklı tanımlara sahiptir. Bu farklı tanımlamalar tartışmalara neden olmaktadır. Eğitim bilimlerinde değerler eğitimi büyük önem taşıdığından, bu konudaki çalışmalar günümüzde artmıştır (Ersoy,2018:12).

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin öncelikli amacı öğrenim görenlere orta düzeyde bir dil alışkanlığı kazandırmak ve edebiyat sanatını estetik bir haz aracı olarak edindirebilmektir. Edebiyat derslerinin bir sanat olarak okutulmasının amacı, öğrencinin duyuş ve algılayış inceliğini kazanmasıdır. Toplumun kültürel yapısını edinme ve edebiyat eserlerinde görülen davranış kalıplarını benimseme bu derse kazandırılan diğer önemli özelliklerdir. Böylece birey topluma aidiyet duygusu kazanmaktadır. Birey edebiyat eserlerine yansımış olan insanlık değerlerini zamanla içselleştirebilmektedir. Diğergam kurma becerisini kazanmaktadır (Cemiloğlu,2003:2-5). Bütün bunlardan yola çıkarak, edebiyat derslerinde seçilen eserlerin özenle seçilmesinin ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir. Bundan dolayı, klasik eserlerin değerler eğitiminin aktarımında kullanılıp kullanılmayacağı konusunda yapılan araştırmalar alan yazın için önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Değer eğitimi için öğretmenlerin değerleri ulaşılabilir ve içselleştirilebilir bir biçimde öğrenciye kazandırması büyük önem taşımaktadır. Günümüzde teknolojinin gelişmesi, faydalarının yanında olumsuz durumları da beraberinde getirmiştir. Süregelen savaşlar, açlık, enerji kaynaklarının yanlış kullanılması gibi yaşanan sıkıntılar insan ruhunu yıkıcı bir şekilde etkilemektedir (Kurudayıoğlu ve Çakıcı,2013:42). Değer eğitimine verilen önem her geçen gün artmaktadır. Toplumumuzun geleceği için bu konuda yapılan araştırmaların artması büyük önem taşımaktadır. Değerler eğitiminde kullanılacak edebi eserlerin analizinin yapılması da günümüzde bir ihtiyaçtır.

Değerlerin öğrencilere kazandırılması, sosyal yaşamın düzeninin korunması için hayati bir öneme sahiptir. Değerler eğitimi içselleştirebilmiş gençler, bir toplumsal soruna yapıcı yaklaşabilecektir. Değerler eğitim, bireyin davranışlarını etkilediği gibi toplumsal olayların yönünü de etkilemektedir. Altan (2011) değerler eğitiminin, hedefleri gerçekleştirilmede, toplumda gittikçe artan bir problem durumuna gelen ahlâki, etik ve akademik sorunların çözülmesinde önemli bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Değerler eğitimi, dünyamızın güvenilirliğine ve yaşanabilirliğine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda ileride toplumda söz sahibi olacak gençlere kazandırılacak değerlerin toplumsal yapıyı etkileyebileceği düşünülmektedir. Değerlerin kazandırılmasıyla toplumda düzen, adalet ve huzurun sağlanması mümkün olabilecektir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli eğitim sisteminin çalışma yaklaşımını sadece kariyer babında bir başarıdan ziyade erdemli insan olma ve toplumsal açıdan faydalı bir birey yetiştirmeyi hedefleyen bir bütüncül yaklaşımdır. Bireydeki içsel erdemli olma potansiyelini hayata geçirebilmesine ve hayatın içinde çeşitli eylemlere dönüştürmesine yardım eder. Model içerisinde yirmi değer adalet, aile bütünlüğü, bağımsızlık, merhamet, özgürlük, mütevazılık, saygı, sabır, sorumluluk, sevgi, sağlıklı yaşam, yardımseverlik gibi değerler kişiye kişisel ve toplumsal hayatında rehberlik eder. Bu makalede Anton Çehov'un "Öylesine Bir Hikâye" ve Marangozun Köpeği Kaştanka adlı durum öyküleri bu değerler çerçevesinde analiz edilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada Anton Çehov'un "Öylesine Bir Hikâye" ve "Marangozun Köpeği Kaştanka" adlı öyküleri değerler eğitimi açısından incelenecektir. Bu nedenle nitel araştırma tekniklerine uygun olarak yapılan çalışmada doküman analizi yöntemini kullanmak uygun görülmüştür. Nitel araştırma gözlemcinin bir yorumlayıcı olarak analizler yapması aktivitesidir. Bunu yapmak için farklı yorumlayıcı, materyal uygulamalarında yararlanmaktadır. Mülakatlar, alan notları, fotoğraflar, kayıtlar, konuşmalar bu araştırma yöntemi için kullanılabilir. Nitel araştırmalar çoğunlukla katılımcıların üzerinde çalışılan konu ya da problemi tecrübe ettikleri alanlardan verilere erişmektedirler. Doğal ortamda yapılan çalışmalar nitel çalışmalar için önem taşımaktadır (Creswell, 2013:43-45)

Doküman analizi basılı ve elektronik materyallerden oluşan belgeleri incelemek ve analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir. Nitel araştırma yöntemlerinden birisidir. Bu analizle incelenen materyallerden anlam çıkarmak, bir yargıya ulaşmak, derinlemesine bilgi edinmek ve bunları yorumlamak mümkün olmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008).

Araştırmacı önce değerleri öykülerde tespit etmiştir. Daha sonra her bir değer için frekanslarını belirlemiştir. Bir uzman görüşü alınmış, değerlerin hangi cümlelerde geçtiği tekrar gözden geçirilmiştir. Tablolar oluşturulmuştur. Alan yazında yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırmalar yaparak yorum yapılmıştır.

BULGULAR

Öylesine Bir Hikâye adlı öykü, yaşlılık ve ölüm korkusu yaşayan, Tıp Profesörü Nikolay Stepanoviç ile dostunun manevi kızı Katya'nın, hayatın yüzeysel gerçeklerinin ötesine geçen psikolojik ve içsel duygularını anlatır. Olaylar 19. yüzyıl Moskova'sında geçmektedir. Katya'nın tiyatro oyuncusu olma hayali etrafında şekillenen öyküde, bunu başaramayan Katya'yı ve profesörün hayatının son zamanlarında kendi hayatını gözden geçirmesi görülür (Çehov, 2008).

İncelenen Öylesine Bir Hikâye adlı öyküde, Türkiye Yüzyılı Maarif Model Programı'nda yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan yirmi değer için öyküde ne sıklıkta geçtiği tespit edilmiştir.

Tablo 1. Öylesine Bir Hikâye Adlı Öyküde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde Değerlerin Analizi

Değerler	Örnek Cümleler
Sevgi	<p>“Sağlığımla ilgili meraklı sorulardan sonra, birdenbire Vargova’daki subay oğlumuza hatırlar.” (Çehov, 2008:13).</p> <p>“Beni elimden, şakağımdan şefkatle öptükten sonra, ‘Günaydın babacığım, nasılsın?’ der.” (Çehov, 2008:15).</p> <p>“Beni bile ‘Benim kaymaklı babacığım!’ diye severdi.” (Çehov, 2008:15).</p> <p>“Sonra dükkân, ‘hepsi ana evlatları olduğu için’ üniversitelileri seven, şişman bir kadının eline geçti.” (Çehov, 2008:16).</p> <p>“Bütün bu efsanelerle masallara yüzde yüz inanmak gerekmez, ama biraz elerseniz, geriye gerçekten iyi şeyler kalır; bütün iyi geleneklerimiz, üstün nitelikleri herkesçe kabul edilen gerçek ilim kahramanlarının adları...” (Çehov, 2008:18).</p> <p>“İlk olarak birbirimizi gördüğümüz için ne kadar çok sevindiğimizi son derece nazik bir biçimde göstermek için çabalıyoruz.” (Çehov, 2021:19)</p> <p>“Yine birbirimizin sırtına vurup gülüyoruz.” (Çehov, 2021:19)</p> <p>Katya sevecenlikle, gururla nefesini tutarak beni dinliyor.” (Çehov, 2021:41)</p> <p>“Seni gördüğüme çok sevindim.” diyorum omuz silkerek.” (Çehov, 2021:69)</p> <p>“Siyah elbisesini son kez gördüm, ayak sesleri duyulmaz oldu. Elveda Kıymetlim!” (Çehov, 2021:72)</p>
Yardıms severlik	<p>“Tabii bu bizim için kolay değil der, fakat çocuk kendini kurtarana kadar yardım etmek boynumuzun borcu...” (Çehov, 2008:13).</p> <p>“On sekiz yıl önce arkadaşlarımdan bir göz mütehasşısı ölmüştü. Ardından Katya adında yedi yaşındaki kızıyla altmış bin ruble bıraktı. Vasiyetnamesinde kızına, beni vasi göstermişti. Katya on yaşına kadar evimde kaldı, sonra yatılı bir enstitüye verildi, bize ancak yaz tatillerinde geliyordu.” (Çehov, 2008:29).</p>
Duyarlılık	<p>“Hikâyelerinde daima iyilik fenalığı yener; zayıf kuvvetliyi, akıllı aptalı, alçakgönüllü kibirliyi, genç ihtiyarı alt eder.” (Çehov, 2008:18).</p> <p>“Çoğunlukla yüksek konular üzerine konuşuruz; tabii en çok çekiştirip hırpaladığımız konu - en sevdiğimiz ilimdir.” (Çehov, 2008:52).</p>
Dostluk	<p>“Bugünlerde arkadaş olacak kimseler yok ama geçmişe dönersek ünlü arkadaşlardan oluşan uzun ünlü listesi Pirogov, Kavelin, şair Nekrasov gibi isimlere rastlarız ve hepsi de kendisine çok yakınlık göstermiş dostlardı.” (Çehov, 2021:5).</p> <p>“Güle güle dostum. İyi şanslar.” (Çehov, 2021:22).</p> <p>“Sizi, babam ve tek dostum olarak her zaman sevdim. Hoşça kalın.” (Çehov, 2021:28).</p>
Estetik	<p>“Bestecinin düşüncesini yorumlayan iyi bir maestro, aynı anda yirmi şeyi yapar; Notaları okur, sopasını sallar, şarkıcıyı izler, sağa sola hareket eder, ilk önce vurmalı, sonra üflemeli çalgıları kontrol eder... Ders verirken ben de aynısını yapıyorum.” (Çehov, 2021:16)</p> <p>“İlk önce kırlara, sonra pencereden görünen çam ormanına doğru gidiyoruz. Doğa gözüme her zamanki gibi görünse de içimdeki şeytani bir ses bana bu çamların, köknarların ve gökyüzünden beyaz bulutların üç ya da dört ay sonra öldüğümde yokluğumu fark etmeyeceklerini kulağıma fısıldıyor.” (Çehov, 2021:57)</p> <p>Gök gürültüsü, şimşek, yağmur ve rüzgârla dolu korkunç geceler oluyor, insanlar böylesi gecelere “serçe geceleri” diyor. Hayatımda böyle bir gece geçirdim.” (Çehov, 2021:60)</p> <p>“Her duygu ve her düşünce benden ayrı olarak var; bilime tiyatroya, edebiyata, öğrencilerime ve resimlere yönelik tüm eleştirilerimde en becerikli analistin bile genel düşünce ya da yaşayan bir insanın Tanrısı denilen şeyi bulamayacağını biliyorum. Böyle bir şey yoksa o zaman hiçlik vardır.” (Çehov, 2021:68)</p>
Merhamet	<p>“En çok da Liza için üzülüyorum. Kız konservatuarda okuyor, her zaman hali vakti yerinde insanların yanında bir de giydiği elbiselere bak!” diyor. Kürklü mantosu öyle kötü halde ki, onunla sokağa çıkmaktan utanıyor. Bir başkasının kızı olsaydı önemli değildi ama herkes babasının saygın bir profesör, nişan sahibi bir adam olduğunu biliyor.” (Çehov, 2021:9)</p> <p>“Onu kapıya kadar uğurlarken asık suratla bana bakıp can sıkıntısıyla “Giderek zayıflıyorsunuz! Sergey Fyodoroviç’i çağırıp sizi muayene etmesini söyleyeceğim.” (Çehov, 2021:31)</p> <p>“Tanrı aşkına Nikolay Stepanoviç! Diye göz yaşları içinde yalvarıyor, “Tanrı aşkına, bu yükü üzerimden al! Endişeden ölüyorum.” (Çehov, 2021:37)</p>

	<p>“Ona bakmak içimi acıtıyor.” (Çehov, 2021:37) Hep uzanıyorsun.” diyorum durup nefes aldıktan sonra. “Bu senin için iyi değil. Bir şeylerle oyalanmalısın.” (Çehov2021:38) “Nasıl olduğunu bilirsin canım; kralların en yücesi ve kutsalı merhametli olandır.” (Çehov, 2021:39) “Tanrı aşkına , yukarı çıkıp Liza’ya bir bak, bir şeyi var sanki...” (Çehov, 2021:61) “Ona yardım et! Yardım et! diye yalvarıyordu karım. “Bir şey yap!” (Çehov, 2021:62) Önemli bir şey değil, geçecek. Uyu hadi kızım!” diyordum. (Çehov, 2021:62) “Affedin beni!” dedi. “Dayanılmaz bir şekilde mutsuz hissettim kendimi, dayanamadım ve buraya geldim.” (Çehov, 2021:63) “Yardım edin bana, yardım edin! “ diye yalvarıyor. “Böyle yaşayamam!” (Çehov, 2021:70)</p>
Saygı	<p>“Rusya’da, Profesör Nikolay Stepanoviç adında nişan sahibi emekli bir memur vardır; o kadar çok Rus ve yabancı nişana sahip olduğu için öğrenciler ona “Yürüyen İkona!” adını vermişlerdi. Tanıdıklarının çoğu soylu kimselerdir çünkü yirmi beş-otuz yıldır Rusya’da onun yakından tanımadığı ünlü ve seçkin tek bir insan bile yoktur.”(Çehov, 2021:5) “Rusya’daki tüm üniversitelerin, yurt dışında üç üniversitenin üyesidir.” (Çehov, 2021:5) “Adımı bilmeyen yoktur. Rusya’da eğitilmiş herkes bilir ve yurt dışında ders verilirken adıma ek olarak “saygıdeğer ve seçkin” sıfatları da eklenir. Hem toplum hem de basın tarafından boş yere saldırmak yersizce bir davranıştır. Öyle de olmalıdır. Gördüğümüz gibi adım söylenince pek çok yeteneği olan ve sorgusuz-sualsiz faydalı çok seçkin bir insan akla gelmektedir. ” (Çehov, 2021:5) “İşin aslı adıma asla leke sürmedim ve bu yüzden adım benden şikayetçi olamaz. Talihli bir isim sonuçta.” (Çehov, 2021:5) “Bir dakika sürecek! Oturun sayın meslektaşım! Birkaç şey söyleyip gideceğim.”(Çehov, 2021:19) Sizi rahatsız ettiğim için kusura bakmayın profesör.” diye başlıyor söze kararsızlıkla ve yüzüme bakmadan. “Şey olmasaydı sizi rahatsız etmeye asla cüret etmezdim...” (Çehov, 2021:20) “Ekselansları unvanı aldığımdan ve ekonomi fakültesini dekanı olduğumdan beri ailem, yemek menümüzü ve yeme alışkanlıklarımızı değiştirmek için bunu bir fırsat olarak gördü.” (Çehov, 2021:33) “Edebiyat ve aydınlanmanın tarihinde önemli bir rol oynamış talihli ve yetenekli asil, eski bir aileden geliyor. Kendisi de çok zeki, yetenekli, ve yüksek eğitilmiş biri ama tuhaflıkları da yok değil.” (Çehov, 2021:42) “Ekselansları! diyor elini kalbine götürüp , bana coşkun bir sevgiyle bakarken. “Ekselansları! Tanrı Şahidim olsun! Şuracıkta öleyim! Gaudeamus egitur juvenus! (Hala gençken neşemizi bulalım (Çehov, 2021:53).</p>
Dürüstlük	<p>“Bu ismi taşıyan bendeniz; altmış iki yaşında, kel takma dişleri ve tedavi edilemeyen bir yüz nevrozları olan bir adamım. Adımın parlak ve görkemli olmasının aksine ben çirkin ve pejmürde biriyim. Başım ve ellerim güçsüzlükten titrer, boynum Turgenyev’in kadın kahramanlarından biri gibi kontrbas sapına benzer, göğsüm içeri çöktür, omuzlarım dardır. Konuşur ya da ders verirken ağzım bir köşeye doğru eğilir, gülümsediğimde tüm yüzüm birden yaşlanır ve kırışıklıklarla kaplanır. Acınası görünüşümde etkileyici hiçbir şey yok, sadece yüz nevrozları baş gösterdiğinde yüzümde tuhaf bir ifade oluşur: yüzümü gören herkes istisnasız “Vah vah, adam gidici!” diye düşünür.” (Çehov, 2021:5-6) “Eskisi gibi ders anlatışım mükemmel, eskisi gibi dinleyicilerimin dikkatini birkaç saat çekebiliyorum. Coşkunluğum, hatipliğim ve neşem; sert, kuru ve dilenciler gibi tekdüze de olsa sesimin kusurlarını neredeyse kapatıyor. Yazı adamı değildir. Yazarlık yeteneğimin olduğu beynimin o kısmı çalışmayı reddediyor.” (Çehov, 2021:6) “Şimdiki hayat tarzıma gelirsek, son zamanlarda mustarip olduğum bir uykusuzluk belasını var başımda. Şimdiki hayatımın asıl ve temel yapısını oluşturan şeyin ne olduğunu sorulursa cevabım uykusuzluk olur.” (Çehov, 2021:6) “Gece uyanık yatakta uzanırken her an anormal olduğumu düşünürüm, bu yüzden uyanmanın bir hak olduğu sabahı dört gözle beklerim.” (Çehov, 2021:7) “Her sabah aynı şey.” (Çehov, 2021:8) “Günlük deneyimlerimizin, karıma, onlar hakkında konuşmanın masraflarımızı azaltmayacağına öğretmesi gerekirdi ama karım bunu öğrenmeyi kabul etmiyor ve düzenli olarak her sabah subay oğlumuz hakkında konuşuyor.” (Çehov, 2021:8)</p>

	<p>Benim gibi yaşlı bir babam olsaydı ve yoksulluğundan utandığını bilseydim subaylığı bırakır, bir işçi olurum.” (Çehov, 2021:10)</p> <p>“Üniversitedeki tüm kapıcıların ve odacıların birbirleriyle sıkı fıkı olması sayesinde dört fakültede, dekanlıkta, rektörün odasına, kütüphanede olan biten her şeyi öğreniyor.” (Çehov, 2021:12)</p> <p>“Ne anlatacağımı biliyorum ama derse nasıl gireceğimi bilmiyorum, yani nereden başlayacağımı ya da nerede bitireceğimi bilmiyorum.” (Çehov, 2021:15)</p> <p>“Bunun anlamı dikkatleri dağılmış demektir.” (Çehov, 2021:16)</p> <p>“Ders vermek kadar hiçbir spor, hiçbir oyun ya da hobi bana bu zevki vermiyor.” (Çehov2021:17)</p> <p>“Ne yazık ki ne filozofum ne de teolog.” (Çehov, 2021:17)</p> <p>“Uykusuzluk ve artan güçsüzlük, beni tuhaf bir yere götürüyor.” (Çehov, 2021:18)</p> <p>“Bu tür anları atlamaktan çok kolay değil.” (Çehov, 2021:18)</p> <p>“Öğrencilerin kavga etmesini ve benim onlara yere diz çöktürmemi komik bulurdu, gülerdi.” (Çehov, 2021:24)</p> <p>“Ben de güzel kıyafetlere ve güzel kokulara pek düşkünüm.” (Çehov, 2021:24)</p> <p>Duyusal ve güven duyan bir toplumu, sahnenin şimdiki halinin bir okul olduğuna inandırmak mümkün olabilir ama gerçekten okulun ne olduğunu bilen birisi bu yemi yutmaz.”(Çehov, 2021:26)</p> <p>“Sahne tüm sanatları birleştiren bir güçtü ve oyuncular da misyonerdi.” (Çehov, 2021:26)</p> <p>“Katya aşıkta, işine inanıyordu ve mutluymuştu, ancak ben mektuplarında her şeyin iyiyeye gitmediğine dair şüphesiz bazı işaretler görmeye başladım.” (Çehov, 2021:27)</p> <p>“Soylu biri ya da üçüncü dereceden memur olabilirsiniz ama bir kızınız varsa taliplilerin, çöpçatanların ve evliliğin evinize ve yaşam tarzınıza getirdiği o küçük burjuva atmosferden onu koruyamazsınız.”(Çehov, 2021:33)</p> <p>Kötü bir adam diyemem, çünkü onu tanıyorum ama sana daha önce binlerce kez söylediğim gibi ondan hoşlanmıyorum!” (Çehov, 2021:36)</p> <p>“Nefret, küçümseme, öfke, tiksinti ve korku doluyum.” (Çehov, 2021:39)</p> <p>“Fakat sonunu mahvediyorum, dibe batıyorum.” (Çehov, 2021:41)</p> <p>“Korkudan ödü kopuyor belli.”(Çehov, 2021:43)</p> <p>“Ben yaşlı bir adamım, otuz yıldır ders veriyorum ama ne dejenerasyon ne de ideal yoksunluğu gördüm, günümüzün geçmişten daha kötü olduğunu da düşünmüyorum.” (Çehov, 2021:45)</p> <p>“Bana bugünkü öğrencilerimde neyi sevmediğimi sorsalardı evirip çevirmeden doğuca söylerdim.” (Çehov2021:46)</p> <p>“Bana bugünkü öğrencilerimde neyi sevmediğimi sorsalardı evirip çevirmeden doğuca söylerdim.” (Çehov, 2021:46)</p> <p>“Şu anki ruh halimle sanki onu ezelden beridir görüyormuş ve dinliyormuşum gibi beş dakika bile ondan bıkmama yetiyor. Zavallı adamdan nefret ediyorum” (Çehov, 2021:54)</p> <p>“Mağlup oldum. Durum buysa düşünmenin, konuşmanın bir anlamı yok. Olacakları oturup beklemekten başka yapacak bir şey yok.” (Çehov, 2021:69)</p>
Sabır	<p>“Bende bir devenin yorulmazlığı ve sabrı vardır ve bu önemlidir.” (Çehov, 2021:5)</p> <p>“Akordeonu ya da çingirakları dinlerken hayalimde kendimi hekim olarak görür, gözümün önünde birbirinden güzel tablolar canlanırdı. Görüyorsun ya, hayallerimin hepsi gerçekleşti.” (Çehov, 2008:48).</p>
Mütevazılık	<p>“Ayrıca eğitilmiş, alçakgönüllü ve dürüst de bir adamım. Burnumu asla edebiyata ya da siyasete sokmadım, cahillerle polemige girip popülerlik peşinde koşmadım ne halka açık yemeklerde ne de dostlarımla cenazelerinde konuşmadım...” (Çehov, 2021:5)”</p>
Aile Bütünlüğü	<p>“Çayımı içerken Liza, kürk mantosu ve şapkasını giymiş, eşinde müzik defteri ile konservatuara gitmeye hazır halde içeri girer. Yirmi iki yaşında. Daha küçük görünüyor, güzel bir kız, karımın gençlik haline benziyor. Alnımı ve elimi sevgiyle öper. “Günaydın babacığım, iyi misin?” der. (Çehov2021:9)</p> <p>“Çocukken dondurmaya çok severdi, onu sık sık pastaneye götürürdüm.” (Çehov, 2021:9)</p> <p>Beni görünce ağlamaya başladı ve boynuma sarıldı. “Canım babacığım!” diye hıçkırıklara gömüldü, “Canım, iyi yürekli babacığım, neyim olduğunu bilmiyorum... Çok mutsuzum!” (Çehov, 2021:62)</p>

Özgürlük	“Dükkân işletmiyorum! diye devam ediyorum öfkeyle. “Ne tuhaf! Neden bağımsız olmak istemiyorsunuz? Bağımsız olmaya karşı neden böyle önyargılısınız?” (Çehov, 2021:23) “Fakat Ruslar kadar sıkıcı değil ve içlerinde sanatsal üreticiliğin asıl unsurunu, yani Ruslarda olmayan kişisel özgürlüğü bulabiliyorsunuz.” (Çehov, 2021:51) “Görünüşe göre ünlü isimler, o isimleri taşıyanlardan bağımsız olarak kendi başarılarına yaşıyor gibiler.” (Çehov, 2021:69)
Çalışkanlık	“Pyotr İgnayeviç çalışma odamdaki masada bir kitabın ya da hazırlık metninin üzerine eğilmiş oturuyor; benim uygulamaya öğretmenim, alçak gönüllü ve çalışkan ama otuz beş yaşında çok da zeki olmayan, şimdiden saçları dökülmüş, şişman bir adam; sabahtan akşama kadar çalışır, bir sürü şey okur, okuduğu her şeyi çok iyi hatırlar, bu bakımdan tam bir bulunmaz Hint kumaşdır.” (Çehov, 2021:13) “Çalışma alanı dışında bir çocuk kadar saftır.” (Çehov2021:13) “Dersten sonra eve gidip çalışıyorum. Dergileri ve makaleleri okuyor ya da sonraki dersime hazırlık yapıyorum, bazen bir şeyler de yazıyorum.” (Çehov, 2021:19) Elbette, en iyisini siz bilirsiniz. Biraz daha çalışın ve bana öyle gelin.” (Çehov, 2021:21) “ Fransızca kitapları okurken arada bir açık pencereden dışarı bakıyorum.” (Çehov, 2008: 61). “Gerçekten tiyatroya dön! Çalışırsın, sanat yolunun kutsallığı vardır, hizmetin değerlenir.” (Çehov, 2008:67).

Tablo 1’de Öylesine Bir Hikâye Adlı Hikâyede Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde değerler incelenmiştir. Öyküden alıntılar yapılmıştır. Öyküde en çok Sevgi ve Dürüstlük değerlerine yer verildiği görülmektedir. Tıp Profesörü Nikolay Stepanoviç’in yakın dostunun manevi kızı Katya’ya yardımcı olmaya çalışması Merhamet değeri için bir örnektir. Nikolay Stepanoviç, hayatında ve ailesinde memnuniyetsizlikler yaşasa da sabırla anlayışlı olmaya çalışmaktadır. Bu da Sabır değerinin öyküde yer aldığını göstermektedir. Öykünün temelini oluşturan profesörün huysuz karısının hayatı zorlaştırıcı etkisine karşılık profesör ve Katya’nın kurdukları bağ hayatın gündelik koşturmasının içinde farklı bir yere taşınıyor. Bu öykü Anton Cehov’un olgunluk döneminde yazdığı bir hikâyedir.

Tablo 2: Öylesine Bir Hikâye Adlı Öyküde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Yönünden Tutum ve Davranışların Dağılımı

Değer	Alt Tema	Değerin Yer Aldığı Sayfalar	Frekans
Erdem-Değer-Eylem çerçevesi	Sevgi	13,15,15,16,18,19,19,41,69,72	10
	Yardımseverlik	13,29	2
	Duyarlılık	18, 52	2
	Dostluk	5,22,28	3
	Estetik	16,57,60,68	4
	Merhamet	9,31,37,37,38,39,61,62,62,63,70	11
	Saygı	5,5,5,5,19,20,33,42,53	9
	Dürüstlük	6,6,6,7,8,8,10,12,15,16,17,17,18,18,24,24,26,26,27,33,36,39,41,43,45,46,46,54,69	29
	Sabır	5,48	2
	Mütevazılık	5	1
	Aile Bütünlüğü	9,9,62	3
	Özgürlük	23,51,69	3
	Çalışkanlık	13,13, 19,21,61,67	6
Toplam		85	

Tabloya bakıldığında Öyle Bir Hikâye adlı durum öyküsünde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi yönünden (f=85) ifade tespit edilmiştir. Bu ifadelerin tutum ve davranışlara göre eserde dağılımı şu şekildedir; Sevgi (f=10), Yardımseverlik (f=2), Duyarlılık (f=2), Dostluk (f=3), Estetik (f=4), Merhamet (f=11), Saygı (f=9), Dürüstlük (f=29), Sabır (f=2), Mütevazılık (f=1), Aile Bütünlüğü (f=3), Özgürlük (f=3),

Çalışkanlık (f=6) cümle olduğu tespit edilmiştir. En çok yer alan değer Dürüstlük olduğu görülmektedir. Merhamet ve Sevgi de en fazla yer alan değerler arasındadır.

Marangozun Köpeği Kaştanka Adlı Öyküde Değerler

Anton Çehov'un Marangozun Köpeği Kaştanka hikâyesi, sarhoş bir marangozun yanında zor şartlarda yaşayan Kaştanka adındaki köpeğin hikâyesidir. Kaştanka kaybolup, onu sirkte gösteri köpeği yapan bir palyaço tarafından bulunur. Öyküde Kaştanka'nın yeni hayatına alışma sürecine okuyucu tanık olur. Yazar Kaştanka'nın, eski hayatı ile yeni, konforlu hayatı arasındaki içsel çatışmayı okuyucuyla paylaşmaktadır (Çehov, 2022).

İnsanın yaşamında karşısında çıkabilecek zorlukları, yeni bir hayata alışma sürecini bir köpeğin gözünden yazar ustalıkla aktarmaktadır. Anlatımı sade olan bu öyküde, okuyucu kendisinden de bir şeyler bulacaktır.

Tablo 3: Marangozun Köpeği Kaştanka Adlı Öyküde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde Değerlerin Analizi

Değerler	Örnek Cümleler
Sevgi	<p>“Kaştanka inleyip ayaklarına dolanınca adam onu görmezlikten gelemeydi. Eğilip başını okşadı.” (Çehov, 2021:10).</p> <p>“Yeni sahibi koltukta oturmuş puro içerken, Kaştanka kuyruğunu salladı ve hangisinin evini daha çok sevdiğine karar vermeye çalıştı: bu yabancının mı yoksa marangozun mu? (Çehov, 2021:11).</p> <p>“Dışarıda köpek havlamaları duydu ve cevap vermek istedi ama birden beklenmedik hüzne kapıldı. Luka Aleksandriç'i, oğlu Feduşka'yı ve tezgahın altındaki rahat yerini hatırladı... Uzun kış gecelerinde marangozun bir keresteyi nasıl rendelediği ya da yüksek sesle gazete okuduğu, Feduşka'nın onunla oynadığı gözlerinin önüne geldi.” (Çehov, 2021:12).</p> <p>“Dışarıda köpek havlamaları duydu ve cevap vermek istedi ama birden beklenmedik hüzne kapıldı. Luka Aleksandriç'i, oğlu Feduşka'yı ve tezgahın altındaki rahat yerini hatırladı... Uzun kış gecelerinde marangozun bir keresteyi nasıl rendelediği ya da yüksek sesle gazete okuduğu, Feduşka'nın onunla oynadığı gözlerinin önüne geldi.” (Çehov, 2021:12).</p> <p>“Ne var ki, yabancının evinde sevgiyle sunulan bolca yemek hiç de yabana atılacak bir şey değildi.” (Çehov, 2022: 15).</p> <p>Sahip bir tencere aldı, içine su koydu ve kazın yanına gitti. “İç hadi, İvan İvaniç! Dedi sevgiyle ve tencereyi önüne koydu. “Hadi iç, canım.” (Çehov, 2021:29)</p> <p>“Yaşlı kedi, domuza bakıp sanki onu selamlar gibi neşeyle miyavladı. Domuz, ona yaklaştı ve burnunu karnına sürterek sevgi, dostluk ve güven tazeledi.” (Çehov, 2022. 34).</p> <p>“Birden onları hatırladı, sandalyeden aşağı atladı ve neşeyle havlayarak o yüzlere doğru koştu.” (Çehov, 2021:37).</p> <p>“Kaştanka onları arkadan izliyor ve sanki onları bütün hayatı boyunca , bir an bile ayrı lamamışçasına izlemiş gibi hissediyordu.” (Çehov, 2021:37).</p> <p>“Efendinin kendisine kızmadığını fark eden köpek, cesaretle başını onun bacaklarına dayadı. Üzüntüsünü paylaşmak ister gibi bir görünüşü vardı. Sonra başını kaldırıp bakışlarını adamın gözlerine dikti. Onun neden bu kadar üzülüğünü anlamaya çalışıyordu.” (Çehov, 2022: 59).</p> <p>“Fiyador Timoviç, geceleri şiltesinden ayrılmaktan hoşlanmazdı. Ama bu gece özel bir durumun varlığını sezdiğinden o da efendisinin yatak odasına gidip Teyzecik'in yanına geçti. Burnunu efendisinin bacağına sürüp mırıltılı sesler çıkararak ona olan bağlılığını ve sevgisini göstermeye çalıştı.” (Çehov, 2022:59).</p> <p>“Efendi, onu kucağına aldı, sırtını okşadı ve başının üstüne bir öpücük kondurduktan sonra kedinin yanına koyup bavulun kapağını kapattı.” (Çehov, 2022. 75).</p> <p>“Onun, yaşlı adamlar ve çocuklarla buluştuğu an, yabancı efendi dâhil herkes, Kaştanka'yı alkışlar, ıslıklar ve övgülü bağırışlarla kutladı.” (Çehov, 2022: 82).</p>

	<p>“-Hey Kaştanka, sevgili tilki yüzlüm, biliyor musun, şaşkınım birisin sen! Bir dülgerin, marangozun yanındaki değeri neyse; senin, benim yanımdaki değerim de aynı.” (Çehov, 2022: 83).</p> <p>“Ama şu anda önemli olan, adamın bunca ayrılıktan sonra kendisine heyecanla, sevinçle kucak açmasıydı. Fedyuşka bile nasıl da içtenlikle karşılamıştı onu.” (Çehov, 2022: 83).</p> <p>“Onun yeri marangozun yanındaydı ve bununla ilgili en ufak bir şüphe bile yoktu içinde.” (Çehov, 2022:83).</p>
Yardıms severlik	<p>“Neyse ki, o anda bulunduğu güvenli ortam ve yüreğini ısıtan sıcak davranışlar anılarını unutturup çektiği acıları bastırdı.” (Çehov, 2022. 17).</p> <p>“Bir yabancı kendisine kucak açarak evini paylaşmıştı...” (Çehov, 2022:19).</p> <p>“İyi kalpli adam bulaşığı yıkarken o, bir kenara yatıp patilerini ileri uzattı ve kuyruğunu keyifle sallayarak yabancıyı ilgiyle izlemeye başladı.” (Çehov, 2022:14).</p> <p>“Karyolanın diğer yanına geçip yatanı tanıyınca korkusu yok oldu. Uyuyan adam, kendisine kucak açan, besleyen, evinde barındıran yeni sahibiydi.” (Çehov, 2022: 20-21).</p>
Duyarlılık	<p>“Elini yavaşça uzatarak köpeğin sırtındaki karları temizlerken: “-Görünüşüne bakılırsa bir sahibin olmalı, dedi. Sokak köpeği olmadığını belli. Sahibin nerede? Onu kaybettin sanırım.” (Çehov 2022: 13).</p> <p>“Efendinin kendisine kızmadığını fark eden köpek, cesaretlenerek başını onun bacaklarına dayadı. Üzüntüsünü paylaşmak ister gibi bir görünüşü vardı. Sonra başını kaldırıp bakışlarını adamın gözlerine dikti. “Onun neden bu kadar üzüldüğünü anlamaya çalışıyordu.” (Çehov 2022: 59).</p>
Dostluk	<p>“Yabancı adamın sıcak, dostane ses tonunu hissedince Kaştanka, adamın elini yaladı ve daha da acınası bir sesle inleyip sızlandı.” (Çehov, 2021:10)</p> <p>“Kaştanka ile dostça birbirlerinin burnunu kokladılar ve sonra sokaktan aşağı koşular...” (Çehov, 2021:12)</p> <p>“Sonunda dostluğuna inanan Kaştanka, adamın elini yaladı.” (Çehov, 2022: 13).</p> <p>“Bu arada sana ne desem? İsimsiz olmaz, değil mi dostum?” (Çehov, 2021:15)</p> <p>“Hiç usanmadan uzun bir nutuk attıktan sonra leğenin yanına geldi ve Teyzecik’e güvendiğini kanıtlamak için, ona dokunmadan birkaç nohut yedi. Bu davranıştan memnun kalan köpek, kendisinin de ona güvendiğini gösterebilmek için burnunu uzatıp kazı yakından kokladı ve ince ince sesler çıkardı.” (Çehov, 2022: 27).</p> <p>“Zavallı İvan İvaniç! Dedi sahip kederle. Ben de baharda onu kırlara götürmeyi, yeşil çimenler üzerinde yürüyeceğimizi düşünüyordum. Ah canım dostum benim, artık yoksun ! Sensiz ne yaparım ben?” (Çehov, 2021: 29)</p> <p>“Yaşlı kedi, domuza bakıp sanki onu selamlar gibi neşeye miyavladı. Domuz, ona yaklaştı ve burnunu karnına sürterek sevgi, dostluk ve güven tazeledi.” (Çehov, 2022. 34).</p> <p>“Köpek, oda ve çalışma arkadaşının bu yaklaşımından çok mutlu oldu. İçinde yoğunlaşan dostluk duygularının etkisiyle kedinin patisini yaladı ve kaygılı sesler çıkararak sızlanmaya, dert yanmaya başladı.” (Çehov, 2022: 57).</p> <p>“-Sevgili İvan İvaniç, taze su iyi gelebilir sana, dedi efendi, tatlı, dost bir sesle.” (Çehov, 2022: 60).</p> <p>“-Zavallı İvan İvaniç, dedi. Seninle ne güzel işler yapıyorduk. Daha neler yapacaktık neler. Sadece iş arkadaşım değildin; arkadaşımydın, dahası dostumdu. Derdimi seninle paylaştım. Sen de bana çok şeyler anlattırдың. Dilimiz farklı olsa da birbirimizi anlayabiliyorduk...” (Çehov, 2022: 62).</p>
Estetik	<p>“Lapa lapa kar yağıyor, kaldırımın üzerine, atların sırtına ve arabacıların şapkalarına inip onları beyaza boyuyordu; hava karadıkça her şey daha da beyaz görünüyordu.”(Çehov, 2021:8)</p> <p>“Uyuyakaldı. Rüyasında köpeklerin yanında koşarak gittiğini, içlerinden bir tanesinin daha önce sokakta gördüğü bir gözü kör, burnunun etrafı tüylerle kaplı yaşlı, tüylü kaniş de vardı. Feduşka elinde bir yontu ile kanişi kovalıyordu, sonra Feduşka da tüylerle kaplandı ve neşeye Kaştanka’nın yanında havlamaya başladı.” (Çehov, 2021:12)</p> <p>“Keder anlaşılmasın bir şekilde üzerine çöküyor ve odaya karanlık çökerken yavaş yavaş onu ele geçiriyordu.” (Çehov, 2021:23)</p>

	<p>“İçi canavarlarla dolu kocaman, az ışıklı bir oda gördüğünü sandı.” (Çehov, 2021:33) “Bu yeni dünya çok büyük ve ışıklıydı; baktığı her yerde, tabandan tavana kadar her yer yüzlerle doluydu.” (Çehov, 2021:36)</p>
Merhamet	<p>“Nereden çıktın sen, köpekçik? Canını yaktım mı? Ah seni zavallı şey... Kızma, sakın kızma... Benim hatamdı.” (Çehov, 2021:10).</p> <p>“Neden sızlanıyorsun? Dedi adam ve köpeğin sırtındaki karları eliyle temizledi. “Sahibin nerede ? Kayboldun mu yoksa ? Ah, zavallıcık seni! Ne yapacağız şimdi?” (Çehov, 2021:10). “Sahibin seni iyi beslememiş.” dedi yabancı, köpeğin her şeyi bir lokmada yalayıp yuttuğunu görünce.” Ne kadar zayıfsın! Bir deri, bir kemik..” (Çehov, 2021:11). Yine de yabancıyla birlikte olmanın avantajı vardı: ona yiyecek bir sürü şey vermişti – yiğidi öldür hakkını yeme - ve Kaştanka yüzünde tatlı bir gülümsemeye masanın yanında otururken hiçbir zaman ne ona vurmuş ne onun ayağını yere vurmuş ne de ona “Çık dışarı, seni lanet şey!” diye bağırıyordu. (Çehov, 2021:11). “Purosunu bitince yeni sahibi dışarı çıktı ve elinde küçük bir hasır matla döndü.” Köpekçik, buraya gel! Derken hasırını da kanepenin yanına, köşeye koydu.” Oraya yat! Git uyu hadi!” (Çehov, 2021:11) “Adam, daha yumuşak bir sesle çağırmasını yineledi. -Korkma yavrum, gel yanıma.” (Çehov 2022: 13). “-Anlaşılan seni yeterince beslemiyorlarmış, dedi onu ilgiyle izleyen adam. Baksana çok sıkıcasın, bir deri bir kemik kalmışsın. Yazık” (Çehov, 2022: 14). “Korkma sakın, köpekçik” dedi. “Bakma onlara sen, iyilerdir, sana bir şey yapmazlar.” (Çehov, 2021:15) “Kaştanka, karşısına oturup gözlerini sevgiyle, hayranlıkla adama diktiğinde tek bir tekme bile yememişti ondan.” (Çehov, 2022: 15). “Ne oldu İvan İvaniç? Diye sordu sahip. “Neden çılgın atıyorsun? Hasta mısın yoksa?” (Çehov, 2021:27) “Efendi, çok duygulanmıştı. İri iri göz yaşları yanaklarından aşağı süzülürdü. Adam öylesine üzgündü ki, İvan İvaniç’e bakakalmıştı ve gözyaşlarını silmek aklına bile gelmiyordu.” (Çehov, 2022: 61). “O anda tek istediği şey doya doya, içini çeke çeke ağlamaktı. Bunun için kanepenin altına girdi ve tiz bir sesle ağlayıp inlemeye başladı.” (Çehov, 2022: 64).</p>
Saygı	<p>Fakat marangozun onun ulumasından ve havlamasından korkmak yerine sırtıttığını, hazır ola geçip selam verdiğini görünce şaşırır.”(Çehov, 2021:7). “Ne kadar da tatlısın sen böyle!” dedi yabancı. “Gerçek bir tilki! Fazla bir şansım yok değil mi? Hadi gel, belki senin için bir şeyler bulabilirim.” Dedikten sonra ışık çaldı.” (Çehov2021:10).</p> <p>“Öfkelenir, deliye dönerdi ama dönüp de küçük efendisine bir kötülük yapmazdı.” (Çehov, 2022:17).</p>
Dürüstlük	<p>“Gününe nasıl geçirdiğini ve en sonunda kendisinin bilmediği bu kaldırımında nasıl bulunduğunu çok iyi hatırlıyordu.” (Çehov, 2021:6).</p> <p>“Kaştanka yolda çok yaramazlık yaptığını hatırlıyordu.”(Çehov, 2021:6). “Annem bana gebe kaldığından beri günah içindeyim! Ah, ne günahkarım ben! Şimdi sokakta yürüyor ve sokak lambalarına bakıyoruz ama ölünce cehennem ateşiyle yanacağız...” (Çehov, 2021:7). “Daha çok yedikçe daha çok aç hissediyordu.”(Çehov, 2021:11). “Kaştanka bir sürü yemek yedi ama hala doymamıştı.”(Çehov, 2021:11). “Anlaşılan çok akıllı bir kazdı.” (Çehov, 2021:15). “Kaştanka böylesi bir hayvana karşı havlamanın ve hırlamanın bir anlamı olmadığını fark etti.” (Çehov, 2021:19). “Fyodor Timoyefiç çok farklı türde bir beyefendiydi.” (Çehov, 2021:22). “O ölüyor Teyzecik.” Dedi sahip ellerini kavuşturarak. “Evet, ölüyor! Ölüm odanıza geldi! Ne gelir elimizden?” (Çehov, 2021:28). “Yapacak bir şey yok.” Dedi sahip üzüntüyle. “Her şey bitti. İvan İvaniç’in işi bitti.” (Çehov, 2021:29). “Fakat Teyzecik çok üzgündü ve ağlamak istiyordu.” (Çehov, 2021:30).</p>

	<p>“Hiçbir şey hazır değil, hiçbir şey çalışmadık, yeterince prova bile yapmadık. Bu tam bir fiyasko olacak!” (Çehov, 2021:32).</p> <p>“Annem bana gebe kaldığından beri günah içindeyim!” Diye mırıldandı. “ve sen Kaştanka, sen tam bir sersemsin. Bir insanla kıyaslandığında bir doğramacı, bir doğramacile kıyaslandığında sen bir marangoz gibisin...” (Çehov, 2021:37).</p> <p>“Kirlı duvar kağıdıyla küçük odayı, kazı, Fyodor Timyefiç’i, lezzetli yemekleri, dersleri, sirkı hatırlıyordu ama tüm bunlar ona artık uzun , karmaşık ve acı dolu bir düş gibi geliyordu.” (Çehov, 2021:38).</p>
Sorumluluk	“Marangoz sürekli onu kaybettiği için duruyor ve öfkeyle ona bağıırıyordu.” (Çehov, 2021:6)
Çalışkanlık	<p>“Bir saat boyunca piramit üzerinde çalıştıktan sonra yorulmak nedir bilmeyen adam, İvan İvaniç’e kediyi at gibi nasıl süreceğini öğretmeye çalıştı filan.” (Çehov, 2021:20)</p> <p>“Dersler bitti, adam alnından teri sildi ve çıktı.” (Çehov, 2021:20)</p> <p>Sahipleri geç saatlere kadar uyuyor, çayını içiyor ve sonra hemen numaraları üzerine çalışmaya başlıyordu. Her gün bıçkı tezgahı, kamçı, halkalar odaya getiriliyor ve her Allah’ın günü aynı şeyler tekrar ediliyordu. Dersler üç-dört saat sürüyor ve bazen Fyodor Timofeyiç ders bittiğinde öyle yorgun oluyordu ki, bir sarhoş gibi yalpalıyor; İvan İvaniç gagasını açıp zorlukla nefes alıp veriyor ve sahibinin yüzü kıpkırmızı hale geliyor ve alnında terleri silemiyordu bile.” (Çehov, 2021:23)</p> <p>“Dersler ve yemek, günü ilginç kılan şeylerdi ama akşamları çok sıkıcı oluyordu.” (Çehov, 2021:23)</p> <p>“Bir gün yeni hayatına alışıp bir deri bir kemikten artık besili, etli butlu bir köpeğe dönüştüğünde sahibi yanına geldi, onu okşadı ve ona “Teyzecik, artık çalışma zamanı dedi.”</p> <p>“Boş boş oturmak bitti. Seni artist yapacağım. Artist olmak ister misin?” (Çehov, 2021:23)</p> <p>“Böylece sahibi ona her numarayı öğretmeye başladı. İlk ders; arka ayakları üzerinde durup yürümekti ve Kaştanka bunu çok sevdi. İkinci ders; arka ayakları üzerinde zıplayıp sahibinin onun başının üzerinde tuttuğu şeker parçasını kapmaktı. Bu derslerden sonra dans etti, ipin üzerinde koştu, müzikle birlikte uludu, çanı çaldı, silahı ateşledi ve bir ay içinde Mısır Piramidi numarasında başarılı bir şekilde Fyodor Timofeyiç’in yerini aldı. Hevesli bir öğrenciydi ve başarılarından dolayı mutluydu; dili dışarıda bir ipin üzerinde koşmak, halkaların içinden geçmek ve yaşlı Fyodor Timofeyiç’in üzerine çıkmak en büyük eğlencesiydi. Her başarılı numarasından sonra neşeli ve mutlu bir şekilde havlıyordu. Sahibi hem şaşkın hem de öyle mutluydu ki ellerini ovuşturup duruyordu. “Yetenek! Yetenek!” dedi. “Su götürmez bir yetenek bu! Sen gerçek bir artist olacaksın!” Teyzecik “yetenek” kelimesine öyle alışmıştı ki, sahibi her söylediğinde neşeyle havaya sırıyıyor ve sanki adı buymuş gibi etrafına bakınıyordu.” (Çehov, 2021:23-24)</p>

Yukarıdaki toplaya bakıldığında Kaştanka durum öyküsünde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi yönünden kök değerlerine ilişkin alıntılar görüldüğü gibidir. Öyküde değerlere ilişkin cümlelere yer verilmiştir. Kaştanka bir köpeğin gözünden dostluk, dürüstlük, sevgi, duyarlılık, merhamet, sorumluluk gibi değerleri okuyucuya kazandırılması için etkileyici bir öyküdür. Olay örgüsünün akıcılığı ve konunun merak uyandırıcı olması bu öykünün değerler eğitimi aktarımında kullanılması için diğer önemli unsurlardır.

Tablo 4. Kaştanka Eserinde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Yönünden Tutum ve Davranışların Dağılımı

Değer	Alt Tema	Değerin Yer Aldığı Sayfalar	Frekans
Erdem-Değer-Eylem çerçevesi	Sevgi	10,11,12,12,15,29,34, 37, 37, 59, 59, 75, 82, 83, 83, 83.	16
	Vatanseverlik	17,19,14,21	4
	Duyarlılık	13,59	2
	Dostluk	10,12,13,15,27,29,34,44,57,60,62	11
	Estetik	8,12,23,33,36	5
	Merhamet	10,10,11,11,11,13,14,15,15,27,61,64	12
	Saygı	7,10,17	3
	Dürüstlük	6,6,7,8,11,11,15,19,22,28,29,30, 32,37,38	15

Sorumluluk	6	1
Çalışkanlık	20,20,23,23,23,24	6
Toplam		75

Tabloya bakıldığında Marangozun Köpeği Kaştanka adlı durum öyküsünde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi yönünden (f=75) ifade tespit edilmiştir. Bu ifadelerin tutum ve davranışlara göre eserde dağılımı şu şekildedir; Sevgi (f=6), Vatanseverlik (f=4), Duyarlılık (f=2), Dostluk (f=11), Estetik (f=5), Merhamet (f=12), Saygı (f=3), Dürüstlük (f=15), Sorumluluk (f=1), Çalışkanlık (f=6) cümle olduğu tespit edilmiştir. En çok görülen değer Sevgi'dir. Dürüstlük, Merhamet ve Dostluk değerleri bu değerden sonra en çok geçen diğer değerlerdir.

SONUÇ

Çehov'un hikâyeleri, ilgi çekici konuları, sürükleyici anlatımıyla dünya klasikleri arasında yerini almıştır. Bu araştırmada incelenen iki öykü de ilgi çekici konularıyla, lise döneminde eğitim gören öğrencilerin kolaylıkla okuyabileceği durum öyküleridir.

Her iki öyküde de değerlere sık sık yer verildiği görülmüştür. İki öyküde de özellikle "Sevgi" değerine oldukça fazla yer verildiği görülmektedir. Araştırmamızda ulaştığımız bu sonuca benzer bir sonuç Çelik'in (2025:146) Muzaffer İZGÜ'nün 1980-1990 yılları arasında yayınlanan çocuk kitaplarındaki kök değerleri tespit ettiği tezinde de görülmüştür. İzgü de bu öykülerinde ağırlıklı olarak "Sevgi" kök değerine yer vermiştir. Bu durumun, çocukluk ve gençlik dönemlerinde, bu yaş grubuna "Sevgi" değerinin kazandırılmasının öneminden kaynaklanmış olduğu düşünülebilir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre; "Öylesine Bir Hikâye" adlı durum öyküsünde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi yönünden (f=85) ifade tespit edilmiştir. Bu ifadelerin tutum ve davranışlara göre eserde dağılımına bakıldığında; Sevgi (f=10), Yardımseverlik (f=2), Duyarlılık (f=2), Dostluk (f=3), Estetik (f=4), Merhamet (f=11), Saygı (f=9), Dürüstlük (f=29), Sabır (f=2), Mütevazılık (f=1), Aile Bütünlüğü (f=3), Özgürlük (f=3), Çalışkanlık (f=6) cümle olduğu tespit edilmiştir. En çok yer alan değer Dürüstlük olduğu görülmektedir. Merhamet ve Sevgi de en fazla yer alan değerler arasındadır.

Araştırmamızla benzerlik gösteren ve değerler eğitimi hakkında yazılmış olan bir araştırmada ünlü Türk yazarların çocuk edebiyatı alanında yazdığı öykülerde geçen değerleri incelemek ve bu öykülerin değerler eğitimi açısından önemini analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırma 24 adet öykü kitabında yer alan 71 öykü doküman analizi yöntemi ile kök değerleri taşınması bakımından incelenmiştir. İncelenen kitapların tamamında "Sevgi" değeri toplamda 49 kez işlenmiştir ve araştırmada en çok yer alan değerdir. "Sorumluluk" değeri araştırmanın tamamında 41 defa yer alan değer olarak en çok işlenen değerler arasında görülmüştür. Çalışmanın tamamında "Yardımseverlik" değeri 36 kez, "Dürüstlük" değeri 25 kez, "Dostluk" değeri 23 kez, "Adalet" değeri 17 kez, "Sabır" değeri 14 kez, "Özdenetim" değeri 12 kez, "Saygı" değeri 11 kez geçmektedir. Çalışmanın en az işlenen "Vatanseverlik" değeri çalışmada 1 kez tespit edilmiştir (Eroğlu 2025:119).

Marangozun Köpeği Kaştanka adlı durum öyküsünde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi yönünden (f=75) ifade görülmektedir. Bu

ifadelerin tutum ve davranışlara göre eserde dağılımına bakıldığında; Sevgi (f=6), Vatanseverlik (f=4), Duyarlılık (f=2), Dostluk (f=11), Estetik (f=5), Merhamet (f=12), Saygı (f=3), Dürüstlük (f=15), Sorumluluk (f=1), Çalışkanlık (f=6) cümle olduğu tespit edilmiştir. En çok görülen değer “Sevgi” değeridir. Dürüstlük, Merhamet ve Dostluk değerleri Sevgi değerinden sonra en çok karşılaşılan diğer değerlerdir. Serbest (2024: 104-109) George Orwell’in Hayvan Çiftliği ve Martı romanlarında değerleri incelemiştir. Martı eserinde “Öz Denetim” kök değerinin açık bir şekilde ele alındığı görülmüştür. Hayvan Çiftliği adlı romanda ise en fazla yer verilen kök değer “Dostluk” kök değeridir.

Araştırmamızda Anton ÇEHOV’un “Öylesine Bir Hikâye” ve Marangozun Köpeği Kaştanka” adlı öyküleri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi yönünden değerler açısından incelenmiştir. Her iki durum öyküsünün de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yer alan değerlerin kazandırılmasında yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Bishop, C. D. (Edit). (1993). Report of the task force on values in education for the state of arizona, arizona department of education. www.eric.ed.gov, ERİC, Document: ED, 386 270.
- Çehov, A. (2008). *Öyle bir hikâye*. İstanbul: Can Yayınları.
- Çehov, A. (2021). *Marangozun köpeği kaştanka*. İstanbul: Maviçatı Yayınları.
- Çehov, A. (2021). *Öylesine bir hikâye*. İstanbul: Maviçatı Yayınları.
- Çehov, A. P. (2022). *Marangozun köpeği kaştanka*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Çelik, Ö. (2025). *Muzaffer İzgü’nün 1980-1990 yılları arasında yayımlanan çocuk kitaplarının kök değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Cemiloğlu M. (2003). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi eğitimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2013) *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Eroğlu, S. (2025). *Ünlü Türk yazarların çocuk edebiyatı alanında yazdığı öykülerin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ersoy,H.Y. (2018). Değerler eğitimi açısından Türk dili ve edebiyatı programında Divan Lgat- It Türk. *International Journal Of Humanities And Education*, 11-31.

Kurdayıoğlu,M. ve akıcı, E.(2013. Türk edebiyatı dersinin ğretiminde değerler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,1(3), 41-57.

Serbest, A. Z. (2024). Hayvan iftliği ve martı kitaplarının değerler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

URL-1 <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 11.08.2025

**AN ANALYSIS OF ANTON CHEKHOV'S STORIES "A DREARY STORY"
AND "KASHTANKA: A STORY" FROM THE PERSPECTIVE OF THE VALUES
EDUCATION APPROACH IN THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION
MODEL**

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Education is the process of nurturing an individual within a specific framework. Individuals develop their character through the knowledge and skills they acquire. An individual who develops their character becomes more beneficial to society. This, in turn, leads to positive changes in the social structure (Akbaş, 2004: 1-3). In democratic societies, the aim of educational institutions is not merely to ensure the cognitive development of students. They should prioritize instilling in students the values that make them human. An education system that teaches only the use of technology, the preservation of traditional values, or a life that only protects one's own self-interest is unthinkable. Educational institutions should strive to provide an education that aims to cultivate goodness, a good life, and consequently, a good society (Bishop, 1993: 10).

METHODOLOGY

This research will examine Anton Chekhov's stories "A Dreary Story " and "Kashtanka: A Story" from the perspective of values education. Therefore, in this study, conducted in accordance with qualitative research techniques, the document analysis method was deemed appropriate. Qualitative research is the activity of an observer making analyses as an interpreter. To do this, it utilizes different interpretive materials. Interviews, field notes, photographs, recordings, and conversations can be used for this research method. Qualitative research mostly accesses data from areas where participants experience the subject or problem being studied. Studies conducted in natural environments are important for qualitative studies (Cireswell, 2013:43-45).

RESULTS

Both stories frequently feature values. In both stories, the value of Love is particularly emphasized. A similar conclusion to this one is found in Çelik's (2025:146) thesis, which identified the core values in Muzaffer İzgü's children's books published between 1980 and 1990. İzgü also predominantly featured the core value of Love in his stories. This can be attributed to the importance of instilling the value of Love in this age group during childhood and adolescence.

According to the results of our research, in the short story "Such a Story," (f=85) expressions were identified in terms of the Virtue-Value-Action framework of the Turkish Century Education Model. When the distribution of these expressions according to attitudes and behaviors in the work is examined, it was determined that the following sentences were

used: Love (f=10), Helpfulness (f=2), Sensitivity (f=2), Friendship (f=3), Aesthetics (f=4), Compassion (f=11), Respect (f=9), Honesty (f=29), Patience (f=2), Humility (f=1), Family Unity (f=3), Freedom (f=3), and Diligence (f=6). Honesty is seen to be the most frequently occurring value. Compassion and Love are also among the most frequently occurring values.

In the short story "Kashtanka: A Story" expressions related to the Virtue-Value-Action framework of the Turkish Century Education Model are observed (f=75). When examining the distribution of these expressions according to attitudes and behaviors in the work, it was determined that the following values are frequently encountered: Love (f=6), Patriotism (f=4), Sensitivity (f=2), Friendship (f=11), Aesthetics (f=5), Compassion (f=12), Respect (f=3), Honesty (f=15), Responsibility (f=1), and Diligence (f=6). The most frequently observed value is "Love." Honesty, Compassion, and Friendship are the next most frequently encountered values after Love. Serbest (2024: 104-109) examined values in George Orwell's novels *Animal Farm* and *Seagull*. In *Seagull*, the core value of self-control is explicitly addressed. In *Animal Farm*, the most frequently given core value is friendship.

For values education, it is of great importance that teachers instill values in students in an accessible and internalized way. In our research, Anton Chekhov's stories "A Dreary Story" and "The Carpenter's Dog Kashtanka" were examined in terms of values within the framework of the Virtue-Value-Action framework of the Turkish Century Education Model. It was concluded that both situational stories can help in instilling the values included in the Virtue-Value-Action framework of the Turkish Century Education Model.