



**Akdeniz  
Journal of  
Education**

---

**Akdeniz  
Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Dergisi**

2020 Volume 3 Issue 1  
ISSN 1304-5105

**Akdeniz Üniversitesi Basımevi**

Akdeniz Üniversitesi Kampüsü, Dumlupınar Bulvarı Kampüs – ANTALYA

0 242 3106649

<http://basimevi.akdeniz.edu.tr/>

**Kapak Tasarım**

Arş. Gör. Dr. Oğuzhan Atabek

Bahar, 2020

**ISSN: 1304-5105**

**Erişim Bilgileri**

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dumlupınar Bulvarı Kampüs Antalya

[ajedergi@gmail.com](mailto:ajedergi@gmail.com)

+90 0 (242) 310 1527

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**AKDENİZ JOURNAL OF EDUCATION**

**Cilt 3**

**Sayı 1**

**2020**

**ULUSAL HAKEMLİ DERGİ**

**Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AKÜNED)**

**Akdeniz Journal of Education (AJE)**

**İmtiyaz Sahibi**

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

**Editör**

Doç. Dr. Harun Şahin

**Editör Yardımcısı**

Dr. Öğr. Üyesi Rabia Vezne

**Dil Editörü**

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

**Yabancı Dil Editörü**

Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER

**Alan Editörleri**

Prof. Dr. Sait BULUT

Doç. Dr. Bilal Barış ALKAN

Doç. Dr. Ayşenur KUTLUCA CANBULAT

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Doç. Dr. Mustafa CANER

Doç. Dr. Mustafa USLU

Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Doç. Dr. Sabahat BURAK

Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Hıfzı TOZ

Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR

Dr. Öğr. Üyesi Nesrin SÖNMEZ

Dr. Öğr. Üyesi Şirin KÜÇÜK AVCI

Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Prof. Dr. Bayram BIÇAK

Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Prof. Dr. Fatma ÜNAL

Prof. Dr. Gabil ADILOV

Prof. Dr. İlhan GÜNBAIYI

Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

**Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK  
Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU  
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN  
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK  
Prof. Dr. Necati DEMİR  
Prof. Dr. Muammer NURLU  
Prof. Dr. Doğan GÜNAY  
Prof. Dr. Faik KANATLI  
Prof. Dr. Zeki KAYA  
Prof. Dr. Zeki ARSAL  
Prof. Dr. Temel ÇALIK  
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU  
Prof. Dr. Türkan ARGON  
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER  
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROL  
Prof. Dr. Erdal HAMARTA  
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ  
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU  
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN  
Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE  
Prof. Dr. İlyas YAVUZ  
Prof. Dr. Süha YILMAZ  
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN  
Prof. Dr. Tevhide KARGIN  
Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR  
Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR  
Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY  
Prof. Dr. Fulya TEMEL  
Prof. Dr. İsmihan ARTAN  
Prof. Dr. Gökalp Özmen GÜLER  
Prof. Dr. Abdurrahman AKTÜMSEK

**Sekretarya**

Arş. Gör. Ertunç UKŞUL  
Merve AYVALLI

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Erhan GÖRMEZ, Veysel DAĞDEMİR

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Reklam İletilerini Çözümleme*

*Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması / Improving the Social Studies*

*Teacher Candidates' Skills of Analyzing the Advertisement Messages: An Action Research*

1-12

Osman GÖNÜLTAŞ, Muhammed Süleyman AKIN, Kıvanç UZUN, Faruk Abdullah ÖZCAN

*Ergenlerin Empatik Eğilimleri ile Mükemmeliyetçilik Eğilimleri Arasındaki*

*İlişkinin İncelenmesi / Investigation of the Relationship Between Empathic Tendency*

*and Perfectionism Tendency of Adolescents*

13-24

Ebru KOÇ

*Üniversite Öğretim Elemanlarının Gözünden Yüksek Öğretimde Uzaktan Öğrenimin*

*Değerlendirilmesi/*

*An Evaluation of Distance Learning in Higher Education through the Eyes of Course Instructors*

25-39

İsmail ÇELİK, Esra AYEŞ ASLAN

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarına Yönelik Farkındalık Düzeyinin İncelenmesi*

*(Bilecik Örneği)/ An Assessment of the Awareness Level of Preschool Teachers on Child Abuse*

*(Bilecik Case Study)*

40-56

Sadık Ahmet ÇETİN, Mevlüt GÜLMEZ

*Suriye Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Yazılı Anlatımlarında Kelime Hazinelerini*

*Etkileyen Değişkenler/ Variables Affecting Vocabulary Sets in Turkish Written Expression of Syrian*

*Secondary School Students*

57-72

Berker KURT

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına İlişkin Kursiyer Görüşlerinin*

*Karşılaştırmalı Bir Analizi/ A Comparative Analysis Of Trainee Views On Teaching Turkish As A*

*Foreign Language Certificate Program*

73-90

Zehra ATBAŞI

*Engelli Kadınların Kamu İstihdamının Değerlendirilmesi/ Evaluation Of Public Employment*

*Of Women With Disabled*

91-99

**Improving the Social Studies Teacher Candidates' Skills of Analyzing the Advertisement Messages: An Action Research**

Erhan GÖRMEZ<sup>1</sup>

Veysel DAĞDEMİR<sup>2</sup>

**Abstract**

The aim of the conducted study is to reveal the effects of the media literacy course taken by social studies teacher candidates on solving advertising messages they come across. This study is a qualitative study in the pattern of action research. The research group of the study constitutes 48 teacher candidates who are studying in the Department of Social Studies Teaching at Van Yüzüncü Yıl University and took Media Literacy course as a selective course in the 2016-2017 academic year. In the study, the results obtained from the interviews with the students was analyzed using content analysis method. When the findings obtained in this study are evaluated in generally, it is seen that, before giving any information about the media literacy course to the students in the department of social studies teaching, students interpreted detergents, cigarettes, telephone operators, razors, burgers and cakes advertisements as they saw on the screen and without questioning such as "detergent advertisements, cake advertisements, razor advertisements, etc."; after ten weeks of training related to media literacy, the same group of students have approached the same ads text more critically and questionably and have entered into an attitude that reveals the secret information contained in the ads text.

**Keywords:** Social studies, teacher candidates, media literacy, advertisements, messages, analyzing

**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Reklam İletilerini Çözümleme Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması**

**Özet**

Yapılan çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının almış oldukları medya okuryazarlığı dersinin karşılaştıkları reklam iletilerini çözme becerilerine olan etkilerini ortaya koymaktır. Bu çalışma, eylem araştırması deseninde, nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve Medya Okuryazarlığı dersini seçmeli ders olarak alan 48 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu araştırmada ulaşılan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencilerine medya okuryazarlığı dersi ile ilgili herhangi bir bilgi verilmeden önce, öğrenciler izledikleri deterjan, sigara, telefon operatörü, jilet, hamburger ve kek reklamlarını ekranda gördükleri gibi, sorgulamadan "deterjan reklamı, kek reklamı, jilet reklamı vb." şeklinde yorumladıkları; medya okuryazarlığı ile ilgili on haftalık bir eğitimden sonra aynı öğrenci grubunun aynı reklam metinlerine daha eleştirel, sorgulayıcı yaklaştıkları, reklam metinlerinin içerdikleri gizli bilgileri ortaya çıkarıcı bir tutum içine girdikleri görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal bilgiler, öğretmen adayları, medya okuryazarlığı, reklamlar, analiz etmek

<sup>1</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü. erhangormez@hotmail.com

<sup>2</sup> MEB

## **Introduction**

It is a known fact that people spare a lot of time by media means and use them effectively in today's world. A digital agency called as "We are Social" have made a report called as "Digital in 2017 Global Review" which was collected data from 238 countries and had 106 pages in cooperation with Hootsuite. It shows that 3,419 billion people connect to the internet, 2,307 billion people are in social media as active users, more people than half of the world's population has minimum one smartphone, people approximately two-thirds of world population has minimum one cellphone, more than half of the web traffic around the world is busy with cellphones, more than half of the mobile connections in the world is broadband, more people than one-fifth of the world population has done online shopping in the last 30 days. Examined the data from Turkey in the same report, it shows that 46,3 million people of the population of Turkey which is 79,4 million are in connection with internet and 42 millions of internet users are in social media actively. It also defines that the most used social media platform is Facebook with 32% and it continues respectively: WhatsApp with 24%, Facebook Messenger with 20%, Twitter with 17%, Instagram with 16%. The sorting goes on like Google+, Skype, LinkedIn, Viber and Vine, according to the report. 36 million people of social media users in Turkey have access in their mobile phones to the social media. According to the report, 95% of users' device is mobile phone and 75% of them use smartphone. While 51% of them use laptop or desktop, 98% of them watches TV and it shows that TV has still a huge part in our life. Social media users spend averagely 7 hours with computer, 3 hours connecting to the internet by mobile phones, 3 hours on social media platforms and 2 hours watching TV. According to the Web traffic of Turkey, the ratio of Web visits on computer has decreased from 65% to 36%, the visits on mobile phone has increased up to 61% by going up 33%. It shows how much mobile is important in Web traffic (<http://www.dijitalajanslar.com/internet-ve-sosyal-medya-kullanici-istatistikleri-2017/>).

These results show that how popular online activities among the today's individuals and how much they are interested in any type of media. It also can be seen as a result of the fact that media has functional roles in our life. Vural (2012:105-106), defines media as critical, social functions in democratic societies and categorizes them like the functions of notification, controlling on behalf of public opinion and criticizing, creating public opinion, training and entertaining. On the other hand, RTÜK clarifies the responsibilities of media informing and announcing, socialization, training and entertaining, protecting cultural values, creating public opinion and functions for introducing (RTÜK, 2007:26). However, Walsh (2001) states that the main goal of media is to breath rating record. The best way of breaking rating record is advertisement (Şahin, 2014). Thoman (2009) implies that all of media means are equipped by specific aims to change the opinions or to return profit for any company. Advertising and marketing provides companies to earn a lot. Advertising is the most important recipe to drive profit however it means making advertisement in every form, including putting forward to product (Namle, 2009). News and magazines published the ads on front pages and then they print the back pages for news. Advertisements are the significant parts of TV programs. The real goal of TV programs and texts on magazines to persuades us to desire what we don't need. It shows that produced media text are bought and sold as goods. Despite of considerate consumers' thoughts and expectations on creating media messages, it is important to examine that all messages are produced for institutionalized relationship of market. Media education is necessary for individuals to be able to improve the ability of perceiving, understanding, evaluating and



interpreting the messages of media they are exposed to. Carlsson et.al (2008) explains increasing of interest to radio , TV, computer , media and information literacy through the close relevance among the concepts of collaborative citizenship, democracy and media literacy. The situation inevitably has enabled to pave the way for a media education program which is integrated to the current curriculum effectively. Training for media literacy is not only a bridge providing students to gain critical abilities by its inquiry-side and also is a source training to keep the abilities which everybody needs in 21th century alive. Russian Education encyclopedia defines training of media as “studying on arrangement of mass media (newspaper, television, radio, cinema, video etc.)”. The main goals of training for media are to help new generation adapt to modern world of information, perceive the new information teach understanding it, provide people to notice its effect on psychology, try to teach to aim of non-verbal communication by technical information. To be a good media literate is not possible without putting students in the center of learning. Hart and Benson (1996) states that there are serious problems by means of defining the training activities which are done in the classroom. They think that it’s because of the fact that trainers don’t have enough qualification about current in-the-classroom activities. A media literacy lesson which teachers take in the pre-service process enables to be taken place in a creative environment in the classroom where there is a communication and both teacher and students enjoy training media. This study aims to prove the effect of the lesson of media literacy which social studies teachers take at the second grade of education faculty on the ability of interpreting to messages from advertisements.

It aims to show the effects of the lesson for media literacy that the candidates of social studies teachers have taken on the ability of analyzing to messages from ads they have met. In accordance with this purpose, the following sub-problems were sought. What are the opinions of prospective teachers;

- 1) About detergent advertising?
- 2) About cigarette advertising?
- 3) About cigarette advertising?
- 4) About the razor advertisement?
- 5) About the hamburger advertisement?
- 6) about the cake advertisement?

## **Method**

### **Research Model**

This study is a qualitative study in the pattern of action research. Action research is a type of research that is generally used in the field of education and preferred by teachers, consultants and managers (Derince ve Özgen, 2015:146). Action research focuses on different mechanisms of power and aims to raise awareness of participants to develop a critical awareness (Neuman, 2006:42). Mills (2011) stated the action research as a systematic process, carried out by teachers, on how education activities were conducted and how well students learned, and then carried out actions for improvement (As cited in: Gürgür, 2017:38). There are a number of steps to be followed in action research (Büyüköztürk et al, 2016). When these stages are examined:

1. Starting point-finding the problem: The main reason for the problem was that teacher candidates interpreted media messages without criticizing them. This problem was identified in the first weeks of media literacy course both as a result of the observer's observations and in the preliminary evaluations.

2. Identification of the problem: It was determined that the reason of this problem was the inadequacy of prospective teachers in interpreting media messages and lack of information.

3. Development of solutions: As a solution to this problem, it was planned to provide a media literacy training for prospective teachers.

4. Implementation of the solution and evaluation of the results: During a 10-week training period, important information about media literacy was given to the students and sample applications were made. As a result of the application, it was seen that prospective teachers evaluated media messages with a more critical understanding.

5. Sharing the result: In the first and last stages of the application, the responses of the prospective teachers to the same media messages were compared and the outcomes of the training were discussed.

In this respect, the study is designed as an action research because it tries to reveal the impact of the media literacy elective course given to the 2nd year students on the skills of interpreting messages in advertisements.

### **Group of the Study**

The study group of this study is consisted of 48 pre-service teachers studying in the Department of Social Sciences Teaching at Van Yuzuncu Yil University in 2016-2017 academic year and choosing Media Literacy as elective courses. In the selection of the study group, non-probabilistic sampling method was used. In the non-probability sample, the chances of some elements in the universe to be included in the sample are higher or lower than others (Altunışık et al., 2002). The study group was chosen to be selected from the students who were thought to have an answer to the research problem. In the study group, male students were expressed with the letter of “m” and female students with the letter of “f”.

**Table 1.** Gender distribution of the students taking media literacy class

Faculty	<u>Gender</u>	
	Female	Male
Social Studies Teacher Candidates (2nd Grade)	30	18

When Table 1 is examined, it is seen that the study group consists of 30 female teacher candidates and 18 male teacher candidates.

### **Data Collection Tool**

In this research, structured interview, which is one of the types of interview method, was used as data collection tool. Before and after taking the course of media literacy to students, videos about the advertising texts containing the same themes were watched. Between the first and the last application, a teaching activity including the subjects of media literacy, advertising and analysis of advertising was conducted for about 10 weeks.

A group of students who took “media literacy” as a selective class were given a 10-week training before the final test. Two lessons were held each week. After giving basic concepts about media literacy, applications related to advertising analysis were done. The content of the media literacy course given for

10 weeks was taken from Şahin's book (2014) called "Critical Media Literacy". The information about the teaching process is given in Table 2.

**Table 2.** The content of the class of Media Literacy

1st Week	What is media literacy? The extend of media literacy? The main principles related to media literacy
2nd Week	The main principles to be a media literate What is not media literacy? The main concepts of media literacy?
3rd Week	The essential conditions for media literacy
4th Week	What is advertisement? The main concepts of advertisements The extend of advertisement
5th Week	The functions of advertisement Types of advertisements
6th Week	The anatomy of advertisement (simplicity, propaganda techniques, writing or text, visual elements, slogans, advertising music, movement) Structural and figural components in the design of advertisements (area, line, shape-form, texture, color) Settlement elements in advertisements (range-scale, balance, integrity, rhythm, accent, harmony)
7th Week	The technique of analyzing ads with model practice Traps in ads with model practice
8th Week	The factors effecting the process of making news The main problems met in news The problem of bias in news The suggestions about consuming news
9th Week	The importance of emotions in terms of media The components moving media emotions (sexuality, violence) The activities for analysing of media messages
10th Week	The activities for analysing of media messages

When the table 2 is examined, it is seen that the theoretical information about media literacy (What is media literacy?, The extend of media literacy?, The main principles related to media literacy, The main principles to be a media literate, What is not media literacy?, The main concepts of media literacy? etc.) is given during the first 7 weeks and the activities of analyzing media contents such as advertising and news are included in the last three weeks.

Patton (2002) states that validity and reliability are two factors which any qualitative researcher should be concerned about while designing a study, analysing results and judging the quality of the study. The validating of study were to be ensured with researcher's proximity to the study area, face-to-face interviews with prospective teachers, obtaining in-depth information, defining the study group in detail, and applications such as collecting information during a 10-week training period. In order to ensure internal reliability in the study, firstly, the statements conveyed in the interviews were shared with the reader just below the tables without any comment. The researcher gave information about his position and purpose of the study. In addition, in order to increase the reliability of the study, data collection and analysis methods are explained in depth under separate titles. Another way to ensure reliability in the

study is to calculate the percentage of agreement. Percentage of agreement between researchers is tested with this formula; “Reliability = Number Of Agreement Statements/ Number Of Agreement Statements + Number Of Non-Agreement Statements”. The equation obtained by applying this formula is expected to yield a result of more than 70% (Tavşancıl and Aslan, 2001, s. 80-81). As a result of the analysis, the correlation between the researchers was determined as 0.85. (29/29+5). This result is another indication that the study is reliable.

### Analysing of the Data

The expressions used by the students while interpreting the ads were analyzed by using the method of content analysis. The main purpose of content analysis is to reach the concepts and relations that can explain the collected data. In this context, data are tried to be defined through content analysis and facts that may be hidden in the data are tried to be revealed.

*Coding of data:* The codes and themes reached by examining the notes of the students about the advertisements are given in ANNEX-1. As a result of the examination, a total of 29 codes were reached. We tried to give each code under the title of the theme to which it was related.

*Finding Themes:* Based on the code, the themes have been reached which can explain the data at a general level and collect the codes in certain categories. Since the students interpreted the ads with different themes, 5 themes were explained which explained each advertisement in general.


*Arrangement of Codes and Themes:* The codes that were reached by the students' texts were divided into 6 themes.

*Interpretation of the Findings:* In this last stage, comprehensive interpretations were made to give meaning to the data collected, to explain the relationships between the findings, to specify cause-effect relationships, to draw some conclusions from the findings and to reveal the importance of the results obtained.

### The Findings


In this section, the findings received according to participants' opinions are interpreted by analyzing.

**Table 3.** Pre-service teachers' opinions about the ads for detergent

The type of ads	Before the training of media literacy		After the training of media literacy	
	One of the ads of detergent	8f 9m	Detergent identified with the woman	12m 9f
	The mother playing in the ads	17f 8m	The visual and text of the ad is not simple	2f -
	Well-washing of detergent	4f -	The impression that the detergent was washed clean with a White laundry object	7f 4m
	The mother doing cleaning	- 3m	Playing one of the public in commercials to attract attention	6f 6m


In table 3, there are frequency of the answers which are given the questions of “Can you tell us what you see?” after students were watched an old detergent ad. Before the training of media literacy, it is seen that students define what they see as “an ad of detergent or a woman playing in the ad”. After the training of media literacy which had lasted for 10 weeks, students answer the question of “what they see in the ad?” like “Detergent identified with the woman, the visual and text of the ad is not simple, the impression that the detergent was washed clean with a white laundry object, playing one of the public in ads to attract attention”. It can be said that after the media literacy course, students are more critical of an advertisement they are watching and may have different messages in the background of the ad message.

**Table 4.** Pre-service teachers’ opinions about the ad of cigarette

The type of ad	Before the training of media literacy		After the training of media literacy	
<b>The ad of cigarette</b> 	The ad of cigarette	15f 12m	There is a hidden figure of woman on the leg of the camel	6f 3m
	A pocket of cigarette on which there is a picture of camel	14f 4m	An ad covering hidden messages	11f 8m
	An ad encouraging to smoking	2f 2m	An ad of cigarette on which there is a picture of camel	5f -
			An ad encouraging to smoking	3f 6m


In table 4, after being watched a commercial video about a brand of cigarette, the frequency for the answers of the question of “Can you tell us what you see on the pocket of the cigarette?” is given. Most of the students answers the question like “I see an ad of cigarette or a pocket of cigarette on which there is a picture of camel.” before the training of media literacy. After the training of media literacy, they answer to the same question like “There is a hidden figure of woman on the leg of the camel, an ad covering hidden messages, an ad encouraging to smoking.”.

**Table 5.** Pre- services teachers’ opinions about an advertisement of telephone carrier

The type of ad	Before the training of media literacy		After the training of media literacy	
<b>An ad of telephone carrier</b> 	The ad of Türk Telekom and Ronaldo plays it	23f 12m	A famous person is played for building trust.	28f 11m
	The speed of Ronaldo and network of TT are associated.	8f 2m	The speed of Ronaldo and network of TT are associated	1f 8m


In table 5, after being watched a commercial video about a telephone carrier, the frequency for the answers of the question of “Can you tell us what you see in this ad?” is given. Before the training of media literacy, most of the students answers like “the ad of Türk Telekom and Ronaldo plays it. After the training of media literacy, most of them answers to the same question like “A famous person is played in it for building trust.”

**Table 6.** Pre-service teachers’ opinions about an advertisement of razor

<b>The type of ad</b>	<b>Before the training of media literacy</b>		<b>After the training of media literacy</b>	
<b>An ad of Razor</b> 	The ad of razor which Messi plays	26f 12m	A famous person is played for building trust.	30f 18m
	A popular person is played in the ad	5f 6m		

In table 6, after being watched a commercial video about a razor, the frequency for the answers of the question of “Can you tell us what you see in this ad?” is given. Before the training of media literacy, most of the students answers like “The ad of razor which Messi plays. After the training of media literacy, it is seen that they answer to the question like “I recognize that a famous person is played in the ad for building trust.”


**Table 7.** Pre-service teachers’ opinions about an advertisement of hamburger

<b>The type of ad</b>	<b>Before the training of media literacy</b>		<b>After the training of media literacy</b>	
 <b>The Advertisement of hamburger</b>	The ad of hamburger	10f 9m	There are tricks in the ad to show the product better	14f 6m
	An ad which appetizing	5f 3m	Only the full side of the product is showed.	11f 3m
	A chock full hamburger	13f 2m	An ad encouraging to obesity	5f 4m
	Encouraging to the products of Fast Food	3f 4m		

In table 7, after being watched a commercial video about a hamburger, the frequency for the answers of the question of “Can you tell us what you see in this ad?” is given. Before the training of media literacy, most of the students answers like “I see the ad of hamburger, an ad which appetizing, a chock full hamburger, encouraging to the products of fast Food.” After the training of media literacy, it is seen that they answer to the same question like “I can that there are tricks in the advertisement to show the

product better, only the full side of the product is showed, these kinds of ads encourage people to obesity.”

**Table 8.** Pre-service teachers’ opinions about an advertisement of cake

The type of ad	Before the training of media literacy		After the training of media literacy	
<p style="text-align: center;"><b>The Ad of Cake</b></p> 	The ad of cake	15k 12e	Additive is used to show the product fresher, which is a trick of ad	30k 18e
	Cream is used to demonstrate the cake better	12k 7e		

In table 8, after being watched a commercial video about a cake, the frequency for the answers of the question of “Can you tell us what you see in this picture?” is given. Before the media literacy training, most of the students answers like “I see the ad of cake, cream is used to demonstrate the cake better.” After the training of media literacy, it is seen that they answer to the same question like “Additive is used to show the product fresher, which is a trick of ads.

### Discussion and the Results

One of the most important functions of the media is advertising or product marketing. Advertising, which can also be considered as a communication process, is to transfer the information about goods, services or a specific brand in the first stage to the target masses and to create a new and desired behavior, to strengthen the feelings and also to improve the negative perceptions of the people who have a positive perspective towards the product. Target (Elden, 2004). It is a known fact that today's advertising companies, which are prepared with great professionalism, are very effective on human perception. It is the most important indicator of the effect of advertising messages on human perception. This result suggests that all media messages should be queried. Querying media messages in the critical approach to is a skill that can be gained through media literacy training. Media literacy is also an important qualification that gives individuals the ability to perceive, understand, evaluate and interpret media messages they are exposed to in their daily lives. This study aims to reveal the effects of the media literacy course which the teacher candidates of Social Studies who will perform the teaching profession in the future takes at the faculty on the skills of analyzing the advertising messages. When the findings are evaluated, before the course of media literacy is given to 2<sup>nd</sup> grade students of Teaching Social Studies Faculty, the students interpret the advertisements of detergent, cigarette, telephone carrier, razor, hamburger and cake like “the advertisement of cake, the advertisement of cigarette etc.” as it is seen in the screen and unquestioningly. After the 10-week training of media literacy, the same group of students interprets the same advertisements more critical, interrogator and they try reveal hidden messages in the ads. Examined the literature, there are studies which are done with different level of students groups and support this results. When the literature is examined it seen many studies that support the benefit of the

media literacy course. Atmaca (2016) in his study “The Effects of Media Literacy Course on Teacher Candidates” concluded that the total number of words (5099) used by the prospective teachers who took media literacy courses to answer open-ended questions was almost twice that of the total number of words (2915) used by the prospective teachers who did not take this course. İlhan and Aydoğdu (2015) concluded from their studies “Media Literacy Course and Its Effects on the New Media Perception” that the media literacy course given to primary school students is useful and necessary for evaluating the content of internet media and that students gain a critical perspective against the new media and their content. Görmez (2014) in the “Media literacy levels of secondary school students” study concluded that students attending Media Literacy course have higher acquisition level on the outcomes of the target units (What is Communication? Mass Communication, Media, Television, Newspaper and the Internet) than those who did not attend this course, but no difference found in terms acquisition of Internet Unit outcomes between two student groups. Koçak (2011) states in his study which he did to identify 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students’ perceptions about the class of media literacy that the students generally perceive media literacy in positive way, their perception didn’t show differentiation according to their schools however, with the factor of the school, there are some meaningful diversity related to media, the practice of media literacy training, the perception of media literacy training and the effects of media literacy. Ankaralığıl (2009), in his research which he made for analyzing the relationship between 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students’ critical thinking skill and media literacy, defines that the students taking media literacy course have more level of critical thinking skill than those who didn’t and the girls have more level of critical thinking skill than boys in the primary schools. Kartal (2007) has resulted in his study which is done in order to determine the effect of media literacy training given to 10<sup>th</sup> grade students on the perception of the messages in TV series, that the training of media literacy improves the awareness of students towards to media messages, gains a critical perspective and the skill for evaluating by analyzing against to media messages.

These results indicate that media literacy education offers positive contributions to individuals' ability to interpret media messages. It is a proposal that the media literacy course which is evaluated within the scope of lifelong learning should not be limited to a few hours of lessons in secondary schools, and this course should be considered as one of the compulsory courses that should be taught in all departments and stages of higher education by taking into account the changing conditions of the day throughout the student's life. In addition, the media environment in which the media literacy course will be taught is also very important. The classroom environment in which this course will be given should have a design suitable for discussion. Most importantly, there should be all kinds of mass communication tools within the classroom that both the prospective teacher and the instructor can reach. The lack of a well-equipped classroom for media literacy is an important problem.



## References

- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya: Sakarya kitabevi.
- Ankaralığıl, S. Y. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Atmaca, Ç. (2016). Medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. Ege Eğitim Dergisi, 2(17), s.442-480
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Carlsson U., Tayie S., Jacquinet-Delaunay G., Perez Tornero J.M. and UNESCO (Eds.). (2008). Empowerment through media education : An Intercultural Dialogue.
- Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2015). Eylem araştırması. Seggie,F.N ve Bayyurt, Y. (Ed.), Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar içinde (s.146-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Görmez, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Gürgür, H. (2017). Eylem Araştırması. Saban, A. Ve Ersoy, A. (Ed.). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde (32-80).
- Hart, A. and Benson, T. (1996). Researching media education in English classrooms in the UK. Journal of Educational Media, 22, 1.
- Hine, G.,S.,C. (2013). The importance of action research in teacher education programs. Issues in Educational Research, 23(2)
- İlhan, E. ve Aydoğdu, E. (2015). Medya okuryazarlığı dersi ve yeni medya algısına etkisi. Erciyes İletişim Dergisi "akademia", 4(1)
- Kartal, O.Y. (2007). Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Koçak, B. (2011). İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Mills, G.E. 2011. Action research: A guide for teacher researcher (4th edition). Boston:pearson
- Elden, M. (2004). Reklam yazarlığı (2. Baskı) İstanbul: İletişim Yayınları, s.19
- NAMLE (2009). Core principles of media literacy education in the United States. <https://namleboard.files.wordpress.com/2013/01/coreprinciples.pdf> adresinden 22 Ocak 2018'de alınmıştır.
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel Yaklaşımlar (I. Cilt). (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayınodası Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative evaluation and research methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc
- RTÜK (2007). İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı. <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr> adresinden 22 Ocak 2018'de alınmıştır.

Şahin, A. (2014). Eleştirel medya okuryazarlığı. Ankara:Anı Yayıncılık

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Thoman, E. (2009). Skills and strategies for media education. Educational leadership. 56, 50-54

Vural, A.,M. (2012). Medyanın kültürel kalkınmayı sağlama ve eğitim işlevi. İletişim Fakültesi Dergisi. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/212694>

Yıldırım, A. ve Hasan Ş. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

<http://www.dijitalajanslar.com/internet-ve-sosyal-medya-kullanici-istatistikleri-2017>

<http://irtinc.us/Products/MediaDetective/SubstanceAbusePrevention/MediaLiteracyEducation.aspx>

## Ergenlerin Empatik Eğilimleri ile Mükemmeliyetçilik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Osman GÖNÜLTAŞ<sup>1</sup>

Muhammed Süleyman AKIN<sup>2</sup>

Kıvanç UZUN<sup>3</sup>

Faruk Abdullah ÖZCAN<sup>4</sup>

### Özet

Bu araştırmada lise empatik eğilimleri ile mükemmeliyetçilik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ve empatik eğilimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan anne baba tutumu gibi bazı demografik değişkenlerle incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Isparta il merkezinde bulunan Fen Lisesinde öğrenimine devam eden 241 lise öğrencisi oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli kullanılarak oluşturulan araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik kullanılmıştır. Verilerin analizinde pearson korelasyon katsayısı, ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve “Tukey testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin empatik eğilimleri ile mükemmeliyetçilik eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmada lise öğrencilerinin cinsiyet açısından empatik eğilim puanları anlamlı olarak farklılaşmakta iken mükemmeliyetçi eğilim puanlarının ise anlamlı olarak farklılaşmadığı; sınıf düzeylerine göre empatik eğilim puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlı iken mükemmeliyetçi eğilim puanları arasında bulunan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre hem empatik eğilim puanları arasında hem de mükemmeliyetçi eğilim puanları arasında bulunan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** *Ergenler, Empati, Mükemmeliyetçilik, Eğilim*

### Investigation of the Relationship Between Empathic Tendency and Perfectionism Tendency of Adolescents

#### Abstract

In this study, the relationship between high school empathic tendencies and perfectionism tendencies was analysed. Additionally, perfectionist personality traits and empathic tendencies of high school students were discussed with some demographic variables like gender, class level, and perceived parental attitude. The study group of the research were 241 high school students attending Science High School in Isparta city centre. Personal information form, CA-SI Empathic Tendency Scale for Adolescents and Multidimensional Perfectionism Scale were used. In addition, for data analysis, Pearson correlation coefficient, unrelated samples t-test, one-way analysis of variance and “Tukey test” were used. As a result of the research, it was found that there was a moderate positive relationship between empathic tendencies

<sup>1</sup> MEB. ogonultasmlt@gmail.com

<sup>2</sup> MEB. msuleymanakin@gmail.com

<sup>3</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Mezunlarla İlişkiler ve Kariyer Planlama Koordinatörlüğü. kivancuzun@outlook.com.tr

<sup>4</sup> MEB. fa\_ozcan@hotmail.com

of adolescents and perfectionism tendencies in terms of gender equality. On the other hand, in this study, it was observed that the emphatic tendency scores of high school students differed significantly whereas the perfectionist tendency scores did not. The difference between empathic tendency scores in relation to grade levels was statistically significant, while the difference between perfectionist tendency scores was not statistically significant. Furthermore, the difference between empathic tendency scores and perfectionist tendency scores corresponding to the perceived parental attitudes of high school students was documented to be statistically significant.

**Keywords:** *Adolescents, Empathy, Perfectionism, Tendency*

## Giriş

Birey doğduğu andan itibaren çevresel uyarıcılarla karşı karşıya kalmaktadır. Büyüme ve gelişme döneminde çocuğun davranışları eleştirilerek, düzeltilerek ve ödüllendirilerek kişisel ve toplumsal beklentilere uygun davranmayı öğrenmesi konusunda sürekli olarak yönlendirilmektedir. Çevresel şartların oluşturduğu baskı neticesinde pek çok kişi belirli standartlara ulaşma çabası içerisinde olmaktadır. Bazen bu standartlar ulaşılabilenin çok üzerinde tutulduğu için mükemmeliyetçilik ortaya çıkabilmektedir. (Leana-Taşçılar ve diğerleri, 2014). Her birey, biyolojik ve sosyo-kültürel bir varlık olarak doğuştan getirdiği özelliklerin ve çevresel faktörlerin etkileşimi sırasında kişiliğini biçimlendirir. Büyüme ve gelişme döneminde çocuğun davranışları eleştirilerek, düzeltilerek ve ödüllendirilerek kişisel ve toplumsal beklentilere uygun davranmayı öğrenmesi konusunda sürekli olarak yönlendirilmektedir. Bireylerin içinde bulunduğu fiziksel koşullar, biyolojik farklılıklar, kültürel özellikler ve yetiştiriliş biçimi sonucu kişilik özellikleri de farklılık gösterir (Tuncer ve Voltan-Acar, 2006; Leana-Taşçılar ve diğerleri, 2014). Kişisel başarının ön planda olduğu günümüz yaşam şartlarında birey; kendi amaçlarına ulaşmak amacıyla çevreye ve gelişmelere uyum sağlama çabasına girer, sürekli tercih edilen, onaylanan ve takdir edilen kişi olmak ister. Bazı bireyler ise bu amaçlarını gerçekleştirme telaşıyla mükemmel aramaya ve mükemmel ulaşmaya yoğunlaşır. Bireylerin en iyi olma ve en iyiye ulaşma çabalarını etkileyen kişilik özelliklerinden biri de mükemmeliyetçiliktir (Demirci ve diğerleri, 2018). Hollender'a (1965) göre mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi ya da başkaları için aşırı yüksek standartlar belirlemesidir. Mükemmeliyetçi bireylerin mükemmel ulaşma isteklerinin altında "yeteri kadar iyi değilim, daha iyisini yapmalıyım" düşüncesinin yattığını söyleyen Hollender, mükemmeliyetçiliği olumsuz ve patolojik bir durum olarak ele almıştır (Akt. Mızrak, 2006).

Mükemmeliyetçilik, kişinin en iyiyi yapma veya en iyiye ulaşma çabası gibi pozitif motivasyon şeklinde algılansa da, kişiyi olumsuz etkileyen bir kişilik özelliğidir (Er ve Sönmez, 2009). Mükemmeliyetçi kişiler hiçbir zaman ve koşulda hata yapmaması gerektiği düşüncesinden dolayı kendilerinden ve yaptıklarından sürekli kuşku duyup, kaygı içinde yaşarlar (Pamir, 2008). Kişi kusursuz olma konusunda hayal kırıklığı yaşadıkça kaygıları daha da artmakta ve bu durum birey için bir kısır döngü haline gelmektedir (Tuncer ve Voltan-Acar, 2006). Mükemmeliyetçi kişiler hem en yüksek standartlara ulaşması, hem de asla hata yapmaması gerektiğine inanır. Bu durum ilk bakışta olumlu bir özellik gibi görünse de aslında ulaşılması mümkün olmayan bir konuma umutsuzca erişme çabası anlamına gelir (Pamir, 2008). Mükemmeliyetçi kişilerin mükemmeliyetçi eğilimlerini koruyan "Ya hep

ya hiç” şeklindeki düşünme biçimidir. Bu düşünce biçimine sahip kişiler" doğru" ile "yanlış" arasında pek çok derece bulunabileceğini düşünmeden, olayları sadece doğru ve yanlış olarak algılama eğilimindedir (Antony ve Swinson, 2000; Akt. Demirci ve ark. 2018). Mükemmeliyetçi bir kişiliğe sahip olan bireyler her şeyi her zaman doğru yapmak isterler. Hata yapmayı ve başarısız olmayı kabul edemezler. Genellikle olumsuz düşünceler yaşayacağı ortamlardan uzak durmayı tercih ederler. Bireyler kendilerinde mükemmeli yakalamaya çalışırken kendi benliklerine birçok zarar vermekle birlikte başkalarında da mükemmeli aramaktadırlar (Sayışman, 2018). Sonuç olarak mükemmeliyetçilik, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen bir özelliktir (Eroğlu, 2018).

İnsan sosyal bir varlıktır ve sürekli başkaları ile iletişim halindedir. İletişim insan hayatında olmazsa olmaz olgulardan biridir. İhtiyacını karşılamak, duygularını paylaşmak, bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla insanların diğerleriyle iletişim kurması kaçınılmazdır. İletişimin gerçekleştiğinden söz edilebilmesi için, iletişim kurulan kişinin yerine kendini koymak, onun gibi düşünmek, onun gibi hissetmek kısaca onunla empati kurmak gerektiği söylenebilir (Açar, 2012; Eroğlu, 2018).Empatik olan bir kimse çevresindeki insanlarla olan ilişkilerinde onların tepkilerine karşı duyarlıdır ve birisinin neden öyle tepki verdiğini, davrandığını ya da gördüğünü anlamaya çalışır (Akkoyun, 1982;Thomas, 2018). Empati, bireyin sosyal yaşama uyumunu kolaylaştıran önemli sosyal bilişsel bir yetidir (Bora ve Baysan, 2009). Empati, başkasının duygularını, duygu yoğunluğunu ve anlamını algılayabilme yeteneğidir. Empatide iki taraf vardır. Birincisi, mesajı veren bireyin söylediklerini anlayabilmek, ikincisi ise, mesajı veren bireyin duygularını anlayabilmektir ve anlayabildiğini mesajı veren kişiye iletebilmektir (Voltan-Acar, 2003).Akkoyun'a (1982) göre empati bir başka kimsenin dünyasını giyinerek o kimsenin ne hissettiğini aynen yaşaması ve de aynı zamanda kendi dünyasının da bundan farklı olduğunun farkında olmasıdır.

Dökmen (2008)'e göre empati bir bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlayabilmesi ve bu durumu ona doğru iletebilmesidir. Buna göre, bir insanın empati kurabilmesi için üç öge gereklidir:

a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması ve olaylara onun gözünden bakabilmesi gerekmektedir. Her insan kendisini ve çevresini kendine özgü bir bakış açısıyla algılamaktadır. Bu bakış açısı öznel olduğu için sağlamaktadır. Bu nedenle karşısındaki kişiyi anlamak isteyen bir bireyin, olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi ve olayları onun gibi algılamaya çalışması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için de empati kurmak istediğimiz kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakmalıyız.

b) Bireyin, empati kurmuş sayılabilmesi için, karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini doğru anlaması gerekmektedir. Empati tanımında bu nedenle empatinin iki bileşenine vurgu yapılmaktadır. Karşımızdaki bireyin rolüne girmek bilişsel nitelikli bir etkinlik, onun duygu ve düşüncelerini doğru anlayabilmek duygusal nitelikli bir etkinlik olmaktadır. Bu bağlamda bilişsel etkinlik, duygusal etkinliğin ön koşulu sayılmaktadır.

c) Empatinin tanımında yer alan son öge, empati kuran bireyin zihninde oluşturduğu empatik anlayışın, karşısındaki bireye iletebilmesi süreci olarak belirtilmektedir. Eğer birey karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlamış dahi olsa, bireye kendisini anladığını doğru ifade edemez ise yine empati kurma sürecini tamamlayamamış olacaktır.

Literatür incelendiğinde mükemmeliyetçilik ve empatinin birlikte çalışıldığı sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın kişisel bir eğilim olan mükemmel olma isteği ile bireylerin sosyal yaşama uyumunu kolaylaştıran empati becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bağlamında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma mükemmeliyetçilik ile empatik eğilim arasındaki ilişkiyi ve lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ve empatik eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan anne baba tutumu gibi bazı demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Mükemmeliyetçilik ile empatik eğilim arasında ilişki var mıdır?
- Lise öğrencilerinin empatik eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise öğrencilerinin empatik eğilimleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise öğrencilerinin empatik eğilimleri algılanan anne-baba tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri algılanan anne-baba tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada Isparta ili merkezinde yer alan Fen Lisesinde öğrenimine devam etmekte olan lise öğrencilerinin, empatik ve mükemmeliyetçilik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

### Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018–2019 eğitim öğretim yılında, Isparta il merkezinde Fen Lisesinde öğrenim gören 241 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup, gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler Tablo-1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulgular**

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	118	49.00
	Erkek	123	51.00
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	58	24.06
	10. Sınıf	56	23.24
	11. Sınıf	66	27.38
	12. Sınıf	61	25.32
Algılanan Ebeveyn Tutumu	Baskıcı-Otoriter	42	17.40
	Aşırı Koruyucu	48	19.90
	Demokratik	114	47.30
	İlgisiz	37	15.40
Toplam Öğrenci Sayısı		241	100.00

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %49.00'u (n=118) kadın, %51.00'i (n=123) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların %24.06'sı (n=58) 9.sınıf, %23.24'ü (n=56) 10.sınıf, %27.38'i (n=66) 11.sınıf, %25.32'si (n=61) 12.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %17.40'ı (n=42) ebeveynlerini baskıcı-otoriter olarak tanımlarken, %19.90'ı (n=48) aşırı koruyucu, %47.30'u (n=114) demokratik, %15.40'ı (n=37) ilgisiz olarak tanımlamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; öğrencilere dair kişisel bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu, KA-Sİ Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma yürütülmesi için Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcı öğrenciler için araştırmaya ve ölçeklere dair gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerden sözel onam alındıktan sonra ölçeklerin kurallara uygun şekilde doldurulması sağlanmıştır. Yapılan bu uygulama ortalama 15 dakika kadar sürmüştür. Öğrenciler tarafından doldurulan ölçekler incelenmiş, eksik veya hatalı doldurulan ölçekler araştırma kapsamı içine alınmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi elde etmek için araştırmacılarca kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formda öğrencilere yönelik kişisel bilgiler (cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan ebeveyn tutumu) yer almaktadır.

KA-Sİ Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği, Kaya ve Siyez (2010) tarafından ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek için Türk kültürüne özgü olarak geliştirilmiştir. Ölçekte toplam da 17 madde vardır. Ölçek 4'lü likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 68'dir. Ölçekten alınan en düşük puan öğrencinin empatik eğiliminin düşük olduğunu, en yüksek puan ise öğrencideki empatik eğilimin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Bilişsel (7 madde) ve Duygusal (10 madde) empatiyi ölçen iki alt boyutu bulunmaktadır ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek toplam varyansın %43.58'ini açıklamaktadır. KA-Sİ Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği'nin genel iç tutarlık katsayısı .87'dir (Kaya ve Siyez, 2010). Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayı ölçeğin bütününde .89 bulunmuştur.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk Kültürüne uyarlanma çalışması Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam 35 madde ve 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175'dir. Ölçekten alınan en düşük puan öğrencinin mükemmeliyetçilik eğiliminin düşük olduğunu, en yüksek puan ise öğrencideki mükemmeliyetçilik eğilimin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Düzen (6 madde), Hatalara Aşırı İlgi (9 madde), Davranışlardan Şüphe (5 madde), Ailesel Beklentiler (5 madde), Ailesel Eleştiri (4 madde) ve Kişisel Standartlar (6 madde) olmak üzere mükemmeliyetçiliği ölçen altı alt boyutu bulunmaktadır ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek toplam varyansın %47.08'ini açıklamaktadır. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin genel iç tutarlık katsayısı .83'dür (Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003). Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayı ölçeğin bütününde .90 bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi amacıyla, empatik ve mükemmeliyetçi eğilim arasındaki ilişkiyi saptamak için pearson korelasyon katsayısı ve farklılıklara ilişkin analizde ilişkisiz örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi, farklılıkların kaynağını test etmek adına “Tukey testi” kullanılmıştır. İstatistik analizlerde SPSS 20.0 programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

### Bulgular

Lise öğrencilerinin empatik eğilimleri ile mükemmeliyetçi eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları Tablo-2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	X	S	1	2
Empatik Eğilim	49.13	9.19	-	
Mükemmeliyetçi Eğilim	103.78	22.63	.375**	-

\*p<.05

Tablo-2’ye göre katılımcıların empatik eğilimlerinin ortalaması 49.13, standart sapması ise 9.19 olduğu görülmektedir. Katılımcıların mükemmeliyetçilik eğilimlerinin ortalaması 103.78, standart sapması ise 22.63’dür. Ayrıca lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile mükemmeliyetçilik eğilim düzeyleri ( $r=.375$ ,  $p<.05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin, empatik eğilim puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu; mükemmeliyetçi eğilim puan ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin cinsiyet açısından empatik ve mükemmeliyetçi eğilim puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo-3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Empatik ve Mükemmeliyetçi Eğilim Puanlarının İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Empatik Eğilim	Kadın	118	51.58	9.02	239	4.191	.00
	Erkek	123	46.78	8.75			
Mükemmeliyetçi Eğilim	Kadın	118	105.61	22.87	239	1.224	.22
	Erkek	123	102.04	22.35			

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo-3’te görüldüğü gibi kadın ve erkek lise öğrencilerinin empatik eğilim puanları ( $t_{(239)}=4.191$ ,  $p<.01$ ) anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuç kadın öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamaları ( $\bar{x}=51.58$ ,  $ss=9.02$ ) ile erkek öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamalarının ( $\bar{x}=46.78$ ,  $ss=8.75$ ) arasındaki farktan kaynaklanmış olabilir.

Tablo-3 incelendiğinde kadın ve erkek lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi eğilim puanları ( $t_{(239)}=.1.224$ ,  $p>.05$ ) anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuç kadın öğrencilerin mükemmeliyetçi eğilim puan ortalamaları ( $\bar{x}=105.61$ ,  $ss=22.87$ ) ile erkek öğrencilerin mükemmeliyetçi eğilim puan ortalamalarının ( $\bar{x}=102.04$ ,  $ss=22.35$ ) arasındaki farkın çok az olmasından kaynaklanmış olabilir.



Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre empatik ve mükemmeliyetçi eğilim puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo-4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Empatik ve Mükemmeliyetçi Eğilim Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Empatik Eğilim	9. Sınıf (A)	58	49.33	9.30	6.266**	.00	A-C B-C
	10. Sınıf (B)	56	50.24	7.83			
	11. Sınıf (C)	66	42.95	12.17			
	12. Sınıf (D)	61	49.15	9.19			
Mükemmeliyetçi Eğilim	9. Sınıf (A)	58	105.48	24.61	.590	.55	Yok
	10. Sınıf (B)	56	102.15	18.12			
	11. Sınıf (C)	66	103.34	31.04			
	12. Sınıf (D)	61	103.78	22.63			

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo-4'te görüldüğü üzere en yüksek empatik eğilim ortalamasına 10.sınıf öğrencileri ( $\bar{x}=50.24$ ) sahipken, en düşük empatik eğilim ortalaması ise 11.sınıf öğrencilerine ( $\bar{x}=42.95$ ) aittir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile empatik eğilim puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(2,238)}=6.266$ ,  $p<.01$ ). Tablo-4 incelendiğinde 9.sınıf öğrencileri 11.sınıf öğrencilerine; 10.sınıf öğrencileri de 11.sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha çok empatik eğilim gösterdikleri görülmektedir.

Tablo-4 incelendiğinde en yüksek mükemmeliyetçi eğilim ortalamasına 9.sınıf öğrencileri ( $\bar{x}=105.48$ ) sahipken, en düşük mükemmeliyetçi eğilim ortalaması ise 11.sınıf öğrencilerine ( $\bar{x}=103.34$ ) aittir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile mükemmeliyetçi eğilim puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $F_{(2,238)}=.590$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuç öğrencilerin sınıf düzeylerine göre mükemmeliyetçi eğilim puan ortalamaları arasındaki farkın çok az olmasından kaynaklanmış olabilir.

Lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre empatik ve mükemmeliyetçi eğilim puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo-5'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Ebeveyn Tutumlarına Göre Empatik ve Mükemmeliyetçi Eğilim Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Algılanan Ebeveyn Tutumu	n	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Empatik Eğilim	Baskıcı-Otoriter	42	45.00	10.83	4.182**	.00	A-B
	Aşırı Koruyucu	48	51.41	8.80			A-C
	Demokratik	114	49.64	8.53			
	İlgisiz	37	47.71	8.07			
Mükemmeliyetçi Eğilim	Baskıcı-Otoriter	42	111.16	26.87	6.670**	.00	A-C
	Aşırı Koruyucu	48	111.87	23.98			B-C
	Demokratik	114	98.59	18.23			
	İlgisiz	37	111.01	38.87			

\*\*p&lt;.01

Tablo-5’de görüldüğü üzere en yüksek empatik eğilim puan ortalamasına ebeveynini aşırı koruyucu olarak tanımlayan öğrenciler ( $\bar{x}$  =51.41) sahipken, en düşük empatik eğilim puan ortalaması ise ebeveynini baskıcı ve otoriter olarak tanımlayan öğrencilere ( $\bar{x}$  =45.00) aittir. Öğrencilerin algılanan ebeveyn tutumları ile empatik eğilim puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(2-238)}=4.182$ ,  $p<.01$ ). Tablo-5 incelendiğinde ebeveynini aşırı koruyucu olarak algılayan öğrenciler, ebeveynini baskıcı-otoriter olarak algılayan öğrencilere; ebeveynini demokratik olarak algılayan öğrenciler, ebeveynini baskıcı-otoriter olarak algılayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha çok empatik eğilim gösterdikleri görülmektedir.

Tablo-5’de görüldüğü üzere en yüksek mükemmeliyetçi eğilim puan ortalamasına ebeveynini aşırı koruyucu olarak tanımlayan öğrenciler ( $\bar{x}$  =111.87) sahipken, en düşük mükemmeliyetçi eğilim puan ortalaması ise ebeveynini demokratik olarak tanımlayan öğrencilere ( $\bar{x}$  =98.59) aittir. Öğrencilerin algılanan ebeveyn tutumları ile mükemmeliyetçi eğilim puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(2-238)}=6.670$ ,  $p<.01$ ). Tablo-5 incelendiğinde ebeveynini baskıcı-otoriter olarak algılayan öğrenciler, ebeveynini demokratik olarak algılayan öğrencilere; ebeveynini aşırı koruyucu olarak algılayan öğrenciler, ebeveynini demokratik olarak algılayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha çok mükemmeliyetçi eğilim gösterdikleri görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Lise öğrencilerinin empatik eğilimleri ile mükemmeliyetçi eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalara bakıldığında empati eğilimleri ile mükemmeliyetçi eğilim ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde Köksal Akyol ve Salı (2013) tarafından meslek lisesinde öğrenim görmekte olan çalışan ve çalışmayan ergenlerin mükemmeliyetçi kişilik yapıları ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından inceleme çalışması, Stoeber vd. (2017) tarafından mükemmeliyetçilik, sosyal

kopukluk ve kişilerarası düşmanlık değişkenleri arasında ele aldığı mükemmeliyetçilik ile empatinin ilişkisi ve Boydak (2019) tarafından özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerinin, empati düzeyleri ve algılanan anne baba davranış biçimleri ile ilişkisinin incelenmesi ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Stoeber vd. (2017), Köksal Akyol ve Salı (2013) ile Boydak (2019)'ın yaptıkları araştırmalarda mükemmeliyetçi eğilim ile empatik eğilim arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda elde edilen bilgiler bulgularımızı desteklemektedir.

Araştırmamızda kadın ve erkek lise öğrencilerinin empatik eğilim puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kadın öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamalarının erkek öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamalarından yüksektir. Yazıcı (2018) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada empatik eğilim ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek empatik eğilime sahip olduğunu ifade etmiştir. Köksal Akyol ve Salı (2013) meslek lisesinde öğrenim görmekte olan çalışan ve çalışmayan ergenler ile yaptıkları çalışmada empatik eğilim ile cinsiyet arasında kızların tarafına anlamlı bir farklılık bulmuştur. Çetin (2008), Yüksel (2009) ve Rehber (2007) ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları araştırmada kızların erkeklerden daha fazla empatik olduklarının ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Kız çocuklarının daha empatik olmasında ebeveynlerin çocuk yetiştirme biçiminin cinsiyete göre değişmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin kız çocuklarını erkek çocuklarına göre daha hoşgörülü ve uyumlu olmalarına yönelik yetiştirmeleri kız çocuklarının daha empatik olmasını, erkek çocuklarını ise toplumda daha güçlü görünmeleri için duygularını genel olarak gizlemeye yönelik yetiştirmelerinin daha düşük empatik eğilime sahip olmalarını sağlamış olabilir (Rehber, 2007).

Kadın ve erkek lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi eğilim puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ogurlu vd. (2015) üstün yetenekli çocuklarla yaptığı çalışmada mükemmeliyetçi eğilimin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Sapmaz (2006) ve Avan (2015) üniversite öğrencileri, Eskiili (2015) erişkinler ile yaptıkları çalışmada, cinsiyetler arasında mükemmeliyetçi özelliklere sahip olma açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Boydak (2019) ise cinsiyete göre özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin aile beklentileri ve ailesel eleştiri alt boyutlarına göre anlamlı olarak bulmuştur. Sonuçta literatürde gerek kadınların gerek erkeklerin daha mükemmeliyetçi olduğunu destekleyen araştırmalar olduğu görülmekle birlikte, cinsiyetle ilgili anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile empatik eğilim puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Yazıcı (2018) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada empatik eğilimin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Köksal Akyol ve Salı (2013) meslek lisesinde öğrenim görmekte olan çalışan ve çalışmayan ergenlerle, Açar (2012) ise normal ve zihinsel engelli ergenlerle yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yaşları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedirler.

Lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile mükemmeliyetçi eğilim puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Güçbilek (2014) ve Camadan (2009) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik eğiliminin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bencik (2006) üstün yetenekli çocuklarla ve Yaoar (2008) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada mükemmeliyetçilik ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Köksal

Akyol ve Salı (2013) meslek lisesinde öğrenim görmekte olan çalışan ve çalışmayan ergenler ile yaptıkları çalışmada da öğrencilerin yaşları ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. Literatürdeki bu çalışmalar bulgumuzu desteklemektedir.

Öğrencilerin algılanan ebeveyn tutumları ile empatik eğilim puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ebeveynini aşırı koruyucu olarak algılayan öğrenciler, ebeveynini baskıcı-otoriter olarak algılayan öğrencilere; ebeveynini demokratik olarak algılayan öğrenciler, ebeveynini baskıcı-otoriter olarak algılayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha çok empatik eğilim gösterdikleri görülmektedir. Yazıcı (2018) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada algılanan ebeveyn tutumları ile empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yüksel (2009) çocukların sağlıklı bir aile içinde büyümelerinin empati yeteneklerini artırdığını ifade etmiştir.

Lise öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile mükemmeliyetçi eğilim puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ebeveynini baskıcı-otoriter olarak algılayan öğrenciler, ebeveynini demokratik olarak algılayan öğrencilere; ebeveynini aşırı koruyucu olarak algılayan öğrenciler, ebeveynini demokratik olarak algılayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha çok mükemmeliyetçi eğilim gösterdikleri görülmektedir. Avan (2015) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada ebeveynlerini otoriter ve açıklayıcı-otoriter olarak gören öğrencilerin onları izin verici-şımartan olarak gören öğrencilerden daha çok olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimi içinde olduklarını belirtmiştir. Hamachek (1978) ebeveynlerin yüksek beklentileri ve baskıcı tutumları çocuklarda mükemmeliyetçi eğilimi artırdığını ifade etmiştir. Cook (2012)'a göre kaygılı ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının aşırı koyucu olduğu ve çocuklarına sürekli yanlış yapmamaları konusunda geri bildirim vermeleri çocuklarda mükemmeliyetçiliği arttırmaktadır. Boydak (2019) ise otoriter tutumun özel yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçi eğilimi geliştirdiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, aşırı mükemmeliyetçi eğilimin öğrencilerin empati yeteneklerinin artırılarak önlenileceği söylenebilir.

#### **Kaynakça**

- Açar, K. (2012). *Normal Ve Zihinsel Engelli Ergenlerin Empati Düzeyi ile Annelerinin Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkan, H. (2012). *Üstün Zekalı 6-8 Sınıf Öğrencilerinin İki Farklı Akademik Ortamdaki Sosyometrik Statülerine Göre Empatik Eğilimleri, Yaşam Doyumları ve Aile Yaşantıları*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63-69.
- Avan, G. (2015). *Üniversite Öğrencileri Arasında Mükemmeliyetçilik ve Algılanan Çocuk Yetiştirme Stili*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bencik, S. (2006). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bora, E., Baysan, L. (2009). Empati Ölçeği-Türkçe Formunun Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*,19(1), 39-47.
- Boydak, Ş. (2019). *Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Mükemmeliyetçiliklerinin, Empati Düzeyleri ve Algılanan Anne Baba Davranış Biçimleri ile İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Camadan, F. (2009). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cook, L. C. (2012). *The influence of parentfactors on child perfectionism: a cross-sectionalstudy (Unpublished doctor ald issertation)*. Nevada University, LasVegas.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı ile İlişkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, A.,Çepikkurt, F., Kızıldağ-Kale, E., ve Güler, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilik ve Öfke Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 106-121.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. (56. Basım)İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Er, F., Sönmez, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik: Anadolu Üniversitesi Örneği. *AKÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 1, 11-15.
- Eroğlu, K. (2018). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygıları ile Benlik Saygısı, Anne-Baba Tutumları, Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Eskiili, B. (2015). *Erişkinlerin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Bazı Değişkenler Arasında İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., Rosenblate, R. (1990). *The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Güçbilek, B. (2014). *Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ile Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A., Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Köksal Akyol, A., Salı, G. (2013). A study on the perfectionist personality traits and empathictendencies of workingandnon-working adolescentsacross different variables. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 13(4), 2032-2042. doi: 10.12738/estp.2013.4.1861

- Leana-Taşçılar, M.Z., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E., Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1 (21), 31-45.
- Mızrak, E. Ö. (2006). *Anksiyete Bozukluğu veya Depresif Bozukluk Tanısı Alan Hastalarda Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Uyarlama Çalışması*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ogurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H., Yavuz Birben, F. (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu ile İlişkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 10(7), 751-764.
- Özbay, Y., Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. In VII. National Congress of Psychological Counseling and Guidance, Malatya.
- Pamir, Ç.O. (2008). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sayışman, S. (2018). *Ergenlerin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Özgüvenleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Stoeber, J., Noland, A. B., Mawenu, T. W., Henderson, T. M., & Kent, D. N. (2017). Perfectionism, social disconnection, and interpersonal hostility: Not all perfectionists don't play nicely with others. *Personality and Individual Differences*, 119, 112-117.
- Thomas, B. (2018). *Çocuklar İçin Duygularla İletişim Becerileri*. İstanbul: Sola Yayınları.
- Tuncer, B., Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14 (2), 1-15.
- Voltan-Acar, N. (2003). *Terapötik İletişim Kişiler Arası İlişkiler* (4. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaoar, A. A. (2008) *Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği ile Empati Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Y. (2018). *Algılanan Ana Baba Tutumlarının Duygusal Empati Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileriyle Aile İşlevleri ve Benlik Kavramlarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 153-165.

## An Evaluation of Distance Learning in Higher Education through the Eyes of Course Instructors

Ebru KOÇ<sup>1</sup>

### Abstract

The present study aimed to investigate lecturers' views on the advantages and disadvantages of distance learning. The participants in the study were six course instructors of online courses, namely, Atatürk's Principles and History of the Reform, Turkish Language and Foreign Language. The data were collected through four open-ended interview questions: 1) What are the advantages of distance learning? 2) What are the disadvantages of distance learning? 3) What are the online teaching problems you have experienced so far? and 4) How can distance learning be made more effective? The interviews were conducted in Turkish, and then transcribed. Thematic analysis was used to analyse the transcribed data. According to the findings, the advantages of distance learning can be categorised into three groups: advantages for university students, for university lecturers, and for the university. The most frequently mentioned advantageous of distance learning is the accessibility of education for all students. The most frequently mentioned disadvantage was the lack of teacher-student interaction, students' not participating in classes regularly, and technical problems. Most of the lecturers also mentioned that learning environments should be facilitated through socialisation.

**Keywords:** *distance learning, university instructors, higher education*

### Üniversite Öğretim Elemanlarının Gözünden Yüksek Öğretimde Uzaktan Öğrenimin Değerlendirilmesi

#### Özet

Bu çalışma üniversite öğretim elemanlarının uzaktan öğrenmenin avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. Katılımcılar Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile Yabancı Dil (İngilizce) derslerini uzaktan eğitim yoluyla öğrencilere sunan altı üniversite öğretim elemanıdır. Veriyi toplamak için dört açık uçlu soru sorulmuştur: 1) Uzaktan öğrenimin avantajları nelerdir? 2) Uzaktan öğrenimin dezavantajları nelerdir? 3) Şimdiye kadar çevrimiçi ders verirken hangi problemlerle karşılaştınız? 4) Uzaktan öğrenim nasıl daha etkili hale getirilebilir?. Yüz yüze ve Türkçe yapılan görüşmeler yazılı dökümana çevrilmiş, ve tematik analiz yapılmıştır. Sonuçlara göre uzaktan öğrenimin avantajları üniversite öğrencileri için avantaj, üniversite için avantajlar, ve öğretim elemanı için avantajlar olarak kategorize edilmiştir. Öğrenciler için en büyük avantaj eğitime ulaşım kolaylığıdır. En fazla belirtilen dezavantaj ise öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki etkileşim eksikliği, öğrencilerin düzenli derse katılmayı, ve teknik problemlerdir. Ayrıca, üniversite öğretim elemanlarının çoğu öğrenme ortamlarının sosyalleştirerek geliştirilmesi yönünde öneride bulunmuşlardır.

**Anahtar kelimeler:** *uzaktan öğrenim, üniversite öğretim elemanları, yüksek öğretim*

---

<sup>1</sup> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. ebrumelekkoc@gmail.com

## **Introduction**

In order to bring their higher education systems up to a transparent, understandable and competitive level, in countries with different economic, political, social and cultural structures, the Bologna Process, which is the process by which countries restructure their own higher education systems, aims to create a European Higher Education Area, that is, to standardise the member countries' higher education systems. Various efforts are also being conducted to keep up with the developments in the European Higher Education Area and to adapt the higher education system in Turkey. In this process, lifelong learning has become very important. Lifelong learning means all types of learning activities engaged in by an individual throughout life with the aim of developing knowledge, skills, interests and competence with a personal, communal, social and employment-related approach. The goal of lifelong learning is to give individuals the opportunity to actively engage in all stages of economic and social life so that they can adapt to the information society and take better control of their lives in this society (MEB, 2009). Bağcı (2007, p.2) also defines lifelong learning as an education process that continues “from the cradle to the grave”. Among the goals that Bologna member countries are expected to achieve with the development of the social dimension in higher education are “to create flexible learning paths for access to higher education and within higher education,” and “to provide everyone with an equal opportunity for access to higher education (YÖK,2010). As an important means of providing flexibility and equality in education, distance learning is, therefore, a very important part of lifelong learning. The terms distance education, distance learning, distance teaching, open learning, online learning, asynchronous learning, and e-learning are used interchangeably (Caner,2016).

A rapid increase in the use of distance learning has also been observed in higher education programmes in Turkey in recent years, aimed at reaching different target groups and increasing access to learning during the lifelong learning process. In line with the procedures and principles related to distance learning in higher education institutions, distance learning can be defined as: “education by which higher education institutions plan and conduct their education activities based on information and communication technologies, and in which the lessons are delivered in person by the course instructor simultaneously without the necessity for students and the instructor to be in the same place, based on mutual interaction between the student and instructor and among the students themselves (Clause 4/f)” (YÖK,n.d.). Associate degree, undergraduate and postgraduate programmes can be opened in higher education institutions (Clause 6/1a); a maximum 30% of courses in daytime and evening education can be provided only via distance learning (Clause 6/1c)( YÖK, ibid); higher education institutions can provide the courses specified in Clause 5-i of the Higher Education Law no. 2547 via distance learning and can take these from other higher education institutions where this education is provided (Clause 6/1d); for every course or course branch in distance learning, the number of students is limited to 200 for associate degree programmes, 150 for undergraduate programmes, and 50 for postgraduate programmes.. The courses are delivered simultaneously in person by the instructor by establishing communication among the students and between the students and instructor with simultaneous tools such as video conferencing, virtual classrooms and forum applications (Clause 7/1); in cases in which some courses in daytime and evening education are provided by both formal instruction and distance learning, students register for their preferred course type during the course selection period (Clause 8/2); assessment and evaluation related



to courses delivered via distance learning in distance learning programmes can be carried out using assessment and evaluation tools (homework, projects, practice, written, oral, etc.) specified in accordance with the curriculum approved by the higher education senates or in the form of a central exam, either face to face or in an electronic environment, either supervised or unsupervised (Clause 12/1); midterm exams, if required, are given unsupervised in an electronic environment, while final exams and makeup exams are given supervised either face to face or in an electronic environment (Clause 12/2)( YÖK,n.d.).

Based on these principles, the use of distance learning in associate degree, undergraduate and postgraduate programmes has increased. However, Kaya (2002) states that there are deficiencies and discrepancies in the laws and regulations for the provision of distance learning. Moreover, a number of studies in the literature mention problems experienced with distance learning (Galusha, 1997; Ilter, Aksu&Yılmaz, 2005; İşman, 2008). A multidimensional examination of the implementations and content of distance learning, and an awareness of the problems encountered in existing distance learning programmes in which distance learning is used, are needed for good quality and effective education (Bilgiç & Tüzün, 2015). The aim of this study is to serve as a guide for higher education institutions that conduct existing programmes and/or wish to offer a distance education service in the future, by discussing the problems experienced in existing practices in which distance learning is implemented in higher education institutions. The research questions of the study are:

- 1) According to the university lecturers, what are the advantages of distance learning?
- 2) According to the university lecturers, what are the disadvantages of distance learning?
- 3)What are the online teaching problems of university lecturers they have experienced so far?
- 4)What are university lecturers suggestions in relation to making distance learning more effective?

## **Method**

### **Research Model**

The present study is a qualitative case study since it aims to describe in-depth experience of a group of university instructors of online courses. Qualitative research is "an approach to the study of the social world which seeks to describe and analyse the culture and behaviour of humans and their groups from the point of view of those being studied" ( Bryman,1988;pg.46).

### **The study Context and the Participants**

The study took place at a state university in Turkey which offers courses such as Atatürk's Principles and History of the Reform I/II, Turkish Language I /II and Foreign Language (English) I/II in a distant format. These courses are first-year compulsory courses and are taken via distance learning in both the first and second terms. For each lesson, which lasts two hours a week, one hour is delivered live (online) on the distance learning platform, while the other is followed offline by the students via the documents, reading-research assignments, e-learning materials, etc. that are loaded into the system by the course instructor after the live lesson.

In the present study **convenience sampling** method is used. Farrokhi and Mahmoudi-Hamidabad (2012) defines convenience sampling as " a kind of non-probability or non-random sampling in which members of the target population, are selected for the purpose of the study if they meet certain practical

criteria, such as geographical proximity, availability at a certain time, easy accessibility, or the willingness to volunteer (p.g 785).

The participants in the study were six course instructors of online courses, namely, Atatürk's Principles and History of the Reform, Turkish Language and Foreign Language (English). Two of the instructors are female, and all have had teaching experience in higher education settings for more than five years.

### **Data Collection Tool**

The data were collected through four open-ended interview questions: 1) What are the advantages of distance learning? 2) What are the disadvantages of distance learning? 3) What are the online teaching problems you have experienced so far? and 4) How can distance learning be made more effective?

### **Data Collection**

Firstly, after a list of names and email addresses of lecturers teaching courses via distance learning had been prepared from the university's website, emails containing information related to the study such as the aim of the study, the research questions, and how the data were to be collected, and asking them whether they wished to participate in the study, were sent to the lecturers. After suitable days and times had been determined with the lecturers wishing to participate in the study, the four open-ended questions, which comprise the research questions of the study, were asked and the responses given were digitally recorded. The interview sections were conducted in Turkish and face to face in each the lecturer's own office.

### **Data Analysis**

In the present study inductive content analysis is used to analyze the data. The aim of the content analysis is "to identify the analyzable units (codes) ...and summary them under meaningful labels" (categories)(Armborst,2017, p.g.2).There are many approaches in how to implement such data organization. Saldana (2013) defines an approach with three levels: On the first level, a code is attached to certain units of text. On the second level, interrelated codes are clustered into categories. On the third level, category groups are clustered into themes. Elliott (2018) uses *category* as a synonym for *theme*, and makes a broad distinction between *codes* and *themes* by indicating that while codes are formed at the primary [first level], categories or themes are formed from the analysis of codes at the secondary level (pg.2852). In the present study, Saldana's approach is adopted, and the content analysis is done on the primary and secondary levels. That is, after converting the recorded interviews into written text, these steps were applied for each question: the six participants' written statements for the question were written one below the other. Meaningful data were segmented into smaller data units. Statements expressed in different ways but having the same meaning were grouped together and labeled with codes relevant to the content. Finally, similar codes were grouped into themes. Thematic analysis process for the 1<sup>st</sup> research question data is displayed in Table 1 as a sample. Responses given to all research questions were analysed in the same way.

There is not a 'one size fits all' method to achieve reliability in qualitative research (McDonald, Schoenbeck &Forte, 2019). Similarly Elliott (2018) mentions about the ongoing debates whether reliability should be regarded as a matter of agreement or disagreement, or whether the agreements or disagreements need to be measured.

**Table 1.** Qualitative Coding Process of Research Question 1

Data units	Codes ( Primary Level)	Themes (Seconda ry Level)
<i>The advantages for the lecturer are that he/she does not have to hurry between faculties to get to class on time. He/she can deliver the lesson in a certain place in a comfortable environment, without having to move.</i>	Stable teaching environment	Lecturer
<i>...he/she is not faced with problems in a classroom atmosphere such as a student's obstructing or disrupting the lesson; he/she can focus only on the subject in such a way as to concentrate fully on it, and can therefore complete the lesson without losing its wholeness</i>	Smooth flow of the lesson	
<i>...the lecturer delivers the lesson once only. The lesson does not have to be repeated over and over again due to students' questions about the parts they do not understand. This is the way I apply it: when the lesson is over, when the subject is completed, if my students have questions, I only give answers to those questions.</i>	Avoidance of time and effort	
<i>we are talking about a process that keeps a learning facility active independently of time and place.</i>	Flexibility in time and place	Students
<i>students who cannot take part in these lessons for various reasons have the chance to learn by following the lessons recorded on the database....</i>		
<i>..., even by repeating them several times.</i>	opportunity to review the course content frequently	
<i>People who cannot take part in active educational activities because they do not have access to transport for geographical reasons or due to other local factors can, thanks to distance learning, become a part of the teaching-learning process wherever they are regardless of any specific location</i>	Ignorance of geographical distance	
<i>..., it allows you to keep up with your lessons during a long period of treatment in hospital, while you are doing your military service, or even while in prison,</i>		
<i>.... it provides them (disabled students) with an easier means of accessing information.</i>	Educational opportunities for disabled students	
<i>Regarding our physically disabled students, it provides them with a much better education opportunity.</i>		
<i>students have been given an easier means of access to lecture notes.</i>	Easy access to instructional materials	
<i>If you are a working person, you are given the chance both to continue with your duty and to receive education</i>	Educational opportunities for working students	
<i>....,it allows employees to keep abreast of new developments without necessitating loss of work</i>		
<i>it is a lot less expensive than formal education</i>	Low-cost education	
<i>it eliminates unnecessary expenses such as accommodation, transport and food</i>		
<i>...that the institution at present has insufficient teaching staff and academic staff, so many lecturers do not have to be taken on for a large unit and for so many students, and lessons can be delivered to a large number of students with a much smaller number of lecturers.</i>	opportunity to teach a large number of students with few staff	Institution

In their meta-analysis study, McDonald *et al* (2019) reviewed 251 qualitative papers and found that only 32 of them (12, 7%) measured inter-rater reliability (IRR) while 55, 4 % described a method for agreement in relation to reliability. The process of qualitative comparison which requires the coders to review and discuss discrepancies till they reach an agreement may be more important than statistically calculating the level of agreement (Elliott, 2018; McDonald *et al*, 2019). Therefore, in the present study reliability in coding is achieved by ‘reaching agreement’ with a second coder who has a doctorate degree in the field of English language teaching is asked to be the second coder. A subset transcript was selected and the two coders independently coded the data unit. In the first meeting, they compared the similarities and differences on their code lists. They discussed on the parameters for the application of each code. At the end of the preliminary meeting, the codes are broadened, combined with each other, or new codes are added. A similar reviewing and revising process was also implemented for the secondary level of analysis (themes) in a second meeting until consensus was reached.

### **Findings**

The findings are presented separately for each of the four research questions. General findings of the qualitative content analysis are described in terms of codes and themes with sample quotations.

#### **Research Question 1: According to the university lecturers, what are the advantages of distance learning?**

The course instructors evaluated the advantages of distance learning in terms of the student, the institution and the lecturer. In terms of the students the emerged categories are: flexibility in time and place, opportunity to review the course content frequently, ignorance of geographical distance, educational opportunities for disabled students, easy access to instructional materials, educational opportunities for working students, and low-cost education. Lecturers are stable teaching environment, smooth flow of the lesson, and avoidance of time and effort. Only one category emerged in relation to the institution: Opportunity to teach a large number of students with few staff.

The biggest advantage for lecturers was expressed by one instructor as avoiding the waste of time and effort incurred by weaving a zigzag path between faculties to give lessons:

*“The advantages for the lecturer are that he/she does not have to hurry between faculties to get to class on time. He/she can deliver the lesson in a certain place in a comfortable environment, without having to move,”*( F,1)

The same lecturer stated as an advantage the fact that the flow of the lesson could not be disrupted by students:

*“The lecturer is not faced with problems in a classroom atmosphere such as a student’s obstructing or disrupting the lesson; he/she can focus only on the subject in such a way as to concentrate fully on it, and can therefore complete the lesson without losing its wholeness. This is a big advantage. At the same time, the lecturer delivers the lesson once only. The lesson does not have to be repeated over and over again due to students’ questions about the parts they do not understand. This is the way I apply it: when the lesson is over, when the subject is completed, if my students have questions, I only give answers to those questions. In terms of both the lecturer and the saving of time, this is a great advantage.”*(F, 1)

Regarding the institution, an advantage stated was the use of fewer teaching staff; a large number of students could be taught with few staff:

*“Regarding the institution, considering that the institution at present has insufficient teaching staff and academic staff, so many lecturers do not have to be taken on for a large unit and for so many students, and lessons can be delivered to a large number of students with a much smaller number of lecturers” (F,2)*

One of the most important advantages of distance learning according to course instructors is that it offers students independence in education without being tied to a particular time or space:

*“When asked what the biggest advantages are, this is one of the first things that come to mind: we are talking about a process that keeps a learning facility active independently of time and place. When this is compared with the traditional teaching method in particular, we see that distance education removes many barriers in education, that is, it makes them disappear” (M, 1).*

*“As for the advantages for the students, I consider it like this: the student has the chance to listen to the lesson unlimitedly” (F, 1)*

*“Distance learning can be carried out online and offline. Online learning means that the course lecturer delivers the lesson actively at the relevant lesson time. Offline learning takes place during the period after the lesson time in such a way that a lesson recorded on the database is followed and listened to again by the student. Now, not every student can participate in an online lesson. While our lessons are scheduled on the lesson timetable for a specific period, students who cannot take part in these lessons for various reasons have the chance to learn by following the lessons recorded on the database, even by repeating them several times. We can also evaluate this as an advantage of distance learning” (M, 3).*

One of the lecturers stated that distance learning was a huge advantage for those unable to receive education because of geographical distance:

*“People who cannot take part in active educational activities because they do not have access to transport for geographical reasons or due to other local factors can, thanks to distance learning, become a part of the teaching-learning process wherever they are regardless of any specific location” (E,1).*

One instructor also mentioned the importance of distance learning with regard to disabled students:

*“To approach the subject from this viewpoint, all people can also be disabled, and if we consider this from the viewpoint of disabled students, it provides them with an easier means of accessing information. I believe that we have to consider the issue from this aspect as well” (E, 4).*

Similarly, distance learning offers a big advantage to students who are both studying and working:

*“If you are a working person, you are given the chance both to continue with your duty and to receive education. You have the opportunity to be given a lesson by a lecturer who has a grasp of the subject and is an authority in that subject, but to whom for various reasons you cannot have access face to face. Time and location restrictions are reduced to a minimum level” (M, 2).*

*“It provides the opportunity for large groups to receive instruction at the same time. For example, it allows you to keep up with your lessons during a long period of treatment in hospital, while you are doing your military service, or even while in prison, as long as the necessary conditions are provided. In economic terms, it is a lot less expensive than formal education.” (M, 3)*

One course instructor asserted that students could access information easily via distance learning:

*“Thanks to distance learning, we can confirm that students have been given an easier means of access to lecture notes. We generally share a series of lecture notes with students prior to the lesson or during the lesson according to the content of our courses. In traditional education activities, the student will perhaps experience a process of seeking lesson notes, of reproducing them, and of obtaining them, but with this system, the student has the possibility to obtain lecture notes or other sources of information directly from the information source, that is, from the lecturer responsible for the course” (M,1).*

Another advantage suggested was that distance learning is less expensive than face-to-face education:

*“Since it eliminates unnecessary expenses such as accommodation, transport and food, I can say that distance learning has advantages and makes a contribution in an economic sense as well” (M,1).*

**Research Question 2: According to the university lecturers, what are the disadvantages of distance learning?**

The lecturers stated the disadvantages of distance learning as lack of interest in lessons, mechanical delivery of lessons, unproductive presentation of practice-based lessons, lack of face-to-face communication, decreased motivation both for the course instructor and for the students, and lack of opportunity for interaction among students.

One of the instructors expressed her concerns about “the extent to which the lessons are productive”, since students did not follow the lessons:

*“In my opinion, it is important to evaluate the productivity of the instruction. This year, the sixth year of the distance learning course is about to be completed, but the state of participation by students in these lessons is very low; in fact, we see that there is very little, if any at all. Of course, this reduces productivity.”(F, 1)*

One of the course instructors regarded the mechanisation of the lesson delivery as one of the disadvantages of distance learning:

*“In normal education, it is possible for the lecturer to make eye contact with the students, to use body language, to arrange the flow of the lesson according to the students’ questions, or to raise or decrease the level of the lesson according to the level of the students, but this is not possible with distance learning. The lessons take on a routine form. They become mechanised, and remain at the level of merely transferring technical information. Actions like increasing or lowering the level depending on the students’ level cannot be performed with distance learning” (F, 1).*

One of the lecturers considered that courses like English and Turkish were not suitable for distance learning since the procedure for their lessons is based on practice and they require the use of different materials:

*“With regard to our course in particular, distance learning is a very good system, since our course involves narration, and there is no question of using the board. There is no need to use any kind of material, either. Since it involves narration, we are at ease, but the same thing does not apply to our English and Turkish lecturers, as they have to teach language by using materials” (F, 1).*

One instructor explained that a disadvantage of distance learning is that it is student-centred:

*“At the basis of distance learning, although information exchange between the instructor and student is a factor which enables the teaching learning process, we can say that it is essentially a student-centred programme. Responsibility lies rather more with the student, since the lecturer delivers the lesson during the lesson time but the student cannot, due to a number of excuses or other reasons, listen to the lesson; if he/she does not actively participate in the lesson, information deficiency occurs in the student, who does not benefit from the knowledge given here. That is, we can mention disadvantages like inability to immerse the student in the subject and excluding the student from the subject, and this can have a negative effect on the teaching-learning process.”(M, 1)*

Lack of communication between teacher and student, and the artificial learning environment based on this, was expressed as a disadvantage of distance learning:

*“Moreover, another factor is that no matter how great the opportunity for oral, written and visual communication there is in distance learning, there is no question of the face-to-face, one-to-one educational activity that we encounter in traditional methods in a classroom environment. Therefore, according to the feedback we have received from students as well, establishing one-to-one and face-to-face communication in a classroom environment always opens the door to a more intimate atmosphere. For this reason, I think that when feelings and ideas are transferred directly to the other party without any artificial medium between them, this situation can affect the teaching-learning process in a better way. However, certain methods such as scientific studies and other questionnaires to be conducted by our university lecturers and colleagues on this subject are also very important” (M,1).*

The fact that the lack of communication stated above has a negative effect on the motivation of both the student and the course instructor was detailed by one lecturer as follows:

*“Since the lecturer is not in direct contact with the students, he/she may not derive any pleasure from the work that he/she does. The lecturer is deprived of any interaction in a classroom environment. The same disadvantage applies to the student. Since I have no students in front of me, I also cannot get into an instructive mood when delivering the lesson via distance learning. Since the student is not in a classroom environment, he/she cannot concentrate on the lesson.”(M3)*

One lecturer mentioned the problem of students studying only to pass the class rather than to learn the subject, and consequently, focusing only on exams, due to lack of motivation.

*“A student will only study for exams in courses like these. Inputs that arouse curiosity cannot be instilled in the student’s mind”.* (M, 2)

One lecturer expressed his opinion that distance learning is not suitable for students who have not been able to develop autonomous learning, as follows:

*“It is a problematic education method for individuals whose capacity for self-study is not developed and who need the support and motivation of the lecturer.”* (M, 6)

*“It is an ineffective method in terms of teaching practically based subjects. Even in some subjects related to my branch, activities like trips enable retention of learning”* (M, 5).

The lack of communication among students and the feeling of alienation resulting from this was stated by a lecturer as one of the disadvantages of distance learning:

*“Since the students take part in the course independently of each other, they are deprived of advantages such as learning in groups, socialisation, and cultural interaction.”* (M, 4)

**Research Question 3:** What are the online teaching problems of university lecturers they have experienced so far?

The analysis revealed that the lecturers identified problems in three main areas: interaction (lack of communication and socialization, and participation in the lesson), technical problems (problems related to the software, lack of technical knowledge, infrastructural problems), and physical problems.

One lecturer stated that there was a lack of participation in online courses by students, and that consequently; there was little interaction, which decreased the productivity of the course:

*“At the moment, in many classes, there are no students at all, and those with students do not exceed 3-5 students in number. In such situations, it’s a case of teaching the course to ourselves. In fact, that’s not a problem for me; we are used to it, but I want to evaluate the situation especially with regard to productivity for the student. I found it really difficult to get used to transferring to the first distance learning system. I had psychological problems for the first five months. In terms of delivery, since we conduct the lesson according to the question-answer method, getting used to distance learning was a big problem for me. But now I am used to it, there is no problem. I believe that if it is used productively, distance learning is an ideal method, but at the moment, our productivity is out of the question “(F, 1).*

One instructor stated that she felt physically uncomfortable due to continually remaining immobile while delivering the lessons:

*“My problem is that I continually sit still. If we could move about during the lesson, it would be fine. Sometimes when I am tired, I turn off the camera view, and continue with the lesson with verbal narration. Actually, if there were an environment prepared in some kind of studio, if I could walk about, if there were a few students, if I could conduct the lesson with that motivation, it would be a much healthier method. Open University tried this once and theirs was a very nice method “(F, 2).*

The problems resulting from the fact that students did not know how to use the system and lacked technical knowledge were expressed as follows:

*“We don’t encounter any major problems related to our course. We do experience a few problems. Of course, the viewpoint from which you ask and the viewpoint from which I have to answer are also important. Speaking from my point of view, we can experience technical problems. Just as the problems can be related to the software system of the distance education system, we also can encounter certain problems in areas like lack of infrastructure, technical equipment and internet facilities. Besides this, people who are not equipped with any knowledge about software, which is the main support of the distance learning programme, and who not have enough knowledge about technology, can experience certain problems with the distance learning programme. That is, “which button should I press?” “How can I activate the microphone?” “How can I share the lesson notes?” since before creating the lessons, this is a preliminary preparation period. For creating a virtual classroom and uploading notes, you have to take the physical equipment needed for the task, like setting up the camera and sound, into account. We can sometimes have technical problems and difficulties due to certain technological infrastructure problems” (M, 1).*

Similarly, another lecturer mentioned encountering problems related to the technical infrastructure:

*.” I mostly have technical problems such as loss of connection, being unable to enter the system, and sound transmission problems. “(M, 6)*

The “lack of communication” most frequently expressed as a disadvantage of distance learning also has a negative effect on the course instructors. One of the lecturers expressed how his inability to establish communication with the students affected his academic life as follows:

*“We lose touch with the lesson according to the situation of the day. For example, in case of a problem like lack of sleep, since you are deprived of the stimulating factors that exist in a classroom environment, you may find it difficult to concentrate on the lesson. Instead of students, there is a screen in front of you. It is possible to communicate with students with instant messages, but since we have a profile of students who do not attend many lessons even in a classroom environment, the rate of participation in lessons during distance learning is not very high. If we are in a classroom environment, I can recognise my students and communicate with them with my voice. In a distance learning environment, I cannot establish a student-teacher relationship, which is one of the essential principles for healthy learning, in my opinion. I only enter an environment called school during exam periods, and this is a disadvantage for a lecturer’s personal development. We become distanced from academic life, and find it difficult to keep up to date with current” (M, 2)*

#### **Research Question 4: What are the university lecturers’ suggestions in relation to making distance learning more effective?**

In relation to lecturers’ suggestions the main themes emerged were: system software and increasing interaction. The course instructors made suggestions related to the use of system software that was easier to use and recommended that training be given prior to the programme related to how this system could be used effectively.. The most frequently expressed problem stated by the lecturers was that the students did not possess enough knowledge about the operation of the system. Therefore, the main recommendation made by the instructors was related to students’ operation of the system and the course instructors’ being informed about their role in this system.

*“I think that the connection between the student and lecturer is very important. That is, this connection must not be broken, since at the moment the exams are done by the university’s distance learning centre. We have no authority to interfere with the grades whatsoever. Of course, in terms of objectivity, of evaluation, this is a good thing for me, and I think that this a nice method. On the other hand, the student knows the course lecturer as an interlocutor. They call us constantly and try to communicate with us. We try to explain this to all the students. That is, we need a system with which we can establish a connection with the student in a happy way. Yet although we are in the sixth year of distance learning courses, our university has not been able to provide this. There is a loss of contact with the students; for example, the student cannot reach the lecturer, he/she cannot comprehend the system, he/she cannot access the university’s distance learning centre. The students say they cannot get access to the recordings. Even though you say you haven’t removed a recording from the system, the student says he/she cannot follow the recording. This means that the infrastructure should be made more efficient, and the students should*



be given information and oriented in a healthy way. I believe that if this is achieved, no problems will remain “(F, 1)

The lecturers also expressed the opinion that the students did not know how to use the system and that they needed to be given training related to use of the system. In the statement below, the course instructor stated that similar to the students, they also experienced problems based on lack of technical knowledge:

*“The technological deficiency and inefficient technical infrastructure need to be activated and used in a healthier way. Students who lack knowledge in this regard should be informed in a detailed way and even educated on the subject. The problems that we experience can also be experienced by students. “How do we use the system?” “How do we enter the system?” or certain programs such as JAVA software need to be updated so that they can use the system. I can say that students should be informed about this subject in a technological sense” (M, 1)*

Similarly, another lecturer made suggestions related to solving technical problems:

*“Technical facilities can be increased. Measures for increasing interaction can be taken. The student monitoring system can be developed.” (M, 5)*

Since use of the system software was complicated both for the course instructors and for the students, use of a software program that was easier to use was strongly recommended:

*“Another important issue is that distance learning in different universities, in different institutions can be carried out with different software and under different names. Although some of these programs are easy to use, some of them can be a little difficult to use; you can think of them in the same way as mobile phones. Some mobile phones are easy to use, while some are difficult. You cannot work this out. I can say that using a more practical and manageable software system can be effective with regard to making distance learning more effective”. . (M6)*

Mentioning the importance of making students more active, one of the lecturers stated that this was difficult with the existing software, and that therefore, the use of software that would ensure more active participation of students would increase the quality of distance learning.

*“To attract students to distance learning, that is, for this educational activity to be made more active, implementations that will give a little more priority to the student can be made. Again, I can give the example of mobile phones. Nowadays, there are various applications such as IOS and Android, that is, if applications are introduced that can develop a person in various senses, that can bring the student to the forefront a little with software systems in this context, and make them more active, then distance learning can be more effective, since no matter how much we say that distance learning is student-centred, when we look at the matter from a real perspective, the lecturer is at the forefront, as the lecturer continually narrates, and the number of students entering the lesson is very low, I should say, since we cannot attract students to the system, that is our disadvantage, our handicap. The lecturer is 90% at the forefront, and is predominantly the person who delivers the lesson, who teaches, and the student, unfortunately, remains in the background. Therefore, some programs or applications can be developed that will make the student more active “(M, 1).*

One of the lecturers stated that no matter what recommendations were made and implemented, he believed that distance learning was not beneficial, like this:

*“Even if only once or twice a year, lessons can be conducted by coming together with students other than during exams. Yet even if such is the case, I believe that this type of education is ineffective and unproductive. Based on this logic, we can claim that all theory lessons can be delivered by distance learning, yet this was carried out at one time at Anadolu University, and because it was considered to be ineffective, limitations were placed on this practice. My personal opinion is that it is not a beneficial method “(M, 6).*

## **Discussion and Conclusion**

The most frequently reported advantageous of distance learning by the lecturers is the accessibility of education for all students, which is also mentioned in many studies in the related literature (Çivril, Aruğaslan & Özkara, 2018; Tuncer & Tanaş, 2011)

One of the disadvantages expressed with regard to distance learning was lack of communication. Similar studies emphasise the necessity for students to be adequately and regularly informed about the guidelines (Gürer, Tekinarslan & Yavuzalp, 2016; Özgöl, Sarıkaya & Öztürk, 2017; Torkul, 2012).

Another disadvantage reported was lack of interaction. The course instructors stated that just as this deficiency affected the students negatively; it also had a considerably negative effect on themselves. This situation can be explained with Moore's interaction theory. Moore defined three different types of interaction in distance learning environments (Moore, 1989): interaction between the student and course instructor, interaction among students and interaction between the student and content. Hillman, Willis and Gunawardena (1994) broadened this definition for internet-based education and added interaction between the student and the interface as a fourth kind of interaction. Student-interface interaction expresses interaction between the student and technological environment, and can be enabled with enrichment of social learning environments via email and discussion boards (Tulunay-Ateş, 2014). It is seen that content supported with animation, pictures and videos as scenario-based content is also effective in drawing students' attention to the lesson and creating an easier and more understandable learning environment (Taşlıbeyaz, 2018). In distance learning, providing an infrastructure, preparing and presenting content, and transferring content to an internet-based distance learning platform is a team task. After the instructor has prepared the lesson, it is converted to a digital environment and loaded onto a content portal by content experts. However, due to reasons such as preparing interactive content differently to scanning lesson notes and putting them in PDF format, inability to always provide adequate coordination between course instructors and content designers, and instructors not being able to allot enough time for developing and presenting web-based courses, this may not be carried out (Balçı, 2011). In the related literature, instructors who deliver courses via distance learning state that their lesson loads increase and that as a result, they prepare lessons in a short time and their lesson notes are insufficient (Baturay & Yükseltürk, 2015; Özgül *et al.*, 2017; Yıldız & Selim, 2015). In distance learning, failure to prepare good-quality materials or to create suitable learning environments may lead to problems being encountered in distance learning (Tuncer & Taşpınar, 2007). As mentioned by some of the lecturers in the study, the most important of these problems is lack of interest in the course by students. There may be multiple reasons why the students lose interest. According to Caner (2012) lack of interaction in the online environments reduces human motivation. Apart from the poor quality of instructional materials, the way teachers deliver the lesson is also one of the factors effecting students' motivation for the course. In this study, lecturers stated that not only the students, but also, they themselves suffered from low motivation. In their study, Özgül *et al.* (2017) also stated that one of the disadvantages of distance learning was teachers' experiencing a feeling of lack of job satisfaction and losing professional enthusiasm. Considering that the lecturer's way of delivering the lesson and his inclusion of the student in the lesson are the most important reasons affecting success in the course, the need for course instructors to receive educational support related to teaching methods is emphasised (Özyürek *et al.*, 2016).

Problems related to students' lack of technical knowledge were also expressed by the course instructors. A similar finding was also revealed by Özgül *et al.* (2017). It is stated that students' having experience with computers has a positive effect on their achievement (Baturay & Yükseltürk, 2015; İşman, 2011). With regard to the problems expressed by the lecturers related to equipment and software stemming from the university's infrastructure, it was stated in the study by Özyürek *et al.* (2016) that the most common online problem was frequent loss of internet connection.

In 2007, the percentage of open learning programmes compared to total higher education programmes was 35% (YÖK, 2007), while in 2011, the percentages of students in open education and face-to-face education as shares of the total number of students in higher education were 45% and 55%, respectively (Günay & Günay, 2011). This is a clear indicator of the speed with which distance learning, which has grown in importance together with lifelong learning, has spread in our country. However, studies related to examining distance learning activities, which have begun to be implemented within formal education in recent years, are still very new and few in number. In this context, it is considered that the conducting of follow-up research related distance learning activities carried out within formal education in universities will be important for increasing the quality of distance learning in Turkish universities.

### References

- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Armborst, A.(2017). Thematic proximity in content analysis. *SAGE Open*, 7(2), 1–11.
- Balcı, B. (2011). E-öğrenme sistemindeki başarı faktörleri. In Yamamoto, G.T., Demiray, U., Kesim, M. (Eds.), *Türkiye'de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamaları* (385-397), Efil Yayınevi.
- Baturay, M. H. & Yükseltürk, E. (2015). The role of online education preferences on student's achievement. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(3), 3-12.
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, H., (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1, 26-50.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman.
- Caner, M. (2016). Distance language education: teaching beyond the walls. In İ. Yaman, E. Ekmekçi, & M. Şenel (Eds.), *Current Trends in ELT* (pp. 214-225), Nüans Publishing.
- Caner, M. (2012). The definitions of blended learning in higher education. In P. Anastasiades (Ed.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (pp.19-34). Hershey, PA: IGI Global.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & B.Ö., Özkara. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss11/14> on 11 November 2019.

- Farrokhi, F. & Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012). Rethinking convenience sampling: Defining quality criteria. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 784-792.
- Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology*, 5(34), 6-14.
- Günay, D. & Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42
- İlter, B.G. , Aksu, M.B. & Yılmaz, N. (2005). Students' views of distance education provision at one university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(4), 128-137.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıralı, F.N. & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
- McDonalds, N., Schoenbeck, S.L. & Forte, A. (2019). Reliability and inter-rater reliability in qualitative research: Norms and guidelines for CSCW and HCI practice. *ACM Transactions on Graphics*, 10(10), 1-23.
- MEB (2009). *Hayat boyu öğrenme stratejisi belgesi* <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Özgül, M., Sarıkaya, İ. & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F. & Özkan İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre incelenmesi. *Joiss Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 583-59.
- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşlıbeyaz, E. (2018). İngilizce eğitiminde kullanılan senaryo temelli etkileşimli videolara yönelik öğrenci görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26(1), 21-28.
- Torkul, O. (2012). Uzaktan eğitim ve Türkiye'de yaygınlaşması önündeki engeller. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 8(22), 42-44.
- Tulunay-Ateş, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitimin sayısal verilerle değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 22-40.

- Tuncer, M. & Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören görüşlerine göre değerlendirilmesi, *The Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38.
- Tuncer, M. & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online*, 10(2), 776- 784.
- Tuncer, M. & Taşpınar M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20),112-133.
- Yıldız, M. & Selim, Y. (2015). A qualitative study on transferring the experience of using technology from formal education to distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 125-134.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yüksek öğretim stratejisi*.  
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>
- YÖK (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*.  
[https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekogretimde\\_yeniden\\_yapilanma\\_66\\_soruda\\_bologna\\_2010.pdf](https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf)
- YÖK (n.d). *Yüksek öğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar*  
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Uzaktan\\_ogretim/yuksekogretim\\_kurumlarinda\\_uzaktan\\_ogretime\\_iliskin\\_usul\\_ve\\_esaslar.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf)

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarına Yönelik Farkındalık Düzeyinin İncelenmesi  
(Bilecik Örneği)<sup>i</sup>**

İsmail ÇELİK<sup>1</sup>

Esra AYEŞ ASLAN<sup>2</sup>

**Özet**

Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin istismarı tanıma konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bilecik merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarında görev yapan 138 okul öncesi öğretmeninden çalışmaya katılmayı kabul eden 119'u ile çalışma tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen 'Öğretmen Anket Formu' ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi bilgisayar ortamında SPSS 20 programında t testi, tek yönlü Anova, yüzde, frekanslar ve aritmetik ortalama istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda katılımcılar çocuklara uygulanan fiziksel istismarı tamamen tanıma yetisine sahipken duygusal ve cinsel istismar belirtilerini tanımda bazı belirtileri tanıyabiliyorken bazı belirtileri kısmen tanıdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %98,3'ü çocuk istismarından şüphelenildiği durumlarda bu durumun gerekli mercilere bildirilmesi konusunda kendilerinin sorumlu olduklarını düşünmektedirler. Analiz sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin raporlama süreçleri puan ortalaması erkek öğretmenlerin raporlama süreçleri puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *İstismar, Çocuk, Okul Öncesi, Program, Farkındalık*

**An Assessment of the Awareness Level of Preschool Teachers on Child Abuse  
(Bilecik Case Study)**

**Abstract**

This research is to assess the competence of preschool teachers on recognizing child abuse. Quantitative screening model was used in the research. At the time of the survey there were 138 preschool teachers working under the authority of Turkish Ministry of Education in Bilecik. The study analysed the answers given by 119 of those preschool teachers. The 'Teacher Survey Form' scale, which is designed to assess the level of awareness of preschool teachers about child abuse, was applied as a data collection tool. Data collection "teachers' questionnaire form" on child abuse. The research data was analyzed in SPSS 20 programme with methods such as; t-test, one-way anova, percentage, frequencies and arithmetic mean. The results show that while participants were able to fully recognize the physical abuse, they were partly able to recognize some of the symptoms and signs of emotional and sexual abuse. 98.3% of the teachers think that they are responsible for reporting any suspicion of child abuse to the necessary authorities. According to the analysis results, the mean scores of female teachers' reporting processes were found to be significantly higher than the mean scores of male teachers'.

**Keywords:** *Child Abuse, Preschool, Programme, Awareness*

<sup>i</sup> Çalışmanın bir kısmı 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde özet olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi. ic1977@hotmail.com

<sup>2</sup> Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi. esra.aslan@bilecik.edu.tr

## Giriş

Toplumları geleceğe taşıyan en önemli kaynak, bedenen ve ruhen sağlıklı ve iyi yetişmiş çocuklardır. Bu nedenle toplumlar çocuklarını fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik halinde yetiştirmek zorundadırlar. Ancak toplum için önemsenen daha çok fiziksel iyiliktir. Duygusal ve sosyal iyilik durumları ise çoğu zaman görmezden gelinmektedir. Oysaki bütüncül bir iyilik durumundan bahsedebilmek için fiziksel, duygusal ve sosyal iyilik halinin devamının sağlanması lazımdır (Şahin, 2001, s. 104; Turla, 2005, s. 242; Wood & Ludwig, 2010, s. 1688). Bu noktada toplum içinde çocukla etkileşim halinde olan aile başta olmak üzere, eğitim bilimciler, çocuk gelişimciler, sosyal hizmet uzmanları, emniyet güçleri vs. birçok kuruma ve meslek grubuna iş düşmektedir. Çünkü toplum içinde yaşayan çocukların ruhsal ve sosyal iyiliğinin bozulması da maalesef toplum içinde maruz kaldıkları etkiler nedeniyle olmaktadır (Aral, 2001, s. 48; Bahar, 2009, s. 52, Cüceloğlu, 2003, s. 42). Çocuğa zarar verici davranışlar geçmişten beri toplumun içinde var olmakla birlikte son yıllarda çocuklara uygulanan zararlı yaklaşımların artması sonucu istismar önlemleri daha çok gündeme gelmiştir. Ayrıca DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) istismarın farklı boyutlarını belirtmek amacıyla; cinsel, fiziksel ve duygusal istismar olarak sınıflandırmıştır (Akyüz, 2018, s. 2-3; Bahar, 2009, s. 53; Bulut, 2018, s. 208; Cüceloğlu, 2003, s. 43; Pala, 2011, s. 25; Jonhson 1996, s. 114; Kara, 2004, s. 144; Kuşuoğlu, 2004, s. 578).

Çocukların aile üyelerinden, bakıcılarından, akrabalarından, kardeşlerinden, öğretmenlerinden ve toplum içinde iletişim halinde olduğu birçok kişiden istismara uğrama ihtimali yüksektir. Çocuklar gelişimleri açısından yeterli olmadıkları için çocukların korunması yine yetişkinlere düşmektedir. Ancak yetişkinlerin bu konuda duyarlı ve yüksek farkındalık düzeyine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle yetişkinlerin çocuklara uygulanan fiziksel, cinsel ve duygusal istismarın belirtilerini bilmeleri ve tanımları önem arz etmektedir (Polat, 2011, s. 62; Pala, 2011, s. 26). Eğer birey, istismarı tanıma konusunda yeterli bir düzeyde olursa istismarın önlenmesi daha kolay olacaktır. Çocuklarla önemli bir zaman geçirme olanakları sayesinde öğretmenler, çocukları gözlemlene ve olası aksaklıkları fark etme imkânına sahiptir. Bu noktada öğretmenlerin çocuklarda görülebilecek istismarı tespit edebilmeleri için istismar çeşitlerini ve belirtilerini tanımları önemlidir (Tuna, 2010, s. 25).

Tespit edilmesi en kolay ve en yaygın görülen istismar çeşidi fiziksel istismardır. Fiziksel istismar bir yetişkin tarafından çocuğun fiziksel bütünlüğüne zarar verilmesidir. Çocuğa verilen zarar bazen çocuğun hayatına mal olabilecek boyutlara gelebilmektedir. Fiziksel istismarın çocuk üzerindeki etkileri akut ve kronik olarak ikiye ayrılmaktadır. Fiziksel travmaya bağlı yaralanma, morarma vb. şekilde olan fiziksel travmanın akut etkilerini duygusal ve sosyal yönde oluşan kronik etkiler takip etmektedir (Bulut, 2018, s. 284; Hilal, 2005, s. 404; Polat, 2007, s. 57; Wood&Ludwig, 2010, s. 1688; Yolcu, 2009, s. 66). Fiziksel istismarın dışında karşılaşılan diğer bir istismar çeşidi cinsel istismardır.

Cinsel istismar çocuğa yöneltilen ve toplumsal baskılar nedeniyle çoğunlukla gizil kalan ve tespit edilmesi zor olan istismar çeşididir (Keskin, 2005, s. 120). Cinsel istismar aile içinden ya da dışarıdan biri tarafından cinsel gereksinimini karşılamak için çocuğun bedenine zarar verilmesidir. Aile içinde gerçekleşen cinsel istismar ensest olarak adlandırılmaktadır (TDK, 2019). Ensest ise toplumsal boyutu nedeni ile saklanabilmekte ve uzun süreli olarak devam edebilmektedir. Çocuğun üzerine olan etkileri de bu oranda çok boyutlu ve travmatiktir. Bozbeyoğlu ve arkadaşları tarafından (2010) yapılan çalışmaya göre aile içi ensest ilişki daha çok kendinden büyük çocuklar ve baba tarafından gerçekleştirilmektedir.

Çocuklarda görülen travmatik etkiler daha çok çocuğun yakınından gördüğü istismarla oluşmaktadır. Ancak cinsel istismarın belirtilerinin tanınması daha zor olabilmektedir. Çünkü cinsel içerikli oyunlar, yabancıardan korkma gibi davranışların yanında başarısızlık, sosyal izolasyon ve uyumsuzluk gibi davranış belirtileri gösterebilmektedir. Bu nedenle çocuklarda etkileşimde olan her kesin bu belirtileri değerlendirmesi açısından eğitilmiş olması gereklidir (Kesner, 2002, s. 222; Şahin, 2006, s. 6; Ünal, 2008, s. 12; Yulaf, 2013, s. 156). Eğitilmiş olan birey istismar durumlarını tespit etme konusunda daha yetkin kabul edilmektedir.

Tespit edilmesi zor olan bir başka türü duygusal istismardır. Duygusal istismar çocuğun hor görülmesi, aşağılanması, umursanmaması, örselenmesi, ihtiyaçlarının karşılanmaması ve azarlanması gibi çocuğun kişiliğine zarar verici davranış kalıplarının sürekli olarak uygulanmasıdır (Şahin, 2006, s. 25; Topbaş, 2004, s. 78, Yılmaz, 2006, s. 33). Çocuklar, kişiliklerini yetişkinlerin davranışlarına verdikleri tepkiler sayesinde biçimlendirirler. Uygun tepki alınmazsa sağlıklı kişiliğin göstergesi olan davranışlar ortaya konulamaz. Ayrıca duygusal istismara çoğu zaman diğer istismar türleri eşlik eder. Bu nedenle diğer istismar çeşitleri ile karıştırılabilir. Çünkü duygusal istismara uğrayan çocuklarda oburluk, iştahsızlık, enürezis, başarısızlık, içe kapanıklık ve birilerine bağımlılık gibi fiziksel veya psikolojik belirtilerle kendini gösterebilir. Duygusal istismarında cinsel istismar gibi depresyon ve düşük benlik saygısı gibi kronik etkileri de söz konusudur (Aral, 1997, s. 47; Kenny, 2004, s. 1314; Ünal, 2008, s. 16). Bu sebeple ortaya çıkacak etkileri giderecek iyi bir eğitim programı oluşturulup uygulanması gerekmektedir.

Duygusal istismarın bir başka önemli özelliği ise tespit edilmesinin zorluğu ya da çoğunlukla görmezden gelinmesidir. Bu nedenle yetişkinlerin çocukları bir birey olarak kabul edip davranışlarını ona göre şekillendirmeleri gerekir (Cirit, 2015, s. 20; Yılmaz, 2006, s. 32; Yörükoğlu, 1992, s. 17).

Çocuklar çeşitli sebeplerle ailesi, sosyal çevresi, arkadaşları ve hatta okulda öğretmenleri tarafından istismara uğramaktadırlar. Çocuklarla en çok vakit geçiren grup olan öğretmenlerin çocukları istismar belirtileri açısından gözlemlemesi önemlidir (Gölge, 2012, s. 87; Çelik, 2018, s. 1-5). Rehber öğretmenlerin de bu noktada önemli görevler üstlenmesi beklenmektedir (Sönmez, 2017). Özellikle çocukların kendilerini korumalarının ve ifade gücünün daha düşük olduğu dönem olan okul öncesi öğretmenlerinin istismar belirtilerini tanımaları ve önlemler almaları çok büyük önem arz etmektedir. Bu noktada ortaya çıkan istismarların sebeplerinin bilinmesi ve bunların gerekli mercilere bildirilmesi, sonrasında uygulanacak olan terapi programları hakkında öğretmenlere gereken eğitimin verilmesi, hatta önleyici tedbirlerin alınarak bu olayların önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışma okul öncesi öğretmenlerinin istismar tanıma konusundaki yeterlilikleri değerlendirmesi dolayısıyla literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sosyal bilimler alanında en sık kullanılan ve nicel yöntem olan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2007, s. 48).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bilecik merkez ve ilçelerinde (Bozüyük, Pazaryeri, Osmaneli, İnhisar, Yenipazar, Gölpazarı, Söğüt) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup 138 okul öncesi öğretmeninden çalışmaya katılmayı kabul eden 119'u ile çalışma tamamlanmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Sosyo Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Değişken		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	112	94,1
	Erkek	7	5,9
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Kız Meslek Lise	12	10,1
	Önlisans	101	84,9
	Lisans ve üstü	6	5,0
<b>Hizmet Süresi</b>	0-5 yıl	49	41,2
	6-10 yıl	49	41,2
	11-15 yıl	12	10,1
	16 ve üstü	9	7,6
<b>Bilgilendirilme durumu</b>	Evet	77	64,7
	Hayır	42	35,3
<b>Toplam</b>		119	100,0

Tablo 1'de katılımcıların sosyo demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın olduğu ve önlisans mezunu oldukları görülmektedir. Hizmet süreleri incelendiğinde, hemen hemen yarısının beş diğer yarısının ise 10 yıllık bir tecrübeye sahip oldukları ve öğretmenlerin üçte ikisinin çocuk istismarı konusunda bilgilendirme aldığı görülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Öğretmen Anket Formu: Veri toplama aracı olarak Sarıbaş (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ve ölçümlerin güvenilirliği için kanıt toplanmış olan ‘Öğretmen Anket Formu’ ölçeği uygulanmıştır.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyo demografik veriler, ikinci bölümde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı (duygusal, cinsel, fiziksel) belirtilerini tanıyabilme yeterliliklerini değerlendiren amaçlı 21 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde duygusal, fiziksel ve cinsel istismarın davranışsal belirtilerini içeren 19 madde bulunmaktadır. Dördüncü bölümde ise istismar belirtilerinin raporlanmasıyla ilgili 3 madde bulunmaktadır (Sarıbaş, 2013). Ölçme aracı olarak kullanılan anketin üçüncü bölümüne ilişkin frekans ve ortalama analizleri verilmemiş olup sadece fark istatistikleri (Mann Whitney U gibi) verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin değerlendirilmesi SPSS istatistiksel paket programı (versiyon 25) kullanılarak analiz edilmiştir. Veri setinin analizinde veri setinin normal dağılım varsayımı sağlanmadığından; Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi, yüzde, frekanslar ve aritmetik ortalama istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ise .05 olarak esas alınmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak veri toplama aracının ikinci bölümü olan çocuk istismarı belirtilerini tanımlayabilme yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuk İstismarı (Duygusal, Fiziksel ve Cinsel) Belirtilerini Tanımlayabilme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

		E		K		H		$\bar{x}$	SS
		f	%	f	%	f	%		
Duygusal İstismar	Arkadaşlık kurmada zorlanma	49	41,2	51	42,9	19	16,0	1.75	.72
	Çok pasif ve kendi halinde olma	53	44,5	5	42,0	16	13,4	1.69	.70
	Yabancılara yaklaşmak istememe	71	59,7	45	37,8	3	2,5	1.43	.55
	Yeme bozuklukları olma	25	21,0	57	47,9	37	31,1	2.10	.72
	Alıngan olma	27	22,7	62	52,1	30	25,2	2.03	.69
	Alt ıslatma, tırnak yeme gibi davranış bozuklukları gösterme	76	63,9	39	32,8	4	3,4	.40	<sup>1</sup> .56
	Kendine güvensiz olma	68	57,1	47	39,5	4	3,4	1.46	.56
	Fiziksel İstismar	Yüzde, dudakta ve ağızda açıklanamayan morluklar	96	80,7	23	19,3	0	0	1.19
El ve ayakta yanıklar		72	60,5	43	36,1	4	3,4	1.43	.56
Ağızda, gözlerde açıklanamayan yaralar, zedelenmeler		95	79,8	24	20,2	0	0	1.20	.40
Vücudun herhangi bir yerinde ısırmaya ilişkin izler		91	76,5	28	23,5	0	0	1.24	.43
Vücutta farklı tonlarda morluklar		96	80,7	23	19,3	0	0	1.19	.40
Vücutta halka şeklinde çürükler		90	75,6	26	21,8	3	2,5	1.27	.50
Bilek ve boyunda kordon, ip v.b izler		104	87,4	13	10,9	2	1,7	1.14	.40
Vücutta kemer gibi obje izleri		109	91,6	10	8,4	0	0	1.08	.28
Cinsel İstismar	Çocukta yeme ve uyku bozuklukları	30	25,2	69	58,0	20	16,8	1.92	.65
	Altını ıslatma, parmak emme gibi davranış sorunları	49	41,2	66	55,5	4	3,4	1.62	.55
	Sık ve devamlı cinsel oyun	74	62,2	40	33,6	5	4,2	1.42	.57
	Mide bulantısı şikâyetleri	21	17,6	74	62,2	24	20,2	2.03	.62
	Yabancılardan korkma	66	55,5	49	41,2	4	3,4	1.48	.57
İçe kapanık ve çekingen olma	51	42,9	60	50,4	8	6,7	1.64	.61	

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı belirtilerini tanımlayabilme yeterliklerine yönelik görüşleri duygusal, fiziksel ve cinsel istismar açısından verilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin *duygusal istismar* belirtilerine yönelik görüşleri şu şekildedir: Okul öncesi öğretmenleri *Duygusal İstismar* belirtilerinden “Arkadaşlık kurmada zorlanma” ( $\bar{x}=1.75$ ) “Çok pasif ve kendi halinde olma” ( $\bar{x}=1.69$ ), “Yeme bozuklukları olma” ( $\bar{x}=2.10$ ) ve “Alınan olma” ( $\bar{x}=2.03$ ) maddelerine kısmen düzeyinde görüş bildirmiştir. Ayrıca “Yabancılara yaklaşmak istememe” ( $\bar{x}=1.43$ ), “Alt ıslatma, tırnak yeme, parmak emme gibi davranış bozuklukları gösterme” ( $\bar{x}=1.40$ ) ve “Kendine güvensiz olma” ( $\bar{x}=1.46$ ) maddelerine ise evet düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin *Fiziksel İstismar* belirtilerine yönelik görüşleri şu şekildedir: Okul öncesi öğretmenleri *Fiziksel İstismar* belirtilerinden “Yüzde, dudakta ve ağızda açıklanamayan morluklar” ( $\bar{x}=1.19$ ), “El ve ayakta yanıklar” ( $\bar{x}=1.43$ ), “Ağızda, dudaklarda ve gözlerde açıklanamayan yaralar ve zedelenmeler” ( $\bar{x}=1.20$ ), “Vücudun herhangi bir yerinde ısırmaya ilişkin izler” ( $\bar{x}=1.24$ ), “Vücutta farklı tonlarda morluklar” ( $\bar{x}=1.19$ ), “Vücutta halka şeklinde çürükler” ( $\bar{x}=1.27$ ), “Bilek ve boyunda kordon, ip v.b izler” ( $\bar{x}=1.14$ ) ve “Vücutta kemer, elektrik kordonu gibi obje izleri” ( $\bar{x}=1.08$ ) maddelerine ise evet düzeyinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin *Cinsel İstismar* belirtilerine yönelik görüşleri şu şekildedir: Öncesi öğretmenleri *Fiziksel İstismar* belirtilerinden “Çocukta yeme ve uyku bozuklukları” ( $\bar{x}=1.92$ ), “Altını ıslatma, parmak emme, tırnak yeme gibi davranış sorunları” ( $\bar{x}=1.62$ ), “Mide bulantısı şikâyetleri” ( $\bar{x}=2.03$ ) ve “İçe kapanık ve çekingen olma” ( $\bar{x}=1.64$ ) maddelerine kısmen düzeyinde görüş bildirmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri *Cinsel İstismar* belirtilerinden “Sık ve devamlı cinsel oyun” ( $\bar{x}=1.42$ ) ve “Yabancılardan korkma” ( $\bar{x}=1.48$ ) maddelerine evet düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin çocuk istismarı belirtilerini tanımlayabilme yeterliklerine ilişkin görüşleri incelendikten sonra, öğretmenlerin böyle bir durumda bu durumu bildirme sorumluluklarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve bulguları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Öğretmenlerin İstismar ile Karşılaşma Durumunda Bildirim Yapma Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

	Evet		Emin Değilim		Hayır		$\bar{x}$	SS
	f	%	f	%	f	%		
	Duygusal İstismar							
Çocuk istismarı şüphesini kanunlara göre bildirmek zorunda olduğunuzu düşünüyor musunuz?	116	97,5	3	2,5	0	0	1,03	0,16
Öğretmen olarak çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?	117	98,3	2	1,7	0	0	1,02	0,13
Ahlaki anlamda çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?	116	97,5	1	,8	2	1,7	1,04	0,27

Tablo 3’de okul öncesi öğretmenlerinin istismar ile karşılaşma durumunda bildirim yapma sorumluluklarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenleri “Çocuk istismarı şüphesini kanunlara göre bildirmek zorunda olduğunuzu düşünüyor musunuz?”, ( $\bar{x}$ =1.03) “Öğretmen olarak çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?” ( $\bar{x}$ =1.02) ve “Ahlaki anlamda çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?” ( $\bar{x}$ =1.04) sorularına evet düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 4.** Okul Öncesi Öğretmenlerin İstismar ile Karşılaşma Durumunda Bildirim Yapacakları Kurumlara Yönelik Görüşleri

	$\bar{x}$	SS
( ) Sosyal Hizmetler Müdürlüğü	3,63	1,07
( ) Milli Eğitim Müdürlüğü	2,77	0,99
( ) Sağlık Müdürlüğü	4,19	1,26
( ) Okul Aile Birliği	4,16	1,82
Duygusal İstismar ( ) Okul Yönetimi	1,06	0,42
( ) Polis	3,01	1,20
( ) Diğer (Lütfen belirtiniz)	3,08	0,40

Tablo 4’de okul öncesi öğretmenlerinin istismar ile karşılaşma durumunda bildirim yapacakları kurumlara yönelik görüşleri verilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenleri istismar ile karşılaşma durumunda bildirim yapacakları kurumlar en sık tercih edilenden en az tercih edilene göre şu şekilde sıralanmıştır. Sağlık Müdürlüğü ( $\bar{x}$ =4,19), Okul Aile Birliği ( $\bar{x}$ =4,16), Sosyal Hizmetler Müdürlüğü ( $\bar{x}$ =3,63), ( $\bar{x}$ =Diğer 3,08), Polis ( $\bar{x}$ =3,01), Milli Eğitim Müdürlüğü ( $\bar{x}$ =2,77) ve Okul Yönetimi ( $\bar{x}$ =1,06)’dir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarını tanımlayabilme yeterlikleri, çocuk istismarının davranışsal belirtileri ve çocuk istismarını bildirme durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelendikten sonra, öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim düzeyine göre bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin istismarı tanımlayabilme yeterliği, istismarın davranışsal belirtileri ve istismarı bildirme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak analiz yöntemi belirlenmeden önce veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde cinsiyet değişkeni için veri setinin normal dağılım göstermediği belirlenmiş olduğundan verilerin analizinde t testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5-7’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı (Duygusal, Fiziksel ve Cinsel) Belirtileri Tanımlayabilme Yeterliği Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Fiziksel</b>	Kadın	112	58,89	6596,00	268,00	0,139
	Erkek	7	77,71	544,00		
<b>Duygusal</b>	Kadın	112	59,16	6625,50	297,50	0,283
	Erkek	7	73,50	514,50		
<b>Cinsel</b>	Kadın	112	59,45	6673,00	330,50	0,483
	Erkek	7	68,79	467,00		
<b>Toplam</b>		119				

Not: \*p < 0,05

Tablo 5’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, çocuk istismarı belirtilerini tanımlayabilme yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (p > 0,05). Başka bir deyişle erkek ve kadın öğretmenlerin çocuk istismarı tanımlayabilme yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarını tanımlayabilme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlendikten sonra, çocuk istismarının davranışsal belirtilerini belirleme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş olup sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı (Duygusal, Fiziksel ve Cinsel) Davranışsal Belirti Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Fiziksel</b>	Kadın	112	60,18	6740,50	371,50	0,816
	Erkek	7	57,07	399,50		
<b>Duygusal</b>	Kadın	112	59,54	6669,00	341,00	0,563
	Erkek	7	67,29	471,00		
<b>Cinsel</b>	Kadın	112	59,58	6673,00	345,00	0,592
	Erkek	7	66,71	467,00		
<b>Toplam</b>		119				

Not: \*p < 0,05

Tablo 6’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde, çocuk istismarının davranışsal belirtilerini belirleme düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (p > 0,05). Başka bir deyişle erkek ve kadın öğretmenlerin çocuk istismarının davranışsal belirtilerini belirlemelerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarının davranışsal belirtilerini belirlemelerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlendikten sonra, çocuk istismarının olması durumunda bu durumu bildirme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş olup sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarını Bildirme Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Bildirme Durumu</b>	Kadın	112	60,19	6741,00	371,00	0,532
	Erkek	7	57,00	399,00		
<b>Toplam</b>		119				

Not: \* $p < 0,05$

Tablo 7’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, çocuk istismarı olması durumunda bu durumu ilgili yerlere bildirme durumunun cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $p > 0,05$ ). Başka bir deyişle erkek ve kadın öğretmenlerin çocuk istismarı olması durumunda ilgili yerlere bildirme durumlarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı belirtilerini tanımlayabilme yeterliği, çocuk istismarının davranışsal belirtilerini belirleme ve çocuk istismarı olması durumunda yetkililere bildirme durumlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlendikten sonra, bu faktörlerin öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veri setinin normal dağılımına bakılmış ve eğitim düzeyine göre veri setinin normal dağılım göstermediği bulunmuş olduğundan verilerin analizinde tek yönlü varyans analizinin nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

**Tablo 8.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı (Duygusal, Fiziksel ve Cinsel) Belirtileri Tanımlayabilme Yeterliği Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	H Testi	sd	p
<b>Fiziksel</b>	Lise	12	70,88	4,44	2	0,109
	Önlisans	101	60,21			
	Lisans ve üstü	6	34,67			
<b>Duygusal</b>	Lise	12	52,38	6,75	2	0,034*
	Önlisans	101	59,56			
	Lisans ve üstü	6	82,58			
<b>Cinsel</b>	Lise	12	55,88	3,08	2	0,214
	Önlisans	101	59,31			
	Lisans ve üstü	6	79,92			
<b>Toplam</b>		119				

Not: \* $p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı belirtilerini tanımlayabilme yeterliklerinden fiziksel belirtilerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $H_{(2)} = 4,44$ ;  $p > 0,05$ ). Çocuk istismarı belirtilerinden duygusal istismarı tanımlayabilme yeterliğinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olduğu gözlemlenmiştir ( $H_{(2)} = 6,75$ ;  $p < 0,05$ ). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı belirtilerinden cinsel istismarı tanımlayabilme yeterliklerinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ( $H_{(2)} = 3,08$ ;  $p > 0,05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarının davranışsal belirtilerini belirleme düzeylerinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis H testi Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı (Duygusal, Fiziksel ve Cinsel) Davranışsal Belirtileri Belirleme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	H Testi	sd	p
<b>Fiziksel</b>	Lise	12	58,83	1,38	2	0,501
	Önlisans	101	59,28			
	Lisans ve üstü	6	74,50			
<b>Duygusal</b>	Lise	12	58,21	2,91	2	0,234
	Önlisans	101	59,02			
	Lisans ve üstü	6	80,00			
<b>Cinsel</b>	Lise	12	59,25	2,03	2	0,363
	Önlisans	101	59,19			
	Lisans ve üstü	6	75,08			
<b>Toplam</b>		119				

Not: \*p < 0,05

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarının davranışsal belirtileri olan fiziksel, duygusal ve cinsel belirtileri belirleme düzeylerinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir (Fiziksel için  $H_{(2)} = 1,38$ ;  $p > 0,05$ ; Duygusal için  $H_{(2)} = 2,91$ ;  $p > 0,05$  ve Cinsel için  $H_{(2)} = 2,03$ ;  $p > 0,05$  ). Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin eğitim düzeyi fark etmeksizin çocuk istismarının davranışsal belirtilerini belirleme durumlarının benzer olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı olması durumunda yetkililere bildirme durumlarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis H testi Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarını Bildirme Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	H Testi	sd	p
<b>Bildirme Durumu</b>	Lise	12	57,00	2,33	2	0,312
	Önlisans	101	59,96			
	Lisans ve üstü	6	66,67			
<b>Toplam</b>		119				

Not: \*p < 0,05

Tablo 10’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde, çocuk istismarı olması durumunda bu durumu ilgili yerlere bildirme durumunun eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $H_{(2)} = 2,33$ ;  $p > 0,05$ ).



### Tartışma ve Sonuç

Çalışmada katılımcıların %94.1'ni kadın cinsiyette olduğu tespit edilmiştir. Bu durum toplum içinde öğretmenliğin daha çok kadın mesleği olarak görülmesi nedeni ile olağan olarak değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %84,9'unun ön lisans mezunu olmasını ise ülkemizde bir dönem uygulanan meslek liselerinin ön lisans bölümlerine sınavsız geçiş hakkının olması ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca katılımcıların %64.7'si istismar konusunda bilgilendirildiğini dile getirmiştir. Bu durum bazı üniversitelerin müfredatında istismara ilişkin düzenlemelerin olmasına bağlanmıştır.

Duygusal istismar etkileri itibari ile yetişkinlikte de izleri devam eden ve tespit edilmesi zor olan bir durumdur. Ancak öğretmenler çocukların arkadaşları ve ailesiyle her ortamda ki durumunu görme imkânına sahip olursa öğretmenlerin duygusal istismarın belirtilerini tanımaları ve bu durumu tespit etmeleri kolaylaşacaktır. (Dereobalı, 2013, s. 52). Katılımcılar **Duygusal İstismar** belirtilerinden olan "Arkadaşlık kurmada zorlanma" (%42,9), "Yeme bozuklukları olma" (%47,9) ve "Alıngan olma" (%52,1) maddelerini kısmen duygusal istismar belirtisi olarak değerlendirirken "Alt ıslatma, tırnak yeme, parmak emme gibi davranış bozuklukları gösterme" (%63,9) gibi daha fiziksel davranış bozukluklarını ise duygusal istismar belirtisi olarak değerlendirmektedirler. Bu durum dikkat çekici bir değerlendirme olarak görülmektedir. Çünkü alt ıslatma, tırnak yeme ve parmak emme gibi davranışlar daha çok fiziksel belirtilerdir. Dolayısıyla duygusal istismar ile çoğu zaman bu durum ilişkilendirilmez (Johanson,1996). Ayrıca çalışmada "Çok pasif ve kendi halinde olma" (%44,5) "Yabancılara yaklaşmak istememe" (%59,7), ve "Kendine güvensiz olma" maddeleri (%57,1) oranında evet olarak cevaplanmıştır. Bu durum asosyal kişilik özelliği duygusal istismarın hem uzun dönemli hem de kısa dönemli etkileri arasında olup öğretmenlerinde duruma böyle cevap vermeleri olağan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü anne-baba ya da diğer yakınlarından gerekli yakınlığı ve ilgiyi göremeyen hatta zarar gören çocukların kendilerine, başkalarına ve hayata karşı olan güvenleri zedelenmektedir.

Diğer istismar çeşitlerine göre fiziksel istismar tespit edilmesi en kolay istismar çeşididir. Çalışmada okul öncesi öğretmenleri **Fiziksel İstismar** belirtilerinden kabul edilen "Yüzde, dudakta ve ağızda açıklanamayan morluklar" (%80,7), "El ve ayakta yanıklar" (%60,7), "Ağızda, dudaklarda ve gözlerde açıklanamayan yaralar ve zedelenmeler" (%79,8), "Vücudun herhangi bir yerinde ısırmaya ilişkin izler" (%76,5), "Vücutta farklı tonlarda morluklar" (%80,7), "Vücutta halka şeklinde çürükler" (%75,6), "Bilek ve boyunda kordon, ip v.b izler" (%87,4) ve "Vücutta kemer, elektrik kordonu gibi obje izleri" maddeleri (%91,6) düzeyinde evet şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çalışmada fiziksel istismar belirtilerinin tanınma oranı diğer istismar belirtilerine göre daha yüksek olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Erol (2007) okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel istismar bulgularını tanıma durumlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin çocukların yüzlerindeki yara ve morluklarını görme oranlarının % 45,7 oranda olduğu görülmüştür. Ayrıca ebe hemşirelerin ihmal ve istismarı tanımlarını incelemek üzere yapılan çalışmada çocukların kol, çene, kulak, saçlı deri, yüz ve ellerde görülen yara berelerin fiziksel istismar olarak değerlendirdikleri bildirilmiştir (Uysal, 1998, s. 52). Başka bir çalışmada % 88,4 oranda bilek ve boyun gibi alanlarda kordon izi bulunması gibi belirtilerin de ebeveyn ya da başka biri tarafından çocuğun fiziksel istismara uğramış olduğunu düşündürdüğünü belirtilmiştir (Karaman, 1993, s. 45). Ayrıca Sarıbaş'ın (2013) çalışmasında çalışmaya benzer şekilde sorguladığı "Ağızda, dudaklarda ve gözlerde açıklanamayan yaralar ve

zedelenmeler” maddesine % 88,7 evet cevabı vermişlerdir. Benzer şekilde “Vücudun herhangi bir yerinde ısırılmaya ilişkin izler” sorusuna % 88,4’ü evet diyerek cevaplamışlardır. “Vücutta farklı tonlarda morluklar” sorusuna ise % 78,7’si evet olarak cevaplamışlardır. “El ve ayaklarda morluklar” ifadesine ise % 64,7 evet diye cevaplanmıştır. Bu sonuçlar da çalışma sonuçları ile paralellik göstermiştir. Finkelhor (1984) çocukların uğradığı cinsel istismar sonucunda büyük travmalar geçirdiği ve bunun hayatlarını olumsuz etkilediğini belirtmiş bu noktada çocukların da istismarı tanıma noktasında hazırlanacak eğitim programlarının filmlerle desteklenmesinin önemine işaret etmiştir.

Cinsel istismar toplum içinde gizil kalan bir özellik göstermiştir. Çoğu zaman ailenin içinde kalan ya da görmezden gelinen bu durumun tespiti için öğretmenlerin bilgi sahibi olması gereklidir. Öğretmenlerin cinsel istismar belirtilerini tanıma düzeyleri incelendiğinde “Sık ve devamlı cinsel oyun” (% 66,2) ve “Yabancılardan korkma” (% 66,0) maddelerine belirtilen düzeyde evet şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sarıbaş (2013)’ın çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmış ve aynı sorulara evet düzeyinde cevap vermişlerdir. Çalışmada okul öncesi öğretmenleri cinsel istismarın fiziksel belirtileri arasında yer alan “Çocukta yeme ve uyku bozuklukları” (% 58,0), “Altını ıslatma, parmak emme, tırnak yeme gibi davranış sorunları” (% 55,5), “Mide bulantısı şikâyetleri” (% 62,2) ve “İçe kapanık ve çekingen olma” (% 50,4) maddelerine belirtilen oranlarda kısmen düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Sarıbaş (2013)’ın çalışmasında da aynı sorulara kısmen şekilde cevap alınmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin cinsel istismara bağlı olarak meydana gelen somatik şikâyetler konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin cinsel istismarın çocuklarda yeme, uyku ve davranış bozuklukları konusunda ayrıntılı bir şekilde eğitilmeleri önemlidir.

Çalışmada bütün istismar türleri açısından değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin en çok fiziksel istismar belirtilerini istismar ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Duygusal ve cinsel istismarın belirtilerini ya tanıyamamakta ya da istismar ile ilişkilendirmemekteyler. Diğer bir deyişle duygusal istismar ve cinsel istismarı tanımakta yeterli bilgi ve beceriye sahip değillerdir. Benzer şekilde başka çalışmalarda da en fazla cinsel istismarı değerlendirmek konusunda yeterli olmadıklarını söylemiştir (Walsh, 2005, s. 34). Pala (2011) çalışmasında öğretmenlerin en çok cinsel istismarı değerlendirmede kendisini hazırlıksız hissettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca Pala (2011) çalışmasında öğretmenlerin en çok duygusal istismarı tanımada kendilerine güvendiklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte çalışma sonucundan farklı olarak Kenny (2004) çalışmasında öğretmenlerin belirlemede en başarılı oldukları istismar türünü cinsel istismar türü olarak belirlemiştir. Sonrasını duygusal istismar ve fiziksel istismarın belirlenmesi olarak belirtmiştir.

İstismarın tespiti bu durumun görünür hale gelmesi için yeterli değildir. Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde istismarın görünür hale gelmesi, gerekli tedbirlerin alınması ve gerekli rehabilitasyon çalışmalarının yapılabilmesi için ihmal ve istismarın bildirimlerinin yapılması çok önemlidir. Çalışmada, okul öncesi öğretmenleri “Çocuk istismarı şüphesini kanunlara göre bildirmek zorunda olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna %97,5, “Öğretmen olarak çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna %98,3 ve “Ahlaki anlamda çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna ise %97,5 oranda evet düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Çalışma sonucundan da anlaşılacağı üzere öğretmenler bildirim yapılması gerekliliğine inanmaktadırlar. Benzer şekilde Sarıbaş’ın (2013) çalışmasında da “Çocuk istismarı şüphesini kanunlara

göre bildirmek zorunda olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna %90,0 “Öğretmen olarak çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna %98,7 ve “Ahlaki anlamda çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna ise %100 oranda evet yanıtı alınmıştır. Çalışma sonucundan farklı olarak Kenny (2004) çalışmasında öğretmenlerin sadece %13’ü ihmal ve istismarı yasal olarak bildirmek zorunda olduğunun farkında olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada ülkemizde eksikler olsa da öğretmenlerin hem ahlaki hem de yasal açıdan istismarı bildirmek noktasında iyi bir durumda olduğu düşünülmektedir. ÇKK (Çocuk Koruma Kanunu)’nın 6. maddesinin 1. fıkrasında belirtildiği üzere “*Adli ve idari merciler, kolluk görevlileri, sağlık ve eğitim kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, korunma ihtiyacı olan çocuğu Sosyal Hizmetlere bildirmek zorundadır* (ÇKK, 2006). Ayrıca TCK’(Türk Ceza Kanunu)nın 278. ve 279. maddelerinde suçu bildirme ve kamu görevlilerinin suçu bildirmedeği durumda uygulanacak cezai işlem açıklanmaktadır (TCK, 2009). Bir başka önemli konu ise istismarı tespit eden öğretmenlerin durumu kime bildireceklerine yönelik görüşleridir. Çünkü doğru adrese yapılmayan bir bilgilendirme hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Çalışmada öğretmenler istismar vakalarının bildirimi için en öncelikli birimi sağlık müdürlüğü olarak görmüşlerdir. Sağlık müdürlüğünü okul aile birliği, sosyal hizmetler müdürlüğü, polis, milli eğitim müdürlüğü ve okul yönetimi olarak devam etmiştir. Sarıbaş’ın (2013) çalışmasında ise okul aile birliği sağlık müdürlüğünün önüne geçmiştir. Çalışmada öğretmenlerin ilk başvuru merkezi olarak sağlık müdürlüğünü görmeleri kurum içi bir bildirim basamağının olmamasının göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin bildirim konusunda bir fikir birliğine varamamaları kurum bildirim işleyişinde ki eksikliğin göstergesidir. Bu noktada çocukla çalışan her kurumun kendi yapısı özelinde başlayıp merkezde kolluk ve sosyal hizmetler müdürlüğüne uzanan bir bildirim şeması olması, gerekli olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada duygusal istismar ( $U = 297,50; p > .05$ ), fiziksel istismar ( $U = 268,00; p > .05$ ) ve cinsel istismar ( $U = 330,50; p > .05$ ) belirtileri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Çalışma sonucundan farklı olarak Sarıbaş’ın (2013) çalışmasında duygusal istismarı tanıma yeterliliğinin kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak yine Sarıbaş’ın (2013) çalışmasında fiziksel ve cinsel istismar belirtilerinin tanınması açısından ise çalışma verileri ile paralellik gösterip cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık görülmemiştir.

Çalışmada çocuk istismarın olması durumunda yetkililere bildirme durumunun cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Çalışma sonuçlarına göre eğitim durumu açısından okul öncesi öğretmenlerin çocuk istismarı belirtilerinden duygusal istismar ( $H_{(2)} = 6,75; p < 0,05$ ) anlamlı bir farklılığa sahip iken, fiziksel istismar ( $H_{(2)} = 4,44; p > 0,05$ ) ve cinsel istismar ( $H_{(2)} = 3,08; p > 0,05$ ). belirtileri eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışma sonucuna benzer şekilde Sarıbaş’ın çalışmasında da eğitim durumu ile istismar belirtileri tanınması arasında bir ilişki olmadığı bildirilmiştir ( $p > 0,05$ ). Ayrıca öğretmenlerin çocuk istismarını yetkililere bildirme durumunun eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $H_{(2)} = 2,33; p > 0,05$ ). Bu durum okullarda istismar belirtileri açısından verilen eğitimin farklılık göstermediği şeklinde yorumlanmıştır.

## Öneriler

- Öğretmenlerin istismar belirtilerini tanımları açısından gerek okul eğitimlerinde müfredata eklenecek gerekse de kurumlarda hizmet içi eğitimler ile desteklenmesi önerilmektedir.
- Okullarda olası istismar durumunun tespitinde öğretmenlerin hangi yolu izleyeceğine dair istismar bildirim zinciri oluşturulmalı ve bu konuda öğretmenler bildirilmelidir.
- Öğretmenlerin olası bir istismar durumunu bildirmedikleri durumda yasal olarak sorumlu oldukları konular konusunda bilgilendirilmesi önerilmektedir.
- Konunun eğitim sisteminin her kademesinde kazandırılmasını sağlamak amacıyla ders halinde okutulmasına yönelik gerekli girişimlerin MEB ve YÖK çerçevesinde eğitim programları oluşturularak ortaya konulması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Akyüz, E., (2018). Çocuk hukuku. *Pegem atf indeksi, North America*, <http://pegemindeks.net/index.php/Pati/article/view/3273>. Erişim Tarihi, 19.10.2018
- Aral N. & Gürsoy F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı, *Milli Eğitim Dergisi*, 151 (5), 44-50.
- Bahar, G., Savaş, H.A., & Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali, Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (12), 51-65.
- Bulut, S., & Karaman, H. B., (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (2), 277-301.
- Cirit C. (2015). *Aile sağlığı ve merkezlerinde çalışan sağlık profesyonellerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Cüceloğlu D. (2003). *İnsan ve davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çelik, İ. (2018). Can the reason for sexual abuse of children be inadequacy in sexual education?. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 798-802.
- Çocuk koruma kanunu, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf> Erişim Tarihi, 19.10.2018
- Dereobalı, N., Çırak Karadağ, S., Sönmez, S. (2013) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı, ihmali, şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, (14)1, 50-66.
- Erol, D. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları Eskişehir ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gölge, Z.B., Hamzaoğlu N., ..&Türk B. (2012). Sağlık çalışanlarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki farkındalık düzeylerinin ölçülmesi. *Adli Tıp Dergisi*. 26 (2). s.86-96
- Hilal A. (2005). Çocukta fiziksel istismar. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 14(3), s. 403-409.

- Johnson C. (1996). Abuse and neglect of children. In, s. Nelson WE, Behrman RE, Kliegman RM, Arvin AM eds. Textbook of Pediatrics. 15 th ed. Philadelphia, s. WB Saunders Company, 112-21.
- Kara B, Biçer Ü, ve & Gökalp A.S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47, s. 140-151.
- Karaman, Y. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre çocukların aileleri tarafından ihmal ve istismarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kenny MC. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 28 (12), s. 1311-1319.
- Keskin G, Çam O. (2005). Çocuk cinsel istismarına psikodinamik hemşirelik yaklaşımı. *Yeni Symposium*, 43(3), s. 118-125.
- Kesner JE, & Robinson M. (2002). Teachers as mandated reporters of child maltreatment, s. comparison with legal, medical, and social services reporters. *Children and Schools*, 24 (4), s. 222-231.
- Kuğuoğlu S. (2004). *Çocuk ihmali ve istismarı. İçinde, s. Acil Bakım Kitabı*. Ed, Şelimen D, Yüce Yayım Tavaslı Matbaası, İstanbul, 577-599.
- Pala, B. (2011). *Geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri*. Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Tıp Fakültesi Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Polat O. (2001). Çocuk hakları ve adli tıp. *Adli Tıp Dergisi*, 15 (3), s. 53-75.
- Sarıbaş A. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sönmez, S. (2017). Rehber öğretmenliğin murphy yasaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(4). 2741-2751.
- Şahin F. (2002). Çocuk ihmali, Tanı ve tedavide hekimler için ipuçları. *Klinik Pediatri Dergisi*, 1(3), s. 103-106.
- Şahin F. (2006). *Çocuk İstismarının tanıtımı, epidemiyolojisi ve multidisipliner yaklaşımın önemi. Çocuk istismarı ve İhmaline Multidisipliner yaklaşım*. Ankara. Ankara Üniversitesi basımevi, Ankara, 5-8.
- Şahin F. (2006). Çocuk ve cinsel istismar. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 56, s. 34-35.
- TCK (2009), <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf>, Erişim Tarihi, 19.10.2018.
- TDK (2019), Ensest, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 19.03.2019 tarihinde alıntılanmıştır.
- Topbaş M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı, Çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4), s. 76-80.
- Tugay D. (2008). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tuna S. (2010). *Aile içi çocuk istismarı, Annelerin Bazı Risk Faktörleri Açısından İncelenmesi.*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turla A, Aker S, Canbaz S, & Peşken Y. (2005). Samsun merkez sağlık ocağı'nda görev yapan pratisyen hekimlerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve tutumları. *Sted Dergisi*, 14 (11), 241-246.
- Turla A. (2002). Çocuk istismarı ve ihmali olgularına tıbbi yaklaşım. *OMÜ Tıp Dergisi*, 19(4), 291-300.
- Uysal A. (1998). *Çocuk ihmali ve istismarı belirti ve risklerini tanılamada hemşire ve ebelerin bilgi düzeyinin belirlenmesi.*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal F. (2008). Çocuk istismar ve ihmali. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (12) 1, 9-18.
- Walsh, K., Beridstok R., Frrell A., & Schweitzer R., (2005). Critical factors in teachers' detecting and reporting child abuse and neglect implications for practise, *Quennsland Universty of Tecnology, Queensland*, 3 (5), 32-44.
- Wood, J.N. & Ludwig, S. (2010). Child abuse. (Eds. Fleisher, G.R. & Ludwig, S.). *Textbook of Pediatric Emergency Medicine*. 6th Edition. p.1656-1700. Philadelphia, s. Wolters Klewer Lippincott Williams & Wilkins.
- Yılmaz G. (2006). Çocuk istismarı ve ihmali nedir. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 56, 32-33.
- Yolcu H. (2010). İstismara uğramış çocuğa eğitim ortamında yaklaşım, rehber öğretmenin rolü. *EğitimEğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 25, 62-92.
- Yörükoğlu M. (1992). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayın-Dağıtım, İstanbul, 15-20.
- Yulaf Y., Gümüştaş FÖ. (2013). Çocuk ve ergenlerde cinsel istismarın psikiyatrik sonuçlarını etkileyen faktörler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 16 (4), 152-160.

**Suriye Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Yazılı Anlatımlarında Kelime Hazinesini Etkileyen Değişkenler\***

Sadık Ahmet ÇETİN<sup>1</sup>

Mevlüt GÜLMEZ<sup>2</sup>

**Özet**

Bu çalışmanın amacı ortaokulda öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini etkileyen değişkenleri belirlemektir. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya'nın Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde öğrenim gören 41 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve kompozisyon kâğıdı kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu çalışmada verilerin analizi sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin kelime hazinelerini etkilemediği; cinsiyetin öğrencilerin kelime hazinelerini etkilediği; öğrencilerin Türkiye'de yaşama sürelerinin artması ile kelime hazinelerinin de arttığı; öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görme sürelerinin kelime hazinelerini etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin kelime hazinelerinin sosyo-ekonomik düzeyden etkilenmediği; cinsiyetleri, Türkiye'de yaşama süreleri ve Türkiye'de öğrenim görme sürelerinden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Yabancılar Türkçe öğretimi, Suriye uyruklu öğrenciler, yazma becerisi, kelime hazinesi.*

**Variables Affecting Vocabulary Sets in Turkish Written Expression of Syrian Secondary School Students**

**Abstract**

The purpose of this study is to reveal the factors that affect their vocabulary sets in Turkish written expressions of Syrian secondary school students. This study is conducted by using case study which is one of the qualitative research designs. The study group consists of 41 students studying in Kepez and Muratpaşa districts, in Antalya. The demographic information form and composition paper are used to collect the data. The collected data are analysed through descriptive analysis technique. As a result of the analysis, it has been revealed that socio economic level doesn't affect their vocabulary sets; that the gender variable affects students' vocabulary sets. The result "The longer the students live in Turkey, the higher vocabulary sets they will have" is among the research results. It has been revealed that the duration of education in Turkey affects students' vocabulary sets. There is a relationship between students' duration of stay in Turkey and their vocabulary sets. In conclusion, it is observed that Syrian students' vocabulary sets are not affected from their socio economic level. However it is revealed that the students' vocabulary sets are affected from their gender, the duration of stay and education in Turkey.

**Keywords:** *Turkish teaching to foreigners, Syrian students, Writing skills, Vocabulary Set.*

\* Bu makale, "Suriye Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Yazılı Anlatımlarında Kelime Hazinesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Başkent Üniversitesi. sadikahmetcetin@gmail.com

<sup>2</sup> Akdeniz Üniversitesi. mevlutgulmez@akdeniz.edu.tr

## **Giriş**

Yabancılara Türkçe öğretimi son yıllarda gittikçe önem kazanan bir alan hâline gelmiştir. Bu alanın önem kazanmasında bazı bölgesel ve siyasal durumlar etkili olmuştur. Özellikle yakın geçmişte Ortadoğu’da yaşanan gelişmeler ve bu süreçte Türkiye’nin bölgede lider ülke olarak öne çıkması Türkçe öğrenmeye olan ilgiyi artırmıştır. Bunun yanında Suriye iç savaşıyla birlikte bu dönemde Türkiye’ye milyonlarca Suriyeli gelmiştir. Türkiye’ye gelen Suriyelilerin farklı bir dil ve kültüre sahip olması onların bazı problemler yaşamalarına neden olmuştur. Bu problemlerden en önemlisi ise uyum problemidir. Suriyelilerin uyum sorununu aşmaları için öncelikle Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenmeleri gerekmektedir. Okuma ve yazma becerileri, bireyin topluma hitap edebilmesi, bilgisini ve gücünü geliştirerek hedeflerine ulaşabilmesi için olanak sağlamaktadır (Direkci, Akbulut ve Serdar, 2019). Türkçenin iyi bir şekilde öğrenilebilmesi için bütün becerilerinde yetkin hâle gelmelidir. Dört temel beceriden dinleme ve konuşma bir eğitim almadan da belirli oranda gelişebilirken okuma ve yazma becerisinin gelişmesi için bir eğitim alınması gerekmektedir. Dil becerilerine özeld bakıldığında Türkçe öğrenen yabancıların en çok yazmada zorlandığı görülmektedir. Yazmanın, hem öğrenilmesi için bir eğitim alınması gerekmesi hem de en çok zorlanılan beceri olması Türkçe öğretiminde bu beceri üzerinde önemle durulmasını gerektirir. Yazma becerisinde kişinin başarılı olabilmesi için ise yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olması gerekir. Yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olunması düşüncelerin doğru ve tam bir şekilde ifade edilmesini sağlar. Böylece bir kişi yazılı anlatımda başarıya ulaşabilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi 11.yy’la Kâşgarlı Mahmut’un Divan’ı Lügati’t Türk adlı eserine dayanır (Çetin, 2018). Kâşgarlı’dan sonra günümüze kadar yabancılara Türkçe öğretimi için birçok çalışma yapılmıştır. İlk çalışmalarda yabancılara Türkçe öğretiminde kültür öğretimi önemsenmiştir. Kâşgarlı Mahmut Türkçe öğretirken Türk kültürü de öğretmeyi amaçlamıştır (Akyüz, 2010). Günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminde kültür öğretimiyle birlikte dil becerilerinin gelişimi de önemsenmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde tarihî sürece bakıldığında ise her dönemde Türkçe öğrenmek isteyen farklı farklı topluluklar olmuştur. Bu toplulukların Türkçe öğrenme ilgilerinin altında yatan temel sebepler genellikle siyasi durumlardır. Son dönemde sınırlarımızda yaşanan birtakım siyasi gelişmeler sebebiyle Türkiye’ye gelen Suriyeliler de Türkçe öğrenen topluluklardan birisidir.

Suriyeliler uzun zamandır Türkiye’de yaşamaktadır. Zaman içinde bu insanların bazı ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlardan en önemlisi eğitimidir. Özellikle okul çağıda olan Suriyeli çocukların eğitim almaları gerekmiştir. Bu çocukların Türkiye’deki okullarda eğitim almadan önce iyi bir Türkçe eğitimi almaları gerekmektedir. İlk zamanlar bu durum göz ardı edilmiş birçok Suriyeli çocuk herhangi bir Türkçe eğitimi almadan Türk çocuklarıyla birlikte aynı sınıflara dâhil edilmiştir. Daha sonra ise Suriyeliler bazı yerlerde Türk çocuklarıyla birlikte, bazı yerlerde de kendileri için özel oluşturulmuş sınıflarda eğitimlerine devam etmişlerdir. Bu çocuklardan okula alınanlar kimlikleri olanlardır. Kimliği olmayanların ise okullara kaydı yapılmamaktadır. Suriyelilerin Türk vatandaşlığına geçirilmeye başlanması okula giden Suriyeli çocuk sayısının artmasını sağlamıştır. (Çetin, 2017). Okula giden Suriyeli çocuk sayısının artmasıyla birlikte bu çocukların Türk kültürü ve dilini daha kısa sürede öğrenecekleri düşünülmektedir. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde dil becerilerinin eşit şekilde gelişmesi sağlanmalıdır. Bu becerilerden birisi de kişinin özellikle okulda ders başarısına doğrudan etkili olan yazma becerisidir.



Yazma, dilin ifade edici becerilerinden birisidir. Bu beceri diğer dil becerileriyle bir bütünlük içinde öğretilmelidir. Yabancı dilde, yazma becerisiyle öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmesi, dil yapılarına görsel olarak alışması ve her konuda yazılı iletişim kurar hâle gelmesi sağlanmalıdır (Güzel ve Barın, 2013). Yazılı anlatımda bu durumların sağlanması için öncelikle yabancı öğrencilerin kelime hazinelerinin yeterli düzeyde gelişmesi sağlanmalıdır.

Kelime hazinesi, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, söz varlığı, kelime kadrosu, vokabülerdir (TDK, 2018). Kişinin zihnindeki kelimelerin tamamı kişinin söz varlığını bir dildeki kelimelerin tamamı ise dilin söz varlığını gösterir. Korkmaz (1992) kelime hazinesini şöyle tanımlamıştır: “Bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır.” Aksan’a (2015) göre söz varlığı, kelimenin dışında deyim, atasözü, ikileme, kalıp ifadeleri de içine alır. Bu tanımlar kelime hazinesinin genel çerçevesini çizmektedir. Kelime hazinesi bir insanın doğumuyla oluşmaya başlar ve onun ölümüne kadar artarak devam eder. Bu durumu Karadağ (2013) da ifade etmiştir. Kelime hazinesi, bir insanın birçok alanda başarılı olmasında da etkilidir. Bunun yanında dil becerilerinin gelişimi için de kelime hazinesinin önemlidir. Bunu Karatay (2007) “Anlamaya ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerinin etkin kullanımı zengin kelime hazinesi sayesinde artar” diyerek ifade etmiştir. Ayrıca kelime hazinesinin okulda ders başarısından, toplumda saygın bir insan olmaya kadar insanlara büyük katkısı vardır (Çetin, 2017). Çeçen (2002) söz dağarcığını yaşının gerektirdiği ölçüde geliştirmemiş bir öğrencinin, derslerde başarılı olabilmesinin imkânsız olduğunu ifade etmiştir.

Kelime hazinesiyle ilgili alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmalar daha çok Türk çocukları üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmalar çocukların kelime hazinelerini etkileyen değişkenlerin ne olduğu, yaş gruplarının kullandıkları kelimelerin sıklık durumu, çocukların konuşmalarındaki söz varlığı gibi konular üzerinde yapılmıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçedeki söz varlığı üzerine yapılan çalışmalar kelime sıklığı ve kelime öğretimiyle ilgili çalışmalardır (Çetin, 2017). Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe söz varlıklarını etkileyen değişkenlere yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yabancılar Türkçe öğretimi, Suriye uyruklu öğrenciler, yazma becerisi, kelime hazinesi anahtar kelimeleriyle YÖK Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik, ULAKBİM, Dergipark veri tabanlarında yapılan taramada bu araştırmayla ilişkili olan bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu nedenle bu çalışma Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazineleri üzerine yapılan ilk çalışmadır. Türkiye’de bulunan Suriyeli insan sayısı göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmada elde edilen bulguların; MEB’in Suriye uyruklu öğrencilere yönelik hazırlayacağı Türkçe öğretimi programına ve ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı Suriye uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin;

- 1) Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre,
- 2) Cinsiyete göre,
- 3) Türkiye’de yaşama sürelerine göre,
- 4) Türkiye’de öğrenim görme sürelerine göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Durum çalışmasında amaç var olan durumu olduğu gibi ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma da bir durumun betimlemesi yapılmıştır. Araştırmada mevcut durumdaki çeşitlilik esnek bir yaklaşımla ele alınmış ve farklı değişkenlerin bu duruma etkisine bakılmıştır. Nitel araştırmalarda bir duruma ilişkin etkenler bütüncül yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu duruma ilişkin etkenler cinsiyet, öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleri, sosyo-ekonomik faktörler, öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme süreleri” bütüncül bir yaklaşımla araştırılmıştır ve ilgili durumlara göre dağılımları üzerine odaklanılmıştır.

### Çalışma grubu

Çalışmanın gerçekleştirildiği Antalya’ya bağlı Muratpaşa ve Kepez ilçelerinde yoğun olarak Suriyeli bulunmaktadır. Bu yüzden araştırmanın çalışma grubunu Muratpaşa ve Kepez ilçelerinde ortaokul düzeyinde eğitim gören 41 Suriye uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin listeleri Kepez ve Muratpaşa İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinden ilgili izin ile alınmıştır. Çalışma grubunun seçiminde Suriye uyruklu öğrencilerin bu okullarda yoğun olarak bulunmaları dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin bilgiler kişisel bilgi formundan elde edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu için Muratpaşa ve Kepez ilçelerinde MEB’e bağlı 10 okul seçilmiştir. Bu okullarda ulaşılabilen öğrenci sayıları şu şekildedir: Turgut Reis Ortaokulu’ndan 15 öğrencinin 12’sine, Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulu’ndan 5 öğrenciden 4’üne, Demirgül Ortaokulu’ndan 7 öğrenciden 5’ine, Hamza Taş İmam Hatip Ortaokulu’ndan 8 öğrencinin tamamına, Ünsal Ortaokulu’ndan 5 öğrenciden 1’ine, Varsak Ortaokulu’ndan 4 öğrencinin tamamına, Varsak Şelale Ortaokulu’ndan 4 öğrenciden 1’ine, Varsak İmam Hatip Ortaokulu’ndan 2 öğrenciden 1’ine, Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu’ndan 3 öğrenciden 2’sine, Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu’ndan 3 öğrencinin tamamına ulaşılmıştır. Ulaşılamayan öğrencilerin bir kısmı kaydını başka bir okula aldırılmış, bir kısmı da kaydını yaptırmasına rağmen okula hiç devam etmemiştir. Daha sonra çalışma grubunda yer alan 41 öğrenciden 4’ü kompozisyon kağıdına herhangi bir şey yazmayıp boş verdikleri için çalışmadan çıkarılmıştır. Çalışmada 37 öğrencinin kompozisyonları değerlendirilmiştir.

### Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Tablo 1. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları

Okul	Okuldaki Öğrenci Sayısı (f)
Turgut Reis Ortaokulu	9
Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulu	4
Demirgül Ortaokulu	5
Hamza Taş İmam Hatip Ortaokulu	7
Ünsal Ortaokulu	1
Varsak Ortaokulu	4
Varsak Şelale Ortaokulu	1
Varsak İmam Hatip Ortaokulu	1
Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu	2
Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu	3
Toplam	37

Tablo 1’de öğrencilerin okullara göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde 9 öğrenci Turgut Reis Ortaokulunda, 4 öğrenci Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulunda, 5 öğrenci Demirgül Ortaokulunda, 7 öğrenci Hamza Taş İmam Hatip Ortaokulunda, 1 öğrenci Ünsal Ortaokulunda, 4 öğrenci Varsak Ortaokulunda, 1 öğrenci Varsak Şelale Ortaokulunda, 1 öğrenci Varsak İmam Hatip Ortaokulunda, 2 öğrenci Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulunda, 3 öğrenci de Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulunda öğrenim görmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sayılarının ve Cinsiyetlerinin Sınıflara Göre Dağılımları

Sınıf	Kız (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
5. sınıf	8	10	18
6. sınıf	6	2	8
7. sınıf	4	2	6
8. sınıf	1	4	5
Toplam	19	18	37

Tablo 2’de öğrencilerin sayılarının ve cinsiyetlerinin sınıflara göre dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin sınıflara göre kız ve erkek dağılımları farklılaşmaktadır. Tabloda beşinci sınıfa giden 18 öğrencinin 8’i kız 10’u erkektir; altıncı sınıfa giden 8 öğrencinin 6’sı kız 2’si erkektir; yedinci sınıfa giden 6 öğrencinin 4’ü kız 2’si erkektir; sekizinci sınıfa giden 5 öğrencinin 1’i kız 4’ü erkektir. Öğrencilerin 19’u kız, 18’i erkek olmak üzere toplam 37 öğrenci vardır. Tabloda kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden bir fazladır fakat çalışma grubuna dâhil edilmeyen 4 erkek öğrenci daha vardır. Bu öğrenciler dâhil edilseydi erkek öğrencilerin sayısı kız öğrencilerden fazla olacaktı.

Tablo 3. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Düzey	Öğrenci Sayısı (f)
Düşük	8
Orta	18
Yüksek	4
Toplam	30

Tablo 3’te öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. Tabloda 30 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Tabloya dâhil edilmeyen 7 öğrenci ailesinin sosyo-ekonomik durumlarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Tabloda düşük sosyo-ekonomik düzey ile geliri 0-999 TL arasında olan aileler, orta sosyoekonomik düzey ile geliri 1000-2999 TL arasında olan aileler, yüksek sosyoekonomik düzey ile geliri 3000 TL ve üzerinde olan aileler ifade edilmiştir. Tabloda 8 öğrenci düşük sosyo-ekonomik düzeye, 18 öğrenci orta sosyo-ekonomik düzeye, 4 öğrenci de yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir.

Tablo 4. Öğrencileri Türkiye’de Yaşama Sürelerine Göre Dağılımları

Yıl	0-23 ay (f)	24-47 ay (f)	48 ay + (f)
Kişi Sayısı	3	11	23

Tablo 4'te öğrencilerin Türkiye'de yaşama sürelerine göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlası en az 48 aydır Türkiye'de yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 23 ay ve daha az süre Türkiye'de yaşayan öğrenci sayısı ise en az olmuştur. 24 ay ve 47 ay arası Türkiye'de yaşayan öğrenci sayısı 11 kişidir.

*Tablo 5. Öğrencilerin Türkiye'de Öğrenim Görme Sürelerine Göre Dağılımları*

<b>Yıl</b>	<b>Öğrenci Sayısı (f)</b>
Hiç gitmeyen	14
1 yıl giden	12
2 yıl giden	5
3 yıl giden	6
Toplam	37

Tablo 5'te öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görme sürelerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkiye'de önceki yıllarda okula hiç gitmeyen öğrenci sayısı 14 kişi ile en fazladır. Daha sonra sırasıyla 12 kişi en az bir yıl, 6 kişi üç yıl ve 5 kişi iki yıl Türkiye'de okula gitmişlerdir. Öğrencilerin öğrenim görme sürelerinin farklılaşmasında Türkiye'de yaşama süreleri ve kimliği olmayan öğrencilerin okullara alınmaması etkili olmuştur.

#### **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanması amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğrencilerin Yazılı Metinleri” kullanılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin kelime hazinelerini etkileyen değişkenleri belirlemek için kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Daha sonra alan uzmanlarına danışarak kişisel bilgi formuna son şekli verilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilere okullarının ismi, kaçınıcı sınıf oldukları, cinsiyetleri, Türkiye'de öğrenim görme süreleri, Türkiye'ye ne zaman geldikleri, ailelerinin sosyo-ekonomik durumu sorularak öğrencilerden bilgiler alınmıştır. Yazılı anlatımdaki kelime hazinesi üzerine bir araştırma yapılacağı için kompozisyon kağıtları da verilerin toplanması aşamasında kullanılmıştır.

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından öğrencilere verilecek yazma konusu belirlenmiştir. Öğrencilere verilen yazma konusu daha önce alanda yapılmış yazma çalışmaları ve uzman görüşleri esas alınarak belirlenmiştir. Ayrıca bir yıl önce yapılan pilot uygulamada öğrencilerin yaşam deneyimlerini yazmada zorlanmadıkları görülmüş ve kendi hayat deneyimleri olan “Türkiye'nin yardımseverliği ve Türk insanı hakkındaki düşünceleri” adlı konuda yazma çalışması yaptırılmıştır. Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılının Mart ayında öğrencilerin okullarında toplanmıştır. Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra Muratpaşa ve Kepez İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinden Suriye uyruklu öğrencilerin sayıları ve bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların listesi alınmıştır. Bu listeden 10 okul seçilmiştir. Gerekli izinlerle araştırmanın yapılacağı okullara gidilmiştir. Çalışmanın içeriği hakkında okul yönetimi bilgilendirilmiştir. Okul müdürlüğünün onayı ile çalışma boş bir sınıfta uygulanmıştır. Çalışmanın başında önce öğrencilere kişisel bilgi formları dağıtılmış ve bu formları doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere kişisel bilgi formunda anlamadıkları soruları sormaları istenmiş, anlamadığı soruları soran öğrencilere ne yazmaları gerektiği detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Kişisel bilgi formlarını öğrenciler doldurduktan sonra öğrencilere boş kompozisyon kâğıtları dağıtılmıştır. Her

öğrenciye ayrı ayrı yazma çalışması yaptırılmıştır. Yazma aşamasında öğrencilere yazacakları konuyu hangi yönlerden ele alacakları daha açık bir şekilde ifade edilmiştir. Verilen konunun öğrencileri duygusal açıdan etkilememesi amacıyla öğrencilere bu çalışmanın onlara herhangi bir etkisinin olmayacağı söylenmiş ve öğrencilerden duygularını açıkça dile getirmeleri istenmiştir. Öğrencilere kompozisyon yazmaları için bir ders saati süre (40 dk.) verilmiştir. Araştırma sürecinde çalışmanın yapıldığı okullara tek tek gidilmiş, araştırmanın uygulaması 30 günde tamamlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında alt problemlere yönelik toplanan veriler, araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kelime hazinelerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyetleri, Türkiye’de yaşama süreleri ve Türkiye’de öğrenim görme sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.. Kullanılan kelimelerde çekim ekleri alan kelimeler tek kelime, olumsuzluk eki (me-ma) alan kelimeler ayrı birer kelime sayılmıştır. “İle”, “kadar”, “gibi”, “ama”, “fakat” vb. kelimeler somut bir varlığı ya da soyut bir kavramı karşılamazlar fakat bu kelimeler gramer görevli kelimeler olarak nitelendirilir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2005). Bu kelimelerin gramer görevli kelimeler olarak nitelendirilmesi bunların cümlede bir anlamı olduğunu gösterir. Bu nedenle edat ve bağlaçlar da kelime hazinesine dâhil edilmiştir. Araştırmada özel isimler ve sayılar bir kavramı karşıladıkları için veri analizine dâhil edilmiş ve tek bir kelime gibi değerlendirilmiştir. Bu araştırmada kelimeler sayılırken ve kelime listeleri hazırlanırken kelimelerin yan ve mecaz anlamları dikkate alınmamıştır. Yani bu kelimeler farklı kavramları ifade etse de tek kelime olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, araştırmacı çalışmanın her aşamasında araştırmanın geçerliliğini arttırmak için objektif davranmıştır. Nitel araştırmada geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesidir (Kirk ve Miler, 1986; aktaran; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın geçerliliğini arttırmak için araştırma sürecinde nitel araştırmaların esnekliğinden faydalanılarak kişisel bilgi formuna yeni sorular eklenmiştir. Ayrıca araştırma yapılacak okullar araştırmacının yaşadığı bölgeye yakın okullardan seçilmiştir. Bu da araştırmanın geçerliliğini arttıran durumlardan birisidir. Nitel araştırmalarda araştırma alanına yakınlık araştırmanın geçerliliğini sağlayan özelliklerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliliğini arttırmak için toplanan veriler ayrıntılı olarak yöntem ve bulgular bölümünde açıklanmış ve araştırmacı sonuçlara nasıl ulaştığını veri analizi başlığında anlatmıştır.

Bu araştırmada araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için verilerin analizi ve ulaşılan sonuçlar başka bir araştırmacıya teyit ettirilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik sağlamada dördüncü strateji verilerin analizi ve ulaşılan sonuçları başka araştırmacıya teyit ettirmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu şekilde elde edilen sonuçların, araştırmacının kendi görüşleri olmadığı sonuçların elde edilen verilere dayandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın uygulamasından sonra rastgele seçilen 20 öğrencinin kompozisyon kâğıdı hem çalışmayı yapan araştırmacı hem de Türkçe Eğitimi alanında uzman başka bir araştırmacı tarafından

incelenmiştir. Elde edilen verilerde görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılmıştır. 20 öğrencinin kompozisyonun incelenmesinde 16 öğrencinin kompozisyonu üzerinde görüş birliğine varılmış 4 öğrencinin kompozisyonu üzerinde görüş ayrılığı yaşanmıştır.

Daha sonra araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır.

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %80 bulunmuştur. Bu sonuç araştırmanın güvenilir olduğunu gösterir. Güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilirliği için yeterlidir (Miles ve Huberman, 1994).

## Bulgular

### 1) Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin ailenin sosyoekonomik düzeyine göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre kelime hazinelerinin dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı

	Kişi Say. (f)	Düşük	Kişi Say. (f)	Orta	Kişi Say. (f)	Yüksek	Düşük Ort.	Orta Ort.	Yüksek Ort.
5. Sınıf	4	444	6	535	3	222	111	89,1	74
6. Sınıf	1	78	4	406	1	110	78	101,5	110
7. Sınıf	1	180	5	365	-	-	180	73	-
8. sınıf	2	81	3	261	-	-	40,5	87	-
Toplam	8	783	18	1597	4	332	97,8	88,7	83

Tablo 6'da ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine ve öğrencilerin kelime hazinelerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tabloda 30 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Çalışmaya dâhil edilen ama tabloda yer almayan 7 öğrenci ailesinin sosyo-ekonomik durumunu bilmediğini ifade etmiştir.

Bu tabloda düşük, orta ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının sahip oldukları kelime hazineleri her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir. Öğrencilerin kelime hazineleri oranları da her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir.

Tablo üzerine yapılan değerlendirme ve yorumlar toplam öğrenci sayıları üzerinden yapılmıştır. Çalışmaya katılan 30 öğrencinin ailelerinin 8'i düşük sosyo-ekonomik düzeye, 18'i orta sosyo-ekonomik düzeye, 4'ü de yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir.

30 öğrencinin 13'ü beşinci sınıf, 6'sı altıncı sınıf, 6'sı yedinci sınıf, 5'i sekizinci sınıftır. Beşinci sınıfa giden öğrencilerden 4'ü düşük sosyo-ekonomik düzeye, 6'sı orta sosyo-ekonomik düzeye, 3'ü yüksek

sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Altıncı sınıfa giden öğrencilerden 1'i düşük sosyo-ekonomik düzeye, 4'ü orta sosyoekonomik düzeye, 1'i de yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Yedinci sınıfa giden öğrencilerden 1'i düşük sosyo-ekonomik düzeye, 5'i orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Yedinci sınıfta yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuk yoktur. Sekizinci sınıfa giden öğrencilerden 2'si düşük sosyo-ekonomik düzeye, 3'ü orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Sekizinci sınıfta yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci yoktur.

Tabloya göre düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler 783, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler 1597, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler de 332 kelime kullanmışlardır. Çıkan sonuçların oransal dağılımına bakıldığında ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler 97,8 kelime ortalaması ile birinci; ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde olan öğrenciler 88,7 kelime ortalaması ile ikinci; ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler 83 kelime ortalaması ile üçüncü çıkmıştır.

Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin çocukların eğitimlerine etki yaptığı düşünülür. Çünkü sosyo-ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarına daha iyi imkânlar sağlayabilirler. Bu imkânlar onların eğitimleri için de geçerlidir. Aileler çocuklarının daha iyi eğitim almaları için onlara çok fazla fırsat sunabilirler. Daha çok fırsat sağlanan çocukların da sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarından daha başarılı olmaları beklenir.

Tabloya bakıldığında öğrencilerin kelime hazinelerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinden etkilenmediği görülmektedir. Yani genel kanıdan farklı olarak sosyoekonomik seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının kelime hazinesi sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan ailelerin çocuklarının kelime hazinesinden daha yüksek çıkmıştır.

## 2) İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerin cinsiyetlerine göre kelime hazinelerinin dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kelime Hazinelerinin Dağılımı

	Kişi Say. (f)	Kız	Kişi Say. (f)	Erkek	Kız Ort.	Erkek Ort.
5. Sınıf	8	894	10	694	111,7	69,4
6. Sınıf	6	622	2	133	103,6	66,5
7. Sınıf	4	417	2	128	104,2	64
8. Sınıf	1	118	4	224	118	56
Toplam	19	2051	18	1179	107,9	65,5

Tablo 7’de cinsiyete ve öğrencilerin kelime hazinelerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tabloda 37 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Bu tabloda kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları her sınıf için ve toplam kız erkek öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir. Öğrencilerin kelime hazineleri oranları da her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir.

Tablo üzerine yapılan değerlendirme ve yorumlar toplam öğrenci sayıları üzerinden yapılmıştır. Çalışmaya katılan 37 öğrencinin 19'u kız 18'i erkektir. Kızların 8'i beşinci sınıf, 6'sı altıncı sınıf, 4'ü yedinci sınıf, 1'i de sekizinci sınıftır. Erkeklerin 10'u beşinci sınıf, 2'si altıncı sınıf, 2'si yedinci sınıf, 4'ü de sekizinci sınıftır.

Tabloda 19 kız öğrenci toplamda 2051, 18 erkek öğrenci de toplamda 1179 kelime kullanmıştır. Kız öğrencilerin kelime hazineleri ortalamaları kişi başına 107,9 kelime ile erkek öğrencileri geçmiştir. Erkek öğrencilerin kelime hazineleri kişi başına 65,5 kelime çıkmıştır.

Tabloya göre kız öğrenciler erkek öğrencilerin iki katına yakın kelime hazinesine sahiptirler. Bu durumu Yakar (2016) şöyle açıklamıştır: “Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kelime hazinesi ortalamasına sahip olması ergenlikte biofizyolojik gelişimin kızlarda erkeklerden önce başlaması ile ilişkilidir”.

Yakar (2016) bu farklılığın bio-fizyolojik durumla ilgili olduğunu belirtmesine rağmen bu çalışmanın yapıldığı öğrenciler ülkelerinden ayrılmış çocuklardır. Bu çocukların ülkelerinden ayrılmış çocuklar olması bu duruma başka değişkenlerin etki etmesini gerektirir. Öğrencilerin bilmedikleri yabancı oldukları bir ülkede kız öğrencilerin erkeklerden daha geri plânda kalması ve erkek öğrencilerin bazı yönlerden kızlardan daha önde olması gerekir. Fakat bu beklentiye rağmen erkek öğrencilerin kelime hazineleri kız öğrencilerden çok geride kalmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin kelime hazinelerine etki yapan bir başka durum ise ilgiler ve ihtiyaçlardır. Bu ilgi ve ihtiyaçlar kız ve erkek çocukların eğitim başarılarını etkileyen değişkenlerdir. Kız öğrencilerin ilgileri bazı derslere ve alanlara karşı daha fazla olurken bazı derslere ve alanlara karşı daha az olmuştur. Aynı şekilde erkek öğrencilerin ilgileri bazı derslere ve alanlara karşı daha fazla olmakta bazı ders ve alanlara karşı ise daha az olmaktadır.

Ortaya çıkan bu farklılıklar kız ve erkeklerin yazılı anlatımlarında kelime kullarımlarında da olmuştur. Yapılan araştırmalar, uygulanan yazılı anlatımlarda tekrarlı ve tekrarsız kelime sayısı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yeni öğrendikleri kelimeleri yazılı anlatımlarında daha fazla kullandıkları görülmektedir (Anılan ve Genç, 2011, s.127).

### **3) Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin Türkiye’de yaşama sürelerine göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerine göre kelime hazinelerinin dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.



Tablo 8. Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı

	Kişi Say. (f)	0-23 ay	Kişi Say. (f)	24-47 ay	Kişi Say. (f)	48+ ay	0-23 ay Ort.	24-47 ay Ort.	48+ ay Ort.
5. Sınıf	1	38	6	557	11	993	38	92,8	90,2
6. Sınıf	1	97	2	172	5	486	97	86	97,2
7. Sınıf	-	-	1	78	5	467	-	78	93,4
8. Sınıf	1	35	2	112	2	195	35	56	97,5
Toplam	3	170	11	919	23	2141	56,6	83,5	93

Tablo 8’de öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerine ve onların kelime hazinelerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tabloda 37 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Bu tabloda öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleri ile kullandıkları kelime sayıları her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir. Tabloda kelimelerin oransal dağılımı da her sınıf için ve toplam kişi sayısı üzerinden gösterilmiştir.

Tablo üzerine yapılan değerlendirme ve yorumlar toplam öğrenci sayıları üzerinden yapılmıştır. Çalışmaya katılan 37 öğrencinin 3’ü 0-23 aydır Türkiye’de yaşamakta, 11’i 24-47 aydır Türkiye’de yaşamakta, 23’ü 48+ aydır Türkiye’de yaşamaktadır.

0-23 aydır Türkiye’de yaşayan öğrencilerden 1’i beşinci, 1’i altıncı, 1’i de sekizinci sınıftır. 24-47 aydır Türkiye’de yaşayan öğrencilerden 6’sı beşinci, 2’si altıncı, 1’i yedinci, 2’si de sekizinci sınıftır. 48+ aydır Türkiye’de yaşayan öğrencilerden 11’i beşinci, 5’i altıncı, 5’i yedinci, 2’si de sekizinci sınıftır.

Tabloya göre 0-23 aydır Türkiye’de yaşayan öğrenciler 170, 24-47 aydır Türkiye’de yaşayan öğrenciler 919, 48+ aydır Türkiye’de yaşayan öğrenciler 2141 kelime kullanmıştır. Çıkan sonuçların oranlarına bakıldığında 0-23 aydır Türkiye’de yaşayan öğrenciler ortalama 56,6, 24-47 aydır Türkiye’de yaşayan öğrenciler ortalama 83,5, 48+ aydır Türkiye’de yaşayan öğrenciler ortalama 93 kelime kullanmışlardır.

Tabloya bakıldığında öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerinin kelime hazinelerine etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleri arttıkça onların kelime hazineleri de aşamalı olarak artmıştır. Türkiye’de daha uzun süredir yaşayan öğrencilerin doğal olarak çevre ile etkileşimleri daha fazla olmuştur ve Türkçeye ait kelimelere zamanla daha çok aşına olmuşlardır. Bu durumda onların kelime hazinelerinin Türkiye’de daha az süredir yaşayan öğrencilere göre daha fazla olmasını sağlamıştır. Yabancı dil öğrenmede, yabancı dil ile etkileşime girmek çok önemlidir. Yani yeni bir dil en kolay o dil ile etkileşime girilerek, o dili konuşarak öğrenilir. Burada öğrencilerin Türkiye’de daha uzun süredir yaşamaları onların Türkçe ile etkileşimlerinin artmasını sağlamıştır. Bu da onların Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin anlamlı seviyede artmasına katkı yapmıştır.

#### 4) Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin Türkiye’de öğrenim görme sürelerine göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak

ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerinin Türkiye’de öğrenim görme sürelerine göre kelime hazinelerinin dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Türkiye’de Öğrenim Görme Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinelerinin Dağılımı

	Kişi Say. (f)	Hiç Gitmeyen	Kişi Say. (f)	1 Yıl Giden	Kişi Say. (f)	2 Yıl Giden	Kişi Say. (f)	3 Yıl Giden	Hiç Gitmeyen Ort.	1 Yıl Giden Ort.	2 Yıl Giden Ort.	3 Yıl Giden Ort.
5. Sınıf	7	707	6	408	1	117	4	356	101	68	117	89
6. Sınıf	1	118	4	398	1	54	2	185	118	99,5	54	92,5
7. Sınıf	4	445	1	50	1	50	-	-	111,2	50	50	-
8. Sınıf	2	81	1	66	2	195	-	-	40,5	66	97,5	-
Toplam	14	1351	12	922	5	416	6	541	96,5	76,8	83,2	90,1

Tablo 9’da öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme sürelerine ve onların kelime hazinelerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tabloda 37 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Bu tabloda önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmeyen, 1 yıl giden, 2 yıl giden ve 3 yıl giden öğrencilerin sahip oldukları kelime hazineleri her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir. Kelime hazineleri oranları da her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden verilmiştir.

Tablo üzerine yapılan değerlendirme ve yorumlar toplam öğrenci sayıları üzerinden yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 14’ü önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmemiş, 12 öğrenci 1 yıl, 5 öğrenci 2 yıl, 6 öğrenci de 3 yıl okula gitmiştir.

Tabloda öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme süreleri şöyle olmuştur: beşinci sınıf öğrencilerinden 7’si okula hiç gitmemiş, 6’sı 1 yıl, 1’i 2 yıl, 4’ü de 3 yıl gitmiştir; altıncı sınıf öğrencilerinden 1’i okula hiç gitmemiş, 4’ü 1 yıl, 1’i 2 yıl, 2’si 3 yıl gitmiştir; yedinci sınıf öğrencilerinden 4’ü okula hiç gitmemiş, 1’i 1 yıl, 1’i 2 yıl gitmiştir, yedinci sınıfta önceki yıllarda Türkiye’de 3 yıl okula giden öğrenci yoktur; sekizinci sınıf öğrencilerinden 2’si okula hiç gitmemiş, 1’i 1 yıl, 2’si 2 yıl gitmiştir, sekizinci sınıfta önceki yıllarda Türkiye’de 3 yıl okula giden öğrenci yoktur.

Tabloya göre önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmeyen öğrenciler 1351, 1 yıl gidenler 922, 2 yıl gidenler 416, 3 yıl gidenler 541 kelime kullanmışlardır. Sonuçların oransal dağılımına bakıldığında önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmeyen öğrenciler ortalama 96,5, 1 yıl giden öğrenciler ortalama 76,8, 2 yıl giden öğrenciler ortalama 83,2, 3 yıl giden öğrenciler ortalama 90,1 kelime kullanmışlardır.

İnsanların yabancı dil öğreniminde örgün eğitimin önemi göz ardı edilemez. Bir kişinin öğrendiği yabancı dilde aldığı eğitimin süresi o dili öğrenmeye büyük oranda etki eder. Yabancı dilde alınan örgün eğitimi süresi ile yabancı dilin gelişiminin paralellik göstermesi gerekir. Bu tabloya göre en fazla kelime

hazinesine sahip olması gereken grubun önceki yıllarda Türkiye’de 3 yıl eğitim alan grup olması gerekiyor. Fakat bu tabloda önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmeyen grup en fazla kelime hazinesine sahiptir. Önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmeyen öğrencileri tablo dışında bırakılırsa diğer öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme süreleri ile kelime hazineleri paralellik göstermektedir. Yani okula gitme yılları arttıkça kelime hazineleri de artmıştır. 1 yıl gidenlerin kelime hazinesi ortalama 76,8 kelimeyken, 2 yıl gidenlerin kelime hazinesi ortalama 83,2, 3 yıl gidenlerin kelime hazinesi de ortalama 90,1 kelimedir. Bu üç grubun ortalama kelime kullanımları genel kaniya uygundur.

Tabloda önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmeyen grubun kelime hazinesinin ortalama 96,5 kelime olması en fazla öğrencinin bu grupta yer alması ile alakalıdır. Yani diğer gruplarda daha fazla öğrenciye ulaşılabilmiş olsaydı bu oranların genel kaniya uygun şekilde bir düzelmeye gösterme ihtimali yüksektir. Aslında tablo daha detaylı incelendiğinde sınıflar bazında örneğin sekizinci sınıflarda genel kaniya uygun şekilde öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme süreleri arttıkça kelime hazineleri de aşamalı olarak artmıştır.

## **Tartışma ve Sonuç**

### **Tartışma, Sonuç**

Araştırmada sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin kelime hazinelerine bir etkisi olmadığı görülmüştür. Beklenenden farklı olarak sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının kelime hazineleri ortalaması sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta düzeyde olan ailelerin çocuklarına göre daha az çıkmıştır.

Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı bir durum ortaya çıkmıştır. Bu farklılık sosyo-ekonomik düzeyin çocukların kelime hazinesini etkilemediğidir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının kullandıkları kelime sayısı, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının kullandıkları kelime sayısından daha fazladır. Bu durumun birçok nedeni olabilir. Sonucun böyle çıkmasını etkileyen en önemli durum bu öğrencilerin Türk öğrenciler olmamasıdır. Ayrıca kelime hazineleri ölçülen öğrenciler, ülkelerinden zorunlu olarak ayrılmış farklı psikolojide olan kişilerdir. Daha sonra Türkiye’de sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Suriye’deki sosyo-ekonomik durumları bilinmemektedir. Bu öğrencilerin Suriye’de ekonomik durumlarının daha iyi olma olasılığı vardır. Bu durum da onların orada daha iyi eğitim almaları sonucunu doğurabilir bu da kelime hazinelerinin yüksek çıkmasının sebeplerindedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlara bakıldığında bu öğrencilerin başarılı olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin başarılı olmaları onların Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazineleri üzerine olumlu bir etki yapmış olabilir.

Alanda daha önce yapılmış çalışmalarda sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin kelime hazinelerine olumlu etki yaptığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan iki okuldaki öğrencilerin kelime hazinelerinin incelendiği araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime hazinesinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Davaslıgil, 1985; aktaran; Başoğlu, Kaplan ve Okur, 2014). Başka bir çalışmada çocukların kullandıkları farklı kelimelerde üç yaş civarındaki çocuklarda düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, yüksek ekonomik düzeydeki ailelere kıyasla çocuklarına daha az sayıda ve daha az türde kelime söylemektedirler (Hart ve Risley, 1995; aktaran; Akyol ve Temur, 2014).

Tulu (2009) anadili Türkçe olmayan (iki dilli) ve anadili Türkçe olan çocukların dil düzeylerine ve kelime hazinelerine etki eden faktörleri incelediği araştırmasında sosyo-ekonomik düzeyin çocukların dil gelişimlerine ve kelime hazinelerine etki ettiğini görmüştür. Bu çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların dil gelişimleri ve kelime hazineleri daha iyi çıkmıştır. Ama Tulu bu etkinin çok fazla olmadığını çok az düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada cinsiyet faktörünün kelime hazinesini etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin sayısı eşit sayılır fakat öğrencilerin kelime kullanımlarında kız öğrencilerin lehine açık bir fark vardır. Kız öğrencilerin kelime kullanım ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasının iki katına yakındır. Bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Tatar Kırılmış ve Çelebi (2015) yaptığı çalışmada anı, film yazısı ve tarif yazısı olmak üzere üç türde yapılan yazılı anlatımlarda kız öğrencilerin kelime farklı kelime ve tekrar edilen kelime sayılarında erkek öğrencilere göre daha fazla kelime kullandıkları belirlenmiştir. Tatar Kırılmış ve Çelebi'nin (2015) çalışması da bu çalışma ile aynı sonuçları vermiştir. Bu çalışmanın sonuçları da kız öğrencilerin kelime hazinelerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tulu (2009) anadili Türkçe olmayan (iki dilli) ve anadili Türkçe olan çocukların dil düzeylerine ve kelime hazinelerine etki eden faktörleri incelediği araştırmasında hem iki dilli hem de anadili Türkçe olan öğrencilerde kız öğrencilerin dil düzeylerinin ve kelime hazinelerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görmüştür.

Kızlar, ergenliğe erkeklerden daha önce girmektedir. Bu nedenle kızların bio-fizyolojik gelişimleri erkeklerden daha önce tamamlanmaktadır. Bu durum kızların dil gelişiminin erkeklerden daha iyi olmasını sağlamaktadır (Yakar, 2016). Bu durumda kız çocukların ergenliğe erkek çocuklardan daha erken girdikleri göz önünde bulundurulduğunda kız çocukların erkek çocuklara göre dil gelişimleri yönünden daha iyi durumda olmaları gerekmektedir. Doğal olarak bu durum öğrencilerin kelime hazinelerine de yansımıştır. Kız öğrencilerin kelime hazinelerinin erkek öğrencilere oranla kayda değer şekilde fazla olması bu şekilde açıklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin Türkiye'de yaşama sürelerinin, kelime hazinelerini etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin Türkiye'de yaşama yılları arttıkça kelime hazineleri oranları belirgin şekilde artmıştır. Türkiye'de yaşama süresi 0-23 ay arasında olan öğrencilerin kelime hazineleri ile Türkiye'de yaşama süresi 48+ ay olan öğrencilerin kelime hazinelerinde kayda değer şekilde fark vardır. Türkiye'de yaşama süresi 48+ ay olan öğrencilerin kelime kullanım ortalaması Türkiye'de yaşama süresi 0-23 ay arasında olan öğrencilerin kelime kullanım ortalamasının neredeyse iki katına yakındır. Başka araştırmalar ve çalışmalar da bu durumu doğrulayan sonuçlar ortaya koymuştur.

İnsanların hayatları boyunca kelime hazineleri artmaya devam eder. Bu gelişim yaşanan olaylar, ilgiler, ihtiyaçlar ve daha başka şeyler sayesinde gerçekleşir. Herhangi bir çaba içerisinde bulunmayan insanlar da yaşantı yoluyla bir kelime hazinesine sahip olabilirler (Demir, 2006). Görüldüğü üzere sadece yaşantılar da insanların kelime hazinesini geliştirebilmektedir. Bu çalışmada da Türkiye'de yaşama süreleri fazla olan öğrencilerin kelime hazineleri fazla çıkmıştır. Bu öğrenciler herhangi bir çaba göstermemiş olsalar da sadece yaşantılarla belirli miktarda kelime hazinelerini arttırmış olabilirler.

Bir dile daha uzun süre etkileşime giren bireyler istemeden de olsalar o dili öğreneceklerdir. Dil öğreniminde yaşanan ülkede geçirilen süreyle o dili öğrenmek doğru orantılıdır. Yani yabancı bir ülkede ne kadar fazla yaşanılırsa, o ülkenin dili geçen zamanla birlikte daha iyi öğrenilir ve insanların o dile ait kelime hazinesi de yaşanan süreyle birlikte artar. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlarda tüm bu belirtilen durumlar ile paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada Türkiye’de yaşama süreleri daha fazla olan öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrendikleri ve Türkçe kelime hazinelerinin de daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme sürelerinin kelime hazinelerini kısmen etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada daha önce Türkiye’de okula hiç gitmeyen öğrenciler tablo dışında bırakıldığında öğrencilerin Türkiye’de yaşama yılları arttıkça kelime hazineleri de bununla paralel şekilde artmıştır. Ama bu araştırmada çıkan sonuca göre en fazla kelime hazinesine sahip grup önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmeyen gruptur. Beklenilenden farklı olarak sonucun böyle çıkmasını etkileyen bazı değişkenlerin olduğu ortadadır.

Araştırma sonucunda önceki yıllarda Türkiye’de okula gitmeyen öğrencilerin kelime hazinelerinin okula giden öğrencilere göre fazla olmasını etkileyen durumlardan birisi bu grupta yer alan öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilere göre sayılarının daha fazla olması olabilir. Eğer diğer gruplarda daha fazla öğrenciye ulaşılabileseydi öğrencilerin kelime hazineleri de beklenen seviyelere göre dağılım gösterebilirdi.

Araştırmada önceki yıllarda okula hiç gitmeyen öğrencilerin kelime hazinelerinin fazla olmasının nedenlerinden birisi de bu öğrencilerin başarılı öğrenciler olabileceğidir. Öğrencilerin ders başarılarının kelime hazineleri üzerine olumlu etki yapması beklenir. Ders başarıları ile kelime hazinesi doğru orantılıdır.

### **Öneriler**

Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade etmede bir problem yaşamamaları, Türkiye’ye daha kolay uyum sağlamaları ve Türk kültürünü tüm yönleriyle algılayabilmeleri için Türkçe kelime hazinelerinin gelişmesi çok önemlidir. Kelime hazinesi, toplumda saygın bir insan olmadan okul derslerinde başarılı olmaya kadar birçok alana doğrudan etki eder. Okul çağındaki Suriyeli çocukların Türkçede yetkin hâle gelmeleri için onlara yeterli düzeyde kelime öğretimi yapılmalıdır. Kelime öğretimi yapılarak çocukların bütün becerilerde yeterli düzeyde gelişmesi sağlanmalıdır. Cinsiyet faktörüne bağlı kelime hazinesi farkının bilimsel temelleri tespit edilmelidir. Kız öğrencilerin gerisinde kalan erkek öğrenciler için daha fazla kelime öğretimi çalışması yapılmalıdır. Bu araştırmanın bulgularında öğrencilerin aldıkları eğitim sürelerinin kelime hazineleri gelişimiyle doğru orantılı olduğu görülmektedir. Bu nedenle Suriyeli çocuklardan okullara gitmeyenlerin tespiti yapılmalı ve okullara alınmalıdır. Ayrıca okula kaydı olan fakat devam etmeyen öğrencilerin de devam etmeleri sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2014). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. Ahmet Kırklılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Akyüz, K. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Başoğlu, N., Kaplan, T. ve Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çetin, S. A. (2017). *Suriye uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çetin, S. A. (2018). Ters-Yüz sınıf modelinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması üzerine bir öneri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 3(1), 61-70.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Milli Eğitim Dergisi*, 34, 169.
- Direkci, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7 (16), 797-813. DOI: 10.33692/avrasyad.543868
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kırılmış Tatar, İ. ve Çelebi, C. (2015). İngiltere’de anadil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı. *Studies Of The Ottoman Domain*, 5(8), 2147-5210.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications.
- Şimşek, B., Direkci, B. (2019). The Investigation of the Relationship between Online Games and Acquisition of Turkish Vocabulary. *International Journal of Instruction*, 12(3), 69-88.
- TDK. (2018). *Söz varlığı*. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 01 Eylül 2018’de alınmıştır.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yakar, H. G. İ. (2016). Yazılı anlatımda kullanılan aktif kelime hazinesi üzerine bir araştırma. Proceedings of SOCIOINT 2016 3rd International Conference on Education, Social Sciences and Humanities Sempozyumunda sunulmuştur, İstanbul.

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına İlişkin Kursiyer Görüşlerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi

Berker KURT<sup>1</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına katılan kursiyerlerin sertifika programı ve alana ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ile formasyon eğitimini tamamlamış Türk dili ve edebiyatı bölümü mezunları bu alanda çalışmada öncelikli adaylar olarak görülmektedir. Araştırmanın katılımcılarını da bu adaylar oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde tasarlanan çalışmada veriler yazışma tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kursiyerlerin sertifika programına katılım amacı bu alanda çalışmaktır. Kursiyerlere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı özel bir öğretim alanıdır ve bu alanda çalışmak için sertifika programı gereklidir. Kursiyerler, öğreticilerin sahip olması gereken temel özelliklerin kendi dilini iyi bilmek, alan uzmanı olmak ile hedef dili ve kültürü iyi bilmek olduğunu vurgulamaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sertifika programı, TÖMER.

## A Comparative Analysis Of Trainee Views On Teaching Turkish As A Foreign Language Certificate Program

### Abstract

The objective of this study is to present the opinions of the trainees who participate in the certificate program of teaching Turkish as a foreign language related to the certificate program and the field. The primary target of the certificate program is to train candidates from the Turkish Language Teacher education program, Turkish language and literature teacher education program, and graduates from the Turkish language and literature program who have completed the formation certificate education. Thus, the sample of the present study consists of the graduates of these programs. The data of the present study, which is conducted in phenomenological design within a qualitative research methodology, are collected through the compositions written by the participants. According to the results, the main reason for participating in the certificate program is to work in this field. Additionally, it is found that the trainees consider teaching Turkish as a foreign language is a specialized field of instruction, and a certificate program is required to work in this field. The trainees emphasize that the main characteristics that the tutorials must have are to know their language well, to be a field expert, and to know the target language and culture well.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, certificate program, TOMER.

---

<sup>1</sup> Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi. berkerkurt@gmail.com

## Giriş

Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarda zamanla meydana gelen değişimler çerçevesinde özellikle son 30 yılda önem kazanmış öğretim alanlarından biri olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı, dünyada farklı dilleri konuşan her insanı hedef kitle olarak kabul etmekte ve uygulanan dil politikaları, açılan kurum ve kuruluşlar sayesinde her geçen gün daha fazla hedef kitleye ulaşmaktadır. Hedef kitledeki bu genişliğe benzer bir durum alanın öğrencilerinde de yaşanmakta, farklı uzmanlık alanına sahip öğrenciler, aldıkları bir sertifika veya hizmet içi eğitim ile yabancılara Türkçe öğretebilecek konuma ve duruma gelebilmektedirler.

Günümüzde gelişen teknoloji ve değişen ihtiyaçlar sebebiyle bireylerin bilgiyi üretme ve paylaşma becerilerine sahip olması gerekmektedir (Direkci, Akbulut ve Şimşek, 2019). Dil öğretiminde zamana bağlı olarak değişen durumlar, ihtiyaçlar, yöntem ve teknikler dil öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklerin de değişiklik göstermesine sebep olmuştur. Dil öğretmeni, ‘yabancı bir dil veya hedef kitlenin ana dilini bilmelidir’, ‘ana dilinin kurallarını çok iyi bilmelidir’, ‘hedef kitlenin dilini veya yaygın olarak bilinen bir dili bilmesine gerek yoktur veya vardır’, ‘dil derslerinde çeviri yapılmalıdır veya yapılmamalıdır’, ‘sadece hedef dil kullanılmalıdır’ ve benzeri tartışmalarla boğuşarak bugüne gelmiş ve artık yöntem sonrası dönemle birlikte ana diline hakim, öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilen ve uygulayan, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı uygulamalar yapabilen, öğretimde teknolojiden yararlanan bir eğitimci olma özelliği kazanmıştır. Bu çerçevede ülkemizde İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi yabancı dil öğretmenlerinin istihdamıyla başlayan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği alanı bugün başta Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri olmak üzere, dille ve dil öğretimiyle ilgili olan birçok uzmanlık alanının kapsamında yer almaktadır.

Öğretmen kapsamındaki bu genişlik zaman zaman tartışmalara neden olmuştur. Çünkü Beyreli’nin (2017) de ifade ettiği üzere, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen, tüm öğretmenliklerde olduğu gibi, sadece öğretme işini yapan kişi değil, sistemin sağlıklı bir biçimde işlemesini sağlayan en önemli parçadır. Öğretim programı, ders materyalleri ve öğretim ortamları gibi bileşenlerin işletilebilmesi ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ve alan öğretmenliğine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığınca 2010 yılında, Marmaris’te ülke genelinde ilgili bölüm akademisyenleri ile ilgili kurum temsilcilerinin yer aldığı ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı’ düzenlendiğini aktaran Mete (2012) çalıştayın sonuç raporunda şu bilgilere yer verildiğini ifade etmiştir:

1. Mevcut lisans programları (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.); yabancılara, yurtdışında yaşayan Türklere, Türk soylu ve akraba topluluklara Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmamıştır.
2. Ülkemizde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bağımsız bir lisans programı bulunmamaktadır.
3. Bu alanda üniversitelerimizdeki çok az sayıda olan lisansüstü programlar, içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir.



4. Yurtdışında Türkçe öğretmek amacıyla Bakanlıkça görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ihtiyaca cevap verememektedir.

5. Bu konuda hizmet veren kurumlar arasında iş birliği ve eşgüdüm bulunmamaktadır.

2010 yılında gerçekleştirilen bu çalıştayın ardından geçen on yılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında önemli gelişmeler olmakla birlikte alanın lisans programına dönüştürülmesi gerçekleşmemiştir. Yukarıdaki maddelerin birincisinde de belirtildiği gibi Türkçe eğitimi veya Türk dili ve edebiyatı bölümlerinin kuruluş amacıyla yer almamakla birlikte bölümlerin kuruluşundan sonra Türkiye'nin ve Türkçenin uluslararası alanda daha da artan önemi neticesinde bölüm programlarında bazı yenilikler ve iyileştirmeler yapılmıştır. Örneğin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştirme lisans programlarında farklı zamanlarda yapılan yenileme çalışmalarında Türkçe öğretmenliği programına 2007 yılında zorunlu ders kapsamında haftada 2 saatlik *Yabancılar Türkçe Öğretimi* dersi getirilmiş, bu ders 2018 yılında yenilenen programda *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* adını alarak haftada 3 saate çıkarılmıştır (YÖK, 2007,2018).

Bugün, alan öğreticisi olabilmek için adayların Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programlarından veya edebiyat fakültesinin Türk dili ve edebiyatı, dilbilim, filoloji, çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları vb. bölümlerinden mezun ve formasyon eğitimini tamamlamış ve buna ek olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir.

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları

Bugün birçok kurum ve kuruluş yabancı dil olarak Türkçe eğitimi sertifika programı düzenlemektedir. Bu kurumların hangileri olduğuna ilişkin Altun (2015) ve Dilek (?) tarafından listeler ortaya konmuştur. Bu listelerden de yararlanarak sertifika programı açan kurum ve kuruluşların adı, eğitim türü, süresi ve katılımcı özellikleri şunlardır:

**Tablo 1.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları

Kurum Adı	Eğitim Türü	Eğitim Süresi	Katılımcı Özellikleri
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (BAİBÜ) TÖMER ve İBUZEM	Uzaktan eğitim, yüz yüze	72 Saat Teori (T) 25 saat uygulama (U)	Belirtilmemiş.
Adıyaman Üniversitesi ADYÜ-TÖMER	Yüz yüze	40 saat	Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf, Arapça ve Türk dili ve edebiyatı (TDE) Öğretmenliği 3. ve son sınıf öğrencileri veya mezunlarıyla bu alanlarda lisansüstü eğitim yapanlar ile Fen-Edebiyat ya da İnsani Bilimler Fakültelerinin TDE, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları (ÇTL), Türk Halk Bilimi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (DE) gibi dil bölümlerinin 2. 3. ve son sınıf öğrencileri ya da mezunlarıyla bu alanlarda lisansüstü eğitim yapanlar.
Ahi Evran Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	40 saat T 28 saat U	Türkçe öğretmenliği, TDE öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, TDE, ÇTL, halk bilimi, dil bilimi mezunları ve 4. sınıf öğrencileri ile yabancı dil ve edebiyatı bölümlerinin lisans / yüksek lisans / doktora mezunları.
Akdeniz Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	80 saat T, 10 saat U	TDE, TDE Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, ÇTL, İngiliz DE, İngilizce Öğretmenliği ve Filoloji Bölümlerinin birinden mezun olmak veya aynı bölümlerin lisans programlarının 3. veya 4. sınıf öğrencileri.

Aksaray Üniversitesi TÜRKÇEM	Yüz yüze	80 saat	Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği, TDE edebiyat öğretmenliği son sınıf öğrencileri, mezun veya yüksek lisans ve doktora yapanlar. Edebiyat fakültelerinin TDE, Türk Halk bilimi, ÇTL, Dilbilim, batı ve doğu dilleri edebiyatları ve öğretmenlikleri ile sınıf öğretmenliği bölümlerinin son sınıf öğrencileri.
Alanya Alaaddin Keykubat Ü. TÖMER	Yüz yüze		Belirtilmemiş.
Ankara Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	92 saat seminer 4 saat örnek ders anlatma	Üniversite mezunları ya da üniversite son sınıf öğrencileri.
Ankara Yıldırım Beyazıt Ü. DİLMER	Yüz yüze	40 saat T 40 saat U	Türkçe Öğretmenliği, TDE Öğretmenliği, TDE, ÇTL Bölümü programlarından mezun olanlar, bu programların son sınıfında okuyanlar ve bu programlardan birinde yüksek lisans veya doktora yapanlar.
Atatürk Üniversitesi ATASEM	Yüz yüze	40 saat T, 40 saat U	Eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi, TDE Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Yabancı Dil Eğitimi bölümlerinden mezun ya da üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri, Edebiyat fakültelerinin TDE, ÇTL, tüm Yabancı Dil Edebiyatları bölümlerinden mezun ya da üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri
Bahçeşehir Üniversitesi TÜRKMER	Asenkron, uzaktan eğitim	Uzaktan eğitim	Herhangi bir lisans diplomasına sahip bu alana ilgi duyan herkes.
Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi	Uzaktan eğitim Yüz yüze	72 saat uzaktan eğitim 32 saat T 8 saat U	Lisans öğrencisi ya da mezunu ilgi duyan herkes.
Çukurova Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze		Türkçe Öğretmenliği, TDE, Yabancı Dil Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyanlar ve mezunlar.
Dicle Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	60 saat T, 15 saat U	Belirtilmemiş.
Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM	Yüz yüze	30 saat T, 20 saat ders izleme	Üniversitelerin dil öğretmenliği bölümlerinden (Türkçe ya da yabancı diller) mezun olmak ya da son sınıf öğrencisi olmak. Üniversitelerin dil ve edebiyat bölümlerinden mezun olmak ya da son sınıf öğrencisi olmak. Üniversitelerin dilbilim bölümlerinden mezun olmak ya da son sınıf öğrencisi olmak. Üniversitelerin mütercim-tercümanlık bölümlerinden mezun olmak ya da son sınıf öğrencisi olmak. Yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerinden mezun ve en az 3 yıl yabancı dil öğretmiş olmak.
Dumlupınar Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	50 saat T, 30 saat U	Belirtilmemiş.
Erciyes Üniversitesi Kaşgarlı Mahmud Türkçe Öğ. Arş. v.w Uyg. Mer. (TÖMER), Sürekli Eğitim Merkezi (ERSEM)	Yüz yüze	50 saat T 30 saat U	Türkçe öğretmenliği, TDE, ÇTL, yabancı diller öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencisi olmak. Türkçe öğretmenliği bölümü mezunu olmak. TDE öğretmenliği bölümü mezunu olmak.
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	60 saat T, 20 saat U	TDE, TDE Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Karşılaştırmalı Edebiyat, ÇTL, Dil Bilim, Sınıf Öğretmenliği, yabancı dil ve edebiyatı (İngiliz DE, Rus DE, Arap DE vb.) bölümlerinde okuyan (3 ve 4. sınıf öğrenciler) ya da bu bölümlerden mezun olan adaylar kabul edilmektedir. MEB'de ya da özel öğretim kurumlarında öğretmenlik yapan adaylar da sertifika programına dahil olabilmektedirler.

Fırat Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	60 saat T, 20 saat U	TDE, TDE Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, ÇTL, Dilbilim ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin lisans veya lisansüstü programlarında eğitimlerine devam edenler/mezun olanlar.
FSMVÜ TÖMER	Yüz yüze	51 saat T 12 saat U	Üniversitelerin dil öğretmenliği bölümlerinden (Türkçe ya da yabancı diller) mezun olmak ya da son sınıf öğrencisi olmak. Üniversitelerin dil ve edebiyat bölümlerinden mezun olmak ya da son sınıf öğrencisi olmak. Üniversitelerin dilbilim bölümlerinden mezun olmak ya da son sınıf öğrencisi olmak. Üniversitelerin mütercim-tercümanlık bölümlerinden mezun olmak ya da son sınıf öğrencisi olmak.
Hacettepe Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	42 saat T, 38 saat U	1. Türkçe Öğretmenliği ile TDE Öğretmenliği programlarının son sınıf öğrencileri, mezunları ve bu alanlardan birinde yüksek lisans veya doktora yapanlar. 2. TDE, ÇTL, Türk Halk Bilimi lisans programı son sınıf öğrencileri, mezunları ve bu alanlardan birinde yüksek lisans veya doktora yapanlar. 3. Üniversitelerin dilbilim, batı ve doğu dil ve edebiyatları ve öğretmenlikleri bölümlerinin son sınıf öğrencileri ve mezunları 4. Mezuniyeti farklı alanlarda olup ilgili programlardan birinde yüksek lisans veya doktora yapanlar.
İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	3 Hafta uzaktan 2 hafta uygulamalı eğitim ve seminer	Türkçe öğretmenliği, TDE öğretmenliği, TDE ve ÇTL son sınıf öğrencileri, mezunları ile bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapanlar, mezuniyeti farklı alanlarda olup ilgili programlardan birinde yüksek lisans veya doktora yapanlar, filoloji/yabancı dil bölümü son sınıf öğrencileri ve mezunları.
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (İMÜ TÖMER)	Yüz yüze	45 saat T, 15 saat U	Dil ve Edebiyat Bölümleri ( <b>Türkçe Öğretmenliği, TDE/Öğretmenliği, ÇTL, Dilbilim, Yabancı Dil Eğitimi, Yabancı Dil ve Edebiyatı (İngiliz DE vb.), Mütercim Tercümanlık (İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça vb.)</b> ) ile Eğitim Fakültelerinin <b>Sınıf Öğretmenliği</b> bölümlerinin <b>son sınıf öğrencisi, mezunu ya da lisansüstü öğrencisi</b> olmak
İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi	Yüz yüze	48 saat T, 15 saat U	Eğitim fakültelerinin Türkçe, Sınıf, Okul Öncesi, İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça vb. öğretmenlikleri bölümleri. Edebiyat fakültelerinin; TDE, ÇTL, Türk Halk Bilimi, Dilbilim, Filoloji İngiliz DE, Fransız DE, Alman DE, Amerikan DE, Yunan DE, Arap DE, Fars DE, Çeviribilim / Mütercim-Tercümanlık vb. bölümleri.
Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	60 saat T, 20 saat U	Türkçe Öğretmenliği, TDE, TDE Öğretmenliği, ÇTL, Dilbilim, Temel Eğitim (Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitimi), İngilizce, Arapça vb. yabancı dil bölümlerinin/ana bilim dallarının lisans veya lisansüstü programlarında eğitimlerine devam edenler/mezun olanlar.
KTO Karatay Üniversitesi	Yüz yüze	55 saat T, 20 saat U	Türkçe Öğretmenliği, TDE Öğretmenliği, TDE, Dilbilim, Halk Bilimi, Yabancı Dil Bölümleri, Yabancı Dil ve Edebiyatı bölümlerinin, ÇTL bölümlerinin 4. sınıfta okuyan veya mezun olanlar ile bu alanlarda yüksek lisans, doktora yapmış ve yapmakta olanlar.
Mardin Artuklu Üniversitesi TÖMER ve MAUZEM	Uzaktan eğitim ve yüz yüze	32 saat T ve 8 saat seminer	TDE, TDE Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, ÇTL, bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve bu bölümlerden mezun olanlar.
Marmara Üniversitesi MÜSEM	Yüz yüze	45 saat T-15 saat U	Türkçe Öğretmenliği, TDE Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, TDE, ÇTL, Dilbilim bölümlerinde lisans/yüksek lisans/doktora öğrencileri ve mezunları.
Mersin Üniversitesi TUAM-MEUSEM	Yüz yüze	60 saat T, 25 saat U	TDE, TDE Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, ÇTL, Yabancı diller bölümlerinden mezunlar.
Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi NEVÜ TÖMER	Yüz yüze	50 saat T, 30 saat U	TDE Öğretmenliği, TDE, Türkçe Eğitimi, ÇTL Bölümü, Dilbilim, Türk Halk Bilimi, Yabancı Diller bölümlerinde <b>son sınıfta okuyan öğrenciler</b> veya <b>mezunlar</b> .

Okan Üniversitesi OKSEM	Yüz yüze	50 saat	Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliğine ilgi duyan herkes.
On Dokuz Mayıs Üniversitesi OMÜ TÜRKÇE	Yüz yüze	60 saat T, 40 saat U	'TDE', 'TDE Öğretmenliği', 'ÇTL', 'Halk Bilim' ve 'Türkçe Öğretmenliği' bölümlerinden mezun veya mezun aşamasında (4. sınıf) olmak.
Sakarya Üniversitesi TÖMER-Uzaktan Eğitim Merkezi	Uzaktan eğitim	24 T ders 30 saat gözlem 30 saat U	Eğitim fakültelerinin Türkçe, Sınıf, Okul Öncesi ve Yabancı Diller (İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça vd.) öğretmenliği, İlahiyat Bölümleri, Fen Edebiyat/Edebiyat/Beşeri ve Sosyal Bilimler/DTCF Fakültelerinin TDE, ÇTL, Türk Halk Bilimi, Dilbilim, Filoloji ve Yabancı Diller Bölümleri (İngiliz DE, Fransız DE, Alman DE, Amerikan DE, Yunan DE, Arap DE, Fars DE vd.), Çeviribilim/Mütercim-Tercümanlık Bölümleri Yurtdışındaki Üniversitelerin dil/dil öğretimi veya filoloji ile ilgili bölümleri.
Selçuk Üniversitesi SÜ-TÖMER	Yüz yüze	60 saat T, 30 saat U	Türkçe Öğretmenliği, TDE, TDE Öğretmenliği ve ÇTL Bölümü programlarında son sınıfta okuyan öğrenciler, bu programlardan mezun olanlar ya da bu alanlarla ilgili programlarda yüksek lisans veya doktora yapanlar.
Süleyman Demirel Üniversitesi TÖMER	Yüz yüze	40 saat T, 40 saat U	Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinin 4. sınıflarında öğrenim görmeye devam edenler ve bu bölümlerden mezun olanlar.
<b>Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER</b>	Yüz yüze	<b>60 Saat</b>	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmakta olan veya çalışmayı düşünen bireyler.
Yunus Emre Ens. (Gazi Üni. TÖMER veya Hacettepe Üni. TÖMER ile ortak Program)	Yüz yüze		Türkçe Öğretmenliği veya TDE bölümlerinde yüksek lisans ve doktora yapanlar.

Yukarıda adı geçen sertifika programları haricinde, Türkçe öğretiminin bu alanıyla ilgili farklı çalışmalar da mevcuttur. Bunlardan biri Millî Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi iş birliğiyle başlatılan 'Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı'dır. Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine yönelik öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi programının amacı; ülkemizde kamu okullarında sayıları gittikçe artmakta olan yabancı uyruklu öğrencilerin nitelikli bir eğitime erişimlerinin sağlanması için Türkiye'de görev yapan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve becerilerinin artırılmasıdır.

Benzer olarak Millî Eğitim Bakanlığı ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) arasında imzalanan iş birliği protokolüyle Kuzey Makedonya, Kosova, Gagavuzya, Bulgaristan, Yunanistan, Bağdat, Kerkük, Erbil, Telafer, Musul, Kifri, Tuzurhürmatu, Atınköprü Karatepe ve KKTC'de Türkçe öğretiminde görev alan sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik 'Kültür Coğrafyamızda Türk Çocuklarına Yönelik Türkçe Eğitimi Sertifika Programı' düzenlenmiştir. Bu eğitim faaliyetinin amacı da yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçenin öğretimi ve yöntem, teknikleri, ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin bilgi beceri ve tutumlarının geliştirilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Bu programın katılımcıları da yurt dışında görev yapan Türkçe öğretmenleri olarak tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programı açan yukarıda kurum ve kuruluşlarda benzer programlar uygulanmaktadır. Programlarda işlenen teorik konular ana hatlarıyla şunlardır:

- Küreselleşme ve Dil Politikaları
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Türkçenin Tarihi Serüveni
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Drama Kullanımı
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kaynak Kitaplar
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitimi
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler
- Gözlem ve Uygulama

Alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları ve öğretmen yetiştirme üzerine bazı çalışmalar bulunmaktadır. Demirel ve Kökçü (2018) tarafından Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) açılan sertifika programına katılan 10 katılımcının görüşleri ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların ders içeriği, akademik personel, ölçme değerlendirme teknikleri ve program içeriği hakkında olumlu; kullanılan yöntem ve teknikler ve ders süreleri hakkında ise olumsuz görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Demirel (2011) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının bu dersin olmasından memnun olmakla birlikte staj veya uygulama faaliyetleriyle dersin daha da verimli olacağını düşündükleri vurgulanmıştır. Mete'nin (2012) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan öğretimiyle ilgili görüşlerini belirlemek amacındaki çalışmasında, karşılaşılan sorunlarla ilgili bazı öğretmenlerin bu alanda özel eğitim almadıkları için deneyerek öğrenmenin zorluğunu yaşadıkları, öğretmenlerin kendilerini yeterince hazırlıklı ve donanımlı hissetmedikleri ve bununla birlikte kendilerini Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden farklı buldukları ifade edilmiştir. Mete ve Gürsoy (2013) tarafından yapılan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler" başlıklı çalışmada farklı bölümlerden mezun öğretmenlerin performanslarında bir farklılık olmadığı tespiti önemli sonuçlardan biridir.

Göçer'in (2019) yabancılara Türkçe öğretiminde görevlendirilecek eğitimcilerin görevlerine hazır bulunuşluk durumlarını ortaya koyduğu çalışmasında, eğitimcilerin istenilen seviyede hazır bulunuşluğa sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Kan, Sülüoğlu ve Demirel'in (2013) çalışmasında, okutman ve öğrenciler, Türkçe öğretimi sürecinde öğrencinin her aşamada aktif olması gerektiğini, sesletim ve tonlama konusuna ayrı bir önem verilerek değinilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanında Türkçe öğretim sürecinin değerlendirilmesinde her dil becerisini ölçmek için ayrı sınavlar olması gerektiği

belirtilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersine yönelik özyeterlik algılarını ortaya koyan Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Abalı Öztürk (2013), kadın öğretmen adayların erkeklere; 4. sınıf öğrencilerinin de 3. sınıf öğrencilerine oranla kendilerini daha yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Yıldız ve Tepeli (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliliklerini konu edindikleri çalışmalarında sözlü ve yazılı anlatım becerileri, dil bilgisi alanında yetkinlik, yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemleri/yabancı dil öğretim yöntemleri bilgisi ve sözcük dağarcığı zenginliğinin öğretmenlerin sahip olmaları gereken temel yetkinlikler olduğu ifade edilmiştir. Barın, Çangal ve Başarı'nın (2017) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri" başlıklı çalışmalarında, yabancılar Türkçe öğretimi öğretmenliğinin farklı bir alan olarak henüz lisans düzeyinde ele alınmamış olmasının ve bu disipline özgü çalışmaların lisansüstü düzey ile sınırlı kalmasının uygulamaya dönük bazı sorunları beraberinde getirdiği vurgulanmış ve alana özgü yeterlik çerçevesi çizilmiştir. Kurt, Direkci ve Caner (2018) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Çalışmanın bulgularıyla yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin Türkçe dil ve ses bilgisi hâkimiyeti ile yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

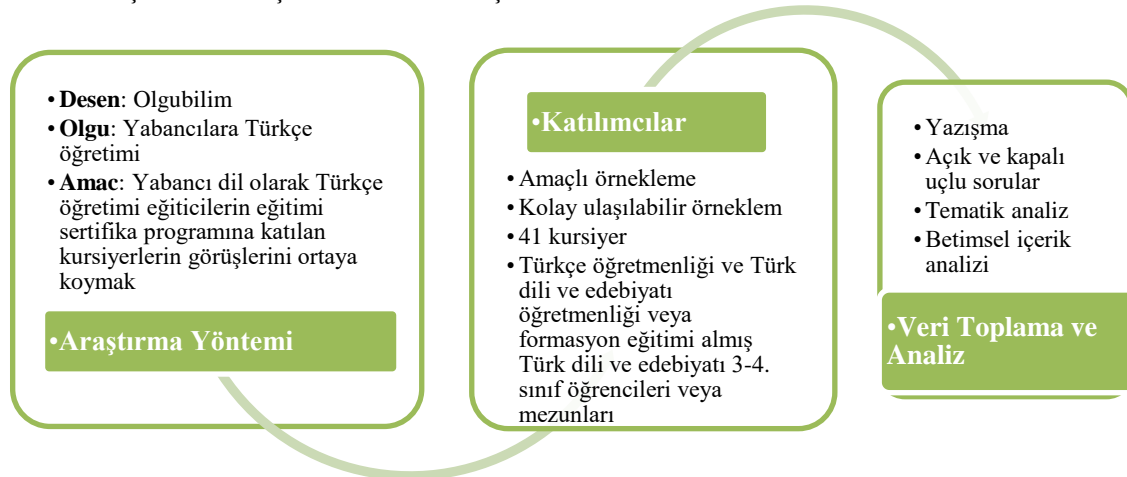
Bu araştırmanın amacı Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına katılan kursiyerlerin görüşlerini ortaya koymak ve katılımcıların devam ettikleri veya mezun oldukları lisans programı çerçevesinde karşılaştırmalar yapmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kursiyerlerin sertifika programına katılım amaçları nelerdir?
2. Sertifika programının kursiyerlerin beklentisini karşılama durumu nasıldır? Yabancılar Türkçe öğretebilmek için sertifika programı yeterli midir?
3. Kursiyerlere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışabilmek için sertifika programına gerek var mıdır?
4. Kursiyerlere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı özel bir öğretim alanı mıdır? Bu alanın kendi bölümleriyle ilişki durumu nasıldır?
5. Kursiyerlere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerde bulunması gerek temel özellikler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada izlenen araştırma süreci Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Araştırma Sürecinin Özeti

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına katılan kursiyerlerin bu eğitim sürecine ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin deneyim, bakış açıları ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları derinlemesine araştırma (Yıldırım & Şimşek, 2008) ve belli bir olguya ilişkin bireysel algıların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amacıyla (Leedy & Ormrod, 2005) yürütülen çalışmalar için yaygın olarak kullanılan nitel bir araştırma desendir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) bünyesinde açılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına farklı dönemlerde katılıp teorik ve uygulamalı dersleri başarıyla tamamlayan Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği veya formasyon eğitimini tamamlamış Türk dili ve edebiyatı bölümü üçüncü veya dördüncü sınıf öğrencileri ile mezunlarından oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularının doğrudan sunumunda her katılımcıya bölümlerini yansıtacak şekilde bir alfa-numeric kod tanımlanarak katılımcıların asıl kimlikleri gizlenmiştir. Kodun ilk sırası katılımcının veri sırasını (K1), sonraki ise lisans bölümünü (TÜR=Türkçe, TDE=Türk dili ve edebiyatı) temsil etmektedir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Demografik Dağılımı

Bölüm	n	%
Türk dili ve edebiyatı	25	61
Türkçe öğretmenliği	16	39
<i>Toplam:</i>	41	100

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın veri toplama tekniği yazışmadır. Yazışma yazılı iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Mektup, anket ve yazılı testler vb.leri bu tür veri toplamada yaygın olarak kullanılan araçlardır. Araştırmacı ile kaynak kişiler arasındaki iletişimin, yalnızca karşılıklı yazışma ile yapılması, bu tekniğin en belirleyici özelliğidir (Karasar, 2017:221). Araştırmacı ve katılımcılar arasındaki yazışma türü, açık ve kapalı uçlu sorulardır. Veriler katılımcıların demografik özelliklerini, sertifika programı ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı hakkındaki görüşlerini ifade edebilecekleri sorulardan toplanmıştır. Soruların hazırlanmasında alan yazındaki bilgilerden, alan uzmanı bir akademisyenden ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında en az 10 yıllık çalışma tecrübesi olan iki öğretim görevlisinden yardım alınmıştır. Sorular, 2019 yılında iki farklı zamanda açılan sertifika programının bitiminde katılımcılara dağıtılmış ve cevaplandırmaları için yeteri kadar süre verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini samimi bir şekilde yansıtabilmeleri için bunun bir sınav olmadığı hatırlatılmış ve sorularda katılımcıların kimliklerini ortaya çıkaracak herhangi bir maddeye yer verilmemiş veya sehven yazmamaları için de gerekli uyarılar yapılmıştır.

Katılımcıların el yazılarıyla oluşturdukları veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırma soruları çerçevesinde bir nitel veri analizi programı yardımıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar,

frekans ve yüzde analizi tekniği kullanılarak tablolaştırılmıştır. Bazı araştırma sorularının analizinde sadece tablolarla yetinilmemiş, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilmiştir.

## Bulgular

### 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına Katılım Amaçları

Araştırma problemlerinin ilkinin kursiyerlerin sertifika programına katılım amacının ne olduğu sorusu oluşturmaktadır. Katılımcıların amaçları ve bunların frekans ve yüzdeleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sertifika Programına Katılım Amaçları

Amaç	Lisans Eğitimi Alınan Bölüm					
	Türkçe Eğitimi		Türk Dili ve Edebiyatı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 Akademik düşünce	2	12,5	4	17	6	15
2 Bilgi sahibi olmak	2	12,5	2	8	4	10
3 Bu alanda çalışmak	12	75	13	54	25	62,5
4 Kişisel gelişim	0	0	5	21	5	12,5
<i>Toplam:</i>	16	100	24	100	40	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılardan elde edilen veriler ışığında sertifika programına katılımda dört temel amaç tespit edilmiştir. Bunlar arasında en fazla ortaklık sağlanan amaç yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışabilmektir (f 25, %62,5). Bunu akademik kariyer yapma, kişisel gelişime katkı sağlama ve bilgi sahibi olma takip etmektedir. Amaçlar bölüm çerçevesinde incelendiğinde Türkçe öğretmenliği bölümünden katılımcılar için bu alanda çalışmak (%75), akademik kariyer yapmak (%12,5) veya bilgi sahibi olmaktan (%12,5) daha da ön plandadır. Türk dili ve edebiyatı alanından katılımcılar için de çalışmak (%54) temel amaç olmakla birlikte onların amaçları daha da çeşitlilik göstermektedir. Akademik kariyer yapma (%17), kişisel gelişimine katkıda bulunma (%21) ve bilgi sahibi olma (%8) amaçları Türk dili ve edebiyatı alanından katılımcılar için diğer amaçlar olmuştur. Bölümler arasında göze çarpan en önemli farklılık kişisel gelişim amacında görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı bölümünden bazı katılımcılar (%21) için sertifika programı sadece kişisel gelişime katkı sağlamak anlamına gelmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümünden katılımcılar için böyle bir amaç söz konusu değildir.

### 2. Sertifika Programının Beklentiyi Karşılama Durumu

**Tablo 4.** Sertifika Programının Beklentiyi Karşılama Durumu

Sertifika Programının Beklentiyi Karşılama Durumu	Lisans Eğitimi Alınan Bölüm					
	Türkçe Eğitimi		Türk Dili ve Edebiyatı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 Evet	8	53	18	72	26	65
2 Kısmen	7	47	7	28	14	35
3 Hayır	0	0	0	0	0	0
<i>Toplam:</i>	15	100	25	100	40	100

Sertifika programının beklentiyi karşılama durumunu ortaya koyan Tablo 4'e göre, sertifika programı, soruya yanıt veren katılımcıların %65'inin beklentisini karşılamıştır. Buna, bir yönüyle olumlu olabileceğini düşündüğümüz %35 oranındaki kısmen görüşü de eklendiğinde katılımcıların memnun kaldıkları söylenebilir. Beklentinin karşılanması durumu bölüm değişkenine göre incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı alanından katılımcıların beklentilerine daha fazla karşılık buldukları görülmektedir. Türkçe



öğretmenliği bölümünden katılımcıların beklentilerinin karşılanması (%53) ile kısmen karşılanması (%47) durumu birbirine yakındır. Bu durumu daha net ortaya koymak için bazı görüşler paylaşmak ve durum tespitinde bulunmak yerinde olacaktır. Örneğin;

K2-TÜR “Kısmen, çünkü çok fazla bilmediğim bir şey ile karşılaşmadım.”

K11-TÜR “Konuların çoğunu biz derslerimizde işledik zaten. Ama stajda yabancı öğrenci görmek çok iyiydi.”

K12-TDE “Kısmen, çünkü hızlandırılmış bir kurstu. Fakat ona rağmen çok şey kattı.”

K18-TÜR “Kısmen, çünkü süre nedeniyle her şey bir anda verilmeye çalışıldı.”

K41-TDE “Kısmen, çünkü süre kısıtlı olduğu için, yabancı öğrencilerle pek fazla iletişim kurma imkanımız olmadı.”

K6-TÜR “Ben dilbilime meraklıyım. YDT alanıyla birebir ilişkili bir alan dilbilim. Ama çok ders yoktu bu konuda. Şaşırdım.”

Katılımcılardan alınan doğrudan alıntılardan da anlaşılacağı üzere Türkçe öğretmenliği bölümünden katılımcılar programdaki teorik konuları bildiklerini ifade etmişlerdir. Bu da katılımcıların daha fazla bilgi edinmek beklentisiyle sertifika programına katıldıklarını göstermektedir. Türk dili ve edebiyatı alanından katılımcılarsa sertifika programının süresi nedeniyle beklentilerini kısmen karşıladıklarını ifade etmişlerdir.

### 3. Sertifika Programının Yeterlik Durumu

**Tablo 5.** Sertifika Programının Yeterlik Durumu

Sertifika Programının Yeterlik Durumu	Türkçe Eğitimi		Lisans Eğitimi Alınan Bölüm Türk Dili ve Edebiyatı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 Evet	6	46,15	19	79	25	67,6
2 Hayır	1	7,7	-	-	1	2,7
3 Kısmen	6	46,15	5	21	11	29,7
<b>Toplam:</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru da “Yabancılara Türkçe öğretebilmek için sertifika programı yeterli midir?” sorusu olmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan Tablo 5’e göre katılımcıların yarıdan fazlası (%67,6), lisans eğitimlerinin yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programında eğitimin almalarıyla bu alanda çalışmanın yeterliğini sağladıklarını düşünmektedirler. Bu görüşü Türk dili ve edebiyatı bölümünden katılımcılar daha fazla benimserken Türkçe öğretmenliği bölümünden katılımcıların %46,15’inin “kısmen” demesi, onların biraz daha çekimser kaldıklarını göstermektedir. Açıklayıcı olması adına “kısmen” yanıtını verenlerden birkaçının görüşü şöyledir:

K2-TÜR “Kısmen, çünkü pratik çok azdı teori genelde pek işe yaramıyor.”

K7-TDE “Kısmen, çünkü staj süresi kısa idi.”

K11-TÜR “Kısmen, çünkü staj programının daha uzun olmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum.”

K16-TÜR “Kısmen, çünkü tecrübe gerektiren bir alan staj saati az.”

K17-TÜR “Kısmen, çünkü derslerin ve stajın daha iyi düzenlenmesi gerek.”

K22-TÜR “Kısmen, çünkü başka dersler ve konular eklenebilirdi.”

K27-TDE “Kısmen, çünkü daha geniş zamana yayılmış ve uygulanan ağırlıklı bir program olmalıydı.”

K28-TDE “Kısmen, çünkü program bitmeden yeteri kadar uygulama yapma fırsatı bulunmuyor.”

K32-TDE “Kısmen, çünkü henüz sınıf içi öğretici olarak bir deneyim yaşamadım.”

K39-TÜR “Kısmen, çünkü teorik ile uygulama çok farklı şeyler.”

K41-TDE “Kısmen, çünkü daha önce de belirttiğim gibi, staj süresinin daha uzun olmasını beklerdim.”

Görüşlerden de anlaşılacağı üzere katılımcılar özellikle uygulama ve tecrübeyle bu alanda yeterliğün daha da sağlamlaşacağı görüşündedirler.

#### 4. Lisans Bölümü ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanı İlişkisi

**Tablo 6.** Bölüm ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanı İlişkisi

Bölüm- Alan ilişkisi	Türkçe Eğitimi		Lisans Eğitimi Alınan Bölüm Türk Dili ve Edebiyatı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 Evet	16	100	22	88	38	93
2 Hayır	-	-	1	4	1	2,4
3 Kısmen	-	-	2	8	2	4,6
Toplam:	16	100	25	100	41	100

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanıyla bölümlerin ilişkisini katılımcı görüşleriyle ortaya koyan Tablo 6’ya göre katılımcıların neredeyse tamamı (%93) bölümleriyle alanın ilişkili olduğu görüşündedir. Sadece Türk dili ve edebiyatı bölümünden birer katılımcı “kısmen ilgili” veya “ilgili değil” yanıtını vermiştir. Bu katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

K25-TDE “Mezun olduğum bölümün ders kataloğu ne yazık ki YDTÖ alanına hitap etmemekteydi. Ancak buradaki dil dersleri, YDTÖ’de dil bilgisi konularını anlatırken ziyadesiyle faydalı oldu.”

K32-TDE “Formasyon sahibi bir Fen-Edebiyat fakültesi öğrencisi olarak aslında Fen-Edebiyat mezunlarının öğretmenlik yapmasına karşıyım ancak ülkemizdeki imkanların kısıtlılığı bize tam tersi bir sonuç doğuruyor. Türk Dili ve Edebiyatı mezunu olarak özellikle Türk Dili kısmının yararı olmuştur.”

K10-TDE “Kısmen ilgili. Bölümümün adı Türk dili ve edebiyatı. “ve”ye kadar olan bölüm ilgili “ve”den sonraki bölüm ilgisiz. Yabancılar, Fuzuli’yi neylesin! Ama bence Türkçe öğretmenliği de tam ilgili değil.”

#### 5. Sertifikanın Gerekliliği

**Tablo 7.** Sertifika Programının Gerekliliği

Sertifika Programının Gerekliliği	Türkçe Eğitimi		Lisans Eğitimi Alınan Bölüm Türk Dili ve Edebiyatı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 Evet	3	19	19	79	22	55
2 Hayır	4	25	-	-	4	10
3 Kısmen	9	56	5	21	14	35
Toplam:	16	100	24	100	40	100

Sertifika programının yabancılar Türkçe öğretmek için gerekli olup olmadığının katılımcı görüşüyle ortaya konduğu Tablo 7’ye göre katılımcıların yarıdan fazlası (%55) gerekli, %35’i kısmen gerekli, %10’u da gereksiz olduğunu dile getirmiştir. Türk dili ve edebiyatı bölümünden katılımcıların çoğu (%79) programı gerekli görürken Türkçe öğretmenliği bölümündekilerin yarıdan fazlası (%56) kısmen gerekli görmektedir. Kısmen görüşünü de bir yönüyle olumlu olarak değerlendirdiğimizde Türk dili ve edebiyatı

bölümünden katılımcılar sertifika programını gerekli olarak görmektedirler. Sertifika programının gerekli olmadığını dile getiren bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

K7-TDE “Uygulamalı dersler daha fazla katkı sağladı. Yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için.”

K11-TÜR “Kısmen, çünkü uygulama kısmı daha gerekli, daha fazla olmasını dilerdim.”

K12-TDE “Kısmen, uygulamalı derslerin daha gerekli olduğunu düşünüyorum.”

K13-TÜR “Uygulama gerekli. Çünkü yaparak yaşayarak öğrenmek daha kalıcıdır.”

K16-TÜR “İkisi gerekli de fakat uygulama bilgileri daha işlevsel hale getirecek.”

K17-TÜR “Uygulamalı. Tecrübe kazandırıyor.”

K18-TÜR “Uygulama gerekli. Önümüzde örnek görmek daha öğretici”

K20-TDE “Uygulama. Çünkü yaşamak olayı daha da iyi kavratır.”

K21-TÜR “Uygulamalı yaparak öğrenmenin daha fazla akılda kaldığını düşünüyorum.”

K22-TÜR “Uygulamalı derslerin daha çok katkı sağladığını düşünüyorum çünkü yaparak öğrenmek daha kalıcıdır ve insana özgüven sağlar.”

K29-TDE “Uygulamalı derslerin daha çok katkı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü İnsanların tecrübe ederek daha kalıcı bilgiler öğreneceğini düşünüyorum.”

K35-TDE “Mutlaka ikisi de faydalı ama uygulama da bire bir öğrencilerle olduğumuz için ben onun daha faydalı düşünüyorum. Çünkü duygularını, durumlarını net bir şekilde görebiliyoruz.”

## 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanının Durumu

**Tablo 8.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanının Özel Öğretim Alanı Olma Durumu

Özel Öğretim Alanı Olma Durumu	Türkçe Eğitimi		Lisans Eğitimi Alınan Bölüm Türk Dili ve Edebiyatı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 Evet	7	47	24	100	31	79,5
2 Hayır	2	13	0	0	2	5
3 Kısmen	6	40	0	0	6	15,5
Toplam:	15	100	24	100	39	100

Katılımcılara yöneltilen “Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, özel bir öğretim alanı mıdır? sorusuna verilen yanıtlardan oluşan Tablo 8’e göre katılımcıların çoğu (%79,5) ile Türk dili ve edebiyatı bölümünden katılımcıların tamamı, bu alanın özel öğretim alanı olduğu görüşündedirler. Türkçe öğretmenliği bölümünden katılımcılar ise farklı görüşlere sahiptir. Onların yarısına yakını (%47) özel öğretim alanı olduğunu, %40’ı kısmen bu düşüncede olduğunu %13’ü de özel öğretim alanı olmadığını düşünmektedir. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmenliğiyle Türk dili ve edebiyatı bölümü arasında önemli farklılıklar vardır. Durum hakkında daha doğru değerlendirmeler yapmak amacıyla katılımcı görüşlerini ortaya koymakta yarar vardır:

K2-TÜR “Evet özel bir alandır. Türkçe eğitiminin içinde yer alır ancak yetenek ve yeterlilik gerektirir.”

K8-TÜR (Hayır) “Türkçe eğitimine paralel bir alandır.”

K16-TÜR (Hayır) “Edebiyat Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği alanlarına özel bence.”

K21-TÜR “Evet. Ayrıca yeni gelişmekte olan bir alan ve bu işi yapabilmek için sertifika almamız gerekiyor.”

K22-TÜR “Özel bir alandır ve yüksek lisans ve doktora programlarının arttırılması ve bu programlara Türkçe ve belki biraz da İngilizce öğrencilerinin yerleştirilmesi gerekir.”

K24-TÜR Özel bir alandır. Türkiye Türkçesinin Türk öğrencilere öğretiminden çok farklıdır. Yöntem, teknik ve yaklaşımları farklıdır.”

## 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel Özellikler

Araştırmanın bir diğer alt problemi, bu alanda çalışanlarda bulunması gereken temel özelliklerin neler olduğunu yordamaktadır. Bunun için katılımcılara birden fazla yanıt verebilecekleri “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerde bulunması gereken temel özellikler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin veriler Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Öğreticilerde Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Kelime Bulutu

Şekil 2’de de görüldüğü üzere katılımcılar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki öğreticilerin kendi diline hakim olmak (f 18), alanında uzman olmak (f 13), hedef dili ve kültürü bilmek (f 11) ve aktif veya enerjik olmak (f 9) özelliklerine sahip olmaları gerektiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bunlar dışında öğrenmeye açık, sempatik, çalışkan, gayretli, sabırlı, özgüvenli ve güler yüzlü olmak da diğer sahip olunması gereken özelliklerdir.

## Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına katılan kursiyerlerin görüşlerini ortaya koymak ve katılımcıların devam ettikleri veya mezun oldukları lisans programı çerçevesinde karşılaştırmalar yapmak amacıyla bu araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kursiyerlerin sertifika programına katılmalarındaki temel amacı bu alanda çalışmaktır. Karşılaştırması yapılan iki bölüm arasında amaçsal benzerlik söz konusu olmakla birlikte Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri sertifika programını kişisel gelişim aracı olarak da görmektedir. Bu açıdan bakıldığında, alana ilişkin bilgi edinmek birçok katılımcı için amaçken Türk dili ve edebiyatı bölümünden bazı katılımcılar için bir araçtır. Yabancılar Türkçe öğretimi dersini öğrenci görüşlerine göre değerlendiren Demirel’in (2011) çalışmasında bu ders ile yeni iş imkânlarının açılacağına inanıldığını belirtmesi, çalışmamızın bu sonucuyla paralellik göstermektedir.

2. Sertifika programı kursiyerlerin beklentilerini karşılamaktadır. Türk dili ve edebiyatı bölümünden kursiyerlerin beklentisinin karşılanma oranı Türkçe öğretmenliğinden kursiyerlere göre daha yüksektir. Kursiyerlerin çoğu sertifika programını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmak için yeterli

görmektedir. Ancak yeterliğin daha da üst düzeyde sağlanması adına, dil öğretimi alanının altyapısını oluşturan dilbilim konuları ile uygulama çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği kursiyerler tarafından vurgulanmıştır.

3. Kursiyerlere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışabilmek için sertifika programına gerek vardır. Kursiyerler özellikle staj veya uygulama çalışmaları açısından sertifika programını gerekli görmektedir. Bu görüş üzerinde bölümler arasında fark olmamakla birlikte Türkçe öğretmenliğinden bazı katılımcılar teorik derslerdeki bilgilere sahip oldukları gerekçesiyle bu derslerin zaman kaybettirdiği ancak uygulama saatlerinin oldukça yararlı olduğu fikrinde birleşmektedirler. Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk'ün (2013) çalışmasında Türkçe öğretmenliği lisans programına eklenen yabancılara Türkçe öğretimi dersinin öğrencilerin bu alandaki bilgi ve farkındalık düzeyini artırdığını ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırmamıza katılan Türkçe öğretmenliğinden bazı katılımcıların teorik açıdan bilgilere sahip olduklarını ifade etmesi bu çalışmayla benzerlik taşımaktadır.

4. Kursiyerlerin çoğuna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı özel bir öğretim alanıdır. Ancak Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı bölümleri arasında görüş farklılığı bulunmaktadır. Türk dili ve edebiyatı bölümünden kursiyerler bu alanı özel bir öğretim alanı olarak görürken Türkçe öğretmenliği bölümünün bir kısmı bu alanın kendi alanlarıyla paralel bir bölüm olduğunu dolayısıyla özel öğretim alanı olmadığını belirtmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok tartışılan konulardan biri öğretmen yeterlikleridir. Geçmişte Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bu alanda çalışmasıyla ilgili olumsuz bir algının olduğu görülmektedir. Örneğin, Karababa (2010) ve Çiçek (2010), bu alanda yoğun olarak görev yapan Türk dili ve edebiyatı ve Türkçe öğretmenliği bölümü mezunlarının sorunlar yaşadığını ve yabancılara Türkçe öğretebilecek nitelikte olmadıklarını dile getirmişlerdir. Yine benzer olarak, Göçer (2013) de çalışmasında bu alanda görev yapacakların yeterli düzeyde hazır bulunuşluğa sahip olmadığını ifade etmiştir. Mete ve Asar (2014) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerden beklenen niteliklerin araştırıldığı çalışmada, Türkçe öğretmenliği bölümü mezunlarının aldığı derslerle alan yeterliklerini karşılama düzeylerinin örtüşmediği ifade edilmiştir. Ancak bugün, bu araştırmayla da ortaya konduğu üzere adı geçen bölüm mezunlarının alanda çalışabilecek yeterliğe sahip olduğunu ifade etmek gerekir.

5. Kursiyerlere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerde bulunması gereken temel özellikler, kendi diline hakim olmak, alanında uzman olmak, hedef dili ve kültürü bilmek ve aktif veya enerjik olmaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan öğretimiyle ilgili görüşlerini ortaya koyan Mete'nin (2012) çalışmasında öğretmenlerin Türkçenin kendine özgü yapısal niteliklerini ve dil öğretimi yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi gerektiğini vurgulaması, araştırmamızın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Mete ve Gürsoy (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlerin mesleki bilgileri arasında yer alan "Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme", "Dil öğrenim öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme" ve "Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme" yeterliğine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Yıldız ve Tepeli (2014) de çalışmalarında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda bilgi ve alan uzmanlığı gerekliliğini vurgulamışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan ve bu alana en fazla istidamı sağlanan bölümler olan Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümü veya öğretmenliğinden kursiyerlerin görüşleri doğrultusunda yapılan bu çalışmayla sertifika programının gerekliliği bir kez daha ortaya konmuştur. Alan bilgisini edinme, edinilen bilgileri tekrar etme veya uzmanlaşma basamağı olarak tercih edilen sertifika programının yararlarından biri de gözlem ve uygulama çalışmasıyla alanın daha iyi tanınmasını sağlamasıdır. Bu açıdan sertifika programlarının varlığı ve devamlılığı çok önemlidir. Ancak sertifika programlarında bazı değişiklikler yapılmalıdır. Yabancı dil eğitiminin temelini oluşturan dilbilim konuları ile öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin dersler (sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi vb.) sertifika programına ilave edilmelidir. Yapılması gereken diğer bir değişiklik de katılımcıların seçimidir. Öncelikle özel bir öğretim alanı olarak düşünülen ve uzmanlaşmaya gidilmesi gerektiği vurgulanan bir alan için kursiyer seçiminde “bu alana ilgi duyan herkes” gibi bir kıstasın kullanılması yanlıştır. Herkesten ziyade Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, dilbilim, dil öğretimi ve benzeri alanlardaki lisans adayları ve sahipleri bu alanda uzmanlaştırılmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına öğretmen yetiştirmede izlenecek bir diğer yol da hâlihazırda zorunlu ders kapsamında *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* dersini alan Türkçe öğretmenliği programının sertifikadan muaf tutulması ve bu programdaki öğrencilere TÖMER’lerde gözlem ve uygulama çalışmalarının getirilmesidir. Bugün Türkçe öğretmenliği programının olduğu üniversitelerin birçoğunda artık TÖMER’ler de mevcuttur. Bu programda okuyan dördüncü sınıf öğrencileri, tıpkı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini tamamladıkları gibi TÖMER’lerde de bu dersleri tamamlamalıdır. Bu nedenle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması yapılacak kurumlar arasına TÖMER’ler de eklenmelidir.

#### Kaynakça

- Altun, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları*. [www.dilbilimi.net/yabanci\\_dil\\_olarak\\_turkcenin\\_ogretimi\\_arastirmalari.htm#egiticilerin\\_egitimi](http://www.dilbilimi.net/yabanci_dil_olarak_turkcenin_ogretimi_arastirmalari.htm#egiticilerin_egitimi)
- Beyreli, L. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen Nitelikleri, İçinde H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, D. Melanlıoğlu (Ed.). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı 2*. Cilt. s. 325-359. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çiçek, M. (2010). Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Fransa Örneği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*, 44-48. MEB-Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Demirel, M.V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 128-138.
- Demirel, Ş. ve Kökcü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1884- 1901.
- Dilek, İ. (?). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları; Ortaya Çıkışı, Gelişimi, İhtiyaçları Karşılama Durumu. [www.academia.edu/35623933/Yabanc%C4%B1\\_Dil\\_Olarak\\_T%C3%BCrk%C3%A7e\\_%C3%96%C4%9Fretimi\\_Sertifika\\_Programlar%C4%B1\\_Ortaya\\_%C3%87%C4%B1k%C4%B1%C5%9F%C4%B1\\_Geli%C5%9Fimi\\_%C4%B0htiya%C3%A7lar%C4%B1\\_Kar%C5%9F%C4%B1lama\\_Durumu](http://www.academia.edu/35623933/Yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_T%C3%BCrk%C3%A7e_%C3%96%C4%9Fretimi_Sertifika_Programlar%C4%B1_Ortaya_%C3%87%C4%B1k%C4%B1%C5%9F%C4%B1_Geli%C5%9Fimi_%C4%B0htiya%C3%A7lar%C4%B1_Kar%C5%9F%C4%B1lama_Durumu)
- Direkci, B., Akbulut S., ve Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7 (16) , 797-813 . Doi: 10.33692/avrasyad.543868.
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B. & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili

öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24),29-42.

Karababa, Z. C. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirilmesinin önemi ve gereği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*, 26-29. MEB-Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

Karasar, N. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Yayınları.

Kurt, B., Direkci, B. & Caner, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin İngilizce öğretmeni adaylarının görüşleri, *Turkish Studies*, vol.13, pp.1017-1037.

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). Practical research: Planning and design (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Mete, F. & Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 121-141.

Mete, F. & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(3), 343-356.

Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 102-125.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. & Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik öz yeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), ss.36-45.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ü. & Tepeli, Y.(2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma, *International Journal of Language Academy*, 2(4), ss. 564/578.

YÖK, (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara:YÖK.

YÖK, (2018). Türkçe öğretmenliği lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/ Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

### Yararlanılan İnternet Adresleri

adyu-tomer.adiyaman.edu.tr/

atasem.atauni.edu.tr/yabancilara-turkce-ogretimi-sertifika-programi/

bau.edu.tr/icerik/14805-turkce-ve-yabanci-diller-uygulama-ve-arastirma-merkezi-yabanci-dil-olarak-turkce-ogretmenligi-sertifika-programi

dedam.deu.edu.tr/kurslar/yabancilara-turkce-ogretimi-sertifika-programi-2/

dilmerkezi.istanbul.edu.tr/tr/haber/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programimiz-basladi-5800720074006E0074006C0077004A0067003900580039007900700046006200610041004F003200370077003200

ersem.erciyes.edu.tr

ibuzem.ibu.edu.tr/duyuru-detay.php?s=17e62166fc8586dfa4d1bc0e1742c08b

musm.marmara.edu.tr/programlar/mesleki-gelisim-egitim-programlari/turkcenin-yabanci-dil-olarak-egitimi-sertifika-programi

neutomer.nevsehir.edu.tr/tr/20508

ogretmen.meb.gov.tr/kitap/turkce9/index.html

ogretmen.meb.gov.tr/mesleki-gelisim-programlari/turkce/kultur-cografyamizda-turk-cocuklarina-turkce-egitimi-mesleki-gelisim-programi.html

oksem.okan.edu.tr/egitim/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programi-ydts-istanbul

omuturkce.omu.edu.tr/duyurular/omu-turkce-yabancilara-turkce-ogreticiligi-7-sertifika-programi  
tomer.ahievran.edu.tr/detay/Duyurular/14  
tomer.akdeniz.edu.tr/sertifika-programlari/  
tomer.ankara.edu.tr/  
tomer.comu.edu.tr/  
tomer.dpu.edu.tr/tr/index/slide/4939/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programi-20201  
tomer.firat.edu.tr/  
*tomer.ibu.edu.tr/tr/duyurular-2/285-yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programi-9-donem-kayitlari*  
tomer.kilis.edu.tr/duyuru/7826/yabancilara-turkce-ogretimi-sertifika-programi-(17012020)  
tomer.medeniyet.edu.tr/tr  
tomer.ogu.edu.tr/  
tumer.fsm.edu.tr/  
turkcem.aksaray.edu.tr/  
uzem.sakarya.edu.tr/tr/duyuru/goster/71702/tomer-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-sertifika-programi-hakkinda  
*www.aksaray.edu.tr/yabancilara-turkce-ogretimi-sertifika-programi*  
www.artuklu.edu.tr/mauzem/tomer-ogretim-eleman-yetistirme-kursu  
www.aybu.edu.tr/dilmer/content\_detail-257-654-yeni-aybu-dilmer-yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programi-20-ocak-%E2%80%9331-ocak-2020-.html?src=0  
www.dicle.edu.tr/tr/akademik/arastirma-merkezleri/du-tomer  
www.mersin.edu.tr/akademik/turkce-ogretimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi  
*www.milliyet.com.tr/yemel-haberler/adana/yabancilara-turkce-ogretecek-egitimcilerin-egitimi-tamamlandi-11982898*  
www.selcuk.edu.tr/tomer/tr?h=70677  
www.tomer.hacettepe.edu.tr/Ders\_Programi\_211218.pdf  
www.tomer.yildiz.edu.tr/kurs/turkce-egitimleri/9-yabancilara-turkce-ogretimi-sertifika-programi.html  
www.turkceogretimi.com/duyurular  
[www.yee.org.tr/tr/haber/uluslararası-turkologlara-yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programi-basladi](http://www.yee.org.tr/tr/haber/uluslararası-turkologlara-yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programi-basladi)



## Engelli Kadınların Kamu İstihdamının Değerlendirilmesi

Zehra Atbaşı<sup>1</sup>

### Özet

Toplumda sosyal dışlanma olgusuyla karşılaşan dezavantajlı gruplar arasında kadınlar ve engelliler ön sıralarda yer almaktadır. Bu durum özellikle kadın ve engelli bireylerin, yaşadıkları toplum içinde bağımsız birer birey olarak yaşamalarının önüne geçmektedir. Engelli kadınlar hem kadın hem engelli olarak kalıp yargılara, önyargılara ve ayrımcılığa iki kat maruz kalabilmektedirler. Engelli kadınlar, tüm kadınların yaşamakta oldukları sorunların yanında aynı zamanda engelli olmaktan kaynaklanan sorunlarla baş etmek durumunda kalmaktadırlar. Engelli kadınların, pek çok konuda başarılı olamayacakları sanılarak güçleri küçümsenmekte beklentiler yükseltilerek ya da yok sayılarak olması gereken destekler sunulmamaktadır. Engelli kadınların eğitimlerinin, çalışmalarının, topluma katılımlarının önemli ve gerekli olduğu ifade edilmesine rağmen bu olumlu tutum maalesef genel olarak iş hayatındaki uygulamalara yansımamaktadır. Bu nedenle okulda, çalışma hayatında, sokakta, toplumun her alanında engelli kadın çalışan görmek güçleşmektedir. Engelli kadınların kendini gerçekleştirebilmesinin en önemli yollarından biri de çalışma hayatına katılması ve ekonomik açıdan bağımsız bir birey olmalarından geçmektedir. Bu çalışmanın amacı, engelli kadınların kendini gerçekleştirebilmesinin en önemli yollarından biri olan çalışma hayatına atılmaları ve ekonomik açıdan bağımsız birer birey olabilmelerine yönelik kamuda verilen desteği istihdam verilerine dayalı olarak sunmaktır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında T.C. Devlet Personel Başkanlığı Kasım 2019 Engelli Personel İstatistiklerinin sayısal verileri yorumlanmıştır. Bulgulara bakıldığında kamuda, engelli bireyler istihdam edilirken erkekler lehine bir yönelim olduğu görülmektedir. Engelli kadınların iş hayatına katılımının engelli erkeklere oranla daha az olduğu verilerle ortaya çıkmaktadır. Var olan durum incelemesi sonucunda engelli kadınların işe yerleşme oranlarının istendik düzeyde olmadığı ve engelli bireylerin istihdamında çoğunluğun erkeklerden oluşması yapılan düzenlemelerin engelli kadınların mağduriyetlerini gidermeye yetmediğini göstermektedir. Engelli kadınların, toplumun tüm alanlarındaki erişilebilirlik problemlerinin ortadan kaldırılarak onların bütüncül yaklaşımlarla desteklenmesi ve toplumsal kaynakların zenginleştirilmesi gerekmektedir. Toplumun ön yargılarının ortadan kaldırılması için toplumun sürekli ve bütüncül bir biçimde eğitilmesi ve konuyla ilgili geniş çaplı projelere ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** *Engel, kadın, engelli kadın, istihdam*

### Evaluation Of Public Employment Of Women With Disabled

#### Abstract

Among the disadvantaged groups facing social exclusion in the society, women and the disabled are at the fore front. This situation prevents women and people with disabilities from living as independent people in their communities. Women with disabilities can be subjected to double prejudice and discrimination both as women and disabled. In addition to the problems experienced by all women, women

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Konya, [zatbasi@erbakan.edu.tr](mailto:zatbasi@erbakan.edu.tr)

with disabilities also have to cope with the problems arising from being disabled. Disabled with womens power is underestimated by assuming that they will not be successful in many issues, and the necessary support is not offered by raising expectations or ignoring these people. Although it is stated that the education, work and participation of women with disabilities are importantand necessary, unfortunately, this positive attitude is not reflected in business practices in general. Therefore, it is difficult to see disabled women working in school, working life, on the street and in all areas of society. One of the most important ways for women with disabilities to achieve self-actualization is to participate in working life and become an economically independent person. The aim of this study to determine based on employment data the support given to the public in order to enter the business life which is one of the most important ways for women with disabilities to realize themselves and become economically independent individuals. There search was conducted in a review research. T.C. State Personnel Presidency November 2019 Numericaldata of Disabled Personnel Statistics were interpreted. Findings Show that there is a tendency in the publicsector in favor of men while employing disabled people. It is evident from the data that the participation of disabled women in business life is less than that of disabled men. As a result of the current situation analysis, it is seen that the rate of placement of women with disabilities is not at the desired level and that there gulations made due to the excess of disabled men in employment are not sufficient to compensate the disadvantages of women with disabilities. Women with disabilities need to be supported with holistic approaches and enrichment of social resources by eliminating accessibility problems in all areas of society. In order to eliminate the prejudices of the society, continuous and holistic education of the society and wide-ranging projects are needed.

**Keywords:** *Disability, women, disabledwomen, employment*

### **Giriş**

Geçmişten günümüze kadar geçen süre içerisinde engelliler, çok çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmişlerdir. Yaşadığımız toplumdaki “normal ve normal olmayan” algısı, engellilerin toplumla bütünleşmesinin önüne geçmiş engelliler ötekiler olarak algılanmış ve tam anlamıyla bir bütünleşme sağlanamamıştır. Hawighurst’a (1972) göre insanın gelişim görevi, içinde yaşadığı toplumun doğumdan ölüme kadar bireyden beklediği yapmasını ve yaşamasını istediği görevler olarak karşımıza çıkmaktadır (akt. Gander ve Gardiner, 2001). Toplum her yaşta ve her gelişim dönemi basamağında bireyden farklı gelişim özellikleri göstermesini ister. Toplumun genelinin insandan gelişim basamaklarındaki beklentisi, çocukluk döneminde yaşa uygun gelişim, yürümeye başlaması, cinsiyet rollerini kavraması, cinsiyetine uygun biçimde ergenlikteki değişiklikleri kabul etme, bir mesleğe hazırlanma, evliliğe ve aile yaşamına hazırlanma, eril ya da dişil bir varlık olarak toplumsal rolü gerçekleştirme yönündedir. Bu beklentiler genç yetişkinlik döneminde iyi bir eş seçimi, uyumlu bir aile hayatı, çocuk sahibi olma, iyi bir çocuk yetiştirme, yaşadığı ev içerisinde sorumluluklarını yerine getirme, vatandaş olarak yurttaşlık sorumluluğunu üstlenme; yaşının getirdiği sorumlulukları kabul ederek bunlara uyum sağlama ve ekonomik olarak kendine yeter bir birey olma olarak değişmektedir (Gander ve Gardiner, 2001). Toplumsal bütünleşme tüm bu alanlardaki engellerin kaldırılmasına ve beklenen görevlerin yerine getirilmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle özellikle toplumun normlarına uygun beklentileri yerine getirmeleri için engellilerin gelişimsel

temelli görevlerini tamamlamalarına yönelik toplumla bütünleştirilmesini amaçlayan sosyal politikaların hiçbir ayırım gözetmeksizin geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir (Karataş, 2001).

Her bireyin, kendine özgü bedensel yapısı ve işlevleri, farklı alanlarda farklı öğrenme özellikleri ve hızı, bunun yanında farklı duygusal özellikleri bulunmaktadır (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011). Demokratik toplumların temel prensiplerinden biri eğitimde fırsat eşitliği ilkesini uygulamaya koymak ve bireyleri toplumun tüm olanaklarından en üst düzeyde yararlanır hale getirebilmektir (Başaran, 1982; İnan ve Demir, 2018). Engelli bireylere yönelik kalıp yargılar, önyargılar ve ayrımcılık, erişilebilirlikle ilgili problemler, engellilerin toplum içinde birçok sorun yaşamasına neden olmaktadır. Erişilebilirlikle ilgili sorunlardan biri de engellilerin iş bulabilme ve istihdam sorunudur. Toplum içerisindeki tüm bireyler gibi engelli bireylerde ekonomik özgürlüklerini elde edebilmek, sosyal konumlarını iyileştirmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir işte çalışmak istemektedirler. Engelli bireyler de tüm bireyler gibi istihdam olanakları, sağlık ve eğitim hizmetleri, kültürel faaliyetler, toplumsal-kurumsal karar alma süreçlerine katılma gibi toplumsal bütünleşmeyi sağlayan temel süreçlerden yoksun kalarak “sosyal dışlanma” olgusu ile karşılaşmaktadırlar (Oytun, 2009).

Toplumda sosyal dışlanma olgusuyla karşılaşan dezavantajlı gruplar arasında kadınlar ve engelliler öne sıralarda yer almaktadır. Bu durum özellikle kadın ve engelli bireylerin yaşadıkları toplum içinde bağımsız birey olarak yaşamalarının önüne geçmektedir. Engelli kadınlar hem kadın hem engelli olarak kalıp yargılara, önyargılara ve ayrımcılığa iki kat maruz kalmaktadırlar. Sonuç olarak, engelli kadınlar, kadın ve engelli olmaları nedeniyle eşit haklardan mahrum bırakılmış, topluma katılımları kısıtlanmış ve toplumdaki ayrıştırmayla karşı karşıya kalmaktadırlar (Boylan, 1991; Karataş, 2002). Burcu (2007)'nin Türkiye’de engelli birey olmanın temel sosyolojik özellikleri ve sorunları üzerine yaptığı çalışmada engellilerin ve özellikle kadın engellilerin pek çok sorunla karşılaştığı sonucunu çıkmıştır. Engelli kadınlar, tüm kadınların yaşadığı sorunların yanında aynı zamanda engelli olmaktan kaynaklanan sorunları bir arada yaşamaktadırlar. Engelli kadınlar toplum içerisinde toplumun diğer üyeleriyle bütünleşme sağlama konusunda pek çok sorunla karşılaşarak toplum dışına itilebilmektedir (Yaşın-Dökmen, 2009). Engelli kadınların, pek çok konuda başarılı olamayacakları sanılarak güçleri küçümsenmekte beklentiler yükseltilerek ya da yok sayılarak olması gereken destekler sunulmamaktadır. Bu durum engelli kadınların yaşamını her açıdan zorlaştırmaktadır.

Engelli kadınların, içinde buldukları toplumla bütünleşmesini sağlayacak olan yaşamsal faaliyetlerle ilgili pek çok sorun karşımıza çıkmaktadır. Daha düşük eğitim, işsizlik, yoksulluk sorunları engelli kadınların diğer sorunlarına ek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum engelli kadınların yoksul, işsiz ve bekar olarak yaşamını sürdürmeye çalışmasına neden olabilmektedir. Tüm toplumların ortak anlayışı olan dış görünüş ve fiziksel durumunun iyi olması beklentisi engelli kadınların kendilerini engelli olmayan kadınlardan daha değersiz hissetmesine neden olmaktadır (Disabled Women: An International Resource Kit, 1996).

Geleneksel anlayışa göre kadının temel ve birincil görevinin annelik ve çocuk bakımı olarak görülmesi kadının toplumun diğer alanlarından uzak ve kopuk olmasına sebep olmaktadır. Bu durum kadınların karar alma süreçlerine katılımı kısıtlamakta bundan dolayı kadın kendisini güçsüz ve aciz hissetmektedir (Adaman ve Keyder, 2006). Engelli kadınlar ise tüm bu zorluklara ek olarak kadın olmanın yanında birey olma mücadelesi vermektedir. Engelli kadınlar daha çok ev içinde kalmakta ve diğer kadınlardan

beklenen sorumlulukları yerine getirmeleri istenmektedir. Fakat bu isteklerin yerine getirilebilmesi için onlara, özel durumlarını dikkate alan destekler, neredeyse hiç sunulmamaktadır. Bu anlayış engelli kadınları daha çok toplumdan soyutlamakta ve onlara kendilerini tanıma ve gerçekleştirme fırsatı vermemektedir (Karataş ve Gökçearslan Çifçi, 2010). Toplum engelli kadınların eğitimlerinin, çalışmalarının, topluma katılımlarının önemli ve gerekli olduğunu ifade etmesine rağmen bu olumlu tutum maalesef uygulamalara yansımamaktadır. Bu olumlu düşünce ne yazık ki gerçek hayata yansımamakta, yüzeysel kalmaktadır. Bu nedenle okulda, çalışma hayatında, sokakta, toplumun her alanında engelli kadın çalışan görmek güçleşmektedir (Karataş ve Duyan, 2005). Engelli kadınların kendini gerçekleştirebilmesinin en önemli yollarından biri de çalışma hayatına katılması ve ekonomik açıdan bağımsız bir birey olmalarından geçmektedir.

Türkiye’de büyük işletmelerin engelli çalıştırma yükümlülüğü kapsamına girmesi, engelli istihdamına yönelik kotanın düşük tutulması ve yaptırımların yüksek olması, kotalı engelli istihdamını uygulamaya sevk etmiştir (Seyyar, 2012; Kuzgun, 2014). Fakat engelli bireylerin eğitim düzeylerinin düşük olması, işyeri ve çevresel erişilebilirlik kriterlerinin sağlanamaması, işverenlerin ve engelsiz çalışanların engelli bireye yönelik önyargıları gibi birçok sorun engellilerin istihdamının sağlanamamasına yol açmaktadır (Çavuş ve Tekin, 2015).

Bu çalışmanın amacı, engelli kadınların var olan durumunu ortaya koymak ve kendini gerçekleştirebilmesinin en önemli yollarından biri olan çalışma hayatına atılması ve ekonomik açıdan bağımsız olabilmelerine kamuda verilen desteği istihdam verilerine dayalı olarak sunmaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Yıllara göre engelli kadın istihdamındaki durum nedir?
2. Kamuda hizmet sınıflarına göre engelli kadın istihdamının durumu nedir?
3. Kamuda istihdam edilen engelli kadınlar hangi eğitim kademelerinden mezundur?

## **Yöntem**

### **Araştırma modeli**

Bu çalışma engelli kadınların var olan durumunu ortaya koymak ve kendini gerçekleştirebilmesinin en önemli yollarından biri olan çalışma hayatına atılması ve ekonomik açıdan bağımsız olabilmelerine kamuda verilen desteği, istihdam verilerine dayalı olarak sunmak amacıyla doküman incelemesi kapsamında çalışmanın araştırma sorularına bağlı kalınarak tarama modelinde betimsel araştırma deseni tercih edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma engelli kadınların kamuda istihdam edilmesi güncel veriler temel alınarak tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında güncel var olan son durum üzerinden betimlemek amacıyla T.C. Devlet Personel Başkanlığı Kasım 2019 Engelli Personel İstatistiklerinin güncel verileri resmi sayfalarından alınarak sayısal verileri yorumlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Betimsel analiz tekniği kullanılarak 2019 Engelli Personel İstatistikleri frekansları belirlenmiştir. Öğelerin hangi sıklıkla görüldüğünün anlaşılması için verilerin frekans türünden ifade edilmesi, ögenin

yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır (Bilgin, 2006). Bu nedenle analiz sonucu elde edilen bulguların frekansı ve yüzdesi verilerek sunulmuştur.

Verilerin yorumlaması aşağıdaki başlıklar altında yapılmıştır.

- Engelli Memur İstihdamında Genel Sayısal Görünüm
- Yıllara Göre Çalışan Engelli Memur Sayısı
- Hizmet Sınıflarına Göre Çalışan Engelli Memur Sayısı
- Eğitim Durumlarına Göre Engelli Memur Sayısı

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt başlıkları doğrultusunda veriler tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Engelli Memur İstihdamında Genel Sayısal Görünüm (Kasım 2019)

Kapsamdaki Mevcut Memur Kadro Sayısı	1.987.176
Engelli Kontenjanı %3 (5)	59.790
Kontenjan Kapsamında Çalışan Engelli Memur sayısı	52.671
Kontenjan Fazlası Çalışan Engelli Memur Sayısı	2.525
Toplam Çalışan Engelli Memur Sayısı	55.196
Engelli Kontenjan Açığı	7.119

<http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/engelli-personel-ve-omss-istatistikleri>

Türkiye Cumhuriyeti Devleti de engelli bireylerin çalışma hayatına katılımı ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalarla ilgili çeşitli kanunlar, yönetmelikler çıkarılmakta olup en önemlilerinden biri de 4857 sayılı İş Kanunudur. 4857 sayılı İş Kanunu'nun 30. uncu Maddesi; “İşverenler, elli veya daha fazla işçi çalıştırdıkları özel sektör işyerlerinde yüzde üç engelli; kamu işyerlerinde ise yüzde dört engelli bireyi meslek, beden ve ruhi durumlarına uygun işlerde çalıştırmakla yükümlüdürler. Aynı il sınırları içinde birden fazla işyeri bulunan işverenin bu kapsamda çalıştırmakla yükümlü olduğu işçi sayısı, toplam işçi sayısına göre hesaplanır.” hükmü gereği engelli istihdamı tüm sektörler için zorunlu tutulmuştur. Bu kanun kapsamında devlet her sene engelli memur alımı yapmaktadır. Kamunun %4 oranında istihdam etmesi gereken engelli sayısının henüz tutturulamadığı görülmektedir. Verilere göre 4000'nin üzerinde kontenjan açığı mevcuttur.

**Tablo 2.** Yıllara Göre Çalışan Engelli Memur Sayısı (Kasım 2019)

YILLAR	KADIN	ERKEK	TOPLAM
2015	9.170	31.485	40.655
2016	11.242	36.892	48.134
2017	11.951	37.922	49.873
2018	13.194	39.823	53.017
2019	13.805	41.391	55.196

<http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/engelli-personel-ve-omss-istatistikleri>

Kamu kurumlarındaki engelli kadın memur istihdam rakamları incelendiğinde erkeklere oranla düşük olduğu görülmektedir. Engelli erkek memur sayısı kadın memur sayısının yaklaşık 3 katından fazladır. Bu farkın sebeplerinin alınan hizmet sınıflarının niteliğinden kaynaklandığı da düşünülebilir.

**Tablo 3. Hizmet Sınıflarına Göre Çalışan Engelli Memur Sayısı (Kasım 2019)**

HİZMET SINIFI	KADIN	ERKEK	TOPLAM
Genel idare hizmetleri	6.315	16.816	23.131
Sağlık ve yardımcı sağlık hizmetleri	1539	1.548	3.087
Teknik hizmetler	453	2.334	2.787
Eğitim öğretim hizmetleri	2.067	3.812	5.879
Avukatlık hizmetleri	40	80	120
Din hizmetleri	140	1.139	1.279
Yardımcı hizmetler	3.251	15.661	18.912
Mülki idare amirliği hizmetleri	0	1	1

<http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/engelli-personel-ve-omss-istatistikleri>

Ancak hizmet sınıflarına göre istihdam verilerini incelediğimiz de “Genel İdare Hizmetleri”ne alınan engelli erkek memur sayısının kadın engelli kadın memur sayısını yaklaşık üç katı olduğu görülmektedir. Genel idare hizmetlerini yerine getirmede erkeklerin daha uygun olduğuna dair bir veri bulunmamaktadır. Buna rağmen kadın memur istihdamı bu alana az yapılmıştır. Kadın erkek herkesin eşit düzeyde başarılı olabileceği avukatlık, eğitim öğretim gibi alanlarda dahi erkek istihdamının daha fazla olduğu görülmektedir. Yalnızca sağlık alanında eşit denebilecek bir istihdam söz konusudur. Toplumda oluşan erkek ailesini geçindirmekle yükümlüdür kabulü sebebiyle olsa gerek devlet tarafında da öncelikli hedefin engelli erkekleri istihdam etmek olduğunu izlenimi oluşmaktadır. Mülki idare amirliği görevine ise 1 engelli memurun atanması ise engellilik konusunda devlet olarak daha çok engelleri aşmamız gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

**Tablo 4. Eğitim Durumlarına Göre Engelli Memur Sayısı (Kasım 2019)**

Eğitim Durumu	KADIN	ERKEK	TOPLAM
İlköğretim/ Ortaokul/ İlkokul	990	6.025	7.015
OrtaÖğretim	3.863	15.638	19.501
Önlisans	3.040	7.538	10.578
Lisans	5.535	11.455	16.990
Lisansüstü	377	735	1.112
TOPLAM	13.805	41.391	55.196

<http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/engelli-personel-ve-omss-istatistikleri>

Demokratik toplumların temel prensiplerinden biri eğitimde fırsat eşitliği ilkesini uygulamaya koymak ve eğitim çağındaki tüm bireyleri eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanır hale getirebilmektir (Başaran, 1982; İnan ve Demir, 2018) Her birey, kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011). Bireylerin farklılaşan özellikleri eğitime erişebilmesinin önüne geçmediği zaman, genel eğitim hizmetlerinin verildiği ortamlarda herhangi destek eğitim hizmetine gerek kalmadan normal gelişim gösteren bireylerle birlikte eğitim faaliyetlerine devam edebilmektedirler. Ancak, gereksinimler erişilebilirliğin önüne geçtiği zaman mevcut ortamlarda sunulan genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Acarlar, 2013; Akçamate, 2009; Kırcaali-İftar, 1998). Erişilebilirlik ve fırsat eşitliği doğrultusunda tüm bireylerin eğitim alabilmeleri ve öğrenimlerine devam edebilmeleri için gereksinim duydukları alanlara ve gereksinim düzeylerine göre gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bireylere kazandırılacak bilgi ve becerilerin, zamana, mekâna, koşullara ve her şeyden önemlisi öğrencilerin özelliklerine yani bireysel farklılıklarına göre yapılandırılması gerekmektedir (Aral ve Gürsoy, 2009). Bireysel farklılıkların ve gereksinim düzeylerinin göz ardı edilmesi, engelli bireyler için dezavantajlı bir durum oluşturmakta, gereksinimlerine cevap verilemeyerek, sistem dışına doğru itilebilmektedir. Temel eğitimden yoksun kalan engelli çocuk ise toplumla bütünleşmesini tamamlayamamaktadır. Erkeklerle göre sosyal hayatta ve iş hayatında daha dezavantajlı olan engelli kız çocukları içinse eğitim çok daha önemli bir yer tutmaktadır. Devlet kurumlarında engellilerin eğitim durumlarına göre istihdam edilme verileri incelendiğinde engelli kadınlar için eğitimin öneminin net bir şekilde ortaya çıktığını söyleyebiliriz. 2019 yılı istihdam verilerine göre en az ilk öğretim mezunu olan engelli kadın sayısının 990 olduğu görülmektedir. Engelli erkek memur sayısı ise 6.025 kişidir yani kadınların 6 katından fazladır. Bu oranın eğitim seviyesi arttıkça azaldığı lisans ve lisansüstü mezuniyeti olan bireylerde kadın-erkek oranları arasındaki farkın azaldığı görülmektedir. Eğitimli engelli kadın ile eğitimsiz engelli kadın arasındaki bu istihdam farkının sebebi ise araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Sosyal destek kuruluşlarında engelli bireylerin bir araya getirilmesi, onlarla grup çalışmaları yapılması, onların politik güce etki etmesi engelli bireylerin örgütlenmesi toplumsal bütünleşme için önemli bir süreçtir. Toplumların gelişmişlik düzeyi toplumsal eşitliğin gerçekleşmesi ile mümkün olacaktır (Cankurtaran-Öntaş, 2001). Engelli birey istihdam verilerinde hala Avrupa ülkelerin gerisinde bulunmaktayız. Gerek kamuda gerekse özel sektörde, engelli bireyler istihdam edilirken erkekler lehine bir yönelim olduğu görülmektedir. Engelli kadınların iş hayatına katılımının engelli erkeklerle oranla daha az olduğu verilerle ortaya çıkmaktadır. Var olan durum incelemesi sonucunda engelli kadınların işe yerleşme oranlarının istendik düzeyde olmadığı ve engelli bireylerin istihdamında çoğunluğun erkeklerden oluşması yapılan düzenlemelerin engelli kadınların mağduriyetlerini gidermeye yetmediğini göstermektedir. Engelli kadınların, toplumun tüm alanlarındaki erişilebilirlik problemlerinin ortadan kaldırılarak onların bütüncül yaklaşımlarla desteklenmesi ve toplumsal kaynakların zenginleştirilmesi gerekmektedir. Toplumun ön yargılarının ortadan kaldırılması için toplumun sürekli ve bütüncül bir biçimde eğitilmesi ve konuyla ilgili geniş çaplı projelere ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Kaynakça**

- Adaman, Fikret ve Keyder Ç.; (2006), Türkiye’de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma, Avrupa Komisyonu, Sosyal Dışlanma ile Mücadelede Mahalli Topluluk Eylem Programı 2002-2006 Raporu, İnternet Adresi: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/social\\_inclusion/docs/2006/study\\_turkey\\_tr.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf)
- Aral, N., Gürsoy, F. (2009). Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Morpa: İstanbul.
- Başaran, İ.E. (1982). Temel Eğitim ve Yönetimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayını No: 112, Ankara.
- Baykoç-Dönmez, N., & Şahin, S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim, 535-556.
- Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Boylan, E., (1991). Woman and Disability, United States of America: Published by ZedBooks Ltd.
- Burcu, E. (2007). Türkiye’de Özürlü Birey Olma: Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Çavuş Ö.H., Tekin A. (2015) Türkiye’de Engellilerin İstihdam Yöntemi Olarak Korunmalı İşyeri. Dokuz Eylül İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı:1, ss. 145-165.
- Disability Awareness in Action, Disabled Women Resource Kit No:6 (1996) <http://www.independentliving.org/docs2/daa6.pdf>
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2001) Çocuk ve Ergen Gelişimi, Hazırlayan Bekir Onur, Çev: Ali Dönmez Ankara.: İmge Kitabevi,
- İnan, M. & Demir, M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(2), 337-359.
- Karataş K., Gökçearslan Çifçi E. (2010) Türkiye’de Engelli Kadın Olmak: Deneyimler ve Çözüm Önerileri, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi sayı:13 ss. 147-153.
- Karataş, K. (1996). Genç işsizliği: Ekonomik, Toplumsal ve Ruhsal Sonuçları, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayın No: 2, Ankara.
- Karataş, K. (2001). “Engellilerin Topluma Kazandırılması” Ufkun Ötesi Aylık Dergi. 5, 29: 10-19.
- Karataş, K. ve Duyan, G.Ç. (2005) İnsan Hakları Açısından Engelli Kadınlar ve Sorunları Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu Kocaeli 29- 30 Nisan 2005: s. 56-62.



- Karataş, K., (2002). Özürlülere Karşı Ayrımcılık ve Ayrımcılıkla Savaşım, Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, Türkiye Körler Federasyonu Yayını, Cilt 2, Sayı 1: 1-10.
- Koç O. (2018) Topluma Tam Katılım: Engelli Bireyler Çalışarak Topluma Katılıyor, Tisk işveren dergisi, sayı:6 ss. 13-16. <https://www.tisk.org.tr/yayin/1959386137-tisk-isveren-dergisi-deneme--kasim-aralik--2018.pdf>
- Kuzgun, İ. (2014), “Türkiye’de Engellilerin Ücret Karşılığı İstihdamını Belirleyen Değişkenler Ve Öneriler”, Journal of Yasar University, 2451-2466, <http://journal.yasar.edu.tr/wp-content/uploads/2012/08/10-KUZGUN.pdf>, (25.01.2015)
- Oytun, F. (2009). Engelli Kadınların Sağlık Sorunları ve Beklentileri, 24 Mart 2009, Engelli Kadın ve Sağlık Sempozyumu, Ankara. [http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/engelli\\_kadin/fatma\\_oytun.doc](http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/engelli_kadin/fatma_oytun.doc)
- Seyyar, A. (2012), “Uluslararası Boyutuyla Engelli Kota Sistemi”, Kamu- İş, <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/611.pdf>, (07.08.2014)
- T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı (2004). T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Türkiye Özürlüler Araştırması 2002, Yayın No: 2913.
- T.C. Resmi Gazete. İş kanunu. 22/5/2003. Sayı: 25134, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete. Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. 1/7/2015. Sayı: 30470, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- Walker A. ve Walker C.; (1997), Britain Divided: The Growth of Social Exclusion in The 1980s and 1990s, Child Poverty Action Group, London.
- Yaşın-Dökmen, Z. (2009). Toplumsal Cinsiyet ve Engellilik: ‘Bermuda Üçgeni’ Ya Da ‘Kara Delik’ Etkisi, Ankara: Engelli Kadın ve Sağlık Sempozyumu. [http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/engelli\\_kadin/zehra\\_dokmen.doc](http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/engelli_kadin/zehra_dokmen.doc)

**[aje.akdeniz.edu.tr](http://aje.akdeniz.edu.tr)**