

International Journal of  
**Social Sciences and  
Education Research**



**IJ&ER**

ISSN: 2149-5939

International Journal of  
**Social Sciences and Education Research**



**Editor-in-Chief / Baş Editör**

Prof. Dr. Mahmut Demir  
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Türkiye

**Assistant Editors / Yardımcı Editörler**

Assoc. Prof. Dr. Dilek Ünveren  
Institution: Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye

Sebine Beşirova  
Institution: Baku State University, Azerbaijan

**Section Editors-Social Sciences / Alan Editörleri-Sosyal Bilimler**

Prof. Dr. Şirvan Şen Demir  
Subjects: Consumer Behaviour, Tourism Marketing, Tourism Management  
Institution: Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatma Doğanay Ergen  
Subjects: Cultural Heritage Tourism, Visitor and Audience Studies  
Institution: Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Yusuf Günaydin  
Subjects: Entrepreneurship, Org. Planning and Management, Organisational Behavior  
Institution: Final International University, TRNC

Dr. İlze Erzsebet  
Subjects: Public Administration, Political Theory and Political Philosophy  
Institution: Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Dr. Lee (Park) Han-Soo  
Subjects: Information Systems Organisation and Management, International Corporation  
Institution: Seoul National University, Seoul, South Korea

Dr. Maxim Merdev  
Subjects: Social Media Studies, Sociology of Family and Relationships  
Institution: Belarusian State University, Minsk, Belarus

**Section Editors-Educational Sciences / Alan Editörleri-Eğitim Bilimleri**

Assoc. Prof. Dr. Dilek Ünveren  
Subjects: Textlinguistics, Values education, Turkish Language and Literature Education, Language Sociology  
Institution: Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye

Dr. Xusen Yang

Subjects: Computing Applications in Social Sciences and Education, Psychological Counseling  
Education, Social and Humanities Education  
Institution: Georgia State University: Atlanta, US

Dr. Sarah Elisa Chaney

Subjects: Applied Linguistics and Educational Linguistics, Psychological Counseling Educa-  
tion  
Institution: Texas A&M University: College Station, Texas, US

### **Foreign Language Editor (English) / Yabancı Dil Editörleri (İngilizce)**

Dr. Amelia S. Rocksand

Subjects: British and Irish Language, Literature and Culture, Education  
Institution: University of Minnesota, USA

Anna L. Purdee, MSc.

Subjects: British and Irish Language, Literature and Culture, North American Language, Liter-  
ature and Culture  
Institution: Bruges University, Belgium

### **Editorial Board / Yayın Kurulu**

- Dr. Adi Fahrudin - Center for Social Welfare Research and Development, Indonesia  
Dr. Alla Okhrimenko - State University of Trade and Economics, Ukraine  
Dr. Anna Dłużewska - Maria Curie Skłodowska University, Poland  
Dr. Anukrati Sharma - University of Kota, India  
Dr. Dilek Ünveren - Süleyman Demirel University, Türkiye  
Dr. Ermira Qosja - Universiteti European i Tiranes, Albania  
Dr. Irem Onder Neuhofer - University of Massachusetts, USA  
Dr. Joanna Paliszkiwicz - Warsaw University of Life Sciences, Poland  
Dr. Kayhan Tajeddini Sheffield Hallam University, UK & Tokyo Int. University, Japan  
Dr. Kevin Nield - Sheffield Hallam University, UK  
Dr. Marcus L Stephenson - University of Essex, UK  
Dr. Massimiliano Ferrara - Mediterranean University of Reggio Calabria, Italy  
Dr. Oktay Emir - Anadolu University, Türkiye  
Dr. Omar Moufakkir - Gulf University for Science and Technology, Kuwait  
Dr. Ozan Bahar - Muğla S. Koçman University, Türkiye  
Dr. Şimal Yakut Aymankuy- Balıkesir University, Türkiye  
Dr. Şirvan Şen Demir - Süleyman Demirel University, Türkiye  
Dr. Thilini Chathurika Gamage Sabaragamuwa University of Sri Lanka, Sri Lanka

## Focus and Scope

The International Journal of Social Sciences and Education Research aims to publish research that is rigorous, relevant, current, and potentially impactful in the fields of Social Sciences, Education, Management and Organizations. Recognizing the intricate relationships between the many disciplines of Social Sciences, IJSSER examines interdisciplinary studies contexts, processes, and activities, developing insights that are significant for theory and practice.

IJSSER's aims and scopes are to:

- Publish high-quality papers in Social Sciences (anthropology, history, law, political science, and sociology) that are of international significance in terms of design and/or findings.
- Publish high-quality papers in education systems that are of international significance regarding methods, techniques, and results.
- Publish significant debates in Management and Organizations that potentially make a difference in conceptual and practical thinking and/or practice.
- Promote greater equality and inclusion in academic and scientific publishing, and create opportunities for interdisciplinary studies.

## Peer Review Process

All submitted manuscripts by author(s) are subject to initial appraisal by the section editors to peer review as a double-blind by at least two independent and expert referees. For the article to be published, at least two reviewers agree on the publication of the work.

## Odak ve Kapsam

The International Journal of Social Sciences and Education Research, Sosyal Bilimler, Eğitim, Yönetim ve Organizasyon alanlarında titiz, ilgili, güncel ve potansiyel olarak etkili araştırmaları yayınlamayı amaçlamaktadır. Sosyal Bilimlerin birçok disiplini arasındaki karmaşık ilişkilerin farkında olan IJSSER, teori ve pratik için önemli olan içgörüler geliştirerek disiplinler arası çalışma bağlamlarını, süreçleri ve faaliyetleri inceler.

IJSSER'in amaçları ve kapsamı şunlardır:

- Tasarım ve/veya bulgular açısından uluslararası öneme sahip Sosyal Bilimlerde (antropoloji, tarih, hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji) yüksek kaliteli makaleler yayınlar.
- Yöntem, teknik ve sonuçlar açısından uluslararası öneme sahip eğitim sistemlerinde yüksek kaliteli makaleler yayınlar.
- Yönetim ve Organizasyon alanlarında kavramsal ve pratik düşünme ve/veya uygulamada potansiyel olarak fark yaratan önemli tartışmaları içeren makaleler yayınlar.
- Akademik ve bilimsel yayıncılıkta daha fazla eşitlik ve katılımı teşvik eder ve disiplinler arası çalışmalar için bir fırsat yaratır.

## Değerlendirme süreci:

Yazar(lar) tarafından gönderilen çalışmalar öncelikle bölüm editörleri tarafından değerlendirilerek alanından uzman ve birbirinden bağımsız, yazarlarla akademik olarak eş düzeydeki en az iki hakeme gönderilmektedir. Makalenin yayımlanması için en az iki hake-min olumlu görüş bildirmesi şarttır.

**Indexes & Databases:**

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

**İndeks ve Veri tabanları:**

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS İndeks

**Contact / İletişim**

**Address/Adres:** Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Eğirdir, Isparta - Türkiye

**Tel:** +90 (246) 2147100

**E-mail:** [ijsser.contact@gmail.com](mailto:ijsser.contact@gmail.com)

**Web:** <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsser>

Unless otherwise indicated, all materials on these pages are copyrighted by the IJSSER. All rights reserved. No part of these pages, either text or image, may be used for any purpose. Therefore, reproduction, modification, storage in a retrieval system or retransmission, in any form or by any means, electronic, mechanical or otherwise, for reasons other than academic and scientific use, is strictly prohibited without prior written permission. IJSSER is part of the TÜBİTAK Journal Park Project.

**Legal Responsibility**

The authors and translators are responsible for the contents of their paper.

Dergide yayınlanan makalelerin tüm yayın hakları IJSSER'e aittir. Yayınlanan makaleler yayın kurulunun yazılı izni olmadan herhangi bir amaçla kısmen veya tamamen hiçbir şekilde elektronik, ya da basılı olarak kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayınlanamaz. Bilimsel ve akademik araştırmalar için kurallara uygun alıntı ve atıf yapılabilir. IJSSER TÜBİTAK DergiPark Projesi kapsamındadır.

**Yasal Sorumluluk**

Dergide yayınlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına ve çevirmenlerine aittir.

**Table of Contents / İçindekiler**

Cover-Contents / Kapak-İçindekiler	<i>i-vi</i>
<b>★Research Articles / Araştırma Makaleleri</b>	
Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki	
<i>Meral Yaman, Salih Paşa Memişoğlu</i>	<i>78-94</i>
Psikolojik danışma sürecinde değişen beklentiler: Üniversite öğrencilerinin hizmet ihtiyaçları ve yapay zekâ destekli danışma hizmetlerine ilişkin görüşleri	
<i>Beyza Özen, İlknur Demirci Agus, Sebahat Sevgi Uygur</i>	<i>95-112</i>
Yeni Turist Rehberliği Meslek Kanunu'na yönelik algı ölçeği	
<i>Mehmet Doğan Öz, Burhan Çınar, Sevda Sahilli Birdir</i>	<i>113-138</i>
Türkiye tarımında stratejik ürün analizi: Buğday ve buğday türevi ürünlerde üretim ve dış ticaret dinamikleri	
<i>Muazzez Harunoğulları, Gülsen Ayhan</i>	<i>139-159</i>
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri	
<i>Serdar Alan, Engin İş</i>	<i>160-179</i>

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:12 Issue:2, 2026

**Research article/Araştırma makalesi**

Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile iş doyumu düzeyleri arasındaki  
ilişki

*Meral Yaman, Salih Paşa Memişoğlu*

## Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki

*The relationship between secondary school teachers' quality of work life and job satisfaction levels*

Meral Yaman<sup>1</sup> ve Salih Paşa Memişoğlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar, Gerede Seviller Ortaokulu, Bolu, Türkiye, E mail: meral.dogan89@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4160-5513>

<sup>2</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8258-3822>

Makale Bilgisi	Öz
<b>Araştırma Makalesi</b> Gönderilme: 24 Eylül 2025 Düzeltilme: 21 Nisan 2026 Kabul: 06 Haziran 2026 <b>Anahtar kelimeler:</b> İş yaşam kalitesi, İş doyumu, Ortaokul öğretmenleri	<i>Bu araştırma, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve iş doyumları arasındaki demografik farklılıkları ile bu değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma evreni 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Bolu ilindeki kamuya ait ortaokullarda görev yapan 792 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler 6 boyuttan oluşan İş Yaşam Kalitesi ölçeği ve 2 boyutlu Minnesota İş Doyum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. İş yaşam kalitesinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilirken, eğitim düzeyi, medeni durum ve mesleki kademe göre anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. İş doyumu ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyumu algıları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.</i>
Article Info	Abstract
<b>Research Article</b> Received: 24 September 2025 Revised: 21 April 2026 Accepted: 06 June 2026 <b>Keywords:</b> Quality of work life, Job satisfaction, Secondary school teachers	<i>This study examined demographic differences and the relationship between quality of work life and job satisfaction among secondary school teachers in Bolu during the 2023–2024 academic year. Data were collected from 792 teachers using the 6-item Quality of Work Life Scale and the 2-item Minnesota Job Satisfaction Scale. The findings revealed that teachers reported high levels of both quality of work life and job satisfaction. Significant differences in quality of work life were found according to gender, professional seniority, and educational level, while job satisfaction differed by gender, professional seniority, and high-level relationship with the profession. In addition, a positive and significant relationship was identified between teachers' perceptions of quality of work life and their job satisfaction.</i>

### 1. Giriş

Örgütler, çalışanların iş yaşamında bazı düzenlemeler yaparak, kişilerin iş yerlerinde daha olumlu duygularla çalışmasını, örgütün içinde olumlu bir kültür oluşturmasını, iş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesini ve aynı zamanda iş çevresindeki olumsuz gelişmelerden etkilenmemesini istemektedir. Bu nedenle, örgütlerin başarıya ulaşmak için insan kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmaları zorunludur. İş yaşam kalitesi, örgütün iç ve dış çevresi dikkate alınarak yöneticilerin ele alması gereken başlıca konulardan biridir.

\*Çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Salih Paşa Memişoğlu danışmanlığında Meral Yaman tarafından yapılan "Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*\*Çalışma 13-14 Kasım 2025 tarihinde düzenlenen 9. Uluslararası Ankara Multidisipliner Bilimsel Çalışmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*\* Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07.05.2023 tarihli ve 2023/168 sayılı kararı ile alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

**Kaynak göster:** Yaman, M. & Memişoğlu, S.P. (2026). Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 12(2), 78-94. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1790002>

İş yaşam kalitesi, iş yerinde çalışanların iyi çalışma koşullarına sahip olması, örgütlerin verimliliğinin artması, istenmeyen şartların değiştirilmesi ve çalışanların niteliklerinin ve kalitelerinin artması sonucu yaşam kalitesinin geliştirilmesiyle birlikte, örgüt içerisindeki çalışanların fiziksel ve psikolojik anlamda rahat olmasını sağlamaktadır. Bu sayede çalışanların, kurumuna olan memnuniyetlerinin de artması sağlanmaktadır (Yalçın vd., 2016). Çalışanların memnuniyet seviyelerinin yüksek olduğu kurumlarda verimliliğin artmasının yanı sıra iş doyumunun da artması beklenmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin etkili ve verimli hizmet verebilmesi için iş doyumları önemlidir. İş doyumunun sağlanması için iş yaşam kalitesi büyük önem taşır (Dönmez, 2007). İş yaşam kalitesi kavramı uluslararası rekabeti artıran bir kavram olarak da görülmektedir. İş yaşam kalitesinde çalışma ortamlarının iyileştirilmesi, çalışanların yaşam kalitesini artırdığı gibi hizmet edilen sektörü de olumlu etkilemektedir (Demir, 2011; Kösterelioğlu, 2011).

İş doyumunu, çalışanların iş çevresinde yaşadıkları olayların kişide bıraktığı olumlu etki, işine karşı duydukları olumlu duygular, çalışanların işlerine karşı gösterdikleri olumlu tutum, çalışma ortamını değerlendirdiklerinde sonuçta duydukları mutluluk veya genel anlamda çalışmaktan aldıkları duygusal doyum şeklinde tanımlanmaktadır (Akçamete vd., 2001). Çalışanlar yaptıkları işlerden ne kadar doyum alırsa, ulaşılan verim de o kadar etkili ve kaliteli olur. Zamanlarının çoğunu iş yerinde geçiren iş görenler, elde ettikleri doyumla daha yaratıcı ve üretken olmaktadır (Akkurt, 2008). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olması, işlerine karşı isteksiz olmalarına ve verimliliklerinde azalmaya neden olabileceği gibi, işlerinden yüksek düzeyde doyum sağladıklarında ise işlerine daha çok odaklanmalarına ve iş verimlerinin artmasına olumlu yönde sonuçlanabilmektedir. Bu durumun sonucunda öğrencilerin performans ve başarılarında artış beklenmektedir (Doğan, 2021).

Eğitim alanında yapılan araştırmaların yeterli düzeyde gerçekleştirilmediği; ilkökul ve lise düzeylerinde araştırma yapıldığı, ancak ortaokul düzeyinde iş yaşam kalitesi ile ilgili az sayıda çalışma bulunduğu (Bıyüksüz, 2024) tespit edilmiştir. Bu çalışmanın, ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin ve iş doyumunu düzeylerinin saptanması ile bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Literatür taraması

### 2.1. İş yaşam kalitesi ve iş doyumunu

21. Yüzyılın başlarında örgütsel verimliliği ve etkililiği belirleyen en önemli etkenin, üretim faktörlerinin başında da gelen emek (çalışan) faktörü olduğu genel anlamda kabul görerek bu hususta yapılan araştırmaların sayısı giderek çoğalmıştır. İş yaşam kalitesi, iş yaşamını etkileyen ve etkilenen toplam yaşam alanı, iş yerinin fiziki koşulları, iş yeri güvenliği, okulun yapısı, temizliği, sınıf büyüklükleri, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme; işgörenlerin kararlara katılımı, hak ve sorumluluklarını bilmesi, uygun ve adil karşılık gibi etkenleri ele almıştır (Beach, 1980; Walton, 1973). Özellikle iş yaşam kalitesi, bireylerin çalışma ile ilgili refah düzeylerinin önemsendiği, ödüllendirildiği, tatmine ulaştıkları, stres ve diğer tüm olumsuz etmenlerden ise arındıkları ve daha iyi bir iş deneyimine sahip oldukları kapsamlı bir yapıdır (Beh & Idris, 2006). Balcı (2002), iş yaşam kalitesini, “iş görenlerin örgüt içerisinde kişisel ihtiyaçlarını karşılama düzeyi”, Dursun ve Eriş (2018) “örgüt üyelerinin ruhen ve bedenen gösterdikleri çabanın, iş yaşamında doyuma ulaşma düzeyi” şeklinde tanımlamıştır. Eğitim ve öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin yüksek olması, nitelikli ve kaliteli bir eğitimin sağlanabilmesi açısından önemlidir (Demir, 2016). Erdem’e (2010) göre öğretmenlerin iş ortamının keyifli olması, iş ortamında stres yaşamaması ve iyi bir iletişim vb., ile öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri artmakta ve bu sayede eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmak mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine olan aidiyet duyguları, işlerinden duydukları tatmin düzeylerinin yüksek olması, tükenmişlik seviyelerinin minimum düzeyde olması ya da hiç olmaması, eğitim örgütlerinin her bir ferdiyle sağlıklı ve başarılı iletişim kurabilmeleri, eğitim örgütlerinde başarıyı olumlu etkilemektedir (Taşdan & Erdem, 2010).

İş doyumunu; çalışma koşulları, örgütün çevresi, çalışma ortamı ve örgüt yöneticileri, örgüt iklimi ve diğer örgüt üyeleri ile ilişkilere göre işgörenlerde oluşan duygusal durumlardır. Çalışanların işine ilişkin memnun olma veya olmama durumları farklı değişkenlerden etkilenmekte ve bu durum iş doyumları da zamanla değişime uğramaktadır. Çalışanlar iş doyumunu, elde ettikleri kazançlar ve maddi olanaklar ile iş arkadaşları tarafından oluşturulan örgüt kültürüne göre değerlendirmektedir. İşten beklentinin yüksek olduğu durumlarda çalışan kişide huzursuzluk oluşabilmektedir. Çalışanların iş yerindeki beklentileri karşılanmadığında, performansları ve iş doyumları azalır (Uzlu, 2023).

İş doyumunu kavramını Locke (1976) çalışan kişinin yaptığı işi değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan pozitif durum veya memnuniyet şeklinde tanımlamaktadır. Klassen ve Chiu (2010), iş doyumunun öğretmenlerin tutum-

larını, performansını, bağlılığını, devamsızlığını, fiziksel ve zihinsel sağlığını etkilediği için önemli olduğunu belirtmektedir. İşlerinden memnun olmayan öğretmenlerin meslekten ayrılma riskinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin okula bağlılık duyması için, öğretmenlerin iş doyumlarını artırmaya çalışmalıdır (Reyes & Shin, 1995).

Eğitim ve öğretim kurumlarında öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin yükselmesi, iş yaşam kalitesinin artırılmasıyla ilişkilidir. İş doyum düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin iş tatminsizliğini azaltarak işte olumlu duygular ve devamlılık sağlayacaktır; performansın da yüksek olması sağlanacaktır (Keser, 2005). Öğretmenlerin maddi ve manevi anlamda doyuma ulaşmaları, örgüte katkı ve verimlilik açısından iş doyumunu artıracaktır (Karakuş, 2011). Aynı şekilde öğretmenlerin çalıştığı iç ve dış çevre kalitesinin yükseltilmesi etkili ve verimlilik açısından önemlidir (Çiçek, 2005).

Eğitim ve öğretim alanında iş yaşam kalitesi giderek önem kazanmış ve Erdem (2010) tarafından eğitim örgütleri içerisinde okulların üstlendikleri roller ele alınarak okulda görev alan öğretmenlerin de bazı rolleri gerçekleştirmelerinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin okula ve işlerine olan bağlılıkları, çalıştıkları kurumda işlerinden memnun olmaları ve iş doyumunun sağlanması açısından oldukça önemlidir. İş doyumunu elde eden öğretmenlerde, her türlü stres faktörüyle ve tükenmişlik gibi olumsuz duygularla başa çıkma gibi etmenler, iş yaşam kalitelerinin artmasıyla sonuçlanacak ve öğretmenler kendilerini daha başarılı hissedeceklerdir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin yüksek düzeyde oluşu işlerine bağlılıklarının, işten doyum elde etmelerinin, öğrenciler, veliler ve diğer öğretmenler ile ilişkilerinin güçlü olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Taşdan & Erdem, 2010). Öğretmenin okulda etkili olması, okulların belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmesi için en temel şarttır. Bu nedenle, öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin düşük olduğu okullarda verimlilikleri düşerek, motivasyonlarını, örgüte aidiyetlerini ve işten elde ettikleri doyumları da olumsuz etkileyebilecektir (Bolduc, 2002).

Eğitim ve öğretim kurumlarının nihai hedefi topluma faydalı ve yararlı bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin de iş yaşam kalitesinin ve iş doyumunun yüksek olması gerekir. Öğretmenin, ekonomik açıdan rahat, çalışma ortamlarının esnek ve psikolojik ve sosyal açıdan iyi durumda olması öğretmenin performansı açısından önemlidir. Bu yüzden öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin ve iş doyumunun yüksek olması büyük önem taşır.

### 3. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07.05.2023 tarihli ve 2023/168 sayılı kararı ile alınmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın amacı

Eğitim, tüm toplumlarda olduğu gibi Türkiye'de de toplumun gelişebilmesi, ilerleyebilmesi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, bir toplumun gelişmesi, kültürlerin nesiller boyu aktarılması ve konumunu sürdürebilmesi eğitime bağlıdır. Eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitim örgütlerinde kaliteli eğitim sunulması gerekmektedir. Bu amaca ulaşmada en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir. Bu çalışmanın amacı; iş yaşam kalitesi algısı ve iş doyum algısı arasında ilişki durumunu tespit etmek ve demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş yaşamındaki rolleri ile işten aldıkları doyum arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması önemlidir. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin kaliteli bir hayat sürdürebilmeleri için mesleki doyumun ve doyumun belirlenmesine ışık tutarak yol gösterecektir. Bolu'da bulunan il Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki merkez ilçeye bağlı görev yapan ortaokullardaki öğretmenlerden oluşmaktadır.

#### 3.1.1. Alt problemler

- Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algıları ne düzeydedir?
- Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algıları; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumuna yönelik algıları ne düzeydedir?
- Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumuna yönelik algıları; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile iş doyumları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Çalışma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde incelenmektedir.

### 3.2. Evren ve örneklem

Araştırma evrenini, Bolu ilinde 27 ortaokulda görev yapan 792 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 12 ortaokulda görev yapan 537 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu kapsamda belirtilen ortaokul öğretmenlerinin tamamına ulaşılmış hedeflenmiştir. Okullar ziyaret edilerek bilgilendirme yapılmıştır. Bu aşamada okul müdürleriyle görüşmeler yapılarak, çalışmaya katılacak öğretmenlerle dijital ortamda ölçek formları paylaşılmıştır. Bunun sonucunda Bolu ili merkez ilçesinde bulunan 12 ortaokulda toplam 278 öğretmene ulaşılmış ve bu öğretmenlerle çalışma yürütülmüştür. Yapılan uygulama sonucunda 537 öğretmenin tamamına ölçek formu ulaştırılmış olup, öğretmenlerden 278'i ölçek formunu tamamlayarak geri dönüş sağlamıştır.

### 3.3. Veri toplama araçları

Çalışmada literatürden yararlanarak hazırlanan ölçek, üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, demografik bilgileri (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) elde etmeye yönelik bir formdur. İkinci bölümde İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Van Laar, Edwards ve Easton tarafından 2007 yılında geliştirilmiş olup Akar ve Üstüner (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları eğitim kurumlarına uyarlanarak yapılmıştır. Altı boyutlu ve 23 maddeli 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği ile veriler ölçülmüştür. Türkçe çalışmanın pilot uygulamasında maddelerin korelasyon değerlerinin 0.84 ve 0.32 arasında değiştiği,  $\alpha$  değerinin ise 0.95 olduğu görülmektedir.

Üçüncü bölümde ise Weiss vd. (1967) tarafından geliştirilen, Baycan tarafından 1985 yılında Türk kültürüne uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi (5-Çok memnunum, 1-Hiç memnun değilim) derecelendirmeye sahip olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek içsel doyum ve dışsal doyum şeklinde 2 boyuttan oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda iş doyumunu ölçeğinin Cronbach alfa değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutları incelendiğinde, içsel doyum 0.90 ve dışsal doyum 0.89 olarak bulunmuştur.

Çalışmada, ölçeğin yapısal geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA), güvenilirlik için Cronbach alfa kat sayısı ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öncelikle iş yaşam kalitesine yönelik algıların, araştırma için belirlenen bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) göre normal dağılım özelliklerini sağlayıp sağlamadıkları incelenmiştir. Normallik dağılımı için Kolmogorov-Smirnov testi, basıklık ve çarpıklık ile bu basıklık-çarpıklık değerlerinin sahip oldukları hata değerleri kullanılarak oranlarının  $\pm 1.96$  kritik değerlerine göre kıyaslanmıştır (Hair vd., 2009). Belirlenen dört bağımsız değişkenin normal dağılmadığı ( $p_{IKM}(\text{Erkek}) = 0.002$ ,  $p_{GIO}(\text{Erkek}) = 0.013$ ,  $p_{IKE}(\text{Erkek}) = 0.000$ ,  $p_{CK}(\text{Erkek}) = 0.000$ ,  $p_{AIYD}(\text{Erkek}) = 0.017$ ,  $p_{IYS}(\text{Erkek}) = 0.000$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(\text{Erkek}) = 0.005$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(\text{Erkek}) = 0.034$ ,  $p_{TOPLAM M.}(\text{Erkek}) = 0.021$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(\text{Erkek}) = 0.006$ ;  $p_{IKM}(\text{Kadın}) = 0.002$ ,  $p_{GIO}(\text{Kadın}) = 0.000$ ,  $p_{IKE}(\text{Kadın}) = 0.000$ ,  $p_{CK}(\text{Kadın}) = 0.000$ ,  $p_{AIYD}(\text{Kadın}) = 0.000$ ,  $p_{IYS}(\text{Kadın}) = 0.000$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(\text{Kadın}) = 0.000$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(\text{Kadın}) = 0.021$ ,  $p_{TOPLAM M.}(\text{Kadın}) = 0.010$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(\text{Kadın}) = 0.200$ ;  $p_{IKM}(\text{Evli}) = 0.000$ ,  $p_{GIO}(\text{Evli}) = 0.000$ ,  $p_{IKE}(\text{Evli}) = 0.000$ ,  $p_{CK}(\text{Evli}) = 0.000$ ,  $p_{AIYD}(\text{Evli}) = 0.000$ ,  $p_{IYS}(\text{Evli}) = 0.000$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(\text{Evli}) = 0.000$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(\text{Evli}) = 0.000$ ,  $p_{TOPLAM M.}(\text{Evli}) = 0.003$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(\text{Evli}) = 0.000$ ;  $p_{IKM}(\text{Bekar}) = .200$ ,  $p_{GIO}(\text{Bekar}) = .200$ ,  $p_{IKE}(\text{Bekar}) = 0.200$ ,  $p_{CK}(\text{Bekar}) = 0.200$ ,  $p_{AIYD}(\text{Bekar}) = 0.200$ ,  $p_{IYS}(\text{Bekar}) = 0.008$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(\text{Bekar}) = 0.049$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(\text{Bekar}) = .200$ ,  $p_{TOPLAM M.}(\text{Bekar}) = .200$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(\text{Bekar}) = .200$ ;  $p_{IKM}(\text{Lisans}) = 0.000$ ,  $p_{GIO}(\text{Lisans}) = 0.003$ ,  $p_{IKE}(\text{Lisans}) = 0.000$ ,  $p_{CK}(\text{Lisans}) = 0.000$ ,  $p_{AIYD}(\text{Lisans}) = 0.000$ ,  $p_{IYS}(\text{Lisans}) = 0.000$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(\text{Lisans}) = 0.000$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(\text{Lisans}) = 0.000$ ,  $p_{TOPLAM M.}(\text{Lisans}) = 0.007$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(\text{Lisans}) = 0.200$ ; ( $p_{IKM}(\text{Lisansüstü}) = 0.035$ ,  $p_{GIO}(\text{Lisansüstü}) = 0.008$ ,  $p_{IKE}(\text{Lisansüstü}) = 0.031$ ,  $p_{CK}(\text{Lisansüstü}) = 0.001$ ,  $p_{AIYD}(\text{Lisansüstü}) = 0.016$ ,  $p_{IYS}(\text{Lisansüstü}) = 0.001$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(\text{Lisansüstü}) = 0.002$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(\text{Lisansüstü}) = .200$ ,  $p_{TOPLAM M.}(\text{Lisansüstü}) = 0.039$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(\text{Lisansüstü}) = 0.017$ ; ( $p_{IKM}(0-5 \text{ yıl}) = 0.059$ ,  $p_{GIO}(0-5 \text{ yıl}) = .200$ ,  $p_{IKE}(0-5 \text{ yıl}) = .200$ ,  $p_{CK}(0-5 \text{ yıl}) = 0.200$ ,  $p_{AIYD}(0-5 \text{ yıl}) = 0.200$ ,  $p_{IYS}(0-5 \text{ yıl}) = 0.135$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(0-5 \text{ yıl}) = .200$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(0-5 \text{ yıl}) = .200$ ,  $p_{TOPLAM M.}(0-5 \text{ yıl}) = 0.200$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(0-5 \text{ yıl}) = 0.200$ ; ( $p_{IKM}(6-10 \text{ yıl}) = 0.200$ ,  $p_{GIO}(6-10 \text{ yıl}) = 0.200$ ,  $p_{IKE}(6-10 \text{ yıl}) = 0.200$ ,  $p_{CK}(6-10 \text{ yıl}) = 0.008$ ,  $p_{AIYD}(6-10 \text{ yıl}) = 0.019$ ,  $p_{IYS}(6-10 \text{ yıl}) = 0.000$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(6-10 \text{ yıl}) = 0.055$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(6-10 \text{ yıl}) = 0.030$ ,  $p_{TOPLAM M.}(6-10 \text{ yıl}) = 0.181$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(6-10 \text{ yıl}) = 0.200$ ; ( $p_{IKM}(11-15 \text{ yıl}) = .200$ ,  $p_{GIO}(11-15 \text{ yıl}) = 0.004$ ,  $p_{IKE}(11-15 \text{ yıl}) = 0.002$ ,  $p_{CK}(11-15 \text{ yıl}) = 0.010$ ,  $p_{AIYD}(11-15 \text{ yıl}) = 0.006$ ,  $p_{IYS}(11-15 \text{ yıl}) = 0.000$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(11-15 \text{ yıl}) = 0.016$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(11-15 \text{ yıl}) = 0.075$ ,  $p_{TOPLAM M.}(11-15 \text{ yıl}) = .200$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(11-15 \text{ yıl}) = 0.200$ ; ( $p_{IKM}(16-20 \text{ yıl}) = 0.019$ ,  $p_{GIO}(16-20 \text{ yıl}) = 0.012$ ,  $p_{IKE}(16-20 \text{ yıl}) = 0.001$ ,  $p_{CK}(16-20 \text{ yıl}) = 0.001$ ,  $p_{AIYD}(16-20 \text{ yıl}) = 0.000$ ,  $p_{IYS}(16-20 \text{ yıl}) = 0.000$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(16-20 \text{ yıl}) = 0.011$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(16-20 \text{ yıl}) = .200$ ,  $p_{TOPLAM M.}(16-20 \text{ yıl}) = 0.028$ ,  $p_{TOPLAM İYK}(16-20 \text{ yıl}) = 0.017$ ; ( $p_{IKM}(21 \text{ yıl ve üzeri}) = 0.030$ ,  $p_{GIO}(21 \text{ yıl ve üzeri}) = 0.003$ ,  $p_{IKE}(21 \text{ yıl ve üzeri}) = 0.000$ ,  $p_{CK}(21 \text{ yıl ve üzeri}) = 0.022$ ,  $p_{AIYD}(21 \text{ yıl ve üzeri}) = 0.003$ ,  $p_{IYS}(21 \text{ yıl ve üzeri}) = 0.012$ ,  $p_{IÇSEL DOYUM}(21 \text{ yıl ve üzeri}) = 0.001$ ,  $p_{DIŞSAL DOYUM}(21 \text{ yıl ve üzeri}) = 0.001$ ).

üzeri) = 0.074,  $p_{\text{TOPLAM M. (21 yıl ve üzeri)}} = 0.056$ ,  $p_{\text{TOPLAM İYK(21 yıl ve üzeri)}} = 0.200$ ;  $p < 0.05$ ; İKM: iş ve kariyer memnuniyeti, GİO: genel iyi olma, İKE: işi kontrol edebilme, ÇK: çalışma koşulları AİYD: aile-iş yaşami dengesi. İYS: iş yaşamında stres; M: Minnesota; İYK: iş yaşam kalitesi görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın analizlerinde nonparametrik testler (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

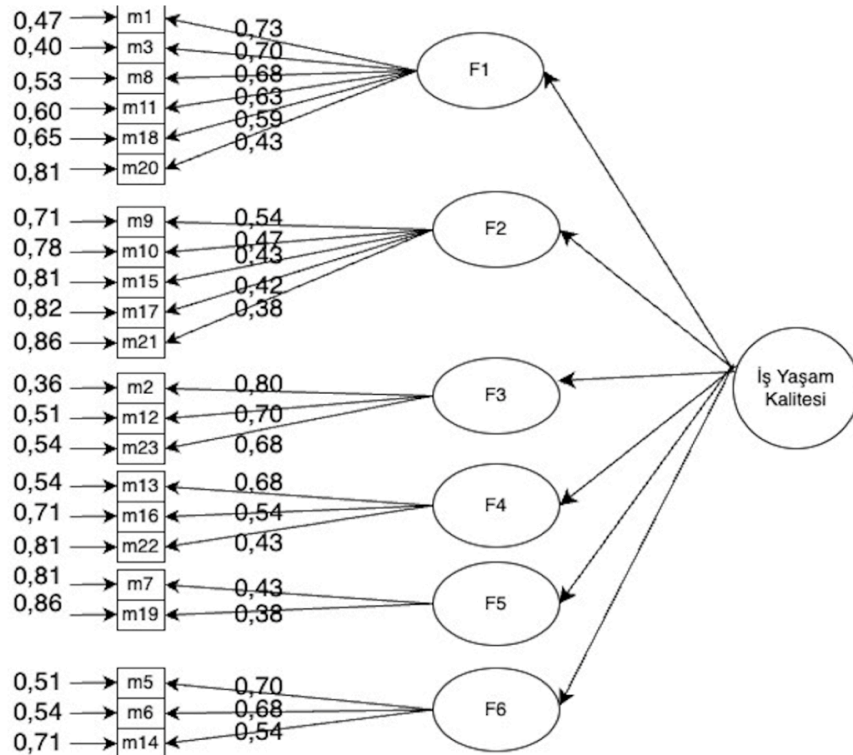
### 3.4. Geçerlik kanıtı

Verilerin geçerliğini ölçmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Uyum indeksleri kesme noktaları

Uyum indeksleri	Kriterler	Kesme noktaları
$\chi^2$ $\chi^2/sd$	$p > 0.05$	$\leq 2$ = Mükemmel uyum $\leq 2.5$ = Mükemmel uyum (küçük örneklerde) $\leq 3$ = Mükemmel uyum (büyük örneklerde) $\leq 5$ = orta uyum düzeyi
GFI AGFI CFI NNFI(TLI) RMSEA		$\geq 0.90$ = Mükemmel uyum $\leq 0.080$ =Kabul edilebilir uyum $\leq 0.050$ = Mükemmel uyum

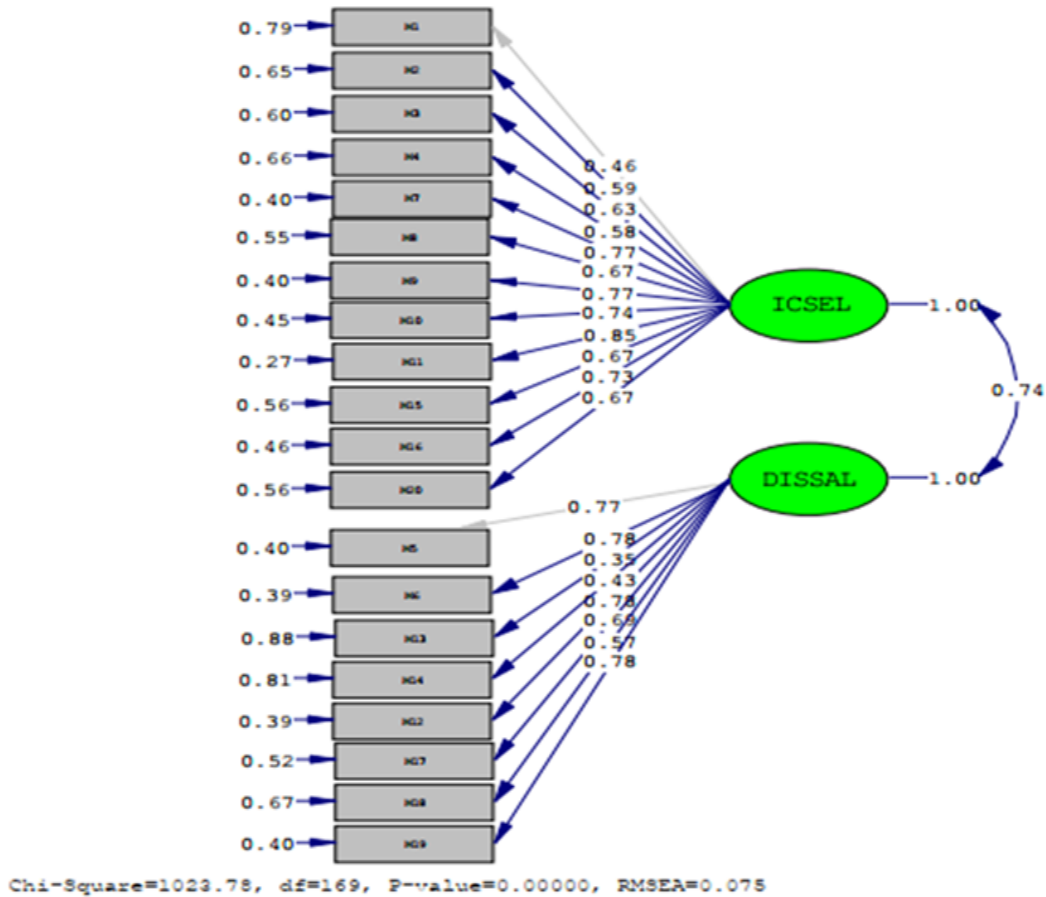
**Kaynak:** Büyüköztürk vd. (2010).



**Şekil 1.** İş yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin DFA bulguları

Ölçeklerin Robust ML kestirim yöntemi ile doğrulayıcı faktör analizi sonuçları gösterilmektedir (Şekil 1, Şekil 2). Kurulan model ile beklenen model arasındaki uyum için model veri uyum indeksleri verilmiştir. Birinci modelde verilen ki-kare değeri oldukça büyük bulunmuştur. Ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilenen bir uyum indeksi olduğundan, serbestlik derecesine bölüldüğünde dahi 3'ten büyük çıkmıştır. Bu durum kurulan model ile var olan model arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna kanıttır (Tablo 2). Ki-kare uyum indeksi incelendiğinde, model için veri uyumu sağlanamamıştır. RMSEA değeri model-veri uyum indeksleri arasında robust bir istatistik

sunmaktadır. RMSEA değerinin 0.080'in altında olması kabul edilebilir. Verilen değerlere bakıldığında, RMSEA değerlerinin uygun olduğu ve kurulan modelin model-veri uyumunu sağladığı görülmektedir (Tablo 2). Beklenen modeldeki (Tablo 1) GFI, AGFI, CFR ve NNFI değerleri kurulan model (Tablo 2) ile karşılaştırıldığında, CFI ve AGFI değerleri model uyumu için belirlenen sınır çizgisine çok yakın değer almışken, CFI ve NNFI ile model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir. Bir gizil değişkenin göstergesi olabilmesi için faktör yük değerinin en az 0.30 ve hata varyansının en fazla 0.90 olması beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Faktör yük değerlerine bakıldığında, birinci ölçek için 0.35 ile 0.85 arasında, ikinci ölçek için ise 0.38 ile 0.80 arasında bulunmuştur. Hata varyans değerlerinde ise birinci ölçekte bu değerlerin 0.27 ile 0.88 arasında, ikinci ölçekte ise 0.36 ile 0.86 arasında olduğu görülmüştür. Bu maddeler için alt boyutlar iyi temsilciler olarak belirlenmiştir (Tablo 2).



Şekil 2. İş yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin DFA bulguları

Tablo 2. Yapısal modele ilişkin bulgular

Ölçekler	$\chi^2$ (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	$\Lambda$	E	Faktörler arası korelasyon
İş yaşam kalitesi	2034.72(148)	0.078	0.88	0.88	0.92	0.92	0.38-0.80	0.36-0.86	Yok
İş doyumu	1023.78(169)	0.075	0.89	0.89	0.97	0.97	0.35-0.85	0.27-0.88	Yok

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, GFI: Goodness of Fit Index, AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index, CFI: Comparative Fit Index, NNFI: Non-Normed Fit Index

### 3.5. Güvenirlilik kanıtı

İş yaşam kalitesi ve iş doyumu ölçeklerinin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Alfa katsayıları 0.70'in üzerinde bulunmuştur (Tablo 3). Bu durum, ölçme aracının az hata ile ölçüm yaptığını ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu (İş doyumu=0.89; İş yaşam kalitesi=0.92) göstermektedir. Cronbach alfa değerinin 0.70'ten büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunun bir sonucudur (Kline, 2015).

**Tablo 3.** Kullanılan ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerleri

Ölçekler	Alt boyut	Cronbach alfa
İş yaşam kalitesi	İKM	0.78
	GİO	0.81
	İKE	0.80
	ÇK	0.84
	AİYD	0.91
	İYS	0.90
	Ölçek genel	0.92
İş doyumu	İçsel doyum	0.81
	Dışsal doyum	0.82
	Ölçek genel	0.89

İKM: iş ve kariyer memnuniyeti, GİO: genel iyi olma, İKE: işi kontrol edebilme, ÇK: çalışma koşulları, AİYD: aile-iş yaşamı dengesi. İYS: iş yaşamında stres

#### 4. Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem ve eğitim düzeyine ilişkin dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların %67,6'sının kadın, %32,4'ünün erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %87,1'i evli, %12,9'u bekarıdır. Kıdem yıllarına bakıldığında katılımcıların en fazla (%27,3) 11-15 yıl arası, daha sonra (%25,9) 16-20 yıl arası olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %75,2'sinin lisans mezunu, %24,8'inin ise lisansüstü mezun olduğu görülmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Demografik özellikler

Değişkenler	F	%
Cinsiyet		
Kadın	188	67.6
Erkek	90	32.4
Toplam	278	100
Medeni durum		
Evil	242	87.1
Bekar	36	12.9
Toplam	278	100
Kıdem		
0-5 yıl	20	7.2
6-10 yıl	42	15.1
11-15 yıl	76	27.3
16-20 yıl	72	25.9
21 yıl ve üzeri	68	24.5
Toplam	278	100
Eğitim düzeyi		
Lisans	209	75.2
Lisansüstü	69	24.8
Toplam	278	100

Alt boyutlardan genel iyi olma ve işi kontrol edebilme ile ölçeğin bütününde iş yaşam kalitesi düzeylerinin orta düzeyde ( $\bar{x}$ =3.324;  $\bar{x}$ =3.323;  $\bar{x}$ =3.330), iş kariyer memnuniyeti, çalışma koşulları, aile-iş yaşam dengesi alt boyutlarının yüksek düzeyde ( $\bar{x}$ =3.551;  $\bar{x}$ = 3.513;  $\bar{x}$ =3.542), iş yaşamında stres alt boyutunun ise ( $\bar{x}$ =2,131) düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 5)

**Tablo 5.** İş yaşam kalitesi betimsel istatistik

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	SS
İKM	278	3.551	0.81
GİO	278	3.314	0.69
İKE	278	3.323	1.06
ÇK	278	3.513	0.95
AİYD	278	3.542	0.99
İYS	278	2.131	0.99
Ölçek Genel	278	3.330	0.68

N = 278, İKM: iş ve kariyer memnuniyeti, GİO: genel iyi olma, İKE: işi kontrol edebilme, ÇK: çalışma koşulları, AİYD: aile-iş yaşamı dengesi. İYS: iş yaşamında stres,  $p < 0.05$

Çalışmanın ikinci alt probleminde, ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitelerine yönelik algılarının demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin İKM, AİYD ve İYS alt boyutlarında fark tespit edilmemiştir ( $U_{(İKM)} = 7359.5$ ;  $U_{(AİYD)} = 7473.5$ ;  $U_{(İYS)} = 8084$ ,  $p > 0.05$ ). İş yaşam kalitesi için GİO, İKE, ÇK ve ölçeğin bütününde cinsiyet değişkenine göre fark tespit edilmiştir ( $U_{(GİO)} = 7187$ ;  $U_{(İKE)} = 5900$ ;  $U_{(ÇK)} = 7052.5$ ;  $U_{(Ölçeğin Bütünü)} = 6686$ ,  $p < 0.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin GİO, İKE, ÇK ve ölçeğin bütünü için ortalamaları ( $\bar{x}_{GİO} = 153.64$ ;  $\bar{x}_{İKE} = 167.94$ ;  $\bar{x}_{ÇK} = 155.14$ ;  $\bar{x}_{Ölçeğin Bütünü} = 159.21$ ), kadın öğretmenlerin bu ölçekteki ortalamalarından ( $\bar{x}_{GİO} = 132.73$ ;  $\bar{x}_{İKE} = 125.88$ ;  $\bar{x}_{ÇK} = 132.01$ ;  $\bar{x}_{Ölçeğin Bütünü} = 130.06$ ) daha yüksektir. Bu analiz sonucunda erkek öğretmenlerin fark tespit edilen alt boyut ve ölçeğin bütününe ilişkin iş yaşam kalitesinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 6).

**Tablo 6.** Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre iş yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra ortalamaları	U	p
İKM	Erkek	90	151.73	7359.5	0.07
	Kadın	188	133.65		
GİO	Erkek	90	153.64	7187.0	0.04*
	Kadın	188	132.73		
İKE	Erkek	90	167.94	5900.0	0.00*
	Kadın	188	125.88		
ÇK	Erkek	90	155.14	7052.5	0.02*
	Kadın	188	132.01		
AİYD	Erkek	90	150.46	7473.5	0.11
	Kadın	188	134.25		
İYS	Erkek	90	143.68	8084.0	0.54
	Kadın	188	137.5		
Ölçeğin bütünü	Erkek	90	159.21	6686.0	0.00*
	Kadın	188	130.06		

N=278; İKM: iş ve kariyer memnuniyeti, GİO: genel iyi olma, İKE: işi kontrol edebilme, ÇK: çalışma koşulları, AİYD: aile-iş yaşamı dengesi. İYS: iş yaşamında stres, \* $p < 0.05$

Ortaokul öğretmenlerinin medeni durumları bakımından ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde fark tespit edilmemiştir ( $U_{(İKM)} = 4248.5$ ;  $U_{(GİO)} = 4051.5$ ;  $U_{(İKE)} = 3855$ ;  $U_{(ÇK)} = 4175$ ;  $U_{(AİYD)} = 3843.5$ ;  $U_{(İYS)} = 4312.5$ ,  $U_{(Ölçeğin Bütünü)} = 3937$ ,  $p > 0.05$ ). Bu analiz sonucuna göre evli öğretmenlerin ve bekar öğretmenlerin iş yaşam kalitesi değerleri arasında anlamlı bir fark yoktur (Tablo 7).

**Tablo 7.** Medeni duruma göre iş yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri

Alt boyutlar	Medeni durum	n	Sıra ortalamaları	U	p
İKM	Evli	242	139.94	4248.5	0.81
	Bekar	36	136.51		
GİO	Evli	242	140.76	4051.5	0.49
	Bekar	36	131.04		
İKE	Evli	242	141.57	3855.0	0.26
	Bekar	36	125.58		
ÇK	Evli	242	138.75	4175.0	0.68
	Bekar	36	144.53		
AİYD	Evli	242	141.62	3843.5	0.25
	Bekar	36	125.26		
İYS	Evli	242	139.32	4312.5	0.92
	Bekar	36	140.71		
Ölçeğin bütünü	Evli	242	141.23	3937.0	0.35
	Bekar	36	127.86		

N=278; İKM: iş ve kariyer memnuniyeti, GİO: genel iyi olma, İKE: işi kontrol edebilme, ÇK: çalışma koşulları, AİYD: aile-iş yaşamı dengesi. İYS: iş yaşamında stres,  $p < 0.05$

Eğitim durumları bakımından ölçeğin boyutlarında ve bütününde fark tespit edilmemiştir ( $U_{(İKM)} = 6704.5$ ;  $U_{(GİO)} = 6463$ ;  $U_{(İKE)} = 7002.5$ ;  $U_{(ÇK)} = 6689$ ;  $U_{(AİYD)} = 6171$ ;  $U_{(İYS)} = 7083.5$ ,  $U_{(Ölçeğin Bütünü)} = 6501$ ,  $p > 0.05$ ). Bu analiz sonucunda, lisans mezunu öğretmenlerin ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin iş yaşam kalitesi değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Tablo 8). Kıdem değişkenine göre iş yaşam kalitesi farklılaşma durumları parametrik olmayan test istatistiği olan Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Yapılan analizde ortaokul öğretmenlerinin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde fark tespit edilmemiştir ( $H_{4(İKM)} = 5.607$ ;  $H_{4(GİO)} = 4.933$ ;  $H_{4(İKE)} = 3.943$ ;  $H_{4(ÇK)} = 3.276$ ;  $H_{4(AİYD)} = 3.006$ ;  $H_{4(İYS)} = 6.453$ ,  $H_{4(Ölçeğin Bütünü)} = 5.844$ ,  $p > 0.05$ ). Bu analiz sonucuna göre, kıdem yılları açısından iş yaşam kalitesi değerleri arasında anlamlı bir fark yoktur (Tablo 9).

**Tablo 8.** Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre iş yaşam kalitelerine yönelik algı düzeyleri

Alt boyutlar	Eğitim durumu	n	Sıra ortalamaları	U	p
İKM	Lisans	209	141.92	6704.5	0.38
	Lisansüstü	69	132.17		
GİO	Lisans	209	143.08	6463.0	0.19
	Lisansüstü	69	128.67		
İKE	Lisans	209	140.5	7002.5	0.71
	Lisansüstü	69	136.49		
ÇK	Lisans	209	142.0	6689.0	0.36
	Lisansüstü	69	131.94		
AİYD	Lisans	209	144.47	6171.0	0.07
	Lisansüstü	69	124.43		
İYS	Lisans	209	140.11	7083.5	0.82
	Lisansüstü	69	137.66		
Ölçeğin Bütünü	Lisans	209	142.89	6501.0	0.220
	Lisansüstü	69	129.22		

N=278; İKM; iş ve kariyer memnuniyeti, GİO: genel iyi olma, İKE: işi kontrol edebilme, ÇK: çalışma koşulları, AİYD: aile-iş yaşamı dengesi, İYS: iş yaşamında stress,  $p < 0.05$

**Tablo 9.** Katılımcıların kıdem değişkenine göre iş yaşam kalitelerine yönelik algı düzeyleri

Alt boyutlar	Kıdem	n	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamli fark
İKM	0-5 yıl	20	139.73	4	5.607	0.23	Yok
	6-10 yıl	42	134.55				
	11-15 yıl	76	129.47				
	16-20 yıl	72	134.57				
	21 ve üzeri	68	158.92				
GİO	0-5 yıl	20	137.2	4	4.933	0.29	Yok
	6-10 yıl	42	119.94				
	11-15 yıl	76	142.22				
	16-20 yıl	72	135.3				
	21 ve üzeri	68	153.67				
İKE	0-5 yıl	20	129.35	4	3.943	0.41	Yok
	6-10 yıl	42	133.8				
	11-15 yıl	76	136.98				
	16-20 yıl	72	132.88				
	21 ve üzeri	68	155.84				
ÇK	0-5 yıl	20	141.25	4	3.276	0.51	Yok
	6-10 yıl	42	139.62				
	11-15 yıl	76	133.89				
	16-20 yıl	72	131.45				
	21 ve üzeri	68	153.71				
AİYD	0-5 yıl	20	124.23	4	3.006	0.55	Yok
	6-10 yıl	42	143.85				
	11-15 yıl	76	132.63				
	16-20 yıl	72	137.14				
	21 ve üzeri	68	151.49				
İYS	0-5 yıl	20	148.28	4	6.453	0.16	Yok
	6-10 yıl	42	114.87				
	11-15 yıl	76	135.38				
	16-20 yıl	72	143.96				
	21 ve üzeri	68	152.02				
Ölçeğin bütünü	0-5 yıl	20	131.88	4	5.844	0.21	Yok
	6-10 yıl	42	129.96				
	11-15 yıl	76	132.4				
	16-20 yıl	72	135.57				
	21 ve üzeri	68	159.73				

N = 278, İKM: iş ve kariyer memnuniyeti, GİO: genel iyi olma, İKE: işi kontrol edebilme, ÇK: çalışma koşulları, AİYD: aile-iş yaşamı dengesi, İYS: iş yaşamında stres,  $p < 0.05$

Çalışmanın üçüncü alt problem cümlesinde “Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarına yönelik algıları ne düzeydedir?” sorusu sorulmuştur. İş doyumlarına göre algıları dışsal alt boyut için orta düzeyde ( $\bar{x} = 3.271$ ), içsel alt boyut ve ölçeğin bütününde yüksek düzeyde ( $\bar{x} = 3.741$ ;  $\bar{x} = 3.553$ ) olduğu görülmektedir (Tablo 10).

**Tablo 10.** İş doyumuna betimsel istatistik

Alt boyutlar	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
İçsel	278	1	5	3.741	0.67
Dışsal	278	1	5	3.271	0.79
Toplam iş doyumuna	278	1	5	3.553	0.66

N = 278

Çalışmanın dördüncü alt probleminde, ortaokul öğretmenlerinin iş doyumuna değişkeninin demografik özelliklere göre anlamlı farklılığına bakılmıştır. Araştırmada öncelikle normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Normallik dağılımı için Kolmogorov-Smirnov testi, basıklık ve çarpıklık testleri ve bu basıklık-çarpıklık değerlerinin sahip oldukları hata değerlerine göre oranlarının  $\pm 1.96$  kritik değerine göre kıyaslanmıştır (Hair vd., 2009). Belirlenen dört bağımsız değişken için normallik sağlanmamıştır ( $p_{\text{İÇSEL DOYUM (Erkek)}} = 0.005$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (Erkek)}} = 0.034$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (Erkek)}} = 0.021$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (Kadın)}} = 0.000$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (Kadın)}} = 0.021$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (Kadın)}} = 0.010$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (Evli)}} = 0.000$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (Evli)}} = 0.000$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (Evli)}} = 0.003$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (Bekar)}} = 0.049$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (Bekar)}} = 0.200$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (Bekar)}} = 0.200$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (Lisans)}} = 0.000$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (Lisans)}} = 0.000$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (Lisans)}} = 0.007$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (Lisansüstü)}} = 0.002$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (Lisansüstü)}} = 0.200$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (Lisansüstü)}} = 0.039$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (0-5 yıl)}} = 0.200$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (0-5 yıl)}} = 0.200$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (0-5 yıl)}} = .200$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (6-10 yıl)}} = 0.055$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (6-10 yıl)}} = 0.030$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (6-10 yıl)}} = 0.181$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (11-15 yıl)}} = 0.016$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (11-15 yıl)}} = 0.075$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (11-15 yıl)}} = 0.200$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (16-20 yıl)}} = 0.011$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (16-20 yıl)}} = .200$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (16-20 yıl)}} = 0.028$ ;  $p_{\text{İÇSEL DOYUM (21 yıl ve üzeri)}} = 0.001$ ,  $p_{\text{DİŞSAL DOYUM (21 yıl ve üzeri)}} = 0.074$ ,  $p_{\text{TOPLAM M. (21 yıl ve üzeri)}} = 0.056$ ;  $p < 0.05$ ; M: Minnesota; İYK: iş yaşam kalitesi). Cinsiyet değişkenine göre iş doyumuna değerlerinin farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analizde ortaokul öğretmenlerinin içsel ve dışsal alt boyutlarında ile ölçeğin bütününde fark tespit edilmemiştir ( $U_{\text{İçsel}} = 7573.0$ ;  $U_{\text{Dışsal}} = 7423.0$ ; (Ölçeğin Bütünü) = 7409.0,  $p > 0.05$ ) (Tablo 11).

**Tablo 11.** Cinsiyet değişkenine göre iş doyumuna yönelik algı düzeyleri

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra ortalamaları	U	p
İçsel	Erkek	90	149.36	7573.0	0.15
	Kadın	188	134.78		
Dışsal	Erkek	90	151.02	7423.0	0.09
	Kadın	188	133.98		
Ölçeğin Bütünü	Erkek	90	151.18	7409.0	0.09
	Kadın	188	133.91		

N = 278,  $p < 0.05$

Ortaokul öğretmenlerinin içsel ve dışsal alt boyutlarında, ayrıca ölçeğin bütününde fark tespit edilmemiştir ( $U_{\text{İçsel}} = 4214$ ;  $U_{\text{Dışsal}} = 4320.5$ ; (Ölçeğin Bütünü) = 4260,  $p > 0.05$ ) (Tablo 12).

**Tablo 12.** Katılımcıların medeni durum değişkenine göre iş doyumuna yönelik algı düzeyleri

Alt boyutlar	Medeni durum	n	Sıra ortalamaları	U	p
İçsel	Evli	242	138.91	4214.0	0.75
	Bekar	36	143.44		
Dışsal	Evli	242	139.65	4320.5	0.93
	Bekar	36	138.51		
Ölçeğin Bütünü	Evli	242	139.1	4260.0	0.83
	Bekar	36	142.17		

N = 278,  $p < 0.05$

Ortaokul öğretmenlerinin içsel ve dışsal alt boyutlarında, ayrıca ölçeğin bütününde fark tespit edilmemiştir ( $U_{\text{İçsel}} = 6505$ ;  $U_{\text{Dışsal}} = 6593$ ;  $U_{\text{Ölçeğin Bütünü}} = 6377$ ,  $p > 0.05$ ) (Tablo 13).

**Tablo 13.** Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre iş doyumuna yönelik algı düzeyleri

Alt boyutlar	Eğitim durumu	n	Sıra ortalamaları	U	p
İçsel	Lisans	209	142.88	6505.0	0.22
	Lisansüstü	69	129.28		
Dışsal	Lisans	209	142.45	6593.0	0.28
	Lisansüstü	69	130.55		
Ölçeğin Bütünü	Lisans	209	143.49	6377.0	0.15
	Lisansüstü	69	127.42		

N = 278, p &lt; 0.05

Kıdem durumlarına bakıldığında, iş doyum değerlerindeki farklılaşma Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Yapılan analizde ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde fark tespit edilmemiştir ( $H_{4(İçsel)} = 7.508$ ;  $H_{4(Dışsal)} = 4.909$ ;  $H_{4(Ölçeğin Bütünü)} = 6.626$ , p > 0.05). Yapılan analiz sonucuna göre, kıdeme göre iş doyum değerleri arasında anlamlı bir fark yoktur (Tablo 14).

**Tablo 14.** Katılımcıların kıdem değişkenine göre iş doyumuna yönelik algı düzeyleri

Alt boyutlar	Kıdem	n	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
İçsel	0-5 yıl	20	128.6	4	7.508	0.11	Yok
	6-10 yıl	42	163.08				
	11-15 yıl	76	128.16				
	16-20 yıl	72	132.11				
	21 yıl ve üzeri	68	149.76				
Dışsal	0-5 yıl	20	136.18	4	4.909	0.29	Yok
	6-10 yıl	42	161.48				
	11-15 yıl	76	128.92				
	16-20 yıl	72	134.92				
	21 yıl ve üzeri	68	143.57				
Ölçeğin Bütünü	0-5 yıl	20	132.53	4	6.626	0.15	Yok
	6-10 yıl	42	163.71				
	11-15 yıl	76	127.65				
	16-20 yıl	72	133.03				
	21 yıl ve üzeri	68	146.68				

N = 278, p &lt; 0.05

Çalışmanın beşinci alt problem cümlesinde, iş doyum ve iş yaşam kalitesi için kullanılan ölçeklerden elde edilen değerler arasındaki korelasyonun hesaplanması istenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon Pearson katsayısı hesaplanarak raporlanmıştır. Her iki ölçekteki toplam değerler incelendiğinde, iş yaşam kalitesi (bağımsız değişken) ile iş doyum (bağımlı değişken) arasında pozitif ve güçlü ( $r=0.726$ ) bir ilişki olduğu görülmüştür. Alt boyutlarının kendi aralarında korelasyonuna bakıldığında, içsel iş doyum ile İKM, GİO, İKE, ÇK, AİYD ve iş yaşam kalitesi toplam değerleri arasında orta düzeyde korelasyon; İYS alt boyutu için ise negatif ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Dışsal iş doyum ile İKM, GİO, İKE, AİYD iş yaşam kalitesi toplam değerleri arasında orta düzeyde korelasyon; İYS alt boyutu için negatif ve düşük ilişki, ÇK alt boyutunda ise pozitif ve yüksek ilişki görülmüştür. İş doyum toplam değerleri ile İKM, GİO, İKE, AİYD, iş yaşam kalitesi toplam değerleri arasında orta düzeyde korelasyon; İYS alt boyutu için negatif ve düşük ilişki; ÇK alt boyutunda ise pozitif ve yüksek ilişki görülmüştür (Tablo 15).

**Tablo 15.** İş doyum ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin Pearson korelasyon testi sonucu

		İKM	GİO	İKE	ÇK	AİYD	İYS	İYK
İçsel	r	0.601**	0.592**	0.544**	0.656**	0.520**	-0.261**	0.642**
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	n	278	278	278	278	278	278	278
Dışsal	r	0.685**	0.566**	0.665**	0.717**	0.597**	-0.300**	0.706**
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	n	278	278	278	278	278	278	278
M.İş Doyumu	r	0.691**	0.629**	0.647**	0.740**	0.600**	-0.301**	0.726**
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	n	278	278	278	278	278	278	278

N = 278, M.İş Doyumu: Minnesota İş Doyumu, İKM: iş ve kariyer memnuniyeti, GİO: genel iyi olma, İKE: işi kontrol edebilme, ÇK: çalışma koşulları, AİYD: aile-iş yaşamı dengesi, İYS: iş yaşamında stres, İYK: iş yaşam kalitesi

## 5. Tartışma ve sonuç

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin bulgularına göre, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve eğitim düzeyi dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin %87,1'inin evli, %12,9'unun bekâr olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %7,2'sinin 0-5 yıl, %15,1'inin 6-10 yıl, %27,3'ünün 11-15 yıl, %25,9'unun 16-20 yıl ve %24,5'inin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeni açısından incelendiğinde en yüksek orana %27,3 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük orana ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %75,2'sinin lisans mezunu, %24,8'inin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Çalışmada “Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algıları ne düzeydedir?” sorusunun analizi sonucunda, alt boyutlardan işi kontrol edebilme ve genel iyi olma hali orta düzeyde; iş ve kariyer memnuniyeti, aile-iş yaşam dengesi ve çalışma koşulları yüksek düzeyde; iş yaşamında stres ise düşük düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde, Yalçın (2014), İsmetoğlu (2017), Demir (2019), Yaman (2019), Sarı Karadaş (2020), Elmas (2021), Özer (2021) ve Özgöl (2023)'ün yaptıkları çalışmalarda iş yaşam kalitesine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu; Manju (2014) ve Devenci (2021)'nin ise iş yaşam kalitesine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu görülerek, bu çalışma ile paralellik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin iş ve iş ortamlarından kısmen memnun oldukları ve çalışma ortamlarının güvenli olması gibi bazı önemli ihtiyaçların iyileştirilmeye açık olduğu söylenebilir.

Çalışmada “Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun analizi sonucunda cinsiyet değişkenine göre iş yaşam kalitesinde ölçeğin bütünü, alt boyutları bakımından genel iyi olma hali, iş ve kariyer memnuniyeti, çalışma koşulları alt boyutlarında erkek öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde Çiçek (2021), Koyuncu (2021), Sarı Karadaş (2020), Yalçın (2014) ve Manju (2014)'nin yaptıkları çalışmalarda iş yaşam kalitesi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilirken Elmas (2021), Devenci (2021), Özer (2021), Demir (2019), Yaman (2019) ve Demir (2016)'in çalışmalarında iş yaşam kalitesi ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı, yapılan araştırma sonuçlarına benzer nitelikte ve farklı nitelikte sonuçlar olduğu görülmüştür. Bu farklılığın, görev yapılan okul veya kurumun şartları ve araştırmaya katılan kişilerin bireysel farklılıkları nedeniyle oluştuğu düşünülmektedir. İş yaşam kalitesinin boyutlarının eğitim düzeyi, medeni durum, ve mesleki kıdemlerinde bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Literatürde Özgöl (2023), Hırçın (2023), Devenci (2021), Sarı Karadaş (2020), Demir (2019), ve Yaman (2019)'in yaptıkları çalışmalarda iş yaşam kalitesi ile eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Özer (2021), özel eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden işi kontrol edebilme alt boyutunda lisansüstü öğretmenler ile lisans öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiş ve bu farkın lisansüstü öğretmenlerde daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Hırçın (2023), mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yüksek lisans eğitimi mezunu olan kişilerin stres düzeyinin, ön lisans ve lisans eğitim düzeyine sahip kişilerin stres düzeyinden daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yüksek lisans mezunlarının daha yüksek stres yaşamalarının, aldıkları eğitim neticesinde beklentilerinin artmasından kaynaklandığı; kendilerinden beklenenlerin fazla olması ve eğitim seviyesi yükseldikçe bireylerin iş ve aile dengesi kurmakta zorlanmaları nedeniyle stresi daha fazla hissettikleri şeklinde düşünülebilir. Literatürde iş yaşam kalitesi ve boyutları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık (Çiçek, 2021; Demir, 2019; Kösterelioğlu, 2011; Sarı Karadaş, 2020; Yaman, 2019) tespit edilmemiştir.

Çalışmada “Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarına yönelik algıları ne düzeydedir?” sorusunun analizi sonucunda, iş doyumunu değişkenine bakıldığında dışsal alt boyutun orta düzeyde, içsel alt boyutun ve iş doyumunu değişkeninin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İş doyumunu boyutlarına bakıldığında, içsel doyum algılarının yüksek düzeyde, dışsal doyum algılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, Bhatnagar ve Soni (2015), Matthews ve Koner (2017), Bil (2018), Akı (2020), Sarı Karadaş (2020), Devenci (2021) ve Annakkaya (2022), yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin iş doyumunu algılarının yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır. İş doyum algılarının orta ve yüksek seviyede olmasının nedeni olarak öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olması ve bundan kaynaklı orta ve yüksek doyuma ulaşılması söylenebilir.

Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi analizleri neticesinde iş doyumunu düzeyleri cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmada, cinsiyetin iş doyumunu üzerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akı, 2020; Bil, 2018; Deregözü, 2016; Devenci, 2021; Erkmen, 2022; Şahin, 2020). Devenci'nin (2021) çalışmasında, öğretmenlerin iş doyumunu ve içsel doyumunu ile medeni durumları arasında farklılık olduğu; dışsal doyum ile medeni

durumları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin iş yaşam doyumu düzeylerinin, bekar ve boşanmış öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Literatüre bakıldığında (Akı, 2020; Annakkaya, 2022; Özgül, 2023; Sarı Karadaş, 2020; Şahin, 2020), öğretmenlerin iş doyumu algıları ve boyutları ile eğitim durumu arasında farklılık bulunmadığı görülmüştür. Deveci (2021) iş doyumunun boyutlarından içsel doyum boyutunda öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koyarken, dışsal doyum boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Literatürde, iş doyumu ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna (Akı, 2020; Sarı Karadaş, 2020; Uslu, 2022) ulaşılmıştır.

İş yaşam kalitesi ile iş doyumu arasında anlamlı, pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında, içsel iş doyumu ile işi kontrol edebilme, genel iyi olma hali, çalışma koşulları, iş ve kariyer memnuniyeti, aile iş yaşam kalitesi ve iş yaşam kalitesi toplam değerleri arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. İş yaşamında stres boyutu ile negatif ve düşük bir ilişki saptanmıştır. İş doyumunun boyutlarına bakıldığında ise dışsal iş doyumu ile işi kontrol edebilme, genel iyi olma hali, iş ve kariyer memnuniyeti, aile iş yaşam dengesi, ve iş yaşam kalitesi toplam değerleri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İş yaşamında stres alt boyutunda negatif ve düşük ilişki, çalışma koşulları alt boyutunda ise pozitif ve yüksek ilişki görülmüştür. İş doyumu düzeyinin ise işi kontrol edebilme, iş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma hali, aile iş-yaşam dengesi ve iş-yaşam kalitesi ile orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. İş yaşam stresi boyutunda negatif ve düşük ilişki, çalışma koşulları boyutunda ise pozitif ve yüksek ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

### 5.1. Teorik çıkarımlar

Çalışmada yapılan analizler sonucunda genel iyi olma hali ile işi kontrol edebilme becerisi alt boyutlarının orta düzeyde; iş ve kariyer doyumu, çalışma koşulları ve aile-iş yaşam dengesi alt boyutlarının ise yüksek düzeyde; iş yaşamında stres alt boyutunun ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İş yaşam kalitesi boyutları incelendiğinde, iş ve kariyer doyumu, genel iyilik hâli, çalışma koşulları alt boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu noktada kadın öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin daha düşük çıkmasının, iş dışı bakım ve ev içi sorumlulukların eşit dağılmamasının bir sonucu olarak yorumlanabileceği söylenebilir.

İş yaşam kalitesi boyutlarının medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İş yaşam kalitesi ile iş doyumu arasında anlamlı, pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Burada öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri arttıkça iş doyumu da artma eğilimindedir; aynı şekilde iş yaşam kalitesi düştükçe iş doyumu da azalabilir. Bu noktada tüm öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerini arttırmaya yönelik faaliyetlerin yapılması önemlidir.

### 5.2. Pratik çıkarımlar

- İş yaşam kalitesi algıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu noktada, çalışma koşullarında iyileştirici adımlar atmak kadın öğretmenler için anlamlı sonuçlar doğurabilir.
- Öğretmenlerin dışsal doyum algıları orta düzeyde bulunmuştur. Bu çerçevede, öğretmenlerin okul yönetimi, veli, öğrenci ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri, çalışma koşulları ve ücret gibi işin çevresinde yer alan konularla ilgili iyileştirme çalışmaları yapılabilir.

### 5.3. Sınırlamalar ve geleceğe yönelik öneriler

- Araştırma Bolu ilinde merkez ilçe ile sınırlıdır. Farklı bölgelerde ve okul türlerinde görev yapan öğretmenler ve yöneticiler bir başka araştırma konusu olabilir.
- Bu çalışmada iş yaşam kalitesi ile iş doyum düzeyleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler incelenmiştir. Bir başka çalışmada etki analizi ve diğer analizler incelenebilir.
- Çalışma nicel yöntemle yapılmıştır. Bir başka çalışmada değişkenler nitel ve karma yöntemlerle araştırılabilir.
- İş yaşam kalitesi ve iş doyumunun mesleki canlılık, konformizm, iş anlamlılığı ve tükenmişlik gibi kavramlarla ilişkilerinin araştırılması gelecek araştırmacılar için yapılabilecek öneriler arasındadır.

### Yazarların katkı oranı beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit düzeyde katkı beyan etmişlerdir.

### Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

### Etik Kurul Onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07.05.2023 tarihli ve 2023/168 sayılı kararı ile alınmıştır.

### Kaynakça

- Akar, H., & Üstüner, M. (2017). İş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 159-176. doi:10.17679/inuefd.302675
- Akçamete, A., Kaner, S., & Sucuoğlu, N. (2001). *Tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akı, G. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında görülen bilgi ifşası (whistleblowing) ve iş doyumunu arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 610301.
- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 570821.
- Annakkaya, E. E. (2022). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile iş doyumunu arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Okan Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 715179.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*. (Üçüncü Baskı). Pegem yayıncılık, Ankara.
- Beach, D. S. (1980). *Personnel the management of people at work*, (4 th Edition). Macmillan Publishing, New York.
- Beh, L. S., & Idris, K. (2006). An analysis of quality of work life (qwl) and career-related variables. *American Journal of Applied Sciences*, 3(12), 2151- 2159.
- Bhatnagar, T., & Soni, H. (2015). Impact of quality of work life on job satisfaction of school teachers in Udaipur City. *IOSR Journal of Business and Management*, 17(3), 10-14. 10.9790/487X-17321014
- Bıyıkız, A. (2024). Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine dair algıları, *International QMX Journal*, 3(1), 72-83.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*, [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 494192.
- Bolduc, R. R. (2001). *An analysis of the relationship between quality of work life and motivation for correctional services officers in the Montreal area* [Doctoral dissertation], McGill University, Dept. of Educational and Counselling Psychology.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G., & Çokluk, Ö. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (Birinci Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 205736.
- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 535877.
- Demir, M. (2011). İşgörenlerin çalışma yaşamı kalitesi algılamalarının işte kalma niyeti ve işe devamsızlık ile ilişkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(3), 453-464.
- Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 422393.
- Deregözü, A. (2016). *Kamu ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve benlik saygısının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 448282.
- Deveci, Ş. (2021). *Lise öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 674226.
- Doğan, A. (2021). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile iş doyumunu arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 685074.
- Dönmez, B. (2007). Pozitif yönetim ve okul yöneticileri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 3(8), 28-33.
- Dursun, M. T., & Eriş, E. D. (2018). Konaklama işletmelerinde kuşaklar bağlamında işveren marka algısı ile çalışma yaşam kalitesi ilişkisi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 160-179.
- Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 640404.

- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Erkmen, S. (2022). *İş doyumu ve örgütsel sessizlik ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 725973.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*. (7th edition). Prentice Hall.
- Hırçın, E. (2023). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonları ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 838001.
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 451171.
- Karakuş, H. (2011). Hemşirelerin iş tatmin düzeyleri: Sivas ili örneği. *Dicle Üniversitesi SBE Dergisi*, 6, 46-57.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Keser, A. (2019). *Çalışma yaşamında motivasyon*. (İkinci Basım). Umuttepe Yayınları: İstanbul.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Koyuncu, D. (2021). *Yükseköğretim kurumlarında iş yaşam kalitesi, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık davranışı* [Yüksek lisans tezi], Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 692122.
- Kösterelioğlu, A. M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 278836.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Rand McNally.
- Manju, N. D. (2014). Quality of work life: Perception of school teachers. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3(2), 77-80.
- Matthews, W. K., & Koner, K. (2017). A survey of elementary and secondary music educators' professional background. *Teaching Responsibilities and Job Satisfaction in the United States. Research and Issues in Music Education*, 13(1), 2-25.
- Özer, S. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin COVID-19 korkusu, iş yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 734746.
- Özgöl, E. (2023). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 813235.
- Reyes, P., & Shin, H. S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5(1), 22-39. <https://doi.org/10.1177/105268469500500102>
- Sarı Karadaş, Y. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 646638.
- Şahin, A. Z. (2020). *Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumu arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 610894.
- Şangar, Z. (2016). *İş doyumu ve yaşam kalitesi: Akademik personel üzerinde bir çalışma* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 459682.
- Taşdan, M., & Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.
- Uslu, E. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 787611.
- Uzlu, T. (2023). Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 173-191. <https://izlik.org/JA82NK95DE>
- Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). The Work-Related Quality of Life scale for healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 325-333. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04409.x>
- Walton, R. E. (1973). Quality of working life: What is it. *Sloan Management Review*, 15(1), 11-21.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 381628.
- Yalçın, S., Yıldırım, İ., & Akan, D. (2016). Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224. [10.17556/jef.49471](https://doi.org/10.17556/jef.49471)
- Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tez No: 588647.

## Extended abstract

### Introduction

This study investigates the relationship between secondary school teachers' quality of work life (QWL) and job satisfaction levels in public secondary schools in Bolu, Türkiye. The study also examines whether teachers' perceptions of QWL and job satisfaction differ according to demographic variables such as gender, marital status, educational level, and professional seniority. Considering the limited number of studies focusing specifically on secondary school teachers, the research aims to contribute to the educational management literature by revealing how teachers' work-related experiences influence their job satisfaction and professional well-being.

### Methodology

The study employed a relational survey model to examine the association between quality of work life and job satisfaction among secondary school teachers. The population comprised 792 teachers working in public secondary schools in Bolu during the 2023–2024 academic year, while the sample comprised 278 teachers from 12 schools selected through convenience sampling. Data were collected using the Quality of Work Life Scale developed by Van Laar et al. and adapted into Turkish by Akar and Üstüner, as well as the Minnesota Job Satisfaction Scale developed by Weiss et al. Reliability and validity analyses were conducted through Cronbach's alpha coefficients and confirmatory factor analysis. Since demographic variables did not follow a normal distribution, the Mann–Whitney U and Kruskal–Wallis H tests were used to assess group differences. Pearson correlation analysis was conducted to examine the relationship between QWL and job satisfaction variables.

### Findings/results

The findings revealed that teachers' overall perceptions of quality of work life and job satisfaction were generally high. Among QWL dimensions, job and career satisfaction, working conditions, and work–family balance were rated highly, whereas general well-being and control at work were perceived at a moderate level. Stress at work was found to be low. Regarding job satisfaction, intrinsic satisfaction was high, while extrinsic satisfaction remained moderate.

The analyses showed significant gender differences in several QWL dimensions. Male teachers reported significantly higher levels of general well-being, control at work, working conditions, and overall quality of work life than female teachers. However, no significant differences were identified in QWL according to marital status, educational level, or professional seniority. Similarly, job satisfaction levels did not differ significantly across demographic variables, including gender, marital status, educational level, and teaching experience.

Correlation analysis demonstrated a significant, positive, and strong relationship between quality of work life and job satisfaction ( $r = 0.726$ ,  $p < .01$ ). Positive moderate-to-high relationships were identified between most QWL sub-dimensions and both intrinsic and extrinsic job satisfaction. In contrast, the stress dimension showed a weak negative relationship with job satisfaction. Working conditions emerged as one of the strongest predictors associated with job satisfaction dimensions. These findings indicate that improvements in teachers' quality of work life are closely associated with higher levels of job satisfaction.

### Discussion and conclusions

The results suggest that secondary school teachers generally experience satisfactory levels of both quality of work life and job satisfaction. Teachers appear to be relatively satisfied with their careers, workplace conditions, and work–family balance; however, moderate levels of general well-being and work control indicate that some organizational and managerial improvements are still needed. The low level of perceived work stress may contribute positively to teachers' professional performance and institutional commitment.

The significant gender differences found in QWL perceptions suggest that female teachers may encounter greater challenges in balancing professional and personal responsibilities. This finding may be associated with unequal domestic responsibilities and work–life pressures experienced by women. Nevertheless, the absence of demographic differences in job satisfaction indicates that teachers' satisfaction with their profession may be shaped more by intrinsic professional values than by personal characteristics.

The strongest conclusion of the study is that there is a robust positive relationship between quality of work life and job satisfaction. Teachers who perceive their working conditions, career opportunities, and organizational environment positively are more likely to experience higher job satisfaction. Conversely, increased workplace

stress negatively affects job satisfaction. These findings confirm previous literature emphasizing the importance of supportive organizational environments in educational institutions.

Enhancing teachers' quality of work life may improve not only their professional satisfaction and motivation but also educational effectiveness and student outcomes.

### **Theoretical and practical implications, and research limitations**

The study contributes theoretically to the educational management and organizational behavior literature by demonstrating the strong relationship between quality of work life and job satisfaction among secondary school teachers. It extends previous findings by focusing specifically on middle school teachers, a group that has received relatively limited attention in earlier studies. The findings support theories emphasizing the role of organizational climate, work conditions, and psychological well-being in shaping employee satisfaction.

From a practical perspective, school administrators and policymakers should prioritize strategies that improve teachers' work environments, strengthen work-life balance, and reduce occupational stress. Developing supportive managerial practices, fair workloads, and healthy communication climates may increase teachers' motivation and organizational commitment. Particular attention should also be given to improving female teachers' perceptions of work-life quality through more inclusive and balanced organizational policies.

The study has several limitations. First, the research was conducted only in public secondary schools in Bolu province; therefore, the findings may not be generalized to other educational settings or regions. Second, the study relied on self-reported survey data, which may involve subjective bias. Finally, the cross-sectional design limits the ability to establish causal relationships between quality of work life and job satisfaction. Future studies may employ longitudinal or mixed-method approaches and include larger and more diverse samples to obtain broader and deeper insights.

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:12 Issue:2, 2026

**Research article/Araştırma makalesi**

Psikolojik danışma sürecinde değişen beklentiler: niversite ğrencilerinin  
hizmet ihtiyaçları ve yapay zekâ destekli danışma hizmetlerine ilişkin grşleri

*Beyza zen, İlknur Demirci Agus, Sebahat Sevgi Uygur*

## Psikolojik danışma sürecinde değişen beklentiler: Üniversite öğrencilerinin hizmet ihtiyaçları ve yapay zekâ destekli danışma hizmetlerine ilişkin görüşleri

*Changing expectations in the psychological counseling process: University students' service needs and views on artificial intelligence-supported counseling services*

Beyza Özen<sup>1</sup>, İlknur Demirci Ağuş<sup>2</sup> ve Sebahat Sevgi Uygur<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı, İzmir, Türkiye, E mail: [ozen.beyza99@gmail.com](mailto:ozen.beyza99@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0493-5073>

<sup>2</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı, İzmir, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6895-0424>

<sup>3</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8848-8968>

Makale Bilgisi	Öz
<p><b>Araştırma Makalesi</b></p> <p>Gönderilme: 30 Kasım 2025 Düzeltilme: 21 Nisan 2026 Kabul: 06 Haziran 2026</p> <p><b>Anahtar kelimeler:</b> Psikolojik danışma, Psikolojik danışma süreci, Üniversite öğrencileri, Yapay zekâ, Danışma hizmetleri</p>	<p>Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanlık ihtiyaçlarını ve yapay zekâ destekli danışmanlık hizmetlerine ilişkin algılarını incelemiştir. Nitel fenomenolojik desen kullanılarak, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen farklı bölümlerden 16 öğrenciyle yapılan iki odak grup görüşmesi yoluyla veri toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin esas olarak depresyon, yalnızlık, gelecek kaygısı ve aileyle ilgili sorunlar için danışmanlık aradığını, ancak birçoğunun sosyal damgalanma ve sorunların çözülemeyeceğine dair inanç nedeniyle profesyonel destekten kaçındığını ortaya koymuştur. Danışmanlık alan katılımcılar rahatlatma, motivasyon ve problem çözme becerilerinde iyileşme gibi olumlu sonuçlar bildirmişlerdir. Yapay zekâ destekli danışmanlık, erişilebilirliği ve kullanım kolaylığı nedeniyle olumlu karşılanmıştır; ancak gizlilik, güven ve insan etkileşiminin azalmasıyla ilgili endişeler de vurgulanmıştır. Çalışma, yapay zekâ destekli danışmanlığın başlangıçta öğrencileri cezbedebileceğini, ancak yüz yüze psikolojik desteğin hâlâ çok önemli olduğunu ve üniversite danışmanlık hizmetlerinin hem erişilebilirliğinin hem de tanıtımının iyileştirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.</p>
Article Info	Abstract
<p><b>Research Article</b></p> <p>Received: 30 November 2025 Revised: 21 April 2026 Accepted: 06 June 2026</p> <p><b>Keywords:</b> Psychological counseling, Psychological counseling process, University students, Artificial intelligence, Counselling services</p>	<p>This study explored university students' needs regarding psychological counseling and their perceptions of AI-supported counseling services. Using a phenomenological design within a qualitative methodology, data were collected through two focus group interviews with 16 students from different departments selected via purposive sampling. Findings revealed that students sought counseling mainly for depression, loneliness, anxiety about the future, and family-related issues, yet many avoided professional support due to social stigma and the belief that problems could not be solved. Participants who received counseling reported positive outcomes, including relief, motivation, and improved problem-solving skills. AI-supported counseling was viewed positively for its accessibility and ease of use; however, concerns regarding privacy, trust, and reduced human interaction were emphasized. The study concludes that while AI-supported counseling may initially attract students, face-to-face psychological support remains essential, underscoring the need to improve both the accessibility and the promotion of university counseling services.</p>

### 1. Giriş

Yaşamın belirli dönemlerinde karşılaşılan zorluklarla baş edebilmek için psikolojik danışma hizmetlerinden yararlanmak gerekebilir. Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association [ACA], 2022)

\*Bu çalışma, IV. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda (UBEST 2025) özet bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 18.06.2025 tarihli ve 33 sayılı kararı ile alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

**Kaynak göster:** Özen, B., Demirci Ağuş, İ. & Uygur, S.S. (2026). Psikolojik danışma sürecinde değişen beklentiler: Üniversite öğrencilerinin hizmet ihtiyaçları ve yapay zekâ destekli danışma hizmetlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 12(2), 95-112. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1833050>

psikolojik danışma hizmetlerini; ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etki-leşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve mesleki gelişimi ve önleyici hizmetleri içerecek şekilde tanımlamaktadır. Özellikle üniversite öğrencileri için, üniversite hayatına uyumlu birlikte çevresel ve bireysel birçok değişikliğin yaşandığı beliren yetişkinlik dönemi zorlu ve sıkıntılı olabilmektedir (Arnett, 2015). Beliren yetişkinlik döneminde birçok üniversite öğrencisi, psikolojik danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duyabilmektedir (Cuijpers vd., 2019). Bu dönemde bireyler özerklik kazanma, kendini geliştirme, meslek sahibi olmaya hazırlanma gibi süreçlerden geçerken belirsizlik veya kaygı ile baş etmek zorunda kalabilmektedir (Cerolini vd., 2023). Bu nedenle öğrencilerin ruh sağlığı problemleriyle sıklıkla karşılaştığı üniversite ortamında psikolojik danışmanlık birimleri oldukça önemli bir role sahip olmaktadır (Hunt & Eisenberg, 2010).

Beliren yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencileri, çeşitli nedenlerle psikolojik danışmanlık hizmetlerine başvuruda bulunabilmektedir. Öğrencilerin ihtiyaç alanlarının belirlenmesi amacıyla farklı dönemlerde ülkemizde bu başvuru nedenleri incelenmiştir. Örneğin, Koç ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanlık merkezine başvuru nedenlerinin duygusal sorunlar, kişilik sorunları, akademik sorunlar, odaklanma sorunları ve uyum sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, psikolojik danışmanlık hizmetlerine başvurunun üniversitenin birinci ve ikinci sınıflarında yoğunluk gösterdiğini belirtmişlerdir. Koç ve diğerlerine (2004) göre, üniversite öğrencileri kimlik arayışı ve yaşam anlamı gibi ihtiyaçları nedeniyle psikolojik danışmanlık servislerine yönelmektedir.

Alanyazın, üniversite öğrencilerinde stres, kaygı, depresyon ve diğer ruh sağlığı belirtilerinin dikkate değer düzeyde yaygın olduğunu göstermektedir (Köksal & Topkaya, 2021; Paiva vd., 2025). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin deneyimledikleri psikososyal sorunlar karşısında psikolojik danışmanlık hizmeti almanın olumlu etkileri bulunmaktadır (Minami vd., 2009). Örneğin, Lee ve diğerleri (2009) psikolojik danışmanlık alan öğrencilerin danışmanlık almayan akranlarına göre daha iyi akademik performans sergilediğini belirtmişlerdir. Üniversite öğrencileri arasında üniversiteye uyum sağlama, kariyer planlama, gelecek kaygısı, iletişim becerileri ve meslek yaşamına ilişkin endişeler öne çıkmaktadır (Ayvaz & Aslan Mucur, 2025; Ertem, 2020). Üniversite öğrencilerinin karşılaştığı bu sorunlara psikolojik danışmanlar kişilerarası ilişkileri geliştirme, takım çalışmasına uyum sağlama, sorumluluk alma ve disiplin oluşturma, stresle baş edebilme konularında destek olmaktadır (Çelik Örucü, 2015). Bunun dışında psikolojik danışmanlar bireysel değerlendirme, psikolojik danışma, bilgi verme, kişinin kendini tanımasına destek olma konusunda hizmet vermektedir (Kepçeoğlu, 1994). Ancak her üniversite öğrencisi, psikolojik danışmanlık hizmetlerine başvurmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin zorlu durumlar karşısında bir psikolojik danışmandan yardım almak yerine profesyonel olmayan kaynaklara öncelik verdikleri görülmektedir (Koydemir vd., 2010). Bunu destekler nitelikte, Zhao ve diğerlerinin (2025) çalışmasında üniversite öğrencilerinde aktif profesyonel yardım arama davranışının %28, yardım arama niyetinin ise %41 düzeyinde kaldığı; öğrencilerin önemli bir bölümünün sorunlarıyla kendi başlarına baş etmeyi tercih ettiği görülmüştür.

Günümüz teknolojisinin en hızlı değişim gösteren alanlarından biri olan yapay zekâ; sağlık, eğitim, ekonomi ve iletişim gibi toplumsal birçok alanın içine dahil olmuştur (Whittlestone & Clarke, 2022). Yapay zekâ algoritmaları sayesinde tahmin ve karar verme görevlerini yapabilen, süreçlerden öğrenebilen bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Şahin vd., 2020). Gerek bireysel çekinceler gerekse yapısal sınırlılıklar nedeniyle psikolojik danışma hizmetlerinden yeterince yararlanamayan öğrenciler, zamanla farklı çözümlere yönelmeye başlamıştır. Bununla birlikte, psikolojik danışmanlık hizmetlerine olan talebin giderek artması ve uzman erişiminin sınırlı olması nedeniyle bireyler, ruh sağlığı sorunlarıyla başa çıkmak için alternatif arayışlara girmektedir (Spytska, 2025). Bu durum, özellikle teknolojik gelişmelerle entegre edilen yeni psikolojik danışmanlık hizmetlerinin önem kazanmasına zemin hazırlamıştır. Yapay zekâ destekli psikolojik danışma hizmetleri bu hizmetlerden biri olarak ele alınabilir. Dünyada gelişen teknoloji ve yapay zekâ çalışmaları ile birlikte çeşitli yapay zekâ araçları, psikolojik danışmanlık işlevi ile de kullanılmaya başlanmıştır (Uygur, 2024). Khare vd. (2024) yaptıkları çalışmada, depresyon, şizofreni, bipolar bozukluk, otizm spektrum bozukluğu (OSB), Alzheimer hastalığı (AD), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve obsesif-kompulsif bozukluk (OKB) gibi ruh sağlığı bozukluklarının teşhis ve tedavisinde yapay zekâ danışmanlığının etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

## 2. Literatür

Üniversite yılları, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal açıdan önemli geçişler yaşadığı bir dönemdir. Bu süreçte öğrenciler; akademik baskı, yeni bir çevreye uyum sağlama, aileden uzak yaşama ve geleceğe ilişkin belirsizliklerle karşı karşıya kalabilmektedir (Tett vd., 2017). Araştırmalar üniversite öğrencileri arasında anksiyete, depresyon ve stres gibi ruh sağlığı sorunlarının yaygınlığının giderek arttığını göstermektedir. Ceyhan ve Ceyhan

(2011) tarafından yapılan çalışmada, 550 üniversite öğrencisinin katılımıyla danışmanlık merkezine başvuran öğrencilerin yalnızlık yaşadığı ve depresyon düzeylerinin görece yüksek olduğu görülmüştür. Asif ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, 500 üniversite öğrencisi üzerinde depresyon, anksiyete ve stresin yaygınlığı incelenmiş; bu oranlar sırasıyla %75, %88.4 ve %84.4 olarak rapor edilmiştir. Ramón-Arbués ve diğerlerinin (2020) çalışmasında 1074 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin yaygınlığı incelenmiş ve bu oranların sırasıyla %18.4, %23.6 ve %34.5 olduğu bulunmuştur. Bayram ve Bilgel (2008) tarafından yürütülen çalışmada ise 1617 öğrencinin katılımıyla, katılımcıların %27,1'inde orta düzeyde veya daha yüksek şiddette depresyon, %47.1'inde anksiyete ve %27'sinde stres tespit edilmiştir. Bu bulgular, üniversite öğrencileri arasında psikolojik belirti düzeylerinin dikkate değer ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşın, psikolojik yardım arama davranışlarının oldukça sınırlı düzeyde kaldığı ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine başvuru oranlarının düşük olduğu bildirilmektedir. Bu durum, mevcut psikolojik ihtiyaç düzeyi ile yardım arama davranışı arasında belirgin bir boşluk olduğunu göstermektedir. Coşkun (2018) çalışmasında üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanlık hizmetlerine başvurmama nedenlerini; yapılan çalışmalarla ilgili duyurulardan haberdar olmamak, sorunlarla kendi başlarına baş edebileceklerini düşünmek, merkezin kampüsteki yerini bilmemek, katılmak için zamanlarının olmaması, merkezin yalnızca sorun yaşayanlara hizmet verdiğini düşünmeleri, psikolojik danışmanlık ve rehberlik merkezinin varlığından haberdar olmamaları ve herhangi bir hizmete ihtiyaç duymamaları şeklinde ifade etmiştir. Benzer biçimde Zhao ve diğerlerinin (2025) sistematik derleme ve meta-analiz bulguları, üniversite öğrencilerinde aktif yardım arama davranışının sınırlı düzeyde kaldığını; başlıca engellerin sorunları kendi başlarına çözme isteği, zaman kısıtı, erişilebilir kaynaklara ilişkin bilgi eksikliği ve profesyonel yardıma ihtiyaç duymadıklarını düşünme olduğunu ortaya koymuştur.

Üniversite psikolojik danışma hizmetlerine yapılan başvuruların az olmasının nedenlerinden bir diğeri ise öğrencilerin toplumsal damgalanma ve kişisel çekinceleridir (Kuhail vd., 2024). Psikolojik destek aramaya ilişkin damgalanma çekincesi, bireyin toplum tarafından ruh sağlığı hizmetleri arayan kişilerin kabul edilemeyeceği inancından kaynaklanmaktadır (Corrigan, 2004). Klein ve Cook (2010), internet üzerinden ruh sağlığı yardımı almayı tercih eden bireyler ile geleneksel yüz yüze yardım almayı tercih eden bireyleri karşılaştırdıkları çalışmalarında, internet üzerinden yardım almayı tercih eden bireylerin algılanan damgalanma ve ayrımcılığa uğrama korkusu düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, daha önce psikolojik danışma deneyimi olan bireylerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu (Altundağ vd., 2021); bu durumun, geçmiş deneyimlerin olumlu olması ve psikolojik iyi oluşa katkı sunmasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kim & Zane, 2016). Bunun yanında, gençlerin ruhsal problemler karşısında geçerli kurum ve kuruluşlara yönelmemesinin, ruh sağlığı okuryazarlığı düzeyinin yetersiz olmasıyla da ilişkili olduğu belirtilmektedir (Öztaş vd., 2023).

Görüldüğü üzere, öğrencilerin üniversitede sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik farkındalık düzeylerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ile bu hizmetlere yönelik algılarının ortaya konması önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığına yönelik farkındalık ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesinin, başvuru engellerinin ele alınmasının bireysel iyi oluşun desteklenmesine ve üniversite ikliminde daha sağlıklı bir psikososyal çevrenin oluşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda, psikolojik danışmanlık hizmetlerine erişimde yaşanan güçlükler ve başvuru engelleri, bireyleri alternatif destek kaynaklarına yönlendirmekte; yapay zekâ temelli uygulamalar da bu noktada öne çıkmaktadır.

Bireylerin yapay zekâ uygulamalarıyla sohbet etmeyi tercih etmesinde esneklik, erişilebilirlik, anonimlik ve uygun maliyet gibi etkenler önemli bir rol oynamaktadır (Kuhail vd., 2024). Yapay zekâ teknolojisinin psikolojik danışma göreviyle kullanıldığı uygulamalara örnek olarak; etkileşimli konuşma yoluyla bilişsel davranışçı terapi uygulayan *Woebot*, ruh sağlığı alanında önleyici ve destekleyici hizmet sunan *Ginger*, bilişsel davranışçı terapi temelli farkındalık egzersizleri sunan *Wysa* gösterilmektedir (Dosovitsky vd., 2020). Bu uygulamalara ek olarak, Terapist GPT popüler ve tercih edilen bir seçenek olarak öne çıkmaktadır (Liu vd., 2023). Dolayısıyla psikolojik danışmanlık süreçlerinde yapay zekâ kullanımı, danışmanlık sürecinin etkinliğini ve erişilebilirliğini artırmak açısından önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Edipoğlu, 2023). Ping (2024) çalışmasında yapay zekâ ve makine öğrenimi tekniklerinin psikolojik danışmanlıkta kullanıcıların duygu ve davranışlarını analiz ederek danışmanlık sonuçlarını tahmin etmedeki rolünü incelemiştir. Bulgular, geliştirilen modellerin yaklaşık %89 doğruluk oranına ulaştığını ve yapay zekânın danışmanlık süreçlerini iyileştirme potansiyeline sahip olabileceğini göstermektedir. Fakat psikolojik danışma amacıyla kullanılan yapay zekâ araçları, danışanların zaman içinde değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamak için gerekli olan uzun süreli etkileşimi sürdürme ve süreci takip etme konusunda yeterli performans sergileyememektedir (Tang vd., 2026). Örneğin, çalışmalar yapay zekâ destekli sohbet robotlarının belirgin yetişkinlik döneminde depresyon ve anksiyete semptomlarını hafifletebildiğini gösterse de uzun vadeli etkilere dair kanıtların sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir (Li vd., 2023; Ren, 2020; Zhang & Wang, 2024). Öte yandan yapay zekânın hızla genişleyen kullanım alanları, bu potansiyel faydaların beraberinde ciddi etik ve gizlilik

risklerini de getirmektedir (Chen vd., 2024; Lawrence vd., 2024). Örneğin; yapay zekâ destekli hizmetler, mahremiyet, önyargı, hesap verebilirlik ve güvenlik gibi etik riskler oluşturmaktadır (Whittlestone & Clarke, 2022). Bunun yanı sıra, psikolojik danışma amacıyla kullanılan yapay zekâ araçlarının danışanların zaman içinde değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamada, uzun süreli etkileşimi sürdürmede ve süreci takip etmede yeterli performans gösteremediği ifade edilmektedir (Tang vd., 2026).

Yapay zekânın ruh sağlığı alanını dönüştürme ve geleceğin etkileşim modellerini şekillendirme potansiyeline sahip olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin, gelişmekte olan yapay zekâ temelli teknoloji ile hayatımıza giren yapay zekâ psikolojik danışmanına yönelik algıları merak konusu olmuştur. Literatür incelendiğinde, bu alanda yapılan çalışmaların sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin, gelişmekte olan yapay zekâ temelli ruh sağlığı/psikolojik danışma uygulamalarına yönelik algıları önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Nitekim AlMaskari ve diğerleri (2025), üniversite öğrencilerinin yapay zekâ destekli ruh sağlığı temelli sohbet robotlarına ilişkin algılarını nitel bir çalışmayla incelemiş ve öğrencilerin bu sistemleri erişilebilirlik açısından olumlu değerlendirdiklerini, ancak güven, gizlilik ve insani etkileşim eksikliği konularında çekinceler taşıdıklarını göstermiştir. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ destekli danışma hizmetlerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin önemini desteklemektedir. Bu amaçla, çalışmada üniversite öğrencilerinin ihtiyaç alanlarının belirlenmesi ve üniversitelerde sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerine ve yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik algı ve tutumlarının ortaya konması hedeflenmiştir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, farklı lisans programlarında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma sürecindeki gereksinimlerini ve yapay zekâ destekli danışma hizmetlerine yönelik algılarının incelenmesidir. Bu doğrultuda katılımcılardan derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışma, gelecekteki ruh sağlığı hizmetlerinin şekillendirilmesine ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin dijitalleşmesi sürecinde öğrenci perspektifinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik farkındalık düzeyleri nedir?
- Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik başvuru ve kaçınma nedenleri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlık uygulamalarına yönelik algıları nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlık uygulamalarına yönelik tutumları nelerdir?

### 3. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 18.06.2025 tarihli ve 33 sayılı kararı ile alınmıştır. Bu kısımda araştırmanın deseni, katılımcı grubu, veri toplama yöntemleri ve veri analizi süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin konuya ilişkin bilgi ve görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi tekniği tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesi, küçük bir katılımcı grubuyla moderatör arasında gerçekleştirilen ve grup etkileşimi ile tartışma yoluyla derinlemesine bilgi ve yeni fikirlerin elde edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Bowling, 2002).

#### 3.2. Çalışma grubu

Araştırma kapsamında belirlenen çalışma grubu, İzmir'de iki farklı devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde eğitim gören toplam 16 öğrenciden oluşmaktadır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, her bir görüşme 8 kişiden oluşan iki ayrı odak grup görüşmesi şeklinde yürütülmüştür. Odak grup görüşmelerinde grup büyüklüğünün çoğunlukla 6-8 katılımcıdan oluşması önerilmektedir (Krueger & Casey, 2000). Bu doğrultuda, 8 kişilik grupların katılımcılar arası etkileşimi desteklemek ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasına olanak sağlamak açısından uygun olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Böylece farklı üniversitelerde, cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin deneyimlerine ulaşılması hedeflenmiştir. İki ayrı odak grup görüşmesinde elde edilen veriler

yinelendikçe benzer temalar ortaya çıkmış ve veri doygunluğuna ulaşıldığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de detaylandırılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların toplam 16 kişi olduğu görülmektedir. Bu katılımcıların 13’ü (%81.25) kadın, 3’ü (%18.75) erkektir. Katılımcılar 19 ile 22 yaşları arasında olup, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

	F	%
Cinsiyet		
Kadın	13	81.25
Erkek	3	18.75
Yaş		
19	5	31.25
20	7	43.75
21	3	18.75
22	1	6.25
Üniversite		
Dokuz Eylül Üniversitesi	11	68.75
Ege Üniversitesi	5	31.25
Fakülte		
Eğitim Fakültesi	10	62.5
Hukuk Fakültesi	1	6.25
Mühendislik Fakültesi	3	18.75
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	2	12.5
Sınıf düzeyi		
1.sınıf	4	25
2.sınıf	6	37.5
3.sınıf	5	31.25
4.sınıf	1	6.25

### 3.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Odak Grup Görüşme Formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda üniversite öğrencilerinin üniversite, cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi ve yaş bilgileri yer almaktadır. Odak Grup Görüşme Formu’nda yer alan soruların kapsam geçerliği, anlaşılabilirliği ve dilsel uygunluğunu güçlendirmek amacıyla psikolojik danışmanlık alanında uzman üç öğretim üyesi ile Türk dili alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların ifade biçimi gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu araştırmada, odak grup görüşmeleri sırasında yapılan görüşmelerin gönüllülük esasına göre ses kaydı alınmıştır. Görüşme öncesinde tüm katılımcılar, bilgilendirilmiş onam belgesini imzalayarak ses kayıtlarının alınmasına izin vermişlerdir. Görüşmeler iki ayrı oturumda gerçekleştirilmiş ve ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesine yönelik bazı örnek sorular aşağıda verilmiştir.

- Üniversitedeki psikolojik danışmanlık servisinden haberdar mısınız? Bu servisin sunduğu hizmetler hakkında bilginiz var mı?
- Sizce öğrenciler psikolojik danışmanlık hizmetlerine neden başvurmaktan çekinirler? Yardım istemelerini zorlaştıran etkenler nelerdir?
- Online veya yapay zekâ destekli bir sistem üzerinden psikolojik danışmanlık hizmeti almayı düşünür müydünüz? Hangi koşullarda böyle bir sistemi tercih eder ya da etmezsiniz?

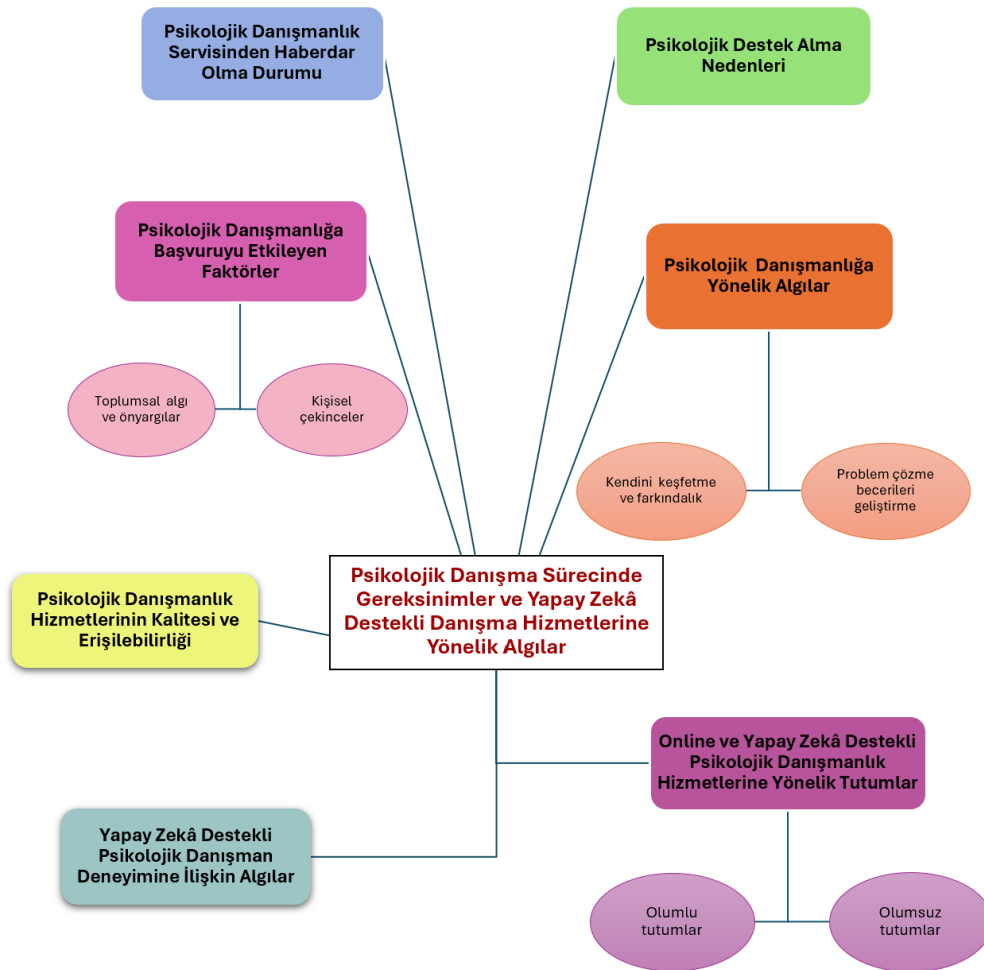
### 3.4. Veri analizi

Araştırma verileri, iki oturum halinde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, dokümanlarda örüntüler oluşturmaya ve oluşturulan örüntüleri kategorilere ayırmaya yönelik bir yöntemdir (Patton, 2014). Görüşmeler ses kayıtları araştırmacılar tarafından dinlenerek yazılı metne dönüştürülmüştür. Her bir katılımcı, “K1, K2, K3, K4” şeklinde kodlanarak numaralandırılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla isimleri harf ve rakamlardan oluşan kodlarla temsil edilmiştir. Bu kodlamada harfler katılımcıların cinsiyetini, rakamlar ise rastgele atanan sıra numaralarını ifade etmektedir. Daha sonra, her bir soruya verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak analiz edilmiştir.

Kodlama iki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar, öncelikle verilerin ilk incelemesini yaparak ön temalar oluşturmuş, ardından verileri birbirinden bağımsız olarak kodlamışlardır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen temalar karşılaştırılarak ortak temalar belirlenmiştir. Kodlamalar sonucunda ortaya çıkan verilerden ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Cohen's Kappa Katsayısı ile hesaplanmış olup bu değer 0,73 olarak bulunmuştur. Bu değer, yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir (Landis & Koch, 1977).

#### 4.Bulgular

İçerik analizi sonucunda 7 ana tema ve 6 alt tema belirlenmiştir. Bu temalar; psikolojik danışmanlık servisinden haberdar olma durumu, psikolojik destek alma nedenleri, psikolojik danışmanlığa başvuruyu etkileyen faktörler, psikolojik danışmanlığa yönelik algılar, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kalitesi ve erişilebilirliği, online ve yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutumlar, yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlık deneyimine ilişkin algılar olarak isimlendirilmiştir. Psikolojik danışmanlığa başvuruyu etkileyen faktörler ana temasına yönelik: toplumsal algı ve önyargılar, kişisel çekinceler; alt teması, psikolojik danışmanlığa yönelik algılar; ana temasına yönelik: kendini keşfetme ve farkındalık, problem çözme becerileri geliştirme; online ve yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutumlar; ana temasına yönelik ise: olumlu tutumlar ve olumsuz tutumlar olmak üzere alt temalar elde edilmiştir. Odak grup görüşme verilerinin analizi sonucunda elde edilen ana temalar ve alt temaların görselleştirilmiş hâli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Odak grup görüşme tema ve alt temaları

##### 4.1. Psikolojik danışmanlık servisinden haberdar olma durumu ana temasına ilişkin bulgular

Psikolojik Danışmanlık Servisinden Haberdar Olma Durumu ana temasına yönelik bilgiler, öğrencilerin önemli bir bölümünün üniversitedeki psikolojik danışmanlık hizmetinden habersiz olduğunu, haberdar olanların ise detaylı bilgiye sahip olmadığını göstermiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin hizmetin varlığını bilmekle birlikte, etkinliğine

ve öğrenciler arasında yaygın kullanımına ilişkin kuşku taşıdıkları da dikkat çekmektedir. Ana temaya yönelik ifadelerin betimsel örnekleri aşağıda sunulmuştur.

*“İlk defa böyle bir hizmetin olduğunu duydum. Keşke daha çok bilgi verilse.” (K2)*

*“Hayır, ben ilk kez duyuyorum.” (K4)*

*“Üniversitedeki psikolojik danışmanlık servisini duymuştum ama açıkçası detaylı bilgiye pek sahip değilim. Arkadaşlar arasında zaman zaman konuşuluyor ama hizmetin tam olarak ne sunduğunu, nasıl başvurula-  
cağını net bilmiyorum.” (K6)*

*“Üniversitedeki psikolojik danışmanlık servisinden haberim var, ama açıkçası pek kullanıldığını ya da et-  
kili olduğunu düşünmüyorum. Çevremde bu hizmetten faydalanan kimse olmadı.” (K8)*

#### 4.2. Psikolojik destek alma nedenleri ana temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin psikolojik destek alma ihtiyacını ortaya çıkaran başlıca faktörler arasında, özellikle sınav dönemleri, üniversiteye uyum süreci, aileden uzak kalmak ve geleceğe dair belirsizlikler yer almakta; bu durumlar, öğrencilerin ruhsal açıdan en çok destek ihtiyacı duydukları dönemler olarak öne çıkmaktadır. Ana temaya yönelik ifadelerin betimsel örnekleri aşağıda sunulmuştur.

*“Genellikle yoğun stres yaşadıkları dönemlerde, özellikle final sınavları öncesi ve iş bulma kaygısı yaşadıklarında destek ihtiyacı duyuyor olabilirler. Kendim de zaman zaman motivasyon ve geleceğe dair belirsizlik yüzünden zorlandığımı biliyorum.” (K15)*

*“Ailemden uzak kalmak bence, ilk başlarda tanıdık hiç kimsenin olmaması beni çok yalnız hissettirmişti. Başta kendime bile itiraf edemiyordum ama zamanla duygularımı daha çok bastırığımı fark ettim.” (K5)*

*“Bence akademik sürecin ağırlığı, sosyal çevre eksikliği ve gelecek kaygısı.” (K12)*

*“Bence çoğu öğrenci, özellikle sınav dönemlerinde, final haftalarında ya da büyük kararlar verirken psikolojik destek ihtiyacı hissediyor. Ben de zaman zaman stresli dönemlerde içimde biriktirdiğim duyguları paylaşmak istemişimdir ama bir türlü danışmana gitme cesareti bulamadım.” (K1)*

#### 4.3. Psikolojik danışmanlığa başvuruyu etkileyen faktörler ana temasına ilişkin bulgular

Yapılan kodlamalar sonucunda bu ana tema, öğrencilerin psikolojik danışmanlık hizmetine başvurma ya da başvurmaktan kaçınma süreçlerini etkileyen unsurları kapsamaktadır. Psikolojik danışmanlığa başvuruyu etkileyen faktörlerin ana teması altında; toplumsal algı ve önyargılar ve kişisel çekinceler alt temaları elde edilmiştir.

##### 4.3.1. Toplumsal algı ve önyargılar

Katılımcılar psikolojik danışma hizmetine başvurmalarını zorlaştıran toplumsal tutum ve önyargılara işaret etmektedir. Psikolojik danışmanlık hizmetine yönelik toplumsal algıların olumsuzluğu, öğrencilerin çevrelerinden gelebilecek yargılardan çekinmelerine ve başvuruyu ertelemelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Alt temaya yönelik betimsel örnekler aşağıda sunulmuştur.

*“Toplumda psikolojik destek genelde olumsuz algılanıyor, hâlâ bir tabu var. Üniversitede ise bu algı biraz daha esniyor ama tam anlamıyla kalkmış değil bence.” (K9)*

*“Bence de toplumda psikolojik destek almak çoğunlukla negatif algılanıyor, ama üniversite ortamında daha açık ve destekleyici bir hava var gibi sanki.” (K13)*

*“Bence toplumda psikolojik destek almak hâlâ yanlış anlaşılan ve zayıflık olarak görülüyor. Üniversite-  
lerde ise bu algı genelde daha açık ve olumlu gibi. Öğrenciler sanki daha bilinçli ve destek aramaya daha  
yatkın oluyor. Yine de bazı çevrelerde çekingenlik devam ediyor bence.” (K16)*

##### 4.3.2. Kişisel çekinceler

Katılımcılar, psikolojik danışma hizmetine başvurmaktan çekinmelerinde rol oynayan kişisel kaygı ve çekincelerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, psikolojik danışma sürecinde yargılanma korkusu, kendini ifade etmede zorlanma ve anlaşılmama kaygısı gibi bireysel engeller yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alt temaya yönelik betimsel örnekler aşağıda sunulmuştur.

*“Bence toplumdan daha çok bireysel faktörler önemli oluyor. İnsan yargılanacağından ya da kendini çok  
da açamayacağını düşünüyor. Anlatsam da beni zaten anlamayacak diye düşünabiliyor. Tabii etrafımızdaki*

çevreden de destek görülmeince iki faktör birleşince danışma almak için düşünce de bulunmak bile zorlaşıyor.” (K3)

“Sonuçta herkesin kişisel özellikleri aynı değil, maalesef herkes herkesle her şeyini paylaşmıyor. Ben mesela danışma almayı düşünsem bile kendimi çok fazla açabileceğimi düşünmüyorum. Çünkü o ortam bana pek güven vermiyor.” (K1)

#### 4.4. Psikolojik danışmanlığa yönelik algılar ana temasına ilişkin bulgular

Katılımcılar, üniversite ortamında psikolojik danışmaya yönelik algıların olumlu olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca psikolojik danışma alan bireyler psikolojik danışma sonucu sağladıkları faydaları ifade etmişlerdir. Katılımcıların psikolojik danışmanlığa yönelik algılar ana temasına yönelik; kendini keşfetme ve farkındalık ve problem çözme becerileri geliştirme alt temaları elde edilmiştir. Psikolojik danışma deneyimi yaşayan öğrenciler, psikolojik danışmanın sorunlarının çözümüne yardımcı olduğu, ihtiyaç duydukları alanda fayda sağladığı gibi olumlu katkılar aktarmışlardır.

##### 4.4.1. Kendini keşfetme ve farkındalık

Katılımcılar, psikolojik danışma aldıktan sonra farkındalıklarının geliştiğini ve içsel bir keşif yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alt temaya yönelik betimsel örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bence çoğu üniversite öğrencisi destekleyici ve anlayışlı davranır. Çünkü artık bu konuda bilinç artıyor ve yardım almak normalleşiyor. Bir arkadaşşıma terapi alıyorum dediğimde “iyi yapmışsın, gerekirse ben de giderim” gibi olumlu tepkiler verebiliyorlar. Daha önceki danışma deneyimimin bana çok şey kattığını söyleyebilirim. Her şeyden önce farkındalığımı arttırarak kendimi tanıma konusunda bana çok yardımcı oldu.” (K13)

“Ben üniversite ortamında pek olumsuz bakan görmedim. Ben, danışma aldığmdan beri kendimi daha iyi tanımaya başladığımı fark ettiğimi söyleyebilirim. Bu süreç, kendimi keşfetmeye ve hayatımda gerçekten ne istediğimi daha net görmeme yardımcı oldu.” (K16)

##### 4.4.2. Problem çözme becerileri geliştirme

Katılımcılar, psikolojik danışma aldıktan sonra problem çözme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Alt temaya yönelik betimsel örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Üniversite ortamında genel çevreye göre daha az önyargı oluyor bence. Üstelik terapi alarak kendi problemlerimizle başa çıkabilmeyi öğrenmek inanılmaz bir deneyim sağlıyor.” (K9)

“Benim psikolojik danışma deneyimim daha önce oldu ve psikolojik destek aldığmdan beri karşılaştığım sorunlara daha pratik çözümler bularak yaklaşıyorum. Çözüm bulamadığımda ise bu becerilerimi geliştirmek için elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Ben çok yarar aldım, kendi adıma.” (K7)

#### 4.5. Psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kalitesi ve erişilebilirliği ana temasına ilişkin bulgular

Psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kalitesi ve erişilebilirliği ana temasına yönelik olarak, üniversitelerde sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kalitesinin, erişilebilirliğinin, tanıtımının ve kapsayıcılığının artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ana temaya yönelik ifadelerin betimsel örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Bence üniversitemizin psikolojik danışmanlık hizmeti genel olarak yetersiz, ama her zaman geliştirmeye açık. Hizmete ulaşım biraz daha kolaylaşabilir, mesela randevu almak daha pratik olabilir. Ayrıca, daha fazla farkındalık etkinliği yapılırsa, öğrenciler destek almaya daha sıcak bakabilir. Gizlilik ve güven konusuna da sürekli vurgu yapılmalı ki herkes rahatça başvurabilsin. Grup terapileri ya da online destek seçenekleri gibi alternatifler de eklenirse hizmet daha erişilebilir olur diye düşünüyorum.” (K6)

Hizmet kalitesinin geliştirilmesi gerekiyor. Daha fazla danışman, hızlı randevu alma sistemi ve tanıtımlar çoğaltılmalı bence.” (K11)

“Ulaşılabilirlik konusunda biraz sıkıntı var bence. Daha görünür bir bilgilendirme yapılabilir. Örneğin sosyal medya kampanyaları, kampüs içinde etkinlikler veya bilgilendirici panolar etkili olabilir. Bence bu tarz tanıtımlar sayesinde öğrenciler ihtiyaç duyduklarında nereye başvurabileceklerini daha net bilebilir ve destek almak belki biraz daha kolay hale gelebilir.” (K7)

*“Hizmet var ama yeterince aktif ve öğrenci odaklı değil. Daha fazla tanıtım yapılmalı, danışmanların sayısı artırılmalı, randevu süreci hızlandırılmalı. Ayrıca seans saatleri esnek olursa da daha iyi olabilir. Okul saatlerinde derslerden dolayı gitmek zorlaşıyor hafta sonu seçenekleri var mı bilmiyorum ama yoksa eklenebilir.” (K8)*

*“Ben üniversitemizin psikolojik danışmanlık hizmeti hakkında genel olarak olumlu düşünüyorum ama tabii iyileştirilecek çok şey olduğunu da hissediyorum. Örneğin, danışmanlık servisinin varlığından haberdar olmak güzel ama bu bilgi çoğu zaman yüzeysel kalıyor. Daha kapsamlı ve düzenli bilgilendirmeler yapılabilir; mesela herkesin ulaşabileceği kolay anlaşılır broşürler, sosyal medya paylaşımları ya da hatta küçük seminerler düzenlenebilir.” (K16)*

#### 4.6. Online ve yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutumlar ana temasına ilişkin bulgular

Online veya yapay zekâ destekli danışmanlık hizmetlerine yönelik tutumlar ana temasının; olumlu tutumlar ve olumsuz tutumlar alt temalarının yer aldığı görülmüştür. Katılımcılar yapay zekâyâ yönelik olumlu tutum sergilerken, bu durumun psikolojik danışma boyutunda kullanılabilirliğinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Olumsuz tutum sergileyen katılımcılar ise mahremiyet ve güven kaygıları konusunda çekinceleri olduğunu belirtmişlerdir.

##### 4.6.1. Olumlu tutumlar

Bulgulara göre olumlu görülen tutumlar sırasıyla erişilebilirlik ve hızlı ulaşım başlıkları ön plana çıkmıştır. Olumlu tutum açısına sahip öğrenciler, bu uygulamaların üniversitelerde yer bulabileceğini, ancak kullanımının sınırlı kalacağını vurgulamıştır. Alt temaya yönelik betimsel örnekler aşağıda sunulmuştur.

*“Yapay zekâdan psikolojik destek almayı düşünürdüm hem elimin altında hem de olayları farklı şekillerde ele alıp farklı bir bakış açısı kazanmamı sağlıyor ama ciddi bir konuda yüz yüze gerçek bir danışmanı ve terapi ortamını tercih ederim.” (K2)*

*“Okullarda olması erişilebilirlik açısından iyi olabilir ama çok kullanılacağını sanmıyorum.” (K11)*

*“Online ya da yapay zekâ destekli sistemleri kullanmaya sıcak bakarım, özellikle yüz yüze gitmek zor olduğunda. Ama tamamen yapay zekâyâ güvenmem, bir insan desteği kesinlikle gerekli bence.” (K3)*

##### 4.6.2. Olumsuz tutumlar

Bulgulara göre olumsuz görülen tutumlar sırasıyla gizlilik endişeleri ve canlı etkileşimin eksikliği başlıkları ön plana çıkmıştır. Olumsuz tutuma sahip öğrenciler ise mahremiyet ve güven kaygıları nedeniyle kişisel travmalarını ve yoğun duygularını paylaşma konusunda çekimser davrandıkları görülmüştür. Alt temaya yönelik betimsel örnekler aşağıda sunulmuştur.

*“Teknoloji çağında herkes dener ama ben kesinlikle sürdürülebilir olduğunu düşünmüyorum sistem her şeyinizi kayıt altına alıyor.” (K16)*

*“İkisini de tercih etmezdim çünkü yüz yüze görüşmede daha samimi ve içten olduğuna inanıyorum ve danışmanım ile daha iyi bir bağ kurmamı sağlıyor. Özellikle de yapay zekâ olmasını kesinlikle istemezdim. Çünkü karşıdaki kişinin duygularını anlamasını ve hissetmesini isterdim.” (K6)*

#### 4.7. Yapay zekâ destekli psikolojik danışman deneyimine ilişkin algılar ana temasına ilişkin bulgular

Katılımcıların yapay zekâ destekli psikolojik danışma deneyimine ilişkin algılar ana temasında, hızlı ve sürekli erişim, anonimlik, farklı bakış açısı sunan özellik, yapaylık, gizlilik endişesi, samimiyet eksikliği ve duygu eksikliği başlıkları ön plana çıkmıştır. Yapay zekâ destekli psikolojik danışma deneyimi yaşayan ve yaşamayan tüm katılımcılar, yapay zekâ destekli psikolojik danışmanın hızlı, sürekli erişimin olması ve anonimlik avantajlarına rağmen teknolojinin getirdiği gizlilik endişesi ile birlikte gerçek bir kişinin olmayışından kaynaklı samimiyet ve duygu eksikliğinin sağlıklı bir psikolojik danışma ortamı sunamayacağını vurgulamaktadırlar. Psikolojik danışmanlığın bireysel ve yüz yüze gerçek bir kişiyle verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ana temaya yönelik ifadelerin betimsel örnekleri aşağıda sunulmuştur.

*“Yapay zekâ destekli sistemlere açığım ama tamamen güvenmiyorum. Özellikle kişisel sorunlarda insan faktörünün önemli olduğunu düşünüyorum. Ama küçük sorunlarda ya da ilk destek için kullanılabilir.” (K13)*

*“Yapay zekâ destekli sistemlerde duyguları paylaşmak yüz yüze olmaktan daha kolay olabilir ve gizlilik hissi daha yüksek. Ancak, empati eksikliği ve gerçek insan desteğinin olmaması çekince yaratabilir.” (K11)*

*“Bu tür sistemlerde anonimlik avantajlı. Ama duyguları doğru ifade etmek ve empati gösterilmesi zor olabilir. “Yapay zekânın samimiyeti sınırlı kalır gibi geliyor.” (K3)*

*“Gizlilik konusunda rahat edememem sanki bilgilerim ve derdlerim başkalarıyla paylaşılacak gibi hissediyorum güven vermiyor.” (K16)*

## 5. Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle belirlenen, se-kizer kişiden oluşan iki ayrı gruba ayrılmış toplam 16 gönüllü katılımcı ile yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda 7 ana tema ve 6 alt tema belirlenmiştir. Ana temalar; psikolojik danışmanlık servisinden haberdar olma durumu, psikolojik destek alma nedenleri, psikolojik danışmanlığa başvuruyu etkileyen faktörler, psikolojik danışmanlığa yönelik algılar, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kalitesi ve erişilebilirliği, online ve yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutumlar, yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlık deneyimine ilişkin algılardır. Alt temalar ise toplumsal algı ve önyargılar, kişisel çekinceler, kendini keşfetme ve farkındalık, problem çözme becerilerini geliştirme, olumlu tutumlar ve olumsuz tutumlardan oluşmaktadır.

Bu çalışmanın psikolojik danışmanlık servisinden haberdar olma durumuna ilişkin bulguları, üniversite öğrencilerinin önemli bir bölümünün üniversitedeki psikolojik danışmanlık hizmetinden habersiz olduğunu göstermektedir. Üniversitedeki psikolojik danışmanlık hizmetinden haberdar olan öğrencilerin ise detaylı bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin bir kısmının psikolojik danışmanlık hizmetlerinden haberdar olsalar dahi hizmetlerin etkinliğine ve öğrenciler tarafından kullanımına dair şüpheleri bulunduğu ortaya konmuştur. Bu sonuca benzer olarak, Getachew (2019) üniversite öğrencilerinin üniversite danışmanlık hizmetlerinden haberdar olma durumuna ilişkin yaptığı çalışmada öğrencilerin %92.2 oranında danışmanlık hizmetlerinden haberdar olmadığını belirtmiştir. Bu bulgular, psikolojik danışmanlık birimlerinin öğrenciler tarafından görünür ve erişilebilir hâle getirilmesinin, hizmetlerin etkin biçimde kullanılabilmesi için önemli bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin psikolojik hizmetlere yönelik farkındalık düzeyinin artırılmasının, hizmetin tanıtımının sağlanmasının ve yardım arama davranışını güçlendiren bir güven ortamı oluşturulmasının da önemli olduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmanın psikolojik destek alma nedenleri temasına ilişkin bulguları üniversite öğrencilerinin özellikle sınav dönemlerinde, yeni ortama uyum sağlama sürecinde, aileden uzak kalma deneyiminde ve geleceğe dair belirsizliklerle baş etme süreçlerinde psikolojik danışmanlık hizmetlerine güçlü bir ihtiyaç hissettiklerini göstermektedir. Bu sonucu destekler nitelikte, Erkan ve diğerleri (2011) çalışmasında üniversite öğrencilerinin depresyon, uyum sorunları, aile içi ve arkadaşlık ilişkileri ile akademik sorunlar hakkında psikolojik desteğe başvurdukları belirtilmiştir. Ayrıca bu durum, literatürdeki benzer çalışmalarda ortaya çıkan temalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Pérez-Jorge ve diğerlerinin (2025) çalışması sınav dönemine özgü stres kaynaklarının öğrenci ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini sınav baskısı, görev yükü ve değerlendirme biçimleriyle ilişkilendirmiş ve bu stres kaynaklarının öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerini artırdığını göstermiştir. Bununla birlikte, üniversiteye uyum süreci; öğrencilerin öğrenim hayatına uyum sağlaması, yeni bir sosyal çevre oluşturması ve akademik beklentilerle baş etmesi açısından oldukça kırılmalı bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan uyumsuzluklar, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyebilmekte ve ruhsal sıkıntılarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Cage vd., 2021). Özellikle aileden uzak yaşama deneyiminin öğrencilerin yaşam kalitesini, psikolojik iyi oluşunu ve akademik başarısını olumsuz etkileyebildiği vurgulanmaktadır (Stroebe vd., 2015). Ayrıca, üniversite öğrencilerinde geleceğe dair belirsizlik gibi faktörlerin önemli stres kaynakları olduğu ve bu faktörlerin öğrencilerde psikolojik sıkıntıyı artırdığı belirtilmektedir (Pérez-Jorge vd., 2025). Bu bulgular, üniversite yaşamının akademik, duygusal ve sosyal açıdan yoğun bir uyum süreci olduğunu, dolayısıyla psikolojik desteğin öğrenciler için bir lüks değil, temel bir ihtiyaç hâline geldiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın psikolojik danışmanlığa başvuruyu etkileyen faktörler ana temasına ilişkin bulgular doğrultusunda, toplumsal algı ve önyargılar ile kişisel çekinceler olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin, psikolojik danışmanlık hizmetine başvurmadan kaçınmasında toplumsal algı ve önyargılar alt temasında, özellikle destek almaya ilişkin olumsuz damgalanmanın etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte, Kushner ve Sher (1991) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanlık hizmetlerine başvurmama nedenleri arasında sosyal çekincelerin önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir. Gilat ve diğerleri (2010) ise yardım alma davranışının kişinin içinde bulunduğu çevreden ve sosyo-kültürel koşullardan etkilenebildiğini vurgulamıştır. Buna göre üniversite öğrencilerinin psikolojik destek alma veya almama

davranışlarında çevreleri tarafından olumsuz algılanma çekincesi etkili olmaktadır. Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanlık hizmetine başvurmadan kaçınmalarına ilişkin kişisel çekinceler alt temasında ise, yargılanma çekincesi ile birlikte kendini ifade etmede zorlanma, anlaşılma kaygısı gibi bireysel engeller ön plana çıkmıştır. Kızıldağ ve diğerlerinin (2012) çalışması üniversite öğrencilerinin, psikolojik danışmanlık hizmetlerine başvurmadan çekinme durumunun özellikle cinsel hayata ilişkin problemler, kişiliğe ilişkin problemler (çekingenlik, karamsarlık, kararsızlık vb.), karşı cinsle ilgili problemler, ailevi problemler, değer ve inançlarla ilgili problemlerden (dini, kültürel vb.) kaynaklı olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Nitekim ilgili alanyazında da kendini gizleme düzeyi yüksek olan bireylerin, psikolojik yardım almaya yönelik olumsuz tutumlar sergiledikleri belirtilmektedir (Özbay vd., 2011). Mevcut bulgular yalnızca ihtiyaç düzeyini değil, yardım aramayı kolaylaştıracak psikososyal faktörlerin önemini de ortaya koymaktadır

Çalışmaya katılan öğrencilerin psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik algılar ana temasında, öğrencilerin psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik algılarının genellikle olumlu olduğu; psikolojik danışma deneyiminin sorunlarının çözümüne yardımcı olduğu ve psikolojik danışma hizmetinin ihtiyaç duydukları alanda fayda sağladığı aktarılmıştır. Öğrenciler, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kişisel ve mesleki alanlarda farkındalık ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda kendini keşfetme, farkındalık ve problem çözme becerilerini geliştirme alt temaları ortaya konmuştur. Bu durum, psikolojik danışma hizmetinin işlevselliğini doğrulamaktadır. Literatürde yapılan çalışmalarda da psikolojik danışmanlık hizmetlerinin işlevselliğine değinilmiştir (Minami vd., 2009; Thuryrajah vd., 2017; Vescovelli vd., 2017). Üniversite yaşamında psikolojik danışmanlık hizmetleri, öğrencilerin karşılaştıkları engelleri aşmada ihtiyaç duydukları yardımı karşılamaktadır (Ulu Ercan, 2019). Bu nedenle psikolojik danışmanlık hizmetleri, bireylerin tam potansiyel ve kabiliyetlerini kullanmalarına destek olan eğitimin gerekli bir parçası olarak görülmektedir (Sink, 2005). Xue ve diğerlerinin (2024) çalışmasında ise üniversite danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin başa çıkma ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Collins ve diğerleri (2025) üniversite psikolojik danışmanlık hizmetlerinden düzenli olarak yararlanmanın tek seferlik görüşmelerden daha fazla olumlu etki yarattığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin psikolojik danışmanlığı yalnızca bir destek mekanizması olarak değil, kişisel gelişimlerini sürdüren bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir. Psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin olumlu algılar, öğrencilerin hizmete başvurma motivasyonunu artırdığını göstermektedir.

Bu çalışmada psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kalitesi ve erişilebilirliği ana temasına ilişkin bulgular incelendiğinde, hizmetin erişilebilirliğine ilişkin ifadeler dikkat çekmektedir. Buna göre, öğrenciler tarafından üniversite psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kalitesinin, erişilebilirliğinin, tanıtımının ve kapsayıcılığının artırılmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Bu gerekliliğin önemini destekler nitelikte, Musso ve diğerlerinin (2022) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yalnızca %2'sinin üniversite psikolojik danışmanlık servisleri hakkında bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Bu bulgular, üniversitelerde sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yalnızca varlığının değil, öğrenciler tarafından fark edilir ve erişilebilir olmasının da en az hizmetin niteliği kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla hizmetlerin görünürlüğünü artırmaya yönelik tanıtım çalışmalarının, öğrencilerin psikolojik destek arama davranışını güçlendirebilecek temel bir unsur olduğu ve üniversite ortamında ruh sağlığını koruyucu bir rol üstlenebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin yapay zekâ destekli psikolojik danışmana yönelik tutumları ana temasına ilişkin bulgular doğrultusunda, olumlu ve olumsuz tutumlar olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Yapay zekâ destekli psikolojik danışma hizmeti katılımcılar arasında önemli bir tartışma konusu olmuştur. Katılımcılar yapay zekâyâ yönelik olumlu tutum sergilerken, bu durumun psikolojik danışma boyutunda kullanılabileceğinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğunun yapay zekâ destekli psikolojik danışmanı bildiğini ifade etmiştir. Yapay zekâ destekli psikolojik danışma hizmetlerinin maliyet ve erişim kolaylığı bulursa da, psikolojik danışmanlık hizmeti alma konusunda yüz yüze insan etkileşiminin olumlu etkisi ön plana çıkmaktadır. Benzer biçimde Petersson ve diğerleri (2025), genç yetişkinlerin yapay zekâyı zor zamanlarda destek sunabilen, öz bakım etkinliklerini hatırlatan ve yardım arama sürecinde yol gösterici olabilen bir dijital eşlikçi olarak değerlendirdiklerini; buna karşın yapay zekânın insan empatisinden yoksun olması, veri bütünlüğü ve güvenlik riskleri taşıması nedeniyle yalnız başına yeterli bir ruh sağlığı desteği olarak görülmediğini belirtmiştir. Tang ve diğerleri (2026) de yapay zekâ destekli psikolojik danışmanın insan psikolojik danışmanlık uzmanlığı gösterebilmesi için üç ana özellik belirlemiştir: danışan geri bildirimlerini göz önünde tutarak seans hedefleri belirlemek, danışan ile empatiye dayalı terapötik ilişki kurarak duygusal düzenlemeyi desteklemek, bağlamsal olarak doğru ilerlemek için danışan profilini analiz etmek. Brown ve Halpern (2021) ise yapay zekâ destekli psikolojik danışmanlığın, danışanın özerkliğine saygı gösterme, iyilikseverliğin bir parçası olarak empatik iletişim sağlama ve adalet ve hakkaniyet taleplerini karşılamak için kapsayıcı bir yaklaşım sunamaması gibi psikolojik danışmanlık gerekliliklerini yerine getireme-

yeceğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun geleneksel psikolojik danışma hizmetlerinden habersiz olmalarına rağmen, yenilikçi ve teknolojik araçlara yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarının pratik faydalarını kabul etmekle birlikte, psikolojik danışmanın özünde yer alan insan temasının ve duygusal güven ilişkisinin yerinin doldurulamaz olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Dolayısıyla yapay zekânın danışma sürecinde tamamlayıcı bir araç olarak görülebileceği, ancak insani etkileşimin yerine geçebilecek bir sistem olarak algılanmadığı düşünülmektedir.

Katılımcıların yapay zekâ destekli psikolojik danışman deneyimine ilişkin algılar ana temasında, hızlı ve sürekli erişim, anonimlik, farklı bakış açısı sunan özellik, yapaylık, gizlilik endişesi, samimiyet eksikliği ve duygu eksikliği başlıkları ön plana çıkmıştır. Katılımcılar yapay zekâ destekli psikolojik danışmanın hızlı ve sürekli erişiminin ve anonimlik avantajlarının bulunduğunu, ancak buna rağmen teknolojinin getirdiği gizlilik endişesi ve karşılığında gerçek bir kişinin olmayışından kaynaklı samimiyet ve duygu eksikliğinin sağlıklı bir psikolojik danışma ortamı sunamayacağını vurgulamışlardır. Yapay zekâ destekli psikolojik danışmanın, bir psikolojik danışmanda olması beklenen empatik, içten, anlayışlı ve güvenilir olma gibi özellikleri karşılayamayacağından tercih edilmeyeceği vurgulanmıştır (Kızıldağ vd., 2012).

Psikolojik destek alabilmek hayati öneme sahip olsa da her zaman erişilebilir değildir. Bu durumda yapay zekâ destekli psikolojik danışman yenilikçi ve uygun maliyetli bir destek sunmaktadır (Beg vd., 2024). Ancak, algoritmik önyargı, gizlilik, şeffaflık, hesap verebilirlik ve veri kötüye kullanımı gibi etik kaygıların ele alınması büyük önem taşımaktadır (Beg vd., 2024). Bu çalışmadan elde edilen bulgular, psikolojik danışmanlığın bireysel ve yüz yüze, gerçek bir kişiyle verilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, Aktan ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada danışanların gizlilik söz konusu olduğunda %55 oranında yapay zekâ psikolojik danışmanı yerine gerçek bir insanı tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, öğrencilerin teknoloji temelli psikolojik danışma seçeneklerine ilgi duysalar bile, duygusal güvenin ve insani etkileşimin psikolojik danışma sürecinin merkezinde yer aldığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, psikolojik danışmada temel terapötik bağın insan etkileşimine dayandığı, yapay zekânın ise destekleyici ve tamamlayıcı bir araç olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma hizmetlerinden yeterince haberdar olmadığı, en çok sınav dönemi, uyum süreci, aileden uzak kalma ve gelecek kaygısı gibi konularda destek ihtiyacı duyduğu görülmüştür. Başvuru sürecinde damgalanma kaygısının, toplumsal algının ve kişisel çekincelerin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin genel olarak psikolojik danışma hizmetlerine olumlu bir tutum sergilediği, ancak yapay zekâ destekli danışma sistemlerine erişim kolaylığına rağmen gizlilik ve etik konularında kaygılar duyduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın çıkarımları teorik ve pratik boyutlarıyla aşağıda sunulmuştur.

### 5.1. Teorik çıkarımlar

Bu çalışmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin farkındalık ve ihtiyaçlarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin hizmetlerden çoğunlukla haberdar olmaması, yardım arama davranışlarının bireysel, yapısal ve bilişsel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Özellikle sınav dönemleri, üniversiteye uyum süreci, aileden uzak kalma ve geleceğe ilişkin belirsizlikler gibi durumların psikolojik danışma ihtiyacını artırdığı görülmektedir. Bununla birlikte, başvuru sürecini etkileyen toplumsal algı, damgalanma kaygısı ve bireysel düzeyde kendini açmada zorlanma gibi faktörler, yardım arama davranışına ilişkin kuramsal modelleri destekler niteliktedir. Öğrencilerin psikolojik danışma hizmetlerine yönelik genel olumlu algısı ise, bu hizmetlerin problem çözme becerileri ve farkındalık üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, yapay zekâ destekli psikolojik danışmaya yönelik olumlu ve olumsuz tutumların bir arada bulunması, bu sistemlerin yüz yüze psikolojik danışma hizmetlerinin yerine geçecek bir modelden çok, etik ilkeler, veri güvenliği ve insan etkileşimi gözetilerek tamamlayıcı bir destek aracı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

### 5.2. Pratik çıkarımlar

Elde edilen bulgular, üniversitelerde sunulan psikolojik danışma hizmetlerinin görünürlüğünün ve erişilebilirliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle MEDİKO kapsamında verilen hizmetlerin daha etkin, kapsayıcı ve tanıtıcı faaliyetlerle desteklenmesi önem taşımaktadır. Özellikle başvuru kanallarının çeşitlendirilmesi ve hizmetlere ilişkin bilgilendirmelerin dönem boyunca düzenli biçimde sürdürülmesi yararlı olabilir. Öğrencilerin yardım arama sürecinde yaşadıkları damgalanma kaygısı ve kişisel çekinceler göz önüne alındığında, psikolojik danışma hizmetlerinin daha erişilebilir ve gizlilik ilkesini vurgulayan bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Ayrıca yapay zekâ destekli danışma sistemlerinin erişilebilirliği artırma potansiyeli bulunmakla birlikte, gizlilik, etik ilkeler ve veri güvenliği konularında gerekli düzenlemelerin yapılması önemlidir. Sonuç olarak,

üniversitelerde hem geleneksel psikolojik danışma hizmetlerinin güçlendirilmesi hem de yapay zekâ destekli sistemlerin etik ve güvenli bir şekilde entegre edilmesi önerilmektedir.

### 5.3. Sınırlamalar ve geleceğe yönelik öneriler

Araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bunlardan ilki, çalışmanın yalnızca lisans öğrencileriyle yapılmasıdır. İkinci sınırlılık, çalışma grubundaki katılımcıların cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, üniversite ve fakülte açısından eşit dağılım göstermemesidir. Üçüncü sınırlılık, yapılan çalışmanın belirli bir zaman diliminde ve sınırlı sayıda katılımcı ile yürütülmüş olmasıdır; bu nedenle elde edilen bulgular yalnızca benzer örneklem için yol gösterici niteliktedir. Dördüncü olarak, bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, katılımcılar arası etkileşim yoluyla zengin veri üretme potansiyeline sahip olmakla birlikte, grup dinamikleri, sosyal beğenirlik eğilimi ya da bazı katılımcıların daha baskın olması nedeniyle bireysel görüşlerin tam ve özgür biçimde yansıtılmasını sınırlamış olabilir. Ayrıca üniversite öğrencileri farklı yaşantı, gereksinim ve deneyimlere sahip heterojen bir grup olduğundan, odak grup görüşmeleri bu çeşitliliğin tüm boyutlarını ortaya koymada sınırlı kalmış olabilir. Bu nedenle elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Son olarak, çalışmada içerik analizi yapıldığı için değerlendirme araştırmacının yorumuna dayanmaktadır. Bu sebeple elde edilen temalar araştırmacının bakış açısından etkilenmiş olabilir.

Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin üniversitelerde MEDİKO kapsamında sunulan psikolojik danışma hizmetleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacılara yönelik öneriler;

- Farklı üniversitelerdeki psikolojik danışma hizmetlerinin yapıları, işleyişleri ve tanıtım politikaları karşılaştırılarak örnek uygulamalar belirlenebilir.
- İleride yapılacak çalışmalarda sadece lisans öğrencileri değil ön lisans ve lisansüstü öğrenciler de çalışmaya dahil edilebilir.
- Devlet ve vakıf üniversiteleri arasında psikolojik danışma hizmetlerine erişilebilirliği bakımından karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin yapay zekâ tabanlı danışmanlıkla ilgili gizlilik, empati, güven ve veri güvenliği algılarının daha ayrıntılı incelendiği derinlemesine görüşmeler ve deneysel tasarımlar geliştirilebilir.
- Yapay zekâ destekli psikolojik danışma uygulamalarının kabul edilebilirliğini, güvenilirliğini ve etik boyutlarını inceleyen nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırmalar yapılabilir.
- Gelecekte daha geniş ve temsili örneklemle nicel ya da karma yöntemli araştırmalar yürütülerek elde edilen bulguların genellenebilirliği ve karşılaştırılabilirliği artırılabilir.

Uygulayıcılar için öneriler ise;

- Öğrencilere hem psikolojik danışma süreci hakkında bilgilendirme yapılabilir hem de üniversitelerde bulunan MEDİKO hizmetlerinin daha kapsamlı hale getirilmesi için oryantasyon programlarına dahil edilebilir.
- Psikolojik danışma birimlerinde görev alan uzmanlar, merkezlerinin tanıtımını yapabilir. Öğrencileri kaygılandıran gizlilik ve mahremiyet ilkelerine uygun psikolojik danışma ortamları oluşturulabilir.

### Yazarların katkı oranı beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit düzeyde katkı beyan etmişlerdir.

### Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

### Etik Kurul Onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 18.06.2025 tarihli ve 33 sayılı kararı ile alınmıştır.

### Kaynakça

AlMaskari, A. M., Al-Mahrouqi, T., Al Lawati, A., Al Aufi, H., Al Riyami, Q., & Al-Sinawi, H. (2025). Students' perceptions of AI mental health chatbots: an exploratory qualitative study at Sultan Qaboos University. *BMJ Open*, 15(10), 1-13. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2025-103893>

- Altundağ, Y., Kılıç, Z. H., & Biçer, O. (2021). Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun ve psikolojik yardım alma niyetinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1933-1950. <https://doi.org/10.17755/esosder.887942>
- Aktan, M. E., Turhan, Z., & Dolu, İ. (2022). Attitudes and perspectives towards the preferences for artificial intelligence in psychotherapy. *Computers in Human Behavior*, 133, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107273>
- American Counseling Association. (2022). What is counseling? *American Counseling Association*. <https://www.counseling.org/> (Erişim Tarihi: 30.10.2025).
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Asif, S., Mudassar, A., Shahzad, T. Z., Raouf, M., & Pervaiz, T. (2020). Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pakistan journal of Medical Sciences*, 36(5), 971-976. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.5.1873>
- Ayvaz, M. T., & Aslan Mucur, S. (2025). Yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili model önerilerinin SWOT analizi ile değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 132-166. <https://doi.org/10.60107/maunef.1795120>
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667-672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Beg, M. J., Verma, M., VCKM, M., & Verma, M. K. (2024). Artificial intelligence for psychotherapy: A review of the current state and future directions. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 47(4), 314-325. <https://doi.org/10.1177/02537176241260819>
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services* (2nd ed.). Open University Press.
- Brown, J. E. H., & Halpern, J. (2021). AI chatbots cannot replace human interactions in the pursuit of more inclusive mental healthcare. *SSM Mental Health*, 1(16), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2021.100017>
- Cage, E., Jones, E., Ryan, G., Hughes, G., & Spanner, L. (2021). Student mental health and transitions into, through and out of university: student and staff perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 45(8), 1076-1089. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1875203>
- Cerolini, S., Zagaria, A., Franchini, C., Maniaci, V. G., Fortunato, A., Petrocchi, C., Speranza, A. M., & Lombardo, C. (2023). Psychological counseling among university students worldwide: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), 1831-1849. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090133>
- Ceyhan, E., & Ceyhan, A. (2011). Loneliness and depression levels of students using a university counseling center. *Education and Science*, 36(160), 81-92. <https://doi.org/10.15390/ES.2011.929>
- Collins, C., Broglia, E., & Barkham, M. (2025). Evaluating the evidence base for university counseling services and their effectiveness using CORE measures: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 372, 451-462. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.12.022>
- Coşkun, Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaç örüntüleri ve başvurdukları yardım kaynakları. *Electronic Turkish Studies*, 13(3), 213-228. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12898>
- Cuijpers, P., Auerbach, R. P., Benjet, C., Bruffaerts, R., Ebert, D., Karyotaki, E., & Kessler, R. C. (2019). The world health organization world mental health international college student initiative: An overview. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(2), 1-11. <https://doi.org/10.1002/mpr.1761>
- Chen, D., Liu, Y., Guo, Y., & Zhang, Y. (2024). The revolution of generative artificial intelligence in psychology: The interweaving of behavior, consciousness, and ethics. *Acta Psychologica*, 251, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104593>
- Corrigan, P. (2004). How stigma interferes with mental health care. *The American Psychologist*, 59(7), 614-625. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614>
- Çelik Örcü, M. (2015). Sürdürülebilir eğitimde yükseköğretimin ve psikolojik danışman eğitiminin rolü ve önemi. *Ekev Akademi Dergisi*, 63, 231-242.
- Dosovitsky, G., Pineda, B. S., Jacobson, N. C., Chang, C., Escoredo, M., & Bunge, E. L. (2020). Artificial Intelligence chatbot for depression: Descriptive Study of usage. *JMIR Formative Research*, 4(11), 1-15. <https://doi.org/10.2196/17065>
- Edipoğlu, G.O. (2023). Yapay zekânın insan zekâsına psikoterapötik yaklaşımı. *Çukurova Tıp Öğrenci Dergisi*, 3(1), 12-18.
- Erkan, S., Çankaya, Z. C., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 174-198.
- Ertem, H. Y. (2020). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumları: Öğrenci kalıcılık programı üzerine deneysel bir çalışma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 122-137.
- Getachew, A. (2019). Assessment of psychological counseling service for higher education institution students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 53-61. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.53>
- Gilat, I., Ezer, H. & Sagee, R. (2010). Help-seeking attitudes among Arab and Jewish adolescent in Israel. *British Journal of Guidance and Counseling*, 38(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/03069881003600983>

- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Özerler Matbaası, Ankara.
- Khare, S. K., Blanes-Vidal, V., Booth, B. B., Petersen, L. K., & Nadimi, E. S. (2024). A systematic review and research recommendations on artificial intelligence for automated cervical cancer detection. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery, 14*(6), 1-10. <https://doi.org/10.1002/widm.1550>
- Kim, J. E., & Zane, N. (2016). Help-seeking intentions among Asian American and White American students in psychological distress: Application of the health belief model. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 22*(3), 311-321. <https://doi.org/10.1037/cdp0000056>
- Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Gençtanırım, D., & Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 185-196. <https://doi.org/10.17860/efd.83756>
- Klein, B., & Cook, S. (2010). Preferences for e-mental health services amongst an online Australian sample. *E-Journal of Applied Psychology, 6*(1), 28-39. <https://doi.org/10.7790/ejap.v6i1.184>
- Koç, M., Ayrıoğlu, S. & Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 483-497.
- Koç, Ş., Öksüz, E., & Ayhan, F. (2022). The reasons university students apply to the center of psychological counseling and guidance: A retrospective study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 12*(64), 155-169. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1096030>
- Koydemir, S., Erel, Ö., Yumurtacı, D., & Şahin, G. N. (2010). Psychological help-seeking attitudes and barriers to help-seeking in young people in Turkey. *International Journal for Advancement of Counseling, 32*(4), 274-289. <https://doi.org/10.1007/s10447-010-9106-0>
- Köksal, B., & Topkaya, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunlar ve sorun alanlarının depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(2), 926-949. <https://doi.org/10.37217/tebd.933931>
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Thomas, J., & Alkhalifa, A. K. (2024). Human vs. AI counseling: College students' perspectives. *Computers in Human Behavior Reports, 16*(7), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100534>
- Kushner, M.G., & Sher, K.J. (1991). The relation of treatment fearfulness and psychological service utilization: An overview. *Professional Psychology: Research and Practice, 22*(3), 196-203. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.22.3.196>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Sage Publications.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics, 33*(2), 363-374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Lawrence, H. R., Schneider, R. A., Rubin, S. B., Matarić, M. J., McDuff, D. J., & Jones Bell, M. (2024). The opportunities and risks of large language models in mental health. *JMIR Mental Health, 11*, 1-19. <https://doi.org/10.2196/59479>
- Lee, D., Olson, E. A., Locke, B., Michelson, S. T., & Odes, E. (2009). The effects of college counseling services on academic performance and retention. *Journal of College Student Development, 50*(3), 305-319. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0071>
- Li, H., Zhang, R., Lee, Y. C., Kraut, R. E., & Mohr, D. C. (2023). Systematic review and meta-analysis of AI-based conversational agents for promoting mental health and well-being. *NPJ Digital Medicine, 6*(1), 236-250. <https://doi.org/10.1038/s41746-023-00979-5>
- Liu, C., Zhang, J., & Wang, M. (2023). The application of ChatGPT-based AI technology in the field of campus psychological counseling. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research, 3*, 113-120. <https://doi.org/10.62051/8a831a77>
- Minami, T., Davies, D. R., Tierney, S. C., Bettmann, J. E., McAward, S. M., Averill, L. A., Huebner, L. A., Weitzman, L. M., Benbrook, A. R., Serlin, R. C., & Wampold, B. E. (2009). Preliminary evidence on the effectiveness of psychological treatments delivered at a university counseling center. *Journal of Counseling Psychology, 56*(2), 309-320. <https://doi.org/10.1037/a0015398>
- Musso, P., Coppola, G., Pantaleo, E., Amoroso, N., Balenzano, C., Bellotti, R., Cassibba, R., Diacono, D., & Monaco, A. (2022). Psychological counseling in the Italian academic context: Expected needs, activities, and target population in a large sample of students. *PLoS ONE, 17*(4), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266895>
- Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S. & Cihangir Çankaya, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 59-71.
- Öztaş, B., Ünal, N., Ölçer, Z., Çal, A. & Öge, G. (2023). Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı okuryazarlık düzeyi: kesitsel bir çalışma. *TOGÜ Sağlık Bilimleri Dergisi, 3*(2), 198-214. <https://doi.org/10.52369/togusagbilderg.1127001>
- Ping Y. (2024). Experience in psychological counseling supported by artificial intelligence technology. *Technology and Health Care : Official Journal of the European Society for Engineering and Medicine, 32*(6), 3871-3888. <https://doi.org/10.3233/THC-230809>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. Beşir Demir, Ed.). Pegem Akademi.

- Paiva, U., Cortese, S., Flor, M., Moncada-Parra, A., Lecumberri, A., Eudave, L., ... & Arrondo, G. (2025). Prevalence of mental disorder symptoms among university students: An umbrella review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 175, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106244>
- Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A. I., & Pérez-Pérez, I. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y>
- Petersson, L., Ahlberg, M. G., & Häggström Westberg, K. (2025). "I Believe That AI Will Recognize the Problem Before It Happens": Qualitative Study Exploring Young Adults' Perceptions of AI in Mental Health Care. *JMIR Mental Health*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.2196/76973>
- Ramón-Arhués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress and their associated factors in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>
- Ren, X. (2020). Artificial intelligence and depression: How AI powered chatbots in virtual reality games may reduce anxiety and depression levels. *Journal of Artificial Intelligence Practice*, 3, 48-58. <https://doi.org/10.23977/jaip.2020.030108>
- Sink, C. A. (2005). Comprehensive school counseling programs and academic achievement-A rejoinder to Brown and Trusty. *Professional School Counseling*, 9(1), 9-15. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900113>
- Spytska, L. (2025). The use of artificial intelligence in psychotherapy: Development of intelligent therapeutic systems. *BMC Psychol* 13(1), 175-190. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02491-9>
- Stroebe, M., Schut, H., & Nauta, M. (2015). Homesickness: A systematic review of the scientific literature. *Review of General Psychology*, 19(2), 157-171. <https://doi.org/10.1037/gpr0000037>
- Şahin, A. R., Doğan, K., & Sivri, S. (2020). *Sağlık bilimlerinde yapay zekâ*. Akademisyen Kitabevi.
- Tang, Y., Kang, Y., Wang, Y., Wang, T., Zhong, C., & Gong, J. (2026). A counselor-inspired agent framework for AI counselors to enhance client engagement. *Technology in Society*, 84, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2025.103045>
- Tett, L., Cree, V. E., & Christie, H. (2017). From further to higher education: Transition as an on-going process. *Higher Education*, 73(3), 389-406. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1>
- Thuryrajah V, Ahmed EM, Jeyakumar R (2017) Factors determining the university counselling services effectiveness. *Bus Eco I*(8), 3-21. <https://doi.org/10.4172/2151-6219.1000321>
- Ulu Ercan, E. (2019). Yükseköğretimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine genel bir bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(47), 46-56
- Uygur, S. S. (2024). Psikolojik danışma hizmetlerinde teknolojinin kullanımı. 3. *Uluslararası Palestra Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, Skopje, Makedonya, 25-26 Ekim 2024. <https://doi.org/10.30546/19023.978-625-6879-67-6.2024.501>
- Vescovelli, F., Melani, P., Ruini, C., Ricci Bitti, P. E., & Monti, F. (2017). University counseling service for improving students' mental health. *Psychological Services*, 14(4), 470-480. <https://doi.org/10.1037/ser0000166>
- Whittlestone, J., & Clarke, S. (2022). AI challenges for society and ethics. In J. B. Bullock, Y.-C. Chen, J. Himmelreich, M. Young, A. Korinek, & V. Hudson (Eds.), *The Oxford Handbook of AI Governance* (pp. 45-64). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197579329.013.3>
- Xue, F., Wei, N., & Wu, X. (2024). The path of ideological and political education in fulfilling the function of psychological nurturing. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202408>
- Zhao, R., Amanvermez, Y., Pei, J., Castro-Ramirez, F., Rapsey, C., Garcia, C., ... & Cuijpers, P. (2025). Research Review: Help-seeking intentions, behaviors, and barriers in college students—a systematic review and meta-analysis. *Journal of child psychology and psychiatry*, 66(10), 1593-1605. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14145>
- Zhang, Z., & Wang, J. (2024). Can AI replace psychotherapists? Exploring the future of mental health care. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1444382>

## **Extended abstract**

### **Introduction**

University students' perceptions of AI-based psychological counseling, which has entered our lives with the development of AI-based technology, have become a subject of interest. To this end, the study aims to identify university students' needs and to reveal their perceptions of AI-supported psychological counseling services in line with these needs. Accordingly, the purpose of this study is to examine the needs of university students across different undergraduate programs in the psychological counseling process, as well as their perceptions of AI-supported counseling services.

### **Method**

This study aims to reveal university students' knowledge and opinions on the subject in detail. To this end, the focus group discussion technique, a qualitative research method, was chosen. The study groups identified within the scope of the research comprised 16 students from different faculties at two universities in Izmir. The interviews were conducted face-to-face. Purposive sampling was used to select participants, aiming to achieve maximum diversity. This ensured that the experiences of students studying at different universities, faculties, and grade levels were captured. During the interviews, similar themes emerged repeatedly, and data collection was terminated once data saturation was reached. To collect data for this research, the researchers developed a personal information form and a Focus Group Interview Form. The personal information form included data on university students' gender, faculty, class level, and age. The Focus Group Interview Form contained questions prepared based on the opinions of three experts from the Psychological Counseling Department and one expert from the Turkish Language Department. Research data were collected from focus group interviews conducted in two sessions and analyzed using content analysis. Coding was performed by two independent coders. The coders first reviewed the data and agreed on preliminary themes, then coded it independently. After the coding process was completed, the resulting themes were compared, and consensus was reached on common themes. Main themes and sub-themes were derived from the data obtained through coding.

### **Findings**

Content analysis yielded 7 main themes and 6 sub-themes. These themes were: awareness of psychological counseling services; reasons for seeking psychological support; factors influencing the decision to seek psychological counseling; perceptions of psychological counseling; quality and accessibility of psychological counseling services; attitudes toward online and AI-supported psychological counseling services; and perceptions of the AI-supported psychological counseling experience. Factors influencing the decision to seek psychological counseling are related to the main theme: social perceptions and prejudices, and personal reservations are related to the sub-theme; perceptions of psychological counseling are related to the main theme: self-discovery and awareness, developing problem-solving skills, and attitudes toward online and AI-supported psychological counseling services, with sub-themes of positive attitudes and negative attitudes.

### **Discussion, conclusion and suggestions**

The findings of this study on awareness of psychological counseling services indicate that a significant proportion of university students are unaware of the services available at their university. It was reported that students aware of the university's psychological counseling services lacked detailed information about these services. However, it was revealed that some students, even if they were aware of the psychological counseling services, had doubts about their effectiveness and about their use among students. Findings on the reasons for seeking psychological support indicate that university students feel a strong need for psychological counseling services, particularly during exam periods, when adapting to a new environment, when experiencing separation from their families, and when coping with uncertainties about the future. Findings related to the main theme of factors influencing the use of psychological counseling identified two sub-themes: social perceptions and prejudices, and personal reservations.

It has been observed that social perceptions and prejudices, particularly the stigma associated with seeking support, play a significant role in university students' reluctance to seek psychological counseling services. Regarding perceptions of psychological counseling services, students generally view them positively, report that the experience helps solve problems, and note that these services provide benefits where they are needed. Students stated that psychological counseling services improved their awareness and problem-solving skills in personal and professional areas. In line with these findings, the sub-themes of self-discovery, developing awareness, and problem-solving skills were identified. When examining the findings related to the main theme of the quality and

accessibility of psychological counseling services, statements about service accessibility are noteworthy. Accordingly, students expressed the need to improve the quality, accessibility, promotion, and inclusiveness of university psychological counseling services. Findings related to the main theme of students' attitudes toward AI-supported psychological counseling revealed two sub-themes: positive attitudes and negative attitudes. AI-supported psychological counseling services have been a significant topic of discussion among participants. While participants expressed positive attitudes toward AI, they noted that its applicability to psychological counseling is limited. Although AI-supported psychological counseling services offer cost and accessibility advantages, the positive impact of face-to-face human interaction in receiving psychological counseling services remains prominent. Perceptions of the AI-supported psychological counseling experience primarily focused on the following topics: fast, continuous access; anonymity; offering a different perspective; artificiality; privacy concerns; lack of sincerity; and lack of emotion. Participants emphasized that AI-supported psychological counseling offers the advantages of speed, continuous accessibility, and anonymity. However, they stressed that the privacy concerns posed by technology and the lack of sincerity and emotion stemming from the absence of a real person cannot foster a healthy psychological counseling environment.

In conclusion, the findings of this study indicate that university students are largely unaware of school counseling services. It has been determined that students require psychological counseling support primarily during exam periods, the university adaptation process, periods away from family, and times of uncertainty about the future. It was observed that factors affecting students' willingness to seek psychological counseling services include social perceptions and prejudices, fear of social stigma, and personal concerns such as difficulty opening up and an inability to express oneself clearly. However, university students' perceptions of psychological counseling services were generally positive, and the services were found to be effective in developing awareness and problem-solving skills. It has been stated that the effectiveness, inclusiveness, and promotion of psychological counseling services offered within the scope of MEDİKO at universities need to be increased. It has been observed that university students' attitudes toward AI-supported psychological counseling can be examined under two sub-themes: positive and negative. Finally, the study's findings reveal that while AI-based psychological counseling increases accessibility, it has shortcomings regarding privacy and compliance with ethical rules, and that attention should be paid to these issues.

The results of this study indicate that students are unaware of the psychological counseling services offered by universities under the MEDİKO program. Recommendations for researchers in this regard are as follows:

- Exemplary practices can be identified by comparing the structure, operations, and promotional policies of psychological counseling services across different universities.
- Future studies could include not only undergraduate students but also associate-degree and graduate students.
- Comparative studies could be conducted on the accessibility of psychological counseling services at state and foundation universities.
- Recommendations for practitioners are as follows:
  - Students can be informed about the psychological counseling process and included in orientation programs to make the MEDİKO services available at universities more comprehensive.
  - Specialists working in psychological counseling units can promote their centers. Psychological counseling environments that comply with the principles of confidentiality and privacy can be created, reducing anxiety among students.

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:12 Issue:2, 2026

**Research article/Araştırma makalesi**

Yeni Turist Rehberliği Meslek Kanunu'na yönelik algı ölçeği

*Mehmet Doğan Öz, Burhan Çınar, Sevda Sahilli Birdir*

## Yeni Turist Rehberliği Meslek Kanunu'na yönelik algı ölçeği

### Perception scale of the new Tourist Guide Profession Law

Mehmet Doğan Öz<sup>1</sup>, Burhan Çınar<sup>2</sup> ve Sevda Sahilli Birdir<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van Meslek Yüksekokulu, Seyahat-Turizm ve Eğlence Hizmetleri Bölümü, Turist Rehberliği Bölümü, Van, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4780-7606>

<sup>2</sup>Mardin Artuklu Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm ve Gastronomi Yönetimi Programları Bölümü, Mardin,, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0778-4050>

<sup>3</sup>Sorumlu Yazar, Mersin Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Mersin, Türkiye, E-mail: [birdirss@mersin.edu.tr](mailto:birdirss@mersin.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1568-5837>

Makale Bilgisi	Öz
<p><b>Araştırma Makalesi</b></p> <p>Gönderilme: 01 Şubat 2026 Düzeltilme: 13 Nisan 2026 Kabul: 06 Haziran 2026</p> <p><b>Anahtar kelimeler:</b> Turist rehberliği, Meslek kanunu, Algı ölçeği, 7500 sayılı kanun, Yasa değişikliği</p>	<p>Bu çalışma, 7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu'na ilişkin algıları ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirerek ve doğrularak alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırma, metodolojik olarak kişisel bir tasarıma sahiptir. Yeni meslek kanununun akademi ve sektör üzerindeki etkileri dikkate alındığında, her iki paydaş grubunun algılarının ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Lawshe tekniği kullanılarak turist rehberliği meslek kanununa yönelik bir algı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilgili literatür taranmış ve 14 uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için turist rehberi akademisyenler, eylemli turist rehberleri, turist/turizm rehberliği öğrencileri ve seyahat acentası işletmelerinden oluşan 445 katılımcıdan anket yoluyla veri toplanmıştır. Analizler sonucunda ölçek; “destekleyici koşullar”, “rehberlik koşulları” ve “yeni mesleki koşullar” olmak üzere üç faktör ve toplam 30 maddeden oluşmuştur. Bulgular, geliştirilen ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.</p>
Article Info	Abstract
<p><b>Research Article</b></p> <p>Received: 01 February 2026 Revised: 13 April 2026 Accepted: 06 June 2026</p> <p><b>Keywords:</b> Tourist guiding, Professional law, Perception scale, Law no. 7500, Legal amendment</p>	<p>This study aims to fill an important gap in the literature by developing and validating a scale to measure perceptions of the 7500-numbered Tourist Guiding Professional Law. The research adopts an exploratory design. Given the new law's impact on both academia and the tourism sector, measuring stakeholder perceptions is crucial. Accordingly, a perception scale related to the tourist guiding professional law was developed using Lawshe's technique. During the scale development process, the relevant literature was reviewed, and the opinions of 14 experts were obtained. For validity and reliability analyses, data were collected from 445 participants, including tourist-guiding academics, active tourist guides, tourist/tourist-guiding students, and travel agency managers. The results showed that the scale consists of three factors and 30 items: “supportive conditions”, “guiding conditions”, and “new professional conditions”. The findings confirm that the scale is valid and reliable.</p>

### 1. Giriş

Turizm sektörü, ekonomik etkisinin ötesinde kültürel temsil, toplumsal etkileşim ve destinasyon imajı üretimi açısından çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu yapı içinde turist rehberliği mesleği, yalnızca bilgi sunan bir hizmet alanı değil; yorumlama, kültürel aracılık ve ziyaretçi deneyiminin yönetimi açısından stratejik bir meslek alanıdır (Ap & Wong, 2001; Kara & Demir, 2021). Bu nedenle turist rehberliği mesleğine yönelik yasal düzenlemeler, sadece teknik hükümler içeren metinler olarak değil; mesleğin konumunu, çalışma alanını ve uygulama esaslarını şekillendiren temel bir kurumsal çerçeve olarak değerlendirilmelidir (Akyüz, 2026). Türkiye’de 6326 sayılı Kanun ile kurumsal bir zemine kavuşan turist rehberliği mesleği (Resmî Gazete, 2012), 7500 sayılı Kanun ile yeniden

\*Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 04.04.2025 tarihli ve 108 sayılı kararı ile alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

**Kaynak göster:** Öz, M.D., Çınar, B., & Sahilli Birdir, S. (2026). Yeni Turist Rehberliği Meslek Kanunu'na yönelik algı ölçeği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 12(2), 113-138. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1879370>

düzenlenmiştir (TUREB, 2024). Bu değişim, mesleğe kabul, eğitim, yabancı dil yeterliliği, Türkçe rehberlik ve ücretlendirme gibi temel alanlarda yeni bir tartışma zemini yaratmıştır.

Mevcut literatür, büyük ölçüde turist rehberlerinin rolleri, hizmet kalitesi, etik sorumlulukları, turist memnuniyeti ve mesleki sorunları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Ap & Wong, 2001; Çokal & Demirel İli, 2024; Mak vd., 2010; Pelit & Katırcıoğlu, 2018). Buna karşılık, mesleğin yasal altyapısındaki değişimlerin farklı paydaş grupları tarafından nasıl algılandığını doğrudan ölçen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa yasal reformlar yalnızca hukuki bir değişiklik üretmeyip aynı zamanda mesleki yeterlilik, fırsat eşitliği, kalite standardı, rekabet yapısı ve mesleki meşruiyet algısını da etkiler. Bu nedenle 7500 sayılı Kanun gibi mesleğin yapısını doğrudan dönüştüren düzenlemelere ilişkin algıların ölçülmesi hem akademik hem de sektörel açıdan gerekli görünmektedir.

Bu çalışma, algı ve tutum yaklaşımıyla mesleki kimlik literatürünü kuramsal dayanak olarak benimsemektedir. Algı, bireylerin düzenlemeleri nasıl anlamlandırdıklarını; mesleki kimlik ise bu düzenlemelerin mesleki aidiyet, statü ve konumlanma üzerindeki etkisini açıklamada işlevseldir (Ashforth & Mael, 1989; Eagly & Chaiken, 1993; Hughes, 1994; Ibarra, 1999; Tyler, 1990). Bu çerçevede çalışmanın amacı, 7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu'na yönelik algıları ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu doğrultuda çalışmanın temel araştırma sorusu, “7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu'na yönelik algıları ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilebilir mi?” şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmanın literatüre temel katkısı, turist rehberliği alanında mevzuat temelli algıyı doğrudan ölçen bir araç önermesidir. Böylece yasal değişimlerin yalnızca tartışılan değil, aynı zamanda ölçülebilen bir araştırma nesnesi hâline getirilmesi amaçlanmaktadır. Uygulama bakımından ise geliştirilen ölçeğin, politika yapıcılar, meslek örgütleri, akademik çevreler ve sektör temsilcileri için 7500 sayılı Kanun'un paydaşlar üzerindeki yansımalarını veri temelli biçimde değerlendirmeye imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle çalışma hem kuramsal boşluğu hem de uygulamaya dönük değerlendirme ihtiyacını birlikte karşılamayı hedeflemektedir.

## 2. Literatür

Turist rehberliği mesleği, turistik deneyimin yalnızca bilgi aktarımı boyutuyla sınırlı kalmayan; kültürel temsil, yorumlama, grup yönetimi, arabuluculuk ve destinasyon imajının şekillenmesi gibi çok katmanlı işlevler üstlenen bir meslek alanıdır. Bazı çalışmalarda turist rehberleri, ziyaretçi ile destinasyon arasındaki temel arayüzlerden biri olarak tanımlanmakta; rehberin sunduğu hizmetin turun başarısı, turist memnuniyeti ve destinasyon algısı üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Ap & Wong, 2001; Cohen, 1985; Pelit & Katırcıoğlu, 2018). Bu çerçevede rehber, yalnızca yol gösteren veya açıklama yapan kişi değil; aynı zamanda lider, eğitici, kolaylaştırıcı, kültür elçisi ve deneyim yöneticisi olarak işlev görmektedir. Özellikle kültürel turizm bağlamında rehberler, turistlerin ziyaret ettikleri yeri anlamlandırmalarını sağlayan, yabancı olanı tanıdık bir kültürel dile çeviren aktörlerdir. Bu nedenle rehberlik, teknik bir hizmetten çok daha fazlasını ifade etmekte; kültürel aracılık ve anlam üretimi işlevi taşımaktadır (Feldman & Skinner, 2018; Rabotić, 2010; Salazar, 2005). Bu tespit, turist rehberliği mesleğinin neden sıradan bir turizm işi olarak değil, belirli standartlar, yetkinlikler ve kurumsal sınırlar çerçevesinde değerlendirilmesi gereken profesyonel bir alan olarak ele alınması gerektiğini açıkça göstermektedir.

Turist rehberliğinin çok boyutlu yapısı, bu mesleğin yalnızca pratik deneyimle sınırlı kalmayan; belirli bilgi, beceri, etik ilke ve yeterlikler etrafında biçimlenen profesyonel bir alan olarak değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu durum, mesleğin profesyonel niteliği ile meslek mensuplarının kimlik algısı arasındaki ilişkiyi daha görünür hâle getirmektedir. Bu açıdan turist rehberliği, yalnızca uygulama becerisine dayalı bir iş değil; eğitim, etik, dil yeterliliği, kültürel bilgi ve temsil kapasitesi gerektiren bir uzmanlık alanıdır (Ap & Wong, 2001; Pelit vd., 2023; Yenipınar vd., 2014). Ancak literatürdeki bazı çalışmalar, rehberlik mesleğinin profesyonel statüsünün birçok bağlamda hâlâ kırılabilir olduğunu, kariyer yolunun netleşmediğini, gelir yapısının parçalı olduğunu ve mesleki saygınlığın yapısal baskılar nedeniyle zayıflayabildiğini göstermektedir (Mak vd., 2010; Nyahunzvi & Njerekai, 2013; Yıldız & Tannısevdı, 2015). Bu noktada mesleki kimlik, sadece bireyin mesleğine duyduğu aidiyetle sınırlı bir olgu olarak değil, kurumsal yapı, toplumsal itibar, profesyonel ölçütler ve meslek grubunun kamusal düzeyde tanınmasıyla birlikte biçimlenen daha geniş bir yapı olarak değerlendirilmelidir. Nitekim sosyal kimlik yaklaşımı, bireylerin kendilerini ait oldukları gruplar üzerinden tanımladıklarını ve bu aidiyetin kurumsal yapıdan bağımsız olmadığını ortaya koymaktadır (Ashforth & Mael, 1989). Turizm ve rehberlik alanındaki güncel çalışmalar, profesyonel kimliğin bağlılık, sektörde kalma isteği, kariyer planlaması ve mesleki karar alma süreçleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Aslan & Birdir, 2024; Ayyıldız & Birdir, 2024; Çınar & Yenipınar, 2019; Hu vd., 2024; Türksoy, 2021). Bu bulgular, turist rehberliği mesleğine ilişkin düzenlemelerin yalnızca çalışma usullerini değil, aynı zamanda mesleğe ilişkin aidiyeti, profesyonel benlik algısını ve sektörde kalma isteğini de etkileyebildiğini göstermektedir.

Öte yandan, turist rehberliği alanında yapılan bazı araştırmalar, mesleğin çok sayıda yapısal sorunla kuşatıldığını da ortaya koymaktadır. Düşük ücret, iş güvencesi eksikliği, sosyal güvence sorunları, etik gerilimler, denetim eksiklikleri, eğitimde parçalanma, yabancı dil eğitimindeki yetersizlikler, staj ve uygulama gezisi sorunları ile müfredat farklılıkları, rehberlik mesleğinin profesyonelleşmesini zorlaştıran başlıca unsurlar arasında yer almaktadır (Çınar & Yenipınar, 2019; Pelit & Katırcıoğlu, 2018; Pelit vd., 2023). Bu sorunların büyük bölümünün uzun süredir tekrar ettiği, tarihsel olarak da kaçak rehberlik, eğitim standardı, mesleki statü ve denetim başlıklarının süreklilik gösterdiği görülmektedir (Çokişler, 2023). Bu durum, turist rehberliği mesleğine ilişkin yasal düzenlemelerin neden yalnızca teknik norm koyma işlevi taşımadığını; aynı zamanda mesleğin profesyonelleşme sorunlarına müdahale iddiası taşıyan kurumsal araçlar olarak önem kazandığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, turist rehberliği alanındaki mevzuat tartışması, basit bir düzenleme tartışması değil; mesleğin niteliği, saygınlığı ve sürdürülebilirliği tartışmasıdır.

Meslek kanunları bu noktada belirleyici bir kurumsal çerçeve sunmaktadır. Bir meslek kanunu, ilgili meslek grubunun sınırlarını, meşruiyetini, yetki alanını ve denetim esaslarını belirleyen bir düzenleme aracıdır. Bu nedenle meslek kanunları, salt teknik-idari metinler olarak değil; bir mesleğin kim tarafından, hangi niteliklerle, hangi standartlar altında ve hangi toplumsal meşruiyet zeminiyle icra edileceğini belirleyen kurucu metinler olarak değerlendirilmelidir. Turist rehberliği gibi kültürel temsil, iletişim ve uzmanlık boyutu yüksek bir alanda bu tür düzenlemelerin etkisi daha da görünür olmaktadır. Türkiye’de turist rehberliği mesleği 6326 sayılı Kanun ile yasal statü kazanmış, 2024 yılında kabul edilen 7500 sayılı Kanun ve bunu izleyen yeni yönetmeliklerle önemli ölçüde yeniden yapılandırılmıştır. İlgili çalışmalar, 6326 sayılı Kanun’un mesleğe yasal statü kazandırdığını ancak uygulama, denetim ve sorun çözme kapasitesi bakımından sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir (Zengin vd., 2017). 2024 sonrası düzenlemeler ise özellikle yabancı dil yeterliliği şartının esnetilmesi, Türkçe rehberlik imkânı, farklı disiplinlerden mezunların mesleğe kabulü ve kısa süreli eğitimlerle mesleğe giriş gibi başlıklarda yoğun tartışma üretmiştir (Akyüz, 2026; Büyükkuru & Tunaz, 2025). Dolayısıyla 7500 sayılı Kanun, yalnızca bir mevzuat güncellemesi değil; mesleğin profesyonel sınırlarını, kalite standartlarını ve kimlik alanını yeniden tanımlayan bir müdahale olarak okunmalıdır.

Büyükkuru & Tunaz’ın (2025) karşılaştırmalı değerlendirmesi, turist rehberliği mesleğinin farklı ülkelerde farklı düzenleme modelleriyle ele alındığını göstermektedir. Bazı ülkelerde rehberlik, sıkı eğitim, lisans ve dil yeterliliği koşullarına bağlı olarak düzenlenmiş bir meslek olarak görülürken, bazı ülkelerde daha esnek ya da serbest bir çerçeve olarak benimsenmektedir. Bununla birlikte, ortak eğilim, turist rehberliği hizmetinin kalite, güvenilirlik ve profesyonel yeterlik boyutlarının belirli kurumsal mekanizmalarla güvence altına alınması yönündedir. Bu karşılaştırmalı görünüm, Türkiye’deki 7500 sayılı Kanun tartışmasının yalnızca yerel bir mevzuat meselesi olmadığını; düzenleme ile serbestleşme, erişim ile kalite standardı ve kapsayıcılık ile profesyonellik arasındaki dengenin nasıl kurulacağına ilişkin daha geniş bir tartışmanın parçası olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Türkiye bağlamında yasal düzenlemelere ilişkin tartışmaların yalnızca mevzuat değişiklikleri çerçevesinde değil, mesleğin profesyonel konumu, kültürel temsil işlevi ve hizmet kalitesinin sürdürülebilirliği açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu noktada “algı” kavramı, çalışmanın kuramsal merkezine yerleşmektedir. Algı, bireylerin çevrelerini, olayları ve kurumsal düzenlemeleri nasıl anlamlandırdıklarını açıklayan temel bilişsel ve değerlendirme içeren bir süreçtir. Tutum ve davranışları etkileyen bu süreç, özellikle yasal düzenlemelere ilişkin değerlendirmelerde adalet, işlevsellik, meşruiyet ve kabul edilebilirlik boyutları üzerinden şekillenmektedir (Eagly & Chaiken, 1993; Tyler, 1990). Bu nedenle herhangi bir mevzuat değişikliğinin etkisini yalnızca normatif hükümler üzerinden değerlendirmek yeterli değildir; ilgili düzenlemenin paydaşlar tarafından nasıl algılandığı da incelenmelidir. Turist rehberliği alanındaki son çalışmalar, düzenleme algısının farklı paydaş gruplarında farklı biçimlerde oluştuğunu göstermektedir. Öğrenciler, özellikle yabancı dil şartının kaldırılması ve alan dışı mezunlara mesleğe giriş imkânı tanınmasının mesleki standart ve prestij açısından bir tehdit olarak değerlendirilmesini istememektedir (Büyükkuru & Tunaz, 2025). Profesyonel rehberler ise bilgi ve katılım eksikliği, kısa süreli eğitimlerle mesleğe giriş, uygulama sınavlarının zayıflaması, Türkçe rehberlik uygulamasının mesleki kimliği aşındırması ve sosyal güvence sorunlarının sürmesi gibi başlıklarda olumsuz algılar geliştirmektedir (Akyüz, 2026). Bu bulgular, düzenleme algısının yalnızca içerik değerlendirmesiyle ilgili değil, aynı zamanda meslek mensuplarının kendilerini sistem içinde nasıl konumlandıkları, hangi hak kayıplarını hissettikleri ve mesleğin geleceğini nasıl gördükleriyle ilgili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, düzenleme algısının tek boyutlu bir onay-ret meselesi olmadığı; mesleki kalite, fırsat eşitliği, yeterlik, statü ve kurumsal meşruiyet boyutlarını içeren çok katmanlı bir değerlendirme alanı olduğu söylenebilir.

Algının yalnızca mevzuat düzeyinde değil, rehberin sahadaki etik davranışları ve sunduğu hizmetin kalitesi üzerinden de şekillendiği görülmektedir. Hizmet kalitesi literatürü, rehber performansının turist memnuniyeti, tur

şirketinin itibarı, destinasyon imajı ve tekrar ziyaret niyeti üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Li vd., 2021; Mak vd., 2010). Yüksek hizmet kalitesi, turistlerde rehberle yönelik olumlu eğilimler geliştirebilmekte ve rehberlik mesleğine yönelik damgalayıcı yargıları zayıflatabilmektedir; düşük hizmet kalitesi ise mesleğin toplumsal algısını bozabilmektedir (Li vd., 2021). Benzer biçimde etik davranışlar da hizmet kalitesinin merkezinde yer almaktadır. Güncel bulgular, turist rehberlerinin dürüst ve adil davranışlarının turist memnuniyetini artırdığını, güvenilirliğin ise tekrar ziyaret niyeti üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Çokal & Demirel İli, 2024). Bu, rehberlik mesleğinde etik davranışın soyut bir norm alanı değil; müşteri çıktıları, destinasyon rekabetçiliği ve meslek itibarıyla ilişkili somut bir değişken olduğunu göstermektedir. Dahası, hizmet kalitesi ve etik performansın yalnızca bireysel rehber davranışıyla açıklanamadığı; aynı zamanda piyasa baskısı, düşük ücret, komisyon odaklı iş modelleri, denetim eksikliği ve çalışma güvencesinin zayıflığı gibi yapısal faktörlerin de rehberin hizmet kalitesi ve etik karar alma kapasitesini etkilediği belirlenmiştir (Li vd., 2021; Mak vd., 2010). Bu nedenle turist rehberliği alanında mevzuat değişikliklerine yönelik algıyı anlamak, aynı zamanda mesleğin etik ve kalite rejimine ilişkin beklentileri de anlamayı gerektirmektedir.

Bütün bu literatür birlikte değerlendirildiğinde, turist rehberliği alanında dört temel tartışma hattının öne çıktığı görülmektedir: rehberin çoklu rolü ve kültürel aracılığı; profesyonelleşme, mesleki kimlik ve yapısal sorunlar; yasal düzenleme ve mesleki sınırların yeniden tanımlanması; etik, hizmet kalitesi ve paydaş değerlendirmeleri. Bununla birlikte, bu çalışmaların önemli bir bölümü ya belirli alt temalara yoğunlaşmakta ya da mevzuat tartışmasını daha çok betimleyici bir düzeyde ele almaktadır. Özellikle 7500 sayılı Kanun'a yönelik algının çok boyutlu, ölçülebilir ve psikometrik olarak sınımlanabilir bir yapı olarak ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. 6326 sayılı Kanun'un değerlendirilmesine ilişkin nicel ön çalışmalar ile 2024 sonrası düzenlemelere ilişkin nitel çalışmalar önemli bir başlangıç sunmakla birlikte, 7500 sayılı Kanun'a yönelik algıları çok boyutlu biçimde ölçülebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek ihtiyacı devam etmektedir (Akyüz, 2026; Büyükkuru & Tunaz, 2025; Zengin vd., 2017). Bu çalışma, tam da bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın kuramsal dayanağı; turist rehberliğinin stratejik ve çok boyutlu bir meslek olması, bu mesleğin profesyonelleşme düzeyinin yasal düzenlemelerden doğrudan etkilenmesi ve 7500 sayılı Kanun'un farklı paydaş gruplarında çok boyutlu algılar üretmesi varsayımlarına dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmada geliştirilen ölçek, yalnızca belirli yasal maddelere verilen tepkileri değil; mesleki kalite, rehberlik koşulları, destekleyici yapılar ve yeni mesleki düzenlemelere ilişkin bütüncül algıyı ölçmeye yönelmektedir. Böylece çalışma, turist rehberliği literatüründe dağınık duran kavramsal tartışmaları ortak bir analitik zeminde birleştirmekte ve mevzuat temelli algı araştırmalarına metodolojik katkı sunmaktadır.

### 3. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 04.04.2025 tarihli ve 108 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bu araştırma, 7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu'na yönelik bireysel algıları ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan betimsel bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Model, DeVellis'in (2017) önerdiği ölçek geliştirme süreci temel alınarak yapılandırılmış hem keşfedici hem tanımlayıcı araştırma yaklaşımından (Altunışık vd., 2012; Karasar, 2024) ve benzer ölçek geliştirme çalışmalarından (Karamustafa vd., 2016; Kılıçhan, 2016; Kılıçhan vd., 2022) yararlanılmıştır.

#### 3.1. Kuramsal arka plan ve ölçek geliştirme süreci

Bu çalışmada ölçek geliştirme süreci, DeVellis'in (2017) önerdiği sekiz aşamalı model temel alınarak yapılandırılmıştır. Ölçek geliştirme süreci şu temel adımları kapsamaktadır: (1) ölçülmek istenen yapının açık tanımı, (2) başlangıç madde havuzunun oluşturulması, (3) uzman görüşleriyle içerik geçerliği analizi, (4) ön test uygulaması, (5) ölçeğin uygulaması, (6) istatistiksel analizlerle geçerlik ve güvenilirlik testleri, (7) madde sayısının optimize edilmesi ve (8) nihai ölçek formunun oluşturulması.

Ölçekte yer alan maddelerin geliştirilmesinde hem kuramsal hem de belgesel tarama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, 6326 ve 7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunları, ilgili yönetmelikler (TUREB, 2024), sektörel raporlar, akademik literatür ve uygulayıcı deneyimlerine dayalı saha gözlemleri analiz edilmiştir. Elde edilen bu metinler üzerinden tematik analiz uygulanmış ve yasa değişikliklerine yönelik temel temalar belirlenmiştir. Her bir tema, daha sonra uzman odaklı beyin fırtınası tekniği ile madde önerilerine dönüştürülmüştür.

Bu şekilde oluşturulan ön madde havuzu, Netemeyer vd.'nin (2003) de vurguladığı biçimde hem kuramsal kapsayıcılığı hem de hedef kitlenin bağlamsal gerçekliğini dikkate alacak şekilde yapılandırılmıştır. Oluşturulan ilk madde havuzu 58 maddeden oluşmakta olup, bu maddeler 7 tematik boyut altında yapılandırılmıştır. Bunlar:

Mesleğe Kabul Süreci, Eğitim Programları, Yabancı Dil ve Türkçe Rehberliği, Taban Ücretler, Sektörel Etkiler, Fırsat Eşitliği ve Genel Değerlendirme'dir.

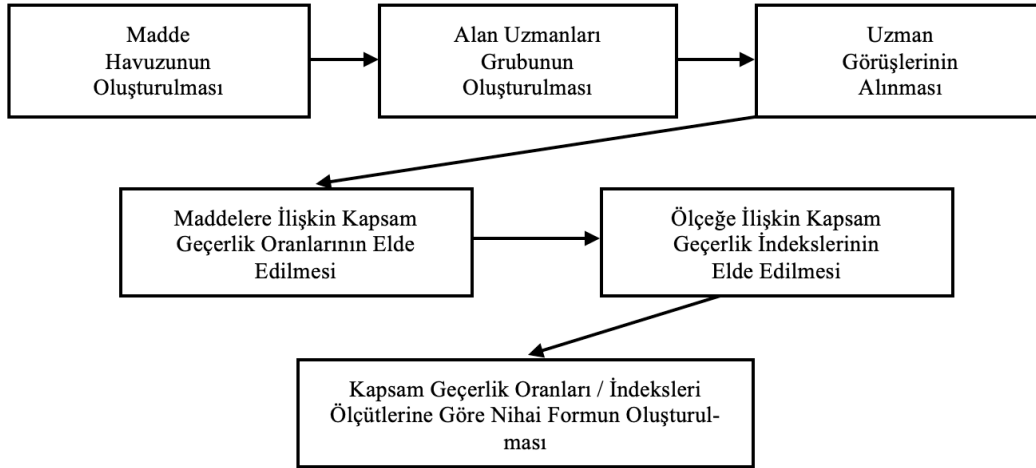
### 3.2. Kuramsal ve deneysel süreçte kullanılan teknikler

Bilimsel araştırmalarda ölçme, incelenen özelliklerin belirli kurallar çerçevesinde gözlemlenebilir ve ölçülebilir verilere dönüştürülmesi sürecidir (Arıkan, 2013; Erkuş, 2012). Sağlıklı bir ölçme süreci; ölçülmek istenen yapının açık biçimde tanımlanmasını, gözlemlenebilir olmasını ve sistematik bir ölçüt çerçevesinde temsil edilmesini gerektirir. Bu süreçte kullanılan ölçme araçları, belirli kuramsal ilkelere dayalı olarak geliştirilen ve literatürde ölçek olarak tanımlanan standartlaştırılmış yapılardır (Arıkan, 2013).

Ölçek geliştirme çalışmaları temel olarak kuramsal ve deneysel yaklaşımlar çerçevesinde yürütülmektedir (Yurdugül, 2005a). Kuramsal yaklaşımda, ölçülmek istenen yapının boyutları literatüre dayalı olarak belirlenirken; deneysel yaklaşımda, faktör yapıları istatistiksel analizler yoluyla ortaya konulmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri bu sürecin temel araçlarıdır. Sağlam bir ölçme aracı geliştirebilmek için her iki yaklaşımın birlikte kullanılması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini artırır.

#### 3.2.1. Kuramsal süreç

Literatürde benzer şekilde ölçek geliştirilen çalışmalarda (Karamustafa vd., 2016; Kılıçhan, 2016; Kılıçhan vd., 2022) da görüldüğü gibi, kuramsal ölçek geliştirme süreci belirli aşamalar çerçevesinde ilerlemektedir (Şekil 1). Bu sürecin ilk adımında, alan uzmanlarından oluşan odak grupları oluşturulmakta ve bu grupların katkılarıyla ölçek tasarımına dâhil edilecek madde havuzu belirlenmektedir. Ardından, bu ön madde listesi daha geniş bir uzman grubunun değerlendirmesine sunulmakta ve her bir maddenin içerik geçerliliği, Lawshe (1975) tarafından önerilen formül üzerinden hesaplanan Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI) ile değerlendirilmektedir (McGartland vd., 2003; Yurdugül, 2005b).



**Şekil 1.** Kuramsal ölçek geliştirme süreci  
**Kaynak:** Lawshe (1975)'den oluşturulmuştur.

Bu süreç, özünde nitel olan uzman değerlendirmelerinin istatistiksel yöntemlerle sayısallaştırılmasını ve yorumlanabilir hâle getirilmesini mümkün kılmaktadır. Eğer ölçeğin doğrudan hedef kitlesine uygulanması mümkün değilse, geliştirilen madde havuzu öncelikle uzmanlara sunulur ve bu maddelerin geçerliliği test edilir. Madde havuzu, içerik geçerliliği analizine tabi tutulmadan önce, akademisyenler ve uygulayıcılardan oluşan bir uzman grubu tarafından dil ve kavramsal uygunluk açısından ön değerlendirmeye alınmıştır. Bu ön değerlendirme aşamasında, madde açıklığına, anlam netliğine ve boyut temsil yeteneğine ilişkin geri bildirimler toplanmıştır. Ardından, içerik geçerliliği analizinde Lawshe (1975) yöntemi kullanılmıştır. Uzmanların maddeleri “gerekli”, “yararlı ancak gerekli değil” veya “gerekli değil” olarak değerlendirdiği bu süreçte her bir madde için Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI) hesaplanmıştır. Her bir maddenin KGO değeri hesaplanırken dikkate alınan oran, maddeyi “gerekli” olarak değerlendiren uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısından ne kadar fazla olduğu ile ilişkilidir. KGO formülü şu şekildedir:

$$\text{Kapsam Geçerlilik Oranı} = \frac{Ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Bu formülde;

Ne: “Gerekli” seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısını,

N: Toplam uzman sayısını ifade eder.

Bu formüle göre, uzmanların yarısından azı “gerekli” derse  $KGO < 0$ , tam olarak yarısı “gerekli” derse  $KGO = 0$ , yarısından fazlası “gerekli” olarak değerlendirirse  $KGO > 0$  olur. Negatif veya sıfır değer taşıyan maddelerin ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Karamustafa vd., 2016; Kılıçhan vd., 2022; McGartland vd., 2003; Yurdugül, 2005a).

KGO değeri pozitif olan maddelerin istatistiksel anlamlılığı, uzman sayısına göre belirlenen minimum eşik değerlerle karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. Lawshe (1975) tarafından oluşturulan referans tablosunda, her uzman sayısına karşılık gelen minimum KGO değerleri yer almaktadır. Örneğin, 14 uzmanla yapılan bir çalışmada bir maddenin anlamlı kabul edilebilmesi için KGO değerinin en az 0,49 olması gerekmektedir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Uzman sayısına göre minimum kapsam geçerlik oranı değerleri

Uzman sayısı	Minimum değer	Uzman sayısı	Minimum değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

$p < 0.05$

Analiz sonucunda KGO değeri 0,51’in altında kalan maddeler ölçekten dışlanmış, içerik bakımından yetersiz veya tekrar eden ifadeler sadeleştirilmiş ve ölçeğin ön formu oluşturulmuştur. Bu sistematik yaklaşım, DeVellis’in (2017) ve Netemeyer vd.’nin (2003) vurguladığı gibi, ölçülmek istenen yapının kuramsal temellerini, içerik geçerliliğini ve kavramsal temsiliyetini sağlamayı amaçlamaktadır.

### 3.2.2. Deneysel süreç

Ölçek geliştirme sürecinin deneysel aşaması, kuramsal olarak oluşturulan madde havuzunun hedef kitleye benzer özellikler taşıyan bir örneklem üzerinde uygulanarak istatistiksel olarak test edilmesine dayanmaktadır. Bu aşamada, maddelerin ölçülmek istenen yapıyı temsil etme düzeyi, faktör yapısı ve psikometrik özellikleri ampirik veriler aracılığıyla değerlendirilmiştir (Yurdugül, 2005a; Yurdugül, 2005b).

Deneysel sürecin temel analiz aracı faktör analizidir. Faktör analizi, ölçek maddelerinin hangi alt boyutlar altında toplandığını ve maddelerin faktörlerle ilişkilerini belirlemeye yönelik çok değişkenli bir tekniktir (DeVellis, 2017). Bu süreçte, pilot uygulama ile elde edilen veriler temizlenmiş; ardından Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör yapısının belirlenmesinin ardından ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach’s Alpha katsayısı ile test edilmiş ve 0,70 ve üzeri değerler yeterli kabul edilmiştir (Nunnally & Bernstein, 1994). Tüm analizler sonucunda, ölçülmek istenen yapıyı en iyi temsil eden maddeler seçilerek geçerli ve güvenilir nihai ölçek formu oluşturulmuştur.

### 3.3. Ölçmek istenilen yapının açık bir şekilde tanımlanması

7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu, 6326 sayılı Kanun’un kapsamlı bir revizyonu niteliğinde olup, mesleğe kabul, eğitim süreçleri, yabancı dil yeterliliği, Türkçe rehberlik, ücretlendirme ve meslek örgütlenmesi gibi temel alanlarda önemli değişiklikler getirmiştir. Bu düzenlemeler, meslek mensupları arasında hem olumlu hem de eleştirel tepkilere yol açmıştır.

Bu çalışmada ölçülmek istenilen yapı, turist rehberliği alanında faaliyet gösteren bireylerin yeni meslek yasasına ilişkin düşünce, tutum ve değerlendirmelerinden oluşan algı yapısıdır. Algı, bireylerin yasal düzenlemeleri nasıl anlamlandırdıkları ve bu düzenlemelerin mesleklerine etkilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilişkilidir (Eagly & Chaiken, 1993; Tyler, 1990). Bu algı, yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda duygusal tutumları, mesleki yansımaları ve yapısal kabulleri de kapsar. Bu bağlamda çalışma, turist rehberliği paydaşlarının 7500 sayılı Kanun’a yönelik algılarını çok boyutlu bir psikometrik yapı içinde ele alarak, yasal düzenlemelerin sahadaki etkilerinin değerlendirilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

### 3.4. Madde havuzu oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında, 6326 ve 7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunları, 2024 yılında yayımlanan yeni yönetmelikler, sektörel analiz raporları, akademik literatür ve rehberlik uygulamalarına ilişkin saha deneyimlerinden yararlanılarak geniş kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu ön çalışmanın amacı, yasa değişikliklerinin sektörde yarattığı algıyı yasa değişikiminin öngördüğü boyutlara göre değerlendirebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda, ilk etapta 58 maddelik bir madde listesi ortaya konmuştur (Tablo 2).

**Tablo 2.** Madde havuzu

Boyutlar ve madde numaraları	Ölçek maddeleri
1. Mesleki kabul süreci	1 1.1. Yeni düzenlemeler, turist rehberliği mesleğine erişimi kolaylaştırmıştır.
	2 1.2. Mesleğe kabul için getirilen kriterler, rehberlerin niteliklerini artırmayı amaçlamaktadır.
	3 1.3. Uzak Doğu dillerindeki kolaylıklar, turizm sektöründeki ihtiyaçlara cevap vermektedir.
	4 1.4. Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarına yönelik özel düzenlemeler olumlu bir adımdır.
	5 1.5. Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarının 100 saatlik eğitimle rehber olabilme şartı meslek için kalite kaybına neden olacaktır.
	6 1.6. Uzak Doğu dillerine yönelik kolaylıklar, turizmde dil ihtiyacını etkin bir şekilde karşılayacaktır.
	7 1.7. Yeni mesleğe kabul koşulları, adaletli ve erişilebilir düzeydedir.
	8 1.8. Bölgesel rehberlik ile ülkesel rehberlik ayrımının korunması meslek için önemlidir.
	9 1.9. Adli sicil kaydı gerekliliği, meslek için etik bir zorunluluktur.
2. Eğitim programları ve sertifikalar	10 2.1. 100 saatlik eğitim programları, sahada rehberlerin yeterliliğini artırmaktadır.
	11 2.2. Eğitim programları, meslek icrası için gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmaktadır.
	12 2.3. Bölgesel ve ülkesel rehberlik eğitimlerinin kapsamı yeterlidir.
	13 2.4. Eğitimlerin Bakanlık denetiminde yapılması kaliteyi artırmaktadır.
	14 2.5. Bölgesel ve ülkesel rehberlik eğitimlerinin muhteviyatı turizm sektörünün ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.
	15 2.6. 100 saatlik kısa süreli eğitimlerin, kapsamlı bilgi sağlamada yetersiz olduğu düşüncesindeyim.
	16 2.7. Bakanlık denetimindeki uygulama gezilerinin eğitimin kalitesine olumlu katkı sağladığı görülmektedir.
	17 2.8. 700 saatlik ülkesel rehberlik eğitimi, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek için yeterlidir.
	18 2.9. Bakanlık tarafından düzenlenen eğitim programları, meslek standartlarını yükseltecektir.
	19 2.10. Eğitim sonunda yapılan sınavların, rehberlerin yeterliliğini değerlendirmede etkili olduğunu düşünüyorum.
	20 2.11. Uygulamalı gezi eğitimleri, mesleki deneyim açısından büyük önem taşımaktadır.
3. Yabancı dil ve türkçe rehberlik	21 3.1. Yabancı dil yeterlilik şartları, uluslararası standartlarla uyumludur.
	22 3.2. Türkçe rehberlik yapma hakkı, meslek için yeni fırsatlar sunmaktadır.
	23 3.3. Yabancı dil belgesi olmadan Türkçe rehberlik yapma imkânı adil bir düzenlemedir.
	24 3.4. Türkçe rehberlik ücretleri, mesleğin değerini artıracak şekilde belirlenmelidir.
	25 3.5. Yabancı dil yeterliliği için YDS'den 75 puan alma şartı meslek icrasında gerçekçi bir dil seviyesini temsil etmektedir.
	26 3.6. Türkçe rehberlik hizmetleri, yabancı dil bilmeyen rehberler için sektörde yeni fırsatlar yaratmaktadır.
	27 3.7. Yabancı dil yeterliliğini belgelemeyen rehberlere sadece Türkçe rehberlik yapma izni adil bir düzenlemedir.
4. Taban ücretler ve ekonomik düzenlemeler	28 4.1. Taban ücretlerin belirlenmesi rehberlerin ekonomik güvencesini sağlamaktadır.
	29 4.2. Türkçe rehberlik ücretlerinin, yabancı dil rehberliği ile eşitlenmesi gereklidir.
	30 4.3. Tur ücretlerine yönelik yazılı sözleşme şartı şeffaflığı artırmaktadır.
	31 4.4. Yeni ücret düzenlemeleri, rehberlerin haklarını koruyucu niteliktedir.
	32 4.5. Türkçe rehberlik için belirlenen ücretin yabancı dil rehberliğe kıyasla düşük olması adaletsizlik yaratmaktadır. (T)
	33 4.6. Ücret belirleme sürecine meslek kuruluşlarının dahil edilmesi, rehberlerin haklarını korumak adına olumlu bir adımdır.
	34 4.7. Transfer ve gece turları için belirlenen ücretlerin piyasa koşullarıyla uyumlu olduğunu düşünüyorum.
	35 4.8. Çalışma saatleri ve ücret politikalarıyla ilgili yeni düzenlemeler yeterince adildir.
5. Sektörel etkiler	36 5.1. Kanun değişiklikleri, turizm sektöründe rehberlik hizmetlerinin kalitesini artırmıştır.
	37 5.2. Rehberlik hizmetlerinin sınırlandırılması, sektör içinde rekabeti teşvik etmektedir.
	38 5.3. Değişiklikler, Türkiye'nin uluslararası turizm pazarındaki rekabet gücünü artırmaktadır.
	39 5.4. Düzenlemeler, küçük çaplı seyahat acentalarını destekleyici niteliktedir.
	40 5.5. Kanun değişiklikleri, turizm sektöründeki hizmet kalitesini artıracak bir dönüşüm sağlamaktadır.
	41 5.6. Farklı mesleklerden mezunlara rehberlik yapma hakkı tanınması, sektöre geniş bir perspektif kazandırmaktadır.
	42 5.7. Düzenlemelerin, küçük ölçekli acentaların çalışma koşullarını olumsuz etkileyebileceğini düşünüyorum. (T)
6. Fırsat eşitliği ve katılım	43 6.1. Farklı disiplinlerden mezunlara rehberlik yapma hakkı tanınması, sektörde çeşitliliği artırmaktadır.
	44 6.2. Eğitim ve sınav süreçleri, fırsat eşitliğini teşvik edecek şekilde düzenlenmiştir.
	45 6.3. Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarının desteklenmesi, kültürel miras tanıtımına katkı sunmaktadır.
	46 6.4. Kanunun getirdiği düzenlemeler, meslek içi fırsat eşitliğini sağlamada yeterli değildir. (T)
	47 6.5. Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarına tanınan ayrıcalıklar, diğer disiplinlerdeki mezunlar için dezavantaj oluşturabilir. (T)
	48 6.6. Türkçe rehberlik düzenlemesi, daha önce yabancı dil şartını karşılayamayan adaylara eşitlikçi bir çözüm sunar.
7. Genel değerlendirme	49 7.1. 7500 sayılı kanun değişiklikleri, turist rehberliği mesleğine uzun vadeli katkılar sağlayacaktır.
	50 7.2. Düzenlemeler, sektörde standartları yükseltecek yenilikler içermektedir.
	51 7.3. Kanun değişiklikleri, turist rehberliği mesleğinin profesyonelleşmesine önemli katkılar sağlamıştır.
	52 7.4. Yeni düzenlemeler, rehberlerin mesleki itibarı üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır.
	53 7.5. 7500 sayılı kanun değişikliği ile meslek kurallarının daha net bir çerçeveye oturtulduğuna inanıyorum.
	54 7.6. 7500 sayılı kanun değişiklikleri, sektörde uzun vadeli bir iyileşme sağlayacaktır.
	55 7.7. Yapılan düzenlemeler, meslek itibarını artıracak önemli bir adım olmuştur.
	56 7.8. Kanun değişiklikleri sonrası denetim ve uygulama süreçlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. (T)
	57 7.9. Rehberlerin sosyal güvenceye erişimi ile ilgili düzenlemeler yeterlidir.
	58 7.10. Kanun değişikliği, turist rehberliği mesleğine olan ilgiyi artıracaktır.

\*T: "Ters kodlanmış ifade" anlamında kullanılmıştır.

Hazırlanan madde havuzu, yasa değişikliğinin sektörel etkilerini hem yapısal hem de bireysel düzeyde inceleyecek şekilde tasarlanmıştır; her madde, yasa sonrası ortaya çıkan ana temaları temsil edecek biçimde yapılandırılmıştır. Bu temalar hem içerik analizi hem de uzman görüşleri doğrultusunda 7 alt boyutta sınıflandırılmıştır: (1) *Mesleğe Kabul Süreci*: Yeni yasa ile mesleğe giriş koşullarında yapılan düzenlemelerin rehber niteliğine, erişilebilirliğe ve meslekî kaliteye etkilerini sorgulayan maddeleri içermektedir. Bu boyutta, sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarına sağlanan avantajlar ile dil odaklı farklılıklar öne çıkmaktadır. (2) *Eğitim Programları ve Sertifikalar*: 100 saatlik kısa süreli kurslar ile ülkesel ve bölgesel rehberlik eğitimlerinin kapsamı, yeterliliği ve Bakanlık denetimindeki uygulamalı derslerin katkısı bu alt boyutta ele alınmaktadır. Eğitimlerin niteliği ve mesleğe hazırlayıcılığı önemli bir değerlendirme alanıdır. (3) *Yabancı Dil ve Türkçe Rehberlik*: 7500 sayılı yasa ile getirilen Türkçe rehberlik hakkı, yabancı dil şartına alternatif olarak tanımlanmış ve sektörde ciddi bir yapısal değişikliğe neden olmuştur. Bu boyutta dil yeterliliğinin adalet, erişim ve meslekî prestij açısından algılanış biçimi sorgulanmaktadır. (4) *Taban Ücretler ve Ekonomik Düzenlemeler*: Bakanlık tarafından belirlenen ücretler, Türkçe ve yabancı dil rehberliği arasındaki ekonomik ayrımlar, transfer/gece turu ücretleri gibi konulara dair algılar bu boyutta toplanmıştır. Aynı zamanda sözleşmeli çalışma zorunluluğu ve meslek örgütlerinin ücret politikasına katkısı da ele alınmaktadır. (5) *Sektörel Etkiler*: Yasa değişikliğinin ulusal turizm sektörüne, hizmet kalitesine, küçük acentalara ve Türkiye'nin uluslararası rekabet gücüne etkileri bu başlık altında ele alınmaktadır. (6) *Fırsat Eşitliği ve Katılım*: Farklı disiplinlerden mezunlara tanınan haklar, sınav ve eğitim süreçlerindeki adalet, Türkçe rehberlik yoluyla mesleğe erişim olanakları gibi konular, eşitlikçi bir perspektiften ele alınmaktadır. (7) *Genel Değerlendirme*: Bu boyutta, yasa değişikliğinin uzun vadeli etkilerine ilişkin genel algısı, sektörel standartlara katkısı, mesleki itibara yansımaları ve düzenlemenin bütüncül etkileri değerlendirilmektedir.

Her bir madde, 5'li Likert tipi (1 = Kesinlikle Katılmıyorum - 5 = Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirme ile yanıtlanmak üzere tasarlanmıştır. Madde formülasyonlarında yalınlık, açıklık ve algılanabilirlik ilkeleri gözetilmiştir. Ayrıca, bazı maddeler ters madde olarak yapılandırılacak şekilde, ölçekteki yönlü yanıt hatalarının kontrol altına alınması amaçlanmıştır. Bu tematik yapı, yasanın farklı yönlerine ilişkin katılımcıların tutumlarını hem bütüncül hem de ayrıntılı bir şekilde analiz edebilecek niteliktedir. Geliştirilen madde havuzu, sonraki aşamada alan uzmanlarının dikkatine sunulmuş, kapsam geçerlik analizi ile değerlendirilmiş ve istatistiksel analizlerle yapı geçerliği sınanarak ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur.

### 3.5. Kapsam geçerliliği için alan uzmanları grubunun oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulma süreciyle eşzamanlı olarak, geliştirilen maddelerin kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu süreçte, hem ilgili literatürden elde edilen kuramsal bilgiler hem de özellikle sosyal medya platformları ve çeşitli elektronik iletişim kanalları aracılığıyla ulaşılan uzmanlardan elde edilen veriler temel alınmıştır. Ölçek maddelerinin içeriğe uygunluğunu değerlendirmek üzere, akademisyenler ve sektörde aktif olarak görev yapan uygulayıcılardan oluşan bir uzman grubu oluşturulmuştur. Söz konusu uzmanların mesleki dağılımı ve profili Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Alan uzmanlarının dağılımı

Alan uzmanlarının dağılımı						
<i>Akademisyenler</i>						
Profesör	Doçent	Doktora öğretim üyesi	Öğretim görevlisi	Araştırma görevlisi	Toplam	
5	10	10	20	10	55	
<i>Uygulayıcılar</i>						
Seyahat acentaları			Turist rehberleri		Toplam	
40			184		224	
Genel toplam						279
Değerlendirmede bulunan alan uzmanlarının dağılımı						
<i>Akademisyenler</i>						
Profesör	Doçent	Doktora öğretim üyesi	Öğretim görevlisi	Araştırma görevlisi	Toplam	
-	3	1	1	-	5	
<i>Uygulayıcılar</i>						
Seyahat acentaları			Turist rehberleri		Toplam	
1			8		9	
Genel toplam						14

Madde havuzu oluşturma süreci sonucunda elde edilen toplam 58 maddeyi içeren değerlendirme formu kapsam geçerliliğinin sınanması için 20 Aralık 2024'te toplam 279 alan uzmanına elektronik posta ve sosyal medya aracılığıyla gönderilmiştir. Geri dönüşlerin az olması üzerine 27 Aralık 2025 ve 6 Ocak 2025 tarihlerinde hatırlatıcı

e-postalar gönderilmiş ve süreç 15 Ocak 2025 tarihinde tamamlanmıştır. Değerlendirmede yer alan alan uzmanlarına ilişkin dağılım Tablo 3'te verilmektedir.

Madde havuzu, Lawshe (1975) tekniği çerçevesinde kapsam geçerlik analizi için akademisyenler, rehberler ve seyahat acentesi temsilcilerinden oluşan 14 kişilik bir uzman paneline sunulmuştur. Uzmanlardan her maddeyi “uygun”, “uygun değil” veya “uygun ancak düzeltilmeli” biçiminde derecelendirmeleri istenmiş; her madde için Kapsam Geçerlik Oranı (CVR) hesaplanmıştır.

### 3.6. Maddelere ilişkin kapsam geçerlilik oranı'nın hesaplanması

Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunun geçerliliğinin sınanabilmesi için alan uzmanlarının değerlendirmeleri kritik önem taşımaktadır (DeVellis, 2014). Bu doğrultuda, uzmanlardan her bir maddenin ölçülmek istenen yapıya uygunluğu (Lawshe, 1975) değerlendirilmiş, bazı maddelerin ifadeleri sadeleştirilmiş, benzer maddeler birleştirilmiş ve madde yapıları yeniden düzenlenmiştir. Yapılan bu düzenlemeler sonucunda güncellenen ölçek maddelerine ilişkin değerlendirmeler Tablo 4'te sunulmaktadır.

Her bir ölçek maddesine ilişkin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO), Lawshe (1975) tekniğine göre hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen KGO değerleri, anlamlılık düzeyi  $\alpha = 0.05$  olacak şekilde değerlendirilmiş; yalnızca bu eşik değer üzerinde kalan maddeler, ölçeğin nihai formuna dâhil edilmiştir. KGO hesaplamaları her bir madde için ayrı ayrı yapılmış, nihai değerlendirmede ise maddelerin ortalama KGO puanları esas alınarak genel kapsam geçerlik düzeyi belirlenmiştir. Ölçülmek istenen yapı birden fazla alt boyuttan oluştuğunda, her bir boyutun geçerliliğini bağımsız olarak test edebilmek amacıyla her alt boyut için ayrı ayrı KGO ve KGİ hesaplanmıştır (Lawshe, 1975). Bu yaklaşım, ölçeğin hem bütünsel hem de boyutsal düzeyde geçerliliğini güvence altına almayı amaçlamaktadır.

Tablo 4'te de sunulduğu gibi, ölçekte yedi farklı boyut olduğu varsayılırsa “mesleğe kabul koşulları (KGİ > 0.72)”, “eğitim programları (KGİ > 0.77)”, “yabancı dil ve Türkçe rehberlik (KGİ > 0.60)”, “taban ücretler ve ekonomik düzenlemeler (KGİ > 0.69)”, “sektörel etkiler (KGİ > 0.57)”, “fırsat eşitliği ve katılım (KGİ > 0.68)” ve “genel değerlendirme (KGİ > 0.59)” boyutlarında ulaşılan KGİ oranlarının ölçeklerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p < 0.05$ ) ifade edilebilir.

Analiz sonuçlarına göre:

- Toplam 58 maddeden 42 tanesi (yaklaşık %72.4) kapsam geçerliği açısından kabul edilebilir bulunmuştur.
- Ortalama kapsam geçerlik oranı kritik değeri 0.517 olup, bu değer uzmanlar arasında genel bir görüş birliğine işaret etmektedir. Kapsam Geçerlik Oranı, kritik değer altında kalan ve Tablo 5'te “\*” sembolü ile gösterilen 16 adet madde şunlardır: 2.3./2.4./2.5./2.7./2.8./2.9./3.1./3.6./4.6./4.7./5.2./5.3./6.3./7.6./7.7./7.9.
- Uzman görüşleri doğrultusunda, 4.8. Maddede yer alan “Çalışma saatleri ve ücret politikalarıyla ilgili yeni düzenlemeler yeterince adildir.” ifadesinin, turist rehberliği mesleğinde yasal olarak belirlenmiş bir mesai saati uygulamasının bulunmaması ve maddenin birden fazla kavramı (çalışma saatleri ve ücret politikaları) aynı anda ölçmeye çalışması nedeniyle içerik açısından anlam belirsizliği taşıdığı değerlendirilmiştir. Bu gerekçelerle söz konusu maddenin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür.
- Kabul edilen maddelerin, kritik eşik değerini geçtiği ve ölçülmek istenen yapıyı temsil etme düzeylerinin uzmanlarca yeterli bulunduğu görülmektedir.

Bu bulgular, ölçeğin maddelerinin büyük bir kısmının uzmanlar tarafından geçerli ve uygun bulunduğunu ve ölçmek istenen yapıyı yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, KGO değeri düşük olan bazı maddelerin içerik veya ifade biçimi açısından gözden geçirilerek elenmesi ya da yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Bu kapsam, geçerlik değerlendirmesi, ölçeğin sonraki aşamalarda yapılacak faktör analizi ve güvenilirlik testleri için sağlam bir ön seçim süzgeci işlevi görmektedir.

### 3.7. KGO'ya göre ölçek formunun oluşturulması

KGO'ların hesaplanmasının ardından, öncelikle Lawshe tekniğine göre 14 alan uzmanına denk gelen 0,51 minimum değerinin altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra minimum değer üzerindeki maddelerin ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmış ve ölçeğin tüm boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Uzman görüşlerine göre yapılan ifade revizyonları, boyutlarına göre sıralarının değişmesi ve kapsam geçerlilik indeksinin altında kalan (KGİ < 0.51) ölçek maddelerinin elenmesinden sonra elde edilen nihai ölçek formu Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Uzman görüşlerine göre KGO ve KGİ hesaplanması ve maddeler (Kritik değer: 0.51)

	Boyutlar ve madde havuzu		Uygun	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Düzeltilme önerileri	Kapsam geçerlilik oranı (CVR)
1. Mesleğe kabul koşulları	1	1.1.	11	3	0	-	0.57
	2	1.2.	11	3	0	-	0.57
	3	1.3.	11	3	0	-	0.57
	4	1.4.	12	2	0	-	0.71
	5	1.5.	13	0	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	1
	6	1.6.	14	0	0	-	1
	7	1.7.	11	3	2	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.57
	8	1.8.	13	0	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	1
	9	1.9.	12	2	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.71
	10	1.10.	11	2	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.57
Kapsam geçerlilik indeksi							0.72
2. Eğitim programları	11	2.1.	11	1	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.7
	12	2.2.	12	1	1	-	1
	13	2.3.	10	5	0	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.42*
	14	2.4.	10	3	1	-	0.42*
	15	2.5.	7	7	0	İfadede değişiklik önerilmiştir	0*
	16	2.6.	13	0	1	-	1
	17	2.7.	4	10	0	İfadede değişiklik önerilmiştir	-0.42*
	18	2.8.	9	4	1	-	0.28*
	19	2.9.	6	8	0	İfadede değişiklik önerilmiştir	-0.14*
	20	2.10.	11	2	1	-	0.57
	21	2.11.	12	2	0	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.71
Kapsam geçerlilik indeksi							0.77
3. Yabancı dil ve türkçe rehberlik	22	3.1.	8	6	0	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.14*
	23	3.2.	11	2	1	-	0.57
	24	3.3.	11	3	0	-	0.57
	25	3.4.	12	1	1	Maddenin boyutu değiştirilmeli	0.71
	26	3.5.	11	3	0	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.57
	27	3.6.	6	7	1	-	-0.14*
	Kapsam geçerlilik indeksi						
4. Taban ücretler ve ekonomik düzenlemeler	28	4.1.	11	3	0	-	0.57
	29	4.2.	12	1	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.71
	30	4.3.	11	3	0	-	0.57
	31	4.4.	13	1	0	-	0.85
	32	4.5.	11	3	0	-	0.57
	33	4.6.	10	4	0	-	0.42*
	34	4.7.	10	4	0	-	0.42*
	35	4.8.	13	0	1	Ölçekten Silinmeli*	0.85
Kapsam geçerlilik indeksi							0.69
5. Sektörel etkiler	36	5.1.	11	2	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.57
	37	5.2.	7	7	0	-	0*
	38	5.3.	10	3	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.42*
	39	5.4.	11	2	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.57
	40	5.5.	11	3	0	-	0.57
	41	5.6.	11	3	0	-	0.57
	42	5.7.	11	3	0	-	0.57
Kapsam geçerlilik indeksi							0.57
6. Fırsat eşitliği ve katılım	43	6.1.	11	3	0	-	0.57
	44	6.2.	11	3	0	-	0.57
	45	6.3.	10	4	0	-	0.42*
	46	6.4.	13	1	0	-	0.85
	47	6.5.	13	1	0	-	0.85
	48	6.6.	11	3	0	-	0.57
Kapsam geçerlilik indeksi							0.68
7. Genel değerlendirme	49	7.1.	11	3	0	-	0.57
	50	7.2.	11	3	0	-	0.57
	51	7.3.	11	3	1	İfadede değişiklik önerilmiştir	0.57
	52	7.4.	11	3	0	-	0.57
	53	7.5.	11	3	0	-	0.57
	54	7.6.	6	8	0	-	-0.14*
	55	7.7.	6	8	0	-	-0.14*
	56	7.8.	11	3	0	-	0.57
	57	7.9.	6	8	0	-	-0.14*
	58	7.10.	12	2	0	-	0.71
Kapsam geçerlilik indeksi							0.59

**Tablo 5.** KGO'ya göre ölçek formunun oluşturulması

Boyutlara göre numaralandırma		Maddeler
1. Mesleğe kabul koşulları	1	1.1. 1. Yeni düzenlemeler, turist rehberliği mesleğine erişimi kolaylaştırmıştır.
	2	1.2. 2. Mesleğe kabul için getirilen kriterler, rehberlerin niteliklerini artırmayı amaçlamaktadır.
	3	1.3. 3. Uzak Doğu dillerindeki kolaylıklar, turizm sektöründeki ihtiyaçlara cevap vermektedir.
	4	1.4. 4. Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarına yönelik özel düzenlemeler olumlu bir adımdır.
	5	1.5. 5. Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarının rehber olabilmesi için konulan 100 saatlik eğitim süresi koşulu yeterlidir.
	6	1.6. 6. Uzak Doğu dillerine yönelik kolaylıklar, turizmde dil ihtiyacını etkin bir şekilde karşılayacaktır.
	7	1.7. 7. Yeni mesleğe kabul koşulları adaletlidir.
	8	1.8. 8. Yeni mesleğe kabul koşulları erişilebilir düzeydedir.
2. Eğitim programları	9	2.1. 9. Bölgesel rehberlik ile ülkesel rehberlik ayrımının korunmuş olması meslek için önemlidir. (T)
	10	2.2. 10. Turist rehberinin misafirin bilgisi dışında alışveriş noktalarını önerme yasağı yerinde bir karardır.
	11	2.3. 11. 100 saatlik eğitim programları, sahada rehberlerin mesleki yeterliliğini artıracaktır.
	12	2.4. 12. Yönetmelikte detayları beyan edilen önlisans ve lisans eğitimleri dışındaki 100, 150 ve 700 saatlik eğitim programları, meslek icrası için gerekli bilgi ve beceriyi kazandıracaktır.
	13	2.5. 13. 100 saatlik eğitim süresi turist rehberliği mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeteneklerin elde edilmesinde yeterli olacaktır.
	14	2.6. 14. Eğitim programları sonunda yapılan sınavların, rehberlerin mesleki yeterliliğini değerlendirmede etkili olacaktır.
3. Yabancı dil ve Türkçe rehberlik	15	3.1. 15. Türkçe rehberlik yapma hakkı, meslek için yeni fırsatlar ve kapılar açacaktır.
	16	3.2. 16. Yabancı dil belgesi olmadan Türkçe rehberlik yapma imkânı adil bir düzenlemedir.
	17	3.3. 17. Yabancı dil yeterliliği için YDS'den 75 puan alma şartı meslek icrasında gerçekçi bir dil seviyesini temsil etmektedir.
	18	3.4. 18. Türkçe rehberlik hizmetleri, yabancı dil bilmeyen rehberler için sektörde yeni fırsatlar yaratmaktadır.
4. Taban ücretler ve ekonomik düzenlemeler	19	4.1. 19. Taban ücretlerin belirlenmesi rehberlerin ekonomik güvencesini sağlamaktadır.
	20	4.2. 20. Tur ücretlerine yönelik yazılı sözleşme şartı şeffaflığı artırmaktadır.
	21	4.3. 21. Yeni ücret düzenlemeleri, rehberlerin haklarını koruyucu niteliktedir.
	22	4.4. 22. Türkçe rehberlik için belirlenen ücretin yabancı dil rehberliğe kıyasla düşük olması adaletsizlik yaratmaktadır. (T)
	23	4.5. 23. Ücret belirleme sürecine meslek kuruluşlarının dahil edilmesi, rehberlerin haklarını korumak adına olumlu bir adımdır.
5. Sektörel etkiler	24	5.1. 24. Türkçe rehberlik ücretleri, mesleğin değerini artıracak şekilde belirlenmelidir.
	25	5.2. 25. Bu kanun değişikliği, turizm sektöründe rehberlik hizmetlerinin kalitesini artıracaktır.
	26	5.3. 26. Düzenlemeler, küçük ölçekli seyahat acentalarını destekleyici niteliktedir.
	27	5.4. 27. Bu kanun değişikliği turizm sektöründeki hizmet kalitesini artıracak bir dönüşüm sağlamaktadır.
	28	5.5. 28. Farklı mesleklerden mezunlara rehberlik yapma hakkı tanınması, sektöre geniş bir perspektif kazandırmaktadır.
	29	5.6. 29. Düzenlemelerin, küçük ölçekli acentaların çalışma koşullarını olumsuz etkileyebileceğini düşünüyorum.(T)
6. Fırsat eşitliği ve Katılım	30	6.1. 30. Farklı disiplinlerden mezunlara rehberlik yapma hakkı tanınması, sektörde çeşitliliği artırmaktadır.
	31	6.2. 31. Eğitim ve sınav süreçleri, fırsat eşitliğini teşvik edecek şekilde düzenlenmiştir.
	32	6.3. 32. Kanunun getirdiği düzenlemeler, meslek içi fırsat eşitliğini sağlamada yeterli değildir. (T)
	33	6.4. 33. Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarına tanınan ayrıcalıklar, diğer disiplinlerdeki mezunlar için dezavantaj oluşturabilir. (T)
	34	6.5. 34. Türkçe rehberlik düzenlemesi, daha önce yabancı dil şartını karşılayamayan adaylara eşitlikçi bir çözüm sunmaktadır.
7. Genel değerlendirme	35	7.1. 35. 7500 sayılı kanun değişiklikleri, turist rehberliği mesleğine uzun vadeli olumlu katkılar sağlayacaktır.
	36	7.2. 36. Düzenlemeler, sektörde standartları yükseltecek yenilikler içermektedir.
	37	7.3. 37. Kanun değişiklikleri, turist rehberliği mesleğinin profesyonelleşmesine önemli katkılar sağlayacaktır.
	38	7.4. 38. Yeni düzenlemeler, rehberlerin mesleki itibarı üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır.
	39	7.5. 39. 7500 sayılı kanun değişikliği ile meslek kurallarının daha net bir çerçeveye oturtulduğuna inanıyorum.
	40	7.6. 40. Kanun değişiklikleri sonrası denetim süreçlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. (T)
	41	7.7. 41. Kanun değişikliği, turist rehberliği mesleğine olan ilgiyi artıracaktır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) öncesinde ölçek, 7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu'nda yapılan düzenlemeler temel alınarak 7 alt boyutta yapılandırılmıştır. Bu boyutlar; mesleğe kabul koşulları, eğitim programları, yabancı dil ve Türkçe rehberliği, taban ücret uygulamaları, disiplin ve denetim sistemi, belge yenileme ve mesleki faaliyet sürekliliği ile genel değerlendirme başlıklarından oluşmaktadır. Ölçek yapısı, yalnızca istatistiksel

kümelenmelere değil, yasa değişikliği sonrası ortaya çıkan tematik reform alanlarına da dayalı olarak oluşturulmuştur.

AFA sonucunda elde edilen faktörler, içeriksel ve kavramsal uyum gözetilerek bu temalar doğrultusunda adlandırılmıştır. Faktör isimlendirmelerinde, istatistiksel bulguların yanı sıra mevzuat temelli ve uygulamaya dönük bağlamsal tutarlılık da esas alınmıştır. Bu yaklaşım, ölçek boyutlarının kavramsal olarak bağlamdan bağımsız olarak ele alınamayacağını vurgulayan ölçek geliştirme literatürüyle de uyumludur (DeVellis, 2017; Netemeyer vd., 2003).

### 3.8. Pilot test yapılması

Pilot uygulama, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin ampirik verilerle ön değerlendirmeye tabi tutulduğu aşamadır. Bu uygulama, taslak ölçekte yer alan maddelerin yapısal ve içeriksel sorunlarını belirlemek ve ölçme aracının bilimsel tutarlılığını sağlamak amacıyla gerçekleştirilir (Altunışık, 2008; Ekiz, 2003; Robson, 2015). Bu kapsamda, 24-25 Şubat 2025 tarihlerinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Turizm Fakültesi, Van Meslek Yüksekokulu Turist Rehberliği Programı ve Mersin Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği Bölümünde görev yapan öğretim elemanları ve öğrencilerden oluşan toplam 20 kişilik bir grup üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin ortalama 6 dakikada tamamlandığı ve katılımcıların anlamakta zorlandığı ya da yanıtlamaktan kaçındığı herhangi bir madde bulunmadığı belirlenmiştir.

### 3.9. Anakütle ve örneklem

Araştırmanın ana kütlelerini Türkiye’de Turizm Fakülteleri ve Meslek Yüksekokullarının Turist Rehberliği bölümleri ve programlarında görev alan akademisyenler, Türkiye’de Turist Rehberliği bölümleri ve programlarında eğitim gören öğrenciler, Türkiye’deki tüm eylemli turist rehberleri ve seyahat acentası işletmeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın ana kütle için belirlenen kişi sayısı parametreleri Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Ana kütle (evren)

Araştırma ana kütle (evren)	N
1. Toplam Turist Rehberliği Bölüm ve Programlarında görev alan akademik personel sayısı	263 Kişi <sup>1</sup>
2. Toplam Turist Rehberliği Bölüm öğrenci sayısı	10.038 Kişi <sup>2</sup>
3. Toplam eylemli turist rehberleri sayısı	9.707 Kişi <sup>3</sup>
4. Toplam seyahat acentası sayısı	15.678 <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Türkiye’de Turist Rehberliği Bölüm ve Programlarında Görev Alan Akademik Personel Sayısı: Türkiye’de lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi veren üniversitelerde görev yapan öğretim elemanı sayısı, 2023 yılı itibarıyla toplam 263 olarak kaydedilmiştir. Bu öğretim elemanlarının 22’si vakıf üniversitelerinde, geri kalan kısmı ise devlet üniversitelerinde görev yapmaktadır. Ayrıca, turizm rehberliği lisans programı sunan üniversite sayısı 41 olup, bunların 3’ü vakıf üniversitesidir (Ceylan & Padır, 2022).

<sup>2</sup> Türkiye’de Turist Rehberliği Bölüm ve Programlarında Eğitim Gören Öğrenci Sayısı: Türkiye’de turist rehberliği eğitimi, lisans ve ön lisans düzeylerinde çeşitli üniversitelerde sunulmaktadır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, lisans düzeyinde turist rehberliği programı bulunan 41 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerden 38’i devlet, 3’ü vakıf üniversitesidir. Toplamda, bu programlara kayıtlı öğrenci sayısı 10.038’dir; bunların 9.714’ü devlet üniversitelerinde, 324’ü ise vakıf üniversitelerinde eğitim görmektedir (İskender & Toköz, 2023).

<sup>3</sup> Türkiye’deki Toplam Eylemli Profesyonel Turist Rehberi Sayısı: 2024 yılı itibarıyla, Turist Rehberleri Birliği’ne (TUREB) bağlı toplam 13.635 turist rehberi bulunmaktadır. Bunların 9707’si eylemli, 3928’i ise eylemsiz rehber statüsündedir (TUREB, 2024).

<sup>4</sup> Türkiye’deki Toplam Seyahat Acentası Sayısı: 2023 yılı sonu itibarıyla, Türkiye’deki toplam seyahat acentası sayısı 15.678’e ulaşmıştır (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü, 2025).

Ana kütlede yer alan kişi sayıları göz önüne alındığında (Tablo 6), tüm evrene ulaşmak mümkün olmayacağından, temsil gücü yüksek bir örneklem belirlenmesi gerekmektedir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde DeVellis (2014) ve Doğan & Başokçu (2010) tarafından önerilen yöntemler dikkate alınmıştır. Buna göre, sağlıklı bir veri analizi yapabilmek için her bir ölçek maddesi için 5 ila 10 katı örneklem kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, Comrey & Lee (1973), Siddiqui (2013) ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılan değerlendirmelere göre, en az 200 kişilik bir örneklem olmakla birlikte, 400 ve daha fazla kişiye ulaşılan bir örneklemin güvenli sonucu elde etmeye yardımcı olacağını savunmaktadırlar. Bu bilgiler doğrultusunda, geliştirilen ölçek için kaç katılımcıya ihtiyaç olduğu hesaplanmıştır. Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlerken Krejcie & Morgan (1970) tarafından önerilen hesaplama esas alınabilir.  $N \geq 10.000$  olduğu durumlarda, örneklem büyüklüğünün sınırlı evren koşulları altında en az 370 kişi olması gerektiği belirtilmektedir. Çalışmada 41 maddelik bir ölçek geliştirildiği göz önüne alındığında, minimum 205 kişilik bir örneklem gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada, üretilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizi sürecinde pilot test için DeVellis’in (2014) önerdiği tüm araştırma gruplarından rastgele seçilecek minimum 205 kişilik örneklem grubunun kullanılması uygun görülürken, ana araştırmanın uygulanacağı çalışmada tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi kullanılması uygun görülmüştür. Tabakalı örnekleme, ana kütlede yer alan farklı alt grupların (örneğin akademisyenler,

öğrenciler, rehberler ve seyahat acentaları) temsiliyetini sağlamak için en uygun yöntemlerden biridir (Creswell, 2014). Bu yöntemle, her alt grubun popülasyon içindeki oranları dikkate alınarak örneklem belirlenmektedir. Tabakalı örnekleme çerçevesinde örneklem büyüklüğü Tablo 7’de görüldüğü şekliyle hesaplanmıştır.

**Tablo 7.** Araştırma örnekleme

Tabaka (grup)	Ana kütle büyüklüğü (n)	Ana kütle içindeki oranı (%)	Önerilen örneklem sayısı	Örneklem içindeki oranı (%)	Örnekleme metodu
Turist rehberi akademisyenler	263	0.74	40	7.8	Kolayda örnekleme
Turist rehberliği öğrencileri	10.038	28.1	150	29.4	Kolayda örnekleme
Eylemli turist rehberleri	9.707	27.2	140	27.5	Kolayda örnekleme
Seyahat acentası işletmeleri	15.678	43.9	180	35.3	Kolayda örnekleme
Toplam	35.686	100	510	100	Kolayda örnekleme

### 3.10. Ölçeğin Uygulanması

Oluşturulan anket formu üç bölümden oluşmaktadır: (1) 41 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipi yapılandırılan “Turist Rehberliği Meslek Kanunu’na Yönelik Algı Ölçeği”, (2) kişilik özelliklerinin kontrol değişkeni olarak değerlendirilmesine imkân tanıyan 10 maddeli “Kişilik Ölçeği” (Atak, 2013) ve (3) katılımcılara ait demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi vb.). Bu çalışmada yalnızca ölçek geliştirme ve doğrulaması yapılmıştır.

Ölçeğin uygulanabilirliğini artırmak amacıyla, anket formu Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi ortama aktarılmıştır. Veri toplama süreci, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’nun 04.04.2025 tarihli ve 108 sayılı kararı ile onaylandıktan sonra başlatılmıştır. Ölçeğe ait bağlantı erişim linki, 23 Nisan - 18 Mayıs 2025 tarihleri arasında e-posta, çevrim içi mesajlaşma uygulamaları ve kişisel iletişim ağları yoluyla hedef örnekleme grubuna ulaştırılmış; katılımcılardan ankete yanıt vermeleri istenmiştir. Belirtilen uygulama süreci sonunda toplam 445 katılımcıdan veri elde edilmiştir. Bu doğrultuda, örneklem büyüklüğünün istatistiksel analizler için yeterli olduğu kabul edilerek 18 Mayıs 2025 tarihinde veri toplama sürecine son verilmiş ve analiz aşamasına geçilmiştir. Katılımcı profiline ilişkin bulgular, örneklemin turist rehberliği alanının farklı paydaşlarını dengeli biçimde temsil ettiğini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu eylemli turist rehberlerinden (%86.8) oluşurken, eylemsiz rehberlerin oranı %13.2’dir. Bu dağılım, çalışmanın saha deneyimine dayalı algıları yansıtmaya kapasitesinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 8). Katılımcıların önemli bir bölümünün üniversitelerin lisans düzeyindeki rehberlik programlarından mezun olduğu (%60.8), %28.8’inin kokart sahibi olduğu, önemli bir bölümünün ekonomik açıdan orta ve üzeri gelir düzeyinde konumlandığı belirlenmiştir. Yaş dağılımında 51 yaş ve üzeri grubun (%37.1) en yüksek orana sahip olması, örneklemin mesleki deneyim açısından olgun bir profili yansıttığını göstermektedir. Medeni durum ve cinsiyet dağılımları, örneklemin dengeli bir sosyodemografik yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Mesleki deneyim süresi açısından en yoğun grubun 2-7 yıl (%30.6) ve 8-13 yıl (%26.4) aralıklarında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, örneklemin büyük bölümünün mesleğin aktif üretim döneminde yer alan bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Çalışma statüsünde ise bağımsız tam zamanlı çalışan rehberlerin (%57.7) açık ara çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların büyük bölümü (%73.8) hem yerli hem de yabancı gruplara hizmet verdiğini belirtmiştir. Bu bulgu, rehberlerin çok yönlü bir müşteri profiline hizmet sunduğunu göstermektedir. Bağlı olunan oda dağılımı, Türkiye genelinde rehberlik mesleğinin coğrafi olarak dengeli biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, örneklem; eğitim, deneyim, statü ve mesleki roller açısından yüksek çeşitlilik gösteren, sektör ve akademiyi birlikte temsil eden güçlü bir profil sunmaktadır. Bu yapı, geliştirilen algı ölçeğinin farklı bakış açılarını kapsama ve genellenebilirlik düzeyini artırma açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır.

## 4. Analiz

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri çok boyutlu istatistiksel yöntemler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Bu ön koşullar sağlandıktan sonra, ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve faktör yapısının belirginleşmesi için Varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Faktör analizinde, 0,50’nin altında faktör yüküne sahip olan maddeler ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılandırılmıştır. Her bir alt boyutta yer alan maddelerin homojenliğini ve tutarlılığını değerlendirmek üzere Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin, psikometrik açıdan güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

**Tablo 8.** Katılımcıların demografik ve mesleki özellikleri (N = 445)

Değişken	Kategori	n	%
Turist rehberliği türü	Eylemli	125	86.8
	Eylemsiz	19	13.2
Rehberlik eğitimi	Bakanlık sertifika programı	24	15.2
	Ön lisans	29	18.4
	Lisans	96	60.8
	Yüksek lisans	9	5.7
Kokart durumu	Var	128	28.8
	Yok	317	71.2
Gelir düzeyi	Düşük	83	18.7
	Ortanın altı	25	5.6
	Orta	179	40.2
	Ortanın üstü	87	19.6
	Yüksek	71	16.0
Eğitim düzeyi	İlköğretim	33	7.4
	Lise	96	21.6
	Ön lisans	101	22.7
	Lisans	123	27.6
	Lisansüstü	92	20.7
Meslek	Seyahat acentası işletmecisi	186	41.8
	Öğrenci	85	19.1
	Turist rehberi	79	17.8
	Akademisyen, turist rehberi	40	9.0
	Akademisyen	13	2.9
	Diğer (karma meslekler)	42	9.4
Yaş	21–30	124	27.9
	31–40	86	19.3
	41–50	70	15.7
	51 ve üzeri	165	37.1
Medeni durum	Bekar	202	45.4
	Evli	243	54.6
Cinsiyet	Kadın	188	42.2
	Erkek	257	57.8
Mesleki deneyim	1 yıl ve altı	14	9.7
	2–7 yıl	44	30.6
	8–13 yıl	38	26.4
	14–19 yıl	30	20.8
	20–25 yıl	11	7.6
	26 yıl ve üzeri	7	4.9
Çalışma statüsü	Acentaya bağlı tam zamanlı	4	2.8
	Acentaya bağlı sezonluk	4	2.8
	Bağımsız sezonluk	52	36.6
	Bağımsız tam zamanlı	82	57.7
	Yalnız yerli	22	15.2
Hizmet verilen grup	Yalnız yabancı	16	11.0
	Yerli ve yabancı	107	73.8
Bağlı oda	ADRO	7	5.0
	ANRO	7	5.0
	ARO	7	5.0
	ATRO	24	17.0
	BURO	5	3.5
	ÇARO	6	4.3
	GARO	2	1.4
	İRO	13	9.2
	İZRO	14	9.9
	MURO	8	5.7
	NERO	20	14.2
ŞURO	22	15.6	
TRO	6	4.3	

#### 4.1. Güvenirlik analizi

Güvenirlik, bir ölçme aracının tutarlı, hatadan arındırılmış ve yinelenbilir sonuçlar üretme derecesidir; başka bir ifadeyle, aynı koşullar altında yinelenmeli ölçümlerde benzer puanlar elde edilmesini ifade eder (Nunnally & Bernstein, 1994; DeVellis, 2017). Ölçek geliştirme sürecinde güvenilirlik, geçerlik kanıtlarının önkoşulu ve tamamlayıcısıdır: iç tutarlılık (örn. Cronbach'ın alfa katsayısı), zamana karşı kararlılık (test-tekrar test) ve değerlendiriciler arası uyum boyutları, maddelerin aynı yapıyı ne ölçüde ortaklaşa yansıttığını ve ölçüm hatasını ne ölçüde azalttığını gösterir (DeVellis, 2017; Kline, 2016). Özellikle alfa katsayısı, maddelerin homojenliğini ve ölçeğin ölçtüğü yapıya ilişkin içsel tutarlılığı özetleyen pratik bir göstergedir; bununla birlikte çok yüksek alfa değerleri ( $> 0.95$ ) maddeler arası anlamsal tekrar olasılığına işaret edebileceğinden içerik fazlalığı açısından dikkatle yorumlanmalıdır (Tavakol & Dennick, 2011). Bu nedenlerle güvenilirlik analizi, madde havuzunun artırılması, boyutların sınaması ve nihai formun ölçme doğruluğunun güvence altına alınması açısından ölçek geliştirme çalışmalarının kurucu bir bileşenidir (DeVellis, 2017; Ghasemi & Zahediasl, 2012; Nunnally & Bernstein, 1994). Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa ( $\alpha$ ) katsayısı ile değerlendirilmiştir. Literatürde  $\alpha \geq 0.70$  "kabul edilebilir",  $\alpha \geq 0.80$  "iyi",  $\alpha \geq 0.90$  "çok iyi" güvenilirlik düzeyi olarak yorumlanır (Hair vd., 2017a; Nunnally & Bernstein, 1994). Bu bağlamda çalışmanın iç tutarlılık çıktısı, ölçeğin 41 maddeden oluştuğunu ( $N = 41$ ) ve  $\alpha = 0.949$  (standartlaştırılmış maddelere göre  $\alpha = 0.946$ ) değerlerine ulaşıldığını göstermektedir; bu sonuç, ölçek bütününde çok yüksek iç tutarlılığa işaret etmektedir.

#### 4.2. Faktör analizi

Faktör analizi, çok değişkenli veride birlikte değişen maddeleri ortak gizil yapılarda (faktörlerde) toplayarak ölçme aracının kuramsal boyutlarını sınavan temel bir yöntemdir; ölçek geliştirmede yapı geçerliğine ilişkin en güçlü kanıtlardan birini üretir (DeVellis, 2017; Fabrigar & Wegener, 2012). Süreç tipik olarak iki aşamada yürütülür: Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), madde havuzunun boyutsal örüntüsünü keşfeder; örneklem yeterliği (KMO), korelasyon matrisinin faktörlenebilirliği (Bartlett testi), faktör çıkarma ve döndürme seçenekleri (ör. varimax, promax) ile maddelerin faktör yükleri üzerinden yapılandırma yapılır. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ise kuramsal ölçüm modelini test eder; uygunluk indeksleri ( $\chi^2/df$ , CFI, TLI, RMSEA, SRMR), madde yükleri ve hata terimleri aracılığıyla modelin veriye ne ölçüde uyduğunu değerlendirir (Hair et al., 2017a; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016). Geçerlik delillerinin bütüncül doğası gereği, yakınsak geçerlik (yükler, CR, AVE) ve ayırım geçerliği (Fornell-Larcker ölçütü, HTMT) birlikte ele alınmalı; AFA'daki bilgi DFA'da doğrulanmalı ve model, kuram-kanıt döngüsü içinde iyileştirilmelidir (Fornell & Larcker, 1981; Henseler vd., 2015). İleri düzey uygulamalarda, ölçüm değişmezliği (invariance) testleriyle farklı gruplar/zaman noktaları arasında ölçeğin aynı yapıyı eşdeğer biçimde ölçtüğü gösterilerek hem bilimsel genellenebilirlik hem de politika/uygulama güvenilirliği artırılır (Kline, 2016). Kısacası, faktör analizi yalnızca "istatistiksel bir prosedür" değil; madde tasarımından kuramın sınamasına ve raporlamaya uzanan, ölçeğin bilimsel değerini taşıyan merkezi bir geçerlik mimarisidir (DeVellis, 2017; Hair vd., 2017a).

##### 4.2.1. Ölçeğin yapısal geçerliği (AFA)

Veri setinin faktörlenebilirliği önce örneklem yeterliği ve küresellik varsayımları açısından sınanmıştır. KMO = 0.977 ve Bartlett küresellik testi  $\chi^2(595) = 24.202,923$ ;  $p < 0.001$  bulunmuş, böylece veri matrisinin faktör analizine mükemmel düzeyde uygun olduğu doğrulanmıştır (Hair vd., 2017a; Kline, 2016). Çıkarım yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi (PCA, değişken azaltma tekniği), döndürme olarak Varimax tercih edilmiştir; bu kombinasyon, boyutlar arası korelasyonun düşük varsayıldığı ölçek geliştirme çalışmalarında yaygın ve açıklayıcı bir yaklaşımdır (Costello & Osborne, 2005; Fabrigar & Wegener, 2012).

Ölçüm aracının boyutsal yapısını ortaya koymak üzere AFA, çıkarım yöntemi olarak Principal Axis Factoring (PAF; değişkenlerin ortak varyansını açıklayabilecek en az sayıda faktör elde etme tekniği) ve döndürme yöntemi olarak Varimax (Kaiser normlu) kullanılmıştır. Faktör sayısı özdeğer  $> 1$  ve kırılma grafiği (scree) birlikte değerlendirilerek belirlenmiştir. Madde korunumu için yük eşiği  $\lambda \geq 0.50$  benimsenmiş; çift yüklenme durumunda (ör. ikinci en yüksek yük  $\geq 0.45$  veya birincil-ikincil farkı  $< 0.20$ ) madde modelden çıkarılmıştır. Negatif yük veren maddeler, toplam puanın yön birliğini sağlamak amacıyla ters kodlanmıştır. Ölçütler ve uygulama sırası, raporun AFA/DFA bölümlerinde ayrıntılandırılmıştır (Costello & Osborne, 2005; Hair vd., 2017a; Kaiser, 1974).

Birinci tur analizde 20, 24 ve 29 numaralı maddeler 0,50 eşiğinin altında kaldığı için; 35 ve 40 numaralı maddeler ise iki ayrı faktöre yüklenme sorunu nedeniyle çıkarılmıştır. İkinci tur analizde 25 numaralı maddede çift yüklenme gerekçesiyle model dışına alınmış ve böylece nihai AFA çözümü elde edilmiştir. Nihai tabloda maddelerin eş kökenlilik değerleri 0.557-0.946 aralığındadır; bu dağılım, maddelerin ortak faktörlerce iyi temsil edildiğine işaret eder (Kline, 2016).

Nihai çözüm 3 faktörlü bir yapı ortaya koymuştur (Tablo 9). Döndürme öncesi özdeğerler sırasıyla  $\lambda_1 = 21.657$ ,  $\lambda_2 = 3.933$ ,  $\lambda_3 = 2.744$  olup karşılık gelen açıklanan varyans yüzdeleri %61.877, %11.237 ve %7.839'dur. Varimax döndürme sonrasında varyans payları sırasıyla %46.962, %23.522 ve %10.470 olarak yeniden dağılmış; toplam açıklanan varyans %80.953 düzeyinde sabit kalmıştır. Sosyal bilimlerde %50 ve üzeri açıklanan varyans çoğu durumda yeterli görülürken, %80'in üzerindeki bu oran boyutsal yapının yüksek temsil gücüne işaret etmektedir (Hair vd., 2017a; Kline, 2016). Tabloda Madde 9 ve Madde 32'nin ilgili faktöre negatif yönde yüklendiği gözlenmiştir; bu maddeler ölçek puanının yön birliği için ters puanlanarak yorumlanmalıdır (DeVellis, 2017; Tavakol & Dennick, 2011).

**Tablo 9.** Ölçeğe ilişkin AFA sonucu

Madde	Faktör	Faktör yükü			Eşkökenlilik	Özdeğer	Açıklanan varyans		Ortalama	Alfa
		1	2	3			Çıkarım (%)	Rotasyon (%)		
Madde 12		0.848	-	-	0.755				2.94	
Madde 11		0.847	-	-	0.890				2.94	
Madde 13		0.839	-	-	0.779				2.81	
Madde 14		0.838	-	-	0.894				3.06	
Madde 7		0.838	-	-	0.919				2.86	
Madde 5		0.835	-	-	0.747				2.81	
Madde 4		0.832	-	-	0.946				2.94	
Madde 8		0.831	-	-	0.821				3.14	
Madde 27		0.825	-	-	0.719				2.89	
Madde 37		0.824	-	-	0.701				2.87	
Madde 31		0.822	-	-	0.902				2.85	
Madde 36		0.820	-	-	0.891	21.657	61.877	46.962	2.88	0.986
Madde 30		0.817	-	-	0.910				2.96	
Madde 38		0.812	-	-	0.868				2.86	
Madde 28		0.808	-	-	0.894				2.83	
Madde 2		0.801	-	-	0.905				3.00	
Madde 6		0.795	-	-	0.733				3.55	
Madde 39		0.791	-	-	0.822				2.81	
Madde 1		0.774	-	-	0.581				3.77	
Madde 3		0.759	-	-	0.681				3.81	
Madde 22		0.757	-	-	0.705				2.67	
Madde 33		0.757	-	-	0.557				3.08	
Madde 10		0.731	-	-	0.693				3.80	
Madde 17		0.701	-	-	0.912				3.77	
Madde 21		0.675	-	-	0.873				3.64	
Madde 34		-	0.882	-	0.860				3.44	
Madde 16		-	0.877	-	0.865				3.34	
Madde 15		-	0.873	-	0.659	3.933	11.237	23.522	3.45	0.942
Madde 18		-	0.853	-	0.721				3.54	
Madde 9		-	0.807	-	0.878				2.53	
Madde 32		-	0.784	-	0.918				2.58	
Madde 26		-	-	0.787	0.925				4.20	
Madde 41		-	-	0.780	0.903	2.744	7.839	10.470	4.03	0.809
Madde 19		-	-	0.743	0.861				4.41	
Madde 23		-	-	0.723	0.647				4.40	

Faktör Çıkarma Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Döndürme Yöntemi: Varimax

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği: 0.977

Bartlett Küresellik Testi için Ki-Kare: 24202,923; sd: 595;  $p < 0.000$

Açıklanan Toplam Varyans: %80.953

Ölçeğin Tamamı İçin Güvenirlik Katsayısı: 0.949

Cevap Seçenekleri: 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum-Kısmen Katılmıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum

Güvenirlik bulguları AFA sonuçlarını desteklemektedir. Faktör bazında  $\alpha_1 = 0.986$ ,  $\alpha_2 = 0.942$ ,  $\alpha_3 = 0.809$ ; ölçek geneli için  $\alpha = 0.949$  bulunmuştur. Bu değerler, iç tutarlılığın çok yüksek/güçlü olduğunu göstermektedir (Alpar, 2016; Nunnally & Bernstein, 1994). Sonuç olarak, AFA ölçeğinin kuramsal boyutlarının ayırt edici ve yakınsak geçerlik açısından belirlediğini; madde artırımıyla birlikte ölçüm modelinin parsimonik ve istatistiksel olarak sağlam bir yapıya ulaştığını göstermektedir. İzleyen bölümde bu üç faktörlü ölçüm modelinin DFA ile uyum indeksleri üzerinden doğrulanması sunulacaktır.

Tablo 9’da görüleceği üzere, AFA’dan elde edilen üç boyut; madde içeriklerinin tematik bütünlüğü ve DFA’da doğrulanan ölçüm modeli dikkate alınarak Yeni Mesleki Koşullar, Rehberlik Koşulları ve Destekleyici Koşullar olarak isimlendirilmiştir; böylece AFA ile DFA arasında kavramsal süreklilik ve yorumlanabilirlik korunmuştur. Bu adlandırma, AFA’da gözlenen madde kümeleriyle de uyumludur (1. faktör: 12, 11, 13, 14, 7, 5, 4, 8, 27, 37, 31, 36, 30, 38, 28, 2, 6, 39, 1, 3, 22, 33, 10, 17, 21; 2. faktör: 34, 16, 15, 18, 9, 32; 3. faktör: 26, 41, 19, 23) ve bu üçlü yapı, izleyen DFA bölümünde raporlanan boyutlarla bire bir eşleşmektedir.

#### 4.2.2. Ölçeğin kapsam geçerliliği (DFA)

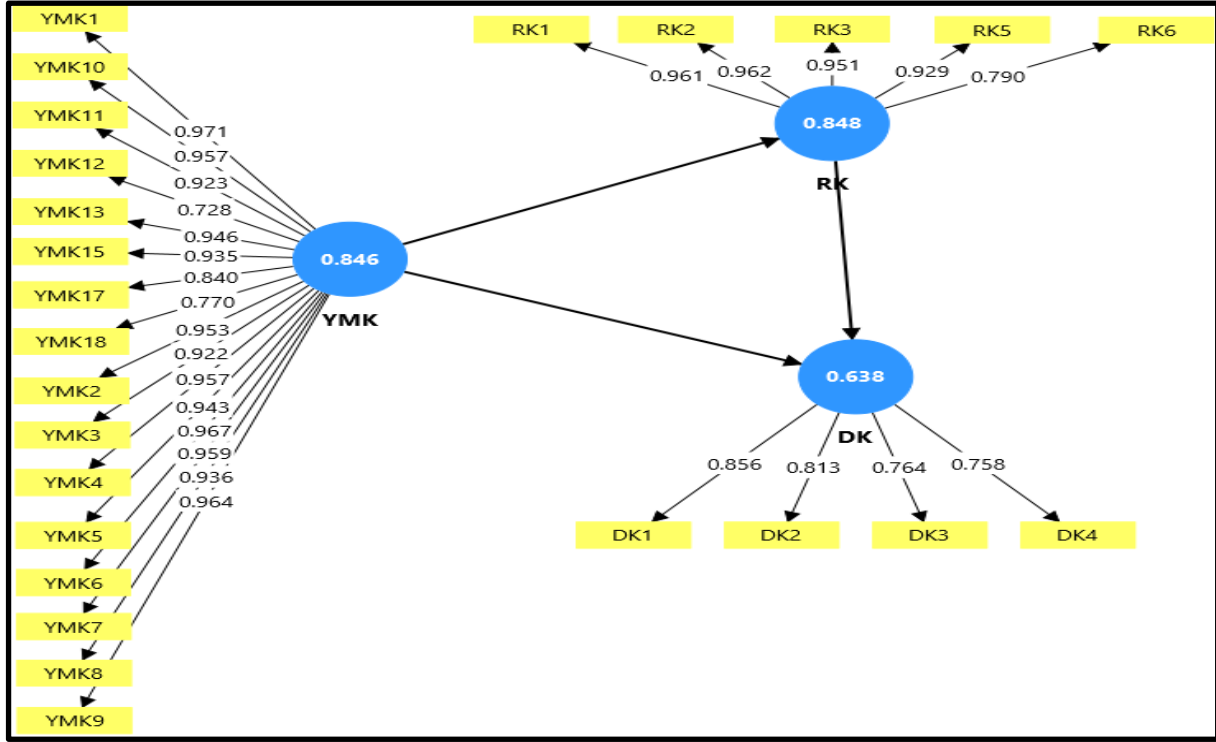
Ölçüm aracına AFA uygulanıp gizil değişkenler (boyutlar) tespit edildikten sonra, ölçüm aracında amaçlanan teorik yapıların doğru bir şekilde tespit edildiğinden emin olmak için doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. DFA uygulaması içinse Kısmi En Küçük Kareler yönetimini kullanan Yapısal Eşitlik Modellemesinden (KEKK-YEM) yararlanılmıştır. Bunun için SmartPLS 4 istatistik paket programı kullanılmıştır.

KEKK-YEM DFA analizinde en önemli ölçüm modeli değerleri; güvenilirlik, iç tutarlılık, uyum geçerliliği ve ayırım geçerliliğidir. Bu bağlamda ilk olarak gösterge güvenilirliğini gösteren faktör yüklerinin 0,700’ün üzerinde olması gerekmektedir (Hair vd., 2019). İkincisi, faktör yüklerinin karesi olan ve uyum geçerliliğini gösteren açıklanan ortalama varyans (AVE) değerinin 0.500 veya üzeri olması gerekmektedir (Brown, 2015; Fornell & Larcker, 1981). Buna ek olarak, yapı güvenilirliğini gösteren bileşik güvenilirlik (CR) değerinin 0.700’ün üzerinde olması ve 0.600’ün altında olmaması gerekmektedir (Bagozzi & Yi, 1988). Son olarak iç güvenilirlik katsayısı olan Cronbach’s Alfa değerinin 0.700 veya üzerinde olması gerekmektedir (Hair vd., 2017b; Tabachnick & Fidell, 2013).

**Tablo 10.** Faktör yükleri, güvenilirlik ve uyum geçerliliği

Boyut	Madde	Faktör yükleri	Cronbach’s Alfa	CR	AVE
Destekleyici Koşullar	DK1	0.856	0.811	0.875	0.638
	DK2	0.813			
	DK3	0.764			
	DK4	0.758			
Rehberlik Koşulları	RK1	0.961	0.954	0.965	0.848
	RK2	0.962			
	RK3	0.951			
	RK5	0.929			
	RK6	0.790			
Yeni Mesleki Koşullar	YMK1	0.971	0.987	0.989	0.846
	YMK10	0.957			
	YMK11	0.923			
	YMK12	0.728			
	YMK13	0.946			
	YMK15	0.935			
	YMK17	0.840			
	YMK18	0.770			
	YMK2	0.953			
	YMK3	0.922			
	YMK4	0.957			
	YMK5	0.943			
	YMK6	0.967			
YMK7	0.959				
YMK8	0.936				
YMK9	0.964				

DFA’nın ilk analizi sonucunda, faktör yükleri 0,700’ün altında olan 5 madde modelden çıkarılmıştır. Çıkarılan maddeler RK4 (-0.858), YMK14 (0.694), YMK16 (0.611), YMK19 (0.554) ve YMK20 (0.650). Kalan maddelerin faktör yükleri, güvenilirliği ve uyum geçerliliği değerlendirilmiştir. “Destekleyici Koşullar” yapısı için iç güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alfa değeri 0.811, bileşik güvenilirlik (CR) katsayısı 0.875 ve ortalama açıklanan varyans (AVE) 0.638 olarak tespit edilmiştir. “Destekleyici Koşullar” yapısında faktör yükleri 0.758 ile 0.856 arasında değişmektedir (Tablo). “Rehberlik Koşulları” yapısında iç güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alfa katsayısı 0.954, CR katsayısı 0.965 ve AVE 0.848 olarak tespit edilmiştir. Bu yapıda faktör yükleri 0.790 ile 0.962 arasında değişmektedir. Son olarak “Yeni Mesleki Koşullar” yapısı için Cronbach’s Alfa değeri 0.987, CR 0.989 ve AVE 0.846 olarak bulunmuştur. “Yeni Mesleki Koşullar” yapısında faktör yüklerinin 0.728 ile 0.971 arasında olduğu görülmektedir (Tablo 10). Ölçüm modelinin analizi Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Ölçüm modelinin analizi

Yapıların faktör yükleri, güvenilirlikleri ve uyum geçerliliğinden sonra ayırım geçerliliği de test edilmiştir. Ayırım geçerliliği, bir yapının diğer yapılardan ampirik olarak ne derece ayırt edilebilir olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2017b). Ayırım geçerliliği analizi hususunda ise Fornell-Larcker kriteri (Fornell & Larcker, 1981), Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) değerleri (Henseler vd., 2015) ve çapraz yükleme değerleri (Hair vd., 2017b) kullanılmıştır. Ayırım geçerliliği için ilk olarak HTMT değerleri test edilmiştir. HTMT, modeldeki tüm değişken çiftlerine ait maddeler arasındaki korelasyonların ortalamasının, her bir değişkenin kendi içindeki maddeler arasındaki korelasyonların geometrik ortalamasına oranını ifade eder (Doğan, 2019). Yüksek bir HTMT değeri, ayırt edici geçerliliğin eksik olduğunu gösterir, yani iki yapı ampirik olarak birbirinden farklı olmayabilir. Genel olarak, 0.900'un altındaki HTMT değerleri, ayırt edici geçerliliğin sağlandığını gösterir (Henseler vd., 2015). Tablo 11'de gösterildiği gibi, HTMT değerlerinin tümü eşik değerinin altında olup, bu da yeterli ayırım geçerliliği için HTMT kriterinin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 11. Ayırım geçerliliği-HTMT değerleri

	DK	RK	YMK
DK			
RK	0.456		
YMK	0.359	0.694	

İkinci olarak, Fornell-Larcker kriteri gözetilmiştir. Buna göre, bir yapı için ortalama açıklanan varyansın (AVE) karekökü, modeldeki diğer herhangi bir yapı ile olan en yüksek korelasyonundan daha büyük olmalıdır. Esasen, bu kriter bir yapının kendi göstergeleriyle olan ilişkilerinin, diğer yapılarla olan ilişkilerinden daha güçlü olmasını garanti altına alır. Bu koşul tüm yapılar için karşılandığında, yapıların ampirik olarak farklı olduğu ve ayırım geçerliliğinin sağlandığı sonucuna varılır (Fornell & Larcker, 1981). Tablo 12'de görüldüğü üzere, her bir yapı için AVE'nin karekökü, diğer herhangi bir yapı ile olan en yüksek korelasyonundan daha büyüktür. Bu da ayırt edici geçerliliği desteklemektedir.

Tablo 12. Ayırım geçerliliği-Fornell-Larcker kriteri

	DK	RK	YMK
DK	0.799		
RK	0.412	0.921	
YMK	0.330	0.683	0.920

Ayrım geçerliliğinin test edilmesi için son olarak çapraz yükleme değerlerinden yararlanılmıştır. Buradaki temel ölçüt, bir göstergenin ait olduğu yapıyla olan faktör yükünün, diğer yapılarla olan çapraz yüklemelerinden (ya da korelasyonlarından) daha yüksek olması gerektiğidir (Hair vd., 2017b). Çapraz yükleme tablosu (Tablo 13) da ayrım geçerliliğini doğrulamaktadır. Çünkü her bir maddenin bağlı olduğu yapı üzerindeki yüklemesi (tabloda koyu gösterilmiştir), diğer herhangi bir yapıyla olan çapraz yüklemelerinden (ya da korelasyonlarından) daha yüksektir.

**Tablo 13.** Ayrım geçerliliği, çapraz yükleme değerleri

Maddeler	DK	RK	YMK
DK1	0.856	0.393	0.314
DK2	0.813	0.328	0.265
DK3	0.764	0.293	0.215
DK4	0.758	0.289	0.247
RK1	0.418	0.961	0.674
RK2	0.454	0.962	0.656
RK3	0.384	0.951	0.651
RK5	0.383	0.929	0.617
RK6	0.228	0.790	0.541
YMK1	0.358	0.695	0.971
YMK10	0.350	0.680	0.957
YMK11	0.269	0.632	0.923
YMK12	0.391	0.290	0.728
YMK13	0.335	0.690	0.946
YMK15	0.329	0.669	0.935
YMK17	0.184	0.553	0.840
YMK18	-0.002	0.449	0.770
YMK2	0.329	0.648	0.953
YMK3	0.202	0.598	0.922
YMK4	0.353	0.663	0.957
YMK5	0.293	0.651	0.943
YMK6	0.345	0.687	0.967
YMK7	0.330	0.678	0.959
YMK8	0.336	0.621	0.936
YMK9	0.344	0.686	0.964

Yapıların faktör yükleri, güvenilirliği, uyum geçerliliği ve ayrım geçerliliğinin sağlanmasından sonra, ölçme aracının turist rehberlerinin yeni meslek kanununa yönelik algılarını ölçmek için güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Nihai ölçek formu Ek-1’de yer almaktadır.

## 5. Tartışma ve sonuç

Çalışmada, 7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu’na yönelik algıları ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada, 7500 sayılı kanun değişikliklerine ilişkin algıyı ölçmeye yönelik güçlü psikometrik kanıtlar üretip üretmediği araştırılmıştır. Ele alınan araştırma sorusu için 445 katılımcıdan veri elde edilmiş ve analizler için madde sayısı ile örneklem büyüklüğü arasındaki ilişkiye dair DeVellis’in (2017) önerdiği “madde başına 5-10 kişi” ölçütü karşılanmıştır. Daha sonra açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Çalışmada, örneklemin faktör analizine elverişli olduğu belirlenmiştir. Veri setinin faktörlenebilirliğini sınavan ön koşulların da güçlü sonuçlar (KMO = 0.977 ve Bartlett küresellik testi  $\chi^2(595) = 24.202,923$ ;  $p < 0.001$ ) ürettiği ve ortak faktör yapısının güçlü biçimde var olduğu saptanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde madde arıtımı iki turda tamamlanmıştır: İlk turda, 0,50 eşik değerinin altında kalan 20, 24 ve 29 numaralı maddeler ile iki ayrı faktöre anlamlı yük veren 35 ve 40 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. İkinci turda yine birden fazla faktöre yüklenen 25 numaralı madde elenmiş ve AFA temel bileşenler çıkarımı ile Varimax döndürme ile yürütülmüş; KMO = 0.977 ve Bartlett küresellik testinin anlamlı olması, matrise faktör analizi uygulanabilirliğini doğrulamıştır. Böylece, AFA üç faktörlü nihai yapıya ulaşılmıştır. Üç faktörlü yapı, toplam varyansın %80,953’ünü açıklamıştır; bu düzey, sosyal bilimler bağlamında yüksek temsil gücüne işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca, ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach’s  $\alpha = 0.949$  olarak hesaplanmış, iç tutarlılık “çok iyi” düzeyde bulunmuştur. Faktör bazında güvenilirlik katsayıları  $\alpha_1 = 0.986$ ;  $\alpha_2 = 0.942$ ;  $\alpha_3 = 0.809$  olup, AFA sonuçlarının iç tutarlılık açısından desteklendiği tespit edilmiştir.

Bu üç faktörlü ölçüm modeli, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sürdürülebilir biçimde desteklenmiştir. DFA'nın ilk çalıştırmasında yükü 0.700 eşliğinin altında kalan beş madde (RK4, YMK14, YMK16, YMK19, YMK20) modelden çıkarılmış; kalan göstergeler için "Destekleyici Koşullar"da  $\alpha = 0.811$ ; CR = 0.875; AVE = 0.638; "Rehberlik Koşulları"nda  $\alpha = 0.954$ ; CR = 0.965; AVE = 0.848; "Yeni Mesleki Koşullar"da  $\alpha = 0.987$ ; CR = 0.989; AVE = 0.846 değerleri elde edilmiştir. Bu bulgular, gösterge güvenilirliği ve yakınsak geçerlik ölçütlerinin karşılandığını göstermektedir. Son olarak, AFA'dan elde edilen üç boyut, madde içerikleri ve DFA'da doğrulanan kavramsal çerçeveye tutarlı biçimde "Yeni Mesleki Koşullar", "Rehberlik Koşulları" ve "Destekleyici Koşullar" olarak adlandırılmış; böylece AFA-DFA arasında kavramsal süreklilik korunmuştur.

Toplu olarak bakıldığında, örnekleme yeterliği ve küresellik testleri, yüksek toplam varyans açıklaması, güçlü iç tutarlılık katsayıları ve DFA'nın güvenilirlik/uyum geçerliliği göstergeleri; ölçeğin psikometrik açıdan sağlam, kuramsal olarak yorumlanabilir ve uygulamaya dönük kullanıma elverişli bir yapı sunduğunu göstermektedir. Mevzuata özgü ölçeklerin geliştirilmesi ile ilgili olarak dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, yeni yasal revizyonlar oldukça, maddelerin düzenli aralıklarla gözden geçirilmesi ve gerekli görülen güncellemelerle ölçeğin içerik geçerliğinin korunmasıdır. Boyutların genel "algı" ifadeleri, farklı disiplinlerdeki mevzuat değişimlerine uyarlanarak türetilen ölçeklerin geliştirilmesinde bir şablon olarak kullanılabilir. Sonuç olarak, üç faktörlü, yüksek açıklanan varyanslı ve güçlü güvenilirlik göstergelerine sahip bir ölçek geliştirilmiştir.

### 5.1. Teorik çıkarımlar

Bu çalışmanın temel teorik katkısı, turist rehberliği alanında mevzuata ilişkin algının ölçülebilir, çok boyutlu ve psikometrik olarak sınanabilir bir yapı olduğunu göstermesidir. Elde edilen üç faktörlü yapı, 7500 sayılı Kanun'un yalnızca genel bir destek ya da karşı çıkış düzleminde değerlendirilmediğini, "yeni mesleki koşullar", "rehberlik uygulamasına ilişkin koşullar" ve "destekleyici koşullar" ekseninde ayrışan algılar ürettiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, turist rehberliği literatüründe yasal düzenlemelerin yalnızca hukuki metinler olarak değil, mesleki konumlanma, profesyonelleşme ve düzenleme algısı çerçevesinde ele alınabilecek bir araştırma nesnesi olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca, turist rehberliği literatüründe sıklıkla ayrı başlıklarda ele alınan mesleki kimlik, profesyonelleşme, hizmet koşulları ve düzenleme tartışmalarını ortak bir analitik zeminde birleştirmektedir. Bu yönüyle çalışma, mevzuat değişikliklerinin meslek alanında nasıl anlamlandırıldığını açıklamaya yönelik kuramsal çerçeveyi nicel olarak sınanabilir hâle getirmektedir.

### 5.2. Pratik çıkarımlar

Geliştirilen ölçek, 7500 sayılı Kanun'un turist rehberleri, seyahat acentaları, akademik personel ve ilgili programlarda öğrenim gören öğrencilerin algılarını ölçerek farklı paydaş grupları üzerindeki yansımalarını sistematik biçimde değerlendirebilecek işlevsel bir araç sunmaktadır. Ölçek aracılığıyla turist rehberleri, seyahat acentaları, akademik personel ve öğrenciler gibi paydaşların mesleğe kabul, eğitim süreçleri, Türkçe rehberlik, ücretlendirme, fırsat eşitliği ve sektörel etkiler gibi başlıklara ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırmalı biçimde analiz edilebilir. Bu durum, düzenleme alanlarında hangi başlıkların daha fazla kabul gördüğünün, hangilerinin ise daha fazla tartışma veya direnç ürettiğinin belirlenmesine olanak tanır.

Bu çerçevede ölçek; politika yapıcılar, meslek örgütleri, yükseköğretim kurumları ve sektör temsilcileri açısından veri temelli bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Özellikle gelecekte yapılabilecek mevzuat güncellemelerinde, eğitim içeriklerinin yeniden düzenlenmesinde ve mesleki temsil mekanizmalarının güçlendirilmesinde bu tür ölçümlerin karar verme süreçlerine katkı sunması ve bulguların genellenebilirliği ile politika/uygulama güvenilirliği artırılabilir.

### 5.3. Sınırlıklar ve gelecek çalışmalar için öneriler

Bu araştırma, 7500 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu'na yönelik algılar ve verilerin toplandığı döneme sınırlıdır. Mevzuata özgü ölçeklerin temel sınırlılığı, hukuki düzenlemelerin zaman içinde değişebilmesidir. Bu sınırlılık, ölçeğin yararlılığını azaltmamakta; tam tersine, özgül bağlamlardaki değişimlerin paydaş algılarına nasıl yansıdığını anlık ve dönemsellik içinde görünür kılmaktadır. Bu nedenle mevzuatta ortaya çıkabilecek yeni değişiklikler, bazı maddelerin içerik bakımından yeniden değerlendirilmesini gerektirebilir. Dolayısıyla ölçeğin içerik geçerliğinin belirli aralıklarla gözden geçirilmesi önem taşımaktadır.

Bunun yanı sıra, ölçeğin farklı örneklemelerde yeniden test edilmesi, zaman içindeki kararlılığının incelenmesi ve farklı paydaş gruplarında ölçüm değişmezliği analizlerinin yapılması gelecekteki araştırmalar açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, nitel araştırmalar aracılığıyla paydaşların belirli düzenleme alanlarına ilişkin değerlendirmelerinin nedenleri daha ayrıntılı biçimde incelenebilir. Böylece nicel bulguların açıklayıcı gücü artırılabilir. Ölçeğin

benzer biçimde farklı meslek alanlarındaki mevzuat değişimlerine uyarlanması da gelecekteki araştırmalar için önemli bir açılım sağlayabilir.

### Yazarların katkı oranı beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit düzeyde katkı beyan etmişlerdir.

### Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

### Etik Kurul Onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 04.04.2025 tarihli ve 108 sayılı kararı ile alınmıştır.

### Kaynakça

- Akyüz, M. (2026). Profesyonel turist rehberlerinin yeni turist rehberliği meslek yönetmeliği algısı. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism, Recreation and Sports Sciences*, 9(1), 377–397.
- Alpar, R. (2016). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunışık, R. (2008). Anketlerde veri kalitesinin iyileştirilmesi için öntest pilot test yöntemleri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-17.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Ap, J., & Wong, K. K. F. (2001). Case study on tour guiding: Professionalism, issues and problems. *Tourism Management*, 22(5), 551-563. [https://doi.org/10.1016/S0261-5177\(01\)00013-9](https://doi.org/10.1016/S0261-5177(01)00013-9)
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review*, 14(1), 20-39. <https://doi.org/10.2307/258189>
- Aslan, S. C., & Birdir, S. (2024). Öğrencilerin turist rehberliği mesleğine yönelik tutumlarının kariyer planlamalarına etkileri. *Journal of Travel and Tourism Research*, 25(25), 20-50.
- Atak, H. (2013). On-Maddeli kişilik ölçeği'nin Türk kültürü'ne uyarlanması. *Archives of Neuropsychiatry/Nöropsikiyatri Arşivi*, 50(4), 312-319.
- Ayyıldız, B., & Birdir, S. (2024). Turist Rehberi Adaylarının Kariyer Kararları ve Mesleğe Yönelik Tutumları. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 169-189.
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). *On the evaluation of structural equation models*. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Büyükkuru, M., & Tunaz, M. (2025). Young perspectives on the 2024 tour guiding legislation. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(4), 2037-2068.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483
- Ceylan, U., & Padır, H. (2022). Turist Rehberliği bölümü akademik personelinin eğitim profili: Devlet üniversiteleri üzerine bir araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(7), 842-857. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.1031>
- Cohen, E. (1985). The tourist guide: The origins, structure and dynamics of a role. *Annals of Tourism Research*, 12(1), 5-29.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1973). *A first course in factor analysis*. New York: Academic Press.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çınar, B., & Yenipınar, U. (2019). Turizm rehberliği bölümü öğrencilerinde genel öz yeterlilik algısı, mesleki kaygı ve mesleği yapma niyeti ilişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 30(3), 153-162.
- Çokal, Z., & Demirel İli, N. (2024). The effect of the ethical behaviors of tourist guides on tourist satisfaction and intention to revisit. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 21(2), 306-326.
- Çokişler, N. (2023). Türkiye'de turist rehberliği mesleği: Tarihsel bir bakış açısı. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 34(3), 80-108.

- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed.: Tarık Totan), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doğan N., & Başokcu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Psikoloji Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Doğan, D. (2019). *SmartPLS ile veri analizi*. Ankara: Zet Yayınları.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodolojilerine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Feldman, J., & Skinner, J. (2018). Tour guides as cultural mediators: Performance and positioning. *Ethnologia Europaea*, 48(2), 5-13.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2017a). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Uppersaddle River: Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24.
- Hair, J., Hult, T. G. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017b). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115-135.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hu, W., Yuan, Q., Wang, Y., & Chen, N. (2024). The influence factors of tour guides' professional identity and professional decision before and after the COVID-19 pandemic. *Heliyon*, 10(10), 1-13.
- Hughes, E. C. (1994). *The sociological eye: Selected papers*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- İskender, A. & Toköz, L. (2023). Lisans düzeyinde turizm rehberliği bölümlerinde akademisyen başına düşen öğrenci ortalamalarının değerlendirilmesi. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(30), 282-293.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kara, S., & Demir, M. (2021). Profesyonel turist rehberlerinin davranış ve mesleki yeterliliklerinin tur kalitesine etkisi. *Uluslararası Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.30625/ijctr.827449>
- Karamustafa, K., Birdir, K., & Kılıçhan, R. (2016). Gastronomik akımlar çerçevesinde gıda tüketim ölçeği. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 29-69.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıçhan, R. (2016). Türkiye'ye Gelen Ziyaretçilerin Gastronomik Akımlara Yönelik Gıda Tüketim Eğilimlerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı. Mersin. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Kılıçhan, R., Karamustafa, K., & Birdir, K. (2022). Gastronomic trends and tourists' food preferences: scale development and validation. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 34(1), 201-230.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970) Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity1. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Li, Y., Song, Y., Wang, M., & Huan, T. C. (2021). The influence of tour guides' service quality on tourists' tour guide stigma judgment: An Asian perspective. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 48, 551-560.
- Mak, A. H. N., Wong, K. K. F., & Chang, R. C. Y. (2010). Factors affecting the service quality of the tour guiding profession in Macau. *International Journal of Tourism Research*, 12(3), 205-218.
- McGartland., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., ve Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.

- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nyahunzvi, D. K., & Njerekai, C. (2013). Tour guiding in Zimbabwe: Key issues and challenges. *Tourism Management Perspectives*, 6, 3-7.
- Pelit, E., & Katircioğlu, E. (2018). Turist rehberliği mesleğinde taraflar açısından yaşanan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Turist Rehberliği Dergisi*, 1(2), 74-94.
- Pelit, E., Çoban, E., & Tomakin, B. N. (2023). Turist rehberliği eğitiminde yaşanan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Turist Rehberliği Dergisi*, 6(1), 52-80.
- Rabotić, B. (2010). The creative role of tourist guiding. In *Proceedings of the International Conference on Tourism and Management Studies*. CCSC2009, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Resmi Gazete (2012). 6326 Sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu. Erişim tarihi: 22 Haziran 2025, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/06/20120622-2.html>.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Çev. Ed.: Şakir Çınkır ve Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı yayıncılık.
- Salazar, N. B. (2005). Tourism and glocalization: "Local" tour guiding. *Annals of Tourism Research*, 32(3), 628-646.
- Siddiqui, K. (2013). Heuristics for sample size determination in multivariate statistical techniques. *World Applied Sciences Journal*, 27(2), 285-28.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü. (t.y.). *Yıllara göre seyahat acentası sayıları*. Erişim tarihi: 22 Haziran 2025, <https://yigm.ktb.gov.tr/TR-243988/yillara-gore-seyahat-acentasi-sayilari.html>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- TUREB. (2024). 7500 Sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu Açıklamaları. Erişim tarihi: 22 Haziran 2025, <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-370602/7500-turist-rehberligi-meslek-kanunu-ile-seyahat-acentalari-ve-seyahat-acentalari-birligi-kanununda-degisiklik-yapilmasina-dair-kanun.html>.
- Türksoy, S. S. (2021). The analysis of professional identity development of tourism students: A case study in Izmir. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 9(4), 2416-2426.
- Tyler, T. R. (1990). *Why people obey the law*. New Haven: Yale University Press.
- Yenipınar, U., Bak, E., & Çapar, G. (2014). Turist rehberliği meslek kanununun, meslek örgütleri ve öğretim elemanlarının bakış açısı ile değerlendirilmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 86-114.
- Yıldız, O., & Tanrısevdi, A. (2015). Turist rehberlerinin meslek etiğine ilişkin görüşleri: İzmir örneği. *Turizm Akademik Dergisi*, 4(2), 65-79.
- Yurdugül, H. (2005a). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurdugül, H. (2005b). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar. *Hacettepe Üniversitesi*. Erişim tarihi: 17 Mart 2025, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/>.
- Zengin, B., Eker, N., & Erkol Bayram, G. (2017). Turist rehberliği meslek kanununun profesyonel turist rehberlerince değerlendirilmesi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 142-156.

## Ek-1. Nihai ölçek formu

Faktör	DFA kodu	Orijinal no	Madde ifadesi
Destekleyici koşullar	DK1	26	Düzenlemeler, küçük ölçekli seyahat acentalarını destekleyici niteliktedir.
	DK2	41	Kanun değişikliği, turist rehberliği mesleğine olan ilgiyi artıracaktır.
	DK3	19	Taban ücretlerin belirlenmesi rehberlerin ekonomik güvencesini sağlamaktadır.
	DK4	23	Ücret belirleme sürecine meslek kuruluşlarının dahil edilmesi, rehberlerin haklarını korumak adına olumlu bir adımdır.
Rehberlik koşulları	RK1	34	Türkçe rehberlik düzenlemesi, daha önce yabancı dil şartını karşılayamayan adaylara eşitlikçi bir çözüm sunmaktadır.
	RK2	16	Yabancı dil belgesi olmadan Türkçe rehberlik yapma imkânı adil bir düzenlemedir.
	RK3	15	Türkçe rehberlik yapma hakkı, meslek için yeni fırsatlar ve kapılar açacaktır.
	RK5	18	Türkçe rehberlik hizmetleri, yabancı dil bilmeyen rehberler için sektörde yeni fırsatlar yaratmaktadır.
	RK6	9	Bölgesel rehberlik ile ülkesel rehberlik ayrımının korunmuş olması meslek için önemlidir.
	YMK1	12	Yönetmelikte detayları beyan edilen önlisans ve lisans eğitimleri dışındaki 100, 150 ve 700 saatlik eğitim programları, meslek icrası için gerekli bilgi ve beceriyi kazandıracaktır.
Yeni mesleki koşullar	YMK2	11	100 saatlik eğitim programları, sahada rehberlerin mesleki yeterliliğini arttıracaktır.
	YMK3	13	100 saatlik eğitim süresi turist rehberliği mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeteneklerin elde edilmesinde yeterli olacaktır.
	YMK4	14	Eğitim programları sonunda yapılan sınavların, rehberlerin mesleki yeterliliğini değerlendirmede etkili olacaktır.
	YMK5	7	Yeni mesleğe kabul koşulları adaletlidir.
	YMK6	5	Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarının rehber olabilmesi için konulan 100 saatlik eğitim süresi koşulu yeterlidir.
	YMK7	4	Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarına yönelik özel düzenlemeler olumlu bir adımdır.
	YMK8	8	Yeni mesleğe kabul koşulları erişilebilir düzeydedir.
	YMK9	27	Bu kanun değişikliği, turizm sektöründeki hizmet kalitesini artıracak bir dönüşüm sağlamaktadır.
	YMK10	37	Kanun değişiklikleri, turist rehberliği mesleğinin profesyonelleşmesine önemli katkılar sağlayacaktır.
	YMK11	31	Eğitim ve sınav süreçleri, fırsat eşitliğini teşvik edecek şekilde düzenlenmiştir.
	YMK12	36	Düzenlemeler, sektörde standartları yükseltecek yenilikler içermektedir.
	YMK13	30	Farklı disiplinlerden mezunlara rehberlik yapma hakkı tanınması, sektörde çeşitliliği artırmaktadır.
	YMK15	28	Farklı mesleklerden mezunlara rehberlik yapma hakkı tanınması, sektöre geniş bir perspektif kazandırmaktadır.
	YMK17	6	Uzak Doğu dillerine yönelik kolaylıklar, turizmde dil ihtiyacını etkin bir şekilde karşılayacaktır.
	YMK18	39	7500 sayılı kanun değişikliği ile meslek kurallarının daha net bir çerçeveye oturtulduğuna inanıyorum.
YMK21	22	Türkçe rehberlik için belirlenen ücretin yabancı dil rehberliğe kıyasla düşük olması adaletsizlik yaratmaktadır.	
YMK22	33	Sanat tarihi ve arkeoloji mezunlarına tanınan ayrıcalıklar, diğer disiplinlerdeki mezunlar için dezavantaj oluşturabilir.	
YMK23	10	Turist rehberinin misafirin bilgisi dışında alışveriş noktalarını önerme yasağı yerinde bir karardır.	
YMK24	17	Yabancı dil yeterliliği için YDS'den 75 puan alma şartı meslek icrasında gerçekçi bir dil seviyesini temsil etmektedir.	
YMK25	21	Yeni ücret düzenlemeleri, rehberlerin haklarını koruyucu niteliktedir.	

## **Extended abstract**

### **Introduction**

Tourist guiding plays a strategic role in tourism through cultural mediation, destination representation, visitor interpretation, and experience management. In Türkiye, the profession was initially institutionalized through Law No. 6326 and was substantially restructured by the newly enacted Law No. 7500, which introduced significant changes regarding professional admission, foreign-language requirements, Turkish-language guiding, educational qualifications, and remuneration systems. These changes have generated considerable debate among academics and industry stakeholders concerning professional quality, fairness, accessibility, and occupational legitimacy. Although previous studies have primarily focused on tourist guides' service quality, professional roles, and ethical responsibilities, limited attention has been paid to stakeholders' perceptions of legal reforms shaping the profession. Addressing this gap, the present study aims to develop and validate a multidimensional perception scale measuring stakeholders' perceptions of the new Tourist Guiding Professional Law. Drawing on perception theory and professional identity literature, the study seeks to provide a valid and reliable instrument to systematically evaluate the impacts of the legal reform on the tourist guiding profession.

### **Methodology**

This study employed a descriptive scale-development design grounded in DeVellis's (2017) scale development framework. Both exploratory and descriptive research approaches were utilized throughout the process. Initially, an extensive literature review was conducted by examining Law No. 6326, Law No. 7500, related regulations, sectoral reports, and previous academic studies. Based on thematic analysis and expert-oriented brainstorming sessions, an initial pool of 58 items was generated under seven conceptual dimensions: professional admission process, educational programs, foreign language and Turkish guiding, economic regulations, sectoral effects, equality of opportunity, and general evaluation.

To establish content validity, the draft scale was evaluated using Lawshe's content validity technique. Fourteen experts, including academics, professional tourist guides, and travel agency representatives, assessed the relevance and clarity of each item. Items with Content Validity Ratio (CVR) values below the critical threshold of 0.51 were eliminated or revised. Following this process, the scale was refined and subjected to empirical testing. Data were collected via questionnaires from 445 participants, including tourist-guiding academics, active tourist guides, tourism students, and travel agency representatives. Exploratory Factor Analysis (EFA) and reliability analyses were conducted to examine the construct validity and internal consistency of the scale. Cronbach's Alpha coefficients exceeding the acceptable threshold confirmed the reliability of the final measurement instrument.

### **Findings**

The findings demonstrated that the developed scale possesses strong psychometric properties and effectively measures perceptions toward Law No. 7500. During the content validity phase, 42 of the initial 58 items met the required validity threshold, while items with insufficient representational strength or conceptual ambiguity were removed from the scale. Expert evaluations confirmed that the remaining items adequately represented the conceptual structure associated with stakeholders' perceptions of the new legislation.

Subsequent exploratory factor analysis revealed a coherent multidimensional structure composed of three primary dimensions: "supportive conditions," "guiding conditions," and "new professional conditions." The final version of the scale consisted of 30 items that collectively explained a substantial proportion of the total variance. The factor structure indicated that stakeholders evaluate the new legislation across multiple interconnected dimensions, including professional accessibility, educational adequacy, professional standards, fairness, remuneration, and sectoral impacts. Reliability analyses further indicated high internal consistency across all dimensions, with Cronbach's Alpha values exceeding acceptable standards.

The findings also suggest that perceptions of the legal reform are not limited to technical legal evaluations; rather, they reflect broader concerns regarding professional identity, occupational legitimacy, quality assurance, and equality of opportunity within the tourist guiding profession. Stakeholders particularly emphasized issues related to Turkish-language guiding rights, foreign-language proficiency standards, short-term educational programs, and the inclusion of graduates from different academic disciplines. These results confirm that the developed scale captures the multidimensional and sensitive nature of stakeholder perceptions regarding professional legal reforms in tourism.

### **Discussion and conclusions**

This study contributes to the tourist guiding literature by developing and validating a comprehensive perception scale specifically designed to measure stakeholder perceptions of Law No. 7500. The findings demonstrate that legal reforms in the tourist guiding profession are evaluated not merely as regulatory adjustments but as broader institutional interventions affecting professional quality, occupational identity, sectoral sustainability, and professional legitimacy. The multidimensional structure of the scale confirms that perceptions toward legal reforms involve complex evaluations concerning fairness, professional standards, educational adequacy, accessibility, and sectoral transformation.

The emergence of the three-factor structure highlights the importance of supportive institutional conditions, guiding-related operational issues, and newly introduced professional regulations in shaping stakeholders' perceptions. These findings are consistent with professional identity and perception theories that emphasize that occupational regulations significantly influence individuals' professional belonging, perceptions of legitimacy, and future career expectations. The study also supports previous literature suggesting that tourist guiding is not simply a technical occupation but a professional field requiring cultural representation, ethical responsibility, and specialized expertise.

Moreover, the scale provides a systematic and measurable framework for evaluating the implications of legal reforms in tourism professions. Given the ongoing debates surrounding Turkish-language guiding, educational flexibility, and occupational accessibility, the developed instrument offers policymakers, professional organizations, and researchers a practical tool for evidence-based assessment. Overall, the study concludes that the proposed scale is both theoretically grounded and empirically robust, offering a reliable framework for future investigations into legal reforms and professional perceptions within tourism and related service industries.

### **Theoretical and practical implications and research limitations**

Theoretically, this study expands the tourist guiding literature by introducing a psychometrically validated instrument to measure perceptions of profession-based legal reforms. Unlike previous studies focusing mainly on service quality, ethics, or occupational roles, this research operationalizes legal reform perception as a multidimensional construct linked to professional identity, legitimacy, and institutional change. The study also contributes methodologically by integrating content validity analysis and exploratory factor analysis within a comprehensive scale-development framework.

Practically, the scale may assist policymakers, tourism authorities, professional associations, and educational institutions in assessing the impacts of Law No. 7500 on different stakeholder groups. The instrument can support evidence-based policy evaluation, facilitate monitoring of professional standards, and help identify areas generating resistance or support within the sector. It may also guide future revisions of tourist guiding regulations and educational programs.

Despite these contributions, the study has several limitations. First, the sample was limited to stakeholders within Türkiye, which may restrict the generalizability of the findings to other national contexts. Second, the study relied on cross-sectional data collected during a specific period following the legal reform. Finally, the study employed only exploratory factor analysis; therefore, future research should conduct confirmatory factor analysis and cross-cultural validation studies to further strengthen the scale's applicability and generalizability.

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:12 Issue:2, 2026

**Research article/Araştırma makalesi**

Türkiye tarımında stratejik ürün analizi: Buğday ve buğday türevi ürünlerde  
üretim ve dış ticaret dinamikleri

*Muazzez Harunoğulları, Gülsen Ayhan*

## Türkiye tarımında stratejik ürün analizi: Buğday ve buğday türevi ürünlerde üretim ve dış ticaret dinamikleri

*Strategic crop analysis in Turkish agriculture: Production and foreign trade dynamics of wheat and its derivative products*

Muazzez Harunoğulları<sup>1</sup> ve Gülsen Ayhan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sorumlu yazar, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Kilis, Türkiye, E-mail: [muazzez@kilis.edu.tr](mailto:muazzez@kilis.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-7833>

<sup>2</sup>Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Kilis, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5713-1421>

Makale Bilgisi	Öz
<p><b>Araştırma Makalesi</b></p> <p>Gönderilme: 03 Ekim 2025 Düzeltilme: 30 Mayıs 2026 Kabul: 06 Haziran 2026</p> <p><b>Anahtar kelimeler:</b> Buğday üretimi, Unlu mamuller, Makarna, Dış ticaret, Tarım ekonomisi</p>	<p>Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin buğday ekonomisinin uzun dönemli yapısal dönüşümünü üretim, verimlilik ve dış ticaret göstergeleri çerçevesinde analiz etmektir. Araştırma, buğday üretiminde nicelik temelli büyümeden verimlilik odaklı bir yapıya geçişi; 1961-2023 döneminde ham buğday ile buğday türevi işlenmiş ürünlerin dış ticaret performansını; Türkiye'nin rekabet gücünü, uzmanlaşma düzeyini, ticaret bağımlılığını ve gıda arz güvenliğini incelemektedir. Araştırma, Toprak Mahsulleri Ofisi, Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü, Amerika Birleşik Devletleri Tarım Bakanlığı ve Gıda ve Tarım Örgütü veritabanlarından elde edilen veriler kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada; Trend Analizi, Ticaret Dengesi Oranı, Michaely Endeksi, Balassa Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler Endeksi, Herfindahl-Hirschman Endeksi, Birim Değer Analizi ve Ticaret Performans Endeksi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bulgular, Türkiye'de buğday üretimindeki uzun dönemli artışın verimlilik kaynaklı olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye, ham buğdayda net ithalatçı konumunda olmasına rağmen, endüstriyel temelli işleme kapasitesi sayesinde un, makarna ve diğer işlenmiş buğday ürünlerinde sürdürülebilir bir rekabet avantajı elde etmiştir.</p>
Article Info	Abstract
<p><b>Research Article</b></p> <p>Received: 03 October 2025 Revised: 30 May 2026 Accepted: 06 June 2026</p> <p><b>Keywords:</b> Wheat production, Bakery products, Pasta, Foreign trade, Agricultural economics</p>	<p>The aim of this study is to analyze the long-term structural transformation of Türkiye's wheat economy using production, productivity, and foreign trade indicators. The research examines the transition from quantity-based growth to a productivity-oriented structure in wheat production; the foreign trade performance of raw wheat and processed wheat-derived products from 1961 to 2023; and Türkiye's competitiveness, level of specialization, trade dependency, and food supply security. The study uses data from the Turkish Grain Board, the Agricultural Economics and Policy Development Institute, the United States Department of Agriculture, and the Food and Agriculture Organization databases. The methods employed include Trend Analysis, Trade Balance Ratio, Michaely Index, Balassa Revealed Comparative Advantage Index, Herfindahl-Hirschman Index, Unit Value Analysis, and Trade Performance Index. The findings reveal that Türkiye's long-term increase in wheat production has been largely driven by productivity gains. Despite Türkiye's position as a net importer of raw wheat, the country has achieved a sustainable competitive advantage in flour, pasta, and other processed wheat products through its industry-based processing capacity.</p>

### 1. Giriş

Tarım sektörü; gıda güvenliğinin sağlanması, ekonomik istikrarın korunması ve sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesi açısından ülkelerin stratejik sektörlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Tarımsal üretimde buğday, insan beslenmesindeki merkezi konumu ve geniş kullanım alanı nedeniyle dünya genelinde önemli temel ürünlerden biri olarak kabul edilmektedir (Shewry & Hey, 2015). Ekmek, makarna, bulgur ve çeşitli unlu mamullerin

\* Bu çalışma, insan katılımcılar veya hayvanlar üzerinde yürütülmemiştir. Araştırma yalnızca ikincil verilerin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışma için Etik Kurul onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

**Kaynak göster:** Harunoğulları, M. & Ayhan, G. (2026). Türkiye tarımında stratejik ürün analizi: Buğday ve buğday türevi ürünlerde üretim ve dış ticaret dinamikleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 12(2), 139-159. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1796517>

temel girdisini oluşturan buğday, yalnızca tarımsal bir ürün değil; aynı zamanda gıda arz güvenliği, ticaret politikaları ve uluslararası rekabet açısından stratejik bir emtia özelliği taşımaktadır (Orth & Shellenberger, 1988). Özellikle küresel nüfus artışı, iklim değişikliği, jeopolitik krizler ve tarımsal emtia piyasalarında yaşanan dalgalanmalar, buğday üretiminin sürdürülebilirliğini ve ülkelerin dış ticaret bağımlılığını daha da kritik hale getirmiştir (Ben Hassen vd., 2025).

Türkiye, uygun agroekolojik koşulları sayesinde dünyanın önemli buğday üreticileri arasında yer almakla birlikte, buğday ekonomisi bakımından dikkat çekici bir yapısal özellik sergilemektedir. Bir taraftan önemli miktarda ham buğday ithalatı gerçekleştirilirken, diğer taraftan bu ithal girdiler işlenerek yüksek katma değerli ürünler hâlinde yeniden ihraç edilmektedir. Özellikle un, makarna ve diğer işlenmiş tahıl ürünlerinde Türkiye'nin küresel pazarda güçlü bir rekabet avantajına sahip olması, ülkenin tarımsal bir üretici olması yanında bölgesel ölçekte bir işleme ve ticaret merkezi hâline geldiğini göstermektedir. Bununla birlikte, ham buğday ithalatında belirli ülkelere bağımlı bir yapı sergilenmesi, özellikle küresel kriz dönemlerinde arz güvenliği açısından çeşitli kırılma noktaları beraberinde getirmektedir.

Türkiye'nin buğday ekonomisine ilişkin mevcut literatür incelendiğinde, çalışmaların büyük ölçüde üretim projeksiyonları, verimlilik değişimleri, dış ticaret yapısı ve rekabet gücü analizleri gibi belirli tematik alanlara yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, literatürde yer alan araştırmaların önemli bir kısmı buğday ekonomisinin yalnızca belirli bileşenlerini ele almakta; üretim, verimlilik, dış ticaret ve işlenmiş buğday ürünlerindeki uzmanlaşma dinamiklerini uzun dönemli ve bütüncül bir çerçevede birlikte değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle Türkiye'nin ham buğday ithalatına dayalı yapısı ile un, makarna ve diğer işlenmiş buğday ürünlerindeki ihracat ve rekabet avantajını eş zamanlı olarak inceleyen araştırmaların yetersizliği, sektörün yapısal dönüşümünün kapsamlı biçimde analiz edilmesini güçleştirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin buğday ekonomisinin üretimden dış ticarete, ham üründen katma değerli ürünlere uzanan çok boyutlu yapısının uzun dönemli bir perspektifle ele alınmasına yönelik daha bütüncül analizlere ihtiyaç vardır. Bu minvalde çalışmanın amacı, Türkiye'nin buğday ekonomisinde meydana gelen yapısal dönüşümü üretim, verimlilik ve dış ticaret göstergeleri çerçevesinde uzun dönemli bir perspektiften analiz etmektir. Araştırmada, 1938-2024 dönemine ait üretim dinamikleri ile 1961-2023 dönemine ilişkin dış ticaret göstergeleri birlikte değerlendirilerek, ham buğday ile buğdaya dayalı işlenmiş ürünlerin (un, makarna, ekme ve unlu mamuller) üretim ve ticaret ilişkileri bütüncül bir çerçevede incelenmiştir. Böylece çalışma, Türkiye'nin küresel buğday değer zincirindeki konumunu yalnızca ham ürün ticareti üzerinden değil, aynı zamanda katma değerli ürünlerdeki uzmanlaşma kapasitesi üzerinden de açıklamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın temel problemi, Türkiye'nin ham buğdayda net ithalatçı bir görünüm sergilemesine rağmen, un ve makarna başta olmak üzere işlenmiş ürünlerde nasıl güçlü bir ihracatçı konuma ulaştığını açıklamak ve bu yapının sürdürülebilirliğini değerlendirmektir. Bu doğrultuda çalışma, Türkiye'nin buğday ekonomisinde nicelik odaklı üretim modelinden verimlilik ve katma değer temelli bir yapıya geçiş sürecini incelemekte; dış ticaret dengesi, rekabet gücü, uzmanlaşma düzeyi ve ticari yoğunlaşma yapısını çeşitli endeksler aracılığıyla analiz etmektedir. Bu yönüyle araştırma, ham buğday ile işlenmiş ürün ticaretini birlikte ele alarak üretim-sanayi-dış ticaret ilişkisini uzun dönemli bir perspektifte değerlendirmekte ve literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Ayrıca çalışma, üretim eğilimleri ile dış ticaret yapısı arasındaki ilişkiyi gıda arz güvenliği ve katma değer oluşturmaya ekseninde inceleyerek, Türkiye'nin buğday ekonomisindeki dönüşüme ilişkin kuramsal ve ampirik açıdan özgün katkılar sunmaktadır.

## 2. Literatür

Buğday ekonomisi, gıda güvenliği, dış ticaret, rekabet gücü ve tarımsal sürdürülebilirlik eksenlerinde geniş bir akademik literatüre sahiptir. Literatürde; buğdayın küresel gıda güvenliğindeki rolü, üretim dinamikleri, dış ticaret yapısı, rekabet avantajı, ticaret yoğunlaşması ve işlenmiş ürün ticareti gibi konular öne çıkmaktadır. Buğdayın küresel gıda güvenliği açısından taşıdığı stratejik önem üzerine yapılan çalışmalar, ürünün dünya genelindeki temel kalori ve protein kaynaklarından biri olduğunu vurgulamaktadır.

Shiferaw vd. (2013), buğdayın dünya gıda güvenliğindeki merkezi rolünü inceleyerek; "Yeşil Devrim" sonrası elde edilen verimlilik artışlarının küresel üretim kapasitesini önemli ölçüde artırdığını belirtmektedir. Bununla birlikte, çalışma iklim değişikliği, su kıtlığı, tarım alanlarının daralması ve hastalık riskleri gibi faktörlerin gelecekte küresel buğday üretimi üzerinde ciddi baskılar oluşturabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, küresel krizlerin gıda sistemleri üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmalar; pandemi süreçleri, savaşlar ve jeopolitik risklerin tarımsal üretim ve ticaret zincirlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Son yıllarda ticarete yoğunlaşma

ve arz güvenliği ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar da önem kazanmıştır. Özellikle Rusya-Ukrayna savaşı sonrasında, tarımsal ihracatın belirli ülkelere yoğunlaşmasının oluşturduğu riskler daha görünür hâle gelmiştir. Harunoğulları ve Ayhan (2023), Rusya-Ukrayna savaşının küresel gıda ve tarım sektörü üzerindeki etkilerini inceleyerek, tarımsal tedarik zincirlerinde yaşanabilecek kırılmaların gıda güvenliği açısından ciddi riskler oluşturduğunu belirtmektedir.

Tümertekin (1955), Türkiye’de 1954 yılında yaşanan üretim düşüşünü klimatolojik ve mekânsal verilerle incelemiştir. Türkiye’de buğday üretimindeki artışın ekim alanlarının genişlemesine dayandığını vurgulayan çalışma, tarımsal üretimin meteorolojik koşullara ne kadar hassas olduğunu dönemin istatistikleriyle ortaya koymaktadır. Cañçelik vd. (2021), Türkiye’de buğday üretiminin geleceğine yönelik eğilimleri 2005-2019 dönemi verileri üzerinden incelemiş ve 2024 yılına yönelik projeksiyonlar geliştirmiştir. Araştırmada, buğday ekim alanlarının azalma eğiliminde olduğu, buna karşın teknolojik gelişmeler, sulama alanlarının genişlemesi ve sertifikalı tohum kullanımı etkileriyle verimlilikte artış yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca nüfus artışı, hayvancılık faaliyetleri ve un sanayisinin gelişimine bağlı olarak buğday ithalatının arttığı ve bu eğilimin sürebileceği öngörülmüştür. Çalışmada, buğday üretiminin sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için ekim alanlarının genişletilmesi ve üreticilere yönelik destek politikalarının güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye özelinde yapılan araştırmalar ise daha çok üretim yapısı, dış ticaret performansı, gıda güvenliği ve DİR üzerine odaklanmaktadır. Demirtaş ve Atış (2005), Türkiye tarımında gıda güvencesi sorununu buğday örneği üzerinden ele alarak, kişi başına düşen buğday üretimindeki azalmanın uzun vadede gıda güvenliği açısından önemli riskler oluşturduğunu vurgulamaktadır. Duru vd. (2019), Türkiye’de buğday ve buğday mamulleri dış ticaret yapısını inceleyerek, DİR kapsamında gerçekleştirilen buğday üretiminin ve ithalatının işlenmiş ürün ihracatını doğrudan desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada, Türkiye’nin un, makarna ve diğer işlenmiş ürünlerde küresel ölçekte rekabet avantajı elde etmesinde DİR destekli sanayi kapasitesinin belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Parlakay ve Duru (2017), DİR’in işlenmiş tarım ürünleri dış ticaretine etkilerini trend analizi yöntemiyle inceleyerek, söz konusu rejimin ihracatı artırdığını, sanayi kapasite kullanımını desteklediğini ve ülke ekonomisine pozitif katkılar sağladığını belirtmektedir.

Uluslararası ticaret ve rekabet gücü literatüründe ise Balassa’nın Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler (AKÜ) yaklaşımı yaygın olarak kullanılmaktadır. Peker (2014), Türkiye’nin hububat ve baklagil sektörünün AB pazarı karşısındaki rekabet gücünü AKÜ yöntemiyle analiz etmiş; bulgular doğrultusunda mevcut rekabet durumu ile geleceğe yönelik bir değerlendirme yapmıştır. Çalışmada, sektörün belirli ürün gruplarında karşılaştırmalı üstünlük elde ettiği vurgulanmıştır. Bashimov (2017), dünyanın en önemli buğday üreticilerinden ve ihracatçılarından biri olan Kazakistan’ın küresel buğday piyasasındaki rekabet gücünü AKÜ ve İhracat Piyasa Payı (IPP) Endekslerini kullanarak incelemiştir. Ülkenin buğday ihracatında güçlü bir konuma sahip olduğunu, ancak bu avantajın zamanla zayıflama eğilimi gösterdiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar, buğday ticaretinde rekabet gücünün yalnızca üretim kapasitesiyle değil; dış ticaret yapısı, maliyet avantajı ve küresel piyasa entegrasyonu ile de ilişkili olduğunu açıklamaktadır.

Ceylan (2019), çalışmasında Macaristan ve Türkiye’nin buğday sektörlerinin uluslararası rekabet gücünü karşılaştırmalı olarak analiz ederek her iki ülkenin dünya buğday pazarındaki uzmanlaşma düzeylerini belirlemiştir. Bu kapsamda araştırmada, 2009-2018 dönemine ait dış ticaret verileri kullanılarak sektörün rekabet yapısı, AKÜ Endeksi ve MI aracılığıyla değerlendirilmiş; elde edilen bulgular doğrultusunda iki ülkenin rekabet avantajı ve uzmanlaşma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Dilek ve Konak (2022) ise Kuzey Afrika ülkelerinin (Cezayir, Fas, Libya, Mısır ve Tunus) ithalat yapısındaki kaynak ülke çeşitliliğini yoğunlaşma oranı ve Herfindahl-Hirschman Endeksi (HHI) aracılığıyla analiz ederek, ithalat bağımlılığının azaltılmasında pazar çeşitliliğinin önemini vurgulamaktadır. Yılmaz ve Akkaya (2020) da Türkiye’nin AB ülkeleri ile dış ticaretinde yoğunlaşma düzeylerini, HHI, Entropi Endeksi, Nispi Entropi Endeksi, Kapsamlı Yoğunlaşma Endeksi ve Hall-Tideman Endeksi gibi çok sayıda piyasa yoğunlaşma analizi yöntemleriyle inceleyerek, pazar çeşitliliğinin dış ticaret sürdürülebilirliği açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Literatürde Türkiye’nin buğday üretimi ve dış ticaretine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, uzun dönemli üretim eğilimleri ile ham buğday ve işlenmiş ürün ticaretini birlikte değerlendiren araştırmalar sınırlıdır. Özellikle un, makarna ve diğer buğday bazlı ürünlerin dış ticaretteki konumunun bütüncül biçimde ele alınmaması önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu çalışma, söz konusu eksikliği gidermeyi hedeflemektedir.

### 3. Kuramsal çerçeve

Çalışmanın kuramsal zemini üç temel yaklaşım üzerine kurulmuştur. İlk olarak, gıda güvenliği yaklaşımı buğdayı ulusal arz güvenliği açısından stratejik bir ürün olarak değerlendirmektedir. İkinci olarak, karşılaştırmalı üstünlük

ve katma değer yaklaşımı, ülkelerin ham tarım ürünleri yerine işlenmiş ürün ihracatından daha yüksek gelir elde ettiğini savunmaktadır. Üçüncü olarak, küresel değer zinciri yaklaşımı ithal girdilerin işlenerek yeniden ihracata konu edilmesini açıklayan teorik bir çerçeve sunmaktadır. Türkiye'nin ham buğday ithalatındaki ve un ile makarna ihracatındaki eşzamanlı artış bu bağlamda değerlendirilmektedir.

Klasik dış ticaret teorileri içerisinde önemli bir yere sahip olan karşılaştırmalı üstünlük yaklaşımına göre ülkeler, görece olarak daha düşük fırsat maliyetiyle üretebildikleri ürünlerde uzmanlaşmakta ve bu uzmanlaşma dış ticaret yoluyla refah artışı sağlamaktadır (Ceylan, 2019; Topuz & Coşkun, 2018). Tarımsal ürünler açısından bu yaklaşım, ülkelerin agroekolojik koşullarına bağlı üretim avantajlarını açıklamada işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Uluslararası ticaretin açıklanmasına yönelik geliştirilen kuramsal yaklaşımlar, ülkelerin belirli ürün gruplarında neden uzmanlaştığını ve ticaret avantajı elde ettiğini anlamada önemli bir analitik temel oluşturmaktadır. Tarımsal ürün ticareti açısından özellikle buğday gibi stratejik ürünlerde uzmanlaşma, yalnızca doğal üretim koşullarıyla değil; işleme kapasitesi, ölçek ekonomileri (Krugman, 1980), lojistik üstünlükler ve ticaret politikalarıyla da şekillenmektedir.

Modern ticaret yapılarında uzmanlaşma, doğal kaynak üstünlüğünün yanında işlenmiş tarım ürünleri ticaretinde ölçek ekonomilerine, teknolojik kapasiteye ve endüstriyel uzmanlaşmaya dayanmaktadır. Yeni ticaret teorisi, ülkeler benzer faktör donanımına sahip olsalar dahi üretim ölçeği, sanayi altyapısı ve piyasa entegrasyonu sayesinde belirli sektörlerde rekabet avantajı geliştirebileceğini ileri sürmektedir. Türkiye'nin buğday ekonomisinde gözlenen yapı da bu çerçevede değerlendirilebilir. Türkiye bir taraftan ham buğday ithalatı gerçekleştirirken, diğer taraftan ithal girdileri işleyerek un, makarna ve diğer tahıl ürünlerinde yüksek ihracat performansı sergilemektedir (Kılıç & Giray, 2021; Cançelik vd., 2021). Bu durum aynı zamanda dikey uzmanlaşma (vertical specialization) yaklaşımı (Hummels vd., 2001) ile de açıklanabilmektedir.

Dikey uzmanlaşma, ithal edilen ara malların işlenerek daha yüksek katma değerli ürünler hâlinde yeniden ihraç edilmesi olarak tanımlanmaktadır. DİR kapsamında gerçekleştirilen buğday ithalatı, Türkiye'nin işlenmiş tahıl ürünleri ihracatında küresel ölçekte rekabetçi bir konuma ulaşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu bağlamda Türkiye, ham üründe kısmi dışa bağımlılık gösterirken işlenmiş ürünlerde yüksek rekabet gücü geliştiren özgün bir uzmanlaşma modeli sergilemektedir (Ticaret Bakanlığı, 2026). Ayrıca tarımsal dış ticaretin sürdürülebilirliği; rekabet gücü, arz güvenliği ve ticari bağımlılık düzeyi ile de ilişkilidir. Temel gıda ürünlerinde ithalatın belirli ülkelere yoğunlaşması, jeopolitik krizler ve küresel arz şokları karşısında kırılganlığı artırabilmektedir. Bu nedenle ticaret partnerlerindeki yoğunlaşmanın ölçülmesi, buğday ekonomisinin stratejik sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır.

#### 4. Materyal ve yöntem

Bu çalışma, insan katılımcılar veya hayvanlar üzerinde yürütülmemiştir. Araştırma yalnızca ikincil verilerin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışma için Etik Kurul onayı gerekmemektedir.

##### 4.1. Veri seti ve kapsam

Bu çalışmada, Türkiye'nin buğday ekonomisinde meydana gelen yapısal dönüşümün üretim, verimlilik ve dış ticaret boyutlarıyla analiz edilmesi amacıyla ikincil veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Araştırmada, buğday üretimi, ekim alanı ve verim göstergelerine ilişkin veriler için 1938-2024 dönemini kapsayan ulusal istatistiklerden yararlanılmış; dış ticaret analizlerinde ise veri erişilebilirliği nedeniyle 1961-2023 dönemi esas alınmıştır.

Çalışmada Food and Agriculture Organization (FAOSTAT), United States Department of Agriculture (USDA), Toprak Mahsulleri Ofisi (TMO) ve Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü (TEPGE) verilerinden yararlanılmıştır. Dış ticaret verileri, ham buğdayın yanı sıra buğday ve meslin unu, ekmek ve makarna gibi işlenmiş buğday ürünlerini kapsayacak şekilde sınıflandırılmıştır. Böylece Türkiye'nin hem ham buğday konumu hem de katma değerli ürünlerdeki uzmanlaşma yapısı ele alınmış, Türkiye'nin buğday ekonomisinin uzun dönemli dönüşüm dinamikleri bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Bu kapsamda üretim yapısındaki değişim, verimlilik eğilimleri, dış ticaret dengesi, rekabet avantajı ve ticaret partnerlerindeki yoğunlaşma düzeyi farklı analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

##### 4.2. Analiz yöntemleri

Araştırmada betimsel ve karşılaştırmalı analiz yöntemleri tercih edilmiş, dış ticaret yoğunlaşmasını ölçmek amacıyla Herfindahl-Hirschman Endeksi (HHI), dış ticaret performansını değerlendirmek için Michaely Endeksi (MI), eğilimlerin belirlenmesinde trend analizi ve dış ticaret dengesinin değerlendirilmesinde Ticaret Dengesi Oranı

(TBR) ve Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük (AKÜ) Endeksi kullanılmıştır. Çalışmanın temel amacı yapısal dönüşümün uzun dönemli eğilimlerini ortaya koymak olduğundan, ekonometrik nedensellik analizleri kapsam dışında tutulmuştur.

#### 4.2.1. Trend analizi

Bu çalışmada trend analizi, Türkiye'nin buğday üretimi, verimlilik ve dış ticaret göstergelerinde uzun dönemli değişim eğilimlerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Trend analizi, zaman serisi verilerinde belirli bir değişkenin dönemler boyunca izlediği yönelimleri (artış, azalış veya durağanlık) belirlemeye imkân veren bir yöntem olup, özellikle tarımsal üretim ve ticaret göstergelerindeki yapısal dönüşümlerin değerlendirilmesinde önemli bir analitik araçtır (Xu vd., 2020). Bu kapsamda buğday üretim miktarı, ekim alanı, verim düzeyi ile ihracat ve ithalat göstergelerindeki uzun dönemli değişimler grafikler ve dönemsel karşılaştırmalar aracılığıyla analiz edilmiştir. Trend analizi ile Türkiye'nin buğday ekonomisinde niceliksel büyümeden verimlilik temelli dönüşüme geçiş süreci ve dış ticaret yapısındaki değişim dinamikleri incelenmiştir.

Trend endeksi formülü:

$$\text{Trend endeksi} = \frac{Y_t}{Y_{\text{baz}}} \times 100$$

$Y_t$  = t zamanındaki gerçek (gözlenen) değer

$Y_{\text{baz}}$  = baz yıl değeri

#### 4.2.2. Ticaret dengesi oranı (TBR)

Türkiye'nin dış ticarete net ihracatçı veya net ithalatçı konumunu belirlemek amacıyla Ticaret Dengesi Oranı (Trade Balance Ratio-TBR) kullanılmıştır. Bu oran, ihracat ve ithalat değerleri arasındaki farkın toplam dış ticaret hacmine oranlanması yoluyla hesaplanmaktadır (Konak & Korap, 2019:409).

TBR formülü:

$$TBR = \frac{X-M}{X+M}$$

Burada  $X$  ihracat değerini,  $M$  ise ithalat değerini ifade eder.

TBR değerinin pozitif olması, ilgili üründe dış ticaret fazlası ve net ihracatçı konumu; negatif olması ise dış ticaret açığı ve net ithalatçı yapıyı göstermektedir. Oranın +100'e yaklaşması güçlü bir ihracat performansı ve karşılaştırmalı üstünlüğü; -100'e yaklaşması ise ithalata bağımlılık anlamına gelmektedir. Akademik çalışmalarda TBR, özellikle dış ticaret yapısının analizinde, rekabet gücü ölçümlerinde ve sektörlerin uzmanlaşma düzeylerinin belirlenmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

#### 4.2.3. Michaely endeksi

Türkiye'nin dış ticarete uzmanlaşma düzeyini ve rekabetçi konumunu değerlendirmek amacıyla Michaely Endeksi kullanılmıştır. Endeks, belirli bir ürün grubunun toplam ihracat ve ithalat içindeki göreceli ağırlığını dikkate alarak ülkenin ticari uzmanlaşma derecesini ölçmektedir (Michaely, 1962).

MI formülü:

$$MI = \frac{X_i}{X} - \frac{M_i}{M}$$

Burada:

$X_j$  = ülkenin j malındaki ihracatı

$M_j$  = ülkenin j malındaki ithalatı

$X$  = ülkenin toplam ihracatı

$M$  = ülkenin toplam ithalatı

$X_i$ , ilgili ürünün ihracatını;  $X$ , toplam ihracatı;  $M_i$ , ilgili ürünün ithalatını;  $M$  ise toplam ithalatı ifade etmektedir. Michaely Endeksi -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Bu endeks, belirli mal gruplarında ihracat uzmanlaşmasının derecesini ya da uzmanlaşma eksikliğini gösterir. MI endeksinin pozitif olması, ilgili üründe karşılaştırmalı üstünlük ve belirli bir uzmanlaşma düzeyinin bulunduğunu; endeksin negatif olması ise ilgili üründe ihracata yönelik uzmanlaşmanın yetersiz ve dışa bağımlı bir yapıda olduğunu göstermektedir (Burianova, 2014).

#### 4.2.4. Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük (AKÜ/RCA) endeksi

Türkiye'nin buğday ve işlenmiş buğday ürünlerinde uluslararası rekabet gücünü belirlemek amacıyla Balassa tarafından geliştirilen Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük (AKÜ) Endeksi kullanılmıştır. Bu endeks, bir ülkenin dış ticarete uzmanlaşma düzeyini ölçmek amacıyla önerilmiştir (Balassa, 1965).

Eğer  $RCA > 1$  ise: ilgili sektörde karşılaştırmalı üstünlük vardır. Yani, o sektörün ülkenin toplam ihracatı içindeki payı, dünya ticaretindeki payından daha büyüktür.

Eğer  $RCA < 1$  ise: ilgili sektörde karşılaştırmalı dezavantaj bulunmaktadır ve rekabet avantajı söz konusu değildir (Ceylan, 2019:19).

RCA formülü:

$$RCA = \frac{X_{ij}/X_{it}}{X_{wj}/X_{wt}}$$

$X_{ij}$  = i ülkesinin j malındaki ihracatı

$\sum X_{it}$  = i ülkesinin toplam ihracatı

$X_{wj}$  = dünyadaki j malı ihracatı

$\sum X_{wt}$  = toplam dünya ihracatı

#### 4.2.5. Herfindahl-Hirschman yoğunlaşma endeksi (HHI)

Türkiye'nin buğday ticaretinde partner ülke bağımlılığını ve pazar yoğunlaşmasını ölçmek amacıyla Herfindahl-Hirschman Yoğunlaşma Endeksi kullanılmıştır.

$$HHI = \sum s_i^2$$

HHI<1000 olması düşük yoğunlaşmayı, 1000-1800 aralığında olması orta düzey yoğunlaşmayı, HHI>1800 olması ise yüksek yoğunlaşmayı ifade etmektedir (Apan, 2020: 243). Bu bağlamda HHI, Türkiye'nin belirli ülkelere bağımlılık düzeyini ve dış ticaret kırılganlığını değerlendirmede kullanılmıştır.

#### 4.3. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu çalışma, ikincil veri kaynaklarından elde edilen üretim ve dış ticaret verileri temelinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında ekonometrik modellemeye veya nedensellik analizlerine yer verilmemiş; değerlendirmeler betimsel ve karşılaştırmalı analiz yöntemleri çerçevesinde yapılmıştır. Ayrıca veri sınırlılıkları nedeniyle bazı işlenmiş ürün gruplarında uzun dönemli detaylı alt kırılımlara ulaşılamamıştır. Bu nedenle elde edilen bulgular, belirlenen veri kapsamı ve kullanılan endeksler çerçevesinde yorumlanmalıdır.

### 5. Bulgular

#### 5.1. Türkiye'de buğday üretiminin yapısal dönüşümü (1938-2024)

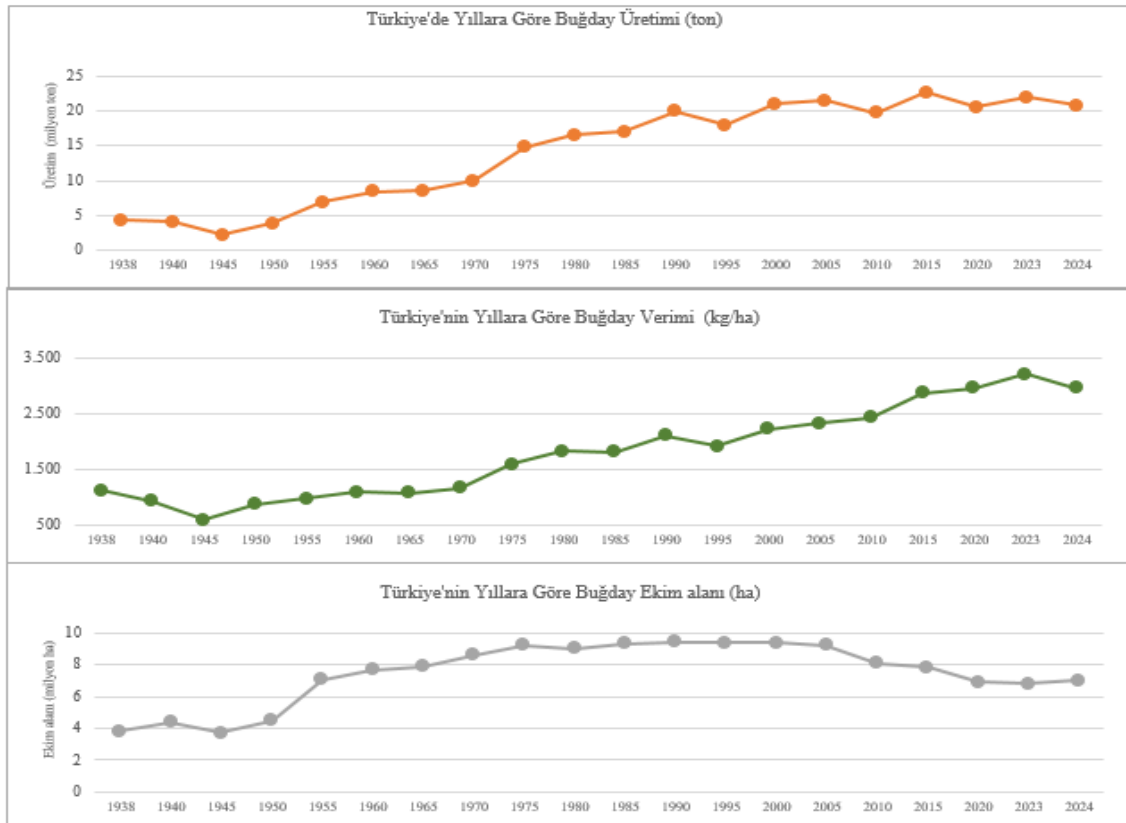
Türkiye'de buğday üretimi, 1938'den günümüze kadar önemli yapısal dönüşümler geçirmiştir; bu dönüşüm ekim alanları, üretim miktarı ve verimlilik göstergelerinde farklı eğilimler şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu süreç, tarımsal mekanizasyonun yaygınlaşması, sulama yatırımlarındaki gelişmeler, sertifikalı tohum kullanımı, tarımsal destekleme politikaları ve teknolojik ilerlemelerle birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'nin buğday üretiminde nicelik odaklı bir yapıdan verimlilik temelli bir üretim modeline yöneldiği görülmektedir. 1938-2024 döneminde Türkiye'nin buğday üretim dinamikleri analiz edildiğinde, ekim alanlarında uzun dönemli bir daralma eğilimine karşın toplam üretimde aynı ölçüde bir gerileme yaşanmadığı dikkat çekmektedir. Buğday üretimi, verimi ve ekim alanlarına ilişkin endeks değerleri incelendiğinde, Türkiye'de buğday üretiminde uzun dönemli ve belirgin bir artış eğilimi olduğu görülmektedir. 1938 yılı baz alınarak yapılan hesaplamalara göre üretim endeksi 2023 yılında 514 seviyesine ulaşmış olup, üretim yaklaşık beş kat artmıştır. Benzer şekilde, verim endeksi aynı dönemde 100 seviyesinden 288'e yükselerek yaklaşık üç kat artışa tekabül etmektedir. Ancak ekim alanı endeksindeki artış daha sınırlı kalmış ve 1938'e göre yaklaşık 1,8 kat artış gerçekleşmiştir. Toplam buğday üretimi, bu 86 yıllık süreçte yaklaşık %386 oranında artarak 4,2 milyon tondan 20,8 milyon tona yükselmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Yıllara göre buğday üretim, verim ve ekim alanlarının miktarları (1938-2024)

Yıllar	Üretim (ton)	Endeks	Verim (kg/ha)	Endeks	Ekim alanı (ha)	Endeks
1938	4.278.815	100	1.117	100	3.830.341	100
1940	4.067.950	95	928	83	4.381.420	114
1945	2.189.318	51	585	52	3.742.006	98
1950	3.871.926	90	865	77	4.477.191	117
1955	6.900.000	161	977	88	7.060.000	184
1960	8.450.000	198	1.097	98	7.700.000	201
1965	8.500.000	199	1.076	96	7.900.000	206
1970	10.000.000	234	1.163	104	8.600.000	225
1975	14.750.000	345	1.595	143	9.250.000	242
1980	16.500.000	386	1.829	164	9.020.000	236
1985	17.000.000	397	1.818	163	9.350.000	244
1990	20.000.000	468	2.116	189	9.450.000	247
1995	18.000.000	421	1.915	172	9.400.000	245
2000	21.000.000	491	2.234	200	9.400.000	245
2005	21.500.000	502	2.324	208	9.250.000	242
2010	19.674.000	460	2.428	217	8.103.400	212
2015	22.600.000	528	2.873	257	7.866.887	205
2020	20.500.000	479	2.961	265	6.922.236	181
2023	22.000.000	514	3.220	288	6.832.602	178
2024	20.800.000	486	2.961	265	7.023.808	183

**Kaynak:** TMO, 2025

1950’li yıllardan itibaren tarımda makineleşmenin hız kazanması ve tarımsal girdilerin kullanımındaki artış, üretim kapasitesinde önemli gelişmeler sağlamıştır. 1980 sonrası dönemde tarımsal yapıda meydana gelen dönüşümler, kentleşme, sanayileşme ve alternatif ürün desenlerinin yaygınlaşması buğday ekim alanlarında görece bir azalışı beraberinde getirmiştir. Buna rağmen üretimde sert bir düşüşün görülmemesi, verimlilik artışının üretim sürekliliğini sağlayan temel unsur hâline geldiğini desteklemektedir (Şekil 1). Geleneksel üretim yapısından modern üretim tekniklerine geçiş, sulanabilir tarım alanlarının genişlemesi, yüksek verimli çeşitlerin yaygınlaşması ve sertifikalı tohum kullanımındaki artış, birim alandan elde edilen verimin artmasında etkili olmuştur. Bu durum, Türkiye’nin sınırlı tarım alanları altında üretim kapasitesini koruyabilmesine olanak sağlamıştır.



**Şekil 1.** Türkiye’de 1938-2024 yılları arasında buğday üretimi, verimlilik ve ekim alanı değişimleri

**Kaynak:** TMO verilerinden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Üretim miktarında gözlenen dönemsel dalgalanmalar, Türkiye'nin buğday üretiminin iklim koşullarına duyarlı bir yapı sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Kuraklık dönemlerinde yağış rejiminde meydana gelen değişimler, sıcaklık anomalileri ve su kaynakları üzerindeki baskı üretim seviyelerinde önemli farklılıklar oluşturabilmektedir. Bu durum, buğday üretiminin sürdürülebilirliği açısından iklim uyumlu tarım politikalarının önemini artırmaktadır. Son yıllarda küresel ölçekte yaşanan iklim belirsizlikleri ve jeopolitik krizler, temel tahıl ürünlerinde arz güvenliğini daha stratejik bir mesele hâline getirmiştir.

Türkiye'nin buğday üretiminde gözlenen dönüşüm yalnızca üretim miktarı açısından değil, aynı zamanda üretim modelinin niteliği bakımından da değerlendirilmelidir. Uzun dönemli veriler, Türkiye'nin geçmişte ekim alanlarını artırarak üretim artışı sağlamaya çalıştığını; günümüzde ise verimlilik artışı, teknoloji kullanımı ve üretim etkinliği üzerinden üretim kapasitesini koruma eğilimine yöneldiğini göstermektedir. Ancak mevcut üretim yapısının çeşitli kırılganlıklar içerdiği de görülmektedir. Girdi maliyetlerindeki artış, kuraklık riski, tarım nüfusunun yaşlanması ve tarım arazilerindeki parçalanma gibi yapısal sorunlar, uzun vadede üretim sürdürülebilirliği üzerinde baskı oluşturabilecek unsurlar arasında yer almaktadır. Kişi başına düşen tarım arazisinin azalması ve iklim değişikliğinin etkilerinin derinleşmesi, verimlilik artışını gelecekte daha kritik bir politika alanı hâline getirecektir.

### 5.2. Türkiye'nin buğday dış ticareti

Küresel buğday ticaretinin temel dinamiklerinden biri, işleme ve tüketim kalıplarındaki yapısal farklılıklardır. Türkiye, yerel üretim kapasitesi bakımından teorik olarak kendi kendine yeterlilik düzeyinde bulunmasına karşın, eş zamanlı olarak küresel ölçekte önemli bir buğday ithalatçısı konumundadır (Erenstein vd., 2022). Türkiye'nin ham buğday dış ticareti, uzun dönemli bir perspektiften değerlendirildiğinde önemli yapısal dönüşümler göstermektedir. 1961-2023 döneminde ihracat ve ithalat miktarlarında belirgin dalgalanmalar olmakla birlikte, genel eğilim Türkiye'nin son otuz yılda artan ölçüde net ithalatçı bir yapıya yöneldiği yönündedir. Bu durum, Türkiye'nin yalnızca tüketim amaçlı ithalatçı bir ülke olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Aksine, ithal edilen buğdayın önemli bir bölümü işlenerek un, makarna ve diğer tahıl ürünleri şeklinde yeniden ihraç edilmekte; böylece dış ticarete katma değerli bir uzmanlaşma modeli ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, 1960'lı ve 1970'li yıllarda Türkiye'nin sınırlı ihracat kapasitesine karşın ithalata bağımlı bir görünüm sergilediği görülmektedir. Özellikle 1961 yılında yalnızca 1.300 ton ihracata karşılık 856 bin tonun üzerinde ithalat yapılmış, söz konusu dönemde iç üretim talebi karşılamada yetersiz kalmıştır. 1980 yılında dikkat çekici biçimde ihracat fazlası verilmiş, ancak bu görünüm uzun vadede sürdürülememiş; 1990 sonrası dönemde ithalat hacmi yeniden belirgin biçimde yükselmiştir. 2000'li yıllardan itibaren ithalatın hızlanması, hem nüfus artışı hem de işlenmiş ürün sanayisinin artan hammadde ihtiyacıyla ilişkilendirilebilir (Tablo 2; Şekil 2).

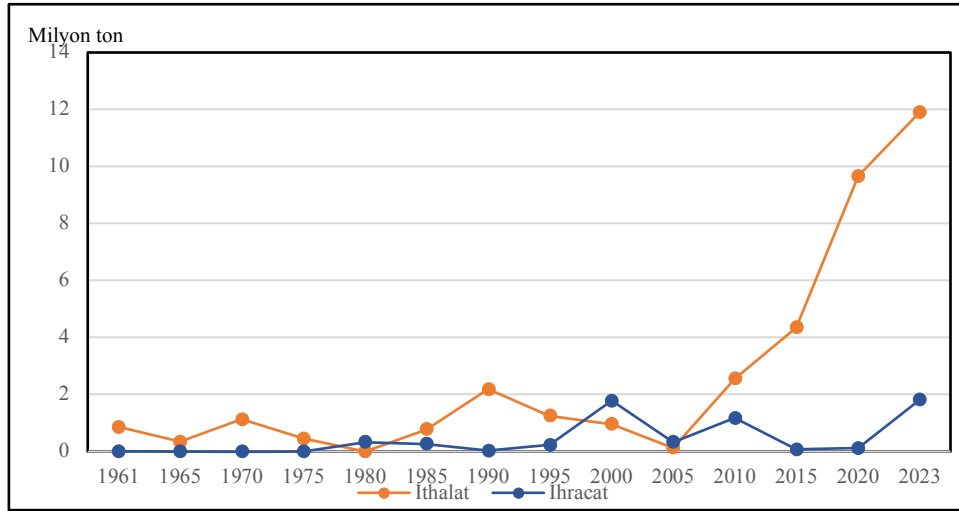
**Tablo 2.** Türkiye'nin seçilmiş yıllara göre buğday ticaret hacmi

Yıllar	İhracat miktarı (ton)	İhracat değeri (1000 \$)	İhracat birim değeri (\$/ton)	İthalat miktarı (ton)	İthalat değeri (1000 \$)	İthalat birim değeri (\$/ton)	İhracat/ithalat farkı (1000 \$)
1961	1.300	90	69,2	856.100	62.190	72,6	-62.100
1965	0	0	-	348.459	26.210	75,2	-26.210
1970	20	6	300,0	1.126.967	70.786	62,8	-70.780
1975	0	0	-	459.170	102.714	223,7	-102.714
1980	338.049	52.038	153,9	0	0	-	52.038
1985	268.923	48.078	178,8	781.923	119.877	153,3	-71.799
1990	24.975	4.383	175,5	2.180.731	386.900	177,4	-382.517
1995	232.847	22.669	97,4	1.253.331	243.678	194,4	-221.009
2000	1.782.048	196.308	110,2	963.668	126.143	130,9	70.165
2005	327.931	52.155	159,0	135.596	25.031	184,6	27.124
2010	1.174.014	201.392	171,5	2.554.189	1.623.089	635,5	-1.421.697
2015	68.798	32.394	470,9	4.349.820	1.103.420	253,7	-1.071.026
2020	124.643	39.492	316,8	9.659.186	2.334.510	241,7	-2.295.018
2023	1.814.623	723.601	398,8	11.904.622	3.539.212	297,3	-2.815.611

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

2000-2005 yılları, sektörün belirli ölçüde "sınırlı rekabet avantajı" sağladığı dönemi olarak değerlendirilebilir. Bilhassa 1980, 2000 ve 2005 yıllarında sırasıyla 52, 70 ve 27 milyon \$ düzeyinde gerçekleşen dış ticaret fazlaları, Michaely göstergeleri açısından sektörün geçici de olsa pozitif rekabet üstünlüğü sinyali verdiği istisnai dönemlerdir. 2010-2023 yılları ise sektörün "kronik dışa bağımlılık dönemi" olarak nitelendirilebilecek bir yapıya dönüşmüştür. 2023 yılı itibarıyla Türkiye'nin yaklaşık 11,9 milyon ton ham buğday ithalatına karşılık 1,8 milyon ton ihracat gerçekleştirmesi, niceliksel olarak belirgin bir dış ticaret açığı meydana getirmiştir. Ancak, yalnızca miktar

verileri üzerinden yapılan değerlendirmeler, Türkiye'nin buğday ticaretindeki yapısal özelliklerini tam olarak açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Çünkü Türkiye'nin buğday ekonomisi, büyük ölçüde ithal edilen ham buğdayın işlenerek daha yüksek katma değerli ürünler hâlinde yeniden ihraç edilmesine dayalı dikey uzmanlaşma modeli üzerinden işlemektedir. Bu durum, ülkenin ham üründe dışa bağımlı görünmesine rağmen işlenmiş ürünlerde güçlü bir rekabet avantajı geliştirmesini mümkün kılmaktadır. Bu yapısal dönüşüm, birim değer analizlerinde daha açık biçimde gözlenmektedir.



Şekil 2. Yıllara göre buğday ithalat ve ihracatı

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

1960'lı yıllarda yaklaşık 70-75 \$/ton bandında seyreden buğday birim değerleri, 2023 yılı itibarıyla ithalatta yaklaşık 297 \$/ton, ihracatta ise yaklaşık 399 \$/ton düzeyine yükselmiştir. Dikkat çekici olan husus, Türkiye'nin ihraç ettiği buğdayın ton başına ithal ettiği üründen yaklaşık 100 dolar daha yüksek bir değere sahip olmasıdır. Bu durum, dış ticaret açığının yalnızca miktar boyutunda değerlendirilmemesi gerektiğini; işleme kapasitesi sayesinde Türkiye'nin katma değer yaratan bir ticaret modeli geliştirdiğini açıkça ortaya koymuştur. TBR ve MI endeksi sonuçları da bu dönüşümü desteklemektedir. Ham buğday ticaretinde TBR'nin uzun dönem boyunca negatif değerler göstermesi, Türkiye'nin niceliksel anlamda net ithalatçı bir yapı sergilediğini göstermektedir. MI'nın negatif yönlü seyri, ham buğday ürün grubunda karşılaştırmalı üstünlükten ziyade dışa bağımlılık eğiliminin baskın olduğunu vurgulamaktadır. Ham ürün bazında ortaya çıkan negatif görünüm, işlenmiş ürünlerdeki yüksek rekabet gücüyle birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hâle gelmektedir. Bu nedenle Türkiye'nin buğday ekonomisi, yalnızca hammadde ticareti üzerinden değil, bütüncül bir değer zinciri perspektifiyle de ele alınmalıdır.

**Tablo 3.** Türkiye'nin 1986-2023 yılları arasında toplam buğday ithalat ve ihracat miktarları (Ton)

Ülkeler	İthalat miktarı (ton)	Pay (%)	Ülkeler	İhracat miktarı (ton)	Pay (%)
Rusya	65.043.387	54.05	İtalya	1.971.289	9.45
Ukrayna	11.321.278	9.40	Tunus	1.802.686	8.63
Kazakistan	5.124.741	4.26	Eski SSCB ülkeleri	1.124.699	5.39
Almanya	3.596.080	2.99	Cezayir	1.066.845	5.11
Kanada	3.592.829	2.98	Irak	1.049.566	5.03
Litvanya	2.748.399	2.28	Pakistan	1.013.336	4.85
Fransa	2.652.415	2.20	Lübnan	1.007.613	4.83
ABD	2.640.478	2.19	Bangladeş	937.568	4.49
Arjantin	2.612.450	2.17	Suriye	909.132	4.36
Porto Riko	2.317.768	1.92	İsrail	906.048	4.34
Diğerleri	18.703.668	15.54	Diğerleri	9.079.391	43.50
Toplam	120.353.493	100	Toplam	20.868.173	100

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye'nin ham buğday ticaretindeki en önemli kırılma alanlarından biri, tedarikçi ülke yapısındaki yüksek yoğunlaşmadır. 1986-2023 dönemine ait ticaret partnerleri incelendiğinde, toplam ithalatın yaklaşık %54'ünün Rusya'dan, %9'unun Ukrayna'dan ve %4'ünün Kazakistan'dan gerçekleştirildiği görülmektedir (Tablo 3). Buna göre Türkiye, buğday arzında belirli bölgelere yüksek düzeyde bağımlı bulunmaktadır. HHI sonuçlarının yüksek

yoğunlaşma düzeyine işaret etmesi, tedarik risklerinin stratejik önemini artırmaktadır. Rusya-Ukrayna savaşı sonrasında tedarik zinciri sorunlarının derinleşmesi, dışa bağımlı üretim modelinin sürdürülebilirliğini tartışmalı hale getirmiştir. Buna karşılık, ihracat pazarlarında daha düşük yoğunlaşma düzeyi Türkiye'nin dış talep açısından çeşitlendirilmiş yapısını belirginleştirmiştir.

2023/24 sezonunda dünya buğday ihracatında yaklaşık %4,5 payla ilk sıralarda yer alması ve aynı zamanda önemli ithalatçılar arasında bulunması, Türkiye'nin küresel buğday değer zincirinde çift yönlü bir aktör konumuna sahip olduğunu göstermektedir. İşleme sanayisinin gelişmişliği, liman altyapısı, lojistik avantajları ve DİR'in sağladığı maliyet avantajı, Türkiye'nin bölgesel ölçekte bir tahıl işleme ve yeniden ihracat merkezi hâline gelmesinde belirleyici olmuştur (Tablo 4). Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'nin ham buğday ticaretinde niceliksel olarak dış ticaret açığı veren, ancak işlenmiş ürünlerde katma değer yaratarak dış ticaret gelirini artıran karma bir uzmanlaşma modeli geliştirdiği görülmektedir. Lakin belirli ülkelere yüksek düzeyde bağımlılık, arz güvenliği açısından önemli riskler oluşturmaktadır. Bu nedenle alternatif tedarikçi ülkelerin çeşitlendirilmesi, yerli üretimde verimlilik artışının desteklenmesi ve stratejik stok yönetiminin güçlendirilmesi, uzun vadeli buğday politikalarının temel öncelikleri arasında yer almalıdır.

**Tablo 4.** 2023/24 Sezonunda dünya buğday ihracat ve ithalatında en yüksek pay sahibi ülke ve bölgeler

Ülke	İhracat miktarı (bin ton)	İhracat payı (%)	Ülke	İthalat miktarı (bin ton)	İthalat payı (%)
Rusya	55.500	25,07	Çin	13.640	6,15
AB	37.950	17,14	Endonezya	13.015	5,87
Kanada	25.440	11,49	AB	12.630	5,69
Avustralya	19.880	8,98	Mısır	12.311	5,55
ABD	19.240	8,69	Cezayir	9.500	4,28
Ukrayna	18.580	8,39	Türkiye	9.370	4,22
Türkiye	9.950	4,49	Filipinler	6.915	3,12
Arjantin	8.200	3,70	Bangladeş	6.800	3,06
Kazakistan	8.000	3,61	Brezilya	6.610	2,98
Hindistan	0.340	0,15	Fas	6.006	2,71
Diğ. Ülkeler	18.650	8,42	Diğ. Ülkeler	125.093	56,36
Dünya	221.390	100	Dünya	221.890	100

**Kaynak:** USDA, 2024; TEBGE, 2025

### 5.3. İşlenmiş buğday ürünleri dış ticareti

#### 5.3.1. Buğday ve meslin unu dış ticareti

Türkiye'nin un sanayisi, uluslararası pazarlarda güçlü bir rekabet avantajına sahip bir sektör olarak öne çıkmakta ve bu avantajını önemli ölçüde Ticaret Bakanlığı tarafından uygulanan DİR kapsamında gerçekleştirilen buğday ithalatına dayandırmaktadır. DİR, ihracata yönelik üretimde kullanılacak hammadde ve ara girdilerin gümrük vergisi muafiyetiyle temin edilmesine olanak sağlayarak, ihracatçı firmaların maliyetlerini azaltmakta ve uluslararası pazarlardaki rekabet kapasitesini güçlendirmektedir (Ticaret Bakanlığı, 2025). Bu kapsamda özellikle un, marna, bisküvi ve bulgur gibi işlenmiş buğday ürünlerinin üretiminde kullanılan buğdayın önemli bir bölümü DİR çerçevesinde ithal edilmekte; böylece Türkiye, buğday bazlı işlenmiş ürün ihracatında küresel ölçekte güçlü bir konum elde etmektedir (TOBB, 2023). Türkiye'nin işlenmiş buğday ürünleri dış ticaretinde öne çıkan başlıca başarı alanlarından biri, buğday ve meslin unu sektörüdür. Güçlü işleme kapasitesi, gelişmiş sanayi altyapısı, lojistik avantajlar ve DİR kapsamında sağlanan hammadde temini sayesinde Türkiye, dünya un ticaretinde önemli ihracatçılar arasında yer almakta; bu durum ülkenin tarımsal katma değer üretme kapasitesini ve küresel değer zincirlerindeki etkinliğini artırmaktadır.

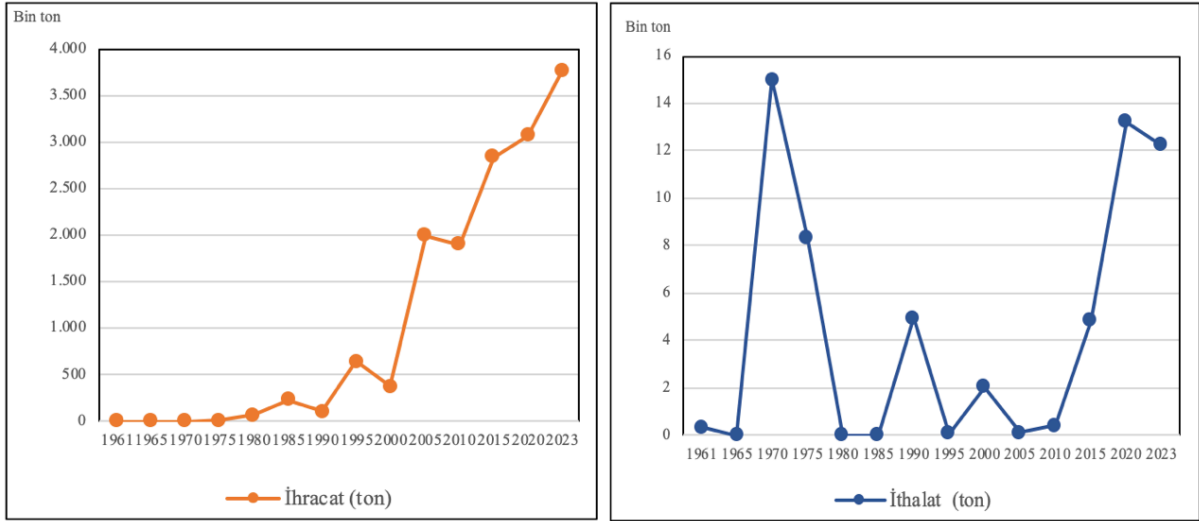
Ticaret dengesi göstergeleri de Türkiye'nin un sektöründe güçlü bir uzmanlaşmaya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. TBR'nin uzun dönem boyunca pozitif seyretmesi, sektörün sürekli dış ticaret fazlası verdiğini, MI sonuçları da un ürün grubunda Türkiye'nin uzmanlaşma düzeyinin yüksek olduğunu ve karşılaştırmalı üstünlüğe sahip bulunduğunu göstermektedir. AKÜ endeksi değerlerinin yüksek düzeylerde gerçekleşmesi ise Türkiye'nin küresel pazarda güçlü bir rekabet avantajı geliştirdiğini desteklemektedir (Tablo 5).

Bilhassa Orta Doğu, Afrika ve Asya pazarlarında artan talep, Türkiye'nin uluslararası un ticaretindeki konumunu destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Türkiye'nin un ticaretinde dikkat çeken bir diğer unsur, ihracatın ithalata göre belirgin ölçüde daha yüksek katma değer üretmesidir. Birim değer göstergeleri incelendiğinde, işlenmiş ürün niteliği taşıyan un ihracatının ton başına değerinin ham buğday ticaretine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir (Şekil 3).

**Tablo 5.** Türkiye'nin seçilmiş yıllara göre buğday ve meslin unu ticaret hacmi (1961-2023)

Yıllar	İhracat (ton)	İthalat (ton)	TBR (%)	MI (-1, +1)	Toplam ticaret (ton)	İhracat / İthalat oranı (%)	İhracat değeri (1000 \$)	İthalat değeri (1000 \$)	İhracat/İthalat farkı (1000 \$)
1961	142	322	-59.55	-0.60	464	0.44	18	71	-53
1965	0	0	0	0	0	-	0	0	0
1970	282	15.011	-94.30	-0.94	15.293	0.019	47	1.602	-1.555
1975	3.724	8.364	-27.40	-0.27	12.088	0.445	1.293	2.269	-976
1980	62.938	0	100.00	1.00	62.938	-	15.294	0	15.294
1985	224.898	0	100.00	1.00	224.898	-	43.690	0	43.690
1990	108.642	4.954	97.37	0.97	113.596	21.93	27.470	365	27.105
1995	637.729	63	99.92	1.00	637.792	10.12	145.452	55	145.397
2000	376.314	2.051	99.03	0.99	378.365	183.45	69.780	342	69.438
2005	1.999.510	118	99.98	1.00	1.999.628	16.95	432.041	34	432.007
2010	1.899.057	425	99.93	1.00	1.899.482	4.47	620.998	203	620.795
2015	2.835.433	4.834	99.57	1.00	2.840.267	586.93	1.002.474	2.162	1.000.312
2020	3.070.456	13.238	99.17	0.99	3.083.694	231.96	983.498	4.095	979.403
2023	3.762.211	12.233	99.23	0.99	3.774.444	307.48	1.524.627	5.914	1.518.713
Toplam	14.981.336	61.613	-	-	15.042.949	242.93	4.866.682	17.112	4.849.570

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

**Şekil 3.** Seçilen yıllarda buğday ve meslin unu ihracat ve ithalatı (ton)

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Uluslararası Hububat Konseyi'nin (International Grains Council - IGC) verilerine göre, Türkiye uzun yıllardır dünyanın en büyük ihracatçısı pozisyonunu korumakta (Milling and Baking Magazine, 2024), dünya un ticaretinde lider konumunu sürdürmektedir (TOBB, 2023; AA, 2024). Türkiye'nin rekabet üstünlüğünün sürdürülmesinde üretim kapasitesi yanında coğrafi konum, lojistik erişilebilirlik, hammaddeye ulaşım kolaylığı ve bölgesel pazarlara yakınlık gibi faktörler de belirleyici olmaktadır. Özellikle savaş, kuraklık ve küresel arz krizleri gibi olağanüstü dönemlerde Türkiye'nin bölgesel tedarik merkezi rolü daha görünür hâle gelmektedir. Bununla birlikte sektörün sürdürülebilirliği açısından bazı yapısal riskler de söz konusudur. Ham buğday arzında belirli ülkelere yüksek bağımlılık, döviz kuru dalgalanmaları, enerji maliyetlerindeki artış ve küresel ticaret kısıtlamaları, un ihracatının rekabet gücü üzerinde baskı oluşturabilecek faktörler arasında yer almaktadır. Bilhassa Rusya ve Ukrayna kaynaklı arz şokları, un sektörünün hammadde güvenliği açısından kırılganlığını belirginleştirmiştir. Bu nedenle yerli üretimde verimlilik artışının desteklenmesi, alternatif tedarik ağlarının geliştirilmesi ve stratejik stok yönetiminin güçlendirilmesi önem taşımaktadır.

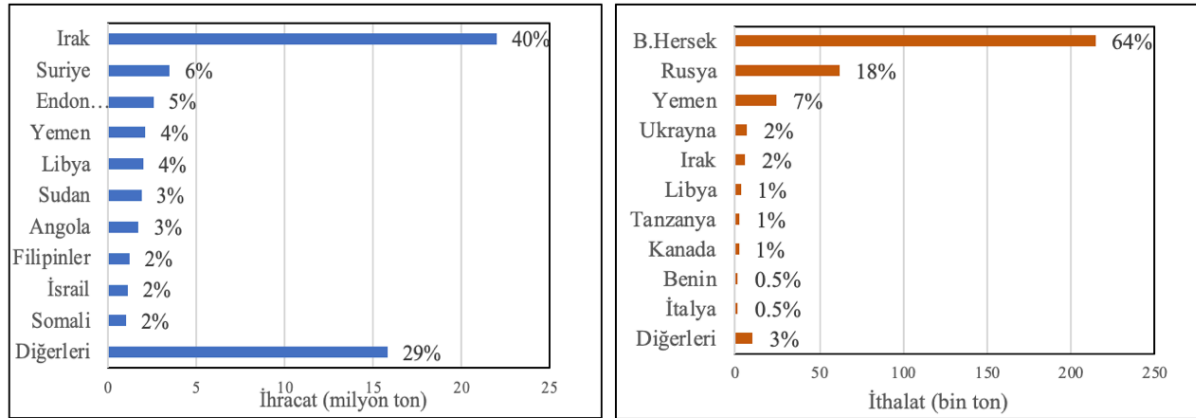
Tablo 6'ya ilişkin HHI bulgularına göre Türkiye, buğday ve meslin unu dış ticaretinde hem ihracat hem de ithalat boyutunda belirgin düzeyde yoğunlaşmış bir karaktere sahiptir. İhracat tarafında hesaplanan HHI değeri yaklaşık 2558 olup, bu durum orta-yüksek düzeyde bir pazar yoğunlaşmasını göstermektedir. İhracat, özellikle Irak pazarı üzerinde yoğunlaşmıştır (%40,05). İthalat tarafında ise HHI değeri yaklaşık 4534 gibi oldukça yüksek bir seviyededir, buna göre aşırı yoğunlaşmış bir piyasa yapısı söz konusudur. Türkiye, hammadde temininde ciddi bir ülke yoğunlaşması yaşamaktadır. Bu durum, ithalat tarafında tedarik riskinin daha yüksek olduğu ve dış şoklara

karşı kırılganlığın arttığı şeklinde yorumlanabilir (Tablo 6; Şekil 4). Dış ticaretin sınırlı sayıda ülkeye bağımlı olması, ihracat ve ithalatta coğrafi çeşitliliğin artırılmasını stratejik bir gereklilik hâline getirmektedir. Mevcut yapı, dış ticaret performansının ekonomik ve politik gelişmelere duyarlı olduğunu göstererek daha dengeli bir ticaret ağına önemini ortaya koymaktadır.

**Tablo 6.** Türkiye'nin toplam buğday unu ve meslin unu ihracatı ve ithalatı yaptığı ülkeler (1986-2023)

Ülkeler	İhracat miktarı (ton)	Pay (%)	Ülkeler	İthalat miktarı (ton)	Pay (%)
Irak	21.987.266	40,05	Bosna Hersek	214.339	64,19
Suriye	3.478.614	6,34	Rusya	61.527	18,43
Endonezya	2.546.551	4,64	Yemen	24.600	7,37
Yemen	2.116.847	3,86	Ukrayna	7.075	2,12
Libya	1.999.077	3,64	Irak	5.926	1,77
Sudan	1.877.800	3,42	Libya	2.984	0,89
Angola	1.755.749	3,20	Tanzanya	2.375	0,71
Filipinler	1.211.555	2,21	Kanada	1.800	0,54
İsrail	1.115.237	2,03	Benin	1.490	0,45
Somali	1.002.986	1,83	İtalya	1.449	0,43
Diğerleri	15.818.086	28,80	Diğerleri	10.370	3,11
Toplam	54.909.768	100	Toplam	333.935	100

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.



**Şekil 4.** Türkiye'nin buğday ve meslin unu ihracatı ve ithalatı yaptığı ilk 10 ülke (1986-2023) (%).

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

### 5.3.2. Türkiye'nin ekmek dış ticareti

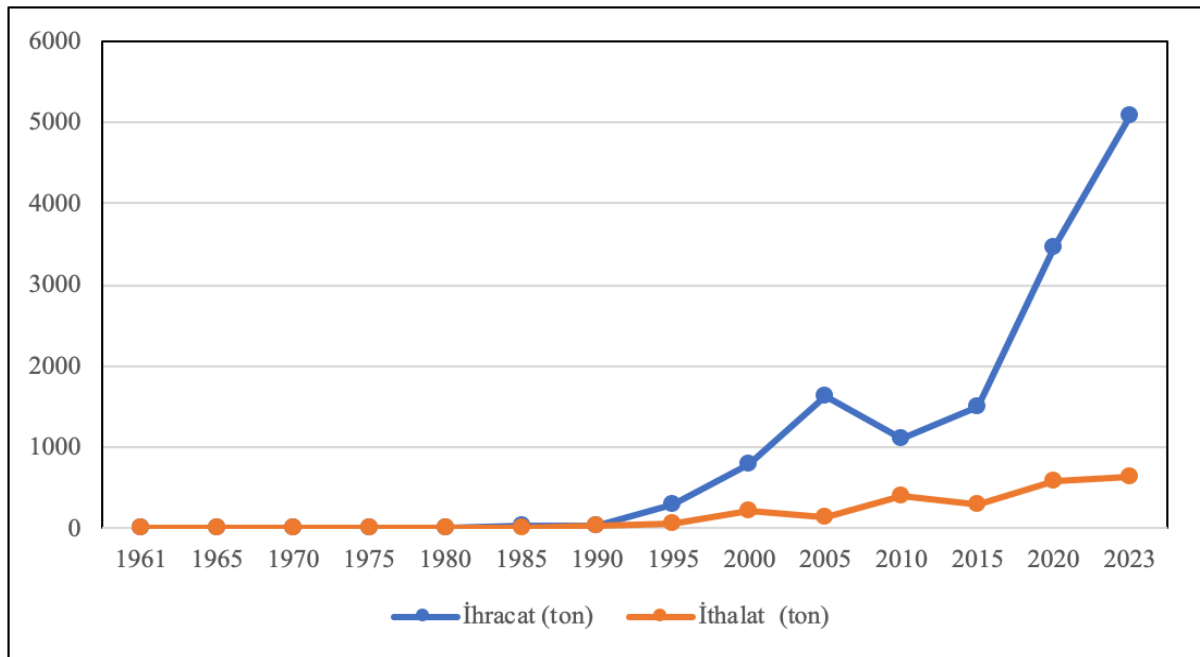
Türkiye'nin gerçekleştirdiği ekmeklik buğday ithalatı, büyük ölçüde iç tüketim talebini karşılamaktan ziyade, buğdaya dayalı sanayi ürünlerinin üretiminde ihracata yönelik girdi ihtiyacının karşılanmasına hizmet etmektedir (TOBB, 2023). Türkiye'nin ekmek dış ticareti uzun yıllar sınırlı düzeyde seyretmiş olmakla birlikte, özellikle 2000'li yıllardan itibaren istikrarlı bir büyüme eğilimi göstermiştir. Tablo 7'de Türkiye'nin ekmek ticaretinde ihracat odaklı bir yapı sergilediği görülmektedir.

İhracatın miktar bakımından ithalatı belirgin biçimde aşması, Türkiye'nin ekmek ve benzeri fırıncılık ürünlerinde belirli bir rekabet avantajına sahip olduğunu göstermektedir (Şekil 5). Ekmek ticareti, un ve makarna gibi yüksek hacimli işlenmiş buğday ürünlerine kıyasla daha sınırlı bir ekonomik etkiye sahip olmakla birlikte, özellikle Türk diasporası ve etnik gıda talebine bağlı olarak gelişen bir ihracat alanı niteliğindedir. Ekmek ticaretinde sürdürülen pozitif dış ticaret dengesi, Türkiye'nin işlenmiş tahıl ürünlerinde katma değer üretme kapasitesini yansıtmaktadır. Türkiye'nin ekmek ihracatında Almanya ve Irak öne çıkmakta olup, Almanya'nın başlıca pazar konumu, ülkedeki Türk diasporasının geleneksel fırıncılık ürünlerine yönelik talebiyle ilişkilendirilmektedir (Tablo 8; Şekil 6).

**Tablo 7.** Türkiye'nin seçilmiş yıllara göre ekmeek ticaret hacmi (1961-2023)

Yıllar	İhracat (ton)	İthalat (ton)	Toplam ticaret (ton)	İhracat / ithalat oranı (%)	İhracat değeri (1000 \$)	İthalat değeri (1000 \$)	İhracat-ithalat değeri farkı (1000 \$)
1961	0	0	-	-	0	0	0
1965	0	0	-	-	0	0	0
1970	13	0	13	-	0	0	0
1975	2	0	2	-	5	0	5
1980	2	0	2	-	4	0	4
1985	22	0	22	-	19	0	19
1990	44	46	90	0.96	80	90	-10
1995	303	48	351	6.31	528	147	381
2000	788	214	1.002	3.68	853	498	355
2005	1.629	130	1.759	12.53	2.737	272	2.465
2010	1.102	398	1.500	2.77	2.723	896	1.827
2015	1.510	297	1.807	5.08	4.018	798	3.220
2020	3.471	580	4.051	5.98	7.697	1.368	6.329
2023	5.088	642	5.730	7.92	12.517	2.238	10.279
Toplam	13.974	2.355	17.329	100	31.181	6.307	24.874

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

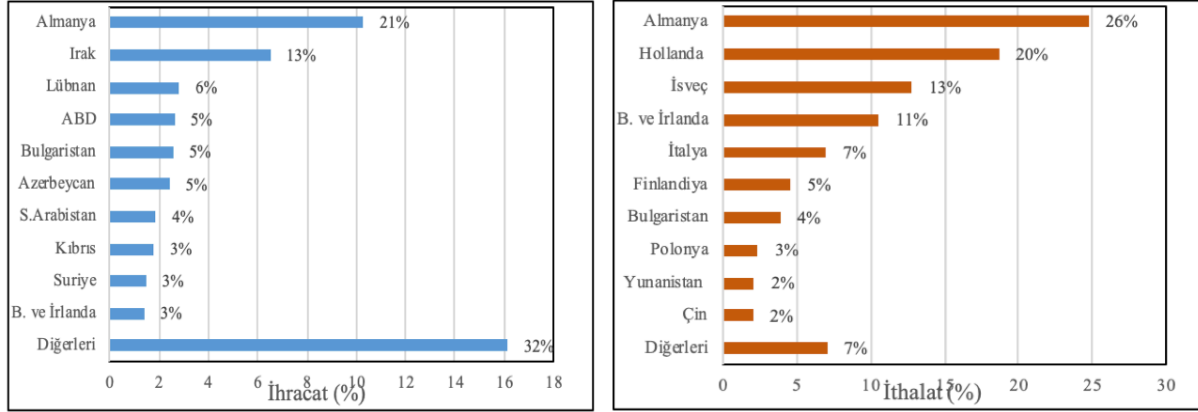
**Şekil 5.** Türkiye'nin ekmeek ihracat ve ithalat miktarları (1961-2023)

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

**Tablo 8.** Türkiye'nin toplam ekmeek ticareti yaptığı ülkeler (1986-2023)

Ülkeler	İhracat (ton)	Pay (%)	Ülkeler	İthalat (ton)	Pay (%)
Almanya	10.285	20.61	Almanya	2.475	26.00
Irak	6.503	13.04	Hollanda	1.865	19.60
Lübnan	2.818	5.65	İsveç	1.277	13.39
ABD	2.628	5.27	Bri. ve İrlanda	1.051	11.02
Bulgaristan	2.560	5.13	İtalya	693	7.27
Azerbaycan	2.425	4.86	Finlandiya	452	4.74
S.Arabistan	1.864	3.74	Bulgaristan	382	4.01
Kıbrıs	1.798	3.60	Polonya	236	2.47
Suriye	1.468	2.94	Yunanistan	207	2.17
Bri. ve İrlanda	1.395	2.80	Çin	197	2.07
Diğerleri	16.146	32.37	Diğerleri	702	7.36
Toplam	49.890	100	Toplam	9.537	100

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.



Şekil 6. Türkiye'nin 1986-2023 yıllarında toplam ekmeğin ihracatı ve ithalatı yaptığı ülkelerin payı (%)

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

### 5.3.3. Türkiye'nin makarna dış ticareti

Türkiye'nin işlenmiş buğday ürünleri dış ticaretinde dikkat çeken bir diğer önemli sektör makarna sanayidir. Son yıllarda üretim kapasitesindeki artış, gelişmiş işleme altyapısı ve ihracat odaklı üretim yapısı sayesinde Türkiye, küresel makarna ticaretinde önemli aktörlerden biri hâline gelmiştir. Bu durum, Türkiye'nin ham buğday ticaretindeki ithalata bağımlı yapısına karşın işlenmiş tahıl ürünlerinde güçlü bir rekabet avantajı geliştirdiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Tablo 9 incelendiğinde, Türkiye'nin makarna dış ticaretinde uzun dönem boyunca belirgin bir ihracat üstünlüğü sergilediği görülmektedir. Özellikle 1990 sonrası dönemde makarna ihracatında dikkat çekici bir ivmelenme yaşanmış; üretim kapasitesindeki genişleme ve dış pazarlara erişim olanaklarının gelişmesiyle birlikte sektör ihracat odaklı bir yapıya dönüşmüştür.

1990 sonrası dönemde Türkiye, makarna sektöründe güçlü bir "açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük" (AKÜ > 2.50) elde ederek uluslararası pazarda rekabetçi bir konuma ulaşmıştır. 2023 yılı itibarıyla makarna ihracatının 816,9 milyon dolara yükselmesi ve ithalatın oldukça sınırlı düzeyde kalması, sektörün 804 milyon dolarlık net ticaret fazlasıyla "kalıcı ve yüksek dereceli pozitif rekabet avantajı" bölgesinde konumlandığını doğrulamaktadır. 2023 yılı itibarıyla yaklaşık 1,25 milyon tonluk makarna ihracatına karşılık yalnızca sınırlı düzeyde ithalat gerçekleştirilmiştir. Buna göre sektör, güçlü bir dış ticaret fazlası vermiştir. İhracat gelirlerinin yaklaşık 937 milyon dolar düzeyine ulaşması, makarna sektörünün yalnızca miktar bazında değil, ekonomik değer üretme bakımından da önemli bir konuma sahip olduğunu göstermektedir (Tablo 9; Şekil 7).

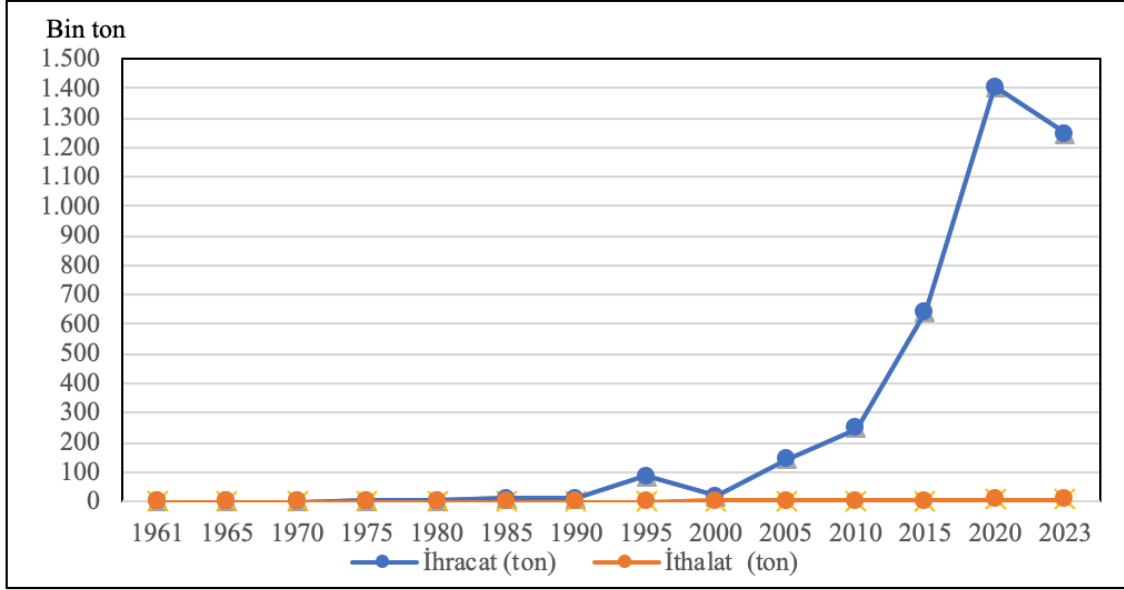
**Tablo 9.** Türkiye'nin seçilmiş yıllara göre makarna ticaret hacmi (1961-2023)

Yıllar	İhracat (ton)	İthalat (ton)	Toplam ticaret (ton)	İhracat değeri (1000 \$)	İthalat değeri (1000 \$)	İhracat/ithalat farkı (1000 \$)
1961	0	0	-	0	0	0
1965	0	0	-	0	0	0
1970	13	0	1.429	2	0	2
1975	1.429	0	2.197	577	0	577
1980	2.197	0	8.723	779	0	779
1985	8.723	0	1.429	2.708	0	2.708
1990	11.053	29	11.082	5.266	37	5.229
1995	86.783	146	86.929	41.690	141	41.549
2000	18.584	221	18.805	6.994	291	6.703
2005	142.628	501	143.129	56.875	807	56.068
2010	247.333	1.562	248.895	154.273	2.953	151.320
2015	643.935	3.059	646.994	401.794	4.971	396.823
2020	1.405.069	5.315	1.410.384	724.194	6.646	717.548
2023	1.247.673	5.348	1.253.021	816.905	12.729	804.176
Toplam	3.815.420	16.181	3.832.017	2.212.057	28.575	2.183.482

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Ticaret dengesi ve rekabet göstergeleri de Türkiye'nin makarna sektöründeki güçlü uzmanlaşmasını desteklemektedir. TBR, MI ve AKÜ sonuçları, makarna sektöründe Türkiye'nin güçlü bir rekabet avantajına sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Yüksek AKÜ değerleri, makarna ürün grubunda Türkiye'nin uluslararası pazarda uzmanlaşmış bir ihracatçı konumunda bulunduğunu desteklemektedir. Türkiye'nin makarna sektöründeki rekabet avantajı;

güçlü un ve irmik sanayisi, modern üretim altyapısı ve lojistik üstünlüklerden kaynaklanmaktadır. Sürdürülebilir hammadde arzı, ölçek ekonomileri sayesinde maliyet avantajı sağlanması ve Avrupa, Orta Doğu ile Afrika pazarlarına yakınlık, sektörün uluslararası rekabet gücü ve ihracat performansını destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Türkiye'nin makarna dış ticareti, HHI ve pazar yapısı bağlamında değerlendirildiğinde, ihracat ve ithalat kanalları arasında belirgin bir yoğunlaşma farklılığı olduğu görülmektedir (Tablo 10; Şekil 8).



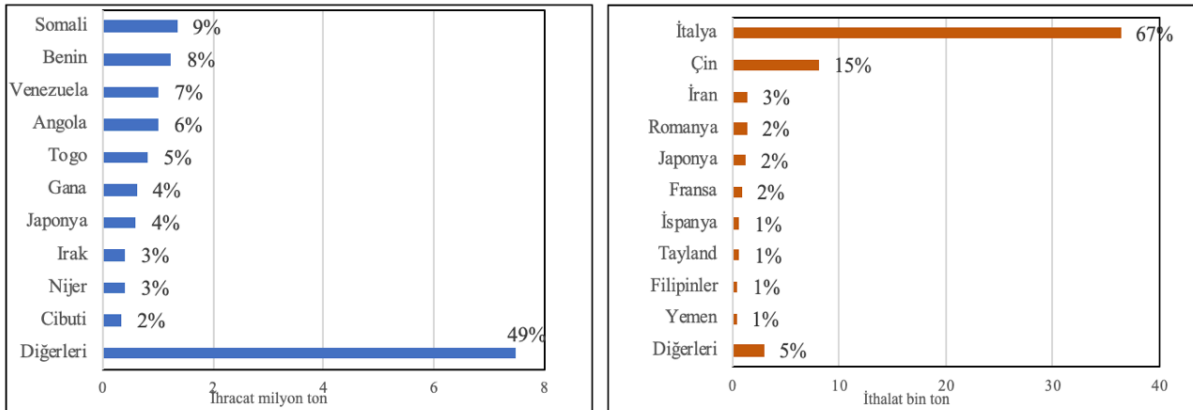
Şekil 7. Türkiye'nin makarna ihracatı ve ithalat miktarları (1961-2023)

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 10. Türkiye'nin toplam makarna ihracatı ve ithalatı yaptığı ülkeler (1986-2023)

Ülkeler	İhracat miktarı (ton)	Pay (%)	Ülkeler	İthalat miktarı (ton)	Pay (%)
Somali	1.341.878	9	İtalya	36.381	67
Benin	1.244.116	8	Çin	8.097	15
Venezuela	1.016.292	7	İran	1.412	3
Angola	1.011.648	6	Romanya	1.376	2
Togo	819.682	5	Japonya	1.246	2
Gana	620.351	4	Fransa	886	2
Japonya	601.038	4	İspanya	651	1
Irak	413.372	3	Tayland	638	1
Nijer	411.954	3	Filipinler	502	1
Cibuti	338.989	2	Yemen	356	1
Diğerleri	7.819.320	49	Diğerleri	2.986	5
Toplam	13.995.351	100	Toplam	54.531	100

**Kaynak:** FAOSTAT'dan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.



Şekil 8. Türkiye'nin makarna ihracatı ve ithalatı yaptığı ülkeler (%)

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

### 5.3.4. Türkiye'nin unlu mamuller dış ticareti

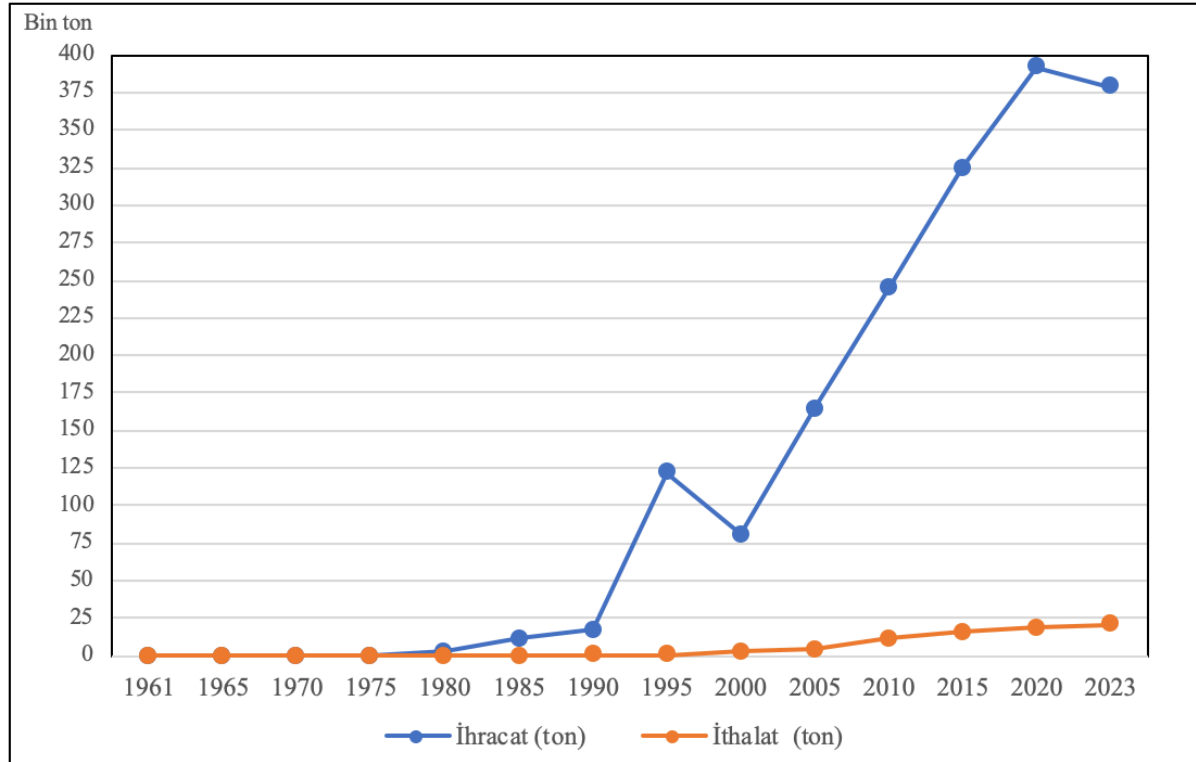
Türkiye'nin unlu mamuller (hamur işleri ve kek) dış ticareti, son altmış yılda yerel üretimden milyar dolar ölçeğinde küresel bir ihracat gücüne evrilmiştir. Sektör, 1980 sonrası "ihracat odaklı büyüme" stratejisiyle ivme kazanmış; 1995 yılında 122 bin tonluk bir hacme ulaşarak ilk büyük kırılmasını yaşamıştır. 2023 yılı itibarıyla ihracat hacmi hafif bir daralma gösterse de, ihracat değeri tarihsel bir rekor kırarak 1 milyar dolar eşliğini aşmıştır. Sektör, incelenen tüm dönemlerde net ihracatçı pozisyonunu korumuştur (Tablo 11).

**Tablo 11.** Türkiye'nin seçilmiş yıllara göre unlu mamuller (hamur işleri ve kek) ticaret hacmi (1961-2023)

Yıllar	İhracat (ton)	İthalat (ton)	Toplam ticaret (ton)	İhracat değeri (1000 \$)	İthalat değeri (1000 \$)	İhracat-ithalat farkı (1000 \$)
1961	0	0	0	0	0	0
1965	0	0	0	0	0	0
1970	0	0	0	0	0	0
1975	111	0	111	62	0	62
1980	2.706	0	2.706	3.757	0	3.757
1985	11.847	2	11.849	12.843	8	12.835
1990	17.216	756	17.972	21.767	1.887	19.880
1995	122.221	444	122.665	171.503	1.958	169.545
2000	80.733	3.009	83.742	85.793	7.382	78.411
2005	164.307	3.990	168.297	228.016	15.013	213.003
2010	244.621	11.945	256.566	484.685	47.658	437.027
2015	324.328	15.874	340.202	689.268	47.929	641.339
2020	392.101	18.956	411.057	734.488	64.566	669.922
2023	378.831	21.082	399.913	1.016.977	79.913	937.064

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Unlu mamuller, Türkiye'nin buğday temelli ürünleri arasında en yüksek birim değer üreten alt sektörlerden biridir. 2023 yılı verilerine göre, unlu mamullerin 2.684 \$/ton olan ihracat birim fiyatı, ham buğday ithalat fiyatının (~297 \$/ton) yaklaşık 9 katıdır. Bu durum, hammaddenin nihai mamule dönüştürülmesinin ulusal kalkınma stratejilerindeki "yüksek katma değerli üretim" hedefiyle tam uyumunu yansıtmaktadır. Türkiye, küresel değer zinciri içerisinde "dikey uzmanlaşma" modelini bu safhada da başarıyla uygulamaktadır (Şekil 9).



**Şekil 9.** Türkiye'nin unlu mamuller (hamur işleri ve kek) ihracat ve ithalat miktarları (1961-2023).

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

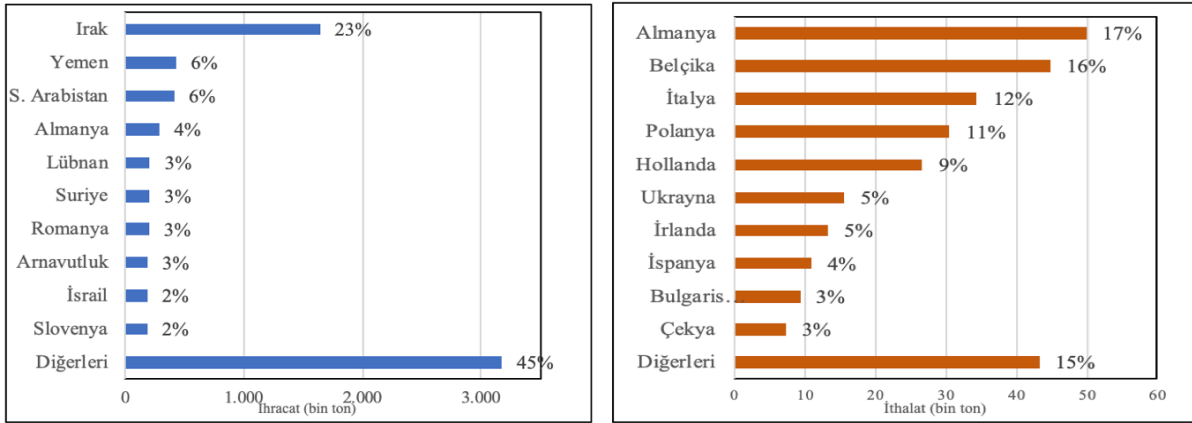
HHI sonuçları, Türkiye'nin unlu mamuller ihracatında düşük düzeyde yoğunlaşma ve geniş pazar çeşitliliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. İhracatta en büyük pay %23,10 ile Irak'a ait olmakla birlikte, Yemen ve Suudi Arabistan gibi diğer pazarların da etkisiyle HHI değerinin 1.000 puanın altında kalması, tek bir pazara bağımlılığın sınırlı olduğunu göstermektedir. İthalatta ise Almanya, Belçika ve İtalya öne çıkmakta, pazar yapısı ihracata kıyasla daha yoğun olmakla birlikte rekabetçi niteliğini korumaktadır. 1986-2023 dönemine ait kümülatif veriler, Michaely yaklaşımı açısından unlu mamuller sektöründe güçlü ve sürdürülebilir bir rekabet avantajına işaret etmektedir (Tablo 12).

**Tablo 12.** Türkiye'nin toplam unlu mamuller (hamur işleri ve kek) ihracat ve ithalat yaptığı ülkeler (1986-2023)

Ülkeler	İhracat (ton)	Pay %	Ülkeler	İthalat (ton)	Pay %
Irak	1.637.703	23,10	Almanya	49.874	17,44
Yemen	426.901	6,02	Belçika	44.835	15,67
Suudi Arabistan	407.711	5,75	İtalya	34.407	12,03
Almanya	283.601	4,00	Polonya	30.564	10,68
Lübnan	206.477	2,91	Hollanda	26.700	9,34
Suriye	204.381	2,88	Ukrayna	15.612	5,46
Romanya	200.438	2,83	İrlanda	13.311	4,65
Arnavutluk	184.719	2,61	İspanya	10.905	3,81
İsrail	183.168	2,58	Bulgaristan	9.287	3,25
Slovenya	182.595	2,57	Çekya	7.310	2,56
Diğerleri	3.173.161	44,75	Diğerleri	43.233	15,11
Toplam	7.090.855	100	Toplam	286.038	100

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

İhracat hacminin ithalatın yaklaşık 25 katına ulaşması, sektörün dış ticaret dengesine önemli düzeyde net döviz girdisi sağladığını doğrulamaktadır. İhracatın büyük ölçüde Orta Doğu pazarlarında, ithalatın ise Avrupa ülkelerinde yoğunlaşması, Türkiye'nin bölgesel ölçekte stratejik bir tedarikçi konumunda olduğunu teyit etmektedir. Ham buğdayda net ithalatçı olunmasına rağmen unlu mamullerde yüksek ihracat hacmine ulaşılması, Türkiye'nin dikey uzmanlaşma modelini başarıyla uyguladığını göstermektedir (Şekil 10).



**Şekil 10.** Türkiye'nin unlu mamüller ihracatı ve ithalatı yaptığı ülkeler (%)

**Kaynak:** FAOSTAT'tan elde edilen verilerden yararlanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

## 6. Sonuç

Bu çalışma, Türkiye'nin buğday ekonomisindeki yapısal dönüşümü 1938-2024 dönemi üretim verileri ile 1961-2023 dönemi dış ticaret göstergeleri üzerinden inceleyerek, ham buğday ile buğday bazlı işlenmiş ürünler arasındaki üretim ve ticaret ilişkisini uzun dönemli bir perspektifte değerlendirmiştir. Bulgular, Türkiye'nin geleneksel üretim odaklı tarımsal yapıdan, işlenmiş ürünlerde uzmanlaşan ve küresel değer zincirlerine daha güçlü entegre olan bir ekonomik yapıya yöneldiğini desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, buğday ekim alanlarında uzun dönemli daralmaya rağmen üretim büyük ölçüde korunmuş; bu süreçte belirleyici unsur alan genişlemesinden ziyade verimlilik artışı olmuştur. Mekanizasyon, sulama yatırımları, sertifikalı tohum kullanımı ve modern üretim teknikleri üretim sürekliliğini destekleyen temel faktörler arasında yer alırken; iklim değişikliği, kuraklık riski, artan üretim maliyetleri ve tarım alanlarının daralması, sektörün sürdürülebilirliği açısından önemli yapısal baskılar oluşturmaktadır.

Türkiye, buğday ekonomisinde hibrit bir uzmanlaşma yapısı geliştirmiştir. Ham buğdayda net ithalatçı konumunu sürdürürken, un ve makarna gibi işlenmiş ürünlerde güçlü bir ihracat performansı ve belirgin bir rekabet avantajı elde etmiştir. Ticaret Dengesi Oranı, Michaely Endeksi ve Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük göstergeleri, Türkiye'nin özellikle işlenmiş tahıl ürünlerinde belirgin bir uzmanlaşma düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, tarımsal rekabet gücünün yalnızca üretim miktarına değil; sanayi kapasitesi, lojistik altyapı ve katma değer yaratma yetkinliğine de bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede DİR, düşük maliyetli hammadde ithalatının işlenerek ihracata yönlendirilmesini sağlayarak Türkiye'nin küresel pazarlardaki rekabet gücünü artıran stratejik bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, model ithal girdilere yüksek bağımlılık nedeniyle yapısal kırılganlıklar da içermektedir. Döviz kuru oynaklığı, küresel fiyat dalgalanmaları ve jeopolitik gelişmeler üretim maliyetlerini doğrudan etkileyebilmekte; Rusya-Ukrayna Savaşı örneğinde olduğu gibi tedarik zincirlerinde ciddi aksaklıklar ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca HHI bulgularının işaret ettiği yüksek ithalat yoğunlaşması, belirli ülkelere bağımlılığı artırarak arz güvenliği açısından risk oluşturmaktadır.

Türkiye'nin buğday politikalarında temel öncelik, arz güvenliği ile ihracat rekabeti arasında sürdürülebilir bir denge kurulmasıdır. İşlenmiş ürünlerdeki rekabet avantajının korunmasının yanı sıra, ham buğday ithalatına olan bağımlılığın azaltılması da stratejik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Kısa vadede stratejik stok kapasitesinin güçlendirilmesi ve stok yönetim mekanizmalarının etkinleştirilmesi gerekmektedir. Kuraklık riskine karşı erken uyarı sistemlerinin geliştirilmesi ve bölgesel üretim planlamasının güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Artan maliyet baskılarını azaltmak amacıyla mazot, gübre ve tohum desteklerinin daha hedef odaklı ve etkin bir şekilde uygulanması da kısa vadeli politika araçları arasında yer almalıdır. Orta vadede, sulama altyapısının modernizasyonu ve su kullanım verimliliğini artıran sistemlerin yaygınlaştırılması öncelikli alanlar olmalıdır. Sertifikalı tohum kullanımının artırılması, kuraklığa dayanıklı ve yüksek verimli çeşitlerin geliştirilmesi ile üretimin iklim koşullarına duyarlı biçimde bölgesel olarak yeniden planlanması, üretim sürdürülebilirliğini güçlendirecektir. Uzun vadede ise temel hedef, ithal girdiye bağımlılığı azaltan ve yapısal olarak daha dayanıklı sürdürülebilir bir üretim modeli oluşturmaktır. Bu kapsamda, yüksek kaliteli yerli ekmeklik ve makarnalık buğday üretiminin artırılması, işlenmiş ürün ihracatındaki rekabet gücünün sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşımaktadır. Ayrıca tarım-sanayi entegrasyonunun derinleştirilmesi, tedarik kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve iklim değişikliğine uyumlu üretim sistemlerinin yaygınlaştırılması, Türkiye'nin buğday ekonomisinin uzun dönemli dayanıklılığını artıracaktır.

### Yazarların katkı oranı beyanı

**M. Harunoğulları:** Fikir, tasarım, denetleme, kaynaklar, veri toplanması ve işlenmesi, analiz ve yorum, literatür taraması, yazı, eleştirel inceleme.

**G. Ayhan:** Fikir, tasarım, denetleme, kaynaklar, veri toplanması ve işlenmesi, eleştirel inceleme.

### Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

### Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, insan katılımcılar veya hayvanlar üzerinde yürütülmemiştir. Araştırma yalnızca ikincil verilerin kullanılabilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışma için Etik Kurul onayı gerekmemektedir.

### Kaynakça

- AA (2024). Bakan Yumaklı: Türkiye dünyada un ihracatında birinci, makarna ihracatında da ikinci sırada. <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi> (Erişim Tarihi: 03.09.2025).
- Apan, M. (2020). Gayrimenkul yatırım ortaklıklarının piyasa yapısı ve yoğunlaşma düzeylerinin analizi: Borsa İstanbul'dan kanıtlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 235-250
- Balassa, B. (1965). Trade liberalisation and "revealed" comparative advantage. *The Manchester School*, 33(2), 99-123.
- Bashimov, G. (2017). Buğday ihracatında Kazakistan'ın rekabet gücü. *Uludağ Ün. Ziraat Fakültesi Dergisi*, 31(2), 11-21.
- Ben Hassen, T., El Bilali, H., Daher, B. & Burkart, S. (2025). Editorial: Sustainable and resilient food systems in times of crises. *Frontiers in Nutrition*, 12, 1-10.
- Burianova, J. (2014). Agrarian foreign trade of the Czech Republic in the period of 2004-2008, competitiveness of commodities. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 59(4), 37-42.
- Cançelik, M., Şahin, Z., Sevinç, M. R., Küçük, N. & Aydoğdu, M. H. (2021). The analysis of the recent periods of wheat market in Turkey. *Journal of Engineering and Technology for Industrial Applications*, 7(27), 57-62.

- Ceylan, N. (2019). Revealed comparative advantage of Turkish and Hungarian wheat sectors. *Problems of World Agriculture*, 19(3), 16-22.
- Demirbaş, N. & Atış, E. (2005). Türkiye tarımında gıda güvencesi sorununun buğday örneğinde irdelenmesi. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 42(1), 179-190.
- Dilek, S. & Konak, A. (2022). Kuzey Afrika ülkelerinin ithalatında kaynak ülke çeşitlendirmesinin yoğunlaşma oranı ve Herfindahl-Hirschman Endeksi aracılığıyla ölçümü. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 1-16.
- Duru, S., Gül, A. & Hayran, S. (2019). Türkiye’de buğday ve buğday mamulleri dış ticaret yapısı. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 552-564.
- Erenstein, O., Jaleta, M., Mottaleb, K. A., Sonder, K., Donovan, J. & Braun, H. J. (2022). Global trends in wheat production, consumption and trade. In M. P. Reynolds & H. J. Braun (Eds.), *Wheat Improvement Food Security in a Changing Climate* (pp. 47-66). Springer Nature Switzerland AG.
- FAOSTAT. (2025). *Food and agriculture data*. Food and Agriculture Organization of the United Nations. <https://www.fao.org> (Erişim Tarihi: 05.09.2025).
- Harunoğulları, M. & Ayhan, G. (2023). Rusya-Ukrayna krizinin dünya gıda güvenliğine etkileri. *Coğrafi Bilimler Dergisi / Turkish Journal of Geographical Sciences*, 21(2), 525-556.
- Hummels, D., Ishii, J. & Yi, K. M. (2001). The nature and growth of vertical specialization in world trade. *Journal of International Economics*, 54, 75-96.
- Kılıç, O. & Giray, F. H. (2021). Turkey’s competitive power in the international wheat market. *Eurasian Journal of Agricultural Economics*, 1(1), 52-64.
- Konak, A. & Korap, L. (2019). Dış ticaret üzerinde etkisi bulunan bazı makroekonomik değişkenlere yönelik uygulamalı bir ticaret dengesi modellemesi: ARDL sınır testi yaklaşımı. *BMIJ*, 7(1), 403-422.
- Krugman, P. R. (1980). Scale economies, product differentiation, and the pattern of trade. *The American Economic Review*, 70(5), 950-959.
- Michaely, M. (1962). *Concentration in international trade* (No. 28). North-Holland Publishing Company.
- Milling and Baking Magazine (2024). Turkey set to reach new flour export record in 2023-24: IGC quarterly update. <https://themillierweb.wordpress.com/2023/07/07/turkey-set-to-reach-new-flour-export-record> (Erişim Tarihi: 03.09.2025).
- Orth, R. A. & Shellenberger, J. A. (1988). Origin, production, and utilisation of wheat. In Y. Pomeranz (Ed.), *Wheat Chemistry and Technology* (Vol. 3). St Paul, MN, USA: American Association of Cereal Chemists.
- Parlakay, O. & Duru, S. (2017). Türkiye’de işlenmiş tarım ürünleri dış ticaretinde dâhilde işleme rejiminin etkilerinin trend analizi yöntemiyle incelenmesi. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 21(1), 62-72.
- Peker, A. E. (2014). Türkiye hububat ve baklagil alt sektörünün Avrupa Birliği pazarı karşısındaki rekabet gücü. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-20.
- Shewry, P.R. & Hey, S.J. (2015). The contribution of wheat to human diet-health. *Food and Energy Security*, 4(3), 178-202.
- Shiferaw, B., Smale, M., Braun, H. J., Duveiller, E., Reynolds, M. & Muricho, G. (2013). Crops that feed the world 10: Past successes and future challenges to the role played by wheat in global food security. *Food Security*, 5(3), 291-317.
- TEPGE. (2025). *Buğday durum tahmin raporu 2024*. Tarım Reformu Genel Müdürlüğü Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü Araştırma Yayınları, TEPGE Yayın No: 410. <https://arastirma.tarimorman.gov.tr/tepge>
- Ticaret Bakanlığı. (2024). *Türkiye’nin İsrail ile ticaretin durdurulması süreci hakkında bilgi notu*. T.C. Ticaret Bakanlığı. <https://ticaret.gov.tr> (Erişim Tarihi: 03.09.2025).
- Ticaret Bakanlığı. (2025). *Dahilde işleme rejimi*. T.C. Ticaret Bakanlığı. <https://ticaret.gov.tr/ihracat/mevzuat/dahilde-isleme-rejimi> (Erişim Tarihi: 05.09.2025).
- Ticaret Bakanlığı. (2026). *Tarım ürünlerine ilişkin dahilde işleme rejimi genelgesi (İhracat: 2016/1)*. T.C. Ticaret Bakanlığı. <https://ticaret.gov.tr/ihracat/mevzuat/dahilde-isleme-rejimi> (Erişim Tarihi: 05.09.2025)
- TMO. (2025). *İstatistikler: Türkiye buğday ekiliş-üretim-verim ve TMO alımları (1938-2024)*. Toprak Mahsulleri Ofisi Genel Müdürlüğü, Ankara. <https://www.tmo.gov.tr> (Erişim Tarihi: 03.09.2025).
- TOBB. (2023). *Türkiye gıda sektör derleme raporu*. TOBB Türkiye Gıda Sanayi Meclisi, Ankara. <https://www.tobb.org.tr>
- Topuz, H. & Coşkun, A. E. (2018). Ricardo’nun karşılaştırmalı üstünlükler teorisi: Türkiye, Kolombiya ve Güney Kore üçlünün sektörel bazda uygulamalı bir analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(25), 672-685.
- TRADE MAP. (2025). *Data sources for all countries and territories*. Trade Statistics for International Business Development. <https://www.trademap.org> (Erişim Tarihi: 05.09.2025).
- Tümertekin, E. (1955). Türkiye’nin 1954 buğday istihali hakkında bir araştırma. *Türk Coğrafya Dergisi*, 13(14), 173-178.
- USDA. (2024). *World agricultural production*. Foreign Agricultural Service, United States Department of Agriculture Circular Series WAP 12-24, December 2024.
- Xu, J., Lin, Y., Yang, M. & Zhang, L. (2020). Statistics and pitfalls of trend analysis in cancer research: A review focused on statistical packages. *Journal of Cancer*, 11(10), 2957-2961.
- Yılmaz, F. & Akkaya, G. C. (2020). Türkiye’nin Avrupa Birliği ile dış ticaretinde yoğunlaşma analizi. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 251-267.

**Extended abstract****Purpose**

This study aims to analyze the long-term structural transformation of Turkey's wheat economy using production, productivity, and foreign trade indicators. The study analyses the dynamics of wheat production in the period 1938-2024 and the structure of foreign trade in raw wheat and wheat-based processed products in the period 1961-2023. The study evaluates raw wheat production and trade relations, as well as the export performance of processed products (flour, pasta, bread, and bakery products), to clarify Türkiye's position in the global wheat value chain. The shift in Türkiye's wheat economy from a quantity-oriented production model to a productivity- and value-added-based structure is examined in this context. The foreign trade balance, competitiveness, level of specialization, and patterns of trade concentration are analyzed using different indices. The main research question is how Türkiye became a strong exporter of processed wheat products, despite being a net importer of raw wheat, and whether this structure is sustainable in the long run.

**Data and methods**

This study analyses the transformation of Türkiye's wheat economy across production, productivity, and foreign trade dimensions using secondary data sources. For the analysis of wheat production, area under cultivation, and productivity indicators, the period 1938-2024 is considered, while for foreign trade, the period 1961-2023 is used based on data availability. Data were collected mainly from the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAOSTAT), the Turkish Grain Board (TMO), the United States Department of Agriculture (USDA), the Agricultural Economics and Policy Development Institute (TEPGE), and national statistical sources. Foreign trade data include not only raw wheat but also processed products, such as wheat and meslin flour, pasta, bread, and bakery products. It provides an opportunity to assess the potential of Türkiye's agricultural production and value-added industrial processing.

Descriptive and comparative analytical methods were used to identify long-term trends. A trend analysis was carried out to examine developments in production and foreign trade. Foreign trade performance was measured using the Trade Balance Ratio (TBR), the Michaely Index (MI), and the Revealed Comparative Advantage (RCA) Index. The Herfindahl-Hirschman Index (HHI) was also used to measure the degree of concentration of trade partners. The study does not employ econometric causality analyses but aims to assess the structural transformation of Türkiye's wheat economy from a historical and holistic perspective.

**Results**

Results show a major long-term structural change in wheat production in Türkiye. Generally, wheat-growing areas have decreased over 1938-2024, but total production has not decreased proportionally. In fact, production capacity has been largely maintained. The production index, calculated with 1938 as the base year, was 514 in 2023, meaning that wheat production has increased fivefold. Similarly, the productivity index increased from 100 to 288 over the same period, indicating that productivity gains rather than land expansion have been the main driver of production growth.

Mechanization, greater investment in irrigation, the use of certified seed, and modern agricultural practices, particularly after the 1950s, greatly increased yields per unit of land. Türkiye has shifted from a quantity-based production model to a productivity-oriented structure, as evidenced by the absence of a significant decline in production despite a relative reduction in cultivated areas since the 1980s, driven by urbanization, industrialization, and changes in crop patterns. However, periodic fluctuations in production show the sensitivity of wheat production to climatic conditions. Drought periods, changes in precipitation patterns, and temperature anomalies have led to significant variations in output levels. This underscores the growing importance of climate-adaptive agricultural policies.

The analysis of Türkiye's raw wheat trade reveals a remarkable structural transformation during 1961-2023. During the 1960s and 1970s, export capacity was limited, and import levels were relatively high. But, since 2000, Türkiye has increasingly become a net importer. In 2023, the quantitative trade deficit is clear, with wheat imports at 11.9 million tonnes and exports at 1.8 million tonnes. But this does not mean Türkiye imports only wheat for domestic consumption. A significant proportion of imported raw wheat is processed and re-exported as flour, pasta, and other cereal-based products, creating a value-added vertical specialization model. The change is also visible in unit value analyses.

The average import value of raw wheat in 2023 was about USD 297/ton, and the export value was about USD 399/ton. This difference is an example of the added value created by Türkiye's processing industry. However, the Trade Balance Ratio and the Michaely Index indicate a long-term persistent dependence on imports for the raw wheat product category. One of the most important vulnerabilities in Türkiye's raw wheat trade is the concentration of suppliers. Between 1986 and 2023, Russia supplied about 54% of the wheat imported, Ukraine 9%, and Kazakhstan 4%. This concentration, from a food security point of view, reflects a high dependence on a few supplier countries.

The HHI results show high levels of concentration, and the disruptions to global grain supply chains following the Russia-Ukraine war have further exposed this vulnerability. On the other hand, Türkiye has established a strong competitive advantage in processed wheat products. In particular, Türkiye has been consistently ranked among the world's leading exporters of wheat and meslin flour, indicating a high level of specialization.

The trade balance indicators, the Michaely Index, and the RCA values indicate a strong comparative advantage in the flour industry. The Inward Processing Regime (IPR) has been one of the main determinants of this advantage, as it allows low-cost raw wheat imports to be processed and re-exported. Similarly, the pasta industry's export performance is solid. In 2023, pasta exports were about 1.25 million tonnes and generated nearly USD 937 million in export revenues, confirming Türkiye's status as a major player in global pasta trade. A high RCA and a positive trade balance mean a persistent competitive advantage in this sector. In addition, the sector's competitiveness is supported by modern production facilities, economies of scale, and logistical advantages. The bakery products sector also has an impressive capacity to generate value added. The value of export units in 2023 was about USD 2,684 per tonne, almost nine times the value of raw wheat imports. It continued to be a net exporter, with export revenues exceeding USD 1 billion. The relatively low market concentration and diversified export destinations indicate that the export structure looks relatively balanced.

### **Discussion and conclusion**

The results indicate that Türkiye has developed a hybrid specialization model in its wheat economy. Despite remaining a net importer of raw wheat, the country has simultaneously built up strong competitiveness and export performance in processed products such as flour, pasta, and bakery products. This transformation signals a movement from a purely agricultural production structure to an industrial production and trade model based on value addition. The observed change in production comes mainly from productivity gains, not from land expansion. But structural challenges such as climate change, drought risks, rising input costs, and diminishing agricultural land continue to threaten the sector's sustainability. Agricultural production is sensitive to climate, which means that the importance of water efficiency, the development of drought-resistant seeds, and agricultural policies that adapt to climate change increases.

From a foreign trade perspective, the Inward Processing Regime has become a strategic tool that enhances Türkiye's competitiveness in processed wheat exports. But heavy dependence on imported inputs increases susceptibility to exchange-rate volatility and geopolitical risks. The Russia-Ukraine war highlighted the dangers of concentrated supplier structures. Hence, the need to develop alternative supply networks, enhance management of strategic stocks, and boost productivity at home is of utmost importance.

Finally, the transformation of Türkiye's wheat economy should not be explained solely by changes in production quantities. It needs to be understood through the country's ability to produce value-added goods, the development of its processing industry, and its integration into global value chains. The main aim of long-term wheat policy in Türkiye should be to develop a sustainable production and trade model that maintains competitiveness in processed products, reduces dependence on raw wheat imports, strengthens food security, and adapts to climate change.

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:12 Issue:2, 2026

**Research article/Araştırma makalesi**

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim  
sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve zm nerileri

*Serdar Alan, Engin İş*

## Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

### *Challenges and solution proposals faced by school administrators and teachers in the education of foreign students*

Serdar Alan<sup>1</sup> ve Engin İş<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Mardin, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6015-6938>

<sup>2</sup>Sorumlu yazar, Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye, E-mail: [enginis@artuklu.edu.tr](mailto:enginis@artuklu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4304-0662>

Makale Bilgisi	Öz
<p><b>Araştırma Makalesi</b></p> <p>Gönderilme: 04 Mart 2026 Düzeltilme: 26 Mayıs 2026 Kabul: 06 Haziran 2026</p> <p><b>Anahtar kelimeler:</b> Yabancı uyruklu öğrenciler, Eğitsel sorunlar, Okul yöneticileri ve öğretmenler, Çözüm önerileri, Karma yöntem</p>	<p>Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseniyle yürütülmüştür. Nicel veriler 87 okul yöneticisinden ve 353 öğretmenden, nitel veriler ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 10 yönetici ve 10 öğretmenden elde edilmiştir. Bulgular, yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle Türkçe dil yeterliği eksikliği nedeniyle akademik başarı ve sosyal uyumda güçlük yaşadıklarını göstermiştir. Nitel sonuçlar, dil yeterliliğinin akademik performans, akran ilişkileri ve okul uyumu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, dil destek programlarının yaygınlaştırılması, erken yaşta dil eğitiminin güçlendirilmesi, akran etkileşimini artıran uygulamaların geliştirilmesi ve velilere yönelik dil eğitiminin desteklenmesi önerilmektedir.</p>
Article Info	Abstract
<p><b>Research Article</b></p> <p>Received: 04 March 2026 Revised: 26 May 2026 Accepted: 06 June 2026</p> <p><b>Keywords:</b> Foreign students, Educational challenges, School administrators and teachers, Solution proposals, Mixed-methods research</p>	<p>This study aims to identify school administrators' and teachers' views on the educational challenges faced by foreign students and to propose possible solutions. An explanatory sequential mixed-methods design was employed. Quantitative data were collected from 87 school administrators and 353 teachers, while qualitative data were obtained through interviews with 10 administrators and 10 teachers selected via maximum variation sampling. The findings revealed that foreign students experience significant difficulties with academic achievement and social adaptation, primarily due to limited proficiency in Turkish. Qualitative results indicated that language proficiency is a key factor influencing academic performance, peer interactions, and school adjustment. The study highlights the importance of expanding language support programs, strengthening early language education, promoting peer interaction, and providing language training opportunities for parents.</p>

## 1. Giriş

Küreselleşme, silahlı çatışmalar, ekonomik eşitsizlikler ve iklim değişikliği gibi küresel dinamikler, son yıllarda uluslararası göç hareketlerinin hızla artmasına neden olmuştur. Bu süreç, yalnızca demografik yapıyı değil, aynı zamanda sosyal ve kurumsal sistemleri de etkilemektedir (Castles, 2018). Özellikle göç alan ülkelerde eğitim sistemleri, artan öğrenci çeşitliliğine yanıt verebilmek için yapısal uyum ve dönüşüm ihtiyacıyla karşı karşıya kalmaktadır. Türkiye, stratejik konumu ve göç politikaları nedeniyle yoğun göç alan ülkelerden biridir. Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı'nın 2024 yılı verilerine göre ülkede yasal olarak ikamet eden

\* Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Mardin Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 19.09.2023 tarihli ve E-79906804-020-111043 sayılı kararı ile alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

**Kaynak göster:** Alan, S. & İş, E. (2026). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 12(2), 160-179. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1902551>

yabancı sayısı 4 milyonu aşmıştır. Bu nüfusun önemli bir bölümünü okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Bu durum, eğitim sisteminde özellikle dil engeli, akademik uyum ve sosyal entegrasyon gibi çok boyutlu sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Esen vd., 2019; Güven & İşleyen, 2018; Kocabıyık vd., 2019).

Göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonu, yalnızca akademik başarı açısından değil; toplumsal uyum, fırsat eşitliği ve sosyal sürdürülebilirlik açısından da kritik bir öneme sahiptir. Türkiye bağlamında göçmenlerin sosyal ve ekonomik uyum süreçleri farklı paydaşlar tarafından çeşitli açılardan ele alınmaktadır (Erdoğan & Ünver, 2015; Portes & Rumbaut, 2014). Eğitim, göçmen bireylerin sosyal yaşama katılımını kolaylaştıran temel bir araç olarak görülmektedir (Ager & Strang, 2008). Ancak literatür, yabancı uyruklu öğrencilerin dil bariyerleri, uyum güçlükleri ve psikososyal zorluklarla karşılaştığını göstermektedir (Karaca & Doğan, 2014; Karadaş, 2022). Ayrıca öğretmen ve okul yöneticilerinin bu sürece ilişkin yeterliliklerinin sınırlı olması, uygulamaların etkililiğini azaltabilmektedir (Çelik vd., 2025).

Mevcut çalışmalar incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime ilişkin araştırmaların büyük ölçüde öğrenci veya veli perspektifine odaklandığı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimlerini birlikte ele alan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim sürecini doğrudan yöneten paydaşların deneyimlerinin bütüncül bir analizle ortaya konulmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecini okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimleri üzerinden çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılan araştırmada, nicel bulgular nitel verilerle derinleştirilerek yorumlanmıştır. Bu yönüyle çalışma, mevcut literatüre hem pedagojik hem de yönetsel açıdan bütüncül bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu temel problem doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin genel deneyim ve değerlendirmelerini nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı eğitsel, davranışsal ve sosyal sorunlar hangi temalarda yoğunlaşmaktadır?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyum, dil yeterliği ve sosyal uyum süreçlerini nasıl anlamlandırmaktadır?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların temel nedenleri nelerdir?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemeye yönelik hangi uygulama ve çözüm önerilerini sunmaktadır?
6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime ilişkin algı ve deneyimleri hangi açılardan benzerlik ve farklılık göstermektedir?

## 2. Literatür ve kavramsal çerçeve

### 2.1. Göç ve eğitim sürecinde yabancı uyruklu öğrenciler

Uluslararası göç, son yıllarda savaşlar, ekonomik eşitsizlikler, siyasi istikrarsızlıklar ve zorunlu yer değiştirme hareketleri nedeniyle küresel ölçekte hızla artış göstermektedir. Özellikle Suriye İç Savaşı sonrasında Türkiye, geçici koruma kapsamında en fazla sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkelerden biri hâline gelmiştir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2024). Bu durum, eğitim sistemleri üzerinde önemli yapısal ve pedagojik etkiler yaratmış; devlet okullarında yabancı uyruklu öğrenci sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. Göç süreci yalnızca fiziksel yer değiştirme ile sınırlı olmayıp, bireylerin sosyal, kültürel ve eğitimsel uyum süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Özellikle okul çağındaki çocuklar açısından eğitim kurumları, toplumsal entegrasyonun temel araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Ager & Strang, 2008). Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerine etkili biçimde katılım sağlamaları, yalnızca akademik başarı açısından değil, sosyal uyum ve toplumsal bütünleşme açısından da önem taşımaktadır.

Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişimini desteklemek amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmış, uyum sınıfları ve dil destek programları gibi uygulamalar geliştirilmiştir. Ancak mevcut çalışmalar, dil yeterliliği, kültürel farklılıklar, sosyal dışlanma ve okul uyum sorunlarının eğitim sürecini olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir (Karadaş, 2022; Tunç & Can, 2017). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim yaklaşımı, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına erişimini destekleyen önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışı; okul iklimi, öğretim süreçleri ve sosyal etkileşimlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini gerektirmektedir.

## 2.2. Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları eğitsel sorunlar

Alan yazını incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde çeşitli akademik, sosyal ve psikolojik sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir (Saritaş vd., 2016). Bu sorunların başında dil yetersizliği gelmektedir. Eğitim diline yeterince hâkim olmayan öğrenciler, dersleri takip etmekte ve öğretmenleri ile akranlarıyla iletişim kurmakta güçlük yaşayabilmektedir (Güngör & Şenel, 2018). Dil problemleri yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin sınıf içi katılımını, aidiyet duygusunu ve sosyal uyum süreçlerini de olumsuz etkileyebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı bir diğer önemli problem akademik uyum güçlüğüdür. Farklı eğitim sistemlerinden gelen öğrenciler, öğretim yöntemlerine, değerlendirme süreçlerine ve okul kültürüne uyum sağlamakta zorlanabilmektedir. Ergen ve Şahin'e (2019) göre öğretmenler, özellikle dil bariyerleri nedeniyle öğrencilerin akademik performanslarının olumsuz etkilendiğini belirtmektedir.

Sosyal dışlanma ve akran ilişkileri, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli belirleyiciler arasında yer almaktadır. Kültürel farklılıklar, önyargılar ve iletişim problemleri öğrencilerin akran ilişkilerini sınırlayabilmekte ve sosyal izolasyon riskini artırabilmektedir (Kardeş & Akman, 2018). Akran kabulünün düşük olması, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu ve psikososyal uyumunu olumsuz etkileyebilmektedir (Gülay, 2011). Bunun yanında, göç sürecinin neden olduğu travmatik yaşantılar da öğrencilerin eğitim süreçlerini etkileyebilmektedir. Zorunlu göç deneyimi yaşayan çocukların kaygı, stres, güvensizlik ve uyum problemleri yaşayabildikleri belirtilmektedir (Watkins & Zyck, 2014). Bu durum, eğitim ortamlarında yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikososyal destek mekanizmalarının da önemli olduğunu göstermektedir.

## 2.3. Öğretmen ve okul yöneticilerinin rolü

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde öğretmenler ve okul yöneticileri kritik bir role sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal uyum süreçlerini destekleyen temel aktörler arasında yer almaktadır. Özellikle kültürel duyarlılık, etkili iletişim becerileri ve kapsayıcı öğretim uygulamaları, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim deneyimlerini doğrudan etkileyebilmektedir (Çelik vd., 2024). Alan yazında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmektedir. Dil bariyerleri, sınıf içi iletişim sorunları, kültürel farklılıklar ve veli iletişimindeki yetersizlikler bu güçlüklerin başında gelmektedir (Kandemir & Aydın, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü eğitim, kapsayıcı sınıf yönetimi ve kültürlerarası iletişim konularında desteklenmesi önemli görülmektedir.

Okul yöneticileri ise kapsayıcı okul ikliminin oluşturulması, okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi ve destekleyici eğitim politikalarının uygulanması açısından önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Etkili okul liderliği uygulamalarının, yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerini olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Sevinç, 2021). Özellikle okul yöneticilerinin sosyal uyumu destekleyen faaliyetleri planlamaları, öğretmenleri desteklemeleri ve ailelerle etkili iletişim kurmaları kapsayıcı eğitim süreçlerinin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinin yalnızca bireysel öğrenci performansı üzerinden değil; okul iklimi, yönetim süreçleri ve öğretmen uygulamaları çerçevesinde bütüncül biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

## 2.4. Alan yazındaki boşluk ve araştırmanın özgün katkısı

Alan yazında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, bu çalışmaların önemli bir kısmının öğrenci, veli veya yalnızca öğretmen perspektifine odaklandığı görülmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerini birlikte ele alan çalışmaların ise sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Oysa eğitim sürecinin planlanması, uygulanması ve yönetilmesinde bu iki paydaş grubunun birlikte ele alınması, okul düzeyindeki uygulamaların anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir. Bunun yanı sıra mevcut çalışmaların büyük bir kısmı tek yöntemli (nicel ya da nitel) araştırma desenleriyle yürütülmüş olup, karma yöntem yaklaşımının sınırlı düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, hem geniş örneklemeler üzerinden eğilimlerin belirlenmesini hem de bu eğilimlerin arkasındaki anlamların derinlemesine açıklanmasını sınırlamaktadır.

Bu araştırma, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerini öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri üzerinden birlikte ele alarak bu boşluğu doldurmaktadır. Ayrıca açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninin kullanılması, nicel bulguların nitel verilerle derinleştirilmesine ve eğitim sürecinin çok katmanlı bir yapı içinde analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda literatürde dağınık biçimde ele alınan dil yeterliği, veli katılımı ve akran etkileşimi gibi unsurları "Okul Uyum Ekosistemi" adı altında bütüncül bir yapı içinde ilişkilendirmektedir. Bu model, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecini yalnızca bireysel uyumla açıklamayıp, okul içi sosyal ilişkiler, aile katılımı ve pedagojik destek mekanizmalarının etkileşiminden oluşan dinamik bir sistem olarak da açıklamaktadır. Bu araştırma, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin pedagojik ve yönetsel boyutları birlikte ele alarak, kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

### 3. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Mardin Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 19.09.2023 tarihli ve E-79906804-020-111043 sayılı kararı ile alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

#### 3.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin bütünleştirildiği karma yöntem benimsenmiştir (Fraenkel vd., 2012). Karma yöntem, nicel veriler aracılığıyla elde edilen genellenebilir bulguların, nitel verilerle derinlemesine ve bağlamsal biçimde açıklanmasına olanak sağlayarak araştırma probleminin çok boyutlu biçimde ele alınmasını mümkün kılmaktadır (Creswell & Clark, 2018; Tashakkori & Creswell, 2015). Araştırma, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni (explanatory sequential design) doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu desende, araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplanmakta ve analiz edilmekte; ikinci aşamada ise nicel bulguların daha ayrıntılı biçimde açıklanması, yorumlanması ve bağlamsallaştırılması amacıyla nitel veri toplama sürecine geçilmektedir (Creswell & Clark, 2018). Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninin tercih edilmesinin temel nedeni, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunların öncelikle geniş bir katılımcı grubu üzerinden nicel olarak belirlenmesi, ardından bu sorunların nedenlerinin, deneysel boyutlarının ve bağlamsal özelliklerinin nitel veriler aracılığıyla daha derinlemesine incelenmesi istenmesidir.

Bu doğrultuda, çalışmanın ilk aşamasında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunlar nicel veriler aracılığıyla belirlenmiş; ikinci aşamada ise bu sorunların okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği ve anlamlandırıldığı nitel veriler yoluyla derinlemesine incelenmiştir. Nicel aşamada özellikle dil problemi, sosyal uyum güçlüğü, veli katılımı ve davranışsal sorunlar gibi öne çıkan bulgular, nitel görüşme sorularının oluşturulmasına yön vermiştir. Böylece nitel veri toplama süreci, nicel bulgularda ortaya çıkan eğilimleri açıklamaya ve yorumlamaya yönelik biçimde yapılandırılmıştır.

Araştırmanın nicel aşaması, Mardin ilinde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modeli, belirli bir evrende yer alan bireylerin görüş, tutum ve deneyimlerini nicel veriler aracılığıyla ortaya koymayı ve bu veriler üzerinden genel eğilimleri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021). Bu aşamada elde edilen bulgular, araştırmanın nitel aşamasına yön veren temel çerçeveyi oluşturmuştur.

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında, katılımcıların eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini anlamaya odaklanan fenomenolojik desen temelinde yürütülmüştür (Merriam, 2013). Araştırmanın nitel aşaması, nicel bulgularda ortaya çıkan eğilimlerin ve sorun alanlarının daha ayrıntılı biçimde açıklanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım veri toplama sürecine yön vermiş, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öğretmenler ve okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin deneyimleri, algıları ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Elde edilen nitel veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiş ve nicel bulgularla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır (Creswell & Poth, 2018). Nicel ve nitel bulguların entegrasyonu yorumlama aşamasında gerçekleştirilmiş; her iki veri seti birlikte değerlendirilerek yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunların nedenleri, sonuçları ve uygulamaya yansıyan boyutları kapsamlı bir çerçevede ele alınmıştır. Böylece nicel aşamada belirlenen sorunların bağlamsal ve deneysel boyutları ortaya konmuştur.

#### 3.2. Örneklem/araştırma grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mardin ilindeki resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü verilerine göre, 2024 yılı Haziran ayı itibarıyla Mardin ilinde toplam 13.058 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın nicel örnekleme, 87 okul müdürü ve 353 öğretmen olmak üzere toplam 440 katılımcıdan oluşmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, evrende yer alan her bireyin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu varsayımına dayanmakta olup, elde edilen bulguların evrene genellenebilirliğini artırmayı amaçlamaktadır (Teddlie & Tashakkori, 2015).

Araştırmaya okul yöneticilerinin dâhil edilmesinin temel gerekçesi, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin sorunların yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı olmaması; okul yönetimi, rehberlik hizmetleri, kurumsal işleyiş ve veli-okul ilişkileri gibi yönetsel boyutları da içermesidir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin görüşleri, söz konusu sorunların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınabilmesi açısından önemli görülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen 87 okul müdürü, Mardin ilinde görev yapan resmi ilkököl ve ortaokul yöneticileri arasından basit tesadüfi

örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Okul yöneticilerine ilişkin örneklem büyüklüğü, evrendeki yönetici sayısı ve araştırmanın kapsamı dikkate alınarak temsili ve yeterli olarak değerlendirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği değerlendirildiğinde, Christensen vd. (2015), %95 güven düzeyi ve 0,05 örneklem hatası esas alındığında 10.000 kişilik bir evrenden alınacak 382 kişilik bir örneklem yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, 440 katılımcıdan oluşan örneklem, Mardin ilindeki öğretmen ve okul yöneticisi evrenini temsil edebilecek istatistiksel yeterliliğe sahiptir.

Nitel araştırma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda, farklı okul türlerinde görev yapan; mesleki deneyimleri ve görev pozisyonları farklılık gösteren öğretmenler ve okul yöneticileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylece yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin farklı deneyim ve bakış açılarının ortaya konulması amaçlanmıştır (Fraenkel vd., 2012). Nitel veri toplama süreci, verilerde tekrarların ortaya çıkmaya başladığı ve yeni tema oluşumlarının sınırlı hâle geldiği veri doyumu noktasına kadar sürdürülmüştür. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler		f	%
Unvan	Okul yöneticisi	87	19.8
	Öğretmen	353	80.2
Okul türü	İlkokul	159	36.1
	Ortaokul	262	59.5
	İlkokul/Ortaokul	19	4.3
Cinsiyet	Kadın	151	34.3
	Erkek	289	65.7
Medeni durum	Evli	328	74.5
	Bekar	112	25.5
Eğitim Durumu	Lisans	342	77.7
	Lisansüstü	98	22.3
Toplam		440	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 87’sinin (%19.8) okul yöneticisi, 353’ünün (%80.2) öğretmen olduğu görülmektedir. Okul türüne göre katılımcıların %36,1’i ilkokulda, %59,5’i ortaokulda ve %4,3’ü ilkokul/ortaokulda görev yapmaktadır. Bazı okul yöneticilerinin hem ilkokul hem de ortaokul kademelerinden sorumlu olmaları nedeniyle bu kategori ilkokul/ortaokul olarak belirtilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların %34,3’ü kadın, %65,7’si erkek; medeni duruma göre %74,5’i evli, %25,5’i bekârdır. Eğitim durumuna göre katılımcıların %77,7’si lisans mezunudur, %22,3’ü ise lisansüstü mezunudur.

**Tablo 2.** Nitel araştırma katılımcılarının demografik özellikleri

Katılımcı kodları	Cinsiyet	Mesleki kıdem	Eğitim durumu	Branşı
Y1	Erkek	13.yıl	Lisans	Sınıf öğretmeni
Y2	Erkek	18.yıl	Yüksek Lisans	Fen bilimleri
Y3	Erkek	10.yıl	Lisans	Sınıf öğretmeni
Y4	Erkek	19.yıl	Yüksek Lisans	Sosyal bilgiler
Y5	Erkek	10.yıl	Yüksek Lisans	Bilişim teknoloji
Y6	Erkek	12.yıl	Yüksek Lisans	Sınıf öğretmeni
Y7	Erkek	17.yıl	Yüksek Lisans	Bilişim teknoloji
Y8	Kadın	12.yıl	Lisans	Sosyal bilimler
Y9	Erkek	5.yıl	Lisans	Sosyal bilimler
Y10	Kadın	10.yıl	Lisans	Okul öncesi
Ö1	Kadın	4.yıl	Lisans	İngilizce
Ö2	Erkek	25.yıl	Yüksek Lisans	Sınıf öğretmeni
Ö3	Erkek	12.yıl	Yüksek Lisans	Sosyal bilimler
Ö4	Erkek	9.yıl	Lisans	Fen bilimleri
Ö5	Erkek	9.yıl	Yüksek Lisans	Görsel sanatlar
Ö6	Erkek	16.yıl	Lisans	İngilizce
Ö7	Kadın	1.yıl	Lisans	Türkçe
Ö8	Erkek	30.yıl	Lisans	Rehberlik
Ö9	Kadın	18.yıl	Lisans	Matematik
Ö10	Erkek	8.yıl	Yüksek Lisans	Türkçe

Nitel aşamada, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmenler Ö1-Ö10, okul yöneticileri ise Y1-Y10 kodlarıyla ifade edilmiştir. Katılımcı bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırma kapsamında toplam 10 öğretmen ve 10 okul yöneticisiyle görüşme yapılmıştır. Okul yöneticilerinin ikisi kadın, sekizi erkektir. Eğitim durumları incelendiğinde, yöneticilerin beşi lisans, beşi ise yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdem açısından bakıldığında, okul yöneticilerinin kıdem sürelerinin 5 ile 19 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü kadın, yedisi erkektir. Öğretmenlerin altısı lisans, dördü ise yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdem açısından, öğretmenlerin en düşük kıdemi 1 yıl, en yüksek kıdemi ise 30 yıl olarak tespit edilmiştir.

### 3.3. Veri toplama süreci ve veri toplama araçları

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni doğrultusunda iki aşamada toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler elde edilmiş; ikinci aşamada ise nicel bulguların daha ayrıntılı ve bağlamsal biçimde açıklanması amacıyla nitel veri toplama sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri, anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Ergen ve Şahin (2019) tarafından geliştirilen “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitiminde Yaşadıkları Sorunlar” adlı anket kullanılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında geliştirilen bu anket, beşli Likert tipinde toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Anket maddelerinin 22’si yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara, 5’i ise çözüm önerilerine yöneliktir. Anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgilere, ikinci bölümünde ise yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin sorunlara yer verilmiştir.

Anket uygulaması, araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara yüz yüze ve/veya çevrim içi ortamda, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıklanmış ve anonimlik ile gizlilik ilkelerine uyulmuştur. Anket formunun doldurulması ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Araştırmada kullanılan anket, toplam puan üretmeye yönelik bir ölçek yapısından ziyade, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan farklı sorun alanlarını betimlemeye yönelik bağımsız maddelerden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, toplam puan üretmeye dayalı bir ölçekten ziyade bağımsız betimsel maddelerden oluştuğu için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmamıştır. Ayrıca veri toplama aracının orijinal çalışmadaki yapısı korunmuş ve mevcut araştırma bağlamında aynı biçimde kullanılmıştır (Ocak, 2019).

Araştırmanın nitel verileri, nicel aşamada elde edilen bulguların daha ayrıntılı biçimde yorumlanabilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilgili alan yazın taranmış, oluşturulan taslak form üç alan uzmanına sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak içerik geçerliği sağlanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde araştırmanın amacı açıklanmış ve katılımcıların gönüllü katılımı vurgulanmıştır. Kişisel bilgi bölümünde 4 demografik soru, görüşme bölümünde ise yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşmeler, katılımcıların uygun oldukları zamanlarda gerçekleştirilmiştir; gerektiğinde yanıtların derinleştirilmesi amacıyla ek ve alt sorular sorulmuştur.

Görüşmeler okul ortamında veya katılımcıların uygun gördüğü sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiş olup, her bir görüşme ortalama 25-40 dakika sürmüştür. Katılımcılardan görüşme öncesinde gönüllü katılım onayı alınmış; izin veren katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydı alınarak yürütülmüş, diğer katılımcılarla yapılan görüşmelerde ise ayrıntılı notlar tutulmuştur. Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz sürecinde anonimleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilme nedeni, katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin deneyimlerini, algılarını ve değerlendirmelerini esnek ancak sistematik bir çerçevede ortaya koyabilmesidir (Patton, 2014). Bu doğrultuda, katılımcı deneyimlerini ayrıntılı ve bağlamsal biçimde yansıtan zengin nitel verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

### 3.4. Nicel verilerin analizi

Araştırmada nicel verilerin analizi, SPSS 21 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinin ilk aşamasında veriler eksik, tutarsız ve hatalı girişler açısından incelenmiş; analizleri etkileyecek düzeyde eksik veriye rastlanmadığından tüm veriler analizlere dâhil edilmiştir. Betimsel istatistikler kapsamında, katılımcıların demografik özellikleri ile yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu analizler, verilerin genel dağılımının ve eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Katılımcıların görüşlerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ki-kare ( $\chi^2$ ) testi uygulanmıştır. Ki-kare testinin tercih edilme nedeni, araştırmada yer alan değişkenlerin kategorik (nominal ve sıralı) yapıda olması ve gruplar arasındaki ilişkilerin incelenmesine uygun olmasıdır. Ki-kare testi uygulanmadan önce testin temel varsayımları kontrol edilmiştir. Bu kapsamda; (1) gözlemlerin birbirinden bağımsız olması, (2) değişkenlerin kategorik düzeyde ölçülmüş olması ve (3) her bir hücrede beklenen frekans değerlerinin en az 5 olması koşulları incelenmiştir (Christensen vd., 2015). Beklenen frekans değerlerinin düşük olduğu sınırlı sayıdaki durumlarda gerekli birleştirmeler yapılarak varsayımlar oluşturulmuştur. Böylece test sonuçlarının geçerliliği güvence altına alınmıştır.

Nicel veri analizinden elde edilen bulgular, araştırmanın nitel aşamasında ele alınacak tema ve soru alanlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Özellikle nicel bulgularda öne çıkan yüksek düzeydeki sorun alanları, nitel görüşmelerde daha derinlemesine incelenerek veri setleri arasında bütünleşme sağlanmıştır. Elde edilen nicel bulgular, araştırma sorularına yanıt oluşturmasının yanı sıra, araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel veri toplama ve analiz sürecine yön vererek derinlemesine incelenmesi gereken temaların belirlenmesine de temel oluşturmuştur.

### 3.5. Nitel verilerin analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin sistematik biçimde çözümlenerek anlamlı kodlar, kategoriler ve temalar altında toplanmasını ve yorumlanmasını amaçlayan bir nitel analiz tekniğidir (Christensen vd., 2015). Nitel veri analizi süreci, görüşmelerden elde edilen verilerin yazıya dökülmesi (transkripsiyon) ile başlamıştır. Transkripsiyonun ardından tüm görüşme metinleri araştırmacı tarafından birden fazla kez okunarak veriye bütüncül bir bakış açısıyla hâkim olunmuştur. Bu aşamada, katılımcı ifadelerinde tekrar eden ve araştırma sorularıyla ilişkili anlam birimleri belirlenmiştir.

İkinci aşamada, belirlenen anlam birimleri açık kodlama yoluyla kodlanmış ve veriye dayalı (tümevarımsal) bir yaklaşım benimsenmiştir. Benzer özellikler taşıyan kodlar bir araya getirilerek alt kategoriler oluşturulmuş; bu alt kategoriler, daha üst düzeyde anlam bütünlüğü sağlayan temalar altında yapılandırılmıştır. Üçüncü aşamada, oluşturulan tema ve alt temalar araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş; temalar arası ilişkiler incelenmiş ve bulgular bütüncül bir çerçevede yorumlanmıştır. Bulguların sunumunda, katılımcı görüşlerini doğrudan yansıtan alıntılara yer verilerek temalar desteklenmiştir.

Araştırmacı önyargısını azaltmak amacıyla kodlama sürecinde veriler tekrar tekrar gözden geçirilmiş, kod-tema ilişkileri sistematik biçimde karşılaştırılmış ve yorumların doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde araştırmacı yansıtıcılığı gözetilerek kişisel varsayımların veri yorumlama sürecine etkisini en aza indirmeye yönelik önlemler alınmıştır. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış; elde edilen kodlar ve temalar alan yazınla karşılaştırılarak tutarlılık değerlendirilmiş ve araştırmacı yansıtıcılığı gözetilmiştir (Çelik vd., 2020; Patton, 2014).

### 3.6. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği

Araştırmada nicel verilerin geçerliliği, kullanılan anket formunun alan uzmanları tarafından değerlendirilmesiyle sağlanmıştır. Ankette yer alan maddelerin bağımsız yapıda olması ve toplam puan üretmeye yönelik olmaması nedeniyle, Cronbach Alfa gibi iç tutarlılık katsayıları hesaplanmamış; bunun yerine her bir maddeye ilişkin ortalama puanlar esas alınmıştır (Ocak, 2019). Nitel veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan uzmanlarının değerlendirmesinin ardından pilot uygulama ile test edilmiş ve dil uzmanı tarafından dil ve anlatım açısından gözden geçirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların gizliliği korunmuştur; görüşmeler uygun zamanda ve ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayı doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş; kayıt almak istemeyen katılımcılar için ise yazılı notlar alınmıştır.

Nitel verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşmeler, her bir katılımcı için ortalama 40-60 dakika sürmüş ve veri toplama süreci, veri doyumu sağlanana kadar devam etmiştir. Kodlama sürecinde, görüşme verileri iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış; kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %80 olarak bulunmuştur. Alan yazınında %70 ve üzerindeki uyum oranlarının kabul edilebilir olduğu dikkate alındığında, bu değer kodlama sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Görüş ayrılığı bulunan kodlar, ortak değerlendirme yoluyla yeniden ele alınmış ve nihai kod yapısı konusunda uzlaşma sağlanmıştır.

### 3.7. Etik ilkeler

Bu araştırma, insan katılımcılardan veri toplanmasını içeren bilimsel araştırmalarda gözetilmesi gereken etik ilkelere uygun biçimde yürütülmüştür. Araştırma için gerekli etik kurul izni, ilgili üniversitenin Bilimsel Araştırma ve

Yayın Etiği Kurulu tarafından 19.09.2023 tarihli ve E-79906804-020-111043 sayılı kararla alınmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı ve veri kullanım süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmıştır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış, istedikleri aşamada araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler gizlilik ve anonimlik ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmiş; katılımcı kimliklerini ortaya çıkarabilecek herhangi bir kişisel bilgiye yer verilmemiştir. Verilerin saklanması, işlenmesi ve raporlanması süreçlerinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkeleri ile kişisel verilerin korunmasına ilişkin yasal düzenlemeler dikkate alınmıştır.

#### 4. Bulgular

##### 4.1. Nicel araştırmaya ilişkin bulgular

Bu bölümde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine dayalı nicel bulgular sunulmuştur. Araştırma kapsamında uygulanan anket maddelerine ilişkin puan ortalamaları, betimsel istatistikler aracılığıyla hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Anket maddelerine ilişkin ortalama puanlar

Sıra	Maddeler	( $\bar{X}$ )	Aralık
1	Türkçe okuduğunu anlama becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.46	Katılmıyorum
2	Türkçe yazma becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.55	Katılmıyorum
3	Türkçe dinlediğini anlama becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.55	Katılmıyorum
4	Türkçe konuşma becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.74	Kararsızım
5	Matematik dersinde problem çözmeye becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.47	Katılmıyorum
6	Birebir çalışmada sorun yaşadıklarını gözlüyorum.	3.10	Kararsızım
7	Yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu olduğunu gözlüyorum.	3.43	Katılıyorum
8	Kendi aralarında şiddet uyguladıklarını gözlüyorum.	3.17	Kararsızım
9	Türk öğrencilerle karşılıklı şiddet uyguladıklarını gözlüyorum.	2.87	Kararsızım
10	Oyunlarının şiddet içerikli olduğunu gözlüyorum.	2.95	Kararsızım
11	Arkadaş seçimlerinin kendi aralarından yaptıklarını gözlüyorum.	3.26	Kararsızım
12	Diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıklarını görüyorum.	3.36	Kararsızım
13	Görsel anlatım için okuldaki materyalin (projeksiyon vb. araç gereç) yeterli olduğunu düşünüyorum.	3.01	Kararsızım
14	Okulun parasal kaynaklarının yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.50	Kararsızım
15	Velilerin parasal katılımının yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.05	Katılmıyorum
16	Velilerin veli toplantılarına katılımlarının yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.00	Katılmıyorum
17	Velilerin öğrencileriyle yeterince ilgilendiklerini düşünüyorum.	1.93	Katılmıyorum
18	Velilerin öğrencilerine şiddet uyguladıklarını gözlüyorum.	2.80	Kararsızım
19	Velilerin Türkçelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.04	Katılmıyorum
20	Velilerin öğrencilerinin ödevlerine yeterince yardımcı olduklarını düşünüyorum.	1.88	Katılmıyorum
21	Yabancı uyruklu rehberlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2.19	Katılmıyorum
22	Okul rehberlik servisinin faaliyetlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	3.04	Kararsızım
23	Yabancı uyruklu öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.	2.82	Kararsızım
24	Velilerin ana-baba eğitimine alınmasının uygun olacağını düşünüyorum.	4.05	Katılıyorum
25	Okullara kaynak aktararak fon oluşturulmasının uygun olacağını düşünüyorum.	3.87	Katılıyorum
26	Kaynaştırmadan sonra diğer sınıflarla birleştirilmesinin uygun olacağını düşünüyorum.	3.58	Katılıyorum
27	Yaşı büyük olanların ayrı sınıflarda eğitim almalarının uygun olacağını düşünüyorum.	3.71	Katılıyorum

Anket sonuçlarına göre, okul yöneticileri ve öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde önemli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Dil becerileri açısından bakıldığında, katılımcılar öğrencilerin Türkçe okuma ( $\bar{X} = 2.46$ ), yazma ( $\bar{X} = 2.55$ ), dinlediğini anlama ( $\bar{X} = 2.55$ ) becerilerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Türkçe konuşma becerisi ( $\bar{X} = 2.74$ ) konusunda ise katılımcılar kararsızdır. Bu durum, öğrencilerin eğitim sürecine tam olarak uyum sağlayabilmeleri için dil desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Akademik başarı ve uyum sorunları açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin matematik dersinde problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu ( $\bar{X} = 2.47$ ) düşünülmektedir. Ayrıca, birebir çalışmada sorun yaşadıkları ( $\bar{X} = 3.10$ ) konusunda katılımcılar kararsız kalmıştır. Yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu yaşadığı ( $\bar{X} = 3.43$ ) görüşü desteklenmektedir.

Davranışsal durumlar açısından, öğrencilerin kendi aralarında şiddet uygulamaları ( $\bar{X} = 3.17$ ), Türk öğrencilerle karşılıklı şiddet olaylarına karışmaları ( $\bar{X} = 2.87$ ) ve oyunlarının şiddet içerikli olması ( $\bar{X} = 2.95$ ) konularında katılımcılar kararsızdır. Ancak, öğrencilerin arkadaş seçimlerinde kendi grupları içinde kaldıkları ( $\bar{X} = 3.26$ ) ve diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları ( $\bar{X} = 3.36$ ) görüşleri desteklenmektedir.

Eğitim olanakları ve okul kaynakları açısından, görsel anlatım materyallerinin ( $\bar{X} = 3.01$ ), okulun finansal kaynaklarının ( $\bar{X} = 2.50$ ) ve velilerin maddi katkısının ( $\bar{X} = 2.05$ ) yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Velilerin tutum ve katkıları açısından, öğretmen ve yöneticiler, velilerin veli toplantılarına katılımının ( $\bar{X} = 2.00$ ), çocuklarıyla ilgilenmelerinin ( $\bar{X} = 1.93$ ), Türkçe bilme düzeylerinin ( $\bar{X} = 2.04$ ) ve öğrencilere ödev konusunda destek vermelerinin ( $\bar{X} = 1.88$ ) yetersiz olduğunu düşünülmektedir. Ancak veliler, çocuklarına şiddet uygulayıp uygulamadıkları konusunda ( $\bar{X} = 2.80$ ) kararsız kalmışlardır.

Rehberlik hizmetleri açısından, yabancı uyruklu rehberlerin yeterli olmadığı ( $\bar{X} = 2.19$ ) belirtilirken, okul rehberlik servisinin faaliyetleri ( $\bar{X} = 3.04$ ) konusunda kararsız kalınmıştır. Eğitim politikaları ve öneriler açısından, katılımcılar, velilerin ana-baba eğitimine alınmasının ( $\bar{X} = 4.05$ ), okullara fon aktarılmasının ( $\bar{X} = 3.87$ ), kaynaştırma sürecinden sonra öğrencilerin diğer sınıflarla birleştirilmesinin ( $\bar{X} = 3.58$ ) ve yaşı büyük olanların ayrı sınıflarda eğitim almasının ( $\bar{X} = 3.71$ ) uygun olacağını düşünülmektedir. Ancak yabancı uyruklu öğrencilerin tamamen ayrı sınıflarda eğitim almaları konusunda ( $\bar{X} = 2.82$ ) kararsız kalınmıştır.

#### 4.2. Nitel araştırmaya ilişkin bulgular

Bu bölümde, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen nitel bulgular sunulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda yapılan analiz sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar iletişim problemleri, uyum problemleri, devamsızlık ve sosyal dışlanma riski olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Bu bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

##### Tema 1: Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar

Bu tema kapsamında, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, sorunların yalnızca tekil zorluklardan değil, birbirini besleyen çok boyutlu bir uyum ve entegrasyon sürecinden oluştuğunu göstermektedir.

**Tablo 4.** Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler

Alt tema	Katılımcı grubu	Kodlar	f
İletişim problemleri (dil ve ifade güçlüğü)	Yönetici	Y1, Y2, Y5, Y6, Y8	5
	Öğretmen	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	8
Uyum problemleri (kültürel ve okul ortamına uyum)	Yönetici	Y1, Y2, Y3, Y6, Y7, Y8	6
	Öğretmen	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	9
Devamsızlık	Yönetici	Y5, Y7, Y10	3
	Öğretmen	Ö2	1
Sosyal dışlanma riski	Yönetici	Y4	1
	Öğretmen	-	-

Tablo 4 incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların hem okul yöneticileri hem de öğretmenler tarafından özellikle uyum ve iletişim ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. En sık dile getirilen sorun alanları uyum problemleri ( $f = 15$ ) ve iletişim problemleri ( $f = 13$ )dir. Bu durum, öğrencilerin eğitim deneyiminin yalnızca akademik bir süreç değil, aynı zamanda güçlü bir sosyal entegrasyon süreci olduğunu göstermektedir.

##### İletişim problemleri (dil ve ifade güçlüğü)

İletişim problemleri alt teması kapsamında, okul yöneticileri ( $f = 5$ ) ve öğretmenler ( $f = 8$ ), yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurmada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı ifadeleri, bu güçlüklerin dil ve ifade yetersizliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte, iletişim problemleri yalnızca dilsel bir engel olarak değil, öğrencinin sınıf içi katılımını ve sosyal görünürliğini sınırlayan yapısal bir dışlanma riski olarak da

işlev görmektedir. Dil yetersizliği, öğrencinin akademik içeriğe erişimini azaltırken aynı zamanda akranlarıyla kurduğu etkileşimi de zayıflatır. Bu durumu bir öğretmen, “*Kendini ifade edebilme sorunu, kültür çatışması, farklı bir dilde ve kültürde eğitim alıyor olmaları eğitimlerini olumsuz etkiliyor*” (Ö3) sözleriyle ifade etmiştir. Bu bulgu, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda okul aidiyetinin ve sosyal katılımın belirleyici bir bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır.

#### *Uyum problemleri (kültürel ve okul ortamına uyum)*

Uyum problemleri alt teması, katılımcılar tarafından en sık dile getirilen sorun alanı olmuştur. Okul yöneticileri (f = 6) ve öğretmenler (f = 9), yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamına ve eğitim sistemine uyum sağlamakta güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uyum sorunları yalnızca yeni bir okul sistemine adaptasyonla sınırlı olmayıp, öğrencinin kültürel referanslarının okul kültürüyle örtüşmemesinden kaynaklanan daha geniş bir sosyokültürel gerilim alanını yansıtmaktadır. Bu bağlamda uyum problemi, dil eksikliği ile birlikte işleyen ve öğrencinin akademik katılımını dolaylı olarak etkileyen çok katmanlı bir süreçtir. Bir okul yöneticisinin, “*Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel olarak uyum sıkıntıları çektikleri gözlemlenmiştir*” (Y3) ifadesi bu durumu yansıtmaktadır. Bu bulgu, okulun yalnızca eğitim veren bir kurum değil, aynı zamanda kültürel uyumun gerçekleştiği bir sosyal alan olduğunu göstermektedir.

#### *Devamsızlık*

Devamsızlık alt teması, okul yöneticileri (f = 3) ve öğretmenler (f = 1) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar, yabancı uyruklu öğrenciler arasında okula devam konusunda sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Devamsızlık olgusu yalnızca bireysel bir davranış sorunu olarak değil, uyum ve aidiyet eksikliğinin bir sonucu olarak da değerlendirilmelidir. Özellikle dil ve uyum problemlerinin birikimli etkisi, öğrencinin okula bağlılığını zayıflatmakta ve dolaylı olarak devamlılık sorunlarını artırmaktadır. Bu durumu bir okul yöneticisi, “*Yabancı uyruklu öğrencilerde en büyük problem devamsızlıktır; genellikle okula düzenli devam etmiyorlar*” (Y5) şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgu, devamsızlığın bireysel bir tercih olmaktan ziyade yapısal uyum sorunlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

#### *Sosyal dışlanma riski*

Sosyal dışlanma riski alt teması yalnızca bir okul yöneticisi tarafından dile getirilmiştir (f = 1). Katılımcı ifadesinde, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı sosyal etkileşimlerde dışlanma riskiyle karşı karşıya kalabildikleri belirtilmiştir. “*Sınıf içinde veya dışında diğer çocuklar tarafından dışlanma tehlikesi*” (Y4) ifadesi bu duruma örnek teşkil etmektedir. Her ne kadar düşük frekansta ifade edilmiş olsa da, sosyal dışlanma riski diğer tüm temalarla doğrudan ilişkili olan kritik bir sonuç değişkeni olarak değerlendirilmelidir. Özellikle dil yetersizliği ve uyum sorunları arttıkça sosyal dışlanma riskinin de paralel olarak yükseldiği söylenebilir. Bu durum, okul ortamında sosyal bütünleşmenin kırılğan bir yapı olduğunu ve küçük dilsel farklılıkların bile dışlanma süreçlerini tetikleyebildiğini göstermektedir.

#### *Genel analitik değerlendirme*

Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı sorunların birbirinden bağımsız değil, aksine birbirini besleyen döngüsel bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Dil yetersizliği, uyum problemlerini derinleştirmekte; uyum problemleri devamsızlığı artırmakta; devamsızlık ise sosyal dışlanma riskini artırmaktadır. Bu zincirleme yapı, okulun kapsayıcı eğitim kapasitesinin yalnızca bireysel müdahalelerle değil, sistematik ve bütüncül politikalarla da güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

#### *Tema 2: Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinin aşılmasına yönelik uygulamalar*

Bu tema kapsamında, yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinin giderilmesine yönelik okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından uygulanan ve önerilen çalışmalara ilişkin görüşler incelenmiştir. Bulgular, dil öğretimine yönelik uygulamaların yalnızca pedagojik müdahalelerden ibaret olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin okul sistemine sosyal entegrasyonunu destekleyen çok boyutlu bir yapı oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinin giderilmesine yönelik en sık dile getirilen uygulamanın PİKTES kapsamında açılan dil sınıfları olduğu görülmektedir (f = 10). Bu uygulama, hem okul yöneticileri (f = 5) hem de öğretmenler (f = 5) tarafından yoğun şekilde vurgulanmıştır. PİKTES dil sınıflarının en yüksek frekansa sahip olması, okul paydaşlarının dil sorununu bireysel çabalarla değil, kurumsal ve sistematik bir müdahale alanı olarak gördüklerini göstermektedir. Bu durum, dil öğretiminin bireysel öğretmen inisiyatifinden çıkarak devlet destekli yapısal bir politika aracına dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşleri, PİKTES dil sınıflarının yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik temel bir uygulama

olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bir okul yöneticisi, “*Yabancı uyruklu öğrenciler için uyum sınıfları açılıyor ve bu şekilde dil sorunları aşıyor*” (Y1) sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminin yalnızca akademik bir beceri kazandırma süreci değil, aynı zamanda öğrencinin okul sistemine uyumunu hızlandıran bir entegrasyon aracı olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5.** Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerine yönelik çözüm önerileri

Alt tema	Katılımcı grubu	Kodlar	f
PİKTES dil sınıfı açılması	Yönetici	Y1, Y4, Y5, Y7, Y10	5
	Öğretmen	Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10	5
Okula devamlılıklarının sağlanması	Yönetici	Y5, Y7	2
	Öğretmen	-	
Akran etkileşimi	Yönetici	Y3, Y6, Y7, Y9	4
	Öğretmen	Ö7, Ö8	2
Eğitim ortamına erken katılmaları	Yönetici	Y6	1
	Öğretmen	-	
Sosyal etkinlikler yaptırma	Yönetici	-	
	Öğretmen	Ö2	1

#### *Akran etkileşimi*

İkinci en sık dile getirilen uygulama akran etkileşimi olmuştur (f = 6). Okul yöneticileri (f = 4) ve öğretmenler (f = 2), yabancı uyruklu öğrencilerin yerel öğrencilerle daha fazla etkileşim kurmalarının dil öğrenme süreçlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Akran etkileşiminin vurgulanması, dil öğrenmenin yalnızca sınıf içi formal öğretimle sınırlı olmadığını; günlük sosyal ilişkiler üzerinden gelişen informal bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu durum, dil ediniminin sosyal bağlamdan bağımsız düşünülmemeyeceğini ve okulun sosyal yapısının dil gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bir katılımcı bu durumu, “*Türkçe dili öğrenmelerinde akran eğitimleri önemli bir yer edinmektedir*” (Y7) şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgu, akran ilişkilerinin aynı zamanda “*doğal öğrenme ortamı*” işlevi gördüğünü ve kapsayıcı eğitim yaklaşımının temel bileşenlerinden biri olduğunu göstermektedir.

#### *Okula devamlılığın sağlanması*

Katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer uygulama, okula devamlılığın sağlanmasıdır (f = 2). Okul yöneticileri, öğrencilerin düzenli olarak okula devam etmelerinin dil öğrenme sürecini desteklediğini belirtmişlerdir. Devamlılık, dil öğrenmenin süreklilik gerektiren yapısı nedeniyle kritik bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Okula düzenli katılım, hem dil maruziyetini artırmakta hem de sosyal etkileşim fırsatlarını çoğaltmaktadır.

#### *Eğitim ortamına erken katılım*

Eğitim ortamına erken yaşta katılım (f = 1) katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Erken katılım vurgusu, dil öğrenmenin yaş faktörüyle doğrudan ilişkili olduğunu ve erken dönemde başlayan entegrasyon süreçlerinin daha kalıcı sonuçlar ürettiğini göstermektedir. Bu durum, dil destek politikalarının yalnızca mevcut öğrencilere değil, eğitim sistemine yeni dahil olan öğrencilere de erken müdahale biçiminde uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

#### *Sosyal etkinlikler yoluyla destekleme*

Sosyal etkinlikler yoluyla destekleme (f = 1) de sınırlı sayıda ifade edilmiştir. Bir öğretmen, “*Dil problemini aşmak için genelde oyun ve sosyal etkinlikler düzenliyoruz*” (Ö2) ifadesini kullanmıştır. Bu uygulama, dil öğretiminin yalnızca akademik etkinliklerle değil, oyun ve sosyal etkileşim temelli informal öğrenme süreçleriyle de desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda sosyal etkinlikler, öğrencinin dili doğal bir bağlamda kullanmasını sağlayarak öğrenme sürecini hızlandıran tamamlayıcı bir mekanizma işlevi görmektedir.

#### *Genel analitik değerlendirme*

Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, dil problemlerinin çözümüne yönelik uygulamaların üç temel ekseninde toplandığı görülmektedir: kurumsal müdahaleler (PİKTES sınıfları), sosyal öğrenme süreçleri (akran etkileşimi) ve katılım temelli öğrenme ortamları (devamlılık, erken katılım ve sosyal etkinlikler). Bu yapı, dil öğreniminin yalnızca pedagojik bir süreç olmadığını; aynı zamanda sosyal çevre, okul iklimi ve politika düzeyinde desteklenmesi gereken çok katmanlı bir entegrasyon süreci olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bulgular, kapsayıcı eğitim yaklaşımının yalnızca sınıf içi öğretimle değil, okulun tüm sosyal ve yapısal bileşenleriyle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Tema 3: Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde sorunların azaltılmasına yönelik veli destekleri

Bu tema kapsamında, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların azaltılmasına yönelik olarak velilere sunulması gereken desteklere ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Bulgular, veli desteklerinin yalnızca yardımcı uygulamalar değil, öğrencinin eğitim sürecine uyumunu doğrudan belirleyen yapısal bir bileşen olarak görüldüğünü göstermektedir.

**Tablo 6.** Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecine yönelik veli destekleri

Alt tema	Katılımcı grubu	Kodlar	f
Maddi destek sağlanması	Yönetici	Y1	1
	Öğretmen	-	
Velilere ana-baba eğitimi	Yönetici	Y1, Y3, Y6, Y10	4
	Öğretmen	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	8
Velilere dil eğitimi	Yönetici	Y2, Y5, Y6, Y8, Y10	5
	Öğretmen	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10	8
Veli ziyaretleri	Yönetici	Y4, Y7	2
	Öğretmen	-	
Velilere sosyal etkinlikler	Yönetici	-	
	Öğretmen	Ö2	1

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcılar tarafından velilere yönelik en sık dile getirilen desteklerin veli eğitim seminerleri (f = 12) ve velilere dil eğitimi verilmesi (f = 13) olduğu görülmektedir. Bu dağılım, okul paydaşlarının öğrencinin uyum sürecini yalnızca bireysel düzeyde değil, aile sistemini de kapsayan bütüncül bir süreç olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencinin eğitim başarısının yalnızca sınıf içi süreçlerle değil, aile ortamının eğitimle ne kadar uyumlu olduğuyla da ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

#### Velilere ana-baba eğitimi

Velilere ana-baba eğitimi verilmesi, hem okul yöneticileri (f = 4) hem de öğretmenler (f = 8) tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Bu bulgu, veli rolünün yalnızca çocuğu okula gönderen pasif bir yapıdan ziyade, öğrenme sürecini yönlendiren aktif bir eğitim paydaşı olarak yeniden tanımlandığını göstermektedir. Ana-baba eğitimlerinin vurgulanması, özellikle göçmen ailelerde eğitim sistemine ilişkin bilgi eksikliğinin öğrencinin akademik ve sosyal uyumunu doğrudan etkilediğine işaret etmektedir. Bu durum, velilerin çocuklarının eğitim sürecine daha bilinçli katılım göstermelerinin önemli bir ihtiyaç olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

#### Velilere dil eğitimi

Velilere yönelik dil eğitimi, en yüksek frekansa sahip destek türü olarak öne çıkmıştır. Okul yöneticileri (f = 5) ve öğretmenler (f = 8), velilerin eğitim diline hâkim olmalarının okul-veli iletişimini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Dil eğitiminin en yüksek öncelik olarak ortaya çıkması, iletişim probleminin yalnızca öğrenci düzeyinde değil, aile düzeyinde de yapısal bir engel olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul-aile iş birliğinin dil yeterliliği üzerinden şekillendiğini ve dilin eğitim ekosisteminin tüm aktörleri için belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Bir okul yöneticisi, “Velilere yönelik Türkçe kursları verilebilir” (Y5) görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde bir öğretmen, “Öncelikle velilerin çocukların eğitim aldığı dile hâkim olması gerekir” (Ö3) ifadesini kullanmıştır. Bu bulgu, dil politikalarının yalnızca öğrenci odaklı değil, aileyi de kapsayan genişletilmiş bir eğitim entegrasyonu stratejisi olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

#### Veli ziyaretleri

Katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer destek türü veli ziyaretleri olmuştur (f = 2). Okul yöneticileri, veli ziyaretlerinin ailelerle doğrudan iletişim kurulmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Veli ziyaretleri, resmi okul-aile iletişim kanallarının ötesinde güven temelli bir ilişki kurma aracı olarak işlev görmektedir. Bu tür doğrudan temaslar, özellikle göçmen ailelerde kurumsal mesafenin azalmasına ve okulun daha erişilebilir bir yapı olarak algılanmasına katkı sağlamaktadır.

#### Sosyal etkinlikler ve maddi destek

Velilere yönelik sosyal etkinlikler (f = 1) ve maddi destek sağlanması (f = 1) da katılımcıların görüşlerinde yer almıştır. Her ne kadar düşük frekansta ifade edilmiş olsa da, bu destek türleri ailelerin sosyal ve ekonomik dezavantajlarının öğrencinin eğitim sürecine doğrudan yansıdığını göstermesi açısından önemlidir. Özellikle ekonomik destek ihtiyacı, eğitimde eşitlik ve fırsat adaleti bağlamında okulun yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sosyal destek sağlayan bir kurum olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Genel analitik değerlendirme

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, veli desteklerinin üç temel ekseninde toplandığı görülmektedir: iletişim kapasitesinin geliştirilmesi (dil eğitimi), eğitim bilincinin artırılması (ana-baba eğitimi) ve sosyal-kurumsal bağın güçlendirilmesi (ziyaretler ve sosyal etkinlikler). Bu yapı, okul-aile iş birliğinin yalnızca bilgilendirme temelli değil, aynı zamanda katılım ve entegrasyon temelli bir süreç olması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla veli destekleri, öğrencinin akademik başarısını dolaylı olarak belirleyen ve okulun kapsayıcı eğitim kapasitesini güçlendiren stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

#### Tema 4: Yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında sergiledikleri uyum güçlüğü içeren davranışlar

Bu tema kapsamında, yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında sergiledikleri uyum güçlüğü içeren davranışlara ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Bulgular, davranışsal sorunların yalnızca bireysel uyum eksikliği olarak değil, dil, sosyal entegrasyon ve okul aidiyeti süreçlerinin etkileşimiyle ortaya çıkan yapısal bir uyum süreci olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

**Tablo 7.** Yabancı uyruklu öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemlerine ilişkin görüşler

Alt tema	Katılımcı grubu	Kodlar	f
Uyum problemi	Yönetici	Y2, Y8, Y10	3
	Öğretmen	Ö1, Ö3	2
Saldırgan davranışlar	Yönetici	Y3, Y6	2
	Öğretmen	-	-
Dışlanma	Yönetici	Y2, Y4	2
	Öğretmen	-	-
Devamsızlık yapma	Yönetici	Y4, Y6	2
	Öğretmen	Ö2	1

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin en sık uyum problemi yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir (f = 5). Uyum problemi, okul yöneticileri (f = 3) ve öğretmenler (f = 2) tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, davranışsal problemlerin temelinde bireysel tutumlardan ziyade sistemik bir uyum sorununun bulunduğu işaret etmektedir. Özellikle dil yetersizliği ve sosyal izolasyonun, öğrencilerin okul ortamına katılımını doğrudan etkileyen temel belirleyiciler olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, saldırgan davranışlar (f = 2), dışlanma (f = 2) ve devamsızlık (f = 3) katılımcıların belirttiği diğer davranışsal ve sosyal problemler arasında yer almaktadır.

#### Uyum problemleri

Uyum problemlerine ilişkin olarak bir okul yöneticisi, “Akran gruplarıyla anlaşma konusunda sıkıntılar yaşamaktayız” (Y2) ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde, bir öğretmen yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ortama uyum sağlamak zorlandıklarını belirtmiştir (Ö1). Uyum problemi yalnızca sosyal beceri eksikliği olarak değil, öğrencinin okul kültürünü anlamlandırma ve içselleştirme sürecinde yaşadığı bir kırılma olarak da değerlendirilmektedir. Bu bağlamda uyum sorunu, dil bariyeri ve akran ilişkileriyle birlikte çalışan çok katmanlı bir entegrasyon problemi olarak ortaya çıkmaktadır.

#### Saldırgan davranışlar

Saldırgan davranışlara ilişkin görüşler yalnızca okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. Bir yönetici, “Yaşadıkları sorunları diyalog yerine şiddet yoluyla çözmeye çalışabiliyorlar” (Y3) şeklinde görüş bildirmiştir. Bu tür davranışlar, iletişim becerilerindeki sınırlılığın ve sosyal problem çözme becerilerindeki zayıflığın bir dışavurumu olarak değerlendirilebilir. Özellikle dil yetersizliği, öğrencilerin duygusal gerilimlerini sözel yollarla ifade edememelerine neden olarak davranışsal tepkilere dönüşebilmektedir.

#### Dışlanma

Dışlanma, katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer önemli problem olarak öne çıkmıştır. Bir okul yöneticisi, “Akran grupları tarafından dışlanmaları uyum problemlerini artırmaktadır” (Y4) ifadesini kullanmıştır. Dışlanma, yalnızca bir sonuç değil, aynı zamanda diğer tüm uyum problemlerini besleyen bir süreç değişkeni olarak işlev görmektedir. Özellikle dil yetersizliği ve kültürel farklılıklar, öğrencilerin sosyal ağlara dahil olmasını zorlaştırmakta ve bu durum okul aidiyetinin zayıflamasına yol açmaktadır. Bu bulgu, okul ortamında sosyal kabulün, öğrencinin akademik ve davranışsal uyumunun temel belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir.

### *Devamsızlık*

Devamsızlık yapma davranışı hem okul yöneticileri (f = 2) hem de öğretmenler (f = 1) tarafından dile getirilmiştir. Bir öğretmen, “*Bu öğrenciler zamanla okula karşı isteksizlik geliştirebiliyor*” (Ö2) şeklinde bir görüş belirtmiştir. Devamsızlık, bireysel bir motivasyon kaybı olmaktan ziyade, dışlanma ve uyum problemlerinin birikimli etkisinin davranışsal bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Okula bağlılığın zayıflaması, öğrencinin eğitim sürecinden kopma riskini artırmakta ve uzun vadede akademik başarısızlığı pekiştirmektedir.

### *Genel analitik değerlendirme*

Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, uyum gücünü içeren davranışların doğrusal değil, döngüsel bir yapı sergilediği görülmektedir. Dil yetersizliği uyum problemlerini artırmakta, uyum problemleri dışlanmaya yol açmakta, dışlanma ise devamsızlık ve davranışsal sorunları tetiklemektedir. Bu döngü, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim deneyiminde davranışsal sorunların bireysel değil, sosyal ve kurumsal yapıların etkileşimiyle oluştuğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okulun kapsayıcı eğitim kapasitesi, yalnızca akademik destekle değil, sosyal kabul ve akran ilişkilerinin güçlendirilmesiyle de mümkün olmaktadır.

## **5. Tartışma**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yaşadıkları eğitsel sorunları nicel ve nitel bulgular ışığında ortaya koymak ve bu sorunların nasıl deneyimlendiğini bütüncül bir bakış açısıyla tartışmaktır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, özellikle dil becerileri, veli katılımı ve akran etkileşimi başlıkları altında yoğunlaşmış ve bu temalar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu bölümde bulgular yalnızca betimleyici bir düzeyde ele alınmamış, aynı zamanda sosyal uyum, eğitimde kapsayıcılık ve okulun sosyokültürel işlevi çerçevesinde yorumlanmıştır.

### *5.1. Dil becerileri bağlamında akademik ve sosyal süreçler*

Araştırmanın nicel bulguları, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları en temel sorunlardan birinin Türkçe dil yeterliğinin yetersizliği olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerlendirmelerine göre, dil becerilerindeki bu yetersizlik öğrencilerin dersleri takip etmesini güçleştirmekte ve akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Nicel bulgularda ortaya çıkan bu durum, nitel verilerle de desteklenmiştir. Görüşmelerde katılımcılar, dil sorunlarının yalnızca akademik öğrenmeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini ve sosyal uyumlarını da olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır.

Nitel bulgular, özellikle erken yaşta dil eğitimi, sistematik dil destek programları ve akran etkileşimini artırmaya yönelik uygulamaların bu sorunların azaltılmasında etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları, yabancı uyruklu öğrencilerin dil yetersizliklerinin akademik ve sosyal alanlarda çok boyutlu sorunlara yol açtığını ortaya koyan önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Güngör ve Şenel, 2018; Işıkdöğan vd., 2018). Benzer şekilde, İçöz (2019) ile Ergen ve Şahin (2019) de dil problemlerini eğitim sürecindeki temel engeller arasında değerlendirmişlerdir. Literatür, yabancı uyruklu öğrencilerde dil bariyerlerinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal uyum ve davranışsal sorunlara da yol açtığını göstermektedir (Sarıtış vd., 2016).

Bu bulgular, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda öğrencinin okul topluluğuna aidiyet geliştirmesini belirleyen temel bir “entegrasyon mekanizması” olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, dil yetersizliği öğrencilerin yalnızca akademik başarısını değil, aynı zamanda sosyal katılımını da sınırlayan yapısal bir dışlanma riski yaratmaktadır. Bu durum, eğitimde sosyal entegrasyon perspektifi açısından değerlendirildiğinde, dil desteğinin pedagojik bir ek hizmet değil, kapsayıcı eğitimin merkezî bir bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bulgular, dil destek programlarının yalnızca telafi edici değil, aynı zamanda önleyici bir eğitim politikası aracı olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

### *5.2. Veli katılımı ve eğitim süreci*

Araştırmanın nicel bulguları, yabancı uyruklu öğrencilerin velilerinin eğitim sürecine katılım düzeyinin düşük olduğunu ve bunun öğrencilerin okula uyumunu olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, nitel verilerle daha ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Görüşmelerde katılımcılar, velilerin dil yeterliklerinin sınırlı olmasının okul-veli iletişimini zayıflatmış ve velilerin eğitim sürecine aktif katılımını engellediğini ifade etmişlerdir. Nitel bulgular, velilere yönelik bilgilendirici seminerler, Türkçe dil eğitimleri ve kültürel farkındalık çalışmaları gibi uygulamaların velilerin sürece daha etkin katılım sağlamalarında önemli bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, velilerin eğitim sürecine sınırlı katılımının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koyan önceki araştırmalarla uyumludur (Aykırı, 2017; Günlü vd., 2020; Khalid, 2023).

Bu bağlamda veli katılımının yalnızca okul ile aile arasındaki iletişim düzeyi olarak değil, öğrencinin eğitimsel sermayesini belirleyen bir sosyal destek sistemi olarak ele alınması gerekmektedir. Özellikle göçmen ailelerde dil bariyerinin, okul-aile iş birliğini zayıflatan temel yapısal bir engel olduğu görülmektedir. Bu durum, okulun yalnızca öğrenciye değil, aynı zamanda aileye de öğrenme ve uyum konusunda destek sunması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla veli katılımı, bireysel bir tercih değil; eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık politikalarının zorunlu bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir. Bu durum, okul-aile iş birliğinin göç bağlamında yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda yapısal eşitsizlikleri de görünür kılan bir alan olduğunu göstermektedir.

### 5.3. Akran etkileşimi ve sosyal uyum

Araştırma bulguları, akran etkileşiminin ve sosyal uyumun yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum sağlamalarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Nicel veriler, öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinde belirli güçlükler yaşadığını ve bu durumun büyük ölçüde dil bariyerleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel bulgular ise, öğrencilerin yerel akranlarla kurdukları etkileşimin dil öğrenme süreçlerini hızlandırdığını ve sosyal uyumu desteklediğini göstermektedir.

Bu bulgular, kültürel farklılıkların uyum sorunlarını derinleştirebildiğini ve bu sürecin destekleyici uygulamalarla yönetilmesi gerektiğini vurgulayan literatürle paralellik göstermektedir (Kardeş ve Akman, 2018; Katıtaş vd., 2024). Ayrıca, Demirtaş (2016) ve Gülay (2011) tarafından belirtilen akran kabulünün okul uyumunu kolaylaştırıcı rolü de bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda akran ilişkileri, göçmen öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamasında ve sosyal entegrasyon süreçlerinde kritik bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır (Kiremit vd., 2018).

Bu sonuçlar, akran ilişkilerinin yalnızca sosyal bir etkileşim alanı değil, aynı zamanda informal öğrenme ve dil edinimi için kritik bir pedagojik ortam olduğunu göstermektedir. Akran kabulü arttıkça öğrencinin hem akademik katılımı hem de okul aidiyeti güçlenmektedir; bu durum, okulun mikro-sosyal yapısının uyum süreçlerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu açıdan kapsayıcı eğitim yaklaşımı, yalnızca öğretmen müdahaleleriyle değil, akran etkileşimini destekleyen okul iklimiyle de mümkün olmaktadır.

### 5.4. Genel değerlendirme

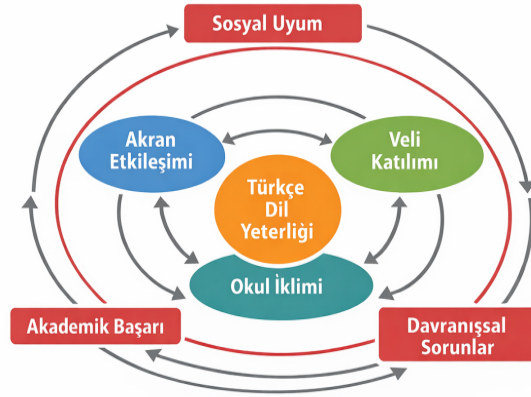
Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunların birbirinden bağımsız alanlar değil, birbirini üreten ve besleyen döngüsel bir uyum sistemi içinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu çalışma, eğitim ortamında karşılaşılan güçlüklerin temelinde tekil problemlerden ziyade, çok katmanlı bir “okul uyum ekosistemi” yapısının bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Bu ekosistemin merkezinde Türkçe dil yeterliliği yer almaktadır. Dil becerilerindeki yetersizlik, yalnızca akademik öğrenmeyi sınırlayan bir unsur değil, aynı zamanda öğrencinin sosyal ilişkilerini, akran etkileşimini ve okul içi görünürliğini belirleyen temel bir yapı taşıdır. Dil eksikliği, öğrencinin sınıf içi katılımını zayıflatmakta, akran ilişkilerini sınırlandırmakta ve okul aidiyetinin oluşmasını engellemektedir. Dil eksikliğinin bu çok yönlü etkisi, aile boyutuna da yansımaktadır. Veli katılımının düşük olması ve özellikle dil bariyerleri, okul-aile iletişimini zayıflatarak öğrencinin eğitim sürecine yönelik bütüncül desteği azaltmaktadır. Bu durum, yalnızca öğrenciyi değil, aynı zamanda aileyi de kapsayan bir uyum sorunu yaratarak eğitimsel destek ağının parçalanmasına yol açmaktadır.

Öte yandan, akran etkileşimi bu yapının içinde hem koruyucu hem de dönüştürücü bir mekanizma olarak işlev görmektedir. Yerel akranlarla kurulan ilişkiler, dil öğrenimini hızlandırmakta ve sosyal uyumu güçlendirmektedir. Ancak akran ilişkilerinin zayıf olduğu durumlarda dışlanma riski artmakta ve bu durum uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu etkileşim ağı, davranışsal sonuçlara da yansımaktadır. Uyum problemleri, dışlanma ve dil yetersizliği bir araya geldiğinde devamsızlık ve saldırgan davranışlar gibi okul içi uyum güçlükleri ortaya çıkar. Böylece süreç doğrusal değil, birbirini besleyen döngüsel bir yapıya dönüşmektedir: dil eksikliği uyumsuzluğu, uyumsuzluk dışlanmayı, dışlanma ise davranışsal geri çekilmeyi ve devamsızlığı artırmaktadır.

Bu çerçevede araştırma, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim deneyiminin yalnızca bireysel öğrenme süreçleriyle açıklanamayacağını; bunun yerine okul, aile ve akran ilişkilerinin birlikte işlediği dinamik bir sosyal entegrasyon sistemi olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu sistem içinde okul, yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda sosyal uyum üreten ve yeniden yapılandıran bir ekosistem olarak işlev görmektedir. Sonuç olarak bu çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin sorunları açıklamak için “okul uyum ekosistemi modeli” önermektedir. Bu modelde dil yeterliliği merkezî değişken olarak yer almakta; veli katılımı, akran ilişkileri ve okul iklimi bu merkez değişkeni çevreleyen karşılıklı etkileşim alanları olarak işlev görmektedir.

Bu yapı, eğitimde kapsayıcı politikaların yalnızca bireysel müdahalelerle değil, sistemin tüm bileşenlerini eş zamanlı olarak güçlendiren bütüncül yaklaşımlar gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Dil yeterliliğini merkeze alan okul-aile-akran etkileşimi üzerinden işleyen döngüsel uyuma ilişkin modelin görsel temsili Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. Yabancı uyruklu öğrenciler için okul uyumu

## 6. Sonuç

Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik deneyimledikleri eğitsel sorunları nicel ve nitel veriler temelinde bütüncül bir yaklaşımla incelemiştir. Elde edilen bulgular, eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların birkaç temel eksen etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. İlk olarak, dil becerilerindeki yetersizliklerin hem akademik başarıyı hem de sosyal uyumu doğrudan belirleyen en temel değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Dil bariyeri yalnızca öğrenme süreçlerini değil, sınıf içi etkileşimi ve akran ilişkilerini de sınırlayan yapısal bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

İkinci olarak, veli katılımının düşük olması okul-aile iş birliğini zayıflatmakta ve öğrencilerin eğitim sürecine uyumunu olumsuz etkilemektedir. Özellikle dil engeli ve iletişim eksikliği bu sürecin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Üçüncü olarak, akran etkileşiminin öğrencilerin hem sosyal uyum hem de dil gelişimi açısından kritik bir destek mekanizması olduğu görülmüştür. Akran ilişkileri güçlendikçe öğrencilerin okul aidiyeti ve katılım düzeyleri de artmaktadır. Dördüncü olarak, okul ortamının kapsayıcı yapısı ve öğretmenlerin yönlendirici rolü, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerinde belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Son olarak, bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim deneyiminin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve yapısal boyutları olan çok katmanlı bir entegrasyon süreci olduğu anlaşılmaktadır.

### 6.1. Araştırmanın katkısı

Bu çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim deneyimini yalnızca bireysel öğrenme düzeyinde değil, okulun sosyal entegrasyon kapasitesi bağlamında da ele alarak literatüre bütüncül bir bakış açısı kazandırmaktadır. Teorik açıdan araştırma dil, veli katılımı ve akran ilişkilerini ayrı değişkenler olarak değil, birbirini besleyen bir “okul uyum ekosistemi” içinde değerlendirmektedir. Bu yönüyle çalışma, kapsayıcı eğitim ve sosyal entegrasyon literatürüne bütüncül bir model önerisi sunmaktadır. Pratik açıdan ise bulgular, okullarda dil destek programlarının güçlendirilmesi, veli katılımını artıracak iletişim mekanizmalarının geliştirilmesi ve akran etkileşimini destekleyen okul iklimi politikalarının uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, özellikle göç alan okullar için uygulanabilir politika önerileri sunmaktadır.

### 6.3. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, araştırma yalnızca tek bir ilde gerçekleştirilmiştir; bu durum bulguların farklı bölgesel ve sosyoekonomik bağlamlara genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. İkinci olarak, veri toplama sürecinde ağırlıklı olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuş, öğrenci ve veli perspektifleri sınırlı düzeyde temsil edilmiştir. Üçüncü olarak, araştırma özbildirim temelli veriler üzerine kuruludur; bu durum katılımcıların algı ve yorumlarına dayalı olası yanlılıkları beraberinde getirebilir. Dördüncü olarak, nitel örneklem sayısı görece sınırlı olduğu için, derinlemesine temsiliyet açısından bazı deneyim çeşitlilikleri sınırlı düzeyde yansıtılmış olabilir.

#### 6.4. Gelecek araştırmalar için öneriler

Gelecek çalışmaların bu araştırmanın sınırlılıklarını dikkate alarak daha geniş kapsamlı tasarımlar geliştirmesi önerilmektedir. Öncelikle, boylamsal araştırmalar yürütülerek yabancı uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerindeki zaman içindeki değişim daha ayrıntılı biçimde incelenebilir. Ayrıca, öğrenci ve veli perspektiflerini merkeze alan çalışmalar, eğitim sürecinin çok aktörlü yapısını daha derinlemesine ortaya koyabilir. Bununla birlikte, farklı iller ve bölgeler arasında karşılaştırılmalı araştırmalar yapılarak sosyoekonomik ve kültürel bağlamların etkisi daha belirgin hale getirilebilir. Son olarak, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem çalışmalarının artırılması, eğitimde göç ve uyum süreçlerine ilişkin daha bütüncül modellerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

#### Yazarların katkı oranı beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit düzeyde katkı beyan etmişlerdir.

#### Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

#### Etik Kurul Onayı

Bu alışmanın Etik Kurul Onayı, Mardin Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 19.09.2023 tarihli ve E-79906804-020-111043 sayılı kararı ile alınmıştır.

#### Kaynakça

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Castles, S. (2018). International migration at the beginning of the twenty-first century: Global trends and issues. *International Social Science Journal*, 68, 151-162.
- elik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- elik, S., Ozenc-Ira, G., & Üzar-Özçetin, Y. S. (2025). Identifying the culturally sensitive pedagogical competence of teachers of refugees in Türkiye: A mixed-methods study. *Educational Studies*, 51(5), 935-957.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz* (2. baskı). Anı Yayıncılık. İstanbul.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi. İstanbul.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications. New York.
- Demirtaş Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erdoğan, M., & Ünver, C. (2015). *Türk iş dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri* (Yayın No: 353). Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, İstanbul.
- Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Esen, A., Duman, M., & Alper, H. (2019). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler: Tespitler ve öneriler*. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı. İstanbul.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education, New York.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2024). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim Tarihi: 03.02.2026).
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>

- Günlü, A., Sağlam, A., Gürat, C., & Uz-Baş, A. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının mülteci öğrencilere yönelik sundukları hizmetlerin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 168-205. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.592977>
- Güven, S., & İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(23), 1293-1308.
- Işıkdoğan Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2018). Teacher opinions on the problems faced in reading and writing by Syrian migrant children. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 76-88.
- İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kandemir, A., & Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 497-521.
- Karaca, S., & Doğan, U. (2014). *Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştay sonuç raporu*. Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi. Mersin.
- Karadaş, H. (2022). Educational problems of immigrant students. *Shanlax International Journal of Education*, 10, 64-78.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1-14. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>
- Katıtaş, S., Coşkun, B., & Karadaş, H. (2024). The relationship between teachers' cultural intelligence and multicultural education attitude: The mediating role of intercultural sensitivity. *International Journal of Educational Research*, 127, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102443>
- Khalid, O. (2023). *Okul müdürlerine göre mülteci öğrencilerin eğitimi: Sorunlar ve çözümler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Kocabıyık, O. O., Donat Bacıoğlu, S., & Acar Güvendir, M. (2019). Yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 561-581.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications. New York.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. İstanbul.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi. İstanbul.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2014). *Immigrant America: A portrait*. University of California Press. California.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 12, 208-229.
- Sevinç, E. (2021). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mülteci veliler ile karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). İbn Haldun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2015). Research in the social and behavioral sciences: Between traditional and new directions. In R. B. Johnson & L. B. Christensen (Eds.), *Oxford handbook of multi and mixed methods research inquiry* (pp. 18-35). Oxford University Press. London.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications. New York.
- Tunç, B. C., & Can, Z. Ç. (2017). War-induced immigration and education: Syrian refugees' education in Turkey. In Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Educational development and infrastructure for immigrants and refugees* (pp. 138-170). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3325-2.ch008>
- Watkins, K., & Zyck, S. A. (2014). *Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis*. Overseas Development Institute. New York.

**Extended abstract****Purpose**

International migration has become one of the most significant global phenomena of the twenty-first century, driven by factors such as armed conflicts, economic inequalities, political instability, and climate change. These dynamics have led to substantial demographic transformations in host countries, profoundly affecting social institutions, particularly education systems. Türkiye, due to its geopolitical location and the implementation of an “*Open Door Policy*” has become one of the major host countries for migrants, especially from Syria. As a result, Turkish public schools have experienced a rapid increase in the number of foreign-national students, posing new pedagogical, administrative, and social challenges.

The integration of foreign-national students into national education systems is critical not only for their academic achievement but also for social cohesion, equity, and long-term sustainability. While education serves as a key mechanism facilitating migrants’ participation in social life, existing research indicates that foreign-national students often encounter multiple barriers, including language difficulties, academic adjustment problems, psychosocial challenges, and cultural differences. In addition, limited institutional capacity and insufficient professional preparedness of teachers and school administrators may further hinder the effectiveness of educational practices.

A review of the literature reveals that most studies on the education of foreign-national students primarily focus on students’ or parents’ perspectives. Research that simultaneously and holistically examines the experiences of teachers and school administrators, two key stakeholders directly responsible for planning, implementing, and managing educational processes, remains limited. Addressing this gap, the present study aims to examine the educational challenges faced in the schooling of foreign-national students from both pedagogical and administrative perspectives by exploring the experiences and perceptions of teachers and school administrators together.

Specifically, the study seeks to answer the following questions: (1) How do teachers and school administrators evaluate the overall educational processes of foreign-national students? (2) What educational, behavioral, and social problems do they encounter in educating foreign-national students? (3) How do they assess students’ academic adjustment, language proficiency, and school adaptation processes? (4) What do they perceive as the underlying causes of these challenges? (5) What solutions do they propose to reduce the problems experienced? and (6) What similarities and differences exist between teachers’ and administrators’ perceptions and experiences?

**Design/methodology/approach**

This study employed a mixed-methods research design that integrates quantitative and qualitative data collection and analysis techniques. Mixed-methods research enables the examination of complex phenomena by combining the generalizability of quantitative findings with the contextual depth of qualitative insights. Specifically, an explanatory sequential mixed-methods design was adopted. In this design, quantitative data are collected and analyzed first, followed by qualitative data collection aimed at explaining and elaborating on the initial quantitative results.

The quantitative phase of the study was conducted using a descriptive survey model. The target population consisted of teachers and school administrators working in public primary and lower secondary schools in Mardin province during the 2023-2024 academic year. According to official data, approximately 13,058 teachers were employed in the province at the time of the study. Using simple random sampling, quantitative data were collected from a total of 440 participants, including 353 teachers and 87 school principals. This sampling method ensured that each individual in the population had an equal chance of selection, thereby enhancing the representativeness and generalizability of the findings.

The inclusion of school administrators alongside teachers was intentional, as the education of foreign-national students involves not only classroom-level instructional practices but also administrative processes such as school management, guidance services, institutional coordination, and school-family relationships. Quantitative data were analyzed using descriptive statistical techniques to identify general trends and problem areas related to the education of foreign-national students. The qualitative phase of the study was designed to provide a deeper understanding of the quantitative findings. Semi-structured interviews were conducted with selected teachers and school administrators to explore their experiences, perceptions, and interpretations of the challenges identified in the survey results. The qualitative data were analyzed using thematic analysis. Codes and themes were developed inductively, and the qualitative findings were systematically linked to the quantitative results to provide a comprehensive and integrated interpretation.

## Findings/results

The findings from both quantitative and qualitative phases indicate that language proficiency constitutes the most significant challenge in the education of foreign-national students. Quantitative results revealed that teachers and school administrators perceive insufficient proficiency in Turkish as a major barrier to students' academic achievement and classroom participation. Qualitative findings further demonstrated that language difficulties affect not only academic learning but also students' social interactions, peer relationships, and sense of belonging within the school environment.

Participants emphasized that limited language skills hinder students' ability to follow lessons, express themselves, and engage actively in classroom activities. Moreover, language barriers were found to exacerbate social isolation and reduce opportunities for meaningful peer interaction. Both teachers and administrators highlighted the importance of early language education, systematic language support programs, and peer-based interaction opportunities in mitigating these challenges.

Another prominent finding relates to parental involvement. Quantitative data indicated low levels of parental participation in the educational process of foreign-national students. Qualitative findings revealed that limited Turkish language proficiency among parents weakens school-family communication and restricts parents' engagement with schools. Teachers and administrators reported difficulties in conveying academic expectations, behavioral issues, and school policies to parents, which negatively affects students' adjustment and progress.

Social adaptation and peer interaction emerged as closely interconnected themes. While quantitative findings suggested that foreign-national students experience social adjustment difficulties, qualitative data revealed that positive peer interactions significantly facilitate language development and social integration. Participants noted that interactions with local students help foreign-national students acquire language skills more rapidly and adapt more easily to school culture. However, cultural differences and communication barriers were also identified as factors that may intensify social challenges if not adequately addressed through structured support mechanisms.

Overall, the integrated analysis of quantitative and qualitative findings indicates that the educational challenges faced by foreign-national students are multidimensional and largely centered on language barriers, which in turn influence academic performance, social adaptation, peer relationships, and parental involvement.

## Theoretical and practical implications

From a theoretical perspective, the findings underscore the necessity of conceptualizing the education of foreign-national students as a multidimensional process encompassing academic, social, cultural, and administrative dimensions. The results support integrative frameworks that link language acquisition, social interaction, and institutional support to educational adaptation and inclusion. By jointly examining the experiences of teachers and school administrators, the study contributes to the literature by offering a more holistic understanding of how educational challenges are constructed and managed within school settings.

Practically, the findings highlight several important implications for educational policy and school-based practice. First, the strengthening and expansion of language support programs are essential. Systematic and continuous language instruction, particularly at early educational stages, is critical for enhancing both academic success and social integration. Second, initiatives aimed at increasing parental involvement, such as language courses, informational seminars, and culturally responsive communication strategies, are necessary to foster effective school-family collaboration. Third, social integration should be supported through structured activities that promote peer interaction, including extracurricular programs, cooperative learning practices, and culturally inclusive school events. Peer-based support mechanisms can serve as powerful tools for both language development and social adaptation. Fourth, the professional capacity of teachers and school administrators should be enhanced through in-service training focused on cultural sensitivity, inclusive pedagogical practices, and effective communication strategies for working with culturally and linguistically diverse students.

Finally, the implementation of planned and comprehensive orientation and support programs for newly enrolled foreign-national students is recommended. Such programs should address academic, social, and cultural dimensions simultaneously to facilitate smoother transitions and reduce adjustment difficulties. In conclusion, the study demonstrates that the educational challenges faced by foreign-national students cannot be addressed through isolated interventions. Instead, they require coordinated, multidimensional, and sustainable approaches that involve teachers, school administrators, families, and policymakers. By providing empirically grounded insights from both quantitative and qualitative data, this research offers valuable guidance for the development of inclusive educational policies and practices in contexts characterized by increasing student diversity.