

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl **12** Sayı **2 - Ekim 2026**

Genel DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013

Cilt 12 Sayı 2 DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/2026.1202

ISSN: 2149-5483
E-ISSN: 2717-7955

İstanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Sahibi
Prof. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü
Zeynep AKYAR *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Editör
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif BOZAN *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Editör Yardımcısı
Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr Üyesi Buket KARADAĞ *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Emel ÜNVER SEZER *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Tringa SHPENDI ŞİRİN *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Betül TOPLU *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Dil Editörü
Dr. Öğr. Üyesi Baran KİLER *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Arş. Gör. Umut Can KILIÇ *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Arş. Gör. Yiğit OMAY *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Yabancı Dil Editörü
Dr. Öğr. Üyesi Akbar ALİŞAH *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Arş. Gör. Dr. Sümeyye Eliz BURHAN KARACAN *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Editör Sekreteryası
Arş. Gör. Umut Can KILIÇ *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Yayın Periyodu
Yılda iki sayı: Nisan / Ekim

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi
İdari Koordinatör
Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

Türkçe Redaksiyon
Arş. Gör. Umut Can KILIÇ

Grafik Tasarım
Başak GÜNDÜZ

Yazışma Adresi
İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,
Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL
Tel: 444 1 428 / 26010 - **Fax:** 0212 425 57 97
Web: http://efd.aydin.edu.tr/tr/editorler-kurulu/
E-mail: efd@aydin.edu.tr

Baskı
Levent Baskı Merkezi
Sertifika No: 35983
Emniyetevler Mahallesi Yeniçeri Sokak No:6/A
4.Levent / İstanbul, Türkiye
Tel: 0212 270 80 70
E-mail: info@leventbaskimerkezi.com

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Brandé FLAMEZ, *Lamar University*
Prof. Dr. Erika SCHULZE, *Hochschule Bielefeld (HSBI)*
Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. John GRUZELIER, *Goldsmiths, University of London*
Prof. Dr. Lisa ROSEN, *University of Kaiserslautern-Landau (RPTU)*
Prof. Dr. Robert J. STERNBERG, *Cornell University*
Prof. Dr. Roza LEIKIN, *University of Haifa*

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS, *Bilkent Üniversitesi*
Prof. Dr. Alice JONES, *Goldsmiths, University of London*
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Aysel ERGÜL KESKİN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Ayşe Esra ARSLAN, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Prof. Dr. Belkıs GÜRSOY, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Brandé FLAMEZ, *Lamar University*
Prof. Dr. Brian CANFIELD, *Louisiana State University Health Sciences Center*
Prof. Dr. Bülent CAVAŞ, *Dokuz Eylül Üniversitesi*
Prof. Dr. Ceren TEKKAYA, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Devrim AKGÜNDÜZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Douglas FUCHS, *Vanderbilt University*
Prof. Dr. Eren CEYLAN, *Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Erika SCHULZE, *Hochschule Bielefeld (HSBI)*
Prof. Dr. Erol YILDIZ, *University of Innsbruck*
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Füsun AKARSU, *Boğaziçi Üniversitesi*
Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Gürhan CAN, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*
Prof. Dr. Hale BAYRAM, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Halil EKŞİ, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Hikmet SÜRMELİ, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Hülya KARTAL, *Uludağ Üniversitesi*
Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. John GRUZELIER, *Goldsmiths, University of London*
Prof. Dr. Sekwang KIM, *Northpoint University*
Prof. Dr. Lisa ROSEN, *University of Kaiserslautern-Landau (RPTU)*
Prof. Dr. Markus OTTERSBACH, *Technische Hochschule Köln*
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Prof. Dr. Mehtap YILDIRIM, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Prof. Dr. Natasha CHICHEVSKA JOVANOVA, *Ss. Cyril and Methodius University*
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN, *European University of Lefke*
Prof. Dr. Oğuz SERİN, *European University of Lefke*
Prof. Dr. Olivera RASHIKJ CANEVSKA, *Ss. Cyril and Methodius University*
Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Robert J. STERNBERG, *Cornell University*
Prof. Dr. Roza LEIKIN, *University of Haifa*
Prof. Dr. Selahattin GELBAL, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR, *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Selda ÖZ SOYSAL, *Dokuz Eylül Üniversitesi*
Prof. Dr. Selim EMİROĞLU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Sinan OLKUN, *Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI, *Penn State Harrisburg*
Prof. Dr. Teuta RAMADANI RASIMI, *University of Tetova*
Prof. Dr. Türkay BULUT, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Uğur SAK, *Anadolu Üniversitesi*
Doç. Dr. Ahmet CAN, *Governors State University*
Doç. Dr. Ali Yiğit KUTLUCA, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Duygu DİNÇER, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Duygu ÖZDEMİR, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, *İstanbul Gelişim Üniversitesi*
Doç. Dr. Mehmet BULDU, *TED Üniversitesi*
Doç. Dr. Mehpare SAKA, *Trakya Üniversitesi*
Doç. Dr. Murat LÜLECİ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Şeyda YILDIRIM, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi*
Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL, *Hacettepe Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Akbar ALİŞAH, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Bahar METE OTLU, *Dokuz Eylül Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Buket KARADAĞ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ersin ATEŞ, *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Janneke FRANK, *University of Calgary*
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif BOZAN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Naciye Senem KÜÇÜKKARAGÖZ, *Başkent Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Necmiye KARATAŞ, *İstanbul Arel Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Nur Amalina SAMSUDIN, *Universiti Sains Malaysia*
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ZENGİN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ruşen MEYLANI, *Dicle Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Tringa SHPENDI ŞİRİN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, özgün bilimsel araştırmalar ile uygulama çalışmalarına yer veren ve bu niteliği ile hem araştırmacılara hem de uygulamadaki akademisyenlere seslenmeyi amaçlayan hakem sistemini kullanan bir dergidir.

İçindekiler - Content

Araştırma Makalesi

Grup Psikoeğitimi Yapan Öğretmenlerin Bu Eğitimi Alan Öğrencilerdeki Gözlenen Davranış Değişikliklerini Değerlendirmesi: Sınırlar Eğitimi Projesi Örneği

Teachers' Assessment of Behavioral Changes Observed in Students Receiving Group Psychotherapy: The "Boundaries Education" Project as an Example

Ragıp Özyürek, Dilek Özyürek, Nezihe Atılgan, Ayşegül Kınık Topalsan 181

Araştırma Makalesi

Mısır'da Türk Dizilerinin Türk Kültürünü Yansıtma ve Türkçe Öğrenme Arzusu Üzerine Etkisi

Reflections of Turkish Culture in TV Series and Their Role in Encouraging Turkish Language Acquisition in Egypt

Lamiaa Thabet 199

Derleme Makalesi

İzlenim Yönetimi: Kavramsal Çerçeve

Impression Management: A Conceptual Framework

Şahinde Tekerek, Necla Şahin Fırat 243

Araştırma Makalesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri

Challenges in Implementing the Science Curriculum of the Türkiye Century Education Model: Views of Science Teachers

Büşra Bakioğlu, Zeynep Piri Yavuz, Özlem Sadi 289

Doi Numaraları

EKİM 2026 CİLT 12 SAYI 2 DOI: *10.17932/IAU.EFD.2015.013/2026.1202*

Grup Psikoeğitimi Yapan Öğretmenlerin Bu Eğitimi Alan Öğrencilerdeki Gözlenen Davranış Değişikliklerini Değerlendirmesi: Sınırlar Eğitimi Projesi Örneği
Teachers' Assessment of Behavioral Changes Observed in Students Receiving Group Psychotherapy: The "Boundaries Education" Project as an Example
Ragıp Özyürek, Dilek Özyürek, Nezihe Atılgan, Ayşegül Kınık Topalsan
10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i2001

Mısır'da Türk Dizilerinin Türk Kültürünü Yansıtma ve Türkçe Öğrenme Arzusu Üzerine Etkisi
Reflections of Turkish Culture in TV Series and Their Role in Encouraging Turkish Language Acquisition in Egypt
Lamiaa Thabet
10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i2002

İzlenim Yönetimi: Kavramsal Çerçeve
Impression Management: A Conceptual Framework
Şahinde Tekerek, Necla Şahin Fırat
10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i2003

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri
Challenges in Implementing the Science Curriculum of the Türkiye Century Education Model: Views of Science Teachers
Büşra Bakioğlu, Zeynep Piri Yavuz, Özlem Sadi
10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v012i2004

EDİTÖRDEN

Dergimizin yeni sayısıyla sizlerle bir kez daha buluşmanın mutluluğunu ve heyecanını yaşıyoruz. Araştırmacıları, uygulayıcıları ve politika yapıcıları ortak bir bilimsel zeminde buluşturmayı amaçlayan İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015 yılından bu yana ulusal ve uluslararası katkılarla eğitim alanındaki bilimsel bilgi üretimine ve paylaşımına katkı sunmayı sürdürmektedir. Dergimiz; eğitim ve ilgili disiplinlerde kaliteyi artırmayı, yenilikçi yaklaşımları desteklemeyi ve eğitim sorunlarına çözüm üretmeye yönelik akademik çalışmaları teşvik etmeyi temel hedef olarak benimsemektedir.

Dergimizin bu sayıya ulaşmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza, titiz değerlendirmeleriyle katkı sağlayan hakemlerimize, yayın kurulu üyelerimize, editoryal ekibimize ve sürece destek veren tüm idari ve teknik personele teşekkür ederiz.

2026 yılı Ekim [12(2)] sayımızda; rehberlik ve psikolojik danışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı, sosyal psikoloji ile öğretim programlarının uygulanması gibi güncel ve önemli temalara odaklanan üç araştırma makalesi ve bir derleme makalesi olmak üzere dört özgün çalışma yer almaktadır. Bu makalelerin sayımızda yer almasında büyük emeği bulunan bir önceki editörümüz Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz'e teşekkür ederiz. Dergimizde yayımlanan makalelerde yer alan görüş ve ifadelerin, editörlerin veya yayın kurulunun değil, yazarların bilimsel sorumluluğu kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini bir kez daha hatırlatmak isteriz.

Bir sonraki sayımızda yeniden buluşmak dileğiyle, çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dileriz.

Sevgi ve saygılarımızla.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif Bozan
Editör

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

ARAŞTIRMA MAKALESİ **Ekim** / October **2026**, 12 (2)

Başvuru Tarihi / Received: 03.11.2025
Yayımlanma Tarihi / Published: 30.04.2026

Grup Psikoeğitimi Yapan Öğretmenlerin Bu Eğitimi Alan Öğrencilerdeki Gözlenen Davranış Değişikliklerini Değerlendirmesi: Sınırlar Eğitimi Projesi Örneği

Ragıp Özyürek
Dilek Özyürek
Nezihe Atılgan
Ayşegül Kınık Topalsan

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan sekiz farklı modül ile ilgili olarak öğretmenlerin öğrencilerin gözünden bu değerlendirmelerinin betimlenmesidir. Modüllerin uygulanmasında gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma modeli temel alınmıştır. Araştırmada sadece son ölçüm yapılmış ve kontrol grubu kullanılmamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Avrupa Yakasında bulunan bir devlet ilkokulundaki 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler, öğrencilerinin gözünden uyguladıkları bu sekiz farklı modülü değerlendirmiş ve bunun için beş maddeli bir anket hazırlanmıştır. Modüllerin içerikleri duygular, benlik saygısı, çocuk hakları, özel bölgeler ve sınırlar, öz güven, hayır diyebilme ve kendini koruma ile ilgilidir. Sonuncu modül velilere uygulanan bir seminere yöneliktir. Öğretmenler ile bu modüllerin uygulanması konusunda bir eğitim gerçekleşmiş ve aynı zamanda grup süpervizyonu yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğrencilerinin etkinliklere istekli biçimde katıldıklarını, farkındalık kazandıklarını, yaşantılarında kullanma isteğinde olduklarını, oturumları işlevsel ve yararlı bulduklarını dile getirmişlerdir. Tartışma bölümünde bu bulgular ilgili alan yazını ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gelişimsel model, Sınıf rehberliği, Psikoeğitim.

Sorumlu yazar: Nezihe Atılgan, Anadolu Kültür ve Eğitim Vakfı, neziheirali@gmail.com

Teachers' Assessment of Behavioral Changes Observed in Students Receiving Group Psychotherapy: The "Boundaries Education" Project as an Example

Abstract

The aim of this research is to describe the evaluations of eight different modules implemented by classroom teachers from the students' perspective. The implementation of the modules is based on the developmental guidance and counseling model. The research, only the final measurement was made and no control group was used. The sample of the research consisted of 20 classroom teachers in a public primary school located on the European Side of Istanbul. Teachers evaluated these eight different modules from the perspective of their students, and a five-item survey was prepared for this. The contents of the modules are related to emotions, self-esteem, children's rights, private areas and boundaries, self-confidence, being able to say no and self-protection. The last module is about a seminar administered to parents. Teachers received training on the implementation of these modules and group supervision was also provided. According to the findings, teachers stated that their students participated in the activities willingly, gained awareness, wanted to use them in their lives, and found the sessions functional and useful. In the discussion section, these findings are discussed in the light of the relevant literature and various suggestions are included.

Keywords: Developmental model, Classroom guidance, Psychoeducation

GİRİŞ

Okul psikolojik danışmanları, okul psikolojik danışmanlığı programı kapsamında okuldaki tüm öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla sınıf ya da büyük grup ortamlarında planlanmış ve sistemli grup etkinlikleri uygularlar (ASCA, 2019a; Ohrt vd., 2016). Ülkemizde okul psikolojik danışmanlığı programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi konusundaki araştırma birikimi ne yazık ki çok sınırlıdır (örnek bir araştırma için bkz. Özyürek vd., 2021). Benzer şekilde okul temelli psikoeğitim programlarının etkililiğini sınayan ve öğretmenlerin uyguladığı araştırma birikimi de yeterli değildir. Uz Baş (2019), etkili okul temelli önleme programların ortak özelliklerini belirlemek amacıyla bir alan yazını taraması yapmıştır. Buna göre çalışmalara bütün okulun katılımını sağlamak, önleme konusunda öğretmenleri bilgilendirmek, sonuçların değerlendirmesini yapmak önemlidir. Önleme çalışmalarını hazırlarken ve sunarken, öğrencilerin ilişkili olduğu ve onların gelişimleri üzerinde etki etme potansiyeli olan diğer bireylerin önleme çalışmalarına dâhil edilmesi, bu konularda bilgilendirilmeleri ve süpervizyon desteğinin sağlanması kritik bir öneme sahiptir. Örneğin okul yöneticilerinin ve yerel otoriteler gibi diğer yetkililerin desteğinin alınması, ebeveynlerin ve ilgili diğer bireylerin katılımının sağlanması ve ev-okul iş birliğinin sağlanması önleme programlarının etkililiğini arttırmaktadır. Uygulanan programın ardından bir değerlendirme yapılması da gerekli olmaktadır. Bu değerlendirme öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların gözünden yapılabilir.

Okul psikolojik danışmanlığı programlarının nasıl geliştirileceği, uygulanacağı ve değerlendirileceği ile ilgili modeller 1990'lı yıllarda geliştirilmiştir. Öncülerden biri olan Myrick (1997), okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin yürütülmesinde öğretmenlerin de katkılarının olacağı ve "gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma" adını verdiği bir model geliştirmiştir. Modele göre öğretmen ve okul psikolojik danışmanları birlikte öğrencilerin gereksinimlerine göre kazanacakları yeterlikleri belirlemektedirler. Gelişimsel derslerden sonra öğrencilerin bu yeterliklere ulaşması amaçlanmaktadır. Dersleri, gruplar hâlinde (sınıf ortamında) öğretmen ya da psikolojik danışmanlar birlikte yürütebilmektedir.

Myrick (1997) tarafından geliştirilen bu gelişimsel rehberlik modeline göre öğretmenler ders müfredatlarından farklı olarak öğrencilerin gelişimsel gereksinimleri doğrultusunda dersler planlamakta ve bu dersleri uygulamaktadırlar. Bu konuya şöyle bir örnek verilebilir: Varoşlardaki bir ilkokula atanan bir sınıf öğretmeni, birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerinin sağlık bilgisi alışkanlıklarına yeterince sahip olmadığını görmüş ve ders müfredatından farklı zamanlarda, grup hâlinde öğrencilerine bu konuda ders verebilir. Ortaokulda çalışan bir sınıf rehber öğretmeni öğrenciler arasında anlaşmazlıkların, geçimsizliklerin çok yoğun

yaşanmasından dolayı onlara daha empatik, nazik ve anlayışlı olmaya yönelik dersler vermek için bir ünite geliştirebilir ve ders dışındaki zamanlarında bu üniteyi uygulayabilir. Böylece öğrencilerin gelişimsel gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesi sağlanacaktır (Özyürek, 2023).

Myrick'in bu yaklaşımından sonra başka modeller de geliştirilmiştir. Örneğin bu diğer modellerin en tanınmışları Gybers ve Henderson (2001) tarafından geliştirilen kapsamlı gelişimsel model ile Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlığı Derneği (American School Counseling Association, ASCA) tarafından geliştirilen ASCA Ulusal Model'dir (2019a, b). Bu modellerin Türkçe geniş bir tanıtımı için örneğin Nazlı (2011), Erkan (2017) ve Özyürek'ten (2023) yararlanılabilir. Bu modellere göre okul psikolojik danışmanları gelişimsel, önleyici ve kapsamlı bir okul psikolojik danışmanlığı programı geliştirir. Bu program içeriğinde bulunan temel eğitim programında planlanmış ve sistemli grup etkinlikleri ya da rehberlik saatlerinde uygulanan dersler bulunmaktadır. Dack ve Merlin-Knoblich (2019) ASCA Ulusal Model'de sınıf rehberliği çalışmalarının oldukça önemli olduğu belirtmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının sorumlu oldukları öğrenci ya da şube sayıları genelde fazla olduğu için okul genelinde öğretmenlerle iş birliği hâlinde çalışmalar yaparak daha rahat ulaşabilirler.

Grup psikoeğitiminin okuldaki paydaşlarla iş birliği halinde uygulanması ile ilgili başarılı çalışmalar yapılmaktadır. Limberg vd. (2021), öğrencilerin kariyer gelişimini desteklemek amacıyla okul psikolojik danışmanları ile öğretmenler arasında proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanarak, iş birliğine odaklanan bir kariyer gelişim programı yürütmüşlerdir. Programa katılan 15 okul psikolojik danışmanı ve 26 öğretmenin yaşantıları incelenmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler programda etkin biçimde proje etkinlikleri yaparak, mühendislik alanlarını tanımaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Öğretmen ve psikolojik danışmanlar ise iş birliğine dayalı projede çalışmalarını sürdürmenin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul çapında uygulanan psikoeğitim programlarının psikolojik danışmanlar tarafından uygulandığı ve başarılı sonuçların elde edildiği araştırmalar (örneğin, anne babanın boşanması için Nkyi, 2015; saldırganlık için Stratton ve Reid, 2003; sosyal kaygı için Vassilopoulos vd., 2013) bulunmaktadır. Türkçe alan yazınında da benzeri çalışmalar yayımlanmıştır. Örneğin siber zorbalık yaşantısı olan öğrenciler için okul psikolojik danışmanlarına bu konuda önleyici bir program öğretilmiş (Altundağ ve Ayas, 2020), problemli internet kullanımı davranışı sergileyen öğrencilere yönelik olarak okul psikolojik danışmanlarının verdikleri hizmetlere ilişkin görüşler belirlenmiş (Günlü ve Siyez, 2018), okulun rolü öğrencilerin teknoloji bağımlılığının önlenmesinde öğretmen görüşleri kapsamında analiz edilmiş (Karadağ ve Kılıç, 2019), saldırganlık (Yavuzer ve Üre, 2010) ve zorbalık (Kartal ve Bilgin, 2007) konularında uygulanan grup psi-

koeğitim programları için veli ve öğretmenlerin de çalışmalara dâhil edilmesi sağlanmıştır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin uyguladıkları ve önleyici / geliştirici hizmet olarak kabul edilebilecek araştırmalar İngilizce alan yazınında bulunmaktadır. Bu araştırmanın İngilizce başlığındaki sözcüklerden anahtar sözcüklerden (örneğin "*group psychoeducation program implemented by classroom teachers*" gibi) şeklinde yararlanılarak "*Taylor and Francis Online*" aramasından çeşitli kaynaklara ulaşılmıştır. Örneğin Midgett vd. (2015), ortaokul öğrencilerindeki zorbaca davranışların seyircileri için psikoeğitim programlarının geliştirildiği, öğretmen ve yöneticilerinin iş birliği ile uyguladığı araştırmanın bulgularını özetlemişlerdir. Stran vd. (2020), bir bölgedeki sekiz ilkokulun tüm 4. sınıf öğrencilerine öğretmenlerin desteği ile öz düzenleme eğitimini uygulamışlardır. Eğitim 12 haftada tamamlanmış ve haftada iki oturum yapılmıştır. Öğrencilerin problemli davranışları ile öz düzenleme becerileri bakımından istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar elde edilmiş, öğrencilerin artan problemli davranışlarında müdahale sonrasında azalmalar bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları, öz düzenleme becerileri gibi okul çapında yapılabilecek müdahalelerin etkileri ile ilgili kanıt sağlamıştır. Ülkemizde öğretmenlerin uyguladığı psikoeğitim programı ile ilgili bir çalışma Görmez vd. (2017) tarafından yapılmıştır. Araştırma Suriyeli göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü İstanbul Fatih'teki bir eğitim merkezinde yapılmıştır. Arapça bilen öğretmenlere eğitim verildikten sonra sekiz oturum süren bir psikoeğitim programı uygulanmıştır. Program bilişsel davranışçı terapinin ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Öğretmenler iki gün süren yoğun bir eğitim almışlardır. Psikoeğitim programının her bir oturumu 70-90 dakika arasında sürmüştür. Okulda 8-10 arasındaki öğrencilerden gruplar oluşturulmuş ve her bir grupta iki öğretmen bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin travma ile ilişkili belirtilerinde klinik olarak düzelmelerin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler eğitimden kendilerinin de yararlandıklarını söylemişlerdir. Çünkü onlar da öğrencilerin yaşamış oldukları travmatik olaylara maruz kalmışlar ve eğitim sayesinde kendilerini daha iyi anladıklarını dile getirmişlerdir. Siyez vd. (2012), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere kıyasla sınıf rehberliği çalışmalarına katılma konusunda daha istekli olduklarını bulmuşlardır. Ancak her iki grup öğretmen de büyük oranda bu çalışmaların öğretmenlere yararlı olduğunu düşünmektedirler. İlköğretim öğretmenleri sınıf rehberlik saatlerinin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi bakımından yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada ise gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma modeline (Myrick, 1997) uygun biçimde bir devlet ilkokulundaki sınıf öğretmenleri tarafından sekiz farklı modül uygulanmış ve modül uygulamaları tamamen bittikten sonra

öğretmenlerden öğrencilerinin gözünden her bir modülü ayrı ayrı değerlendirmeleri rica edilmiştir. Araştırmanın amacı, modülleri öğretmenlerin uygulamalarının ardından, öğrencilerin motivasyonlarını (etkinliklere katılma istekleri), kazanımlara ulaşmalarını (farkındalık kazanma konusunda yeterli olup olmadıkları, yaşantılarında kullanma istekleri) ve oturumların yararlarını (işlevsel ve yararlı olmalarını) nasıl değerlendireceklerini betimlemektir. Böylece grup psikoeğitimi yapan sınıf öğretmenlerinin, bu modüllerle uygulanan eğitimi öğrencilerinin gözünden nasıl değerlendirdikleri belirlenecektir.

Araştırmada yanıt aranacak sorularla ilgili değerlendirme konuları, öğrencilerin motivasyonları ve modül içeriklerinin öğrencilere olan yararları ile ilgilidir. Motivasyonla ilgili olarak öğrencilerin etkinliklere katılma istekliliği, farkındalık kazanma konusundaki yeterlilikleri ve yaşantılarında kullanma istekliliği konusundaki öğretmenlerin düşüncelerinin ne olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Yararlılık konusunda ise öğrencilerin modüllerde öğretilen becerileri yaşantılarında kullanma isteklilikleri ve oturum içeriklerini öğrencilerin ne ölçüde işlevsel buldukları ile ilgili olarak öğretmen düşüncelerinin ne olduğu soruları incelenmiştir. Gelişimsel rehberlikle ilgili yapılan araştırmaların birikimi yeterli olmadığı için elde edilen bulguların alan yazınına katkı sağlayacağı ve sonraki çalışmalar için bir ilham uyandıracağı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Bu araştırma nicel bir araştırmadır, deneysel bir tasarım kullanılmadığı için kontrol grubu bulunmamaktır ve sadece son ölçüm yapılmıştır. Öğretmenler modüller hâlindeki grup psikoeğitimini bitirdikten sonra her bir modülle ilgili görüşlerini değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla modüllerin uygulaması bittikten sonra sadece bir defa değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan yöntem, psikolojik danışma alanındaki betimsel laboratuvar çalışmalarına (Heppner vd., 2013) uygundur. Psikolojik danışma araştırmacıları, betimsel laboratuvar çalışmalarını iki nedenle tercih etmektedirler. İlkinde, araştırmacılar dış değişkenlerden bazılarını manipüle etmeyi seçmemiş olsalar bile yine de onların bir kısmı üzerinde belirli bir ölçüde kontrol sağlamayı istemektedirler. Böylece veriler daha kolayca toplanabilir, deneysel değişkenleri etkileyen kontrol koşullarının mükemmel olması için endişelenilmez ve katılımcıların motivasyonlarını yükseltmek için özel bir gayret gösterilmesi gerekmeyebilir. İkinci neden ise olayların doğal akış sürecinin etkilenmemesi ile ilgilidir. Veri toplama işlemleri doğal ya da gerçek olmadığı takdirde, inceleme altındaki süreci de değiştirir. Süreci etkilemek istemeyen psikolojik danışma araştırmacıları, katılımcıların tepkilerini manipüle etmeyi tercih etmez, tersine bu tepkilerin doğal oluşumunu çalışmak isteyebilir. Betimsel laboratuvar çalışmaları (Heppner

vd., 2013) düşük iç geçerliğe ve düşük dış geçerliğe sahiptir. Çünkü dış geçerlik açısından bu çalışmalarda gerçek bir yaşam ortamının sadece bazı yollarla canlandırılabildiği bir ortam kullanılır. Kuşkusuz bulguların genellenebilirliği konusunda dikkatli olunmalıdır. İç geçerlik açısından ise katılımcıların seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmesi ya da bağımsız değişkenin manipüle edilmesi söz konusu olmaz (Karşılaştırmak için bkz. Özyürek vd., 2021; Özyürek vd., 2022).

Katılımcılar

Modüllerin uygulamalarını İstanbul İli Avrupa Yakasında bulunan bir devlet ilkokulundaki 20 sınıf öğretmeni gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri bu öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla örneklem seçim yöntemi, uygun örneklem yöntemidir.

Öğretmenlerin sınıflarında toplam 621 öğrenci bulunmakta ve bu şubelerdeki öğrenci mevcutlarının genişliği 24-38 öğrenci arasındadır. Modül uygulamaları beş adet 1. sınıf, beş adet 2. sınıf, altı adet 3. sınıf ve dört adet 4. sınıfta yapılmıştır.

Ölçme Araçları

Öğretmen Değerlendirme Formu

Bu araştırmada öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmaları sınıftaki öğrencilerdeki davranış değişikliklerini değerlendirmeleri için bir form geliştirilmiştir. Form geliştirilirken bir sınıf öğretmeninin öğrencilerinin hangi davranışlarını somut biçimde gözlemleyebileceği ve hangi değerlendirmeleri yapabilecekleri düşünülmüş ve bu doğrultuda sorular hazırlanmıştır. Formdaki açıklamalar ve maddeler şu şekildedir:

Açıklama Değerli Öğretmenlerimiz, her bir modülün uygulamasını tamamladıktan sonra lütfen aşağıdaki maddeleri 1 ile 10 arasında puanlayınız ve uygun gördüğünüz puanı maddenin sol tarafına yazınız. Öğrencilerinizin gözünden bu modülü;	
----	Etkinliklere katılma istekliliği bakımından derecelendiriniz.
----	Farkındalık kazanma konusundaki yeterlilikleri bakımından derecelendiriniz.
----	Yaşantılarında kullanma istekliliği bakımından derecelendiriniz.
----	Oturumların işlevsel olmaları konusunda derecelendiriniz.
----	Oturumların yararlılığını derecelendiriniz.

Ayrıca açık uçlu soru olarak "Uygulamaları yaparken ne tür güçlüklerle karşılaştınız?" ve "Bu modülün içinde ek olarak ne tür etkinlikler olsaydı daha verimli olurdu?" şeklinde sorular sorulmuştur.

İşlemler

2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında, Anadolu Kültür ve Eğitim Vakfı (AKEV) Sınırlar Eğitimi Projesi kapsamında ve bir psikolojik danışman eğitimcisinin kılavuzluğunda (D. Özyürek), bir devlet ilkokulunun dört sınıf düzeyinde, sekiz modül (D. Özyürek ve Kınık Topalsan, 2025) şeklinde, öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Bu modüllerin hazırlanma nedeni, öğrencilerin mahremiyetlerinin ihlal edilmesi halinde kendilerini ifade etmeleri için birincil önleme niteliğinde grup psikoeğitimi yapmaktır. Bu eğitimin içeriğinde; öğrencilerde duygularını tanıma ve ifade etme; iletişim becerilerini kullanma; problem çözme; benlik saygısı geliştirme; haklarının farkında olma ve hayır diyebilme gibi yaşam becerilerini kazandırmak hedeflenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan genel, yerel ya da özel hedeflerle ilgili bir çalışma ise yapılmamıştır. Oturumları ikişer hafta (ikişer oturum) süren sekiz modülün başlıkları şu şekildedir:

Modül 1: Duygularını Tanıma ve İfade Etme
Modül 2: Benlik Saygısı
Modül 3: Çocuk Haklarına Yolculuk
Modül 4: Özel Bölgelerim ve Sınırlar
Modül 5: Öz Güven
Modül 6: Hayır Diyebilmek
Modül 7: Kendini Korumak/Yardım İstemek
Modül 8: Ebeveynlere Yönelik Seminer

Uygulamalara başlamadan önce bir uygulanma planı oluşturulmuş ve 20 Ekim 2022 tarihinde, okuldaki tüm öğretmenlere bu program tanıtılarak her oturumda nelere dikkat edecekleri konusunda bir eğitim verilmiştir. Aynı zamanda, hazırlanmış olan psikoeğitim programları ile ilgili kitapçık kendilerine teslim edilmiştir. Öğretmenler haftada iki saat bu etkinliklere haftalık programlarında zaman ayırmışlar ve ayrıca hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerinde de bu modüllerdeki temaları ele almışlardır. 27 Ekim 2022 tarihinde ise programın uygulandığı şubelerdeki öğrencilerin velileri okula davet edilmiştir. Özellikle sınıf temsilcisi, veliler ve okul aile birliği üyelerinin katılımı ile geniş katılımlı bir grupla, okul konferans salonunda velilere program tanıtılmış, ailelerin evde çocuklarını nasıl destekleyecekleri anlatılmıştır. Programın uygulanması sınıf öğretmenleri tarafından altı ayda (kasım ve mart 2022 tarihleri arasında) gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenler modüllerin oturumlarını uygulamaya başladıktan sonra, 23 Kasım 2022, 30 Kasım 2022, 22 Aralık 2022 ve 25 Mart 2023 tarihlerinde süpervizyon toplantıları düzenlenmiştir. Her bir toplantıda öğretmenler yaptıkları çalışmaları paylaşmış, ardından yeni yapacakları çalışmaların neler olduğunu anlatmışlar ve akıllarına takılan soruları sormuşlardır. Süpervizör ise öğrencilerin yaş dönemi özellikleri ve modüllerdeki oturum içeriklerinin nasıl yürütüleceği konularında

bilgiler verilmiştir. Ayrıca uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak okulun psikolojik danışmanı ile birlikte öğretmenlerin nasıl bir yöntem izleyecekleri üzerinde durulmuştur. Çalışmaların tamamlanmasının ardından, bu modülleri hepsini içeren bir yayın yapılmıştır.

Analizler

Analizler olarak betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcı olan 20 öğretmenin sekiz farklı modülle ilgili yaptığı toplam 160 derecelendirmenin ortalamaları, standart sapmaları, en küçük ve en yüksek derecelendirme değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1'de Öğretmen Değerlendirme Formu'ndaki maddelere verilen yanıtların betimsel istatistikleri bulunmaktadır.

Tablo 1

Öğretmen Değerlendirme Formu'ndaki Maddeler Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri

Maddeler	En düşük	En yüksek	*AO*	*s*
Etkinliğe Katılma İsteği	3	10	9.38	1.16
Farkındalık Kazanma Konusunda Yeterliliği	5	10	9.28	1.04
Yaşantılarında Kullanma İstekliliği	5	10	9.38	0.96
İşlevsel Olma Konusunda	6	10	9.55	0.88
Oturumların Yararlılığı	6	10	9.69	0.64

Not. 20 öğretmenden alınan 160 derecelendirmeye göre hesaplanmıştır.

Tablo 1'de katılımcı 20 öğretmenin 8 farklı modülle ilgili toplam 160 derecelendirmesinin ortalamaları her bir madde için 9.00 değerinden daha yüksek bulunmuştur. Her ne kadar maddelerle ilgili derecelendirmelerin genişliği (range) 3, 5 ya da 6 gibi değerlerden başlamış olsa da bu ortalamaların çok yüksek olduğu görülmüştür.

Açık uçlu soru olarak sorulan, "Uygulamaları yaparken ne tür güçlüklerle karşılaştınız?" sorusuna öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu "Karşılaşmadım" yanıtını yazmışlardır. Birkaç öğretmen ise etkinliklerin yürütülmesi ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. "Bu modülün içinde ek olarak ne tür etkinlikler olsaydı daha verimli olurdu?" sorusu için ise yine büyük çoğunluğu etkinliklerin yeterli olduğu doğrultusunda görüş yazmışlardır. Birkaç öğretmen ise etkinliklerin kapsamında video ve film gibi ilavelerin de olmasının yararlı olacağını önermişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Myrick (1997) tarafından geliştirilen gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma modeline uygun biçimde psikoeğitim programları sınıf öğretmenleri tarafından modüller halinde uygulanmış ve uygulamaların ardından öğretmenler öğrencilerinin gözünden oturumları ve modelleri değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler öğrencilerinin etkinliklere istekli biçimde katıldıklarını, farkındalık kazandıklarını, yaşantılarında kullanma isteğinde olduklarını, oturumları işlevsel ve yararlı bulduklarını dile getirmişlerdir.

Okul psikolojik danışmanlarının görevleri oldukça karmaşık ve yoğundur. Hatta bu görevler arasında PDR ile ilgili olmayan görevler de bulunabilmektedir (Işık Tokmak, 2019; Işık Tokmak ve Özyürek, 2018). Bu görev sorumlulukları gereği, okuldaki paydaşlarla okul psikolojik danışmanlarının iş birliği içinde çalışmaları oldukça yararlı olacaktır. Siyez vd. (2012), bu araştırmada yapılana benzer bir şekilde sınıf rehberliği yapan öğretmenlerle okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hâlinde olmalarını önermektedirler. Kok ve Low (2017), Malezya'da okul psikolojik danışmanlarının yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili yaptıkları nitel analizle ilgili araştırmalarında, psikolojik danışmanların "İşbirliğine dayalı bir yaklaşım özlemi" içinde olduklarını ve okulda kendilerini yalnız hissettiklerini bulmuşlardır. Okul psikolojik danışmanları öğrencileri daha iyi anlamak için öğretmen ve velilerin yardımına gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerine nasıl bir katkı sağlayabileceklerini kanıtlaması bakımından yararlı olmuştur

Öğretmenlerin uygulayacağı psikoeğitim programlarıyla ilgili çalışmalar oldukça verimli biçimde yönetilebilir. Örneğin, bu programları yürütecek öğretmenlerin hiç eğitim almalarına gerek kalmayabilir (Stran vd., 2020) ya da çok uzun sürmeyen bir eğitim alabilirler (Görmez vd., 2017). Okulda bir psikolojik danışman görevlendirilmemişse, oturumlar düzenli olarak sürdürülen ders programları sırasında yapılabilir, oturumların süresi ders saatleri kadar ya da biraz daha fazla sürebilir. Kuşkusuz uygulanacak programa veliler ile yöneticilerin katkı sağlamaları beklenmelidir.

Bu araştırmada öğretmenler belirli bir eğitimden geçmişler ve uygulamalar sırasında kendilerine grup süpervizyonu imkânı sağlanmıştır. Sonraki araştırmalarda bu iki konuya dikkat edilmeli ve benzeri bir uygulama yapılmalıdır. Bundan sonraki araştırmalarda öğretmenlerin grup süpervizyonu ile ilgili değerlendirmeleri de öğrenilebilir. Okul psikolojik danışmanlığı becerilerini ya da eğitimlerini ölçme ve değerlendirme amaçlı ölçekler geliştirilmektedir (Fındık, 2026; Heled vd., 2022; Lambie ve Haugen, 2021). Gerek bu ölçeklerde gerekse de okul psikolojik danışmanlığı eğitimindeki becerilerde, aday psikolojik danışmanların birer pay-

daş olarak veli ve öğretmenlerle iş birliği halinde çalışmalar yapmalarına özel vurgular yapılmalıdır. Kuşkusuz ayrıca kendilerinin de gelişimsel sınıf rehberliği derslerini yürütme konusundaki yetkinliklerinin geliştirilmesine önem verilmelidir (Bringman ve Lee, 2008).

Bu araştırmanın birkaç sınırlılığı bulunmaktadır: Sadece bir okulda uygulamaların yapılması, bir kontrol grubunun olmaması, geçerlik ve güvenirliği ile ilgili kanıt elde edilen bir ölçme aracının kullanılmamış olması, ön ölçüm ile izleme ölçümünün yapılmaması, öğrenci verisinin bulunmaması ve öğretmenlerin gözünden öğrenci görüşlerinin öğrenilmesi, anne baba değerlendirmesinin olmaması gibi eksik konular vardır. Ayrıca gerek öğretmenler ile okul psikolojik danışmanlarının gerekse de öğrencilerin görüşleri modüllerin uygulanmasından önce ve sonra nitel analizlerle de değerlendirilebilir.

Sonuç olarak okul yönetiminin destek verdiği ve öğretmenlerin yapacağı grup psikoeğitimlerinin sonucunda oldukça yararlı sonuçlar elde edilebilir (bkz. Fry vd., 2020; Gerrity ve DeLucia-Waack, 2006). Bu konu gelecek yıllarda yararlı bir araştırma konusu olabilir ve konuya daha çok dikkat çekilmelidir.

BEYANLAR

Etik Kurul İzni

Kurul adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu
Karar tarihi: 2023-04
Belge sayı numarası: E-45379966-050.06.04-84901

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Araştırma kapsamında sağladığı destek için Anadolu Kültür ve Eğitim Vakfına teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

Altundağ, Y., & Ayas, T. (2020). Effectiveness of the whole school-based program for equipping high school counselors with strategies of coping with cyberbullying and cyberbullying awareness. *Eğitim ve Bilim*, *45*(201), 109–123. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8350

Bringman, N., & Lee, S. M. (2008). Middle school counselors' competence in conducting developmental classroom lessons: Is teaching experience necessary? *Professional School Counseling*, *11*(6), 380–385. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.380

Dack, H., & Merlin-Knoblich, C. (2019). Improving classroom guidance curriculum with "Understanding by Design." *Professional Counselor*, *9*(2), 80–99.

Erdiantoro, R., & Nurmalasari, Y. (2025). Development of an NLP-based communication manual for classroom guidance services in junior high school. *Journal of Education and Counseling (JECO)*, *6*(1), 26–38. https://doi.org/10.32627/jeco.v6i1.1428

Fındık, N. (2026). *Okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarının öğrenim çıktılarına ilişkin bir öz yetkinlik ölçeği geliştirme çalışması*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Finnerty, S., Luke, M., & Duffy, J. T. (2019). A grounded theory of experiential group training of school counselors to engage in psychoeducational group lessons with first-in-family students. *The Journal for Specialists in Group Work*, *44*(2), 99–117.

Fry, M. L., Maclin, V., Newmeyer, M., & Baggerly, J. (2020). Effectiveness of child-centered and psychoeducational groups on disruptive behavior. *International Journal of Play Therapy*, *29*(4), 201–212. https://doi.org/10.1037/pla0000124 Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, *32*(1), 97–106.

Görmez, V., Kılıç, H. N., Örengül, A. C., Nursoy Demir, M., Bestenigar Mert, E., Makhlouta, B., Kınık, K., & Semerci, B. (2017). Evaluation of a school-based, teacher-delivered psychological intervention group program for trauma-affected Syrian refugee children in Istanbul, Turkey. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, *27*(2), 125–131. https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1304748

Günlü, A., & Siyez, D. M. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının problemli internet kullanımı davranışı olan öğrencilerle yaptıkları çalışmalar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *11*(3), 1264–1283.

Heled, E., Ukrop, S., & Davidovitch, N. (2022). Between academia and the field: The case of school counselling effectiveness of school counselling training and its impact on professional identity. *International Journal of Higher Education*, *11*(6), 1–17. https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n6p1

Heppner, P. P., Wampold, B., & Kivlighan, D. (2008). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (D. M. Siyez, Çev.). Mentis.

Işık Tokmak, A. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Işık Tokmak, A., & Özyürek, R. (2018). The relationships among school counselors' vocational satisfactions, their school counseling self-efficacy expectations

and delivery system components. *Universal Journal of Psychology*, *6*(2), 35–42. https://doi.org/10.13189/ujp.2018.060201

Joseph, W., Sam, S., Albert, T., Dely, B., Jacobs, B., Nagel, C., & Irick, A. (2015). Academically resilient, low-income students' perspectives of how school counselors can meet their academic needs. *Professional School Counseling*, *19*(1).

Karadağ, E., & Kılıç, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerdeki teknoloji bağımlılığı. *Psikiyatrideki Güncel Yaklaşımlar*, *11*(1), 101–117. https://doi.org/10.18863/pgy.556689

Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*(2), 207–227.

Kok, J. K., & Low, S. K. (2017). Proposing a collaborative approach for school counseling. *International Journal of School & Educational Psychology*, *5*(4), 281–289. https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1234986

Lambie, G. W., & Haugen, J. S. (2021). The assessment of school counseling competencies as a tool to support school counseling students, supervisors, and training programs. *Professional School Counseling*, *25*(1). https://doi.org/10.1177/2156759X20981050

Limberg, D., Starrett, A., Ohrt, J. H., Irvin, M. J., Lotter, C., & Roy, G. J. (2021). School counselor and teacher collaboration to enhance students' career development using project-based learning. *Professional School Counseling*, *24*(1b), 1–11. https://doi.org/10.1177/2156759X211011908

Midgett, A., Doumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A bystander bullying psychoeducation program with middle school students: A preliminary report. *The Professional Counselor*, *5*(4), 486–500. https://doi.org/10.15241/am.5.4.486

Milsom, A., Akos, P., & Thompson, M. (2004). A psychoeducational group approach to postsecondary transition planning for students with learning disabilities. *Journal for Specialists in Group Work*, *29*(4), 395–411.

Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3rd ed.). Educational Media Corporation.

Nkyi, A. (2015). Development and implementation of a psychoeducational group for Ghanaian adolescents experiencing parental divorce. *The Journal for Specialists in Group Work*, *40*(2), 243–264. https://doi.org/10.1080/01933922.2015.1017069

Ohrt, J. H., Blalock, S., & Limberg, D. (2016). Preparing school counselors-in-training to conduct large group developmental guidance: Evaluation of an instructional model. *The Journal for Specialists in Group Work*, *41*(2), 96–116. https://doi.org/10.1080/01933922.2016.1146377

Özyürek, D., & Kınık Topalsan, A. (2025). *Sınırlar eğitimi projesi*. V8 Basım Hizmetleri San. ve Tic. Ltd. Şti.

Özyürek, R., Çalık, M., Yüksel Tokat, R., Demirci, A., & Aybay, Y. (2022, 13–14 Haziran). *Matematik öz yetkinlik beklentisini yükseltmeye yönelik kariyer grup rehberliği programının etkililiğinin sınanması* [Bildiri sunumu]. 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Özyürek, R., Ertural, H., Saruhan, V., & Güme, S. (2021). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çerçeve programlarındaki kariyer planlama çalışmalarının kanıta dayalı uygulamalarla geliştirilmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *4*(1), 67–109. https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd/issue/63251/903325

Ruocco, S., Gordon, J., & McLean, L. A. (2016). Effectiveness of a school-based early intervention CBT group programme for children with anxiety aged 5–7 years, 29–49.

Siyez, D. M., Kaya, A., & Uz Bas, A. (2012). Investigating views of teachers on classroom guidance programs. *Eğitim Araştırmaları – Euasian Journal of Educational Research*, *48*, 213–230.

Stran, B. S., Chapin, B., Joy, E. E., Stover, B., & Maffei, A. D. (2020). Integrating a self-regulation focused cognitive-behavioral intervention in the classroom. *Journal of Applied School Psychology*, *36*(3), 261–274. https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1727600

Thompson, R. (2013). *School counseling: Best practices for working in the schools*. Routledge.

Uz Baş, A. (2019). Okul-temelli önleme: Etkili okul-temelli önleme programlarının özellikleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *2*(1), 73–94.

Vassilopoulos, S. P., Brouzos, B., Damer, D. E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A psychoeducational school-based group intervention for socially anxious children. *The Journal for Specialists in Group Work*, *38*(4), 307–329. https://doi.org/10.1080/01933922.2013.819953

Extended Abstract

Teachers Who Provide Group Psychoeducation Evaluate This Education From the Students' Perspective- Example of a Borders Education Project

School counselors implement planned and systematic group activities in classrooms or large group settings to support students' academic, career, and social-emotional development (ASCA, 2019a; Ohrt et al., 2016). However, research on the development, implementation, and evaluation of school counseling programs in our country is quite limited (For an example study, see Özyürek et al., 2021). Similarly, studies examining the effectiveness of school-based psychoeducational programs and implemented by teachers are also insufficient.

Uz Baş (2019), in his literature review aimed at identifying the common characteristics of effective school-based prevention programs, emphasized the following elements: ensuring the participation of the entire school, informing teachers about prevention, evaluating the results, involving stakeholders who can influence student development (school administrators, local authorities, parents) in the process, and providing supervision support. These factors increase the effectiveness of prevention programs. It is also important to conduct evaluations based on the feedback of students, teachers, parents, and other stakeholders following the programs.

In the literature, there are studies showing that group psychoeducation programs have been successfully implemented in collaboration with stakeholders. School-wide programs conducted by counselors have been found to yield positive results in terms of aggression (Stratton & Reid, 2003) and social anxiety (Vassilopoulos et al., 2013). Similar findings are also present in the Turkish literature. For example, studies on the implementation of preventive programs against cyberbullying (Altundağ & Ayas, 2020), problematic internet use (Günlü & Siyez, 2018), the examination of the role of schools in preventing technology addiction (Karadağ & Kılıç, 2019), and group psychoeducation conducted on the topics of aggression (Yavuzer & Üre, 2010) and bullying (Kartal & Bilgin, 2007), where teachers and parents were actively involved in the process.

In this study, eight different modules were implemented by classroom teachers working at a public elementary school in accordance with the developmental guidance and psychological counseling model (Myrick, 1997). After completing the modules, teachers were asked to evaluate each module from their students' perspective. The aim of the study is to determine students' motivation and learning outcomes through teachers' observations and thus reveal how the implemented modules were evaluated by the students.

The evaluation topics related to the questions to be answered in the study concern students' motivation and the benefits of the module content for students. Regarding motivation, answers were sought to questions about students' willingness to participate in activities, their competence in gaining awareness, and teachers' thoughts on their willingness to use what they learned in their lives. Regarding usefulness, questions examined teachers' thoughts on students' willingness to use the skills taught in the modules in their lives and the extent to which students found the session content functional.

In this respect, it is believed that the research will contribute to the limited knowledge in the field of developmental guidance and will guide future studies.

METHOD

The study is quantitative in nature; there is no control group, and only a final measurement was taken. Teachers evaluated each module only once after implementing them. Twenty classroom teachers working at a public elementary school in the European side of Istanbul were included in the study using an appropriate sampling method. There are a total of 621 students in these teachers' classes; the number of students in each class ranges from 24 to 38. The activities were carried out in five first-grade classes, five second-grade classes, six third-grade classes, and four fourth-grade classes.

In this study, a form was developed for teachers to evaluate their work. The explanations and items on the form are as follows:

Explanation

Dear Teachers, after completing each module, please rate the following items on a scale of 1 to 10 and write the appropriate score on the left side of the item.
From your students' perspective, rate this module:

---- In terms of willingness to participate in activities.
---- In terms of their competence in gaining awareness.
---- In terms of their willingness to use it in their lives.
---- In terms of the functionality of the sessions.
---- In terms of the usefulness of the sessions.

Additionally, open-ended questions such as “What types of difficulties did you encounter while completing the exercises?” and “What additional activities would have made this module more effective?” were asked.

During the 2022–2023 academic year, an eight-module psychoeducation program was implemented as part of the AKEV Boundaries Education Project and

under the counselor educator (D. Özyürek). The sessions were planned to last two weeks (two sessions). The modules consisted of the following topics:

1. Recognizing and Expressing Emotions
2. Self-Esteem
3. Journey to Children's Rights
4. My Private Areas and Boundaries
5. Self-Confidence
6. Being Able to Say No
7. Protecting Yourself/Asking for Help
8. Seminar for Parents

Prior to the program's beginning, an introductory session was held for all teachers on October 20, 2022, and training was provided on the implementation process. Program booklets were also distributed to teachers. Teachers allocated two hours for these activities in their weekly lesson plans and linked the module themes to life skills and social studies lessons. On October 27, 2022, parents were invited to the school for a program introduction, and information was provided on how families could support their children at home.

The applications were conducted by classroom teachers between November 2022 and March 2023. Throughout the process, supervision meetings were held on November 23, November 30, December 22, 2022, and March 25, 2023; teachers shared their experiences, asked questions about new applications, and received feedback from the supervisor regarding the characteristics of the age group and the implementation of the session content.

RESULTS

When Table 1 is examined, the averages of the 160 ratings given by the 20 participating teachers for the 8 different modules were found to be higher than 9.00 for each item. Although the range of ratings for the items started at values such as 3, 5, or 6, these averages were found to be very high.

In response to open-ended questions, the vast majority of teachers answered “I haven't encountered.” to the question “What kind of difficulties did you encounter while implementing the activities?” A small number of teachers offered suggestions regarding the implementation of activities. In response to the question, “What additional activities would make this module more effective?”, the majority found the current activities sufficient, while some teachers indicated that adding visual materials such as videos and films could be beneficial.

In this study, psychoeducational modules were implemented by classroom teachers in accordance with Myrick's (1997) developmental guidance and counseling

model, and teachers evaluated these sessions from their students' perspective. The findings show that students participated enthusiastically in the activities, gained awareness, were eager to use the knowledge they acquired in their daily lives, and found the sessions useful. Due to the heavy workload of school counselors, it is important for them to work in collaboration with teachers and parents; indeed, previous research (Kok & Low, 2017) has shown that counselors need support in this regard. These findings indicate that teachers can contribute to school counseling services within the framework of developmental guidance. It is emphasized that the programs can be implemented by teachers with brief training or directly, and can be carried out more efficiently with the support of parents and administrators. On the other hand, there are some shortcomings, such as the fact that the applications were only carried out in one school, the absence of a control group, the failure to use a measurement tool with proven validity and reliability, the lack of pre- and post-measurements, the absence of student data, the failure to obtain student opinions from the teachers' perspective, and the absence of parent evaluations.

Additionally, the views of both teachers and school counselors as well as students can be evaluated through qualitative analyses before and after the implementation of the modules.

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ekim / October 2026, 12 (2)

Başvuru Tarihi / Received: 04.03.2026
Yayımlanma Tarihi / Published: 30.10.2026

Mısır'da Türk Dizilerinin Türk Kültürünü Yansıtma ve Türkçe Öğrenme Arzusu Üzerine Etkisi

Lamiaa Thabet

Öz

Bu çalışma, Mısır'da yayınlanan Türk dizilerinin Türk kültürünü yansıtma biçimini ve izleyicilerin Türkçe öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini incelemektedir. Anket yöntemi kullanılarak dizilerin izlenme alışkanlıkları, kültürel öğelerin algılanışı ve dil öğrenmeye olan etkisi değerlendirilecektir. Bulgular, Türk dizilerinin Mısırlı izleyiciler üzerindeki kültürel ve dilsel etkilerini gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, Mısır'da yayınlanan Türk dizilerinin Türk kültürünü yansıtma biçimini ve bu dizilerin Mısırlı izleyicilerin Türkçe öğrenme isteği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türk dizilerinin Mısırlı izleyiciler üzerindeki kültürel ve dilsel etkilerini anlamaya yönelik nitel veriler sunmayı hedeflemektedir. Anket yöntemiyle elde edilecek veriler, izleyicilerin Türk dizilerine olan ilgilerini, bu dizilerden öğrendikleri kültürel ve dilsel öğeleri ortaya koyacaktır. Türk dizileri, son yıllarda Mısır'da geniş bir izleyici kitlesi tarafından takip edilmektedir. Bu diziler, Türk kültürü, gelenekleri ve gündelik yaşam tarzı hakkında bilgi vermektedir. Aynı zamanda, Türkçeye olan ilgiyi artırmakta ve izleyicileri bu dili öğrenmeye teşvik etmektedir. Araştırma, Mısırlı izleyicilerin diziler aracılığıyla Türk kültürünü nasıl algıladıklarını ve bu algının Türkçe öğrenme isteğini nasıl etkilediğini anlamak açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Dizileri, Türk Kültürü, Türkçe Öğrenme

Sorumlu yazar: Lamiaa Thabet, İstanbul Üniversitesi, lamiathabet96@hotmail.com

Reflections of Turkish Culture in TV Series and Their Role in Encouraging Turkish Language Acquisition in Egypt

Abstract

This study examines the representation of Turkish culture in Turkish TV series broadcast in Egypt and their impact on viewers' motivation to learn Turkish. Utilizing a survey method, viewing habits, perceptions of cultural elements, and the influence on language acquisition are evaluated. The findings aim to reveal the cultural and linguistic effects of Turkish TV series on Egyptian audiences. The research aims to investigate how Turkish series broadcast in Egypt reflect Turkish culture and the extent to which these series influence Egyptian viewers' desire to learn Turkish. It intends to provide qualitative data to understand the cultural and linguistic impact of Turkish series on the Egyptian public. Data obtained through the survey method will highlight viewers' interest in Turkish series, as well as the cultural and linguistic elements they have acquired from them. In recent years, Turkish TV series have reached a vast audience in Egypt, offering insights into Turkish culture, traditions, and daily lifestyle. Simultaneously, these series increase interest in the Turkish language and encourage viewers to learn it. This research is significant for understanding how Egyptian viewers perceive Turkish culture through these series and how this perception shapes their motivation to learn Turkish.

Keywords: Turkish TV Series, Turkish Culture, Learning Turkish

GİRİŞ

Dil, insanların duygu, düşünce ve isteklerini belirli kurallar çerçevesinde iletmesini sağlayan bir araçtır (Ergin, 2020, s. 25). Aynı zamanda insanın benliği ve zihin dünyasıyla iç içedir. Zihinde oluşan kavramlar dil aracılığıyla kelimelere dönüşerek düşünce ve duyguların dışa vurulmasını sağlar (Özbay, 2009). TDK'ye göre dil, insanların duygu ve düşüncelerini kelime veya işaretlerle aktarmalarını sağlayan bir anlaşma aracıdır (TDK, 2017).

Kültür ise bir toplumun üyeleri tarafından paylaşılan ve kuşaktan kuşağa aktarılan bilgi, tutum ve davranışların bütünüdür (Tümertekin ve Özgüç, 2011, s. 109). Toplumların kültürü; tarih boyunca geliştirdikleri değerler, gelenekler, giyim, yemek, el sanatları, üretim biçimleri ve dili kapsamaktadır (Bayraktar, 2015, s. 87). Yabancı dil öğretiminde kültür temel bir unsurdur. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan materyal, yöntem ve tekniklerde kültürel unsurlar dikkate alınmalıdır. Dil kültürden bağımsız düşünülemeyeceğinden öğrenciye yalnızca kelimelerin değil, bu kelimelerin ait olduğu yaşam biçiminin de öğretilmesi gerekmektedir (Yılmaz ve Diril, 2015).

Medya (Televizyon) ve Kültür İlişkisi

Kültür, bir toplumu diğerlerinden ayıran bilgi, sanat, ahlak ve gelenekler gibi millete özgü değerlerin bütünüdür. Bu değerler, toplumu millet yapan temel yapıyı oluştururken ulusal kimliğini de yansıtır. Tarihsel süreçte oluşan kültürel değerlerin nesiller arası aktarımı, toplumsal uyumun ve ortak normların korunmasında önemli bir role sahiptir. Geçmişte aile, okul ve sosyal çevre gibi geleneksel kurumlar aracılığıyla aktarılan kültürel miras, günümüzde kitle iletişim araçlarının etkisiyle daha geniş ve farklı kanallar üzerinden aktarılmaktadır (Aktürk ve Yağbasan, 2020, s. 35).

Medya ve iletişim mecralarının büyük sermaye gruplarının kontrolüne geçmesi, içeriklerin yerel kültürün yanı sıra küresel kültür öğelerini de içermesine yol açmıştır. Bu durum kültürel etkileşimi hızlandırırken yerel çeşitlilik açısından da bir tehdit oluşturabilmektedir. Gelişen iletişim teknolojileri, fiziksel sınırların önemini azaltarak dünyayı küresel bir ağ hâline getirmiştir. Televizyon, radyo ve gazete gibi araçlar gündelik yaşamın önemli bir parçası olmaya devam ederken, sundukları yoğun görsel ve işitsel içerikler bireyin bakış açısını genişletmekte, ancak zaman zaman zihinsel bir dirençle de karşılaşabilmektedir.

Kitle iletişim araçları arasında televizyon, işitsel ve görsel özellikleri sayesinde izleyici üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Toplumun büyük bir kesimi haber alma, eğlenme ve öğrenme ihtiyaçları için hâlen televizyona yönelmektedir (Abartlı ve Kurar, 2016, ss. 36–37). 1950'li yıllardan itibaren özel kanalların ve kablolu yayınların artmasıyla yaygınlaşan televizyon, izleyiciye ulaştırdığı her görüntü

ve sözcükle doğrudan etkileşim kurmaktadır (Güçhan, 1998, s. 129). MacBride Raporu'nda belirtildiği üzere medya; toplumsallaştırma, motivasyon, eğitim, kültürel gelişim ve toplumsal bütünleşme gibi önemli işlevlere sahiptir (Savaş, 2004, s. 2). Televizyon, bireylerin toplumsallaşma sürecinde aile kadar etkili hâle gelmiştir. Geçmişte bu süreçte anne, baba, dede, nine ve öğretmen gibi figürler etkiliyken, günümüzde televizyon da benzer bir role sahiptir. Hatta bazı uzmanlara göre televizyon, ebeveynliğin üçüncü kolu olarak görülmektedir (Kunczik'ten akt. Adak, 2004, s. 28). George Gerbner'in "Kültürel Göstergeler Projesi"ne göre televizyon, modern dünyanın "yeni hikâye anlatıcısıdır". Televizyonun kurgusal dünyaları gerçeklik gibi sunması, bireylerin dünyayı algılama biçimini zamanla etkileyebilmektedir. "Bilinç ekme (cultivation)" yöntemiyle bireylerin tercihleri, korkuları ve davranışları bu kurgusal gerçeklik doğrultusunda şekillenmektedir (Arğın, 2019, s. 170).

Televizyon yalnızca bir eğlence aracı değil, izleyicinin gerçeklik algısını şekillendiren simgesel bir evrendir. Yoğun izleyiciler, dış dünyayı televizyon aracılığıyla sunulan simgelere göre yorumlamaya başlayabilmektedir. Yüksek reyting kaygısı taşıyan yayınlar, yerel değerleri aşındırarak tek tip bir küresel kültürü yayabilmektedir. Bu süreç, sosyal medyada da onaylanma arayışı ve narsisizm biçiminde devam etmektedir. Gerbner'e göre televizyonun uzun vadeli ve dolaylı etkisi, onu diğer medya araçlarından daha güçlü ve stratejik bir konuma taşımaktadır (Abartlı ve Kurar, 2016, s. 37).

Toplumun çoğunluğu tarafından benimsenen ortak yaşam tarzına "yaygın kültür" denir ve bu yapı medya aracılığıyla hızla yayılır. Ancak kültür yalnızca dışsal davranışlardan oluşmaz; dil, inanç ve düşünce sistemleri gibi köklü yapılar kolay değişmez. Mevcut normlara tepki olarak ortaya çıkan "karşıt kültürler" ise özellikle yeniliğe açık gençler arasında alternatif yaşam biçimleri sunarak yaygınlaşır. Yaşlı kuşakların mevcut değerlere daha sıkı bağlılığı ise genellikle kendi kültürünü merkeze alan "etnosentrik" bakış açısıyla açıklanabilir (Erem vd., 2000, s. 5). Kültür artık yalnızca yaşanılan bir değer değil, küresel pazarda ticari bir üründür. MTV gibi kanalların Amerikan yaşam tarzını dünyaya yayması, bu kültürel pazarlamanın bir örneğidir. Ancak toplumlar bu kültürü aynı hızla benimsemez. "Kültürel heterojenlik", iki kültür arasındaki farklılığı ifade eder ve bu fark arttıkça yabancı bir kültürün benimsenmesi daha dirençli hâle gelir (Erem vd'den akt. Kurar, 2016, s. 39).

Dizilerin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Kültür Aktarımındaki Önemi

Eğitim ortamlarının etkinliğini artırmak, çağdaş teknolojik imkânların sürece dâhil edilmesiyle ilişkilidir. Öğretimde teknoloji kullanımı, yalnızca görsellik sunmakla kalmaz; öğrencinin motivasyonunu artırır, karmaşık konuların anlaşıl-

masını kolaylaştırır ve bilginin kalıcılığını destekler (Göçer, 2008, s. 349). Televizyon, bilgisayar ve internet tabanlı materyaller, statik görsellere göre daha fazla öğrenme isteği uyandırır. Hareketli görüntülerin birden fazla duyuyu eş zamanlı uyarması, dikkatin odaklanmasına katkı sağlayarak teknoloji kullanımını eğitimde önemli bir unsur hâline getirir (Tarcan, 2004, s. 77).

Yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretmen odaklı veya yalnızca ders kitabına dayalı yöntemler günümüzde yetersiz kalmaktadır. İşitsel ve görsel materyaller, öğretimi destekleyen unsurların ötesinde temel araçlar olarak kullanılmalıdır. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (YDT), güncel ve ilgi çekici araçların kullanılması başarıyı artırmaktadır. Görsel ve işitsel uyaranlar, öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekleyerek öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hâle gelmesini sağlar (Yılmaz ve Diril, 2015).

Filmler, dil ve kültürün eş zamanlı aktarımında önemli bir kaynak oluşturur. Film izleyen öğrenci, teorik dil bilgisinin yanı sıra hedef dili konuşanların jest, mimik ve doğal konuşma ritimlerini gözlemleme fırsatı bulur. Karakterler arasındaki diyalogların sunduğu gerçekçi bağlam, öğrencinin olayları zihinsel olarak canlandırmasını ve öğrenilen bilgileri uzun süreli belleğe aktarmasını sağlar (Saraç, 2012).

Film izleme etkinlikleri, soyut dilsel kavramların somutlaştırılmasını sağlar. Yazılı materyallerde daha az karşılaşılan günlük dildeki kelimeler, filmler aracılığıyla doğal bağlam içinde öğrenilir. Ayrıca filmler, doğru telaffuz, vurgu ve tonlama gibi dilin teknik ve estetik özelliklerinin öğrenilmesinde güçlü bir kaynak oluşturur (İşcan, 2017, s. 5).

Dil ediniminin temel becerilerinden olan dinleme, filmlerin sunduğu zengin içeriklerle gelişir. Filmler, ilgi çekici temalarıyla öğrenme sürecini keyifli hâle getirirken hedef kültürün tanıtılmasına da katkı sağlar. Ancak Türkiye'de Türkçe öğretiminde film kullanımı teorik olarak kabul görse de uygulamada henüz yeterince yaygın değildir (Delen, 2016, s. 13). Bu durum, filmlerin pedagojik potansiyelinin daha sistematik bir müfredatla değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Doğru planlamayla filmler, okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Sinema eserleri, öğrenciyi doğal dil kullanımıyla tanıştırırken farklı bakış açıları kazanmasını da sağlar. Ancak film seçiminde öğrencinin seviyesine uygunluk, telif hakları ve öğretmenin materyali amaca uygun kullanabilme becerisi dikkate alınmalıdır (İşcan, 2017, s. 38).

Öğretmenlerin içeriğine hâkim olmadıkları materyalleri kullanmaktan kaçınmaları, filmlerin öğretimdeki kullanımını sınırlayabilir. Bu nedenle başlangıç düzeyinde açık dil ve sade konuya sahip filmler tercih edilmeli, ileri düzeylerde daha karmaşık içeriklere geçilmelidir. Dil bariyerini azaltmak için görsel anlatımı güçlü sessiz filmlerden de yararlanılabilir (Gülseven, 2014).

Filmler, Türkçe öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesine katkı sağlarken özellikle konuşma ve dinleme çalışmalarında gerçek yaşam bağlamları sunar. Böylece öğrenci dili yalnızca kurallar bütünü olarak değil, sosyal iletişim içinde kullanılan canlı bir sistem olarak öğrenir.

Dil ve kültür iç içe geçmiş yapılardır ve dil, bir toplumun değerlerini ve yaşam biçimini aktaran temel araçlardan biridir. Bu nedenle kültürel farkındalık sağlanmadan yürütülen dil öğretimi eksik kalmaktadır (Uyar, 2007, s. 34). Dil, toplumsal deneyimlerin ve düşünce biçimlerinin taşıyıcısı olduğundan kültürel unsurların öğretim programlarına bilinçli ve sistemli biçimde dâhil edilmesi gerekmektedir (Melamlıoğlu, 2008).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler, dilsel becerilerin yanında Türk toplumunun kültürel dünyasını da öğrenmektedir. Bu süreçte ninni, türkü, masal ve destan gibi kültür taşıyıcısı ürünlerin derslere dâhil edilmesi, öğrencinin dili yaşam bağlamı içinde kavramasına katkı sağlar (Çangal, 2012).

Filmler ise gündelik yaşamı ve kültürel değerleri görsel bağlam içinde sunarak kültürel aktarımı kolaylaştırır. Film sahnelerinin doğru analiz edilmesi, kültürel bilgilerin kalıcı hâle gelmesini sağlarken sinemayı Türkçenin yabancılara öğretiminde kültürü somutlaştıran önemli materyallerden biri hâline getirir (Çangal, 2012; Melamlıoğlu, 2008).

Türk Dizileri

Türk dizileri 1970'lerde roman uyarlamalarıyla başlamış, ilk örnekler sade ve yerli yapımlardan oluşmuştur. 1970 ve 1980'lerde yabancı diziler ağırlıkta iken 1980'lerin sonlarında özel televizyon kanallarının açılmasıyla Türk dizi sektöründe önemli bir dönüşüm yaşanmıştır. "Bizimkiler" gibi aile dizileri bu dönemde ortaya çıkmış ve 1990'larda da yaygınlığını sürdürmüştür. 2000'li yıllarla birlikte Türk dizileri yurt dışına ihraç edilmeye başlanmış ve gördüğü yoğun ilgiyle sektör hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda büyümüştür. Günümüzde Türk dizileri 150'den fazla ülkede izlenmekte ve Türk dizi sektörü küresel ölçekte önemli bir konuma ulaşmaktadır (A24).

Türk dizilerinin yurt dışına açılması 2001 yılında "Deli Yürek"in Kazakistan'da yayınlanmasıyla başlamıştır. Asıl sıçrama ise 2006'da "Gümüş" dizisinin Arap

dünyasında yayınlanmasıyla gerçekleşmiş ve Orta Doğu'da Türk dizilerine olan ilgiyi artırmıştır. Ardından "Binbir Gece", "Muhteşem Yüzyıl" ve "Fatmagül'ün Suçu Ne?" gibi diziler bu ilgiyi daha da genişletmiştir. Türk dizileri zamanla Balkanlar, Güney Amerika, Uzak Doğu, Afrika ve Kuzey Avrupa gibi farklı bölgelerde de izlenmeye başlamıştır. Günümüzde 150'den fazla ülkede yayınlandığı ve yaklaşık 500 milyon kişiye ulaştığı tahmin edilmektedir. Bu yaygınlık, Türk dizilerini kültürel olduğu kadar ekonomik açıdan da önemli bir sektör hâline getirmiştir (Sabah).

Türk dizileri Mısır'da 2007-2008 yıllarında yayınlanmaya başlamıştır (Mansour, 2016, s. 66). Mısır'da özellikle "Gümüş, Aşk-ı Memnu, Muhteşem Yüzyıl, Diriliş: Ertuğrul ve Kuruluş Osman" ilgi görmüştür. "Gümüş" dizisindeki Kıvanç Tatlıtuğ ve Songül Öden, Arap dünyasında "Muhenned" ve "Nur" adlarıyla tanınırken "Muhteşem Yüzyıl" Hürrem Sultan karakteriyle öne çıkmıştır. "Diriliş: Ertuğrul ve Kuruluş Osman" ise tarihî temalarıyla özellikle erkek izleyiciler arasında dikkat çekmiştir.

2013 yılında Türkiye-Mısır siyasi ilişkilerinin gerginleşmesiyle bazı Mısır televizyon kanalları Türk dizilerini yayından kaldırsa da özel kanallar ve internet yayınları devam etmiştir. Türk dizileri, Mısırlı izleyicilerin Türkçeye ilgisinin artmasına da katkı sağlamış; bazı izleyiciler diziler aracılığıyla Türkçeyi sevdiklerini ve Kahire Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe kurslarına başladıklarını belirtmiştir. Böylece Türk dizileri Mısır'da kültürel etkileşim ve dil öğrenimi açısından önemli bir araç hâline gelmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada fenomenografi yöntemi kullanılacaktır. Katılımcı görüşleri toplandıktan sonra araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak öne çıkan kavramlar belirlenecek ve görüşler betimsel olarak analiz edilecektir. Analiz sürecinde öğretici ve öğrenici görüşleri birbiriyle ilişkilendirilerek tartışılacaktır.

Araştırmanın örneklemini, yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğrenen veya öğrenim sürecine devam eden Mısırlı öğrenciler oluşturacaktır. Gönüllülük esasına göre belirlenen 25 katılımcıyla gerçekleştirilecek görüşme ve anketler aracılığıyla Türk dizilerinin Türkçe öğrenen Mısırlılar üzerindeki etkisine ilişkin nitel veriler elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 25 Mısırlı katılımcı gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların 14'ü (%56) kadın, 11'i (%44) erkektir. Yaş dağılımına göre 4 katılımcı (%16) 23, 7 katılımcı (%28) 24, 6 katılımcı (%24) 25 ve 8 katılımcı (%32) 26 yaşındadır.

Türkçeyi öğrenme biçimleri incelendiğinde 10 katılımcının (%40) kendi kendine, 11'inin (%44) kursa giderek Türkçe öğrendiği, 4'ünün (%16) Türkçe öğrenmediği görülmektedir. Katılımcıların tamamı İngilizce bilmekte olup İngilizcenin yanında 10'u Fransızca, 7'si Almanca bilmektedir. Ayrıca katılımcılar arasında İspanyolca ve İtalyanca bilenler de bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Görüşme Formu

Araştırmada nitel araştırma yöntemi olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, belirli kişi veya kişilerin herhangi bir konuyla ilgili duygu, düşünce veya bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanan ve çeşitli sorulardan oluşan yazılı bir veri toplama aracıdır. Bu araştırmada katılımcıların görüşlerini almak için açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. "Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular esnektir ve genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır. Önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur." (Merriam, 2018, s. 87).

Araştırmada kullanılan görüşme formu "Türk Dizileri" hakkında 20 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yapılan form uygulanmaya başlamadan önce görüşme formunun geçerliliği konusunda alanda çalışan Türk akademisyenlerden görüş alınmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Türk dizilerini hangi platformlardan izliyorsunuz?
2.Türk dizilerini orijinal dilinde mi Arapça alt yazılı mı yoksa dublajlı mı izliyorsunuz?
3. Türk dizilerini izleme nedeniniz nedir? Açıklayınız.
4. Türk dizilerinde gördüğünüz kültürel ögelerden hangileri ilginizi çekiyor?
5. Türk dizilerini izlemeniz Türkçe öğrenme sürecini nasıl etkiledi? Açıklayınız.
6. Türk dizileri izlerken Türkçe kelimeler veya ifadeler öğrendiniz mi? Örnek veriniz
7. Türk dizilerinde gördüğünüz kültürel öğeler, Türkiye'yi ziyaret etme isteğinizi artırdı mı?
8. Türk dizilerinin Mısır'daki popülerliği, Türk kültürüne bakış açınızı nasıl etkiledi?
9. Türk dizileri izlemek, Türk müziğine olan ilginizi artırdı mı? Açıklayınız.
10. Türk dizileri izledikten sonra Türk yemeklerini deneme isteğiniz oldu mu? Açıklayınız.
11. Türk dizilerinde kullanılan Türkçeyi anlamakta hangi konularda zorlanıyorsunuz? (hızlı konuşma, ağız özellikleri, argo, deyimler vb.)
12. Türk dizilerinden öğrendiğiniz kelime ve ifadeleri günlük Türkçe konuşmalarınızda kullanıyor musunuz? Örnek veriniz.

13. Türk dizilerinde kullanılan dilin telaffuz, vurgu ve konuşma becerilerinizi geliştirmede ne derece etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
14. Türk dizileri sayesinde Türk toplumunun hangi değerlerini öğrendiğinizi düşünüyorsunuz? (Aile, misafirperverlik, dayanışma, saygı vb.)
15. Türk dizilerinde gördüğünüz hangi davranış veya yaşam biçimleri sizi şaşırttı? Neden?
16. Türkçe öğrenirken ders kitapları, öğretmenler ve Türk dizileri arasında karşılaştırma yaptığınızda hangisini daha etkili buluyorsunuz? Neden?
17. Türk dizilerinin Türkçe öğrenen yabancılar için eğitici yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Varsa önerileriniz nelerdir?
18. Türk dizilerinde karşılaştığınız argo, deyim, atasözü veya günlük konuşma kalıpları Türk kültürünü ve iletişim biçimlerini anlamanıza nasıl katkı sağlamıştır?
19. Türk dizileri, Türkiye'de eğitim alma veya çalışma planlarınızı nasıl etkiledi?
20. Türk dizilerinde farklı bölgesel ağızların kullanılması, Türkiye'nin dilsel ve kültürel çeşitliliği hakkında düşüncelerinizi nasıl etkilemiştir? Açıklayınız.

Yaklaşık 24 günlük süre içinde 25 katılımcının cevapları elde edildikten sonra bilgisayar ortamına aktarılmış ve düzenlenerek incelenmeye hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi
Nitel verilerin analizi; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 243). Bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi aşamalarına göre çözümlenmiştir. Katılımcılar, araştırmada "K1, K2, K3, K4, K5..." şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

BULGULAR
Görüşme formunda bulunan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1
Türk Dizilerini İzledikleri Platformlar

Türk dizilerini hangi platformlardan izliyorsunuz?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Youtube (K1, K2, K11, K12, K15, K16, K17, K20, K21, K24)	• YouTube benim için en pratik platform. Bazı dizilerin bölümleri resmi kanallar tarafından yüklendiği için hem ücretsiz hem de güvenli oluyor. (K1) • YouTube Premium üyesiyim. Sevdiğim dizileri reklamsız izleyebiliyorum. (K2) • Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra YouTube'u daha sık kullanmaya başladım. Dizilerin yanında oyuncularla yapılan röportajları da izleyerek dinleme becerimi geliştirmeye çalışıyorum. (K16) • YouTube sayesinde hem eski hem de yeni Türk dizilerine ulaşabiliyorum. (K20)
Kısset-i Aşk sitesi (K4, K5, K7, K8, K14, K22, K23)	• Türk dizilerini genellikle "Kısset-i Aşk" sitesinden izliyorum. Sitede Arapça alt yazılarla birlikte çok sayıda dizi yer alıyor. İzlemesi kolay ve güncel bölümler hemen ekleniyor. (K4) • Türk dizilerini en çok "Kısset-i Aşk" üzerinden izliyorum. Arapça alt yazı bulunduğu için hikâyeyi takip etmekte zorlanmıyorum. (K22)
Telegram (K3, K6, K13)	• Telegram gruplarından indirip izliyorum. Ücretsiz olduğu için bu yolu tercih ediyorum ama bazen görüntü kalitesi düşük oluyor. (K3) • Telegram'da takip ettiğim özel bir kanal var. Tüm bölümleri Arapça alt yazılı paylaşıyorlar. İnternetim zayıf olduğunda indirip daha sonra izliyorum. (K6)
Netflix (K9, K18, K19)	• "Netflix'te birçok Türk dizisine ulaşabiliyorum. Türkçe alt yazı seçeneği de olduğu için kelimelerin yazılışlarını öğreniyorum." ifadelerini kullanmıştır. (K9) • Netflix aboneliğim olduğu için onu tercih ederim. (K18)

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların 10'ü, Türk dizilerini izlemek için Youtube'u tercih ederken 7'si Kısset-i Aşk sitesini kullandıklarını belirtiyor. Öğrencilerin 3'ü ise Telegram'ı tercih ederken 2'si ise Netflix'ten izlemeyi tercih ettikleri yorumlanabilir. Katılımcıların biri (K25), "Genellikle Disney+ üzerinden izliyorum çünkü alt yazı var ve görüntü kaliteli. Ayrıca internet o kadar iyi değilse

de reklamsız izleyebiliyorum." diyerek üyesi olduğu için Disney+ platformunu tercih etmektedir. Bir katılımcı (K10) da "Instagram ve Tik Tok üzerinden dizilerle ilgili kısa klipleri takip ediyorum. En çok izlenen sahneleri görünce merak ettiğim dizileri Google'da aratıp farklı kaynaklardan izliyorum." diyerek belli bir platform vermemiştir.

Tablo 2
Türk Dizilerini İzledikleri Dil

Türk dizilerini orijinal dilinde mi, Arapça alt yazılı mı yoksa dublajlı mı izliyorsunuz?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Orijinal (K1, K2, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K25)	• Duygular Türkçede daha güçlü hissediliyor Dublaj, oyunculuğun etkisini azaltıyor. Gerçek sesi duymak daha anlamlı geliyor. (K2) • Türkçemi geliştirmek istediğim için dizileri orijinal dilinde izlemeyi tercih ediyorum. Böylece telaffuzu ve konuşma biçimlerini daha iyi öğrenebiliyorum. (K12) • Türkçe öğrenirken gerçek konuşma dilini duymanın önemli olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden dizileri orijinal haliyle izliyorum. (K20)
Arapça Alt yazılı (K3, K6, K7, K9, K13, K14, K22, K23, K24)	• Bazı sahnelerde mizah ya da duygular alt yazıda daha iyi aktarılıyor. Dublaj sanki yapay gibi. (K7) • Türkçe seviyem henüz yeterli olmadığı için Arapça alt yazı kullanıyorum. Alt yazılar konuyu takip etmemi kolaylaştırıyor. (K13) • Alt yazı kullanmak bana güven veriyor. Konuyu kaçırmadan Türkçeyi takip edebiliyorum. (K23)
Dublajlı (K4, K5, K8, K10)	• Hızlı sahnelerde alt yazı kaçıyor. Dublajla daha rahat takip ediyorum. Zaman kazanıyorum. (K4) • Dizi izlerken yemek yapıyorum ya da işlerim oluyor. Gözüm ekranda olmadan da anlayabiliyorum. (K8) • Okumaktan hoşlanmıyorum. Dublajlı izlemek daha kolay. Hikâyeye daha iyi odaklanıyorum. (K10)

Katılımcılar Türk dizilerini izleme biçimlerini farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre belirlemektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların 12'si, Türk dizilerini orijinal dilinde izlemekten hoşlandıklarını belirtmiştir. Orijinal dilde izleyenler Türkçeyi doğal akışıyla duymayı, telaffuz ve günlük konuşma kalıplarını doğrudan öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu grup için diziler dinleme becerisini geliştiren bir kaynak olarak görülmektedir. Katılımcıların 9'u Türk dizilerini Arapça

alt yazılı izlemeyi tercih ettiklerini vurgulamıştır. Arapça alt yazılı izleyen katılımcılar ise dili tam olarak anlamada zorlandıkları için alt yazıyı bir destek aracı olarak kullanmakta, böylece hem hikâyeyi takip etmekte hem de yeni kelimeleri anlamlarıyla birlikte öğrenmektedir. Katılımcıların 4'ü ise farklı sebeplerden dolayı alt yazılı değil dublajlı izlediklerini pekiştirmiştir. Dublajlı izleyen katılımcılar ise daha çok içerikten kopmadan rahat izleme ihtiyacını öne çıkarmakta, dili öğrenme hedefinden ziyade anlamı hızlı kavrama ve konforlu izleme amacı taşımaktadır. Genelde bu tercihler, dil seviyesinin ve öğrenme stratejisinin izleme biçimini doğrudan belirlediğini göstermektedir.

Tablo 3
Türk Dizilerini İzleme Nedeni

Türk dizilerini izleme nedeniniz nedir? Açıklayınız.	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Dil Öğrenme ve Pratik (K1, K2, K7 K11, K12, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K25)	• Benim amacım Türkiye'de yüksek lisans yapmak. Türkçeyi öğrenmek mecburiyet haline geldi. Kursa gitmek yeterli değil, sürekli duymak ve kullanmak gerekiyor. Türk dizileri bana bu fırsatı veriyor. Özellikle gençlik dizilerini seçiyorum çünkü daha güncel ifadeler kullanıyorlar. Bir kelimeyi bir dizide 10 kere duymak, bir derste 1 kere duymaktan daha kalıcı oluyor. (K2) • Diziler bana pratik yapma imkânı veriyor. Ders dışında Türkçe duyduğum en önemli kaynak. (K25)
Eğlence (K6, K8, K9, K10, K13, K24)	• Benim için dizi izlemek tamamen bir eğlence aracı. Türk dizileri hem kaliteli çekilmiş hem de içerik açısından çeşitli. Aksiyon, dram, komedi gibi türleri karıştırmaları hoşuma gidiyor. Özellikle akşamları izlemek iyi geliyor. İzlerken zamanın nasıl geçtiğini fark etmiyorum. (K6) • Günlük hayatın stresi çok fazla. Boş zamanlarımda Türk dizilerini açıyorum. Bölümler uzun ve hikâye genelde sürükleyici. Bu da beni dizinin içine çekiyor. Oyunculuk kalitesi ve sahne geçişleri hoşuma gidiyor. Dublajlı izliyorum çünkü sadece rahatlamak istiyorum, düşünmeden izlemek istiyorum. (K8)

Türk dizilerini izleme nedeniniz nedir? Açıklayınız.	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Kültürel Tanıma ve İlgi (K3, K5, K14, K22, K23)	• Ben yeni kültürleri tanımayı çok seviyorum. Türk dizilerinde insanların yaşam tarzı, bayramları, yemekleri, ilişkileri çok detaylı gösteriliyor. Türkiye'ye gitmedim ama diziler sayesinde sanki oradaymışım gibi hissediyorum. İstanbul sokakları, kıyafetler, gelenekler ilgimi çekiyor. Ayrıca kültürlerimiz arasında benzerlikler var. Bu da dizileri izlemeyi kolaylaştırıyor. (K3) • Yeni bir kültürü anlamanın en kolay yolu, o kültürün hikâyelerini izlemektir. Türk dizileri bunu sağlıyor. İnsanların birbirleriyle nasıl konuştuğu, neye önem verdikleri, aile yapısı gibi konuları öğreniyorum. Ayrıca Türkiye'ye gitmeyi düşündüğüm için bu diziler bana önceden bir fikir veriyor. (K5)

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların 13'ü Türk dizilerini dil öğrenme ve pratik yapma, 6'sı eğlence, 5'i ise kültürel tanıma ve ilgi amacıyla izlediğini belirtmiştir. K4, "Osmanlı tarihi ilgimi çekiyor. 'Diriliş Ertuğrul' ve 'Payitaht Abdülhamid' gibi dizileri bu yüzden izliyorum. Kurgu olsa da olaylar ve kişiler hakkında genel bilgi veriyor. Tarihi bağlamda gelişen olayları dramatik bir şekilde görmek öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Dizi sayesinde hem eğleniyorum hem de tarih öğreniyorum." ifadeleriyle tarihsel ilgi nedeniyle dizi izlediğini belirtmiştir.

Katılımcıların Türk dizilerini izleme nedenleri üç ana kategoride toplanmaktadır. En baskın neden öğrenme ve pratik yapmadır. Katılımcıların çoğu Türkçeyi geliştirmek, kelime öğrenmek ve dil pratiği yapmak amacıyla dizileri takip etmektedir. Orijinal dilde izleyenler dinleme ve konuşma becerilerine, Arapça alt yazılı izleyenler ise anlam desteğiyle öğrenmeye odaklanmaktadır.

İkinci neden kültürel tanıma ve ilgidir. Katılımcılar Türk toplumunu, yaşam tarzını ve kültürel değerleri diziler aracılığıyla tanımak istediklerini belirtmiştir. Eğlence de önemli bir izleme nedenidir. Bazı katılımcılar dizileri boş zaman değerlendirmek ve hikâyeleri takip etmek amacıyla izlemekte, bu eğilim özellikle dublajlı izleyenlerde görülmektedir.

Tablo 4
Türk Dizilerinde İlgi Çeken Kültürel Ögeler

Türk dizilerinde gördüğünüz kültürel ögelerden hangileri ilginizi çekiyor?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Aile ve Sosyal İlişkiler (K5, K9, K16, K17, K22)	• Türk dizilerinde aile bağları çok güçlü. Aile üyeleri birbirine hep destek oluyor. Bu bizde de önemli ama Türklerde biraz daha vurgulu. Bu beni etkiliyor. (K5) • Sosyal ilişkilerdeki samimiyet dikkatimi çekiyor. Özellikle arkadaş gruplarının birbirine olan sadakati hoşuma gidiyor. İnsanlar zor zamanlarda birbirini yalnız bırakmıyor. (K9) • Aile büyüklerine gösterilen saygı beni etkiliyor. Dizilerde anne ve babanın görüşlerine önem verilmesi dikkat çekici bulduğum bir özellik. (K22)
Kültürel Etkinlikler (K2, K3, K8, K10, K12, K14, K15, K23, K24)	• Düğün sahneleri çok renkli. Halay ve müzikler ilgimi çekiyor. Misafirlerin çokluğu, kıyafetler ve eğlence bizim düğünlerden çok farklı. (K2) • Kına gecesi sahneleri dikkatimi çekti. Kadınlar özel kıyafetler giyiyor, hep birlikte şarkı söylüyorlar. Kına gecesi bizde böyle değil, bu yüzden ilginç buluyorum. (K3) • Dizilerdeki halk oyunları ve toplu danslar ilgimi çekiyor. Özellikle yöresel kıyafetlerle yapılan danslar kültürel çeşitliliği yansıtıyor. (K8)
Giyim (K1, K6, K18, K19)	• Kadınların günlük hayatta giydiği şallar, uzun elbiseler ve desenli kıyafetler dikkatimi çekiyor. Klasik ama şık tarzları var. (K1) • Dizilerde erkeklerin giyimi de çok özenli. Takım elbiseler, uzun kabanlar ve klasik ayakkabılar dikkat çekiyor. Moda anlayışları güçlü. (K6) • Karakterlerin özel günlerde giydikleri kıyafetler dikkatimi çekiyor. Özellikle düğün ve nişan sahnelerindeki kıyafetleri ilgiyle izliyorum. (K19)
Yemek ve Mutfak Kültürü (K4, K7, K11, K13, K20, K21, K25)	• Yemek sahneleri çok iştah açıcı. Sofralar zengin ve çeşitlilik fazla. Özellikle kahvaltılar ilgimi çekiyor. Peynir, zeytin, reçel çeşitleri çok. (K4) • Türk mutfağında etli yemekler, dolmalar ve tatlılar sık gösteriliyor. Baklava ve kebap sahnelerini görünce denemek istiyorum. Kültür mutfakta da kendini belli ediyor. (K7) • Türk mutfağı diziler sayesinde ilgimi çekmeye başladı. Özellikle çay kültürü ve misafirlere yapılan ikramlar. (K20)

Türk dizilerinde kültürel ögeler önemli bir yer tutmaktadır. Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların 9'u düğün, kına gecesi ve halk oyunları gibi kültürel etkinliklere, 7'si yemek ve mutfak kültürüne, 5'i aile ve sosyal ilişkilere, 4'ü ise giyim unsurlarına ilgi duyduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların ilgi duyduğu kültürel ögeler dört kategoride toplanmaktadır: aile ve sosyal ilişkiler, kültürel etkinlikler, yemek ve mutfak kültürü ile giyim.

Aile bağlarının güçlü olması, aile bireyleri arasındaki dayanışma, büyüklere saygı ve arkadaşlık ilişkilerindeki samimiyet dikkat çeken unsurlardır. Bu durum, Türk toplumunda aile ve sosyal dayanışmanın önemli olduğu algısını oluşturmaktadır. Kültürel etkinlikler arasında düğünler, kına geceleri, halk oyunları, milli bayramlar ve geleneksel kutlamalar öne çıkmaktadır. Bazı katılımcılar bu etkinlikleri kendi kültürleriyle karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları fark ettiklerini belirtmiştir. Bu durum, dizilerin kültürel aktarım işlevini göstermektedir.

Yemek ve mutfak kültüründe Türk yemekleri, kahvaltı, çay tüketimi ve misafirlere yapılan ikramlar öne çıkmakta ve bazı yemekleri deneme isteği oluşturmaktadır. Giyim kategorisinde ise günlük ve özel günlerde kullanılan geleneksel ve modern kıyafetler, aksesuarlar ve karakterlerin görünüşleri dikkat çekmekte, bu unsurlar Türk yaşam tarzının yansımaları olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 5

Türk Dizilerinin Türkçe Öğrenme Süreci Üzerinde Etkisi

Türk dizilerini izlemeniz Türkçe öğrenme sürecini nasıl etkiledi? Açıklayınız.	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Dinleme ve Telaffuz Becerisi Gelişenler (K1, K2, K12, K15, K16, K18, K20, K21, K25)	• Diziler benim için dinleme pratiği oldu. Hızlı konuşmaları anlamakta zorlanıyordum ama zamanla alıştım. (K15) • İlk başta Türkçe konuşmaları anlamıyordum ama diziler dinleme becerimi geliştirdi. Şimdi daha rahat takip ediyorum. (K18) • Diziler Türkçeyi doğal haliyle duymamı sağladı. Bu da telaffuzumu düzeltmeme yardımcı oldu. (K20)
Kelime ve Kalıp Öğrenenler (K3, K7, K11, K13, K17, K19, K22)	• Günlük hayatta geçen ifadeler daha kolay aklımda kalıyor. Sahneyle birlikte kelimeyi hatırlamak öğrenmeyi kolaylaştırıyor. (K7) • Dizilerde geçen kalıpları ezberlemeye başladım. Özellikle selamlaşma ve günlük konuşma ifadeleri işime yarıyor. (K13) • Türk dizileri bana birçok yeni ifade kazandırdı. Günlük hayatta kullanılan kalıpları daha iyi anlıyorum. (K19)

Türk dizilerini izlemeniz Türkçe öğrenme sürecini nasıl etkiledi? Açıklayınız.	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Cümle Yapısı ve Dil bilgisi Farkındalığı gelişenler (K6, K9, K14, K23, K24)	• Cümlelerin nasıl kurulduğunu dizilerde görmek cümle yapısını somutlaştırdı. Özellikle fiil çekimlerini fark etmeye başladım. (K6) • Türkçede fiil Arapçanın tam tersine cümlenin sonunda geliyor. Sürekli karıştırıyordum ama diziler izlerken alışmaya başladım. (K9) • Türk dizileri Türkçe cümle yapılarını anlamamı kolaylaştırdı. Özellikle günlük konuşmalardaki dil bilgisi dikkatimi çekiyor. Cümle öğelerinin sıralanışı bazen sınıfta öğrendiklerimden farklı olabilir. (K24)
Motivasyon ve Öğrenme Hevesi Artışı Yaşayanlar (K4, K5, K8, K10)	• Dublaj rahat izleme imkânı verdi, sıkılmadan devam ettim. Sonradan Türkçesini merak etmeye başladım. (K4) • Hikâyeye bağlanınca Türkçe öğrenme isteğim arttı. Yavaş yavaş dublajlı izlemektense Arapça alt yazılı izlemeye başlamak istiyorum. Bazı kelimeleri araştırmak alışkanlık haline geldi. (K5) • Dizileri izlemek Türk kültürüne ilgimi artırdı. Karakterlerin konuşma şekli ve ilişkileri beni Türkçeye yönlendirdi. Başta sadece izliyordum, şimdi kelimeleri öğrenmek için defter tutuyorum. (K10)

Tablo 5'te görüldüğü üzere Türk dizileri Türkçe öğrenme sürecini farklı yönlerden etkilemektedir. Katılımcıların 9'u dinleme ve telaffuz, 7'si kelime ve kalıp bilgisi, 5'i cümle yapısı ve dil bilgisi farkındalığı geliştiğini, 4'ü ise motivasyonunun arttığını belirtmiştir.

Katılımcılar, dizileri doğal dil girdisi olarak değerlendirmiş ve düzenli izleme, taklit ve tekrar yoluyla dinleme ve telaffuz becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Ayrıca kelime ve kalıpların bağlam içinde daha kalıcı öğrenildiği belirtilmiştir. Bazı katılımcılar diziler aracılığıyla Türkçedeki cümle yapısı, fiil konumu ve dil bilgisi kullanımını daha iyi fark ettiklerini ifade etmiştir.

Bunun yanında dizilerin hikâye ve duygusal içeriğinin öğrenme isteğini artırdığı görülmektedir. Genel olarak Türk dizilerinin dinleme, telaffuz, kelime, dil bilgisi farkındalığı ve öğrenme motivasyonunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6
Türk Dizilerinden Öğrendikleri Kelimeler veya İfadeler

Türk dizileri izlerken Türkçe kelimeler veya ifadeler öğrendiniz mi? Örnek veriniz.	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Günlük Konuşma ve Selamlaşma (K1, K3, K20, K21)	• "Nasılsın?", "Görüşürüz", "Tamam", "Hadi bakalım" gibi ifadeleri çok duydum. Bunları artık kendiliğinden kullanabiliyorum. (K1) • Türk dizilerinden en çok günlük konuşmalarda kullanılan ifadeleri öğrendim. Özellikle "Merhaba", "Nasılsın?", "Hoş geldin" ve "Görüşürüz" gibi ifadeleri sık sık duyduğum için kolayca öğrendim. (K21)
Aile ve Sosyal İlişkiler (K2, K9, K18, K24)	• "Anne", "Baba", "Abla", "Aşkım" gibi kelimeleri öğrendim. Bu kelimeler dizi sahnelerinde sık geçtiği için ezberledim. (K9) • Diziler sayesinde sosyal ilişkilerde kullanılan bazı ifadeleri öğrendim. "Canım", "kardeşim", "dostum" ve "iyi ki varsın" gibi sözlerin insanlar arasındaki yakınlığı gösterdiğini fark ettim. (K18)
Emir ve Kısa Komutlar (K6, K7, K13, K19)	• "Gel", "Git", "Söyle", "Sus", "Yapma" gibi tek kelimelik komutları çok duydum. Anlamlarını sahneye bakarak hemen çözdüm. (K6) • "Bekle", "Bak", "Hemen şimdi", "Çabuk ol" gibi kısa komutlar kulağımda yer etti. Bu tarz ifadeler hızlı öğreniliyor çünkü net ve sık tekrar ediliyor. (K7)
Deyimler ve Atasözleri (K11, K12, K15, K16, K17, K25)	• Bir dizide "Ayağını yorganına göre uzat" sözünü duydum. Daha sonra öğretmenime sordum ve harcamalar konusunda dikkatli olmak anlamına geldiğini öğrendim. (K11) • Diziler sayesinde "Kulak misafiri olmak" deyimini öğrendim. İlk başta anlamadım ama sahneden hareketle ne demek istediğini kavradım. (K12)
Duygu ve tepkiler (K14, K22, K23)	• Başta dublajlı izliyordum son zamanlarda bazen Arapça alt yazılı izlemeye başladığım için "Of ya!", "Yeter artık!", "Ne diyorsun sen?" gibi tepkileri sık duyuyorum. Bu tür doğal ifadeleri ezberlemek zor olmadı. (K14) • Türk dizilerinde "Maşallah", "İnşallah" ve "Allah Allah" gibi ifadeleri sık duydum. Bu sözlerin hangi duyguları ifade ettiğini zamanla öğrendim. (K22)

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu Türk dizileri aracılığıyla farklı kelime ve ifadeler öğrendiğini belirtmiştir. Katılımcıların 4'ü günlük konuşma ve selamlaşma ifadeleri, 4'ü aile ve sosyal ilişkilerle ilgili kelimeler, 4'ü emir ve kısa komutlar, 3'ü duygu ve tepki ifadeleri, 6'sı ise deyim ve atasözleri öğrendiğini ifade etmiştir. K4, K5, K8 ve K10 ise dizileri çoğunlukla dublajlı izledikleri için Türkçe kelime veya ifade öğrenmediklerini belirtmiştir.

Günlük konuşma ve selamlaşma ifadelerinin sık tekrarlanması öğrenilmelerini kolaylaştırmıştır. Aile ve sosyal ilişkilerle ilgili anne, baba, abla, canım, kardeşim ve dostum gibi sözcükler, sosyal ilişkilerde kullanılan hitap biçimlerinin öğrenilmesine katkı sağlamıştır. Gel, git, bekle, sus ve yapma gibi emir ifadeleri ise görsel bağlam ve tekrar yoluyla daha kolay anlaşılmıştır.

Katılımcıların en fazla örnek verdiği alanlardan biri deyim ve atasözleridir. Bu ifadeler, Türkçenin yanı sıra Türk toplumunun değerleri ve yaşam anlayışının tanınmasına da katkı sağlamıştır. "Maşallah, inşallah, of ya ve canın sağ olsun" gibi duygu ve tepki ifadeleri ise Türkçedeki duygusal ve kültürel dil kullanımının öğrenilmesini desteklemiştir.

Genel olarak Türk dizilerinin kelime hazinesini geliştirdiği, günlük konuşma dilini tanıttığı ve Türk kültürüne özgü dilsel unsurların öğrenilmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Tablo 7
Türk Dizilerinden Sonra Türkiye'yi Ziyaret Etme Arzusu

Türk dizilerinde gördüğünüz kültürel öğeler, Türkiye'yi ziyaret etme isteğinizi artırdı mı?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Evet (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25)	• Dizilerdeki düğünler, bayramlar ve gelenekler ilgimi çekti. O atmosferi yerinde yaşamak istiyorum. (K3) • Yemek kültürü beni çok etkiledi. Kahvaltı sofraları, çay ikramı gibi detaylar Türkiye'ye gitme isteğimi artırdı. (K4) • İstanbul'un tarihi yapıları ve doğa manzaraları beni çok etkiledi. O sahnelerden sonra Türkiye'yi ziyaret etme isteğim arttı. (K6) • Türk dizilerinde gösterilen doğal güzellikler ve turistik yerler Türkiye'ye karşı merak uyandırdı. Özellikle Kapadokya ve Karadeniz Bölgesini görmek istiyorum. (K12) • Diziler sayesinde Türkiye bana yabancı bir ülke gibi gelmemeye başladı. İnsanları ve yaşam tarzını tanıdıkça ziyaret etme isteğim arttı. (K20)

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların tamamı Türk dizilerinin Türkiye'yi ziyaret etme isteklerini artırdığını belirtmiştir. Bu isteğin oluşmasında kültürel, tarihî, turistik ve sosyal unsurların etkili olduğu görülmektedir.

Katılımcılar özellikle Türk aile yapısı, güçlü aile bağları, saygı ve sosyal ilişkilerden etkilendiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında Karadeniz, köy yaşamı, doğal manzaralar ve Kapadokya gibi yerler de merak uyandırmıştır. İstanbul'un tarihî yapıları, camileri, Boğaz manzarası ve eski sokaklarının yanı sıra düğün, bayram ve geleneksel kutlamalar da Türkiye'yi yakından tanıma isteğini artırmıştır. Kahvaltı, çay kültürü ve geleneksel yemekler ise Türk mutfağını yerinde deneyimleme isteği oluşturmuştur. Genel olarak Türk dizilerinin kültürel, turistik ve sosyal unsurlar aracılığıyla Türkiye'ye yönelik ziyaret motivasyonunu artırdığı görülmektedir.

Tablo 8
Katılımcıların Türk Kültürüne Bakış Açısı

Türk dizilerinin Mısır'daki popülerliği, Türk kültürüne bakış açınızı nasıl etkiledi?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Aile ve Sosyal Yapıya Dair Algısı değişenler (K9, K10, K16, K17, K20)	• İzlediğim dizilerde herkes ailesine bağlı ve büyüklerine saygılıydı. Aile ilişkilerinin bu kadar güçlü olması ilgimi çekti. (K10) • Türk toplumunda aileye verilen önem benim bakış açımı değiştirdi. Dizilerde herkesin ailesine bağlı olması etkileyici geldi. (K16)
Gelenek ve Kültürel Unsurlara İlgi Duyanlar (K3, K5, K14, K22, K23)	• Dizilerde sıkça gördüğüm düğünler, bayramlar ve törenler Türk kültürünün zenginliğini gösteriyor. Artık bu gelenekleri daha yakından tanımak istiyorum. (K5) • Türk dizileri sayesinde halk oyunları, kına gecesi ve özel gün kutlamaları hakkında bilgi edindim. Bu kültürel unsurlar çok dikkat çekici. (K22) • Dizilerdeki kültürel etkinlikler Türk toplumunu daha yakından tanımama yardımcı oldu. Özellikle düğün sahneleri ilgimi çekti. (K23)
Ön Yargısı Azalan veya Değişenler (K2, K7, K8, K15, K19, K21)	• Kadın-erkek ilişkileri, toplumsal hayat, gelenekler hakkında kafamda bazı kalıplar vardı. Diziler bu düşüncelerimi değiştirdi. (K8) • Önceden Türk kültürü hakkında çok az bilgim vardı ve bazı yanlış düşüncelerim vardı. Diziler bu düşüncelerimi değiştirdi. (K15)

Türk dizilerinin Mısır'daki popülerliği, Türk kültürüne bakış açınızı nasıl etkiledi?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Kültürel Benzerlik ve Yakınlık Hissedenler (K1, K4, K6, K11, K12, K13, K18, K24, K25)	• Yemek kültürü, aile yapısı ve günlük yaşam bize çok benziyor. İzledikçe aramızdaki benzerlikleri fark ettim, bu da ilgimi artırdı. (K1) • Aile sofraları, misafire ikram, büyüklerle konuşma tarzı bize çok benziyor. Dizileri izlerken sanki kendi çevremi görüyorum. (K6)

Tablo 8'de görüldüğü üzere Türk dizilerinin Mısır'daki popülerliği, katılımcıların Türk kültürüne bakışını farklı şekillerde etkilemiştir. Katılımcıların 5'i aile ve sosyal yapıya ilişkin algılarının, 5'i gelenek ve kültürel unsurlara ilgilerinin, 6'sı ön yargılarının değiştiğini, 9'u ise kültürel benzerlik ve yakınlık hissettiklerini belirtmiştir. Bulgular, dizilerin kültürel algı ve yakınlık hissi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Aile ve sosyal yapıya ilişkin algısı değişen katılımcılar, Türk dizilerindeki güçlü aile bağları, saygı ve dayanışmanın Türk toplumuna yönelik olumlu bir algı oluşturduğunu ifade etmiştir. Gelenek ve kültürel unsurlara ilgi duyanlar ise düğün, bayram, halk oyunları ve kına gecesi gibi ögelerin Türk kültürünü tanımalarına katkı sağladığını belirtmiştir.

Ön yargıları değişen katılımcılar, diziler sayesinde kadın-erkek ilişkileri, toplumsal yaşam ve kültürel değerlere ilişkin daha dengeli bir bakış geliştirdiklerini ifade etmiştir. Kültürel benzerlik ve yakınlık hissedenler ise aile yapısı, misafirperverlik, komşuluk ilişkileri ve günlük yaşam gibi alanlarda kendi kültürleriyle benzerlikler bulunduğunu belirtmiştir. Genel olarak Türk dizilerinin Türk kültürüne yönelik ilgiyi ve kültürel yakınlık hissini artırdığı görülmektedir.

Tablo 9
Katılımcıların Türk Müziğine İlgileri

Türk dizileri izlemek, Türk müziğine olan ilginizi artırdı mı? Açıklayınız	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Türkçe Şarkı Dinlemeye Başlayanlar (K3, K5, K13, K14, K24)	• Bir dizide Sezen Aksu'nun şarkısı çaldı. Sözlerini anlayamasam da çok etkilendim. O günden sonra Türk müziği dinlemeye başladım. (K5) • Türk dizilerini izledikten sonra Türkçe şarkılara ilgi duymaya başladım. Dizilerde duyduğum müzikleri araştırıp dinliyorum. (K13) • Dizilerde çalan müzikler beni etkiledi. Bu yüzden Türkçe şarkıları dinlemeye başladım ve bazılarını ezberledim. (K24)

Türk dizileri izlemek, Türk müziğine olan ilginizi artırdı mı? Açıklayınız	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Dizi Müziğinden Popüler Müziğe Geçiş Yapanlar (K7, K9, K10, K12, K15, K16, K21)	• Başta dizilerdeki duygusal müzikler hoşuma gitti. Sonra Tarkan gibi sanatçıları keşfettim. Şimdi düzenli olarak dinliyorum. (K9) • Dizi müzikleriyle başlayan ilgim Türk pop müziğine dönüştü. Artık sadece dizi müzikleriyle sınırlı değilim. (K16) • İzlediğim bir dizide Ahmet Kaya'nın "Korkarım" adlı şarkısı çaldı. Onun diğer şarkılarını da dinlemek istedim. Araştırdım, dinledim, bayıldım. (K16)
Müziği Dil Öğrenme Aracı Olarak Kullananlar (K1, K2, K11, K17, K18, K19, K20, K25)	• Türk dizilerindeki şarkıları dinleyerek yeni kelimeler öğreniyorum. Şarkı sözleri Türkçemi geliştirmeme yardımcı oluyor. (K11) • Şarkılar sayesinde Türkçe telaffuzum gelişiyor. Sözleri takip ederek dil öğrenmeye çalışıyorum. (K19) • Müzik sözlerini takip ederek Türkçe ifadeleri daha hızlı öğreniyorum. Şarkılar benim için pratik bir dil kaynağı oldu. (K 25)
Müziğe Sadece Dizi Bağlamında İlgi duyanlar (K6, K8, K22, K23)	• Sadece dizilerde geçen şarkıları seviyorum. Özellikle romantik sahnelerde çalan müzikler çok etkileyici. (K6) • Türk dizilerinde çalan müzikleri seviyorum ama sadece diziyi izlerken dinliyorum. Günlük hayatımda ayrıca müzik aramıyorum. (K22)

Tablo 9'da görüldüğü üzere katılımcıların çoğu Türk dizilerindeki müziklerden etkilenmektedir. Katılımcıların 5'i Türkçe şarkı dinlemeye başladığını, 7'si dizi müziklerinden popüler müziğe yöneldiğini, 8'i müziği dil öğrenme aracı olarak kullandığını, 4'ü ise müziğe yalnızca dizi bağlamında ilgi duyduğunu belirtmiştir. K4 ise müziğe dikkat etmediğini ve şarkıları araştırma isteği duymadığını ifade etmiştir.

Türkçe şarkı dinlemeye başlayan katılımcılar, dizilerde duydukları müziklerin Türkçe müziğe yönelmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Dizi müziklerinden popüler müziğe yönelenler ise zamanla Türk popu, rap ve farklı sanatçılarla tanıştıklarını ifade etmiştir.

Müziği dil öğrenme aracı olarak kullanan katılımcılar, şarkı sözlerinden kelime ve ifadeler öğrendiklerini, telaffuzlarını geliştirdiklerini belirtmiştir. Müziğe yalnızca dizi bağlamında ilgi duyanlar ise müzikleri sahnelerle birlikte değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Genel olarak Türk dizilerinin müzik yoluyla Türkçe öğrenmeyi ve kültürel etkileşimi desteklediği görülmektedir.

Tablo 10
Katılımcıların Türk Mutfağına İlgileri

Türk dizileri izledikten sonra Türk yemeklerini deneme isteğiniz oldu mu? Açıklayınız.	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Türk Yemeklerini Deneyip Beğenenler (K4, K7, K9, K16, K17, K20, K21)	• Dizilerde sıkça gördüğüm kebap ve baklava beni çok etkiledi. Kahire'de bir Türk restoranı buldum, birkaç kez gittim. Özellikle döneri sevdim. (K4) • Mantı ve döneri dizilerden sonra denedim. Özellikle mantı benim için çok farklı ve güzel bir deneyim oldu. • Dizilerde sürekli çay içildiğini gördüm ve denedim. Türk çayını çok beğendim ve alışkanlık hâline geldi. (K17) • Bir Türk arkadaşım evinde beni misafir etti ve çok güzel bir sofra hazırladı. Yemeklere de bayıldım. (K21)
Denemek İsteyip Fırsat Bulamayanlar (K3, K5, K6, K8, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K19, K22, K23, K24, K25)	• Dizilerde yemek sahneleri çok iştah açıcı. Özellikle çay ve tatlılar ilgimi çekiyor ama henüz deneme fırsatım olmadı. (K3) • Simit, börek ve lahmacun gibi yiyecekleri dizilerde sık sık görüyorum. Merak ettim ama yaşadığım bölgede Türk restoranı yok. (K8) • Mısır'da az sayıda Türk lokantası var ve maalesef biraz pahalı. Ben açıkçası Türk yemeklerini Türkiye'de denemek isterim. Aksi hâlde malzemeleri temin edip evde kendim de yapabilirdim. (K23)
Hiç İlgi Duymayanlar (K1, K2, K10)	• Görsel olarak güzel olsa da deneme isteği duymadım. Dizi izlerken yemek sahnelerine çok odaklanmıyorum. (K1) • Dizilerde yemek sahneleri çok uzun oluyor ama ben bu sahneleri atlıyorum. Yemeğe karşı özel bir ilgim yok. (K2)

Tablo 10'da görüldüğü üzere katılımcıların 7'si Türk yemeklerini deneyip beğendiğini, 15'i denemek istediği hâlde fırsat bulamadığını, 3'ü ise hiç ilgi duymadığını belirtmiştir.

Türk yemeklerini deneyip beğenen katılımcılar, dizilerde gördükleri yemeklerin kendilerini denemeye yönelttiğini ifade etmiştir. Kebap, baklava, döner, mantı, menemen ve çay öne çıkan unsurlar arasında yer almaktadır. Bazı katılımcılar yemekleri evde, bazıları ise Türk restoranlarında denemiştir.

Denemek isteyip fırsat bulamayan katılımcılar, erişim, ekonomik koşullar ve restoranların yetersizliği nedeniyle yemekleri deneyemediklerini belirtmiştir. Buna rağmen Türkiye'ye giderek bu yemekleri yerinde deneme isteği öne çıkmıştır. Hiç ilgi duymayan katılımcılar ise yemek sahnelerini yalnızca görsel bir unsur olarak değerlendirmiştir. Genel olarak Türk dizilerinin Türk mutfağına yönelik merak ve deneme isteğini artırdığı görülmektedir.

Tablo 11
Katılımcıların Türk Dizilerini İzlerken Zorlandıkları Konular

Türk dizilerinde kullanılan Türkçeyi anlamakta hangi konularda zorlanıyorsunuz? (hızlı konuşma, ağız özellikleri, argo, deyimler vb.)	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Hızlı Konuşma ve Konuşma Hızı (K7, K9, K17, K20, K21)	• Türk dizilerinde en çok hızlı konuşulan sahnelerde zorlanıyorum. Özellikle tartışma anlarında kelimeler birbirine karışıyor ve bazı ifadeleri kaçırıyorum (K7). • Birden fazla kişinin aynı anda konuştuğu sahnelerde anlamakta güçlük çekiyorum. Konuşmalar çok hızlı ilerlediği için bazı ayrıntıları kaçırıyorum (K20). • Dizileri izlerken bazı sahneleri geri sarıp tekrar dinlemek zorunda kalıyorum. Çünkü konuşma hızı bazen Türkçe seviyemin üstünde oluyor (K21).
Deyimler ve Mecazlı İfadeler (K3, K11, K12, K13, K14, K15, K22, K23)	• Dizilerde sık sık deyim kullanılıyor. Özellikle "ayağını yorganına göre uzat" veya "kulak misafiri olmak" gibi ifadeleri ilk duyduğumda anlamam mümkün olmuyor. (K15) • Kelime bilgim yeterli olsa bile deyimler beni zorluyor. Çünkü bu ifadeler ders kitaplarında çok sık geçmiyor ama dizilerde günlük konuşmanın içinde kullanılıyor. (K22) • Türk dizilerinde kullanılan atasözleri ve deyimler ilgimi çekiyor ama anlamlarını hemen kavrayamıyorum. Bu yüzden çoğu zaman not alıp daha sonra araştırıyorum. (K23)
Argo ve Günlük Konuşma Dili (K1, K2)	• Derslerde öğrendiğim Türkçe ile dizilerdeki Türkçe her zaman aynı olmuyor. Özellikle gençlerin kullandığı argo ifadeleri anlamakta zorlanıyorum. (K1) • Bazen karakterler birbirlerine takılırken veya şaka yaparken kullandıkları ifadeleri anlayamıyorum. Çünkü bu tür sözlerin gerçek anlamı ile kullanım amacı farklı olabiliyor. (K2)
Ağız ve Şive Özellikleri (K6, K16, K18, K19, K24, K25)	• Bazı dizilerde Karadeniz şivesiyle konuşan karakterler oluyor. Kelimeleri bildiğim hâlde telaffuz farklı olduğu için anlamakta zorlanıyorum. (K16) • İstanbul Türkçesine alıştım ama farklı bölgelerden karakterler konuşunca bazı sözcükleri tanıyamıyorum. Özellikle yöresel söyleyişler beni zorluyor. (K24) • Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerini konu alan dizilerde konuşmalar bana daha zor geliyor. Çünkü derslerde bu şekilde Türkçe öğrenmedik. (K25)

Türk dizilerinde kullanılan Türkçeyi anlamakta hangi konularda zorlanıyorsunuz? (hızlı konuşma, ağız özellikleri, argo, deyimler vb.)	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Sorun Yaşamadığını Belirtenler (K4, K5, K8, K10)	• Ben dizileri Arapça dublajlı izlediğim için Türkçeyi anlamakta herhangi bir zorluk yaşamıyorum. Konuşmaları doğrudan Arapça takip ediyorum. (K4) • Dizileri dublajlı izlediğim için Türkçenin zor taraflarıyla karşılaşmıyorum. Tüm içerik Arapça olduğu için rahat izleyebiliyorum. (K5)

Tablo 11'de görüldüğü üzere katılımcıların Türk dizilerindeki Türkçeyi anlamada en çok deyim ve mecazlı ifadelerde zorlandıkları görülmektedir. Bu konuda 8 katılımcının görüş bildirmesi, güçlüğün yalnızca kelime bilgisinden değil, ifadelerin kültürel ve bağlamsal anlamlarından da kaynaklandığını göstermektedir. Katılımcılar, kelimeleri anlamalarına rağmen deyim ve atasözlerinin mecaz anlamlarını kavramakta zorlandıklarını belirtmiştir.

Hızlı konuşma da önemli bir güçlük alanıdır. Özellikle tartışma ve kalabalık sahnelerde konuşmaları takip etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ağız ve şive farklılıkları da özellikle Karadeniz ve Doğu Anadolu'ya özgü telaffuz ve kelimelerin anlaşılmasını güçleştirmiştir.

Argo ve günlük konuşma dili konusunda ise katılımcılar, derslerde öğrendikleri Türkçe ile dizilerde karşılaştıkları dil arasında farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Bu durum, dizilerin öğrencileri gerçek yaşam diline ve sınıf ortamında karşılaşmadıkları dil unsurlarına maruz bıraktığını göstermektedir.

Dublajlı izleyen katılımcılar ise Türkçeyi anlamada güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. Ancak bunun nedeni Türkçe yeterlilikleri değil, dizileri Arapça dublajla takip etmeleridir. Genel olarak bulgular, Türk dizilerinin doğal dil kullanımına maruz kalma sağlarken deyim, hızlı konuşma, ağız ve argo gibi unsurların anlama güçlüğü oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 12
Katılımcıların Türk Dizilerinden Öğrendiklerini Konuşmalarında Kullanmaları

Türk dizilerinden öğrendiğiniz kelime ve ifadeleri günlük Türkçe konuşmalarınızda kullanıyor musunuz? Örnek veriniz.	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Günlük Konuşmalarda Aktif Olarak Kullananlar (K1, K2, K3, K7, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K25)	• Evet, kullanıyorum. Özellikle Türk arkadaşlarımla konuşurken "Tamam", "Haklısın", "Aynen" ve "Görüşürüz" gibi ifadeleri sık kullanıyorum. Bunları ilk olarak dizilerden öğrendim. (K1) • Türkçe konuşurken "Ne yapıyorsun?", "Hadi bakalım" ve "Kolay gelsin" gibi ifadeleri kullanıyorum. Diziler sayesinde bu ifadelerin hangi durumlarda kullanıldığını öğrendim. (K7) • Türk dizilerinde sık duyduğum bazı kalıpları konuşmalarıma aktardım. "Hoş geldin", "Kendine iyi bak" ve "Geçmiş olsun" bunların başında geliyor. (K13) • Evet, kullanıyorum. Önceden sadece ders kitabındaki ifadeleri biliyordum. Şimdi ise dizilerden öğrendiğim "Ne haber?", "Boş ver" ve "Hayırlı olsun" gibi ifadeleri de kullanabiliyorum. (K21)
Kullanmak İsteyen Ancak Sınırlı Kullananlar (K6, K9, K22, K23, K24)	• Dizilerden birçok ifade öğrendim ama konuşurken kullanmaya çekiniyorum. Yanlış yerde kullanmaktan korktuğum için genellikle sadece anladığımda mutlu oluyorum. (K6) • Bazı kelimeleri ve kalıpları biliyorum ancak günlük konuşmalarda aklıma hemen gelmiyor. Bu yüzden kullanmak istesem de çok sık kullanamıyorum. (K22) • Kullanmak istiyorum fakat konuşma fırsatım çok az. Bu nedenle öğrendiğim ifadelerin çoğu pasif kelime bilgisi olarak kalıyor. (K23)
Kullanmayanlar (K4, K5, K8, K10)	• Türk dizilerini eğlenmek için izliyorum ve Arapça dublaj tercih ediyorum. Bu yüzden Türkçe kelime veya kalıpları kullanmıyorum. (K4) • Türk dizilerini dublajlı izlediğim için karakterlerin kullandığı Türkçe ifadeleri duymuyorum. Bu nedenle günlük konuşmalarımda kullanabileceğim ifadeler öğrenmedim. (K8)

Tablo 12'de görüldüğü üzere katılımcıların çoğu Türk dizilerinden öğrendikleri kelime ve ifadeleri günlük konuşmalarında kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcıların 16'sı öğrendiklerini aktif olarak kullandığını, 5'i sınırlı kullandığını, 4'ü ise kullanmadığını ifade etmiştir.

Aktif kullanan katılımcılar, "Tamam", "Aynen", "Görüşürüz", "Kolay gelsin", "Geçmiş olsun" ve "Hayırlı olsun" gibi ifadeleri günlük iletişimlerine aktardıklarını belirtmiştir. Bu durum, dizilerden öğrenilen ifadelerin gerçek iletişimde de kullanılabildiğini göstermektedir.

İfadeleri sınırlı kullanan katılımcılar, yeterli konuşma fırsatı bulamadıklarını veya hata yapmaktan çekindiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, dil üretiminde iletişim ortamının önemini göstermektedir.

İfadeleri kullanmayan 4 katılımcının tamamının dizileri Arapça dublajlı izlediği görülmektedir. Dublajlı izleme içeriğin anlaşılmasını kolaylaştırırken Türkçeye doğrudan maruz kalmayı ve öğrenilen ifadelerin günlük konuşmaya aktarılmasını sınırlamaktadır.

Tablo 13

Türk Dizilerinde Kullanılan Dilin Katılımcıların Prozodilerine Etkisi

Türk dizilerinde kullanılan dilin telaffuz, vurgu ve konuşma becerilerinizi geliştirmede ne derece etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Konuşma Akıcılığını Geliştirdiğini Düşünenler (K1, K2, K3, K7, K12, K13, K16, K17, K18, K20, K21)	• İlk başta Türkçe konuşurken çok yavaş ve kesik konuşuyordum. Dizilerden sonra cümlelerim daha doğal ve bağlı hale geldi. (K17) • Türkçe konuşurken artık cümlelerimi daha uzun ve kesintisiz kurabiliyorum. Diziler bana konuşma akıcılığı kazandırdı. (K20) • Dizilerdeki günlük konuşma kalıplarını öğrendikçe konuşmam daha akıcı oldu. Özellikle hazır ifadeleri kullanmak konuşmayı kolaylaştırdı. (K21)
Telaffuz ve Vurgu Gelişimine Büyük Katkı Sağladığını Düşünenler (K6, K9, K11, K14, K15, K19, K22, K23, K24, K25)	• Türk dizileri telaffuzumu geliştirmemde çok etkili oldu. Karakterlerin konuşmalarını tekrar ederek bazı kelimeleri daha doğru söylemeye başladım. Özellikle günlük konuşmalardaki vurgu kullanımını dizilerden öğrendim. (K6) • Türk dizilerindeki oyuncuların konuşmalarını taklit etmeye çalışıyorum. Bu yöntem özellikle telaffuzumu geliştirmemde çok faydalı oldu. Bazı ifadeleri artık daha akıcı söyleyebiliyorum. (K11) • Diziler konuşma hızına alışmamı sağladı. Zamanla hem telaffuzum gelişti hem de konuşurken daha doğal tonlama kullanmaya başladım. (K23)
Etkili Bulmayanlar (Dublajlı İzleyenler) (K4, K5, K8, K10)	• Dizileri Arapça seslendirme ile takip ediyorum. Türkçe sesleri duymadığım için telaffuz ya da akıcılık gelişimi yaşamadım. (K5)

Tablo 13'te görüldüğü üzere Türk dizilerinin konuşma becerilerine etkisi izleme biçimine göre değişmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı dizilerin konuşma akıcılığı, telaffuz ve vurgu gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Konuşma akıcılığı gelişen katılımcılar, dizilerde kullanılan günlük ifadeleri ve konuşma kalıplarını kendi konuşmalarına aktardıklarını, za manla daha uzun cümleler kurup daha az duraksadıklarını ifade etmiştir. Telaffuz ve vurgu açısından ise oyuncuları model alarak sesleri, kelime vurgularını ve tonlamayı taklit ve tekrar yoluyla öğrendiklerini belirtmiştir.

Buna karşılık dublajlı izleyen katılımcılar, Türkçe seslere doğrudan maruz kalmadıkları için konuşma ve telaffuz açısından belirgin bir gelişim yaşamadıklarını ifade etmiştir. Genel olarak bulgular, Türkçe girdisine doğrudan maruz kalmanın konuşma becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 14

Katılımcıların Türk Dizilerinden Öğrendikleri Türk Toplumunun Değerleri

Türk dizileri sayesinde Türk toplumunun hangi değerlerini öğrendiğinizi düşünüyorsunuz? (aile, misafirperverlik, dayanışma, saygı vb.)	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Misafir Ağırlama ve Paylaşma Kültürü (K4, K5, K10, K11, K12, K16, K18, K19)	• Türk dizilerinde çay ikramı neredeyse her bölümde karşımıza çıkıyor. Misafire ikramda bulunmanın önemli bir gelenek olduğunu öğrendim. (K11) • Türk dizilerinde sık sık komşular arasında yemek götürme ve ikram etme sahneleri görüyorum. Bu sayede paylaşmanın önemli bir toplumsal değer olduğunu öğrendim. (K16) • Bir karakter evine gelen kişiyi tanımasa bile ona yemek ve çay ikram ediyordu. Bu durum misafirperverliğin Türk kültüründe önemli olduğunu gösteriyor. (K18)
Komşuluk İlişkileri (K1, K8, K13, K20, K21, K22)	• Türk dizilerinde komşuların birbirlerinin evine haber vermeden gidebildiğini görüyorum. Bu durum komşuluk ilişkilerinin güçlü olduğunu gösteriyor. (K1) • Türk dizilerinde komşuların birbirlerinin çocuklarıyla ilgilendiğini ve aile gibi davrandığını görüyorum. Bu durum çok dikkat çekici. (K21) • Komşular arasında yemek paylaşılması, ziyaretler yapılması ve sürekli iletişim kurulması Türk toplumunda komşuluğa büyük önem verildiğini gösteriyor. (K22)

Türk dizileri sayesinde Türk toplumunun hangi değerlerini öğrendiğinizi düşünüyorsunuz? (aile, misafirperverlik, dayanışma, saygı vb.)	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Geleneksel ve Kültürel Yaşam Biçimi (K2, K7, K23, K24, K25)	• Türk dizilerinde düğünler, kına geceleri ve bayram kutlamaları sık gösteriliyor. Bu sayede Türk toplumunun geleneklerine önem verdiğini öğrendim. (K2) • Dizilerde aile büyüklerinin sözünün dinlenmesi ve geleneklerin korunması dikkatimi çekti. Bu durum kültürel değerlerin hâlâ güçlü olduğunu gösteriyor. (K7) • Bayram ziyaretleri, el öpme ve aile toplantıları gibi gelenekleri diziler sayesinde tanıdım. (K24)
Ahlaki Değerler ve Doğru Davranış (K6, K9, K15)	• Türk dizilerinde dürüst insanların sonunda kazandığını görüyorum. Bu durum dürüstlüğün önemli bir değer olduğunu gösteriyor. (K6) • Dizilerde haksızlığa uğrayan kişilere destek verilmesi dikkatimi çekti. Adalet duygusuna önem verildiğini görüyorum. (K15)
Aile Değeri ve Aile Merkezli Yaşam (K3, K14, K17)	• Türk dizilerinde aile her şeyden önce geliyor. Karakterler önemli kararlarını alırken mutlaka ailelerini düşünüyor. Bu durum aileye verilen değeri gösteriyor. (K3) • Aile içinde yaşanan sorunlara rağmen insanların birbirlerinden vazgeçmemesi beni etkiledi. Aile bağlarının çok güçlü olduğunu düşünüyorum. (K14)

Tablo 14'te görüldüğü üzere katılımcıların Türk dizileri aracılığıyla öğrendikleri toplumsal değerler arasında en fazla misafir ağırlama ve paylaşma kültürü öne çıkmaktadır. Misafire değer verme, ikram ve paylaşma davranışlarının Türk toplumunun önemli özellikleri olduğu belirtilmiştir.

Komşuluk ilişkileri de dikkat çeken değerler arasında yer almakta, yardımlaşma, yakın iletişim ve dayanışmanın güçlü olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında düğünler, bayramlar ve aile büyüklerine saygı gibi geleneksel unsurların Türk kültürünü tanımaya katkı sağladığı ifade edilmiştir. Daha az sayıda katılımcı ise dürüstlük, adalet, aile bağlılığı ve dayanışma gibi ahlaki ve ailevi değerlere dikkat çekmiştir.

Tablo 15
Türk Dizilerinde Katılımcıları Şaşırtan Davranışlar

Türk dizilerinde gördüğünüz hangi davranış veya yaşam biçimleri sizi şaşırttı? Neden?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Kültürel Ritüeller ve Sembolik Davranışlara Şaşırma (K1, K2, K3, K9, K16, K19, K20, K21, K22)	• Türk dizilerinde kız isteme sırasında gelinin damada tuzlu kahve vermesi dikkatimi çekti. Damadın bunu içmek zorunda kalması ve buna rağmen saygılı davranması benim için çok şaşırtıcıydı. (K9) • Türk dizilerinde nikah kıyıldıktan sonra gelinin damadın ayağına basması sahnesi dikkatimi çekti. (K16) • Türk dizilerinde "Allah korusun" gibi ifadeler söylendikten sonra ellerle kulak tutup tahtaya vurma davranışını gördüm. Bunu kötü bir şeyi engelleme inancı olarak yapmaları bana ilginç ve farklı geldi. (K20) • Türk dizilerinde birinin şaşırdığı veya kötü bir haber aldığı anda elini ağzına götürüp dişlerini tutması ve başını geriye atması dikkatimi çeker. (K21)
Aşırı Temizlik Tutkusu (K7, K10, K11, K12, K13, K23, K24, K25)	• Karakterlerin eve girer girmez ayakkabı çıkarması ve hemen temizlik yapması beni şaşırttı. (K7) • Türk dizilerinde evlerin sürekli temiz olması dikkatimi çekti. İnsanlar her gün temizlik yapıyor gibi görünüyor. (K13) • Dizilerde evlerin çok düzenli ve sürekli silinmiş olması temizlik konusuna verilen önemi gösteriyor. (K25)
Günlük Hayatta Çay ve İkram Kültürü (K5, K6, K8, K14, K17, K18)	• Türk dizilerinde her fırsatta çay ikram edilmesi dikkatimi çekti. İnsanların sürekli çay içmesi çok yaygın görünüyor. (K5) • Çayın sadece içecek değil, sosyal bir araç gibi kullanılması dikkatimi çekti. (K8) • Dizilerde çay olmadan sohbetin eksik kalması çayın kültürel önemini gösteriyor. (K17)

Tablo 15'te görüldüğü gibi Katılımcıların Türk dizilerinde karşılaştıkları yaşam biçimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde en fazla şaşkınlığın kültürel ritüeller ve sembolik davranışlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kına gecesi, kız isteme töreni, nikah sonrası davranışlar ve saygı göstergeleri katılımcılar için en dikkat çekici unsurlar olmuştur.

Aşırı temizlik tutkusuna ilişkin bulgular, ev düzeni ve hijyen alışkanlıklarının katılımcılar tarafından abartılı veya sıra dışı bulunduğunu göstermektedir. Özellikle günlük temizlik ve düzenin sürekliliği dikkat çekmiştir.

Günlük hayatta çay ve ikram kültürü ise katılımcıların en sık gözlemlediği davranışlardan biri olmuştur. Çayın sosyal ilişkilerde merkezi bir rol üstlenmesi ve sürekli ikram edilmesi kültürel bir özellik olarak değerlendirilmiştir.

Buna karşılık iki katılımcı (K4, K15) şaşırmadıklarını ve kültürel benzerlikler gördüklerini ifade etmiş, Türk kültürünün kendi kültürlerine yakın olduğunu belirtmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Türkçe Öğrenme Sürecinde Ders Kitapları, Öğretmenler ve Türk Dizilerinin Etkililiğine Yönelik Görüşleri

Türkçe öğrenirken ders kitapları, öğretmenler ve Türk dizileri arasında karşılaştırma yaptığınızda hangisini daha etkili buluyorsunuz? Neden?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Ders Kitaplarını Daha Etkili Bulanlar (K1, K2, K7, K17, K21)	• Ders kitapları daha düzenli ve sistemli bilgi sunuyor. Dil bilgisi kurallarını anlamakta daha faydalı buluyorum. (K7) • Dil bilgisi için en doğru kaynak kitaplar çünkü her şey açık şekilde anlatılıyor. (K17) • Sınavlara hazırlanırken en çok ders kitaplarını kullanıyorum. (K21)
Öğretmenleri Daha Etkili Bulanlar (K6, K15, K16, K22)	• Öğretmenler anlamadığım yerleri hemen açıklıyor ve örnek veriyor. (K6) • Sınıfta soru sorabildiğim için öğretmen daha etkili geliyor. (K15) • Ders sırasında anında geri bildirim almak çok faydalı oluyor. (K16) • Öğretmenler yanlışlarımı düzelttiği için daha hızlı öğreniyorum. (K22)
Türk Dizilerini Daha Etkili Bulanlar (K3, K11, K20)	• Diziler gerçek hayat dili sunduğu için daha etkili buluyorum. (K3) • Eğlenceli olduğu için öğrenme isteğim artıyor. (K11) • Gerçek konuşma hızını dizilerden öğreniyorum. Bir de diziler motivasyonumu artırıyor ve sıkılmadan öğreniyorum. (K20)
Hepsini Birlikte Etkili Bulanlar (K9, K12, K13, K14, K18, K19, K23, K24, K25)	• Ders kitabı, öğretmen ve diziler birlikte öğrenmeyi daha güçlü yapıyor. (K9) • Her biri farklı bir eksikliği tamamlıyor. (K12) • Kitap teori veriyor, öğretmen açıklıyor, diziler pratik kazandırıyor. (K18)

Tablo 16'de görüldüğü gibi katılımcıların Türkçe öğrenme sürecinde farklı materyalleri farklı işlevlerle değerlendirdiğini göstermektedir. Ders kitaplarını etkili bulan katılımcılar, özellikle dil bilgisi ve sistematik öğrenme açısından kitapları temel kaynak olarak görmektedir. Bu grup, kuralların açık ve düzenli sunulmasını öğrenme açısından önemli bir avantaj olarak değerlendirmektedir.

Öğretmenleri daha etkili bulan katılımcılar, anlık geri bildirim, açıklama ve hata düzeltme imkânını ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, öğretmenin öğrenme sürecinde yönlendirici ve açıklayıcı rolünün önemini göstermektedir.

Türk dizilerini daha etkili bulan katılımcılar ise dizilerin doğal dil ortamı sunması, motivasyonu artırması ve günlük konuşma dilini kazandırması nedeniyle bu aracı daha faydalı görmektedir. Özellikle gerçek konuşma hızına ve bağlam içi öğrenmeye vurgu yapılmaktadır.

Buna karşılık bazı katılımcılar (K4, K5, K8, K10) dizileri dublajlı izledikleri için Türkçe öğrenme sürecine aktif olarak katkı sağlamadıklarını belirtmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Türk Dizilerinin Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Eğitsel Yönlerinin Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri ve Önerileri

Türk dizilerinin Türkçe öğrenen yabancılar için eğitici yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Varsa önerileriniz nelerdir?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Türk Dizilerini Eğitsel Açıdan Geliştirilmesini Gerekli Görenler (K1, K2, K3, K6, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19 K20, K21, K22, K23, K24, K25)	• Dizilerde kullanılan bazı kelimeler çok hızlı geçtiği için alt yazı desteği daha net hale getirilmeli. (K1) • Dil öğrenenler için basit ifadeler daha fazla kullanılmalı. (K7) • Alt yazılarda kelime açıklamaları eklenirse öğrenme daha kolay olur. (K11) • Öğrenenler için özel kısa özet sahneler eklenebilir. (K15) • Dil öğrenenlere yönelik bölümler hazırlanabilir. (K19) • Dizilerde öğretici dil kullanımı artırılmalı. (K21) • Kelime öğretimine yönelik sahneler artırılabilir. (K25)
Geliştirilmesini Gerekli Görmeyenler (Dublajlı İzleyenler) (K4, K5, K8, K10)	• Ben dizileri Arapça dublajlı izliyorum, Türkçe öğrenme amacıyla kullanmıyorum. (K4) • Türkçe sesleri duymadığım için dizilerin eğitsel yönü benim için önemli değil. (K5)

Tablo 17'de yer alan bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun Türk dizilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler açısından önemli bir öğrenme aracı olduğunu düşündüğünü ve bu nedenle eğitsel yönlerinin geliştirilmesini desteklediğini göstermektedir. Katılımcılar özellikle konuşma hızının yüksek olması, bazı kelimelerin anlaşılmaması ve alt yazıların her zaman yeterli olmaması nedeniyle öğrenme sürecinde güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle daha açıklayıcı alt yazılar, kelime açıklamaları ve dil öğrenenlere yönelik ek içerikler önerilmiştir.

Katılımcıların önerileri incelendiğinde, dizilerin eğlence işlevini korurken aynı zamanda dil öğretimini destekleyici unsurlar içermesi gerektiği anlaşılmaktadır. Özellikle öğretici dil kullanımı, kelime öğretimine yönelik sahneler ve öğrenenlere özel içerikler dizilerin eğitim potansiyelini artırabilecek uygulamalar olarak görülmektedir.

Buna karşılık dublajlı izleyen katılımcılar, dizileri Türkçe öğrenme amacıyla takip etmedikleri için eğitsel yönlerin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç hissetmediklerini ifade etmiştir. Bu durum, dizilerin eğitsel değerine ilişkin görüşlerin büyük ölçüde izleme amacı ve izleme biçimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 18

Katılımcıların Türk Dizilerinde Yer Alan Argo, Deyim, Atasözü ve Günlük Konuşma Kalıplarının Türk Kültürünü ve İletişim Biçimlerini Anlamaya Katkısına İlişkin Görüşleri

Türk dizilerinde karşılaştığınız argo, deyim, atasözü veya günlük konuşma kalıpları Türk kültürünü ve iletişim biçimlerini anlamanıza nasıl katkı sağlamıştır?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Türk Kültüründeki Değerleri ve Yaşam Anlayışını Anlamaya Katkı Sağladığını Belirtenler (K3, K14, K20, K22, K23)	• Atasözlerinin çoğunda aile, sabır ve saygı gibi değerlerin ön planda olduğunu fark ettim. (K3) • Deyimler sadece dil öğretmedi, aynı zamanda kültürel değerleri de gösterdi. (K14) • Dizilerde sık duyduğum deyimler ve atasözleri, Türklerin aileye ve akrabalık ilişkilerine ne kadar önem verdiğini anlamamı sağladı. (K22)
Günlük İletişim ve Konuşma Biçimlerini Anlamaya Katkı Sağladığını Belirtenler (K1, K2, K7, K11, K13, K16, K17, K18, K21, K25)	• Diziler sayesinde insanların günlük hayatta nasıl konuştuğunu öğrendim. (K1) • Ders kitaplarında görmediğim birçok konuşma kalıbını dizilerden öğrendim. (K17) • Samimi, resmî ve saygılı konuşmalar arasındaki farkları fark ettim. (K18)

Türk dizilerinde karşılaştığınız argo, deyim, atasözü veya günlük konuşma kalıpları Türk kültürünü ve iletişim biçimlerini anlamanıza nasıl katkı sağlamıştır?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Deyim ve Atasözleri Yoluyla Anlam Derinliği Kazandığını Belirtenler (K6, K9, K12, K15, K19, K24)	• Deyimlerin gerçek anlamlarının dışında farklı mesajlar taşıdığını öğrendim. (K6) • Atasözleri Türklerin hayata bakışını anlamamı kolaylaştırdı. (K15) • Mecazlı ifadeleri anlamak Türkçeyi daha derin öğrenmeme katkı sağladı. (K24)
Katkı Sağlamadığını Belirtenler (Dublajlı İzleyenler) (K4, K5, K8, K10)	• Dizileri Arapça dublajlı izlediğim için Türkçe deyim ve atasözleriyle çok karşılaşmıyorum. (K5) • Türkçe ifadeleri duymadığım için iletişim biçimleri hakkında fazla bilgi edinemedim. (K8)

Tablo 18'de görüldüğü gibi Türk dizilerinde karşılaşılan argo, deyim, atasözü ve günlük konuşma kalıplarının katılımcıların yalnızca dil öğrenmelerine değil, aynı zamanda Türk kültürünü ve iletişim biçimlerini anlamalarına da katkı sağladığını göstermektedir.

Katılımcıların en yoğun olarak vurguladığı konu, günlük iletişim ve konuşma biçimlerini daha iyi tanımalarıdır. Katılımcılar diziler sayesinde insanların günlük hayatta kullandıkları hitap şekillerini, konuşma kalıplarını ve farklı iletişim tarzlarını öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu durum, dizilerin sınıf ortamında sunulan dil bilgisinin ötesinde gerçek yaşam dilini tanıma fırsatı sunduğunu göstermektedir.

Bir diğer önemli bulgu, deyim ve atasözlerinin katılımcılara Türkçenin anlam derinliğini kazandırmasıdır. Katılımcılar, mecazlı ifadeler ve atasözleri aracılığıyla sözcüklerin sözlük anlamlarının ötesinde kültürel ve toplumsal mesajlar taşıdığını fark ettiklerini belirtmiştir. Bu durum, dizilerin dilsel farkındalığı geliştiren bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Katılımcıların bir kısmı ise deyim ve atasözleri aracılığıyla Türk toplumunun değerlerini ve yaşam anlayışını daha iyi tanıdıklarını ifade etmiştir. Özellikle aile, sabır, saygı ve akrabalık ilişkileri gibi değerlerin atasözleri ve günlük ifadeler içinde sıkça yer alması, Türk kültürüne ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Buna karşılık Arapça dublajlı izleyen katılımcılar, Türkçe ifadelerle doğrudan karşılaşmadıkları için bu unsurların kültürü ve iletişim biçimlerini anlamalarına önemli bir katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Tablo 19
Türk Dizilerinin Katılımcıların Türkiye'de Eğitim Alma ve Çalışma Planlarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Türk dizileri, Türkiye'de eğitim alma veya çalışma planlarınızı nasıl etkiledi?	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Türkiye'de Eğitim Alma ve Çalışma Planlarını Olumlu Etkilediğini Belirtenler (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K11 K12, K13, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25)	• Türk dizilerini izledikten sonra Türkiye'de üniversite okumak istediğim fikri oluştu. Dilimi geliştirmek için motivasyonum arttı. (K1) • Türk dizileri beni Türkiye'de dil eğitimi alma konusunda motive etti. (K20) • Türkiye'de kariyer yapma fikri diziler sayesinde daha net bir hedef haline geldi. (K22) • Diziler sayesinde Türkiye'de eğitim alırsam daha kolay uyum sağlayabileceğimi düşünüyorum. (K25)
Etkilenmediğini veya Planı Olmadığını Belirtenler (K4, K9, K6, K10, K14, K15, K19)	• Türk dizilerini sadece eğlence amaçlı izliyorum, eğitim veya çalışma planım yok. (K4) • Diziler sadece zaman geçirmek için izlediğim içerikler. (K10) • Türk dizileri bana Türkiye'yi sevdirdi ziyaret etmek isterim ama Türkiye'de yaşamayı düşünmüyorum. (K15) • Çalışma hedeflerim farklı ülkeler üzerine. (K19)

Tablo 19'de görüldüğü gibi katılımcıların 18'i, Türk dizilerinin Türkiye'de eğitim alma ve çalışma planları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, diziler aracılığıyla Türkiye'ye yönelik olumlu bir bakış geliştirdiklerini ve bu durumun eğitim ile kariyer planlarını desteklediğini ifade etmiştir. Özellikle Türk kültürünü yakından tanıma, dili öğrenme motivasyonu ve uyum sağlama düşüncesi, Türkiye'de eğitim alma ve çalışma isteğini artıran temel etkenler olarak öne çıkmaktadır.

Buna karşılık bazı katılımcılar dizilerin bu tür kararlar üzerinde belirleyici olmadığını belirtmiştir. Bu grup, Türkiye'yi ziyaret etme isteği duyduğunu ancak yaşam ve kariyer planlarını daha çok kişisel hedefleri ve farklı ülke seçenekleri doğrultusunda şekillendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bir kısım katılımcı dizileri yalnızca eğlence amaçlı izlediğini ve eğitim veya çalışma planlarına herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 20

Katılımcıların Türk Dizilerinde Farklı Bölgesel Ağızların Kullanımının Türkiye'nin Dilsel ve Kültürel Çeşitliliğine Yönelik Düşüncelerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Türk dizilerinde farklı bölgesel ağızların kullanılması, Türkiye'nin dilsel ve kültürel çeşitliliği hakkında düşüncelerinizi nasıl etkilemiştir? Açıklayınız.	
Kastedilen	**İfade Edilen**
Bölgesel Kimlikleri ve Yerel Kültürleri Tanımaya Katkı Sağladığını Belirtenler (K1, K2, K3, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K20, K21, K22, K23)	• Türk dizilerinde farklı ağızlar duydukça Türkiye'nin tek tip bir kültüre sahip olmadığını fark ettim. Bu durum ülkenin kültürel zenginliğini görmemi sağladı. (K1) • Karadeniz ve Güneydoğu bölgelerinde insanların farklı konuşması bana Türkiye'nin dil açısından çok çeşitli olduğunu gösterdi. (K2) • Dizilerde farklı şehirlerden karakterleri izlemek Türkiye'nin farklı kültürel kimliklerini tanımama yardımcı oldu. (K21) • Dizilerde farklı şehirlerden karakterleri izlemek Türkiye'nin farklı kültürel kimliklerini tanımama yardımcı oldu. (K23)
Türkçeyi Anlamayı Zorlaştırdığını Ancak Öğretici Bulduğunu Belirtenler (K6, K16, K18, K19, K24, K25)	• Bölgesel konuşmalar bazen anlamayı zorlaştırıyor ancak yeni kelimeler öğrenmeme katkı sağlıyor. (K6) • Karadeniz şivesi bana zor geliyor fakat Türkiye'deki dil çeşitliliğini fark etmemi sağladı. (K16) • Standart Türkçeden farklı telaffuzlar duymak zorlayıcı olsa da öğretici olduğunu düşünüyorum. (K24) • Farklı şiveler bazen konuşmaları kaçırmama neden oluyor ancak Türkiye'nin kültürel yapısını anlamamı da sağlıyor. (K25)
Belirgin Bir Etkisi Olmadığını Belirtenler (Dublajlı İzleyenler) (K4, K5, K8, K10)	• Türk dizilerini Arapça dublajlı izlediğim için bölgesel ağızlar hakkında pek bilgi sahibi olmadım. Bu nedenle düşüncelerimde belirgin bir değişiklik oluşmadı. (K4) • Dublajlı izlediğim için karakterlerin farklı şivelerle konuşup konuşmadığını fark etmiyorum. Bu yüzden Türkiye'nin dilsel çeşitliliği hakkında fazla bilgi edinemedim. (K5)

Tablo 20'de görüldüğü üzere Türk dizilerinde kullanılan bölgesel ağızlar, katılımcıların Türkiye'nin dilsel ve kültürel çeşitliliğine yönelik farkındalıklarını artırmıştır. Katılımcıların çoğu, farklı konuşma biçimleri sayesinde Türkiye'nin her bölgesinin kendine özgü dilsel ve kültürel özelliklere sahip olduğunu fark ettik-

lerini belirtmiştir. Bu durum, dizilerin Türkiye'nin yerel kimliklerini ve kültürel zenginliğini tanıtmada etkili olduğunu göstermektedir.

Bazı katılımcılar bölgesel ağızları anlamakta zorlandıklarını belirtse de bu durumu Türkçenin farklı kullanım biçimlerini tanıma fırsatı olarak değerlendirmiştir. Farklı telaffuz ve yerel söyleyişler sayesinde yeni kelimeler öğrendiklerini ve bölgesel kültürler hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir.

Dublajlı izleyen katılımcılar ise Türkçe sesleri doğrudan duymadıkları için bölgesel ağızları gözlemleyemediklerini ve bu nedenle dilsel çeşitliliğe ilişkin farkındalıklarının sınırlı kaldığını belirtmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Mısırlıların Türk dizilerini izleme pratikleri, tercih ettikleri platformlar, dil tercihleri, izleme nedenleri, kültürel algıları ve Türkçe öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türk dizilerinin izlenmesinde tek bir platforma bağlı kalınmadığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu, erişimi kolay ve ücretsiz olması nedeniyle YouTube ve Kısset-i Aşk gibi platformları tercih etmektedir. Netflix ve Telegram gibi ücretli veya kapalı platformların kullanımı ise daha sınırlıdır. Bazı katılımcıların dizilere sosyal medya üzerinden kısa videolarla ulaşması, içerik tüketiminin çok kanallı bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Genel olarak Türk dizileri, geleneksel platformların yanı sıra sosyal medya ve alternatif dijital kanallar aracılığıyla da izleyiciye ulaşmaktadır.
- Türk dizilerinin izlenme biçiminin dil öğrenme düzeyi ve stratejileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Orijinal dilde izleyenler dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirmeye, Arapça alt yazı kullananlar kelime öğrenmeye, dublajlı izleyenler ise içeriği anlamaya odaklanmaktadır. Bu durum, dizilerin farklı dil düzeylerine sahip izleyicilere uygun bir öğrenme ortamı sunduğunu ve izleme tercihlerinin bireysel ihtiyaçlara göre şekillendiğini göstermektedir.
- Katılımcıların Türk dizilerini izleme motivasyonlarının dil öğrenme ve pratik yapma, kültürel tanıma ve eğlence olmak üzere üç eksende toplandığı görülmektedir. En güçlü motivasyon dil öğrenmedir. Katılımcılar Türkçelerini geliştirmek, kelime dağarcıklarını artırmak ve dinleme becerilerini geliştirmek için dizilerden yararlanmaktadır. Kültürel tanıma ikinci motivasyon olarak öne çıkarken, bazı katılımcıların dizileri eğlence ve boş zaman etkinliği olarak izlediği görülmektedir. Bulgular, Türk dizilerinin dil öğrenme, kültürel tanıma ve eğlence açısından farklı amaçlara hizmet ettiğini göstermektedir.
- Türk dizilerindeki kültürel ögelerin katılımcıların kültürel algı ve ilgilerini etkilediği görülmektedir. En fazla ilgi kültürel etkinliklere yönelmiştir. Dü-

ğün, kına gecesi, halk oyunları ve bayram kutlamaları Türk kültürünün tanınmasına katkı sağlamaktadır. Yemek ve mutfak kültürü de dikkat çeken bir diğer alandır. Kahvaltı, çay ve geleneksel yemekler Türk mutfağına yönelik merakı artırmaktadır. Aile ve sosyal ilişkiler ile giyim unsurları da Türk yaşam tarzının tanınmasına katkı sağlamaktadır. Bulgular, Türk dizilerinin kültürel farkındalık ve öğrenmeyi destekleyen bir araç olduğunu göstermektedir.

- Türk dizilerinin Türkçe öğrenme sürecini çok yönlü desteklediği görülmektedir. En güçlü etki dinleme ve telaffuz becerilerinde ortaya çıkmaktadır. Diziler, katılımcıların doğal konuşma hızına, vurguya ve günlük dil kullanımına maruz kalmasını sağlamaktadır. Kelime ve kalıp öğreniminde ifadelerin bağlam içinde sunulması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Katılımcılar ayrıca cümle yapısı ve dil bilgisi özelliklerini gözlem yoluyla fark etmektedir. Özellikle cümle dizilişi ve fiil kullanımı gibi yapısal farkların öğrenme sürecine katkı sağladığı görülmektedir. Hikâye ve duygusal içerik ise öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Genel olarak bulgular, Türk dizilerinin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan Türkçe öğrenme sürecini destekleyen güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Türk dizilerinin sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda dil öğrenme, kültürel etkileşim ve turizm motivasyonu açısından da işlevsel bir araç hâline geldiğini göstermektedir.
- Türk dizilerinin kelime ve ifade öğrenimine önemli katkı sağladığı görülmektedir. En fazla öğrenilen unsurlar deyim ve atasözleridir. Günlük konuşma ve selamlaşma ifadeleri de sık tekrar sayesinde kolayca öğrenilmektedir. Aile ve sosyal ilişkiler, hitap biçimleri ve sosyal ifadeler aracılığıyla kültürel dil kullanımını desteklemektedir. Emir ve kısa komutlar görsel bağlam sayesinde hızlı öğrenilirken, duygu ve tepki ifadeleri günlük Türkçenin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bulgular, dizilerin kelime öğreniminin yanı sıra dilin kültürel bağlam içinde kullanımını da desteklediğini göstermektedir.
- Türk dizilerinin Türkiye'yi ziyaret etme isteği üzerinde güçlü ve yaygın bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcıların tamamı ziyaret isteklerinin arttığını belirtmiştir. Bu istekte aile ve sosyal ilişkiler, doğal ve turistik mekânlar, tarihî ve kültürel unsurlar ile yemek kültürü etkili olmuştur. Karadeniz, Kapadokya ve İstanbul gibi yerlerin dizilerde gösterilmesi merak uyandırırken, aile bağları, tarihî yapılar, geleneksel kutlamalar, kahvaltı, çay ve yemek kültürü Türkiye'ye yönelik ilgiyi artırmıştır. Bulgular, Türk dizilerinin kültürel farkındalığın yanı sıra turizm motivasyonuna da katkı sağladığını göstermektedir.
- Türk dizilerinin Mısır'daki popülerliğinin katılımcıların Türk kültürüne yönelik algılarını etkilediği görülmektedir. En belirgin etki kültürel yakınlık ve benzerlik hissidir. Aile yapısı, misafirperverlik ve günlük yaşam üzerinden

kurulan benzerlikler Türk kültürünü daha tanıdık hâle getirmektedir. Güçlü aile bağları, saygı ve dayanışma algısı olumlu bir kültürel imaj oluştururken, düğün, bayram ve halk oyunları gibi unsurlar kültürel ilgiyi artırmaktadır. Bulgular, dizilerin kültürel algıyı etkilediğini, ön yargıları azalttığını ve kültürel yakınlık hissini güçlendirdiğini göstermektedir.

- Türk dizilerinin katılımcıların müzikle ilişkisini farklı biçimlerde etkilediği görülmektedir. En yaygın etki, dizilerde duyulan şarkılar aracılığıyla Türkçe müzik dinleme alışkanlığının başlamasıdır. Bazı katılımcılar farklı sanatçı ve müzik türlerine yönelerek müzik repertuvarlarını genişletirken, bazıları şarkıları kelime ve telaffuz öğrenmek için kullanmaktadır. Buna karşılık bazı katılımcılar müziğe yalnızca dizi bağlamında ilgi göstermektedir. Bulgular, dizilerin müzik yoluyla kültürel etkileşimi ve dil öğrenimini desteklediğini göstermektedir.
- Türk dizilerinin katılımcıların Türk yemeklerine yönelik ilgisini artırdığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu yemekleri denemek istemesine rağmen, fırsat ve erişim sorunları nedeniyle bu isteğini gerçekleştirememektedir. Türk yemeklerini deneyip beğenenler, özellikle geleneksel yemek ve içeceklerin ilgilerini artırdığını belirtmektedir. Buna karşılık, bazı katılımcılar restoran ve erişim imkânlarının yetersizliği nedeniyle yemekleri deneyememektedir. Hiç ilgi duymayanlar ise yemek sahnelerini yalnızca görsel içerik olarak değerlendirmektedir. Genel olarak diziler, Türk mutfağına yönelik ilgiyi artırmakta, ancak bu ilginin deneyime dönüşmesinde çevresel koşullar etkili olmaktadır.
- Türk dizileri, katılımcıların Türkçe öğrenme süreçlerine katkı sağlarken bazı dilsel güçlükler de oluşturmaktadır. Katılımcılar özellikle deyim, atasözü ve mecazlı ifadelerin yanı sıra hızlı konuşma, argo ve bölgesel ağızları anlamakta zorlanmaktadır. Bu durum, Türkçe öğreniminde dil bilgisel yapıların yanında kültürel ve bağlamsal anlamların da öğrenilmesi gerektiğini göstermektedir. Buna rağmen katılımcılar, doğal dil kullanımını yansıtan Türk dizilerini gerçek yaşam Türkçesine maruz kalmayı sağlayan etkili bir öğrenme aracı olarak değerlendirmektedir.
- Türk dizilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük dil kullanımını desteklediği görülmektedir. Katılımcıların çoğu, dizilerden öğrendikleri kelime ve ifadeleri günlük konuşmalarında kullanabildiklerini belirtmiştir. Özellikle selamlaşma, vedalaşma, iyi dilek ve günlük iletişim kalıpları aktif olarak kullanılmaktadır. Ancak bazı katılımcılar konuşma ortamı bulamadıkları veya hata yapmaktan çekindikleri için bu ifadeleri sınırlı kullanmaktadır. Dublajlı izleyenlerde ise Türkçe ifadelerle doğrudan karşı-

laşılmadığından kazanımlar daha düşük olmuştur. Bulgular, Türk dizilerinin hem alıcı hem de üretici dil becerilerini desteklediğini göstermektedir.

- Türk dizilerinin konuşma becerilerini geliştirdiği, ancak bu etkinin izleme biçimine göre değiştiği görülmektedir. Orijinal dilde izleyen katılımcılar, tekrar eden kalıplar, doğal konuşma akışı ve oyuncu taklidi sayesinde akıcılık, telaffuz ve vurgu kullanımında gelişme yaşadıklarını belirtmiştir. Dublajlı izleyenlerde ise Türkçe ses girdisine maruz kalınmadığı için belirgin bir gelişme görülmemiştir. Bulgular, Türk dizilerinin özellikle hedef dilde işitsel maruziyet sağlandığında konuşma becerilerini destekleyen etkili bir araç olduğunu göstermektedir.
- Türk dizilerinin katılımcıların Türk toplumuna ait toplumsal ve kültürel değerleri tanımalarında etkili olduğu görülmektedir. Özellikle misafirperverlik, paylaşma, komşuluk ilişkileri, düğünler, bayramlar ve aile büyüklerine saygı gibi unsurlar kültürel farkındalığı artırmıştır. Bulgular, dizilerin dil öğreniminin yanı sıra Türk toplumuna ilişkin kültürel algının oluşmasına da katkı sağladığını göstermektedir.
- Türk dizilerinin katılımcıların günlük yaşam ve kültürel davranışlara ilişkin farkındalığını artırdığı görülmektedir. En çok dikkat çeken unsurlar kültürel ritüeller, sembolik davranışlar, temizlik alışkanlıkları ile çay ve ikram kültürüdür. Bazı katılımcılar bu unsurları farklı ve şaşırtıcı bulurken, bazıları kendi kültürleriyle benzer görmüştür. Bulgular, dizilerin kültürel farklılıkları görünür kılarken kültürel yakınlık algısını da güçlendirdiğini göstermektedir.
- Katılımcıların ders kitapları, öğretmenler ve Türk dizilerini farklı işlevlerle değerlendirdikleri görülmektedir. Ders kitapları dil bilgisi ve sistematik öğrenme, öğretmenler açıklama ve geri bildirim, Türk dizileri ise günlük konuşma dili, motivasyon ve bağlam içinde öğrenme açısından öne çıkmaktadır. Bulgular, farklı kaynakların birlikte kullanılmasının Türkçe öğrenimini daha etkili ve bütüncül hâle getirdiğini göstermektedir.
- Katılımcıların çoğu Türk dizilerini Türkçe öğreniminde önemli bir eğitim aracı olarak görmekte ve bu yönünün geliştirilmesini istemektedir. Açıklayıcı alt yazılar, kelime açıklamaları ve destekleyici içeriklerin dizilerin eğitsel değerini artıracağı düşünülmektedir. Bulgular, dizilerin eğlence aracı olmanın yanı sıra Türkçe ve Türk kültürünün öğretiminde de kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak dublajlı izleyenlerde bu katkının sınırlı kaldığı görülmektedir.
- Türk dizilerindeki argo, deyim, atasözü ve günlük konuşma kalıpları, katılımcıların hem Türkçe becerilerini hem de Türk kültürü ve iletişim biçimlerini tanımalarını desteklemiştir. Özellikle kültürel anlam taşıyan ifadeler, Türk

toplumunun değerleri ve sosyal ilişkilerinin anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Bu etki dizileri özgün dilinde izleyenlerde daha belirgin olurken, dublajlı izleyenlerde sınırlı kalmıştır.

- Türk dizilerinin bazı katılımcılar için Türkiye'de eğitim alma ve çalışma düşüncesini destekleyen bir etken olduğu, ancak bu etkinin katılımcıların kişisel hedefleri ve gelecek planlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Türk dizilerinde farklı bölgesel ağızların kullanılması, katılımcıların Türkiye'nin dilsel ve kültürel çeşitliliğine ilişkin farkındalıklarını artırmıştır. Katılımcılar, farklı ağızlar aracılığıyla Türkiye'de her bölgenin kendine özgü kültürel özelliklere ve konuşma biçimlerine sahip olduğunu fark etmişlerdir. Bölgesel ağızlar bazı katılımcılar için anlama güçlüğü oluştursa da bu durum Türkçenin zenginliğini ve çeşitliliğini tanımalarına katkı sağlamıştır. Buna karşılık dublajlı izleyen katılımcılarda bu etkinin sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu bulgu, Türk dizilerinin yalnızca dil öğretiminde değil, Türkiye'nin kültürel ve dilsel çeşitliliğinin tanıtılmasında da önemli bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

KAYNAKLAR

A24. (t.y.). Erişim tarihi: 8 Nisan 2019, https://www.a24.com.tr/turkiye-dizi-sektorunde-abd-ile-yarisiyor-haberi 40091997h.html?h=50

Adak, N. (2004). Bir sosyalizasyon aracı olarak televizyon ve şiddet. *Bilig*, (30).

Aktürk, O., & Yağbasan, M. (2020). Türk dizilerinin Azerbaycan vatandaşları üzerindeki etkisi ve Türkçenin yaygınlaşmasına katıkısı. *Intermedia International e-Journal*, *7*(12).

Arbatlı, M. S., & Kurar, İ. (2015). Türk dizilerinin Kazak-Türk kültürel etkileşimine ve Türkçenin yaygınlaşmasına etkisi. *Türkiye Arş. Der.*, *10*(2), 35–46.

Arğın, E. (2019). Z kuşağının sosyal medya bağımlılığı ve narsist eğilimler: Elazığ ili örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *6*(6), 166–183.

Bayraktar, F. B. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde faydalanılan kitapların kültürel unsurların aktarımı açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 9–20.

Delen, M. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erem, T., Tek, Ö. B., Gegez, A. E., & Börü, M. D. (2000). Global pazarlarda pazarlama stratejilerinin tasarım ve uygulanmasında kültürel etkileşimin rolü. *5. Ulusal Pazarlama Kong. Bildiri Kitabı* içinde (ss. 21–43).

Ergin, M. (2020). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.

Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Güçhan, N. (2016). Televizyonun toplumsal ve kültürel etkileri. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Dergisi*, *5*(5), 129–136.

Gülseven, Ü. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı. *3. International Conference on Language and Literature* içinde (ss. 404–412). Gutenberg Üniversitat.

İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies – International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, *6*(3), 939–948.

Mansour, O. (2016). Türk dizileriyle kültür aktarımı ve Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, *1*(1), 64–81.

Melamlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 64–73.

Özbay, M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.

Sabah. (t.y.). Erişim tarihi: 11 Nisan 2019, https://www.sabah.com.tr/ekonomi/2019/03/12/turk-dizileri-500-milyon-kisiye-ulasti

Saraç, H. (2012). Yabancı dil öğretim sürecinde sanatsal filmler. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 27–42.

Savaş, G. (2004). Kitle iletişim araçlarına eleştirel bir yaklaşım. *Uluslararası İnsan Bil. Der.*, *1*(1), 1–5.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Nobel Yayınları.

Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2011). *Beşeri coğrafya: İnsan, kültür, mekan*. Çantay Kitabevi.

Yılmaz, F., & Diril, A. (2015). Filmlerle yabancılara Türkçe öğretimi: Beyaz Melek film örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 223–240.

Extended Abstract

The relationship between language and culture is inseparable. Language is not only a means of communication but also a way of expressing a society's identity, thoughts, and values. Culture includes the knowledge, traditions, and behaviors transmitted across generations. Therefore, cultural integration is essential in Teaching Turkish as a Foreign Language (TFL), as learners acquire not only linguistic structures but also the lifestyle and worldview associated with the language. In the modern era, mass media has become an important means of cultural transmission. Television, with its audio-visual features, can influence how individuals perceive language and culture. Turkish television series, which developed from local productions into a global industry, are now exported to more than 150 countries and have attracted large audiences in the Arab world, including Egypt. Their popularity has also contributed to growing interest in Turkish language and culture among Egyptian viewers.

Audio-visual materials provide learners with authentic language input, including natural speech, gestures, facial expressions, pronunciation, stress, intonation, daily vocabulary, and idiomatic expressions. Thus, television series can present language as a living system used in real social contexts rather than simply as a set of grammatical rules.

This study uses a phenomenographic approach to examine Egyptian learners' perceptions of the effects of Turkish television series on their language learning process. The participants were 10 Egyptian volunteers who were learning Turkish or had completed a Turkish course. Data were collected through a semi-structured interview form containing 10 open-ended questions and analyzed using content analysis. The questions focused on viewing platforms, subtitle and dubbing preferences, viewing motivations, cultural interests, and the perceived effects of series on language skills, music, food, and tourism.

The findings show that participants mainly use digital platforms such as YouTube, Kısset-i Aşk, Telegram, and Netflix. Although Arabic subtitles are an important factor in platform choice, many participants prefer original Turkish audio to improve their listening skills. Their motivations for watching series include entertainment, historical interest, and language learning.

The findings also indicate strong cultural and linguistic effects. Participants showed particular interest in Turkish weddings, food, clothing, family life, and social relations. They reported improvements in listening and pronunciation, as well as learning new vocabulary, idiomatic expressions, sentence structures, and grammatical patterns. Turkish series also increased their desire to visit Türkiye and experience the places and cultural elements presented on screen.

Food and music were also significant areas of interest. Most participants wanted to try Turkish dishes they had seen in series, while many developed greater interest in Turkish music through series soundtracks. Overall, the findings suggest that Turkish television series contribute not only to language learning but also to cultural awareness and cultural affinity.

In conclusion, Turkish television series can function as valuable tools for language teaching and cultural transmission beyond their entertainment role. Their integration into TFL instruction, supported by level-appropriate selections and targeted activities, can provide authentic input and contribute to the development of the four basic language skills.

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ekim / October **2026**, 12 (2)

Başvuru Tarihi / Received: 31.03.2026
Yayımlanma Tarihi / Published: 30.10.2026

İzlenim Yönetimi: Kavramsal Çerçeve[*]

Şahinde Tekerek
Necla Şahin Fırat

Öz

Bu çalışma, izlenim yönetimi kavramını sosyal psikoloji literatürü çerçevesinde ele alarak kavramın kuramsal temellerini, sosyal biliş ve sosyal algı süreçleriyle ilişkisini, temel modellerini, strateji ve taktiklerini açıklamayı amaçlamaktadır. Çalışmada izlenim yönetimi yalnızca bireysel bir kendini sunma çabası olarak değil, bireylerin etkileşim sürecinde hem başkaları hakkında izlenimler oluşturduğu hem de kendileri hakkında oluşacak algıları yönlendirmeye çalıştığı karşılıklı ve çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda sosyal biliş, sosyal algı, izlenim oluşturma ve atıf süreçleri çerçevesinde izlenim yönetiminin bilişsel temelleri ele alınmış; kavrama ilişkin geliştirilen temel modeller ile doğrudan ve dolaylı, saldırgan ve savunmacı stratejiler incelenmiştir. Ayrıca izlenim yönetimi taktiklerinin bireylerin hedeflerine ulaşma, kişilerarası ilişkilerini düzenleme, sosyal kabul sağlama, benliklerini koruma ve istedikleri izlenimleri oluşturma süreçlerindeki rolü değerlendirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması ile hazırlanmıştır. Literatür incelemesi sonucunda izlenim yönetiminin yalnızca bilinçli ve stratejik davranışlardan oluşmadığı, bazı davranışların sosyal yaşam içerisinde zamanla otomatikleşebildiği ve kavramın bilişsel, duyuşsal, güdüsel, etkileşimsel, toplumsal ve davranışsal boyutları içeren çok yönlü bir yapı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca izlenim yönetimi davranışlarının değişen iletişim biçimlerine uyum sağlayarak dijital ortamlarda da varlığını sürdürdüğü değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal etkileşim, sosyal biliş, sosyal algı, izlenim oluşturma, izlenim yönetimi.

Sorumlu yazar: Dr. Şahinde TEKEREK, Milli Eğitim Bakanlığı, sahindetekerek@gmail.com

[*]"Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerinin İzlenim Yönetimi Davranışları" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

Impression Management: A Conceptual Framework

Abstract
This study aims to explain the theoretical foundations of the concept of impression management, its relationship with social cognition and social perception processes, as well as its basic models, strategies, and tactics within the framework of social psychology literature. In the study, impression management is considered not merely as an individual self-presentation effort, but as a reciprocal and multidimensional process in which individuals both form impressions about others and attempt to influence the perceptions that will be formed about themselves during interaction processes. Within this context, the cognitive foundations of impression management are discussed through social cognition, social perception, impression formation, and attribution processes. In addition, the fundamental models developed regarding impression management, together with direct and indirect, aggressive and defensive strategies, are examined. The role of impression management tactics in regulating interpersonal relationships, gaining social acceptance, protecting the self, and creating desired impressions is also evaluated. The study was prepared through a literature review within the qualitative research tradition. As a result of the literature review, it was concluded that impression management does not consist solely of conscious and strategic behaviors, that some behaviors may become automated over time in social life, and that the concept represents a multidimensional structure including cognitive, affective, motivational, interactional, social, and behavioral dimensions. Furthermore, impression management behaviors are considered to continue to exist in digital environments by adapting to changing forms of communication.

Keywords: Social interaction, social cognition, social perception, impression formation, impression management.

GİRİŞ

İnsanlar sosyal yaşamın hemen her alanında; iş yaşamında, günlük hayatta, okulda, alışverişte, ev ortamında ya da sosyal toplantılarda başkalarının kendileri hakkında oluşturduğu algıları etkilemeye çalışırlar. İnsanların diğerlerinin algılarını bilinçli olarak veya bilinç dışı biçimde etkileme ve düzenleme çabaları izlenim yönetimi olarak adlandırılmaktadır. İzlenim yönetimi; bireylerin, sosyal çevrelerinde kabul görmek, saygınlık kazanmak, maddi kazanç elde etmek veya belirli hedeflere ulaşmak gibi amaçlarla diğerlerinin kendisi hakkında oluşturduğu değerlendirmeleri; kendini sunma şekli, iletişim tercihi ve kullandığı davranış stratejileriyle yönlendirmesini ifade etmektedir.

İzlenim yönetimi sosyal etkileşim temeline dayanmaktadır. Long (2021), bir kişinin iş seçimi, kariyeri, arkadaşları, romantik partnerleri ve mutluluğu da dahil olmak üzere hayatındaki pek çok durumun sosyal yaşamında nasıl algılandığıyla ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, izlenim yönetimini bireyin başkaları tarafından nasıl görüldüğünü kontrol etmesi olarak tanımlamaktadır (Long, 2021). Bireyler, başkalarına verdikleri izlenimleri sürekli olarak izler ve yönetir (Leary ve Kowalski, 1990). Başkalarının onları nasıl gördüğünü kontrol etmek dışında sosyal ortamlarda kendileri hakkında oluşacak algıları yönlendirmek ister ve bu amaçla çeşitli davranışlarda bulunurlar. Bireyin sosyal etkileşim sürecinde başkaları üzerinde olumlu bir algı oluşturma veya mevcut algıları yönetme amacıyla sergilediği davranışlar, izlenim yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Mujrai, 2021). İzlenim yönetimi, bireylerin günlük hayatta ve örgütsel ortamlarda kendilerini nasıl sunduklarını ve sosyal ilişkilerini nasıl yönettiklerini açıklayan önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Son dönemde özellikle çevrim içi etkileşim alanlarında izlenim yönetiminin kullanımının arttığı görülmektedir. İzlenim yönetimini anlayabilmek için insanların sosyal çevrelerini nasıl anlamlandırdıklarını ve yorumladıklarını bilmek gerekmektedir. İnsanın sosyal dünyayı nasıl algıladığı sosyal psikoloji literatüründe sosyal biliş ve sosyal algı başlıkları altında incelenmektedir. Alan yazınında izlenim yönetimi kavramının çoğunlukla örgütsel davranış ve kendini sunma bağlamında ele alındığı; kavramı sosyal biliş, sosyal algı ve izlenim oluşturma süreçleriyle ilişkilendirerek bütüncül bir çerçevede açıklayan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda izlenim yönetimi kavramını sosyal psikoloji literatürü çerçevesinde ele alarak kavramın kuramsal temellerini, modellerini ve stratejilerini açıklamak amacıyla araştırma planlanmıştır. Araştırmada izlenim yönetimi yalnızca kendini sunma davranışları üzerinden değil; sosyal biliş, sosyal algı, izlenim oluşturma ve atıf süreçleri bağlamında değerlendirilecek, kavrama ilişkin farklı bir bakış açısı sunulacaktır. Ayrıca, kavramın bilişsel ve etkileşimsel temellerine yer verilerek incelenmesi, izlenim yönetiminin gerçekleşmesindeki zihinsel süreçlerin açıklanmasına ve iz-

lenimlerin yönetiminde sosyal etkileşimin rolünün anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması ile hazırlanmıştır. Literatür taraması, belirli bir konuya ilişkin kuramsal yaklaşımların kapsamlı bir biçimde incelenmesi, değerlendirilmesi ve bütünleştirilmesi sürecidir (Torraco, 2016). Çalışma kuramsal derleme niteliğinde olup literatüre dayalı bir inceleme sunmaktadır. İzlenim yönetimi kavramının kuramsal gelişim sürecini ortaya koyabilmek amacıyla sosyal psikoloji, örgütsel davranış ve kişilerarası iletişim literatürü tarihsel gelişimi çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda izlenim yönetimi kavramının ortaya çıkmasına katkı sağlayan ilk kuramsal yaklaşımlara, kavramı geliştiren araştırmacılara ve alan yazınında öne çıkan temel modellere yer verilmiştir. İzlenim yönetiminin bilişsel ve etkileşimsel boyutlarını açıklayabilmek amacıyla sosyal psikoloji literatüründe yer alan sosyal biliş, sosyal algı, izlenim oluşturma ve atıf süreçleri de incelenmiş; bireylerin sosyal çevrelerini nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve değerlendirdikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde üniversite kütüphaneleri, elektronik veri tabanları ve erişilebilir dijital kaynaklar taranarak konuya ilişkin temel eserler, ilk dönem çalışmaları, kuramsal yayınlar ve deneysel araştırmalar incelenmiştir. Elde edilen çalışmalar doğrultusunda izlenim yönetimi kavramı kuramsal yaklaşımlar, modeller, stratejiler ve taktikler çerçevesinde bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

SOSYAL BİLİŞ VE SOSYAL ALGI

Sosyal biliş, kişinin kendisi ve başkaları hakkında düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Kenrick vd., 2002). İnsanlar sosyal çevrelerini değerlendirirken zihinsel şemalar, otomatik değerlendirmeler ve bilişsel kestirme yollar kullanmaktadırlar (Moskowitz ve Olcaysoy Okten, 2024). İnsanlar başkaları hakkındaki bilgileri sıralar, saklar ve daha sonra bu bilgileri kullanarak yargılarda bulunurlar. İnsanların sosyal dünya hakkındaki bilgileri nasıl yorumladıkları, analiz ettikleri, hatırladıkları ve kullandıkları sosyal biliş başlığı altında incelenmektedir (Baron vd., 1988). Başka bir ifadeyle sosyal biliş, bireyin sosyal dünyası ve kendisi ile ilgili düşünme şekillerini yani bir yargıda bulunurken ya da bir karara varırken edindiği sosyal bilgileri seçmesi, yorumlaması, anımsaması ve bu bilgileri kullanma biçimini içermektedir. İnsanlar sosyal dünyaları hakkında otomatik ve kontrollü olmak üzere iki farklı biçimde düşünmektedirler. Otomatik düşünme ya da düşük eforlu düşünme, çaba sarf edilmeden kasıtsız ve istemsiz olarak şemalar aracılığıyla bilinçdışı gerçekleşmektedir. Şemalar, sosyal dünya hakkında edinilen bilgilerin temalar halinde düzenlendiği zihinsel yapılardır. İnsanlar sosyal çevrelerinde başkaları hakkındaki beklentileriyle oluşturdukları belli şemalara göre davranmaktadırlar. Kısaca beklentiler davranışları güçlü bir

biçimde etkilemektedir. Sosyal bilişte bilgiyi kullanma biçimlerinden bir diğeri de kontrollü yani yüksek eforlu düşünmedir. Kontrollü düşünme, çaba gerektirmekte ve bilinçli olarak gerçekleşmektedir. İnsanlar bu düşünme biçiminde ne düşündüklerinin farkındadır ve bu süreci bilinçli olarak kullanabilir ya da devre dışı bırakabilirler (Aronson vd., 2020). Sosyal biliş, bireylerin nesnel ve sosyal dünyadan edindikleri bilgileri kullanarak bir konu hakkında anımsama, yorumlama, yargıya varma ve karar verme süreçlerini kapsar.

Sosyal algı, insanların diğerlerinin sözlerini, davranışlarını, temel güdülerini anlama ve başkaları hakkında bilgi edinme isteğini oluşturmaktadır (Baron vd., 1988). Sosyal algı konusunda, temelde, algılayan ve algılanan olmak üzere iki değişken vardır. Algılayan kişinin bilişsel süreçleri, kişisel özellikleri, kendi deneyimleri, duygusal durumu ve beklentileri karşısındaki kişi ile ilgili izlenimlerini etkilemektedir. Algılanan kişi de algılandığının farkındadır ve amaçları doğrultusunda bazı davranışlarını abartarak, gizleyerek ya da duygularını kontrol ederek algılayanı yanıltmaya çalışabilir (Hortaçsu, 2012).

İZLENİM OLUŞTURMA

İnsanların başkalarının davranışlarına olan merakı ve açıklama isteği, onlarla ilgili bir yargıda bulunmalarına neden olur. Yeni tanıştıkları bir insanın adını duyduklarında, tokalaştıklarında, dış görünüşünü incelediklerinde onunla ilgili bir izlenim oluşturmuş olurlar. İlk izlenim yalnızca sosyal etkileşimin başlangıcı değil, aynı zamanda en önemli belirleyicilerinden biridir ve kalıcı etkiler bırakmaktadır (Baron vd., 1988; Baron vd., 2009). İnsanlar, bir kişiyi ya da yalnızca kısa süreliğine gördükleri bir fotoğrafını temel alarak, o kişinin zekâsı, yaşı, geçmişi, ırkı, dini, eğitim düzeyi, dürüstlüğü ve sıcaklığı gibi birçok özelliği hakkında yargıda bulunabilirler (Freedman vd., 2003). İlk izlenimler; yüz ifadeleri, göz teması, fiziksel görünüm, beden dili ve kişisel mesafe gibi sözel olmayan ipuçlarından oluşmaktadır. Bu ipuçları insanların diğerleriyle ilgili düşüncelerini ve beklentilerini şekillendirmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). İlk izlenimler, gözlemlenen kişiyle ilgili yeni bilgiler doğrultusunda değişebilmekte ve etkileşim süreci yeniden şekillenebilmektedir (Moskowitz vd., 2022). Ayrıca, insanlar, diğer insanların davranışlarının ardında yatan daha kalıcı nedenler, yani onların değişmez özellikleri, güdüleri ve niyetleriyle ilgili çıkarımlarda bulunarak atıflar yoluyla belirli izlenimler oluşturmaktadırlar (Baron vd., 1988).

İnsanlar izlenim oluştururken karşılarındaki kişilerin kişilik özelliklerini de anlamaya çalışmaktadırlar. Salomon Asch, insanların belli kişilik özelliklerine daha çok önem verdiği ve bu özelliklerin algıladıkları kişi ile ilgili yargılarını etkilediği varsayımıyla bir deney yapmıştır. Asch, algılayan kişiye ön bilgi verilerek oluşturulan beklentinin algı üzerinde ne tür bir değişiklik yaratacağını belirlemeyi amaçlamıştır. Sıcak ve soğuk gibi bazı temel niteliklerin olumlu ve olumsuz algı

üzerinde etkili olacağını düşünmüştür. Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nde 3. sınıfta psikoloji dersi alan öğrencilere yeni tanışacakları öğretim üyesiyle ilgili çalışkan, eleştirel, pratik ve kararlı niteliklerin yanına rastgele sıcak ve soğuk ifadeleri eklenmiştir. Araştırma sonucunda, 'sıcak' ön bilgi verilenlerin, 'soğuk' ön bilgi verilenlere kıyasla algılanan kişiyi (öğretim üyesi) sürekli olarak daha olumlu değerlendirdiği görülmüştür. Bu durum, "sıcaklık" gibi merkezi bir niteliğin bir kişilik hakkındaki toplam izlenimi büyük ölçüde etkileyebileceği bulgusunu güçlü bir şekilde desteklemektedir. Ayrıca, 'sıcak' ön bilgi verilenlerin, 'soğuk' ön bilgi verilenlere kıyasla hedef kişiyle daha yüksek oranda etkileşime geçtiği görülmüştür. Sonuçlar sosyal algının kişinin sosyal çevresindeki davranışlarını yönlendirmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Lesko, 2003). Benzer biçimde bireylerin başkaları hakkında geliştirdikleri değerlendirmelerin kişilerarası etkileşim süreçlerini etkileyebildiği belirtilmektedir (Sezer, 2022). Özetle insanlar, çevrelerindeki kişilerin farklı özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunarak onlara karşı olan davranışlarını belirlemektedir.

Smith ve Mackie'ye (2007) göre, insanlar başkalarının özellikleri ve iletişim biçimleri hakkında edindikleri bilgileri hem maddi hem de manevi kazanç sağlamak amacıyla davranışlarını yönlendirmede kullanmaktadır. İnsanlar, bir kişinin cömert olduğuna ilişkin bir izlenim geliştirdiğinde, maddi ihtiyaç durumlarında (borç isteme vb.) başkalarına kıyasla o kişiye yönelme eğilimi gösterebilirler. Benzer şekilde, bir kişinin zeki olduğuna dair oluşan izlenim, onun çalışma arkadaşı olarak tercih edilmesini etkileyebilir. Olumlu ya da olumsuz izlenimler; insanların kimlerle zaman geçireceğini, kiminle kişisel düşünce ve duygularını paylaşacağını ve hangi yakın ilişkileri kuracağını belirlemektedir (Smith ve Mackie, 2007). Duruma karşı taraftaki kişiler açısından baktığımızda, bir insan başkalarının karşısındayken diğerleri onun hakkında bir izlenim oluşturacak ya da önceden bilgi edinmiş olacaktır. Birey hakkında edinilen bilgiler, durumu tanımlamaya yardımcı olur ve diğerlerinin o bireyden ne bekleyeceklerini ve bireyin onlardan ne bekleyeceğini önceden bilmelerini sağlar. Bu sayede, istedikleri tepkiyi elde etmek için bireye nasıl davranacaklarını daha iyi belirleyebilirler (Goffman, 2021). Başka bir ifadeyle oluşturulan izlenimler insanların sosyal hayatları boyunca onlara rehberlik etmektedir.

Sosyal algı sürecinde bireyler, karşılaştıkları kişilerin çeşitli özelliklerini değerlendirirken kullandıkları bilişsel kestirme yollar ve şemalar nedeniyle bazı yanılgılara düşebilmektedirler. Bu yanılgılardan biri olumluluk ve olumsuzluk etkisidir. Bireylerin başkaları hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunma eğilimi hoşgörü etkisi (leniency effect) olarak ifade edilmekte (Lesko, 2003), ancak olumsuz bilginin izlenimler üzerindeki etkisinin daha güçlü ve kalıcı olduğu da bilinmektedir. Olumlu beklentiler, olumsuz bilginin değerlendirilmesini güçleş-

tirebilmekte ve seçici algı süreçlerini tetikleyebilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). İzlenimlerin oluşumunda bilginin sunuluş sırası da belirleyicidir. Öncelik ve sonralık etkisi, bireylerin değerlendirmelerinin edinilen bilgilerin sunulma sırasına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. İlk edinilen bilgiler zihinsel şemaların oluşumunu kolaylaştırırken, bazı durumlarda daha sonra sunulan bilgiler de değerlendirme sürecini yeniden şekillendirebilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

İnsanların diğerleri hakkındaki gözlemleri az olduğunda kendi zihinlerindeki kişilik şemalarından yararlanarak izlenim oluşturmaktadırlar. Kişilik özelliklerinin gruplanmasıyla oluşturulan bu şema tipi, örtük kişilik kuramı olarak adlandırılmaktadır. Örneğin; kibar birinin iyi kalpli olacağını düşünmek ya da cimri birinin aksi olacağını düşünmek. Bu şemalar insanların yaşadıkları toplumun kültüründen de etkilenmektedir. Ancak, şemalara güvenmek yanlış yargıya varılmasına neden olabilmektedir (Aronson vd., 2012). Benzer biçimde hale etkisi (halo effect), bireylerin bir kişiye ilişkin genel izlenimlerini o kişinin tüm özelliklerine genellemeleriyle, iyi ya da kötü olarak algılamalarıyla ortaya çıkmaktadır. İyi olarak etiketlenen kişinin iyi özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık olumsuz olarak etiketlenen bireylerin diğer özelliklerinin de olumsuz olduğu varsayılmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). Dion vd. (1972) tarafından yapılan bir çalışmada deneklere fiziksel olarak çekici, çekici olmayan veya ortalama düzeyde çekici olan kişilerin resimleri gösterilmiştir. Daha sonra, çekicilikle hiçbir ilgisi olmayan çeşitli özelliklere göre (sosyal ve mesleki çekicilik gibi) resimlerdeki kişileri değerlendirmeleri istenmiştir. Çekici görünen kişinin tüm özelliklerde en yüksek, çekici olmayan kişinin ise en düşük puanı aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Dion vd., 1972). İnsanlar, diğerleri sadece iyi göründükleri ve bu nedenle olumlu bir özelliğe sahip oldukları için başka olumlu özelliklere de sahip olduklarını, kötü görünenlerin de kötü özelliklere sahip olduklarını düşünmektedirler. Bireylerin sınırlı bilgiye dayanarak geliştirdikleri bu tür genelleyici değerlendirmelerin, sosyal biliş süreçlerinde yaygın olarak görülen bilişsel kestirme yollarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Moskowitz ve Olcaysoy Okten, 2024). İnsanların yaşadıklarını anlamlandırma isteği dünyaya uyum sağlama çabalarından kaynaklanmaktadır. Karşılarındaki insanların davranışlarını tahmin edebilir ve etkileyebilirlerse kendi yaşamlarını da kontrol edebileceklerini düşünmektedirler. Bunun için hem fiziksel olayların (depremler, mevsimler vb.) hem de insan davranışlarının (öfke, belirli bir tutum gibi) nedenlerini açıklamaya çalışırlar. Nedensel açıklamalar, literatürde atıf (yükleme) kavramıyla açıklanmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2008). Fritz Heider (1958), insanların çevreleriyle ilgili geçerli bilgi almak, olayları kavramak, öngörebilmek ve yönetebilmek amacıyla bir bilim insanı gibi davrandıklarını (bilgi toplama, strateji oluşturma vb.) belirtmiştir. Birey, çevresindeki insanların davranışlarını kişisel nedenlerle (kapasi-

te, niyet, motivasyon vb.) ya da kişisel olmayan nedenlerle açıklamaktadır (akt. Bilgin ve Leblebici, 2013). Jones ve Davis (1965), davranışların bireyin kişilik özelliklerine dayandığını ileri sürmektedir. Kişilik özelliklerine ilişkin yapılan çıkarımların; davranışın özgürce yapılıp yapılmadığı, sosyal açıdan arzu edilirliği ve sonuçlarının belirginliği gibi faktörlere bağlı olduğunu belirtmektedir (Baron vd., 1988). Kelley (1967), bireylerin başkalarının davranışlarının nedenlerini belirlerken tutarlılık, ayırt edicilik ve uzlaşı gibi ölçütlere dayalı bir değerlendirme süreci izlediklerini ileri sürmektedir. Davranışın farklı durum ve kişiler karşısındaki benzerliği, sürekliliği ve başkaları tarafından ne ölçüde paylaşıldığı dikkate alınılarak nedensel çıkarımlarda bulunulmakta; böylece davranış içsel ya da dışsal nedenlere atfedilmektedir (Kelley, 1967).

Bu süreçte çeşitli atıf yanılgıları ortaya çıkmaktadır. Temel atıf hatası, bireylerin başkalarının davranışlarını açıklarken içsel nedenlere ağırlık vermesiyle ortaya çıkmaktadır (Ross, 1977). Bir kişi ne kadar güçlü görülürse davranışları o kadar içsel, ne kadar zayıf görülürse o kadar dışsal nedenlerle açıklanır (Freedman vd., 2003). Aktör-gözlemci yanılgısı ise bireylerin kendi davranışlarını durumsal, başkalarının davranışlarını ise kişisel nedenlerle açıklama eğilimini ifade etmektedir (Baron vd., 1988). Öte yandan kendi çıkarına bağlı atıf, bireylerin başarılarını içsel, başarısızlıklarını dışsal nedenlerle açıklama eğilimini ifade etmektedir. Bu eğilim, öz saygıyı koruma motivasyonuyla ilişkilidir (Aronson vd., 2012) ve bireyin sosyal yaşamında olumlu bir benlik sunumu sürdürmesine katkı sağlamaktadır. İzlenim oluşturma sürecinde ortaya çıkan bilişsel yanılgılar, bireylerin yalnızca başkaları hakkında geliştirdikleri yargıları değil, aynı zamanda kendileri hakkında oluşturmak istedikleri izlenimleri de dolaylı olarak şekillendirmekte; böylece izlenim yönetimi davranışlarının temel bilişsel altyapısını oluşturmaktadır.

Sosyal psikoloji literatüründe izlenim oluşumu ve izlenim yönetimi birbirini tamamlayan iki süreç olarak ele alınmaktadır. İzlenim oluşumu, bireylerin diğer kişiler hakkında sınırlı bilgiye dayanarak değerlendirmeler geliştirmesini ifade ederken izlenim yönetimi bireylerin başkalarının kendileri hakkında oluşturacağı algıyı etkilemek amacıyla davranışlarını düzenlemelerini ifade etmektedir. Bu çerçevede sosyal etkileşim, bireylerin hem başkaları hakkında değerlendirmeler geliştirmeye hem de kendileri hakkında oluşacak değerlendirmeleri yönlendirmeye çalıştığı karşılıklı bir süreçtir. Bireyler sosyal ortamlarda olumlu bir izlenim bırakmak amacıyla davranışlarını, iletişim biçimlerini ve sosyal sunumlarını düzenleyebilirler. Bu süreçte sergiledikleri davranışlar yalnızca içsel özelliklerinin bir yansıması değil, aynı zamanda sosyal beklentilere ve algı yönetimine yönelik stratejik düzenlemeler olarak da değerlendirilebilir. Dolayısıyla izlenim oluşumu ve izlenim yönetimi süreçleri, sosyal etkileşimin algısal ve davranışsal

boyutlarını birlikte açıklayan tamamlayıcı mekanizmalar olarak görülmektedir (Krauss, 2023).

İZLENİM YÖNETİMİ

William Shakespeare'in, 1623 yılında yayınlanan, "As You Like It" adlı oyununda yer alan "Tüm dünya bir sahnedir; erkekler ve kadınlar ise yalnızca birer oyuncudur. Girişleri ve çıkışları vardır ve bir insan yaşamı boyunca birçok rol oynar." ifadesi, insan yaşamının bebeklikten yaşlılığa uzanan süreçte farklı rollerin ardışık biçimde üstlenildiği bir performans alanı olarak kurgulandığını ortaya koymaktadır (Shakespeare, 1623/2026). Bu metaforu daha sonra Erving Goffman dramaturjik yaklaşımla açıklayarak izlenim yönetiminin kuramsal temellerini oluşturmuştur (Goffman, 2021).

Goffman, 1959 yılında yayınlanan "Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu (The Presentation of Self in Everyday Life)" isimli kitabında insanların kendi hayatlarında aktör, başkalarının hayatlarında gözlemci olarak bir tiyatro sahnesindeymiş gibi belli vitrinler kullanarak performans sergilediklerini, etkileşim oluşturduklarını belirtmektedir. Goffman, etkileşimi, aynı ortamdaki insanların birbirlerinin davranışlarına olan etkileri şeklinde tanımlamaktadır. Bu etkilerin tümünü de performans olarak ifade etmektedir. Performans esnasındaki davranış kalıbı rol ya da rutin olarak adlandırılmaktadır. İnsanlar, başkalarının görünüşü, tavırları ve davranışları üzerinden edindikleri bilgiler aracılığıyla hem kendilerinden ne beklendiğine hem de başkalarından ne bekleyebileceklerine ilişkin bir öngörü geliştirirler. Böylece, insanlar başkalarından almak istedikleri tepkileri nasıl alacaklarını bilmektedirler. Birey, edindiği bu bilgiler doğrultusunda davranışlarını düzenleyerek, başkalarının kendi planına gönüllü biçimde uyacakları yönünde bir izlenim oluşturur. Kişinin kendini ifade ederken verdiği izlenim ve yaydığı izlenimin tutarlı olması gerekmektedir. Verilen izlenimde sözsüz simgeler kullanılır. Bu yolla başkalarının kendisi hakkında ne tür çıkarımlarda bulunacaklarını şekillendirmeye çalışır. Yayılan izlenimde de davranışlarının kasıtsız ve amaçsız olduğunun varsayılmasını sağlar. Kişi kendi davranışları üzerinde kontrol sağlayarak tutarlı bir imaj yaratmış olur. Birey yarattığı bu imajı korumak ve savunmak için çeşitli stratejiler ve taktikler kullanmaktadır (Goffman, 2021). Özetle bireyler, karşılıklı etkileşimde belirli amaçlarını gerçekleştirmek üzere, başkalarının kendilerine ilişkin çıkarımlarını stratejik olarak yönlendirirler.

Schlenker (1980), izlenim yönetimini bireyin gerçek ya da hayali sosyal etkileşimlerde yansıttığı imajları denetleme girişimi olarak tanımlamış; bu süreci kişinin kendisiyle ilgili bilgileri stratejik biçimde sunmasıyla ilişkilendirmiştir. Schneider (1981) ise izlenim yönetiminin yalnızca bireyin kendini sunmasıyla sınırlı olmadığını, bazı durumlarda üçüncü tarafların da bu sürece dâhil olabileceğini vurgulamıştır.

İzlenim yönetimi kavramı ile ilgili farklı tanımlar da yapılmıştır. Leary ve Kowalski (1990), izlenim yönetimini, insanların başkalarının kendileri hakkında oluşturdukları izlenimleri kontrol etme süreci şeklinde tanımlamıştır. Demir'e (2002) göre, bireyin olumlu sosyal davranışlarını ön plana çıkartıp olumsuz davranışlarını en aza indirme çabasıdır. Kacmar ve Carlson (1994), bireylerin bilinçli olarak ya da olmayarak kendilerine ilişkin izlenimleri belli bir imaj oluşturarak ya da sergileyerek kontrol etmesi olarak tanımlamışlardır. Rosenfeld vd. (1995), bireyin diğerlerinin algılarını ve davranışlarını kontrol etmek için onlardan aldığı bilgileri kullandığı geniş bir olgu olarak ifade etmişlerdir. Schlenker ve Weigold (1992) tarafından izlenim yönetimi, bir nesne veya olay hakkında, benlik dahil, bilgiyi düzenleme süreci şeklinde tanımlanmıştır. Baumeister (1982) ise izlenim yönetimi davranışlarını farklı bir açıdan inceleyerek bireyin çevresinden bilgi almasından çok çevresine bilgi iletme çabalarının sonucu olarak değerlendirmiştir. Zerbe ve Paulhus (1987), izlenim yönetimini, sosyal olarak arzu edilen davranışları içeren bir kavram olarak değerlendirmişlerdir. Villanova ve Bernardin (1991), bireyin önemli bir hedefe ulaşmak için diğer bireylerin gözündeki imajını değiştirmesini ve korumasını sağlayan davranışları olarak tanımlamışlardır. Becker ve Martin (1995), bireylerin belli bir hedefe ulaşmak için sergiledikleri olumsuz ve olumlu davranışlar, aynı zamanda olumsuz davranışlarla olumlu izlenimler oluşturdukları bir süreç olarak değerlendirmişlerdir.

Literatürde izlenim yönetimi kavramı sıklıkla kendini sunma ile ilişkilendirilmekte ve bireylerin başkalarının kendileri hakkında oluşturdukları algıları yönlendirme çabaları olarak ele alınmaktadır. Bireylerin sosyal etkileşimlerde bıraktıkları izlenimler, başkalarının onları nasıl değerlendirdiğini ve bu değerlendirmelere bağlı olarak nasıl davrandığını belirlediği gibi, bireyin kendi benlik algısı üzerinde de etkili olmaktadır. Her ne kadar izlenim yönetimi ve kendini sunma kavramları çoğu çalışmada birbirinin yerine kullanılsa da bazı araştırmacılar bu iki kavram arasında kuramsal bir ayrım yapılması gerektiğini savunmaktadır (Leary ve Kowalski, 1990). İzlenim yönetimi, izleyicilerin oluşturduğu izlenimleri etkilemek için bilgileri kontrol etme veya düzenleme amaçlı bir faaliyettir. İzlenim yönetimi yoluyla, insanlar bir kişinin (örneğin, kendileri, arkadaşları, düşmanları), nesnenin (örneğin, bir iş organizasyonu, bir hediye, bir tüketim ürünü), olayın (örneğin, bir ihlal, bir görev performansı) veya fikrin (örneğin, kürtaj karşıtı politikalar ile kürtaj yanlısı politikalar, kapitalizm ile sosyalizm) izlenimlerini şekillendirmeye çalışırlar. Bireylerin, başkalarının kendileri hakkında edindikleri izlenimleri kontrol etmeye yönelik çabaları "kendini sunma" olarak adlandırılmaktadır (Schlenker, 2006). Bu bağlamda izlenim yönetimi, kendini sunmayı da kapsayan daha geniş bir çerçeve olarak değerlendirilmektedir (Leary, 1995).

Özetle izlenim yönetimi, bireyin hedefleri doğrultusunda benlik algısı (özsaygı, kabul edilme vb.) ile toplumsal beklentiler (sosyal normlar, sosyal konum vb.) arasında denge kurma sürecidir.

İZLENİM YÖNETİMİ KAVRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ

İzlenim yönetimi davranışı sosyal bilimlerden önce ilk kez Niccolò Machiavelli'nin 16. yüzyılın başlarında yayınlanan "Prens" adlı kitabında açıklanmaktadır. Machiavelli, bir yöneticinin iktidarını sürdürebilmesi için halkının gözünde olumlu bir imaj oluşturması gerektiğini vurgulamış; liderin gerektiğinde sahip olmadığı erdemlere sahipmiş gibi görünmesinin politik bir zorunluluk olduğunu ileri sürmüştür (Machiavelli, 2017). Bu bakış açışı izlenim yönetimini bireysel ve örgütsel bağlamda açıklamaktadır.

İzlenim yönetimine ilişkin ilk kavramsal temeller, William James tarafından 1890 yılında yayınlanan "Psikolojinin İlkeleri (The Principles of Psychology)" adlı kitaba dayanmaktadır. James, bireyin sosyal yaşamda farklı kişiler ve gruplarla etkileşim kurarken çoklu sosyal benlikler sergilediğini ve her duruma farklı bir imaj sunduğunu belirtmiştir (James, 1890). Bu görüş, benliğin tekil değil çok boyutlu bir yapı olduğu anlayışını güçlendirmiştir. Sosyoloji alanında geliştirilen sembolik etkileşimcilik yaklaşımı ise toplumsal yaşamda bireylerin önem verdikleri kişiler karşısında farklı roller üstlendiklerini ve bu rollere uygun davranışlarda bulunduklarını savunmuştur (Rosenfeld vd., 1995). İzlenim yönetiminin kuramsal yapısının oluşturulmasında etkili olan Goffman, sıradan sosyal davranışların stratejik olduğuna dair analizlerini açıklasa da çalışmaları deneysel yöntemlere dayanmaması nedeniyle eleştirilmiştir (Giacalone ve Rosenfeld, 1989). Goffman'ın 1950'li yıllardaki fikirlerinden esinlenen sosyal psikoloji ve örgütsel psikoloji alanındaki araştırmacılar, insanların kullandığı izlenim yönetimi davranışlarının türleri ve oluşturmaya çalıştıkları izlenimler hakkında çok sayıda deneysel çalışma yürütmüşler, teoriyi desteklemişlerdir. Bu izlenimi yönetme veya kendini sunma eylemlerini açıklamak için kullanılan tiyatral ve dramaturjik metafor; insanların birçok rol üstlenen aktörler olduklarını, kötü görünmemek için görünümleri dahil birçok izlenim yönetimi stratejisi kullanmalarını ve izleyicileri memnun ederek onların ahlaki, sosyal ve maddi desteğini kazanmaya çalışmalarını ifade etmektedir (Giacalone ve Rosenfeld, 1989). 1960'lı ve 1970'li yıllarda Edward Jones ve izleyen araştırmacılar, kendini sunma ve izlenim yönetimi davranışlarını daha sistematik biçimde incelemişlerdir. Bu dönemde izlenim yönetimi zaman zaman manipülatif ve aldatıcı davranışlarla ilişkilendirilmiş olsa da (Rosenfeld vd., 1995) bireyin sosyal etkileşimlerde benlik sunumunu düzenleme çabası olarak ele alınmaya devam etmiştir (Leary, 1995). Baumeister (1982), kendini sunmayı, bireyin benlik ve kamusal imajını koruma ya da oluşturma amacıyla duruma ve normlara bağlı olarak farklı stratejiler kullanması şeklinde

açıklamıştır. Leary (1995) ise izlenim oluşturma motivasyonlarının, bireyin rolü, etkilemek istediği kişilerin değerleri ve izlenimin araçsal faydası gibi değişkenlere göre farklılaştığını belirtmiştir.

İzlenim yönetiminin örgütsel bağlamda ele alınması, insan ilişkileri yaklaşımıyla ilişkilendirilmektedir. Mayo ve Roethlisberger'in Hawthorne araştırmalarında, çalışanın yöneticisinin kendisine dikkat ettiğini bildiğinde çabasının arttığı ve çabasını göstermeye istekliliğinin arttığı tespit edilmiştir (akt. Chin, 2006). 1980'li yıllardan itibaren izlenim yönetimi, örgütsel politika ve güç ilişkileri çerçevesinde incelenmeye başlanmış; Giacalone ve Rosenfeld'in çalışmalarıyla örgütsel izlenim yönetimi bağımsız bir araştırma alanı hâline gelmiştir (Giacalone ve Rosenfeld, 1989). Günümüzde izlenim yönetimi, örgütsel yaşamın doğal ve yaygın bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Rosenfeld vd., 1995). Ayrıca dijital platformların yaygınlaşmasıyla birlikte izlenim yönetimi, sanal ortamlarda da sürdürülen dinamik bir süreç hâline gelmiştir.

Son dönemde dijital iletişim teknolojilerinin ve sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte izlenim yönetimi davranışları çevrim içi etkileşim süreçlerinde de görünür hâle gelmiştir. Sosyal medya ortamlarında bireyler, kendileri hakkında oluşturulan değerlendirmeleri yönlendirmek amacıyla farklı benlik sunumu stratejileri kullanabilmektedirler. Dijital ortamlarda gerçekleştirilen kendini sunma davranışlarının, çevrim içi sosyal etkileşim süreçleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Picone, 2015; Yang ve Zhang, 2022).

İZLENİM YÖNETİMİ MODELLERİ

İzlenim yönetimini açıklamak isteyen bilim insanlarının geliştirdikleri modellerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

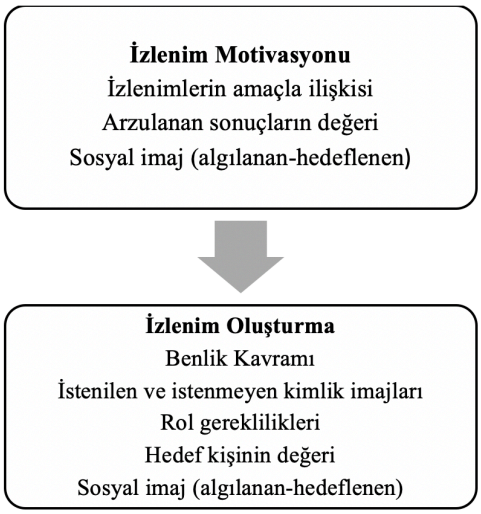
Leary ve Kowalski'nin İki Bileşenli Modeli

Leary ve Kowalski (1990), izlenim yönetimini bireylerin sosyal ortamlarda başkalarının kendileri hakkında oluşturdukları izlenimleri kontrol etme süreci olarak tanımlamışlardır. Onlara göre izlenim oluşturma motivasyonu, yalnızca davranışsal bir sunum isteği değildir; bireyin sosyal ilişkilerinde kabul görme ve onaylanma ihtiyacını karşılarken kimliğini (benliğini) koruma ve sürdürme çabalarının merkezinde yer alan psikolojik ve sosyolojik bir süreçtir. Birey, toplumsal yaşamındaki etkileşimlerinin başkaları tarafından nasıl algılandığını sürekli izler ve gerektiğinde bu algıyı değiştirmek amacıyla davranışlarını düzenler. Leary ve Kowalski, izlenim yönetimini 'başkalarının değerlendirmelerine duyarlılık' olarak tanımlamakta ve bunun yalnızca sahte bir benlik sunumu olmadığını; aksine bireyin hedeflerine ulaşma, benlik saygısını koruma ve kimliğini şekillendirme çabasının doğal bir parçası olduğunu vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla izlenim yönetimi, bireyin hem sosyal çevreyle uyumunu hem de içsel benlik bütünlüğünü

sürdürmesini sağlayan bir süreç; aynı zamanda bir öz düzenleme ve kendini ifade etme aracıdır. Leary ve Kowalski'nin "izlenim motivasyonu (impression motivation)" ve "izlenim oluşturma (impression construction)" şeklinde oluşturduğu iki bileşenli yapı (Leary ve Kowalski, 1990) aşağıda Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1

Leary ve Kowalski'nin İki Bileşenli Modeli



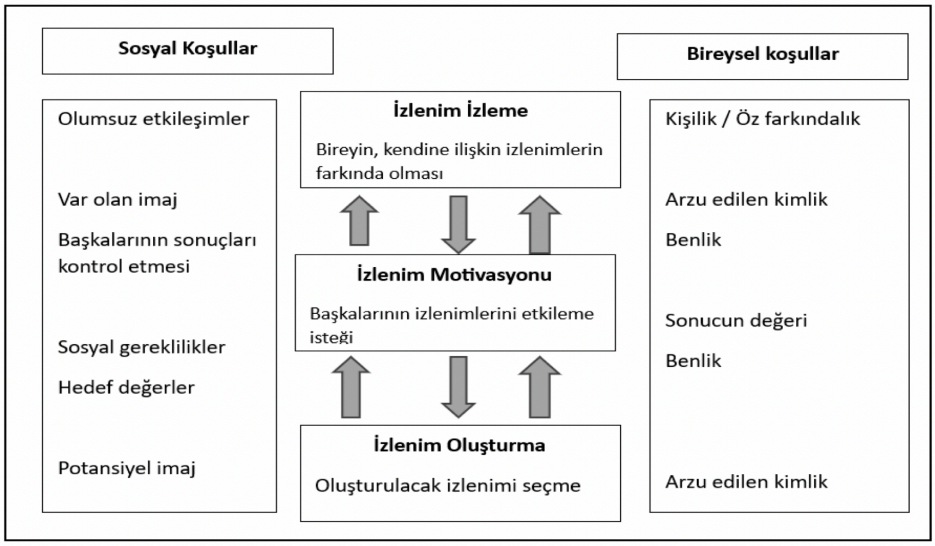
Modele göre, izlenim motivasyonu üç unsurdan oluşmaktadır. İzlenim motivasyonu, bireyi izlenim oluşturmaya iten güdüsel süreçtir. İzlenimlerin amaçla ilişkisi ve arzulanan sonuçların değeri, bireyin kişisel ve mesleki hedefleriyle ilgilidir. Bireyin hedefi ne kadar değerliyse izlenim oluşturma motivasyonu da o kadar yüksek olur. Sosyal imaj, bireyin sosyal hayatta nasıl algılandığı ve nasıl algılanmak istediğiyle ilgilidir ve aradaki fark ne kadar büyükse izlenim motivasyonu da o kadar yüksek olur. İzlenim oluşturma; giriş bölümünde de açıklandığı gibi bireyin sosyal ortamdaki kimliği, rolü, hedefi ve etkileşimde olduğu kişileri dikkate alarak bırakmak istediği izlenime karar vermesini ve bu doğrultuda davranmasını içeren süreçtir. Birey, kendiyle ilgili benlik algısına tutarlı biçimde davranmaya eğilimlidir ve genellikle kendini olduğundan çok farklı göstermemeye çalışır. Başkalarının gözünde görünmek istediği ve istemediği hali arasında denge kurar. Aynı zamanda içinde bulunduğu sosyal veya mesleki rolün gerekliliklerine uygun davranmaya çalışır. Rolüne uygun olmayan bir izlenim verdiğinde sosyal onay kaybı yaşayabilir. Etkileşimde bulunduğu hedef kişinin değerleriyle uyumlu davranışlar sergiler. Sonuç olarak kendisiyle ilgili hem var olan algısını korur hem de olmasını istediği algısına uygun imajı çizer (Leary ve Kowalski, 1990).

Rosenfeld, Giacolone ve Riordan'ın Üç Bileşenli Modeli

Rosenfeld vd. (1995), izlenim yönetimini örgütsel davranış bağlamında ele almış Leary ve Kowalski'nin (1990), izlenim motivasyonu ve izlenim oluşturma bileşenleri ile Leary'nin (1993), izlenimleri izleme (impression monitoring) bileşenini bütünleştirerek sistematik bir model oluşturmuşlardır. Model Şekil 2'de sunulmaktadır.

Şekil 2

Rosenfeld, Giacolone ve Riordan'ın Üç Bileşenli Modeli



İlk bileşen izlenim izleme; birey, çevresindeki kişilerin kendisi hakkında oluşturduğu izlenimleri fark eder ve sosyal ipuçlarını (jestler, mimikler, tutumlar, geri bildirimler) değerlendirir. Bu farkındalıkla başlayan izlenim yönetimi süreci, izlenim motivasyonu ve izlenim oluşturma aşamalarıyla devam eder. Model, sosyal bağlamdan gelen ipuçlarıyla kişisel faktörlerin etkileşimini vurgulamakta; izlenim yönetimini bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak ele almaktadır (Leary, 1993; Rosenfeld vd., 1995).

Leary'e (1995) göre, bireyin çevresindeki sosyal ipuçlarını bilinçli ve bilinçdışı şekilde izlemesi ve algılamasıyla izlenim yönetimi süreci başlamaktadır. İzlenim izleme; izlenim farkındalığının olmaması (Birey, başkalarının kendisini nasıl algıladığının tamamen farkında değildir.), dikkat öncesi izlenim taraması (Birey, çevresindeki tepkileri bilinçdışı düzeyde izler ve sosyal ipuçlarını otomatik olarak işler.), izlenim farkındalığı (Birey, başkalarının kendisi hakkında izlenim oluşturduğunun bilincindedir ve bu izlenimleri değerlendirmeye başlar.) ve izlenim odaklılık (Bireyin tüm dikkat ve düşünceleri, başkalarının kendisi hakkında

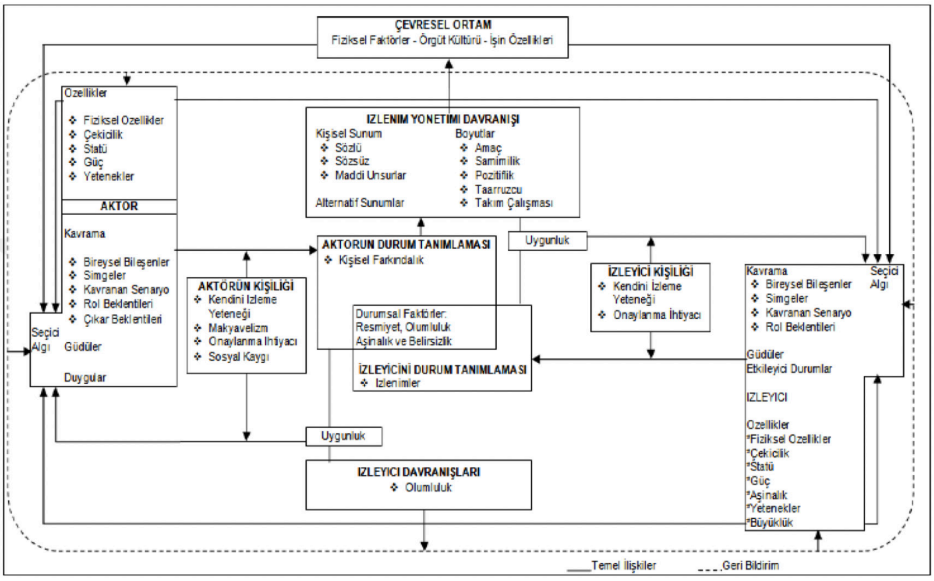
ne düşündüğüne yoğunlaşır.) şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır. Leary'e göre bireysel ve kültürel faktörler, kişilerin izlenim izleme eğilimini güçlendirir. İzlenim izleme, izlenim yönetimi sürecinin hem bilişsel hem de motivasyonel ön koşulu olarak kabul edilir (Leary, 1995).

Gardner ve Martinko'nun İzlenim Yönetimi Modeli

Gardner ve Martinko (1988), izlenim yönetimi sürecini açıklamak amacıyla kapsamlı bir model geliştirmiştir. Bu modelde, Goffman'ın dramaturjik yaklaşımı örgütsel bağlama uyarlanarak izlenim yönetimi; aktör, izleyici ve çevresel koşulların karşılıklı etkileşimi içinde gerçekleşen dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Modele göre izlenim yönetimi, bireyin içinde bulunduğu çevreden, kendi özelliklerinden ve etkileşimde bulunduğu izleyicilerden gelen uyarıcıları algılamasıyla başlamakta; bu uyarıcıların bilişsel, güdüsel ve duygusal süreçler aracılığıyla değerlendirilmesi sonucunda davranışa dönüşmektedir. Şekil 3'te sergilenen modelde, izlenim yönetimini belirli bir duruma özgü tek yönlü bir süreç olarak değil, farklı bağlamlarda da işleyebilen, süreklilik gösteren ve etkileşimsel bir yapı olarak sunmaktadır.

Şekil 3

Gardner ve Martinko'nun İzlenim Yönetimi Modeli



Not. Gardner ve Martinko, 1988'den aktaran Doğan ve Kılıç, 2009.

Modele ilişkin bazı başlıklar aşağıda açıklanmaktadır (Gardner ve Martinko, 1988):

Çevresel faktörler: Fiziksel düzen, dekorasyon ve ortam unsurlarından oluşan, bireye önemli ipuçları sunan sahneyi ifade etmektedir. Ayrıca, örgüt kültürü, benimsenen değerler (politikalar, semboller ve mitler) ve örgütsel normlar (giyim tarzı, performans sergileme biçimi ve iletişim tarzı vb.) yoluyla çalışanlara hangi davranışların uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstererek izlenim yönetimi süreçlerini etkiler.

Aktör özellikleri: Aktörün yani izlenim yaratmaya çalışan bireyin cinsiyeti, yaşı, fiziksel özellikleri, statüsü, gücü, yetkinliği ve benlik algısı gibi özellikleri izlenim oluştururken kullanacağı kendini sunma biçimini belirler.

İzleyici özellikleri: İzleyici yani aktörün izlenim yaratmaya çalıştığı kişi veya grupların statüsü, gücü, çekiciliği ve aktöre olan aşinalık düzeyi aktörün davranışlarını, stratejilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle yüksek statülü veya güçlü izleyiciler karşısında bireyler izlenim yönetimi davranışlarına daha fazla başvurmaktadırlar.

Durumun Tanımlanması: Aktör ve izleyicinin bilişsel olarak çevresel ipuçlarını, birbirlerinin özelliklerini ve sosyal yapıyı değerlendirerek içinde bulundukları durumu anlamlandırmaları sürecidir. Durumun olumlu ya da olumsuz, belirgin ya da belirsiz, resmi ya da gayri resmi, bilinen ya da bilinmeyen olması aktörün değerlendirmesini etkilemektedir. Bireylerin benlik kavramı, geçmiş deneyimleri, nedensel yüklemeleri, rol beklentileri, motivasyonu ve duygusal durumu farkındalığını etkilemekte, öz-yeterlik algısı da hangi izlenimlerin başarıyla sunulabileceğini belirlemektedir.

İzlenim Yönetimi Davranışı: Aktörün oluşturmak istediği izlenimi elde etmek amacıyla çeşitli stratejiler kullandığı süreci ifade etmektedir. Birey, kendini sunma davranışları, sözsüz davranışlar ve sembolik ya da nesnel sunumlarda bulunmaktadır. Kendini sunma davranışları bireyin sözel olarak kendisi hakkında bilgi vermesini, görüş uyumunu, övgüde bulunma veya özür dileme gibi stratejileri içermektedir. Sözsüz davranışlar beden dili, yüz ifadeleri, ses tonu ve kişilerarası mesafe gibi unsurları kapsamaktadır. Nesnel veya sembolik sunumlar ise bireyin fiziksel görünümü, çalışma ortamı veya kullandığı semboller (üniforma, rozet vb.) aracılığıyla oluşturduğu izlenimleri ifade etmektedir.

Geri Bildirim: Son bölüm, aktörün sergilediği davranışlara karşılık izleyicinin verdiği tepkilere odaklanmaktadır. Öncelikle izleyici, aktörün davranışını değerlendirir, izleyicinin beklentileri ile aktörün davranışları uyumluysa aktöre karşı

olumlu, uyumlu değilse olumsuz tepkiler verir. Olumsuz izlenimlerle aktörün imajı zarar görebilmektedir. Aktör de izleyicinin tepkilerini değerlendirerek kullandığı izlenim yönetimi stratejilerinin başarılı olup olmadığını belirler ve gelecekteki davranışlarını buna göre düzenler. Bu nedenle izlenim yönetimi süreci sürekli olarak kendini tekrar eden ve çevresel koşullar ile sosyal etkileşimlerden etkilenen bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

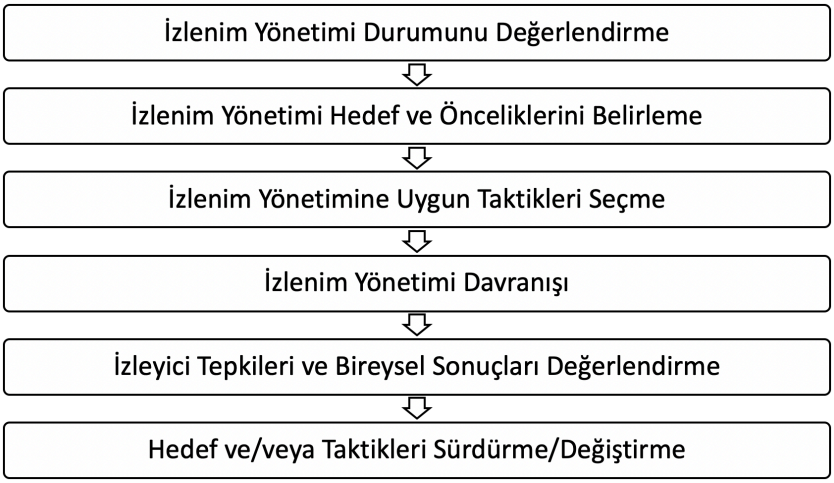
Gardner ve Martinko'nun modeli, izlenim yönetimi davranışlarını yalnızca bireysel stratejiler olarak ele almak yerine aktör, izleyici ve çevresel bağlam arasındaki karşılıklı etkileşim içinde açıklaması bakımından literatürde önemli bir yere sahiptir. Bu model, örgütsel ortamlarda bireylerin sosyal etkileşimler sırasında nasıl stratejik davranışlar geliştirdiğini ve bu davranışların nasıl değerlendirildiğini de açıklayan bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

Martinko'nun İş Yerinde İzlenim Yönetimi Modeli

Martinko (1991), izlenim yönetimini, bireyin örgüt yaşamında gündelik iş davranışlarını planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine rehberlik eden bütüncül modelle açıklamıştır. Model, izlenim yönetimi, davranış yönetimi ve davranışın öz-yönetimi alanlarından yararlanılarak geliştirilmiştir. Model, bireyin örgütsel bağlamda hedeflediği izlenimleri oluşturmak amacıyla izlediği adımları tanımlamakta; her aşama bir önceki aşamadan elde edilen geri bildirimler yoluyla planlanmakta ve uygulanmaktadır (Martinko, 1991). Model, Şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4

Martinko'nun İş Yerinde İzlenim Yönetimi Modeli



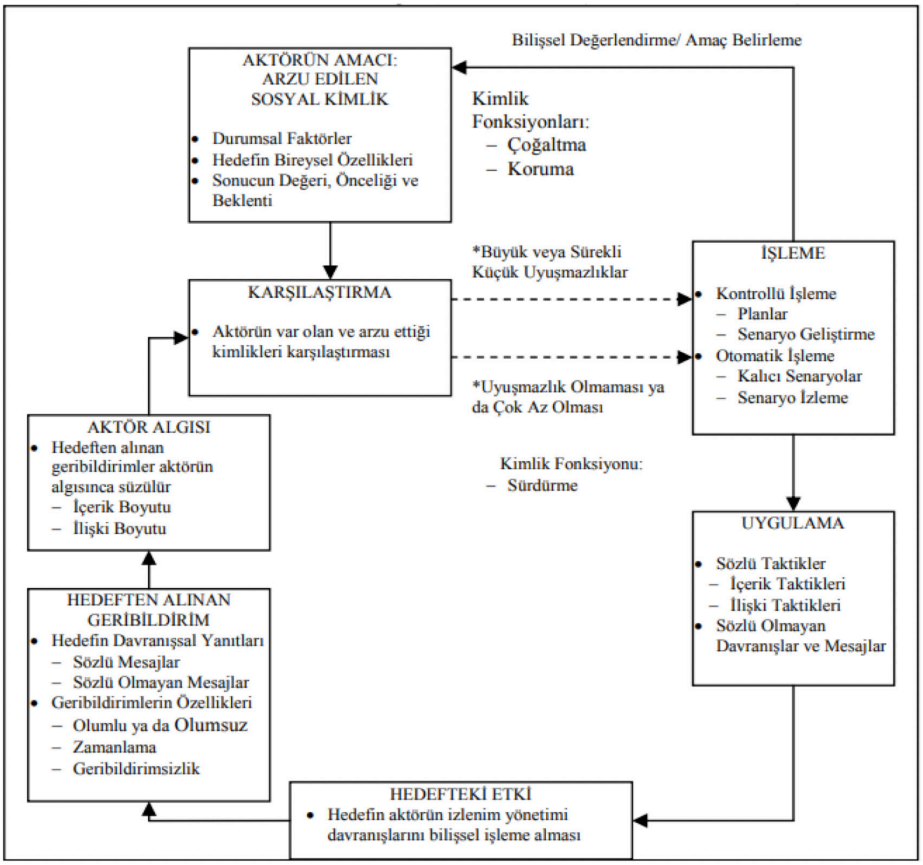
Model ardışık altı basamaktan oluşmaktadır. İlk aşamada birey, içinde bulunduğu örgütsel çevreyi (fiziksel ortam ve kültürel bağlam), izleyici özelliklerini (tanışıklık düzeyi, güç, statü, deneyim) ve bireysel özelliklerini (kendini izleme eğilimi, benlik saygısı, öz-yeterlik ve statü) analiz ederek izlenim yönetimi durumunun değerlendirmesini yapar. İkinci aşamada birey elde ettiği bilgilerle hedefine ve hedefindeki kişilere karar verir. Bu süreçte Pareto ilkesi (saygınlık, güvenirlik gibi yüksek etki yaratacak izlenim hedefine odaklanmak), algısal haritalama (izleyicinin bireyi algıladığı boyutların belirlenmesi) ve satisficing (gerçekçi ve kabul edilebilir izlenim amaçlarının belirlenmesi) yaklaşımı gibi karar verme ilkeleri kullanılmaktadır. Üçüncü aşamada birey, belirlediği hedefe ulaşmak için kendini sunum biçimleri (kendini tanıtma, korkutma, yalvarma, yağcılık ve örnek oluşturma vb.), sözel davranışlar (özür dileme, açıklama, görüş uyumu, örgütsel tasarım, ikna vb.), sözel olmayan davranışlar (göz hareketleri, beden dili, kıyafet, semboller, ofis düzeni vb.), üçüncü taraf aracılığıyla izlenim yaratma (güvenilir kişiler vb.) ve kullanılan taktiklerin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlama (kullanılan taktiklerin tutarlılığı ve inandırıcılığı) taktiklerinden birini seçerek davranışı planlar. Dördüncü aşamada birey, planladığı taktiği uygun zamanlama, prova, model alma ve çevresel ipuçlarının kullanımı yoluyla hayata geçirir ve davranış ortaya çıkar. Beşinci aşamada birey, izleyicilerin verdiği geri bildirimleri ve ortaya çıkan sonuçları analiz ederek hedeflenen izlenimlerin ne ölçüde gerçekleştiğini değerlendirmektedir. Modelin son aşaması sürecin döngüsel yapısını yansıtmaktadır. Birey, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda mevcut taktikleri sürdürmekte, uyarlamakta ya da yeni izlenim hedefleri belirlemektedir. Böylece izlenim yönetimi süreci, sürekli güncellenen ve geliştirilen dinamik bir yapı kazanmaktadır (Martinko, 1991).

Bozeman ve Kacmar'ın Sibernetik İzlenim Yönetimi Modeli

Bozeman ve Kacmar (1997), izlenim yönetimi sürecini açıklamak için sibernetik teoriye dayalı bütüncül bir model geliştirmiştir. Epizodik kavramıyla açıklanan izlenim yönetimi süreci, anlık ve tek seferlik değil birbirini takip eden sosyal etkileşim bölümlerinden oluşmaktadır. Şekil 5'te yer alan modele göre izlenim yönetimi her etkileşimde güncellenir, geri bildirimlerle şekillenir ve tekrarlayan etkileşimlerin toplamından oluşan döngüsel bir süreç halinde devam eder.

Şekil 5

Bozeman ve Kacmar'ın Sibernetik Modeli



Not. Bozeman ve Kacmar, 1997.

Sibernetik İzlenim Yönetimi Modeli'nde birbirini takip eden bir süreç vardır. Süreç, aktörün etkileşimden önce oluşturduğu arzulanan sosyal kimlik ile başlar; ardından hedefin verdiği geri bildirim, bu kimlikle karşılaştırılır ve ortaya çıkan farklılıklar doğrultusunda aktörün davranışı yeniden şekillenir. Bu aşamalar birbirini tek yönlü değil, döngüsel olarak takip eder; böylece model, izlenim yönetiminin dinamik ve kendini sürekli düzenleyen yapısını vurgular (Bozeman ve Kacmar, 1997).

Modelde, bireyin sosyal etkileşim sürecinde sunmak istediği kimlik, ulaşmayı hedeflediği izlenim doğrultusunda şekillenmektedir. Aktör, hedeften geri bildirimler (sözlü tepkiler, sözsüz ipuçları ve hedefin davranışları) alır, bu aşama Bozeman ve Kacmar'a (1997) göre zorunludur. Karşılaştırma aşamasında aktör, hedeften

aldığı geri bildirimi arzulanan sosyal kimlikle karşılaştırarak iki unsur arasındaki farklılığı (pozitif, negatif veya sıfır farklılık) değerlendirir. Aradaki farklılıklar, izlenim yönetimi motivasyonunu ve sonraki davranışları belirler. Ardından gelen sosyal kimlik değerlendirme aşaması, bu farklılığın niteliğinin ve büyüklüğünün analiz edildiği aşamadır. Değerlendirme sonucuna göre aktör, kimlik geliştirme (fırsat algılandığında, aktör sosyal kimliğini iyileştirmek için proaktif stratejiler uygular), kimlik koruma (tehdit algılandığında, aktör mevcut kimliğini korumaya yönelik savunucu davranışlar sergiler), kimlik ayarlama (aktör, hedefin beklentilerini aşan bir imaj oluşturduğunda, bu imajı sürdürülebilir veya makul bir düzeye çekmek için ayarlamalar yapar), kimlik sürdürme (küçük farklılıklar veya hiç farklılık olmadığında, aktör mevcut kimliğini istikrarlı şekilde sürdürmeye odaklanır) olmak üzere dört farklı yöntem kullanarak izlenim yönetimi sürecine çözüm arar. Ardından aktör, farklılığı azaltmak veya ortadan kaldırmak için plan yapar, senaryoları uygular, senaryoyu izler veya yeni bir senaryo oluşturur. Burada senaryo kavramı aktörün uygulamalarına rehberlik edecek işleyiş ya da taktik olarak kullanılmıştır. Davranışı güncellenen aktör, hedefte arzu edilen sosyal kimliği üretmek amacıyla sözlü (ör. kendini övme, açıklama, özür) ve sözsüz taktikler kullanır. Hedef üzerinde oluşan etki, hedefin aktörün davranışını nasıl algıladığını ve buna nasıl tepki verdiğini içeren bilişsel ve davranışsal sonuçları ifade eder. Bu etki, aktör için yeni bir geri bildirim kaynağı haline gelerek döngüyü tekrar başlatır. Bozeman ve Kacmar'a göre bu aşama 'kara kutu' niteliğindedir; önemli olan hedefin dışa vurduğu davranışsal tepkinin aktöre bir geri bildirim olarak dönmesidir (Bozeman ve Kacmar, 1997).

İzlenim yönetimi modelleri, genel olarak bireyin sosyal etkileşimler sırasında başkaları üzerinde oluşturduğu izlenimleri tamamen bilinçli olarak ya da bazen bilinçdışı biçimde düzenlediği dinamik bir süreç olarak ele almaktadır. Bu modellerin ortak yönü, izlenim yönetimini yalnızca davranışsal bir çıktı olarak değil; bilişsel değerlendirme, motivasyon ve sosyal bağlamın etkileşimi sonucunda ortaya çıkan çok boyutlu bir yapı şeklinde açıklamalarıdır. Özellikle Leary ve Kowalski (1990), izlenim yönetimini izlenim motivasyonu ve izlenim oluşturma olmak üzere iki temel bileşen üzerinden kavramsallaştırırken, Rosenfeld vd. (1995) bu yapıya izlenimlerin izlenmesi boyutunu ekleyerek sürecin bilişsel başlangıcını daha belirgin hâle getirmiştir. Gardner ve Martinko (1988), izlenim yönetimini aktör, izleyici ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi içinde ele alarak onun bağlamsal yönünü vurgulamış; Martinko (1991) ise izlenim yönetimini hedef belirleme, taktik seçimi ve geri bildirimle güncellenen öz-yönetim döngüsü şeklinde sistematikleştirmiştir. Bozeman ve Kacmar (1997), bireyin kimlik algısı üzerinde durmuş, geri bildirim temelli ve süreklilik gösteren yapısına dikkat çekerek izlenim yönetiminin epizodik değil, döngüsel ve kendini düzenleyen bir mekanizma olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda modellerin ağırlık verdiği

boyut farklılaşırken ortak noktaları, izlenim yönetimini birey, hedef kitle ve sosyal bağlam arasındaki karşılıklı etkileşim içinde şekillenen ve süreklilik gösteren bir süreç olarak ele almalarıdır.

İZLENİM YÖNETİMİ TAKTİKLERİ

İzlenim yönetiminde bireyin, arzu ettiği izlenimi yaratmak için tepkilerini şekillendirdiği, benliğini ortaya koyduğu, kendisi hakkında iletmek isteği şeyi dönüştürdüğü davranışlarını anlamak ve ilişkilendirmek için kavramsal bir çerçeve geliştirilmiştir. Bu kavramsal çerçeve alan yazınında izlenim yönetimi taktikleri (Bolino ve Turnley, 1999; Bozeman ve Kacmar, 1997; Gilmore vd., 1999; Gwal, 2015; Jones ve Pittman, 1982; Kacmar ve Carlson, 1999; Kacmar vd., 2009; Tedeschi ve Melburg, 1984), izlenim yönetimi stratejileri (Crane ve Crane, 2002; Leary ve Kowalski, 1990) ve izlenim yönetimi davranışları (Gardner ve Martinko, 1988; Wayne ve Green, 1993) olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir.

Alan yazınında kabul gören taktik sınıflandırması Jones ve Pittman (1982) tarafından kendini sevdirme, niteliklerini tanıtma, örnek olma, kendini acındırma, gözdağı verme şeklinde yapılmıştır. Gilmore vd. (1999) ve Gwal (2015), bu taktikleri örgütsel anlamda değerlendirmiştir. Kacmar vd. (2009), bu taktiklerin kullanımında geri bildirimin önemi üzerinde durmuştur. Yine Kacmar ve Carlson (1999), izlenim yönetimi taktiklerinin bireysel ve duruma bağlı faktörlerden etkilendiği ve performans değerlendirmelerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer sınıflama Tedeschi ve Melburg (1984) tarafından kendini öne çıkarma (kendini övme, yetkinlik gösterme, kendini tanıtma) ve kendini savunma (mazeret bildirme, özür dileme, sorumluluğu azaltma) şeklinde yapılmıştır. Bozeman ve Kacmar (1997), izlenim yönetiminde sosyal kimlik sunumuna odaklanarak kimliği geliştirme, kimliği koruma, kimliği ayarlama ve kimliği sürdürme şeklinde bir sınıflama yapmıştır. İzlenim yönetimini taktiksel bir davranıştan ziyade stratejik bir süreç olarak ele alan Leary ve Kowalski (1990), bu süreci izlenim motivasyonu ve izlenim oluşturma olmak üzere iki temel bileşen üzerinden sınıflandırmıştır. Bu yaklaşımı genişleten Crane ve Crane (2002), izlenim yönetimini stratejik bir iletişim faaliyeti olarak değerlendirmiştir. Öte yandan Gardner ve Martinko (1988), izlenim yönetimi davranışının bireysel ve çevresel özelliklere bağlı olarak farklılaştığını vurgulamıştır.

İzlenim yönetimi davranışını etkileyen kişisel, çevresel, durumsal, kültürel vs. pek çok faktör olduğundan tek bir sınıflama yapmak oldukça zordur. Stratejik olarak davranışın amacı, hedefi ve sergilenme şekli farklılaştığından taktikler de farklılık göstermektedir (Yılmaz, 2012). Bu nedenle bu çalışmada izlenim yönetimi stratejileri; doğrudan ve dolaylı stratejiler, saldırgan ve savunmacı stratejiler ve kişisel odaklı, iş odaklı ve yönetici odaklı stratejiler olmak üzere üç farklı açıdan değerlendirilerek açıklama yapılacaktır.

Doğrudan ve Dolaylı Stratejiler

Doğrudan ve dolaylı izlenim yönetimi stratejileri izlenim yönetimi davranışının nasıl sergilendiğiyle ilgilidir. Doğrudan izlenim yönetimi stratejisinde birey hedef kitleye, belirlediği taktiklerle direkt olarak davranışta bulunmaktadır (Yılmaz, 2012).

Dolaylı izlenim yönetiminin temeli, olumlu bir kişiyle ilişkilendirmenin ya da ilişkilendirilmenin onay anlamı taşıması düşüncesine dayanır (Rosenfeld vd., 1995). Değerleme genellemesi (evaluative generalization) ilkesi olarak da ifade edilen bu durum, olumlu kişilerle ilişkilendirilenlerin olumlu biçimde değerlendirilme eğiliminde oldukları anlamına gelmektedir (Schlenker, 1980). Konuyu araştıran Cialdini ve de Nicholas (1989), bireylerin izlenim yönetimi amacıyla başarısız kişilerle değil, başarılı kişilerle olan (bazen önemsiz) bağlantılarını ortaya koyarak kamuoyundaki imajlarını dolaylı yoldan yönetmeye çalıştıklarını, böylece başkalarının başarısından yansıyan şöhretin tadını çıkarırken başkalarının başarısızlığının gölgesinden kaçındıklarını göstermiştir. Finch ve Cialdini'nin (1989) çalışmasında üniversite öğrencilerinin okul takımları kazandığında, okula takımlarının logosunu taşıyan tişörtlerle gelmeleri ve 'biz kazandık, onlar kaybetti' şeklinde söylemlerde bulunmaları BIRG (basking in reflected glory) yani 'ışıldayan zaferin tadını çıkarmak' olarak ifade edilmektedir. Dolaylı izlenim yönetimi stratejisi için yüceltme (boosting) ve parlatma (burnishing) davranışları da sergilenmektedir. Yüceltme davranışı, olumsuz bir kişiyle ilişkilendirilen bireylerin, o kişinin karakterini daha olumlu değerlendirme eğilimini ifade etmektedir. Parlatma davranışı, bireyin yaşadığı olumsuz bir durum karşısında kendisini olumlu biçimde ilişkilendirdiği konuların değerini vurgulaması olarak tanımlanmaktadır.

Dolaylı taktikler izlenim yönetimi ilişkilendirme ilkesi (association principle) temeline dayanır (Cialdini ve Richardson, 1980; Schlenker, 1980). Bu ilkeye göre bireyler, arzu edilen şeylerle bağlantılarını en üst düzeye çıkarmaya ve istenmeyen imgelerle ilişkilerini en aza indirmeye çalışırlar (Andrews ve Kacmar, 2001). İnsanlar kendilerini arzu edilen şeylerle özdeşleştirirler; bu da davranışlar ya da iddialar biçiminde olur. İlişkilendirme ilkesine göre dolaylı izlenim yönetimi stratejilerinden biri sahiplenme (acclaiming) davranışıdır. Bu bağlamda, ilişki ilkesi çerçevesinde bireyler, kamuoyundaki imajlarını güçlendirmek amacıyla başarılı sonuçlarla olan ilişkilerini vurgulama, öne çıkarma, abartma ya da çarpıtma eğilimi göstermektedirler. Sahiplenme taktikleri, bireyin olumlu bir sonucu kendi katkısıyla ilişkilendirerek başarıyı kendine atfetmesi ve bu yolla başkalarının gözünde yeterli ve başarılı bir izlenim oluşturmayı hedeflediği davranışlarıdır (Schlenker, 1980). Özetle izlenimleri yönetmede kullanılan dolaylı taktikler, bireyin bir başarıyı ya da olumlu bir durumu kendine mal ederek en iyi izlenimi yaratma ya da en fazla faydayı sağlama çabasıdır.

İzlenim yönetiminde bireyler, olumlu bir benlik sunumu oluşturmak amacıyla yalnızca olumlu ilişkilendirmeleri vurgulamakla kalmaz, aynı zamanda olumsuz kişi ve durumlarla olan bağlantılarını da bilinçli biçimde zayıflatmaya çalışırlar. Cialdini ve de Nicholas (1989), deneysel çalışmalarında deneklere, olumlu ya da olumsuz şekilde tanımlanmış bir kişiyle doğum tarihlerinin aynı olduğu söylenmiştir. Deney koşullarına bağlı olarak, denekler bu bağlantıyı açıkça belirtmiş ya da gizlemiştir. Sonuç olarak, kendini sunma amacıyla denekler alçakgönüllülük ya da telafi edici benlik sunumu taktiklerini kullanmışlar, başkasının özelliklerini sanki kendilerinin olumlu ya da olumsuz özellikleriymiş gibi ele almışlardır. Bu bağlamda dolaylı izlenim yönetimi taktikleri, koruyucu bir işlev üstlenerek bireyin benlik imajını tehdit eden unsurlardan uzaklaşmasını sağlamaktadır. Bireyler, başarısızlıkla ya da olumsuz değerlendirilen kişilerle ilişkilendirilmekten kaçınmakta; gerektiğinde bu tür kişilerle aralarındaki mesafeyi vurgulamakta veya onları değersizleştirmektedir. Cialdini'nin (1993) "blaring" olarak adlandırdığı bu süreçte, birey olumsuz bir başkasıyla arasındaki farklılığı açıkça ifade ederek kendisine yönelik algıyı olumlu yönde şekillendirmeyi amaçlar. Benzer biçimde, "blasting" olarak tanımlanan aşırı eleştiri yoluyla, olumsuz ilişkide olunan kişinin kusurları abartılarak benlik sunumu korunmaya çalışılır. Bazı izlenim yönetimi stratejilerinin de üçüncü kişiler aracılığıyla dolaylı biçimde sunulduğunda daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Jaja, 2003).

Saldırgan ve Savunmacı Stratejiler

Saldırgan ve savunmacı izlenim yönetimi stratejileri izlenim yönetimi davranışının amacıyla ilgilidir (Yılmaz, 2012) ve doğrudan davranışa yansımaktadır (Wayne ve Kacmar, 1991).

Saldırgan Stratejiler

İnsanlar sosyal yaşamlarında elde etmek istedikleri tarafından güdülenmekte, güdüleri doğrultusunda bireysel ve durumsal stratejiler belirlemektedirler. Ancak izlenim oluşturma süreci her zaman kolay değildir; bireyin güce ulaşma arzusu, bilişsel kapasitesi, davranış repertuvarı ve etkileşim koşulları bu süreci zorlaştırabilmektedir. Ayrıca bireyin davranışları yalnızca amaçsal değil, aynı zamanda ahlaki sınırlara da bağlıdır.

Bireyin kullanacağı taktikler, diğer kişilerin gözündeki kendi imajını yaratma, sürdürme, koruma veya değiştirme çabalarına yardımcı olabildiği gibi engel de olabilmektedir (Bolino vd., 2008). Saldırgan stratejiler, proaktif nitelikte olup bireyin iş yaşamına katkı sağlayacağını düşündüğü davranışlardan oluşmaktadır (Andrews ve Kacmar, 2001). Alan yazınında izlenim yönetimi davranışları kendini sevdirme, kendini tanıtma, örnek birey olma, gözdağı verme ve kendini acındırma olmak üzere beş kategoride sınıflandırılmıştır (Jones ve Pittman, 1982).

Kendini Sevdirme/Yağcılık (Ingratiation)

Kendini sevdirme, bireyin başkaları tarafından daha çok sevilmesini ve çekici bulunmasını amaçlayan, birbiriyle ilişkili edinimsel (acquisitive) izlenim yönetimi taktikleri grubunu ifade etmektedir. Beğenilen ve kabul gören insanlar; arkadaşlık, sosyal destek, yoldaşlık, yardım, romantizm ve statü dâhil olmak üzere çok sayıda sosyal ödül elde etmektedirler. Bu gibi nedenlerle, insanlar genellikle sevimli biri olarak algılanmak istemekte ya da en azından antipatik görünmemeyi tercih etmektedirler. Sevimli görünme taktiği izlenim yönetimi davranışının en temel ve yaygın olanı olarak kabul edilmektedir (Jones, 1990). Bu taktiğe göre, birey hedefteki kişinin kendisini sevmesini sağlayacak ve hedefin hoşuna gidecek davranışlarda bulunmaktadır (Yılmaz, 2012).

Sosyal davranışlarımızın büyük bir bölümü, başkalarının bizi sevmesi ve bize sıcaklık, mizah, güvenilirlik, cazibe ve fiziksel çekicilik gibi özellikler atfetmesi yönündeki bir kaygı tarafından şekillenmektedir. Kendini sevdirme davranışı gösteren birey, beğenilme atfına hareket etmektedir. Bu taktik, uyma (conformity), başkalarını yüceltme (other enhancement), iyilik yapma (doing favors) ve doğrudan ya da dolaylı kendini küçültme (self-deprecation) gibi önemli alt başlıklar halinde incelenmiştir. İnsanlar, kendilerinden daha güçlü bir kişiye karşı bağımlı olduklarında daha fazla uyma davranışı gösterebilmekte, kendilerini ve başkalarını yüceltme davranışını daha çok sergileyebilmektedirler (Jones ve Pittman, 1982). İnsanlar, kendilerini sevenleri, övenleri, olumlu değerlendirenleri ve benlik saygılarını yükseltenleri severler (Elsass ve Ralston, 1989). Birey, bu basit ama güçlü sosyal kuralı kullanarak hedef kişinin kendisine karşı duyduğu beğeniyi artırmaktadır (Rosenfeld vd., 1995).

Birinin sevgisini kazanmanın en iyi yollarından biri, iyilik yapmaktır. İyilik yapan kişi, sosyal davranışın evrensel bir kuralı olan karşılıklılık normunu (norm of reciprocity) kullanmaktadır. Bu norma göre, bize iyilik yapanlara yardım etmemiz veya onlara olan borcumuzu ödememiz gerekmektedir (Gouldner, 1960). Özellikle istenmeden yapılan iyilikler, karşı tarafta beğeni duygusu ve iyiliğin karşılığını verme yönünde bir yükümlülük yaratmaktadır (Cialdini, 1993).

Kendini sevdirme stratejisinin beğenilirlikle ilişkili olduğunu ortaya koyan Leary (1995), öğrencileriyle bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin başkalarının kendileri hakkında hangi izlenimlere sahip olmasını istediklerini ve hangi izlenimlerden kaçındıklarını belirlemektir. Bulgular, öğrencilerin vermek istedikleri izlenimlerin dost canlısı, eğlenceli, samimi, komik, ilgili ve iletişimi kolay bir birey olarak algılanmaya yönelik beğenilirlik temelli özelliklerden oluştuğunu göstermektedir. Buna karşılık öğrenciler, sıkıcı, kendini beğenmiş, aşırı yüzeysel, bencil ya da olumsuz bir kişi olarak algılanmaktan kaçınmaktadır. Be-

ğenirlik, algılanan benzerlikle de ilişkilendirilmektedir. İnsanlar, arkadaş ya da eş seçimlerinde kendilerine benzeyen tutuma sahip bireyleri tercih etmekte, onlarla ilgili olumlu bir algıya sahip olmaktadırlar. Benzerlik-çekicilik etkisinin gücü göz önünde bulundurulduğunda, iyi bir izlenim bırakmak isteyen kişiler, izlenimlerini hedefe benzer görünecek şekilde düzenlemektedirler. Ayrıca, olumlu bir şekilde değerlendirilmek isteyen insanlar, genellikle hedefteki kişilerle aynı fikirde olduklarını göstermeye çalışmaktadırlar. Kısaca, başkalarına benzeme çabası beraberinde uyma davranışını getirmektedir (Leary, 1995). İnsanlar, başkalarının değer verdiğini düşündükleri özellikleri ön plana çıkararak kendilerini sunmaktadırlar.

Jones ve Pittman'a (1982) göre, kendini sevdirme davranışının ya da çekicilik arayışının üç temel faktörü vardır. Bunlardan ilki olan teşvik değeri (incentive value) hedef kişi tarafından beğenilmenin veya kabul görmenin aktör açısından taşıdığı önemin derecesine işaret eder. Bu değer, aktörün hedefe olan bağımlılığı arttıkça yükselmekte; buna karşılık, aktörün hedef üzerindeki gücü arttıkça azalmaktadır. Dolayısıyla teşvik değeri, bağımlılık ve güç arasındaki ters yönlü dinamik bir ilişki içinde konumlanmaktadır. İkinci unsur olan öznel olasılık (subjective probability), aktörün kendini sevdirme stratejisinin başarılı olma ihtimaline ilişkin hem öznel değerlendirmesine hem de tam tersi yönde işleyebilecek bir bumerang etkisinin (çekiciliğin azalmasına yol açabilecek ters tepki riski) göz önünde bulundurulmasına bağlıdır. Aktörün hedef kişiye olan bağımlılığı arttıkça sergilediği olumlu davranışlar hem artmakta hem de hedef kişi ve durumu gözlemleyen üçüncü taraflar tarafından, çekicilik yaratma amaçlı doğal davranışlar olmaktan ziyade belirli bir amaca hizmet eden stratejik girişimler olarak algılanma olasılığı artmaktadır. Sonuncu faktör olan algılanan meşruiyet (perceived legitimacy), kendini sevdirme davranışlarının yalnızca güdüsel ve bilişsel süreçlerle değil, aynı zamanda ahlaki ve değerlendirmeye dayalı unsurlar tarafından sınırlandırıldığını ifade eder. Aktör, ahlaki değerleriyle sosyal talepler arasında denge kurmak zorundadır (Jones ve Pittman, 1982).

Sonuç olarak kendini sevdirme stratejisinin temelinde beğenirlik ihtiyacı yer almaktadır. Birey, hedef kişiye beğenilen özellikler sunarak, onunla benzer tutumlar sergileyerek ya da benzer fikirleri benimseyerek olumlu izlenim oluşturmaya çalışmaktadır. Burada devreye giren uyma davranışı, olumlu bir izlenim oluşturarak hedef kişiyle yakınlık ve güven oluşturabilir, kabul sağlayabilir. Ancak, aynı zamanda bireysel zayıflık ve samimiyetsizlik yaratabilir.

Gözdağı Verme/Yıldırma (Intimidation)

Gözdağı verme, olumsuz izlenim oluşturma yöntemidir (Bolino vd., 2016). Bireyin çevresindekilere rahatsızlık verebilecek, psikolojik olarak acı çektirebilecek

güçte olduğunu gösterecek şekilde kendini sunmasıdır. Bireyin amacı diğerleri üzerinde korku yaratarak kontrol sağlamaktır. Birey, kendisini tehlikeli, zarar verebilecek ve öfkelendiğinde sonuçları ağır olacak biri olarak göstermeye yönelik davranışlarda bulunur. Doğrudan tehdit yerine birey, hedefteki kişiyi manipüle ederek örtük mesajlar verir. Hedefteki kişi itiraz edemez, talepte bulunamaz ya da sınır koyamaz (Jones ve Pittman, 1982). Bu sayede birey, tehditkâr bir kimlik yaratarak sosyal güç ve etki elde etmiş olur (Arkin ve Shepperd, 1990).

Gözdağı verme davranışı iyi ya da kötü değildir (Rosenfeld vd., 1995). Kendini sevdirme davranışında yakınlık ve sevilme arzusu varken; gözdağı verme davranışında mesafe ve sert bir güç kullanımı vardır (Jones ve Pittman, 1982). Bu taktiği kullanan kişiler, güçlü ve sert olarak görülse de olumsuz algılanma (hoşnutsuzluk, tiksinme vb.) riskini de taşımaktadırlar (Jones, 1990). Aynı zamanda daha otoriter ve zorlayıcı olarak da algılanmaktadırlar (Turnley ve Bolino, 2001). Becker ve Martin (1995) olumsuz izlenimler vermek amacıyla kullanılan taktiklerinin hoş olmayan görevlerden kaçınmak veya kendileri için olumlu sonuçlar elde etmek amacıyla kullanıldığını belirtmektedir. Yukl ve Tracey (1992), gözdağı verme taktiğini kullanmanın genellikle sosyal açıdan istenmeyen bir davranış olarak görüldüğünü belirtmektedir. Özellikle takım çalışması olan örgütlerde bu bireyler takımın etkili bir üyesi olmaktan çok takıma zarar veren ve istenmeyen kişi olarak algılanabilmektedir (Bolino ve Turnley, 2003). Örgütlerde sergilenen gözdağı verme davranışı, maruz kalan bireylerde psikolojik zorlanma, duygusal zarar, verimlilik kaybı, örgütsel bağlılıkta azalma, işyerinden ayrılma isteği gibi olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır. Bu durumda yöneticilerin iyi birer izleyici olarak örgütsel iyi oluşu sağlamaya yönelik önlemler alması gerekmektedir (Nwibere, 2023).

Gözdağı verme, bireyin hedefindeki kişiye karşı zorlayıcı bir tutum sergilemesi, işine yarayacağı ölçüde meslektaşını korkutmayı tercih etmesidir. Birey, güçlü, sert, hırslı, otoriter bir izlenim oluşturarak hoşlanmadığı işten kaçınabilir, hoşlandığı işe yönelebilir, yöneticisiyle ya da meslektaşlarıyla mesafeli bir iletişim içinde olabilir. Bireyin kısa vadede hızlı sonuç alabileceği bu taktik uzun vadede birey için istenmeyen kişi olmasıyla sonuçlanabilir.

Kendini Tanıtma (Self-Promotion)

Bireyler kendilerini olumlu, yeterli, başarılı, bilgili ve güvenilir göstermek amacıyla kendini tanıtma taktiğini kullanırlar. Niteliklerini gösterme ya da kişisel reklam olarak da ifade edilen bu taktik, bireyin bilgisini, becerisini ve yetkinliklerini genellikle abartarak başkalarını etkilemek için kullanmasına dayanmaktadır (Yılmaz, 2012). Bu kavram Jones ve Pittman (1982) tarafından "yeterlilik temelli izlenim yönetimi" olarak tanımlanmış ve kategorize edilmiştir. Kendini tanıtma, bireyin belli bir alanda ya da genel olarak kendini yetkin biri olarak gösterme gi-

rişimlerini içermektedir; birey, gerçekten bir beceriye sahip olduğunu ya da çaba harcama isteğini görünür hale getirerek iyi bir performans sergilediğini ve sonuç aldığını ortaya koymaya çalışmaktadır (Jones ve Pittman, 1982). Bu çabasının nedeni, başkalarının onu yeterli olarak algılamasını beklemesi (Baumeister vd., 1989), başarılarını ve kişilik özelliklerini ön plana çıkararak kendisini beğenilen bir tarzda sunma isteğidir. Bunu, kendi benliği için de yapmaktadır (Özdemir Yaylacı, 2006). Örgütlerde bu şekilde davranan insanlar, diğer çalışanlar tarafından daha az sevilmekte (Doğan ve Kılıç, 2009), performansları da yöneticiler tarafından genellikle olumsuz değerlendirilmektedir (Higgins vd., 2003). Birey, kendini tanıtmakta kullandığı özelliklere sahip olsa bile diğerleri aşağılanmış ya da küçümsenmiş hissedebilmektedir (Yılmaz, 2012). Bazı durumlarda da övünmek etkili olmamaktadır. Buna karşılık, alçakgönüllü veya mizahi bir kendini küçümseme biçimi daha başarılı bir izlenim yaratabilmektedir (Bromley, 1993). Bu strateji, beğenilme ve sevilme hedefi taşıyan kendini sevdirmeden farklı olarak yeterlik atfı oluşturmayı amaçlamaktadır. Birey, ister genel yetenek düzeyine (zekâ, atletik kapasite gibi) ister belirli bir beceriye (sanatsal ya da teknik yeterlikler gibi) gönderimde bulunsun temel hedefi başkalarının gözünde yetkinlik algısı oluşturmaktır. İnsanlar, hem çekici kişisel nitelikleri nedeniyle sevilmek hem de yetenekleri ve kapasiteleri nedeniyle saygı görmek isteyebilirler. Ancak kendini tanıtma stratejisini kullanan kişinin yeterliğine ilişkin performans verileri sınırlı ya da ulaşılamaz olduğunda diğerleri kişinin yeterliğini onun iddialarına dayanarak değerlendirmektedir. Bu durum kendini tanıtan için hareket alanı sağlasa da iddialarının gerçekliği kuşkuyla karşılanabilmekte ya da kibir ve güvensizlik gibi olumsuz izlenimler oluşturabilmektedir. Bu nedenle etkili bir kendini tanıtma stratejisi için birey, eğitim, deneyim ve statü gibi bilgileri dolaylı şekilde paylaşarak hedeftekilerin kendisiyle ilgili yeterlilik sonucuna ulaşmalarını sağlayacak şekilde davranabilmektedir (Jones ve Pittman, 1982).

Baumeister ve Jones'un (1978) deneyleri, bireylerin kendilerini tanıtma biçimlerinin, karşı tarafın kendileri hakkında ne bildiğine dair algılarına göre stratejik olarak değiştiğini göstermektedir. Kendini tanıtma davranışlarının sabit kişilik özelliklerinden ziyade, sosyal bağlamın ve algılanan değerlendirme koşullarının yönlendirdiği duruma bağlı stratejik tercihler olduğunu ortaya koymaktadır. Hewitt vd. (2003), özellikle mükemmeliyetçi insanlar, kamuya açık durumlarda mükemmel bir imaj yaratmak için ideal benlik geliştirerek kendini sunma çabalarını içeren; mükemmel olduğunu söyleme, kusurlarını gizleme, davranışsal olarak sergilemekten ve sözlü olarak itiraf etmekten kaçınma gibi davranışlarla izlenim yönetimine başvurmaktadırlar. Bireylerin kendilerini sunma davranışlarının kişilerarası etkileşimler ve sosyal değerlendirme süreçlerinden etkilenebildiği belirtilmektedir (Uziel ve Schmidt-Barad, 2023).

Leary'nin (1995) yansıtılmış zaferle övünme, parlatma ve güçlendirme olarak ifade ettiği kendini sunma davranışlarını da kendini tanıtma stratejisi içinde değerlendirebiliriz. İnsanlar, başarılı, güçlü, çekici, popüler ya da başkalarının gözünde saygın olan kişilerle ilişkilendirilmek ister (Leary, 1995). İnsanlar bağlantılı oldukları kişi, yer ve kurumların görünen değerini artırarak parlatırlar ve ilişkilendirildikleri şeylerin olumsuz özelliklerini en aza indirip olumlu özellikleri vurgulayarak güçlendirirler. Kendi eksik oldukları yönlerde eksik olan kişilerle bağlantılarını ise çok daha az dile getirirler (Cialdini ve de Nicholas, 1989). Bu tür davranışların en önemli nedeni, başkalarının gözünde değerli şeylerle ilişkilendirilme arzusudur (Leary, 1995). Cialdini ve de Nicholas (1989), bu eğilimlerin kişinin kendi başına ulaştığı hedeflere ilişkin motivasyonunu azaltabileceğini vurgulamaktadır.

Örnek Davranışlar Sergileme/ Örnek Birey Olma (Exemplification)

Örnek birey olma bireyin davranışlarıyla örgüte, topluma ya da toplumun ahlaki yapısına uygun değerlere sahip olduğunu gösterme çabası olarak açıklanmaktadır (Yılmaz, 2012). Bu taktik kendini tanıtmaya benzemektedir. Ancak kendini tanıtmada yetkinlik ve ustalık göz önüne sunulurken örnek birey olmada daha çok ahlaki değerler üzerinden kendini sunma davranışları sergilenmektedir. Birey kendisini dürüst, disiplinli, hayırsever ve özverili biri olarak sunmaktadır. Burada bireyin ahlaki tavrına tutarlı davranışlar sergilemesi yani örnek olması gerekmektedir. Birey, saygı duyulmayı ve takdir edilmeyi beklemekte; ayrıca, başkalarından destek ve fedakârlık istediğinde kendi örnek davranışları ona yardımcı olmaktadır (Jones ve Pittman, 1982). Bireyin davranışlarının örnek olabilmesi için bu davranışların toplumsal normlar ve paylaşılan değerler sistemi içerisinde ahlaki açıdan anlamlı kabul ediliyor olması gerekmektedir. Aksi halde, fedakârlık ve sürekli vurgulanan ahlaki üstünlük, bireyin samimiyetinin sorgulanmasına ve kendini tanıtmaya ve yüceltmeye yönelik davranışlar sergilediği algısının oluşmasına neden olabilmekte, bireyin etki günü azaltabilmektedir (Leary ve Kowalski, 1990). Özetle bireyin, başkaları üzerinde etki yaratmak amacıyla ahlaki değerlere bağlılık ve tutarlık gösterecek biçimde davranmasıdır.

Bireyin günlük hayatta örnek davranışlarda bulunması güvenilir bir imaj çizmesini sağlamakta, diğer bireylerde de suçluluk ve sorumluluk duygularına neden olabilmektedir (Tedeschi ve Melburg, 1984). Örneğin nükleer karşıtı olan çevreci bir birey, kendisiyle benzer düşüncelere sahip diğer kişilerle birlikte savundukları değer için yoksunluk, tutuklanma, okuldan ya da işinden atılma gibi olumsuzluklara rağmen inandığı düşünceyi savunmaktadır. Bu durumla karşı karşıya kalan hedefteki kişilerse suçluluk ve sorumluluk duygularıyla hareket ederek bireyi destekleme davranışı göstermektedirler (Jones ve Pittman, 1982).

Örnek birey olmaya çalışan kişiler, adanmış veya üstün görünmek için gerekenden daha fazla veya daha iyi şeyler yapmaktadırlar (Bolino vd., 2008). İşe erken gelme, işten geç çıkma, eve iş götürme, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını yüksek düzeyde sergileme, disiplinli, fedakâr ve dürüst görünmeye çalışma en çok gözlenen davranışlardır (Yılmaz, 2012). Örnek birey olma izlenimini yönetirken bireyin olumsuz tek bir davranışı, onun güvenirliğini ve dürüstlüğünü zedeleyebilmektedir. Ayrıca birey, ikiyüzlü, bencil ve çıkarcı olarak algılanabilmektedir (Leary, 1995).

Kendini Acındırma/ Yalvarma (Supplication)

Kendini acındırma, bireyin kendisini belirli açılardan çaresiz veya yetersiz biri olarak göstermeye yönelik davranışlarıdır. Kendini sevdirme, tanıtma, örnek birey olma ve önemini zorla fark ettirmeye çalışma stratejilerini kullanacak durumda olmayan birey için son çare kendini acındırma davranışıdır. Kendi çaresizliğini ve yetersizliğini kabul etmek, hatta açıkça sergilemek bireyin yeterlik algısını azaltabilmekte, benlik saygısı açısından bedeli ağır olabilmektedir (Jones ve Pittman, 1982). Birey kasıtlı olarak olumsuz bir izlenim vermeye çalışmakta, belirli bir kişinin veya grubun bireyin davranışını kötü olarak göreceğine inanmaktadır (Becker ve Martin, 1995). Birey, kendisiyle ilgili olumsuz bir benlik sunumu sergilemektedir. Bu durum bireyi, yetersiz, korunmaya ve yardıma muhtaç göstermektedir.

Birey, kendi zayıflıklarını ve bağımlılıklarını açıkça ortaya koyarak başkalarının koruma, yardım etme, destekleme ve bakım sağlama eğilimlerini harekete geçirebilir. Bunun yanı sıra, kendini acındırma davranışı, ağır veya hoş olmayan sorumluluklardan kaçınmak ya da düşük performansı mazur göstermek amacıyla da sergilenebilir. Toplumsal sorumluluk normuna göre, insanlar diğer kişilere yardım etmelidir. İnsanlar, gerçekten yardım etmek isteyip istemediğinden bağımsız olarak yardıma veya desteğe ihtiyaç duyan kişilere karşı bir sorumluluk duymaktadır. İnsanlar bu bilgiyi kullanarak, kendilerini yardıma muhtaç bir biçimde sunarak başkalarının yardımını ve desteğini elde edebilirler (Leary, 1995). Ancak kendini acındırma davranışını çok fazla sergileyen birey, tembel ya da fırsatçı (malingerer) yani kendi işini yapmak yerine başkalarının çabasından faydalanan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu taktik, karşılıklı telafi edici değişimler (compensatory exchanges) ile kullanıldığında işe yaramaktadır (Jones, 1990).

Ayrıca insanlar, depresif bir durumda olarak ya da olmayarak üzgün ve cesareti kırılmış bir izlenim yaratma eğiliminde olmakta, bu durum başkalarından yardım beklediklerinde veya üzerlerine gelecek bazı taleplerden kaçınmak istediklerinde ortaya çıkmaktadır (Weary ve Williams, 1990). Hasta görünmek de kişiye hoş olmayan görev veya etkinliklerden kaçınma imkânı sağlamaktadır. Hasta rolü, bireylerin hastayken olağan performans düzeylerini göstermelerinin beklene-

meyeceği varsayımını içerir. Bu nedenle hastalık doğru ya da yanlış olsa bile sınıftaki, spordaki veya işteki düşük performansı açıklamak için kullanılabilir. Birey, istenmeyen davranışlarının sosyal sonuçlarından kendisini korumuş olur (Leary, 1995). Braginsky ve Braginsky'nin (1967) klasik çalışması, bir psikolog tarafından uzun süreli şizofreni tanısı almış otuz hasta ile yapılmıştır. Hastalara, hastanede yatan şizofrenlerin açık veya kapalı koğuşa yerleştirilip yerleştirilmeyeceklerini ya da hastaneden taburcu edilip edilmeyeceklerini belirlemek için kendileriyle görüşüleceği söylenmiştir. Araştırma sonunda, araştırmacıların da ön gördüğü gibi açık koğuş (daha rahat) grubundaki hastalar, diğer gruplara (taburcu olduklarında dış dünyaya uyum sorunu yaşayacaklar) göre belirgin biçimde daha az psikolojik belirti bildirmiş, kendilerini daha olumlu tanımlamış ve daha az denetim gerektiren bireyler olarak görülmüşlerdir.

Toplumsal normlar, insanların kendilerinden daha zayıf konumda olan kişilere saldırmamasını ve onları küçük düşürmemesini gerektirmektedir. Dolayısıyla birey, eleştiriden kaçınmak amacıyla kendini zayıf gösterecek ya da değersizleştirecek davranışlarda bulunabilmektedir (Baumgardner, 1991). Ancak hedefteki kişi bu norma duyarsız olabilir ya da başlangıçta yardımcı olsa da uzun vadede yardım etmekten kaçınabilir, iletişimi kesebilir (Jones ve Pittman, 1982). Birey, kendini acındırarak diğer insanların sosyal sorumluluk, ahlaki yükümlülük ve güçlü olanın zayıf olana yardım etmesi normu üzerinden destek sağlamaya çalışmaktadır.

Savunmacı Stratejiler

Bir kişinin itibarı, imajı ve benlik saygısına zarar verebilen zor durumlar kimlik riski faktörü (identity risk factor) oluşturmaktadır. Kişi kendini zor bir durumda (sticky situation) bulur ve bu durumla ilgilenilmezse, başkaları tarafından olumsuz algılanabilir, yaptırımlarla, cezalarla karşılaşabilir, gelecekteki fırsat ve ödüllerden mahrum bırakılabilir ya da maddi zarar yaşayabilir (Crant ve Bateman, 1993). Yapılmaması gereken bir şeyi yapmak ya da yapılması gereken bir şeyi yapmamak, bir işte başarısız olmak ve yanlış bir durumda suçüstü yakalanmak zor durumlara örnek verilebilir. Böyle bir durumu onarmak için kullanılan taktikler, kişinin karşılaştığı zor durumla başa çıkmak için, izleyiciye bir açıklama, bir mazeret ya da bir özür sunmayı amaçlamaktadır (Rosenfeld vd., 1995). Böylece olumsuz durumu en aza indirmek amacıyla, olaya ya da aktöre farklı bir bakış açısıyla yaklaşılmaktadır (Schlenker, 1980). Savunmacı izlenim yönetimi stratejilerinin özellikle kişilerarası değerlendirme süreçlerinde bireyin sosyal imajını koruma ve olumsuz algıları azaltma amacı taşıdığı belirtilmektedir. Bireylerin olumsuz değerlendirmeler karşısında sosyal imajlarını korumaya yönelik savunmacı izlenim yönetimi davranışlarına başvurmaktadırlar (Uziel ve Schmidt-Barad, 2023).

Zor durumun ardından gelen düzeltici davranışlar; olumsuz izlenimi azaltmak, onu reddetmek, etkisiz hale getirmek veya onu olumlu olarak yeniden tanımlamak olmak üzere dört farklı yolla yapılabilmektedir (Jaja, 2003). Bu yollardan biri Goffman (2021) tarafından bilinçli görmezden gelme (studied nonobservance) taktiği olarak ifade edilen olumsuz durum hiç yaşanmamış gibi davranmaktır. Ancak, çoğu zaman insanlar, olumsuz izlenim bıraktıklarını düşündüklerinde, izlenimlerini onarmak için özür dileme (apologies), açıklama yapma (accounts) ve telafi edici benlik sunumu (compensatory self-presentation) davranışlarında bulunmaktadırlar (Leary, 1995).

Özür Dileme (Apologies)

Özür, istenmeyen bir olayın sorumluluğunu kabul etmeyi ve pişmanlık ifade etmeyi içerir. Bir özür, kişinin uygun olmayan bir davranışta bulunduğunu kabul etmesiyle birlikte, pişmanlık duygusunu ve affedilme isteğini dile getirmesidir. İnsanlar özür dileyerek, davranışlarının sorumluluğunu üstlenirler ve hatalarını fark eden, pişmanlık duyan, "dürüst" bireyler olarak görülmek istediklerini gösterirler. Özürler, güçlü onarım taktikleridir; çünkü başkalarının kişi hakkında yapabileceği olumsuz değerlendirmeleri azaltabilirler. Ancak özür dilemek her zaman kolay değildir. İnsanlar, bir özrün faydalarını (imajlarını onarma) onun olası maliyetleriyle (başarısızlığı ya da hatayı açıkça kabul etme) dengelemek zorundadır. Bu nedenle insanlar sıklıkla nitelikli özürler kullanırlar; örneğin "Kırıldıysan üzgünüm" gibi ifadeler, sorumluluğun düzeyini yumuşatarak kişiyi daha az yükümlü gösterir (Leary, 1995).

Açıklama Yapma (Accounts)

Açıklama yapma, bireyin yaşadığı başarısızlığın kimliği üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak ve beklenmedik ya da uygunsuz davranışının yarattığı boşluğu kapatmak amacıyla kullanılan sözel ifadelerdir (Scott ve Lyman, 1968'den akt. Rosenfeld vd., 1995). Olumsuz bir olay karşısında onaylanmamaktan kaçınmak amacıyla açıklamalar sunulur; bu bağlamda mazeretler ve gerekçelendirmeler, açıklama (account) stratejisinin özel türleri olarak değerlendirilmektedir (Bolino vd., 2008). Kuşkulu veya sorgulanabilir eylemlerin gerekçelendirilmesinde, en sık başvurulan açıklamalar bireyin itibarını koruma amacı taşır (Bromley, 1993). İnsanlar bir görevde başarısız olduklarında kendini engelleme ve dışsal nedensel açıklamalarda bulunma taktiklerini kullanarak başarısızlığı kendi yetersizliklerine değil, koşullara bağlama eğilimi göstermektedirler. Kendini engelleme, bireyin olası bir başarısızlık öncesinde veya sonrasında, performansını olumsuz etkileyebilecek engelleri (şartlarım zordu, odaklanamadım vb. ifadelerle) ortaya çıkarmasıdır. Birey bu ifadelerle kendi benliğini korumaya çalışmaktadır. Dışsal nedensel açıklamalar, bir sonucun nedenini bireyin kendisi dışında kalan faktörlere bağlamasıdır. Birey, başarısızlığın sorumluluğunu dış çevreye aktarmaktadır.

Kendini engelleme ve dışsal nedensel açıklamalarda bulunma taktikleri suçlamaları azaltmakta, olumsuz izlenimleri yumuşatmaktadır. Başarı durumunda ise engellerin ya da koşulların başarı üzerindeki zorlayıcı etkisi diğer bireyler tarafından dikkate alınmamaktadır (Crant ve Bateman, 1993).

Scott ve Lyman (1968) açıklamaları mazeretler ve gerekçelendirmeler olarak açıklamaktadır. Mazeretler; kazaya başvurma (yaşanan olumsuzlukların kaza olduğunu söyleme), bilgisizlik veya yetersiz bilgilendirmeye başvurma (yeterli bilgiye sahip olmadığını söyleme), biyolojik veya dürtüsel etkenlere başvurma (kontrol edilemeyen biyolojik bir dürtü ya da içsel faktör tarafından yönlendirildiğini söyleme), günah keçisine çevirme (başkasının hatalı olduğunu söyleme) şeklindeki açıklamalardır. Gerekçelendirmeler; zararın inkârı (davranışı kabul etme, zararı ya da hasarı kabul etmeme), mağdurun suçlanması (mağdurun davranışı hak ettiğine inanılarak meşrulaştırma), suçlayanların suçlanması (diğerlerinin de aynı şeyi yaptığını veya daha kötüsünü yapıp ceza almadığını öne sürme), sadakate başvurma (bağlılık hissetme ve sadakat gerekçesiyle davranışı haklı gösterme) şeklindeki ifadelerdir. Bu sınıflandırma, bireylerin ve örgütlerin itibarlarını korumak için farklı stratejilerle sorumluluğu sınırlandırmaktadırlar. Özetle, birey mazeret sunarak olumsuz durumun kendi suçu olmadığını, gerekçelendirmelerle olumsuz sonuçtaki rolünü kabul edip yanlış olmadığını savunmaktadır (akt. Rosenfeld vd., 1995). Mazeretlerin etkisi, sunulan açıklamanın yeterli, mantıklı ve içinde bulunulan koşullarla tutarlı olmasının yanı sıra, toplumsal normlara uygunluğu ve samimiyet algısı yaratmasına bağlıdır. Normatif beklentileri karşılayan mazeretler, bireyin sorumluluğunu tamamen reddetmeden, eylemin olumsuzluğunu yeniden değerlendirerek benlik imajını korumasına olanak tanımaktadır. Özellikle sorumluluğu kısmen hafifleten ve başarısızlığı dışsal ya da durumsal etkenlerle ilişkilendiren açıklamaların, üçüncü kişiler nezdinde daha kabul edilebilir bulunduğu görülmektedir. Bu yönüyle mazeretler, bireyin yetersiz ya da başarısız olarak etiketlenmesini önleyen ve kendini tanıtma sürecinde koruyucu bir işlev üstlenen sözlü araçlar olarak değerlendirilmektedir (Jaja, 2003).

Açıklama yapma taktiğinin mazeret sunma ve gerekçelendirmelerde bulunmadan ziyade en kesin ve doğrudan biçimi, masumiyet savunmasıdır (aynı zamanda inkâr olarak da adlandırılır). Bu tür bir açıklamada kişi, söz konusu olayla ilgili her türlü sorumluluğu tamamen reddeder. Özünde bir masumiyet savunması, "Ben yapmadım." demektir. Eğer diğerleri bu tür bir açıklamayı geçerli kabul ederse, kişinin içinde bulunduğu çıkmaz çözülmüş olur (Leary, 1995). Ancak, olumsuz olay ya da duruma dâhil olduğu açıkça belli olan birey, davranışı için mazeretler sunar. Mazeret sunan birey, eylemlerinin olumsuz olaya bir şekilde yol açtığını kabul eder; ancak bu durumdan göründüğü kadar sorumlu olmadığını belirtir. Böylelikle, kasıtsızlık ya da hafifletici koşullar vurgulanmış olur (Crane ve Crane, 2002).

Açıklama yapmanın bir başka taktiği haklılaştırmadır. İnsanlar, olumsuz durumlarla ilgili sorumluluklarını en aza indirmek için mazeretleri, olumsuz davranışlarını daha uygun, arzu edilir veya savunulabilir göstermek içinse haklılaştırmaları kullanmaktadırlar. Olumsuz durumun göründüğü kadar kötü olmadığını vurgulayarak küçültme (direct minimization) yapabilir. Farklı bir şekilde davranışı sadece zararsız göstermekle yetinmeyip olumlu bir amaca hizmet ediyormuş gibi sunarak yararlılık iddiasında (claimed beneficence) bulunabilir (Schlenker, 1980). Bazen de insanlar, gereksiz olduğunu ya da daha fazla dikkat çekeceklerinden korktuklarından açıklama yapmak istemezler. Açıklama yapmayı reddetmek bile etkili bir benlik sunumu taktiği olabilir; çünkü bu tutum, özgüven, güç veya umursamazlık göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu sessizlik, diğerleri tarafından saygısızlık olarak anlaşılma riski taşımaktadır (Leary, 1995).

Sosyal hayatın çatışmasını azaltmak amacıyla birey ve hedefteki diğer bireyler de birbirlerini koruyabilirler. Hedefteki bireyler, bireyin (aktörün) hatasını görmezden gelerek ya da hatayı fark etmemiş gibi yaparak onun zor durumda kalmasını engeller. Bireyse duygularını bastırarak kendi hatalarını zararsız, basit bahanelerle kapatır. Gereksiz açıklamalardan kaçınır (Goffman, 2021).

Schönbach (1980), bireylerin karşı karşıya kaldıkları eleştiri, suçlama ve başarısızlıklara yönelik açıklamalarını kabuller ve reddetmeler olarak sınıflandırmıştır. Birey, kendi suçunu ya da sorumluluğunu açık biçimde kabul edebilir, bilinçli bir biçimde herhangi bir açıklamada ya da savunmada bulunmayabilir ya da geçmişteki ve gelecekte olabilecek olumlu davranışlarına atıfta bulunarak hoş olmayan durumlardan kurtulmaya çalışabilir. Reddetme davranışında birey inkâr edebilir, hiç yaşanmamış gibi davranabilir, belirsiz açıklamalarda bulunabilir ya da başkasını suçlayabilir.

Telafi Edici Benlik Sunumu (Compensatory Self-Presentation)

Bireylerin başkalarının kendileri hakkında olumsuz bir izlenime sahip olduğunu fark ettiklerinde, bu olumsuzluğu doğrudan gidermek yerine, farklı ve ilişkili olmayan bir alanda özellikle olumlu bir izlenim oluşturarak dengelemeye çalıştıkları bir kendini tanıtma stratejisidir. Araştırmalar, bireylerin olumsuz değerlendirildiklerini algıladıkları durumlarda, alternatif alanlarda olumlu özelliklerini vurgulayarak benlik imajlarını koruma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Baumeister, 1982; Baumeister ve Jones, 1978). Özellikle ahlaki ya da sosyal norm ihlallerinin ardından sergilenen yardımsever ve prososyal davranışlar, yalnızca içsel duyguları düzenleme amacı taşımamakta, aynı zamanda başkalarının gözündeki imajı onarmaya yönelik bir işlev de üstlenmektedir. Telafi edici benlik sunumu, hem olumsuz izlenime sahip olduğu düşünülen kişilere yönelerek zarar gören imajı onarmaya, hem de başka hedefler üzerinde olumlu bir izlenim oluş-

turarak bireyin benlik saygısını ve öznel değerlendirmesini yeniden dengelemeye hizmet etmektedir (Leary, 1995).

Alan yazınında açıklanan bu taktiklerin yanı sıra izlenim yönetimi taktiklerini Türk kültürü bağlamında inceleyen Bozkurt Yıldırım ve Ergün Özler (2020), kamufle etme/maskeleme, kendini övme, yaranmaya çalışma, adanmış görünme, imaj koruma, göz boyama/etkileme, gözdağı verme davranışlarının Türk toplumunda çalışma hayatında görüldüğünü keşfetmişlerdir. Türk kültürü bağlamında ortaya çıkan taktiklerden Kamufle Etme/Maskeleme, bireyin istediği imajı oluşturmak amacıyla gerçek düşünce, özellik veya davranışlarının bazı yönlerini gizlemesini; Kendini Övme, bireylerin yetenek ve başarılarını öne çıkararak olumlu algı oluşturmalarını; Yaranmaya Çalışma, bireylerin, karşı tarafı övme, değerli hissettirme ve olumlu ilişkiler geliştirme yoluyla kabul görme çabalarını; Adanmış Görünme, bireylerin işine bağlı bir çalışan imajı oluşturmak amacıyla saygılı davranma, iltifat etme, gönüllü görev üstlenme ve sorumluluk alanlarının dışındaki işlere katkı sağlama gibi davranışlar sergilemelerini; İmaj Koruma, bireylerin hata veya başarısızlık durumlarında mazeret üretme, sorumluluğu paylaşma ya da başarısızlık riski taşıyan görevlerden kaçınma yoluyla mevcut olumlu algılarını sürdürme çabalarını; Göz Boyama/Etkileme, bireylerin karşı tarafın algısını yönlendirmek amacıyla entelektüel görünmeye çalışma, gereğinden fazla yardım etme, yapmacık tevazu sergileme ve görünürlüğü yüksek işleri tercih etme gibi davranışlar göstermesini; Gözdağı Verme/Tehdit Etme ise bireylerin yetki, makam ve güç unsurlarını vurgulayarak karşı taraf üzerinde çekinme ve itaat duygusu oluşturma çabalarını ifade etmektedir. Araştırmacılar, bu taktiklerin Türk toplumunda grup aidiyeti, sosyal kabul, hiyerarşik ilişkiler ve kişiler arası etkileşim örüntülerinden etkilenerek şekillendiğini ve kültürel özelliklerin izlenim yönetimi davranışlarının ortaya çıkışında belirleyici olabileceğini belirtmektedirler (Bozkurt Yıldırım ve Ergün Özler, 2020).

İzlenim yönetimi taktikleri birlikte değerlendirildiğinde, bireylerin sosyal etkileşim süreçlerinde farklı amaçlara yönelik çeşitli davranış stratejileri kullandıkları görülmektedir. Bu taktiklerin bazıları olumlu bir sosyal imaj oluşturmayı amaçlarken, bazıları mevcut sosyal imajı koruma ya da olumsuz değerlendirmeleri azaltma işlevi taşımaktadır. Dolayısıyla izlenim yönetimi taktikleri, bireyin sosyal çevresindeki değerlendirmeleri yönlendirme ve kişilerarası ilişkilerini düzenleme çabasının davranışsal yansımaları olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ

Sonuç olarak izlenim yönetimi; sosyal biliş, sosyal algı, izlenim oluşturma, atıf süreçleri ve izlenimleri yönetme davranışlarıyla ilişkili çok boyutlu bir sosyal yapıdır. İnsanların diğer insanlarla bir arada bulunduğu hemen her ortamda et-

kileşim halinde olmaları, belirli sosyal beklentilerin oluşmasına ve bireylerin bu beklentilere uygun davranışlar geliştirmelerine neden olmaktadır. Sosyal yaşam içerisinde zamanla sıradanlaşan ve otomatikleşen bu etkileşim hâli, Goffman'ın tiyatro metaforunda olduğu gibi bireylerin farklı sosyal rollere uygun davranışlar sergilediği bir sürece dönüşmektedir.

İzlenim yönetimi; bireyin sosyal çevresini algılama, yorumlama ve değerlendirme biçimiyle ilişkili bilişsel süreçleri, benlik saygısı, sosyal kabul görme, olumlu değerlendirilme, aidiyet ve onay ihtiyacı gibi duyuşsal yönelimleri, belirli amaçlara ulaşma, fayda sağlama, sosyal ya da bireysel kazanım elde etme ve hedef kitle üzerinde istenilen etkiyi oluşturma isteğiyle ilişkili güdüsel unsurları, kişilerarası ilişkiler, sosyal roller, rol beklentileri, geri bildirim süreçleri ve durumsal farklılıklar gibi etkileşimsel unsurları, kültür, değerler, toplumsal normlar ve sosyal çevre gibi toplumsal unsurları, ayrıca beden dili, yüz ifadeleri, sözlü davranışlar, görünüm ve sembolik göstergeler gibi davranışsal boyutları içeren çok katmanlı bir yapı olarak değerlendirilebilir. Bu süreç aynı zamanda bireyin sosyal imajını, benlik algısını, statüsünü, kimlik oluşumunu ve sosyal çevredeki konumunu da etkileyebilmektedir. İzlenim yönetimini açıklamak amacıyla geliştirilen modeller de kavramın farklı boyutlarıyla ele alınmasına ve daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sağlamıştır. Özetle izlenim yönetimi, yalnızca davranışsal bir kendini sunma süreci değil; bilişsel, duygusal, güdüsel, toplumsal ve etkileşimsel boyutların birlikte işlediği çok yönlü bir etkileşim biçimidir.

İzlenim yönetimi taktikleri, bireyin sosyal çevresinde kurmak ve sürdürmek istediği ilişki biçimine göre değişebilen esnek davranış araçlarıdır. Doğrudan stratejilerde birey, hedef kitleyle doğrudan etkileşime girerek kendisi hakkında istenilen izlenimleri oluşturmaya çalışırken, dolaylı stratejilerde başarılı kişi, grup ya da sonuçlarla ilişki kurarak kendisini daha olumlu, yeterli ve değerli göstermeye çalışabilmektedir. Bunun yanı sıra bireyler, olumsuz değerlendirilen kişi ya da durumlarla aralarına mesafe koyarak benliklerini ve sosyal imajlarını koruma çabası da gösterebilmektedirler.

Saldırgan ve savunmacı izlenim yönetimi stratejileri birlikte değerlendirildiğinde, izlenim oluşturmanın her zaman kolay bir süreç olmadığı görülmektedir. Bireyler oluşturmak istedikleri imaja ulaşabilmek amacıyla farklı stratejilere başvurabilmekte, ancak kullanılan stratejiler bazen arzulanan imajı desteklerken bazen de bireyin sosyal imajına zarar verebilmektedir. Saldırgan stratejilerde birey kendisini daha sevilen, beğenilen ya da etkili biri olarak göstermeye çalışırken sıcak davranma, yakınlık kurma, uyma, iyilik yapma ve çekiciliği kullanma gibi taktiklere başvurabilmektedir. Bazı durumlarda ise birey gözdağı verme taktiğini kullanarak daha otoriter, baskın ve zorlayıcı bir izlenim oluşturmaya çalışabil-

mektedir. Kendini tanıtma taktiğinde birey; yeterliliklerini, başarılarını ve kişisel özelliklerini ön plana çıkararak kendisini daha yeterli ve dikkat çekici göstermeye çalışmaktadır. Bunun yanı sıra birey, ahlaki özelliklerini ön plana çıkararak örnek birey olma taktiğini de kullanabilmektedir. Bireyin kendisini çaresiz, korunmaya ve yardıma muhtaç göstermesiyle ortaya çıkan kendini acındırma taktiği ise zaman zaman olumsuz bir benlik imajı oluşturabilmekte, ancak bireyin çevresindekilerden destek, anlayış ve yardım görmesini de sağlayabilmektedir. Savunmacı stratejilerde ise birey, zor durumda kaldığında ortaya çıkan olumsuz izlenimleri azaltmaya, açıklamaya ya da yeniden düzenlemeye çalışmaktadır. Bu amaçla birey bazen olumsuz davranışının sorumluluğunu alarak özür dilemekte, bazen davranışına ilişkin mazeretler ve açıklamalar sunmakta, bazen de haklılığını ön plana çıkararak kendisini savunmaktadır. Bazı durumlarda ise bireyin açıklama yapmaktan kaçınması, bir tür savunma davranışı olarak değerlendirilebilmektedir. Bunun yanı sıra birey, ortaya çıkan olumsuz izlenimleri azaltabilmek amacıyla toplumsal normlara ve ahlaki değerlere daha uygun davranışlar sergileyerek benliğini ve sosyal imajını korumaya çalışabilmektedir. Ayrıca Türk kültürü bağlamında ortaya konulan bulgular, izlenim yönetimi davranışlarının evrensel kalıplarla sınırlı olmadığını ve kültürel özelliklerin bu davranışların biçimlenmesinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

İzlenim yönetimi kavramı her ne kadar sosyal psikoloji literatüründe uzun yıllardır ele alınan ve kuramsal temelleri geçmişe dayanan bir kavram olsa da değişen iletişim biçimleriyle birlikte günümüzde farklı etkileşim ortamlarında da varlığını sürdürmektedir. Dijital iletişim ortamlarının ve sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte izlenim yönetimi davranışlarının çevrim içi etkileşim süreçlerinde de sürdürüldüğü görülmektedir. Bireyler ve kurumlar dijital ortamlarda da benlik sunumlarını düzenleyebilmekte ve başkalarının değerlendirmelerini yönlendirmeye çalışabilmektedirler. Bu durum, izlenim yönetiminin değişen etkileşim koşullarına uyum sağlayabilen dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir. Ayrıca dijitalleşmeyle birlikte dönüşen ilişkiler ve etkileşim biçimlerinin izlenim yönetimi açısından incelenmesinin alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak izlenim yönetimi, bireylerin kişilerarası ilişkilerini düzenleyen, sosyal kabulünü şekillendiren ve etkileşim süreçlerine yön veren önemli mekanizmalardan biridir. Bu çalışma, izlenim yönetimi kavramını yalnızca kendini sunma davranışları çerçevesinde değil; sosyal biliş, sosyal algı, izlenim oluşturma ve atıf süreçleriyle ilişkili biçimde ele alarak kavrama bütüncül bir bakış açısı sunmayı amaçlamıştır. Gelecek araştırmalarda, kavramın sosyal biliş ve sosyal algı temelinde farklı araştırma yöntemleriyle incelenmesi; izlenim yönetimi davranışlarının eğitim örgütleri gibi farklı yapılarda nasıl ortaya çıktığının ve hangi

sonuçlara yol açtığının araştırılmasının alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İzlenim yönetimi strateji ve taktiklerinin kullanımında kültürel farklılıkların etkisinin incelenmesinin de kavramın kuramsal çerçevesinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Andrews, M. C., & Kacmar, K. M. (2001). Impression management by association: Construction and validation of a scale. *Journal of Vocational Behavior*, *58*(1), 142–161.

Arkin, R. M., & Shepperd, J. A. (1990). Strategic self-presentation: An overview. In M. J. Cody & M. L. McLaughlin (Eds.), *The psychology of tactical communication* (pp. 175–193). Multilingual Matters.

Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (1. bs., O. Gündüz, Çev.). Kaknüs.

Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2020). *Sosyal psikoloji* (4. bs., O. Gündüz, Çev.). Kaknüs.

Baron, R. A., Branscombe, N. R., & Byrne, D. (2009). *Social psychology* (12th ed.). Pearson Education.

Baron, R. A., Byrne, D., & Suls, J. (1988). *Exploring social psychology* (3rd ed.). Allyn & Bacon.

Baumeister, R. F. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychological Bulletin*, *91*(1), 3.

Baumeister, R. F., & Jones, E. E. (1978). When self-presentation is constrained by the target's knowledge: Consistency and compensation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(6), 608.

Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, *57*(3), 547–579.

Baumgardner, A. H. (1991). Claiming depressive symptoms as a self-handicap: A protective self-presentation strategy. *Basic and Applied Social Psychology*, *12*(1), 97–113.

Becker, T. E., & Martin, S. L. (1995). Trying to look bad at work: Methods and motives for managing poor impressions in organizations. *Academy of Management Journal*, *38*(1), 174–199.

Bilgin, N., & Leblebici, Ç. (2013). Sosyal algı ve atıflar. N. Bilgin (Ed.), *Sosyal psikoloji* içinde (ss. 303–348). Ege Üniversitesi Basımevi.

Bolino, M. C., Kacmar, K. M., Turnley, W. H., & Gilstrap, J. B. (2008). A multi-level review of impression management motives and behaviors. *Journal of Management*, *34*(6), 1080–1109.

Bolino, M., Long, D., & Turnley, W. (2016). Impression management in organizations: Critical questions, answers, and areas for future research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *3*(1), 377–406.

Bolino, M. C., & Turnley, W. H. (1999). Measuring impression management in organizations: A scale development based on the Jones and Pittman taxonomy. *Organizational Research Methods*, *2*, 187–206.

Bolino, M. C., & Turnley, W. H. (2003). Counternormative impression management, likeability, and performance ratings: The use of intimidation in an organizational setting. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *24*(2), 237–250. https://doi.org/10.1002/job.185

Bozeman, D. P., & Kacmar, K. M. (1997). A cybernetic model of impression management processes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *69*(1), 9–30.

Bozkurt Yıldırım, H., & Ergün Özler, N. D. (2020). Türk kültürü bağlamında keşfedilen izlenim yönetimi taktiklerinin kavramsal analizi. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(13), 63–77.

Braginsky, B. M., & Braginsky, D. D. (1967). Schizophrenic patients in the psychiatric interview: An experimental study of their effectiveness at manipulation. *Journal of Consulting Psychology*, *31*(6), 543.

Bromley, D. B. (1993). *Reputation, image and impression management*. John Wiley & Sons.

Chin, W. R. (2006). *The role of impression management in goal setting* [Unpublished master's thesis]. University of Waterloo.

Cialdini, R. B. (1993). *Influence: The psychology of persuasion*. William Morrow & Co.

Cialdini, R. B., & de Nicholas, M. E. (1989). Self-presentation by association. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(4), 626–631. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.626

Cialdini, R. B., & Richardson, K. D. (1980). Two indirect tactics of image management: Basking and blasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*, 406–415.

Crane, E., & Crane, F. G. (2002). Usage and effectiveness of impression management strategies in organizational settings. *Journal of Psychodrama, Sociometry, and Group Psychotherapy*, *55*(1), 25–34.

Crant, J. M., & Bateman, T. S. (1993). Assignment of credit and blame for performance outcomes. *Academy of Management Journal*, *36*(1), 7–27.

Demir, K. (2002). *Türkiye'deki resmi ve özel lise öğretmenlerinin izlenim yönetimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Dion, K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, *24*(3), 285–290. https://doi.org/10.1037/h0033731

Doğan, S., & Kılıç, S. (2009). Örgütlerde izlenim yönetimi davranışı üzerine kavramsal bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *23*(3), 53–83.

Elsass, P. M., & Ralston, D. A. (1989). Individual responses to the stress of career plateauing. *Journal of Management*, *15*(1), 35–47.

Finch, J. F., & Cialdini, R. B. (1989). Another indirect tactic of (self-) image management: Boosting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *15*(2), 222–232.

Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, Çev.). İmge Kitabevi.

Gardner, W. L., & Martinko, M. J. (1988). Impression management in organizations. *Journal of Management*, *14*(2), 321–338.

Giacalone, R. A., & Rosenfeld, P. (1989). *Impression management in the organization*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gilmore, D. C., Stevens, C. K., Harrell-Cook, G., & Ferris, G. R. (1999). Impression management tactics. In R. W. Eder & M. M. Harris (Eds.), *The employment interview handbook* (pp. 321–336). Sage Publications.

Goffman, E. (2021). *Günlük yaşamda benliğin sunumu* (4. bs., B. Cezar, Çev.). Metis.

Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, *25*, 161–178. https://doi.org/10.2307/2092623

Gwal, R. (2015). Tactics of impression management: Relative success on workplace relationship. *The International Journal of Indian Psychology*, *2*(2), 37–44.

Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., Habke, M., Parkin, M., Lam, R. W., ... &

Stein, M. B. (2003). The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(6), 1303.

Higgins, C. A., Judge, T. A., & Ferris, G. R. (2003). Influence tactics and work outcomes: A metaanalysis. *Journal of Organizational Behavior*, *24*, 89–106.

Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2011). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çev.). Ütopya.

Hortaçsu, N. (2012). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji* (1. bs.). İmge Kitabevi.

Jaja, S. A. (2003). Impression management metaphors: An agenda for the 21. century African industrial managers. *Management Research News*, *26*(12), 73–94.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). Henry Holt and Co.

Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 219–266). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60107-0

Jones, E. E., & Pittman, T. S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. *Psychological Perspectives on the Self*, *1*(1), 231–262.

Kacmar, K. M., & Carlson, D. S. (1994). Using impression management in women's job search processes. *American Behavioural Scientist*, *37*(5), 682–697.

Kacmar, K., & Carlson, D. S. (1999). Effectiveness of impression management tactics across human resource situations 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *29*(6), 1293–1311.

Kacmar, K. M., Wayne, S. J., & Wright, P. M. (2009). Subordinate reactions to the use of impression management tactics and feedback by the supervisor. *Journal of Managerial Issues*, 498–517.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2020). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (23. bs.). Evrim.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, *15*, 192–238.

Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., & Cialdini, R. B. (2002). *Social psychology: Unraveling the mystery* (2nd ed.). Allyn and Bacon.

Krauss, R. M. (2023). Impression formation, impression management, and nonverbal behaviors. In *Social cognition* (pp. 323–342). Routledge.

Leary, M. R. (1993). The social self: On being the same and different at the same time. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 1–47).

Leary, M. R. (1995). *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. Routledge.

Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, *107*(1), 34.

Lesko, W. A. (2003). *Reading in social psycology general, classic and contemporary selections* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Long, D. M. (2021). Impression management. In *Oxford research encyclopedia of psychology*. Oxford University Press.

Machiavelli, N. (2017). *Prens* (1. bs., S. Delikanlı, Çev.). Karbon Kitaplar.

Martinko, M. J. (1991). Impression management: A practitioner's guide. In R. A. Giacalone & P. Rosenfeld (Eds.), *Applied impression management: How image-making affects managerial decisions* (pp. 259–277). Lawrence Erlbaum Associates.

Moskowitz, G. B., & Olcaysoy Okten, I. (2024). Major themes in the history of social cognition. In D. E. Carlston, K. Hugenberg, & K. L. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of social cognition* (2nd ed., pp. 20–68). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197763414.013.2

Moskowitz, G. B., Olcaysoy Okten, I., & Schneid, E. (2022). The updating of first impressions. In E. Balcetis & G. B. Moskowitz (Eds.), *Handbook of impression formation: A social psychological approach* (pp. 348–392). Routledge.

Mujrai, P. (2021). Methods of ımpressıon management persuasıon and behavıoural control. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, *11*(1), 81–84. http://ijmer.in.doi./2021/10.11.19

Nwibere, B. M. (2023). Workplace intimidation and organizational commitment in deposit money banks in Rivers State, Nigeria. *American Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, *8*, 119–133.

Özdemir Yaylacı, G. (2006). Organizasyonlarda kişilerarası ilişkilerde etki taktikleri ve kullanımına ilişkin literatür çalışması. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 93–112.

Picone, I. (2015). Impression management in social media. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, *36*, 469–476.

Rosenfeld, P., Giacalone, R. A., & Riordan, C. A. (1995). *Impression management in organizations*. Routledge.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 173–220). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60357-3

Schlenker, B. R. (1980). *Impression management: The self-concept, social identity, and interpersonal relations*. Brooks/Cole.

Schlenker, B. R. (2006). *Impression management* [Course outline, Fall]. https://people.clas.ufl.edu/schlenkr/files/SOP6409-outline.pdf

Schlenker, B. R., & Weigold, M. F. (1992). International processes involving impression regulation and management. *Annual Review of Psychology*, *43*, 133–168.

Schneider, D. J. (1981). Tactical self-presentations: Toward a broader conception. In J. T. Tedeschi (Ed.), *Impression management theory and social psychological research* (pp. 23–40). Academic Press.

Schönbach, P. (1980). A category system for account phases. *European Journal of Social Psychology*, *10*(2), 195–200. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420100206
Sezer, O. (2022). Impression (mis)management: When what you say is not what they hear. *Current Opinion in Psychology*, *44*, 31–37.

Shakespeare, W. (2026). *As you like it*. MIT Shakespeare. https://shakespeare.mit.edu/asyoulikeit/full.html (Orijinal eser 1623'te yayımlanmıştır)

Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social psychology* (3rd ed.). Taylor & Francis.

Tedeschi, J. T., & Melburg, V. (1984). Impression management and influence in the organization. *Research in the Sociology of Organizations*, *3*, 31–58.

Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human Resource Development Review*, *15*(4), 404–428. https://doi.org/10.1177/1534484316671606

Turnley, W. H., & Bolino, M. C. (2001). Achieving desired images while avoiding undesired images: Exploring therole of self-monitoring in impression management. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 351–360.

Uziel, L., & Schmidt-Barad, T. (2023). Impression management in daily life: An experience sampling test for the expression of impression management as inter-

personally oriented self-control. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1198891. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198891

Villanova, P., & Bernardin, H. J. (1991). Performance appraisal: The means, motive, and opportunity to manage impressions. In R. A. Giacalone & P. Rosenfeld (Eds.), *Applied impression management: How image-making affects managerial decisions* (pp. 81–96). Sage.

Wayne, S. J., & Green, S. A. (1993). The effects of leader-member exchange on employee citizenship and impression management behavior. *Human Relations*, *46*(12), 1431–1440.

Wayne, S. J., & Kacmar, K. M. (1991). The effects of impression management on the performance appraisal process. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *48*(1), 70–88.

Weary, G., & Williams, J. P. (1990). Depressive self-presentation: Beyond self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(5), 892.

Yang, H., & Zhang, S. (2022). Social media affordances and fatigue: The role of privacy concerns, impression management concerns, and self-esteem. *Technology in Society*, *71*, Article 102142. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102142

Yılmaz, Ö. D. (2012). *Turizm işletmelerinden örnek olaylar*. Detay Yayıncılık.

Yukl, G., & Tracey, J. B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. *Journal of Applied Psychology*, *77*(4), 525.

Zerbe, W. J., & Paulhus, D. L. (1987). Socially desirable responding in organizational behavior: A reconception. *Academy of Management Review*, *12*, 250–260.

Extended Abstract

Impression management is a multidimensional concept closely related to social cognition, social perception, impression formation, attribution processes, and interpersonal interaction. Although the concept has been widely discussed in different disciplines, studies examining impression management comprehensively within the framework of social psychology remain limited in the literature. In particular, the relationship between impression management and cognitive, perceptual, and interpersonal evaluation processes has not been sufficiently addressed within a holistic framework. Therefore, this study aims to examine impression management from a social psychology perspective by discussing its theoretical foundations, cognitive background, major models, strategies, and tactics in depth. In this study, impression management is considered not merely as an individual self-presentation effort, but as a reciprocal and dynamic interaction process in which individuals both form impressions about others and attempt to influence how they are perceived during interpersonal interactions. In this respect, impression management is associated not only with deliberate self-presentation behaviors but also with broader cognitive and interactional processes that shape interpersonal relations. The study particularly focuses on how individuals evaluate their social environment, interpret social expectations, and regulate their behaviors according to situational and interpersonal contexts.

The study was conducted through a qualitative literature review. National and international studies related to impression management were comparatively examined within the framework of social psychology approaches. In this context, the cognitive foundations of impression management were discussed through major processes related to perception, interpretation, impression formation, and attribution. Furthermore, the study examined the major theoretical models developed to explain impression management and evaluated how these models contributed to understanding the concept from different dimensions.

Within the scope of the study, impression management strategies and tactics were also examined in detail. Direct and indirect strategies were evaluated in terms of how individuals attempt to create desired impressions either through direct interpersonal interaction or through association with successful individuals, groups, or outcomes. In addition, acquisitive (aggressive) and defensive strategies were discussed within the context of maintaining, protecting, repairing, or strengthening social image and self-presentation. Tactics such as self-promotion, ingratiation, exemplification, intimidation, supplication, apology, justification, excuse-making, and compensation behaviors were evaluated as flexible behavioral tools that individuals may use depending on interactional goals and situational conditions.

The findings of the study indicate that impression management should not be understood solely as a conscious and strategic process. Some impression management behaviors may become routinized and partially automated through repeated interaction processes in everyday social life. In this respect, impression management represents a multidimensional structure involving cognitive, affective, motivational, interactional, social, and behavioral dimensions. The study also suggests that impression management is shaped by social expectations, interpersonal roles, cultural norms, feedback processes, self-perception, and interaction contexts. Therefore, impression management functions as an important mechanism that regulates interpersonal relationships, influences social acceptance processes, and shapes social image and identity construction.

Another important finding of the study is that impression management behaviors continue to evolve in parallel with changing communication environments. With the increasing prevalence of digital communication and social media platforms, impression management practices have become increasingly visible in online interaction processes. Individuals and institutions attempt to regulate self-presentation and influence others' evaluations not only in face-to-face interactions but also in digital environments. This demonstrates that impression management is a dynamic structure capable of adapting to changing communication conditions. As a result, this study approaches impression management not only as a behavioral self-presentation process but also as a multidimensional phenomenon associated with social cognition, social perception, impression formation, and interpersonal interaction. It is considered that evaluating impression management within a broader social psychology framework may contribute to the theoretical development of the literature and provide a more comprehensive understanding of interpersonal interaction processes.

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ekim / October 2026, 12 (2)

Başvuru Tarihi / Received: 04.07.2026
Yayımlanma Tarihi / Published: 30.10.2026

*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri**

Büşra Bakioğlu
Zeynep Piri Yavuz
Özlem Sadi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının uygulanması sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve beşinci sınıf fen bilimleri derslerini yürüten 12 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veri analizinde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Bulgular, fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenci merkezli ve beceri temelli yapısını genel olarak olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler; zaman yönetimi, öğrenci hazırbulunuşluğu, içerik yoğunluğu, ölçme-değerlendirme uygulamaları, farklılaştırma, okul temelli planlama ve hizmet içi eğitimler konusunda çeşitli güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bazı konuların öğrencilerin gelişim düzeylerine göre ağır olduğu, etkinliklerin ve süreç değerlendirme uygulamalarının mevcut ders süresi içerisinde uygulanmasında zorlanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca ön bilgi eksiklikleri, kalabalık sınıflar, materyal yetersizlikleri ve hizmet içi eğitimlerin uygulamaya yeterince rehberlik etmemesi önemli güçlük alanları olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak yaşanan güçlüklerin büyük ölçüde programın temel yaklaşımından değil, uygulama koşullarından kaynaklandığı görülmüştür. Bu doğrultuda uygulama temelli hizmet içi eğitimlerin artırılması ve okul olanaklarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Fen bilimleri öğretmeni, Program uygulama süreci, Uygulama güçlükleri.

Sorumlu yazar: Büşra Bakioğlu, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, busrabakioglu@gmail.com

Challenges in Implementing the Science Curriculum of the Türkiye Century Education Model: Views of Science Teachers

Abstract

The aim of this study was to identify the challenges encountered by science teachers during the implementation of the Science Curriculum developed within the framework of the Türkiye Century Education Model. A qualitative case study design was employed. The study group consisted of 12 science teachers teaching fifth-grade science courses in different regions of Türkiye during the 2024–2025 academic year. Criterion sampling was used to select the participants. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed using content analysis. MAXQDA was utilized during the data analysis process. The findings revealed that science teachers generally evaluated the student-centered and competency-based structure of the Türkiye Century Education Model positively. However, they reported various challenges related to time management, student readiness, content intensity, assessment and evaluation practices, differentiation, school-based planning, and in-service training. Teachers particularly emphasized that some topics were above students' developmental levels and that classroom activities and process-based assessment practices were difficult to implement within the available instructional time. In addition, lack of prior knowledge, crowded classrooms, insufficient materials, and inadequate practical guidance in in-service training emerged as major challenges. Overall, the findings suggest that the difficulties experienced stem largely from implementation conditions rather than the fundamental philosophy of the curriculum. Therefore, increasing practice-oriented in-service training opportunities and improving school resources are recommended.

Keywords: Türkiye Century Education Model, Science Curriculum, science teacher, curriculum implementation process, implementation challenges.

GİRİŞ

İlerleyen teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hızlı olduğu günümüz dünyasında bu sürece uyum sağlayacak nitelikli bireylerin yetiştirilmesi tüm ülkeler bakımından önemli bir durum olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda eğitim programlarının ihtiyaç duyulduğunda yeniden oluşturulması gerekmektedir. Ülkemizde de zaman içerisinde öğretim programlarında bazı değişikliklerin veya düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle de kademeli olarak "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)" kapsamında birçok dersin öğretim programında kapsamlı değişiklikler yapılmıştır ve 1., 5. ve 9. sınıf düzeylerinde yeni öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. TYMM'de "Köklerden Geleceğe" bakış açısıyla eğitimin sahip olduğu birçok bileşeni kapsayacak şekilde öğretim programlarının hazırlandığı belirtilmektedir. Bu bağlamda Erdem-Değer Eylem modeli ile beceriler çerçevesi bir arada tutularak öğretim programlarında bütüncül bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin sadece akademik anlamda değil beceri, eğilim ve değerler bağlamında da geliştirilmesi sağlanarak yetkin ve erdemli bir birey olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı; öğrenme çıktıları, süreç odaklı değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim ve okul temelli planlama gibi yeni uygulamaları öğretim sürecine dâhil etmiştir (MEB, 2026).

TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 2024–2025 eğitim öğretim yılından itibaren beşinci sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır. Programın tüm ülke genelinde herhangi bir ön uygulama yapılmadan hayata geçirilmesi veya pilot iller kapsamında ilk uygulamaların gerçekleştirilmemesi gibi nedenlerle, programın aktif uygulayıcıları olan öğretmenlerin tecrübeleri ve aktarımlarıyla sınıf içi dinamiklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi çok önemli görülmektedir. Başka bir ifadeyle, programın ilk uygulama yılında öğretmenlerin yaşadığı deneyimlerin ve karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi, programın uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Başkanlıkları tarafından da programın uygulanabilirliğinin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla geniş kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir. Ayrıca, akademik olarak farklı bölgelerde görev yapan, farklı öğrenme ortamlarında programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerinin alınması, bu görüşlerden hareketle bilimsel çalışmaların ortaya konulması da oldukça etkili sonuçlar doğurabilmektedir. Dolayısıyla, programda iyi giden uygulamalar, aksayan yerler, eksiklikler veya düzenlenmeye ihtiyaç duyulan noktalar zaman içerisinde belirlenerek gerekli adımların atılması sağlanmaktadır. Bu tür çalışmaların sürekli ve dinamik bir şekilde yapılmasıyla zaman içerisinde ihtiyaç tespit edilen

yerlerde gerekli müdahalelerin yapılmasının çok önemli olduğu belirtilmektedir (Demeuse ve Strauven, 2016). Buradan hareketle, mevcut çalışmada Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının sınıf içi uygulanabilirliğine yönelik veriler elde etmek amacıyla Fen Bilimleri Öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır ve bu görüşler kapsamında bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur. Burada önemli olan programda özellikle uygulanabilirlik noktasında olumlu ve olumsuz olarak öne çıkan bileşenleri ortaya koyabilmektir. 2024-2025 yılı itibariyle 5. sınıf seviyesinde uygulanmaya başlanılan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik elbette ilgili alan yazında bazı çalışmalar bulunmaktadır. TYMM üzerine yapılan çalışmalar öğretmenlerin programın genel yapısı, içerik özellikleri ve öğretim süreçlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur (Ak ve Köse, 2024; Arslan, 2025; Duyul vd., 2025; Uygun ve Akgül, 2024). Ancak, programların uygulanabilirliğinin belirlenmesine yönelik farklı illerde farklı öğretmenlerle yapılacak görüşmelerin ilgili alan yazını zenginleştireceği ve daha önce de belirtildiği üzere bu tür çalışmaların sürekli olarak yapılması özellikle program düzenleme çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, fen bilimleri öğretmenlerinin programın uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlükleri; içerik, ölçme-değerlendirme, farklılaştırma, okul temelli planlama ve hizmet içi eğitim boyutlarında bütüncül olarak inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görüldüğünden mevcut çalışmada, bu bileşenlere de yer verilmesinin ilgili alan yazına katkı sunması açısından etkili olabileceği değerlendirilmiştir.

Mevcut çalışma, daha önce de vurgulandığı üzere programın içerik çerçevesi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı gibi özellikle sınıf içi uygulamalarla entegre olmuş bileşenlerin yanında programın destekleyicisi ve tamamlayıcısı olarak belirtilen (MEB, 2025) okul temelli uygulamalar hakkında Fen bilimleri öğretmenlerinin neler düşündüğünü ve nasıl bir uygulama yaptıklarını belirlemek amacıyla kurgulanmıştır. Okul temelli planlama, öğretim programının okulun ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını ifade etmektedir (Brady ve Kennedy, 2018). Araştırmalar bu yaklaşımın öğretmen iş birliği ve öğrenme kalitesi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Kong, 2009; Koring'ura, 2024). TYMM Öğretim Programlarında, okul temelli planlamaların zümre öğretmenleri tarafından karara bağlanan araştırma, gözlem, proje, sergi ve sosyal etkinlik gibi uygulamaları kapsadığı açıklanmaktadır (MEB, 2025). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı özelinde de okul temelli uygulamalar çerçevesinde hangi uygulamaların tercih edildiği, bu uygulamaların nasıl gerçekleştirildiği veya uygulamalarda karşılaşılan sorunların neler olduğu belirlenmek istenmiştir. Okul temelli planlama ile birlikte TYMM Öğretim Programlarında tüm öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla destekleme ve zenginleştirme olmak üzere farklılaştırılmış öğretim tanımlanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve hazırbulunuşluk bakımından farklı oldukları için bu farklılıklara duyarlı bir öğretim

stratejisini ifade eder (Tomlinson, 2017). Yapılan araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin fen bilimleri başarısı, bilimsel süreç becerileri ve öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Dixon vd., 2019; Ünsal ve Korkmaz, 2021). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrencilerin bireysel gelişim takibini öncelemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin farklılaştırma uygulamalarını planlaması ve uygulaması gerekmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının farklılaştırma bileşeni bağlamında uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla mevcut çalışmada öğretmenlere karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğuna yönelik sorular yöneltilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının uygulanma sürecine ülke genelinde eş zamanlı olarak program hazırlıkları tamamlanınca geçilmiştir. Dolayısıyla, programların ön uygulaması yapılmamıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının artırılması ve TYMM Öğretim Programlarının içeriğinin sunulması hizmet içi eğitimlerle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yeni öğretim programını tanımaları ve uygulama yeterliklerinin geliştirilmesi için program uygulanmadan önce, hatta programın uygulamasına başladıktan sonra da hizmet içi eğitimler verilmiştir. Program değişiklikleri dönemlerinde öğretmenlerin yeni yeterliklere uyumunda hizmet içi eğitimler önemli rol oynamaktadır (Aksu ve Avcı, 2022). Türkiye'de özellikle program değişiklikleri dönemlerinde fen bilimleri öğretmenlerinin yeni yeterliklere uyumunda destek ihtiyacının arttığı ifade edilmektedir (Aksu ve Avcı, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin yeni modele ilişkin hizmet içi eğitim deneyimleri ve beklentileri, uygulanma sürecinin iyileştirilmesi için önemli bir geri bildirim alanı oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ilk uygulama yılında fen bilimleri öğretmenlerinin programın uygulanmasına ilişkin deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda programın içeriği, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme uygulamaları, farklılaştırma, okul temelli planlama ve hizmet içi eğitim boyutları öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yönelik çalışma oluşturulmuştur.
Fen bilimleri öğretmenlerinin;

1. TYMM Programı'nın uygulanması sürecinde karşılaştıkları genel güçlükler nelerdir?
2. TYMM Programı'nın içeriği, yapısı ve kaynaklarının uygulanmasında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
3. TYMM Programı'nı uygularken öğrencilere ilişkin gözlemledikleri güçlükler nelerdir?
4. TYMM Programı'nı uygularken ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştık-

ları güçlükler nelerdir?
5. TYMM Programı'nın uygulanmasında karşılaştıkları sınırlılıklar nelerdir?
6. TYMM Programı'nda yer alan okul temelli planlama uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
7. TYMM Programı'nda yer alan farklılaştırma uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
8. TYMM Programı kapsamında verilen hizmet içi eğitime ilişkin değerlendirmeleri ve yaşadıkları güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguya ilişkin bireylerin deneyimlerini, algılarını ve yaşantılarını kendi bağlamı içerisinde derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma desenidir (Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022). Mevcut çalışmada da, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sınıf içi uygulama süreci, fen bilimleri öğretmenlerinin deneyimleri üzerinden incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin programın uygulanabilirliği kapsamında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesine odaklanılmıştır. Bununla birlikte, görüşmeler sırasında ortaya çıkan uygulama deneyimleri ve öğretmen görüşleri de dikkate alınarak programın sınıf içi uygulama sürecine ilişkin mevcut durumun bütüncül bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu

Çalışma, 2024–2025 eğitim-öğretim döneminde, beşinci sınıflarda aktif olarak fen bilimleri derslerini yürüten ve programın uygulanması sürecinde deneyim sahibi olan 12 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenler, programın uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükleri değerlendirebilecek doğrudan deneyime sahip olmaları nedeniyle çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubu, 5. sınıf fen bilimleri dersini yürüten öğretmenlerden oluşturulduğu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme türünde araştırma belli ölçütleri sağlayan kişilerle yapılmaktadır (Baltacı, 2018). Çalışmada beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin tercih edilmesinin nedeni, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni programın ilk olarak bu sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanmış olmasıdır. Katılımcılar, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan ve farklı devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Veri toplanan ilişkili okullar hem büyükşehirlerdeki merkezi okullardan hem de kırsal bölgelerde bulunan küçük ölçekli okullardan seçilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında imam hatip ortaokulları, devlet ortaokulları ve köy okulları yer almaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	11	91.67
	Erkek	1	8.33
Yaş	20-30	5	41.67
	31-40	6	50
	41-50	1	8.33
Hizmet Süresi	0-5	3	25
	6-10	4	33.33
	11-15	4	33.33
	21-25	1	8.33
Öğrenim durumu	Lisans	7	58.33
	Yüksek Lisans	5	41.67
TYMM Eğitimi	Evet	11	91.67
	Hayır	1	8.33

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 11'i (%91.67) kadın, 1'i (%8.33) erkektir. Yaş aralığı 20 ile 50 arasında değişmekte olup, 5 katılımcı (%41.67) 20–30 yaş aralığında, 6 katılımcı (%50.00) 31–40 yaş aralığında, 1 katılımcı (%8.33) ise 41–50 yaş aralığındadır. Bu yaş dağılımı hizmet süresine de yansımaktadır; öğretmenlerin 3'ü (%25) 0–5 yıl, 4'ü (%33.33) 6–10 yıl, 4'ü (%33.33) 11–15 yıl ve 1'i (%8.33) 21–25 yıl arasında hizmet vermektedir. Bu bağlamda örneklemde hem mesleğe yeni başlamış hem de deneyimli öğretmenlerin yer aldığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların 7'si (%58.33) lisans, 5'i (%41.67) ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, 11 öğretmen (%91.67), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik hizmet içi eğitime katıldığını belirtirken yalnızca bir öğretmen (%8.33) bu eğitime katılmadığını ifade etmiştir. Ayrıca bir katılımcı, söz konusu eğitimi "veren kişilerden biri" olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların görev yaptığı sınıflardaki öğrenci sayısı 7 ile 38 arasında değişiklik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin deneyimlerinin farklı sınıf ve okul koşullarını yansıtmasına katkı sağlamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde beşinci sınıflarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formun hazırlanma sürecinde alanda görev yapan fen bilimleri öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış, ayrıca görüşme formu geliştirmeye yönelik benzer nitel araştırmalar ve ilgili alan yazın incelenmiştir. Bu doğrultuda

çalışmanın amacıyla uyumlu bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular için uzman görüşü alınmış, bunun yanı sıra lisansüstü eğitim almış ve aktif olarak fen bilimleri öğretmenliği yapan öğretmenlerin değerlendirmelerine başvurulmuştur. Elde edilen geri bildirimler ve araştırmacıların değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşmelerde kullanılacak nihai sorular belirlenmiştir.

Görüşme formu, fen bilimleri öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin soruların yanı sıra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlükleri, öğretmen deneyimlerini ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmaya yönelik 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, farklı şehirlerde görev yapan öğretmenlerle ise çevrim içi platformlar aracılığıyla görüşülmüştür. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüş, katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmış ve kayıtlar araştırmacılar tarafından yazılı metne dönüştürülmüştür; dolayısıyla herhangi bir veri kaybının önüne geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, veriler içerisinde yer alan benzer anlamları belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirerek yorumlamaktır (Dereli, 2023). Bu kapsamda görüşme kayıtları öncelikle yazılı metne dönüştürülmüş, ardından MAXQDA 2024 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Analiz sürecinde benzer görüşler ve aynı doğrultudaki katılımcı yanıtları belirlenerek ortak kodlar altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur (Patton, 2002). Örneğin, öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, zaman yetersizliğine yönelik ifadeler "zaman yetersizliği" teması altında birleştirilmiştir. Bu kod kapsamında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçleri, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, temel kabullerin eksikliği, etkinliklerin ödev olarak verilmesi, grup çalışmasının yapılamaması ve zamanın etkin kullanılması gibi konulardaki görüşleri sınıflandırılmıştır. Benzer içerikteki katılımcı ifadeleri ortak kodlar altında toplanmış ve bulgular bu kodlar üzerinden düzenlenmiştir. Bu örnekte olduğu gibi, benzer içerikteki katılımcı ifadelerinden hareketle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar çalışmanın amacı doğrultusunda düzenlenerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Bulgular doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş ve ilgili alan yazın çerçevesinde yorumlanmıştır. Bulgular bölümünde tema ve kodlara ilişkin sunulan frekans değerleri, ilgili görüş veya ifadenin katılımcılar tarafından görüşmeler sırasında kaç kez dile getirildiğini göstermektedir. Bu değerler, görüşlerin ifade edilme sıklığını ortaya koymak amacıyla sunulmuştur. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla her katılımcıya "K1", "K2", … "K12" şeklinde kodlar verilmiştir.

BULGULAR

Çalışma bulguları, araştırma sorularından hareketle elde edilen verilerin analizine dayanarak sekiz tematik başlık altında sunulmuştur. Her bir tema kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının uygulanması sürecinde karşılaştıkları durumlar, deneyimler ve güçlükler ilgili kodlar ve doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenerek sunulmuştur.

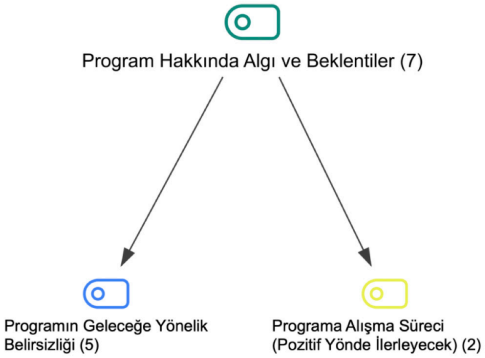
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TYMM Programı'na Yönelik Genel Değerlendirmeleri

TYMM Programına Yönelik İlk İzlenimler

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM programı hakkında ilk izlenimlerini yansıtan kod-alt kod haritası Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Program Hakkında Algı ve Beklentiler: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 1 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programının uygulanmasına ilişkin ilk değerlendirmelerinde özellikle programın geleceğine ilişkin belirsizlik ve programa uyum sürecinde yaşanan güçlüklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, programın sürdürülebilirliği ve uygulama sürecine ilişkin yeterli açıklık bulunmamasının uygulamayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek alıntılar sunulmuştur.

> *"Maarif Modeli'nin ne kadar süreyle uygulanacağı ya da sürekli güncellenip güncellenmeyeceği belirsiz. Eğer güncellemeler olacaksa, üniversite eğitiminde öğretmen adaylarına bu modele yönelik bir hazırlık sağlanmalı ve hizmet içi eğitimler artırılmalı. Ancak bu eğitimlerin de daha etkili hâle getirilmesi gerekiyor. Hizmet içi eğitimlerde genellikle sözel açıklamalar yapılıyor, fakat uygulamaya yönelik örnekler verildiğinde hem bizim kafamızda hem de*

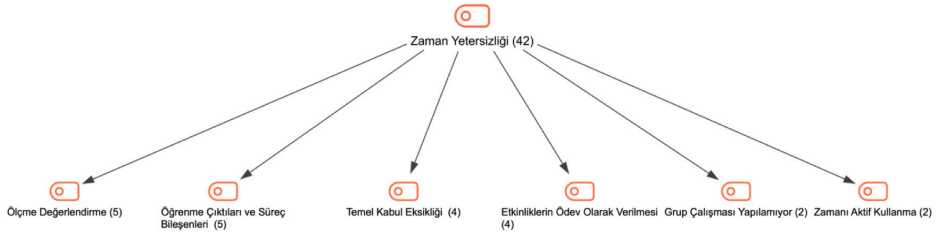
öğretmen arkadaşlarımızın zihninde süreç daha net şekilleniyor. Ne yapmamız gerektiğini bu şekilde daha iyi anlayabiliyoruz." (K1)

Programın Zaman Yönetimi Bakımından Değerlendirilmesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin deneyimleri incelendiğinde, zaman yönetiminin önemli bir güçlük alanı olarak öne çıktığı görülmüştür. Bu kapsamda elde edilen verilere ilişkin kod-alt kod haritası Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Zaman Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 2 incelendiğinde, öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde en sık dile getirdikleri güçlüklerden birinin zaman yetersizliği olduğu görülmektedir. Öğretmen ifadeleri "zaman yetersizliği (42)" kodu altında toplanmış olup bu kod; "ölçme-değerlendirme (5), öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri (5), temel kabul eksikliği (4), etkinliklerin ödev olarak verilmesi (4), grup çalışması yapılamaması (2) ve zamanı aktif kullanma (2)" alt kodlarından oluşmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin özellikle etkinlik temelli uygulamalar, süreç odaklı değerlendirme çalışmaları ve öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi sırasında zaman yönetimi açısından çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Aşağıda öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek alıntılar sunulmuştur.

"Sanırım en çok zorlandığım kısım burası. Etkinlikler gerçekten çok güzel, öğrenciler de keyif alıyor; ancak süre yetersiz kalıyor. Haftada sadece dört saat dersimiz var ve bu sürede etkinlikleri planlayıp uygulamakta zorlanıyoruz. Malzemeleri hazırlamak, süreci öğrencilere açıklamak ve etkinliği yürütmek zaman alıyor. Etkinlik sayısı da fazla olunca çoğu zaman yetiştiremiyoruz." (K2)

"Programı ilk incelediğimde kazanım sayılarının azaltılmış olması olumlu görünüyordu. Ancak uygulamaya geçtiğimde, süreç bileşenleri ve öğrenme çıktılarının adım adım ilerlemesi her ne kadar yapısal olarak iyi olsa da uygulama süresi çok uzun sürüyor. Ders süremiz sadece dört saat ve tüm süreci yetiştirmeye çalışmak Şırnak'ta zaten mümkün değil. Bu program, uygulama

açısından bakıldığında yeterli değil. Teorik olarak yeterli olabilir; belki Ankara ya da Çanakkale merkezde uygulanabilir, ama Şırnak için uygun ve uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum." (K12)

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TYMM Programının İçeriği, Yapısı ve Kaynaklarına İlişkin Deneyimleri ve Karşılaştıkları Güçlükler

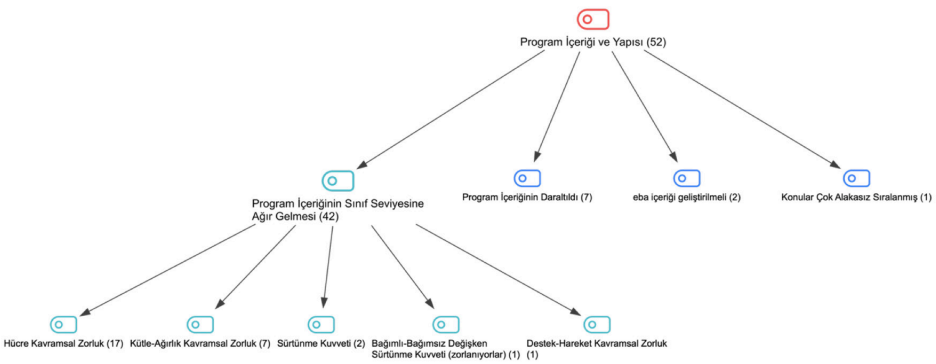
Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programının içeriği, yapısı ve kaynaklarına ilişkin deneyimleri incelendiğinde, öğretmenlerin özellikle içeriğin yapısı ve sınıf düzeyine uygunluğu, ders kitaplarının kullanımı, etkinliklerin uygulanabilirliği, köprü kurma uygulamaları ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik çeşitli değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

İçeriğin Yapısı ve Sınıf Düzeyine Uygunluğu

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programının içeriği ve yapısına ilişkin deneyimleri incelendiğinde, özellikle bazı konuların öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu konusunda çeşitli güçlüklerin yaşandığı belirlenmiştir. Bu görüşlere ilişkin kod-alt kod haritası Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Program İçeriği ve Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 3 incelendiğinde, öğretmen ifadelerinin "program içeriğinin sınıf seviyesine ağır gelmesi (42), program içeriğinin daraltılması (7), EBA içeriğinin geliştirilmesi (2) ve konuların alakasız sıralanması (1)" alt kodları altında toplandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, hücre (17), kütle-ağırlık (7), sürtünme kuvveti (2), bağımlı-bağımsız değişken (1) ile destek ve hareket sistemi (1) gibi soyut ve kavram yanılgısına açık konuların beşinci sınıf öğrencileri açısından öğrenme sürecini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

"Hücre konusu zaten yedinci sınıfta bile öğrenciler için zordu; çünkü soyut kavramlar içeriyor. Organel isimlerinin telaffuzu zor ve öğrenciler anlamakta güçlük çekiyor. Beşinci sınıfa alınması olumlu gibi görünse de organellerin hâlâ bu düzeye uygun olmadığını düşünüyorum. Oyunlaştırarak öğretmeye çalışıyoruz ama çocuklar isimleri doğru şekilde ifade edemiyor." (K1)

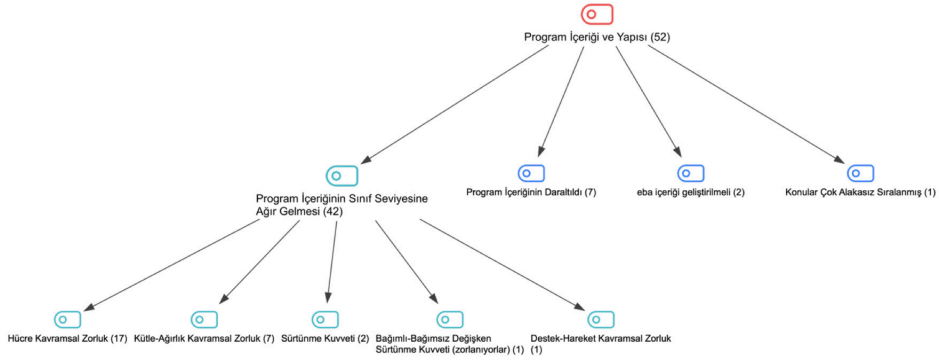
"Konular arasında yeterli bütünlük olmadığını düşünüyorum. Örneğin hücre konusu sadeleştirilmiş, ancak hemen ardından destek ve hareket sistemi geliyor. Hücre gibi soyut bir konudan sonra böyle bir geçişte anlamlı bir bağ kurmak zorlaşıyor. Ben bile bu geçişi tam oturtmakta zorlanırken, öğrenciler için daha da güç olabiliyor." (K12)

Ders Kitaplarının Yeterliliği ve Kullanımı

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programı kapsamında kullanılan ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, öğretmenlerin hem olumlu yönlere hem de geliştirilmesi gereken noktalara vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu değerlendirmelere ilişkin kod haritası Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 4 incelendiğinde, öğretmen değerlendirmelerinin "içeriğinin zengin olması (4), aktif teknoloji entegrasyonu (2), teorik bilgi eksikliği (2) ve farklı kaynaklara ihtiyaç kalmaması (1)" alt kodları altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin ders kitaplarını genel olarak yeterli bulduklarını, özellikle teknoloji entegrasyonu ve etkinlik çeşitliliğini olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, teorik bilgi sunumu açısından geliştirilmesi gereken yönler bulunduğunu ifade etmişlerdir.

"Ders kitabına teknolojiyi entegre etmiş olmalarını olumlu buluyorum. Ölçme araçlarının yayınlanması da hoşuma gidiyor; çünkü böylece farklı kaynakları tarama ihtiyacı duymuyorum. Ekstra kaynak aldırma gereği kalmıyor." (K10)

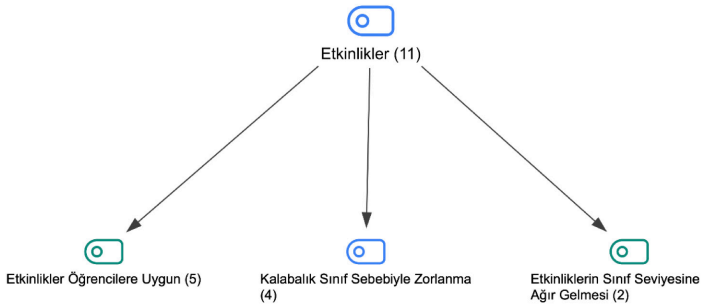
"Müfredatın şu yönünü beğendim: Her kazanıma uygun etkinlikler ders kitabında yer alıyor. Bu sayede konuları işlerken kitapla paralel ilerlemek mümkün hâle geldi. Eskiden ders kitapları müfredattan kopuk gibiydi ve içerik sınırlıydı. Şimdi ise yapılan deneylerin sonuçlarını yazabileceğimiz, basamaklandırabileceğimiz yapı daha belirgin." (K5)

Etkinliklerin Uygulanabilirliği

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programı kapsamında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin deneyimleri incelendiğinde, etkinliklerin öğrenci merkezli yapısının olumlu değerlendirildiği; ancak uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara ilişkin kod-alt kod haritası Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 5 incelendiğinde, öğretmen değerlendirmelerinin "öğrenciye uygunluk (5), kalabalık sınıflarda zorlanma (4) ve sınıf seviyesine uygun bulunmaması (2)" alt kodları altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, etkinliklerin genel olarak öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrenme sürecini desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler, özellikle kalabalık sınıflarda etkinliklerin uygulanmasında güçlük yaşadıklarını ve bazı etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine tam olarak uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

"Beşinci sınıf öğrencilerim okuduklarını anlamakta zorlandıkları için, etkinlikleri ev ödevi olarak verdiğimde genellikle 'Öğretmenim, ne yapacağımızı anlamadık' diyerek geri dönüyorlar. Bu nedenle etkinliklerin onların düzeyine tam olarak uygun olmadığını düşünüyorum. Zaten Maarif Modeli ile ilgili yapılan bir değerlendirme anketinde de bu görüşümü belirtmiştim. Etkinlik-

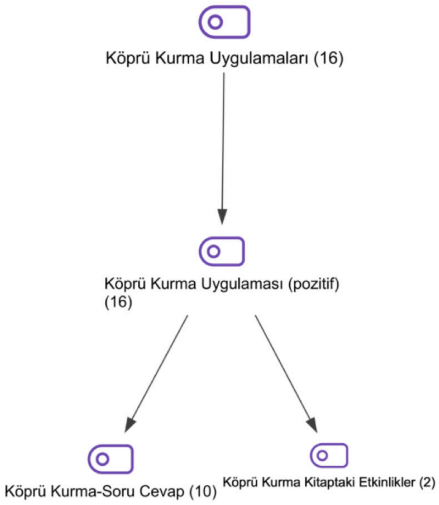
lerde kullanılan açıklamalar bazen uzun ve karmaşık; belki daha kısa ve basit cümlelerle ifade edilseydi, daha anlaşılır olurdu. Sınıf ortamında rehberlik ettiğimde öğrenciler etkinlikleri daha rahat yapabiliyor. Ancak tek başlarına okuduklarında, ne yapmaları gerektiğini anlamakta güçlük çekiyorlar ve açıkça bir rehbere ihtiyaç duyuyorlar." (K6)

Köprü Kurma Uygulamaları

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programında yer alan köprü kurma uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu uygulamaları genel olarak olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Elde edilen verilere ilişkin kod-alt kod haritası Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Köprü Kurma Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 6 incelendiğinde, öğretmen değerlendirmelerinin "soru-cevap (10)" ve "kitaptaki etkinlikler (2)" alt kodları altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek, önceki öğrenmeleri hatırlatmak ve yeni öğrenmelerle ilişki kurmak amacıyla köprü kurma uygulamalarından yararlandıklarını göstermektedir. Öğretmenler, özellikle soru-cevap etkinlikleri, beyin fırtınası çalışmaları ve ders kitabında yer alan hazırlık etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin önceki bilgilerini ortaya çıkarmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

"Şimdi şöyle zaten, ben öncesinde de bunu yapıyordum şu an bana maarif model yeni bir şey yapmadı bu konuda tabii ki çocukların dördüncü sınıfta

hazır bulunuşluklarını ölçmek için konu öncesinde yeterlilikleri var mı diye o temel kabuller dediğimiz kısmı sorularla ölçüyorum. Ön değerlendirmede de yine mesela bildiğini mesela atıyorum, ışık konusuna geçtik ışın. Işıkla ilgili ne biliyorlar diye yine bir beyin fırtınası tekniği uygulayıp konuya girmeden önce çocuklara ışıkla ilgili sorular soruyorum ya da ders kitabında eğer daha önce hani bunları biliyorduk diye başlıklar atılmış mesela o etkinlikleri yaptırıyorum köprü kurmada da. Şimdi köprü kurmada zaten olabildiğince etkinlik üzerine ve teknolojiyi kullanıyorum çokça, model yaptırıyorum…" (K10)

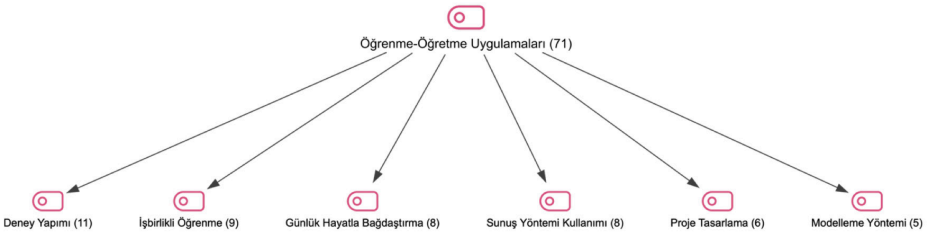
"Şöyle zaten temelde öncesinde merak ettikleriniz ya da hazırlık, istasyon gibi sorular var kitapta. İşte buradan yola çıkarak dördüncü sınıfta üçüncü sınıfta öğrendikleri konulardan böyle hani çok konuyu anlatmak gibi değil de hani. Böyle şeyler vardı ya gibisinden devam ettim ya da daha sonra işte ilk üniteden bahsedeyim mesela işte günlük hayatla fen bilimleri çok bağdaşık biliyorsunuz ki öyle olunca işte güneşle ilgili ne biliyorlarsa doğru yanlış hiç fark etmez dile getirmelerini istedim. Daha sonra güneşle ilgili merak ettiklerini yine dile getirmelerini istedim. Daha sonra yanlış bilgileri toparlayıp neyin yanlış olduğu onlarda bir şekilde işte hani doğruya doğru beraber yönlendik gibi özellikle görsellere çok yer veriyoruz. Malum işte slaytlardan görseller işte. Kitaptaki yine görseller bu şekilde devam ettim." (K7)

Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Uygulamalar

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programı kapsamında öğrenme-öğretme sürecine ilişkin uygulamaları incelendiğinde, öğretmenlerin programda önerilen çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaya çalıştıkları görülmüştür. Bununla birlikte bazı uygulamaların yürütülmesi sırasında çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı da belirlenmiştir. Bu bulgulara ilişkin kod-alt kod haritası Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Öğrenme-Öğretme Uygulamaları: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 7 incelendiğinde, "öğrenme-öğretme uygulamaları (71)" kodunun; "deney yapımı (11), iş birlikli öğrenme (9), günlük hayatla bağdaştırma (8), sunuş yöntemini kullanma (8), proje tasarlama (6) ve modelleme (5)" alt kodlarından oluş-

tuğu görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamalara yer vermeye çalıştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, öğrencilerin proje geliştirme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ve etkinliklerin her zaman uygulanabilir olmaması nedeniyle zaman zaman daha geleneksel öğretim yöntemlerine yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

"Projeye dayalı kısımda çocukların seviyeleri çok şey değil. Temelleri de aslında çok müsait değil. Problem çözme, proje hazırlama yani projeyle performansı karıştırıyor çocuklar. Proje konusu verdiğimizde işte küçük bir araştırma yapıp geliyor. Yani o proje aşamalarında çok bir haber değiller. Biraz daha onu yeni oturtmaya başlıyoruz. Beşinci sınıfta hep de gördüğümüz bu aslında çok hazır gelmiyorlar…" (K8)

"Ben ders kitabını her zaman kullanıyorum. Meb'in ders kitabını ama bu mebin sitelerinde yayınlanan ölçme araçları var. İşte beceri temelli sorular var sekizinci sınıf seviyesinde beşinci sınıflarda da yayınlandı, işte ölçme araçları şeklinde maarif model ölçme araçları diye yayınladılar. Ünite ünite bu internet sitesinde güncel böyle aylık yayınlananları kullanmıyorum ders kitabını kullanıyorum ders kitabından sayfa sayfa gidiyoruz. Devamlı çocuklarla sayfa çeviriyoruz. 56. sayfadayız. Bakalım 57. sayfada ne var? Etkinlik varsa etkinlik işte dedim ya ön görüyoruz. Etkinliğin yapabilecek miyiz diye. Ön görüyorum yapabileceksem yapıyorum yapamayacaksam hemen etkinlikten çocuklar ne kazanacaklar? Sunum yöntemine geçiyorum. Çünkü biliyorum etkinliğin sonucunda çocuklara ne çıkacak? Kazanım olarak biliyorum onu ben anlatıyorum. Eğer yapamayacaksak." (K11)

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TYMM Programını Uygularken Öğrencilere İlişkin Gözlem ve Deneyimleri

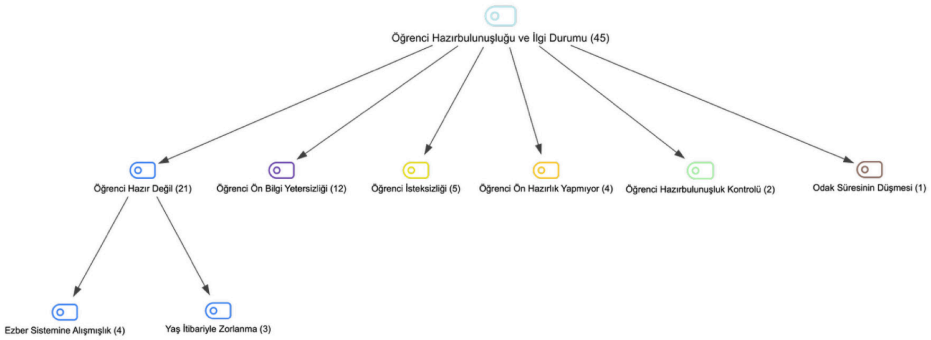
Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programını uygulama sürecinde öğrencilere ilişkin gözlem ve değerlendirmeleri, "öğrenci hazırbulunuşluğu ve ilgi durumu" ile "öğrenci rolündeki etkileşim" başlıkları altında incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ön bilgi eksiklikleri ve derse katılım durumlarına ilişkin çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir.

Öğrenci Hazırbulunuşluğu ve İlgi Durumu

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere ilişkin gözlemleri incelendiğinde, programın uygulanmasını etkileyen önemli faktörlerden birinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi olduğu görülmüştür. Bu kapsamda elde edilen verilere ilişkin kod-alt kod haritası Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8

Öğrenci Hazırbulunuşluğu ve İlgi Düzeyleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 8 incelendiğinde, "öğrenci hazırbulunuşluğu ve ilgi durumları (45)" kodunun; "öğrencinin hazır olmaması (21), öğrenci ön bilgi yetersizliği (12), öğrenci isteksizliği (5), öğrencinin ön hazırlık yapmaması (4), öğrenci hazırbulunuşluk kontrolü (2) ve odak sürelerinin düşmesi (1)" alt kodlarından oluştuğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin hazır olmama durumunu "ezber sistemine alışık olma (4)" ve "yaş itibarıyla zorlanma (3)" alt kodlarıyla açıklamışlardır. Bulgular, TYMM Programının öngördüğü öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının uygulanmasında, öğrencilerin ön bilgi eksiklikleri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin önemli bir güçlük alanı oluşturduğunu göstermektedir.

> *"Bu müfredat, öğrencinin derse ön bilgiyle gelmesini ve öğretmenin bunun üzerine yeni etkinliklerle öğrenmeyi yapılandırmasını bekliyor. Ancak benim öğrencilerimin seviyesi buna çok uygun değil. Çünkü birinci kademede böyle bir öğrenme yöntemiyle yetişmediler. Eğer ilkokulda bu yaklaşımla hazırlanmış olsalardı, evde hazırlık yapıp sınıfta yeniden yapılandırma sürecine daha rahat katılabilirlerdi." (K6)*

> *"Öğrenciler zaman zaman süreci sıkıcı ve gereksiz bulabiliyor. Konu anlatımı, video izleme, etkinlik yapma, yazma ve soru çözme gibi aşamaları tamamladıktan sonra 'Anladık hocam' diyerek tekrar etkinlik yapmaya isteksiz davranabiliyorlar. Açık uçlu değerlendirme ya da test gibi araçlar da bazen onları motive etmiyor. Bu durumun bir alışma süreci olduğunu düşünüyorum. Üst sınıflarda daha başarılı olacağımızı umuyorum. Ancak öğrencilerde heyecan, istek ve motivasyon eksikliği gördüğümde süreci yeterince verimli yürütemediğimi hissediyorum." (K7)*

> *"Bence bu noktada öğrenci profili oldukça etkili. Bazı öğrenciler konuları kolaylıkla anlayabiliyor ama ilkokulda bazı bilgileri tam yerleştirememiş ya da zamanla unutmuş öğrenciler de oluyor. Bu eksiklikler uyum sürecini zorlaş-*

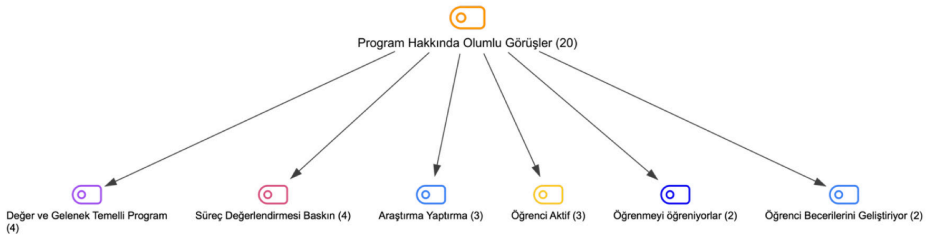
tırabiliyor. Genel olarak program iyi, ancak sanki öğrencilerin bazı bilgileri önceden bildiği varsayılmış gibi. Hepsinin bu seviyede olduğu kabul edilince doğal olarak bazı aksamalar yaşanıyor." (K2)

Programın Öğrenci Katılımı ve Öğrenme Sürecine Katkılarına İlişkin Değerlendirmeler

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programını uygularken öğrencilere ilişkin gözlem ve değerlendirmeleri incelendiğinde, öğretmenlerin programın öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırdığına yönelik çeşitli olumlu değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Elde edilen verilere ilişkin kod-alt kod haritası Şekil 9'da sunulmuştur.

Şekil 9

TYMM Programına Yönelik Olumlu Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 9 incelendiğinde, öğretmen değerlendirmelerinin "program hakkında olumlu görüş" kodu altında "değer ve gelenek temelli program (4), süreç değerlendirmenin baskın olması (4), araştırma yaptırma (3), öğrenciyi aktif kılma (3), öğrenmeyi öğretme (2) ve öğrencilerin becerilerini geliştirme (2)" alt kodlarından oluştuğu görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin programın öğrencilerin aktif katılımını desteklediğini, araştırma yapma ve beceri geliştirme süreçlerine katkı sağladığını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, programın değerler eğitimine daha fazla yer vermesi ve süreç odaklı değerlendirme yaklaşımını benimsemesini olumlu özellikler arasında değerlendirmişlerdir.

"Bu süreçte öğrenci oldukça aktif. Biz öğretmenler, 2018 programına kıyasla biraz daha geri planda kalıyoruz. Elbette 2018 programında da öğrenci merkezlilik vardı ama bu programda öğrenciyi daha çok merkeze alıyoruz. Sanki ben dersi anlatmıyorum da öğrencinin verdiği cevaplara göre yön belirliyoruz. Bu yönüyle program gerçekten öğrenciyi sürece dâhil eden bir yapıya sahip." (K3)

"Bu program bana göre daha çok uygulamaya yönelik hazırlanmış. Önceki programda da öğrenci merkezlilik vardı ama burada bu yaklaşım daha da

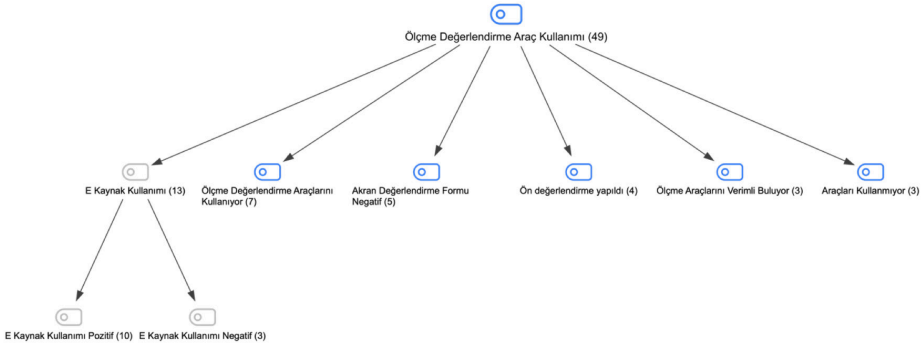
belirgin. Öğrencilere hayatın içinden örneklerle uygulama yaptırılıyor ve bu, onların daha kolay fark etmesini sağlıyor. Bu sayede ezbere dayalı öğrenme azalmış gibi hissediyorum. Ayrıca değerler eğitimi de bu programda daha görünür hâlde; bu yönü de olumlu buluyorum." (K2)

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TYMM Programını Uygularken Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Deneyimleri ve Karşılaştıkları Güçlükler

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programı kapsamında ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin deneyimleri incelendiğinde, öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarını kullanmaya çalıştıkları; ancak uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları görülmüştür. Elde edilen verilere ilişkin kod-alt kod haritası Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10

Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 10 incelendiğinde, "ölçme değerlendirme araç kullanımı (49)" kodunun; "e (elektronik) kaynak kullanımı (13), ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı (7), akran değerlendirme formuna olumsuz bakma (5), ön değerlendirme yapımı (4), ölçme araçlarının verimli bulunması (3) ve araçları kullanmıyor (3)" alt kodlarından oluştuğu görülmektedir. Ayrıca elektronik kaynak kullanımına ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun e-kaynakları yararlı bulduğu; ancak bazı öğretmenlerin bu kaynakların kullanımında çeşitli güçlükler yaşadığı belirlenmiştir.

"Derse başlarken genellikle öğrencilerden konu hakkında ne bildiklerini sorarak sürece başlıyoruz. Ancak bu konular artık çocukların çok ilgisini çekmiyor. Dolayısıyla fikirlerini ifade etmek istemiyor ya da hiç konuşmuyorlar. Bu yüzden öğrencilerin konuya dair bilgi düzeyleri, ancak ders ilerledikçe ortaya çıkıyor. Ön değerlendirme sürecini yazılı bir ürün olarak uyguladığımda ise, bunun bana gerçek bir sonuç vermediğini fark ediyorum." (K1)

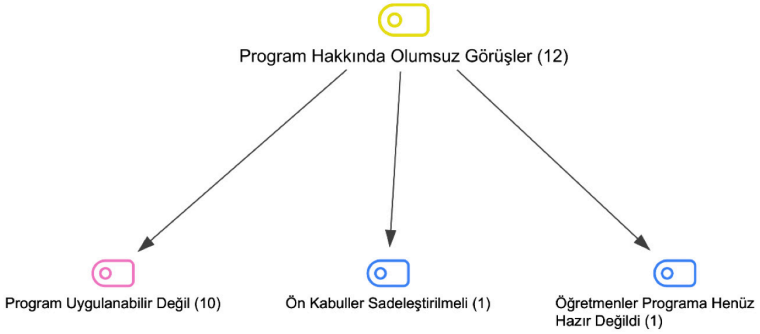
"Şimdi şöyle, süreç değerlendirme için kitaptaki etkinlikleri yapıyoruz. Yani çok da beğeniyorum soruları aynı zamanda vazgeçilmezim yine bu şey TYMM miydi acaba bir site var orada ölçüm araçları yayınlıyor demiştim. Her konu bitiminde mutlaka onları kullanıyorum. Şimdi öz değerlendirme, akran değerlendirme buna gelecek olursak bu konuda bir şey eksikliğim var. Neden kaynaklanıyor o da şimdi öz değerlendirme formu uygulayabilmem için çocuklara karekodu okutup okutup herkese onu dağıtmam gerekiyor. Bir etkinlik sonrasında buna da çok ulaşamıyorum, ulaşabilir değil. Yani benim bunu dağıtmam için bir okul bilgisayarına gidip bilgisayar ortamı müsait olması lazım. Fotokopi makinasının müsait olması lazım. Arızalı olmaması gerekiyor. Çocuklara çıkarabilmem lazım, dağıtmam lazım. Onları toplayıp tekrar ölçüp o puanlamaları yapmam lazım. Buna da zamanım yok, onu da çıkaramıyorum…" (K10)

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TYMM Programının Uygulamadaki Sınırlılıklarına İlişkin Değerlendirmeleri

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sınırlılıklar üç kod altında incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin kod haritası Şekil 11'de sunulmuştur.

Şekil 11

Program Hakkında Olumsuz Görüşler: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 11 incelendiğinde, öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin olumsuz değerlendirmelerinin "programın uygulanabilir bulunmaması (10), ön kabullerin sadeleştirilmesi (1) ve öğretmenlerin programa hazır olmaması (1)" alt kodları altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, bazı öğretmenlerin programın özellikle mevcut öğrenci profili, okul koşulları ve fiziksel imkânlar açısından uygulanabilirliği konusunda çeşitli sınırlılıklar yaşadıklarını düşündüklerini göstermektedir.

"Genel olarak değerlendirdiğimde programın beşinci sınıf düzeyine çok uygun olmadığını düşünüyorum. Belki de yeni bir model olduğu ve ilk kez be-

şinci sınıflarda uygulanmaya başlandığı için bu kadar zorlanıyor olabilirim. Zaten ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerde genel bir uyum problemi oluyor. Program ise oldukça öğrenci merkezli yapılandırılmış ve bazı etkinlikler beni gerçekten zorladı. Çünkü birçok öğrencide soyut düşünme ya da yaratıcı düşünme becerisi yeterince gelişmemiş durumda. Öğrencileri etkin kılmaya çalışan bu yaklaşım teorik olarak çok güçlü görünse de uygulamada sınıf seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum." (K12)

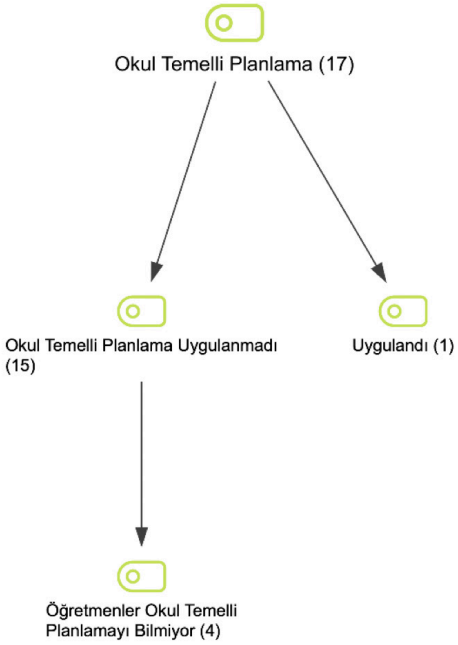
"Uygulamaya çalıştığımız zamanlarda malzeme eksikliği en büyük sıkıntımız. Malzeme eksikliği bir de alan alan sıkıntısı laboratuvarımız yok. Artık sıkıntılardan yıldığımız için zaten sunuş yöntemine daha çok kayıyoruz. Çoğu zaman düşünmeden." (K11)

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TYMM Programında Yer Alan Okul Temelli Planlamaya İlişkin Deneyimleri

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programında yer alan okul temelli planlama uygulamalarına ilişkin deneyimleri iki kod ve bir alt kod altında incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin kod-alt kod haritası Şekil 12'de sunulmuştur.

Şekil 12

Okul Temelli Planlama Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 12 incelendiğinde, öğretmen ifadelerinin "okul temelli planlama (17)" kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu kod kapsamında "okul temelli plan uygulanmadı (15)" ve "uygulandı (1)" alt kodları oluşturulmuştur. Ayrıca okul temelli planlamanın uygulanmamasına ilişkin olarak "öğretmenler okul temelli planlamayı bilmiyor (4)" alt kodu ortaya çıkmıştır. Bulgular, okul temelli planlama uygulamalarının öğretmenler tarafından sınırlı düzeyde bilindiğini ve uygulamada yaygın olarak kullanılmadığını göstermektedir.

> *"Okulumuz bir köy okulu ve öğrencilerimizin yaklaşık %95'i taşımalı eğitim kapsamında geliyor. Bu nedenle öğrenciler sadece ders saatleri boyunca okulda bulunabiliyor. Ders zili çaldığında hemen servislerine binip köylerine dönmek zorundalar. Okul saatleri dışında zaman planlaması yapma imkânımız yok. Ekstra etkinlik ya da çalışma yapacaksak bunu teneffüs, öğle arası ya da ders saatlerinden ayırarak gerçekleştirmek zorundayız. Bu durum, okul genelinde planlı ve yapılandırılmış uygulamalar yapmamızı oldukça kısıtlıyor." (K1)*

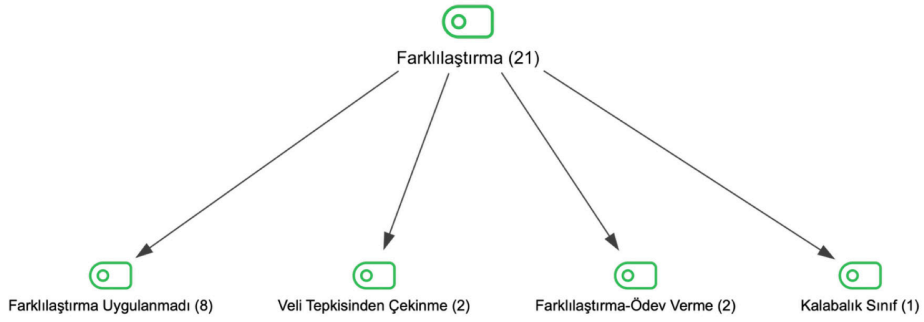
> *"Böyle bir şey olduğunu bilmiyordum... Yapmadım." (K11)*

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TYMM Programında Yer Alan Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Deneyimleri

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programında yer alan farklılaştırma uygulamalarına ilişkin deneyimleri dört kod altında incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin kod haritası Şekil 13'te sunulmuştur.

Şekil 13

Farklılaştırma Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 13 incelendiğinde, öğretmen ifadelerinin "farklılaştırma" kodu altında "farklılaştırma uygulanmadı (8), veli tepkisinden çekinme (2), ödev verme (2) ve kalabalık sınıf (1)" alt kodları altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, öğ-

retmenlerin farklılaştırma uygulamalarını hayata geçirme konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Özellikle kalabalık sınıf ortamları, veli beklentileri ve uygulama sürecinin yönetimine ilişkin kaygılar, farklılaştırma uygulamalarının sınırlı düzeyde kullanılmasına neden olmaktadır.

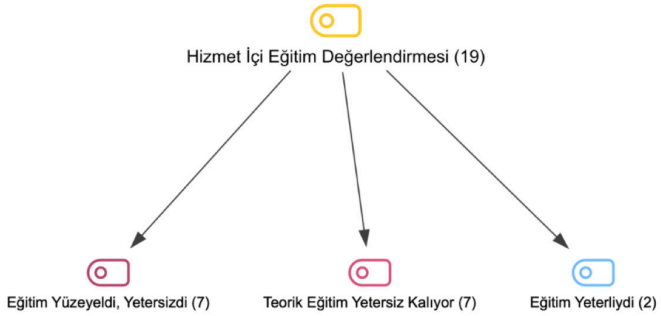
> *"38 kişilik bir sınıfta farklılaştırma ve zenginleştirme etkinliklerini uygulamak oldukça zor. Farklı ölçme araçları kullanmam, farklı gruplarla farklı süreçler yönetmem gerekiyor; ancak bu kadar kalabalık bir sınıfta ve bu kadar kısa sürede bunları gerçekleştirmek neredeyse imkânsız. Üstelik veliler sekizinci sınıf sınavlarına hazırlık konusunda oldukça kaygılı. Çocuklarının test çözmeye ve zamanı etkili kullanmaya odaklanmasını bekliyorlar. Öğrenciler bilim çocuk dergileri okuyor, robotik-kodlama ve İngilizce kurslarına gidiyor; yani veliler bilinçli ve akademik başarıya odaklı. Sınıfı gruplara ayırarak etkinlik yaptığımda, neden bir öğrencinin mühendislik tasarımı yaptığı da diğerinin farklı bir görev aldığı gibi sorularla karşılaşacağımı ve ödevlerle ilgili velilerden baskı göreceğimi düşünüyorum." (K10)*

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TYMM Programı Kapsamında Verilen Hizmet İçi Eğitime İlişkin Değerlendirmeleri

Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Programı kapsamında verilen hizmet içi eğitime ilişkin değerlendirmeleri üç kod altında incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin kod haritası Şekil 14'te sunulmuştur.

Şekil 14

Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öğretmen Görüşleri: Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 14 incelendiğinde, öğretmen değerlendirmelerinin "eğitimin yetersizliği (7), teorik eğitimin yetersizliği (7) ve eğitimin yeterli olması (2)" alt kodları altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadığını göstermektedir. Özellikle öğretmenler, eğitimlerin uygulamaya yönelik örnekler içermemesi ve daha çok teorik bilgi

aktarımına odaklanması nedeniyle hizmet içi eğitimlerden beklenen düzeyde yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir.

"Katıldığım seminerden açıkçası verim alamadım. Sadece beşinci sınıfa gelen kazanımlardan ve öğrenme çıktılarından bahsedildi. Zaten bunlara bir kitaptan bakarak da ulaşmak mümkündü. Bu nedenle yeterli bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Diğer öğretmen arkadaşlarımın da bu yönde yorumları vardı." (K7)

"Eğitimden çok büyük bir fayda sağladığımı düşünmüyorum. Programı kendi başıma deneyimleyerek anlamaya çalıştım. Eğitimde, süreç değerlendirme nasıl yapılır, hangi formlar nasıl doldurulur, 40 dakikalık ders planı nasıl hazırlanır gibi uygulamalı örneklere hiç yer verilmedi. Eğitim veren kişilere de haksızlık etmek istemem; çünkü onlar da sadece kendi aldıkları eğitimi bize aktardılar. Ancak bu süreçte bize sunulan içerik uygulamaya yönelik değil, daha çok teorikti. Bu nedenle eğitim, bizim için pek işlevsel olmadı." (K6)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının uygulanması sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin programın temel felsefesini ve öğrenci merkezli yapısını genel olarak olumlu değerlendirdiklerini ancak programın uygulanması sürecinde zaman yönetimi, öğrenci hazırbulunuşluğu, içerik yoğunluğu, ölçme-değerlendirme uygulamaları, farklılaştırma, okul temelli planlama ve hizmet içi eğitimler gibi alanlarda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin bir kısmı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik hazırlanan 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na göre farklı doğasından ötürü hem kendileri hem de öğrencilerin belirli bir alışma sürecine ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, fen bilimleri öğretmenleri zaman içerisinde modelin daha iyi kavranarak programın daha etkin bir şekilde uygulanacağını düşünmektedirler. Öte yandan, TYMM'nin geleceğine dair net bir bilgi sahibi olmamalarından ötürü endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, programın ilerleyen yıllardaki uygulamalarının nasıl olacağını, mevcut düzende bulunan liseye geçiş sınavının yol haritasının nasıl şekilleneceğine dair bilgi eksikliklerinin onları öğrencileri nasıl yetiştirmeleri konusunda belirsizliğe sürüklemektedir. Ak ve Köse (2024) yaptıkları çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin programa uyum sağlamaları için zamana ihtiyaçları olduklarını, programın uygulanabilirliğine yönelik belirsizlik ve gelecek kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda Özüdoğru (2021) yaptığı çalışmada 2018 öğretim programını öğretmenlerin zamanla benimsedik-

lerini ve uygulama sürecinde zorluk ve belirsizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Öte yandan Susam ve Demir (2020) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretim programlarının sık sık değişimine olumlu bakılmadığını ortaya çıkarmıştır. Buna göre araştırma bulguları ile literatürün uyumlu olduğu söylenebilir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenleri Türkiye'de öğretim programları sık sık yenilendiği için programın hangi süre boyunca uygulanacağını bilmedikleri bu durumun onları öğrencilerini yönlendirmede ve uyum sağlayacakları ölçme-değerlendirme yöntemini belirlemede kararsızlık yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin büyük bir kısmı TYMM programını uygularken zaman yönetimi konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler; ders süresinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğrencilerin temel bilgi eksikliklerinin programın uygulanmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. İçeriklerin sadeleştirilmesine rağmen etkinlik sayısının artması, süreç değerlendirme uygulamaları ve bireysel öğrenci takibinin ders süresine sığmamasına neden olmaktadır. Bu nedenle bazı etkinliklerin ev ödevi olarak verilmek zorunda kaldığı, ancak bunun da zaman zaman velilerden olumsuz geri bildirim alınmasına yol açtığı belirtilmiştir. Bu bulgu, fen eğitiminde zaman yönetimi ile etkinlik yoğunluğu arasındaki dengenin önemini ortaya koymaktadır (Abrahams ve Reiss, 2012). Kavram öğretimi, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve süreç değerlendirme uygulamalarının aynı ders süresine sığdırılması öğretim sürecini zorlaştırabilmektedir (Tobin ve Tippins, 1993). Bu durum, programın öğrenci merkezli yapısı ile sınıf içi uygulamalar arasında bir uyumsuzluk oluşturabilmektedir. Benzer şekilde Arslan (2025) da öğretmenlerin süre konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Ak ve Köse (2024) programın uygulanabilir olduğunu ifade etmekle birlikte, mevcut çalışmada öğretmenler özellikle uygulama sürecinde zaman yönetimi açısından çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu farklılığın, programın ilk inceleme sürecindeki beklentiler ile uygulama deneyimleri arasındaki farktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, mevcut ders süresinin etkinlik temelli ve öğrenci merkezli fen öğretiminin tüm bileşenlerini etkili biçimde yürütmek için yeterli olmadığı söylenebilir. Fen bilimleri öğretmenleri TYMM kapsamında özellikle program içeriğinin beşinci sınıf düzeyine göre ağır olduğunu, bazı konuların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin özellikle soyut kavramları anlamakta büyük miktarda güçlük çektiği vurgulanmıştır. Ayrıca bağımlı-bağımsız değişken kavramlarının verildiği konuların, yeni eklenen soyut konular olması öğrencilerin anlamasını güçleştirdiği belirtilmiştir. Piaget insanın gelişim evrelerini dörde ayırmış ve beşinci sınıf öğrencilerinin (10-11 yaş) bulunduğu yaş grubuna "somut işlemler dönemi" adını vermiş ve ergenlikle birlikte soyut işlemler dönemine geçileceğini vurgulamıştır (Ahioğlu Lindberg, 2011; Piaget, 1977). Bu dönemdeki çocuklar soyut konuları anlamakta güçlük çekebilir. Bu doğrultuda

öğrencilerin soyut beşinci sınıf konularını öğrenmekte güçlük çektikleri düşünülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin derslerdeki hazırbulunuşluk düzeyleri programı uygulamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda bazı fen bilimleri öğretmenleri öğrencilerinin çoğunun henüz temel okuma-yazma becerilerinde dahi zorlandığını, önceki bilgileri hatırlamakta güçlük çektiğini ayrıca motivasyon bakımından eksiklerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Literatürde, bilimsel kavram öğreniminin ön koşulu temel okuryazarlık ve önceki bilgi yapılandırmasının sağlam olması gerektiği olarak ifade edilmiştir (National Research Council, 2000). Bu durumun yetersizliği bilimsel kavramların öğretiminde öğretmenleri zorlamaktadır. Öğrencilerin bireysel sorumluluk alma, yaratıcı düşünme, fikir üretme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilere yönelik beklentilere karşılık veremediği belirtilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, öğrencilerin araştırma-sorgulama süreçlerinde oldukça zorlandığını, bunun sebebinin bu süreçlere yabancı olmaları olduğunu bununla birlikte, hipotez kurma, gözlem yapma süreçlerine uzak olduklarından sürekli bir öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyduklarını da eklemişlerdir. Araştırma–sorgulamaya dayalı fen öğretimi öğrenciden aktif katılım, hipotez kurma, gözlem yapma, çıkarımda bulunma ve problem çözme gibi üst düzey beceriler gerektirmektedir (Lederman vd., 2013). Bu durum öğretim programının istenen kişi özellikleriyle ters bir durum oluşturmaktadır. Özellikle soyut kavramlar içeren konularda öğrencilerin hem ilgisinin düştüğü hem de öğrenmenin yüzeysel kaldığı ifade edilmiştir. Bu süreçler, programın mevcut öğrenci profili ile tam olarak örtüşmediği, bunun ise programı uygulama noktasında zorluklara sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ezbere dayalı öğrenmeye alışık oldukları, bu sebeple okuduklarını anlama, anlamlandırma, sorgulama becerilerinde oldukça zorlandıkları belirtilmiştir. Özellikle araştırma yapma, özgün fikir üretme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi bilişsel düzeyi yüksek görevlerde öğrencilerin pasif kaldığı, bazılarının da bu tür sorumlulukları yerine getirmekten çekindikleri dile getirilmiştir. Biggs'e (2012) göre; ezbere dayalı öğrenme geçmişine sahip öğrenciler anlamlandırma, transfer ve eleştirel düşünme konusunda diğer öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Bu duruma sahip öğrencilerin derin öğrenme durumlarının sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu durumun öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bunların yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin mevcut programa alışmaları için belli bir zaman gerekmektedir (Özüdoğru, 2021). Tüm bu bilgilerin ışığında sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin beşinci sınıf öğrencilerine üst düzey becerileri ve soyut kavramları kazandırırken zorluk yaşadıkları ortaya çıkmaktadır.

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri, öğrencilerin ön bilgi ve temel

kabullerinin yetersiz olması ile kalabalık sınıf ortamlarının programın öğrenci merkezli uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu durumun ders süresinin önemli bir kısmını kapsadığını ve iş birlikli öğrenme ile grup çalışmalarının uygulanmasını güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle bazı öğretmenler derslerini daha öğretmen merkezli yürütmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ak ve Köse (2024), Arslan (2025), Uygun ve Akgül (2024) ile Gillies (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da kalabalık sınıfların öğrenci merkezli uygulamalar, zaman yönetimi ve sınıf kontrolü açısından çeşitli güçlükler oluşturduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, öğrenci özellikleri ve sınıf mevcudunun programın öğrenci merkezli uygulanabilirliğini etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte fen bilimleri öğretmenleri, TYMM kapsamında yer alan köprü kurma uygulamalarını genel olarak sorunsuz uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin önceki bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla soru-cevap, beyin fırtınası ve ders kitabındaki etkinliklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, köprü kurma uygulamalarının öğretmenlerin daha önce de kullandıkları öğretim uygulamalarıyla büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir.

Fen bilimleri öğretmenleri beşinci sınıflarla işledikleri derslerde çeşitli öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle beyin fırtınası, soru-cevap, bağlam temelli öğretim, günlük hayatla ilişkilendirme, zihin haritası oluşturma, modelleme, deney yapma, istasyon tekniği, sorgulamaya dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, iş birlikli öğrenme, poster hazırlama, grup çalışması ve sunuş yöntemi gibi farklı stratejiler kullandıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler derse beyin fırtınası ve soru-cevap gibi teknikleri kullanarak başladıklarını, böylece öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkararak öğrenci yaşantısıyla bağdaştırdıklarını belirtmişlerdir. Bağlam temelli öğretim ve günlük hayatla ilişkilendirme yoluyla öğrenci deneyimlerini konuya entegre ederek anlamlandırdıklarını; modelleme ve deney yapma yöntemiyle laboratuvar ortamında inceleme, zihin haritası oluşturma, tartışma ve örnek olay kullanma yaklaşımlarını kullanarak öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri fark etmeleri ve bilgileri anlamlı bir bütün hâlinde düzenlemelerini sağlamaya çalıştıklarını; sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemiyle öğrencileri sorgulamaya, düşünmeye teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler sunuş yöntemini kullanmak durumunda kaldıklarını, bundan hoşnut olmasalar bile, sınıf mevcudu, öğrencinin akademik başarı düzeyi, zaman yetersizliği gibi konulardan ötürü olduğunu belirtmişlerdir. Gilbert (2006), soru-cevap, beyin fırtınası, bağlam temelli öğrenme gibi öğrenilen bilgileri günlük yaşamla bağdaştıran yöntem ve teknik kullanımının öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunu söylemiştir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin sunuş yöntemine yani öğrencilerin pasif oldukları öğretim yöntemine dönmek zorunda olduklarını belirtmeleri,

sınıf mevcutları, zaman yönetimi ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin öğretim yaklaşımı seçiminde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde, bu tür sınırlılıkların öğretmenlerin ideal pedagojik seçimlerini kısıtlayabileceği belirtilmektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle derslerini yürüttükleri görülse de bazı öğretmenlerin sınıf mevcudu, zaman ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin ideal aralıkta olmadığı için uygulanamadığını göstermektedir. Bu durum, programın uygulanmasında pedagojik niyet–uygulama gerçekliği arasında bir boşluk oluşabileceğine işaret etmektedir.

Fen bilimleri öğretmenleri, TYMM kapsamında hazırlanan ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin farklı görüşler bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler etkinliklerin içerik açısından zengin olduğunu belirtirken, bazıları etkinliklerin her konuya uygun olmadığını ve özellikle soyut konularda yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Ayrıca etkinliklerin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine göre zaman zaman karmaşık bulunduğu, öğretmen rehberliği olmadan uygulanmasının güç olduğu belirtilmiştir. Bu durum, karmaşık etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecinden uzaklaşmasına neden olabileceğini belirten Sweller'in (2011) görüşleriyle örtüşmektedir. Öğretmenler ayrıca konular arasında yeterli bütünlük bulunmadığını ve bazı üniteler arasındaki geçişlerin öğrenciler açısından zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Tytler (2007), üniteler arasındaki bağlantıların zayıf olmasının öğrencilerin önceki ve yeni öğrenmeleri arasında ilişki kurmalarını güçleştirebileceğini belirtmektedir.

Bununla birlikte bazı öğretmenler ders kitaplarını teknoloji ile zenginleştirilmiş bulmuş ve özellikle karekodlar aracılığıyla EBA içeriklerine erişimin öğretim sürecini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, dijital kaynakların öğrenmeyi destekleyebileceğini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Hillmayr vd., 2020). Ayrıca her öğrenme çıktısına yönelik etkinliklerin bulunması, ölçme-değerlendirme araçlarının çeşitliliği ve oyunlaştırma, kodlama gibi uygulamaların öğrencilerin ilgisini artırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Ak ve Köse (2024) fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM'ye göre hazırlanan ders kitaplarını teknoloji ile desteklenmiş ve uygulanabilir bulduklarını ortaya koymuştur. Buna karşın Uygun ve Akgül (2024), sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kitaplarını bazı yönlerden yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin TYMM'ye göre hazırlanan fen bilimleri ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte bulgular, ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluk, kavramsal bütünlük ve rehberlik açısından geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Yapılan görüşmeler neticesinde fen bilimleri öğretmenlerinin farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına sahip olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler, Millî

Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan ölçme değerlendirme araçlarını düzenli olarak kullandıklarını ve bu araçların öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerini değerlendirme bakımından faydalı olduğunu belirtirken, bazıları ise bu araçların kullanımında zorluk yaşadıklarını ve yeterince uygulayamadıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar her konunun sonunda ölçme aracı olmasını olumlu olarak ele almış, öğrencilerin kazanım düzeylerini görmek ve eksiklikleri belirlemek adına bu araçları etkili bulmuş, özellikle disiplinler arası içeriklere sahip (robotik kodlama, tangram vb.) ölçme ögeleri içeren etkinliklerin dikkat çekici olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda öğretmenler öz ve akran değerlendirme formlarını kullandıklarını, özellikle öğrencilerin öğrenme sürecine dair sorumluluk almalarına katkı sağladığını belirtseler de fen bilimleri öğretmenlerinin çoğu bu araçları kullanamadığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak öğretmenler fotokopi imkânlarının yetersizliği, ders işlerken yaşadıkları zaman sıkıntısı ve öğrencilerin yaş düzeylerine bağlı olarak öz ve akran değerlendirme formlarını bilinçli bir şekilde doldurmada yaşadıkları güçlükler olarak göstermektedirler. Bu nedenle, öğretmenler genellikle performans görevleri, yazılı sınavlar ya da kazanım değerlendirme testleri gibi geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine başvurma eğiliminde olduğu sonucu çıkmaktadır. Disiplinler arası içerikler (örneğin robotik kodlama, tangram vb.) içeren ölçme etkinliklerinin fen bilimleri öğretmenleri tarafından dikkat çekici bulunması, fen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerini destekleyen yenilikçi değerlendirme anlayışlarının alanda olumlu karşılandığını göstermektedir. Ancak, bu tür etkinliklerin sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin hem materyal desteğine hem de hizmet içi eğitimlerle desteklenmiş mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Andrade ve Du (2007) öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarında rehberlik ve zaman yönetiminin önemine dikkat çekmişlerdir. Ak ve Köse (2024) fen bilimleri öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. TYMM programı alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini öğretmenlerin kullanmasını önermektedir (MEB, 2024). Fakat fen bilimleri öğretmenlerinin bir kısmının yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı bunu gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Sonuç olarak, fen bilimleri öğretmenlerinin önemli bir kısmının mevcut süreçte performans görevleri, yazılı sınavlar ve kazanım testleri gibi geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini sınıflarında kullandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda fen bilimleri öğretmenlerinin sınıflarında biçimlendirici ve alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerini yeterince kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin birçoğu TYMM 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının olumlu yönlerini değerlendirdiklerinde; programın öğrenci merkezli doğasına dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler sürecin etkin bir bileşeni hâline geldiği için gözlem ve uygulama merkezli bir ders işlediklerini belirtmişlerdir. Özellikle

akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi uygulamalarla öğrencilerin kendilerini tanıma, yargılama ve ifade etme becerilerinin gelişmeye başladığı gözlemlenmiştir. Bazı öğretmenler, bu programın öğrencilerin yalnızca akademik bilgiye değil, aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme becerisine de katkı sunduğunu ve bunun uzun vadede öğrencilerde daha kalıcı öğrenmelere temel oluşturabileceğini vurgulamıştır. Literatür incelendiğinde Ateş ve Gürdağ (2025) TYMM programının öğrenci merkezli olduğunu değerlendirmişler. Arslan (2025) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri maarif modelinin öğrenci merkezli olmasını olumlu görmüşlerdir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenleri TYMM programının öğrenci merkezli olmasını olumlu karşılamaktadırlar. Fakat bunu sınıflarında yeterince kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmelerden elde edilen veriler okul temelli planlamaya yönelik çeşitli sonuçları ortaya koymuştur. Bazı fen bilimleri öğretmenleri, okul içerisinde dersle ilişkili etkinlik alanları oluşturarak öğrencilerin uygulamalı deneyim kazanmalarına katkı sağlamıştır. Ancak, öğretmenlerin çoğu okul temelli planlamayı uygulamadıklarını belirtmiştir. Bunların nedeni olarak; öğrencilerin taşımalı eğitim sebebiyle ders saatleri harici okulda bulunamaması, tek fen bilimleri öğretmeni olması sebebiyle belirli bir zümre planlaması olmamasını göstermişlerdir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin bir kısmında okul temelli planlamayı yanlış anladıkları gözlemlenmiştir. Okul temelli planlama TYMM Ortak Metni'nde "Okul temelli planlama; zümre öğretmenler kurulu tarafından ders kapsamında gerçekleştirilmesi kararlaştırılan araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma etkinlikleri gibi çalışmalara ayrılan süreyi ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere öğretim programını uyarlama imkânı tanınarak esneklik sağlanması amaçlanmıştır. Okul temelli planlama çalışmaları, öğretmenlere özerklik tanıyan bu yapısıyla öğretim programlarının tamamlayıcısı ve destekleyicisi bir alan olarak görülmelidir." şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2024c). Bazı öğretmenler okul temelli planlamayı TYMM programındaki gibi değil, okul dışı geziler ya da genel proje çalışmaları şeklinde anlamlandırmış, bu nedenle modelde neyin kastedildiğine dair emin olamadıklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin bir kısmı okul temelli uygulamayı uygulasa da çoğu uygulayamamış ve bir kısmı da okul temelli uygulamayı anlayamamıştır.

Fen bilimleri öğretmenleri, farklılaştırma uygulamaları olan zenginleştirme ve destekleme uygulamalarını derse entegre edebilme konusunda değişkenlik göstermektedir. Fen bilimleri öğretmenleri öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda zenginleştirme veya sadeleştirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu uygulamaların her sınıfa uygulanamadığını da eklemişlerdir. Fen bilimleri öğretmenlerinin bir kısmı, öğrencilerin bireysel ilgilerine göre yönlendirmeler yaptıklarını ve özellikle belirli konulara ilgisi olan öğrencilere farklı kaynaklar sunduklarını belirtmiş-

lerdir. Bunlar, ilgili konu ile ilgili öğrenciye kaynak önerme, ilgili özel kitapların önce bu öğrencilere verilmesi şeklinde olduğu belirtilirken, bu durumun sınırlı sayıda öğrenci özelinde olduğunun altı çizilmiştir. Buna ek olarak bazı öğretmenler, akademik güçlük yaşayan öğrencilere yönelik farklı kaynaklar, etkinlikler kullandıklarını ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda destekleyici faaliyetler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler, öğretim içeriğini basitleştirerek farklılaştırma uygulamasını gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Zorlayıcı konularda bu yöntemin daha sık kullanıldığını, anlatımı sadeleştirdiklerinden bahsetmişlerdir. Öğrenciler arasında merak düzeyi yüksek olanlara daha derinlemesine sorular ya da araştırma görevleri verilmeye çalışıldığı ancak bu tür öğrencilerin sayısının az olduğu vurgulanmıştır. Sınıf içi uygulamalarda zaman yetersizliğinin farklılaştırmaya sekte vurduğu, bu nedenle ödev yoluyla gerçekleştirdiğini belirten öğretmenler de olmuştur. Kalabalık sınıflarda farklılaştırma etkinliklerini öğretmenlerin uygulayamadığı, farklı ölçme araçlarının gerekliliği ve bu ölçme süreçlerinin yönetilmesi öğretmenleri zorlayıcı bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, bazı öğretmenler, olası veli tepkisinden çekindiklerini, özellikle öğrencilerin farklı görevler almasının, veli nezdinde adaletsizlik olarak algılandığını, bu sebeple de uygulama noktasında güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Seviyelerin birbirine çok yakın olduğu sınıflarda farklılaştırmanın gerekliliği hissedilmediği, bazı durumlarda ise konuya dair tüm etkinlikleri tamamlamak bile başlı başına bir başarı olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin bir kısmının farklılaştırma uygulamalarını yanlış anlamlandırdıkları görülmektedir. TYMM için farklılaştırma uygulamaları önem taşımaktadır. Farklılaştırılmış öğretim için programda "Yarıştıran ve ayrıştıran değil bireysel farklılıklara duyarlı, nitelikli bir çeşitliliğin sağlanması" ifadesi kullanılmaktadır (MEB, 2024). Bu yanlış anlamlandırma, farklılaştırma uygulamalarının işleyişte yeterince somutlaştırılamadığını göstermektedir. Sonuç olarak, fen bilimleri öğretmenlerinin bir kısmının farklılaştırma uygulamalarını anlamlandırıp uygulamaya dönüştürebildiği görülürken, önemli bir kısmının bu uygulamayı ya hiç gerçekleştirememiş ya da yanlış yorumladığı görülmektedir. Bu durum, farklılaştırma uygulamalarının sınıflarda henüz istenen düzeyde yerleşmediğini göstermektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin büyük bir kısmı TYMM'ye yönelik hizmet içi eğitimlerin içerik, kapsam ve uygulama yönünden yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Eğitimlerin belirli temel bilgileri içerdiği belirtilse de özellikle ölçme değerlendirme süreçlerinin uygulama kısmı bakımından hizmet içi eğitimlerin oldukça yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, bazı öğretmenler eğitimin teorik olarak gerçekleştirildiğini, fakat uygulama kısmı yeterince gerçekleşmediği için sınıflarında programı uygulamada zorluk çektiklerini, bu nedenle uygulama kısmını kendi çabalarıyla hallettiklerini söylemişlerdir. Desimone (2009) etkili hizmet

içi eğitimlerin yalnızca bilgi aktarmak değil, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına doğrudan katkı sağlayan, uygulamaya dönük nitelikte olması gerektiğini belirterek hizmet içi eğitimin sınıftaki uygulamaya yönelik önemini vurgulamıştır. Köseoğlu (2025) yaptığı çalışmada hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki bilgi, pedagojik gelişim ve teknoloji kullanımına katkı sağlamadığını ortaya koymuştur. Diğer yandan Ak ve Köse (2024), yaptıkları çalışmada fen bilimleri öğretmenleri, bu modeli sınıflarında uygulayabilmek için katıldıkları hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadıklarını söylemişlerdir. Bu bağlamda mevcut çalışma ile literatür benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak, hizmet içi eğitimlerde uygulamaya da ağırlık verilmediği, örnek süreç değerlendirmeleri ve ders planları içeren içeriklerle zenginleştirilmediği için TYMM programını fen bilimleri öğretmenleri uygularken sıkıntılar yaşadıkları söylenebilmektedir.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel yaklaşımını ve öğrenci merkezli yapısını genel olarak olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler, programın uygulanması sürecinde zaman yönetimi, öğrenci hazırbulunuşluğu, içerik yoğunluğu, ölçme-değerlendirme uygulamaları, farklılaştırma, okul temelli planlama ve hizmet içi eğitimler gibi çeşitli alanlarda önemli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçları, özellikle bazı soyut konuların beşinci sınıf öğrencilerinin gelişim düzeylerine göre ağır bulunduğunu ve kazanım sayısındaki azalmaya rağmen süreç bileşenleri ile etkinlik yoğunluğunun öğretmenler açısından zaman yönetimi sorunlarına yol açtığını göstermektedir. Öğretmenler, öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarını benimsemelerine rağmen öğrenci hazırbulunuşluğu, kalabalık sınıflar, materyal eksikliği ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle bu uygulamaları her zaman planlandığı şekilde gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir.

Bunun yanında ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasında, farklılaştırma çalışmalarında ve okul temelli planlama süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin ise daha çok teorik düzeyde kaldığını ve uygulama sürecine yeterince rehberlik etmediğini ifade etmişlerdir. Buna karşın TYMM'nin öğrenci merkezli yapısı, araştırma-sorgulama becerilerini desteklemesi ve öğrencileri öğrenme sürecine daha aktif katması öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilen yönler arasında yer almıştır.

Sonuç olarak araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin yaşanan güçlüklerin büyük ölçüde programın temel felsefesinden değil, uygulama koşullarından kaynaklandığını göstermekte-

dir. Bu nedenle programın sahadaki etkililiğinin artırılabilmesi için öğretmenlerin mesleki açıdan desteklenmesi, hizmet içi eğitimlerin uygulama temelli olarak yeniden yapılandırılması, okul olanaklarının geliştirilmesi ve uygulama süreçlerinin öğretmenlerin çalışma koşulları dikkate alınarak planlanması önem taşımaktadır.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin azaltılmasına ve programın uygulanabilirliğinin artırılmasına yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. İçerik Sadeleştirmesi ve Uygunluk: Öğretim programındaki bazı soyut ve karmaşık konuların, özellikle beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişim düzeyine uygun hâle getirilmesi önerilmektedir.
2. Zaman Planlaması ve Ders Saati Artışı: Etkinlik temelli yapının gerektirdiği süre göz önünde bulundurularak fen bilimleri ders saatlerinin artırılması veya haftalık programlarda esneklik sağlanması önerilmektedir. Böylece süreç değerlendirme, deney ve gözlem uygulamalarının daha etkili yürütülebileceği düşünülmektedir. Ayrıca TYMM'nin hedeflediği beceri gelişimi ile mevcut ders süresi arasındaki uyum yeniden değerlendirilmelidir.
3. Sınıf Mevcudunun Azaltılması: Kalabalık sınıfların öğrenci merkezli uygulamalar, süreç değerlendirme çalışmaları ve farklılaştırma uygulamalarını zorlaştırdığı göz önünde bulundurularak sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik düzenlemeler yapılması önerilmektedir.
4. Materyal Desteği ve Altyapı: Öğretmenlerin sınıf içinde önerilen etkinlikleri gerçekleştirebilmesi için okul düzeyinde materyal desteğinin artırılması, laboratuvar ortamlarının iyileştirilmesi ve etkinlikler için ulaşılabilir kaynaklar sunulması önerilmektedir.
5. Farklılaştırma ve Öğrenci Desteği: Farklı düzeydeki öğrencilere hitap edebilecek şekilde, görevlerin, ödevlerin ve öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi desteklenmeli; öğretmenlere farklılaştırma stratejileri ile ilgili örnek etkinlikler ve uygulamalı kılavuzlar sunulmalıdır.
6. Hizmet İçi Eğitimlerin Niteliği: Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimler, teorik bilgilerle sınırlı kalmamalı; sınıf içi örnekler, vaka temelli uygulamalar ve uygulama sonrası takip mekanizmaları ile zenginleştirilmelidir. Bu eğitimlerde rehberlik, deneyim paylaşımı ve sürekli destek sağlanmalıdır.
7. Okul Temelli Planlama ve İş Birliği: Farklı branş öğretmenleriyle ortak plan-

lama yapılabilmesi için okul yönetimlerinin öğretmenlere zaman ve ortam sağlaması teşvik edilmeli; disiplinler arası etkinliklerin yaygınlaştırılması adına okul temelli iş birlikleri güçlendirilmelidir.

8. Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri: Süreç değerlendirme araçlarının sadeleştirilmiş, anlaşılır ve öğrenci düzeyine uygun örneklerle desteklenmiş biçimde öğretmenlere sunulması, ölçme-değerlendirme uygulamalarının niteliğini artırabilir.
9. Gelecek Araştırmalar: Gelecekte yapılacak araştırmalarda, alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sınıf ortamında etkili biçimde kullanılmasını destekleyen zaman yönetimi, teknolojik altyapı, materyal desteği ve hizmet içi eğitim değişkenlerinin birlikte incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu çalışma yalnızca beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin görüşleri birlikte incelenebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uzun dönemli uygulama sonuçlarını değerlendirmek amacıyla karma yöntemli ve boylamsal araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlükleri azaltmaya yönelik müdahale ve eylem araştırmalarının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BEYANLAR

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörlüğü Fen ve Mühendislik Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Etik Kurulu Karar tarihi: 28.03.2024
Belge sayı numarası: E-77535612-050.04-186950

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Araştırmaya gönüllü olarak katılan fen bilimleri öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

Abrahams, I., & Reiss, M. (2012). Practical work: Its effectiveness in primary and secondary schools in England. *Journal of Research in Science Teaching*, *49*(8), 1035–1055.

Ahioğlu Lindberg, E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Education Journal*, *19*(1), 1–10.

Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, *7*(2), 132–169.

Aksu, S., & Avcı, M. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin program değişikliklerine uyum sürecinde yaşadıkları güçlükler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *11*(3), 45–62.

Arslan, A. (2025). TYMM hayat bilgisi dersi öğretim programının birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *13*(162), 202–220.

Ateş, H., & Gürdağ, G. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan programlar arası bileşenlerden sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(75), 17–34.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, *7*(1), 231–274.

Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, *31*(1), 39–55.

Brady, L., & Kennedy, K. (2018). *Curriculum construction* (6th ed.). Pearson Australia.

Ceylan Çapar, M., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(Özel Sayı 2), 295–312.

Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya* (Y. Budak, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Dereli, A. B. (2023). MAXQDA: Yaratıcı veri analizi üzerine notlar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, *13*(1), 149–152.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction and professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(2), 111–127.

Duyul, S., Duyul, M., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *5*(3), 1–19.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change:

Knowledge, confidence, beliefs, and culture. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(3), 255–284.

Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International Journal of Science Education*, *28*(9), 957–976.

Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(3), 39–54.

Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., & Hofer, S. I. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, *153*, Article 103897.

Kong, S. C. (2009). An empirical study of school-based planning for the use of information technology to improve the quality of education in the twenty-first century. *Technology, Pedagogy and Education*, *18*(3), 343–359. https://doi.org/10.1080/14759390903255627

Koring'ura, J. C. (2024). *Influence of school-based planning on learners' achievement in county secondary schools within West Pokot, Kenya* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nairobi.

Köseoğlu, Z. (2025). *İlkokul ve ortaokul öğretmenleri için uygulanmakta olan hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Lederman, N. G., Lederman, J. S., & Antink-Meyer, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *1*(3), 138–147.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programfen345678Onayli.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları genel çerçevesi*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/9853

Özüdoğru, F. (2021). Teachers' perception of 2018 Turkish national curriculum change. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 458–475. https://doi.org/10.17556/erziefd.801060

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.

Susam, B., & Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 245–267.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, *55*, 37–76.

Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education* (pp. 3–21). AAAS Press.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Tytler, R. (2007). *Re-imagining science education: Engaging students in science for Australia's future*. Australian Council for Educational Research Publishing.

Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *8*(2), 81–102.

Ünsal, S., & Korkmaz, H. (2021). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının fen başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 150–175. https://doi.org/10.17152/gefad.2021.7.2.150

Extended Abstract

Introduction

Educational systems are expected to continuously update their curricula in response to rapid scientific, technological, and societal developments. In this context, Türkiye introduced the Türkiye Century Education Model (TCEM), which aims to educate individuals who possess not only academic knowledge but also skills, values, attitudes, and competencies required for the twenty-first century. Within this framework, the Science Curriculum was substantially revised and began to be implemented gradually starting from the 2024–2025 academic year. The curriculum emphasizes student-centered learning, competency-based education, process-oriented assessment, differentiation, interdisciplinary connections, and school-based planning.

The new curriculum introduces several innovations compared with previous science curricula. These innovations include learning outcomes instead of traditional objectives, process-based assessment practices, differentiated instruction, school-based planning, and learning-teaching experiences organized around students' active participation. The curriculum also aims to foster inquiry, critical thinking, problem-solving, collaboration, scientific literacy, self-regulation, and ethical awareness among students. Although curriculum reforms are generally designed to improve educational quality, their success largely depends on teachers, who are the primary implementers of curriculum innovations. Teachers' experiences during the implementation process provide valuable evidence regarding the practicality, applicability, and sustainability of curriculum reforms. Since the Science Curriculum developed within the TCEM was implemented nationwide without a pilot application, identifying the challenges experienced by science teachers during the first year of implementation is particularly important. Previous studies have investigated teachers' perceptions of the Türkiye Century Education Model and reported both positive evaluations and implementation concerns. However, studies specifically focusing on the challenges encountered during the implementation of the fifth-grade science curriculum remain limited. Furthermore, issues such as school-based planning, differentiated instruction, process-based assessment, and in-service training have not been examined comprehensively from the perspective of science teachers. Therefore, the present study aimed to identify the challenges encountered by science teachers during the implementation of the Science Curriculum developed within the framework of the Türkiye Century Education Model. Specifically, the study examined teachers' experiences regarding curriculum implementation, curriculum content, student readiness, assessment and evaluation practices, school-based planning, differentiation practices, and in-service training.

Method

This study employed a qualitative case study design. Case studies are particularly useful for examining contemporary phenomena within their real-life contexts and for exploring participants' experiences and perceptions in depth. Since the purpose of the study was to understand science teachers' experiences and challenges during the first year of curriculum implementation, the case study approach was considered appropriate.

The participants consisted of 12 science teachers who actively taught fifth-grade science courses during the 2024–2025 academic year. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used. The primary criterion for participation was teaching fifth-grade science under the newly implemented curriculum. The teachers worked in different regions of Türkiye and represented diverse school contexts, including urban schools, rural schools, and village schools. Their teaching experience ranged from novice to highly experienced educators, allowing the study to capture a broad range of implementation experiences. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. During the development process, relevant literature was reviewed, science teachers working in the field were consulted, and expert opinions were obtained. The final interview form consisted of 13 open-ended questions focusing on teachers' experiences, challenges, and suggestions regarding the implementation of the curriculum. Interviews were conducted face-to-face and online, depending on participants' locations. Each interview lasted approximately 30 minutes and was audio-recorded with participants' consent. The collected data were analyzed using content analysis. Interview transcripts were examined repeatedly, meaningful units were coded, and similar codes were grouped into categories and themes. MAXQDA 2024 software was used to support the analysis process. To enhance trustworthiness, coding procedures were documented systematically, direct quotations were used to support findings, and the analysis process was reported transparently.

Results

The findings indicated that science teachers generally viewed the student-centered and competency-based structure of the Türkiye Century Education Model positively. Teachers appreciated the curriculum's emphasis on active participation, inquiry, research skills, collaboration, and meaningful learning experiences. Many participants stated that the curriculum encouraged students to become more engaged in classroom activities and promoted scientific thinking. Despite these positive evaluations, teachers reported numerous implementation challenges. One of the most frequently mentioned difficulties was time management. Teachers indicated that the curriculum required extensive classroom activities,

process-based assessment practices, and learning-teaching experiences that were difficult to complete within the allocated instructional time. The need to conduct experiments, facilitate group work, implement assessment activities, and address students' learning needs created significant time pressure. Another major challenge concerned curriculum content and developmental appropriateness. Teachers reported that some topics, such as cells, mass and weight, dependent and independent variables, friction, and the support and movement system, were too abstract for fifth-grade students. According to participants, these topics often exceeded students' cognitive readiness levels and led to conceptual misunderstandings. Teachers also expressed concerns about the sequencing and coherence of certain units. With respect to instructional materials, teachers generally evaluated the new science textbook positively. They appreciated its rich content, integration of technology, and alignment with curriculum objectives. However, some participants noted that the textbook lacked sufficient theoretical explanations in certain areas and could be improved further. Teachers also reported challenges related to classroom activities. Although activities were generally considered engaging and student-centered, their implementation was difficult in crowded classrooms. Some activities were perceived as too complex for students with limited reading comprehension and insufficient prior knowledge. Consequently, teachers occasionally simplified activities or replaced them with teacher-centered instructional approaches. Regarding bridge-building activities, teachers reported relatively positive experiences. Most participants indicated that they frequently used questioning, brainstorming, and introductory activities to connect students' prior knowledge with new learning. Many teachers emphasized that they had already employed similar practices before the introduction of the new curriculum. The findings further revealed difficulties associated with student readiness. Teachers frequently mentioned that students lacked prerequisite knowledge and skills necessary for successful participation in inquiry-based and project-based learning activities. This issue was particularly evident in activities requiring higher-order thinking, collaboration, and independent learning. Crowded classrooms and diverse student needs further complicated instructional processes. Assessment and evaluation constituted another significant challenge area. Teachers generally supported process-based assessment practices but reported difficulties implementing alternative assessment tools because of limited time, excessive workload, and practical constraints. Many participants simplified assessment procedures or adapted them according to classroom realities. Similarly, school-based planning and differentiation practices were among the least implemented components of the curriculum. Teachers stated that they lacked sufficient time, resources, and guidance to conduct school-based planning activities effectively. Differentiation practices were often restricted by crowded classrooms, parental expectations, and workload demands.

Finally, teachers evaluated the in-service training provided for the implementation of the curriculum as largely insufficient. Participants reported that training sessions focused primarily on theoretical explanations and offered limited practical guidance. Teachers expressed a need for more application-oriented professional development opportunities involving classroom examples, assessment practices, and implementation strategies.

Discussion and Conclusion

The findings suggest that science teachers generally support the philosophy and objectives of the Türkiye Century Education Model. Teachers recognize the value of student-centered learning, competency development, inquiry-based instruction, and active participation. These findings indicate that the overall direction of the curriculum aligns with contemporary educational approaches and is positively received by practitioners. However, the study demonstrates that successful implementation depends not only on curriculum design but also on contextual and structural conditions. Challenges related to time constraints, developmental appropriateness of content, student readiness, crowded classrooms, limited resources, assessment practices, differentiation, and school-based planning significantly influence implementation quality. These challenges indicate that the gap between curriculum expectations and classroom realities remains an important concern. A particularly important finding is that many difficulties appear to stem from implementation conditions rather than from the fundamental philosophy of the curriculum itself. Teachers generally endorsed the curriculum's goals but struggled to realize them under existing school conditions. Therefore, improving implementation support may be more critical than revising the curriculum's core principles. Based on the findings, it is recommended that practical in-service training programs be expanded, instructional resources be improved, school infrastructure be strengthened, and curriculum content be reviewed in terms of developmental appropriateness. Additionally, greater support should be provided for differentiation practices, school-based planning, and process-oriented assessment. Future studies may investigate the long-term effects of the curriculum, include perspectives from students and school administrators, and employ mixed-method or longitudinal designs to obtain a more comprehensive understanding of curriculum implementation.