



ARCENG
V. INTERNATIONAL
ANKARA SCIENTIFIC
RESEARCH
CONGRESS

CONGRESS BOOK

EDITOR: Prof. Dr. Elman Quliyev

ISBN: 978-625-96390-5-5

ARCENG V. INTERNATIONAL ANKARA SCIENTIFIC STUDIES CONGRESS

FEBRUARY 14-15, 2026

ANKARA, TURKIYE

EDITOR

Prof. Dr. ELMAN QULIYEV

COPYRIGHT © 2026

BY ARCENG CONGRESS ORGANIZATION

PUBLISHING COMPANY LIMITED

ALL RIGHTS RESERVED. NO PART OF THIS PUBLICATION MAY BE REPRODUCED, DISTRIBUTED OR TRANSMITTED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS, INCLUDING PHOTOCOPYING, RECORDING OR OTHER ELECTRONIC OR MECHANICAL METHODS, WITHOUT THE PRIOR WRITTEN PERMISSION OF THE PUBLISHER, EXCEPT IN THE CASE OF BRIEF QUOTATIONS EMBODIED IN CRITICAL REVIEWS AND CERTAIN OTHER NONCOMMERCIAL USES PERMITTED BY COPYRIGHT LAW. ARCENG CONGRESS ORGANIZATION PUBLISHING® IT IS RESPONSIBILITY OF THE AUTHOR TO ABIDE BY THE PUBLISHING ETHICS RULES.

ARCENG PUBLICATIONS – 2026©

LICANCE KEY: 2022/ 63715

28.02.2026

ISBN: 978-625-96390-5-5

CONGRESS ID

CONFERENCE TITLE

V.INTERNATIONAL ANKARA SCIENTIFIC STUDIES
CONGRESS

DATE AND PLACE

FEBRUARY 14-15, 2026
ANKARA, TURKIYE

ORGANIZATION

ARCENG (ACADEMIC EVENTS, CONFERENCE & CONGRESS)

LANGUAGES

Turkish, English, Arabic, Russian



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Malatya Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı : E-33440855-900-697832
Konu : Düzenleme Kuruluna Akademisyen
Temsilciliği Seçimi (Doç. Dr. Engin
ÖZDEMİR)

13/01/2026

Sayın Doç.Dr. Engin ÖZDEMİR
Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölüm Başkanlığı - Bölüm Başkanı

İlgi : 12.01.2026 tarih ve E-696956 sayılı yazınız.

Bölümünüz Öğretim Elemanı Doç. Dr. Engin ÖZDEMİR'in, Yükseköğretim Genel Kurulunun 15.06.2023 tarihli ve 10 sayılı oturumunda alınan 2023.10.183 sayılı kararında yer alan "**Doçentlik başvuru şartlarında, adayın yer aldığı bilimsel toplantının düzenleme komitesinde resmi olarak görevlendirilmiş üniversite akademisyen temsilcisi bulunması zorunludur.**" hükmü gereğince, ARCENG (Academic Events- Conference- Congress) tarafından düzenlenecek kongrelerde akademisyen temsilcisi olarak görevlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Öğr.Grv. Mehmet ÖZCAN
Yüksekokul Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS90Z50S4Z Pin Kodu :72072

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BS90Z50S4Z&eS=697832>

Adres:Malatya Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü
Telefon:422 211 86 77 Faks:422 211 86 78
e-Posta:mmyo.inonu@inonu.edu.tr Web:http://www.inonu.edu.tr/mmyo
Kep Adresi:inonuuniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi için: Özlem KARAKUŞ
Unvanı: Memur
Tel No: 4223410585



CHAIRMAN OF THE ORGANIZING COMMITTEE

Assoc. Prof. LOKMAN ZOR

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITESI (TURKIYE)

REGULATORY BOARD

Prof. Dr. CENGİZ SAHN

ANKARA HACI BAYRAM VELI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ELMAN QULIYEV

AZERBAIJAN DEVLET PEDAGOJI UNIVERSITESI (AZERBAIJAN)

Prof. Dr. MUSTAFA TALAS

SINOP UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. HUSEYİN BOZ

ATATURK UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. KONUL MƏMMƏDOVA

AZERBAIJAN DEVLET PEDAGOJI UNIVERSITESI (AZERBAIJAN)

Assoc. Prof. AYSEGUL TURK

ANKARA HACI BAYRAM VELI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. MERVE ERSAN

ANKARA HACI BAYRAM VELI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. ERGUN AKTURK

ATATURK UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. Sadrettin YUKSEL

ATATURK UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. ZEHRA SEVGİN PERKER

BURSA ULUDAG UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. SECİL KARTOPU

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT (TURKIYE)

Assist. Prof. AHMET CIHAN BULUNDU

ADYAMAN UNYERSITESI (TURKIYE)

Assist. Prof. Aynurə ƏLİYEVƏ

AZERBAIJAN DEVLET PEDAGOJI UNYERSITESI

(AZERBAIJAN)

DR. MARIUS LOLEA

UNYERSITY OF ORADEA (ROMANIA)

Dr. SOOBIA SAEED

TAYLORS UNYERSITY (MALAYSIA)

Dr. ÜLKER BAXŞİYEVA

AZERBAIJAN DEVLET PEDAGOJI UNYERSITESI (AZERBAIJAN)

KOORDINATOR

Ceylan PEKTAS

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. AHMET VECDI CAN

ULUSLARARASI VIZYON UNYERSITESI (NORTH MACEDONIA)

Prof. Dr. Ahmet FEYZI

ANKARA MUZİK VE GÜZEL SANATLAR UNYERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ALAATTIN ESEN

INONU UNYERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ALI OSMAN ALAKUS

DICLE UNYERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ALI SELCUK

ERCIYES UNYERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ALI YAKICI

GAZI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ARZU KARACA

MUNZUR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ASIM KART

MEHMET AKIF ERSOY UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ATABEY KILIC

ERCIYES UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ATILLA DOL

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. BANU YAZGAN INANC

TOROS UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. Bariş KARAELMA

ANKARA MUZIK VE GUZEL SANATLAR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. BASAK HANEDAN

ATATURK UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. BERRABAH HAMZA MADJID

UNIVERSITY OF RELIZANE (ALGERIA)

Prof. Dr. BEKİR KOCADAS

ADYAMAN UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. Birsen CEKEN

ANKARA HACI BAYRAM VELI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. BULENT KARA

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. Cengiz SENGUL

Akdeniz UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. DENİZ YENGİN

CANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. Dündar YENER

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. Ekrem CAUSEVIC

Zagreb UNIVERSİTESİ (CROATIA)

Prof. Dr. Elif Asude TUNCA

LEFKE AVRUPA UNIVERSİTESİ (KKTC)

Prof. Dr. ELVAN YALCINKAYA

ERCIYES UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. EMRULLAH FATİS

AHI EVRAN UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. ERKAN GOKSU

DOKUZ EYLÜL UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. FATİH BASBUG

AKDENİZ UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. Fevzi KASAP

YAKIN DOĞU UNIVERSİTESİ (KKTC)

Prof. Dr. GURER GULSEVİN

DOKUZ EYLÜL UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. HAKKI CİFTÇİ

CUKUROVA UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. HALİS ADNAN ARSLANTAS

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. Haluk ZULFİKAR

İSTANBUL UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. Hasan Tahsin SUMBULLU

ATATÜRK UNIVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. HAVA SELCUK

ERCIYES UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. HAYATI BESIRLI

ANKARA HACI BAYRAM VELI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. HURIYE TEKIN ONUR

MANISA CELAL BAYAR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. HULYA DEMIROREN

CANAKKALE ONSEKIZ MART UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. IBRAHIM ORUN

AKSARAY UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. IOSEFINA BLAZSANI BATTO

AZERBAIJAN UNIVERSITY OF LANGUAGES (AZERBAIJAN)

Prof. Dr. ILKAY SAHIN

ERCIYES UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. ILYAS KARABIYIK

AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. Karim MIRZAE

TEBRIZ ISLAMI SANATLAR UNIVERSITESI (IRANIANian)

Prof. Dr. KASIM KARAMAN

ERCIYES UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. KAYA YILDIZ

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. KOSHERBAYEVA AIGERIM

ABAY KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY (KAZAKHSTAN)

Prof. Dr. MEHMET MUSTAFA YUCEL

INONU UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. MERDACI SLIMANE

Djillali Liabes University of Sidi Bel Abbés (ALGERIA)

Prof. Dr. METIN KILIC

DUZCE UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. Merziyye NECEFOVA

MILLI ILIMLER AKADEMISI (AZERBAIJAN)

Prof. Dr. MINE KAYA KEHA

ATATURK UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. MUKADDER BOYDAK OZAN

FIRAT UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. Mustafa AKSOY

MUNZUR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. MUSTAFA METE

GAZIANTEP UNIVERSITESI (TURKIYE)

PROF. DR. NAZIM IBRAHIM USKUP

KRIL METODI UNIVERSITESI (MACEDONIA)

Prof. Dr. Nazira TASHPOLATOVA

UZBEKISTAN GAZETECILIK VE KITLE ILETISIM UNIVERSITESI (UZBEKISTAN)

Prof. Dr. Necati DEMIR

GAZI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. NEVZAT TOPAL

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. NURETTIN KONAR

HALIC UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. OKTAY BEKTAS

ERCIYES UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. RECEP DUNDAR

INONU UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. REMZI KILIC

ERCIYES UNIVERSITESI (TURKIYE)

PROF. DR. SELAHATTIN AVSAROGLU

NECMETTIN ERBAKAN UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. SERCAN DEMIRGUNES

NİĞDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. SIBEL KAHRAMAN

INONU UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. SNEZANA BILIC

INTERNATIONAL BALKAN UNIVERSITY (MACEDONIA)

Prof. Dr. Süreyya TEMEL

KOCAELI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. SENGUL KOCAMAN

DICLE UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. TURHAN CETIN

GAZI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. TURKAN ERDOGAN

PAMUKKALE UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. UGUR BUYUK

ERCIYES UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. UNAL SENTURK

INONU UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. QASIM HACIYEV

AZERBAIJAN NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES (AZERBAIJAN)

Prof. Dr. Veysel BOZKURT

ISTANBUL UNIVERSITESI (TURKIYE)

Prof. Dr. VIOLETA MADZOVA
INTERNATIONAL BALKAN UNIVERSITY (MACEDONIA)

Prof. Dr. YAHYA MUSTAFA KESKIN
BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. A. Bahadır DARI
Yalova UNIVERSITE (TURKIYE)

Assoc. Prof. ABDULLAH KARATAS
NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. AHMET KURTOGLU
BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. AHMET MAZLUM
SIVAS CUMHURİYET UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. AHU TANERI
NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. Aydın ZOR
Akdeniz UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. BAYRAM POLAT
NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. BURCU UZUM
KOCAELI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. CANTURK CANER
KUTAHYA DÜMLÜPINAR UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. Cüneyt COSKUN
KASTAMONU UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. CAGDAS UMIT YAZGAN
NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. Edina SOLAK
ZENICA UNIVERSITESI (BOSNA HERSEK)

Assoc. Prof. EHSAN RASOILINEZHAD (IRANIAN)

UNIVERSITY OF TEHRAN

Assoc. Prof. Elman CEFERLI

NAHCIVAN DEVLET UNIVERSITESI (AZERBAIJAN)

Assoc. Prof. Emrah LEHIMLER

ATATÜRK UNIVERSITE (TURKIYE)

Assoc. Prof. Faik ELEKBER

MILLI ILIMLER AKADEMISI (AZERBAIJAN)

Assoc. Prof. Fayruza H. GARİPOVA

BASKURT BESERİ BİLİMLER ENSTITUSU (RUSSIA)

Assoc. Prof. GOKCE YUKSELEN PELER

ERCIYES UNIVERSITE (TURKIYE)

Assoc. Prof. Gülnaz SATTAROVA

UZBEKISTAN Edebiyat ve Folklor Bilimler Akademisi (UZBEKISTAN)

Assoc. Prof. HIDIR ONUR

MANISA CELAL BAYAR UNIVERSITE

Assoc. Prof. HICRAN OZLEM ILGIN

CANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITE (TURKIYE)

Assoc. Prof. İBRAHİM ÖZTÜRK

NİGDE ÖMER HALİSDEMİR UNIVERSITE (TURKIYE)

Assoc. Prof. Lidiya ABUBAKIROVA M.

AKMULLA DEVLET PEDAGOJİ UNIVERSITE (RUSSIA)

Assoc. Prof. MAHMUT CİTİL

GAZİ UNIVERSITE (TURKIYE)

Assoc. Prof. Marlan NEGİZBAYEVA

EL-FARABI KAZAK MİLLİ UNIVERSITE (KAZAKHSTAN)

Assoc. Prof. MEHMET ALİ EROĞLU

AKDENİZ UNIVERSITE (TURKIYE)

Assoc. Prof. MEHMET BUGRA OZHAN
ATATURK UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. MEHMET GUNGOR
MERSIN UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. MERYEM ARSLAN
NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. MUHAMMAD JEHANGIR
ABDUL WALI KHAN UNIVERSITY (PAKISTAN)
Assoc. Prof. MUSTAFA TUYSUZ
VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. NIZAMULMULK GUNES
MARMARA UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. NURHAN ATALAY
NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. Esmâ OZ KIRIS
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. ORCUN BOZKURT
MUSTAFA KEMAL UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. OZCAN DEMIR
GAZIANTEP UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. OZGUR ALTINDAG
DICLE UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. SELMAN ABLAK
CUMHURİYET UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. SERKAN SENOCAK
ATATURK UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. SEVILAY KAHRAMANOGLU YILDIZ
BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITE (TURKIYE)

Assoc. Prof. SONGUL KARABATAK
FIRAT UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. SUKRAN KARACA
SIVAS CUMHURİYET UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. Tahir SAHBAZOV
MILLI ILIMLER AKADEMISI (AZERBAIJAN)
Assoc. Prof. TAMER TURGUT
ATATURK UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. ULHAK CIMEN
ATATURK UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. VICTORIA ROCACIUC
INSTITUTE OF CULTURAL HARITAGE (MOLDOVA)
Assoc. Prof. VOLODYMYR MESHCHERIAKOV
STATE BIOTECHNOLOGICAL UNIVERSITY (UKRAINIAN)
Assoc. Prof. Yıldız SADETTIN
BAGDAT UNIVERSITE (IRAQ)
Assoc. Prof. YUSUF ARSLAN
BATMAN UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. Zafer LEHIMLER
ATATURK UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. ZELIHA TEKIN
MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITE (TURKIYE)
Assoc. Prof. Zoya Nikolaevna KIRILLOVA
KAZAN FEDERAL UNIVERSITE (RUSSIA)
Assoc. Prof. ZUHAL AKMESE
DICLE UNIVERSITE (TURKIYE)
Assist Prof. AHMET AYTAC
AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. ARZU BOZDAG TULUM

MALATYA TURGUT OZAL UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. AYHAN ATIGAN

KARABUK UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. AYSUN BEYDOLA

YAKIN DOGU UNIVERSITE (KKTC)

Assist Prof. BARIS AYDIN

DICLE UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. BUSRA YARANOGLU

BALIKESIR UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist Prof. CEBRAIL TURNA

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist Prof. CETIN TAN

FIRAT UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist Prof. DOSS PARIMALA

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assist Prof. DR. DINOOP K

MAHATMA GANDHI UNIVERSITY (INDIA)

Assist Prof. FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

UNIVERSITY OF CORDOBA (SPAIN)

Assist Prof. ELIF SELCAN ÖZTAY

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. FATMA ALASLAN

YAKIN DOGU UNIVERSITE (KKTC)

Assist Prof. GAMZE AKKAYA

INONU UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. GULSAH GURKAN

TURGUT OZAL UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. HIDAYET DIKICI

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. HULUSI YILMAZ

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist Prof. İmran UZUN

KOCAELI UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. ISMAIL HAKKI TEKINER

ISTANBUL SABAHATTIN ZAIM UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist Prof. MEENAKSHI INGOLE

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assist Prof. MUHAMMAD FAISAL

TOP-TECH AL INSTITUTE OF TECHNOLOGIES (PAKISTAN)

Assist Prof. MURAT BUGRA TAHALI

INONU UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist Prof. Nuran MALTA-MUHAXHERI

PRISTINE UNIVERSITE (KOSOVA)

Assist Prof. OGUZ HAN OZTAY

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. OZHAN SENOL

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist Prof. PELIN ERTEKIN

INONU UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist Prof. Perizat ERTEYAVA

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist Prof. SERHAT ERDEM

ATATURK UNIVERSITE (TURKIYE)

Assist. Prof. TUBA DEMIREL

HASAN KALYONCU UNIVERSITE (TURKIYE)

Dr. ABDULLAH KILICARSLAN

KTO KARATAY UNIVERSITE (TURKIYE)

Dr. Ahmet AKALIN

RADYO VE TELEVIZYON UST KURULU (TURKIYE)

Dr. AHMET DEMIREL

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITE (TURKIYE)

Dr. Damelia SADYKOVA

KAZAK DEVLET KIZLAR PEDAGOJI UNIVERSITE (KAZAKHSTAN)

Dr. ESMERAY KARATAS

CANAKKALE ONSEKIZ MART UNIVERSITE (TURKIYE)

Dr. GULSHAD SAIKENOVA

KAZAK MILLI KIZLAR PEDAGOJI UNIVERSITE (KAZAKHSTAN)

Dr. Karlygash ASHIRKHANOVA

ATIRAV UNIVERSITE (KAZAKHSTAN)

Dr. MAJA VIZJAK

FACULTY OF ECONOMICS AND TOURISM MIJO MIRKOVIC (CROATIA)

Dr. Özgür YILMAZKOL

TURKIYE RADYO TELEVIZYON KURUMU (TURKIYE)

Dr. Sanabar DJUMANOVA

UZBEKISTAN GAZETECILIK VE KITLE ILETISIM UNIVERSITE (UZBEKISTAN)

Dr. Zabarjad BABAJANOVA

UZBEKISTAN GAZETECILIK VE KITLE ILETISIM UNIVERSITE (UZBEKISTAN)

Dr. Züleyha ZOR

Akdeniz UNIVERSITE (TURKIYE)

CONFERENCE STATISTICS

Distribution of the papers presented orally at the conference by countries

Country	Number of Papers	Percentage (%)
TURKIYE	12	%37.5
AZERBAIJAN	11	%34.38
ALGERIA	1	%3.13
RUSIYA	1	%3.13
INDIA	1	%3.13
MOLDOVA	1	%3.13
AMERICA	1	%3.13
PAKISTAN	2	%6.25
IRANIAN	1	%3.13
ROMANIA	1	%3.13
TOTAL	32	100%

ARCENG V. INTERNATIONAL ANKARA SCIENTIFIC STUDIES CONFERENCE

FEBRUARY 14-15, 2026
ANKARA, TURKIYE

ONLINE CONFERENCE PROGRAM



ID: 486 276 1839

PASSWORD: arceng06

14.02.2026

FRIDAY / 10:00-12:00

SESSION: 1 HALL: 1 / MODERATOR

Doç. Dr. Aylin SOP

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Nihal KARDORUK	Kültür ve Turizm Bakanlığı	NİCAEA ROMA TİYATROSU MİMARİ PLASTİK PARÇALARINA DAİR İLK GÖZLEMLER VE DEĞERLENDİRMELER
Arş. Gör. Dr. Sema AYZAZ	AHBV Üniversitesi	ANTİK ROMA'DA KÖLELİĞİN EKONOMİK VE SOSYAL GEREKLİLİĞİ
Doç. Dr. Kadir GÖKOĞLAN Dr. Sultan KILIÇ	Dicle Üniversitesi Bağımsız Araştırmacı	YEŞİL MUHASEBE UYGULAMALARININ KURUMSAL İTİBAR ÜZERİNDEKİ SEMBOLİK ETKİSİ
Doç. Dr. Kadir GÖKOĞLAN Dr. Sultan KILIÇ	Dicle Üniversitesi Bağımsız Araştırmacı	DİJİTALLEŞME SÜRECİNDE MUHASEBE EĞİTİMİNDE SESSİZ YETKİNLİKLER (TACİT SKILLS) SORUNU
Aslınur PARLAK Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR Doç. Dr. Aylin SOP	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	KUŞAKLAR ARASI BAĞLAMDA ÇOCUKLUK OYUNLARININ DÖNÜŞÜMÜ: EBEVEYN DENEYİMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME
İrem ÇATALBAŞ Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR Doç. Dr. Aylin SOP	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİJİTAL MEDYANIN ÇOCUKLARIN BESLENME ALİŞKANLIKLARINA YANSIMALARI
Doç. Dr. Gülbeyaz ÜNLÜER Nevşan ÇELİK KARABACAK Gökay Yüksel	Eskişehir Ulku İlkokulu Eskişehir İl Milli Eğitim Maarif İzleme Komisyonu	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ARCENG

ACADEMIC EVENTS - CONFERENCE - CONGRESS

14.02.2026

FRIDAY / 10:00-12:00

SESSION: 1 HALL:2 / MODERATOR

Doç. Dr. Zeynep TEKKUŞ SET

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Sermin KOCAMAN	FAME Crypt	Geleneksel Yöntemlerden Kimliğe Dayalı Şifrelemeye Evrim
Doç. Dr. Zeynep TEKKUŞ SET	Arel Üniversitesi	AYRIŞMA KAYGISI VE ŞİDDET: KADIN CİNAYETLERİNE GİDEN KLİNİK SÜREÇLER
Doç. Dr. Semra KOCATAŞ Merve TOPCU	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sivas Numune Hastanesi	KRONİK HASTALIKLARDA RİSK YÖNETİMİ VE HALK SAĞLIĞI HEMŞİRELİĞİ: BÜTÜNCÜL BİR DEĞERLENDİRME
Doç. Dr. Semra KOCATAŞ Merve TOPCU	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sivas Numune Hastanesi	HEMŞİRELİK ALANINDA KÜLTÜREL YETERLİLİĞİN GELİŞTİRİLMESİ: KÜLTÜREL YETERLİLİK SÜRECİ MODELİNİN ROLÜ

14.02.2026

FRIDAY / 10:00-12:00

SESSION: 1 HALL: 3/ MODERATOR

Emil Raul oğlu Ağayev

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Ulduz Fərhad Qəhrəmanova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Aristotelin "Poetika" əsərində epik poeziyanın nəzəri təhlili
Əhmədova Aytən Arzulla qızı	Gəncə Dövlət Universiteti	"DASTANI- ƏHMƏD HƏRAMI" POEMASINDA SAYLARIN ÜSLUBİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ
Könül Ələddin qızı Məmmədova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	SAVAD TƏLİMİNDƏ İSTİFADƏ OLUNAN ƏYANİ VASİTƏLƏR
Emil Raul oğlu Ağayev	Azerbaijan State Pedagogical University	ÜÇ-ALTI MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARA TƏSVİRİ FƏALİYYƏT MƏŞĞƏLƏRİNİN TƏDRİSİ
Qasımova Maya Rəhim qızı	Azerbaijan State Pedagogical University	İBTİDAİ TƏHSİLDƏ KONSTRUKTİVİST YANAŞMANIN PEDAQOJİ ƏHƏMİYYƏTİ VƏ TƏTBİQİ
Lale MUSAYEVA	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	ÖĞRENCİ DİLİNDƏ KÜLTÜREL KODLARIN TEZAHÜRÜ
Gunel Shefiyeva Elkhan	ASPU	THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN IMPROVING LANGUAGE SKILLS
Qasımova Nigar Azad	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Şagird sayı çox olan siniflərin idarə olunması yolları
Phd.Naila Gardashbeyova Adila Quliyeva	Nakhchivan State University	TUNEL EFFEKTİNİN METAL-DIELEKTRİK-YARIMKEÇİRİCİ STRUKTURUNDA TƏDQIQI
Qurbanova Lamiyə Mehdi qızı	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	DƏYƏRLƏR AİLƏ BÜTÖVLÜYÜNÜ ŞƏRTLƏNDİRƏN PSIXOLOJİ ƏSASLAR KİMİ
Rəhilə Hümmətova	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	KİMİ QOŞMASININ SEMANTİK-QRAMMATİK TƏBİƏTİ

14.02.2026
FRIDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL: 4 / MODERATOR
MUHAMMAD FAISAL

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
MUHAMMAD FAISAL	Allama Iqbal Open University	AI-Supported Breeding Selection for Disease Resistance in Livestock
MUHAMMAD FAISAL	Allama Iqbal Open University	Autonomous Robotic Systems for Livestock Feeding and Welfare Monitoring
Nosratollah SHAJAREH POURSALAVATI	Bahonar University of Kerman	A Formal Introduction to e-Groups: Axiomatization, Structural Properties, and Relations to Generalized Algebraic Systems
Hadjira Sakhri Sirine Zid	Mohamed Khider Biskra University University of Batna	Strategies for Enhancing Public Space Quality in Semi-Arid Cities

14.02.2026

FRIDAY / 10:00-12:00

SESSION: 1 HALL:5 / MODERATOR

İrina-Ana DROBOT

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. M.K.GANESHAN	AMET University	GREEN AND STRATEGIC HUMAN RESOURCE MANAGEMENT (HRM) PRACTICES IN INFORMATION TECHNOLOGY (IT) COMPANIES IN CHENNAI CITY
Naima Silemonshoeva	ATSMU	Integrating Multicultural Inclusion and Indigenous Perspectives in Education Systems Worldwide
Oxana Mititelu	Comrat State University	STRATEGIES FOR TEACHING ROMANIAN IN PLURILINGUAL CONTEXTS
Ananda Majumdar	Harvard University	THE POWER OF CLOTHING: WOMEN, EXPRESSION, AND SOCIETY
İrina-Ana DROBOT	Technical University of Civil Engineering Bucharest	WHAT CAN ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING VIDEOS CAN TEACH US ABOUT PUBLIC SPEAKING?
Dilan DEMİR Doç.Dr.Emrah KOPARAN	Amasya Üniversitesi	HAVACILIK SEKTÖRÜNDE NFC ve 2FA TABANLI KÂĞITSIZ BİLETCİLEME SİSTEMLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK PERSPEKTİFİNDEN MODELLENMESİ

ARCENG

ACADEMIC EVENTS - CONFERENCE - CONGRESS

CONTENTS

AUTHOR(S)	TITLE	PAGE NO
Nihal KARDORUK	NİCAEA ROMA TİYATROSU MİMARİ PLASTİK PARÇALARINA DAİR İLK GÖZLEMLER VE DEĞERLENDİRMELER	1
Sema AYZAZ	ANTİK ROMA'DA KÖLELİĞİN EKONOMİK VE SOSYAL GEREKLİLİĞİ	3
Kadir GÖKOĞLAN Sultan KILIÇ	YEŞİL MUHASEBE UYGULAMALARININ KURUMSAL İTİBAR ÜZERİNDEKİ SEMBOLİK ETKİSİ	5
Kadir GÖKOĞLAN Sultan KILIÇ	DİJİTALLEŞME SÜRECİNDE MUHASEBE EĞİTİMİNDE SESSİZ YETKİNLİKLER (TACİT SKILLS) SORUNU	15
Aşlınur PARLAK Perihan ÜNÜVAR Aylin SOP	KUŞAKLAR ARASI BAĞLAMDA ÇOCUKLUK OYUNLARININ DÖNÜŞÜMÜ: EBEVEYN DENEYİMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME	26
İrem ÇATALBAŞ Perihan ÜNÜVAR Aylin SOP	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİJİTAL MEDYANIN ÇOCUKLARIN BESLENME ALIŞKANLIKLARINA YANSIMALARI	37
Gülbeyaz ÜNLÜER Nevşan ÇELİK KARABACAK Gökay Yüksel	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	49
Sermin KOCAMAN	GELENEKSEL YÖNTEMLERDEN KİMLİĞE DAYALI ŞİFRELEMeye EVRİM	52
Zeynep TEKKUŞ SET	AYRIŞMA KAYGISI VE ŞİDDET: KADIN CİNAYETLERİNE GİDEN KLİNİK SÜREÇLER	54
Semra KOCATAŞ Merve TOPCU	KRONİK HASTALIKLARDA RİSK YÖNETİMİ VE HALK SAĞLIĞI HEMŞİRELİĞİ: BÜTÜNCÜL BİR DEĞERLENDİRME	56
Semra KOCATAŞ Merve TOPCU	HEMŞİRELİK ALANINDA KÜLTÜREL YETERLİLİĞİN GELİŞTİRİLMESİ: KÜLTÜREL YETERLİLİK SÜRECİ MODELİ'NİN ROLÜ	65
Ulduz Fərhad Qəhrəmanova	Aristotelin "Poetika" əsərində epik poeziyanın nəzəri təhlili	73
Əhmədova Aytən Arzulla qızı	"DASTANI- ƏHMƏD HƏRAMİ" POEMASINDA SAYLARIN ÜSLUBİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ	76
Könül Ələddin qızı Məmmədova	SAVAD TƏLİMİNDƏ İSTİFADƏ OLUNAN ƏYANİ VASİTƏLƏR	81
Emil Raul oğlu Ağayev	ÜÇ-ALTI MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARA TƏSVİRİ FƏALİYYƏT MƏŞĞƏLƏLƏRİNİN TƏDRİSİ	85
Qasimova Maya Rəhim qızı	İBTİDAİ TƏHSİLDƏ KONSTRUKTİVİST YANAŞMANIN PEDAQOJİ ƏHƏMİYYƏTİ VƏ TƏTBİQİ	89
Lale MUSAYEVA	ÖĞRENCİ DİLİNDE KÜLTÜREL KODLARIN TEZAHÜRÜ	93
Gunel Shefiyeva Elkhan	THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN IMPROVING LANGUAGE SKILLS	95
Qasimova Nigar Azad	Şagird sayı çox olan siniflərin idarə olunması yolları	97
Phd.Naila Gardashbeyova Adila Quliyeva	TUNEL EFFEKTİNİN METAL-DIELEKTRİK-YARIMKEÇİRİCİ STRUKTURUNDA TƏDQIQI	100

Qurbanova Lamiyə Mehdi qızı	DƏYƏRLƏR AİLƏ BÜTÖVLÜYÜNÜ ŞƏRTLƏNDİRƏN PSİXOLOJİ ƏSASLAR KİMİ	105
Rəhilə Hümətova	KİMİ QOŞMASININ SEMANTİK-QRAMMATİK TƏBİƏTİ	109
MUHAMMAD FAISAL	AI-Supported Breeding Selection for Disease Resistance in Livestock	113
MUHAMMAD FAISAL	Autonomous Robotic Systems for Livestock Feeding and Welfare Monitoring	114
Nosratollah SHAJAREH POURSALAVATI	A Formal Introduction to e-Groups: Axiomatization, Structural Properties, and Relations to Generalized Algebraic Systems	115
Hadjira Sakhri Sirine Zid	STRATEGIES FOR ENHANCING PUBLIC SPACE QUALITY IN SEMI-ARID CITIES	123
M.K.GANESHAN	GREEN AND STRATEGIC HUMAN RESOURCE MANAGEMENT (HRM) PRACTICES IN INFORMATION TECHNOLOGY (IT) COMPANIES IN CHENNAI CITY	124
Naima Silemonshoeva	Integrating Multicultural Inclusion and Indigenous Perspectives in Education Systems Worldwide	129
Oxana Mititelu	STRATEGIES FOR TEACHING ROMANIAN IN PLURILINGUAL CONTEXTS	131
Ananda Majumdar	THE POWER OF CLOTHING: WOMEN, EXPRESSION, AND SOCIETY	143
İrina-Ana DROBOT	WHAT CAN ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING VIDEOS CAN TEACH US ABOUT PUBLIC SPEAKING?	152
Dilan DEMİR Doç.Dr.Emrah KOPARAN	HAVACILIK SEKTÖRÜNDE NFC ve 2FA TABANLI KÂĞITSIZ BİLETLEME SİSTEMLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK PERSPEKTİFİNDEN MODELLENMESİ	157

INITIAL OBSERVATIONS AND EVALUATIONS OF THE ARCHITECTURAL
PLASTIC FRAGMENTS FROM THE NICAEA ROMAN THEATRE

NICAEA ROMA TİYATROSU MİMARİ PLASTİK PARÇALARINA DAİR İLK
GÖZLEMLER VE DEĞERLENDİRMELER

Nihal KARDORUK

DR., KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI, İZNIK MÜZESİ/İZNIK ROMA TİYATROSU KAZISI, ARKEOLOJİ

0000-002-6299-1810

Özet

Antik Bithynia Bölgesi'nde bulunan Nicaea antik kenti, bugün Bursa ili, İznik ilçesi sınırları içerisinde yer almaktadır. Kent antik dönemde ve sonrasında çevresinde gelişen tüm uygarlıklara başkentlik etmiş önemli bir merkezdir. Helenistik ve Roma Dönemlerinde en parlak günlerini yaşamış, Bizans, Laskarisler Dönemi, Anadolu Selçukluları ve Erken Osmanlı Dönemi'nde de önemli bir merkez olarak varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Antik Dönem kalıntılarının çoğu modern yerleşim altına kalan kentte, Roma Dönemine tanıklık eden ve bugün restorasyon ve konservasyon çalışmaları tamamlanarak ziyarete açılan nadir yapılarından biri Roma Tiyatrosudur. Anadolu sınırları içerisinde düz bir alanda kemer ve tonoz teknolojisi ile yerden tamamen bağımsız tek örneği teşkil etmektedir. Tiyatro hakkındaki ilk bilgiler İmparator Traianus ve dönemin Bithynia Valisi Genç Plinius arasında yapılan mektuplardan alınmaktadır. Plinius özellikle tiyatronun yapım aşamasında olduğundan, bazı bölümlerinde çatlaklar bulunduğundan, bazı bölümlerin yapımında kullanılan malzemenin kalitesiz olduğundan ancak bütün bu olumsuzluklara rağmen bazı yeni bölümlerin tiyatroya eklendiğinden bahsetmektedir. Son dönemde yapılan kazı çalışmalarında elde edilen bulgular, tüm olumsuzluklara rağmen tiyatro inşasının tamamlanarak kullanıma açıldığını göstermektedir. Tiyatro, doğal afetler, kentin cazibe merkezi olmasının getirdiği savaşlar, kent içerisinde daha sonraki dönemlerde yapılan yapılar için hammadde kaynağı olarak kullanılmasıyla zarar görmüştür. Bu sebeple başta *scaena* olmak üzere oturma basamakları, *media* ve *summa cavea* 'yı ayağa kaldıran iç, dış tonozlar ve paye ayakları, orkestra zemini onarılamayacak şekilde tahrip olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde zarar gören tiyatrodaki mimari plastik konusundaki en kapsamlı bilgiler, bütünsel bloklardan traşlanan ya da kopan küçük mimari plastik süsleme parçalarından alınmaktadır. Özellikle *scaena* ve çevresinde gerçekleştirilen kazı çalışmalarında binin üzerinde mimari plastik süsleme parçası ele geçmiş, bu parçalar üzerinde yapılan çalışmalarda *scaena*'nın zengin bir mimari süsleme repertuarına sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmamızda amaç, bu parçalar üzerinden Nicaea tiyatrosunda kullanılan mimari plastik süslemeler hakkındaki ön değerlendirmeleri sunmaktır.

Anahtar kelimeler: Bithynia, Roma, Tiyatro, Mimari Süsleme, Plastik

Abstract

The ancient city of Nicaea, located in the Bithynia region and within the modern-day borders of the İznik district in Bursa, was a significant center that served as a capital for all civilizations that flourished around it throughout antiquity and beyond. Experiencing its golden age during the Hellenistic and Roman periods, the city continued to maintain its importance under Byzantine rule, the Lascarid Empire, the Anatolian Seljuk Sultanate, and the Early Ottoman Period. While most ancient remains lie beneath the modern settlement, the Roman Theatre stands as a rare structure witnessing the Roman Period; its restoration and conservation have recently been completed and opened to visitors. It represents the only example within Anatolia built on flat terrain entirely independent of the ground through the use of vault and arch technology. The earliest information regarding the theatre is found in the correspondence between Emperor Trajan and Pliny the Younger, the Governor of Bithynia at the time. Pliny mentions that the theatre was under construction, noting cracks in certain sections and the poor quality of materials used in others; however, despite these setbacks, he notes that new sections were being added. Recent excavations indicate that, despite these challenges, the theatre's construction was completed and it was opened for use. Over time, the theatre suffered damage from natural disasters, wars resulting from the city's status as a center of attraction, and its use as a source of raw materials for later constructions. Consequently, the *scaena* in particular, along with the seating tiers, the inner and outer vaults and piers supporting the *media* and *summa cavea*, and the *orchestra* floor, were irreparably damaged. The most comprehensive data on architectural sculpture in the theatre, which was damaged throughout its history, is derived from small decorative fragments either carved from whole blocks or broken off. Specifically, excavations in and around the *scaena* have yielded over a thousand architectural decorative pieces. Research on these fragments reveals that the *scaena* possessed a rich repertoire of architectural ornamentation. The aim of this study is to present preliminary evaluations of the architectural plastic decorations used in the Nicaea theatre based on these fragments.

Keywords: Bithynia, Roman, Theater, Architectural Ornamet, Plastic

THE ECONOMIC AND SOCIAL NECESSITY OF SLAVERY IN ANCIENT ROME

ANTİK ROMA'DA KÖLELİĞİN EKONOMİK VE SOSYAL GEREKLİLİĞİ

Sema AYAZ

¹Arş. Gör. Dr., AHBV Üniversitesi, Eskiçağ Tarihi

0000-0001-9133-998X

Özet

Roma'da kölelik kurumu, sosyal ve ekonomik yaşamın temel bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Roma hukukuna göre köleliğin temel nedenleri "doğum yoluyla" ve "özgürlüğün kaybı" olmak üzere ikiye ayrılır. Doğum yoluyla kölelikten çocuğun statüsünü annesi belirler. Köle bir kadından doğan çocuk babasının durumuna bakılmaksızın köle sayılır ve annesinin efendisinin malı kabul edilir. Özgürlüğün kaybı ise savaş esiri olma, borçlarını ödeyememe, kamu suçu işleme veya ekonomik zorunluluklar nedeniyle kişinin kendisini veya çocuklarını satması gibi durumlarda gerçekleşir. Özellikle savaş esirleri, roma için en ucuz ve en yaygın köle kaynağı olmuştur.

Roma'nın tarıma dayalı yapısı içerisinde köleler, özellikle **latifundia** adı verilen geniş arazilerde kahya veya işçi olarak üretiminin merkezinde yer almışlardır. Ancak kölelerin rolleri yalnızca fiziksel güçle sınırlı kalmamış; şehir hayatında hekimlikten öğretmenliğe, aşçılıktan bürokrasideki kritik idari görevlere kadar uzanan çok geniş bir meslek yelpazesinde hizmet vermişlerdir. Bu durum, kölelerin Roma toplumunun hem kırsal hem de kentsel işleyişinde vazgeçilmez birer unsur olduğunu göstermektedir.

Hukuki açıdan bakıldığında köleler başlangıçta "canlı bir eşya" olarak tanımlanmış ve aile reisinin (pater familias) mutlak otoritesine tabi kılınmışlardır. Ancak zamanla Roma hukuku bu sert yapıyı esnetmiştir. Özellikle İmparator Hadrianus ve Antoninus Pius dönemlerinde yapılan yasal düzenlemelerle köleler, sebepsiz yere işkence görmeye öldürülmeye karşı koruma altına alınmışlardır.

Antik Roma'da "manumissio" süreciyle özgürleşen köleler "libertinus" statüsü kazanmıştır. Azat edilme; vasiyetname, nüfus kaydı veya magistratus huzurunda gerçekleşen resmi yöntemlerin yanı sıra gayri resmi yollarla da mümkündür. Köleler, sadakatleri karşılığında veya "pecilium" adlı birikimleriyle özgürlüklerini satın alabilmişlerdir. Ancak kontrolsüz azatlaşmayı önlemek için Augustus döneminde "Lex Aelia Sentia" gibi yasalarla yaş ve sayı kısıtlamaları getirilmiştir. Azatlılar vatandaşlık hakkı kazansalar da sosyal ve hukuki açıdan doğuştan özgür olanlarla tam eşitlenmemiş; genellikle ticaret ve zanaatla ilgilenerek toplumsal yapının ayrılmaz bir parçası olmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Roma, Kölelik, Sosyal Yapı, Ekonomi, Hukuk, Azat Etme

Abstract

In Rome, the institution of slavery emerges as a fundamental part of social and economic life. According to Roman law, the primary causes of slavery are divided into two: 'by birth' and 'loss of freedom.' In slavery by birth, the mother determines the status of the child. A child born to an enslaved woman is considered a slave regardless of the father's status and is accepted as the property of the mother's master. Loss of freedom, on the other hand, occurs in situations such as becoming a prisoner of war, inability to pay debts, committing a public crime, or an individual selling themselves or their children due to economic necessities. Especially prisoners of war have been the cheapest and most common source of slaves for Rome.

Within Rome's agriculture-based structure, slaves took part at the center of production, especially as stewards or laborers on vast estates called *latifundia*. However, the roles of slaves were not limited solely to physical strength; they served in a very wide spectrum of professions in city life, ranging from medicine to teaching, and from cooking to critical administrative duties in the bureaucracy. This situation demonstrates that slaves were an indispensable element in both the rural and urban functioning of Roman society.

From a legal perspective, slaves were initially defined as 'living property' and were subjected to the absolute authority of the head of the family (*pater familias*). However, over time, Roman law relaxed this rigid structure. Especially through the legal regulations made during the reigns of Emperors Hadrian and Antoninus Pius, slaves were taken under protection against being tortured or killed without cause.

In Ancient Rome, slaves liberated through the process of '*manumissio*' gained the status of '*libertinus*.' Manumission was possible through formal methods occurring via will, census registration, or in the presence of a magistrate, as well as through informal means. Slaves were able to purchase their freedom in exchange for their loyalty or with their savings called '*peculium*.' However, to prevent uncontrolled manumission, restrictions on age and number were introduced during the Augustan period through laws such as '*Lex Aelia Sentia*.' Although freedmen gained citizenship rights, they were not fully equal to those born free in social and legal terms; they typically engaged in trade and crafts, becoming an inseparable part of the social structure.

Keywords: Rome, Slavery, Social Structure, Economy, Roman Law, Manumission

THE SYMBOLIC IMPACT OF GREEN ACCOUNTING PRACTICES ON
CORPORATE REPUTATION

YEŞİL MUHASEBE UYGULAMALARININ KURUMSAL İTİBAR ÜZERİNDEKİ
SEMBOLİK ETKİSİ

Kadir GÖKOĞLAN¹, Sultan KILIÇ²

¹Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Diyarbakır Sosyal Bilimler MYO, Muhasebe ve Vergi,
ORCID: 0000-0001-6397-8477

²Dr., Bağımsız Araştırmacı, ORCID: 0000-0009-1120-3261

Özet

Bu çalışmanın amacı, yeşil muhasebe uygulamalarının kurumsal itibar üzerindeki sembolik etkisini nitel bir bakış açısıyla incelemektir. Günümüz işletmeleri açısından çevresel sürdürülebilirlik yalnızca çevresel performansın iyileştirilmesine yönelik teknik bir faaliyet alanı değil, aynı zamanda paydaşlara verilen mesajlar aracılığıyla kurumsal kimlik ve itibarın inşa edilmesinde önemli bir sembolik araç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda yeşil muhasebe uygulamaları, işletmelerin çevreye duyarlı, etik ve sorumlu bir aktör olarak algılanmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında tasarlanmış olup veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ikincil veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, yeşil muhasebe ve çevresel raporlama süreçlerinde aktif rol alan muhasebe yöneticileri, finans uzmanları ve sürdürülebilirlik alanında görev yapan profesyoneller oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, yeşil muhasebe uygulamalarının yalnızca çevresel maliyetlerin raporlanmasına yönelik teknik bir araç olarak değil, aynı zamanda işletmelerin çevresel duyarlılıklarını sembolik düzeyde görünür kılan bir iletişim aracı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşleri, bu uygulamaların paydaş güvenini artırarak kurumsal itibarı güçlendirdiğini ve işletmelerin meşruiyetlerini pekiştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Sonuç olarak, yeşil muhasebe uygulamalarının kurumsal itibarın inşasında sembolik bir değer taşıdığı ve stratejik bir yönetim aracı olarak ele alınması gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar kelimeler: Yeşil muhasebe, kurumsal itibar, sembolik etki, sürdürülebilirlik.

Abstract

The aim of this study is to examine the symbolic effect of green accounting practices on corporate reputation from a qualitative perspective. In the contemporary business environment, environmental sustainability is no longer regarded solely as a technical effort to improve environmental performance, but also as a symbolic instrument through which organizations communicate values and construct corporate identity and reputation. In this context, green accounting practices play a crucial role in shaping stakeholders' perceptions of companies as environmentally responsible, ethical, and socially accountable actors.

The study is designed within the framework of qualitative research. Data were collected through semi-structured interviews and the analysis of secondary sources. The participants consist of accounting managers, finance professionals, and sustainability experts who are actively involved in green accounting and environmental reporting processes. The collected data were analyzed using content analysis techniques.

The findings indicate that green accounting practices are perceived not merely as technical tools for reporting environmental costs, but also as symbolic mechanisms that make firms' environmental commitments visible to stakeholders. Participants emphasized that these practices contribute to enhancing stakeholder trust, strengthening corporate reputation, and reinforcing organizational legitimacy. Overall, the study concludes that green accounting practices possess significant symbolic value in the construction of corporate reputation and should be considered as strategic management tools rather than purely regulatory or operational requirements.

Keywords: Green accounting, corporate reputation, symbolic effect, sustainability.

1. GİRİŞ

21. yüzyıl işletme ortamında, çevresel ve toplumsal sürdürülebilirlik artık yalnızca yasal uyum ya da teknik gereklilik olmanın ötesine geçmiştir. Sürdürülebilirlik, modern işletmelerin stratejik vizyonunun ayrılmaz bir parçası haline gelmiş; paydaşların beklentileri, düzenleyici standartlar ve piyasadaki rekabet dinamikleri, işletmeleri çevresel duyarlılık ve sorumluluk alanında daha kapsamlı uygulamalar geliştirmeye zorlamaktadır (Altın & Yılmaz, 2023). Bu bağlamda yeşil muhasebe kavramı, işletmelerin çevresel etkilerini muhasebeleştirme ve raporlama becerisini ifade eden teknik bir çerçevenin ötesine geçerek, kurumsal kimliğin ve itibarın inşasında önemli bir stratejik araç haline gelmiştir.

Yeşil muhasebe, çevresel maliyetlerin tanımlanması, ölçülmesi, raporlanması ve analiz edilmesini kapsayan bir yaklaşımdır ve sürdürülebilirlik muhasebesinin bir alt kümesi olarak kabul edilir. Bu çerçevede işletmelerin ekonomik faaliyetlerinin çevresel ve sosyal etkileri değerlendirilirken, bilgi üretimi ve raporlama süreçleri paydaşlara sunulur (Tüm, 2014; Altın & Yılmaz, 2023). Bu bilgiler yalnızca teknik ayrıntılar değil; işletmenin çevresel duyarlılık, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi niteliklere sahip olduğunu göstermek için kullanılan güçlü birer iletişim aracıdır.

Kurumsal itibar ise paydaşların işletmeyi algılama biçimini yansıtan, tarihsel performans, davranışsal tutarlılık ve iletişim süreçlerinin toplam etkisinin bir sonucudur. Kurumsal itibar, şirketin güvenilirlik, saygınlık ve paydaşlar nezdinde değer görme düzeyiyle ilişkilidir; bu bağlamda sürdürülebilir ve çevresel raporlamalar, kurumun görünürlüğünü artırarak dış paydaşlarla ilişkilerini güçlendirir (Toms, 2002; Ghuslan vd., 2021). Özellikle çevresel ve sosyal performansla ilgili açıklamalar, işletmelerin sinyal teorisi çerçevesinde paydaşlara ileti gönderme biçimi olarak işlev görür. Sinyal teorisi, farklı bilgi düzeyine sahip taraflar arasında şirketlerin belirli uygulamalarını görünür kılarak paydaş algılarını etkilediğini ileri sürer; kaliteli sürdürülebilirlik raporlaması bu sinyali güçlendirerek itibar üzerinde pozitif etki yaratabilir.

Sürdürülebilirlik raporlamasının kurumsal itibara etkisi, sadece raporlanan içerik miktarıyla değil, raporun güvenilirliği, şeffaflık düzeyi ve doğrulanabilirliği gibi nitelikleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda muhasebe sistemi özellikle yeşil ve sürdürülebilirlik muhasebesi stratejik bir rol üstlenir: işletmenin çevresel performans ve sorumluluk taahhütlerini belgeledirirken, aynı zamanda bu performansı paydaşlara doğru ve inandırıcı bir dille sunar. Böylece, yeşil muhasebe raporlaması yalnızca bir bilgi üretimi süreci değil, kurumsal mesajlaşmanın bir parçası olarak itibar yönetimi aracı haline gelir.

Ancak literatürde, sürdürülebilirlik raporlamasının ve yeşil muhasebe uygulamalarının yalnızca olumlu etkiler doğurmadığına da dikkat çekilmektedir. Örneğin “greenwashing” ve “greenhushing” gibi uygulamalar, çevresel iddiaların abartılması ya da sürdürülebilirlik performansının kasıtlı olarak az raporlanması yoluyla paydaş algılarını manipüle etmeye çalışabilir ve bu durum itibar açısından riskler oluşturabilir (Delmas & Burbano, 2011). Bu nedenle, kurumsal itibar bağlamında yeşil muhasebe uygulamalarının sembolik etkisinin anlaşılması, sadece raporlamanın varlığı değil, raporlamanın içeriğinin kalitesi ve paydaşlar nezdindeki algılayış biçimine de bağlıdır.

Bu çalışma, yeşil muhasebe uygulamalarının kurumsal itibar üzerindeki sembolik etkisini, paydaş algısı ve işletme stratejileri perspektifinden nitel bir analizle incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel veriler, bu uygulamaların paydaş mesajı oluşturma gücünü ve bu mesajların itibar üzerindeki rolünü daha derinlemesine anlamak için kullanılacaktır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yeşil muhasebe, geleneksel muhasebe uygulamalarının ötesine geçerek çevresel maliyet, zarar ve faydaların işletme karar süreçlerine dâhil edilmesini amaçlayan bir muhasebe yaklaşımıdır. Bu kavram, işletmelerin çevreyle ilişkili faaliyetlerini sistematik olarak ölçme, izleme, analiz etme ve raporlama sürecini kapsar (Moorthy & Yacob, 2013; akt. Karaman & Cinel, 2023). Yeşil muhasebe, çevresel etkilerin finansal sonuçlara dönüştürülmesini sağlar ve bu sayede işletmenin sürdürülebilirlik performansı hakkında paydaşlara bilgi sunar. Bu bilgi akışı, yalnızca mali tablolar için değil; işletmenin çevreye duyarlı bir aktör olarak algılanmasına katkıda bulunur (Lee vd., 2018; akt. Özbek, 2024). Yeşil muhasebe, çevre maliyetlerinin tanımlanması, ölçülmesi ve raporlanmasında geleneksel muhasebe uygulamalarından ayrılır ve sürdürülebilirlik odaklı karar süreçlerini destekler (Tu & Huang, 2015; akt. Yelgen, 2022). Bu yaklaşım, kaynak verimliliği, çevresel uyum ve geleceğe dönük çevre taahhütlerinin bir parçası olarak işletme yönetiminde stratejik rol oynar.

Kurumsal itibar, bir kurumun geçmiş davranışları, performansı ve paydaş algısı aracılığıyla şekillenen genel değer ve güven algısıdır (Bigus vd., 2024). İtibar; tüketiciler, yatırımcılar, çalışanlar ve toplum gibi çoklu paydaş gruplarının zihinsel değerlendirmelerine bağlıdır ve işletmenin sürdürülebilirlik yaklaşımı bu algının önemli bir belirleyicisidir. Kurumsal sürdürülebilirlik raporlaması ve çevresel performans açıklamaları, paydaşların kurum hakkında bilgi edinmesinde kritik rol oynar. Bu açıklamaların kapsamı ve kalitesi ne kadar yüksekse, paydaş güveni ve kurum itibarı da o kadar güçlenebilir (Esa vd., 2024). Bu bağlamda, kurumsal itibar sadece tüketici tutumuyla değil, aynı zamanda paydaşların kurumla ilgili bilgi işlem süreçleriyle biçimlenir.

Kavramsal çerçevenin merkezinde sinyal teorisi ve sembolik etki yer alır. Sinyal teorisi, işletmelerin dış paydaşlara yönelik davranışlarını ve uygulamalarını “sinyal” olarak yorumlar; bu sinyaller paydaşların kararlarını ve algılarını etkiler. Yeşil muhasebe raporları, işletmenin çevresel performansını göstermekle kalmaz, aynı zamanda paydaşlara işletmenin çevresel sorumluluk ve etik değer taşıdığına dair bir sinyal gönderir. Sembolik etki, bu sinyallerin algısal düzeyde ürettiği anlamdır. Başka bir deyişle, işletmenin çevresel performansı hakkındaki raporlar ve açıklamalar, paydaşlar tarafından işletmenin çevreye duyarlı ve sorumlu olduğuna dair bir mesaj olarak yorumlanabilir (Truong vd., 2021). Ancak literatürde vurgulanan kritik bir nokta, bu tür sinyallerin etkisinin *somut uygulamalarla desteklenmediğinde* olumsuz sonuçlara yol açabileceğidir; yani sembolik açıklamalar sadece yüzeysel imaj yarattırsa itibar üzerinde beklenen pozitif etkiyi sağlamayabilir.

Yeşil muhasebe uygulamaları, kurumsal itibarın inşa edilmesinde sadece bir raporlama aracı değildir; aynı zamanda çevresel duyarlılığı gösteren bir iletişim aracıdır. Bu iletişim aracı, paydaşlara işletmenin çevre konusundaki taahhütlerini görünür kılar ve bu süreç saydamlık ve hesap verebilirlik mesajları üretir (Esa vd., 2024). Yeşil muhasebe raporlamasının kapsamlı ve şeffaf olması, paydaşların işletmenin sürdürülebilirlik performansına duyduğu güveni artırır; bu da uzun dönemde kurumsal itibarı olumlu yönde etkiler. Öte yandan, yalnızca sembolik ve yüzeysel raporlamalar (örneğin sadece olumlu çevresel iddialar) paydaşlar tarafından “sinyal salınımı” olarak görülebilir ve bu da algı ile gerçek performans arasında çelişki yaratabilir. Böyle durumlarda paydaşlar, sembolik raporlamanın itibar üzerinde sınırlı ya da olumsuz bir etki yaptığı sonuçlarına varabilirler.

Stratejik bakış açısından, yeşil muhasebe sadece çevresel maliyetleri raporlamakla kalmaz; aynı zamanda işletmenin sürdürülebilirlik değerlerini paydaşlara iletme aracıdır. Bu bakışla, yeşil muhasebe raporlaması ve sürdürülebilirlik faaliyetleri birbiriyle entegre edilir ve kurumun uzun vadeli itibarı için önemli bir bileşen haline gelir. Bu entegrasyon sayesinde paydaşlar,

işletmenin çevresel performansı hakkında daha güvenilir bilgiye ulaşır ve bunun sonucunda kurumun piyasa ve toplum algısı güçlenir.

3. LİTERATÜR TARAMASI

Yeşil muhasebe, işletmelerin çevresel performanslarını ölçme, raporlama ve yönetme süreçlerini kapsayan bir muhasebe yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Gray & Bebbington, 2001). Geleneksel muhasebe uygulamaları genellikle finansal performansa odaklanırken, yeşil muhasebe hem çevresel maliyetleri hem de çevresel etkileri görünür kılmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, literatürde yeşil muhasebenin yalnızca teknik bir raporlama aracı olmaktan öte, işletmelerin paydaşlarına verdikleri mesajlar aracılığıyla sembolik bir değer taşıdığı vurgulanmaktadır (Cho & Patten, 2007). Sembolik yaklaşım, işletmelerin çevresel faaliyetlerini ve raporlamalarını, çevresel duyarlılıklarını göstermek ve kurumsal meşruiyetlerini güçlendirmek için stratejik olarak kullandığını ileri sürer (Suchman, 1995). Bu bağlamda, yeşil muhasebe uygulamaları, çevresel sorumluluk ve etik algısını paydaşlara ileten bir iletişim aracı işlevi görmektedir.

Kurumsal itibar, paydaşların bir işletmeyi algılama biçimini ve ona duydukları güveni ifade etmektedir (Fombrun & Shanley, 1990). Yeşil muhasebe uygulamalarının bu bağlamda önemi, işletmelerin çevresel duyarlılıklarını ve etik sorumluluklarını görünür kılmalarıyla ortaya çıkmaktadır (Milne & Gray, 2013). Özellikle sürdürülebilirlik raporlamaları ve çevresel maliyet raporları, işletmelerin hem iç hem de dış paydaşlar nezdinde çevreye duyarlı bir imaj yaratmasını sağlamaktadır (Cho et al., 2012). Çalışmalar, yeşil muhasebe uygulamalarının sembolik bir işlev üstlendiğini ve paydaşların güvenini artırarak kurumsal itibarı güçlendirdiğini göstermektedir (Adams vd., 2007). Bu bağlamda, yeşil muhasebe yalnızca çevresel maliyetleri raporlamakla kalmaz, aynı zamanda işletmelerin sosyal sorumluluk ve sürdürülebilirlik taahhütlerini göstermek için stratejik bir araç olarak da kullanılmaktadır (Patten, 1992).

Literatürde, işletmelerin yeşil muhasebe uygulamaları aracılığıyla kurumsal meşruiyet sağlaması, sembolik etki perspektifiyle açıklanmaktadır. İşletmeler, çevresel faaliyetlerini ve sürdürülebilirlik performanslarını raporlayarak, paydaşlara hem etik hem de sorumlu bir aktör olduklarını göstermektedir (O'Donovan, 2002). Bu durum, özellikle çevresel duyarlılığı yüksek paydaş grupları için işletmenin güvenilirliğini ve itibarı artırmaktadır. Nitel araştırmalar, yöneticilerin ve finans uzmanlarının yeşil muhasebe uygulamalarını, sadece yasal bir zorunluluk olarak değil, stratejik bir iletişim ve itibar yönetimi aracı olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır (Gray et al., 1995). Bu bağlamda, yeşil muhasebe uygulamalarının teknik ve sembolik işlevleri birbirini tamamlamaktadır. Literatürde yeşil muhasebe uygulamalarının teknik ve sembolik boyutları üzerine çalışmalar bulunmaktadır; ancak çoğunlukla nicel veriler ve sürdürülebilirlik raporları üzerinden analizler yapılmıştır (Burritt & Schaltegger, 2010). Nitel perspektiften, özellikle işletme yöneticilerinin ve profesyonellerin algıları üzerinden sembolik etkilerin kurumsal itibar üzerindeki rolü yeterince araştırılmamıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ikincil veri kaynakları aracılığıyla elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde veriler öncelikle açık kodlama yoluyla sınıflandırılmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda, yeşil muhasebe uygulamalarının kurumsal itibar üzerindeki sembolik etkisini açıklayan üç ana tema ortaya çıkmıştır: (1) Yeşil muhasebenin sembolik bir iletişim aracı olarak algılanması, (2) yeşil muhasebe uygulamalarının paydaş güveni ve kurumsal itibar üzerindeki etkileri, (3) yeşil muhasebenin kurumsal meşruiyetin sağlanmasındaki rolü.

4. 1. Yeşil Muhasebenin Sembolik Bir İletişim Aracı Olarak Algılanması

Katılımcı görüşleri, yeşil muhasebe uygulamalarının yalnızca çevresel maliyetlerin ölçülmesi ve raporlanmasına yönelik teknik bir muhasebe faaliyeti olarak değerlendirilmediğini, aksine işletmenin çevresel duyarlılığını ve etik yaklaşımını sembolik düzeyde yansıtan bir iletişim aracı olarak algılandığını göstermektedir. Görüşmelerde, özellikle sürdürülebilirlik raporları, çevresel maliyet tabloları ve karbon ayak izi açıklamalarının, işletmenin çevreyle olan ilişkisini görünür kıldığı vurgulanmıştır.

Katılımcılar, bu tür raporlamaların işletmenin kurumsal kimliğini desteklediğini ve çevresel sorumluluk söylemini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Yeşil muhasebe uygulamaları, paydaşlara verilen mesajların önemli bir bileşeni olarak görülmekte ve işletmenin “nasıl bir aktör olduğu” sorusuna sembolik bir yanıt üretmektedir.

“Bu raporlar, bizim çevreyle ilgili duruşumuzu anlatıyor. Sayılardan çok, verilen mesaj önemli.” (Katılımcı 3)

Bu bağlamda, yeşil muhasebe uygulamalarının sembolik işlevi, işletmenin değerleri ve vizyonu ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Katılımcılar, çevresel bilgilerin sunum biçiminin dahi algıyı etkilediğini ve bu nedenle raporlamanın stratejik bir faaliyet alanı hâline geldiğini belirtmişlerdir.

4. 2. Paydaş Güveni ve Kurumsal İtibar Üzerindeki Etkiler

Analiz sonuçları, yeşil muhasebe uygulamalarının kurumsal itibarın inşasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılara göre, çevresel muhasebe uygulamaları sayesinde işletmeler, yatırımcılar, müşteriler, kamu kurumları ve toplum nezdinde daha güvenilir ve sorumlu bir aktör olarak algılanmaktadır.

Yeşil muhasebe uygulamalarının, işletmenin uzun vadeli düşünme kapasitesini ve sürdürülebilirlik odaklı yönetim anlayışını yansıttığı belirtilmiştir. Özellikle yatırımcılar açısından çevresel performansın raporlanması, finansal performans kadar önemli bir karar kriteri hâline gelmiştir. Katılımcılar, bu durumun yeşil muhasebe uygulamalarını kurumsal itibarın temel bileşenlerinden biri hâline getirdiğini ifade etmişlerdir.

“Artık yatırımcılar sadece kâra bakmıyor. Çevreyle ilgili duruşunuz itibarı doğrudan etkiliyor.” (Katılımcı 7)

Bununla birlikte, katılımcılar yeşil muhasebe uygulamalarının samimi ve tutarlı olmaması durumunda itibar üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğine dikkat çekmiştir. Yüzeysel veya yalnızca imaj odaklı raporlamaların, paydaşlar tarafından yeşil aklama olarak algılanabileceği ve güven kaybına yol açabileceği ifade edilmiştir. Bu durum, yeşil muhasebe uygulamalarının sembolik etkisinin çift yönlü olduğunu göstermektedir.

4. 3. Kurumsal Meşruiyetin Sağlanmasında Yeşil Muhasebenin Rolü

Üçüncü ana tema, yeşil muhasebe uygulamalarının işletmeler açısından bir meşruiyet aracı olarak kullanılmasıdır. Katılımcılar, çevresel düzenlemelerin arttığı ve paydaş beklentilerinin giderek yükseldiği günümüz iş ortamında, yeşil muhasebe uygulamalarının işletmelere toplumsal ve kurumsal meşruiyet kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Yeşil muhasebe uygulamaları aracılığıyla işletmelerin hem yasal gerekliliklere uyum sağladıkları hem de toplumsal beklentilere yanıt verdikleri yönünde bir algı oluşturdukları görülmektedir. Katılımcılar, bu uygulamaların işletmenin faaliyetlerini “meşru” ve “kabul edilebilir” kılmada önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

“Çevresel raporlama, artık meşruiyetin bir parçası. Yapmayan firma sorgulanıyor.” (Katılımcı 11)

Bazı katılımcılar, yeşil muhasebenin yönetsel bir karar alanı hâline geldiğini ve üst yönetim tarafından stratejik bir araç olarak ele alındığını belirtmiştir. Bu durum, yeşil muhasebe uygulamalarının teknik muhasebe sınırlarını aşarak stratejik yönetim ve kurumsal iletişimle bütünleştiğini göstermektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular, yeşil muhasebe uygulamalarının yalnızca çevresel maliyetlerin ölçülmesine yönelik teknik bir muhasebe aracı olmadığını; kurumsal itibarın inşası, paydaş güveninin sağlanması ve kurumsal meşruiyetin sürdürülmesi açısından yüksek sembolik değere sahip stratejik bir araç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşleri, yeşil muhasebenin hem iletişimsel hem de yönetsel bir işlev üstlendiğini ve işletmelerin sürdürülebilirlik söyleminin merkezinde yer aldığını göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışma, yeşil muhasebe uygulamalarının kurumsal itibar üzerindeki etkisini, teknik bir muhasebe aracı olmanın ötesinde sembolik ve iletişimsel bir perspektiften ele alarak incelemiştir. Bulgular, yeşil muhasebenin işletmeler açısından yalnızca çevresel maliyetlerin ölçülmesi ve raporlanmasına yönelik bir uygulama olmadığını; aynı zamanda kurumsal kimlik, paydaş algısı ve meşruiyetin inşasında stratejik bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, yeşil muhasebenin sembolik bir iletişim aracı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, literatürde çevresel raporlamanın işletmeler tarafından paydaşlara verilen mesajların bir parçası olarak kullanıldığına işaret eden çalışmalarla örtüşmektedir (Cho & Patten, 2007; Gray & Bebbington, 2001). Katılımcıların ifadeleri, yeşil muhasebe uygulamalarının işletmenin çevresel duyarlılığını görünür kılarak kurumsal kimliği desteklediğini ve bu yönüyle sembolik bir anlam taşıdığını göstermektedir. Bu durum, muhasebenin yalnızca ölçme ve raporlama işleviyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda anlam üretme ve algı yönetimi süreçlerine dâhil olduğunu ortaya koymaktadır.

Bulgular, yeşil muhasebe uygulamalarının paydaş güveni ve kurumsal itibar üzerindeki etkisini de açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle yatırımcılar ve kamuoyu nezdinde çevresel duyarlılığın işletmenin uzun vadeli güvenilirliğini artırdığı, bu durumun da kurumsal itibarı güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, sürdürülebilirlik raporlaması ile kurumsal itibar arasında pozitif bir ilişki olduğunu ileri süren önceki çalışmalarla tutarlıdır (Fombrun & Shanley, 1990; Milne & Gray, 2013). Ancak çalışmanın bulguları, bu ilişkinin otomatik olmadığını; yeşil muhasebe uygulamalarının samimiyet ve tutarlılık algısına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Bu yönüyle, yeşil muhasebe uygulamalarının yeşil aklama riskiyle de yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, yeşil muhasebenin kurumsal meşruiyetin sağlanmasında işlevsel bir araç olarak kullanılmasıdır. Katılımcılar, artan çevresel düzenlemeler ve toplumsal beklentiler karşısında yeşil muhasebe uygulamalarının işletmeler için bir tür “meşruiyet dili” hâline geldiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, meşruiyet teorisinin çevresel muhasebe bağlamındaki açıklayıcılığını desteklemektedir (Suchman, 1995; Deegan, 2002). Bulgular, işletmelerin yeşil muhasebe uygulamaları aracılığıyla hem yasal hem de toplumsal beklentilere uyum sağladıklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışma yeşil muhasebe uygulamalarının teknik, sembolik ve stratejik boyutlarının iç içe geçtiğini ortaya koymakta; muhasebenin sosyal ve kurumsal bağlamdan bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, yeşil muhasebe uygulamalarının kurumsal itibar üzerindeki etkisini, geleneksel muhasebe anlayışının ötesine geçerek sembolik ve iletişimsel bir perspektiften ele almıştır.

Nitel araştırma yöntemiyle elde edilen bulgular, yeşil muhasebenin yalnızca çevresel maliyetlerin ölçülmesi ve raporlanmasına yönelik teknik bir uygulama olmadığını; aynı zamanda işletmelerin çevresel duyarlılıklarını, etik değerlerini ve sürdürülebilirlik yaklaşımlarını paydaşlara aktaran stratejik bir yönetim aracı olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları, yeşil muhasebe uygulamalarının işletmelerin kurumsal kimliğinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcıların ifadeleri, bu uygulamaların işletmenin “çevreye duyarlı”, “sorumlu” ve “etik” bir aktör olarak algılanmasını desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yeşil muhasebe uygulamaları kurumsal itibarın inşasında sembolik bir değer taşımakta ve işletmenin paydaşlar nezdindeki algısını doğrudan etkilemektedir. Çalışmanın bir diğer önemli sonucu, yeşil muhasebe uygulamalarının paydaş güveni üzerindeki etkisidir. Bulgular, çevresel muhasebe ve raporlama uygulamalarının şeffaf ve tutarlı biçimde yürütülmesinin, işletmeye duyulan güveni artırdığını göstermektedir. Özellikle yatırımcılar, kamu kurumları ve toplum nezdinde çevresel performansın görünür kılınması, işletmenin uzun vadeli ve sürdürülebilir bir yönetim anlayışına sahip olduğu algısını güçlendirmektedir. Bu durum, yeşil muhasebenin yalnızca bugünkü performansı değil, işletmenin geleceğe yönelik taahhütlerini de temsil ettiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, çalışmanın bulguları yeşil muhasebe uygulamalarının her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığını da ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yeşil muhasebenin işletmenin gerçek çevresel performansı ile uyumlu olmaması durumunda, bu uygulamaların yeşil aklama algısına yol açabileceğini ve kurumsal itibarı zedeleyebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, yeşil muhasebe uygulamalarının sembolik etkisinin çift yönlü olduğunu ve samimiyet, tutarlılık ve bütünlük ilkeleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırma ayrıca, yeşil muhasebe uygulamalarının işletmeler açısından bir kurumsal meşruiyet aracı olarak işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Artan çevresel düzenlemeler ve toplumsal beklentiler karşısında işletmeler, yeşil muhasebe uygulamaları aracılığıyla faaliyetlerini meşrulaştırmakta ve toplumsal kabulü sürdürmeye çalışmaktadır. Bu durum, yeşil muhasebenin teknik bir muhasebe pratiği olmanın ötesinde, işletmelerin sosyal ve kurumsal çevreleriyle kurdukları ilişkinin önemli bir parçası hâline geldiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma yeşil muhasebenin kurumsal itibarın inşasında yüksek sembolik değere sahip, stratejik ve çok boyutlu bir araç olduğunu ortaya koymakta; muhasebenin yalnızca finansal gerçekliği yansıtan nötr bir sistem olmadığını, aynı zamanda anlam üreten ve algı yöneten bir mekanizma olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, uygulayıcılar, yöneticiler, politika yapıcılar ve akademik çevreler için çeşitli öneriler geliştirilebilir. İşletmeler, yeşil muhasebe uygulamalarını yalnızca yasal düzenlemelere uyum sağlamak amacıyla değil, uzun vadeli kurumsal itibar ve güven inşasının temel unsurlarından biri olarak ele almalıdır. Bu uygulamaların işletmenin gerçek çevresel performansını yansıtmaması ve operasyonel süreçlerle uyumlu olması büyük önem taşımaktadır. Aksi hâlde, sembolik amaçlarla yürütülen yeşil muhasebe uygulamaları, yeşil aklama algısını güçlendirebilir ve işletmenin itibarına zarar verebilir. Ayrıca, çevresel maliyetlerin ölçülmesi ve raporlanması süreçlerinde şeffaflık ve tutarlılık ilkeleri benimsenmeli; paydaşlara sunulan bilgiler anlaşılır, karşılaştırılabilir ve doğrulanabilir olmalıdır. Bu durum, yeşil muhasebenin güvenilirliğini artıracaktır.

Üst yönetim, yeşil muhasebeyi yalnızca muhasebe departmanının sorumluluğunda bir teknik faaliyet olarak görmemeli; bu uygulamaları kurumsal strateji ve sürdürülebilirlik politikalarının ayrılmaz bir parçası olarak ele almalıdır. Muhasebe, sürdürülebilirlik, kurumsal iletişim ve stratejik yönetim birimleri arasında bütünleşik bir yaklaşım benimsenmesi, yeşil muhasebenin sembolik ve stratejik etkisini güçlendirecektir. Politika yapıcılar ve düzenleyici kurumlar, yeşil

muhasabe ve çevresel raporlamaya ilişkin standartları daha açık, kapsamlı ve bağlayıcı hâle getirmelidir. Bu standartların netleşmesi, işletmeler arasında uygulama farklılıklarını azaltacak ve sembolik raporlama ile gerçek çevresel performans arasındaki farkın kapanmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bağımsız denetim ve doğrulama mekanizmalarının güçlendirilmesi, yeşil muhasabe uygulamalarının güvenilirliğini artıracaktır.

Gelecek araştırmalar, yeşil muhasebenin sembolik etkisini farklı sektörler, ülkeler veya kültürel bağlamlar çerçevesinde karşılaştırmalı olarak inceleyebilir. Ayrıca nicel, nitel ve karma yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmalar, yeşil muhasebenin kurumsal itibar üzerindeki etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir. Bunun yanında, paydaş gruplarının (yatırımcılar, tüketiciler, kamu kurumları) algılarını merkeze alan çalışmalar, yeşil muhasebenin dışsal etkilerini daha derinlemesine anlamaya katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Adams CA, Larrinaga-González C, Adams CA, McNicholas, P. (2007). Making a difference: Sustainability reporting, accountability and organisational change. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 20(3), 382–402, doi: <https://doi.org/10.1108/09513570710748553>

Altın, M., & Yılmaz, R. (2023). Bibliometric Analysis of Sustainability Accounting and Reporting. *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.29067/muvu.1192389>

Bigus, J., Hua, K. P. M., & Raithel, S. (2024). Definitions and measures of corporate reputation in accounting and management: commonalities, differences, and future research. *Accounting and Business Research*, 54(3), 304–336. <https://doi.org/10.1080/00014788.2022.2149458>

Burritt RL, Schaltegger S, Burritt RL, Schaltegger S (2010), "Sustainability accounting and reporting: fad or trend?". *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, Vol. 23 No. 7 pp. 829–846, doi: <https://doi.org/10.1108/09513571011080144>

Cho, C. H., & Patten, D. M. (2007). The role of environmental disclosures as tools of legitimacy: A research note. *Accounting, Organizations and Society*, 32(7–8), 639–647. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2006.09.009>

Cho, C. H., Laine, M., Roberts, R. W., & Rodrigue, M. (2012). Organized hypocrisy, organizational façades, and sustainability reporting. *Accounting, Organizations and Society*, 40, 78–94. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2014.12.003>

Delmas, M. A., & Burbano, V. C. (2011). The Drivers of Greenwashing. *California Management Review*, 54(1), 64-87. <https://doi.org/10.1525/cm.2011.54.1.64> (Original work published 2011)

Esa, E., Mohamad, N.R. & Zahari, A.R. (2024). *The Link Between Sustainability Reporting and Corporate Reputation*. *European Journal of Sustainable Development*. 13(1), 12-30. Doi: 10.14207/ejsd.2024.v13n1p12

Ghuslan, M. I., Jaffar, R., Mohd Saleh, N., & Yaacob, M. H. (2021). Corporate Governance and Corporate Reputation: The Role of Environmental and Social Reporting Quality. *Sustainability*, 13(18), 10452. <https://doi.org/10.3390/su131810452>

Gray, R., & Bebbington, J. (2001). *Accounting for the environment*. SAGE Publications.

Gray, R., Owen, D., & Adams, C. (1995). *Accounting and accountability: Changes and challenges in corporate social and environmental reporting*. Prentice Hall.

Karaman, G. ve Cinel, M. O. (2023). Kurumsal sosyal sorumluluk, yeşil strateji, yeşil muhasebe ilişkisi ve işletme performansına katkısı üzerine kavramsal bir bakış. *Külliye*, [Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. <https://doi.org/10.48139/aybukulliye.1315244>

Milne, M. J., & Gray, R. (2013). W(h)ither ecology? The triple bottom line, the Global Reporting Initiative, and corporate sustainability reporting. *Journal of Business Ethics*, 118(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1543-8>

Moorthy, K. & Yacob, P. (2013). Green Accounting: Cost Measures. *Open Journal of Accounting*, 2(1), 4-7.

O'Donovan, G. (2002). Environmental disclosures in the annual report: Extending legitimacy theory's applicability and predictive power. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 15(3), 344–371. <https://doi.org/10.1108/09513570210435870>

Özbek, A. (2024). Yeşil muhasebenin muhasebe meslek mensuplarının çevresel sürdürülebilirlik algıları üzerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 100, 87-100.

Patten, D. M. (1992). Intra-industry environmental disclosures in response to the Alaskan oil spill: A note on legitimacy theory. *Accounting, Organizations and Society*, 17(5), 471–475. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(92\)90042-Q](https://doi.org/10.1016/0361-3682(92)90042-Q)

Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571–610. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080331>

Toms, J.S. (2002). Firm resources, quality signals and the determinants of corporate environmental reputation: Some UK evidence. *Br. Account. Rev.* 34, 257–282.

Truong, Y., Mazloomi, H., & Berrone, P. (2021). *Understanding the impact of symbolic and substantive environmental actions on organizational reputation*. [Industrial Marketing Management](https://doi.org/10.1016/j.indmar.2021.03.007), 92, 300-307.

Tüm, K. (2014). Kurumsal sürdürülebilirlik ve muhasebeye yansımaları: sürdürülebilirlik muhasebesi. *İnönü Üniversitesi Akademik Yaklaşımlar Dergisi*. 5(1), 58-81. <https://hdl.handle.net/11616/4621>

Yelgen, E. (2022). *Yeşil muhasebe ve uygulama örnekleri üzerine bir çalışma*. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Sayı/No: Özel, 100-126. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1150938>

THE PROBLEM OF TACIT SKILLS IN ACCOUNTING EDUCATION DURING THE DIGITALIZATION PROCESS

THE PROBLEM OF TACIT SKILLS IN ACCOUNTING EDUCATION DURING THE
DIGITALIZATION PROCESS

DİJİTALLEŞME SÜRECİNDE MUHASEBE EĞİTİMİNDE SESSİZ
YETKİNLİKLER (TACİT SKILLS) SORUNU

Kadir GÖKOĞLAN¹, Sultan KILIÇ²

¹Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Diyarbakır Sosyal Bilimler MYO, Muhasebe ve Vergi,
ORCID: 0000-0001-6397-8477

²Dr., Bağımsız Araştırmacı,
ORCID: 0000-0009-1120-3261

Özet

Dijitalleşme süreci, muhasebe mesleğinin icra biçimini ve bu mesleğe yönelik eğitim yaklaşımlarını köklü bir dönüşüme uğratmaktadır. Yapay zekâ, büyük veri analitiği, bulut bilişim ve otomasyon teknolojileri muhasebe uygulamalarında hız, doğruluk ve verimlilik sağlarken, muhasebecilerden beklenen yetkinlik setini de önemli ölçüde genişletmektedir. Bu dönüşüm, muhasebe eğitiminde yalnızca teknik bilgi ve dijital becerilere odaklanan geleneksel yaklaşımların yetersizliğini ortaya koymakta; bireyin deneyim, sezgi, muhakeme ve bağlamsal farkındalığa dayanan sessiz yetkinliklerini (tacit skills) ön plana çıkarmaktadır.

Bu çalışma, dijitalleşme sürecinde muhasebe eğitiminde sessiz yetkinliklerin yeterince görünür olmaması ve sistematik biçimde kazandırılmaması sorununu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, mevcut muhasebe müfredatlarının ağırlıklı olarak mevzuat bilgisi, yazılım kullanımı ve teknik beceriler üzerine yapılandırıldığı; buna karşın eleştirel düşünme, mesleki etik, profesyonel yargı, problem çözme ve iletişim gibi sessiz yetkinliklerin örtük biçimde bırakıldığı tespit edilmektedir. Dijital araçların yoğun kullanımı, bu yetkinliklerin deneyim yoluyla kazanılmasını zorlaştırarak öğrenme sürecinin daha mekanik ve prosedürel bir yapıya bürünmesine neden olabilmektedir.

Çalışma, muhasebe eğitiminde dijital yetkinlikler ile sessiz yetkinlikler arasında dengeli bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, vaka analizleri, proje temelli öğrenme, mentorluk uygulamaları ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin eğitim programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Sonuç olarak, dijitalleşme çağında nitelikli ve sürdürülebilir muhasebe eğitimi, sessiz yetkinliklerin bilinçli biçimde geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Dijitalleşme, Muhasebe Eğitimi, Sessiz Yetkinlikler, Profesyonel Yargı.

Abstract

The digitalization process is fundamentally transforming both the practice of the accounting profession and the educational approaches that support it. Technologies such as artificial intelligence, big data analytics, cloud computing, and automation enhance efficiency, speed, and accuracy in accounting practices while simultaneously expanding the set of competencies expected from accounting professionals. This transformation highlights the limitations of traditional accounting education models that focus primarily on technical knowledge and digital skills, bringing tacit skills—such as experience-based judgment, intuition, and contextual awareness—into greater importance.

This study aims to examine the problem of the insufficient visibility and systematic development of tacit skills in accounting education during the digitalization process. The findings indicate that current accounting curricula predominantly emphasize regulatory knowledge, software proficiency, and technical competencies, whereas tacit skills such as critical thinking, professional ethics, problem-solving, professional judgment, and communication skills are largely neglected or assumed to be acquired implicitly. The increasing reliance on digital tools may further hinder the experiential acquisition of these skills, leading learning processes to become more mechanical and procedure-oriented.

The study argues for the adoption of a balanced educational approach that integrates both digital competencies and tacit skills in accounting education. In this context, the incorporation of case-based learning, project-based education, mentoring practices, and interactive teaching methods into accounting curricula is strongly recommended. Ultimately, sustainable and high-quality accounting education in the digital era requires the deliberate and conscious development of tacit skills alongside technological proficiency.

Keywords: Digitalization, Accounting Education, Tacit Skills, Professional Judgment.

GİRİŞ

21. yüzyıl bilgi temelli ekonomide dijitalleşme, muhasebe mesleğinin ve mesleki eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Muhasebe süreçlerinde bulut bilişim, yapay zekâ destekli araçlar ve büyük veri analitiği gibi teknolojilerin kullanımı, muhasebe uygulamalarının niteliğini ve mesleki yetkinlik gereksinimlerini geleneksel paradigmanın ötesine taşımaktadır (Eskin & Sarısoy, 2023). Bu dönüşüm, yalnızca teknik bilgi ve dijital beceri taleplerini artırmakla kalmamış, aynı zamanda bireylerin bağlamsal muhakeme, problem çözme, eleştirel düşünme ve profesyonel yargı gibi ölçülmesi zor ve deneyimle kazanılan örtük/sessiz yetkinliklere olan ihtiyacı da güçlendirmiştir. Dijitalleşme, muhasebe mesleğinin hem uygulama alanını hem de mesleki yetkinlik beklentilerini derinden dönüştüren küresel bir dinamik olarak ortaya çıkmaktadır (Eskin & Sarısoy, 2023). Muhasebe bilgi sistemlerinin dijital dönüşümü, bulut tabanlı teknolojiler, yapay zekâ uygulamaları, büyük veri analitiği ve otomasyon gibi yenilikler sayesinde geleneksel muhasebe süreçleri yeniden yapılandırılmakta, rutin işler dijital araçlarla yürütülmektedir (Pargmann vd., 2023). Bu dönüşüm, yalnızca teknik becerileri değil aynı zamanda muhasebecinin eleştirel düşünme, mesleki etik, problem çözme, iletişim ve bağlamsal muhakeme gibi daha örtük ve ölçülmesi güç yetkinlikleri de gerektirmektedir (Carvalho & Almeida, 2022).

Dijitalleşmenin muhasebe eğitimine etkisi yalnızca ders içerikleriyle sınırlı kalmayıp pedagojik yaklaşımları, öğretim ortamlarını ve değerlendirme süreçlerini de yeniden şekillendirmektedir. Özellikle vaka çalışmaları, deneyimsel öğrenme ve takım temelli projeler gibi yöntemler, örtük bilgi aktarımını teşvik eden öğrenme ortamları yaratmada önem kazanmaktadır (Mert, 2023). Ancak mevcut literatürde, dijitalleşmenin muhasebe eğitimindeki teknik yeterlilik odaklı güçlenmesine karşın, örtük/sessiz yetkinliklerin sistematik şekilde nasıl kazanıldığı ve ölçüldüğüne ilişkin yeterli araştırma bulunmamaktadır. Örtük bilgi veya tacit knowledge; yazılı ifade edilemeyen, bireyin deneyimleri, sezgileri ve pratik uygulamalarıyla oluşan bilgi türüdür ve genellikle uzun süreli uygulama ve sosyal etkileşim içinde kazanılır (Oranga, 2023; Nonaka & Takeuchi, 1995). Muhasebe eğitiminde bu tür yetkinlikler “normalde öğretim programlarında doğrudan yer almayan” ve öğrencilerin sadece teknik derslerle kazanamayacağı becerilerdir. Buna karşılık modern eğitim programları hâlâ çoğunlukla dijital araçların kullanımına odaklanmış teknik içerikler barındırmaktadır. Ancak muhasebe eğitiminde mevcut müfredatlar hâlen büyük oranda teknik bilgi ve dijital araç kullanımına odaklanmakta, sessiz yetkinliklerin sistematik olarak geliştirilmesine yeterli yer vermemektedir (Eskin & Sarısoy, 2023). Bu durum, mezunların iş dünyasında karşılaşacakları karmaşık ve belirsiz problemlere etkin yanıt verme kapasitesini zayıflatmakta; eğitim ile mesleki beklentiler arasında bir “beklenti-performans açığı” oluşturabilmektedir (Satjawisate vd., 2025). Özellikle, muhasebe mezunlarının dijitalleşme sürecindeki rolü, yalnızca yeni teknolojilere uyum sağlama yetkinliği değil, aynı zamanda bu teknolojilerin sonuçlarını kritik bir bakışla değerlendirebilme becerisi ile ilişkilidir (Carvalho & Almeida, 2022).

Bu çalışmanın temel amacı, dijitalleşme sürecinde muhasebe eğitiminde sessiz yetkinliklerin görünürlüğü, kazandırılma yöntemleri ve mevcut eğitim yaklaşımlarının bu yetkinlikleri ne ölçüde ele aldığı üzerine kapsamlı bir değerlendirme sunmaktır. Böylece muhasebe eğitimi ile mesleki beklentiler arasındaki uyumun arttırılmasına yönelik öneriler geliştirilecektir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bilgi, endüstrilerde değer yaratmaya dönüştüğü için, bilgiyi geliştirmeye yönelik küresel büyüme talebi oldukça yüksektir. Bilgi teknolojisinin gelişmesiyle birlikte, öğrenme stilleri ve bilgi edinme yöntemleri büyük ölçüde değişmiştir. Ayrıca, edinilen bilginin korunmasını motive eder ve destekler. Eğitim disiplninde örtük bilgiye ilişkin geçmiş çalışmalarda kullanılan

metodolojileri araştırmak önemlidir (Samarasinghe, 2019). Muhasebe, bilgi sistemi olarak finansal verilerin bilgiye dönüştürülmesi ve süreçlerin yürütülmesi amacıyla insan, süreç ve teknoloji bileşenlerini bütünleştiren dinamik bir alandır. Dijitalleşme bu bileşenleri özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri ile dönüştürmüş (r. e-defter, e-fatura, bulut tabanlı uygulamalar) ve eğitim-ğretim süreçlerine ciddi yansımalar yaratmıştır (Meric & Karaca, 2023; Bodner & Hopwood, 1993). Bu nedenle muhasebe eğitimi sadece mali tabloları öğretmekle kalmayıp, öğrencilerin dijital araçları etkin kullanabilmelerini sağlamayı da hedeflemelidir.

Dijitalleşme, muhasebe alanında bilgi üretim, işleme ve raporlama süreçlerini köklü biçimde dönüştürerek mesleğin geleneksel sınırlarını yeniden tanımlamaktadır. Yapay zekâ destekli muhasebe yazılımları, büyük veri analitiği ve otomasyon uygulamaları, muhasebecilerin rutin işlemlerden ziyade analitik ve karar destek süreçlerine odaklanmasını zorunlu kılmaktadır (Eskin & Sarısoy, 2023). Bu durum, muhasebe eğitiminde yalnızca teknik bilgi aktarımının yeterli olmadığını; bireyin karmaşık ve belirsiz durumlar karşısında muhakeme geliştirebilme kapasitesinin önem kazandığını göstermektedir (IFAC, 2022). Dijitalleşmenin muhasebe eğitimine etkisi, uygulamada daha kolay ve erişilebilir öğrenim materyalleri, fakat aynı zamanda eğitimin içeriğinin sürekli güncellenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu dönüşüme uyum sağlayamayan eğitim programlarında güncel teknoloji bilgisi, problem zme yetkinliği gibi beceriler ikinci planda kalabilmektedir.

Muhasebe eğitiminde dijital dönüşüm çoğunlukla ölçülebilir beceriler üzerinden ele alınmakta; yazılım kullanımı, veri analizi ve dijital raporlama gibi alanlar ön plana çıkarılmaktadır. Ancak bu yaklaşım, mesleki karar alma süreçlerinde kritik rol oynayan sezgisel ve deneyime dayalı becerileri arka planda bırakmaktadır (Carvalho & Almeida, 2022). Dijital muhasebe eğitimi yalnızca teknik beceri öğretmekle kalmamalı, aynı zamanda öğrencilere eleştirel düşünme, analitik muhakeme, teknolojik zgven ve yenilikçi problem zme yetkinlikleri kazandırmalıdır (Al-Hattami, 2025). Bu, muhasebecilerin dijitalleşen iş süreçlerinde rekabetçi ve değer yaratan profesyoneller olarak yer alabilmesini sağlamaktadır. Dijitalleşme bir yandan muhasebe süreçlerini otomatikleştirirken, diğer yandan mesleki yetkinlik tanımını genişletir. Geleneksel muhasebe bilgi ve becerilerinin yanında dijital okuryazarlık, teknolojik farkındalık, analitik düşünme, problem zme ve özgün karar verme gibi yeterlilikler giderek önem kazanmıştır (Güney, 2022; Eskin & Sarısoy, 2023). Özellikle niversite müfredatlarında dijital uygulama derslerinin artırılması, öğrencilerin gerçek dünya muhasebe uygulamalarına hazırlığını desteklemektedir. Eskin ve Sarısoy'a göre (2023) mevcut müfredat dijital uygulamaları içermesine rağmen, bunlar yeterli düzeyde kişisel yetkinlik kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Bu durum, dijital beceriler ile mesleki performans arasında bir uyum açığı (skill gap) anlamına gelir ve eğitim programlarının bu açıdan revize edilmesini gerektirmektedir.

Sessiz yetkinlikler, bireyin açıkça ifade edemediği, ancak uygulama sırasında sergilediği bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Sessiz yetkinlikler; deneyim, gözlem, sosyal etkileşim ve uzun süreli uygulama sonucunda gelişmektedir. Ayrıca sessiz yetenekler, bireyin somut öğretilere dayanmayıp deneyim, sezgi ve bağlamsal bilgi ile edindiği bilgi ve davranışlardır. Bu tür bilgi genellikle doğrudan sözel olarak ifade edilemez, uzmanlık süreçleri ve uygulama ile kazanılmaktadır. Problem zme ve sezgisel muhakeme, karmaşık muhasebe olaylarında karar verme ve iş dünyası bağlamında stratejik düşünme bu tip becerilere örnek olarak gösterilir (Yildiz, 2023). Ayrıca bu beceriler eğitim kurumlarının müfredatında doğrudan öğretilmesi zor, fakat mesleki uygulamada kritik olan yetkinlikleri içermektedir. Bu bağlamda sessiz yetkinliklerin muhasebe eğitiminde geliştirilmesi, geleneksel bilgi öğretiminin ötesinde tecrübe tabanlı eğitim metodolojileri, saha projeleri, lme-değerlendirme süreçlerine simülasyon ve vaka analizi gibi yaklaşımları zorunlu kılmaktadır.

Muhasebe bağlamında bu yetkinlikler; profesyonel yargı, etik duyarlılık, eleştirel düşünme, risk değerlendirme ve bağlamsal analiz becerilerini kapsamaktadır. Nonaka ve Takeuchi'nin SECI modeli, sessiz bilginin açık bilgiye dönüştürülmesi sürecini açıklamakta ve örgütsel öğrenmede bu dönüşümün önemine vurgu yapmaktadır. Ancak eğitim ortamlarında bu dönüşümün gerçekleşebilmesi, etkileşimli ve deneyim temelli öğrenme ortamlarının varlığına bağlıdır (Nonaka & Takeuchi, 1995). Söz konusu örtük/sessiz bilgi, eğitim ortamlarında teorik öğretim ve pratik uygulama arasında bir köprü görevi görür. Eğitim sürecinde bu yetkinliklerin kazanımı için yalnızca ders kitabı bilgisi yeterli olmaz; deneyimsel öğrenme, vaka analizi, rol oyunları ve proje tabanlı çalışmalar gibi etkileşimli yöntemler gereklidir. Eğitimde bu tarz uygulamalar, öğrencinin öğrenilen bilgiyi iş bağlamında sezgisel olarak benimsemesine imkân tanır (Samarasinghe, 2019).

Dijitalleşme, bir yandan muhasebe eğitiminde yeni fırsatlar sunarken, diğer yandan sessiz yetkinliklerin kazanımını zorlaştırabilmektedir. Dijital araçlara aşırı bağımlılık, öğrenme sürecini prosedürel ve mekanik bir yapıya dönüştürerek öğrencilerin eleştirel muhakeme geliştirme fırsatlarını sınırlayabilmektedir (Mert, 2023). Bu bağlamda, muhasebe eğitiminde dijital yeterlilikler ile sessiz yetkinlikler arasında bir denge kurulması gerekmektedir. Dijitalleşme, muhasebe eğitimini sadece bilgi ile donatmakla kalmaz; aynı zamanda yeni yetkinlikler ve öğrenme yolları talep eder. Dijital muhasebe araçları ile çalışabilme becerisi, öğrencilerin teknolojik bilgi düzeyini artırırken, bu araçların stratejik kullanımı genellikle sessiz yetkinlik bilgisi gerektirir. Çünkü böyle beceriler yazılım ve dijital araçların sadece kullanımından daha fazlasını, veriyi yorumlama ve problem çözme bağlamında bilinçli karar almayı ve kurumsal süreçlerde teknoloji-insan etkileşimini yönetmeyi içermektedir. Bu yüzden, dijitalleşme ile birlikte sessiz yetkinliklerin öğretimi eğitimde stratejik odak haline gelmelidir. Bir diğer çalışmada, dijitalleşmenin muhasebe mesleğindeki aktiviteleri rutin ve rutin dışı olarak dönüştürdüğü, bu dönüşümün ise sadece teknik bilgi ile değil aynı zamanda ilişki yönetimi, bağlamsal muhakeme gibi sessiz yetkinlik nitelikli becerilerle başarıldığı vurgulanmaktadır (Pargmann vd., 2023).

LİTERATÜR TARAMASI VE TEMATİK ANALİZ

Literatürde pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen doğrudan sessiz yetkinliklere ilişkin bir çalışma göze çarpmamaktadır. Çalışmalar genellikle dolaylı olarak bu konu etrafında çalışılmıştır.

Tablo 1. Dijitalleşme ve Muhasebe Eğitimi Temalı Çalışmaların Analizi

<i>Yazar(lar) – Yıl</i>	<i>Çalışmanın Odağı</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Temel Bulgular</i>	<i>Tematik Katkı</i>
<i>Güney (2022)</i>	Dijitalleşmenin muhasebe eğitimine etkisi	Kavramsal	Dijital muhasebe, analitik düşünme ve teknoloji okuryazarlığını zorunlu kılmaktadır	Dijital dönüşüm
<i>Kurnaz vd. (2020)</i>	Dijitalleşme ve muhasebe eğitimi uyumu	Anket (Meslek mensupları)	Eğitim ile uygulama arasında dijital beceri uyumsuzluğu vardır	Eğitim–uygulama açığı
<i>Şitak & Yardımcıoğlu (2022)</i>	Endüstri 4.0 ve muhasebe-finance eğitimi	Nicel analiz	Müfredatın dijitalleşmeye uyumu sınırlıdır	Müfredat yetersizliği

<i>Eskin & Sarısoy (2023)</i>	Lisans düzeyinde dijital yetkinlikler	İçerik analizi	Dijital dersler mevcut ancak yeterli beceri kazandırmamaktadır	Dijital yetkinlik açığı
<i>Mert (2023)</i>	Muhasebe eğitiminde modern yaklaşımlar	Literatür taraması	Dijital öğrenme ortamları desteklenmelidir	Eğitimde yenilik

Tablo 1’de yer alan çalışmalar incelendiğinde, dijitalleşmenin muhasebe eğitimine etkilerinin literatürde ağırlıklı olarak müfredat yapısı, dijital yetkinlikler ve eğitim–uygulama uyumu ekseninde ele alındığı görülmektedir. Güney (2022) dijitalleşmenin muhasebe eğitiminde yalnızca teknolojik araçların kullanımını değil, aynı zamanda analitik düşünme ve problem çözme gibi daha üst düzey becerilerin kazandırılmasını zorunlu kıldığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, dijitalleşmenin muhasebe eğitiminde niteliksel bir dönüşüm yarattığını göstermektedir.

Kurnaz vd. (2020) tarafından yapılan ampirik çalışma, dijitalleşme sürecinde muhasebe eğitiminde verilen bilgilerin mesleki uygulamalarla yeterince örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Özellikle meslek mensuplarının görüşlerine dayanan bulgular, eğitimde kazandırılan dijital becerilerin uygulamada yetersiz kaldığını ve eğitim–uygulama arasında belirgin bir beceri uyumsuzluğu bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, muhasebe eğitiminde teorik bilginin hâlen baskın olduğunu ve uygulamaya dönük yetkinliklerin geri planda kaldığını ortaya koymaktadır. Şitak ve Yardımcıoğlu (2022) ise muhasebe ve finans eğitiminin Endüstri 4.0 ve dijital dönüşüm sürecine uyum düzeyini incelemiş ve mevcut müfredatın bu dönüşüme sınırlı ölçüde yanıt verebildiğini tespit etmiştir. Çalışmada, dijitalleşmenin eğitim programlarına entegrasyonunun henüz yeterli düzeye ulaşmadığı ve bu durumun öğrencilerin çağdaş mesleki beceriler kazanmasını zorlaştırdığı belirtilmektedir. Bu bulgu, dijitalleşmenin muhasebe eğitiminde yapısal bir müfredat dönüşümünü gerekli kıldığını göstermektedir.

Eskin ve Sarısoy’un (2023) lisans düzeyindeki muhasebe programlarına yönelik analizleri, dijital uygulamaya yönelik derslerin sayısal olarak artmasına rağmen, bu derslerin öğrencilerde beklenen düzeyde dijital yetkinlik oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, dijitalleşmenin sadece ders içeriklerine teknoloji eklenmesiyle sınırlı kalmasının yeterli olmadığını, öğrenme çıktılarının ve pedagojik yaklaşımların da yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir. Mert (2023) ise muhasebe eğitiminde dijitalleşmeyi çok disiplinli ve yenilikçi bir perspektiften ele alarak, modern öğretim yöntemlerinin ve dijital öğrenme ortamlarının kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu çalışma, dijitalleşmenin muhasebe eğitiminde sadece teknik bir dönüşüm değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerinde yenilikçi bir değişim gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Genel olarak Tablo 1’de yer alan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, muhasebe eğitiminde dijitalleşmenin önemli bir dönüşüm süreci başlattığı, ancak bu dönüşümün çoğunlukla ölçülebilir ve teknik beceriler ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Literatürde, dijitalleşmenin gerektirdiği deneyimsel öğrenme, sezgisel muhakeme ve bağlamsal karar verme gibi sessiz yetkinliklerin (tacit skills) muhasebe eğitiminde nasıl kazandırılacağına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, dijitalleşme sürecinde muhasebe eğitiminde sessiz yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Dijital Yetkinlikler ve Eğitimde Beceri Boyutu

<i>Dijital Yetkinlik Türü</i>	<i>Literatürde Tanımı</i>	<i>Muhasebe Eğitimindeki Karşılığı</i>	<i>İlgili Kaynaklar</i>
Dijital okuryazarlık	Dijital araçları etkin kullanabilme	Muhasebe yazılımları, e-uygulamalar	Güney (2022); Eskin & Sarısoy (2023)
Teknolojik farkındalık	Dijital gelişmeleri izleme	Güncel muhasebe sistemlerine uyum	Kurnaz vd. (2020)
Analitik düşünme	Veriyi yorumlama ve karar alma	Finansal analiz, raporlama	Karcıoğlu & Binici (2023)
Problem çözme	Karmaşık durumlarda çözüm üretme	Muhasebe hata analizi	Güney (2022)

Tablo 2, muhasebe eğitiminde dijitalleşme süreciyle birlikte öne çıkan dijital yetkinlik türlerini ve bu yetkinliklerin eğitimdeki karşılıklarını ortaya koymaktadır. Literatürde dijital yetkinlik kavramının yalnızca teknik araçları kullanabilme becerisiyle sınırlı olmadığı; bunun yanında bilişsel, analitik ve davranışsal boyutları da kapsadığı görülmektedir. Bu durum, muhasebe eğitiminin dijitalleşme sürecinde çok boyutlu bir yetkinlik yaklaşımını benimsemesini gerekli kılmaktadır. Tabloda yer alan dijital okuryazarlık, muhasebe yazılımları, e-uygulamalar (e-fatura, e-defter) ve veri tabanlı sistemlerin etkin kullanımını içermektedir. Güney (2022) ile Eskin ve Sarısoy'un (2023) çalışmalarında vurgulandığı üzere, dijital okuryazarlık muhasebe eğitiminde temel bir ön koşul haline gelmiştir. Ancak literatürde, öğrencilerin bu araçları kullanabilmelerine rağmen, söz konusu sistemleri muhasebe süreçleri bağlamında anlamlandırma ve yorumlama konusunda sınırlılıklar yaşadığı ifade edilmektedir. Bu durum, dijital okuryazarlığın büyük ölçüde örtük (tacit) nitelik taşıyan öğrenme süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Teknolojik farkındalık, dijital gelişmeleri izleme ve bu gelişmeleri mesleki süreçlere uyarlayabilme yeteneği olarak ele alınmaktadır. Kurnaz vd. (2020) bu yetkinliğin muhasebe meslek mensupları açısından kritik olduğunu, ancak eğitim sürecinde çoğunlukla teorik düzeyde ele alındığını belirtmektedir. Teknolojik farkındalık, doğrudan ölçülebilen bir bilgi olmaktan ziyade, bireyin deneyim ve mesleki sezgisiyle gelişen bir yetkinlik olduğundan, tacit skills kapsamında değerlendirilebilmektedir. Tabloda yer alan analitik düşünme ve problem çözme yetkinlikleri ise dijitalleşmenin muhasebe eğitiminde yarattığı en önemli dönüşüm alanlarından biridir. Dijital sistemler muhasebe işlemlerini otomatikleştirirken, muhasebe meslek mensuplarından beklenen rol daha çok veriyi analiz eden, yorumlayan ve karar alan bir profile dönüşmektedir. Karcıoğlu ve Binici'nin (2023) çalışması, bu tür analitik becerilerin mesleki performansla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu yetkinliklerin büyük ölçüde deneyimsel öğrenme yoluyla geliştiği ve geleneksel ders anlatımıyla sınırlı kaldığında yeterince kazandırılmadığı görülmektedir.

Genel olarak Tablo 2 değerlendirildiğinde, muhasebe eğitiminde öne çıkan dijital yetkinliklerin önemli bir bölümünün açık bilgi (explicit knowledge) olmaktan ziyade örtük bilgiye dayalı (tacit) becerilerle iç içe olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, dijital yetkinliklerin sadece teknik öğretim yoluyla kazandırılmasının yeterli olmadığı; vaka analizleri, simülasyonlar, proje tabanlı öğrenme ve uygulama ağırlıklı öğretim yöntemleriyle desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Tablo 2, dijitalleşme sürecinde muhasebe eğitiminde sessiz yetkinliklerin geliştirilmesinin neden kritik bir gereklilik olduğunu literatür temelli olarak açıklamaktadır.

Tablo 3. Sessiz Yetenekler (Tacit Skills) Temasıyla İlişkili Çalışmalar

<i>Yazar(lar) – Yıl</i>	<i>Kavramsal Yaklaşım</i>	<i>Tacit Skills Boyutu</i>	<i>Eğitimle İlişkisi</i>
<i>Yıldız (2023)</i>	Tacit knowledge kullanımı	Deneyim, sezgi, bağlam	Sınıf içi öğrenmede kritik
<i>Nonaka & Takeuchi (dolaylı)</i>	Bilgi dönüşüm modeli	Açık-örtük bilgi	Uygulamalı öğrenme
<i>Pargmann vd., (2023)</i>	Dijital dönüşüm	Rutin dışı beceriler	Uzmanlık gerektirir
<i>Al-Hattami (2025)</i>	Dijital eğitim & inovasyon	Öz-etkinlik, yaratıcılık	Sessiz becerileri güçlendirir

Tablo 3’te yer alan çalışmalar incelendiğinde, sessiz yetenekler (tacit skills) kavramının literatürde ağırlıklı olarak genel eğitim, bilgi yönetimi ve dijital dönüşüm bağlamlarında ele alındığı, ancak muhasebe eğitimi özelinde doğrudan ve sistematik biçimde incelenen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, sessiz yetkinlik kavramının muhasebe eğitimi literatüründe henüz yeterince kurumsallaşmadığını göstermektedir.

Yıldız’ın (2023) çalışması, tacit knowledge’ın eğitim süreçlerinde nasıl kullanıldığını ortaya koyması açısından önemli bir referans niteliğindedir. Çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda deneyim, sezgi ve bağlamsal muhakemeye dayalı bilgiyi yoğun biçimde kullandıkları vurgulanmaktadır. Bu bulgu, öğrenme süreçlerinde örtük bilginin merkezi bir rol oynadığını göstermekte ve muhasebe eğitiminde de benzer bir dinamiğin söz konusu olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle karmaşık muhasebe problemlerinin çözümünde sezgisel muhakemenin önemi dikkate alındığında, bu yaklaşım muhasebe eğitimi açısından güçlü bir teorik dayanak sunmaktadır. Tabloda yer alan ve sessiz yetkinlik literatürüne dolaylı katkı sağlayan Nonaka ve Takeuchi’nin bilgi dönüşüm yaklaşımı, açık ve örtük bilginin karşılıklı etkileşimine dayanmaktadır. Her ne kadar bu model muhasebe eğitimi bağlamında doğrudan ele alınmamış olsa da, uygulamalı öğrenme süreçlerinin bilgi üretimi ve beceri kazanımı açısından önemini vurgulaması nedeniyle muhasebe eğitimine uyarlanabilir bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, dijital muhasebe uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin deneyim kazanması, örtük bilginin açığa çıkarılmasına olanak sağlayabilir.

Pargmann vd., (2023) çalışmalarında, dijitalleşmenin muhasebe faaliyetlerini rutin ve rutin dışı işler olarak yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Rutin işlerin otomasyonla azalması, muhasebe meslek mensuplarının rolünü daha çok analiz, yorumlama ve karar verme süreçlerine yöneltmektedir. Bu dönüşüm, doğrudan ölçülmesi güç olan, ancak mesleki uzmanlığın temelini oluşturan tacit yeteneklerin önemini artırmaktadır. Dolayısıyla dijitalleşme, sessiz yetkinlik ihtiyacını azaltmak yerine daha da görünür kılmaktadır. Uluslararası literatürde yer alan ve Al Hattami (2025) tarafından yayımlanan çalışmada, dijital muhasebe eğitiminin inovasyon üzerindeki etkisi incelenmiş ve teknolojik öz-etkinlik ile dijital okuryazarlığın bu ilişkiyi güçlendirdiği ortaya konmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin dijital ortamda yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda yaratıcılık, özgüven ve bağlamsal problem çözme gibi sessiz yetkinlikler geliştirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, sessiz yetkinliğin dijital öğrenme ortamlarında dolaylı olarak nasıl geliştiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak Tablo 3 değerlendirildiğinde, sessiz yeteneklerin muhasebe eğitimi literatüründe çoğunlukla dolaylı biçimde ele alındığı, kavramın daha çok genel eğitim ve bilgi yönetimi çalışmalarında kuramsallaştırıldığı görülmektedir. Muhasebe eğitimi alanında ise dijitalleşme ile birlikte artan tacit skills gereksinimine rağmen, bu yetkinliklerin nasıl öğretileceği, nasıl

ölçüleceği ve müfredatlara nasıl entegre edileceğine ilişkin çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Bu durum, dijitalleşme sürecinde muhasebe eğitiminde sessiz yetenekler konusunun önemli bir araştırma boşluğu oluşturduğunu ve bu alanda yapılacak çalışmaların literatüre özgün katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Dijitalleşme – Tacit Skills – Muhasebe Eğitimi İlişkisi

<i>Boyut</i>	<i>Dijitalleşme Etkisi</i>	<i>Tacit Skills Gereksinimi</i>	<i>Eğitimde Ortaya Çıkan Sorun</i>
<i>Muhasebe uygulamaları</i>	Otomasyon, yazılım kullanımı	Yorumlama, muhakeme	Teknik bilgiye aşırı odak
<i>Eğitim müfredatı</i>	Dijital dersler ekleniyor	Deneyimsel öğrenme eksik	Sessiz beceriler ihmal ediliyor
<i>Öğrenci yetkinliği</i>	Dijital araç hâkimiyeti	Problem çözme, sezgi	Uygulamada yetersizlik
<i>Mesleki performans</i>	Verimlilik artışı	Stratejik karar alma	Eğitim–meslek uyumsuzluğu

Tablo 4, dijitalleşme sürecinin muhasebe eğitiminde ortaya çıkardığı etkileri ve bu süreçte sessiz yetkinliklerin rolünü kapsamlı bir biçimde göstermektedir. Dijitalleşmenin muhasebe uygulamalarında rutin işlerin otomasyonu yoluyla verimliliği artırdığı, ancak analiz, yorumlama ve stratejik karar alma gibi rutin dışı işlerde sessiz yetkinliğin gerektirdiği açıkça ortaya konmaktadır. Bu durum, dijitalleşmenin yalnızca teknik becerilere değil, aynı zamanda öğrencilerin ve meslek mensuplarının deneyim, sezgi ve bağlamsal muhakeme becerilerini geliştirmesini de zorunlu kıldığını göstermektedir. Tablo 4 ayrıca eğitim müfredatının dijitalleşmeye uyumunun sınırlı olduğunu ve öğrenme çıktılarının sessiz yetkinlikler boyutunda yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Dijital dersler, öğrencilere yazılım ve teknoloji kullanımında yetkinlik kazandırsa da, problem çözme, yaratıcılık ve bağlamsal muhakeme gibi örtük beceriler hâlen ihmal edilmektedir. Bu gözlem, Tablo 5’te ortaya konan literatür boşluklarıyla doğrudan ilişkilidir.

Tablo 5. Literatürde Belirlenen Temel Boşluklar (Research Gaps)

<i>Literatürdeki Durum</i>	<i>Tespit Edilen Boşluk</i>	<i>Bu Çalışmanın Katkısı</i>
<i>Dijitalleşme yaygın inceleniyor</i>	Tacit skills doğrudan ele alınmıyor	Sessiz yetkinliklere odak
<i>Dijital yetkinlikler ölçülüyor</i>	Deneyimsel beceriler ölçülmüyor	Kavramsal çerçeve geliştirme
<i>Müfredat analizleri mevcut</i>	Öğrenme çıktıları zayıf	Eğitim tasarımı önerisi
<i>Teknik beceri ön planda</i>	Sezgisel karar alma ihmal	Mesleki uzmanlık vurgusu

Tablo 5, literatürdeki temel boşlukları açıkça ortaya koymaktadır: Dijitalleşme çoğunlukla teknik ve ölçülebilir yetkinlikler çerçevesinde incelenmiş, deneyimsel ve bağlamsal öğrenmeye dayalı sessiz yetkinlikler çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Müfredat analizleri mevcut olsa da, öğrenme çıktılarının sessiz yetkinlikler açısından yeterliliği değerlendirilmemiştir. Ayrıca teknik beceriler ön plana çıkarken, sezgisel karar alma, yaratıcılık ve stratejik düşünme gibi beceriler eğitim süreçlerinde sistematik biçimde kazandırılmamaktadır.

Tablo 4 ve 5 birlikte değerlendirildiğinde şu çıkarımlar yapılabilir: Dijitalleşme ve sessiz yetkinlik etkileşimi kritik: Dijital araçlar ve yazılımlar öğrencilerin ve profesyonellerin iş yükünü azaltırken, karar alma ve problem çözme gibi örtük yetkinlikleri daha görünür kılmaktadır. Bu nedenle dijitalleşme, sessiz yetkinlik ihtiyacını artıran bir katalizör olarak

görülebilmektedir. Eğitimdeki uyumsuzluk: Mevcut müfredatlar dijitalleşmeye teknik olarak uyum sağlasa da, sessiz yetkinlik kazanımını destekleyecek pedagojik stratejiler sınırlıdır. Bu durum, eğitim-meslek uyumsuzluğu ve öğrenme çıktılarındaki eksikliklere yol açmaktadır. Araştırma boşluğu: Literatür, sessiz yetkinliğin dijital muhasebe eğitiminde nasıl geliştirileceği, ölçüleceği ve müfredata entegre edileceği konularında sınırlı bilgi sunmaktadır. Bu boşluk, özellikle Endüstri 4.0 ve dijitalleşme bağlamında araştırma yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Dijitalleşmenin muhasebe eğitiminde teknik becerilerle sınırlı kalmayıp, sessiz yetkinliklerin geliştirilmesini zorunlu kıldığı ve bu alandaki literatürün ciddi bir boşluk içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışmanın araştırma problemini ve sessiz yetkinliğin dijital muhasebe eğitiminde önemini vurgulayan temel dayanağı oluşturmaktadır.

SONUÇ

Dijitalleşme, muhasebe mesleğinin doğasını köklü biçimde değiştirmekte ve bu değişim eğitim süreçlerine doğrudan yansımaktadır. Geleneksel muhasebe eğitimi, uzun yıllar boyunca teknik bilgi ve uygulama odaklı beceriler üzerine kurulmuşken, dijital dönüşüm artık öğrencilerden yalnızca teknolojik araçları kullanabilme yetkinliği değil, aynı zamanda analitik düşünme, problem çözme, yaratıcı yaklaşımlar ve bağlamsal muhakeme gibi örtük becerileri de geliştirmelerini talep etmektedir. Bu bağlamda, dijitalleşme süreci, eğitimde öğrenme çıktılarının yalnızca ölçülebilir bilgi ve becerilerle sınırlı kalamayacağını, aynı zamanda öğrencilerin mesleki sevgilerini ve deneyim temelli yetkinliklerini de güçlendirmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, muhasebe eğitiminde sessiz yetkinliklerin öneminin giderek arttığını ortaya koymaktadır. Rutin işlemlerin otomasyonu, meslek mensuplarının rollerini daha çok stratejik düşünme, karar alma ve karmaşık problem çözme süreçlerine kaydırmaktadır. Bu değişim, eğitim programlarının sadece teknik içerik sunması ile sınırlı kaldığında öğrencilerin mesleki yeterliliklerini tam olarak kazanamayacaklarını göstermektedir. Dolayısıyla, modern muhasebe eğitimi, öğrencilerin hem dijital araçlarla etkin çalışabilmelerini hem de deneyim, sezgi ve bağlamsal muhakeme gibi örtük becerilerini geliştirmelerini sağlayacak pedagojik yaklaşımları benimsemelidir.

Bununla birlikte, mevcut literatür ve uygulamalar, sessiz yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik yöntemlerin sınırlı olduğunu ve çoğunlukla teorik bilgi ile teknik uygulamalar üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durum, eğitim ve mesleki uygulama arasında bir uyumsuzluk yaratmakta ve dijitalleşmenin getirdiği yeni beceri gereksinimlerini karşılamada yetersizlikler doğurmaktadır. Bu bağlamda, sessiz yetkinliklerin eğitimde sistematik olarak kazandırılması, deneyim temelli öğrenme, vaka çalışmaları, simülasyonlar, proje tabanlı ve mentorluk gibi pedagojik yaklaşımlarla desteklenmelidir. Buna ek olarak, dijitalleşme ve tacit skills arasındaki ilişki, öğrencilerin yaratıcılık, öz-etkinlik, inovatif düşünme ve bağlamsal muhakeme yetkinliklerini geliştirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Eğitim programlarının bu yönde tasarlanması, öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleki uygulamalarda daha etkili, yenilikçi ve problem çözme odaklı olmalarını sağlayacaktır. Böylece dijitalleşme, yalnızca teknolojik bir gereklilik değil, mesleki yetkinliklerin ve profesyonel bilginin bütüncül biçimde güçlendirilmesi için bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, dijitalleşme yalnızca teknolojiye uyum sağlamayı değil, aynı zamanda sessiz yetkinlikleri görünür kılmayı ve geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Geleceğin muhasebe meslek insanları, teknik bilgi ile dijital becerilerin ötesinde, yaratıcı düşünme, analitik muhakeme ve bağlamsal karar alma yetkinliklerini bütüncül biçimde kazanmak zorundadır. Bu açıdan, muhasebe eğitiminde sessiz yetkinliklerin geliştirilmesi, dijital dönüşüm sürecinin sürdürülebilirliğini ve mesleki yeterliliğin gelecekteki başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca bu çalışma, dijitalleşme sürecinde muhasebe eğitiminde

sessiz yetkinliklerin önemini ortaya koyarak literatürdeki boşlukları vurgulamaktadır. Gelecek araştırmaların, sessiz yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik ölçme araçlarını geliştirmesi, pedagojik stratejilerin etkinliğini test etmesi ve dijital muhasebe eğitiminde uygulanabilir yöntemler önermesi büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede, dijitalleşme ve sessiz yetkinlikler entegrasyonu, muhasebe eğitiminde sürdürülebilir mesleki yeterlilik ve inovasyon kapasitesi oluşturmanın anahtarı olarak öne çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Al-Hattami, H.M. (2025). Understanding how digital accounting education fosters innovation: The moderating roles of technological self-efficacy and digital literacy. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101131.

Bodner, G. H., & Hopwood, W. S. (1993). *Accounting information systems* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Carvalho, C., & Almeida, A. C. (2022). The Adequacy of Accounting Education in the Development of Transversal Skills Needed to Meet Market Demands. *Sustainability*, 14(10), 5755. <https://doi.org/10.3390/su14105755>

Eskin, İ., & Sarısoy, Ö. (2023). Muhasebe eğitiminde dijital yetkinlikler: Türk muhasebe müfredatı üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (58), 169-192. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1228489>

Güney, A. (2022). Muhasebede dijitalleşmenin rolü. *Journal of Human Sciences*. 19(2), 190-201. <https://doi.org/10.14687/jhs.v19i2.6273>

Meriç, A. ve Karaca, H. (2023). Muhasebe Dersi Alan Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Muhasebe Eğitimi Üzerine Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 282- 313. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.129548>

Mert, İ. (2023). Muhasebe Eğitimi ve Araştırmasında Çok Disiplinli Yaklaşım: Dijitalleşme ve Modern Yöntemler. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 22(68), 249-262. <https://doi.org/10.55322/mdbakis.1131174>

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. https://en.wikipedia.org/wiki/SECI_model_of_knowledge_dimensions?utm_source

Oranga, J. (2023). Tacit Knowledge Transfer and Sharing: Characteristics and Benefits of Tacit & Explicit Knowledge. *Journal of Accounting Research, Utility Finance and Digital Assets*. 2(2), 736-740. <https://doi.org/10.54443/jaruda.v2i2.103>

Pargmann, J., Riebenbauer, E., Flick-Holtsch, D. & Berding F. (2023). Digitalisation in accounting: a systematic literature review of activities and implications for competences. (2023). *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 15(1). 2-37 Springer. <https://doi.org/10.1186/s40461-023-00141-1>

Samarasinghe, I. A. K. C. (2019). Tacit knowledge: A literature review. *International Conference on Education and Global Studies*, 3(1), 10-15.

Satjawisate, S., Suriyapaiboonwattana, K., Saramolee, A., & Hone, K. (2025). Digital Competencies for a FinTech-Driven Accounting Profession: A Systematic Literature Review. *Information*, 12(4), 121. <https://doi.org/10.3390/informatics12040121>

Yildiz, A. (2023). Levels of Classroom Teachers' Use of Tacit Knowledge. *TAY Journal*, 7(2), 551-569. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.543.09>

**KUŞAKLAR ARASI BAĞLAMDA ÇOCUKLUK OYUNLARININ DÖNÜŞÜMÜ:
EBEVEYN DENEYİMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME**

**TRANSFORMATION OF CHILDHOOD PLAY IN AN INTERGENERATIONAL
CONTEXT: A QUALITATIVE EXAMINATION OF PARENTAL EXPERIENCES**

Aslınur PARLAK¹, Perihan ÜNÜVAR², Aylin SOP³

**1Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, 0009-0008-3831-0748**

**2Prof. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim
Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, 0000-0002-6285-51**

**3Doç. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim
Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, 0000-0003-4962-0326**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin kendi çocukluk dönemlerindeki oyun deneyimleri ile günümüzde çocuklarının oyun alanları, oyuncakları ve oyun tercihleri arasındaki farklılıkları kuşaklar arası bir bakış açısıyla incelemektir. Araştırmada, oyunun çocuk gelişimindeki rolü ve kültürel aktarım sürecindeki önemi temel alınarak geçmişten günümüze oyun anlayışında meydana gelen değişimler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda oyun oynanan alanlar, tercih edilen oyuncak türleri ve oyun biçimlerindeki dönüşüm ele alınmıştır. Araştırma temel nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir il merkezinde yaşayan, 4–13 yaş aralığında çocuğu bulunan ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 10 ebeveyn (8 anne, 2 baba) oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak temalar halinde incelenmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde çoğunlukla sokak ve mahalle gibi açık alanlarda, akranlarıyla birlikte geleneksel oyunlar oynadıklarını göstermektedir. Bu dönemde kullanılan oyuncakların genellikle doğal malzemelerden yapılmış, sınırlı sayıda ve çoğu zaman el yapımı olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık günümüz çocuklarının daha çok kapalı alanlarda oyun oynadıkları, bireysel etkinliklere yöneldikleri ve hazır ya da dijital oyuncakları tercih ettikleri görülmüştür. Dijital medya kullanımındaki artış, kentleşme, değişen yaşam koşulları ve ebeveynlerin güvenlik kaygılarının çocukların oyun deneyimlerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, oyunun kültürel sürekliliğinin zayıfladığı ve geleneksel oyunların yerini giderek dijital temelli oyunların aldığı söylenebilir. Bu dönüşümün çocukların sosyal etkileşimleri ve oyun kültürü üzerindeki etkilerinin gelecekte yapılacak çalışmalarla daha ayrıntılı biçimde incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kuşaklar arası oyun, ebeveyn, geleneksel oyunlar, dijital oyun, oyun kültürü, nitel araştırma

Abstract

The aim of this study is to examine the differences between parents' childhood play experiences and the play environments, toys, and play preferences of their children from an intergenerational perspective. Grounded in the developmental significance of play and its role in cultural transmission, the study seeks to reveal how understandings of play have changed from past to present. In this context, transformations in play spaces, types of toys, and forms of play were explored. The research was conducted using a basic qualitative research design. The study group consisted of ten parents (eight mothers and two fathers) living in a provincial city center who have children between the ages of 4 and 13 and volunteered to participate in the study. Participants were selected through purposive sampling. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed thematically through content analysis. Findings indicate that during their own childhoods, parents predominantly engaged in traditional plays with peers in outdoor settings such as streets and neighborhood spaces. The toys they used were typically made from natural materials, limited in number, and often handmade. In contrast, today's children tend to play mostly indoors, gravitate toward more individualized activities, and prefer ready-made or digital toys. The increase in digital media use, rapid urbanization, changing living conditions, and parental safety concerns appear to have significantly reshaped children's play experiences. Overall, the findings suggest a weakening in the cultural continuity of play, with traditional games increasingly being replaced by digitally mediated forms of play. Further research is recommended to better understand the implications of this transformation for children's social interactions and play culture.

Keywords: Intergenerational play, parent, traditional plays, digital play, play culture, qualitative research

1. Giriş

Oyun, çocukluk döneminin temel gelişimsel bağlamı olarak bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimin eş zamanlı biçimde desteklendiği bütüncül bir deneyim alanı olarak ele alınmaktadır. Gelişim kuramları oyunu, çocuğun problem çözme, sembolik düşünme, öz düzenleme ve sosyal becerilerini doğal süreçler içinde geliştirdiği bir öğrenme ortamı olarak tanımlamaktadır (Berk, 2020; Pellegrini & Smith, 1998). Bununla birlikte oyun, yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir etkinlik değil; aynı zamanda kültürel aktarımın, toplumsal normların ve kuşaklar arası deneyimlerin taşındığı önemli bir sosyal pratik olarak değerlendirilmektedir (Lester & Russell, 2010). Bu yönüyle oyun, hem bireysel gelişimin hem de toplumsal sürekliliğin kesiştiği bir alan olarak görülmektedir.

Oyunun gerçekleştiği mekân, oyun deneyiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Geleneksel mahalle kültüründe sokaklar, bahçeler ve açık alanlar çocukların serbest, yapılandırılmamış ve akran temelli oyun alanları olarak işlev görürken; kentleşme, apartmanlaşma ve artan güvenlik kaygıları çocukların bağımsız hareket alanlarını daraltmış ve oyunu daha kontrollü, yetişkin gözetimi altında gerçekleşen mekânlara taşımıştır (Gill, 2007; Onur ve Güney, 2020). Bu durum, modern çocukluk literatüründe ebeveyn güvenlik kaygılarının çocukların oyun deneyimlerini yeniden yapılandığı bir süreç olarak ele alınmakta ve “gözetimli çocukluk” kavramı ile açıklanmaktadır. Açık alan oyunlarının azalması, çocukların serbest hareket etme, keşfetme ve risk alma olanaklarını sınırlayarak oyun deneyiminin niteliğini dönüştürmektedir (Little & Eager, 2010).

Oyuncak kültürü de kuşaklar arası oyun deneyimlerinin önemli bir bileşeni olarak bu dönüşüm sürecinden etkilenmiştir. Geçmişte çocuklar, doğal materyaller ve gündelik nesnelere oyun aracı olarak kullanarak kendi oyunlarını üretirken; günümüzde küresel oyuncak endüstrisinin gelişimi ve ticarileşme süreçleri çocukların oyun materyallerini belirgin biçimde değiştirmiştir (Cross, 1997; Tuğrul, 2015). Doğal materyallerle oynanan oyunlar, çocukların çevreyle kurduğu ilişkiyi güçlendirirken, kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına da katkı sağlamıştır (Oyuncakların Gelişimi ve Değişimi, 2020). Günümüzde ise plastik, hazır ve dijital oyuncakların yaygınlaşmasıyla birlikte çocukların oyun deneyimleri daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir hâl almıştır.

Dijitalleşme, bu dönüşüm sürecini hızlandıran temel etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Video oyunları, mobil uygulamalar ve çevrim içi platformlar çocukların oyunlarında merkezi bir yer edinmiştir. Dijital oyunların görsel dikkat, problem çözme ve bilişsel esneklik gibi alanlarda katkılar sağlayabildiği belirtilmekle birlikte (Granic, Lobel & Engels, 2014), uzun süreli ekran kullanımının fiziksel hareketliliğin azalmasına, dikkat sürelerinin kısalmasına ve yüz yüze sosyal etkileşimin sınırlanmasına yol açabileceği de vurgulanmaktadır (Torres vd., 2021). Bu bağlamda günümüz çocukluk deneyimleri, fiziksel ve dijital oyun pratiklerinin iç içe geçtiği hibrit bir yapı sergilemektedir (Marsh, 2010).

Tüm bu dönüşümler birlikte değerlendirildiğinde, oyun kültürünün kuşaklar arasında hem süreklilik hem de kırılma noktaları barındıran dinamik bir alan olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin kendi çocukluk dönemlerindeki oyun deneyimleri ile çocuklarının güncel oyun pratikleri arasındaki farklılıklar; mekânsal dönüşüm, ebeveyn gözetimi, oyuncak kültürü ve dijitalleşme ekseninde yeniden şekillenmektedir. Dolayısıyla oyun, yalnızca gelişimsel bir etkinlik olarak değil; toplumsal değişimin, kültürel aktarımın ve kuşaklar arası dönüşümün somutlaştığı çok katmanlı bir olgu olarak ele alınmalıdır.

1.2. Araştırma Soruları

Bu araştırma ile “Ebeveynlerin kendi çocukluk dönemlerindeki oyun deneyimleri ile çocuklarının günümüzdeki oyun pratikleri (oyun alanları, oyuncaklar ve oyun türleri) arasında kuşaklar arası bağlamda ne tür değişimler bulunmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda alt sorular oluşturulmuştur:

1. Ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde oyun oynadıkları oyun alanları (açık/kapalı alan) nelerdir? Çocuklarının günümüzde tercih ettiği oyun alanları nelerdir?
2. Ebeveynlerin çocukluk döneminde kullandıkları oyuncak türleri nelerdir? Çocuklarının günümüzde tercih ettiği oyuncaklar nelerdir?
3. Ebeveynler çocukluk dönemlerinde oyuncaklarına nasıl ulaşmışlardır (satın alma, el yapımı vb.)? Çocuklarının oyuncaklarına günümüzde nasıl ulaşıldığına ilişkin deneyimleri nelerdir?
4. Ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde en sık oynadıkları oyun türleri nelerdir? Çocuklarının günümüzde oynadığı oyunlar nelerdir (açık alan, kapalı alan, dijital)?
5. Ebeveynlere göre kuşaklar arası dönüşümde belirleyici olan etkenler nelerdir (örn. kentleşme, güvenlik kaygısı, dijitalleşme, yaşam koşulları)?
6. Ebeveynler, bu dönüşümün çocukların sosyal etkileşimleri ve oyun kültürü üzerindeki olası etkilerini nasıl değerlendirmektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları doğal bağlamı içinde ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Merriam, 2018; Creswell, 2013). Temel nitel araştırma ise belirli bir kuramsal desenle sınırlandırılmadan, katılımcıların algı ve yorumlarını anlamaya odaklanır. Bu kapsamda araştırmada, ebeveynlerin kendi çocukluk oyun deneyimleri ile çocuklarının güncel oyun pratiklerine ilişkin algıları üzerinden kuşaklar arası dönüşüm incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur ilinde yaşayan ve 4–13 yaş aralığında çocuğu bulunan 10 ebeveyn (8 anne, 2 baba) oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocukluklarını 1980–2000 yılları arasında yaşamış olmaları ve çocuklarının farklı eğitim kademelerinde bulunması ölçüt olarak alınmıştır. Çalışma grubu, nitel araştırmalarda derinlemesine veri elde etmeye olanak sağlayacak şekilde oluşturulmuştur.

Tablo 1. Demografik Bilgi Tablosu

Katılımcılar	n	Yaş	Kodlar
Anne	8	25-45	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8
Baba	2	30-40	B1, B2
Kız Çocuk	5	4, 5, 7, 10, 12	-
Erkek Çocuk	7	5, 6, 7, 8, 10, 11, 12	-

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından literatür taraması sonucunda oluşturulan ve uzman görüşü alındıktan sonra pilot uygulaması yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda genellikle kullanılan bu yöntem, katılımcıların deneyimlerini, görüş ve düşüncelerini ayrıntılı inceleme olanağı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada veriler Kasım 2025 tarihinde gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Görüşmeler katılımcı onayı alınarak ses kaydı ile gerçekleştirilmiş ve eş zamanlı olarak araştırmacı notları tutulmuştur. Elde edilen kayıtlar yazıya aktarılmış, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutularak “A1, A2...” şeklinde kodlanmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların deneyimlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir iletişim ortamı oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde temel nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak tematik analiz yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2018). Analiz sürecinde;

- Öncelikle görüşme metinleri bütüncül olarak okunmuştur.
- Ardından anlamlı ifadeler belirlenerek kodlanmıştır.
- Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve bu temalar doğrultusunda ebeveynlerin kuşaklar arası oyun deneyimlerine ilişkin algı ve yorumları yorumlayıcı bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Analiz süreci, katılımcı ifadelerinden hareketle oyun kültüründeki dönüşümün ortaya konulmasına odaklanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Kuşaklar Arası Bağlamda Ebeveynlerin ve Çocuklarının Oyun Alanları

Araştırma sonucunda kategori ve alt kategoriler araştırmanın başında belirlenen 4 tema çerçevesinde belirlenmiştir.

Tablo 2. Ebeveyn ve Çocuk Oyun Alanları

Anne-Baba		Çocuk		
Kapalı Alan	Açık Alan	Kapalı Alan	Açık Alan	Dijital Ortam
Kodlar				
Sokak (A1, A2, A3, A4, A5, A7, B1)	Ev (A1, A2, A2, A5, B1)	Sokak (A1, A2, B1, B2)	Ev (A1, A2, A6, A8, B1)	(A1, A3, A4, A5)
Park (A1, A6)		Park (A1, A3, A4, A6)		
Ev Bahçesi (A6, A8, B2)		Ev Bahçesi (A6, B2)		
Okul Bahçesi (A8)		Okul Bahçesi (A4, A8)		

Ebeveynlere yöneltilen “Çocukken oynadığınız oyun alanları nelerdi?” ve “Çocuğunuz en çok nerede oyun oynamayı tercih ediyor?” sorularına ilişkin veriler analiz edilerek Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde açık alan olarak en çok sokakta (7), kapalı alanda ev de (5) oynadıkları görülmektedir. Çocukların da açık ve kapalı alanlarda oyun oynadıkları; açık alan olarak en çok sokakta (4) ve park da (4) kapalı alan olarak ise ev (5) ortamında oyun oynadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveyn kuşağından farklı olarak günümüz çocuklarının dijital ortamlarda (4) da oyun oynadıkları dikkat çekmektedir. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocukluğumuzda sokakta daha çok oyun oynardık. Binalar yoktu, her yer oyun alanıydı. Ama şimdi çocuklarımızın açık alanda oyun oynayabileceği yerler yok denecek kadar az; bu yüzden dijital ortamda oyun oynamaya yöneliyorlar” (A4).

3.2. Kuşaklar Arası Bağlamda Ebeveynlerin ve Çocukların Oyuncakları

Tablo 3. Ebeveynlerin ve Çocuklarının Oyuncakları

Kategoriler	
Anne-Baba	Çocuk
Bez Bebek (A1, A4, A7, A8)	Yapboz (A1, A8)
Bebek (A2, A5, A6)	Bebek (A1, A2, A3, A7)
Pelüş Ayı (A2, A5)	Çocuk Arabası (A2)
Mutfak Eşyaları (A3)	Mutfak Eşyaları (A3, A4, A7, B2)
Araba (A3)	Araba (A1, A4, A6)
Top (A5, A7, B1, B2)	Top (A1, A5, A7, B1)
Misket (B1, B2)	Zekâ Oyunları (A1)
İp (A5, B1)	Tablet (A5, B1)
Tetris (A1)	Telefon (A8)
Oyun Kartları (A1)	-

Ebeveynlere yöneltilen “Çocukken sahip olduğunuz oyuncaklar nelerdir?” ve “Çocuğunuzun en sevdiği oyuncaklar nelerdir?” sorularına ilişkin veriler analiz edilerek Tablo 3’de sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde en sık bez bebek (4) ve topla (4) oynadıkları görülmektedir. Günümüz çocuklarının oyuncak tercihlerinde ise top (4), bebek (4) ve mutfak eşyalarının (4) öne çıktığı; ayrıca tablet ve telefon gibi dijital medya araçlarının oyun aracı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bize annelerimiz bezlerden bebekler dikerdi, onlarla oynardık. Evde ne bulursak ondan oyun kurardık. Şimdi çocuklarımıza istediklerini alıyoruz. Kızım en çok mutfak eşyalarıyla ve bebekleriyle evcilik oynamayı seviyor; oğlumun ise futbola ilgisi var, top oynuyor” (A7).

3.3. Kuşaklar Arası Bağlamda Oyuncaklara Ulaşım

Tablo 4. Ebeveynlerin ve Çocuklarının Oyuncaklara Ulaşma Yolları

Kategoriler	
Anne-Baba	Çocuk
Satın Alma (A1, A2, A3, A5, A6)	Satın Alma (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, B1, B2)
El Yapımı (A1, A4, A5, A6, A7, A8, B1, B2)	El Yapımı (0)
Hediye (0)	Hediye (A1, A3, A4)

Ebeveynlere yöneltilen “*Oyuncaklarınıza genellikle nasıl ulaşırdınız?*” ve “*Çocuklarınızın oyuncaklarına nasıl ulaşıyorsunuz?*” sorularına ilişkin veriler analiz edilerek Tablo 3’te sunulmuştur. Bulgular, ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde oyuncaklarını hem satın aldıklarını hem de aileleriyle birlikte el yapımı olarak ürettiklerini göstermektedir. Günümüz çocuklarının oyuncaklarının ise çoğunlukla satın alma veya hediye yoluyla temin edildiği belirlenmiştir. El yapımı oyuncak deneyiminin günümüz çocuklarında oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Biz çocukken oyuncaklarımızı dal parçalarından, kapaklardan ve sokakta bulduğumuz malzemelerden ebeveynlerimizle yapardık. Ama şimdi çocuklarımıza oyuncaklarını satın alıyoruz; hiç el yapımı oyuncakları yok” (A1).

3.4. Kuşaklar Arası Bağlamda Ebeveynler ve Çocukların Oyunları

32

Tablo 4. Ebeveyn ve Çocukların Oynadıkları Oyunlar

Kategoriler				
Anne-Baba		Çocuk		
Açık Alan	Kapalı Alan	Açık Alan	Kapalı Alan	Dijital Ortam
Kodlar				
Evcilik (A1, A2, A5)	Evcilik (A1, A2, A5)	Saklambaç (A2, A6)	Evcilik (A1, A7)	(A1, A5, A6, A8, B1, B2)
Saklambaç (A1, A2, A4, A6, A7, A8, B1)	Saklambaç (A1, A2, A4, A6, A7, A8, B1)	Yakar (A3, A4)	Top	Masa Oyunları (A1, B1)
Misket (A1)		Futbol (A3, B1)		Boğuşma (A5, B1)
Yakar Top (A1, A2, A6, A7, B1, B2)				
Sek Sek (A2, A5)				
İp Atlama (A2, A5)				
Ebelemece (A3, A8)				

Taş Yıkma (A4)

Çelik Çomak (A4)

Yedi Kiremit (A7)

Körebe (A1, A2, A4, A6, A8)

Ortada Sıçan (B1, B2)

Ebeveynlere yöneltilen “Çocukken en sık oynadığınız oyunlar hangileriydi?” ve “Çocuğunuzun oynadığı oyunlar nelerdir?” sorularına ilişkin veriler analiz edilerek Tablo 4’te sunulmuştur. Bulgular, ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde saklambaç, yakar top ve körebe gibi açık alan oyunlarını sıklıkla oynadıklarını göstermektedir. Günümüz çocuklarının ise açık ve kapalı alan oyunlarını oynamakla birlikte dijital oyunlara daha fazla yöneldikleri belirlenmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Biz çocukluğumuzda sürekli dışarıda arkadaşlarımızla saklambaç, körebe ve yakar top oynardık. Ama şimdi dışarıya güvenemiyoruz; çocuklarımızı yanımızdan ayırmak istemiyoruz. Bu yüzden dışarıda oyun oynama imkânları kısıtlanıyor. Evde oyuncaklarıyla oynuyorlar; çoğunlukla da tableten oyun oynuyorlar.” (A2).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, çocukluk oyunlarının kuşaklar arası süreçte mekânsal, içeriksel ve kültürel açıdan dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde oyunların çoğunlukla açık alanlarda; akranlarıyla ve hareketli şekilde oynadığı, buna karşılık günümüz çocuklarının oyunlarının daha çok kapalı mekânlarda ve dijital araçlar aracılığıyla gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bulgu, çocukluk oyunlarının kamusal alandan özel alana doğru kaydığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, Mıhladız ve Pepe (2025)’nin çalışmasıyla benzer şekilde geçmiş kuşaklarda sokak oyunlarının baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu çalışma, söz konusu dönüşümün sadece mekânsal bir değişim olmadığını; ebeveyn güvenlik kaygıları, kentleşme ve yaşam biçimindeki değişimlerle ilişkili çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermesi bakımından ilgili çalışmadan ayrılmaktadır. Bu durum, Gill’in (2007) “riskten kaçınan toplum” yaklaşımıyla paralellik göstermekte; modern ebeveynliğin artan güvenlik hassasiyeti sebebiyle çocukların bağımsız hareket alanlarının sınırlandığını düşündürmektedir.

Kentleşme ve yapılaşmanın çocukların oyun alanlarını daralttığı yönündeki bulgular, Onur ve Güney (2020)’nin kent bağlamında çocukluk deneyimlerine yönelik değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde Karsten (2005), modern şehir yaşamında çocukların kamusal alan kullanımının azaldığını ve oyunlarının kontrollü ortamlara taşındığını belirtmektedir. Ancak bu araştırmada ebeveynlerin söz konusu daralmayı sadece fiziksel çevreyle değil, aynı zamanda sosyal güvenlik algısıyla ilişkilendirmeleri, dönüşümün algısal boyutunu da ortaya koymaktadır.

Çalışmada dijital oyunların günümüz çocuklarının yaşamında merkezde olduğu bulgusu, Gülay Ogelman ve arkadaşları (2019) ile Özyürek ve arkadaşlarının (2018) teknolojik araçların çocukların oyun tercihleri üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırma, dijital oyunları sadece bir tercih olarak değil; mekânsal daralma

ve gözetimli çocukluk olgusuyla bağlantılı dönüşümün parçası olarak değerlendirmektedir. Bu bulgu, dijital oyunların bilişsel ve sosyal etkilerini tartışan Granic, Lobel ve Engels (2014)'ün çalışmalarını genişleten bir perspektif sunmaktadır. Nitekim ebeveynler dijital oyunların kaçınılmazlığını kabul etmekte, fiziksel ve sosyal etkileşimin azalmasından duydukları endişeyi de dile getirmiştir.

Araştırma bulguları ayrıca oyun kültürünün kuşaklar arası aktarımında zayıflama yaşandığını göstermektedir. Geleneksel sokak oyunlarının günümüz çocukları tarafından sınırlı ölçüde bilinmesi, kültürel süreklilik açısından bir kırılmaya işaret etmektedir. Bu durum, oyunun kültürel aktarımını vurgulayan Lester ve Russell (2010)'un değerlendirmeleriyle birlikte düşünüldüğünde, oyun alanındaki dönüşümün sadece fiziksel değil kültürel bir değişim anlamına geldiğini ortaya koymaktadır. Ancak bulgular, bir kopuşu değil hibrit bir yapı oluştuğunu da göstermektedir. Marsh (2010)'un belirttiği gibi, dijital ve geleneksel unsurların iç içe geçtiği yeni oyun pratikleri ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak tartışma bulguları, çocukluk oyunlarındaki dönüşümün tek bir nedene indirgenemeyeceğini; kentleşme, ebeveynlik anlayışı, güvenlik algısı, dijitalleşme ve kültürel değişim süreçlerinin birlikte etkili olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, literatürde çoğunlukla tek boyutlu ele alınan oyun değişimini, ebeveyn deneyimleri üzerinden çok katmanlı ve ilişkisel bir çerçevede değerlendirmesi bakımından alana katkı sunmaktadır.

Sonuç

Bu araştırma, çocukluk oyunlarının kuşaklar arası süreçte sadece oynanma şekliyle değil; mekânsal, kültürel ve ebeveynlik pratikleri bağlamında da önemli bir dönüşüm geçirdiğini ortaya koymuştur. Bulgular, geçmiş kuşakların çoğunlukla açık alanlarda, akranlarıyla ve hareketli oyun oynadıklarını; günümüz çocuklarının ise kapalı mekânlarda, gözetimli ve dijital araçların yer aldığı oyun pratiklerine yöneldiğini göstermektedir. Ancak bu değişim basit bir “gelenekselden dijital geçiş” olarak değerlendirilemeyecek kadar çok katmanlıdır.

Araştırma, oyun kültüründeki dönüşümün kentleşme, mekân daralması, artan güvenlik kaygıları ve değişen ebeveynlik anlayışı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynler, oyunun çocuk gelişimi üzerindeki öneminin farkında olmakla birlikte, mevcut yaşam koşulları ve güvenlik endişeleri nedeniyle çocuklarının açık alan oyunlarını sınırlamak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, oyun alanındaki değişimin sadece teknolojik gelişmelerden kaynaklanmadığını; toplumsal ve yapısal dönüşümlerle iç içe ilerleyen bir süreç olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca, geleneksel oyun kültüründe kısmi bir zayıflama yaşandığını; ancak bunun tam bir kopuşa olmadığını ortaya koymuştur. Günümüz çocuklarının oyun deneyimleri, fiziksel ve dijital unsurların iç içe geçtiği hibrit bir yapı sergilemektedir. Bu durum, oyun kültürünün değişen koşullar içinde yeniden üretildiğini ve kuşaklar arası süreklilik ile dönüşümün birlikte var olabildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, çocukluk oyunlarının dönüşümünü ebeveyn deneyimleri üzerinden ele alarak, oyun alanındaki değişimi çok boyutlu bir perspektifle ortaya koymuştur. Çalışma, oyun kültürünün sadece bireysel tercihlerin değil; toplumsal yapı, mekânsal düzenlemeler ve ebeveynlik pratiklerinin etkisiyle şekillendiğini göstermesi bakımından alana katkı sunmaktadır. Kuşaklar arası karşılaştırma, çocukluk deneyimlerinin toplumsal değişimle nasıl yeniden yapılandığını anlamada önemli bir açıklayıcı çerçeve sağlamaktadır.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma bulguları doğrultusunda çocukların açık alan oyun deneyimlerinin azaldığı görülmektedir. Bu nedenle yerel yönetimler ve ilgili kurumlar tarafından çocukların güvenli şekilde oyun oynayabilecekleri erişilebilir oyun alanlarının artırılması önerilmektedir.
- Ebeveynlerin güvenlik kaygılarının çocukların oyun alanlarını sınırlandırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ebeveynlere yönelik bilinçlendirme çalışmaları ve seminerler düzenlenerek açık alan oyunlarının gelişimsel önemi konusunda farkındalık artırılabilir.
- Kuşaklar arası oyun kültürünün aktarımını desteklemek amacıyla okul öncesi ve ilkökul düzeyinde geleneksel çocuk oyunlarına yer verilmesi önerilmektedir. Böylece kültürel süreklilik güçlendirilebilir.
- Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun oynamalarını yönlendiren aile temelli etkinlikler planlanarak hem ebeveyn–çocuk etkileşimi hem de oyun kültürünün kuşaklar arası aktarımı desteklenebilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma belirli bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden katılımcılarla geniş örneklem gruplarıyla çalışmalar yürütülmesi, oyun dönüşümünün daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.
- Araştırma ebeveyn deneyimlerine odaklanmıştır. İlerleyen çalışmalarda çocukların, öğretmenlerin de dahil edildiği çok paydaşlı çalışmalar önerilebilir.
- Nitel bulguların nicel verilerle desteklendiği karma yöntem araştırmaları yürütülerek oyun alanındaki dönüşüm çok boyutlu biçimde incelenebilir.
- Dijital ve hibrit oyun pratiklerinin uzun vadeli gelişimsel etkilerini inceleyen boylamsal araştırmalar alana önemli katkılar sunabilir.

5. Kaynaklar

Berk, L. E. (2020). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cross, G. (1997). *Kids' stuff: Toys and the changing world of American childhood*. Harvard University Press.

Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent–child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>

Gülay Ogelman, H., Seçer, Z., ve Yalçın, H. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve oyuncak tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 456–475.

- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290. <https://doi.org/10.1080/14733280500352912>
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Bernard van Leer Foundation.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497–513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525186>
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345406>
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mıhladı, N., ve Pepe, K. (2025). Ebeveynlerden çocuklara geleneksel çocuk oyunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74, 692–707. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1551461>
- Onur, B., ve Güney, Y. (2020). Kentleşme sürecinde çocukluk ve oyun alanları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 5(2), 45–62.
- Oyuncakların Gelişimi ve Değişimi*. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*. Ankara: MEB Yayınları.
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuosobil/issue/31558/348517>
- Özyürek, A., Begde, Z., ve Özkan, İ. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve oyuncak tercihleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 765–772.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x>
- Torres, M., Pires, J., & Almeida, P. (2021). “Digital Play and Learning: A Systematic Review on Digital Game-Based Learning in Early Childhood.” *Education and Information Technologies*, 26(3), 3451–3475.
- <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10488-8>
- Tuğrul, B. (2015). Oyunun değişen yüzü: Çocukluk kültüründe dönüşüm. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 1–12.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

REFLECTIONS OF DIGITAL MEDIA ON PRESCHOOL CHILDREN'S EATING HABITS

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİJİTAL MEDYANIN ÇOCUKLARIN BESLENME ALIŞKANLIKLARINA YANSIMALARI

İrem ÇATALBAŞ¹, Perihan ÜNÜVAR², Aylin SOP³

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, 0009-0007-4335-7236

²Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim
Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, 0000-0002-6285-51

³Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim
Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, 0000-0003-4962-0326

Özet

Günümüzde dijital medya kullanımının hızla artması, okul öncesi dönem çocuklarının günlük yaşam alışkanlıkları ve beslenme davranışları üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Okul öncesi dönem, çocukların gelişimsel temellerinin şekillendiği ve beslenme alışkanlıklarının oluşmaya başladığı kritik bir süreçtir. Bu bağlamda araştırmada, dijital medya kullanımının okul öncesi dönem çocuklarının beslenme alışkanlıklarına yansımalarının annelerin algı ve deneyimleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma fenomenolojik nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu Burdur ilinin bir ilçe merkezinde yaşayan, 3–6 yaş aralığında çocuğa sahip ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 12 anne oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çevrim içi görüşmeler aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle temalar halinde çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, annelerin çocuk beslenmesine ilişkin bilgi edinme sürecinde dijital medyadan sıklıkla yararlandıklarını; ancak çevrim içi kaynakların güvenilirliğini genellikle orta ya da düşük düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Yemek sırasında ekran kullanımının yaygın olduğu, artan ekran süresinin düzensiz öğün alışkanlıklarına ve sağlıksız gıda tüketiminin artmasına zemin hazırladığı belirlenmiştir. Ayrıca sosyal medya içerikleri ve dijital reklamların çocukların gıda tercihlerinde etkili olduğu ve çocuklara aile içi besin seçimlerinde daha belirleyici bir rol kazandırdığı ifade edilmiştir. Bulgular, annelerin dijital medya okuryazarlık düzeylerinin çocukların beslenme alışkanlıklarını dolaylı olarak etkileyen önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak dijital medya kullanımının okul öncesi dönem çocuklarının beslenme alışkanlıklarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Annelerin dijital medya okuryazarlıklarının desteklenmesi, çocukların ekran süresinin sınırlandırılması ve bilimsel temelli beslenme bilgilerinin yaygınlaştırılması, sağlıklı beslenme davranışlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi dönem, dijital medya, beslenme alışkanlıkları, dijital okuryazarlık, anne görüşleri

Abstract

The rapid increase in digital media use has significantly influenced the daily routines and eating behaviors of preschool children. The preschool period represents a critical developmental stage during which foundational habits are formed, including those related to nutrition. From this perspective, the present study aims to explore how digital media use is reflected in preschool children's eating habits based on mothers' perceptions and experiences. The study was conducted using a phenomenological qualitative research design. The study group consisted of twelve mothers residing in a district center of Burdur Province, Türkiye, who have children between the ages of 3 and 6 and volunteered to participate in the research. Participants were selected through purposive sampling. Data were collected via online interviews using a demographic information form and a semi-structured interview protocol, and the data were analyzed thematically through content analysis. The findings indicate that mothers frequently utilize digital media as a source of information about child nutrition; however, they generally perceive the reliability of online resources as moderate or low. Screen use during mealtimes was reported to be common, with increased screen exposure contributing to irregular eating patterns and a higher consumption of unhealthy foods. Additionally, mothers emphasized that social media content and digital advertisements influence children's food preferences, granting children a more active role in family food choices. The results further reveal that mothers' levels of digital media literacy indirectly shape children's eating habits and function as an important influencing factor in this process. Overall, the findings suggest that digital media plays a significant role in shaping preschool children's eating habits. Supporting mothers' digital media literacy, monitoring children's screen time, and promoting access to evidence-based nutritional information may contribute to the development of healthier eating behaviors.

Keywords: Preschool period, digital media, eating habits, digital literacy, mothers' perspectives

1.GİRİŞ

İnternet, günümüzde bireylerin en yaygın kullandığı iletişim araçlarından biri haline gelmiştir. Dünya nüfusunun yarısından fazlasının internet kullandığı; milyarlarca kişinin mobil cihazlar aracılığıyla çevrim içi ortamlara erişim sağladığı bildirilmektedir (Yengin, 2019). Bireylerin haberleşme, alışveriş, eğlenme, oyun, bilgiye erişim gibi pek çok alanda kolaylık sunmaktadır (Başlar, 2013). Ancak kontrolsüz ve bilinçsiz kullanım, özellikle çocuklar açısından çeşitli riskler doğurmaktadır. Şiddet ve cinsel içeriklere maruz kalma, çevrim içi tehlikeler ve dijital oyun bağımlılığı bu riskler arasında yer almaktadır (İscibasi, 2011).

Okul öncesi dönem, çocuğun yaşam boyu sürdüreceği davranış kalıplarının temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir. Bu süreçte gelişim alanları birbiriyle etkileşim içindedir (Sarısoy, 2025). Beslenme alışkanlıkları da bu dönemde şekillenmekte ve ileri yaşlara taşınmaktadır (Şanlıer ve Köksal, 2015). Bu nedenle ailelerin bilinçli yönlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının beslenme davranışlarını gözlemlemesi ve sağlıklı seçimler konusunda rehberlik etmesi, olumlu alışkanlıkların kazanılmasında belirleyicidir. Aile tarafından doğru ve yeterli yönlendirme sağlanmadığında ise okul öncesi dönem beslenme bozuklukları açısından riski en yüksek gruplar arasında yer almaktadır. (Edmunds et al., 2001, Hassink 2014, Rylatt & Cartwright 2016).

Modern ebeveynlik anlayışı yalnızca fiziksel bakım ve güvenliği değil, sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırılmasını da içermektedir (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Çocukların yemek saatlerinde dikkatlerini yemeğe vermeleri ve ekran gibi dikkat dağıtıcı uyaranlardan uzak durmaları önerilmektedir (Köksal ve Özel, 2012). Ancak günümüzde dijital medya, çocukların günlük yaşamının doğal bir parçası hâline gelmiştir.

Çocukların beslenme davranışlarının oluşumunda yalnızca aile içi yönlendirme değil, gözlem ve model alma yoluyla da şekillenmektedir. Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramına göre bireyler davranışları başkalarını gözlemleyerek öğrenebilmektedir. Çocuklar da çevrelerindeki kişilerin yeme davranışlarını model alarak tercih geliştirmektedir (Birch, 1999; Cooke, 2007; Savage, 2007). Günümüzde medya, sembolik modelleme yoluyla güçlü bir öğrenme kaynağıdır (Bandura, 2001). Gıda reklamları, sosyal medya içerikleri ve influencer önerileri çocukların ve ailelerin beslenme tercihlerinde etkili olabilmektedir (Tepe, 2019).

Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı da çocuğun gelişimini çok katmanlı bir yapı içinde ele almaktadır. Mikrosistem içinde yer alan aile, beslenme alışkanlıklarının kazanılmasında temel rol oynar. Dijital medya, ev içi ekran kullanımı ve ebeveyn tutumları aracılığıyla mikrosistemi etkilemekte; sosyal medya ve dijital reklamlar yoluyla da çocuğun gelişimini dolaylı biçimde şekillendirmektedir (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Bu bağlamda ebeveynlerin dijital medya kullanımı ve içerikleri değerlendirme biçimleri önem kazanmaktadır. Ebeveynler, çocuk beslenmesine ilişkin bilgi edinmede sıklıkla internet kaynaklı web siteleri, sosyal medya, bloglar ve dijital sağlık uygulamalarına başvurmaktadır (Hernandez et al., 2019). Ancak dijital ortamlardaki bilgilerin her zaman bilimsel temellere dayanmaması, doğru karar verme sürecini zorlaştırabilmektedir (Tanis, 2021). Öte yandan hareketsiz yaşam tarzı, işlenmiş gıdalara kolay erişim ve düzensiz öğün alışkanlıkları sağlıksız beslenmeyi desteklemektedir (Fuhrman & Philips, 2018; Wang & Begho, 2024). Bu nedenle beslenme davranışlarını yalnızca internet kullanımına indirgemek yeterli değildir; aile tutumları, sosyoekonomik ve kültürel faktörler de belirleyicidir. Bu noktada dijital okuryazarlık kavramı önem kazanmaktadır. Dijital okuryazarlık, bireyin çevrim içi bilgiyi analiz etme ve güvenilirliğini değerlendirme becerisidir (European Commission, 2022). Ebeveynlerin dijital bilgiyi nasıl kullandıkları ve uyguladıkları, çocukların beslenme alışkanlıkları üzerinde etkili olmaktadır (Leung & Lee, 2012). Sürece yeterince dahil olunmaması durumunda çocuklar sağlıksız beslenme davranışları geliştirebilmektedir (Sabbagh et al., 2020)

Bu araştırmanın amacı, “dijital medya içeriklerinin okul öncesi dönem çocuklarının beslenme alışkanlıklarına yansımalarını annelerin algı ve deneyimleri doğrultusunda incelemektir”

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Dijital medya kullanımı çocukların beslenme alışkanlıklarını nasıl etkilemektedir?
- 2) Anneler, interneti çocuğun beslenmesiyle ilgili bilgi edinmede hangi yollarla kullanmaktadır?
- 3) Anneler, internette edindikleri bilgileri çocuklarına uyguluyor mu?
- 4) Çevre ve dijital reklamlar, çocuğun beslenme davranışlarını nasıl etkilemektedir?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve algılarını derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır (Patton, 2002; Creswell, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Burdur ilinin merkez ilçesinde yaşayan ve 3-6 yaş aralığında çocuğa sahip 12 anneden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun, konuyla ilgili bilgi sağlayabilecek bireylerin veya durumların bilinçli olarak seçilmesiyle oluşturulan örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların çocuğunun dijital medya kullanımına izin vermesi ve araştırmaya gönüllü katılması ölçüt olarak belirlenmiştir. Annelerin demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Annelerin Demografik Özellikleri

Demografik Değişken		f
Anne yaşı	20-29	2
	30-39	8
	40-49	2
Annenin Mesleği	Kamu çalışanı	5
	Özel sektör	3
	Ev hanımı	3
	Diğer	1
Eğitim Durumu	İlkokul	1
	Lise	1
	Üniversite	7
	Lisansüstü	3

Çocuğun Cinsiyeti	Kız	6
	Erkek	6
Yaş	4 yaş	2
	5 yaş	7
	6 yaş	3

Tablo 1 de görüldüğü üzere annelerin çoğu 30–39 yaş aralığında yer almakta ve meslek olarak genellikle kamu çalışanı oldukları görülmüştür. Eğitim düzeyleri lise ile lisansüstü arasında değişmektedir. Çocukların cinsiyet dağılımı dengelidir. Yaş dağılımına bakıldığında ise çocukların önemli bir kısmının 5 yaş grubunda bulunduğu anlaşılmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup çalışmaya katılan annelerin yaş, eğitim durumu ile çocuklarının cinsiyeti ve yaşına ilişkin demografik bilgileri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ise uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Form, annelerin çocuk beslenmesine ilişkin bilgi edinme süreçlerinde dijital medyayı kullanım biçimlerini, dijital medya içeriklerinin çocukların besin tercihleri üzerindeki etkilerini, ekran kullanımının yemek düzeni ve beslenme davranışlarıyla ilişkisini ve annelerin dijital medya kullanımına ilişkin bilinç düzeylerinin çocukların beslenme alışkanlıkları üzerindeki rolünü ortaya koymayı amaçlayan toplam 8 sorudan oluşmaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Görüşmeler çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş, annelere sorular yöneltilmeden önce araştırmanın amacına ilişkin bilgiler verilerek bilgilendirilmiş onamları alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma bulguları 4 tema altında toplanmıştır: İnternet Kullanımı ve Bilgi Güvenilirliği, Ekran Kullanımı ve Beslenme Alışkanlıkları, Dijital İçerik ve Gıda Tercihi, Yeme Alışkanlıklarını Yönlendirme. Bulgular tematik ve içerik analiziyle değerlendirilmiş, katılımcı görüşleri doğrultusunda yorumlanmıştır.

3.1. İnternet Kullanımı ve Bilgi Güvenilirliği Tema Analizi

Katılımcılara internet kullanım sıklıkları ve bilgi güvenilirliklerinin nasıl olduğu hakkında “İnterneti çocuk beslenmesi hakkında bilgi almak için ne sıklıkla kullanıyorsunuz? İnternette edindiğiniz beslenme bilgilerine güven düzeyiniz nedir?” soruları sorulmuştur. Elde edilen cevapların tematik ve içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analize göre internet kullanımı ve bilgi güvenilirliği konusunda Aktif Dijital Bilgi Arayışı ve Dijital Bilgiye Güven alt temalarına ulaşılmıştır.

Dijital Bilgi Arayışı ve Dijital Bilgiye Güven alt temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 2. İnternet Kullanımı ve Bilgi Güvenilirliği

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
İnternet Kullanımı ve Bilgi Güvenilirliği	Aktif Dijital Bilgi Arayışı	Bilinçli araştırma	4
		Uzman içerik arama	3
		Sınırlı dijital başvuru	3
		Dijital kaynak kullanmama	2
	Dijital Bilgiye Güven	Temkinli güven	6
		Dijital şüphecilik	2
		Yüksek güven	4

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümü, çocuk beslenme konusunda interneti bilinçli ve amaçlı şekilde araştırma isteği duydukları görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı yeni bir besin denemeden önce araştırma yaptıklarını (f=4), bir kısmı uzman görüşlerine dayalı içerikleri tercih ettiklerini (f=3), bazıları ise ihtiyaç duyulması halinde dijital kaynaklara sınırlı olacak şekilde başvurduklarını ifade etmiştir (f=3). Bununla birlikte dijital kaynak kullanmadığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır (f=2).

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde bilinçli araştırma davranışı şu şekilde yansıtılmıştır:

“Çocuğum yeni bir besin deneyeceği zaman önce internetten araştırırım.” (K3)

Katılımcıların dijital ortamdaki bilgilere duydukları güven düzeylerini göstermektedir. Bulgular, katılımcıların çoğunlukla temkinli güven geliştirdiğini göstermektedir (f=6). Bunun yanı sıra dijital şüphecilik davranışı gösteren (f=2) ve yüksek düzeyde güven duyduğunu belirten katılımcılar (f=4) da bulunmaktadır. Katılımcıların ifadelerine baktığımızda ise;

“Her yazılan doğru değildir diye düşünüyorum, birkaç kaynağa bakarım.” (K6)

“Instagram’daki anne sayfalarından sık sık fikir alıyorum.” (K1)

Bu bulgular sayesinde katılımcıların önemli bir bölümünün internet bilgilerine güvenmediklerini, farklı kaynaklar arasında karşılaştırma yaptıklarını ve seçici davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum dijital ortamda eleştirel değerlendirme sürecinin var olduğuna işaret etmektedir.

3.2. Ekran Kullanımı ve Beslenme Alışkanlıkları Tema Analizi

Katılımcılara çocuklarının ekran kullanımı ve beslenme alışkanlıklarının nasıl olduğu hakkında “Çocuğunuz yemek yerken ekran (TV, tablet, telefon, internet) kullanıyor mu? Çocuğunuzun internet üzerinden oyun veya video izleme süresi? Çocuğunuz internet ve dijital oyunlar nedeniyle öğünlerini aksatıyor mu?” soruları sorulmuştur, elde edilen cevapların tematik ve içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Yemek Sırasında Ekran Kullanımı, Günlük Ekran Süresi, Öğün Aksatma olmak üzere 3 alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 3. Ekran Kullanımı ve Beslenme Alışkanlıkları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Ekran Kullanımı ve Beslenme Alışkanlıkları	Yemek Sırasında Ekran Kullanımı	Ekran eşliğinde beslenme	4	
		Durumsal ekran kullanımı		
		Kontrollü ekran kullanımı	4	
		Ekransız beslenme	3	
				1
	Günlük Ekran Süresi	0-1 saat		4
		1-2 saat		3
		2-3		3
		3 saat ve üzeri		2
	Öğün Aksatma	Düzenli beslenme		8
Sık aralıklı beslenme			3	
Öğün atlama eğilimi			1	

Tablo 3’ de katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, çocukların yemek sırasında ekran kullanımının yaygın olduğu görülmektedir. Ekran eşliğinde beslenme (f=4) ve durumsal ekran kullanımı (f=4) benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Durumsal kullanım genellikle çocuğun oyalandığı, misafirlik ya da özel durumlarda gerçekleşen kullanım olduğunu tanımlamışlardır. Kontrollü ekran kullanımını ifade eden katılımcılar (f=3), ekran süresini ebeveyn kontrolüyle sınırladıklarını belirtmiştir. Yalnızca bir katılımcı (f=1) çocuğunun yemek sırasında ekran kullanmadığını ifade etmiştir.

“Çocuğum, yemek yerken çizgi film açınca daha kolay yiyor.” (K2)

“Telefonu tamamen yasaklamıyorum ama kontrollü veriyorum.” (K6)

“Tablet olmadan yemek yemiyor diyebilirim.” (K4)

Katılımcıların büyük bölümü çocuklarının günlük ekran süresinin 0-1 saat aralığında olduğunu belirtmiştir (f=4). Bunun yanında 1-2 saat aralığında (f=3) ve 2-3 saat aralığında (f=3) ekran süresi benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Bazı katılımcıların (f=2), çocuklarının günlük ekran süresinin 3 saat ve üzeri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, ekran kullanımının tamamen sınırsız olmadığı ancak günlük rutin içerisine yerleştiğini göstermektedir.

Bazı katılımcı yanıtları;

“Çocuğumu kontrol etmekte zorlanıyorum, günün yarısını ekrana bakarak geçiriyor” (K2)

“Süre koyuyorum ama her zaman süreye uyduğunu söyleyemem” (K1)

Öğün aksatma ile ilgili bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu çocuklarının düzenli beslenme alışkanlıklarını sürdürdüğünü belirtmiştir (f=8). Bunun yanı sıra bazı katılımcılar çocuklarının sık aralıklı beslendiğini (f=3), bir katılımcı ise ekran veya oyun nedeniyle zaman zaman öğün atlama eğilimi gösterdiğini ifade etmiştir (f=1).

Bazı katılımcıların ifadeleri;

“Hatırlatmazsam oyundan kalkıp yemeğe gelmeyi unutuyor” (K10)

“Bazen geç yediği oluyor ama tamamen öğün atladığı söylenemez” (K4)

3.3. Dijital İçerik ve Gıda Tercihleri Tema Analizi

Katılımcılara çocuklarının dijital içerik ve gıda tercihlerinin nasıl olduğu hakkında Sosyal medya ve internet reklamlarının çocuğunuzun gıda tercihini etkilediğini düşünüyor musunuz? soruları sorulmuştur, elde edilen cevapların tematik ve içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Reklam ve Sosyal Medya Etkisi alt teması altında çeşitli kodlara ulaşılmıştır.

Tablo 4. Dijital İçerik ve Gıda Tercihleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Dijital İçerik ve Gıda Tercihleri	Reklam ve Sosyal Medya Etkisi	Reklam kaynaklı yönelim	6
		Yüksek reklam etkisi algısı	1
		Sınırlı etki algısı	2
		Reklam etkisini reddetme	3

Tablo 4’e bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümü (f=6), çocuklarının dijital içeriklerde karşılaştıkları reklam ve sosyal medya paylaşımlarından etkilenerek belirli ürünlere yönelimlerin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu yönelimlerin çoğunluğu reklamlarda görülen yiyecek ve içecek tercihlerinde ısrarcı olma ya da sosyal medyada görülen ürünleri deneme isteği şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

“Reklamda gördüğü şeyi ısrarla markette istiyor.” (K5)

“Youtube’da gördüğü yiyecekleri ve içecekleri markette arıyor, onları markette bulana kadar aramaya devam ediyor.” (K10)

Bunun yanı sıra bazı katılımcılar, çocuklarının reklamlardan sınırlı düzeyde etkilendiğini (f=2) ya da reklamların besin tercihleri üzerinde belirleyici olmadığını düşündüklerini dile getirmişlerdir (f=3).

Arkadaşlarından görüp istiyor ancak ben çok izin vermediğim için fazla etkilenmiyor.” (K1)

Ayrıca az sayıda katılımcı (f=1), reklamların çocukların gıda tercihleri üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu belirtmiştir.

Bu bulgular, dijital medya içeriklerinin çocukların gıda tercihleri üzerindeki etkisine ilişkin algıların katılımcılar arasında farklılaştığını göstermektedir.

3.4. Yeme Aışkanlıklarını Yönlendirme Tema Analizi

Katılımcılara çocuklarının yeme alışkanlıklarını yönlendirmede nasıl davrandıkları hakkında “Çocuğunuzun yeme alışkanlıklarını gözlemleme ve yönlendirme sıklığınız? ve “Çocuğunuzun sağlıksız gıda tüketim sıklığı (hazır gıda, şekerli atıştırmalık vs.)?” soruları sorulmuştur, elde edilen cevapların tematik ve içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Beslenmeye Yönelik Ebeveyn Kontrolü ve Sağlıksız Gıda Tüketimi olmak üzere 2 alt temaya ulaşılmıştır.

Tablo 5. Yeme Alışkanlıklarını Yönlendirme

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Yeme Alışkanlıklarını Yönlendirme	Beslenmeye Ebeveyn Kontrolü	Yönelik Aktif Ebeveyn Kontrolü	3
		Sürekli Gözlem	6
		Durumsal yönlendirme	1
		Sınırlı Müdahale	2
	Sağlıksız Gıda Tüketimi	Ara sıra sağlıksız tüketim	7
		Kontrollü tüketim	3
		Yüksek riskli tüketim	2

Tablo 5' e göre annelerin çocuklarının beslenme süreçlerine yönelik müdahale ve kontrol etme düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu çocuklarını sürekli gözlemlediklerini (f=6) ifade etmiştir. Bunun yanı sıra aktif ebeveyn kontrolü uyguladığını belirten katılımcılar (f=3), çocuklarının ne tüketeceğini doğrudan müdahale ettiklerini dile getirmiştir.

Yalnızca bir katılımcı durumsal yönlendirme yaptığını (f=1), yani gerekli gördüğü durumda müdahale ettiğini belirtmiştir. Sınırlı müdahale yaklaşımını benimseyen katılımcılar (f=2) ise çocuklarının tercih alanına daha fazla özgürlük tanıdıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların bazı yanıtları ise şu şekildedir:

Abur cubur yerine ev yapımı alternatifler sunuyorum.” (K1)

“Ne yediğini mutlaka takip ederim.” (K3)

“Sebze konusunda anlaşmazlıklarımız çok oluyor baya mücadele ettiğimiz zamanlarda oluyor.” (K10)

Bu bulgular, annelerin çoğunlukla denetleyici ve yönlendirici rol üstlendiklerini göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi dönem çocuklarının beslenme alışkanlıklarının dijital medya ve aile tutumları bağlamında değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Bulgular, çocukların cinsiyetinin internet kullanımı ve beslenme alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bu durum, beslenme davranışlarının cinsiyetten ziyade çevresel etkenler, ebeveyn tutumları ve dijital medya içerikleri doğrultusunda şekillendiğini düşündürmektedir. Annelerin çocuklarına yemek yedirebilmek amacıyla televizyon ve tablet gibi dijital araçlara sıklıkla başvurmaları, özellikle reklamlarda yer alan sağlıksız gıdaların çocuklar üzerindeki etkisini artırmaktadır. Nitekim Derin ve Günlü (2013), çocukların sağlıksız gıda reklamlarına yoğun ilgi gösterdiğini; Stiglic ve Viner (2019) ise artan ekran süresinin sağlıksız beslenme ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Uzşen ve Başbakkal (2019) medya araçlarının beslenme tercihleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Özgen ve Demiriz (2022), medya ve reklam içeriklerinin çocukların beslenme tercihleri üzerindeki olumsuz etkileri, söz konusu eğilimin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca annelerin interneti bilgi kaynağı olarak yaygın biçimde kullanmalarına rağmen içeriklerin güvenilirliğine dair tereddüt yaşamaları, dijital okuryazarlık düzeyinin artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, ebeveynlerin bilinçlendirilmesine yönelik eğitim çalışmalarının önemini açıkça göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, internet tabanlı dijital teknolojilerin aile yaşamındaki yaygınlığının okul öncesi çocukların beslenme alışkanlıklarını anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir. Yemek sırasında ekran kullanımının düzensiz ve sağlıksız beslenmeye yol açtığı, öğün düzenini bozduğu; artan ekran süresiyle birlikte fast food, paketli ve şekerli gıda tüketiminin yükseldiği belirlenmiştir. Dijital içerik ve reklamların çocukların besin tercihlerini yönlendirdiği saptanmıştır. Annelerin beslenme bilgisi için sıklıkla internete başvurduğu, ancak bu bilgilerin her zaman bilimsel ve güvenilir olmadığı görülmüştür. Bu durum, annelerin dijital medya okuryazarlık düzeyinin çocukların beslenme alışkanlıklarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Uygulamaya Yönelik

Dijital medya ile sağlıklı beslenme arasındaki ilişkiyi güçlendirmek amacıyla ebeveynlere yönelik farkındalık ve eğitim programları yaygınlaştırılmalı, dijital içeriklerin güvenilirliğini değerlendirme becerileri desteklenmelidir. Aile içinde yemek saatlerinde ekran kullanımının sınırlandırılması ve birlikte yemek yeme rutinlerinin oluşturulması teşvik edilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında dijital medya okuryazarlığı ve sağlıklı beslenme temalı seminerler düzenlenerek okul–aile iş birliği güçlendirilmelidir. Ayrıca çocuklara yönelik dijital ortamlardaki gıda reklamlarının denetimi artırılmalıdır.

Araştırmacılara

Yönelik

Daha geniş ve farklı sosyo-kültürel örneklerle çalışmalar yürütülmeli, farklı yaş grupları arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır. Gelecek çalışmalarda babalar da örnekleme dahil edilmeli ve anne–baba algıları ayrı ayrı incelenerek karşılaştırılmalıdır. Ayrıca nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desen araştırmalarla dijital medya ile beslenme arasındaki ilişki daha kapsamlı biçimde ele alınmalıdır.

6. KAYNAKLAR

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265–299. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03

Başlar, M. (2013). *İnternet ve iletişim teknolojileri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Birch, L. L. (1999). Development of food preferences. *Annual Review of Nutrition*, 19(1), 41–62. <https://doi.org/10.1146/annurev.nutr.19.1.41>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press. [10.1007/978-3-031-38762-3_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_4)

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature–nurture reconceptualized in developmental perspective. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı). Pegem Akademi.

Cooke, L. (2007). The importance of exposure for healthy eating in childhood: A review. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 20(4), 294–301. <https://doi.org/10.1111/j.1365-277X.2007.00757.x>

Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

- Derin, D. & Günlü, Z., (2013). Televizyon reklamlarının okul çağı çocuklarının besin seçimi üzerine etkilerinin bir incelemesi. *Selçuk İletişim*, 7(3), 62–77. <https://doi.org/10.18094/si.40236>
- Dölek, F. (2004). *Annelerin Beslenme Konusundaki Yeterliklerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Saptanması* (Amasya Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Edmunds, L., Ziebland, S., & Hunt, K. (2001). Young people's views on food and eating: Gender and social class differences. *Health Education Research*, 16(2), 173–182. <https://doi.org/10.1093/her/16.2.173>
- European Commission. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union.
- Fuhrman, J., & Phillips, R. (2018). *Fast food genocides: How processed food is killing us and what we can do about it*. HarperCollins. https://www.harperacademic.com/book/9780062571229/fast-food-genocide?utm_source=chatgpt.com
- Hassink, S. G. (2014). Pediatric Obesity Prevention, Intervention, and Treatment Strategies for Primary Care. American Academy of Pediatrics. 2nd Edition, 43(4), 303–308. <https://doi.org/10.1089/chi.2014.1043>.
- Hernandez, L., Li, X., & Chou, H. T. G. (2019). Digital parenting and nutrition: A review of online health information for parents. *Health Communication*, 34(12), 1455–1463. <https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1493412>
- İscibasi, F. (2011). *Çocuk ve internet: Riskler ve korunma yolları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Köksal, E., ve Özel, E. (2012). Okul öncesi dönemde beslenme ve fiziksel aktivite. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 45–62.
- Leung, L., & Lee, P. S. N. (2012). Impact of internet literacy on digital participation and parenting practices. *New Media & Society*, 14(6), 1026–1042. <https://doi.org/10.1177/1461444812438967>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190874698.001.0001>
- Özgen, L., & Demiriz, S. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Beslenme Davranışlarının ve Beslenme Ortamının İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 229-242. <https://doi.org/10.51725/etad.1003605>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage. ISBN: 978-0761919711
- Rylatt, D., & Cartwright, S. (2016). Early childhood nutrition and parental influence. *Journal of Child Health Care*, 20(4), 520–533. <https://doi.org/10.1177/1367493516643150>
- Sabbagh, C., Boyland, E., Hankey, C., & Parrett, A. (2020). Digital media and children's eating behaviour: Evidence from parental perspectives. *Appetite*, 154, 104754. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104754>
- Sarısoy, A. İ. (2025). *Okul öncesi eğitimde iki farklı modelin karşılaştırmalı değerlendirilmesi: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı ve Maarif Modeli okul öncesi eğitim* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Savage, J. S., Fisher, J. O., & Birch, L. L. (2007). Parental influence on eating behavior: Conception to adolescence. *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 35(1), 22–34. <https://doi.org/10.1111/j.1748-720X.2007.00111.x>
- Şanlıer, N., ve Köksal, E. (2015). Çocukluk döneminde beslenme alışkanlıkları. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(2), 112–121.
- Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ open*, 9(1), e023191. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>
- Tanis, C. (2021). Online health information and parental decision-making. *Health Education Journal*, 80(7), 803–817. <https://doi.org/10.1177/0017896921996784>
- Tepe, N. (2019). Çocuklarda beslenme alışkanlıkları ve sosyal medya etkisi. *Gıda Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 14(2), 55–68.
- Uzşen, H., & Başbakkal, Z. D. (2019). A game-based nutrition education: Teaching healthy eating to primary school students. *The Journal of Pediatric Research*, 6(1), 18–23. <https://doi.org/10.4274/jpr.galenos.2018.15010>
- Wang, Z., & Begho, T. (2024). A review of the impact of decision heuristics on calorie underestimation and the implications for unhealthy eating. *Nutrition & Food Science*, 54(3), 627-636. <https://doi.org/10.1108/NFS-08-2023-0199>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). Open University Press.
- Yengin, M. (2019). İnternet kullanım istatistikleri. *Dijital Teknolojiler Dergisi*, 12(3), 45–57.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

**OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL FIRST-GRADE TEACHERS REGARDING
MEASUREMENT AND EVALUATION PRACTICES WITHIN THE SCOPE OF THE
TURKEY CENTURY EDUCATION MODEL**

**TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA İLKOKUL 1. SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Gülbeyaz ÜNLÜER¹, Nevşan ÇELİK KARABACAK², Gökay Yüksel³

1 Doç. Dr., Eskişehir Ulku İlkokulu, 0000-0003-1759-6042

2 Eskişehir İl Milli Eğitim Maarif İzleme Komisyonu, 0009-0005-5295-5313

3 Eskişehir İl Milli Eğitim ARGE Birimi, 0000-0003-2616-660

Özet

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin çok yönlü gelişimini odağına alan, öğrenen merkezli ve değer temelli bir yapıya sahiptir (MEB, 2023). Modelin temel amacı, bireysel farklılıkları gözetererek her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmesine imkân tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturmak ve eğitim süreçlerini bu doğrultuda yeniden yapılandırmaktır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen bu model, öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimlerini değil; sosyal, duygusal ve etik yönlerini de desteklemeyi hedeflemektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul 1. sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Elde edilen nitel verilerle, modelin sınıf içi uygulamalardaki yansımalarını ortaya koyarak, öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler ve işlevsel buldukları uygulamaları belirleyerek, modelin gelişimine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırmaya 2024-2025 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinin üç devlet ilkokulu ve bir özel ilkokulunda çalışan 10 tane sınıf öğretmeni katılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı ile desenlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla katılımcılar belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Araştırmanın birinci alt amacı olan “Türkiye Maarif Modeli'nde kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarının (rubrikler, performans görevleri, gözlem formları, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb.) uygulanışını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar, beş ana tema etrafında toplanmıştır. Bu temalar, ölçme-değerlendirme araçlarının işlevselliği, öğrenciye ve öğretmene katkısı, uygulamada karşılaşılan sorunlar, Türkiye Maarif Modeli ile uyum, objektiflik ve güvenilirlik şeklindedir. İkinci alt amaç olan “Türkiye Maarif Modeli'nde kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarının size göre olumlu yönleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar ise dört ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; kapsayıcı yaklaşım, süreç odaklılık, kullanıcı dostu yapı ve öğretmen rehberliğini destekleme olarak belirlenmiştir. Üçüncü alt amaç olan “Türkiye Maarif Modeli'nde kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanmasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar altı ana temada toplanmıştır. Bu temalar; zaman yönetimi, araç uygunluğu, bireysel farklılıklar, veli müdahalesi, sistemsel sorunlar ve olumlu görüşlerdir. Dördüncü alt amaç olan “Türkiye Maarif Modeli'nde kullanılan ölçme-

değerlendirme araçlarının sınıf içi öğretim süreçlerine katkısı nasıl oldu?” sorusuna verilen yanıtlar dört ana tema etrafında toplanmıştır. Bu temalar; sürece katkı, öğrenci gelişimi, öğretim uygulamalarına destek ve zorluklar ile sınırlılıklardır. Beşinci alt amaç olan “Türkiye Maarif Modeli'nde kullanılan ölçme-değerlendirme uygulamalarının daha etkili olması için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar ise beş ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; araçların niteliği, öğrenci odaklılık, öğretmen yeterliği, dijital sistemler ve uygulama tutarlılığıdır. Araştırmanın sonuç ve önerilerine bildiride yer verilecektir.

Anahtar kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif modeli, ölçme, değerlendirme

Abstract

The Turkey Century Education Model is a learner-centered and value-based framework that focuses on the multi-faceted development of the individual (MEB, 2023). The primary objective of the model is to create a learning environment that allows every student to realize their potential by considering individual differences and to restructure educational processes accordingly. Developed in line with the constructivist learning approach, this model aims to support not only the cognitive development of students but also their social, emotional, and ethical dimensions. The purpose of this research is to determine the opinions of primary school first-grade teachers regarding measurement and evaluation practices within the scope of the Turkey Century Education Model. By revealing the reflections of the model on classroom practices through qualitative data, the study aims to contribute to the development of the model by identifying the difficulties teachers encounter and the practices they find functional. Ten primary school teachers working in three state primary schools and one private primary school in the Tepebaşı district of Eskişehir province participated in the study during the spring semester of the 2024-2025 academic year. The research was designed using the phenomenology approach, which is one of the qualitative research methods. Participants were determined through convenience sampling. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed through content analysis.

According to the research results, the responses to the first sub-objective, "How do you evaluate the implementation of measurement and evaluation tools (rubrics, performance tasks, observation forms, self-assessment, peer assessment, etc.) used in the Turkey Education Model?", were gathered around five main themes: functionality of measurement and evaluation tools, contribution to the student and teacher, problems encountered in practice, alignment with the Turkey Education Model, and objectivity and reliability. The responses to the second sub-objective, "What are the positive aspects of the measurement and evaluation tools used in the Turkey Education Model according to you?", were collected under four main themes: inclusive approach, process-orientedness, user-friendly structure, and supporting teacher guidance. The responses to the third sub-objective, "What are the difficulties you encounter in the implementation of measurement and evaluation tools used in the Turkey Education Model?", were gathered in six main themes: time management, tool suitability, individual differences, parent intervention, systemic problems, and positive opinions. The responses to the fourth sub-objective, "How did the measurement and evaluation tools used in the Turkey Education Model contribute to classroom teaching processes?", were collected around four main themes: contribution to the process, student development, support for teaching practices, and difficulties and limitations. Finally, the responses to the fifth sub-objective, "What are your suggestions for making the measurement and evaluation practices used in the Turkey Education Model more effective?", were gathered under five main themes: quality of tools, student-centeredness, teacher competence, digital systems, and implementation consistency. The results and recommendations of the research will be included in the full paper.

Keywords: Turkey Century Education Model, measurement, evaluation

EVOLUTION FROM CONVENTIONAL METHODS TO IDENTITY-BASED ENCRYPTION

GELENEKSEL YÖNTEMLERDEN KİMLİĞE DAYALI ŞİFRELEMeye EVRİM

Sermin KOCAMAN¹

¹Dr., FAME Crypt, 0000-0001-8334-8587

Özet

Verilerin gizliliğini sağlayan şifreleme algoritmaları simetrik ve asimetrik anahtarlı şifreleme olarak iki altyapıda incelenmektedir. Simetrik anahtarlı şifrelemelerde şifreleme ve şifre çözme süreçlerinde aynı gizli anahtar kullanılmaktadır. Bu durum, anahtarın taraflar arasında güvenli bir şekilde paylaşılmasını ve saklanmasını zorunlu kılarak; anahtar yönetimini kritik bir unsur haline getirmektedir. Asimetrik anahtarlı şifrelemede ise şifreleme işlemi için açık anahtar, şifre çözme işlemi için gizli anahtar kullanılmaktadır. Bu iki anahtar arasındaki ilişki, tek yönlü fonksiyonlar gibi karmaşık matematiksel problemlere dayanmaktadır. Göndericinin şifreli iletişimi gerçekleştirebilmesi için alıcının açık anahtarına erişebilmesi esastır; bu nedenle açık anahtar herkes tarafından bilinmektedir. Ancak, açık anahtarların herkes tarafından erişilebilir olması, saldırganların sahte kimlikler üzerinden anahtar üretilip dağıtmasına ve fark edilene kadar iddia ettiği kişi gibi davranmasına zemin hazırlamaktadır. Açık anahtarların güvenli bir şekilde ilişkilendirilmesi için sertifika kullanımı bir çözüm sunsa da bu yapı, sertifika üretimi, dağıtımı ve iptal işlemleri nedeniyle sistem üzerinde yönetimsel yükler oluşturmaktadır. Bu noktada kimliğe dayalı şifreleme algoritmaları, anahtar yönetiminde alternatif bir çözüm olmaktadır.

Kimliğe dayalı şifreleme, geleneksel asimetrik anahtarlı şifreleme yapısında setifikaya dayalı altyapı gereksinimini ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilmiş yenilikçi bir yaklaşımdır. Bu şifrelemelerde alıcı ve gönderici arasında anahtar dağıtımı gerekmemektedir çünkü ayırt edici olan kullanıcı kimlikleri, açık anahtar olarak tanımlanmaktadır. Gönderici, mesajı alıcının kimliğine bağlı bir açık anahtara göre şifrelerken, alıcı ise kimlik doğrulama sürecinin ardından şifre çözmeye kullanacağı gizli anahtarını güvenilir bir anahtar yönetim merkezinden temin etmektedir. Literatürde merkezi üçüncü taraf anahtar yönetim merkezinin yarattığı tek nokta hata riskini azaltmak amacıyla, güvenin birden fazla otoriteye paylaştırıldığı dağıtık güven modeli de sunulmuştur. Kimlik tabanlı bu mimari, sadece anahtar yönetimi süreçlerini kolaylaştırmakla kalmayıp, şifreleme protokollerine gelişmiş fonksiyonel yeteneklerin entegre edilmesine de imkân tanımaktadır. Zaman kilitli kriptografi desteği sayesinde, şifrelenmiş verilerin yalnızca gönderici tarafından önceden belirlenen bir zaman diliminde deşifre edilmesine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda verinin erişilebilirliği belirli bir zaman parametresine endekslenerek; göndericinin veri üzerindeki kontrolü zamansal bir çerçeveye yayılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Anahtar yönetimi, şifreleme, kimliğe dayalı şifreleme

Abstract

Encryption algorithms that ensure data confidentiality are analyzed under two infrastructures: symmetric and asymmetric key encryption. In symmetric-key encryption, the same secret key is used for both encryption and decryption processes. This necessitates the secure sharing and storage of the key between parties, making key management a critical element. In asymmetric-key encryption, the public key is used for encryption, while the private key is used for decryption. The relationship between these two keys is based on complex mathematical problems, such as one-way functions. For the sender to conduct encrypted communication, access to the receiver's public key is essential; therefore, the public key is known by everyone. However, the accessibility of public keys allows attackers to generate and distribute keys using fake identities and act as the person they claim to be until detected. Although the use of certificates offers a solution for securely associating public keys, this structure creates administrative overhead due to certificate generation, distribution, and revocation processes. At this point, identity-based encryption algorithms become an alternative solution in key management.

Identity-based encryption is an innovative approach developed to eliminate the requirement for certificate-based infrastructure in the traditional asymmetric-key encryption. In these encryptions, key distribution between the sender and the receiver is not required because the unique user identities are defined as the public keys. The sender encrypts the message based on a public key tied to the receiver's identity, while the receiver obtains its private key to be used for decryption from a trusted key management center following an authentication process. The literature also presents a distributed trust model where trust is shared among multiple authorities to mitigate the single point of failure risk created by a centralized third-party key management center. This identity-based architecture not only simplifies key management processes but also enables the integration of advanced functional capabilities into encryption protocols. Through time-lock cryptography support, encrypted data can only be decrypted within a time frame predetermined by the sender. In this context, data accessibility is indexed to a specific time parameter, extending the sender's control over the data over a temporal framework.

Keywords: Key management, encryption, identity-based encryption

SEPARATION ANXIETY AND VIOLENCE: CLİNICAL PATHWAYS LEADING TO FEMİCİDE

AYRIŞMA KAYGISI VE ŞİDDET: KADIN CİNAYETLERİNE GİDEN KLİNİK SÜREÇLER

Zeynep TEKKUŞ SET¹

¹Doç. Dr., Arel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Klinik Psikoloji
ORCID 0009-0002-0856-7813

Özet

Kadına yönelik şiddet ve kadın cinayetleri sıklıkla ani ve öngörülemez olaylar olarak ele alınsa da, klinik ve psikodinamik literatür bu eylemlerin çoğunlukla belirgin psikolojik süreçlerin sonunda ortaya çıktığını göstermektedir. Bu çalışma, kadın cinayetlerine giden yolda failin yaşadığı ayrışma kaygısını ve bu kaygının şiddetin tırmanmasındaki rolünü klinik psikoloji ve psikanalitik kuram çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır.

Ampirik araştırmalar, kadın cinayetlerinin büyük bir bölümünün fail ile mağdur arasındaki yakın ilişkiler bağlamında gerçekleştiğini ve özellikle ayrılık, terk edilme ya da ilişkinin sona erdirilmesi girişimlerinin öldürücü şiddet için kritik bir tetikleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Dobash & Dobash, 2015; Stark, 2007). Bu bağlamda şiddet, yalnızca kontrol davranışlarının sonucu değil, aynı zamanda failin benlik bütünlüğünü tehdit eden yoğun bir ayrışma kaygısına verilen patolojik bir tepki olarak değerlendirilebilir.

Klinik açıdan bakıldığında, bu faillerde sıklıkla narsisistik ve borderline kişilik örgütlenmeleri, düşük dürtü kontrolü, empati yoksunluğu ve paranoid düşünce örüntüleri gözlenmektedir (Dutton, 2007). Psikanalitik kuram, bu özellikleri erken dönem nesne ilişkilerindeki kırılmalar ve ayrışma-bireyleşme süreçlerindeki yetersizlikler üzerinden açıklamaktadır (Kernberg, 2004). Kadın, bu kişiler için çoğu zaman bağımsız bir özne olarak değil, benliğin sürekliliğini sağlayan bir “kendilik nesnesi” olarak konumlanmaktadır. Bu nesnenin kaybı ya da özerkliği, yoğun yok olma ve dağılma kaygılarını tetikleyerek şiddet eylemine zemin hazırlayabilmektedir.

Bu çalışma, kadın cinayetlerinin önlenmesine yönelik müdahalelerde ayrışma kaygısının klinik bir risk göstergesi olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Failin eylem öncesi psikolojik süreçlerini görünür kılmak, yalnızca cezai değil, aynı zamanda erken klinik değerlendirme ve psikoterapötik müdahaleleri içeren bütüncül önleme stratejilerinin geliştirilmesine katkı sunabilir.

Anahtar kelimeler: Kadın cinayetleri, ayrışma kaygısı, fail psikolojisi, psikanalitik kuram, klinik risk göstergeleri

Abstract

Violence against women and femicide are often approached as sudden and unpredictable phenomena. However, clinical and psychodynamic literature indicates that these acts typically emerge at the end of identifiable psychological processes. This study aims to examine separation anxiety experienced by perpetrators on the pathway to femicide and to explore its role in the escalation of violence within the framework of clinical psychology and psychoanalytic theory.

Empirical research demonstrates that a substantial proportion of femicides occur within the context of intimate relationships and that attempts at separation, abandonment, or relationship termination constitute critical triggering factors for lethal violence (Dobash & Dobash, 2015; Stark, 2007). In this context, violence can be understood not merely as an expression of control but also as a pathological response to intense separation anxiety that threatens the perpetrator's sense of self-cohesion.

From a clinical perspective, perpetrators frequently exhibit narcissistic and borderline personality organizations, impaired impulse control, lack of empathy, and paranoid cognitive patterns (Dutton, 2007). Psychoanalytic theory conceptualizes these characteristics as stemming from early disruptions in object relations and failures in separation-individuation processes (Kernberg, 2004). For such individuals, the woman is often positioned not as an autonomous subject but as a self-object that sustains psychic continuity. Her autonomy or potential loss may evoke overwhelming fears of annihilation and disintegration, thereby facilitating violent action.

This study argues that separation anxiety should be recognized as a central clinical risk indicator in efforts to prevent femicide. Making the perpetrator's pre-act psychological processes visible is essential for moving beyond purely punitive responses toward comprehensive prevention strategies that include early clinical assessment and psychotherapeutic intervention. Addressing these underlying dynamics may contribute to more effective, clinically informed approaches to preventing violence against women.

Keywords: Femicide, separation anxiety, perpetrator psychology, psychoanalytic theory, clinical risk indicators

**RISK MANAGEMENT IN CHRONIC DISEASES AND PUBLIC HEALTH NURSING:
A HOLISTIC ASSESSMENT**

**KRONİK HASTALIKLARDA RİSK YÖNETİMİ VE HALK SAĞLIĞI
HEMŞİRELİĞİ: BÜTÜNCÜL BİR DEĞERLENDİRME**

Merve TOPCU¹ ,Semra KOCATAŞ²

¹Doktora Öğrencisi, Sivas Numune Hastanesi, Ameliyathane, 0000-0002-7022-3870

²Doç. Dr, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Halk Sağlığı Hemşireliği, 0000-0001-7566-0060

Özet

Bu makale, küresel ölümlerin % 74'ünden sorumlu olan kronik hastalıkların yarattığı sağlık ve ekonomik yükü ele alarak, çözümün "tedavi odaklı" modelden "risk yönetimi odaklı" modele geçişte yattığını savunmaktadır. Bu paradigma değişiminde en stratejik rolü ise, bütüncül ve toplum temelli yaklaşımlarıyla halk sağlığı hemşireleri üstlenmektedir.

Çalışmada öne çıkan temel noktalardan biri sorun ve çözüm yaklaşımıdır. Kronik hastalıklar sadece bireysel sağlığı değil, ulusal ekonomileri ve sosyal güvenlik sistemlerini de tehdit etmektedir. Hastalık ortaya çıktıktan sonra müdahale etmek yerine, risk faktörlerini yöneterek hastalığı oluşmadan önlemek esas alınmalıdır.

Bir diğer temel nokta halk sağlığı hemşireliğinin stratejik rolleridir. Hemşireler, risk yönetiminin her aşamasında aktif görev alarak sürecin omurgasını oluşturmaktadır. Birey, aile ve toplum düzeyinde risk faktörlerini belirler ve demografik analizler yapmaktadır. Eğitim ve danışmanlık yoluyla sağlıklı yaşam davranışlarını teşvik etmektedir. Tarama programlarını yürütür ve riskli bireyleri erken evrede sağlık sistemine yönlendirmektedir. Ayrıca tanı almış bireylerde komplikasyonları önlemek için öz-yönetim desteği, bakım koordinasyonu ve rehabilitasyon sağlamaktadır.

Sonuç olarak, kronik hastalıklarla başarılı bir mücadele için halk sağlığı hemşirelerinin sistem içindeki yetkinliklerinin artırılması gerekmektedir. Hemşirelik müfredatının risk yönetimi ve dijital sağlık teknolojileri ile güçlendirilmesi, hemşirelerin sağlık politikalarının belirlenmesinde karar mekanizmalarında yer alması ve disiplinlerarası ekipler kurularak hemşirelik süreçlerine entegre edilmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Kronik Hastalıklar, Risk Yönetimi, Halk Sağlığı Hemşireliği

Abstract

This article addresses the health and economic burden created by chronic diseases, which are responsible for 74% of global deaths, and argues that the solution lies in shifting from a "treatment-focused" model to a "risk management-focused" model. Public health nurses, with their holistic and community-based approaches, are playing the most strategic role in this paradigm shift.

One of the key points highlighted in the study is the problem and solution approach. Chronic diseases threaten not only individual health but also national economies and social security systems. Instead of intervening after the disease has appeared, the focus should be on preventing the disease before it occurs by managing risk factors.

Another key point is the strategic roles of public health nursing. Nurses form the backbone of the process by actively participating in every stage of risk management. It identifies risk factors at the individual, family, and community levels and conducts demographic analyses. It promotes healthy lifestyle behaviors through education and counseling. It conducts screening programs and refers at-risk individuals to the health system at an early stage. It also provides self-management support, care coordination, and rehabilitation to prevent complications in diagnosed individuals.

In conclusion, enhancing the competencies of public health nurses within the system is necessary for a successful fight against chronic diseases. Nursing curricula need to be strengthened with risk management and digital health technologies, nurses need to be involved in decision-making processes regarding health policies, and interdisciplinary teams need to be established and integrated into nursing processes.

Keywords: Chronic Diseases, Risk Management, Public Health Nursing

GİRİŞ

21. yüzyılın küresel sağlık gündemini şekillendiren en temel zorlukların başında, bulaşıcı olmayan hastalıklar (BOH) olarak da bilinen kronik hastalıkların durdurulamayan yükselişi gelmektedir (Bauer vd., 2014). Epidemiyolojik dönüşümle birlikte, dünya genelinde enfeksiyon hastalıklarının yerini büyük ölçüde kalp-damar hastalıkları, kanser, diyabet ve kronik solunum yolu hastalıkları gibi uzun süreli, karmaşık ve çok faktörlü sağlık sorunları almıştır (Anderson & Horvath, 2004). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) verileri, bu hastalık grubunun küresel düzeyde her yıl 41 milyondan fazla insanın, bir başka deyişle tüm ölümlerin %74'ünün sorumlusu olduğunu ortaya koyarak durumun ciddiyetini gözler önüne sermektedir (WHO, 2022). Bu ölümlerin önemli bir kısmı, 70 yaş altı bireylerde meydana gelen "erken" ölümler olup, hem insani hem de toplumsal kayıpların boyutunu derinleştirmektedir (WHO, 2013). Türkiye özelinde de durum farklı değildir; Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen çalışmalar, kronik hastalıkların ve bunlara yol açan tütün kullanımı, obezite, sağlıksız beslenme ve fiziksel hareketsizlik gibi risk faktörlerinin toplumda yüksek bir yaygınlığa sahip olduğunu ve sağlık sisteminin en büyük yükünü oluşturduğunu göstermektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2019).

Kronik hastalıkların yarattığı tehdit, yalnızca mortalite ve morbidite oranlarındaki artışla sınırlı değildir (Anderson & Horvath, 2004). Bu hastalıklar, aynı zamanda sağlık sistemleri, ulusal ekonomiler ve toplumsal refah üzerinde devasa bir sosyoekonomik yük oluşturmaktadır (WHO, 2022). Hastalıkların uzun süreli doğası, sürekli tıbbi bakım, ilaç tedavisi, teknoloji kullanımı ve rehabilitasyon hizmetleri gerektirmekte; bu durum, sağlık harcamalarının sürdürülemez bir şekilde artmasına neden olmaktadır (Hämäläinen & Rantanen, 2010). Ekonomik boyutun ötesinde, kronik hastalıklar iş gücü kayıplarına, üretkenliğin azalmasına ve engelliliğe bağlı sosyal güvenlik maliyetlerinin yükselmesine yol açmaktadır (Bauer vd., 2014). Birey ve aile düzeyinde ise hastaların ve bakım verenlerin yaşam kalitesinde belirgin bir düşüşe, finansal zorluklara ve psikososyal strese neden olmaktadır (Beşer vd., 2007). Bu çok boyutlu tablo, sadece hastane temelli ve tedavi odaklı (reaktif) sağlık hizmeti modellerinin bu küresel krizle başa çıkmada yetersiz kaldığını açıkça ortaya koymaktadır (Wagner vd., 1996).

Bu noktada, sağlık paradigmasında köklü bir değişim zorunlu hale gelmektedir: Hastalıklar ortaya çıktıktan sonra tedavi edilmesine odaklanan yaklaşımdan, hastalıkların oluşumunu en başta engellemeyi hedefleyen proaktif bir modele geçiş (Glasgow vd., 2001). İşte bu paradigma değişiminin merkezinde "risk yönetimi" kavramı yer almaktadır (Akçin & Terakye, 2003). Kronik hastalıklar bağlamında risk yönetimi; bireysel, çevresel ve davranışsal risk faktörlerini sistematik olarak tanımlama, değerlendirme ve bu riskleri azaltmaya yönelik kanıta dayalı stratejiler geliştirip uygulama sürecini ifade eder (Hämäläinen & Rantanen, 2010). Bu süreç, "nehirde boğulanları kurtarmak" yerine, "insanların nehre düşmesini engellemek" metaforuyla özetlenebilecek şekilde, sorunun kökenine inmeyi hedefler (Emiroğlu, 2000).

Bu proaktif ve toplum temelli risk yönetimi modelinin sahadaki en kilit uygulayıcısı ise halk sağlığı hemşiresidir (Stellefson vd., 2020). Birey, aile ve toplumla doğrudan ve sürekli temas halinde olan, sağlığı koruma ve geliştirme felsefesini temel alan halk sağlığı hemşireleri, risk gruplarını belirleme, sağlık eğitimi ve danışmanlığı yoluyla davranış değişikliğini teşvik etme, tarama programlarını organize etme ve bakım süreçlerini koordine etme gibi yetkinlikleriyle sistemin vazgeçilmez bir parçasıdır (Grembowski vd., 2016). Hemşirelerin bu holistik ve önleyici rolü, kronik hastalıklarla mücadelenin başarısı için kritik bir öneme sahiptir (Nahcivan & Esin, 2016). Bu makale, kronik hastalıklar gibi karmaşık bir sağlık sorununa karşı risk yönetimi yaklaşımının temel bileşenlerini ve bu sürecin her aşamasında halk sağlığı hemşireliğinin üstlendiği stratejik rolleri akademik ve kapsamlı bir bakış açısıyla detaylı olarak incelemeyi amaçlamaktadır (Keller vd., 2004).

HALK SAĞLIĞI HEMŞİRELİĞİNİN KRONİK HASTALIK RİSK YÖNETİMİNDEKİ ROLÜ

Halk sağlığı hemşireliği, sağlığı koruma, geliştirme ve hastalıkları önleme odaklı bir disiplindir (Bahar & Beşer, 2009). Bireyden topluma uzanan geniş bir yelpazede hizmet sunan halk sağlığı hemşireleri, kronik hastalık risk yönetiminin her aşamasında merkezi bir rol oynar (Şendir & Acaroğlu, 2011). Bu rol, holistik ve multidisipliner bir yaklaşımı benimseyerek, sağlık hizmetlerinin etkinliğini artırır (Karadağ, 2010).

1. Risk Değerlendirmesi ve Tarama

Halk sağlığı hemşireleri, toplumdaki risk gruplarını belirlemede ön saflarda yer alır (Ardahan & Zengin, 2011). Bu süreçte hemşirelerin temel görevleri şunlardır:

Bireysel ve Ailevi Risk Değerlendirmesi: Aile hekimliği birimleri, okullar, iş yerleri ve ev ziyaretleri aracılığıyla bireylerin ve ailelerin sağlık öyküsünü almak, yaşam tarzı alışkanlıklarını sorgulamak ve genetik yatkınlıkları değerlendirmek (Kavuran & Özer, 2018).

Toplum Tanılaması: Görev yaptığı bölgenin demografik yapısını, sosyoekonomik düzeyini ve kültürel özelliklerini analiz ederek topluma özgü risk profillerini çıkarmak (Keller vd., 2004).

Kanıt Dayalı Tarama Programları: Ulusal kanser tarama programları, hipertansiyon ve diyabet taramaları gibi programları aktif olarak yürütmek ve toplumu bu taramalara katılmaları için teşvik etmek (Pınar & Çelik, 2006).

2. Sağlığı Geliştirme ve Birincil Koruma

Risk faktörleri belirlendikten sonra, hastalıkların ortaya çıkmasını önlemeye yönelik müdahaleler olan birincil koruma stratejileri devreye girer (Ergül & Bayık, 2005). Halk sağlığı hemşireleri bu alanda "eğitimci" ve "danışman" rolleriyle öne çıkar (Whitehead, 2006).

Sağlık Eğitimi: Toplumun genelinde sağlıklı yaşam bilincini artırmak amacıyla okullarda, belediyelerde ve sivil toplum kuruluşlarında sağlıklı beslenme, fiziksel aktivite, tütün ve alkolün zararları gibi konularda eğitimler düzenlemek (Bahar & Beşer, 2009).

Davranış Değişikliği Danışmanlığı: Risk altındaki bireylere yönelik motivasyonel görüşme tekniklerini kullanarak sağlıklı davranışları benimsemeleri için destek sağlamak (Miller & Rollnick, 2012). Bu süreçte bireylerin davranış değiştirme aşamalarını anlamak esastır (Prochaska & DiClemente, 1983). Bireyin sağlık inançları da davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür (Gözüm, 2014).

Disiplinlerarası İş Birliği: Okul kantinlerinde sağlıklı gıda seçeneklerinin artırılması gibi toplumun sağlık davranışlarını etkileyen çevresel faktörlerin iyileştirilmesine yönelik politikalara katkı sağlamak (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2014).

3. Erken Tanı ve İkincil Koruma

Hastalıkların belirti vermediği erken evrede saptanarak ilerlemesinin önlenmesi ikincil korumanın temel amacıdır (Clark vd., 2015).

Tarama Sonuçlarının Takibi: Yapılan taramalar sonucunda riskli veya anormal bulgusu olan bireylerin ileri tetkik ve tedavi için ilgili sağlık kuruluşlarına yönlendirilmesini sağlamak ve bu sürecin takipçisi olmak (Yardımcı & Başalan, 2017).

Kendi Kendine Muayene Eğitimleri: Bireylere kendi kendine meme muayenesi gibi yöntemleri öğretmek, vücutlarındaki değişiklikleri erken fark etmelerini sağlamak (Pınar & Çelik, 2006).

4. Hastalık Yönetimi ve Üçüncül Koruma

Kronik bir hastalık tanısı almış bireylerde amaç, hastalığın ilerlemesini yavaşlatmak, komplikasyonları önlemek ve yaşam kalitesini en üst düzeyde tutmaktır (Epping-Jordan vd., 2004).

Hasta ve Aile Eğitimi: Diyabetli bir hastaya kan şekeri takibi, insülin uygulaması ve ayak bakımı gibi konularda eğitim vermek (Göz & Arıkan, 2006). Benzer şekilde, hipertansiyonlu bir hastaya tuz kısıtlaması ve ilaç uyumu hakkında danışmanlık yapmak önemlidir (Aştı & Kıvanç, 2018).

Öz-Yönetim Desteği: Hastaların kendi durumlarının yönetiminde aktif rol almalarını teşvik etmek (Lorig & Holman, 2003). Hastaların öz-yönetim becerilerini geliştirmek, kronik hastalık yönetiminin temel taşlarından biridir (Bodenheimer vd., 2002). Hemşireler, hastaların öz-yönetim gücünü artırmada kilit role sahiptir (Ovayolu & Ovayolu, 2013).

Bakım Koordinasyonu: Hastanın tedavisini yürüten farklı disiplinlerden sağlık profesyonelleri arasında iletişimi sağlayarak bakımın bütünlüğünü güvence altına almak (Wagner vd., 1996).

Rehabilitasyon ve Palyatif Bakım: Hastalığın ilerleyen evrelerinde, bireyin fonksiyonel kapasitesini korumasına yardımcı olmak ve yaşam sonu bakım ihtiyaçlarını karşılamak (Fadıloğlu & Yılmaz, 2015).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kronik hastalıkların önlenmesi ve etkin yönetimi, 21. yüzyıl sağlık sistemlerinin karşı karşıya olduğu en karmaşık sınavlardan biridir (Stellefson vd., 2020). Bu sınavı başarıyla geçmek, hastalıklar ortaya çıktıktan sonra müdahale eden reaktif ve hastane merkezli bir sağlık anlayışından, riskleri öngörerek proaktif bir şekilde yöneten, toplum temelli ve koruyucu hekimliği merkeze alan bir paradigmaya geçişi zorunlu kılmaktadır (Glasgow vd., 2001). Bu akademik değerlendirme boyunca ortaya konulduğu üzere, bu paradigma değişiminin teoriden pratiğe dökülmesinde en hayati rolü halk sağlığı hemşireleri üstlenmektedir (Grembowski vd., 2016). Halk sağlığı hemşiresi, salt bir sağlık hizmeti sunucusu olmanın ötesinde; birey, aile ve toplum düzeyinde riskleri değerlendiren bir "analist", sağlığı geliştirici davranışları teşvik eden bir "eğitici" ve "danışman", farklı disiplinler ve sektörler arasında köprü kuran bir "koordinatör" ve risk altındaki savunmasız grupların haklarını gözetken bir "savunucu" olarak çok katmanlı bir misyon yürütmektedir (Keller vd., 2004).

Halk sağlığı hemşiresinin bu merkezi rolü, bireyin biyolojik yapısından sosyal çevresine, kültürel alışkanlıklarından sağlık okuryazarlığı düzeyine kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsayan bütüncül (holistik) yaklaşımından kaynaklanmaktadır (Karadağ, 2010). Birincil, ikincil ve üçüncül korumanın her aşamasında aktif görev alarak sağlık hizmetlerinde sürekliliği sağlarlar (Nahcivan & Esin, 2016). Sonuç olarak, kronik hastalık risk yönetimi modelinin başarısı, halk sağlığı hemşirelerinin yetkinliklerinin tam olarak tanınması, rollerinin güçlendirilmesi ve sistem içinde etkin bir şekilde konumlandırılmasına doğrudan bağlıdır (IOM, 2011). Bu nedenle, bu vazgeçilmez insan kaynağının potansiyelinden azami düzeyde faydalanmak, daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etmenin ön koşuludur (ICN, 2020).

Bu veriler ışığında, Türkiye'de ve dünya genelinde kronik hastalıklarla mücadelede halk sağlığı hemşireliğinin rolünü optimize etmeye yönelik aşağıdaki stratejik öneriler geliştirilmiştir:

Lisans Eğitimi: Hemşirelik lisans müfredatları, kronik hastalıkların epidemiyolojisi, kanıta dayalı risk değerlendirme araçları, motivasyonel görüşme teknikleri ve dijital sağlık teknolojileri gibi konuları daha ağırlıklı olarak içerecek şekilde güncellenmelidir (ICN, 2020). Teorik bilginin yanı sıra, öğrencilerin toplum sağlığı merkezleri gibi alanlarda uygulamalara aktif katıldıkları staj imkânları artırılmalıdır (Tezel & Gözüm, 2006).

Mezuniyet Sonrası ve Sürekli Eğitim: Mezuniyet sonrası dönemde, halk sağlığı hemşirelerine yönelik sertifika programları yaygınlaştırılmalıdır (Yardımcı & Başalan, 2017). Sağlık Bakanlığı ve üniversiteler iş birliği ile düzenli hizmet içi eğitimler planlanmalı, bu eğitimlerde güncel kılavuzlar ve başarılı toplum müdahaleleri gibi konulara odaklanılmalıdır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2014).

Politika Geliştirme Süreçlerine Aktif Katılım: Halk sağlığı hemşireleri ve meslek örgütleri, bulaşıcı olmayan hastalıklarla ilgili ulusal eylem planlarının hazırlandığı komisyonlarda yer almalıdır (IOM, 2011). Sahadaki deneyimleri, politikaların uygulanabilirliği açısından kritik bir girdi sağlayacaktır (WHO, 2013).

Rol ve Sorumlulukların Netleştirilmesi ve Güçlendirilmesi: Halk sağlığı hemşirelerinin kronik hastalık risk yönetimindeki rolleri, görev tanımlarında net bir şekilde belirtilmelidir (Şendir & Acaroğlu, 2011). Performans değerlendirme sistemleri, yapılan sağlık eğitimi, danışmanlık ve tarama gibi koruyucu hizmetleri de ödüllendirecek şekilde yeniden tasarlanmalıdır (Ardahan & Zengin, 2011).

Hemşirelik araştırmaları için ayrılan fonlar artırılmalı ve özellikle halk sağlığı hemşireleri tarafından yürütülen, toplum temelli müdahalelerin etkinliğini ölçen çalışmalara öncelik verilmelidir (Erci, 2008). Hemşirelerin kendi uygulamalarını sorgulamaları, kanıta dayalı veriler toplamaları ve bu verileri bilimsel platformlarda paylaşmaları teşvik edilmelidir (Coulter & Ellins, 2007).

Genişletilmiş Ekip Yaklaşımı: Kronik hastalık yönetimi, farklı disiplinleri ve sektörleri içeren geniş bir paydaş ağını gerektirir (Wagner vd., 1996). Halk sağlığı hemşiresi, bu ađ içinde "bakım koordinatörü" olarak konumlandırılarak, hizmetlerin entegre ve hasta odaklı bir şekilde sunulmasını sağlamalıdır (Grembowski vd., 2016).

Dijital Sağlığın Kullanımı: Teletıp ve mobil sağlık uygulamaları, risk altındaki bireylerin uzaktan takibi ve öz-yönetim becerilerinin desteklenmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır (Stellefson vd., 2020). Halk sağlığı hemşireleri, bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eğitim ve altyapı ile donatılmalıdır (IOM, 2011).

KAYNAKÇA

1. Akçin, E., & Terakye, G. (2003). Sağlık hizmetlerinde risk yönetimi. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 6(1), 1-15.
2. Akyol, A., & Yıldırım, Y. (2012). Koroner kalp hastalıklarında risk faktörleri ve hemşirenin sorumlulukları. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 15(1), 60-65.
3. Anderson, G., & Horvath, J. (2004). The growing burden of chronic disease in America. Public Health Reports, 119(3), 263-270.
4. Ardahan, M., & Zengin, N. (2011). Aile sağlığı merkezlerinde çalışan hemşirelerin sağlığı koruma ve geliştirme konusundaki uygulamaları. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 14(4), 1-8.
5. Aştı, T. A., & Kıvanç, M. M. (2018). Hipertansiyon yönetiminde hemşirenin rolü. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4(2), 52-58.
6. Bahar, Z., & Beşer, A. (2009). Sağlığı geliştirme ve sağlık eğitimi. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 6(1), 2-8.
7. Bauer, U. E., Briss, P. A., Goodman, R. A., & Bowman, B. A. (2014). Prevention of chronic disease in the 21st century: elimination of the leading preventable causes of premature death and disability in the USA. The Lancet, 384(9937), 45-52.
8. Beşer, A., Çalığıuşu, T., & Arıkan, D. (2007). Kronik hastalığı olan bireylerde yaşam kalitesi. Anadolu Kardiyoloji Dergisi, 7(Özel Sayı 1), 60-64.
9. Bodenheimer, T., Lorig, K., Holman, H., & Grumbach, K. (2002). Patient self-management of chronic disease in primary care. JAMA, 288(19), 2469-2475.
10. Clark, A. M., Hartling, L., Vandermeer, B., & McAlister, F. A. (2015). Meta-analysis: secondary prevention programs for patients with coronary artery disease. Annals of Internal Medicine, 143(9), 659-672.
11. Coulter, A., & Ellins, J. (2007). Effectiveness of strategies for informing, educating, and involving patients. BMJ, 335(7609), 24-27.
12. Emiroğlu, O. N. (2000). Sağlığı geliştirme: kavramsal çerçeve. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 4(1), 19-25.
13. Epping-Jordan, J. E., Pruitt, S. D., Bengoa, R., & Wagner, E. H. (2004). Improving the quality of health care for chronic conditions. Quality and Safety in Health Care, 13(4), 299-305.
14. Erci, B. (2008). Halk sağlığı hemşireliğinde kanıta dayalı uygulamalar. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 15(1), 70-77.
15. Ergül, Ş., & Bayık, A. (2005). Sağlığı geliştirme modeli. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 8(2), 82-89.
16. Fadiloğlu, Ç., & Yılmaz, H. (2015). Palyatif bakım ve hemşirelik. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 31(3), 81-90.
17. Glasgow, R. E., Orleans, C. T., & Wagner, E. H. (2001). Does the chronic care model serve also as a template for improving prevention? The Milbank Quarterly, 79(4), 579-612.
18. Göz, F., & Arıkan, D. (2006). Tip 2 diyabetli hastaların öz-bakım gücünün değerlendirilmesi. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 9(3), 1-9.

19. Grembowski, D., Cook, A., Patrick, D., & Beaudet, M. (2016). The role of community health nurses in facilitating chronic illness care. *Journal of Advanced Nursing*, 72(11), 2736-2747.
20. Hämäläinen, P., & Rantanen, J. (2010). Risk management in health care. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1188(1), 1-10.
21. Institute of Medicine (IOM). (2011). *The Future of Nursing: Leading Change, Advancing Health*. Washington, DC: The National Academies Press.
22. International Council of Nurses (ICN). (2020). *Guidelines on Advanced Practice Nursing*. Geneva: ICN.
23. Karadağ, A. (2010). Kronik hastalığı olan bireye yaklaşım ve hemşirelik bakımı. *Gülhane Tıp Dergisi*, 52, 69-72.
24. Kavuran, E., & Özer, Z. C. (2018). Halk sağlığı hemşireliği uygulamalarında ev ziyaretlerinin önemi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 263-268.
25. Keller, L. O., Strohschein, S., Lia-Hoagberg, B., & Schaffer, M. A. (2004). Population-based public health nursing interventions: a model from practice. *Public Health Nursing*, 21(5), 453-468.
26. Gözüm, S., & Çapık, C. (2014). Sağlık davranışlarının geliştirilmesinde bir rehber: Sağlık inanç modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(3), 230-237. <http://www.deuhyoedergi.org>
27. Lorig, K. R., & Holman, H. R. (2003). Self-management education: History, definition, outcomes, and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 26(1), 1-7.
28. Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change*. Guilford press.
29. Nahcivan, N. Ö., & Esin, M. N. (2016). Kronik hastalıkların yönetiminde hemşirenin rolü. İçinde Z. Bahar (Ed.), *İç Hastalıkları Hemşireliği* (ss. 55-65). İstanbul Tıp Kitabevi.
30. Ovayolu, N., & Ovayolu, Ö. (2013). Kronik hastalıklarda öz yönetim ve hemşirenin rolü. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(3), 213-219.
31. Pınar, R., & Çelik, S. (2006). Kanser taramalarında hemşirenin rolü. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 9-16.
32. Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390-395.
33. Stelfox, M., Paige, S. R., Chaney, B. H., & Chaney, J. D. (2020). Evolving role of the public health nurse in a landscape of rising chronic disease. *Public Health Nursing*, 37(6), 931-939.
34. Şendir, M., & Acaroğlu, R. (2011). Birinci basamak sağlık hizmetlerinde hemşirelerin sağlığı koruma ve geliştirme uygulamaları. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 19(2), 81-90.
35. T.C. Sağlık Bakanlığı. (2014). *Türkiye Bulaşıcı Olmayan Hastalıklar Çok Paydaşlı Eylem Planı (2014-2017)*. Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Ankara.
36. T.C. Sağlık Bakanlığı. (2019). *Türkiye Kronik Hastalıklar ve Risk Faktörleri Sıklığı Çalışması (STEPS) 2017-2018*. Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Ankara.

37. Tezel, A., & Gözüm, S. (2006). Okul sağlığı hemşiresinin rol ve sorumlulukları. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10(1), 41-47.
38. Wagner, E. H., Austin, B. T., & Von Korff, M. (1996). Organizing care for patients with chronic illness. The Milbank Quarterly, 74(4), 511-544.
39. Whitehead, D. (2006). The nurse's role in health promotion: an exploration of the issues. Health Education Journal, 65(3), 269-281.
40. World Health Organization (WHO). (2013). Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013-2020. Geneva: WHO.
41. World Health Organization (WHO). (2022). Invisible numbers: The true extent of noncommunicable diseases and what to do about them. Geneva: WHO.
42. Yardımcı, F., & Başalan, G. F. (2017). Aile hekimliğinde çalışan hemşirelerin kronik hastalık yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6(2), 94-104.

DEVELOPING CULTURAL COMPETENCE IN NURSING: THE ROLE OF THE
CULTURAL COMPETENCE PROCESS MODEL

HEMŞİRELİK ALANINDA KÜLTÜREL YETERLİLİĞİN GELİŞTİRİLMESİ:
KÜLTÜREL YETERLİLİK SÜRECİ MODELİ'NİN ROLÜ

Merve TOPCU¹, Semra KOCATAŞ²

¹Doktora Öğrencisi, Sivas Numune Hastanesi, Ameliyathane, 0000-0002-7022-3870

²Doç. Dr, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Halk Sağlığı Hemşireliği, 0000-0001-7566-0060

Özet

Günümüz sağlık hizmetleri ortamı, küreselleşme, göç ve demografik dönüşümler neticesinde giderek artan bir kültürel çeşitlilikle karakterize olmaktadır. Bu durum, ön saflarda hizmet veren hemşireleri, farklı diller, inançlar, sağlık-hastalık algıları ve yaşam pratiklerine sahip hasta ve aileleriyle her zamankinden daha sık karşı karşıya getirmektedir. Bu karmaşık etkileşim ortamı, standart bakım yaklaşımlarının yetersiz kaldığı, iletişim bariyerleri, tedaviye uyumda zorluklar, hasta memnuniyetinde düşüş ve en önemlisi sağlık hizmetlerindeki eşitsizlikler gibi ciddi zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda kültürel yeterlilik, hemşirelik mesleği için bir seçenek olmaktan çıkıp, etik, güvenli ve hasta merkezli bakımın temel bir bileşeni haline gelmiştir.

Bu bildirinin temel amacı, Dr. Josepha Campinha-Bacote tarafından geliştirilen 'Kültürel Yeterlilik Süreci Modeli'ni, bu karmaşık ortamda hemşirelere yol gösterecek kapsamlı bir teorik çerçeve ve pratik bir yol haritası olarak sunmaktır. Bu bildiride, kültürel yeterliliğin statik bir bilgi birikimi veya bir dizi kuralı ezberlemek değil, yaşam boyu süren dinamik bir yolculuk olduğu fikri temel alınmaktadır. Bu bağlamda modelin beş temel bileşeni hemşirelik uygulamalarıyla ilişkilendirilerek detaylandırılmaktadır. Bunlar; Kültürel Arzu (hemşirenin bu sürece girme konusundaki içsel motivasyonu ve samimi isteği), Kültürel Farkındalık (kendi kültürel varsayımlarını, değerlerini ve potansiyel önyargılarını dürüstçe sorgulama süreci), Kültürel Bilgi (farklı dünya görüşleri, sağlık inançları ve pratikleri hakkında aktif bilgi edinme), Kültürel Beceri (edinilen bu bilgiyi, kültürel olarak hassas bir klinik değerlendirme ve etkili iletişime dönüştürme yeteneği) ve Kültürel Etkileşim (teorik bilgiyi rafine etmek ve kalıp yargıları aşmak için farklı kültürlerden bireylerle doğrudan etkileşimde bulunma pratiği) şeklinde ele alınabilmektedir.

Sonuç olarak, bu modelin hemşirelik eğitim müfredatlarına, hizmet içi eğitim programlarına ve klinik liderlik yaklaşımlarına entegre edilmesinin yalnızca bir tercih değil, aynı zamanda bakım kalitesini somut bir şekilde artırmak, sağlıkta hakkaniyeti sağlamak ve en temelde her hastanın biricikliğine saygı duyan terapötik hemşire-hasta ilişkisini güçlendirmek için etik ve profesyonel bir zorunluluk olduğu savunulmaktadır. Bu çalışma, modelin hemşirelere kültürel farklılıkları bir engel olarak değil, bütüncül bakımı zenginleştiren birer fırsat olarak görmeleri için gerekli analitik araçları sunduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Transkültürel Hemşirelik, Kültürel Yeterlilik Süreci modeli, Hemşirelikte Kültürel Yeterlilik

Abstract

Today's healthcare environment is characterized by increasing cultural diversity as a result of globalization, migration, and demographic shifts. This situation brings frontline nurses into contact with patients and families who have diverse languages, beliefs, perceptions of health and illness, and life practices more frequently than ever before. This complex interactive environment brings with it serious challenges, such as the inadequacy of standard care approaches, communication barriers, difficulties in treatment adherence, decreased patient satisfaction, and, most importantly, inequalities in healthcare access. In this context, cultural competence has ceased to be an option for the nursing profession and has become a fundamental component of ethical, safe, and patient-centered care.

The main objective of this paper is to present the 'Cultural Competence Process Model', developed by Dr. Josepha Campinha-Bacote, as a comprehensive theoretical framework and practical roadmap to guide nurses in this complex environment. This statement is based on the idea that cultural competence is not a static accumulation of knowledge or the memorization of a set of rules, but a dynamic, lifelong journey. In this context, the five core components of the model are detailed by relating them to nursing practices. These can be categorized as: Cultural Desire (the nurse's intrinsic motivation and genuine desire to engage in this process), Cultural Awareness (the process of honestly questioning one's own cultural assumptions, values, and potential biases), Cultural Knowledge (actively acquiring knowledge about different worldviews, health beliefs, and practices), Cultural Skills (the ability to translate this acquired knowledge into culturally sensitive clinical assessment and effective communication), and Cultural Interaction (the practice of directly interacting with individuals from different cultures to refine theoretical knowledge and overcome stereotypes).

In conclusion, it is argued that integrating this model into nursing education curricula, in-service training programs, and clinical leadership approaches is not merely a preference but also an ethical and professional imperative to tangibly improve the quality of care, ensure equity in healthcare, and fundamentally strengthen the therapeutic nurse-patient relationship that respects the uniqueness of each patient. This study demonstrates that the model provides nurses with the necessary analytical tools to view cultural differences not as obstacles, but as opportunities that enrich holistic care.

Keywords: Transcultural Nursing, Cultural Competence Process Model, Cultural Competence in Nursing

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın küresel dinamikleri; savaşlar, ekonomik zorluklar, iklim değişikliği ve ulaşım imkânlarının artması gibi etkenlerle tetiklenen yoğun insan hareketliliği, toplumların demografik yapısını kökten değiştirmektedir [3]. Bu dönüşüm, en somut haliyle sağlık hizmetleri ortamında kendini göstermektedir [32]. Artık sağlık kurumlarının kapısını çalan her birey, beraberinde kendine özgü bir dil, inanç sistemi, beslenme alışkanlığı, aile yapısı, mahremiyet algısı ve sağlık-hastalık kavramlarına dair benzersiz bir kültürel birikim getirmektedir [2, 6]. Hemşirelik mesleği, bu çok katmanlı kültürel mozağin tam merkezinde yer almakta ve bu durum, geleneksel bakım paradigmalarının ötesine geçmeyi zorunlu kılmaktadır [21, 32].

Hastanın kültürel arka planını göz ardı eden "kültürel körlük" yaklaşımı, iyi niyetli olsa dahi, ciddi iletişim kopukluklarına, yanlış teşhislere, tedaviye uyumsuzluğa ve en önemlisi hastanın kendini değersiz ve yabancılaşmış hissetmesine yol açmaktadır [7, 8]. Benzer şekilde, bireyleri ait oldukları kültürün basmakalıp özelliklerine hapsedmeye çalışan "kültürel tarif kitabı" yaklaşımı da tehlikelidir ve bireyin biricikliğini yok sayar [16]. İşte bu iki aşırı ucun arasında, hemşirelik için etik bir zorunluluk ve profesyonel bir yetkinlik olarak kültürel yeterlilik kavramı yükselmektedir [12, 15]. Kültürel yeterlilik; hemşirenin, öncelikle kendi kültürel önyargılarını ve varsayımlarını sorguladığı, ardından hastanın kültürel perspektifini anlama ve bu anlayışı bakım sürecinin her aşamasına saygıyla entegre etme becerisidir [7, 10, 15]. Bu, sadece farklılıkları tolere etmek değil, bu farklılıkları hasta bakımını zenginleştiren birer unsur olarak aktif bir şekilde kucaklamaktır [11].

Bu karmaşık ve dinamik süreci yönetebilmek için hemşirelerin teorik bir çerçeveye ve pratik bir yol haritasına ihtiyacı vardır [18]. Alanyazında Leininger, Purnell gibi pek çok değerli model bulunmakla birlikte [2, 4], Dr. Josepha Campinha-Bacote'nin geliştirdiği "Kültürel Yeterlilik Süreci Modeli", özellikle uygulanabilirliği ve sürece odaklanan yapısıyla öne çıkmaktadır [1, 18]. Bu model, kültürel yeterliliğin bir kez öğrenilip ulaşılabilecek statik bir hedef olmadığını, aksine meslek yaşamı boyunca devam eden, bilinçli bir çaba gerektiren dinamik bir yolculuk olduğunu vurgular [1]. Bu bildiri, Campinha-Bacote modelinin beş temel bileşenini (Arzu, Farkındalık, Bilgi, Beceri ve Etkileşim) hemşirelik uygulamaları odağında derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu analiz aracılığıyla, modelin günümüz hemşirelik eğitimi ve klinik pratiği için neden vazgeçilmez bir araç olduğu savunulacak ve bakım kalitesini dönüştürmedeki potansiyeli ortaya konulacaktır [1, 9, 13].

KÜLTÜREL YETERLİLİK SÜRECİ MODELİ VE HEMŞİRELİK UYGULAMALARI

Campinha-Bacote'nin modeli, kültürel yeterliliği birbirini besleyen beş dinamik bileşen üzerinden açıklar [1].

Kültürel Arzu: Bu, modelin kalbidir [1]. Hemşirenin kültürel olarak yetkin olma konusundaki içsel motivasyonunu ifade eder [1]. Bu, bir kurum zorunluluğu veya görev tanımından öte, hastayı bir birey olarak anlama ve ona en iyi bakımı sunma konusundaki samimi istektir [1, 11].

Hemşirelik Uygulamasından Örnek: Bir hemşirenin, dil engeli nedeniyle iletişim kurmakta zorlandığı bir mülteci hastanın ailesinin sürekli hasta başında beklemesinden rahatsız olmak yerine, bu durumu hastanın kültüründe ailenin iyileşme sürecindeki rolünü öğrenmek için bir fırsat olarak görmesi [17, 29]. Bu hemşire, "öğrenmek ve anlamak" için içten bir arzu duymaktadır [1].

Kültürel Farkındalık: Bu süreç, hemşirenin kendi kültürel değerlerini, önyargılarını, stereotiplerini ve inançlarını dürüstçe sorgulamasıyla başlar [1]. Başkasının kültürünü anlamadan önce kendi kültürel merceğinin farkına varmasıdır [1, 10].

Hemşirelik Uygulamasından Örnek: Ağrı ifadesini çok yoğun yaşayan bir hastaya "abartıyor" diye düşünen bir hemşirenin, bir an durup kendi kültüründe "dayanıklı olmanın" bir erdem olarak görüldüğünü fark etmesi [10]. Bu farkındalık, hemşirenin hastanın ağrı ifadesinin kültürel bir farklılık olabileceğini anlamasını ve hastanın beyanını ciddiye almasını sağlar [6, 11].

Kültürel Bilgi: Hemşirenin, hizmet verdiği hasta popülasyonlarının sağlık inançları, hastalık nedenlerine ilişkin görüşleri, beslenme alışkanlıkları, dini ritüelleri ve iletişim biçimleri hakkında aktif olarak bilgi edinmesidir [1, 6]. Ancak bu, insanları kategorize etmek anlamına gelmez [16].

Hemşirelik Uygulamasından Örnek: Ramazan ayında diyabetli bir Müslüman hastanın bakımını üstlenen bir hemşirenin, oruç tutmanın kan şekeri üzerindeki etkilerini, sahur ve iftarda beslenme düzenini ve ilaç saatlerinin nasıl ayarlanabileceğini araştırması [6, 27]. Bu bilgi, hastanın hem dini inançlarına saygı gösteren hem de sağlığını koruyan bir bakım planı oluşturulmasına yardımcı olur [4, 6].

Kültürel Beceri: Bu, edinilen farkındalık ve bilginin hemşirelik uygulamalarına etkin bir şekilde entegre edilmesidir [1]. Temel beceri, hastadan kültürel verileri hassas ve saygılı bir şekilde toplayabilmektir [1, 5].

Hemşirelik Uygulamasından Örnek: Fiziksel muayene yapmadan önce, mahremiyetin çok önemli olduğu bir kültürden gelen kadın hastadan izin istemek [5, 6]. Sadece "Ağrınız var mı?" demek yerine, "Bu hastalığın sizin ve aileniz için ne anlama geldiğini anlatır mısınız?" gibi açık uçlu sorular sormak [7]. Gerekli durumlarda aile üyeleri yerine profesyonel tıbbi tercüman kullanılmasını sağlamak, kritik bir kültürel beceridir [7].

Kültürel Etkileşim: Modelin bu bileşeni, hemşirenin farklı kültürel geçmişe sahip hastalarla doğrudan etkileşime girmesini teşvik eder [1]. Teorik bilginin ötesine geçerek, birebir deneyimlerle öğrenmeyi ve kalıp yargıları yıkmayı hedefler [1, 17].

Hemşirelik Uygulamasından Örnek: Bir hemşirenin, sadece klinik ortamında değil, görev aldığı bölgedeki farklı kültürlere ait sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerine katılarak veya kültürel sağlık günlerinde görev alarak toplumla doğrudan bağ kurması [17]. Bu etkileşimler, kitaplarda yazılıdan çok daha derin bir anlayış ve empati geliştirir [1].

MODELİN HEMŞİRELİK ALANINDAKİ ÖNEMİ VE KATKILARI

Bu modelin hemşirelik uygulamalarına entegrasyonu, somut ve olumlu sonuçlar doğurur [9, 13].

Hasta Güvenliğini Artırır: Dil ve kültür bariyerlerinden kaynaklanan tıbbi hataları (örn: yanlış anlaşılan ilaç dozajları) azaltır [7, 40].

Bakım Kalitesini Yükseltir: Hastaların tedaviye uyumunu ve memnuniyetini artırır [9]. Kendi inanç ve değerlerine saygı duyulduğunu hisseden hasta, bakım sürecine daha aktif katılır [7].

Sağlık Eşitsizliklerini Azaltır: Azınlık ve dezavantajlı grupların sağlık hizmetlerine erişimini ve bu hizmetlerden adil bir şekilde yararlanmasını destekler [7, 8].

Mesleki Tatmini Güçlendirir: Hemşirelerin daha empatik ve etkili iletişim kurmasını sağlayarak tükenmişliği azaltır ve mesleki tatmini artırır [29].

Hemşirelik Etiğini Pekiştirir: Adalet, yararlılık ve özerkliğe saygı gibi temel hemşirelik etik ilkelerinin hayata geçirilmesini sağlar [2, 3].

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, Campinha-Bacote'nin Kültürel Yeterlilik Süreci Modeli, modern hemşireliğin karşı karşıya olduğu en temel zorluklardan birine, yani artan kültürel çeşitliliğe nasıl yanıt verileceğine dair kapsamlı ve insancıl bir çerçeve sunmaktadır [1, 18]. Bu çalışma boyunca detaylandırıldığı gibi model, kültürel yeterliliği teknik bir beceriler setinin ötesinde, temelinde "arzu" ve "farkındalık" yatan ahlaki bir duruş ve profesyonel bir taahhüt olarak konumlandırmaktadır [1, 11]. Hemşirenin, kendi kültürel merceğinin farkına varmadan başka bir kültürü anlamasının mümkün olmadığını ve bu yolculuğa çıkmak için içsel bir motivasyonun şart olduğunu vurgulaması, modelin en güçlü yönüdür [1, 10]. Bu, hemşireliği bir dizi mekanik görevden ayırıp, onu özündeki terapötik ilişki kurma sanatına geri döndürür [2].

Modelin sunduğu çerçeve, sadece bireysel hemşire-hasta etkileşimlerini iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda sağlık kurumlarının kültürünü dönüştürme potansiyeli taşır [8]. Kültürel olarak yetkin hemşireler, sağlık hizmetlerindeki sistemik eşitsizlikleri fark edebilir, azınlık gruplarının yaşadığı bariyerlere karşı savunuculuk yapabilir ve kurumlarında daha adil ve kapsayıcı politikaların geliştirilmesine öncülük edebilirler [7, 8]. Dolayısıyla, kültürel yeterlilik, bir bakım kalitesi parametresi olmanın yanı sıra, bir sosyal adalet ve sağlıkta hakkaniyet meselesidir [7, 12].

Eğitimin Dönüştürülmesi: Hemşirelik müfredatları, kültür konusunu ayrı bir ders olarak işlemekten ziyade, bu modeli tüm derslere yayan bir "sarmal program" anlayışını benimsemelidir [13, 14, 42]. Yüksek teknoloji simülasyon merkezlerinde farklı kültürel senaryolarla öğrencilerin pratik yapması sağlanmalı [14], klinik uygulamalarda "kültürel değerlendirme" bir zorunluluk haline getirilmeli ve öğrencilerin bu süreçteki deneyimlerini yazdıkları "reflektif (yansıtıcı) günlükler" değerlendirme sürecine dahil edilmelidir [10, 22, 33, 35].

Klinik Liderlik ve Kurumsal Kültür: Hemşire yöneticileri, kültürel yeterliliği bir performans beklentisi olarak benimsemeli ve bu konuda personeline rol model olmalıdır [8, 13]. Kurumlar, 24 saat erişilebilir profesyonel tercümanlık hizmetlerini bir lüks değil, temel bir hasta hakkı olarak görmelidir [7]. Hemşirelerin kültürel ikilemlerini ve önyargılarını korkmadan tartışabilecekleri, yargılayıcı olmayan, psikolojik olarak güvenli vaka tartışma ortamları yaratılmalıdır [11].

Araştırmanın Derinleştirilmesi: Türkiye bağlamında, bu modelin uygulanmasının hasta memnuniyeti, tedaviye uyum ve hastanede kalış süresi gibi somut çıktılar üzerindeki etkisini ölçen nicel araştırmalara acil ihtiyaç vardır [9, 20, 23]. Ayrıca, farklı hasta gruplarının sağlık hizmeti deneyimlerini ve hemşirelerden kültürel beklentilerini anlamaya yönelik nitel araştırmalar, bakım pratiğini şekillendirecek paha biçilmez veriler sunacaktır [21, 29]. Kültürel yeterlilik ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlilik-güvenilirlik çalışmalarının artırılması, bu alandaki bilimsel gelişimin temelini oluşturacaktır [18, 25].

Nihayetinde, bir hemşirenin elindeki en güçlü araç, en son teknoloji bir cihaz ya da en yeni ilaç değil, hastasıyla kurduğu güvene dayalı, empatik ve saygılı ilişkidir [2, 36]. Kültürel Yeterlilik Süreci Modeli, bu ilişkinin nasıl daha anlamlı ve iyileştirici kılınacağına dair paha biçilmez bir rehber sunarak, hemşireliğin en temel ilkesini onurlandırır: her bireye, kim olursa olsun, onurlu ve bütüncül bir bakım sunmak [1, 2, 37].

6. KAYNAKLAR

1. Campinha-Bacote, J. (2002). The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A Model of Care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181-184.

2. Leininger, M. M. (1988). Leininger's theory of nursing: Cultural care diversity and universality. *Nursing Science Quarterly*, 1(4), 152-160.
3. Leininger, M., & McFarland, M. R. (2006). *Culture care diversity and universality: A worldwide nursing theory*. Jones and Bartlett Publishers.
4. Purnell, L. D. (2002). The Purnell model for cultural competence. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 193-196.
5. Giger, J. N., & Davidhizar, R. E. (2002). The Giger and Davidhizar transcultural assessment model. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 185-188.
6. Spector, R. E. (2004). *Cultural diversity in health and illness* (6th ed.). Pearson Prentice Hall.
7. Betancourt, J. R., Green, A. R., & Carrillo, J. E. (2002). Cultural competence in health care: Emerging frameworks and practical approaches. *The Commonwealth Fund*, 576(1), 1-20.
8. Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). *Towards a culturally competent system of care, Volume I*. Georgetown University Child Development Center. *Uluslararası Araştırma ve Uygulama Makaleleri*
9. Alizadeh, S., & Chavan, M. (2016). Cultural competence dimensions and outcomes: a systematic review of the literature. *Health & Social Care in the Community*, 24(6), e117-e130.
10. Jirwe, M., Gerrish, K., & Emami, A. (2006). The theoretical framework of cultural competence. *Journal of Multicultural Nursing & Health*, 12(3), 6-16.
11. Foronda, C., Baptiste, D. L., Reinholdt, M. M., & Ousman, K. (2016). Cultural humility: A concept analysis. *Journal of Transcultural Nursing*, 27(3), 210-217.
12. Henderson, S., Horne, M., Hills, R., & Kendall, E. (2018). Cultural competence in healthcare in the community: A concept analysis. *Health & Social Care in the Community*, 26(4), 590-603.
13. Jongen, C., McCalman, J., & Bainbridge, R. (2018). Health workforce cultural competency interventions: a systematic scoping review. *BMC Health Services Research*, 18(1), 232.
14. Kaihlanen, A. M., Hietapakka, L., & Heponiemi, T. (2019). Increasing cultural awareness: a narrative review of health and social care professionals' an-service training. *BMC Medical Education*, 19(1), 443.
15. Sharifi, N., Adib-Hajbaghery, M., & Najafi, M. (2019). Cultural competence in nursing: A concept analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 99, 103386.
16. Downing, R., & Kowal, E. (2011). A postcolonial analysis of Indigenous cultural awareness training for health workers. *Health Sociology Review*, 20(1), 5-15.
17. Ingram R. R. (2012). Using Campinha-Bacote's process of cultural competence model to examine the relationship between health literacy and cultural competence. *Journal of advanced nursing*, 68(3), 695–704. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05822.x>
18. Shen, Z. (2015). Cultural competence models and cultural competence assessment instruments in nursing: a literature review. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(3), 308-321.
19. Polaschek N. R. (1998). Cultural safety: a new concept in nursing people of different ethnicities. *Journal of advanced nursing*, 27(3), 452–457. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00547.x>

20. Türkoğlu, N., & Sönmez, S. B. (2023). Hemşirelerin Kültürel Yeterlilik ile Etnik Merkezilik Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 5(1), 26-36. <https://doi.org/10.54061/jphn.1142317>
21. Tanrıverdi, G., Yakar Karabuğa, H., Yalçın Gürsoy, M., ... Erdem, Ö. (2019). Farklı Hasta Profiline Bakım Veren İki Hemşire Grubunun Kültürel Duyarlılık ve Farkındalıklarının Karşılaştırılması. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(2), 26-37.
22. Birimoğlu Okuyan, C. (2022). Hemşirelik Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarının Belirlenmesi: Bir Üniversite Örneği. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 21(1-2), 47-54. <https://doi.org/10.69487/hemarge.1190508>
23. Tanrıverdi, G. (2017). Hemşirelerde kültürel yeterliliği geliştirmeye yönelik yaklaşım ve öneriler. *FNJN Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi* 25(3): 227-236. <https://doi.org/10.17672/fnjin.343261>
24. Durna, N., & Altay, B. (2023). Hemşirelerin Kültürel Zekalarının Kültürlerarası Duyarlılıklarına Etkisi: Yoğun Bakım Örneği. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 25(1-2), 21-34. <https://doi.org/10.69487/hemarge.1295704>
25. Korkmaz M, Öz Yıldırım Ö, Çelik Eren D, Aydın Avcı İ. Sağlık Çalışanları Kültürel Yeterlilik Ölçeği Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Nursology*. Aralık 2022;25(4):217-223. doi:10.5152/JANHS.2022.999534
26. Ceylantekin, Y. & Öcalan, D. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin kültürel farkındalığı ve kültürlerarası hemşirelik dersine yönelik düşünceleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(4), 45-53.
27. Gölbaşı, Z. & Eğri, G. (2010). Doğum sonu dönemde annenin bakımına yönelik yapılan geleneksel uygulamalar. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 32, 276-282.
28. Yurttaş, A., & Aras, G. N. (2020). Hemşirelik Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları ile Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 117-125.
29. Zengin, M., Düken, M. E., Yayan, E. H., Suna Dağ, Y. (2021). HEMŞİRELERİN SURIYELİ SİGINMACI ÇOCUKLARA BAKIM VERİRKEN YAŞADIĞI GÜÇLÜKLER. İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 9(1), 252-263. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.812294>
30. Elkoca, A., Özcan, H., & Baykan, N. (2023). Ebelik Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 9(3), 162-172.
31. Pehlivan, S., Yıldırım, Y. & Fadiloğlu, Ç. (2013). Kanseri, kültür ve hemşirelik. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(4), 168-174.
32. Öztürk, E., & Öztaş, D. (2012). TRANSKÜLTÜREL HEMŞİRELİK. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 293-300.
33. Egelioglu Cetişli, N., Işık, G., Özgüven Öztornacı, B., Ardahan, E., Özgürsoy Uran, B. N., Top, E. D. & Ünsal Avdal, E. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 27-33.
34. Özkan, S., Çınar, H., & Arslan, E. (2024). CERRAHİ BİRİMLERDE ÇALIŞAN HEMŞİRELERİN HASTA GÜVENLİĞİ KÜLTÜRÜ VE ETKİLEYEN FAKTÖRLER. *Tıp Fakültesi Klinikleri Dergisi*, 7(2), 45-55.

35. Yurttaş, A., & Aras, G. N. (2020). Hemşirelik Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları ile Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 117-125.
36. Velioglu, P. (Ed.). (2012). *Hemşirelikte Kavram ve Kuramlar*. Alaş Ofset.
37. Birol, L. (2011). *Hemşirelik Süreci: Hemşirelik Bakımında Sistemik Yaklaşım*. Etki Matbaacılık.
38. Koç, A., Öz, Ş., & Kılıç, T. (2020). Hemşirelik Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-15.
39. Ünlü, H., Karadağ, A., Taşkın, L. & Terzioğlu, F. (2010). Onkoloji alanında çalışan hemşirelerin yerine getirdikleri rol ve işlevler. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 2010(1), 13-28.
40. Williamson, M., & Harrison, L. (2010). Providing culturally appropriate care: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 47(6), 761-769.
41. Baksi, A., Arda Sürücü, H. & Duman, M. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin kültürler arası duyarlılıkları ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi. *JAREN*, 5(1), 31-39. <https://doi.org/10.5222/jaren.2019.75046>
42. Bayık Temel A. KÜLTÜRLERARASI (ÇOK KÜLTÜRLÜ) HEMŞİRELİK EĞİTİMİ. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*. 2010;11(2):92-101.

THEORETICAL ANALYSIS OF EPIC POETRY IN ARISTOTLE'S "POETICS"

ARİSTOTELİN “POETİKA” ƏSƏRİNDƏ EPİK POEZİYANIN NƏZƏRİ TƏHLİLİ

Ulduz Fərhad Qəhrəmanova,

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti,

“Ədəbiyyat” kafedrasında dosent əvəzi

Orcid ID: 0009-0003-4418-9319

Abstrakt:

Aristotel “Poetika” əsərində dastanın da quruluş məsələsinə öz münasibətini bildirmişdir. Aristotel deyirdi ki, dastanın da tərtib hissələri ilə faciəyənin tərtib hissələri eyniyyət təşkil edir. Belə ki, dastanın da peripetiya və tanınmalara, xarakterlərə, iztirablara ehtiyacı vardır. Dastanda bütün bunlardan ilk dəfə Homer istifadə etmişdir.

Aristotelə görə, Homer dövrünün şairlərinin hamısından üstün mərtəbədə dayanır. Homerin dastanlarının ikisi bu cəhətdən örnəkdir.

1. “İliada” dastanı sadə və patetikdir.
2. “Odisseyə” dastanı dolaşlıq və əxlaqi qaydalara tabe tutularaq işlənmişdir.

“Poetika” əsəri ilə tanış olanda məlum olur ki, dastanlardakı qəhrəmani vəzn dastan təcrübəsi əsasında formalaşan vəzn olmuşdur. Qəhrəmani vəzn bütün vəznlərdən ən sakiti və ən ləyaqətlişidir. Qlossa və metaforaları qəhrəmani vəzn öz tərkibinə qəbul edir. Tetrametr və yamb isə mütəhərrik vəznlərdir. Qəhrəmani vəzndən başqa ayrı bir vəzndə heç kim iri poema yazmamışdır. Dastanda şairin şəxsiyyəti gərək lap az görünə, əks halda o, təqlidçi şair deyildir. Dastan şairlərindən mükəmməl biləni Homerdir.

Aristotelə görə, epik poeziya, epos nəcib adamlar, faciə sənəti isə qara camaat üçündür. Epopeyada olaların hamısı faciədə də vardır, faciənin müəyyən hissəsi musiqi və səhnə şəraitindən ibarətdir. Hərəkətin inkişafında faciədə həmişə bir həyatilik və canlılıq vardır. İstənilən hər hansı poemadan bir neçə faciə çıxarmaq olar.

Açar sözlər: Aristotelin “Poetika” əsəri, epik poeziya, qəhrəmani vəzn, Homer

Abstract:

Aristotle expressed his attitude to the issue of the structure of the epic in his work "Poetics". Aristotle said that the compositional parts of the epic are identical to the compositional parts of the tragedy. Thus, the epic also needs peripeteia and recognition, characters, suffering. Homer used all of these for the first time in the epic.

According to Aristotle, Homer stands above all the poets of his time. Two of Homer's epics are examples in this respect.

1. The epic "Iliad" is simple and pathetic.
2. The epic "Odyssey" was written in accordance with complex and moral rules.

When we get acquainted with the work "Poetics", it becomes clear that the heroic meter in epics was a meter formed on the basis of epic experience. Heroic meter is the calmest and most dignified of all meters. Heroic meter accepts glosses and metaphors as its composition. Tetrameter and iambic are dynamic meters. No one has written a large poem in a meter other than heroic meter. The personality of the poet should be very little visible in the epic, otherwise he is not an imitative poet. The one who knows the epic perfectly is Homer.

According to Aristotle, epic poetry, epic is for noble people, and the art of tragedy is for the common people. Everything that happens in epic is also present in tragedy, a certain part of tragedy consists of music and stage conditions. In the development of action, tragedy always has a vitality and liveliness. Several tragedies can be derived from any poem.

Keywords: Aristotle's Poetics, epic poetry, heroic verse, Homer

Şairin vəzifəsi həqiqətən olub-keçənlərdən deyil, ola bilən şeylərdən, mümkün ola bilən hadisələrdən bəhs etməkdir. Məhz tarixçini və şairi bir-birindən fərqləndirən o deyil ki, biri vəznərdən istifadə edir, o biri isə etmir. Onları fərqləndirən budur ki, tarix həqiqətən olub-keçənlərdən, şair mümkün ola bilən hadisələrdən bəhs edir. Buna görə də poeziya tarixdən daha fəlsəfi və daha ciddidir. Poeziya daha çox ümumidən, tarix-xüsusiyyətdən bəhs edir. Bu fikir "Poetika" əsərində belə deyilir: "Tarixçini və şairi (bir-birindən) fərqləndirən o deyil ki, biri vəznərdən istifadə edir, o birisi etmir. Herodotun əsərlərini nəzmə çəkmək olardı, bununla belə, onlar vəznə də, vəznəsiz də yenə tarix əsəri olaraq qalardılar, onları fərqləndirən budur ki, birincisi həqiqətən olub-keçənlərdən, ikincisi isə mümkün ola bilən hadisələrdən bəhs edir. Buna görə də poeziya tarixdən daha fəlsəfi və ciddidir. Poeziya daha çox ümumidən, tarix isə xüsusiyyətdən bəhs edir".

Aristotel bu əsərdə dastanın da quruluş məsələsinə öz münasibətini bildirmişdir. Aristotel deyirdi ki, dastanın da tərtib hissələri ilə faciəyənin tərtib hissələri eyniyyət təşkil edir. Belə ki, dastanın da peripetiya və tanınmalara, xarakterlərə, iztirablara ehtiyacı vardır. Dastanda bütün bunlardan ilk dəfə Homer istifadə etmişdir.

Aristotelə görə, Homer dövrünün şairlərinin hamısından üstün mərtəbədə dayanır. Homerin dastanlarının ikisi bu cəhətdən örnekdir.

3. “İliada” dastanı sadə və patetikdir.
4. “Odisseyə” dastanı dolaşq və əxlaqi qaydalara tabe tutularaq işlənmişdir.

Aristotel dastan ilə epopeyanın da fərqi vermişdir:

1. Tərkib hissələrinin uzunluğu ilə
2. Vəzni ilə

“Poetika” əsəri ilə tanış olanda məlum olur ki, dastanlardakı qəhrəmani vəzn dastan təcrübəsi əsasında formalaşan vəzn olmuşdur. Qəhrəmani vəzn bütün vəznlərdən ən sakiti və ən ləyaqətlisidir. Qlossa və metaforaları qəhrəmani vəzn öz tərkibinə qəbul edir. Tetrametr və yamb isə mütəhərrik vəznlərdir. Qəhrəmani vəzndən başqa ayrı bir vəzndə heç kim iri poema yazmamışdır. Dastanda şairin şəxsiyyəti gərək lap az görünə, əks halda o, təqlidçi şair deyildir. Dastan şairlərindən mükəmməl biləni Homerdir.

Aristotelə görə, epik poeziya, epos nəcib adamlar, faciə sənəti isə qara camaat üçündür. Epopeyada olaların hamısı faciədə də vardır, faciənin müəyyən hissəsi musiqi və səhnə şəraitindən ibarətdir. Hərəkətin inkişafında faciədə həmişə bir həyatilik və canlılıq vardır. İstənilən hər hansı poemadan bir neçə faciə çıxarmaq olar.

Ədəbiyyat:

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

“DASTANI- ƏHMƏD HƏRAMİ” POEMASINDA SAYLARIN ÜSLUBİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Əhmədova Aytən Arzulla qızı

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Gəncə Dövlət Universiteti

Giriş

Bu məqalədə XIII əsrdə yazıldığı ehtimal edilən “Dastani- Əhməd Hərami” məsnəvisinin dil xüsusiyyətləri araşdırılmağa çalışılmışdır. Əsər doğma dilimizdə yazılan ilk anadilli poema hesab edilir. “Dastani- Əhməd Hərami” poeması göstərir ki, doğma dildə bədii əsərlər yaratmaq ənənəsi qədim dövrlərdən meydana gəlmişdir. Qədim və zəngin təcrübəyə, bədii –poetik ənənələrə malik olmayan bir xalq belə dəyərli əsər yarada bilməzdi.

XIII əsrə qədərki anadilli əsərlər müxtəlif səbəblərdən dövrümüzə qədər gəlib çatmamışdır. Buna görə də əsər dilimiz və ədəbiyyatımız üçün qiymətli hesab olunur. “Dastani- Əhməd Hərami” anadilli poeziyamızın ilkin təşəkkül tarixi, onun ideya- mövzu mənbələrini, sənətkarlıq istiqamətini, milli bədii xüsusiyyətlərini araşdırmaq baxımından son dərəcə qiymətli bir əsərdir.

Poema türk alimi Əhməd Tələt Onay tərəfindən 1928-ci ildə əlyazması aşkarlanıb ön söz, lüğət və şəhrlərlə çap olunmuşdur. Sonralar türk alimlərindən Doğan Kaya, Orhan Şaik Gökyay, Halis Akaydın əsərlə bağlı araşdırmalar aparmışlar. Azərbaycanda isə məsnəvini Əliyar Səfərli ön söz, lüğət və mətnini tərtib edərək çap etdirmişdir. Əsərlə bağlı mülahizələr, əsasən, ədəbi nöqteyi- nəzərdəndir. Ancaq Yusif Seyidovun, Fərhad Zeynalovun, Tofiq Hacıyevin və başqalarının “Dastani- Əhməd Hərami”nin ideya-bədii keyfiyyətləri, dil-üslub xüsusiyyətləri barəsində irəli sürdükləri fikirlər bizim üçün qiymətlidir.

“Dastani- Əhməd Hərami” məsnəvisinin müəllifi elm aləminə bəlli deyil. Əsərin ön və son hissəsi itib-batdığı üçün əsər kim tərəfindən yazıldığı bilinmir. Müəllif əsəri məsnəvi formasında yazmışdır. Poema 6 məclis, 816 beyt, 1632 misradan ibarətdir.

Poema dil və üslubca XIII əsr abidələri ilə səsləşir. Təhkiyə üsulu sadədir, dərin fəlsəfi fikirlərə, şah misra və beytlərə az rast gəlinir. Poema əruzun həzəc bəhrindədir. Eyni zamanda misralar 11 (4- 4- 3) hecalıq şeiri xatırladır.

“Dastani- Əhməd Hərami”nin əlyazması rüqə və süls xəttinə yaxın xətlə yazılmışdır [DƏH, 2004, s.15].

“Dastani- Əhməd Hərami” poemanın XIII əsrdə yazıldığını nəzərə alsaq burada yetəri qədər ərəb- fars sözlərinin olması təbii sayılmalıdır. Ancaq əsərdə ərəb-fars mənşəli sözlərə az rast gəlinir. Məsnəvidə daha çox qədim türk dilinə (Azərbaycan dili) məxsus sözlərə təsadüf edilir. Milli sözlərin böyük hissəsi feil, say və qisməndə əvəzləndən təşkil olunmuşdur. Abidənin dilində sayların həm müasir, həm də qədim formalarına rastlanılır.

Əsərdəki sayların təhlili

Azərbaycan dilində əsas nitq hissələrindən bir də saydır. Say əşyanın miqdarını və sırasını bildirir, neçə? nə qədər? neçənci? suallarından birinə cavab verir. Saylar mənaca iki yerə bölünür: miqdar sayları, sıra sayları. M. Hüseyinzadəyə görə, miqdar saylarının dörd növü var: 1. Müəyyən miqdar sayları, 2. Qeyri- müəyyən miqdar sayları, 3. Kəsr sayları, 4. Təqribi miqdar sayları [Hüseyinzadə, 2007, s. 84].

Say bir sıra xüsusiyyətlərinə görə həm sifətə, həm də zərfə bənzəyir. Sifət kimi ismə aid olaraq, onu təyin edir. Hər ikisi cümlədə təyin və xəbər vəzifəsində çıxış edir. Məsələn, Gümüşdür *tazə boyun* billurə bənzər [DƏH, 2004, s. 27]; Edərdi bir- birinə *iki şah* naz. [DƏH, 2004, s. 88]. Birinci nümunədə verilmiş *tazə* sifət, ikinci nümunədə verilmiş *iki* sözü saydır. Hər ikisi ism aiddir. Biri əşyanın əlamətini, digəri isə miqdarını bildirir. Ancaq hər ikisi cümlə üzvü kimi təyin vəzifəsində çıxış edir.

Türk dillərində sayların yaranması, mənşəyi, morfoloji və sintaktik xüsusiyyətləri, sakramentalığı, eləcə də say sistemi, sayların təkamülü kimi məsələlər geniş və sistemli şəkildə araşdırılmışdır. Bu sahə ilə bağlı S.Y. Malov, B. Çobanzadə, R. Xəlilov, F. Cəlilov, M. Qırpaq və başqa alimlərin tədqiqatları xüsusi olaraq qiymətləndirilir [Tanrıverdi, 2014, s.248].

Azərbaycan dilində saylar mənaca bir neçə yerə bölünür ki, bunlardan biri də müəyyən miqdar saylarıdır. Müəyyən miqdar sayları əşyanın konkret miqdarını bildirir, neçə? nə qədər? suallarına cavab verir. Cümlə üzvü kimi, əsasən, təyin mövqeyində çıxış edir. Bəzən birinci növ təyini söz birləşməsinin birinci tərəfi kimi işlədilərək yanaşma əlaqəsini yaradır. Məsələn, *İki at yükü odun* varıb aldı, *Güləndamı oda* urmağa gəldi [DƏH, s. 69]. *Yedi oğlan* gətirdim aydan arı, *Yüzü güldür*, *şəkərdir ağzı yarı* [DƏH, s. 40]. Həm *üç gövhər* gətirmişəm dəxi uş, *Qəbul etsin ki, könlümüz* ola xoş [DƏH, s.40]. Yanından *dörd* dəmir qazuq çıxardı, *Şahənşahın qızın çarmıxa* gərdi [DƏH, s. 63]. Məgər kim ol zamanda *bir* hərami, *Dərib döşürmüş* idi çox hərami. [DƏH, 22]. *Təmam qırx* gün düğünü eylədi xoş [DƏH, s. 54]. Nümunədə sadə müəyyən miqdar sayları: *bir, iki, üç, dörd, yeddi və qırx* işlədirmişdir. Qeyd etməliyik ki, qədim türk və Azərbaycan yazılı abidələrin, o cümlədən “Dastani Əhməd Hərami”nin dilində işlədilmiş müəyyən miqdar sayları, əsasən, müasir ədəbi dilimizdəki kimidir. Bəzən səs düşümü və ya az miqdar da fonetik dəyişim müşahidə edilir: *yedi oğlan, bin ər, dokuz kişi və s.* M. Kaşğarının “Divani- lüğət –it- Türk” əsərində də müəyyən miqdar saylar az miqdarda fonetik dəyişikliyə uğrayaraq işlədilmişdir. Məsələn, doqquz- tokuz [Kaşğari, s. 557], dörd- tört [Kaşğari, s. 569], qırx- kırk [Kaşğari, s. 292], iyirmi- yigirmi // yigirmə [Kaşğari, s. 684], iki- iki //ikki [Kaşğari, s. 213].

Azərbaycan dilinin tarixi qrammatikasında bir çox sözlərdə >d əvəzlənmələrinə rast gəlinir ki, Kaşğarının əsərindən verilmiş nümunələrdə bunu aydın şəkildə müşahidə etmək olur.

Müəyyən miqdar sayları birinci növ təyini söz birləşməsinin birinci tərəfi kimi işlənilib, özündən sonra gələn əşyanın müəyyən bir miqdarını bildirir. Belə hallarda miqdar sayı sözdəyişdirici şəkilçi qəbul etmir, yəni nə hallanır, nə də cəmlənir. Məsələn, *Ata* atlanıb ol *iki* gönüldü, *Görəlim* bu nəsb kimə sunuldu [DƏH, 2004, s. 41].

Müəyyən miqdar sayları istər tarixi, istərsə də müasir qrammatikada konkret miqdar anlayışı bildirir. Bu saylar quruluşca sadə və mürəkkəb olur. Məsələn, *Nə* var tanrı *bir* idi iş *ikidir*, *Ölüm* dedikləri sanma *ikidir* [DƏH, 2004, s. 30]. *Üçünüz, dördünüz* taşra varınca, *Bu* iş məlum olur *bir* dəm durunca [DƏH, 2004, s. 31]. *Yaşı on yedisində* kəndi məhrü, *Yüzün* görəndə qalmaz idi *qayğu* [DƏH, 2004, s. 79]. *Aytdı* kim hənuz *oğlandır*, *ey* yar, *Yaşı on səkkizində*, *ey* vəfadar.

Müəyyən miqdar saylarından sonra bəzən kəmiyyətə təyin edilən ismin daha konkret izahını və ona məxsus cəhətlərin dəqiqləşdirilməsi üçün yardımçı (numerativ) sözlərdən istifadə edilir. Belə sözlər (numerativ) sırasına *nəfər, baş, ədəd, dəst, dilim, nüsxə, rəs, parça, gəz* və s. daxil etmək olur. Dastanın dilində də bu cür numerativ sözlər müşahidə etmək olur. Məsələn, *Gər əfsun oxuyub bir gəz* ürəydi, *Oluq* dəm ayı gögdən endirəydi [DƏH, 2004, s. 22]. *Bin atluq* qul qaravaş kəndinin bil [DƏH, 2004, s. 48]. *Oğuzdan* bir *bölük* atlı gəldi. KDQ-da *bölük* sözü numerativ söz məqamında işlədilmişdir.

Dastandan verilən nümunələrdə *gəz, atluq* sözlərini numerativ söz kimi düşünmək olar. Ancaq bu sözlər çağdaş Azərbaycan dili üçün arxaik hesab olunur.

Azərbaycan dilində sayların bir qismi qeyri- müəyyənlik bildirir. Belə saylar əşyanın konkret miqdarını bildirmir. Dildə işlədilən *az, çox, xeyli, bir az, bir çox, bir sıra, onlarla, yüzlərlə, minlərlə, beş- altı* və s. sözlər qeyri- müəyyən saylar hesab olunur. Araşdırmalar göstərir ki, bu tip saylar həm qədim yazılı abidələrin dilində, həm də çağdaş ədəbi dildə işlək olmuşdur. “Dastani- Əhməd Hərəmi” məsnəvisində belə işlənmişdir: *Bir- iki* ay səbr eylə görəlim, Atasına da xəbər göndərəlim [DƏH, 2004, s. 82]. *Beş- on* gün çün bular işrətlər etdi, Eşit gəl mənliyi, anla ki, netdi [DƏH, 2004, s.88]. Məgər kim ol zamanda bir hərəmi, Dərüb döşürmüş idi *çox* hərəmi [DƏH, 2004, s. 22]. Malım, mülküm bənim *çoxdur* Kırımında, Öküş gəncü xəzinəm var yerimdə [DƏH, 2004, s. 57]. Birinci, ikinci nümunədə işlədilmiş say quruluşca mürəkkəb, üçüncü və dördüncüdə isə sadə qeyri- müəyyən miqdar saydır.

“Dastani- Əhməd Hərəmi” də işlədilən sayların bir qismi sıra bildirir. Bu cür saylar daha konkret məzmunə malikdir. Sıra saylarının xüsusi morfoloji əlaməti (-ıncı⁴) vardır. Sıra saylarının şəkilçiləri XX əsrin əvvəllərinə kimi iki şəkildə yazılmışdır: 1.-mci, 2. -nci. [Mirzəzadə, 1990, s. 100.]. Bu şəkilçilərin dilimizin ahənginə tabe edilərək dörd cür yazılmasına ərəb əlifbası imkan verməmişdir. Buna görə də XX əsrin əvvəllərinə kimi istər əlyazmalarda, istərsə də çap edilmiş materiallarda həmin şəkilçinin orfoqrafiyasında vahid qaydaya əməl edilməmişdir. Şəkilçinin normal vəziyyətinə (-ıncı, - inci, -uncu, -üncü) əlifbanın dəyişimindən sonra rast gəlini. Sıra sayları quruluşca düzəltə və mürəkkəb olur. Qeyd etməliyik ki, sıra sayları əsasən neçənci? sualına cavab verir, bəzən də sayın bu növünə sifət kimi hansı? sualını da vermək olur.

Məsnəvidəki sıra saylarına diqqət edək: *İkinci* məclisə ağaz edəlim, Yenə Əhməd Hərəmiyə gedəlim [DƏH, 2004, s. 32]. Bu məclisi bu yerdə qəsr edəlim, Bu *gəz beşinci* məclisə gedəlim [DƏH, 2004, s. 91]. Sən uş *dördüncü* məclisə nəzər qıl, Görün kim, nəyə varır uşbu mənzil. Nümunələrdə verilmiş *ikinci, dördüncü, beşinci* sözləri sıra saylarıdır. Bunlara həm neçənci? həm də hansı? suallarını vermək olar. Qeyd etməliyik ki, sayın bu növü insan təsəvvürü verdiyi zaman kim? sualına da cavab olur. Məsələn, *on birincilər* yarışda mükəmməl çıxış etdilər.

Nəhayət, demək olar ki, saylar istər klassik qədim yazılı abidələrin dilində, istərsə də müasir qrammatikada eyni cür yazılır və tələffüz olunur. Bəzən çox az fonetik dəyişimə uğrasa da nəticədə eynidir.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Dastani -Əhməd Hərami, “Şərq- Qərb”, Bakı, 2004, 119s.
2. Hüseyinzadə M., Müasir Azərbaycan dili, III cild Morfologiya. Bakı: “Şərq- Qərb” 2007, 280s.
3. Kaşğari M. Divanü- luğati-it-türk, 4 cilddə, Bakı: “Ozan”, 2006,750 s.
4. Mirzəzadə H. Azərbaycan dilinin tarixi qrammatikası, Bakı: “Azərbaycan Universiteti Nəşriyyatı”, 1990, 373 s.
5. Tanrıverdi Ə., Azərbaycan dilinin tarixi qrammatikası, Bakı: Elm və təhsil, 2014, 458 s.

Açar sözlər: anadilli şeir, morfoloji vahidlər, təhlil, müqayisə

Key words: native language poetry, morphological units, analysis, comparison

Ключевые слова: поэзия на родном языке, морфологические единицы, анализ, сравнение.

XÜLASƏ

Bu məqalədə XIII əsrdə yazıldığı ehtimal edilən “Dastani- Əhməd Hərami” məsnəvisinin dil xüsusiyyətləri araşdırılmağa çalışılmışdır. Əsər doğma dilimizdə yazılan ilk anadilli poema hesab edilir. “Dastani- Əhməd Hərami” poeması göstərir ki, doğma dildə bədii əsərlər yaratmaq ənənəsi qədim dövrlərdən meydana gəlmişdir. Qədim və zəngin təcrübəyə, bədii –poetik ənənələrə malik olmayan bir xalq belə dəyərli əsər yarada bilməzdi.

Məqalədə “Dastani –Əhməd Hərami” də işlədilmiş sayların mənaca və quruluşca növləri araşdırılmışdır. Məqalədə müəyyən miqdar, qeyri- müəyyən miqdar və sıra saylarının qədim və müasir variantları müqayisəli şəkildə təhlil edilmişdir. Müəyyən miqdar sayları ilə isim arasında işlədilən sözlərin qədim variantları izah edilmişdir.

Eyni zamanda, sayların sintaktik vəzifəsi də müəyyənləşdirilmişdir.

Summary

This article attempts to examine the linguistic features of the “Dastani-Ahmed Harami” masnavi, which is believed to have been written in the 13th century. The work is considered the first native poem written in our native language. The poem “Dastani-Ahmed Harami” shows that the tradition of creating works of art in the native language has existed since ancient times. A people without ancient and rich experience and artistic and poetic traditions could not have created such a valuable work.

The article examines the meaning and structural types of numbers used in “Dastani-Ahmed Harami”. The article analyzes the ancient and modern variants of definite, indefinite and ordinal numbers in a comparative manner.

The ancient variants of words used between definite and noun numbers are explained. At the same time, the syntactic function of numbers is also determined.

Резюме

В данной статье предпринята попытка исследовать лингвистические особенности стихотворения «Дастани-Ахмед Харамии», которое, как считается, было написано в XIII веке. Это произведение считается первым стихотворением, написанным на родном языке. Стихотворение «Дастани-Ахмед Харамии» демонстрирует, что традиция создания произведений искусства на родном языке существовала с древних времен. Народ, не обладающий древним и богатым опытом, а также художественными и поэтическими традициями, не смог бы создать столь ценное произведение.

В статье рассматриваются значение и структурные типы чисел, используемых в «Дастани-Ахмед Харамии». В статье проводится сравнительный анализ древних и современных вариантов определенных, неопределенных и порядковых числительных.

Объясняются древние варианты слов, используемых между определенными и именными числительными. Одновременно определяется синтаксическая функция чисел.

SAVAD TƏLİMİNDƏ İSTİFADƏ OLUNAN ƏYANİ VASİTƏLƏR

Könül Ələddin qızı Məmmədova

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Orcid id: 0000-0001-8664-4912

AÇAR SÖZLƏR: müasir dərs, kəsmə əlifba, hərəkət edən əlifba, inkişafetdirici təlim prinsipi, oyun situasiyası, interaktiv lövhə, şəkilli kartlar

Təhsilin ən məsuliyyətli və mürəkkəb dövrü ibtidai təlimdir. Onun qarşısında duran əsas vəzifə şagirdləri ilkin bacarıqlara yiyələndirməkdir. Məhz bu dövrdə kiçikyaşlı şagirdlərə oxu, yazı və hesablama vərdişləri aşılanır, onlarda sual vermək, əqli nəticə çıxarmaq, mühakimə yürütmək, öz mövqeyini müdafiə etmək, sübuta yetirmək, sadə nəzəri təfəkkürə, nitq mədəniyyətinə malik olmaq və s. kimi bacarıqlar formalaşdırılır. Dərs ili başlananadək müəllim proqramı və “Azərbaycan dili” dərslərini diqqətlə öyrənməli, onunla işləməyin yollarını müəyyənləşdirməli, şəkilli əlifba və kəsmə əlifbanın əldə edilməsi və yazılıb hazırlanmasını unutmamalıdır. Sınıf üçün əlifba kassası və düzüm lövhəsinin hazırlanması da zəruridir. Bu mərhələdə istifadə olunan didaktik material və əyani vəsaitlərdən bir neçəsini nəzərdən keçirək:

a) Kəsmə əlifba. Səs təhlil-tərkib metodunun tətbiqində kəsmə əlifba əvəzsiz vəsaitdir. Kəsmə əlifba ilə işin təşkili düzüm lövhəsi ilə hərflər yazılmış kartoçkaların qoyulduğu cibcikli kassa tələb edir. Kəsmə əlifbadan sinifdə nümayiş etdirilən əyani vəsait və paylama materialı kimi istifadə olunur. Müəllim şagirdləri fərdi kassa, sinif əlifba kassası, onlardan istifadə yolları ilə tanış etməlidir. O, yeni səsi ifadə edən böyük və kiçik hərfi kəsib göstərməli, əlifba kassasının cibciyinə qoymalı və şagirdləri başa salmalıdır ki, kassada hərflər dərslərdəki ardıcılıqla yığılmalıdır.

Şagirdlərdən biri müəllimin dəvəti ilə düzüm lövhəsində yeni hərfin olduğu heca və ya söz düzərkən digər şagirdlər öz əlifba kassalarında düzüm xəttinə eyni tipli hecalar və sözləri müstəqil düzürlər. Sınıf qarşısına çıxarılmış şagird düzüm lövhəsində kəsmə əlifba ilə dələ sözünü düzür, digəri həmin sözdən dəne sözünü əmələ gətirmək üçün l hərfini n hərfi ilə əvəz edir, üçüncü dəre sözünü əmələ gətirmək üçün n hərfini r hərfi ilə əvəz edir, dördüncü isə dəri sözünü əmələ gətirmək üçün sözün axırındakı ə hərfini i hərfi ilə əvəz edir.

Kəsmə əlifba ilə maraqlı didaktik oyunlar keçirmək mümkündür: müəllim yazı taxtasında da hecasını düzür və ona başqa heca əlavə etməklə dana sözünü düzəltməyi tələb edir. Uşaqlar na hecasını əlavə etməklə dana sözünü düzürlər. Yaxud, müəllim k hərfini göstərir, şagirdlərdən tələb edir ki, şəkilli kartoçkaların içindən adının baş hərfi k olan əşya şəkillərini seçsinlər. Bəzən yazı dərslərində şagirdlərin sözləri və cümlələri əvvəlcə kəsmə əlifba ilə düzüb, sonra yazmaları onların böyük diqqətlə, orfoqrafik və kalliqrafik cəhətdən səhvsiz yazmalarını təmin edir. Bir hərflə görə fərqlənən sözlərin (ad-ot, ad-at, dar-tar, dələ-tələ, dər-tər, sal-şal, sən-şən, as-aş, zər-sər və s.) kəsmə əlifba ilə düzüldükdən sonra yazılması çox faydalıdır.

b) Hərəkət edən əlifba. mövqeli oxu vərdişinin formalaşması üçün hərəkət edən əlifbadan istifadə olunur.

Hərəkət edən əlifba kiçik pəncərələri olan lövhələrdən ibarət abakdır. İki- qat karton lövhənin üst qatında qarşı-qarşıya eyni ölçüdə pəncərə açılır. Pəncərələrin araları tikilir. Beləliklə, ikiekranlı lövhə hazırlanır. Pəncərələrin altı ilə iki karton lövhənin arası ilə üzərində hərflər və ya hecalar yazılmış karton lent buraxılır: məsələn, sol tərəfdəki pəncərənin üzəri ilə n, t, r, l, d, ş, y samitləri, sağ tərəfdəki pəncərənin altı ilə üzərində a, o, u, i, ə saitləri yazılmış lent keçirilir.

Hərəkət etdirilməklə saitlərin hər biri növbə ilə bütün samitlərlə görüşdürülür və ekranda na, no, nu, ni, nə, ta, to, tu, ti və s. hecalar alınır. Hecaları ardıcılıqla deyil, adda-budda da düzəltmək olar. Yalnız bir sütundakı pəncərələrdən lent keçirilən abak da maraqlıdır. Bunun üçün ikiqat karton lövhəsinin üst qatında bir pəncərə açılır və onun sağ tərəfində, məsələn, al hecası yazılır. Pəncərədən yavaş-yavaş üzərində b, d, z, l, m, s, ş samitləri yazılmış lent keçirilir. Şagirdlər bal, dal, lal, mal, sal, şal sözlərini oxuyurlar. Üzərində hərf və ya hecaların yazıldığı lentlər hərəkət etdirilməklə hər dəfə sağında və ya solunda, yaxud hər iki tərəfində kartonun üstünə yazılmış hərf və ya heca ilə (hərflər və hecalarla) birləşərək söz yaradır: məsələn, yuxarıdakı abakların köməyi ilə müvafiq şəkildə aşağıdakı sözləri oxumaq mümkündür.

1. şar, şor, şur, şir və s.
2. nar, nur, nər, tar, tor, tir, tər və s.
3. Şamama, Təranə, Şəlalə, Tamaşa və s.
4. dana, dayı, darı, dolu, dara, Sona, Sara, sarı və s.
5. dərə, dələ, dənə, tərə, tələ, lələ və s.

Hərəkət edən əlifba üzrə işi həm fərdi, həm də sinif üzrə təşkil etmək olar. Sinif üçün abak iri həcmdə hazırlanmalıdır.

c) Proyektor. Əlifba təlimi dövründə kompyüterdə hərflərin böyük və kiçik çap yazılışının hazırlanıb proyektor vasitəsilə göstərilməsi şagirdlər üçün daha cəlbedicidir. Müvafiq hərfə aid müxtəlif şəkillərin, həmin şəkil adlarında hərf sxeminin çəkilib proyektor vasitəsilə nümayiş etdirilməsi təlim məqsədinin daha effektiv şəkildə reallaşdırılmasına kömək edir. Sözdəki hərfləri həmin sözün hərf sxemindəki xanalara düzmək də şagirdlərdə kompyüter bacarıqlarına yiyələnməkdə maraq oyadır.

ç) İnteraktiv lövhə. Bəzən “Ağıllı lövhə” və ya “MİMİO qurğusu” da adlanan interaktiv lövhədən fəal təlim metodlarına əsaslanan dərslərin təşkili üçün istifadə olunur. Mimio Studio proqramı ilə təchiz olunmuş interaktiv lövhə müəllimin özü tərəfindən hazırlanmış materiallarla yanaşı, əlavə mənbələrdən, o cümlədən internet resurslarından istifadə etməyə imkan verir. Proyektor işə salınıb, dərslər elektron lövhə vasitəsilə başladığı andan müəllim müşahidəçi mövqeyi seçib yalnız zəruri hallarda şagirdlərin sərbəst işinə müdaxilə edə bilər.

d) Smayliklər. Asan seçilməsi üçün yaşıl və qırmızı rəngdə hazırlanmış smayliklərdən “Doğru, yoxsa yanlış?” və test tipli tapşırıqların şifahi şəkildə yerinə yetirilməsi zamanı istifadə olunur. Müəllim tapşırığın şərtini səsləndirir, sonra bir-bir cavab variantlarını deyir. Düzgün cavab səsləndikdə şagirdlər yaşıl rəngli “gülən” smayliki, yanlış cavab səsləndikdə isə qırmızı rəngli “küsən” smayliki qaldırırlar.

e) Şəkilli kartlar. Belə kartlardan daha çox hərf təlimi dövründə istifadə olunur. Şəkilli kartlardan müxtəlif məqsədlər üçün yararlanmaq olar:

-Kartlar maqnit lövhəyə bərkidilir, şagirdlər adı müvafiq səslə başlanan, ya bitən (içərisində işlənən) şəkil kartlarını seçirlər.

- Şagirdlər şəkilləri maqnit lövhədə aşağıdakı şəkildə qruplaşdırırlar:

1. Adı müvafiq səsle başlanan
2. Adı müvafiq səsle bitən
3. Müvafiq səsin ortada işləndiyi şəkil adları

Təcrübə göstərir ki, bu yaşda bir çox uşaqlar nitqdə bəzi səs və hərfləri (“q” və “g”, “k” və “ç”, “h” və “x”) səhv salırlar. Müəllim maqnit lövhəyə adının tərkibində həmin hərflər olan şəkilləri üzə arxaya bərkidir. Şagirdlər bir-bir lövhəyə yaxınlaşıb şəkli götürür, sinfə göstərir, adını deyir və bu sözdə hansı səsin və hərfin olduğunu müəyyən etdikdən sonra şəkli üzə sinfə sarı bərkidirlər.

ə) Şəkilli əlifba. Hərflə hazırlıq təlimi dövründə hər bir yeni hərf təqdim edilərkən müəllim şəkilli əlifbadan istifadə edir və onu divardan asır. Beləliklə, əlifba təlimi başa çatanda əlifbamızın bütün hərfləri dərslikdəki ardıcılıqla divarda düzülür. Şəkilli əlifbanı müəllim də tərtib edə bilər. Bunun üçün rəsm dəftərinin səhifəsi böyüklükdə kağızın yuxarı sol küncündə hərfin çap şəklində, sağ küncündə isə yazılı şəklində böyüyü və kiçiyi yazılır. Səhifənin ortasında, əvvəlində həmin hərfin işləndiyi əşya şəkli çəkilir. Şəkilin altında isə onun adının baş hərfi və ya birinci hecası yazılır, qalan hərflərin sayı qədər nöqtə qoyulur.

f) Şəkilli kartoçkalar. Hərflə hazırlıq təlimi dövründə məşğələlərin səmərəli təşkilini təmin etmək üçün şəkilli kartoçkalardan istifadə edilir. Şəkilli kartoçkalar eyni ölçülü (məsələn, 5 x 7 sm. ölçüdə) karton üzərinə yapışdırılmış müxtəlif əşya şəkillərindən ibarət olur.

Öyrənilmiş səs və hərfin möhkəmləndirilməsi prosesində belə çalışmalar təşkil etmək olar:

1. Müəllim şəkilli kartoçkaları öz stolunun üstünə tökür, şagirdlər adının yenidən öyrənilmiş səsle başlandığı şəkilləri seçirlər;
2. Şagirdlərin hər birinə içərisində 10-15 şəkilli kartoçka olan zərf verilir. Yeni səs (hərf) öyrədilərkən şagirdlər adının tərkibində həmin səsin olduğu əşya şəklini seçib göstərir və ya partanın üstünə qoyur;
3. Şagirdlər adının əvvəlində yeni səsin olduğu şəkil seçir və kəsmə əlifbadan adının baş hərfini tapıb onun altına qoyurlar;
4. Şagirdlər kollektiv şəkildə adının əvvəlində, ortasında və axırında yeni səsin işləndiyi şəkilləri qruplaşdırırlar;
5. Müəllim hər bir şagirdə içərisində 6 şəkilli kartoçkanın olduğu zərf verir. Onlardan ikisinin adı birhecalı (nar, şar), ikisinin adı ikihecalı (alma, lələ), ikisinin adı üçhecalı (qaranquş, tərəzi) söz olur. Hər bir şagird müəllimin dəvətilə sinif qarşısında öz zərfindəki şəkillərdən birinin adını əvvəl bütöv, sonra hecalarla deyir. Qalan şagirdlər də öz zərflərindən həmin (yaxud hecaların sayı ona bərabər olan sözün yazıldığı) kartoçkanı tapıb partanın üstünə qoyurlar (yaxud göstərirlər). Səhv buraxan şagirdə müəllim düzəliş verir.
6. Müəllimin tələbi ilə şagirdlər kartoçkaları adındakı hecaların sayına görə qruplaşdırırlar;
7. Müəllim kartoçkaları aqrama, növbə ilə göstərir, şagirdlər yeni səsin onun adının əvvəlində, ortasında və axırında gəldiyini bildirirlər;
8. Müəllim növbə ilə kartoçkaları düzüm lövhəsinə qoyur, şagirdlərin biri onların adlarını ucadan deməklə kəsmə əlifba ilə düzüm lövhəsində düzür, qalanları bu işi öz əlifba kassasında yerinə yetirirlər.

Şagirdlər hər bir şəkilin altına müvafiq sözün yazıldığı kartoçkanı qoyurlar. Bu prosesdə onlar sözlərin oxunması üzrə məşq edirlər. Müəllim yoxladıqdan sonra sözlərin əl yazısı ilə

köçürülməsini tələb edə bilər. O, partalararası gəzməklə şagirdlərdən kimin səhvə yol verdiyini aşkara çıxarır, sözün səs-hərflər təhlilini aparmaqla səhvi şagirdlərin özlərinə düzəldir.

Əlifba təlimi dövründə keçilən hərflərin sayı artdıqca şagirdlərin söz yaratmaq, cümlə qurmaq, kiçikhəcmli mətnləri oxumaq kimi bacarıqları daha da inkişaf edir. Bu zaman İKT-nin tətbiqi öz bəhrəsini vermiş olur. Söz yaratmaq baxımından hərflər müəyyən ardıcılıqla tədris olunur. Şagirdlər şrifflərlə işləməyə başlayırlar. Onlar tanıdıqları sözlər üzərində tədqiqatlar aparır, informasiya mübadiləsinə qoşulur, nəticə çıxarıb tətbiq edirlər.

İKT-nin tətbiq olunduğu dərslərdə yüksək işgüzarlıq müşahidə olunur, gözlənilən nəticələr dərslərin məqsədini tamamlayır. Fəaliyyətin bu növü müəllimə şagirdlərin potensial imkanlarını kəşf edib inkişafını daim izləməyə də yardımçı olur. İKT-nin tətbiqi ilə keçirilən hər yeni dərs I sinif şagirdləri üçün maraqlı fəaliyyətə, məşğuliyyətə çevrilir. Onların zehni, yaddaşı hər gün yeni informasiyalarla zənginləşir, zövqləri formalaşır, işgüzarlıqları artır, yoldaşları ilə səmimi ünsiyyət qururlar.

TEACHING ART ACTIVITIES TO PRESCHOOL CHILDREN AGED THREE TO SIX

ÜÇ-ALTI MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARA TƏSVİRİ FƏALİYYƏT
MƏŞĞƏLƏLƏRİNİN TƏDRİSİ

Emil Raul oğlu Ağayev

Teacher of the subject combination commission "Art and physical education" of the
Azerbaijan State Pedagogical College under the Azerbaijan State Pedagogical University

ORCID: 0000-0001-9354-0839

Xülasə. Üç–altı yaşlı məktəbəqədər uşaqların inkişafında təsviri fəaliyyət məşğələləri mühüm rol oynayır və onların fiziki, idrak, emosional və sosial bacarıqlarının formalaşmasına əhəmiyyətli təsir göstərir. Bu yaş dövründə uşaqların həm iri, həm də xırda motor bacarıqları sürətlə inkişaf edir; rəsm çəkmək, yapışdırma, quraşdırma və plastilinlə işləmək kimi fəaliyyətlər əl-barmaq koordinasiyasını gücləndirir və əzələ inkişafını stimullaşdırır. Təsviri fəaliyyətlər vasitəsilə uşaqlar qələmi düzgün tutmağı, formaları tanımağı və müxtəlif materiallardan məqsədyönlü istifadə etməyi öyrənirlər.

Məktəbəqədər yaş mərhələsində uşaqların təfəkkürü əsasən əyani-obrazlı xarakter daşıyır. Rəsm və digər yaradıcı fəaliyyətlər onların müşahidə qabiliyyətini artırır, əşyaların oxşar və fərqli cəhətlərini ayırd etməyə kömək edir. Bu məşğələlər eyni zamanda uşağın emosional dünyasının zənginləşməsinə şərait yaradır; o, öz hiss və düşüncələrini vizual obrazlar vasitəsilə ifadə edir. Suetli-rollu oyunlarla təsviri fəaliyyətin vəhdəti uşağın yaradıcılıq potensialını genişləndirir və sosial münasibətlərin formalaşmasına müsbət təsir göstərir.

Beş-altı yaş dövründə təsviri fəaliyyət məşğələləri uşağın nitq inkişafını da dəstəkləyir. Uşaqlar çəkdikləri rəsmlər və hazırladıqları əl işləri əsasında hekayələr qurur, fikirlərini sözlə ifadə etməyə çalışırlar. Müəllimin düzgün rəhbərliyi ilə keçirilən bu məşğələlər uşaqlarda estetik zövqün, diqqətin və əməkdaşlıq bacarıqlarının inkişafına xidmət edir. Nəticə etibarilə, təsviri fəaliyyət məşğələləri məktəbəqədər yaşlı uşaqların hərtərəfli inkişafının vacib komponentidir.

Açar sözlər: 3-6 məktəbəqədər yaş, təsviri fəaliyyət, məşğələ, incəsənət, düşüncə.

Abstract. Art activity lessons play a significant role in the development of preschool children aged three to six and have a substantial impact on the formation of their physical, cognitive, emotional, and social skills. During this developmental period, both gross and fine motor skills develop rapidly. Activities such as drawing, collage, construction, and working with clay strengthen hand–finger coordination and stimulate muscular development. Through art activities, children learn to hold drawing tools correctly, recognize shapes, and use various materials purposefully.

At the preschool stage, children’s thinking is predominantly visual and imaginative. Drawing and other creative activities enhance their observation skills and help them distinguish similarities and differences between objects. These lessons also contribute to the enrichment of children’s emotional world, enabling them to express their feelings and thoughts through visual images. The integration of role-play games with art activities expands children’s creative potential and positively influences the development of social relationships.

Between the ages of five and six, art activity lessons also support speech development. Children create stories based on their drawings and handicrafts and attempt to express their ideas verbally. Properly guided by teachers, these activities foster the development of aesthetic taste, concentration, and cooperation skills. Furthermore, art activities help children develop positive attitudes toward works of art and encourage creative self-expression.

In conclusion, art activity lessons are an essential component of the holistic development of preschool children. They support not only physical and cognitive growth but also emotional expression, communication skills, and creative thinking, preparing children for future educational stages.

Keywords: preschool age 3–6, art activity, lesson, art, thinking.

Həyatının dördüncü ilinə qədəm qoyan uşaqda fiziki inkişaf daha da sürətlənir. Artıq 3 yaşını tamamlamış körpələrin təkcə boy və çəkisində deyil, həm də iri və xırda motor bacarıqlarında nəzərəcarpacaq dəyişikliklər müşahidə olunur. Bu bacarıqların inkişafı uşağın fərdi xüsusiyyətlərinə və fiziki imkanlarına görə bir qədər fərqlənə bilər. Bu yaş dövründə əksər uşaqlar iri motor bacarıqları sahəsində irəliləyiş əldə edirlər: onlar bir xətlə yeriyyə bilər, tarazlığı saxlamağa çalışır, hoppandır, qaçır, iki ayaq üstə tullana bilər, topu atmaq və tutmaq kimi hərəkətləri yerinə yetirirlər. Xırda motor bacarıqları isə gündəlik vərdişlərdə özünü göstərir – uşaq əllərini yuyub qurulaya bilər, geyinib-soyunur, kitab səhifələrini çevirir. Rəsm çəkmə zamanı qələmi barmaqları ilə düzgün tutmağa başlayır, plastilindən hissələri qoparıb yumşaldaraq sadə fiqurlar hazırlayır, qayçı ilə kağızı kəsməyi öyrənir. Üç-dörd yaşda uşaq artıq öz şəxsiyyəti haqqında ilkin təsəvvür formalaşdırır. Onun daxili dünyası müəyyən ziddiyyətlərlə müşayiət olunur: bir tərəfdən müstəqilliyə can atır, digər tərəfdən böyüklərin köməyinə ehtiyac duyur. Bəzən böyüklərin tələblərinə qarşı dözümsüzlük göstərsə də, eyni zamanda qaydalara əməl etməyə də çalışır.

Dördüncü ilə qədəm qoymuş uşağın fəallığı artır, hərəkətləri isə məqsədyönlü və daha uyğunlaşdırılmış xarakter alır. Oyun, təsviri fəaliyyət, quraşdırma və digər məşğələlər zamanı uşaq daha şüurlu şəkildə nəticəyə nail olmağa çalışır. Bu mərhələdə sujetli-rollu oyunlara maraq artır, uşaq özünü müxtəlif obrazlarda sınaqmağa meyl göstərir. Təsviri fəaliyyət məşğələləri isə bu prosesdə mühüm əhəmiyyət kəsb edir: uşaq rəsm vasitəsilə öz emosiyalarını ifadə edir, aplikasiyalar və quraşdırma işləri ilə yaradıcı düşüncəsini nümayiş etdirir, həmyaşıdlarla birgə fəaliyyət zamanı əməkdaşlıq bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Bu yaşda uşaqlar təsviri fəaliyyət və quraşdırma məşğələlərində əşyaların düşünülmüş təsvirini əks etdirmək üçün öyrəndikləri metod və üsulları hələ tam tətbiq etməyi bacarmırlar. Rəsm çəkmə prosesində uşağın təsəvvürlərinə görə qrafik obrazlarla təsvir olunan material kağız üzərində olduğu kimi görünür. Tədrisən o, təsvir edəcəyi əşyaya uyğun oxşar cizgi və ştrixlərin sayını artırır, əşyanın nisbətən canlı təsvirini verir.

Həyatının dördüncü-beşinci illərində uşaq daha zəngin emosional ifadələr göstərməyə başlayır. O, yeni dostluqlar qurur, fərqli oyunlara maraq göstərir, müxtəlif fəaliyyətlərdə iştirak edir və uzun hekayələr danışmaqdan zövq alır. Bu yaşda uşağın enerjisi artır, fiziki hərəkətləri daha çevik və məqsədyönlü olur. Dörd-beş yaş dövrü təlimə marağın yaranması, daxili və xarici yaradıcı oyunların təşkili, həmçinin dialoqlu oyunlarda iştirak üçün çox əlverişli bir mərhələdir. Uşaq böyüklərlə və həmyaşıdlarla birgə fəaliyyət göstərməyi öyrənir, əməkdaşlıq vərdişlərini inkişaf etdirir. Məhz bu yaşdan başlayaraq qaydalı oyunlar uşağın həyatında mühüm yer tutur və psixoloji baxımdan böyük əhəmiyyət daşıyır. Beş yaşında sujetli-rollu oyunlar aparıcı fəaliyyət növünə çevrilir. Uşaq öz ətraf mühitindən aldığı təəssüratları oyuna gətirir, onları müxtəlif sujetlərlə zənginləşdirir və rolları paylaşaraq həmyaşıdları ilə qarşılıqlı əməkdaşlıq

qurur. Bu oyunların məzmunu tərbiyəvi işlərin təsiri altında daha rəngarəng olur, uşağın yaradıcılıq imkanlarını genişləndirir. Təsviri fəaliyyət məşğələləri də bu prosesdə mühüm yer tutur. Rəsm çəkmək, yapışdırma işləri aparmaq, plastilindən fiqurlar düzəltmək və müxtəlif aplikasiyalar hazırlamaq uşağın emosional təcrübələrini ifadə etməsinə kömək edir. Hekayələr danışmaqla paralel şəkildə rəsmlər çəkməsi və ya oyunda iştirak etdiyi rolları təsvir etməsi uşağın düşüncə çevikliyi və nitq bacarıqlarını möhkəmləndirir.

Beləliklə, 4–5 yaş dövrü həm oyun, həm də təsviri fəaliyyət vasitəsilə uşağın emosional, sosial və idrak inkişafını dəstəkləyən əhəmiyyətli bir mərhələdir.

5–6 yaşlı uşaqların fiziki inkişafında bu dövr çox mühüm mərhələdir. Həyatının altıncı ilində uşaqların hərəkət və fəaliyyət formaları zənginləşir, daha rəngarəng və müxtəlif olur. Təsviri fəaliyyət məşğələlərində uşaqlar müxtəlif materiallarla işləyərkən, əl və barmaq əzələlərinin inkişafı stimullaşdırılır, incə motorika güclənir. Beş yaşlı uşağın əzələ və sümük sistemi nisbətən yaxşı formalaşsa da, əl və ayaq əzələlərində hələ sümükləşməmiş qığırdaqqlar qalır. Bu səbəbdən, təsviri incəsənət fəaliyyətləri zamanı onların rahat mövqedə oturmasına, iş masasının boyuna uyğun olmasına diqqət yetirmək vacibdir. Uşağı həddindən artıq ayaq üstə saxlamaq, boyuna uyğun olmayan avadanlıqlardan istifadə etmək qamət və sümüklərin düzgün inkişafına mənfi təsir göstərə bilər.

Təsviri fəaliyyət məşğələləri zamanı uşaqların diqqət və emosional reaksiyaları da nəzərə alınmalıdır. Baş beyin yarım kürələrinin qabığına ləngimələr hələ tam formalaşmadığından, uşaqlar ətraf mühitin müxtəlif stimullarına emosional reaksiya verirlər. Rənglərlə işləmək, formalar yaratmaq, naxışlar çəkmək kimi fəaliyyətlər onların diqqətini tədricən artırır və əqli yorğunluğu yumşaldır. Bu yaşda uşaqlarda şərti reflekslərin formalaşması daha sürətli baş verir. Təsviri incəsənət məşğələlərində uşaqlar sadə hərəkətlərdən mürəkkəb hərəkətlərə keçərək, öz əl və barmaq koordinasiyasını inkişaf etdirirlər. Uşaqların ürək-damar sistemi də bu dövrdə formalaşır, məşğələlər zamanı onların hərəkətləri ürək və nəfəs fəaliyyətinə dəstək olur.

Əzələlərin kifayət qədər güclü olmaması səbəbindən uşaqlar tez-tez yanlış mövqelər ala bilirlər; başlarını aşağı salar, çiyinlərini yaxınlaşdırar, belini əyər, sinəsini çökdürürlər. Təsviri fəaliyyət məşğələlərində müəllimlərin rəhbərliyi ilə düzgün oturuş, mövqe və hərəkət vərdişlərinin formalaşdırılması uşaqların fiziki və əqli inkişafına böyük təsir göstərir. Beləliklə, 5–6 yaşlı uşaqların təsviri fəaliyyətləri və təsviri incəsənət məşğələləri onların fiziki inkişafını dəstəkləyir, əzələ koordinasiyasını gücləndirir və şərti reflekslərin formalaşmasına yardımçı olur. Uşaqların hər bir məşğələsi onların həm fiziki, həm də əqli inkişafına istiqamətlənmiş olmalıdır.

Həyatının altıncı ilində uşaqların təfəkkürü əsasən əyani-obrazlı formada inkişaf edir. Təsviri fəaliyyət məşğələləri bu inkişafı dəstəkləyir, çünki uşaq müxtəlif rənglər, formalar və materiallarla işləyərək əşyaların oxşar və fərqli xüsusiyyətlərini müşahidə edir. Uşaqlar şəkillər çəkərkən və ya kollajlar hazırlayarkən, obyektləri qorumağı və onlarla diqqətli davranmağı öyrənirlər. Bu yaşda uşaqların nitqi də təsviri fəaliyyətlərlə birlikdə zənginləşir. Rənglər, fırçalar, qələmlər və digər materiallarla iş zamanı uşaq öz fikirlərini sözlərlə ifadə etməyə çalışır, gördüyü və yaratdığı obrazlar barədə danışır. Onun rəhbərliyi nitqi formalaşır, sadə süjetli hekayələr qurur, çəkdiyi rəsmlər və ya əl işləri əsasında kiçik hekayələr yarada bilər.

Beləliklə, təsviri fəaliyyət məşğələləri uşağın həm əyani-obrazlı təfəkkürünü, həm də nitq və ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirməyə xidmət edir. Hər məşğələ uşağın biliklərinin ümumiləşdirilməsini, müşahidə qabiliyyətinin və yaradıcılıq potensialının artmasını təmin edir.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

- 1.Cəfərova L. Məktəbəqədər təhsil proqramının (kurikulumun) tətbiqinə dair metodik tövsiyələr. S 7.
2. Əzimzadə A., Nurullayeva Ü., Həsənova T., Cəfərova L., Salayev K. Məktəbə hazırlaşırıq: Dərslik, 1-ci hissə. Bakı: Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2019.
- 3.Cəfərova L., Həsənova T., Nurullayeva Ü., Əzimzadə A. Məktəbə hazırlaşırıq: Metodik vəsait, 1-ci hissə. Bakı: Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2019.
- 4.Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi. Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulum). Bakı: Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2023.

PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE AND APPLICATION OF THE CONSTRUCTIVE
APPROACH IN PRIMARY EDUCATION

İBTİDAİ TƏHSİLDƏ KONSTRUKTİVİST YANAŞMANIN PEDAQOJİ
ƏHƏMİYYƏTİ VƏ TƏTBİQİ

Qasımova Maya Rəhim qızı

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət
Pedaqoji Universiteti, Azərbaycan

<https://orcid.org/0000-0001-9116-4331>

Qloballaşma və informasiya cəmiyyətinin tələbləri müasir təhsil sistemində yeni pedaqoji yanaşmaların tətbiqini zəruri etmişdir. Artıq təlim prosesi yalnız biliyin ötürülməsi ilə məhdudlaşmamalı, şagirdlərin müstəqil düşünmə, tənqidi təfəkkür və yaradıcı fəaliyyət bacarıqlarının formalaşmasına xidmət etməlidir. Bu baxımdan, ənənəvi müəllimyönlü təlim modelləri ilə yanaşı, şagirdyönlü və fəal öyrənməyə əsaslanan yanaşmalar aktualıq qazanmışdır.

İbtidai təhsil mərhələsi şəxsiyyətin formalaşmasında həlledici rol oynadığından, bu mərhələdə tətbiq edilən təlim yanaşmaları xüsusilə əhəmiyyətlidir. Konstruktivist təlim yanaşması şagirdin bilik əldə etmə prosesində fəal iştirakını təmin etməklə ibtidai təhsilin məqsədlərinə uyğun bir model kimi çıxış edir. Konstruktiv təlim şagirdi özünü inkişaf yoluna salır, ona müxtəlif mənbələrdən qazandığı bilikləri öyrəndiyi və öyrənəcəyi biliklərlə əlaqələndirməyə, əsaslandırmağa və özü üçün yeni, daha yüksək formalı bilik qazanmağa şərait yaradır. Konstruktiv təlimdə bilik şagird tərəfindən hazır şəkildə mənimsənilmiş, qurulur, kəşf edilir, yaradılır. İ.Piaje yazırdı: «Yeni elmi biliklərin qazanılması statistik xarakterli hadisə olmayıb, fəsiləsiz konstruktlaşdırma və yenidənqurma prosesidir» [3].

“İnformasiya əsri insanı öz məlumatlar axını ilə hər tərəfdən əhatə edir, ona təzyiq edir. Yalnız yaddaş qabiliyyətilə bunun öhdəsindən gəlmək isə çox çətinidir. Hər şeyin, o cümlədən yaddaşın da həddi var...Lakin bildiyiniz kimi, insan yaddaşından əlavə insan təfəkkürü də vardır ki, onun ehtiyatlarından 2-3 faizdən çox olma-yaraq istifadə edilir. Əgər biz şagirdlərin bilikləri dərk etməsi üçün bu biliklərin yadda saxlanması və miqdarca toplanmasından onların üzərində tənqidi (düşüncə) fəaliyyətinin təşkilinə doğru dönüş etsək, bu zaman öyrətməni keyfiyyətə dəyişdirmək və onu hamı üçün mümkün olan etmək olar” [1].

Təhsil sistemində konstruktiv öyrətmə XX əsrin ikinci yarısında formalaşmış təlim nəzəriyyəsi olub Amerika alimləri Devey və C. Brunerin, italyan xanım Montessori, isveçli J.Piaje və rus psixoloqu Vıqotskinin nəzəri və praktik əsərlərindən başlanmışdır.

“Konstruktiv təlim əməliyyat-yaradıcı xarakteri daşıyır. Təhsil alanlar öyrəndəndən, dərslərdən və digər mənbələrdən əldə etdiyi informasiyalar üzərində məntiqi əməliyyatlar apararaq öz daxili duyumu, qavrayışı, başa düşmə qabiliyyəti hesabına xüsusidən ümumiyyə istiqamətlənərək yeni biliklər formalaşdırırlar” [2].

Bilik və öyrənmənin təbiəti, mahiyyəti haqqında fəlsəfi fikirlər sistemi olan epistemologiyayı öz fəlsəfi əsası hesab edən konstruktivliyin əsas prinsiplərinə aşağıdakılar daxildir:

- öyrənmənin aktiv və subyektiv proses olması;
- əvvəlki biliklərin yeni biliklərin mənimsənilməsində əsas rol oynaması (konstruktiv öyrənmədə bilik, yeni ideyalar əvvəlki biliklərin sintezi, öyrənmənin fəal həyat təcrübəsi əsasında yaranır);
- sosial qarşılıqlı əlaqə və əməkdaşlığın öyrənməni gücləndirməsi;
- müəllimin bilik ötürən, öz əqidəsini qarşı tərəfə zorla qəbul etdirən deyil, öyrənməni istiqamətləndirən fasilitator; şagirdin isə fəal tədqiqatçı rolunda çıxış etməsi;
- dərsləyin informasiya əldə etmək üçün yeganə, hakim mövqə tutan mənbə kimi qəbul edilməməsi; digər orijinal mənbələrə, real həqiqəti əks etdirən hadisələrə üstünlük verilməsi;
- öyrənmələrin ətraf aləm haqqında özünəməxsus baxışları, təsəvvürləri, yanaşma tərziləri olan şəxsiyyət kimi təlim-tədris prosesinin tam hüquqlu iştirakçıları kimi dəyərləndirilməsi.

İbtidai sinif şagirdlərinin yaş xüsusiyyətləri – ətraf aləmə maraq, müşahidəçilik və təcrübəyə əsaslanan öyrənmə meyli – konstruktivist yanaşmanın bu mərhələdə tətbiqi üçün əlverişli şərait yaradır.

İbtidai təhsildə konstruktivist yanaşmanın tətbiqi təlim prosesinin təşkilində metod və formaların dəyişdirilməsini tələb edir. Bu yanaşma çərçivəsində aşağıdakı təlim üsulları xüsusi əhəmiyyət daşıyır:

- problem əsaslı öyrənmə;
- qrup və cütlərlə iş;
- tədqiqat və kəşf etmə fəaliyyətləri;
- real həyatla əlaqəli tapşırıqların verilməsi.

Bu üsullar şagirdlərin dərslər prosesində fəallığını artırır, onların bilikləri məxariki şəkildə deyil, məntiqi əlaqələr əsasında mənimsəməsinə imkan yaradır. Müəllim isə bu prosesdə istiqamətləndirici və dəstəkləyici rol oynayır.

Müasir dünyamızda hər bir şəxsin yaradıcı olması, mövcud bilik və bacarıqlarına söykənərək, yeni fikir, yeni ideya yaradıb, onu həyata tətbiq etməsi önəmli bir bacarıqdır. Aparılan nəzəri təhlil göstərir ki, konstruktivist yanaşma şagirdlərin idrak fəallığını artırmaqla yanaşı, onların müstəqil, yaradıcı və tənqidi düşünmə bacarıqlarının formalaşmasına da şərait yaradır. Bütün bunlar nəzərə alınaraq, ibtidai məktəbdə təlim prosesinin səmərəli qurulması, keyfiyyət göstəricilərinin yüksəldilməsi və təhsil müəssisələrinin yaddaş məktəbindən təfəkkür, idrak məktəbinə çevrilməsi üçün konstruktiv təlimin sistemli və məqsədyönlü tətbiqi genişləndirilməli və o, aparıcı mövqə qazanmalıdır.

Açar sözlər: konstruktivizm, ibtidai təhsil, şagirdyönlü təlim, fəal öyrənmə, pedaqoji yanaşma.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat:

1. Bünyatova F. Konstruktiv təlim: mahiyyət, prinsip, vəzifələr və dərslərdən nümunələr. Bakı, Ziya-Nurlan, 2008, 218 səh.
2. Mehrabov A.O. Təhsildə konstruktiv təlim, onun səciyyəvi xüsusiyyətləri. (<https://idrak-m.com/?p=1640>)

3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. М.: Просвещение, 1969.

4. Лекторский В.А. Капт. Радикальный конструктивизм и конструктивный реализм в эпистемологии. // Вопр. Философии, М.: 2005, №8.

The requirements of globalization and the information society made it necessary to apply new pedagogical approaches in the modern education system. The educational process should no longer be limited to the transfer of knowledge, but should serve the formation of students' skills of independent, critical thinking and creative activity. In this regard, along with traditional teacher-oriented learning models, student-oriented approaches based on active learning have gained relevance.

Since elementary education plays a decisive role in the formation of personality, approaches to education applied at this stage are especially important. The constructivist approach to education acts as a model that meets the goals of primary education, ensuring the active participation of students in the process of acquiring knowledge. Constructive learning guides the student to the path of self-development, creates conditions for him to be able to connect the knowledge obtained from various sources with the knowledge he has mastered and will master, substantiate them and acquire new, higher forms of knowledge for himself. In constructive learning, knowledge is not acquired by the student in a ready-made form, but is constructed and created. И. Piaget wrote: "The acquisition of new scientific knowledge is not a statistical phenomenon, but a continuous process of construction and reconstruction" [3].

"The information age surrounds a person from all sides with a stream of information, puts pressure on him. And it is very difficult to cope with it, relying only on memory. Everything, including memory, has its limits... However, as you know, in addition to human memory, there is also the human mind, the resources of which are used no more than 2-3 percent. If we move from memorization and quantitative accumulation of students' knowledge to the organization of their mental activity, we will be able to qualitatively change education and make it useful for all» [1].

Constructive learning in the education system is a theory of learning that was formed in the second half of the 20th century and began with the theoretical and practical works of American scientists Dewey and J. Brunera, Italian Montessori, Swedish Dzh. Piaget and the Russian psychologist Vygotsky.

"Constructive learning has a practical and creative character. Students form new knowledge by conducting logical operations on information received from the teacher, textbook and other sources, based on their inner feelings, perception and ability to understand, moving from the private to the general" [2].

The main principles of constructivism, which considers epistemology as its philosophical basis, representing a system of philosophical ideas about the nature and essence of knowledge and learning, include the following:

- training is an active and subjective process;
- previous knowledge plays a key role in the acquisition of new knowledge (constructive learning is the acquisition of knowledge, the creation of new ideas based on the synthesis of previous knowledge, the active life experience of the student);
- social interaction and collaboration strengthen learning;

- the teacher is not a transmitter of knowledge, imposing his beliefs on the other party, but acts as a facilitator, guiding learning; the student acts as an active researcher;
- the textbook is not perceived as the only, dominant source of information; priority is given to other sources, events that reflect the real truth;
- the student is valued as a full-fledged participant in the learning and teaching process, as a person with unique views, perceptions and approaches to the surrounding world.

Age characteristics of primary school students – interest in the world around them, propensity to observe and learn based on experience – create favorable conditions for applying the constructivist approach at this stage.

The use of the constructivist approach in elementary education requires changes in the methods and forms of the organization of the educational process. Within this approach, the following training methods are of particular importance:

- problem-oriented learning;
- work in groups and pairs;
- research and cognitive activity;
- solving tasks related to real life.

These methods increase the activity of students in the learning process, allow them to learn knowledge not mechanically, but on the basis of logical connections. The teacher plays a guiding and supporting role in this process.

In our modern world, an important skill for every person is creativity, the ability to create new thoughts, new ideas based on existing knowledge and skills and apply them in life. The theoretical analysis shows that the constructivist approach, in addition to increasing the cognitive activity of students, also creates conditions for the formation of independent, creative and critical thinking skills. Taking into account all this, for the effective organization of the educational process in the elementary school, the improvement of quality indicators and the transformation of educational institutions from a school of memory to a school of thinking and cognition, it is necessary to expand and approve as a leading approach the systematic and purposeful use of constructive learning.

Keywords: constructivism, primary education, student-oriented training, active training, pedagogical approach.

THE MANIFESTATION OF CULTURAL CODES IN STUDENTS' LANGUAGE

ÖĞRENCİ DİLİNDE KÜLTÜREL KODLARIN TEZAHÜRÜ

Lale MUSAYEVA

Ü. Hacıbeyli 68, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan dili ve öğretim teknolojisi bölümü, ORCID: 0000-0002-7701-5716

ÖZET

Kültürel kodlar, bir toplumun “normal” olarak kabul ettiği davranış, değer, sembol ve iletişim kurallarının bütüncül bir sistemini ifade eder. Bu kodlar, günlük dil kullanımında sözcük seçimi, hitap biçimleri, nezaket stratejileri, metin yapısı ve hatta duraklama ile tonlama gibi dilsel unsurlar aracılığıyla görünür hâle gelir. Okul ortamı ise bu kodların açıkça gözlemlenebildiği temel toplumsal alanlardan biridir; çünkü öğrenci sınıfa yalnızca bilişsel bilgiyle değil, aynı zamanda aile ve içinde bulunduğu toplulukta şekillenen iletişim alışkanlıklarıyla birlikte girer. Araştırmalar, öğrencilerin konuşma tarzları ve metin oluşturma becerilerinin toplumsal deneyimle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Shirley Brice Heath’in topluluk ve okul dili arasındaki ilişkileri inceleyen klasik etnografik çalışması, farklı topluluklarda çocukların anlatı oluşturma, soru-cevap ve açıklama gibi söylem türlerini farklı biçimlerde edindiklerini ve bunun okulda “uygun” kabul edilen dil davranışlarıyla çatışabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, aynı dil içinde dahi kültürel kod farklılıklarının öğrencinin akademik söyleminde hem avantaj hem de zorluk yaratabileceğine işaret etmektedir.

Sosyodilbilim ve eğitim sosyolojisi alanında Basil Bernstein’in “sınırlı” ve “genişletilmiş” kodlar yaklaşımı, okulun genellikle açıklayıcı, mantıksal bağlantıları açık biçimde kuran ve bağlama daha az bağımlı olan bir dil kullanımını tercih ettiğini vurgular. Bu tercih, zaman zaman öğrencinin aile ya da topluluk kaynaklı dil kodunun bir “eksiklik” olarak yorumlanmasına ve değerlendirme süreçlerinde adaletsizliklere yol açabilmektedir. Buradaki temel mesele, öğrencinin “daha az bilmesi” değil, okul tarafından meşru kabul edilen kod ile öğrencinin taşıdığı kültürel kod arasındaki uyum düzeyidir. Pierre Bourdieu, dili toplumsal bir “sermaye” olarak ele almakta; bazı konuşma biçimlerinin toplumsal alanda daha yüksek değer kazandığını ve okulun ölçme-değerlendirme ölçütlerinin bu meşru dili pekiştirdiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, kültürel kodların öğrenci dilindeki yansımalarını güç ilişkileri perspektifinden açıklamaya imkân tanır: “doğru konuşmak” yalnızca dilbilgisel doğruluk değil, aynı zamanda toplumsal tanınma ve öz güven meselesidir. Uygulamalı açıdan bakıldığında, kültürel kodlar sınıf içi söz eylemlerinde (öğretmene hitap, itiraz veya onay bildirme, grup çalışmalarında liderlik dili), yazılı anlatımda (kompozisyon yapısı, argümanların gerekçelendirilmesi) ve dijital iletişimde (kısaltmalar, emoji semantiği, çevrim içi görgü kuralları) açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen, kültürel kodları “düzeltmesi gereken bir hata” olarak değil, öğretim sürecinin bir kaynağı olarak görmeli; öğrencinin ev dilini değerli kabul ederek akademik dile geçiş için köprüler kurmalıdır. Bu yaklaşım, kültürel olarak duyarlı pedagojinin temelini oluşturmakta ve öğrenmeyi daha anlamlı ve erişilebilir kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: kültürel kod, okul söylemi, sosyodilbilim, akademik dil, dilsel sermaye, kültürel olarak duyarlı öğretim

ABSTRACT

Cultural codes constitute a comprehensive system of behaviors, values, symbols, and communication norms that a society considers “normal.” These codes become visible in everyday language through word choice, forms of address, politeness strategies, textual organization, and even through pauses and intonation. The school environment represents one of the primary social spaces in which these codes are explicitly manifested, as students enter the classroom not only with cognitive knowledge but also with communication practices shaped within their families and communities. Research indicates that students’ speaking styles and text-construction practices are closely linked to their social experiences. For instance, Shirley Brice Heath’s seminal ethnographic study on the relationship between community language practices and school discourse demonstrates that children from different communities acquire narrative skills, question–answer patterns, and explanatory discourse in diverse ways, which may conflict with language behaviors considered “appropriate” in school settings. This suggests that even within the same language, differences in cultural codes can generate both advantages and challenges in students’ academic discourse.

Within sociolinguistics and the sociology of education, Basil Bernstein’s distinction between “restricted” and “elaborated” codes emphasizes that schools tend to privilege a mode of expression that is more explicit, logically structured, and less dependent on contextual knowledge. This preference may lead to the misinterpretation of students’ family- or community-based linguistic codes as deficiencies, resulting in inequities in assessment and interaction. The issue here is not a lack of knowledge on the part of the student, but rather the degree of alignment between the code legitimized by the school and the cultural code brought by the student. Pierre Bourdieu conceptualizes language as a form of social “capital,” noting that certain modes of speech acquire greater value within the social marketplace and that school assessment criteria reinforce these legitimate forms of language. This perspective allows the manifestation of cultural codes in students’ language to be examined through the lens of power relations: speaking “correctly” is not merely a matter of grammatical accuracy, but also one of social recognition and self-confidence. From a practical standpoint, cultural codes emerge in classroom speech acts (such as addressing the teacher, expressing agreement or disagreement, and the language of leadership in group work), in written expression (essay structure and argumentation), and in digital communication (abbreviations, emoji semantics, and online etiquette). Therefore, teachers should view cultural codes not as errors to be corrected, but as resources for instruction, valuing students’ home languages and building bridges toward academic language. This approach constitutes a core principle of culturally responsive pedagogy and contributes to making learning more meaningful and accessible.

Keywords: cultural code, school discourse, sociolinguistics, academic language, linguistic capital, culturally responsive teaching

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN IMPROVING LANGUAGE SKILLS

Gunel Shefiyeva Elkhan

English language teacher of Foreign Languages Center of ASPU

Orcid id: 0000-0001-5105-2749

Key words: Artificial Intelligence, language learning, language skills, personalized learning, educational technology.

The rapid development of Artificial Intelligence has brought significant changes to various sectors, including education. In language learning, AI-driven technologies such as intelligent tutoring systems, speech recognition software, and conversational chatbots have redefined how learners acquire and practice new languages. Traditional language teaching methods often struggle to address individual learner needs, whereas AI offers personalized and adaptive learning experiences.

Artificial Intelligence in language education. Artificial Intelligence refers to computer systems capable of performing tasks that typically require human intelligence, such as understanding language, recognizing speech, and learning from data. In language education, AI relies heavily on Natural Language Processing (NLP) and machine learning to analyze learner input and provide meaningful feedback. These technologies enable systems to understand learner errors, track progress, and adjust instructional content accordingly.

AI and the development of language skills

Writing skills. AI-based writing tools help learners improve grammatical accuracy, vocabulary use, and coherence. By offering instant feedback and suggestions, AI encourages learners to reflect on their writing and learn from their mistakes. Unlike traditional correction methods, AI feedback is immediate and continuous, supporting the gradual development of writing proficiency.

Speaking and pronunciation skills. Speech recognition technologies allow learners to practice speaking in a supportive, low-anxiety environment. AI systems can analyze pronunciation, stress, and intonation, providing learners with objective feedback. This continuous practice enhances oral fluency and confidence, especially for learners who lack exposure to native speakers.

Listening skills. AI enhances listening comprehension through adaptive audio materials tailored to learners' proficiency levels. Systems can slow down speech, highlight key words, and generate comprehension questions. Such scaffolding enables learners to process spoken language more effectively and gradually adapt to authentic speech.

Reading skills. AI-powered platforms provide customized reading texts and vocabulary support. Features such as automated glossaries, text simplification, and comprehension tracking help learners engage with texts more deeply. These tools promote reading fluency while expanding vocabulary and grammatical awareness.

Benefits of AI in language learning. One of the main advantages of AI is personalization. Learners receive instruction based on their individual needs rather than a standardized curriculum. AI also promotes autonomous learning, allowing learners to practice independently outside the classroom. Furthermore, AI creates opportunities for continuous assessment, enabling learners to monitor their progress and set realistic learning goals.

Despite its advantages, AI has limitations. It cannot fully replace human interaction, emotional support, or cultural explanation provided by teachers. Ethical concerns, data privacy, and overreliance on technology also present challenges. Therefore, AI should be integrated thoughtfully as a supportive tool rather than a replacement for traditional teaching.

Artificial Intelligence plays a significant role in improving language skills by offering personalized instruction, immediate feedback, and flexible learning opportunities. Its impact is evident across all major language skills, making language learning more accessible and effective. However, the most successful language education models combine AI technologies with human instruction.

ŞAGIRD SAYI ÇOX OLAN SINIFLƏRİN İDARƏ OLUNMASI YOLLARI

Qasımova Nigar Azad

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, müəllim

Azərbaycan, Bakı

<https://orcid.org/0000-0002-2458-2469>

Açar sözlər: şagird sayı çox olan siniflər, nəzarət, fərdi diqqət, qiymətləndirmə, fiziki yorğunluq, psixoloji problemlər, texniki problemlər, sinfin effektiv idarə edilməsi

Şagird sayı çox olan siniflərdə təlimlə bağlı problemlər fiziki, psixoloji və texniki ola bilər. Bu cür şagird sayı çox olan siniflərdə dərs deyən müəllimlər daha çox fiziki yorğunluq hiss edirlər. Bu siniflərdə dərs keçən müəllimlər yüksək səslə danışmalı olur ki, bütün şagirdlər onları eşidə bilsinlər. Bu siniflərdə müəllim şagird sayı az olan, kiçik siniflərdən daha çox şagirdlərə yaxınlaşmalı, onlara kömək etməli olur və daha böyük məsafədə hərəkət etmələri onların daha çox fiziki yorğunluq hiss etmələrinə səbəb olur.

Müəllimlər eyni zamanda böyük siniflərdə, şagird sayı çox olan siniflərdə psixoloji problemlərlə də qarşılaşırlar. Xüsusilə şagirdlərini öncədən tanımayan və şagirdlərinin onlardan nə gözlədiyini bilməyən müəllimlər çətinlik çəkir. Bu böyük siniflərdə müəllimlər texniki problemlərlə daha çox rastlaşırlar. Dərs zamanı müəllimlər şagirdlərin eşitməsi və aydın görməsi üçün texniki avadanlıqlardan düzgün şəkildə istifadə etməlidir. Bu cür siniflərdə texniki avadanlıqlardan yanlış şəkildə istifadə etdikdə bu şagirdlərin dərstdən qalmasına, dərse maraqlarının azalmasına səbəb olur. Böyük siniflərdə şagirdlərə nəzarət və tapşırıqların yoxlanılması kimi məsələlər də müəllimləri narahat edir. Bütün bunları nəzərə alaraq böyük siniflərdə təlim problemlərini aşağıdakı kimi ümumiləşdirə bilərik:

1. Siniflərdə kifayət qədər yer olmadığı üçün şagirdlər qarşılıqlı fəaliyyətə təşviq edilə bilmir və fiziki məhdudiyətlər yaranır. 2. Şagird sayı çox olan siniflərin idarə edilməsində çətinliklər yaranır. Şagirdlər nizam-intizam qaydalarına riayət etmir və siniflər çox səs-küylü olur. 3. Şagird sayı çox olduğu üçün müəllimlər hər bir şagirdə fərdi diqqət göstərə bilmir və şagirdlərin ehtiyaclarına laqeyd yanaşılır. 4. Müəllimlər çox sayda şagirdi qiymətləndirməli olurlar və ev tapşırıqlarının, yazı işlərinin, testlərin yoxlanılması çox vaxt aparır. 5. Təlim prosesinin məhsuldarlığı aşağı düşür, bütün şagirdlərin məzmunu tam şəkildə mənimsəməsi çətinləşir və kimin

nə öyrəndiyini müəyyənləşdirmək mümkün olmur.

Şagird sayı çox olan siniflərin səmərəli şəkildə idarə olunması müəllimlərdən şüurluluq, səbr, vaxtdan düzgün istifadə, məhdudiyət qoya bilmə və instinkt tələb edir. Diqqəti asanlıqla yayınan, müxtəlif bacarıqlara və xarakterlərə malik olan şagirdlərdən ibarət qrupa liderlik edə bilmə müəllimlərdən çox böyük səriştə tələb edir. Bunun üçün müəllimlər təlim zamanı sinfin effektiv idarə olunmasını təmin edən aşağıdakı texnikalardan istifadə edə bilərlər:

1. Müəllim kimi şagirdlərimizlə maraqlana bilmək üçün əvvəlcə özümü qayğı göstərməliyik. Şagirdlərimizin səmərəli şəkildə öyrənə bilməsi üçün ilk öncə müəllimlərin sağlam olmasına ehtiyacı var. Çoxsaylı araşdırmalar göstərir ki, özünə qayğı göstərən müəllimlərin enerjisi artır, stres azalır, özünü idarə etmə bacarığı, empati bacarığı yüksəlir, əsəbləri sakit olur,

gərginlikdən uzaq olurlar . Bütün bu keyfiyyətlər müəllimlərin sinifdə qarşılaşa biləcəyi çətin situasiyalarda daha yaxşı qərarlar verməyinə kömək edir.

2. Müəllim olaraq şagirdlərimizi tanımalıyıq və onlara adları ilə müraciət etməliyik. Şagirdlərlə danışarkən, onlara sual ünvanlayarkən cavab verməsini istədiyimiz şagirdin adını çəkməliyik. Müəllimlər hər bir şagirdin fərdi olaraq bəzi şəxsi məlumatlarını (ailəsi, maraqları, və s) qeyd edib və daha sonra söhbət zamanı bu haqda suallar verə bilərlər. Şagirdlərimizin bizim onları tanıdığımızı heç bir şübhələrinin olmaması çox vacibdir.

3. Müəllimlər təlim materiallarının hazırlanmasında şagirdlərinin sayını nəzərə almalıdırlar. Çünki sinifdə şagird sayı nə qədər çoxdursa, materialların problemə çevrilmə ehtimalı da o qədər yüksəkdir. Əgər müəllimlərimiz paylama materiallarından istifadə edirsə, çox sayda hazırlamalıdırlar. Sinifdə çox sayda şagird olduğu üçün ev tapşırıqlarının, testlərin və yazıların toplanması çətinlik yarada bilər. Şagirdlər müəllimləri qələm, kağız, silgi və s. üçün dəftərxana ləvazimatı tədarükçüsü kimi görərlərsə, bütün dərsləri onların ehtiyaclarını həll etməklə keçirəcəyik. Müəllim kimi siz bunun qarşısını almağa çalışmalısınız. Bunun üçün şagirdlərə xüsusi tapşırıqları müntəzəm olaraq yerinə yetirməyi öyrədə bilərsiniz. Məsələn, materialları hər zaman arxa cərgəyə paylayaraq, şagirdlərdən birini götürüb, qalanlarını isə öz sıralarından irəli ötürməyi tapşıra bilərsiniz. Müəllimlərimiz sinifdə kitabların və materialların saxlanması üçün müəyyən bir kitab rəfi ayırıb, şagirdlərdən əşyalarını orada toplamağı tələb edə bilərlər.

4. Müəllimlərimiz sinif otağını düzgün şəkildə təşkil etməyə çalışmalıdırlar.

Sınıf otağı darıxdırıcı görünməməlidir, basırıq olmamalıdır. Bunun üçün müəllimlərimiz partaların düzülüşünə fikir verilməlidirlər. Müəllimlər sinif otağında hərəkət etmək, yerdə oturmaq kimi fəaliyyətlər üçün açıq yer saxlamalıdırlar. Eşitməkdə , görməkdə çətinlik çəkən şagirdlərin problem yaşamamalarını təmin etməlidirlər. Partaları düzərkən zəif şagirdlərə kömək etmək üçün asanlıqla onlara çata biləcəyimiz formada yerləşdirmək daha məqsədə uyğun olar. Sınıf otağını qurarkən müəllimlərimiz öz şagirdlərinin fikirlərini, təkliflərini dinləyib, nəzərə ala bilərlər.

5. Müəllimlərimiz şagirdlərə daha sərbəst, sistemli, mütəşəkkil olmağı öyrətməlidirlər. Şagirdlərə müstəqil şəkildə öyrənməyi aşılamalıdırlar ki, şagirdlər müəllimlərdən asılı vəziyyətdə olmasın. Müəllimlərimiz bu mövzuda şagirdləri ilə fərdi söhbətlər aparmalıdırlar.

6. Müəllimlərimiz sinifdə qaydaları, məhdudiyyətləri və gözləntiləri müəyyən etməlidir. Şagirdlərimiz xaotik mühitdə uğurlu ola bilməzlər. Onların özlərini təhlükəsiz hiss etmələri, dərslə fokuslanmaları üçün nizam-intizama və stabilliyə ehtiyacları var. Müəllimlərimiz tədris ilinin başlanğıcından şagirdlərin sinifdə davranış qaydalarını müəyyən etməlidir və hər kəsin bu qaydalara əməl etməsindən əmin olmalıdır. Müəllimlərimiz ciddi olmalı, söz verdikləri mükafatları və nəticələri yerinə yetirməlidirlər. Müəllimlərimizin münasibəti sinifdəki əhval-ruhiyyəni və mühiti müəyyənləşdirir. Müəllimlər şagirdlərin sinif qaydalarına əməl etməsinə nəzarət etməlidirlər, lakin qaydaları pozan şagirdləri müəllim sinif qarşısında danlamamalıdır. Belə məqamlarda “Sənənlə bunu daha sonra danışarıq” - kimi ifadələrdən istifadə etmək daha düzgün olar. Bu yolla şagirdlərimizin yanlışına diqqət çəkmiş, ancaq nüfuzunu zədələməmiş olarıq.

7. Müəllimlərimiz ən çətin şagirdlərini ən sevdiyi şagird halına gətirmə yollarını araşdırmalıdır. Şagirdlərimizlə əlaqə qura bildiyimizdə hər şey daha asan olur. Əlbəttə, bunu etmək sadə deyil. Problemin mənbəyini tapmalıyıq. Uğur qazanmaq istəməyən şagird yoxdur. Əgər şagirdlər pis davranırlarsa, bunu bir körpənin ağlamağına bənzətmək olar və bu onların dünyalarında nəyinsə tərs getməsi deməkdir. Diqqət çəkmək üçün pis davranırlarsa, nəyə görə diqqətə ehtiyac duyduqlarını və ehtiyaclarını qarşılamağın bir yolunu tapmalıyıq.

Şagirdlərlə bağlarınızı gücləndirməyə çalışmalıyıq, vəziyyətin fərqiində olmalı və dildən düşüncəli bir şəkildə istifadə etməliyik. Müəllimlərimiz çətinlik çəkən şagirdlərin uğurlarına “Səninlə qürur duyuram, amma təəccüblənmədim. Edə biləcəyini hər zaman bilirdim” – kimi cümlələr quraraq onların özünə inamını, həvəsini artırma bilərlər.

8. Müəllimlərimiz bütün vaxtlarını nizam- intizam məsələlərinə sərf etməməlidirlər. Bəzən böyük bir sinifdə o qədər çox problemlər olur ki, müəllimlər bütün vaxtını intizam məsələlərinin həll olunmasına ayırmalı olurlar. Bu kimi məsələlər üçün vaxt itkisini minimuma endirən sadə bir həll tapmalıdırlar.

9. Müəllimlərimiz şagirdlərə “fərdi söhbət” vaxtı müəyyənləşdirə bilərlər.

Böyük bir sinifdə şagirdlər müəllimlə fərdi söhbət etmək şansının olmadığını hiss edə bilər. Müəllimlər həftədə bir dəfə dərstdən yarım saat sonra və ya hətta dərs saati ərzində şagirdləri ilə fərdi söhbət edə bilərlər. Bu zaman müəllim onunla danışmaq istəyən hər bir şagirdə beş dəqiqəlik vaxt ayıra bilər.

10. Müəllimlərimiz valideynləri də təlim prosesinə daxil etməyə çalışmalıdırlar. Müəllimlər valideynlərə məlumat verərkən onların övladlarının həm müsbət, həm də mənfi davranışlardan bəhs etməlidirlər. Xüsusilə, müsbət davranışları bildirmək çox vacibdir. Müəllimlərimiz valideynlərlə şagirdlərin inkişafı ilə bağlı məlumatları çatdırmaq üçün elektron poçt, mesaj və ya zəng vasitəsilə əlaqə qura bilərlər. Valideynlərin təlim prosesinə daxil olması və sinifdə baş verənləri bilmələri böyük önəm kəsb edir. Beləcə, valideynlər evdə uşaqlarının ehtiyac duyduğu mövzuda dəstək ola bilərlər.

INVESTIGATION OF THE TUNNELING EFFECT IN METAL–DIELECTRIC–
SEMICONDUCTOR STRUCTURES

TUNEL EFFEKTİNİN METAL-DIELEKTRİK-YARIMKEÇİRİCİ
STRUKTURUNDA TƏDQIQI

Phd.Naila Gardashbeyova¹, Adila Quliyeva²

ORCID ID: 0000-0002-0191-9428

ORCID ID: 0009-0004-7405-3049

Nakhchivan State University Nakhchivan, Azerbaijan

Abstract

The investigation of the tunneling effect in metal–dielectric–semiconductor (MDS) structures is of great significance for the development of modern nanoelectronics and semiconductor technologies. This study analyzes the quantum-mechanical tunneling of charge carriers through the thin dielectric layer located between the metal and the semiconductor. The formation mechanism of tunnel current and its dependence on factors such as dielectric thickness, barrier height, and temperature are examined. Additionally, the alignment of energy levels, the shape of the potential barrier, and the influence of surface and interface states on electron transport are evaluated. The findings provide a theoretical foundation for optimizing MDS-based devices, including MOS contacts, sensors, tunnel diodes, and high-speed electronic components

Keywords: heterostructure, metal, dielectric, semiconductor, tunneling current, temperature, recombination, electrical, optical

Xülasə

Metal–dielektrik–yarımkeçirici (MDY) strukturlarında tunel effektinin tədqiqi müasir nanoelektronika və yarımkeçirici texnologiyaların inkişafı üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu işdə metal ilə yarımkeçirici arasında yerləşən nazik dielektrik təbəqə vasitəsilə yük daşıyıcılarının kvant mexaniki tunelləşməsi analiz edilir. Tunel cərəyanının yaranma mexanizmi, onun dielektrik təbəqənin qalınlığına, baryer hündürlüyünə və temperatur kimi xarici təsirlərə bağlılığı nəzərdən keçirilir. Həmçinin strukturda enerji səviyyələrinin uyğunlaşması, potensial baryerin forması və elektron keçiriciliyinə təsir edən səth və interfeys vəziyyətləri qiymətləndirilir. Tədqiqatın nəticələri MDY əsaslı cihazların – MOS-kontaktların, sensorların, tunel diodlarının və yüksək sürətli elektron komponentlərin optimallaşdırılması üçün nəzəri baza təqdim edir.

Açar sözlər: heterostruktur, metal,dielektrik,yarımkeçirici, tunel cərəyanı, temperatur, rekombinasiya, elektrik,optik

Giriş

Son vaxtlarda tunel keçiricilikli dielektrikə malik olan metal-dielektrik-yarımkeçirici strukturlara çox geniş şəkildə nəzər yetirilir.Bu tədqiqatlar səth-sədd cihazlarında fiziki proseslərin mexanizmlərinin tədqiqinə böyük töhfə vermişdir. Səth-sədd cihazları - yəni metal-yarımkeçirici, metal-dielektrik-yarımkeçirici (MDY), *p-n* keçidli və heterostruktur əsaslı elektron elementlər - onların fəaliyyətində həlledici rol oynayan interfeys bölgəsində baş verən fizik hadisələrə əsaslanır. Bu interfeys sahələrində daşıyıcıların paylanması, enerji

səviyyələrinin düzülüşü, baryer formalaşması, tunel effekti və rekombinasiya kimi bir çox kritik mexanizm mövcuddur. Metal ilə yarımkeçirici (M–Y) arasında əlaqə yaradıldıqda, onların Fermi səviyyələri tarazlığa gəlmək üçün çalışır. Bu zaman yaranan enerji fərqi nəticəsində yarımkeçiricidə baryer potensialı (Schottky baryeri) formalaşır. Bu baryer daşıyıcıların kontakt səddini keçmə ehtimalını və cərəyanın istiqamətini müəyyən edir. Səth-sədd cihazlarının fəaliyyəti bu interfeys bölgələrində baş verən fiziki hadisələrlə sıx əlaqəlidir.

1. Tunel effektinin metal-dielektrik-yarımkeçirici strukturunda izahı

Tunelləmə, rekombinasiya, səth baryerlərinin formalaşması və qeyri-tarazlıq vəziyyətləri cihazların elektrik və optik xassələrini əsaslı şəkildə müəyyən edir. Bu anlayışlar nanoelektronika, sensor texnologiyası, fotodiodlar, MOSFET-lər və digər mikro-nano qurğuların işlənməsində çox mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Bundan başqa, tunel proseslərinin tədqiqi tunel keçiricilikli metal-dielektrik-yarımkeçirici strukturlar əsasında yüksək həssaslığa və effektivliyə malik fotoqəbuledici və fotoelementlərin yaradılması imkanlarını meydana çıxarmışdır.

Bir vəziyyətdən digərinə tunel mexanizmi ilə keçmə effekti bir çox xarici müəlliflər tərəfindən tədqiq edilmiş, geniş şəkildə öyrənilmişdir [2,3].

Metal-dielektrik-yarımkeçirici tunel keçiricilikli strukturlarının elektrofiziki və fotoelektrik xüsusiyyətlərinin tədqiqatlarına dair nəzəri əsaslar, həmçinin eksperimental nəticələr izah edilmiş işlər haqqında qısaca olaraq məlumat verək.

Metal-dielektrik-yarımkeçirici tunel keçiricilikli strukturlar əsasında günəş elementlərinin yaradılma imkanı [4] işlərində aydınlaşdırılmışdır. Metal-dielektrik-yarımkeçirici (MDY) strukturlar müasir elektronika və nanoelektronika sahəsində geniş istifadə olunan quruluşlardandır. Bu strukturlar əsasən üç qatlı olur: metal təbəqəsi, onun altında izolyasiyaedici (yəni dielektrik) qat və ən altda yarımkeçirici material. Bu təbəqələrin birləşdiyi sərhədlərdə-yəni səth-sədd zonalarında - çox mühüm fiziki hadisələr baş verir.

Əgər dielektrik təbəqə qalın olarsa, bu zaman metal ilə yarımkeçirici arasında cərəyan axını ya çox zəif olar, ya da heç baş verməz. Lakin, əgər dielektrik qat çox nazıkdırsa-məsələn, 3-4Å(angstrom) qalınlığında olarsa - burada tunel effekti adlanan maraqlı kvant hadisəsi baş verə bilər. Bu halda elektronlar klassik fizika qaydalarına görə baryeri aşmasa da, kvant mexanikasına görə baryerin içindən "tunelləyərək" keçə bilər.

Bu cür tunel effektləri, ilk dəfə olaraq Qrin və Şevçun tərəfindən 20-ci əsrin ortalarında eksperimental olaraq müşahidə edilmişdir. Onlar göstərmişdilər ki, çox nazik dielektrik təbəqəyə malik metal-dielektrik-yarımkeçirici strukturlarda adi cərəyan axınından fərqli olaraq, tunel cərəyanı əmələ gəlir və bu cərəyanın xassələri klassik diod modelləri ilə izah oluna bilmir.

Bu strukturlarda tətbiq olunan elektrik sahəsi kifayət qədər güclü olduqda, elektronlar metal qatından başlayaraq nazik izolyasiya qatını tunel effekti ilə keçir və yarımkeçirici bölgəyə daxil olur. Bu zaman daşıyıcıların (elektron və ya deşiklərin) paylanması, enerji səviyyələri və cərəyanın gedişi klassik termodinamik tarazlıq vəziyyətindən ciddi şəkildə kənara çıxır. Yəni, belə strukturlar qeyri-xətti və qeyri-tarazlıq halları nümayiş etdirir.

Bu effektlərin nəticəsində MDY strukturlar bir sıra qeyri-adi xassələrə malik olur. Bunlara aşağıdakıları misal gətirə bilərik:

1. Yüksək tezlikli cavab – çox nazik tunel baryerindən cərəyan sürətlə keçə bilər.
2. Asimmetrik keçiricilik – cərəyan yalnız bir istiqamətdə axmağa meyillidir.
3. Qeyri-termik cərəyan mexanizmləri – cərəyan axını istilik təsiri ilə deyil, kvant effektləri ilə formalaşır.

Nazik dielektrik qata malik metal-dielektrik-yarımkeçirici strukturların tunel keçiricilik, qeyri-xətti və yüksək tezlikli cavab kimi üstünlükləri onları tunel diodları, MOS tipli elementlər, kvant nöqtə əsaslı kontaktlar, fotodiodlar və digər qabaqcıl nanoelektron qurğular üçün əlverişli struktur variantına çevirir. Metal-dielektrik-yarımkeçirici strukturların tunel keçiriciliyi və qeyri-xətti cərəyan-gərginlik xassələri onların tunel diodları, metal-oksid-yarımkeçirici (MOS) qurğuları, kvant nöqtəli kontaktlar və fotodiodlar kimi müasir nanoelektron tətbiqlərdə perspektivli element kimi çıxış etməsinə şərait yaradır. Bu cür strukturların özünəməxsus elektrik xüsusiyyətləri, onları tunel diodları, MOS texnologiyaları, kvant nöqtələrinə əsaslanan sistemlər və fotodiodlar daxil olmaqla, bir çox yeni nəsil nanoelektron qurğular üçün ideal seçimə çevirir.

Nazik dielektrik qata malik MDY strukturlarının yüksək tunel keçiriciliyi, sürətli cavab və qeyri-xətti işləmə rejimi bu strukturları yüksək həssaslığa və kiçik ölçüyə ehtiyac olan elektron qurğular üçün – xüsusilə də tunel diodları, MOS elementlər və kvant texnologiyalarında – uyğun edir. Bu strukturların tunel və qeyri-xətti effektlərə əsaslanan iş prinsipi onları müasir elektron qurğular – məsələn, tunel diodları, MOSFET (Metal-Oxide-Semiconductor Field-Effect Transistor)-lər, kvant cihazları və fotodiodlar – üçün əlverişli edir. Metal-Oksid-Yarımkeçirici Sahə Effektiv Tranzistor-sahə effekti əsasında işləyən, üç elektrodu (source – mənbə, drain – drenaj, gate – qapı) olan bir tranzistordur. [1] Onun əsas xüsusiyyəti odur ki, qapı (gate) elektrodu ilə kanal (yarımkeçirici hissə) arasında nazik oksid (izolyasiyaedici dielektrik) təbəqə yerləşir. Bu oksid təbəqəsi elektrik cərəyanının birbaşa keçməsinə mane olur, lakin tətbiq olunan gərginlik kanalda daşıyıcıların (elektronlar və ya deşiklər) sıxlığını dəyişdirərək cihazın açılıb-bağlanmasına imkan verir.

Yüksək sahə gücü tətbiq edildikdə, yarımkeçirici ilə metal arasında diqqəti cəlb edəcək tunel cərəyanının meydana gəlməsinə səbəb olur. Sonda isə, strukturun ümumi keçiriciliyi yalnız termik daşıyıcıların diffuziyası tunel mexanizmi ilə formalaşır. Bu, diodun gərginlik tətbiq olunduğu zaman yarımkeçiricidə termodinamik tarazlıq şərtlərindən ciddi şəkildə yayınmasına gətirib çıxarır. Bu cür qeyri-tarazlıq rejimlərində, klassik təhlillər bəs etmir və tunelləmə nəticəsində yaranan daşıyıcıların kinetikasını və konsentrasiyasını nəzərə alan kvant-mexaniki yanaşmalar tələb olunur.

Görkəmli tədqiqatçılar Qrin və Şevçun tərəfindən aparılan eksperimental işlərdə müəyyən edilmişdir ki, bu şəraitdə kontakt sahəsində qeyri-əsas daşıyıcıların (məsələn, *p*-tip yarımkeçiricidə elektronların və ya *n*-tipdə deşiklərin) cərəyanı əhəmiyyətli dərəcədə güclənir. Buradan belə nəticəyə gəlmək olar ki, güclənmə yalnız onların sayı ilə deyil, həm də tunel proseslərindən sonra onların daşıma xassələrinin dəyişməsi ilə müəyyən olunur.

Müvafiq analitik modellər və ifadələr bu mexanizmi dəqiq təsvir edir. Bu modellərdə tunel cərəyanının sıxlığı, tunelləmə ehtimalı, baryer qalınlığı və yüksək sahənin lokal paylanması kimi parametrlər əsas yer tutur.

Metal SiO₂ *n*-tipli silisium diodu ətraflı şəkildə tədqiq olunmuşdur. Belə sistemin gücləndirici xüsusiyyətini müəyyən edən parametrlər aşağıda göstərilmişdir.

1. Metalın çıxış işi; 2. Dielektrikin qalınlığı; 3. Yarımkeçirici-dielektrik sərhədində səthi vəziyyətlərin sıxlığı. Buradan müəyyən olunmuşdur ki, cərəyanın aşağı səviyyələrində səthi vəziyyətlər cihazın işçi xarakteristikalarını pisləşdirir. Belə şəraitdə güclənmə prosesi temperaturdan zəif asılıdır.

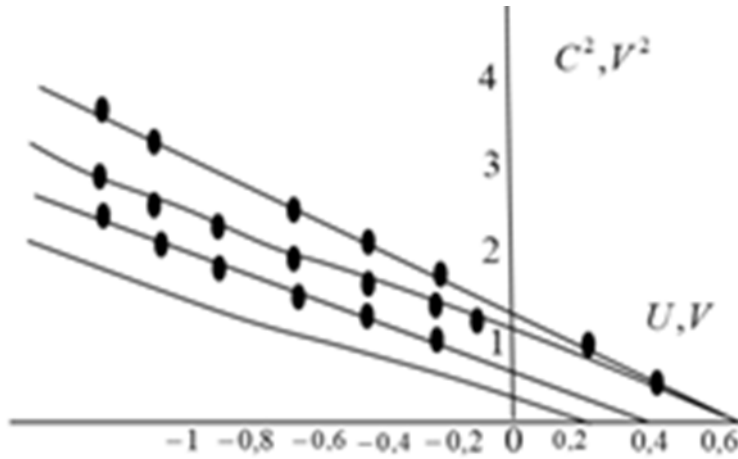
İlk dəfə olaraq güclənmə prosesinin kəmiyyətə eksperimental ölçmələri və onun tezlikdən asılılığı haqqında Qrin və Şevçunun işlərində [5] məlumat verilir. Burada göstərilir ki, Al-SiO₂-Si strukturlar üçün güclənmə əmsalı 100-1000 diapazonunda yerləşir. Bu cihazlarda güclənmə

mexanizminin tezlik reaksiyası nisbi məhdud olduğu aşkar edilmişdir və nəzərə almaq lazımdır ki, ölçülmüş qiymətlər 10 kHs diapazonundadır.

Metal ilə yarımkəçiricidə axan diod cərəyanının hansı komponent hesabına formalaşması - yəni əsas və ya qeyri-əsas daşıyıcıların energetik zonalarla qarşılıqlı təsirindən asılı olaraq - tunel keçidli metal-dielektrik-yarımkəçirici diodlar müvafiq olaraq əsas və ya qeyri-əsas daşıyıcılar üzərində işləyən diodlar kimi təsnif edilir. Qeyri-əsas daşıyıcılar üzərində işləyən tunel keçiricilikli MDY diodların xassələri p-n keçidli cihazların davranışına yaxın olur və buna görə də onlar inyeksiyaedici kontaktlarda, fotodiodlarda və enerji çeviricilərində tətbiq üçün əlverişlidir. Əsas daşıyıcılar üzərində işləyən tunel keçiricilikli MDY diodlar isə cərəyanın gücləndirilməsi effektinə malik olur və amplifikasiya tələb edən tətbiqlərdə üstünlük təşkil edir ki bu onları məxsusi güclənməli fotodiodlar kimi və tranzistor strukturunun yeni tipində tətbiqini genişləndirir.

Nazik oksid təbəqəsinin qalınlığı dəyişdikdə və bu təbəqə müəyyən bir elektrik müqavimətinə (xüsusi müqaviməti $10 \text{ m}\Omega \cdot \text{sm}$) malik olduqda, bu strukturun volt-farad xarakteristikaları necə dəyişdiyinə aydınlıq gətirək.

Volt-farad xarakteristikası-qurğuya tətbiq olunan gərginliklə (V) onun kapasitansı (C) arasındakı əlaqəni göstərən qrafikdir.



Şəkil1. Müxtəlif qalınlıqlı dielektrikli metal-tunel keçirilikli dielektrik - yarımkəçirici strukturların Volt -farad xarakteristikası

Bu xarakteristika MOY strukturların enerji baryerləri, səth yükü, depleksiya dərinliyi və digər vacib fiziki xüsusiyyətləri haqqında məlumat verir. Depleksiya dərinliyi (və ya deşarj zonası dərinliyi, ingiliscə *depletiondepth*) – yarımkəçirici strukturlarda (xüsusilə MOS və MDS kontaktlarda) elektrik sahəsinin təsiri ilə sərbəst yükdaşıyıcılarının sıxlığının azaldığı (demək olar ki, sıfıra düşdüüyü) sahənin qalınlığıdır. Depleksiya rejimində əsas daşıyıcılar (deşiklər və ya elektronlar) səthdən uzaqlaşır → nəticədə, səthə yaxın hissədə daşıyıcıların olmadığı bir "boş" zonası yaranır. Bu zona yalnız ionlaşmış akseptorlar və ya donorlar ilə doludur.

Nəticə:

MDY strukturlarında fotocərəyanın yaranması zamanı daşıyıcıların tunel mexanizmi, səth rekombinasiyası və baryer hündürlüyü mühüm rol oynayır. Dielektrik təbəqəsinin qalınlığı artdıqca, aşağıdakı nəticələr müşahidə olunur:

- Tunel keçid ehtimalı azalır → bu da qısaqapanma cərəyanını azaldır.
- Dielektrik təbəqəsi çox qalın olduqda, işıqla yaranan daşıyıcıların baryeri keçməsi çətinləşir → fotocərəyan zəifləyir.
- Bəzi qalınlıqlarda isə qütblənmə təsiri artaraq yüksüz işləmə gərginliyini artırır.

Aparılmış təcrübələr nəticəsində aşağıdakı müşahidələr edilmişdir. Göstərilmişdir ki, qalınlıq artdıqca fəza yükləri ilə məhdudlaşdırılmış qısa qapanma cərəyanı eksponent şəkildə azalır. Beləliklə, dielektrik təbəqənin qalınlığı günəş elementinin əsas parametrləri olan qısaqapanma cərəyanı və yüksüz işləmə gərginliyi üzərində əhəmiyyətli rol oynayır. Optimal qalınlıq seçimi fotocərəyanın maksimum səviyyədə alınmasına və enerjiyə çevrilmə effektivliyinin artırılmasına imkan verir.

Ədəbiyyat

1. А.С.621255(СССР). Полупроводниковый переключатель. А.Г.Абдуллаев, М.С.Гусейнова, С.К.Хаджанов, А.М.Карнауков, от 27 апреля 1978г.
2. Абдуллаев А.Г. Исследование физических процессов, обуславливающих эффекты переключения и памяти в структурах металл-изолятор-металл и металл-диэлектрик-полупроводник: Дисдокт. физ. мат. наук. Баку, 1979, 357 с.
3. Горбань А.Н., Карплюк А.И., Костылев В.П., Литовченко В.Г. Солнечные фото преобразователи на основе системы SiO-Si с индуцированным каналом // Пути использования солнечных энергий. Черногоровка: 1981, с.23-24
4. Green M.A., King F.D., Shewchun J. Minority carrier MIS tunnel Diodes and their application to Electron and Photovoltaic Energy Conversion // Sol St. Electr., 1974, V17, №6, p. 551-562
5. Новиков Ю.Н., Энерго не зависящая память, основанная на кремниевых нанокластерах // Физика и техника полупроводников, 2009, Т. 43, вып. 8, с.1078-1083
6. Рахматов А.З., Абдуллаев О.А., Каримов А.В., Едгорова Д.М. Особенности работы ограничителя напряжения в импульсном режиме // Физика и техника полупроводников, 2013, Т.47, вып. 3, с.364-369

DƏYƏRLƏR AİLƏ BÜTÖVLÜYÜNÜ ŞƏRTLƏNDİRƏN PSIXOLOJİ ƏSASLAR KİMİ

Qurbanova Lamiyə Mehdi qızı

Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Orcid id: 0009-0008-6096-4537

AÇAR SÖZLƏR: ailə, ailə bütövlüyü, dəyər, ailə dəyərləri, dini dəyərlər, milli-mənəvi dəyərlər

Dəyərlər insanın dünyanı qavrama tərzi, davranışlarını və həyat seçimlərini istiqamətləndirən əsas psixoloji mexanizmlərdən biridir: dəyərlər yalnız sosial normaların mənimsənilməsi deyil, eyni zamanda insanın məlik hissinin, məqsəd yönümlü davranışının və emosional sabitliyinin əsasını təşkil edir. Ortaq dəyərlərin mövcudluğu ailədə emosional bağlılığı və qarşılıqlı etibar gücləndirir. Psixoloji baxımdan dəyərlər ailə münasibətlərinin məzmununu, emosional iqlimini və qarşılıqlı davranış normalarını tənzimləyən fundamental amillər kimi çıxış edir: hörmət, sədaqət, məsuliyyət, qarşılıqlı dəstək və empatiya kimi dəyərlər ailə üzvləri arasında təhlükəsizlik hissinə artırır və psixoloji sabitlik yaradır. Bu dəyərlər ailə münasibətlərində anlaşılmaqlıq və konfliktlərin destruktiv xarakter almasının qarşısını alır, problemlərin konstruktiv şəkildə həllinə şərait yaradır. Deməli, ailə mənsub olduğu xalqın, millətin milli-mənəvi, dini dəyərləri haqqında müəyyən təsəvvürlər formalaşdırır. Çünki, ailə öz xalqının milli-mənəvi, dini dəyərlərini həm daşıyır, həm də təbliğ edir: milli-mənəvi, dini dəyərlər milli kimliyin mahiyyətini özündə əks etdirir (milli-mənəvi, dini dəyərlər həm də milli kimliyi mühafizə edir). Ailə dəyərləri milli-mənəvi, dini dəyərlərdən qaynaqlanır və nəsildən-nəslə ötürülür. Milli-dini adət-ənənələrin, dəyərlərin qorunub saxlanılması və nəsildən-nəslə ötürülməsi yalnız sağlam ailə vasitəsilə həyata keçirilə bilər. Sağlam ailənin mövcudluğu milli-mənəvi, dini-bəşəri dəyərlərə xas keyfiyyətli insanların yetişdirilməsi prosesi ilə analoji bağlıdır. Bütün millətlərin ailə dəyərlərini bir-birilə birləşdirən əsas məqam isə, cəmiyyət üçün yararlı, faydalı, ali amallar və idealların reallaşması naminə fəaliyyət göstərən insanlar yetişdirməkdir. Ailə dəyərlərinin KİV, eləcə də digər kütləvi təsir vasitəsilə təbliği ailələrin qorunub saxlanılmasında, ailə problemlərinin həllində, eləcə də ailənin bir mərhələdən digər mərhələyə keçidi zamanı yaranan gərginliklərə dözümlülüyün artırılmasında mühüm rol malikdir. Hər millətin etnopsixoloji xüsusiyyətlərini özündə əks etdirən ailə dəyərləri mövcuddur. Ailə dəyərlərinin əsas məqsədi ailə bütövlüyünü qorumaqdır. Azərbaycan ailəsinin önəmli hesab edilən ailə dəyərləri və bu dəyərlərin məqsədi aşağıda təqdim olunmuşdur.

✓ *Evin kişisinə ailənin başçısı kimi hörmət etmək; ailədə qardaşın bacıdan daha üstün söz haqqına sahib olması; ana-bacı şərafətinin qorunmasında ailə kişilərinin məsuliyyət daşması.*

Ailədə həm qadın, həm də kişi öz rolunu düzgün dərk etməlidir: fiziki baxımdan zəif cinsin nümayəndəsi olan qadına güclü cinsin nümayəndəsi olan kişi arxa-dayaq olmalıdır, qadın kişi üçün dünyaya övlad gətirməli və onun qayğısını çəkməlidir, kişi məişət işlərində qadınına köməklik göstərməli və övlad tərbiyəsində aktiv iştirak etməlidir və s. Əgər kişi ilə qadın ailədə üzərinə düşən vəzifələri düzgün dərk etməzlərsə və düzgün icra etməzlərsə, bir-birinin sözlərini eşitməzlərsə, o zaman ailə konfliktləri, xaos baş verər. Ailədə liderlik uğrunda mübarizənin

qarşısının alınması məqsədilə evin kişisi ailə başçısı kimi qəbul olunmuş və bununla ailənin stabilliyinin qorunub saxlanılmasında evin kişisinin əsas məsuliyyət sahibi olduğu vurğulanmışdır. Deməli, evin kişisi ailədəki əminamanlığı qorumalı, ailəni idarə etməli, ailədaxili münasibətlərdəki stabilliyi qorumağı bacarmalıdır. Ailənin digər üzvləri isə ailə başçısına hörmət və ehtiramla yanaşmalıdır. Bu dəyərə riayət olunarsa, ailədə hər zaman stabillik qorunur, ailənin düzəni qaydasında olar.

✓ *Ata və anaya hörmətlə yanaşmaq, onların nəsihətlərinə dəyər vermək.*

Yaş artdıqca insanın həyatı təcrübəsi də artır. Valideynlər hər zaman öz yaşadıkları problemlərdən övladlarını qorumağa çalışır və vaxtaşırı övladlarına nəsihət verir. Həyatı əhəmiyyətli layihələrin həyata keçirilməsinə yaşlı nəslin fiziki gücü, gənc nəslin isə həyatı səriştəsizliyi mane olur. Əgər yaşlı nəslin təcrübəsi ilə gənc nəslin fiziki gücü birləşsə, daha böyük uğurlar əldə etmək olar. Yeniyetməlik dövrünə çatana qədər övladlar valideynlərinin nəsihətlərinə qeyd-şərtsiz əməl etməyə meyilli olurlarsa, artıq yeniyetməlikdən başlayaraq razılaşmadıqları məqamlara görə valideynlərinə etiraz etməyə başlayırlar: yaşlı nəsil ilə gənc nəsil arasında konstruktiv konfliktlər əmələ gəlir. Məhz bu faktorun, yəni valideyn-övlad konfliktlərinin qarşısının alınması məqsədilə də qeyd olunan dəyərə riayət olunması zəruri hesab olunur.

✓ *Atalıq və analıq nüfuzunu qorumaq.*

Güzəran təcrübəsindən bəllidir ki, uşaq nəsihətdən daha yaxşı görüb-götürməyə üstünlük verir: gördüyü hansısa davranışı nümunə kimi daha yaxşı başa düşür və mənimsəyir. Çünki, uşağa onun başa düşəcəyi dildə valideyn nəyisə ola bilər ki, lazımı qaydada başa sala bilməsin. Amma hərəkətləri ilə (hələ müstəqil fikirləri formalaşmadığından uşaqlar təlqin və təqlidə meyilli olurlar), yəni valideyn öz nümunəvi davranışları ilə övladını daha asan tərbiyə edə bilər. Məsələn, siqaret çəkən valideynin övladına siqaretin zərərlərindən danışması ilə siqaret çəkməyən valideynin danışması arasında fərq böyükdür (təbii ki, ikincinin təsiri daha üstündür).

Digər məqam: övladların müstəqil düşünmə qabiliyyəti təkmilləşdikcə onlar valideynlərinin şəxsi keyfiyyətlərinə daha obyektiv qiymət verirlər. Deməli, valideynini sevməsinə, hörmət etməsinə baxmayaraq, şəxsi keyfiyyətinə görə övladın öz valideynini özünə nümunə seçməməsi də təbii qəbul edilməlidir. Belə halda valideyn incimək əvəzinə öz şəxsi keyfiyyətlərinə bir daha nəzər salmalıdır, yəni özünə qarşı davranışları ilə hörmət qazanmağı bacarmalı və qazandığı nüfuzu qorumalıdır.

✓ *Ailə üzvlərinin bir-birinə dəstək olması; ailənin nüfuzuna görə ailə üzvlərindən hər kəsin məsuliyyət daşması; ailənin sirrini yaymamaq.*

Məlumdur ki, ailənin bir neçə funksiyası mövcuddur, məsələn, reproduktiv, tərbiyəedici, iqtisadi-məişət, sosial-status, kommunikativ və s. Bu funksiyaların ödənilməsi ailənin uğurunu şərtləndirir. Qeyd olunan ailə dəyərlərinə riayət olunması sosial-status və mənəvi-kommunikativ funksiyaların təmin olunması baxımından çox mühüm əhəmiyyətə malikdir.

✓ *Oğul evləndirib, qız köçürməyi valideynlik borcu hesab etmək; ailə quracaq qıza cəhiz vermək; ailə quracaq oğlanın ev almasına (və ya tikməsinə) kömək etmək; gənc ailəyə problemlərin həllində yardım etmək.*

Bu adətlər ailə həyatı quracaq gəncləri yeni həyatı mərhələyə keçid periodunda qarşılaşa biləcəkləri psixoloji və maddi gərginliklərdən qorumaq məqsədi daşıyır. Məlumdur ki, hər bir yeni həyatı mərhələyə keçid insanlara müəyyən gərginlik və psixoloji sıxıntı yaşadır, bu period uğurla keçilməzsə, yaşanan sıxıntılar sonrakı yaşam tərzinə də öz neqativ təsirini göstərir. Təbii ki, ailə həyatı quracaq gənclərin bu həyatla bağlı hər hansı təcrübələri olmadığından beyinlərində təsəvvür etdikləri məqamlar reallıqla üst-üstə düşməyə də bilər. Ona görə də həyatı

təcrübələri olan valideynlərin gənclərin evlənməsi və evlilik şəraitinə alışmalarına yardım etməsi də ailə dəyərləri və adətlərindən hesab edilir.

✓ *Yaşlı, əmək qabiliyyəti olmayan ata-anaya baxmanı övladlıq borcu hesab etmək; nənə-baba (ağsaqqal-ağbirçək) hörmətini saxlamaq və onlara qayğı göstərmək; çətin günlərdə bacı-qardaşın ailəsinə (qohum-əqrəbaya) əl tutmaq.*

Cəmiyyətin inkişafını şəxsiyyət kimi normal formalaşmış insanların fəaliyyəti, şəxsiyyətin normal formalaşmasını isə normal ailə mühiti təmin edir. Bu baxımdan ailənin bütövlüyü və möhkəmliyini şərtləndirən amillərin təmin edilməsi cəmiyyəti maraqlandıran ən aktual və qlobal problemlərdən hesab edilir. Psixoloji araşdırmalar onu qeyd etməyə əsas verir ki, nikaha daxil olan cütlüyün ideya-mənəvi sərvətləri, maraqları və zövqləri bir-birinə oxşar olduqda onlar bir-birinə daha çox uyusurlar. Ailənin yaşaması, ayaqda durması üçün iqtisadi dayaq və digər funksiyaların icrası önəmli olsa da, nəzərə almaq lazımdır ki, bu faktorlar mənəvi faktorları əvəz edə bilməz. Çünki maddi faktorlar tükənəndir, mənəviyyat isə zaman keçdikcə zənginləşir, təkmilləşir, ailə bərkə-boşa düşdükcə mənəvi bağlar daha da möhkəmlənir, etibar qazanır. Müasir dövrdə sosial dəyişikliklər ailə dəyərlərinə təsir göstərsə də, ailə bütövlüyünün qorunması üçün əsas psixoloji dayaqlar dəyişməz qalır. Dəyərlər ailə üzvlərinə çətin dövrlərdə bir-birinə bağlı qalmaq, kompromisə getmək və münasibətləri qorumaq üçün daxili motivasiya yaradır. Dəyər əsaslı ailə münasibətləri uzunmüddətli psixoloji rifahın və ailə sabitliyinin təminatçısı kimi çıxış edir. Dəyərlərə əsaslanan ailə modeli həm fərdi psixoloji sağlamlığın, həm də cəmiyyətin ümumi rifahının formalaşmasında həlledici rol oynayır.

Ailə cəmiyyətin ən kiçik, lakin ən təsirli sosial-psixoloji sistemidir. Bu sistemin davamlılığı və bütövlüyü yalnız hüquqi və ya iqtisadi amillərlə deyil, əsasən ailə üzvləri arasında formalaşan dəyərlər sistemi ilə müəyyən olunur. Psixoloji baxımdan dəyərlər ailə münasibətlərinin məzmununu, emosional iqlimini və qarşılıqlı davranış normalarını tənzimləyən fundamental amillər kimi çıxış edir.

Ailə daxilində ortaq dəyərlərin mövcudluğu emosional bağlılığı və qarşılıqlı etibarını gücləndirir. Hörmət, sədaqət, məsuliyyət, qarşılıqlı dəstək və empatiya kimi dəyərlər ailə üzvləri arasında təhlükəsizlik hissini artırır və psixoloji sabitlik yaradır. Bu dəyərlər ailə münasibətlərində anlaşılmaqlıq və konfliktlərin destruktiv xarakter almasının qarşısını alır, problemlərin konstruktiv şəkildə həllinə şərait yaradır.

Dəyərlər ailə rollarının qəbul edilməsində və icrasında mühüm rol oynayır. Valideynlik, həyat yoldaşlığı və övladlıq rollarının psixoloji cəhətdən sağlam şəkildə yerinə yetirilməsi dəyərlərə əsaslanan davranışlarla sıx bağlıdır. Məsələn, məsuliyyət və qayğı dəyəri valideyn münasibətlərini möhkəmləndirir, qarşılıqlı hörmət isə həyat yoldaşları arasında bərabərlik və psixoloji tarazlıq yaradır. Dəyərlərin qeyri-müəyyən və ya ziddiyyətli olduğu ailələrdə rol konfliktləri və emosional uzaqlaşma riski artır.

Ailə bütövlüyünün qorunmasında dəyərlərin nəsil-dən-nəslə ötürülməsi də xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Uşaqlar ailədə müşahidə etdikləri davranış modelləri və emosional münasibətlər vasitəsilə dəyərləri mənimsəyirlər. Bu proses yalnız şifahi tərbiyə ilə deyil, valideynlərin gündəlik davranışları ilə reallaşır. Psixoloji baxımdan ardıcıl və sağlam dəyərlər mühiti uşağın şəxsiyyət inkişafını, emosional təhlükəsizliyini və gələcək ailə münasibətlərinə münasibətini formalaşdırır.

Müasir dövrdə sosial dəyişikliklər ailə dəyərlərinə təsir göstərsə də, ailə bütövlüyünün qorunması üçün əsas psixoloji dayaq dəyişməz qalır. Dəyərlər ailə üzvlərinə çətin dövrlərdə bir-birinə bağlı qalmaq, kompromisə getmək və münasibətləri qorumaq üçün daxili motivasiya yaradır. Dəyər əsaslı ailə münasibətləri uzunmüddətli psixoloji rifahın və ailə sabitliyinin təminatçısı kimi çıxış edir.

Nəticə etibarilə, dəyərlər ailə bütövlüyünü şərtləndirən əsas psixoloji mexanizmlərdən biridir. Onlar ailə münasibətlərinin emosional keyfiyyətini, davranış ardıcılığını və sosial davamlılığını təmin edir. Dəyərlərə əsaslanan ailə modeli həm fərdi psixoloji sağlamlığın, həm də cəmiyyətin ümumi rifahının formalaşmasında həlledici rol oynayır.

✓

KİMİ QOŞMASININ SEMANTİK-QRAMMATİK TƏBİƏTİ

Rəhilə Hümmətova

f.ü.f.d., dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti Filologiya fakültəsi
Azərbaycan dili və onun tədrisi texnologiyası bölümü,
ORCID 0000-0003-2521-6361

Açar sözlər: qoşma, kimi qoşması, semantik və qrammatik funksiya

ÖZET

Qoşma əsas söz köklərindən əmələ gəlib şəkilçiləşməyə doğru inkişaf edən, həm də hər ikisindən fərqlənən bir nitq hissəsidir. Qoşma ismin adlıq, yönlük, çıxışlıq hallarına qoşularaq onlarda müxtəlif mənə çaları yaradan, qoşulduğu sözün, birləşmələrin məzmununu dəyişdirməyə qadir olan köməkçi nitq hissəsidir. Bu köməkçi nitq hissəsinin konstruksiyasının məxsus olduğu komponentinə münasibəti aktivdir. Qoşma qrammatik cəhətdən dəyişmir; hallana bilən sözlərdən sonra gələrək əşya ilə hərəkət (adla feil), əşya ilə əşya (adla ad) arasında qrammatik əlaqə yaradır, müəyyən münasibət formalaşdırır. Qoşmalar qoşulduğu sözlərdə bənzətmə, vasitə, istiqamət, məsafə, istinad, zaman, məkan, səbəb, seçilmə, fərqləndirmə, aidlik, səth və s. mənalar yaradır. Qoşma söz birləşmələrinin tərəfləri arasında əlaqələndirici vasitə kimi çıxış edir, ayrı-ayrı sözlərin söz birləşməsi kimi formalaşmasına kömək edir, feillə yiyəlik hal arasında əlaqə yaradır. Məsələn, quş kimi süzmək, yay kimi dartınan, sənin üçün ölmək, onun kimi oxumaq və s. Qoşmalar feili birləşmənin tərəfləri arasındakı mənə əlaqələrin daha qabarıq şəkildə ifadə edilməsinə, fikrin dürüst anlaşılmasına imkan yaradır: günortadan yatmaq – günortadan bəri yatmaq, məktəbə getmək – məktəbə sarı getmək və s. Qoşmalar tərəflərin mənə əlaqəsinin yaranmasında ən əsas amil kimi iştirak edərək, həmin əlaqələri reallaşdırır. Məsələn, sənin üçün getmək, sənin kimi getmək, səninlə getmək, sənin qədər getmək və s. Bu köməkçi nitq hissəsi morfoloji cəhətdən, əsasən, dəyişmir. Lakin xəbərlilik şəkilçisini qəbul edərək qoşulduğu sözlə birlikdə xəbər vəzifəsini icra edir. Məsələn, Adam var, dilindən mərcan süzülər, Adam var, zəhərli ilan kimidir. (A.M.Azaflı) Bəzən də kəmiyyət və mənsubiyyət şəkilçilərini qəbul edir. Məsələn, Sənin kimiləri zirvəyə qaldıran endirməyi də bacarar. Qoşmaları dəyişdirməklə yeni mənə əlaqəsi yarandığı kimi, qoşmanı eynilə saxlamaqla tərəflər arasında edilən dəyişiklik də mənaya təsir edir, qoşma qoşulduğu sözlə başqa əlaqəyə girir. Məsələn, evə kimi getdi, axşama kimi gözləmək, dəniz qırağı ilə gedən, Araz ilə gedən, qələm ilə yazmaq və s. Məqalədə kimi qoşmasının semantik və qrammatik xarakteri konkret faktlarla araşdırılmışdır.

GİRİŞ

Qoşma köməkçi nitq hissələri içərisində xüsusi yer tutur. Qoşmanın tədqiqinə 1947-ci ildən başlanılmışdır. Cümlədə adla feil, bəzən də adlarla adlar arasında qrammatik əlaqə yaradan qoşma nəinki müasir Azərbaycan ədəbi dilində, həmçinin qədim türk yazılı abidələrinin dilində, folklor ədəbiyyatımızda öz zənginliyi ilə diqqəti cəlb edir. Qoşma bir tərəfdən sintaktik, digər tərəfdən semantik (bənzətmə, fərqləndirmə, zaman və məkan hüdudu, aidlik, səth, məsafə, istiqamət və s.) vəzifələri yerinə yetirir. Qoşma hallana bilən sözlərə qoşulur; idarəçilik xüsusiyyətinə malikdir. Qoşmalarda idarəçilik xüsusiyyətinin varlığı tarixən əsas nitq

hissələrindən təcrid olunaraq formalaşması və bu səbəbdən semantikasında müstəqil sözlərin izlərinin qalması ilə bağlıdır. Bu köməkçi nitq hissəsi ayrılıqda lüğəvi mənaya malik deyil, yalnız qoşulduğu sözlə birlikdə müəyyən bir mənə ifadə edir və cümlə üzvü olur. Cümlədə yerini dəyişə bilmir, həmişə sözün sonuna artırılır.

ARAŞDIRMA

Qoşmalar qoşulduğu sözlərdə bənzətmə, vasitə, istiqamət, məsafə, istinad, zaman, məkan, səbəb, seçilmə, fərqləndirmə, aidlik, səth və s. mənalar yaradır. Qoşma söz birləşmələrinin tərəfləri arasında əlaqələndirici vasitə kimi çıxış edir, ayrı-ayrı sözlərin söz birləşməsi kimi formalaşmasına kömək edir, feillə yiyəlik hal arasında əlaqə yaradır. Məsələn, quş kimi süzmək, yay kimi dartınan, sənin üçün ölmək, onun kimi oxumaq və s. Qoşmalar feili birləşmənin tərəfləri arasındakı mənə əlaqələrin daha qabarıq şəkildə ifadə edilməsinə, fikrin dürüst anlaşılmasına imkan yaradır: günortadan yatmaq – günortadan bəri yatmaq, məktəbə getmək – məktəbə sarı getmək və s. Qoşmalar tərəflərin mənə əlaqəsinin yaranmasında ən əsas amil kimi iştirak edərək, həmin əlaqələri reallaşdırır. Qoşmaların qoşulduğu sözlərə müəyyən mənə çaları verdiyi, bəzən eyni qoşmaların omonimlik xüsusiyyəti daşıyaraq fərqli məzmunə malik olduğu faktları bizə məlumdur. Qoşmalardakı bu cəhətlər sintaktik səviyyədə fərqli vəzifə yarada bilər. Bəzən sözün özünün məzmununda olan semantika ilə, qoşmanın məzmunu arasında uyğunsuzluq olmur və hər iki halda həmin sözlər eyni sintaktik vəzifə daşıyır. Məsələn, Axşama hamı bizdə olacaq. Cümlədə yönlük halda olan axşama sözü zaman zərfliyi vəzifəsində çıxış edir. Əgər cümlədə axşama sözünə kimi qoşmasını əlavə etsək, yenə də həmin söz qoşma ilə birlikdə zaman zərfliyi vəzifəsini icra edəcək: Axşama kimi hamı bizdə olacaq. Deməli, sintaktik vəzifə eynidir. Fərq qoşmanın yaratdığı zaman hüdudundadır. Lakin bu heç də o demək deyil ki, qoşma qoşulduğu sözün sintaktik vəzifəsini dəyişmir. Qoşma istənilən sözlərə qoşulmur, çünki onları əlaqələndirən semantik yaxınlıq olmalıdır. Semantik yaxınlıq əlaqələnen sözlərin həm daxili məzmunu, həm onların birlikdə ümumi semantikasi ilə bağlı yararır. Verdiyimiz nümunədə biz bunun şahidi olduq. Belə ki, axşam və kimi qoşmasının əlaqələnməsi ümumi zaman hüdudunun meydana çıxmasını şərtləndirdi. Zaman məzmunu axşam sözünün fərdi semantikasında olsa da, zaman hüdudu yoxdur. Zaman hüdudunun yaranması axşam zərfinə artırılan yönlük hal şəkilçisidir. Yönlük hal hərəkətin yönəldiyi şəxsi, əşyanı, hərəkətin istiqamətini, hərəkətin çatacağı son nöqtəni, zaman və məkan hüdudunu bildirir. Demək, zaman məzmunu axşam zərfinin daxili semantikasında olsa da, zaman hüdudu qrammatik forma ilə (-a) yaransa da, kimi qoşmasının həmin sözlə əlaqələnməsi zaman hüdudunu daha konkret edir, onu dəqiqləşdirir. Kimi qoşması yalnız zaman hüdudunu deyil, həm də məkan hüdudunu dəqiqləşdirir. Bu zaman kimi qoşması daxili, fərdi semantikasında yer, məkan anlayışı olan sözlərlə əlaqələnir, yəni yönlük halda olan isimlərə qoşulur. Məs.: Yaylağa maşınla gedəcəyik. Cümlədə yaylağa haraya? sualına cavab verir və sintaktik vəzifəsi yer zərfliyidir. Yaylaq leksik vahidinin semantikasında yer, məkan anlayışı qabarıq şəkildə hiss olunur, məkan hüdudunu isə yönlük halın şəkilçisi formalaşdırır. Əvvəlki nümunədə yönlük hal zaman zərfinə əlavə olunaraq zaman hüdudunu, bu cümlədə isə məkan mənalı ismə artırılaraq məkan hüdudunu şərtləndirir. Əgər bu cümləyə kimi qoşması əlavə edilsə, o, məkan hüdudu anlayışını konkretləşdirər, mənanı qüvvətləndirər: Yaylağa kimi maşınla gedəcəyik. Qoşma əlavə edilmiş hər iki cümlədə qoşmalı birləşmələrin sintaktik vəzifəsi zərflilik olsa da, semantik mənə növünə görə fərqlidir. Birincisi zaman zərfliyi, ikincisi yer zərfliyidir. Onu da qeyd edək ki, fərdi, daxili semantikasında yer, məkan məzmunu olmayan xüsusi isimlərə yönlük hal şəkilçisi ilə qoşma əlavə olunarsa, o zaman həmin birləşmə də yer zərfliyi vəzifəsini icra edə bilər. Məs.: Yavaş-yavaş enə-enə düz Əzəmətə sarı yönəldi (Ş.Arif). Yaylaq sözündən fərqli olaraq, Əzəmət xüsusi isminin leksik semantikasında yer, məkan anlayışı yoxdur. Bu dil vahidinə həmin mənanı qazandıran təklildə yönlük halın qrammatik forması deyil. Çünki yönlük halla işlənən Əzəmətə

sözü kimə? sualına cavab verir: Uşağı Əzəmətə verdi – kimə? Əzəmətə. Cümlənin vasitəli tamamlığı olur. Onu idarə edən xəbərin ifadə vasitəsi statik feildir. Əvvəlki cümlədə Əzəmətə sözü təklikdə yox, yönlük hal + qoşma + dinamik feillə ifadə olunan yönəldi xəbəri ilə birlikdə istiqamət məzmunu qazanır və cümlənin yer zərfliyi vəzifəsini icra edir. Deməli, bu cümlədə istiqamət məzmununun yaranmasının əsas yükü qoşmanın üzərinə düşür, dinamik feil də ona şərait yaradır. Yaylağa kimi maşınla gedəcəyik cümləsində isə qoşma əvvəlki sətirlərdə qeyd etdiyimiz kimi, məkan mənasını qüvvətləndirir və ona son hədd məzmunu qazandırır.

Kimi qoşması kəmiyyət həddunu da bildirir. Bu zaman kimi qoşması (sinonimi qədər) əsasən, konkret mənalı isimlərlə əlaqələnir. Məs.: Dizə kimi qar yağmışdı. Əvvəlki cümlələrdən fərqli olaraq, bu cümlədə kimi qoşmasını işlətmək qeyri-mümkündür. Qoşmanı işlətmək, cümlə belə alınacaq: Dizə qar yağmışdı. Göründüyü kimi, cümlədə məntiqi əlaqə yoxdur. Qoşma bu nümunədə də yönlük halda olan sözlə əlaqələnib. Burada da hədd anlayışını yönlük hal şərtləndirir, lakin kimi qoşması kəmiyyət həddunu, ölçü miqyasının son nöqtəsini formalaşdırır. Qoşma idarə etdiyi dizə sözü ilə birlikdə kəmiyyət zərfliyi (nə qədər?) vəzifəsini icra edir. Əgər bu qoşma cümlədə işlənməsə idi, diz sözünün leksik mənası onun kəmiyyət zərfliyi vəzifəsini icra etməsi üçün yetərli olmazdı. Bu da onu göstərir ki, cümlə üzvlərinin formalaşmasında leksik mənalı söz əsas baza olduğu kimi, qoşmalı birləşmələrin də müstəsna əhəmiyyəti vardır.

Linqvistik müstəvidə təhlilə cəlb etdiyimiz faktlar və aparılan müşahidələrdən aydın oldu ki, hər üç cümlədə hədd anlayışı var və bu anlayışın yaranmasında qoşmalar da xüsusi çəkiyə malikdir. Lakin eyni hədd məzmununa yox, fərqli məzmunlara. Yəni zaman, məkan və kəmiyyət hədduna. Belə olan halda onlar uyğun sintaktik vəzifəni yarada bilmir. Yəni qoşmalı birləşmələrin hər biri zərfliyin ayrı-ayrı məna növləri – zaman, yer, kəmiyyət zərfliyi vəzifəsini icra edir. Qoşmalı birləşmələrin zərfliyin müxtəlif məna növlərində olması həm cümləni formalaşdıran tərkib hissələrinin semantik-qrammatik cəhətdən əlaqələnməsindən, yəni əlaqəyə girdiyi sözün semantikasından, həm də birləşmənin özünün leksik-semantik xüsusiyyətlərindən asılıdır. Verdiyimiz nümunələrdən bu, aydın göründü. Zərfliyin digər semantik növlərinin formalaşmasında da qoşmalı birləşmələrin leksik-semantik xüsusiyyətlərinin əhəmiyyət kəsb etdiyini nümunələr üzərində müşahidə edək: Qanlar tökən zaman kimi, Vurdun neçə yara, getdin. (A.M.Azafli) Səfər cəld əlini mütəkkənin altına uzadıb xəncərini götürdü və yatağından pələng kimi sıçradı; onun bağırtısı ildırım kimi şaqqıldadı. Nümunələrin hər birində işlənmiş kimi qoşması qoşulduğu sözlərdə bənzətmə, müqayisə məzmunu yaradaraq onların tərz-hərəkət zərfliyi vəzifəsində işlənməsində xüsusi rol oynayır.

Kimi qoşması zərfliyin xüsusişməsində də iştirak edir. Tərz-hərəkət zərfliləri daha çox feili sifət tərkibləri, ismi birləşmələrə kimi qoşmasının birləşməsi ilə xüsusiləşir. Məsələn, Baxdıqlarına, gördüklərinə inanmağa çətinlik çəkdiyi kimi, dünyada belə şeylərin olduğuna da inanmırdı. (Ş.A.) Bəzən kimi qoşmalı feili sifət tərkibi cümlənin axırına, xəbərdən sonraya keçir. Bu halda da xüsusişmiş tərz-hərəkət zərfliyi yaranır: O isə səni sevdi, “kabab üstündən sərin su pis olmaz” deyən kimi. (Ə. Kərim) Dil faktlarının linqvistik təhlili, müşahidə edilən dil materialları dilçiliyin sintaksis bölməsində qoşma ilə retrospektiv inteqrasiyanın nə qədər vacib, labüd və önəmli olduğunu sübut edir.

NƏTİCƏ

- * Qoşmaların qoşulduğu sözlərə müəyyən məna çaları verir.
- * Kimi qoşmasının sözlərə qoşularaq məzmun müxtəlifliyi yaratdığı müşahidə edilən faktlardandır.
- * Kimi qoşması zaman həddu yaradır.
- * Kimi qoşması məkan həddu yaradır.

- * Kimi qoşması kəmiyyət məzmunu formalaşdırır.
- * Kimi qoşması qoşulduğu sözlərdə bənzətmə, müqayisə yaradır.
- * Kimi qoşması zərfliyin xüsusiləşməsində də iştirak edir.
- * Kimi qoşması zərfliyin müxtəlif mənə növlərinin ifadə vasitəsi kimi xüsusi əhəmiyyət daşıyır.

ƏDƏBİYYAT (KAYNAKÇA)

1. B.Xəlilov. (2017). Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. “Adioğlu”. Bakı
2. Ə. Tanrıverdi. (2010). Azərbaycan dilinin tarixi qrammatikası. “Elm və təhsil”. Bakı
3. Ə. Abdullayev, Y. Seyidov, A. Həsənov. (2007). Müasir Azərbaycan dili. IV hissə. “Şərq-Qərb”. Bakı
4. Ə. Abdullayev. (1987). Sintaksisin aktual məsələləri. Bakı
5. Q.Kazımov. (2000). Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. “Ünsiyyət”. Bakı
6. Q.Kazımov. (2010). Müasir Azərbaycan dili. Morfologiya. “Elm və təhsil”. Bakı
7. R.Hümmətova. (2017). Linqvistik təhlilin elmi-metodik əsasları. ADPU. Bakı
8. R.Hümmətova. (2019). Ana dili -2 (dərs vəsaiti). ADPU. Bakı
9. R.Hümmətova. (2023). Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. ADPU. Bakı

AI-SUPPORTED BREEDING SELECTION FOR DISEASE RESISTANCE IN LIVESTOCK

¹MUHAMMAD FAISAL

Assistant Professor (AI) at Allama Iqbal Open University, Pakistan

System Development Specialist (CCT/NSER) at CRISP World Bank Project BISP
ORCID: 0000-0002-5797-766X

²MARIYUM ANWER

English Teacher, The Kingsley American School, Pakistan

ABSTRACT

Selective breeding for disease resistance is crucial for sustainable livestock production. This paper presents an AI-assisted genomic selection framework using deep learning models to predict breeding values for disease resistance traits in sheep. Whole-genome sequence data from 5,000 individuals were used to train a deep neural network that captures complex genotype–phenotype relationships. The AI model outperformed traditional genomic best linear unbiased prediction (GBLUP) methods, with higher predictive accuracy for footrot and parasite resistance. Simulations suggest accelerated genetic gains and reduced reliance on chemical treatments. Ethical considerations and genetic diversity impacts are also discussed, emphasizing responsible use of AI in animal breeding.

Keywords: Genomic selection, deep learning, livestock breeding, disease resistance, genetic diversity

AUTONOMOUS ROBOTIC SYSTEMS FOR LIVESTOCK FEEDING AND WELFARE MONITORING

MUHAMMAD FAISAL

Assistant Professor (AI) at Allama Iqbal Open University

ORCID: 0000-0002-5797-766X

ABSTRACT

Labor shortages and rising operational costs in animal agriculture necessitate automation. This study introduces an autonomous robotic system that integrates AI vision, path planning, and sensor fusion to manage feeding and welfare monitoring in dairy barns. Robots equipped with depth cameras and LiDAR navigate aisles, distribute feed, and monitor animal behavior for distress signals using deep vision models. Behavior classification was achieved with 94% accuracy across multiple activity states. The system also measured feed intake and cow posture to infer welfare metrics. Implementation on commercial dairy farms resulted in improved feeding consistency, reduced labor hours by 28%, and early detection of lameness in cows. The paper explores multi-robot coordination, safety in human–robot environments, and economic viability.

Keywords: Autonomous robots, livestock welfare, AI vision, path planning, dairy farming

A FORMAL INTRODUCTION TO E-GROUPS: AXIOMATIZATION, STRUCTURAL PROPERTIES, AND RELATIONS TO GENERALIZED ALGEBRAIC SYSTEMS

Nosratollah SHAJAREH POURSA LAVATI¹

¹Department of Pure Mathematics, Shahid Bahonar University of Kerman,

ORCID number: 0000-0003-0046-0325

Abstract

This paper introduces and formally studies the algebraic structure known as an *e-group*, a generalization of the classical group in which the unique identity element is replaced by a non-empty *identity set*. We present a complete axiomatic definition, establish foundational properties, and explore substructures and homomorphisms within this framework. Key results include the proof that every group is an e-group, but not conversely, and the introduction of *regular e-groups* as a tractable subclass. We also develop initial homomorphism theory and discuss the construction of a classical group from a *simple e-group* via a quotient-like procedure, highlighting both the possibilities and complexities of such a reduction. Finally, we contextualize e-groups within the broader landscape of generalized algebraic systems, such as g-groups and Ubat-spaces, and suggest directions for future research in algebra, mathematical physics, and theoretical computer science.

Keywords: group, e-group, generalized group, identity set, algebraic structure, homomorphism, simple e-group.

115

1. INTRODUCTION

Let G be a non-empty set. A binary operation in G is a function $*$: $G \times G \rightarrow G$. We denote the image of $(a; b)$ by $a * b$ or for brevity ab . An algebra $(G; *)$ (where $*$ is a binary operation in G) is a group if the following properties hold: (G1) $x * (y * z) = (x * y) * z$ for all $x; y; z$ in G ; (G2) There exists an element e in G (called an identity element) such that $e * x = x * e = x$ for all x in G ; and, (G3) For each a in G , there is an element b in G such that $a * b = b * a = e$ (where e is an identity element mentioned in G2). Let G be a non-empty set. An algebra $(G; *, A)$ (where $*$ is a binary operation in G and A is a non-empty subset of G) is an e-group if the following properties hold: (E1) $x*(y*z) = (x*y)*z$, for all $x; y; z$ in G ; (E2) For every x in G there exists an element a in A such that $x*a = a*x = x$; and, (E3) For every x in G there exists an element y in G such that $x * y; y * x$ in A . Let G be a non-empty set. An algebra $(G; *)$ (where $*$ is a binary operation in G) is a g-group, if the following properties hold: (g1) $f * (g * h) = (f * g) * h$ for all $f; g; h$ in G ; (g2) For each g in G , there exists an element $e * G$ (called an identity element) such that $g * e = e * g = g$; and, (g3) For each g in G , there exists an element h in G (called an inverse of g) such that $g * h = h * g = e$ for some identity element e . Let U be a non-empty set. An algebra $hU; _i$ (where $_i$ is a binary operation in U) is an Ubat-space if the following properties hold: (U1) $x * (y * z) = (x * y) * z$ for all $x; y; z$ in U ; (U2) There exists y in U such that $x * y = y * x = y$ for all x in U (we call the element y a zero of U); and, (U3) there exists z in U such that $x * z = z * x = x$ for all x in U (we call the element z an identity of U). An Ubat-space is simple if it is finite and if for each x in U , $y * x$ is unique for all $y \in U$. For example, the singleton set $\{0\}$ with respect to multiplication. Let G be a non-empty set. An algebra $(G; *)$ (where $*$ is a binary operation in G) is a generalized group if the following properties hold:

(M1) $f*(g*h) = (f*g)*h$ for all f, g, h in G ; (M2) for each g in G , there exists a unique element $e(g)$ such that $g * e(g) = g = e(g) * g$; and, (M3) for each g in G , there exists an element h in G such that $g * h = h * g = e(g)$. The concept of algebraic structures has undergone significant evolution, expanding beyond classical group theory to encompass more generalized forms such as g -groups, e -groups, and now Ubat-spaces. These structures play a crucial role in various mathematical disciplines, including topology, number theory, and abstract algebra. Ubat-spaces, in particular, introduce a unique binary operation that maintains associativity while incorporating specialized identity elements, making them a distinct and valuable addition to algebraic studies. Let G be a non-empty set and E is a non-empty subset of G . Let $*$ be a function from $G \times G$ to G . For all elements x and y in G , we denote $*(x,y) = x*y$. We recalled $(G; *, E)$ is an e -group, if then satisfy the following axioms for all $x, y, z \in G$:

(1) $x * (y * z) = (x * y) * z$ (associative law).

(2) For each element x in G , there exists an element a in E , such that $x * a = a * x = x$

(3) For each element x in G , there exists an element y in G , such that $x * y, y * x$ belong to E .

In section 2, by references, we review some properties of e -groups, generalized groups and g -groups.

2. E-GROUPS

In this section, we have brought some properties and examples of e -groups from the references.

Example 1. Let Q be rational numbers, and Z be integer numbers. Then $(Q; \times; Z)$ is an e -group.

Example 2. Let R be real numbers and $*$ be a binary operation on $R \times (R \setminus \{0\})$, by $(a,b) * (c,d) = (bc, bd)$. Let E be the set $\{(\frac{a}{b}, 1) : a \in R \text{ and } b \in R \setminus \{0\}\}$, Then $(R \times (R \setminus \{0\}); *, E)$ is an e -group.

Example 3. Asume A be a set and $P(A)$ be the power set of A . Then $(P(A); \cup; \{A, \emptyset\})$, $(P(A); \cap; \{A, \emptyset\})$ are e -groups.

Theorem 4. Every group is an e -group.

3. GENERALIZED GROUPS

In this section, we have brought some properties of generalized group from the references.

Definition 5. A semigroup $(G, *)$ is called a generalized group, if the following conditions are satisfy:

(a) for each g in G , there is a unique element $e(g)$ in G , such that $g * e(g) = e(g) * g = g$;
 (b) For each element g in G , there is an element $g^{-1} \in G$ such that $g * g^{-1} = g^{-1} * g = e(g)$

Theorem 6. Every generalized group is an e -group.

Theorem 7. Every group is a generalized group. In fact, $\{e(g) : g \in G\} = \{e\}$.

Example 8. Assume that G be a group and e be the identity element of G . Let Γ and I be non-empty sets and $P = (g_{\gamma i})$ be a $\Gamma \times I$ matrix over the group G . For all elements i, j in I and γ, μ in Γ and k, h in G , we can define the following binary operation ".", on the set $I \times G \times \Gamma$: $(i, k, \gamma) \# (j, h, \mu) = (i, kg_{\gamma j}h, \mu)$. It is easy to see that: $e((i, k, \gamma)) = (i, g_{\gamma i}^{-1}, \gamma)$ and

$(i, k, \gamma)^{-1} = (i, g_{\gamma i}^{-1} k^{-1} g_{\gamma i}^{-1}, \gamma)$, so $(I \times G \times \Gamma, \#)$ is a generalized group. More ever, $I \times G \times \Gamma = \bigcup_{i \in I, \gamma \in \Gamma} \{i\} \times G \times \{\gamma\}$, which $\{i\} \times G \times \{\gamma\}$ isomorphic to G .

Definition 9. Let (G, \star) be a generalized group. If $e(g \star h) = e(g) \star e(h), \forall g, h \in G$, then (G, \star) is called normal generalized group.

Example 10. In general, by the notion of Example 4, $(I \times G \times \Gamma, \#)$ is not normal generalized group. In fact $e((i, k, \gamma) \# (j, h, \mu)) = e((i, k g_{\gamma j} h, \mu)) = (i, g_{\mu i}^{-1}, \mu)$ and $e((i, k, \gamma)) \# e((j, h, \mu)) = (i, g_{\gamma i}^{-1}, \gamma) \# (j, g_{\mu j}^{-1}, \mu) = (i, g_{\gamma i}^{-1} g_{\gamma j} g_{\mu j}^{-1}, \mu)$.

Definition 11. Let $(G, \#)$ be a generalized group. If $g \star h = g \star h, \forall g, h \in G$, then $(G, \#)$ is called Abelian generalized group. If G be an Abelian generalized group, then the cardinal of set $\{e(g) \mid g \in G\}$ is one, so G is an Abelian group.

In the next Theorem, we reviewed some properties of generalized group. The Proof of some parts of the following theorem can be found in the references.

Theorem 12. Let $(G, \#)$ be a generalized group and $g, h \in G$. Then, we have:

1. $e(e(g)) = e(g)$, i.e., $e(g)$ is unique;
2. $e(g) \# e(g) = e(g)$
3. g^{-1} is unique and $(g^{-1})^{-1} = g$;
4. If $(G, \#)$ be a normal generalized group in which $e(g) \# h^{-1} = h^{-1} \# e(g)$. Then, $(g \# h)^{-1} = h^{-1} \# g^{-1}$;
5. For all integer number n , $e(g^n) = e(g)$.
6. $G_g := \{x \in G : e(x) = e(g)\}$ is a group; and, $G = \bigcup_{g \in G} G_g$, therefore G is the union of disjoint some groups;
7. If G be a finite generalized group, then, there is a positive integer number n , such that, $g^n = e(g)$.

Theorem 13. Let $(G, \#)$ be a finite generalized group and $g \in G$. Then, the cardinal of G_g divided cardinal of G .

Proof. According to Theorem 1, in the , For the generalized group G , there is the group H and the finite sets Γ and I and a $P = (g_{\gamma i}), \Gamma \times I$ matrix with entries in the group H , such that, G is isomorphic to the generalized group $I \times H \times \Gamma$. So, if g be a member of G , and the project of g be the member $(j, h, \mu) \in I \times H \times \Gamma$, in this case the group G_g , is isomorphic to the group $(I \times H \times \Gamma)_{(j, h, \mu)} = \{j\} \times H \times \{\mu\}$. Therefore,

$$\text{card}(G_g) = \text{card}(\{j\} \times H \times \{\mu\}) = \text{card}(H)$$

On the other hand, $\text{card}(G) = \text{card}(I \times H \times \Gamma) = \text{card}(I) \times \text{card}(H) \times \text{card}(\Gamma)$
Therefore, proof is complete.

Theorem 14. Let $(G, \#)$ be a finite generalized group and $G = \bigcup_{g \in A} G_g$, where $A \subset G$ such that for all $a, b \in A$ and $a \neq b$ implies $G_a \neq G_b$. Then, the cardinal of A divided cardinal of G .

Proof. According to the symbols of Theorem 2.10, $\text{card}(A) = \text{card}(I) \times \text{card}(\Gamma)$ and considering

$$\text{card}(G) = \text{card}(I \times H \times \Gamma) = \text{card}(I) \times \text{card}(H) \times \text{card}(\Gamma) = \text{card}(A) \times \text{card}(H).$$

Definition 15. Let $(G, \#)$ be a generalized group and S be a non-empty subset of G such that $(S, \#)$ is a generalized group. We recalled that S is a generalized subgroup of G and denoted by $S \leq G$.

Theorem 16. Let $(G, \#)$ be a generalized group and S be a non-empty subset of G . Then $S \leq G$ if and only if for all $x, y \in S$, $x \# y^{-1} \in S$.

Theorem 17. Let G be a generalized group and $S \leq G$. Assume that $x \in S$, then S_x is a subgroup of G_x . In special case, if G be finite, then $\text{card}(S_x)$ divided $\text{card}(G_x)$, therefore $\text{card}(S_x)$ divided $\text{card}(G)$.

Theorem 18. Let G be a generalized group and $S \leq G$. Then there are $B \subseteq A \subseteq G$ such that

$$G = \bigcup_{y \in A} G_y \quad \text{and} \quad S = \bigcup_{x \in B} S_x$$

such that for all $y, z \in A$, $y \neq z$ implies $G_y \cap G_z = \emptyset$. In special case, if G be finite, then $\text{card}(S)$ divided $\text{card}(G)$ if and only if $\text{card}(B)$ divided $\text{card}(A) \times [G_x : S_x]$.

Corollary 19. Let G be a finite generalized group and H be a generalized subgroup of G . Then the generalized Lagrang Theorem may be not true for H and G , i.e., it may be $\text{card}(H)$ not divided $\text{card}(G)$.

Proof. According to Theorem 2.15, with the symbols used in that theorem, it is necessary that the number $\text{card}(S)$, divide $\text{card}(G)$ if $\text{card}(B)$ divided $\text{card}(A)$. So we can choose A and B such that $\text{card}(B)$ not divided $\text{card}(A)$.

4. G-GROUPS

In this section, we have brought some properties of g-groups from the references.

Definition 20. Suppose G be a non-empty set and " $\#$ " be a binary operation on the set G , in this case the couple $(G, \#)$ is called a groupoid. If for all elements g, h in G , the equations $g \# x = h$ and $y \# g = h$ have a solution in G , then the couple $(G, \#)$ is called a quasi-group.

If $(G, \#)$ be a groupoid and for all elements g, h, k in G , $(g \# h) \# k = g \# (h \# k)$, Then $(G, \#)$ is called a semigroup.

Definition 21. A semigroup $(G, \#)$ is called a g -group, if the following conditions are satisfy:
(a) for each g in G , there is an element $e(g)$ in G , such that $g \# e(g) = e(g) \# g = g$;
(b) For each element g in G , there is an element $g' \in G$ such that $g \# g' = g' \# g = e$, for some identity element e for g .

Example 22. Every group is a g -group. In fact, $\{e(g) : g \in G\} = \{e\}$ and for g in G , $g' = g^{-1}$.

Example 23. Every generalized group is a g -group. In fact, for g in G , unique element $e(g)$ and g^{-1} satisfies in part b of Definition 2.

Definition 24. Let $(G, \#)$ be a g -group. If $g \# h = h \# g, \forall g, h \in G$, then $(G, \#)$ is called Abelian g -group.

In the next Theorem, we reviewed some properties of g -group. The Proof of some parts of the following theorem can be found in the references.

Theorem 25. Let $(G, \#)$ be a g -group. Then, we have:

1. A g -group may not be an Ubat-space.
2. A g -group may not be a generalized group.
3. A g -group can be made an e -group.
4. An e -group is not necessarily a g -group.
5. A simple e -group is not necessarily a g -group.
6. An inverse of a unit is also a unit. In addition, the two (the unit and its inverse) have the same identity element.
7. A unit has a unique inverse.
8. The identity of a unit is also a unit.
9. In an Abelian g -group, the identity of the product of two units is equal to the product of their corresponding identities
10. If G be an Abelian g -group, and h be a non-unit element in G , then x has a unique identity element for which it has an inverse.

Theorem 26. If G be a g -group and x be a unit in G , then:

1. any inverse y of x is unit, and $e_x = e_y$.
2. the inverses of x is unique. So we can denoted it x^{-1} .
3. $(x^{-1})^{-1} = x$.
4. $e_x^m = e_x$, for all integer number m .
5. $e_x = e_{e_x}$, and $(e_x)^{-1} = e_x$.
6. e_x is a unit in G

Theorem 27. If G be a g -group and a, b and c be units, such that $e_a = e_b = e_c$, then the cancelation law holds, i.e., $ab = ac$ or $ba = ca \Leftrightarrow b = c$.

Theorem 28. If G be an Abelian g -group and x and y be in G , a and b be identity elements of x and y , respectively, then:

- 1- ab is an identity of xy .
- 2- if x, y , and xy be units, then $e_x e_y = e_{xy}$.
- 3- if x, y , and xy be units, then $(xy)^{-1} = x^{-1} y^{-1}$.

Theorem 29. If G be an Abelian g -group, and for all g in G be a unit, has a unique identity, then:

- 1- for all a and b in G , the linear equations $ax = b$ and $xa = b$ has a unique solution and the solution are units.
- 2- If a be a unit element of G , and b, c in G , then $ab = ac$ or $ba = ca \Leftrightarrow b = c$.

If a be a non unit element of G , then a has only one identity element e such that there exists b with $e=ab$.

5. UBAT-SPACE

An **Ubat-space** is an algebraic structure where the operation satisfies in the following definition.

Definition 30. A semigroup $(G, *)$ is called a Ubat-space, if the following conditions are satisfy:

- (a) for each g in G , there is a unique element zero x in G , such that $g * x = x * g = x$,
- (b) For each g in G , there is an identity element $y \in G$ such that $g * y = y * g = g$.

These properties distinguish Ubat-spaces from classical groups, as they do not necessarily require the existence of unique inverses for all elements. While groups require the existence of unique inverses and an identity element, Ubat-spaces introduce a more flexible structure where identity and zero elements are defined independently. Ubat-spaces share similarities with g -groups and e -groups but differ in their structural composition. Recent studies in computational algebra suggest that Ubat-spaces may serve as foundational models for new types of algebraic systems. A **subspace** of an Ubat-space is a subset that forms an Ubat-space under the same binary operation. Unlike groups, a subspace of an Ubat-space may possess a different zero or identity element than the original structure. The existence of cyclic subspaces in Ubat-spaces introduces new possibilities for modular arithmetic and finite algebraic systems. A function f between two Ubat-spaces is a **homomorphism** if it satisfies: $f(x * y) = f(x) * f(y)$, for all x and y in domain of f . If f be a surjective homomorphism, then the quotient space is isomorphic to the image. The study of homomorphic mappings in Ubat-spaces has implications for algebraic topology and categorical algebra. A Boolean logic expression such as can be simplified using Ubat-space properties, reducing the number of required logic gates. This concept parallels the application of **Boolean algebra** in simplifying digital circuits and optimizing computational efficiency.

We have some remarks as follows:

- 1- An non-trivial Ubat-space is not a group.
- 2- An non-trivial group is not an Ubat-space.
- 3- An e-group can be constructed from an Ubat-space.
- 4- An Ubat-space may not be a g-group.
- 5- A g-group may not be an Ubat-space.
- 6- A generalized group may not be an Ubat-space.
- 7- An Ubat-space may not be a generalized group.
- 8- A g-group may not be a generalized group.
- 9- A generalized group can be made an e-group.
- 10- An e-group may not be a generalized group.
- 11- The zero element of Ubat-space is unique.
- 12- Then the identity element of Ubat-space is unique.
- 13- A unit in Ubat-space has a unique inverse.

6. CONCLUSION

Ubat-spaces introduce a novel perspective on algebraic structures, offering flexibility beyond traditional group theory. Their applications in computational mathematics, logic circuits, and abstract algebra demonstrate their potential significance in both theoretical and applied mathematics. Future research should focus on expanding their role in modern mathematical frameworks and exploring their deeper connections with topology and computational sciences.

REFERENCES

J. A. Caraquil, and M.P. Baldado. Some Properties of g -Groups. Eur. J. of pure and Appl. Math., 15(3) (2022) 887-896.

F. Fatehi and M.R. Molaei. On completely simple semigroups. Acta Mathematica Academiae Paedagogicae Ny'iregyh'aziensis, 28 (2012) 95–102.

J.F. Humphreys and Q. Liu. A course in group theory, volume 6. Oxford University Press on Demand, 1996.

I Kleiner et al. A history of abstract algebra. Springer Science & Business Media, 2007.

F. Knop, H. Kraft, T. Vust, The Picard Group of a G -Variety, in: H. Kraft, P. Slodowy, T.A. Springer (Eds.), Algebraische Transformationsgruppen und Invariantentheorie Algebraic Transformation Groups and Invariant Theory, Birkhäuser Basel, Basel, (1989) 77–87.

M.R. Molaei, Generalized groups, Buletinul Institutului Politehnic din Iasi, Tom. XLV (XLIX) (1999) 21–24.

A. Rosenfeld, Fuzzy groups, J. Math. Anal. Appl. 35 (1971) 512–517.

122

A.B. Saeid, A. Rezaei, and A. Radfar. A generalization of groups. Atti della Accademia Peloritana dei Pericolanti-Classe di Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali, 96(1):4, 2018.

N. Shajareh Poursalavati, *On the Construction of Molaei's Generalized Hypergroups*, Science Journal of Applied Mathematics and Statistics, Vol. 5, No. 3. (2017), 106 –109.

STRATEGIES FOR ENHANCING PUBLIC SPACE QUALITY IN SEMI-ARID CITIES

Hadjira Sakhri 1*, Sirine Zid 2

1Departement of Architecture, Mohamed Khider Biskra University, Biskra, Algeria

2Departement of Architecture, University of Batna 1, Batna, Algeria

Abstract

Public spaces are fundamental components of urban structure; they are places for social interaction, cultural expression, and everyday activities. However, in many Algerian cities, their design and management often fail to meet users' needs. This study examines the relationship between public space design and daily use patterns. The case of First November Square in Batna, a city characterized by a semi-arid climate, was chosen as a case study. A field investigation was conducted, combining direct observation of user behaviour with a questionnaire survey. The findings reveal limited use of the space, mainly due to poor design, which negatively impacts social vitality and reduces the diversity of activities throughout the day. The paper argues that requalification strategies should prioritize accessibility, comfort, ecological integration, and multifunctional design. Enhancing these dimensions can transform public spaces into inclusive and sustainable urban realms, improving social cohesion and the quality of urban life.

Key Words:

Public space; Sustainability; Social cohesion; Requalification; Accessibility

**GREEN AND STRATEGIC HUMAN RESOURCE MANAGEMENT (HRM)
PRACTICES IN INFORMATION TECHNOLOGY (IT) COMPANIES IN CHENNAI
CITY**

Dr. M.K.GANESHAN

**Assistant Professor AMET Business School, AMET University,
Chennai, Tamil Nadu, India
ORCID ID: 0000-0003-2407-1527**

Abstract

The aim of the research is green and strategic Human Resource Management (HRM) practices in Information Technology (IT) companies located in Chennai city. The IT sector plays a major role in economic growth, and human resources are its most valuable asset. Green HRM focuses on environmentally friendly practices such as paperless recruitment, energy-saving workplaces, and employee awareness of sustainability. Strategic HRM put importance on supporting HR policies with organizational goals to improve performance and competitiveness. This research examines how IT firms in Chennai integrate green initiatives with strategic HR practices to improve employee engagement, organizational efficiency, and environmental responsibility. The research highlights practices like digital training, eco-friendly work culture, flexible work arrangements, and performance-based rewards. The findings suggest that adopting green and strategic HRM practices not only supports environmental sustainability but also improves employee satisfaction and long-term organizational success. The research contributes to understanding how IT organizations can balance business growth with sustainable human resource practices in an urban Indian context.

Keywords: Green HRM, Strategic HRM, HR policy, Information Technology, Sustainability.

1. Introduction

In today's competitive business environment, organizations are compelled not only to pursue economic performance but also to adopt sustainable and socially responsible practices. Green Human Resource Management integrates environmental management into traditional HRM functions such as recruitment, training, performance appraisal, and compensation. By aligning HR policies with environmental sustainability, firms can build a workforce that supports ecological objectives while advancing organizational goals.

Strategic HRM, on the other hand, involves integrating HR practices with long-term business strategies to improve competitiveness and create value. In the context of Information Technology companies in Chennai-a rapidly expanding tech hub-strategic and green HR practices are increasingly viewed as key drivers of employee engagement, environmental stewardship, and organizational performance. Chennai's IT sector contributes significantly to regional employment, economic growth, and innovation, making it an ideal setting to study how HR practices can support both business strategy and sustainability.

One of the major challenges in implementing GHRM practices in IT companies is the lack of employee training on sustainability. While many organizations introduce green policies and environmental guidelines, employees often do not receive adequate training to understand their role in achieving sustainability goals. Without proper awareness programs, workshops, and

continuous learning initiatives, employees may fail to adopt eco-friendly practices such as energy conservation, paperless operations, waste reduction, and responsible resource utilization. In the IT sector, where technological innovation is rapid, sustainability training must be integrated into induction programs, performance development plans, and leadership development initiatives to ensure that environmental responsibility becomes part of the organizational culture rather than a mere compliance requirement.

Another significant barrier to effective GHRM implementation is limited budget allocation and inadequate top-management support. Green initiatives such as energy-efficient infrastructure, sustainable office practices, and employee engagement programs often require financial investment. When organizations prioritize short-term financial targets over long-term sustainability goals, funding for environmental programs becomes constrained. Additionally, without strong commitment and visible support from top management, sustainability efforts may lack direction and strategic importance. Leadership involvement is essential to embed green values into corporate strategy, motivate employees, and allocate sufficient resources for sustainable HR practices. Therefore, both financial commitment and proactive leadership are critical for the successful integration of green and strategic HRM practices in IT companies. The present research examines the adoption and impact of green and strategic HRM practices in selected IT firms in Chennai, exploring how these practices influence employee behavior, organizational commitment, and sustainable performance outcomes.

2. Review of Literature

2.1 Green Human Resource Management (GHRM)

GHRM refers to HR policies and practices that promote sustainable use of resources and environmental protection within the organizational context. Renwick et al. (2013) defined GHRM as the integration of environmental management into HRM functions. Studies have shown that GHRM contributes to improved environmental performance and employee pro-environmental behavior.

2.2 Strategic Human Resource Management (SHRM)

Strategic HRM focuses on linking HR strategies with business objectives to achieve competitive advantage. SHRM supports organizational adaptiveness, innovation, and performance outcomes. Wright & McMahan (1992) emphasize that strategic HRM enables firms to respond effectively to internal and external change.

2.3 GHRM and Organizational Performance

Empirical studies suggest that incorporating environmental considerations into HRM leads to higher organizational citizenship behavior towards the environment, enhances corporate reputation, and improves sustainability reporting. Jabbour (2011) highlighted a positive relationship between GHRM practices and environmental performance in Brazilian industrial firms.

2.4 IT Sector Context

IT companies, with their knowledge-driven work environment and emphasis on innovation, are uniquely positioned to implement strategic and green HRM practices. Chennai's IT landscape has witnessed rapid growth, and there is a rising interest in sustainability within organizational cultures. However, research on GHRM in IT companies, particularly in the Chennai context, remains limited, indicating a gap this study aims to address.

3. Objectives of the Study

The primary objectives of the study are:

1. To examine the extent of adoption of green HRM practices in IT companies in Chennai.
2. To measure how strategic HRM practices are aligned with organizational goals in the selected IT firms.
3. To analyze the influence of green and strategic HRM practices on employee engagement and organizational performance.
4. To identify the key challenges faced by HR professionals in implementing green and strategic HR policies.

4. Research Methodology

4.1 Research Design

The study uses a descriptive research design to explore the practices and perceptions of HR managers and employees regarding green and strategic HRM.

4.2 Population and Sample

The population includes IT companies in Chennai and their employees. A purposive sampling technique is used to select IT firms that have initiated formal HRM and sustainability practices.

4.3 Data Collection

- **Primary Data:** Collected using structured questionnaires and interviews administered to HR managers and employees.
- **Secondary Data:** Sourced from company reports, policy documents, and relevant literature.

4.4 Tools and Techniques

Quantitative data are analyzed using statistical tools (e.g., mean scores, chi-square tests), while qualitative responses from interviews are coded and thematically analyzed.

5. Data Analysis and Interpretation

5.1 Demographic Profile of Respondents

Demographic Variable	Frequency	Percentage
Gender – Male	120	60%
Gender – Female	80	40%
Total	200	100%

Interpretation: The data indicates a balanced representation of both genders, which strengthens the validity of the findings.

5.2 Awareness of Green HRM Practices

Statement	Mean Score	Interpretation
I am aware of my company's green HR initiatives.	4.2	High awareness
Green practices are reflected in recruitment.	3.8	Moderate adoption

Interpretation: Respondents demonstrate strong awareness of green HR practices, though implementation in specific areas like recruitment may vary.

5.3 Strategic HRM Alignment

Statistical tests (e.g., correlation analysis) show a positive relationship between strategic HRM practices and employee engagement ($r = 0.68, p < 0.01$), indicating that alignment between HR strategy and business goals enhances engagement.

6. Conclusion

This study reveals that IT companies in Chennai are progressively adopting green and strategic HRM practices. The findings indicate that employees are generally aware of sustainability initiatives and strategic HR alignment enhances organizational outcomes such as engagement and performance. However, challenges like resource constraints and training gaps hinder full implementation. To optimize the impact of green and strategic HRM, IT firms must invest in continuous employee training, foster leadership commitment to sustainability, and integrate environmental goals deeply into HR policies. Future research can expand to comparative studies across multiple cities and industries.

References

1. Renwick, D. W. S., Redman, T., & Maguire, S. (2013). "Green human resource management: A review and research agenda". *International Journal of Management Reviews*, 15(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00328.x>
2. Jabbour, C. J. C. (2011). "How green are HRM practices, organizational culture, learning and teamwork? A Brazilian study". *Industrial and Commercial Training*, 43(2), 98–105. <https://doi.org/10.1108/00197851111108926>
3. Dumont, J., Shen, J., & Deng, X. (2017). "Effects of green HRM practices on employee workplace green behavior: The role of psychological green climate and employee green values". *Human Resource Management*, 56(4), 613–627. <https://doi.org/10.1002/hrm.21792>
4. Tang, G., Chen, Y., Jiang, Y., Paille, P., & Jia, J. (2018). "Green human resource management practices: Scale development and validity". *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 56(1), 31–55. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12147>
5. Masri, H. A., & Jaaron, A. A. M. (2017). "Assessing green human resources management practices in Palestinian manufacturing context: An empirical study". *Journal of Cleaner Production*, 143, 474–489. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.12.087>
6. Wright, P. M., & McMahan, G. C. (1992). "Theoretical perspectives for strategic human resource management". *Journal of Management*, 18(2), 295–320. <https://doi.org/10.1177/014920639201800205>
7. Delery, J. E., & Doty, D. H. (1996). "Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions". *Academy of Management Journal*, 39(4), 802–835. <https://doi.org/10.2307/256713>
8. Paillé, P., Chen, Y., Boiral, O., & Jin, J. (2014). "The impact of human resource management on environmental performance: An employee-level study". *Journal of Business Ethics*, 121(3), 451–466. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1732-0>
9. Yong, J. Y., Yusliza, M. Y., Ramayah, T., & Fawehinmi, O. (2019). "Nexus between green intellectual capital and green human resource management". *Journal of Cleaner Production*, 215, 364–374. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.12.306>
10. Ahmad, S. (2015). "Green human resource management: Policies and practices". *Cogent Business & Management*, 2(1), 1030817. <https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1030817>

INTEGRATING MULTICULTURAL INCLUSION AND INDIGENOUS PERSPECTIVES IN EDUCATION SYSTEMS WORLDWIDE

Purpose. This research examines the role of multicultural inclusion and Indigenous perspectives in global education systems as a means to promote educational equity, cultural preservation, and improved learning outcomes. It analyzes educational frameworks, policies, and practices to understand how inclusive approaches can address systemic inequities and historical marginalization experienced by Indigenous peoples and culturally diverse communities. The study aims to identify theoretical foundations, global best practices, and key challenges in order to offer actionable recommendations for policymakers, educators, and institutions. Ultimately, it contributes to scholarship supporting transformative education that values diverse cultural identities and knowledge systems.

Approach and Data Sources. The study employs a qualitative, comparative research design, enabling in-depth examination of education systems across different sociocultural contexts while identifying global similarities and differences. Data were drawn from peer-reviewed journals in education, sociology, and Indigenous studies; policy documents from UNESCO and the United Nations; national education policies and curriculum frameworks; and case studies from Canada, Australia, New Zealand, Latin America, and parts of Africa.

Data Analysis. Thematic analysis focused on curriculum integration of Indigenous knowledge, teacher preparation, community engagement, government support, and educational outcomes. Findings emphasize the effectiveness of Indigenous-led initiatives and culturally responsive pedagogy in fostering inclusive and equitable education systems.

Ethical Considerations. Although based on secondary sources, the research prioritized Indigenous-authored scholarship, respected intellectual sovereignty, and acknowledged the risks of cultural appropriation and misrepresentation. Ethical responsibility guided the interpretation and use of Indigenous knowledge systems.

Key Findings. Education systems that integrate Indigenous and multicultural perspectives demonstrate increased student engagement, stronger cultural identity, and improved retention of Indigenous learners. Successful programs move beyond token inclusion toward holistic curriculum integration across disciplines. Teacher preparedness is critical; educators trained in culturally responsive pedagogy are significantly more effective in inclusive teaching. Community involvement strengthens program authenticity and sustainability, while systemic barriers—such as standardized testing, political resistance, limited funding, and underrepresentation of Indigenous peoples—continue to hinder progress.

Recommendations. Governments should embed multiculturalism and Indigenous inclusion within education policy frameworks. Curriculum development must be co-created with Indigenous communities. Teacher education programs should prioritize culturally responsive pedagogy, and assessment systems should accommodate diverse ways of knowing. Long-term, sustainable funding is essential to support Indigenous-led initiatives.

Conclusion. Integrating multicultural and Indigenous perspectives in education is both an ethical imperative and a practical strategy for improving educational outcomes. Meaningful inclusion requires systemic transformation rather than symbolic gestures. By adopting inclusive policies, collaborative approaches, and culturally responsive practices, education systems can promote reconciliation, equity, and sustainability in an increasingly diverse global society.

List of Literature

1. Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
2. Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
3. Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
4. McCarty, T. L., & Lee, T. S. (2014). Critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy and Indigenous education sovereignty. *Harvard Educational Review*, 84(1), 101–124.
5. Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
6. UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
7. United Nations. (2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (UNDRIP)*.
8. Willis, J., & Exley, B. (2018). Using Indigenous knowledge to close the gap in education. *Australian Journal of Indigenous Education*, 47(1), 1–11.

STRATEGIES FOR TEACHING ROMANIAN IN PLURILINGUAL CONTEXTS

Oxana Mititelu

PhD, Associate Professor Comrat State University Comrat Municipality, Republic of
Moldova

orcid id: 0000-0002-4690-3657

Abstract: This article examines teaching strategies for Romanian in plurilingual contexts, grounded in the premise that plurilingualism constitutes a cognitive and pedagogical resource rather than an obstacle to language acquisition. The study aims to analyze the relationship between didactic strategies, linguistic transfer, and the development of functional communicative competence in learners who already use two or more functional languages. Drawing on the theoretical frameworks of communicative competence, functional linguistics, and language transfer, the research adopts a mixed-methods approach combining classroom observation, analysis of oral and written productions, case studies, and self-assessment questionnaires. The findings indicate that strategies based on activating learners' linguistic repertoires, employing contrastive-functional approaches, and integrating authentic communicative scenarios lead to increased fluency, reduced fossilized errors, improved pragmatic and discursive competence, and greater learner autonomy. The results confirm that teaching Romanian in plurilingual settings is more effective when instruction is oriented toward meaning, use, and functional integration rather than toward the exclusive transmission of grammatical norms. The study argues for a paradigmatic shift in the didactics of Romanian toward a plurilingual, functional, and communicative model aligned with contemporary trends in language education.

Keywords: plurilingualism; Romanian language teaching; communicative competence; linguistic transfer; contrastive-functional approach; metalinguistic awareness; pragmatic competence.

1. INTRODUCTION

The contemporary educational context is profoundly shaped by academic mobility, migration, and globalization, which generate educational spaces characterized by constant linguistic contact and heightened linguistic diversity. International research in the field of language education shows that plurilingualism is no longer a marginal situation, but rather a structural condition of modern learning [5, p. 6].

In this context, the teaching of Romanian increasingly takes place in environments where learners already use two or more functional languages, acquired either through primary socialization or through prior educational experience. This situation is relevant both for teaching Romanian as a foreign or non-native language and for internal educational contexts marked by societal bilingualism and plurilingualism. Functional linguistics emphasizes that the real speaker is inevitably plurilingual, and that linguistic competence is structured as an integrated system rather than as a set of isolated compartments [2, p. 30].

Traditional didactic strategies, built on the paradigm of the ideal monolingual learner, reveal their limitations under these conditions. Teaching focused exclusively on norm and formal correctness ignores the cognitive mechanisms of language acquisition and frequently results in

persistent interference and communicative blockages. Classical studies on language transfer show that previously known languages inevitably influence the process of learning a new language, and that ignoring this fact does not eliminate interference but rather intensifies it [9, p. 27].

International literature on language acquisition demonstrates that monolingual teaching models contradict the actual functioning of linguistic competence. Cook argues that the second language user is not an incomplete native speaker, but a multicompetent user whose linguistic knowledge is structured through the interaction of several languages [1, pp. 8–12]. In the same vein, Cummins highlights that activating the existing linguistic repertoire facilitates cognitive transfer and the development of communicative competence [3, p. 44].

In the Romanian context, research dedicated to the didactics of Romanian as a non-native language emphasizes the need to move beyond an exclusively normative approach. It is shown that effective teaching of Romanian requires a focus on meaning, communicative function, and the relationship between languages, rather than on the isolated memorization of grammatical rules [7, pp. 19–23; 8, pp. 44–48]. Language is thus conceived as an instrument of communication and cognitive organization, not merely as a formal system.

Therefore, teaching Romanian in plurilingual contexts requires a methodological reconceptualization that values plurilingualism as a cognitive and pedagogical resource. Integrating the learner's known languages, employing a contrastive-functional approach, and focusing on communicative competence constitute essential directions for adapting didactic practice to current educational realities. The present article adopts this perspective and aims to analyze teaching strategies for Romanian that are appropriate to plurilingual contexts.

2. RESEARCH PROBLEM

The central problem of this study concerns the identification and analysis of teaching strategies that optimize the acquisition of Romanian in plurilingual contexts, with an emphasis on reducing negative cross-linguistic interference and on developing functional communicative competence. This issue arises from a structural tension between the cognitive reality of the plurilingual learner and traditional didactic models, which are built on the assumption of a monolingual learner.

Research in the field of language acquisition demonstrates that previously known languages inevitably influence the learning of a new language through mechanisms of linguistic transfer. Odlin T. shows that transfer is a natural and unavoidable process that can have both positive and negative effects, depending on how it is pedagogically managed [9, p. 34]. In this sense, the problem is not the existence of interference itself, but rather the absence of didactic strategies capable of transforming it from an obstacle into a resource.

Traditional teaching models, centered on the transmission of norms and the accumulation of grammatical rules, treat interference as an error that must be eliminated. However, studies by Ellis indicate that an exclusive focus on form does not automatically lead to the development of language-use competence, since effective acquisition requires the integration of form with meaning and communicative function [4, p. 52]. This observation is particularly relevant for teaching Romanian in plurilingual contexts, where learners operate simultaneously with several linguistic systems.

From a functional perspective, the research problem can be reformulated as follows: to what extent do didactic strategies that capitalize on the learner's linguistic repertoire contribute to the development of communicative competence in Romanian? Functional linguistics maintains that language cannot be reduced to a set of rules, but must be analyzed and taught as an instrument of communication and organization of experience [2, pp. 31–36]. Consequently, the

accumulation of grammatical knowledge does not guarantee effective language use in real contexts.

In international literature, communicative competence is defined as the integration of linguistic, sociolinguistic, and pragmatic components. Cummins emphasizes that the development of this competence is facilitated when language education builds on learners' existing knowledge and skills rather than ignoring them [3, p. 45]. Applied to the teaching of Romanian, this perspective highlights the need for strategies that allow the correlation of known languages with new structures and communicative functions.

In the Romanian scholarly context, this problem is explicitly formulated in studies devoted to Romanian as a foreign or non-native language. Netedu L. points out that teaching based exclusively on normative principles often results in passive competence and difficulties in real communication, especially among plurilingual learners [8, p. 49]. In the same direction, Ionescu-Ruxăndoiu L. emphasizes the necessity of an approach that integrates discursive and pragmatic dimensions into language teaching [7, pp. 19–24].

Therefore, the research problem is not limited to identifying effective methods, but involves analyzing the relationship between didactic strategy, linguistic transfer, and communicative competence. The study aims to clarify the extent to which teaching strategies adapted to plurilingual contexts can reduce negative interference and support a functional acquisition of Romanian, oriented toward real use rather than formal reproduction.

3. RESEARCH OBJECTIVES

The research objectives are formulated in line with the issues surrounding the teaching of Romanian in plurilingual contexts and aim to analyze the relationship between didactic strategy, linguistic transfer, and the development of functional communicative competence. These objectives stem from the need to move beyond the traditional normative approach and to ground a didactic framework adapted to the cognitive reality of the plurilingual learner.

3.1. Analyzing the impact of the linguistic repertoire on the acquisition of Romanian

The first objective consists in analyzing how the languages previously known by the learner influence the process of acquiring Romanian. The specialized literature shows that the learner's linguistic repertoire functions as an integrated system in which languages interact continuously [2, pp. 25–36]. The research seeks to highlight the extent to which activating this repertoire promotes positive transfer and accelerates the development of communicative competence.

3.2. Identifying types of linguistic interference in plurilingual contexts

An essential objective is the identification and classification of the main types of linguistic interference (phonetic, morphosyntactic, semantic, and pragmatic) encountered in the process of learning Romanian. Studies on linguistic transfer demonstrate that interference is an inevitable phenomenon that must be systematically analyzed in order to be pedagogically managed. The research aims to determine which types of interference can be transformed into didactic resources and which require specific instructional interventions.

3.3. Evaluating the effectiveness of communicative-competence-oriented teaching strategies

The third objective focuses on evaluating the effectiveness of teaching strategies that prioritize language use in real communicative contexts rather than the exclusive accumulation of grammatical rules. According to studies in the field of language acquisition, the development of communicative competence requires the integration of form with meaning and discursive

function [4, pp. 45–52]. The research seeks to establish the extent to which these strategies contribute to fluency, accuracy, and pragmatic appropriateness in Romanian.

3.4. Analyzing the role of the contrastive-functional approach in reducing errors

Another objective is to analyze the impact of the contrastive-functional approach on reducing persistent errors and the phenomenon of fossilization. In language didactics, controlled comparison between languages is considered an effective tool for developing metalinguistic awareness [8, p. 49]. The study aims to highlight how this approach supports the clarification of structural and functional differences between Romanian and the other languages known by learners.

3.5. Correlating discursive and pragmatic dimensions with communicative performance

The research also aims to analyze the role of discursive and pragmatic dimensions in the development of communicative competence in Romanian. Teaching language as a formal system is insufficient without integrating rules of contextual and discursive use. The objective is to determine the extent to which the inclusion of these dimensions leads to more appropriate and effective use of Romanian in real communicative situations.

3.6. Grounding a strategic model adapted to plurilingual contexts

The final objective of the research is to ground a strategic model for teaching Romanian adapted to plurilingual contexts, based on the results of empirical analysis and validated theoretical frameworks. This model aims to provide teachers with a coherent didactic tool focused on functionality, positive transfer, and the development of communicative competence, in line with current trends in language education.

4. Research Hypotheses

The research hypotheses are formulated in close connection with the research problem and the established objectives, and they are based on the premise that the acquisition of Romanian in plurilingual contexts is decisively influenced by the way in which didactic strategies capitalize on the learner's linguistic repertoire. These hypotheses can be verified through the analysis of linguistic production and the observation of communicative progress.

4.1. The hypothesis of leveraging the linguistic repertoire

It is assumed that the conscious activation of the languages previously known by the learner facilitates the acquisition of Romanian and leads to a faster development of functional communicative competence. Functional linguistics and studies on multicompetence show that known languages form an integrated system, and that their use as a didactic resource promotes positive transfer [1, pp. 8–12; 2, pp. 25–36].

4.2. The hypothesis of reducing interference through an appropriate didactic approach

It is assumed that negative cross-linguistic interference is significantly reduced when it is addressed explicitly through contrastive-functional strategies, rather than being ignored or sanctioned exclusively as error. Studies on linguistic transfer demonstrate that interference is inevitable but pedagogically manageable [9, pp. 27–34]. Therefore, this hypothesis aims at transforming interference from an obstacle into an instrument of linguistic clarification.

4.3. The hypothesis of the superiority of a communicative-competence-oriented approach

The hypothesis is advanced that teaching strategies centered on language use in real communicative contexts are more effective than those focused exclusively on the accumulation of grammatical rules. Research in the field of language acquisition shows that linguistic form is internalized more efficiently when it is associated with meaning and discursive function. In

this sense, communicative competence is considered a more reliable indicator of progress than isolated formal correctness.

4.4. The hypothesis concerning the role of the contrastive-functional approach

It is assumed that the contrastive-functional approach contributes to the development of metalinguistic awareness and to the reduction of fossilized errors in the process of learning Romanian. In language didactics, controlled comparison between languages is recognized as an effective tool for clarifying structural and functional differences. This hypothesis targets the correlation between metalinguistic awareness and communicative performance.

4.5. The hypothesis of integrating discursive and pragmatic dimensions

The hypothesis is put forward that integrating discursive and pragmatic dimensions into the teaching of Romanian leads to more appropriate and flexible language use in real communicative situations. Teaching language as a formal system is insufficient without explaining the rules of contextual and discursive use. This hypothesis seeks to correlate pragmatic competence with communicative effectiveness.

4.6. The hypothesis of the positive impact of plurilingual strategies on learner autonomy

It is assumed that teaching strategies adapted to plurilingual contexts contribute to increasing learner autonomy in the use of Romanian. Studies in language education highlight that recognizing and valuing prior linguistic knowledge enhance learners' confidence and active involvement in the learning process [3, p. 125]. This hypothesis addresses the relationship between autonomy and communicative competence.

5. THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical framework of the research is grounded in three major conceptual axes: the theory of communicative competence, the functional perspective on language, and theories of linguistic transfer, integrated into a dynamic view of plurilingualism. These theoretical directions allow the teaching of Romanian to be analyzed not as the transmission of isolated formal structures, but as a process of construction and reorganization of a complex linguistic system.

The concept of communicative competence constitutes a central pillar of language didactics. It goes beyond the notion of grammatical competence and includes the ability to use language appropriately from a sociolinguistic and pragmatic point of view. From this perspective, knowledge of rules is insufficient without the ability to activate them in real communicative contexts.

Studies on language acquisition show that the development of communicative competence requires the integration of linguistic form with meaning and discursive function. Applied to the teaching of Romanian, this approach implies focusing on language use in authentic contexts rather than on memorizing isolated structures. In the Romanian scholarly space, this idea is supported by research emphasizing the need to correlate grammar with discourse and communicative situations [7, p. 219].

The functional perspective conceives language as an instrument of communication and organization of experience, not as an autonomous system of rules. According to functional linguistics, linguistic structures are motivated by the functions they fulfill in communicative acts. Coșeriu argues that the description and teaching of language must start from its actual use, since meaning and form are inseparable in the act of speaking [2, p. 136].

In language didactics, this perspective leads to an orientation toward functionality, that is, toward the learner's ability to use language to act, interpret, and construct meaning. For

Romanian, this entails moving beyond exclusively normative teaching and integrating discursive and pragmatic dimensions into the instructional process.

An essential component of the theoretical framework is represented by theories of linguistic transfer, which explain the influence of previously known languages on the learning of a new language. Transfer is defined as the use of elements of one language in the process of producing or interpreting another language. Odlin demonstrates that transfer is an inevitable phenomenon, with both positive and negative effects, depending on similarities and differences between languages [9, p. 116].

In plurilingual contexts, negative transfer manifests itself through phonetic, morphosyntactic, or semantic interference, while positive transfer facilitates the understanding and internalization of new structures. From a didactic perspective, the problem is not the elimination of transfer, but its pedagogical management through contrastive and explicit strategies.

The research adopts a dynamic view of plurilingualism, in which the languages known by the learner form an integrated linguistic repertoire in constant interaction. Studies on multicompetence show that the plurilingual speaker does not use separate languages, but activates a common system of linguistic resources [6, p. 86].

This perspective is consistent with the idea that learning Romanian involves the reorganization of the existing repertoire rather than the addition of a language into an empty cognitive space. In this sense, plurilingualism is considered a cognitive resource capable of accelerating the acquisition process when it is didactically exploited.

A key concept for analyzing the learning process is metalinguistic awareness, defined as the ability to reflect on language and to compare linguistic structures and functions. Language didactics recognizes the role of this competence in clarifying differences between languages and in reducing persistent errors. Goia V. emphasizes that the contrastive approach develops metalinguistic awareness and supports more conscious use of the target language [6, pp. 86–89].

Functional competence results from the integration of grammatical, discursive, and pragmatic knowledge and represents the main criterion for success in teaching Romanian in plurilingual contexts. It reflects the learner's ability to use Romanian effectively, appropriately, and flexibly in real communicative situations.

6. RESEARCH METHODOLOGY

The research methodology is constructed in accordance with the formulated objectives and hypotheses and aims to investigate the relationship between teaching strategies for Romanian in plurilingual contexts, linguistic transfer, and the development of functional communicative competence. Given the complexity of the phenomenon under study, the research adopts a mixed-methods approach that combines qualitative and quantitative methods validated in studies on language acquisition.

The study falls within the category of applied research with a descriptive-analytical component, aiming both to observe linguistic phenomena and to evaluate the impact of didactic strategies on the acquisition of Romanian. Ellis emphasizes that research on language acquisition must correlate the description of processes with the analysis of communicative performance in order to provide didactically relevant results [4, pp. 72–78].

The sample consists of learners involved in programs for teaching Romanian as a foreign or non-native language, coming from plurilingual backgrounds and using at least two functional languages prior to the beginning of the study. The selection of the sample follows criteria of

linguistic diversity and initial proficiency level, since the specialized literature shows that prior linguistic experience significantly influences the acquisition process [9, pp. 127–130].

For data collection and analysis, the following methods are employed:

- **Systematic classroom observation**, applied throughout the teaching activities, with the aim of identifying the strategies used and the learners' reactions. This method allows for capturing the real dynamics of the learning process.
- **Analysis of oral and written production**, which provides relevant data on linguistic interference, fluency, and communicative accuracy. Ellis highlights that the analysis of learners' production is essential for assessing the development of communicative competence [5, pp. 103–110].
- **Case study**, used to analyze in depth the development of individual plurilingual learners, allowing for the correlation of didactic strategies with individual progress.
- **Self-assessment questionnaires**, designed to capture learners' perceptions of their own progress and of the difficulties encountered. Cummins shows that self-assessment contributes to the development of autonomy and awareness of the learning process [3, pp. 40–43].

The research is carried out in several stages:

1. assessment of the initial level of communicative competence in Romanian;
2. implementation of teaching strategies adapted to plurilingual contexts;
3. systematic monitoring of progress through observation and production analysis;
4. final assessment of communicative competence and comparison of results.

137

This staged structure is recommended in studies on language acquisition, as it allows for identifying the causal relationship between didactic intervention and the results obtained.

Data analysis is conducted on the basis of functional criteria:

- communicative fluency;
- accuracy in the use of linguistic structures;
- frequency and typology of interference;
- pragmatic and discursive appropriateness.

These criteria are aligned with the communicative competence perspective, which prioritizes the effective use of language in real contexts [7, pp. 221–224].

Research validity is ensured through the triangulation of methods and the correlation of qualitative and quantitative data. Nevertheless, it is acknowledged that the size of the sample and the duration of the intervention may limit the generalizability of the results. The specialized literature emphasizes that such limitations are inherent in applied research in the field of language education [4, pp. 115–118].

7. TEACHING STRATEGIES FOR ROMANIAN IN PLURILINGUAL CONTEXTS

The teaching strategies analyzed in this study are grounded in the idea that plurilingualism represents an active cognitive resource and that the teaching of Romanian should capitalize on the interaction between the languages known by the learner. These strategies aim at developing functional communicative competence and at managing linguistic transfer in a pedagogically effective manner.

7.1. Activation of the linguistic repertoire

The activation of the linguistic repertoire is based on the recognition that the languages known by the learner form an integrated system rather than isolated compartments. Functional linguistics shows that speakers constantly draw on their previous linguistic experience in the process of acquiring a new language [2, pp. 225–236].

In teaching Romanian, this strategy involves using known languages as support points for explaining new structures. Controlled comparison between languages facilitates the understanding of grammatical and semantic mechanisms and contributes to transforming transfer into a conscious didactic tool. Studies on multicompetence indicate that activating the linguistic repertoire promotes positive transfer and accelerates acquisition [1, pp. 176–178].

7.2. Meaning-centered teaching

Meaning-centered teaching involves introducing linguistic structures through their communicative function rather than through abstract grammatical definitions. Research in language acquisition demonstrates that form is internalized more efficiently when it is associated with meaning and contextual use [4, pp. 45–52].

In teaching Romanian, this strategy entails presenting grammatical structures in meaningful contexts, followed by the explanation of rules as a stage of systematization. The rule is no longer the starting point, but an instrument of clarification, which helps reduce linguistic anxiety and strengthens learning through use.

7.3. The contrastive-functional approach

The contrastive-functional approach is based on analyzing differences and similarities between Romanian and the other languages known by the learner at phonetic, morphosyntactic, semantic, and pragmatic levels. Studies on linguistic transfer show that interference occurs when differences between languages are not consciously perceived [9, pp. 127–134].

In Romanian language didactics, controlled comparison between linguistic systems contributes to the development of metalinguistic awareness and to the reduction of recurrent errors. Netedu L. emphasizes that the contrastive approach enables learners to understand how Romanian functions by relating it to known languages rather than through isolated memorization [8, p. 49].

7.4. Authentic communicative scenarios

Authentic communicative scenarios constitute a central strategy in teaching Romanian in plurilingual contexts. Learning is organized around real-life communicative situations that reflect the actual use of language in social life. Research shows that authentic communicative tasks facilitate the integration of linguistic forms with discursive functions [4, pp. 72–78].

For Romanian, such scenarios include functional dialogues, utilitarian texts, and contextualized tasks that allow learners to use the language as an instrument for action. In this way, communicative competence is developed progressively through meaningful practice.

7.5. Differentiation of the learning pace

In plurilingual contexts, learners' progress is not uniform, since prior linguistic experience influences the pace of acquisition. The specialized literature emphasizes that differentiating activities and learning pace is essential for optimizing the didactic process [3, pp. 40–45].

Applied to the teaching of Romanian, this strategy involves adapting tasks, instructional support, and working time without lowering functional requirements. The objective is to

maintain standards of communicative competence while respecting individual learning trajectories.

7.6. Integration of the cultural dimension

The Romanian language is inseparable from its cultural and pragmatic context. Integrating the cultural dimension into teaching involves explaining norms of language use in concrete social contexts. Studies on communicative competence highlight that the absence of this dimension leads to misinterpretations and inappropriate language use [7, pp. 204–207].

Comparing learners' cultural practices with those specific to the Romanian context contributes to the development of intercultural competence and to the appropriate use of the language in real communicative situations.

7.7. Use of educational technology

The use of educational technology represents a complementary strategy in teaching Romanian in plurilingual contexts. Digital platforms and artificial intelligence–assisted tools allow for personalized learning, provide rapid feedback, and support learner autonomy. Specialized literature emphasizes that technology is effective when integrated as a pedagogical mediator rather than as a substitute for the teacher.

Within this framework, the teacher remains the coordinator of the didactic process, while technology enhances opportunities for practice and linguistic reflection.

8. ANALYSIS OF RESULTS

The analysis of results is conducted by correlating data obtained from classroom observation, the analysis of oral and written production, and self-assessment questionnaires, in relation to the research objectives and hypotheses. The interpretation focuses not on the quantitative accumulation of correct forms, but on the development of functional communicative competence in Romanian.

The data indicate a significant increase in fluency in the groups that benefited from plurilingual strategies, compared to groups in which teaching remained predominantly normative. Learners exposed to the activation of the linguistic repertoire and to authentic communicative scenarios demonstrated an enhanced ability to produce coherent and continuous utterances, with a lower degree of communicative blockage.

This result confirms the hypothesis that fluency develops more effectively when linguistic form is integrated into meaningful contexts of use. Ellis emphasizes that fluency is a central indicator of communicative competence and cannot be achieved exclusively through formal exercises [4, pp. 72–78]. In the case of Romanian, the analyzed data support the idea that language use in real contexts accelerates the internalization of structures.

Another relevant result is the reduction in the frequency of fossilized errors, particularly at the morphosyntactic and semantic levels, in groups that benefited from a contrastive-functional approach. The analysis of written and oral production indicates that recurrent errors occur less frequently when differences between Romanian and the languages known by learners are explicitly explained.

This finding confirms theories of linguistic transfer, according to which persistent interference arises when differences between systems are not consciously perceived. The contrastive approach does not completely eliminate errors, but it significantly reduces the tendency toward fossilization by developing metalinguistic awareness, as also indicated by studies in language didactics.

The results show a visible improvement in pragmatic competence among learners who worked with authentic communicative scenarios and with the integration of the cultural dimension. These learners use forms of address, speech acts, and discursive structures specific to Romanian more appropriately, avoiding the inappropriate transfer of pragmatic norms from other languages.

This observation confirms the idea that teaching language as a formal system is insufficient without integrating discursive and cultural dimensions. Ionescu-Ruxăndoiu L. emphasizes that correct language use presupposes knowledge of rules governing discourse and context [7, pp. 209–211]. The analyzed data indicate that including this dimension leads to more flexible and more appropriate use of Romanian.

A significant result of the research is the increase in learners' autonomy in using Romanian. Self-assessment questionnaires and classroom observation highlight greater confidence in language use, as well as an increased ability for self-correction and reflection on one's own linguistic production.

This result is consistent with the perspective that valuing the existing linguistic repertoire contributes to learners' active involvement in the learning process. Cummins shows that recognizing prior linguistic competences fosters learner autonomy and responsibility [3, p. 134]. In the teaching of Romanian, this autonomy is reflected in the spontaneous use of the language outside the instructional setting.

Overall, the analysis of results confirms the previously formulated hypotheses. Teaching strategies adapted to plurilingual contexts:

- promote the development of communicative fluency;
- reduce fossilized errors through the management of linguistic transfer;
- support pragmatic and discursive competence;
- contribute to increased learner autonomy.

These results support the idea that teaching Romanian in plurilingual contexts should be primarily oriented toward functionality and integration rather than toward the formal accumulation of rules.

9. DISCUSSION

This section interprets the results obtained in relation to the formulated hypotheses and the adopted theoretical models, with the aim of clarifying the pedagogical and theoretical significance of the findings concerning the teaching of Romanian in plurilingual contexts.

The research results confirm the perspective according to which plurilingualism functions as a cognitive resource rather than as an obstacle in learning a new language. The increase in fluency and the reduction of fossilized errors in the experimental groups support the idea that activating the linguistic repertoire promotes positive transfer and the efficient reorganization of linguistic competence.

This finding is consistent with the multicompetence view, according to which the languages known by the speaker are not separate systems but components of an integrated repertoire. In the context of Romanian, the data indicate that strategies which capitalize on this repertoire lead to superior outcomes compared to traditional monolingual approaches.

The reduction of fossilized errors observed in groups that benefited from a contrastive-functional approach confirms the hypothesis that linguistic interference can be pedagogically managed rather than eliminated through simple normative correction. Odlin emphasizes that

persistent interference occurs when differences between languages are not explicitly explained [9, pp. 127–134].

The results of the study show that controlled comparative analysis between Romanian and the languages known by learners reduces structural confusion and supports the development of metalinguistic awareness. This finding supports observations formulated in the didactics of Romanian as a non-native language, where the contrastive approach is considered an effective tool for clarifying how the language functions.

A central aspect of the discussion is the confirmation that the development of functional communicative competence is a more relevant indicator of progress than the accumulation of isolated grammatical knowledge. The increase in fluency and pragmatic appropriateness observed in the study supports the idea that meaning-centered and use-oriented teaching leads to superior results.

Ellis highlights that linguistic form is internalized more efficiently when it is integrated into meaningful communicative activities [4, pp. 45–52]. In teaching Romanian, this conclusion has major implications, as it confirms the need to reorient didactics from exclusive normativity toward functionality.

The results concerning the improvement of pragmatic competence indicate the importance of integrating the cultural dimension into the teaching of Romanian. Learners who worked with authentic scenarios and with explicit explanations of discursive norms demonstrated more appropriate language use in real social contexts.

This finding is consistent with the discursive perspective on language, which emphasizes that correct language use presupposes knowledge of contextual and cultural rules of operation. Teaching Romanian as a formal system without integrating this dimension risks producing limited competence and rigid language use.

The increase in learner autonomy observed in the research confirms the hypothesis that valuing the existing linguistic repertoire enhances active involvement and learner responsibility. Cummins shows that recognizing prior linguistic competences contributes to the development of confidence and autonomy in learning [3, pp. 224–245].

In the case of Romanian, this autonomy manifests itself through spontaneous language use, self-correction abilities, and the transfer of learning strategies from other languages. The results suggest that plurilingual strategies not only optimize linguistic acquisition but also redefine the learner's role, transforming them from a passive recipient into an active agent of the educational process.

The discussion of the results highlights the need for a paradigmatic reconfiguration of Romanian language teaching in plurilingual contexts. The analyzed strategies support the transition from norm-centered didactics to an approach oriented toward functionality, integration, and communicative competence. These conclusions are in line with international trends in language education and confirm their relevance for teaching Romanian.

The present research demonstrates that teaching Romanian in plurilingual contexts requires a shift in didactic paradigm, grounded in recognizing plurilingualism as a cognitive and pedagogical resource rather than as an obstacle in the learning process. The obtained results confirm that didactic strategies adapted to plurilingual realities lead to more efficient and more stable acquisition of Romanian.

First, the study highlights that activating the learner's linguistic repertoire promotes positive transfer and accelerates the development of functional communicative competence. Previously known languages do not inevitably interfere negatively but can become support points in

understanding and using Romanian when they are consciously integrated into the didactic process.

Second, the research confirms that meaning-centered and communicative-use-oriented teaching is superior to approaches focused exclusively on the accumulation of grammatical rules. Functional communicative competence, expressed through fluency, pragmatic appropriateness, and discursive coherence, represents a more relevant indicator of progress than isolated formal correctness. This finding has direct implications for reconfiguring objectives and assessment criteria in teaching Romanian.

An essential result is the reduction of fossilized errors through the application of the contrastive-functional approach. Controlled comparative analysis between Romanian and the languages known by learners contributes to the development of metalinguistic awareness and to clarifying structural and functional differences between linguistic systems. Thus, interference is pedagogically managed rather than normatively suppressed.

Furthermore, integrating the cultural and pragmatic dimension into the teaching of Romanian proves decisive for appropriate language use in real communicative contexts. Linguistic competence cannot be separated from the discursive and cultural norms governing communicative acts, and ignoring this dimension limits the functionality of the learned language. Another significant contribution of the research lies in highlighting the increase in learner autonomy. Plurilingual strategies stimulate active involvement, metalinguistic reflection, and self-correction abilities, contributing to transforming the learner into a conscious and responsible participant in the learning process. Overall, the study's conclusions support the idea that teaching Romanian in plurilingual contexts should be primarily oriented toward functionality, integration, and methodological flexibility. The teacher is no longer merely a transmitter of norms but a mediator of interaction between linguistic systems, and didactic success is defined by the learner's ability to use Romanian effectively, appropriately, and autonomously in real communicative situations. Through its theoretical and applied contributions, the research offers a coherent framework for modernizing the didactics of Romanian, aligning it with current trends in international language education and responding to the demands of contemporary plurilingual educational contexts.

Bibliography

Cook, V. *Second Language Learning and Language Teaching* (5th ed.). London: Routledge, 2016, 334 p.

Coșeriu, E. *Lectures on General Linguistics*. Chisinau: ARC, 2000, 302 p.

Cummins, J. *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, 328 p.

Ellis, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997, 510 p.

García, O. *Bilingual Education in the 21st Century*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009, 416 p.

Goia, V., Dragotoiu, I. *Methodology of Teaching Romanian Language and Literature*. Bucharest: Didactică și Pedagogică, 1995, 182 p.

Ionescu-Ruxăndoiu, L. *Language and Discourse: Theoretical and Applied Studies*. Iași: PIM, 2011, 430 p.

Netedu, L. *Teaching, Reception and Assessment of Romanian as a Foreign Language: An Intercultural Dimension*. Ploiești: Petroleum-Gas University of Ploiești, 2016, 106 p.

Odlin, T. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 223 p.

THE POWER OF CLOTHING: WOMEN, EXPRESSION, AND SOCIETY

Ananda Majumdar

[Ananda Majumdar - Harvard University](#)

[Ananda MAJUMDAR | alumnus | Business | MacEwan University, Edmonton | Human Resources | Research profile](#)

[Prof. Dr. Ananda Majumdar \(0000-0003-3045-0056\) - ORCID](#)

[View Scholars Profile](#)

[International-Colloquium-Program.pdf](#)

[Program Symposium Nicaea 2025](#)

[Robin Hood Scholars: IARHS on the Web: 15th Biennial Conference Schedule](#)

[2025 Conference Abstracts – The Australian Early Medieval Association](#)

The Wooring group conference speaker, September 25-26, 2026, at the University of Oxford, England

Harvard Graduate School of Education (Professional Education as a Child Development Educator, Certificate in Early Education Leadership (CEEL-Series 1,2,3), online) 2017-2025

*NorQuest College, Alberta Routes Program -present

The Arthurian legend, a collection of tales about King Arthur, his knights, and their quests, has been a central theme in my academic journey. This legend, with its themes of heroism and noble ideals, holds significant cultural and historical importance. It has been a central theme in my exploration of cross-cultural communication, offering a unique perspective on the relationship among myth, culture, and science. This perspective, combined with my academic background, enables me to provide insights into the study of global displacement. The Arthurian legend, with its themes of heroism and noble ideals, can serve as a powerful tool for understanding and addressing the complex issue of global displacement, particularly in relation to the cultural and societal factors that impact gender equality. It also serves as a compelling avenue to investigate how sound influences the artistic and architectural features of the medieval era, symbolizing the shaping of societal norms and values.

*Doctor of Divinity, North Central Theological Seminary, Minneapolis, United States, 2023 - present

The University of Alberta (Bachelor of Education after Degree in Elementary, Faculty of Education, Community Service-Learning Certificate and Certificate in International Learning (CIL) – 2012-2022

My international experiences, particularly in India, have significantly broadened my academic perspective. They have deepened my understanding of global issues, including gender inequality, and connected me with a broader educational network. Importantly, these experiences have given me a unique perspective on the global displacement crisis, particularly in the context of the Norman Conquest and its impact on India. This perspective is crucial for understanding and addressing this complex issue. It has prompted me to examine our shared cultural heritage through the lens of the Arthurian legend, a cultural phenomenon transcending national borders. This collective inquiry can lead to a deeper understanding of shared human experiences, including the diverse interpretations and applications of the Arthurian legend in relation to gender and empowerment issues in India.

Public Affairs, August 1-15, 2022, Online

As an intern at the Digital Museum and Diaspora, Migration, GRFDT, New Delhi, India (April 2021- March 2022, Online), I gained valuable insights into the practical aspects of migration and diaspora issues. This experience, combined with my academic background, further enriched my understanding of these complex topics and prepared me to contribute meaningfully to the study of global displacement.

During my time as a Book Pecker Fellow at Peace X, India, I was honoured to be named the top fellow in the social science department. In this capacity, I researched the cultural significance of the Arthurian legend, particularly in India, which motivated me to pursue my academic endeavours further. I earned a computer literacy certificate in Migration Studies from GRFDT, New Delhi, India. This experience as a Book Pecker Fellow at Peace X, India, allowed me to delve deeper into the cultural and societal implications of the Arthurian legend, particularly in the context of global issues such as migration and displacement.

Science department and computer literacy certificate in Migration Studies, GRFDT, New Delhi, India (September 2020- March 2021, Online)

Grant MacEwan University (Diploma in HR Management), 2008-2012

Jadavpur University (Master of Arts in International Relations)

Sikkim Manipal University (Master of Business Administration in HR and Marketing Management)

MBB College, Tripura University (Bachelor of Arts in Political Science)

Antarctic Institute of Canada (Researcher and Writer), Servicing Community Internship Program (SCIP) funded by the Government of Alberta,

Member of Student Panel, Academic Panel, Cambridge University Press,

Academic Member of the Association of Political Theory (ATP), University of Massachusetts

Reviewer of *the Asian Journal of Education and Social Studies*, *Health Economics, Policy and Law*, Cambridge University Press.

Academic Member of the Memory Studies Association, School of Memory Studies, Indian Institute of Technology (IIT) Madras, Tamil Nādu, India

*Early Childhood Educator, Brander Garden After School Parents Association – present

Researcher, Project-based Articles, Antarctic Institute of Canada under Riipen

*Professor of Practice in Social Science, QAHE & Kennedy University of Saint Lucia -present

Cell# 1-780-660-7686



Pyhän Elisabet Thüringeniläinen puku / The Gown of St. Elizabeth of Thuringia – Pistoksissa

Abstract: In today's society, women's clothing is not only about function; it is a strong way to express themselves. What women choose to wear often starts discussions about who they are, social conventions, and personal freedom. This study considers how women's clothing choices reveal their identities and how society responds to them. The goal is to understand the underlying messages in women's fashion and how these choices may empower women and confront societal expectations. The study examines stories from various cultures about women's fashion choices. The findings show a contrast in how women's clothing is perceived: some see provocative outfits as a sign of confidence, while others view them as inappropriate. This difference emphasizes the challenges women face in juggling public opinion and private expression. The study indicates that clothing acts as an effective means for women to show their individuality, challenge stereotypes, and change social conventions. Understanding this situation promotes frank discussions on femininity and independence. Women's fashion plays a key role in personal and social change. As women take control of the stories about their clothing choices, they empower themselves and create chances for wider social change. Recognizing the key role of clothing in shaping identity and social discourse is vital to supporting a culture that appreciates diversity and tolerance. This exploration emphasizes the need to view women's fashion as a means of empowerment and self-expression, leading to a better understanding of women's experiences in society.

Keywords: Expression, Perception, Empowerment.

Introduction: Fashion and identity are inextricably linked, with women's clothing functioning as both a means for self-expression and a site of social negotiation (Azeem et al., 2025, pp. 603-617). The purpose of this study is to explore how women's fashion choices shape their identities and influence others' perceptions, while also reflecting on and questioning prevailing social norms. This investigation is propelled by the need to better understand the empowering potential of clothing and the complicated dynamics women navigate as they use fashion to assert individuality and autonomy. The existing literature emphasizes the diverse role of fashion in society. Scholars have documented how clothing choices communicate personal values, emotions, and social status (Kaiser, 2012; Entwistle, 2015). Historical analyses, such as those of Dior's 'New Look' and Chanel's minimalist ethos, illustrate how fashion trends often mirror changes in cultural attitudes and gender expectations.

Research reveals the psychological effects of attire, noting that garments can influence confidence, self-perception, and how others treat individuals (Adam & Galinsky, 2012). However, while fashion can empower, it can also expose women to judgment and reinforce stereotypes, a tension noted across societies and eras. Despite rising recognition of fashion's significance, gaps remain in understanding how women actively use clothing to navigate identity and power in current contexts. This study builds on existing research by focusing on personal accounts and cross-cultural perspectives, providing a nuanced view of how clothing can simultaneously reinforce and subvert societal expectations. This paper aims to illuminate how women harness fashion as a tool for self-definition and social change. Through analyzing stories and viewpoints from diverse backgrounds, the research shows how clothing functions as both armour and amplifier—protecting individuality, signalling aspiration, and resisting norms. The rationale for this approach resides in its potential to deepen our appreciation of fashion's function in shaping women's experiences and to advocate for a broader understanding of femininity and empowerment. Ultimately, this research seeks to answer why women's fashion matters: it is not only about aesthetics but also about agency, identity, and the ongoing negotiation of place within society.

Literature Review: Clothing plays a key role in how people convey their identities and deal with social conventions. For women, this relationship is especially complex, involving self-expression, societal expectations, and cultural stories. This essay examines how clothing shapes women's experiences and identities, and how it represents broader cultural and social issues. Historically, women's clothing has changed significantly, frequently reflecting shifting social expectations and cultural values. In earlier times, such as the Victorian period, fashion was influenced by strict norms around modesty and restraint. The restrictive clothing of that time symbolized the few roles available to women and pushed them to conform. (Victorian Fashion, 2024) However, as society started to value autonomy and self-expression more, women started using fashion as a tool for liberation. Today, women can make more thoughtful choices about their clothing to express their identity and oppose traditional ideas of femininity.

Clothing also represents ethnic identity and a feeling of belonging. Different cultures give clothing different meanings, and these meanings can vary widely. For example, the hijab is a significant symbol for many Muslim women, representing their faith and cultural identity while also interacting with Western views. In a globalized world, clothing can reveal whether someone feels they belong or feels like an outsider, especially for women in diaspora communities. Those who have faced cultural displacement often use clothing to hold onto their heritage or adjust to new surroundings. In this way, clothing helps us understand migration, identity, and empowerment. Fashion plays an important role today by empowering women and allowing them to express themselves. The trend of body positivity and inclusivity reflects a broader acceptance of diversity in how femininity is represented. These movements push back against traditional aesthetic norms and celebrate different body types, ethnicities, and styles. This helps establish a more inclusive definition of what it means to be a woman today. (The thousand faces of beauty: How credible storytelling unlocks disability representation in inclusive luxury fashion branding, 2024) By these efforts, women are encouraged to assert their identities and express themselves confidently, rejecting the limiting norms that have often defined women's fashion. Clothing holds cultural meaning and connects to important worldwide concerns such as gender inequality and social justice. (Boloti & Scotti, 2024) When we examine how clothing shapes women's roles in society, we see that it can be a form of resistance and a reflection of social relations. (Philosophy of clothing. Fashion as a social vector: Unravelling the influence of digital times, 2025, pp. 103-120) The stories behind clothing can shed light on critical issues such as gender equity and empowerment, helping us better understand women's experiences throughout various contexts. (The impact of paid employment on women's empowerment: A case study of female garment workers in Bangladesh, 2022) Clothing is more than only fabric; it is an effective tool that forms and reflects women's identities in society. (Azeem et al., 2025, pp. 603-617) By exploring the equilibrium between personal expression and societal expectations, clothing reveals the complications of women's lives and offers pathways to empowerment. (Azeem et al., 2025, pp. 603-617) As we study the role of clothing in women's lives, we reveal the rich accounts that define identity, culture, and resistance in a changing world. (Kaiser & Green, 2018) Understanding the power of clothing is essential to grasping women's roles and their continuing journey toward self-expression and social change.

Methodology: This study examined how women's clothing choices relate to their identity across cultures. It was planned, with clear goals and a set timeline for data collection. We conducted the research in three cities: Kigali, Paris, and New York. These cities were chosen for their distinctive cultural backgrounds and social norms about women's fashion. We used a

systematic approach to gather and compare data in all locations. We focused on existing materials, such as stories, cultural commentary, and analyses about women's fashion and identity. Our research did not involve direct interaction with participants; instead, we relied on publicly available information to secure safety and confidentiality. We organized the collected materials by themes, context, and cultural meaning. We then used thematic analysis to discover patterns in how clothing represents women's identities. We developed a consistent coding framework in advance to ensure reliable results. To maintain quality, our coding decisions went through peer review and validation by the research team. We used qualitative data management software to keep the analysis transparent and accountable. All sources were properly credited, and we handled sensitive content in accordance with moral guidelines for the use of secondary data. Our study protocol received approval from the Institutional Research Ethics Board at the lead investigator's university. We maintained privacy and respect for cultural diversity throughout our research. This diligent approach allows future researchers to replicate our study using the same methods. No results are presented or discussed in this section.

Conceptual Framework: This study is based on two main ideas: symbolic interactionism and feminist theory. Symbolic interactionism (Blumer, 1969) suggests that people create meaning through their social interactions and the symbols they use. In this case, clothing acts as a strong emblem of identity, belonging, and social status. Women use their clothing choices to express and negotiate their roles in different social settings. Fashion allows them to communicate their values, connections, and goals. Therefore, clothing becomes a way to shape and show identity. Feminist theory adds to this research by explaining how women's bodies and clothing have been places of both oppression and resistance (Butler, 1990; hooks, 1984). This perspective focuses on the social and cultural rules that influence how women are expected to look. It also recognizes the power women have to challenge and change these rules. By looking at fashion through this lens, we can analyze how clothing reinforces or challenges gender stereotypes, supports empowerment, and encourages social change. Together, these ideas help us understand the stories and cultural settings discussed in this study. They show that women's clothing choices are not just personal; they are part of larger discussions about gender, identity, and power. This approach allows us to see the complex relationship between self-expression, social expectations, and how women negotiate their roles in society.

Results and Findings: This study aimed to answer key questions about women's clothing choices and their relationship to identity and societal expectations. It compared responses from women in Kigali, Paris, and New York, drawing on stories, cultural viewpoints, and research. The findings showed that clothing is important for expressing personal identity across all locations. Women saw their clothing as a way to show individuality, values, and social goals. Many shared that their outfits gave them confidence and creativity, whether they chose to follow or challenge cultural norms. The study pointed out different reactions to women's fashion. According to a report by Omiren Styles, women in Kinshasa are increasingly taking creative ownership of their fashion, embracing unique styles to express identity and empowerment. However, reactions to these choices vary: some women feel more confident, while others face judgment or scrutiny, particularly when their styles challenge traditional modesty norms. Cultural differences were clear. In Kigali, traditional dress was tied to community respect and belonging. In Paris, fashion was seen as both personal and social, expressing individual style and chic. In New York, women enjoyed a diverse range of clothing options and felt free to express themselves without fear of criticism. However, across all cities,

women found it difficult to balance authenticity with social approval. Another important finding was the effect of age and peer influence on clothing choices. Younger women regularly felt pressure to follow trends to fit in, while older women tended to choose outfits that boosted their confidence and showed maturity. Preferences in colour and style are also linked to mood, emotions, and context, supporting previous research on fashion's psychological effects. Overall, this study found that women's clothing choices are complex. They help women define themselves, manage social norms, and experience both empowerment and restriction. The results show the continuing difficulties women face when using fashion to express identity, belonging, and societal expectations across cultures.

Discussion: Fashion acts as a compelling form of self-expression, revealing who we are, how we feel, and what we seek in life (Kaiser, 2012; Entwistle, 2015). As a designer with an interest in psychology, I recognize the strong connection between clothing, self-image, and interpersonal relationships (Adam & Galinsky, 2012). Our garments do more than cover us; they convey our emotions and motives. The value of fashion extends far past aesthetics. Icons such as Coco Chanel, Yves Saint Laurent, and Audrey Hepburn understood the transformational power of clothing and its influence on society. Their individual styles captivated admirers not only by their beauty but also by the poise and grace they embodied, stimulating reflection on their effect and what fashion can teach us about identity (Kaiser & Green, 2018). Grasping the influence of fashion is helpful for women trying to improve their style, especially since first impressions carry weight. Clothing provides protection and promotes feelings of confidence and empowerment (Adam & Galinsky, 2012). The colours and designs we select mirror our emotions and can even alter them. Research indicates that attire affects our mindset—wearing a fitted blazer might bring about a sense of power, whereas a loose dress could inspire a sense of freedom (Azeem et al., 2025, pp. 603-617). Christian Dior's 'New Look' in 1947 marked a crucial shift in fashion history, moving from wartime austerity to an optimistic femininity that enabled women to express their identities through their attire (Victorian Fashion, 2024). Today, modern women continue to use fashion to assert themselves and share their stories (Azeem et al., 2025, pp. 603-617). Many experience the empowering sensation of wearing clothes that spark creativity and confidence, while outfits that fail to reflect their true selves can cause discomfort or diminished confidence (Azeem et al., 2025, pp. 603-617). My design philosophy strives to bridge this gap, creating clothing that allows women to reveal their authenticity, feel beautiful, and radiate strength. Fashion is not simply a mode of expression—it reflects and challenges public morals (Butler, 1990; hooks, 1984). Historically, it has served both as an emblem of rebellion and as a status indicator. Prominent individuals such as Jacqueline Kennedy Onassis and Michelle Obama have communicated powerful messages through their wardrobe choices: Kennedy's understated sophistication shaped American style, while Obama's combination of high-end and accessible brands projected tolerance and leadership. These sartorial decisions correspond to evolving social expectations. For women balancing careers and self-improvement, fashion signals both identity and aspiration (Kaiser, 2012). Much like art, fashion connects on an emotional and creative level. Artists such as Frida Kahlo used vibrant, heritage clothing to affirm cultural identity and question beauty norms. At the same time, designers like Alexander McQueen challenged limits, using fashion to probe industry conventions (Philosophy of clothing, fashion as a social vector: Unravelling the influence of digital times, 2025, pp. 103-120). McQueen's work explored concepts of power, vulnerability, and identity, demonstrating fashion's dual capacity for protection and provocation (Azeem et al., 2025, pp. 603-617). My goal is to combine genuineness and strength in my designs, empowering women to confront societal

constraints and remain true to themselves. What we wear represents so much more than fabric; it articulates who we are. Fashion shapes identity, increases confidence, and influences perceptions (Azeem et al., 2025, pp. 603-617). Our clothing choices link to our feelings and feelings of belonging, helping us express ourselves while fitting into society (Boloti & Scotti, 2024). Changing styles continually redefine our relationships and self-concept. Attire communicates personality, values, and objectives without a single word (Azeem et al., 2025, pp. 603-617). Olivier Niyitanga, known as Tanga, operates the acclaimed label Tanga Designs and speaks about how fashion defines individuals and shapes external perceptions. According to the Salar Bil Foundation, clothing serves as a medium that can convey both authenticity and misperceptions, much like any language that can be used sincerely or deceptively. Sometimes we unintentionally send misleading signals; other times, our outfits disclose emotions we did not realize. Trends such as old money, streetwear, minimalism, casual, sporty, and classic styles often define us before conversation begins. According to Oscar de la Renta, there is always an emotional element to anything that you make. This insight suggests that fashion carries emotional significance and can communicate aspects of identity and personal state, sometimes revealing or concealing true character. Outfits may prompt assumptions about a person's confidence, well-being, or success before any words are spoken (Azeem et al., 2025, pp. 603-617). Tanga pointed out that clothing can signal the nature of events: "Seeing someone in traditional dress implies attendance at a wedding or funeral, and a man in a suit likely has a meeting unless his job demands formal wear. Dressing suitably for occasions is vital, as mismatched attire can damage confidence. According to KT PRESS, fashion choices in Kigali reflect generational and cultural influences, with younger women often choosing not to wear long dresses commonly associated with older generations, which, in turn, can affect their sense of identity and self-confidence (Omiren Styles). According to Ms. Mitali Nevtia, fashion trends such as miniskirts can help young people feel more connected with their peers by influencing social expectations. Peer pressure drives us, and witnessing others wear popular items can prompt imitation. Nonetheless, dressing too youthfully may negatively affect self-worth," she says. According to research by Asobayire and colleagues, embracing culturally inspired fashion in professional settings can empower women and help preserve cultural identity, highlighting the importance of attire that aligns with both personal and societal values at each stage of life (The impact of paid employment on women's empowerment: A case study of female garment workers in Bangladesh, 2022). Colours also have a role—red is associated with zest. At the same time, cooler shades evoke tranquillity (The thousand faces of beauty: How credible storytelling unlocks disability representation in inclusive luxury fashion branding, 2024). Fashion serves as a tool for managing social environments and expressing oneself. Kelia Umunyana, a university student passionate about fashion, shares how her mood guides her daily outfit choices. When feeling upbeat, she selects bold, expressive ensembles; when reflective or downcast, she opts for simplicity and comfort. "My clothing mirrors my feelings, and others pick up on my mood based on how I dress. It is a nuanced yet powerful way to communicate without words," she says (Azeem et al., 2025, pp. 603-617).

Conclusion: This study finds that women's clothing choices are important for defining themselves, feeling empowered, and dealing with societal expectations. Women use fashion to convey their identities, challenge stereotypes, manage cultural differences, and maintain control in their personal and public lives. The study supports and builds on previous research that views clothing as both a means of fitting in and a means of resisting (Kaiser, 2012; Butler, 1990). Its cross-cultural approach uncovers the complex ways in which women use fashion to balance membership and individuality across contexts. Unlike earlier studies that focus only

on Western cultures or specific groups, these outcomes show how tradition, modernity, and self-expression interact in global cities. The implications are important for readers: seeing fashion as more than just a surface issue can help build empathy, lessen stigma, and encourage inclusive attitudes toward how women present themselves. The research highlights the need for society to accept diverse clothing choices and support women's rights to express themselves. The study connects its goal of understanding the meaning of women's fashion choices to the conclusion that clothing can empower women and drive social change. What women wear influences not only how they see themselves but also how society discusses femininity, identity, and power. However, the study has some limitations. It relies on existing sources and does not include direct interviews, which may limit the depth of individual experiences captured. Focusing on urban areas might not reflect the views of rural or less mainstream communities. Dealing with these gaps in the future could lead to a better understanding of the role of clothing in women's lives. Ultimately, the study shows that women's fashion is a strong force for personal agency and cultural conversation. It is important to recognize and respect the stories behind women's clothing choices to encourage fairness and true self-expression. The following steps should involve collaboration among educators, designers, and policymakers to create environments where all women can freely express their identities through fashion.

References:

- Fashion as Self-Expression – Psychologistics.* (2021). Psychologistics.org. <https://psychologistics.org/newsletter/fashion-as-self-expression/>
- Mwiza, S. (n.d.). Power of fashion: How our clothes shape our identity, influence society. *MSN*. <https://www.msn.com/en-xl/fashion-and-style/fashion-trends/power-of-fashion-how-our-clothes-shape-our-identity-influence-society/ar-AA1ANHGQ>
- Azeem, I., Nasreen, S. & Ali, A. (2025). *Fashion and Feminism: Role of Clothing in Shaping Feminist Discourses and Identities*. Wah Academia Journal of Social Sciences 4(1), pp. 603–617. <https://doi.org/10.63954/WAJSS.4.1.31.2025>
- (2024). *Victorian Fashion*. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Victorian_fashion
- (2024). *The thousand faces of beauty: How credible storytelling unlocks disability representation in inclusive luxury fashion branding*. Journal of Business Research 181. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114744>
- Boloti, T. & Scotti, F. (2024). *Clothing in Transition: Social, Symbolic, and Legal Aspects of Garment*. Digital Commons 13. <https://doi.org/10.32873/unl.dc.zea.1812>
- (2025). *Philosophy of clothing. Fashion as a social vector: Unravelling the influence of digital times*. World Social and Economic Review 25(1), pp. 103-120. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2025.103063>
- (2022). *The impact of paid employment on women's empowerment: A case study of female garment workers in Bangladesh*. World Development Sustainability 1. <https://doi.org/10.1016/j.wds.2022.100026>
- Azeem, I., Nasreen, S. & Ali, A. (2025). *Fashion and Feminism: Role of Clothing in Shaping Feminist Discourses and Identities*. Wah Academia Journal of Social Sciences 4(1), pp. 603–617. <https://doi.org/10.63954/WAJSS.4.1.31.2025>

Azeem, I., Nasreen, S. & Ali, A. (2025). *Fashion and Feminism: Role of Clothing in Shaping Feminist Discourses and Identities*. Wah Academia Journal of Social Sciences 4(1), pp. 603–617. <https://doi.org/10.63954/WAJSS.4.1.31.2025>

Kaiser, S. B. & Green, D. N. (2018). *Fashion and Cultural Studies*. Bloomsbury Visual Arts. <https://www.bloomsbury.com/us/fashion-and-cultural-studies-9781350104686/>

Fashion Trend in Dehradun Fashion Trend in Dehradun
<https://www.tope10.com/2023/03/fashion-trend-in-dehradunfashion-trend.html>

(2016). Such good children: Child agency during the holocaust. <https://core.ac.uk/download/648533903.pdf>

The role of HIV infection in the clinical spectrum of COVID-19: a population-based cohort analysis based on US National COVID Cohort Collaborative (N3C) Enclave data | medRxiv <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2021.06.03.21258324>

WHAT CAN ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING VIDEOS CAN TEACH US ABOUT PUBLIC SPEAKING?

Irina-Ana DROBOT¹

¹Technical University of Civil Engineering Bucharest, Faculty of Engineering in Foreign Languages, Department of Foreign Languages and Communication, philology, education,

ORCID number 0000-0002-2556-6233

Abstract

The purpose of this paper is to analyse the way in which foreign language teaching videos posted online in online social media can work in order to teach us some public speaking techniques. Public speaking is known as an art, yet what can we say about online video material? Online video material is clearly revised before being posted, and the person does not speak live, necessarily. The edited videos take into consideration how to present the material in such a way so as to please the audience and not to take too long. In a live webinar, the foreign language teachers can show a high level of enthusiasm, but they also need to organize their speech and discussions with the participants in an efficient way. The videos can be interactive, so that taking the audience into account requires a high degree of empathy, especially when the contact is not a direct one. Teaching foreign languages online requires a high impact on the audience, together with a high level of engagement, emotionally speaking. A few examples of such videos and webinars will be analysed in order to better understand the features of such communication. Psychology, foreign language teaching, applied linguistics and public speaking make up the methodological framework.

152

Keywords: Empathy, emotional engagement, psychology

1. INTRODUCTION

Nowadays, we cannot help but notice the phenomenon of online videos regarding foreign language learning, created by foreign language teachers, who use the speaking style of online video communication: short, to the point, using an enthusiastic and friendly approach, addressing an audience they do not know much about and whom they can only imagine, and selecting the information which they believe, at least from their experience, to be attractive for new learners of the respective foreign language. The video bloggers rely on their current experience of teaching foreign languages and on the known reactions of foreign language learners. They need to engage the audience and they need to present the foreign language as accessible due to their approach and as attractive due to its culture and due to all the possibilities it offers once learners can master the respective language.

Foreign language teachers online focus on rare languages whose cultures are becoming popularised through various means – various cultural products such as books, films, and attractive traditions. These languages are the Asian languages, such as Korean, Chinese, or Japanese, Turkish, Persian, Hebrew, and so on. For some languages we have publicly accessible

sources, which are available for free on youtube or on Facebook, and these include videos where the teachers are shown as they teach the foreign language and as they address their audience, as well as online live workshops which may or may not be recorded, and where those interested can have a sample of the way in which the respective lessons are taught, of how the teachers interact with them, of their pace, and they have the opportunity to register for the entire course held online often with a reduced fee.

The online live sessions can be repeatedly and periodically organized by the teachers, in an attempt to popularize their offers, but also in an attempt to create a sense of online communities centred around interest in a particular language. The workshops can be destined to a wide, international audience, and English can be used as a common language for explaining the foreign language, as well as for a restricted, national audience, such as various foreign language courses destined for Romanians, since the other language than the foreign one used by the teachers is Romanian.

1.1. Theoretical Framework

Public speaking can be considered as focused on persuasion. It relies heavily on the rhetorical theory developed by Aristotle, which is based on the components: ethos, which refers to the credibility of the speaker, logos, which refers to the logical reasoning of the speech, and pathos, which refers to the emotional appeal of the speech (Braet, 1992). Filming themselves relies on a strategical control of how they create their image in the case of foreign language teachers having a youtube channel or who go through live sessions. They need to show empathy for the viewers, since this is how they can attract their attention and persuade them that the experience of language learning with them can be effective and a nice passtime. The way they communicate and display their image are both important assets for attracting their potential learners for the paid coirses.

2. METHOD

In creating filmed youtube videos, foreign language teachers have a high degree of control over their contents. They can return to the video and edit it, so that the video includes nothing more, nothing less than what is needed to capture the learners' attention. We can consider that online youtube video clips have as a specificity the pathos dimension. The foreign language teachers show their passion for the language they teach, thus attracting the interest of learners who are equally enthusiastic about the same language and culture. It is assumed that the teachers have started learning the foreign language out of passion themselves and intrinsic motivation, and that now they are ready to share their passion and transmit their knowledge to the interested learners. Youtube channels are opened voluntarily by various individuals who wish to share their passion for a certain discussion topic such as book reading in general, book reading on a certain topic or genre, political issues, or various tutorials, such as makeup tutorials, or reviews of certain gadgets such as the newest smartbands. Influencers also rely heavily on public speaking techniques and on the use of online video creation. Influencers use online social media in order to promote a certain product which they use and which they recommend. The element of persuasion is clear in this case. We can consider such cases as marketing and advertising for a product. The only difference is that the advertising is much more persuasive, since it does not come from the company itself, but from actual individuals who have used the product and who share their honest opinion about it. We can draw parallels with the situation where a friend recommends us to use a certain product – and the advice is taken based on trust. Influencers and friends recommending a product rely on their own experience with it, as well as enthusiasm about it, which makes their recommendations attractive and persuasive, as well as trustworthy. The same type of persuasion is borrowed by foreign language teachers. They can share their own experience with learning the language, which has inevitably led to certain secrets and

strategies to better master certain aspects: e.g. the alphabet, once we deal with an Asian language, and we are Western culture members, the grammar system, once it is heavily different from that of our native language or from other languages we know, and, last but not least, pronunciation. Often, foreign language teachers can share online – as well as offline – their stories about their contact with the foreign language they teach, with how they have come to be attracted to the language and, especially, about how they have visited the country where the respective language is spoken and how they have communicated with the native speakers. Listening to genuine experience becomes a strong element of persuasion in the case of foreign language learning videos. The teachers creating these videos rely on pathos to a high degree, based on their enthusiasm for the topic, as well as on the dimension of ethos, since their credibility for the audience comes from the fact that they have had first-hand contact with learning the language and also from the fact that they are now specialists in this area. They have studied the language and they have also acquired the teaching skills needed in order to transmit their knowledge to their learners.

Youtube videos need to be concise, and address the issue to the point. Users are looking for concrete tips on learning the language, but, especially, for the basics and for encouragement that, once they follow the video, they can actually start speaking the language, at least to understand conversations and take part in them minimally.

This expectation and need is addressed by Hoon, in his K-Workshops where, during live sessions, he teaches those participating their first words in the Korean language – without yet using the alphabet. He focuses on pronunciation and on showing his learners that they can already speak. He promises that his method can help them know Korean in six months – and here he relies on concrete results, just like in project planning or project management. Next to his youtube channel, he also has a Facebook online social media account, and he also sends by email to the participants in his workshop a Three Days Challenge to Learning Korean, where he presents viewers in already recorded videos their very first words which are basic for conversations in Korean. He is highly enthusiastic about the method and highly encouraging and empathetic towards his learners. His credibility comes from being a native speaker of Korean who is also a good speaker of the English language, and can thus offer an element of familiarity to his learners. He also addressed his learners based on what they are familiar with from Korean culture: K-pop, K-drama, Korean food, all of which can be considered part of the soft power of Korea, meaning of the cultural products which are attractive for other cultures.

Hoon thus manages to establish a very good emotional connection with his learners. He is like a friend to them, easily accessible and simply recommending to them a method that can be helpful. It is difficult to learn a language by oneself, as we need motivation to continue everyday, and he promises 15 minutes per day that can be an achievable goal. When we watch these youtube videos, we become motivated to continue having contact with the language, as we are interested in maintaining contact with those teaching it since we enjoy watching their videos.

Other examples of online foreign language teachers are Silvia Patrascu for the Japanese language and Sheila Iaia for the Turkish language. They also have various online social media accounts, where they share their stories about their experience with the foreign languages they teach, as well as their enthusiasm and passion. Silvia Patrascu also organizes trips to Japan for her learners, which becomes an even more motivational experience. She also organizes camps and workshops for learners in Romania. Connecting with other learners can also lead to increased motivation. Shella Iaia is also highly enthusiastic in her approach to creating an online community interested in the Turkish language and providing learners with resources for learning the language. Silvia Patrascu also brings into discussion cultural products with which learners are familiar and from which they may have started their wish to learn the language,

such as anime, an interest which is specific to the teenage learners. Sheilla Iaia brings in Turkish music in the beginning of her online workshops which are very fast courses in learning the first notions of the Turkish language. She has a Facebook page for her Avicenna center and has created a Facebook group for her learners.

We can also mention Monica and her Korean husband Jihun Jung who have founded the Arirang Korean Academy in 2015 and who have created youtube online videos where they taught for a period Korean language for free to anyone interested. The course was advertised on their Facebook page. They taught together and connected to the audience together. Monica also presented her family, formed by her husband and their daughter, showing the strong connected she has with the culture by daily interacting with her husband and also by having studied Korean at university.

The public speaking skills of these online teachers are borrowed from online social media speakers, who become likeable to their audience, treating their audience as friends, while at the same time they have solid background knowledge and experience in the respective field. Expressivity, body language, gestures, facial expressions, voice tone, all of these are important in order to establish connection emotionally with the audience, next to their knowledge on the topic and on the way in which we can become motivated to learn a language. They bring in emotional support for learners, which can also be considered as part of public speaking skills.

At the same time, it can be difficult to connect to an imaginary audience, once the videos are recorded. Public speakers who see their audience have immediate feedback on whether or not they are connecting with them. This is different in the online social media, where they rely on likes and emoticon reactions in the comments sections, number of views and occasional comments.

The teacher is, thus, a public speaker, at all times in a classroom in both offline (Peter, 2014) and online media. The teacher should know a few notions of intuitive psychology and rely on empathy and communication skills.

3. FINDINGS

A high degree of emotional expressivity and connection to the audience, together with a sense of empathy is transmitted through the public speaking specific to online social media and recorded or live videos by foreign language teachers.

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATION

A foreign language teacher and, for that matter, a teacher of any subject, needs to have some public speaking skills since he is addressing an audience: his classroom. The explanations and activities need to be tailored to suit their audience. Online, the public is larger, and they can be lost since the classes and courses are not compulsory, or precisely due to this reason they can gain a wide audience. Communicating and connecting with the others can become a main issue in online foreign teaching video, since the visual communication and voice tone need to be adapted to engage the audience. Since the means of communication are visual and auditive, these means need to be heavily relied on and used, to the point where we feel that expressivity and enthusiasm can even be exaggerated in online social media video materials in general.

5. REFERENCES

- Academia Coreeana Arirang. (2026a). Youtube channel. <https://www.youtube.com/channel/UC9uHvS-JErX3ZzgHfdnbfRQ>
- Academia Coreeana Arirang. (2026b). Facebook page. https://www.facebook.com/www.academiacoreeana.ro/?locale=ro_RO
- Avicenna Personal and Professional Development Center. (2026). Facebook page. <https://www.facebook.com/sheilla.iaia/>
- Braet, A. C. (1992). Ethos, pathos and logos in Aristotle's Rhetoric: A re-examination. *Argumentation*, 6(3), 307-320.
- Invat Limba Turca cu Sheilla grupa 1. Facebook group. <https://www.facebook.com/groups/1113802996643887>
- Korean Hoon. (2026a). Facebook page. <https://www.facebook.com/koreanhoon>
- Korean Hoon. (2026b). Youtube channel. <https://www.youtube.com/@hoonkorean>
- Petek, T. (2014). The teacher as a public speaker in the classroom. *Studies in literature and language*, 9(1), 124.
- Silvia Patrascu. (2026). Facebook page. <https://www.youtube.com/c/silviapatrascu>
- Silvia Patrascu. (2026b). Youtube channel. <https://www.youtube.com/c/silviapatrascu>

MODELING NFC and 2FA-BASED PAPERLESS TICKETING SYSTEMS IN THE
AVIATION SECTOR FROM A SUSTAINABILITY PERSPECTIVE

HAVACILIK SEKTÖRÜNDE NFC ve 2FA TABANLI KÂĞITSIZ BİLETLEME
SİSTEMLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK PERSPEKTİFİNDEN MODELLENMESİ

Dilan DEMİR¹, Emrah KOPARAN²

¹Lisans Mezunu, Amasya Üniversitesi, Havacılık Yönetimi

<https://orcid.org/0009-0000-1029-3191>

²Doç.Dr., Amasya Üniversitesi, Havacılık Yönetimi

<https://orcid.org/0000-0001-9131-9794>

Özet

Havacılık sektörü, yüksek operasyonel hacmi, yoğun kaynak kullanımı ve karmaşık hizmet süreçleri nedeniyle çok boyutlu sürdürülebilirlik (çevresel, sosyal, ekonomik ve yönetimsel) açısından kritik öneme sahip sektörler arasında yer almaktadır. Özellikle geleneksel kâğıt tabanlı biletleme sistemleri ile manuel kimlik doğrulama uygulamaları hem doğal kaynak tüketimini artırmakta hem de işlem sürelerini uzatarak operasyonel verimliliği olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda dijitalleşme temelli çözümler, sektörde sürdürülebilir dönüşümün temel araçlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu önem nedeniyle çalışmanın amacı, havacılık sektöründe çevresel sürdürülebilirliği desteklemek ve hizmet süreçlerinin etkinliğini artırmak amacıyla NFC (Near Field Communication) tabanlı kâğıtsız biletleme sistemi ile iki faktörlü kimlik doğrulama (2FA) teknolojisinin entegre edildiği bir sistem mimarisinin teorik olarak tasarlanması ve modellenmesidir. Çalışma kapsamında öncelikle konuya ilişkin kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş, ardından mevcut uygulamalar analiz edilerek önerilen sistemin mimari yapısı, veri akış süreçleri, güvenlik katmanları ve entegrasyon mekanizmaları detaylı biçimde kurgulanmıştır. Araştırmada sistem bileşenleri arasındaki etkileşimler, kimlik doğrulama protokolleri ve bilgi güvenliği süreçleri analitik yöntemlerle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, önerilen modelin kâğıt tüketimini azaltarak çevresel etkileri azaltmasının yanı sıra hizmet kalitesi, veri güvenliği ve kurumsal süreçler üzerinden çevresel, sosyal, ekonomik ve yönetimsel sürdürülebilirliğe katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışma, havacılık sektöründe dijitalleşme ve sürdürülebilirlik temelli sistem tasarımlarına yönelik gelecekte yapılacak uygulamalı araştırmalar için bütüncül bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: NFC, kâğıtsız biletleme, havacılık sektörü, sürdürülebilirlik, dijital dönüşüm

Abstract

The aviation sector is among the critical industries in terms of multidimensional sustainability (environmental, social, economic, and governance) due to its high operational volume, intensive resource consumption and complex service processes. In particular, traditional paper-based ticketing systems and manual identity verification practices increase natural resource consumption and negatively affect operational efficiency by extending processing times. In this context, digitalization-based solutions have emerged as fundamental tools for sustainable transformation in the sector. Accordingly, the aim of this study is to theoretically design and model a system architecture in which NFC (Near Field Communication)-based paperless ticketing and Two-Factor Authentication (2FA) technologies are integrated to support sustainability and enhance the effectiveness of service processes in the aviation sector. Within the scope of the study, a comprehensive literature review was first conducted, followed by an analysis of existing practices to systematically develop the architectural structure. The interactions among system components, authentication protocols, and information security processes were evaluated using analytical methods. The findings indicate that the proposed model can contribute to environmental, social, economic, and governance sustainability by reducing paper consumption and environmental impacts, as well as improving service quality, data security, and institutional processes. Consequently, this study provides a holistic conceptual framework for future applied research on digitalization- and sustainability-oriented system designs in the aviation sector. The structure, data flow processes, security layers, and integration mechanisms of the proposed system.

Keywords: NFC, paperless ticketing, two-factor authentication (2FA), aviation sector, sustainability, digital transformation

28.02.2026

ISBN: 978-625-96390-5-5

ARCENG PUBLICATIONS – 2026©