

# TURK JES

Turkish Journal of Educational Studies

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi

January: 2024  
Volume: 11  
Issue: 3  
ISSN: 2148-1865

**TURKISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (TURK-JES)**

**Derginin Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ

Fırat Üniversitesi Rektörü

**Baş Editör / Chief Editor**

Dr. İrfan EMRE

**Editörler / Editors**

Dr. Sezgin DEMİR, Dr. Hakan POLAT

**Mizanpaj Editörü / Layout Editor**

Dr. Murat DEMİRKOL

**Dil Uzmanları / Language Experts**

Dr. Öğr. Üyesi Batuhan SELVİ / Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Celal EROL

Dr. Öğr. Üyesi Rabia Sena AKBABA / Dr. Öğr. Üyesi Yelda KÖKÇÜ

**Görsel Tasarım / Visual Design**

Doç Dr. Kainat ÖZPOLAT

**İletişim / Communication**

**Adres/Address:** Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Elazığ-TURKEY

**Telefon / phone:** +904242370086

**e-posta / e-mail:** [turk-jes@firat.edu.tr](mailto:turk-jes@firat.edu.tr)

Baskı/Print

Fırat Üniversitesi Basımevi

ISSN:2148-1865

e-ISSN: 2458-8210

**TURK-JES, 2014 yılı Ocak Ayından itibaren yılda 3 sayı olarak yayınlanmaktadır.**

## **Dergi Hakkında**

**Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, eğitimde kuram ve uygulama alanlarına yönelik, eğitim alanına katkıda bulunan özgün araştırma makalelerini, denemeleri/derlemeleri ve çevirileri yayınlayan hakemli bir dergidir. Dergide, şu alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yayınlanır: Eğitim yönetimi, denetimi; eğitim felsefesi, eğitim tarihi ve politikaları; psikolojik danışma ve rehberlik; erken çocukluk ya da okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; fen bilimleri ve matematik eğitimi; güzel sanatlar eğitimi; beden eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim. Yayınlanması istenen çalışmalar DergiPark sistemine yüklenmelidir. Çalışmalar mutlaka eğitim alanı ile ilişkili olmalıdır.

**Dizinlenme (İndeksler):** SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Researchbib, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, Google Scholar, dizinlerinde taranmaktadır.

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) yılda üç kez (Ocak, Mayıs ve Ekim) olmak üzere eğitim alanındaki orjinal araştırma makaleleri ve derlemeleri yayınlayan hakemli bilimsel akademik bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Yayımlanan yazıların sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir. Her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergi, çift hakemli değerlendirme sürecini uygulamaktadır. Sunulan makalelerdeki hakemler ve editör tarafından yapılması istenilen düzeltmelerin bir ay içerisinde yapılıp makalenin en son halinin dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Dergiye sunulan makalelerin içeriği ve formatı uygun görülmediği takdirde dergi editörleri ve yayın kurulu yayını reddedebilir.

## **About Journal**

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) is three issues a year (January, May and October), a peer-reviewed scientific academic journal including original research articles and reviews in the field of education. The publishing language of the journal is Turkish and English. The authors are solely responsible for the ideas and opinions expressed in the articles, of which TURK-JES cannot be held responsible. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. TURK-JES administers a double-blind peer review process. Authors are expected to do necessary corrections and return the final version for reconsideration to the secretariat of editorial board when corrections are asked after the blind review of a submitted manuscript, within one month of receipt. The manuscripts submitted to the journal are refused or sent back by the editors or the editorial boards of journal if the format and content is not suitable for the Journal if the format and content is not suitable.

## BİLİM KURULU/EDITORIAL BOARD

- Dr. Agustinus BANDUR, Universitas Persada
- Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Andrina GRANIÇ, University of Split
- Dr. Angelica HOBJILA, University of Iași
- Dr. Ayşe KIZILDAĞ, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Ayşegül GÖKHAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Cengiz TAŞKIRAN, Muş Alparslan Üniversitesi
- Dr. Ching Sing CHAI, Nanyang Technological University
- Dr. Cihad DEMİRLİ, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi
- Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi
- Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Figen AKÇA, Uludağ Üniversitesi
- Dr. Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Grosseck GABRIELA, Universitatea de Vest din Timisoara
- Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Haki PEŞMAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi
- Dr. Hasan GENÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi
- Dr. İdris KAYA, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. İrfan EMRE, Fırat Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. İsmail Hakan AKGÜN, Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Jaime S, University of Chile
- Dr. Lilia HALIM, Universiti Kebangsaan
- Dr. Martina Matějčėk ROZSYPALOVÁ, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi  
Dr. Milan KUBIATKO, Masaryk University, Slovakya  
Dr. Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi  
Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi  
Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi  
Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi  
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Rodrigo LOZANO, University of Leeds  
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN, Bartın Üniversitesi  
Dr. Selçuk AYDEMİR Muş Alpaslan Üniversitesi  
Dr. Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi  
Dr. Tristan JOHNSON, Northeastern University  
Dr. Turgut KARAKÖSE, Dumlupınar Üniversitesi  
Dr. Ülkü Ulukaya ÖTELEŞ, Muş Alpaslan Üniversitesi  
Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi  
Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

**EKİM 2024 (CİLT:11, SAYI:3 ) HAKEM LİSTESİ / REFEREES LİST**

Dr. Betül KERAY DİNÇEL (Aksaray Üniversitesi)  
Dr. Dönüş ŞENGÜR (Fırat Üniversitesi)  
Dr. Ferhat BAHÇECİ (Fırat Üniversitesi)  
Dr. Hacer DENİZ (Trabzon Üniversitesi)  
Dr. Hakan POLAT (Fırat Üniversitesi)  
Dr. Haki PEŞMAN (Fırat Üniversitesi)  
Dr. Nurşat BİÇER (Amasya Üniversitesi)  
Dr. Songül KARABATAK (Fırat Üniversitesi)

<b>İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS</b>	<b>Sayfa Aralıkları/ Page Ranges</b>
<b>Araştırma Türü Makaleler</b>	
<b>Dila Can, Derya Yıldız</b>	<b>223-253</b>
<i>Değişen Konuşma Dili</i> <i>Changing Spoken Language</i>	
<b>Cemal AKÜZÜM, Leyla AKÜZÜM, Necattin DERVİŞOĞLU</b>	<b>255-273</b>
<i>Dikkat! Depremde Çocuklar Var: Deprem Kavramına Yönelik BİLSEM Öğrencilerinin Metaforik Algıları</i> <i>Attention! Children in an Earthquake: Metaphorical Perceptions of BİLSEM Students towards the Concept of Earthquake</i>	
<b>Gökce Aysu AKYÜZ UÇAR, Bayram ÇETİN</b>	<b>275-297</b>
<i>Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu): Ölçek Geliştirme Çalışması</i> <i>Scale Form Determining Post-Traumatic Stress Reactions In Presschool Period (Teacher Form): Scale Development Study</i>	
<b>Yılmaz ÇOĞALAN, Hikmet YAZICI</b>	<b>299-316</b>
<i>Kariyer Keşif ve Kararı Öğrenme Deneyimleri Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması</i> <i>Adaptation of Career Exploration and Decision-Making Learning Experiences (CEDLE) Scales to Turkish Culture</i>	
<b>Selvi DEMİR, Yılmaz DEMİR</b>	<b>317-339</b>
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi</i> <i>Investigation of Middle School Students' Metacognitive Awareness</i>	



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 22.06.2024 Accepted/Kabul: 09.12.2024 Published/Yayımlama: 30.12.2024

### Değişen Konuşma Dili\*

Dila CAN<sup>1</sup>, Derya YILDIZ<sup>2</sup>

#### Öz

Dil, yapı itibarıyla canlı bir varlıktır. Kimi diller günümüze ulaşmadan yok olup gitmiş kimi diller ise yakın zamanlarda başka dillerden doğarak yeni bir dil hâlini almıştır. Ama şu bir gerçektir ki bütün dünya dilleri yaşadıkları müddetçe değişime uğramaktadır. Bu değişimler yazılı ve sözlü olarak kendini göstermektedir. Konuşma dilinde ortaya çıkan değişimler, yazılı dilden çok daha hızlı bir biçimde dönüşmektedir. Türkçe konuşma dilinde gerçekleşen değişimi gözlemlemenin en doğru yolu elimizde bulunan medya araçları (ses kayıt dosyaları, arşiv videoları, sosyal platformlar, yayınlanan görüntüler) ile veri toplamak ve bu verilerin ışığında karşılaştırma yaparak Türkçenin değişimini detaylı analiz etmektir. 1968 yılından itibaren TRT Arşiv’de bulunan konuşmalar değişen konuşma dili üzerinde 50 yıllık bir karşılaştırma imkânı sunmaktadır. Araştırma, yazar söyleşileri ve konferansları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada TRT Arşiv’de yer alan beş söyleşi ile 2022 yılı TEDx yazar konferansları söylem çözümlemesi ile analiz edilmiştir. Konuşmalar, söylem analizi kapsamında konuşmanın fiziksel unsurları bakımından detaylı olarak irdelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre en çok değişiminin kelimelerde olduğu görülmüştür. Eski dönemlerdeki konuşmalarda kullanılan pek çok kelimenin günümüzdeki konuşmalarda yer almadığı belirlenmiştir. Günümüzdeki yazarların konuşmalarında mizahın ve ikilemelerin daha çok yer aldığı tespit edilmiştir. Günümüzde konuşmalar oldukça hızlıyken geçmişte daha sakin ve yavaş bir tonda konuşulmaktadır. Geçmiş dönemdeki konuşmaların daha çok oturma biçiminde yapıldığı ve daha nazik bir dil tercih edildiği belirlenmiştir. Günümüzde ise konuşmalar daha çok ayakta ve daha samimi bir üslupla gerçekleştirilmektedir. Eski dönemdeki konuşmaların konularının doğrudan sanat ve edebiyat olduğu günümüzdeki konuşma konularının ise bu birikimlerin hayatımıza nasıl anlamlı bir fark getirmeye evrildiği görülmüştür. Eski dönemdeki konuşmalarda daha uzun cümle yapılarının tercih edildiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değişen Konuşma Dili, Söylem Analizi, TRT Arşiv, TEDx, Konuşmanın Unsurları.

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dila CAN, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, [dila.can@izu.edu.tr](mailto:dila.can@izu.edu.tr)

<sup>2</sup> Prof. Dr. Derya YILDIZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya-Türkiye, [dcyildiz@erbakan.edu.tr](mailto:dcyildiz@erbakan.edu.tr)

\* Bu çalışma, 20.11.2024 tarihinde tamamlanan 1919B012216696 numaralı TÜBİTAK 2209-A projesidir. Katkıları için TÜBİTAK’a teşekkürlerimizi sunarız.



## Changing Spoken Language

### Abstract

Language is a living being in terms of its structure. Some languages have disappeared before reaching the present day, while some languages have recently emerged from other languages and have become a new language. But it is a fact that all world languages undergo changes as long as they live. These changes manifest themselves in written and spoken language. The changes that occur in spoken language transform much faster than written language. The most accurate way to observe the change in Turkish spoken language is to collect data with the media tools we have (audio recording files, archive videos, social platforms, published images) and to analyse the change of Turkish in detail by making comparisons in the light of these data. Since 1968, the speeches in the TRT Archive provide a 50-year comparison opportunity on the changing spoken language. The research is limited to author interviews and conferences. In the research, five interviews in TRT Archive and TEDx author conferences in 2022 were analysed by discourse analysis. Within the scope of discourse analysis, the speeches were analysed in detail in terms of the physical elements of speech. According to the findings, it was seen that the most change was in words. It has been determined that many words used in the speeches of the old periods are not used in today's speeches. It has been determined that humor and doublings are more common in the speeches of today's writers. While today's speeches are quite fast, in the past they were spoken in a calmer and slower tone. It was determined that in the past, conversations were mostly held in a sitting format and a more polite language was preferred. Today, on the other hand, conversations are mostly conducted standing up and with a more sincere style. It was observed that the topics of the conversations in the old period were directly related to art and literature, while the topics of today's conversations have evolved to bring a meaningful difference to our lives. It was determined that longer sentence structures were preferred in the conversations in the old period.

**Keywords:** Changing Spoken Language, Discourse Analysis, TRT Archive, TEDx, Elements of Speech.

### 1. GİRİŞ

Dil insanların düşünebilmesi ve iletişim kurabilmesi için en kolay ve etkili yoldur. Dilin bireylerin üzerinde iletişim kurma işlevi olduğu gibi zamanla bu durum dil ile düşünmeye, dil ile anlam kurmaya ve toplumsal zihniyetin temellerinin kurulmasına kadar uzanmaktadır. Ergin (2002: 3-5) dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese” olarak tanımlamıştır. Dil bir toplumun düşünme, yorumlama ve olaylara bakış açısını oluşturan zihniyetin yansımasıdır. Aksan’a (2009: 85) göre dil bir toplumun düşünce yapısını gösteren, onu millet yapan, insanın toplumla arasında sıkı bağlarını oluşturan ve bilinçaltına inen kültürün en güçlü ögesidir. Bu bağlamda dil, bireylerin içinde yaşadığı kültürünü konuşma yoluyla nesillere aktardığı bir araç olmaktadır. Kaplan’a (2002: 55) göre dil, duygu ve düşüncenin kabıdır. Bir millet bütün duygu ve düşünce hazinesini dil kabına veya dil



kalıbına döker ve bu dil kabı ile yerden yere, nesilden nesile aktarır. Bu aktarımda konuşma dili önemli bir yer tutar.

Konuşma dili, geçmişten günümüze insanların sosyalleşebilmesi için retorik ve üslupla gelişerek ilerleyen yaygın dildir. TDK'nin Türkçe sözlüğünde konuşma şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak.
2. Belli bir konudan söz etmek.
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
4. Söylev vermek, konuşma yapmak.
5. Konuşma dili olarak kullanmak.
6. Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.
7. (-le) İlişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek
8. Dargın bulunmamak (TDK, 2005).

Günlük hayatta konuşma dili söz alışverişinde bulunmak, duygu ve düşünceleri aktarmak amacıyla her ortamda kullanılmaktadır. Konuşma dili, konuşma üslubu, vurgu, tonlama, ifade ve hitabet gücü, dilin etki alanını genişlettiği gibi toplumların dili kullanma, düşünme ve üretme kapasitesini de ortaya koymaktadır. Özbay'a (2003: 116) göre, dil konuşmanın insanın başarısını, işini, eğitimini ve özel hayatını geniş ölçüde etkileyen ve yönlendiren bir beceri olarak konuşmanın önemini vurgulamıştır. Günaydın'a (2021) göre konuşma; fiziksel, bilişsel, psikolojik, nörolojik, sosyolojik yönleri olan, iletişimin temelini oluşturan, günlük hayatta en çok kullanılan ve insana özgü olan bir beceridir. Kişilerin sosyalleşmelerinde ve doğru iletişim kurmalarında en önemli rol, konuşma becerisine aittir. Konuşma iletişimin temeli olduğu için beden dili, ses tonu, bağlam, mekân ve muhatap gibi etmenler de devreye girmektedir. Bu özellikler konuşmanın insan yaşamındaki önemine doğrudan vurgu yapmaktadır. Konuşma dili iletişim kanalı ile kendini görünür kılmaktadır. İletişim sırasında konuşmayı etkileyen fiziksel ve zihinsel unsurlar bireylerin konuşma becerisini etkilemektedir. Konuşma becerisi yüksek olan kişilerin bulunduğu ortama ve topluma büyük etkisi dokunmuştur.

Konuşma dilinin toplumsal etkisi onu konuşanlar tarafından kitleleri yönlendirme yetkisini elinde bulundurur. Bu etkinin örneklerini geçmişte ve günümüzde bulmak mümkündür. Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün motivasyon konuşmalarında duygu ve düşüncenin önemi görülmektedir. Kansızoğlu, (2012), Atatürk'ün konuşmalarının askerî ve siyasî hitabetin yüksek düzeyde olduğu örnekler olarak literatürde yerini aldığını ifade eder. Atatürk'ün

Nutuk'ta yer alan: "Türk'ün haysiyet ve izzeti nefis ve kabiliyeti çok yüksek ve büyüktür. Böyle bir millet esir yaşamaktansa mahvolsun evladır. Binaenaleyh, ya istiklal ya ölüm!" (Nutuk, 1919) ve "Ey yüksek yeni nesil! İstikbal sizsiniz. Cumhuriyeti biz tesis ettik onu ila ve idame edecek sizsiniz" (Nutuk, 1924) ifadeleri, konuşma dilinin kitleleri yönlendirme yetkisine ulaşma ve toplumsal hareketin öncüsü olmasını sağlamasına en güzel örneklerdendir. Konuşma dilinin nitelikli ve başarılı olması ile toplum bilincinin yönlendirildiği eksen, bu becerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda konuşmanın çok geniş bir kapsamının olduğu ortadadır.

Konuşma becerisi genel anlamıyla fiziksel, zihinsel ve duyuşsal unsurlar barındırır. Dölek (2021), fiziksel unsurları; solunum, sesletim ve beden dili, zihinsel unsurları; içerik oluşturma, mizah öğelerinden yararlanma, bellekte saklama ve anımsama, duyuşsal unsurları ise kaygı, tutum ve motivasyon olarak sıralar. Buna göre konuşmanın bütüncül bir beceri olduğu söylenebilir.

Çintaş-Yıldız ve Yavuz'un (2012) çalışmasında, konuşma becerisini değerlendirmede kullanılabilir bir ölçek geliştirilmiş ve ölçeğin alt boyutları; sunum, ses, üslup ve ifade, konuşmaya odaklanma ve dinleyici etkileşimi olarak sıralanmıştır. Dölek (2021) ise konuşma unsurlarını; söyleyiş, akıcılık, içerik, dil yetkinliği, sözsüz iletişim olarak sıralar. Alanyazındaki diğer çalışmalarda da konuşmanın alt unsurları; ses kullanımı, etkili ve doğru anlatım, üslup ve dinleyicileri dikkate alma olarak ifade edilmiştir (Douglas, 1994; Janene, Nicola ve Vicki, 2013; Meiron & Schick, 2000; Öztürk, 2002; Sallabaş, 2011; Sargın, 2006).

Canlı ve tabii bir vasıta olan dil zaman içerisinde değişimlere uğramaktadır. Kansızoğlu'na (2012: 221) göre konuşma dili muhafazakâr değildir ve zaman içinde değişmektedir. Konuşma dili yeniliklere açıktır. Zaman içerisinde konuşmaya yönelik değişimlere olumlu ve olumsuz eleştiriler yöneltmiştir. Falih Rıfkı Atay dil değişiminin ve dil değişimine duyulan tepkinin doğallığını kabul edenlerdendir:

"Dil, herkesin kullandığı bir şeydir. Dilde yenilik herkesi rahatsız ve tedirgin eder. Zevkler isyan eder, alışkanlıklar dayatır, kanaatler bir türlü uzlaşmaz. Bu hal işleri yüzünden görenlere anarşi korkusu verir. Dilde başlayan değişme hareketlerinin nesillerce sürmesi tabii olduğu fikrini kimse benimsemek istemez. Yazarlar kalmamak kaygısı içindedirler, okuyanlar bugün anladıklarını yarın anlamamaktan öfkeli dirler. Fakat bu alın yazısıdır, yürür." (Atay, 1969: 472).

Dilde değişimlerin kaçınılmaz oluşu, yanlış kullanımları makul görmek için bir sebep değildir. Konuşmalar değişse bile yanlış kullanımlar hatalı kabul edilmektedir. Değişen konuşma dilinin ana hatlarını belirlemek, günlük kullanımdaki farklarını ortaya koymak, söz varlığındaki farklılıkları tespit etmek ve beraberinde getirdiği değişimleri somut olarak incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın hedefi yakın geçmişteki konuşma dili ile günümüz konuşma dilini karşılaştırma yaparak Türkçe konuşma dilinin değişen taraflarını ortaya koymaktır. Gökberk'e (2011:113) göre yüzyıllar boyunca

birikmiş ve bir şekilde gelmiş olan dil yalnız başına değişmez. Ulusal kültürün bütünü gibi yaşayan dil de devinmekte ve geçmişten gelerek bugün üzerinden geleceğe aktarılan bir oluşturdur. Dolayısıyla kültürün o anki durumu, dilde kendini göstermektedir.

Göçer'in (2014:26) araştırmasında dil, insan hayatında belli bir formda somut görünürlük kazanarak bireylerin yaşam tarzını, bakış açısını, duygu ve düşüncesini doğrudan etkiliyor olması, birçok sosyoloğun, dilcinin ve antropoloğun da destekleyen görüşleri ile sosyolojik bir gerçek olarak dilin ve konuşmanın insan hayatında önemli bir araç olduğu belirtilmiştir. Coussé ve Mengden'e (2014) göre konuşma dili, her konuşmacının zihninde bulunan değil, birçok kişi tarafından paylaşılan bir sistemdir. Konuşmanın dilbilimsel ve dilbilişsel olmak üzere iki yönü vardır. İlkinde konuşma tamamen dil ile ilişkilidir ve dil araçları ile üretilen sözel metnin bütününde görünürdür. İkincisinde ise dil bilinci ön plandadır ve bu dil bilinci dilsel araçların seçiminde, sözel metnin oluşumunda ve algısında etkilidir. Buradan hareketle konuşmanın bağlamın bütünüyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Diessel (2017), dil kullanıcılarında ortak zemin, gelenek gibi olguları kapsayan sosyal biliş ve deneyimlerin bağ kurduğunu dile getirir. Buna göre konuşma sadece bilişsel yönlü bir yapı değildir. Konuşma dili bilişsel ve sosyolojik bir olgudur. Kemmer ve Barlow (2000) konuşmanın hem biliş merkezli hem de iletişim merkezli yönler içerdiğine dikkat çeker. Buna göre konuşma sadece dil kullanımını bilmekle gerçekleşmez. Konuşulan kişiyle kurulan iletişim dil kullanımında önemli bir belirleyicidir. Fischer (2011) da konuşmacıların ürettikleri yeni ifadelerin de mevcut dil yapılarından hareketle oluşturulduğuna dikkat çeker. Bu da konuşma dilinde yaşanan değişimlerin yine dilin kendi yapısından oluşturduğunu göstermektedir.

Konuşma yoluyla bireyler yaşadığı dönemin gerçeklerini dışavurmaktadır. Konuşma üslubunun insanın ve milletin kimliğini ortaya çıkarması, dolayısıyla Türk insanının 50 yıllık süreçteki değişimi bu çalışma ile tespit edilerek kanıtlanmış bir niteliğe ulaştırılması hedeflenmektedir. Araştırma, söylem analizinin 50 yıl önce ve sonraki konuşmalar ile konuşma dili bütün boyutlarıyla ele alınacaktır.

Alan yazında konuşma ve yazı dili etkileşimin incelendiği çalışmalar (Barın, 2018; Dursunoğlu, 2010; Kansızoğlu, 2012) mevcuttur. Lemi'nin (2015) araştırmasında ise sözlü derlemlerden hareketle konuşma ve yazı dili ilişkisinin belirlenmeye çalışılmıştır. Konuşma dili ile ilgili diğer araştırmalar ise konuşma hatalarının tespiti (Karabacak ve Ünal, 2023), bir yöntemin konuşma becerisine etkisi (Yılmaz ve Özden, 2022) ya da Türkçenin ikinci dil olarak öğretimindeki konuşma becerisinin geliştirilmesine odaklanmış çalışmalardır (Candan ve Fidan, 2023; Göçer ve Karadağ, 2023).

Değişen konuşma diline yönelik araştırmalarla ilgili yapılan literatür taraması neticesinde konuşma diline yönelik çalışmalar mevcutken değişen dil araştırmaları oldukça azdır. Bununla ilgili Aşan'ın (2018), yüksek lisans tezinde Türkçenin değişen dil yapısının gazete manşetlerine yansıyan

unsurlarında cümle yapıları ve dil kullanımı incelenmiştir. Tombul'un (2019), makalesinde televizyon sunucularının konuşma dilinde Türkçe kullanımları ve Gökberk'in (2011), kitabında dünyadaki değişimler neticesinde dil kullanımında ortaya çıkan farklılıklar incelenmiştir. Alan yazında değişen konuşma dili haricinde Türkçe konuşma becerisini geliştirme ve ölçek hazırlama çalışmaları yapıldığı gözlemlenmiştir.

Buna göre geçmişten günümüze sadece konuşma dilinde meydana gelen değişikliklere odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada değerlendirme için konuşmanın alt boyutlarından faydalanılarak sunum becerisi, ses kullanımı (akıcılık, vurgu ve tonlama), üslup ve ifade, konuşmaya olan dikkat, dinleyici etkileşimi, söz varlığı ve cümle yapıları olarak kategorileştirilmiştir. Konuşmalar incelenirken temelde bu kategoriler değerlendirme aşamasında esas alınmıştır. Yazarların konuşmasında karşılaşılan veya tespit edilen özellikler temalaştırılarak sunulmuştur.

## 2. YÖNTEM

### **Araştırmanın Deseni**

Nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilen bu çalışma, konuşma dilindeki değişimlere odaklanmıştır. Bu bağlamda geçmiş dönemdeki ve günümüzdeki yazar konuşmaları Van Dijk'in söylem analizi yöntemine uygun şekilde incelenmiştir. Çomu ve Halaiqa (2018), van Dijk'in eleştirel söylem analizi yönteminin tür odaklı değil metin odaklı olduğunu belirterek bu yöntemin çok yönlü bir bakış açısı sunduğunu ifade eder.

Çalışma, geçmiş dönemle arasındaki farklar ortaya koyulduğu için betimsel ve karşılaştırmalı bir çalışmadır. Bu çalışmada konuşma dili olarak Türkçe söylem analizi ile incelenmiştir. İnceleme TRT Arşiv'de yer alan beş konuşma ile TEDx'te yer alan Türk yazar konferansları ekseninde yapılmıştır. Konuşmaların incelenmesinde öncelikle söz varlığı listeleri hazırlanarak 50 yıllık bir süreçte Türkçenin konuşma dilindeki değişimi karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmuştur. Konuşmalar söz varlığının yanı sıra konuşmalardaki üslup, vurgu ve tonlama, akıcılık, konuşma hızı, konuşan-dinleyici etkileşimi, beden dili, cümle yapıları ve ses kullanımı gibi konuşma unsurları bakımından incelenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma, TRT Arşiv'in 1970- 1978 yılları arasında bulunan yazar söyleşileri ile TEDx 2020-2023 yazar konferanslarını kapsamaktadır. Türkçenin konuşma dilindeki değişim daha belirgin bir biçimde ortaya koyulmak istendiği için yazarlarla sınırlandırılmıştır. TRT Arşiv'in örneklem olarak belirlenmesinin sebebi geniş bir nostalji arşivine erişim imkânı vermesi ve dönemini yalınlıkla yansıtmasıdır. 50 yıllık periyot araştırmanın amacına ideal bir süre olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda

Tombul'a (2019: 484) göre dil, zaman içerisinde değişimin kendisini en belirgin biçimde gösterebileceği bir dizgi olan ve kendindeki herhangi bir değişimde düşünsel ve kültürel değişimin de temelini oluşturan bir yapı olarak ele alınır. Zaman içinde değişen konuşma dilinin ana hatlarını belirlemek, günlük kullanımdaki farklarını ortaya koymak, söz varlığını gözlemlemek, konuşmanın unsurları bakımından gelişen farklılıklarını ortaya koymak ve beraberinde getirdiği değişimleri somut olarak incelemek için söylem analizine başvurulacaktır.

### ***Değerlendirmeye alınan konuşmalar***

1970-1978 yılları arasında yayınlanan TRT Arşiv'deki "Yaşayan Edebiyat" programından Suut Kemal Yetkin ve Tarık Buğra; "Edebiyat Dünyası" programından Ahmet Muhip Dıranas ve Necati Cumalı; "Çalar Saat" adlı programdan ise Attila İlhan'ın konuşması incelenmiştir. 2020-2023 yılından örneklerde ise TEDx yazar konferanslarından Zülfü Livaneli'nin "Umudun Yarattığı Kurtuluş"; Ahmet Ümit'in "Yapıları Bozmak İçin Yazmak"; Murat Mentеш'in "Roman Okumanın 5 faydası"; Cem Mumcu'nun "Sizi Kendinizden Kurtarmaya Geldim" ve Sunay Akın'ın CNN TÜRK kanalında yayınlanan "Atatürk'ün Çocukluk Yılları" isimli konuşmaları incelenmiştir. Bu konuşmalar Türkçenin 50 yıllık değişimini objektif bir bakışla incelemeye imkân vermesi açısından seçilmiş programlardan alınmıştır. Her iki dönemdeki konuşmacıların mesleği (yazarlık kariyerleri), yaşları ve eğitim seviyelerindeki benzerlik göz önünde bulundurulmuştur.

Değerlendirmeye alınan konuşmalarda nitelikli bir karşılaştırma yapılabilmesi için her iki dönemin de yazar konuşmaları esas alınmıştır. Yazar konuşmaları, yapılacak karşılaştırmanın sınırlılığını ortaya koymaktadır. Konuşmaların içerik benzerliğine dikkat edilmiştir ancak ilgili yıllarda yazar konuşmaları kısıtlı olduğu için programın formatında ve konularda bazı farklılıklar bulunmaktadır. Arşivlerde kayıtlı verilerin imkân verdiği ölçüde, konu, içerik ve format benzerliği göz önünde bulundurulmuştur. Konuşmalar arasındaki benzerlikler ölçülü bir karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmanın önemli bir seçkisini oluşturmaktadır. Bu durum çalışması, 50 yıl aralıkla gerçekleştirilen konuşmalardaki söz varlığının yanı sıra, konuşmalardaki üslup, vurgu ve tonlama, akıcılık, konuşma hızı, konuşan-dinleyici etkileşimi, beden dili, cümle yapıları, söz varlığı ve ses kullanımı gibi konuşma unsurlarının detaylı olarak irdelenmesi açısından veri sunmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışma veriler nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden eleştirel söylem analizi ile analiz edilmiştir. Doyuran (2018), Van Dijk'e göre, eleştirel söylem çözümlemesinin güç, hâkimiyet, sınıf

farkı, cinsiyet, ırk, ayrımcılık, ideoloji, çıkar, gelenek, yeniden inşa, dönüştürme, sosyal yapı veya sosyal düzen gibi temaların analizine olanak sunadığını vurgu yapar.

Eleştirel söylem analizi ile incelenen veriler temalaştırılarak bulgu haline getirilmiştir ve sunulmuştur. Eleştirel Söylem Analizi (ESA)'nin teorik arka planı Marksizm, Frankfurt Ekolü, Habermas gibi eleştirel sosyal bilim geleneklerine dayandırılmaktadır. ESA, teori, metodoloji ve önem verme eğiliminde oldukları araştırma konularının türü bakımından farklılık gösteren, söylemin sosyal analizine yönelik çeşitli yaklaşımları kapsamaktadır (Fairclough, 2012: 452). Gül ve Nizam'a (2021) göre, ESA genel olarak cümle düzeyinin ötesinde dil kullanımını, görseller ve sesler gibi diğer anlam oluşturma biçimlerini araştırır ve bunları toplumun (yeniden) üretilmesinde göz ardı edilemez unsurlar olarak görür. ESA'da yeniden üretim, kurumlar, sosyal yapı ve sosyal düzen gibi bilinen kavramların yanı sıra ideoloji, güç, egemenlik, hegemonya, sınıf, toplumsal cinsiyet, ırk, ayrımcılık, çıkar gibi geniş bir yelpazeye yayılan kavramlar da yer almaktadır (van Dijk, 2001: 352-354). ESA'nın temel isimleri olan van Dijk, Wodak, Fairclough gibi isimlerin çalışmalarına bakıldığında ESA'nın 8 temel ilke çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu ilkeler şunlardır:

**1. Eleştirel söylem analizi, sosyal sorunları ele alır:** ESA, sosyal süreçlerin dilbilimsel ve göstergebilimsel analizidir. Analiz yalnızca kullanılan dile değil, sosyo-kültürel süreçler ve sosyal yapıların dilbilimsel yansımalarına da önem verir. Araştırmada ele alınan sosyal sorun, elli yıl önce kullanılan dil ile günümüzde kullanılan dilin aynı olmasına rağmen ortaya çıkan farklılıklardır. Sosyo-kültürel süreçler ile meydana gelen dili kullanım farklılıkları nesiller arasında iletişim kopukluğunu doğurmuştur. Aynı dili konuşan insanların birbirine uzaklaşması yalnızca üslup, söylem ve dili kullanım bakımından oluşan ayrımlardan kaynaklanmaz, aynı zamanda hayata bakış açısı ve sosyal yapıların değişiminden kaynaklanmaktadır. Eleştirel söylem analizi tekniği ile bu farklılıklar incelenebilmektedir.

**2. Güç ilişkileri söylemseldir:** ESA'ya göre özellikle çağdaş toplumlarda toplumsal güç ilişkilerinin temelini söylemler oluşturur. Yani toplumsal gücün kaynağı önemli ölçüde söyleme dayalıdır. Söylemi güçlü olanın otoritesi de güçlüdür. Güncel olan söylem ise toplumsal yapıda daha güçlü bir yer edinir. Zamanla ortaya çıkan yenilikler, onu kullanan kişiye karşı merak unsurunu beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla güç ilişkilerinde en yeniye sahip olan doğal bir gücü bünyesinde barındırmış olur. Yeni kuşaklar güncel söyleme sahip olduğu için söylem iktidarını da elinde tutar.

**3. Söylem, toplum ve kültürü inşa eder:** Söylem, toplum ve kültür arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Bu ilişkide söylem toplum ve kültürü, toplum ve kültür de söylemi belirler. Bu danişıklı ilişki ise toplumun ve kültürün yeniden üretilmesi ve dönüştürülmesi sürecinde söylemin gücüne işaret eder. Söylemin toplum ve kültürü dönüştürdüğü olgusundan hareketle toplumun söylem bilinci kasıtlı

biçimde değiştirilip amaca yönelik kullanılabilir. Kısacası medya yoluyla toplumda pragmatik bir söylem değişikliği sağlanabilir.

4. **Söylem ideolojik olarak çalışır:** İdeolojiler söylem yoluyla üretilir ve kitlelere aktarılır. İdeolojilerin nasıl üretildiğini anlamak için metinleri incelemek yeterli değildir; söylemsel pratik (metinlerin nasıl yorumlandığı, kabul edildiği ve hangi sosyal etkilere sahip oldukları) de dikkate alınmalıdır. Burada ESA'ya göre tüm söylem biçimlerinin ideolojik olmadığını da belirtmek gerekir. Bu bağlamda her söylem ideolojik olmasa bile tüm söylem biçimlerinin belirli bir yönlendirici niteliği vardır. Dili kullanma biçimi onu dinleyenlere bakış açısı sunar. Bu bakış açısı ideolojik yönlendirmelerin yanı sıra estetik ve görgü aktarımında da bulunur.

5. **Söylem tarihseldir:** Söylem, belli bir tarihsel bağlam içerisinde şekillenir ve bağlamı değerlendirilmeden anlaşılabilir. Söylemler her zaman kendisiyle eş zamanlı, kendisinden sonra veya kendisinden daha önce üretilmiş başka söylemlerle bağlantılıdır. Bir toplumda var olan söylem biçimi o toplumun içinde bulunduğu zaman ve bu zamanın ruhuyla ilişkilidir. Söylemin oluşturulduğu zaman diliminde hangi estetik algılar, edebi akımlar, düşünce biçimleri hâkim ise söylem bunlar etrafında şekillenir.

6. **Metin ve toplum arasında doğrudan bir ilişki vardır:** Bu nedenle ESA, bir yandan sosyokültürel süreçler ve yapılar arasında bağlantılar kurarken, diğer yandan metinlerin özellikleri ile ilgilenir. Eleştirel söylem analizi metin ve toplum arasındaki yapıyı inceler. Toplumun sosyokültürel süreçlerini metin aracılığıyla ortaya çıkarır ve değerlendirir.

7. **Söylem analizi yorumlayıcı ve açıklayıcıdır:** Bu yönüyle ESA metin analizinin ötesine geçer. Bu yorumlar ve açıklamalar yeni okumalardan ve yeni bağlamsal bilgilerden etkilenebilir. Söylem analizi, incelenen söylemin yer aldığı dönemle ilişkili olmasının yanı sıra güncel kitle anlayışı ve eğilimine göre yeni bir bakış açısı getirir. İncelenen söylem yalnızca üretildiği dönemde değil analiz yapıldığı dönemde de bir anlam ifade eder. Bu bakımdan söylem analizinin incelenen metin üzerinde yapılandırmacı ve okur odaklı bir etkisi vardır.

8. **Söylem bir sosyal eylem biçimidir:** ESA'nın bakış açısından söylem, bir sosyal eylem biçimidir. ESA'nın temel amacı örtük olan şeyleri ve güç ilişkilerini ortaya çıkarmaktır. ESA, sosyal konulara duyarlı bir bilimsel paradigmadır. İletişimsel ve sosyo-politik uygulamalarda değişiklik meydana getirmeye çalışır (Fairclough ve Wodak, 1997).



Konuşmaların incelenmesinde konuşma unsurlarından sunum becerisi, ses, üslup ve ifade ve dinleyici etkileşiminin yanı sıra yazarların söylemleri ESA ile temellendirilmiştir. ESA ile temellendirilen veriler konuşmanın alt boyutları ile incelenerek temalaştırılmıştır. Konuşmanın alt boyutundaki benzerlikler ve farklılıklar oluşturulan temalar ile bulgu olarak sunulmuştur.

### 3. BULGULAR

#### 1970-1975 Yılı Konuşma Dili

50 yıl önce konuşması incelenen yazarlar Suut Kemal Yetkin, Ahmet Muhip Dıranas, Tarık Buğra, Necati Cumalı ve Attila İlhan olarak seçilmiştir. Bulgular konuşmanın unsurları bakımından değerlendirilmiştir. Konuşmanın unsurlarından üslup ve ifade, ses kullanımı, konuşmaya olan dikkat, dinleyici etkileşimi, sunum becerisi, söz varlığı ve cümle yapısı olarak kendi içerisinde kategorize edilmiştir.

Türkçe Sözlükte ifade; “anlatmak eylemi, zihinde tasarlanan bir konuyu, söz ya da yazıyla bildirme, anlatım” olarak açıklanmıştır. Üslup ise, kişiye özgü bir duygu, düşünce yani ifade etme farklılığıdır. Bu farklılığı, her bireyin sahip olduğu deneyim, eğitim ve ait olduğu çevre gibi birçok unsur oluşturur (Özdem, 2010). Her birey kendi karakterine ve hikayesine göre bir üslup ve ifade geliştirir. Bireyler hangi dönemde yaşamış olursa olsun diğer insanlardan ayırt edici özelliklere sahiptir. Bu bağlamda en güçlü ayırt ediciliğin ses tonu olmasıyla beraber kişinin üslubu ve kendini ifade etme yöntemi de önemli bir ayrıma işaret etmektedir. 1970’li yıllarda yazarların bazılarında üslubun daha mütevazı ve sohbet havasında olduğu görülürken bazılarında ise ifade yönteminde daha az mütevazı ve kendini öne çıkaran bir yaklaşım görülmektedir. Örneğin Tarık Buğra “okul hayatım herkesinki gibi geçti”, “alışılmış cevabı vereyim”; Necati Cumalı’nın “her birimiz hayatımızı başka bir kazanma savaşına düştük.” cümlelerinde üslubun daha sade ve insanlarla iç içe bir görüntü sunduğu söylenebilir. Diğer taraftan Suut Kemal Yetkin’in vurgulayarak “ben hayatımda bir yüksek makama başvurup beni şuraya aldırınız demeyen bir adamım” ifadesi üslup farklılığına örnek olarak gösterilebilir. Bu farklılıkların yanı sıra 1970’li yıllarda incelenen bütün yazarlarda benzer bir üslup ve ifade görülür ki o da düşüncelerini özgürce dile getirmesidir. Yazarlar sanat ve edebiyat hakkında düşüncelerini aktarırken eleştirilerini açıkça sunmaktadırlar. “Ben özür dilerim sanata, sanatçının kendi kendisine ve topluma ihanetini görüyorum.”, “Sanatçının en büyük gücü olan bağımsız kafaya omuz çeviriş görüyorum.”, “edebiyat üzerine verilen pedagojik eğitimi yeterli görmüyorum”, “kendinizin başka insanlarla olan ilişkilerini kendinize anlatmaya başladığınız zaman bir de bakarsınız ki şiirin yetersiz olduğu yerler vardır”, “Nitekim aslında manasız olmayan ama anlamsızlık ismiyle adlandırılan bu akımın iyi şairleri

oldu.”, “hayatı olduğu gibi getiren bir tiyatro onu seyreden insanı yorar ve bezdirir çünkü san’at biraz da insanın kendi kendisinden kaçıdır.” İfadelerinde görüldüğü üzere yazarlar fikirlerini sunarken ortak bir üslup geliştirmişlerdir. Sanata ve edebiyata yönelik fikirlerini aktarırken eleştirel düşünce çizgisinden çıkmamışlardır.

Bir grup edebiyatçının konuşmasında üslup ve ifade benzerliği farklı bir durum olarak karşılanmasa da çalışmada bu benzerliğin dayanak noktaları incelenmiştir. Yazarların eleştiri kültürüne sahip olması ve öz eleştiriye öne çıkarması sonucunda bu durumun en büyük kaynağının eğitim olduğu gözlemlenmiştir. Konuşması incelenen bütün yazarlar üniversite okumuştur. Necati Cumalı Ankara Hukuk Fakültesi, Tarık Buğra İstanbul Edebiyat Fakültesi, Attila İlhan İstanbul Hukuk Fakültesi, Ahmet Muhip Dıranas İstanbul Edebiyat Fakültesi, Suut Kemal Yetkin Fransa Sorbon Üniversitesi okumuştur. Ayrıca konuşmanın yapıldığı yıllarda yazarlar 45-70 yaş aralığındadır. Bu döneme kadar her biri çeşitli illerde meslekler yapmıştır. Yazar kariyerlerinin yanı sıra yayın müdürlüğü, muallim muavinliği, edebi kurul başkanlığı, redaktörlük, kütüphane memurluğu, kurum başkanlığı, eğitim bakanlığı genel müdürlüğü, milletvekilliği ve öğretmenlik mesleklerini icra etmişlerdir. Yazarların aldığı üniversite eğitimiyle beraber farklı meslek dalları arasında yazarlık yapmaları toplumdaki sanatın etkilerini gözlemlemeye fırsat verdiği söylenebilir.

Konuşma boyunca yüksek tonda ses kullanımı görülmemiştir. Konuşmalar oldukça sakin ve yavaş tonda ilerlemektedir. Yazarlar konuştuğu kelimelere dikkat eder ve yanlış bir ifade kullanmamaya özen gösterirler. Burada yazarların yavaş tonda konuşmasında temellendirilebilecek etkenler konuşmaya ve kelimelere olan saygı ile dinleyici tarafından anlaşılır olmaktır. Yanlış bir kelime veya ifade kullanmaktansa durup beklemeyi tercih etmişlerdir ve asalak sesleri en aza indirmeye gayret göstermişlerdir. Yazarlar bir televizyon programına konuşma yaptığı için dinleyici tarafından anlaşılır olmaya gayret etmiştir. Dolayısıyla konuşmaya ve kelimelere olan saygıları ile dinleyici etkisi yavaş konuşmayı beraberinde getirmektedir. Konuşma esnasında yazarlar bazen bir cümleyi normal konuşma hızında söylerler, bu durum onların normal konuşmalarının yavaş olduğunu değil dinleyicilerin karşısında konuşurken özenli bir tutum sergilediğini gösterir.

Yazarlar televizyon programında sunucu ile kendisi arasında geçen konuşmada karşılarında doğrudan bir seyirci kitlesi olmamasına rağmen bu etkeni göz önünde bulundurmuşlardır. Dinleyici etkileşimini gözeterek konuşmalarını yaparlar. Konuşmaya yazarlar hazırlanarak gelmişlerdir ancak röportaj niteliğinde olan yerlerde yöneltilen sorular esnasında önceden hazırlanmadığı kısımlar da mevcuttur. Burada yazarlar konuşmalarını yaymaz veya soruyu başka eksene kaydırmaz. Düşünür ve aynı dikkatle cevap verir. Dolayısıyla konuşma bir bütün halinde değerlendirilebilmektedir.

Yazarlar hem yöneltilen soruları cevaplarırken hem de serbest konuşma gerçekleştirirken konuyu iyi bir kompozisyonda sunmaktadırlar. Konuşulan konudan başka bir yöne sapmamaya dikkat ederler ancak sorunun içerisine kendilerini sıkıştırılmazlar. Bazı konuşmalarda yazarlar cümle arasında fazla duraklar. Vereceği cevabı muhtemelen toparlarken bu bekleme süresi günümüz insanı için sıkıcı bir konuşma olarak adlandırılmasına sebep olur. Konuşma sırasında yazarlar oturur pozisyonda konuşma yaparlar ve bu durum beden dillerini değerlendirme noktasında büyük bir veri sunmaz.

Bu dönem konuşmalarda güçlü bir vurgu ve tonlamaya rastlanmamıştır. Yalnızca bazı yerlerde “*diyordu ki dilin biraz ağır.*”, “*biçim olmak gerekir*” gibi kelimelerde kuvvetli vurgu yapılmıştır. Tamamen bir cümlenin vurgu olduğu yer yalnızca Suut Kemal Yetkin’in “*ben hayatımda bir yüksek makama başvurup beni şuraya aldırınız demeyen bir adamım*” ifadesindedir.

1970 yılındaki konuşmalara bakıldığında kelime ve cümle yapısında günümüze göre farklılıklar tespit edilmiştir. Dilin iç formuna bakıldığında herhangi bir gramer farklılığına rastlanmamıştır ancak cümle yapıları oldukça uzundur. Günümüzde konuşma dilinde bu denli uzun cümlelere oldukça nadir rastlanır veya hiç rastlanmaz. Aşağıda konuşmalardan alınmış cümleler uzun cümle yapısına örnek olarak verilmiştir:

- “*Bir edebiyatçının hatta genel olarak bir sanatçının yazdıklarına biçim veren yaşadığı hayattır en çok ve genel olarak beni eleştirenlerin ve eleştirmenlerin de yetemedikleri şey yaşamımla yazdıklarım arasında sıkı bir bağlantı bulunduğu yolundadır.*” (Necati Cumalı)
- “*Hâsılı demek isterim ki kuşağımız, bu kısmeti kapalı gençlik, bir bakıma kedinin yavrularını atması gibi cumhuriyet eğitiminin liseyi bitirinceye kadar sırtını sıvazlayıp, yetiştirip birden sonra yani doğurduktan sonra sokağa attığı bir nesil olarak kaldı.*” (Necati Cumalı)
- “*Günlük manasını alelade tahrif ederek, değiştirerek kelimelerin birbiriyle ilişkilerini değiştirmek suretiyle onları yeniden terkip etmek suretiyle tıpkı ressamın tabiattaki şekilleri inkar edip de kendilerinin doğa dışında doğrudan doğruya bir şekil yaratma iddiası gibi bunlar da kelimeleri birbirine mantıki bağlantılarla bağlamayarak dağıtmaya gittiler.*” (Ahmet Muhip Dıranas)
- “*Sanki o eski arkadaşlarım, o demin isimlerini saydıklarım, daha niceleri orada hala oturuyorlarmış hala içiyorlarmış konuşuyorlarmış vehmi içinde olurum onları ararım ama camları duvarları delip gitmek ve onları bir daha bulmak mümkün değildir.*” (Ahmet Muhip Dıranas)

1970 yılında yapılan konuşmalarda cümle yapıları uzun olsa dahi dilin iç formunda bir değişik gerçekleşmemiştir. Türkçe gramer yapısını geçmişten günümüze olduğu gibi muhafaza etmiştir.

Gramer yapısında herhangi bir değişim olmamasına karşın kelimelerde ve kelime telaffuzlarında farklılık göze çarpmaktadır. Konuşmalardan hareketle tespit edilen kelimelerin listesi verilmiştir. Bu kelimeler konuşma sırasında günümüzde kullanılmayan veya sık kullanılmayan kelimelerden seçilmiştir.

**Kelime listesi:**

- Ameliye (Arapça *ameliyye*)
- Benzeti (Türkçe)
- Bilhassa (Arapça)
- Bu surette, surette (Arapça)
- Çünkü (Farsça *çün + ki*)
- Demin (Türkçe)
- Edebiyyat (Arapça *edebiyāt*)
- Evvel (Arapça)
- Evvela (Arapça)
- Fevkalade (Arapça)
- Gene (Türkçe)
- Gine (Türkçe)
- Hakiki (Arapça *hakīkī*)
- Halbuki (Sık kullanılan – Arapça hal + Türkçe bu + Farsça ki)
- Harp (Arapça)
- Hâsılı (Türkçe)
- Hendesî (Arapça *hendesî*)
- Hiç şüphesiz (Sık kullanılan)
- İmtihan (Arapça *imtiḥān*)
- İnsansal (Türkçe)
- İntiba (Arapça)
- Lazım gelmek (Arapça *lazim*)
- Mana (Arapça)
- Mantikî (Arapça *mantikī*)
- Muhayyile (Arapça)
- Mutlu kılmak (Türkçe)
- Münekkit (Arapça *munekkid*)
- Mütalaa etmek (Arapça *muṭāla`a*)
- Müteşekkil (Arapça)
- Nakletmek (Arapça *nakl*)
- Na-mütenahi (Farsça *nā + Arapça mutenāhī*)
- Neşretmek (Arapça *neşr*)
- Non-figuratif (Fransızca)
- Ötürü (Türkçe)
- San`at (Arapça *şan`at*)
- Tahrif etmek (Arapça)
- Tahsilat (Arapça)
- Talebe (Arapça)
- Teftiş (Arapça)
- Terkip etmek (Arapça)
- Tertip etmek (Arapça)
- Vehim (Arapça)
- Velhasıl (Arapça)
- Yahut (Farsça)
- Yuğurmak (Türkçe)
- Zat (Arapça)

Konuşma sırasında yanlış telaffuz edilen kelimeler aşağıda listelenmiştir.

- Ağar (ağır)
- Akrâba (akraba)
- Amma (ama) (Arapça *amma*)
- Anlamağa/çalışmağa
- Bağçe (bahçe) (Farsça *bâğçe*)
- Bazan (bazen)
- Göğercin (güvercin)
- Halk (açık l)
- Lîse (Lise) (Fransızca *lycée*)
- Tamamiyle, akımlariyle
- Tümüyle, şairlerlen
- Yorumlıyım, yaşıyan, olmıyan

### 2020-2023 Yılı Konuşma Dili

2020-2023 arasında kullanılan Türkçe konuşma dili üslup ve ifade, ses kullanımı, konuşmaya olan dikkat, dinleyici etkileşimi, sunum becerisi, kelime ve cümle yapıları üzerinden değerlendirilmiştir. Konuşması incelenen yazarlar Murat Menteş, Zülfü Livaneli, Sunay Akın, Ahmet Ümit ve Cem Mumcu olarak seçilmiştir.

İncelenen konuşmalardan hareketle bütün yazarlarda ortak bir konuşma dili gözlemlenmiştir. Bu dil diğer konuşma unsurlarına göre yazarların üslup ve ifadesinde daha yoğun bir şekilde toplanmıştır. Günümüzde yazarların birçoğunun amacı konuşma yaparken dinleyicilerde olumlu bir değişiklik bırakmaktır. Çoğunlukla bu olumlu değişim motivasyon olarak kendini göstermektedir. Konuşmalarda konular umut, kendini geliştirme, içindeki cevheri ortaya çıkarma, romanın faydaları gibi bireyleri bulunduğu yerden daha ileriye taşıma amacı gütmektedir. Konuşmalarda bu ortak amaç üsluplarına ve ifadelerine doğrudan yansımaktadır. Örneğin “*lütfen sol kolunuza mecbur kaldığınız yerlere yolculuklara çıkın*”, “*romanı ihmalkâr bir gözle sadece eğlenmek için okunacağını düşünmemenizi umuyorum arkadaşlar.*”, “*Şu fotoğraf bile tek bir fotoğraf bile her şeyi anlatmıyor mu?*” cümlelerinde bu ileriye taşıma amacını görmekteyiz. Konuşmalarda bireyleri ileriye doğru taşıma ve onların hayatında anlamlı bir değişikliğe adım attırma amacı yazarların cümlelerinde yer almaktadır. Yazarların üslubunda dinleyicilere empati kurdurma amacının da bulunduğu görülmektedir. Özellikle soru cümlelerinde karşı tarafı konuyla ilgili düşündürmektedir. “*Siz bu yapıyı kendi isteğinize göre bozabiliyor musunuz ve yeni bir yapı kurabiliyor musunuz?*” “*özgürlük için kurtuluş savaşında cepheye silahları neyle taşıdık?*” “*Neden bir roman okuyayım veya neden savaş ve barış romanını okuyayım beş ciltlik kitabı onun dizisini izlemek varken?*” cümleleri doğrudan dinleyicinin var olan durumu düşünmesi ve sorgulaması için kurulmuştur. Dolayısıyla günümüzde yazarların konuşma dilinde üslup ve ifade olarak motivasyon konuşmalarını tercih ettiği söylenebilir.

Ses kullanımı, akıcılık, vurgu ve tonlama olarak oldukça farklılık göstermektedir. Günümüzdeki yazarlarda ses kullanımı açısından bir bütünden söz etmek güçtür. Bazıları sesinde fazla inişli ve çıkışlı

iken bazılarının ses tonu oldukça sabittir. Ses kullanımından dinleyici oldukça fazla etkilenmektedir. Öyle ki ses kullanımındaki akıcılık bir noktadan sonra dinleyiciyi konuşmaya bağlamakta veya pes ettirmektedir. Yazarların ses kullanımındaki ortak nokta ise ses hızı olarak tespit edilmiştir. Yazarların konuşması ve konuşma dili hızlıdır, normalin üstü ses hızı ile konuşmaktadırlar.

Yazarların konuşmaya olan dikkati öncelikle hazırlıklı gelmiş olmalarından çıkarılmaktadır. Murat Menteş roman okumanın faydalarından, Zülfü Livaneli umudun yarattığı kurtuluştan, Sunay Akın Atatürk'ün çocukluğundan, Ahmet Ümit yapıları bozmak için yazmaktan ve Cem Mumcu kendinizden kaçmaktan bahsetmektedir. Yazarlar konularına göre verilen sürede dilediğince konuşma yapmaktadır ve konuşmalarına oldukça dikkatlidir. Konuşmayı kompoze ederek bağlam içerisinde hikâyelerle zenginleştirerek dinleyiciye sunmaktadırlar. Dinleyici etkileşimi konuşulan konudan yana yüksektir. Çünkü konular doğrudan dinleyiciye hitap eder ve dinleyici için orada vardır. Dolayısıyla yazarların konuşmaya olan dikkatinin yüksek ve dinleyici ile doğrudan etkileşimde olduğu söylenebilir.

Sunum esnasında yazarların beden dili oldukça gelişmiştir. Bütün yazarlar beden dilini aktif kullanmaktadır. Hem ayakta sunum yaparken hem de otururken jest ve mimikler konuşmanın paralelinde kullanılır ve bu durum dinleyicinin konuşmaya olan dikkatini artırmaktadır. Ayrıca sunumların bazılarında görsel materyal kullanılmaktadır ve bu görseller dijital sunu yoluyla dinleyicide konuyu somutlaştırmada yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla hazırlıklı bir konuşma olmanın yanı sıra başarılı ve çalışılmış sunumdan söz edilebilir.

Bu dönemde cümle yapıları incelendiği zaman ne çok uzun ne de çok kısa cümlelere rastlanmaktadır. Cümleler orta uzunluktadır ancak bazı cümlelerin sonu gelişigüzel bitmektedir. Yani yazarların cümleyi toparlamakta zorlanarak baştan cümle kurmayı tercih ettiği görülmüştür. Ayrıca cümleler de hızlı bir bitirişle sonlanmaktadır. Bu durumun da hızlı konuşmadan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Dilin gramer yapısında ise herhangi bir değişikliğe rastlanmamıştır. Dilin dış yapısına yani kelimelere bakıldığında ise söz varlığında değişiklikler olmuştur. Konuşmalardan hareketle oluşturulan güncel söz varlığı aşağıda listelenmiştir.

### 2023 kelime listesi:

- Acayip (Arapça)
- Amblem (Fransızca *emblème*)
- Anarşist (Fransızca *anarchiste*)
- Anormal (Fransızca *anormal*)
- Argüman (Fransızca *argument*)
- Arkadaşlar (Hitap)
- Bazen (Arapça *ba'zen*)
- Birazcık (Türkçe)
- Cut Down (İngilizce)
- Çok (Türkçe)
- Dedim-Dedi (Türkçe)
- Dramatik (Fransızca *dramatique*)
- Endüstriyel (Fransızca *industriel*)
- Enstrüman (Fransızca *instrument*)
- Entelektüel (Fransızca *intellectuel*)
- Enteresan (Fransızca *intéressant*)
- Espri (Fransızca *esprit*)
- Falan Filan (Türkçe)

- Fonksiyon (Fransızca *fonction*)
- Galaksi (Fransızca *galaxie*)
- Gerçekten (Türkçe)
- Halt (Arapça *ḥalt*)
- Hani (Türkçe)
- Her şey, şey (Farsça *her*, Arapça *şey*)
- Homojen (Fransızca *homogène*)
- İllüstrasyon (Fransızca *illustration*)
- İnanılmaz (Türkçe)
- İşte (Türkçe)
- Kapsül (Fransızca *capsule*)
- Kendi (Türkçe)
- Kıç (Türkçe)
- Kıymet, kıymetli (Arapça *kiymet*)
- Komünist (Fransızca *communiste*)
- Konser (Fransızca *concert*)
- Kozmopolit (Fransızca *cosmopolite*)
- Materyal (Fransızca *matériel*)
- Mekanizma (İtalyanca *meccanismo*)
- Muhteşem (Arapça *muhteşem*)
- Ne Alaka (Arapça *alâka*)
- Orkestra (İtalyanca *orchestra*)
- Paradoks (Fransızca *paradoxe*)
- Partikül (Fransızca *particule*)
- Plan (Fransızca *plan*)
- Protesto (İtalyanca *protesto*)
- Psikolog (Fransızca *psychologue*)
- Reaksiyon (Fransızca *réaction*)
- Repertuvar (Fransızca *répertoire*)
- Repitasyon (Fransızca *reputation*)
- Sosyalizm (Fransızca *socialisme*)
- Spontanite (Fransızca *spontane*)
- Strateji (Fransızca *stratégie*)
- Şahane (Farsça *şāhāne*)
- Şöyle (Türkçe)
- Şu Anda (Arapça *an*)
- Tabii (Arapça *tabî'i*)
- Tatminkar (Arapça *taṭmīn* + Farsça – *kār*)
- Team Lider (İngilizce)
- Teknoloji (Fransızca *technologie*)
- Trajik (Fransızca *tragique*)
- Travma (Fransızca *trauma*)
- Vay Canına (Türkçe)
- Ya (Türkçe)
- Züppe (Türkçe)

Yanlış telaffuz edilen kelimeler:

- Tamamiyle,
- Görmiyene
- Açıklıyım
- Hanfendi
- Diyim
- Söylicem
- Yapıyım

**Tablo 1.** Benzerlikler ve Farklılıklar.

BENZERLİKLER	FARKLILIKLAR
<p><b>İfade:</b> Yazarlar bir düşünceyi ya da olguyu dinleyiciye aktarırken somutlaştırma veya örneklendirme yolunu tercih etmektedirler. Attila İlhan'ın kasabası, Ahmet Muhip Dıranas'ın gemisi, Murat Mentеш'in reaksiyon örnekleri gibi her yazarın konuşmasında açıklamaya çalıştığı düşüncenin daha iyi anlaşılması için dinleyicilerin zihninde örneklendirdiği görülmektedir.</p>	<p><b>Ses hızı ve sos tonu:</b> Yazar konuşmaları geçmişten günümüze kıyaslandığı zaman ses hızında büyük bir fark olduğu gözlemlenmektedir. Günümüzde konuşmalar oldukça hızlıyken, geçmişte daha sakin ve yavaş bir tonda konuşulmaktadır. Günümüzde çok daha yüksek tonda konuşulmaktadır. Günümüze kıyasla geçmişte ses tonu düşüktür.</p>
<p><b>Akıcılık:</b> Bütün yazarların kendince bir üslubu vardır. Her biri konuştuğu konuya çalışarak ve kompoze</p>	<p><b>Üslup:</b> Kişiyi özgü bir ifade olan üslupta tespit edilen farklılık ise geçmişte yazarlar dinleyiciye daha dikkatli</p>



ederek konuşma yapmaktadır. Dolayısıyla konuşmalarındaki acıcılık zamansal herhangi bir değişime uğramamıştır.	yaklaşmaktadır. Genellikle “Efendim, bakın şöyle söyleyeyim” iken, günümüzde bu söylem “arkadaşlar bunu görmelisiniz” şekline gelmiştir.
<b>Eleştiri dili:</b> Yazarlar hangi dönemde olursa olsun yaşadığı toplumu ve kendini sınamayı bilen, gözlem yapan, araştıran ve deneyen insanlar olmuşlardır. İncelenen konuşmalarda bu durumun etkisini onların eleştirilerinde görmekteyiz. Hem bulunduğu çağı hem düşünme şekillerini sorgulamışlardır ve bu analizler neticesinde bir sonuca varmışlardır. Necati Cumalı'nın “ <i>gerekirse ben kendimi kısmeti kapalı gençliğin şairi olarak betimlerim</i> ”, Tarık Buğra'nın “ <i>Sanat sanat içindir sözü yanlış anlaşılır, yanlış yorumlanır</i> ”, Cem Mumcu'nun “ <i>Kendinizi tanımladığınız o hal sizin aynı zamanda işgalinizdir</i> ” cümlelerinde bu analizi, eleştiri ve sentezi bir arada görmekteyiz.	<b>Beden dili:</b> 1970 yılında yazarların birçoğu oturur pozisyonda konuşma yapmaktadır. Günümüzde ise hem ayakta sunum yapılmakta hem de oturarak konuşulmaktadır. Her iki pozisyonda da beden dili kullanımı günümüzde çok daha fazladır. Oturarak konuşma yapanlarda el ve kol hareketleri başta olmak üzere baş hareketleri ve mimik kullanımı da oldukça etkilidir. Günümüzde ayakta yapılan sunumlarda da yazarlar sahneyi aktif kullanmaktadır. <b>İkileme kullanımı:</b> Günümüzde yazarlar konuşmalarında daha çok ikileme kullanmaktadır. “ <i>para-pul</i> ”, “ <i>börtü-böcek</i> ”, “ <i>hemen hemen</i> ”, “ <i>yavaş yavaş</i> ”, “ <i>zaman zaman</i> ” gibi ikilemelere günümüzde konuşma dilinde yer verilirken geçmişte daha az söylenmektedir.
<b>Diyaloglar:</b> Yazarlar konuşmalarında konuyu ve anlatımı zenginleştirmek için kısa diyaloglara çokça yer vermiştir. Zülfü Livaneli General ile Atatürk arasındaki diyaloga, Cem Mumcu kasabadaki kadın ile kendi arasında geçen konuşmaya, Ahmet Ümit Zeus ve Kronos arasındaki iktidar çatışmasına, Murat Menteş keçilerin Godfather filmini yorumlamalarına, Tarık Buğra öğretmeni ile kendisi arasında geçen yazmak konusuna, Suut Kemal Yetkin'in devlet büyükleriyle arasında geçen görevlendirme diyaloglarında örnekleri olduğu gibi daha birçok diyalog örneği konuşmalarda gözlemlenmiştir.	<b>Terimler:</b> Terimler eski konuşmalarda “ <i>öz</i> ”, “ <i>biçim</i> ”, “ <i>sanat</i> ”, “ <i>muhayille</i> ” gibi edebiyatın terimlerini kapsamaktadır. Günümüzde ise konuşmalarda “ <i>evrim</i> ”, “ <i>nebula</i> ”, “ <i>galaksi</i> ”, “ <i>endüstri</i> ” gibi beklenmedik terimler dinleyiciyi karşılamaktadır. <b>Konu:</b> Geçmişte yazarlarla konuşulan konular çok daha sanatsal ve edebiyatla doğrudan ilişkili konuşurken günümüzde durum daha farklıdır. Artık yazarların bu birikimleri hayatımıza nasıl anlamlı bir fark getirebilir? Çerçevesinde konular seçilmektedir.
<b>Güncellik:</b> Yazarlar bulunduğu dönemde güncel olanı takip etmekte ve bu konularla ilgili yorumlarda bulunmaktadır. Dıranas'ın garipçilik akımına olan görüşleri, sanatta non-figüratif akıma değinmesi, Tarık Buğra'nın güncel olan sanat sanat içindir görüşünü açıklaması, Cem Mumcu'nun Instagram ve Twitter gibi güncel platformlardan söz etmesi, Zülfü Livaneli'nin İstanbul'da yeni ve bilinen Zorlu Center'dan söz etmesi yazarların güncel olanı takip ettiğini ve yorumlamada bulunurken kullandığı gözlemlenmiştir.	<b>Mizah:</b> Konuşmalarda doğrudan bir mizah içeriği olmamasına rağmen günümüzde yazarlar nükteli ifadelerle yer vermektedir. “ <i>Zorlu Center'da değil ya?</i> ” “ <i>Umarım unutmazsınız rüyalarınıza girer</i> ” gibi dinleyiciyi harekete geçiren mizahi ifadelerle rastlanmaktadır. Geçmişte yazar konuşmalarında mizahi herhangi bir öge gözlemlenmemiştir. <b>Argo ifadeler:</b> 2020 sonrası yazar konuşmalarında argo ifadelerle sık rastlanmasa da geçmişe kıyasla birkaç yerde geçiyor olması konuşmada bir farklılık olduğunu göstermektedir. “ <i>Halt</i> ”, “ <i>züppe</i> ”, “ <i>kıç</i> ”, “ <i>kaknem</i> ” gibi kelimeler günümüzde bilinçli olarak kullanılmıştır.
<b>Şiir kullanımı:</b> İki dönemin yazarları da şiire yer vermiştir. Zülfü Livaneli'nin “ <i>Orada bekle köprü</i> ”, Dıranas'ın “ <i>Fahriye Abla</i> ”, Attila İlhan'ın “ <i>Ferda</i> ” şiirlerini okunması iki dönemdeki yazarlarda şiirin kullanıldığının göstergesidir.	<b>Kelime Tekrarı:</b> Yazarların konuşma esnasında seçtikleri konuyla ilgili kelimelerde ve bağlaçlarda sıklıkla aynı kelimeleri tekrar ettiği görülmektedir. “ <i>Kendiniz</i> ”, “ <i>diyelim ki</i> ”, “ <i>işte</i> ”, “ <i>umut</i> ” gibi kelimelerin tekrarı buna referans olarak gösterilebilir.
<b>Yazarlara atf:</b> Yazarlar gerek düşüncelerini desteklemek için gerek konuşmasında bir anısını anlatırken değinmek için mutlaka diğer yazarlardan	<b>Kelimeler:</b> Konuşmalarda tercih edilen kelimeler arasında büyük bir fark olduğundan bahsedilmiştir. Liste olarak verilen kelimelerden çıkarılacağı üzere

<p>bahsetmektedir. Murat Mentş Charles Dickens , Balzac, Orhan Kemal, Yaşar Kemal, Umberto Eco'dan, Livaneli Uğur Mumcu'dan, Necati Cumalı Tanpınar'dan Yakup Kadri Karaosmanoğlu'ndan, Suut Kemal Yetkin Hüseyin Cahit Yalçın, Yahya Kemal Beyatlı ve daha isimleri listelenebilecek uzunlukta birçok yazara değinmektedir.</p>	<p>geçmişteki yazarlarda bazı kelimeler hiç kullanılmaz. Bu kelimeler; “<i>acayıp, anormal, argüman, dramatik, endüstriyel, enstrüman, entelektüel, enteresan, falan filan, fonksiyon, galaksi, hani, homojen, illüstrasyon, konser, kozmopolit, materyal, mekanizma, paradoks, partiküler, protesto, reaksiyon, repertuvar, repitasyon, sosyalizm, spontanite, strateji, team lider, teknoloji, trajik, travma, vay canına</i>” olarak belirtilebilir.</p> <p>Geçmişteki yazar konuşmalarında kullanılan kelimelerden bazılarına ise günümüzde hiç rastlanmamıştır. Bunlar; “<i>ameliye, bilhassa, bu surette, demin, evvel, evvela, harp, hâsılı, hendesî, imtihan, intiba, lazım gelmek, mantıkî, muhayyile, münekkit, mütalaa, müteşekkil, nakletmek, nâ-mütenahi, neşretmek, non-figüratif, tahrif, tahsilat, talebe, teftiş, terkip, tertip, vehim, yağurmak ve zat</i>” kelimeleridir.</p> <p>Bu kelimeler, günümüzde hâlâ kullanılmaktadır ancak kullanım sıklığında bir değişim söz konusudur. Geçmişte bu kelimeler, konuşmanın bağlamına veya kişinin üslubuna göre kullanılmış olabilir. Ancak kullanım sıklık düzeyindeki değişim bir veri ortaya koymaktadır.</p>
	<p><b>Cümle yapıları:</b> Cümleler her dönemde yazarların ifadelerine göre farklılık göstermektedir. Burada sıkça rastlanan ise yazarların cümle uzunluk-kısalıkları genel bir değerlendirme yapıldığında geçmişte daha uzun yapıları tercih etmeleridir.</p>

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı 50 yıl arayla konuşma dilinde ortaya çıkan farklılıkları konuşmanın fiziksel unsurlarıyla incelemek ve eleştirel söylem analizi yoluyla bu değişime kapsamlı bir yorum getirebilmektir. Konuşma dilinde gerçekleşen farklılığı 50 yıllık periyotla incelemek var olan değişimin manzarasını ortaya koymuştur. Ana hatlarıyla analiz edilen konuşmanın dönem değişikliğine yansıyan öncesi-sonrası arasındaki ilişki net bir şekilde görülebilmektedir. Konuşmanın fiziksel unsurları iki dönemde de analiz edilerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Konuşma dilindeki farklılığın nedenselliklerine bakılacak olursa eleştirel söylem analizinde yer alan konuşmanın görünmeyen boyutlarını ele almak gerekmektedir. Güç ilişkileri, ideolojik arka planlar, söylemin toplumu ve kültürü inşası, söylemin bir sosyal eylem biçimi oluşu şüphesiz bütün yazarların çok iyi bildiği ve bunun bilincinde olarak konuşmalarını yaptığı önemli boyutlardır. Çok ağır konuşan yazar da çok hızlı konuşan yazar da söylemin sosyal eylem yönü istendik biçimde kendileri tarafından oluşturulmaktadır. Bütün konuşmalarda yazarlar kendi benliğini ortaya koyar ve bunu ürettiği sanatla, sanata bakış açısıyla harmanlayarak dinleyicilere bir kompozisyon sunar. Toplumdaki farklı ideolojik sınıflar içerisinde bir imaj oluştururlar ve dinleyici ister istemez bir yere onları yerleştirmeye çalışmaktadır. Siyasi ideoloji bir tarafta dursun toplumsal aidiyetlerine göre bile kendilerini belirli tarzlarda sunan bireyler yazarlarda da aynı durumu görmektedir. Sosyal bilimlerle ilgilenen kişilerin

ideolojik meselelerden uzak durmasının mümkün olmayacağı bir gerçektir. Kimi bu ideolojileri daha fazla görünür kılarken kimi arka planda tutmaktadır. Bütün yazarların geçmişine, eğitimine, mesleğine, yaşadığı şehirlere yani kısacası yazarın hikâyesine bakıldığı zaman onun konuşmasında neden bazı unsurların daha baskın olduğuna yönelik çıkarımlarda bulunulabilir. Dili kullanım biçimi bu geçmişi ve yazarın karakterini ortaya koyarak bir sentez şeklinde dinleyicilerle kavuşmaktadır. Konuşma dilinde meydana gelen değişimlerin ideolojik olarak farklılıktan ve hatta yanlış yöne sapmaktan ortaya çıkan olmaması gereken/yanlış bir değişim olduğu yönünde hem yazar/düşünür kişiler hem de halk tarafından yapılan yorumlardır bulunmaktadır.

Eleştirel söylem analizine (ESA) göre, ele alınan sosyal sorunların temelinde dil kullanımı bulunmaktadır. Sosyo-kültürel süreçler ile meydana gelen dili kullanım farklılıkları nesiller arasında iletişim kopukluğunu doğurmaktadır. Dil kullanımındaki ortaya çıkan kelime farkları, cümle yapıları, bireylerin kendilerini ifade etme biçimi ve diğer konuşma unsurları sosyal olarak dönemin manzarasını çizmektedir. Geçmişteki konuşmalara ve günümüzdeki konuşmalara bakıldığında genel manzarada bir iklim değişikliği gözlemlenmektedir. Geçmişte resmî, yavaş ve sanatsal olan konuşma iklimleri günümüzde yerini motivasyona, hıza ve kısmen eğlenceye bırakmıştır. Bu iklim değişikliğinin temelinde dinleyicilerin beklentisi olduğu söylenebilir. Dinleyicilerin konuşmalardan beklentisi temelde haz odaklı ve faydacı bir nitelikte olduğu için konuşma iklimi de değişikliğe uğramıştır.

ESA'ya göre söylemin toplum ve kültürü inşa etmesinde karşılıklı bir denge bulunmaktadır. Söylem toplumu ve kültürü, toplum ve kültür de söylemi belirler. Toplumun bir görüş belirlemede ortaya çıkan etken, tepkisel veya doğrusal olabilir (örneğin deprem gibi yaşanan toplumsal olaylar veya yeni kuşakların gelenekten uzaklaşması). Bu durumlarda ortaya çıkan söylemlerde konuşmanın fiziksel unsurlarından en fazla değişime uğrayan üslup farklılığı, ses kullanımı ve ifade gücüdür. Dinleyicilerin konuşmacıyı takdir etmesinden hareketle yazarlarda konuşma biçimleri beklentiye uyumlu olarak gelişme göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada toplum ve kültür söylemi inşa etmede baskın bir durumdadır. Bir toplumda var olan söylem biçimi o toplumun içinde bulunduğu zaman ve bu zamanın ruhuyla ilişkilidir. Söylemin tarihselliği bu noktada zaman ile doğrusal ilerlemektedir. Geçmişte ve günümüzde yazarlar kendi yaşamlarından yola çıkarak eserlerini yapılandırmışlardır. Bu eserlerde yazarların hayatı boyunca yaşadıkları, karşılaştığı sorunlar, sanat ve edebiyat anlayışları tarihin içerisinde harmanlanarak bir bütünü oluşturmaktadır. Bu bütünlük konuşmalarında dinleyiciye sunularak kendini göstermektedir.

Eleştirel söylem analizinin metin analizinden öne çıkan yönü yorumlayıcı ve açıklayıcı olmasıdır. Metinde ortaya çıkmayan ayrıntılar yazarların konuşmasında tonlamada, ses hızında, cümle kurmasında, jest ve mimiklerinde kendini ele vermektedir. Metinde kontrol yazarın kendisindeyken konuşmada apaçık dinleyicidedir. Metin analizinde verilmek istenen mesaj ve algı (medya metinlerinde

olduğu gibi) düşünülerek ve çalışarak yapay bir biçimde hazırlanırken, konuşmada bu yapaylığı uzun süre sürdürmek mümkün değildir. Bu bakımdan konuşmalara yapılan söylem analizinin toplum üzerinde yapılandırmacı bir etkisi olduğundan söz edilebilir. Eleştirel söylem analizi yoluyla deşifre edilen konuşmalar dinleyicinin farkındalığını artırdığı gibi konuşmada sezilen gizli ideolojileri de açığa çıkarmaktadır.

Güzel (2023), dil kullanıcılarının farklı zaman ve ortamlarda öteki dil kullanıcılarıyla yaptıkları temasın sonucunda dilsel çeşitlenmeler ortaya çıktığını belirtir. Buna göre bu çeşitlenmelerin analizi hem dilin analizi hem de toplumun yaşadığı değişimlerin belirlenmesi anlamını taşır. Aşan'ın (2018) çalışmasına göre, gazete manşetlerinde dil farklılığının sebepleri Arap alfabesinin terk edilmesi ve Fransızca kelimelerin dile yerleşmesidir. 2000 yılı sonrasında ise internet ile birlikte İngilizce kelimeler çoğalmış olup hız dönemine geçilmiştir. İnternet ile gelen bu hız çağında dil normal değişimden çok daha hızlı değişimler geçirmektedir. Şüphesiz 50 yıl aradan sonra yazarların konuşma hızında ortaya çıkan farklılığın teknoloji kullanımındaki hıza bağlı olarak değişmiş olması muhtemeldir. Günümüzde dikkat süresinin kısılması, dikkat eksikliğinin artması ve hızlı tüketim, akıllı cihazların getirdiği hareketli döngülere alışılmış olması ile temellendirilebilir. Dolayısıyla konuşma dilinde artan hız, dikkati toplamak ve dinleyici etkileşimini koparmamak için kaçınılmaz olmuştur. Tombul'un (2019) araştırmasında ise, 3 televizyon kanalının sabah kuşağı ve ana haber bülteni programları incelenmiştir. Bu programlarda görülen söyleyiş bozuklukları, anlatım bozuklukları, dil düzeyi ve yabancı sözcük kullanımına bakılmıştır. Sabah kuşağı programlarında en sık rastlanan problem söyleyiş bozuklukları olmuştur. Katılımcıların ekranda olma hassasiyeti göstermemesinden dolayı dil düzeyi ile ilgili sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadaki konuşması incelenen kitle daha büyük bir sosyolojik analiz ile yorumlanabilmektedir. Değişen Konuşma Dili araştırmasının yazarlarla sınırlandırılması Tombul'un (2019) çalışmasından bu noktada farklıdır. Ancak araştırmalar gösteriyor ki günümüzde karşılaşılan sorunların benzeri önceki çalışmaların 2000 yılı sonrasında da gözlemlenmiştir. Özellikle gazete manşetlerinde aynı kelimenin farklı formlarının haber kanalına göre söyleyiş ve ifade farkı içermesinin temelinde, verilmek istenen anlam ve hedef ideoloji görülmektedir. Benzer şekilde özellikle dile yerleşen yabancı kelimeleri kullanmayı reddetmek çabası da, bulunduğu kanalın ideolojisini söylem yoluyla sezdirerek aktarması olarak yorumlanmaktadır. Tombul'un (2019) araştırması ise geniş bir kitleyi incelemesi bakımından çeşitli konuşma bozukluğunu içermektedir.

Değişen Konuşma Dili çalışması yalnızca yazar konuşmaları ile sınırlandırılmıştır. Yazarların eğitim seviyesinin ve ilgilendiği, okuduğu alanların birbirine yakın olması, beslendiği kaynakların da bir sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmada benzerlikler ve farklılıklar bir arada değerlendirildiğinde konuşmadaki en büyük değişimlerden birinin fiziksel unsurları olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle ses kullanımı noktasında 50 yıl içerisinde ortaya çıkan değişim oldukça fazladır. Bu değişimin en büyük öncülerinden birinin ise teknoloji olduğu yönünde görüşler artmaktadır. Bu bağlamda Newman'a (2016)

göre, dil değişiminin etkeni teknolojidir; Teknoloji dili etkiler. İnternet üzerinden yoğun mesajlaşanların, sözcükleri kısalttıkları ya da cümlelerde ağırlıkla kısaltmalar ve duygusal semboller kullandıkları herkesçe malumdur. Gerek dilsel evrim/değişim ve gerekse teknoloji kullanımı olsun, dilin değişimi ve gelişimi toptan bir şekilde olmayıp tıpkı kültürel değişim gibi bir süreç içerisinde gerçekleşecektir. Dildeki değişimler gerek teknolojiye gerek başka sebeplere bağlı olsun normal karşılanmaktadır. İçerisinde bulunduğumuz hız dönemi, yavaş konuşmaya, yavaş düşünmeye ve yavaş üretmeye tahammül gösterme bakımından oldukça düşüktür. Bilginin katlanarak ilerlemesi, bazı kalıp cümlelere ve kalıplaşan bakış açılarına karşı artık mesafelidir. Herkesin duyduğu, bildiği ve alıştığı düşünceleri dinlemek faydasız kalmıştır. İncelenen yazarların özgün tavrı bu kalıplaşan sözlerin ve düşüncelerin çok uzağındadır. Arada geçen 50 yıl onları henüz eskitmediği gibi dinleyeni şaşırtacak düzeyde etkili ifadeleri bulunmaktadır. Bu sebeple çalışmanın yazarlarla sınırlandırılması verileri karşılaştırmak için makul bir kısıtlama olarak görülmektedir.

Gökberk'e (2011) göre, yüzyıllar boyunca birikmiş, şekil kazanmış olan dili baştan aşağı değiştirmek kimsenin elinde değildir. Çünkü dil kendi başına değişmez, ancak ulusal kültürün bütünü gibi yaşayan dil de devinen bir şeydir ve geçmişten gelerek bugün üzerinden geleceğe doğru uzanan bir oluşturmaktadır. İçinde yer aldığı kültürün bütününe ayak uydurur. Onun için kültürün bütününe bir andaki durumu dilde de kendini açığa vurur. Unutmayalım ki hiçbir dil bugünkü durum ve olgunluğu ile birden ortaya çıkmış, gökten düşmüş değildir. Her dil, bu dili kullanmış olan sayısız kuşakların emekleri ile gelişmiştir.

Bir diğer önemli farklılık noktası ise yazarların konuşmadaki konu seçimidir. Yazarlar her dönem dinleyiciye göre konuşmuştur ancak baştan aşağı dinleyici odaklı ve dinleyici için bir konsept geliştirilmemiştir. Günümüzde en çok dinlenen/izlenen yazar konuşmalarının TEDx olduğu gözlemlenmiştir. TEDx programında yazarlar seçtikleri bir konuyu yaklaşık 20 dakika içerisinde dinleyiciye sunmaktadır. Dinleyicilerden programa yönelik talep oldukça fazladır çünkü bu programlarda yazarlar bilgilerini veya kültür, sanat anlayışlarını sunmazlar. Program, yazarların bu birikimleri ve deneyimleri ile insanlara ne gibi faydası olacağı üzerinde durmaktadır. TEDx konuşmaları dinleyicilerin konuşmalardan ne kazandığını hatta ne çıkarı olduğunu önemsemektedir. Günümüzde konuşmaların motive edici niteliği geçmişe göre çok daha fazladır. Bunun sebeplerinden biri de motivasyon yönünde taleplerin artık daha çok olmasından kaynaklanır. Günümüzde konuşma dili sohbet niteliğine daha fazla kavuşmuştur. Konuşmaların yazılı metinlerine bakıldığı zaman geçmişteki konuşmaların metinleştirilmiş hali günümüzdeki konuşmalara göre çok daha düzenli, anlaşılır ve akıcıdır.

Bir diğer tartışma konusu ise konuşma esnasında sunum yapılırken kullanılan materyallerdir. Günümüzde konuşmalar yapılırken tercihe bağlı olarak görsel materyaller kullanılmaktadır. Bu

materyaller genellikle görsel sunu şeklinde dinleyicilere gösterilmektedir. Geçmiş dönemde teknolojik olanaksızlıklar sebebiyle konuşmacılar konuşma esnasında materyal kullanamamaktadır. Nitekim katıldıkları televizyon programları zaman zaman konuşmayı durdurarak araya edebi videolar yerleştirmektedir. Geçmiş dönemde konuşma esnasında materyal kullanamıyor oluşu aslında konuşmanın anlaşılabilirlik düzeyini düşürmemektedir. Çünkü televizyon kanalı (TRT), bu konuşmalar içerisine kesitler yerleştirmeyi ihtimal etmez. Bu sayede dinleyiciler yalnızca yazarı dinlemekle kalmaz, onun şiirlerini ve yazılarını da görsel bir sunu içerisinde görebilmektedir. Sonuç olarak iki dönemde de dinleyicilerin konuyu daha iyi anlayabilmesi için eldeki teknolojik imkanlar kullanılmıştır.

Yazar konuşmalarında kullanılan kelimeler ise geniş bir sosyolojik çalışma gerektirmektedir. Türkiye'nin ilerleyen eğitim seviyesiyle beraber değişmeye başlayan kültürü sosyolojik bir saha çalışması ile söylem çözümlemesini incelemeye götürmektedir. Bu çalışmada dil ve kültür ilişkisi neticesinde kullanılan kelimeler bir sonucun göstergesidir. Ergur'a (2015) ve Kartarı'ya (2014) göre, dil bir kültür ürünüdür, bu nedenle de her dil ait olduğu kültürün değerlerini yansıtır ve unutulmamalıdır ki dildeki değişimler, bir kültürü oluşturan diğer unsurlardaki değişimleri de ifade ederler. Bu bağlamda kullanılan kelimelerin kökenleri incelendiği zaman 1970'li yıllarda yazarlar Arapça ve Farsça kelimeleri daha fazla kullanmıştır. Özellikle Arapça kelimelerin yoğun olduğu dilde Fransızca kelimeler de mevcuttur. Ancak önemli bir nokta olan Fransızca kelimelere bakıldığında zaman birçoğu yanlış telaffuz edilmektedir. Bu kelimeler henüz Türkçeye tam olarak yerleşmediği için yanlış telaffuzlara yol açmaktadır. Bu durum 2020 sonrası konuşma dilinde de mevcuttur. Yazarların en çok Fransızca kökenli kelimeleri tercih ettiği görülür ancak telaffuz hataları yine bu kelimelerde vardır. Telaffuz noktasında bir diğer önemli husus ise geçmişte yanlış telaffuz edilen kelimelerin birçoğunun günümüzde de zaman zaman yanlış telaffuz edildiği yönündedir. Bu kelimeler “tamamiyle”, “bazan”, “yapıyım”, “yorumluyum” olarak yukarıda verilmiştir.

Kuşaklar arasında var olan iletişim çatışmasının ise yalnızca kelimelerdeki değişimden kaynaklanmadığını, artık konuşmaların üslup, ses kullanımı ve beden dili yönünden bir farklılık bulunduğundan dolayı gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Toplumsal gelişim iletişim-etkileşim sayesinde mümkündür ve bu kuşaklar arası bir devamlılık ile sağlanabilir. Skirbekk ve Gilje, (2011), toplumsal gelişimin her ne kadar zaman alsa da, bir toplumun, topluluklar ve kuşaklar arasındaki etkileşim üzerine temellendiğini belirtmiştir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak Türkçe konuşma dilinde ortaya çıkan farklar giderilmeli mi? Konuşma dili genç neslin kullanımına doğru mu eski kullanımlara doğru mu teşvik edilmeli? Yoksa iki tür konuşmadan da uç örnekler silinerek bir ortaklığa mı varılmalı? Elimizdeki verileri uygun yapılandırmak için hangi ölçütler kullanılmalı? Günümüzde standart form olan İstanbul Türkçesinin ölçüt olarak belirlenmesi ne



yazık ki sorunları çözmektedir. İstanbul içindeki topluluklarda dahi birçok farklı konuşma türü bulunduğu gibi bu toplulukların içinde yaş farkına göre de ayrı bir çeşitlilik bulunmaktadır. Günümüzde konuşma dilindeki bu karma havuzun yekpare bir standardı yoktur. Üstelik dünyada, toplumda ve dilde yaşanan hızlı değişim ile birlikte bir standart olsa bile yerini korumakta güçlük çekecek ve koltuğu yeniliğe teslim edecektir. Konuşma dilinde oluşan farklar iletişim kopukluğunu ortaya çıkardığı için iletişimi engelleyen unsurlar başta olmak üzere kontrollü bir şekilde çözüme kavuşturulmalıdır.

Değişen dünya ve toplum ile birlikte konuşma dilini kontrol altına almak için yapılması gereken çalışma TDK gibi dil kurumlarının yabancı dilden geçen kelimeleri, söz varlığı çalışmaları ile geliştirerek anlık ve hızlı olarak muadil Türkçe sözcükler üretmesi, bununla da kalmayıp türetilen kelimeleri hızla sosyal medya haber sayfaları tarafından kullanımına teşvik edilmesi gerekmektedir. Computer kelimesinden bilgisayara, fridge gelimesinden buzdolabına geçişte olduğu gibi kelimelerde Türkçe kullanımını artırmak için kelimenin üretilmesiyle kalmayıp yaygınlaşması için çalışmalara da gidilmelidir. Dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kelime kullanımının önüne geçmek için yapılacak bir diğer çalışma da üniversitelerde verilen Türk Dili dersinin bölümlere göre farklılaştırılması ile olabilir. Örneğin Tıp Fakültesi öğrencileri için Türk Dili dersinde tıbbi terimlerin Türkçe karşılıklarının öğrenilmesi ve kullanıma yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede her bireyin kullanılması gereken pandemi, epidemiy gibi sözcüklerin daha anlaşılır ve Türkçeye ait bir yapıda kullanılması sağlanabilir. Konuşmanın fiziksel unsurlarında ortaya çıkan farklılıklardan hareketle toplumun felsefe, sanat ve estetikte geçmişi yakalaması (1975 yılındaki konuşmalarda sanatsal unsurlarının günümüze göre fazla olmasından dolayı) söz varlığının zenginleştirilmesi ile çözüme kavuşturulabilir. Söz varlığının zenginleşmesi ve zengin dil kullanımı bireylerin düşüncelerini, yaratıcılığını, zihinsel kapasitelerini ve estetik bakış açısını oldukça üst düzeye taşır.

Üslup ve mizah kullanımında ortaya çıkan farkları giderebilmek için dinleyici kitlesinin tavrı işe koşulmalıdır. ESA'da ortaya çıkan çözümlemede dinleyici kitlesinin konuşmacılar üzerinde farklar oluşturması onları hareketli bir üsluba ve mizah kullanıma yönlendirmektedir. Dinleyicilerin mizahi öğeleri talep etmesi olumsuz bir durum değildir ancak yalnızca bu eksende beklentilerinin olması konuşmacıların da söylemlerini daraltarak konuda derinleşmesini engellemektedir. Bu durumda toplumun anlayışını yönetmek, okullarda ve üniversitelerde sorumluluk bilincini artırılması ile uzun vadede ancak çözülebilir.

Ses hızı, ses tonu, beden dili ve argo ifadelerde ortaya çıkan farklılıkların bir kısmı TEDx ve Youtube platformunun resmî bir kanala bağlı olmamasından kaynaklanmaktadır. Beden dilinde, sesi kullanımında ve konuşmalarında argo kelimelere yer verilmesi resmî kanallarda normal karşılanan unsurlar değildir. Ancak değerlendirmeye alınan konuşmaların hazırlıklı konuşmalar olması yine bu noktada dinleyici/seyirci etkileşimi ile yapılanmaktadır. ESA'da bulunan, söylemin toplumu ve kültürü,



toplum ve kültürün de söylemi inşa etmesi, günümüzdeki konuşmalara bakıldığında bunun tam örneğini sunmaktadır. İzlenme sayıları, abone sayıları, bilet satışları, kitap satışları ve reyting gibi unsurların dinleyici/izleyici tarafından beğenilmeye göre değişim göstermesi günümüzde yazarların kariyerinde büyük etki yaratmaktadır. Dolayısıyla toplum bu noktada farkındalık kazanmıştır söylemlerin inşa edilmesinde konuşmacıya etkisi bulunmaktadır. Konuşmacıların hitap ettiği kitlenin bilişsel düzeyini ve beklentisini hesap ederek konuşma yapması da bu sebepten kaynaklanmaktadır. Toplumun yapılandığı söylem ve söylemin ardında yatan dil kullanımı bu düğümü çözmede yardımcı olmakla birlikte çözüm önerilerinde bulunmak için de bir dayanak oluşturmaktadır.

Türkçe konuşma dilinde geçmiş yıllarda resmiyete çok fazla önem verilmesi bir bakıma kısıtlama olarak görülmektedir. Günümüzden 1975'e bir dübün misali bakıldığında "acaba gerçekte nasıl konuşuyor?" Sorusunu da gündeme getirmektedir. Tek ve resmî kanalın TRT olması yazarlarda neleri eksiltmiş ya da artırmış olabilir? Yazılan eserlerine baktığımız zaman bireylerin yaşam biçimi ve kişilerle olan diyaloglarında günümüz ile kıyaslandığı zaman büyük bir fark gözlemlenmez. Ancak bu durum konuşma dili ile karşılaştırma yapmak için yeterli bir kanıt değildir. Birçoğunun eğitilmiş olması sebebiyle bulunduğu ortama göre konuşmalarına dikkat ediyor olması muhtemeldir. Nitekim günümüzdeki yazarlarda da kullanılan konuşma dili istedik biçimde hazırladıkları ve sunmak istedikleri versiyondur. Dolayısıyla burada bir tercih değişikliğinden söz edilebilir. ESA'da söylemin bir sosyal eylem biçimi olması da bu noktaya devreye girer. Sosyal eylemleri oluşturan davranışlar ve konuşmalar söylem olarak dinleyicilere yansımaktadır. Bu durumda konuşmacıların istedik şekilde gösterdiği konuşma biçimi onların sosyal hayattaki yerini de ortaya koymaktadır. Geçmiş ve günümüz konuşmalarında ise yazarların sosyal eylemlerinde bir genellemeden bahsedilememektedir. Hangi dönemde olursa olsun her yazar birbirinden farklı bir eylem biçimindedir ve bu da tamamen konuşmalarından hareketle çıkarılabilen bir kanıdır.

Konuşmaların fiziksel unsurları incelenerek yapılan bu çalışma zihinsel unsurlarının bir yansıması özelliğindedir. Bu yansıyan fiziksel manzaradan hareketle Türkçenin değişimini temellendirmek için yapılan çalışmada sorunlar bazı noktalarda yerini zihinsel kaleme devretmiştir. Deşifre edilen konuşmalarda ortaya çıkan tüm farklılıkları tek bir döneme endekslenemediği gibi doğru veya yanlış kullanımların standardı için yine bir dönem örnek olarak gösterilememektedir. Estetik zevk, alışılan dil yapısı ve bireylerin tarzları konuşmalarında üslup ve ifadeye yansımaktadır ve bu durum da kişinin kendisiyle ilgilidir. Ancak yine de konuşmalar birçok noktada kontrol edilebilir durumdadır.

Konuşmalardaki farklılıklar özetlenirse en çok değişiminin kelimelerde olduğu görülmüştür. Eski dönemlerdeki konuşmalarda kullanılan pek çok kelimenin günümüzdeki konuşmalarda yer almadığı belirlenmiştir. Günümüzdeki yazarların konuşmalarında mizahın ve ikilemelerin daha çok yer aldığı belirlenmiştir. Günümüzde konuşmalar oldukça hızlıyken geçmişte daha sakin ve yavaş bir tonda konuşulmaktadır. Geçmiş dönemdeki konuşmaların daha çok oturma biçiminde yapıldığı ve daha nazik

---

bir dil tercih edildiği belirlenmiştir. Günümüzde ise konuşmalar daha çok ayakta ve daha samimi bir üslupla gerçekleştirilmektedir. Eski dönemdeki konuşmaların konularının doğrudan sanat ve edebiyat olduğu günümüzdeki konuşma konularının ise bu birikimlerin hayatımıza nasıl anlamlı bir fark getirmeye evrildiği grlmştir. Bu durum kelime seçimlerine de yansımış geçmiş dönemde daha çok edebiyat ve sanat terimleri tercih edilirken günümüzde fen bilimlerine ait terimlerde edebiyat konularında kullanılır olmuştur. Eski dönemdeki konuşmalarda daha uzun cümle yapılarının tercih edildiği belirlenmiştir.

Bu veriler konuşma dilinin, toplumsal değişimin n önemli göstergelerinden biri olduğunu belirtmektedir. Buna göre değişen konuşma dilindeki unsurlar toplumdaki konuşma dilinin, dil kullanımının ve toplumsal algılamaların da değiştiğini göstermektedir. Bu değişikliklerin anlamlandırılması dilin daha özenli ve bilinçli kullanımını sağlayacak ve yeni dilsel üretimlerdeki eşitlenmelerin de oluşmasında rol oynayacaktır. Bu alışma yazarların konuşma diliyle sınırlandırılmıştır. Yeni çalışmalarda toplumun farklı kesimlerinin farklı zamanlardaki konuşmalarının incelenmesiyle konuşma dilinin toplumsal ve dil kullanımı bakımından analizi yapılabilir. Böylece farklı dilsel kullanımların nedenleri belirlenerek dil bilinci ve zengin bir dil üretimi için çalışmalar yapılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2009). *“Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim”* I, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aşan, N. (2018). *Türkçenin Değişen Dil Yapısının Gazete Manşetlerine Yansıması* (Yüksek Lisans Tezi, İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ).
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 1903-1913.
- Candan, A. ve Fidan, D. (2023). Sesletim odaklı konuşma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim becerilerine etkisi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 19(1), 31-60.
- CNN TÜRK. (2014). *Atatürk’ün Çocukluk Yılları – Sunay Akın*, 23.06.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=kfJCHNMy2bQ&list=LL&index=30> adresinden alındı.
- Coussé, E. ve Von Mengden, F. (2014). The Role of Change in Usage-based Conceptions of Language. E. Coussé ve F. von Mengden (Ed.), *Usage-Based Approaches to Language Change* içinde (ss. 1-19). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Çintaş Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies*, 7 (2), 319-334.
- Çomu, T., & Halaiqa, İ. (2014). Web İçeriklerinin Metin Temelli Çözümlemesi. *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (pp. 26-87), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Diessel, H. (2017). Usage-based Linguistics. M. Aronoff (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics* içinde (ss. 1-26). New York: Oxford University Press.
- Douglas, D. (1994). “Quantity and quality in speaking test performance”. *Language Testing*.
- Doyuran, L. (2018). Medyatik Bir Çalışma Alanı Olarak Eleştirel Söylem Çözümlemesi (Televizyon Dizileri Örneğinde). *Erciyes İletişim Dergisi*. 5(4). 301-323
- Dölek, O. (2021). Konuşma tutumunun konuşma başarımını yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1477-1492.
- Dursunoğlu, H. (2010). Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 1-21.
- Ergin, M. (2002). *“Türk Dil Bilgisi”*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergun, C. (2008), *“Türkler’in Kültür Kökenleri”*, (7. Basım), Sınır Ötesi Yayınları, İstanbul.

- Fairclough, N. (2012). Critical Discourse Analysis. *International Advances in Engineering and Technology (IAET)*, Vol.7, s. 452-487.
- Fischer, O. (2011). Grammaticalization as Analogically Driven Change?. H. Narrog ve B. Heine (Ed.), *The Oxford Handbook of Grammaticalization* içinde (ss. 31-42). Oxford: Oxford University Press.
- Göçer, A. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 25-38.
- Göçer, A., & Karadağ, B. F. (2023). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Dil Ötesi Öğelerle Desteklenerek Hazırlanan Monologların Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 1-24.
- Gökberk, M. (2011), “*Değişen Dünya Değişen Dil*”, (7.baskı), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Kulüpleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (85), 531-544.
- Güzel, H. (2023). Dil İlişkilerinde Kullanım Temelli Yaklaşım. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (38/Özel Sayı), 97-112.
- Janene, T., NİCOLA, S. ve VICKI, B. (2013). First steps: Speaking and listening resource book. Department of Education WA.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma Dili ve Yazı Dili Etkileşimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1 (1), 217-235.
- Kaplan, M. (2002). “*Kültür ve Dil*”, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karabacak, M. T., & ÜNAL, F. T. (2023). Televizyon Kanallarında Yer Alan Dizilerdeki Konuşma Bozuklukları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(4), 105-126.
- Kartarı, A. (2014), “*Kültür, Farklılık ve İletişim- Kültürlerarası İletişimin Kavramsal Dayanakları*”, (1.Baskı), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Kemmer, S. ve Barlow, M. (2000). Introduction: A Usage-Based Conception of Language. M. Barlow ve S. Kemmer (Ed.), *Usage-Based Models of Language* içinde (ss. i-xxvii). Stanford: CSLI.
- Lemi, A. (2015). Konuşma dili grameri ve sözlü derlemlerden yararlanarak konuşma dili özelliklerinin tespiti. *Journal of Turkology*, 25(1), 1-28.
- Meiron, B. & Schick, L. (2000). Ratings, raters and test performance: An exploratory study. In.

- Newman, D. M. (2016), “*Sosyoloji*”, (çev. Doç.Dr.D.Ali Arslan), (3.baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Nutuk, (C.I (1961), C.II (1961), C.III (1967), Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayını, İstanbul.
- Özbay, M. (2005). “*Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma*”. Milli Eğitim (168), 116-125.
- Özdem, Y. (2010). “*Konuşma Sanatı-Diksiyon*”, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Öztürk, S. Ç. (2002). "Üniversite Öğrencilerinin Sözel Anlatım Becerileri". Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1(3), 231 - 250.
- Parlak, B. (2000). Dil Değişimi ve Türkçe Kullanımı Tartışmaları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 8-23.
- Sallabaş, M. E. (2011). “Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sallan Gül, S. ve Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal Bilimlerde İçerik ve Söylem Analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42 (1), 181-198.
- Sargın, M. (2006). “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi - Muğla İli Örneğinde”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Skirbekk, G. ve GİLJE, N. (2011), “*Antik Yunan’dan Modern Döneme Felsefe Tarihi*”, (4.baskı), Kesit Yayınları, İstanbul.
- TEDx Talks. (2018). *Sizi Kendinizden Kurtarmaya Geldim - Cem Mumcu - TEDxAlsancak*, 05.07.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=24fr2FP9cMI&list=LL&index=53> adresinden alındı.
- TEDx Talks. (2018). *Umudun Yarattığı Kurtuluş - Zülfü Livaneli - TEDxİstanbul*, 05.06.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=TCjnlVZznPE&list=LL&index=49> adresinden alındı.
- TEDx Talks. (2021). *Roman Okumanın 5 Faydası - Murat Mentiş – TEDxYouth@CAL*, 12.07.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=8FQbCY4F5Ns&list=LL&index=36> adresinden alındı.
- TEDx Talks. (2021). *Yapıları Bozmak İçin Yazmak - Ahmet Ümit - TEDxMETUAnkara*, 10.08.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=c3vbH0qYtRw&list=LL&index=50> adresinden alındı.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Tombul, İ. (2019). Dil Değişimi Ve Televizyon Sunucularının Dil Kullanımı. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7 (1), 483-507.
- TRT Arşiv (1970). *Çalar Saat - Attila İlhan*, 02.09.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=BwGaynX3rPw&list=LL&index=84> adresinden alındı.
- TRT Arşiv. (1970). *Yaşayan Edebiyatçılar - Suut Kemal Yetkin*, 19.08.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=9RyIIjdHnJI&list=LL&index=39> adresinden alındı.
- TRT Arşiv. (1971). *Yaşayan Edebiyatçılar - Tarık Buğra*, 01.06.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=cCb0IRuIBOg&t=332s> adresinden alındı.
- TRT Arşiv. (1973). *Edebiyat Dünyası - Ahmet Muhip Dıranas*, 20.08.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=QrYbraS9-cw&list=LL&index=31> adresinden alındı.
- TRT Arşiv. (1975). *Edebiyat Dünyası - Necati Cumalı*, 15.07.2023 tarihinde Youtube sitesi <https://www.youtube.com/watch?v=blEv7ZzjUEo&list=LL&index=38> adresinden alındı.
- Turan, Ş. (1993). "Sürekli Dil Kurultayı Konuşması", *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 69 (1), 3-6.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Unan, N. (1945 (C.I), (1959 (C.II), (1961 C.III), "Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri", Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Van Dijk, A. T. (2003). "Söylem ve İdeoloji Çok Alanlı Bir Yaklaşım", *İçinde Söylem ve İdeoloji*. (Çev: N. Ateş, Haz: B. Çoban ve Z. Özarslan), Su Yayınları, İstanbul.
- Yılmaz, G. ve Özden, M. (2022). Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 197-208.

---

**Extended Abstract**

All world languages change as long as they live. These changes manifest themselves in written and verbal forms. Changes in spoken language transform much faster than written language. The most accurate way to observe the change in the Turkish spoken language is to collect data with the media tools we have (audio recording files, archive videos, social platforms, published images) and analyze the change of Turkish in detail by making comparisons in the light of these data. The speeches in the TRT Archive since 1968 offer the opportunity to make a 50-year comparison on the changing spoken language. The research is limited to author interviews and conferences. In the research, five interviews in TRT Archive and 2022 TEDx author conferences were analyzed with discourse analysis. 50 years ago, the authors whose speeches were analysed were Suut Kemal Yetkin, Ahmet Muhip Diranas, Tarık Buğra, Necati Cumalı and Attila İlhan. The findings were analysed in terms of the elements of speech. The elements of speech were categorised as style and expression, use of voice, attention to speech, listener interaction, presentation skills, vocabulary and sentence structure. The Turkish spoken language used between 2020-2023 was evaluated in terms of style and expression, voice use, attention to speech, listener interaction, presentation skills, vocabulary and sentence structures. The authors whose speeches were analysed were Murat Menteş, Zülfü Livaneli, Sunay Akın, Ahmet Ümit and Cem Mumcu. Within the scope of discourse analysis, the conversations were examined in detail in terms of physical elements of speech such as vocabulary, style, emphasis and intonation, fluency, speaking rate, speaker-listener interaction, body language, sentence structures and voice use.

The Changing Spoken Language research is a descriptive and comparative study as the author's speeches are examined with the discourse analysis technique and the differences between them and the past period are revealed. The findings obtained from the results based on Critical Discourse Analysis were analyzed and compared in terms of physical and mental elements of speech. The social problem addressed in the research is the differences that arise despite the fact that the language used fifty years ago and the language used today are the same. The differences in language use that occur with socio-cultural processes have led to a communication gap between generations. The distancing of people who speak the same language from each other is not only due to differences in style, discourse and language use, but also due to changes in the perspective on life and social structures. These differences can be analysed with the technique of critical discourse analysis.

Analysing the difference in the spoken language over a period of 50 years reveals the landscape of the existing change. The relationship between before and after reflected in the period change of the speech analysed in outline can be clearly seen. The physical elements of speech were analysed in both periods and similarities and differences were revealed. If we look at the causalities of the difference in the language of speech, it is necessary to address the invisible dimensions of speech in critical discourse analysis. Power relations, ideological backgrounds, the construction of society and culture by discourse, and the fact that discourse is a form of social action are undoubtedly important dimensions that all writers know very well and make their speeches with this awareness. It is a fact that people interested in social sciences cannot stay away from ideological issues. While some make these ideologies more visible, others keep them in the background. When we look at the background, education, profession, the cities where the author lives, in short, the story of the author, we can make inferences about why some elements are more dominant in his speech. The way of using the language reveals this background



---

and the character of the author and meets with the listeners in the form of a synthesis. There are comments made by both the author/thinkers and the public that the changes in the spoken language are a change that should not be/wrong change arising from ideological differences and even deviation from the wrong direction.



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 24.06.2024 Accepted/Kabul: 27.12.2024 Published/Yayınlama: 30.12.2024

# Dikkat! Depremde Çocuklar Var: Deprem Kavramına Yönelik BİLSEM Öğrencilerinin Metaforik Algıları

Cemal AKÜZÜM<sup>1</sup>, Leyla AKÜZÜM<sup>2</sup>, Necattin DERVİŞOĞLU<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmada BİLSEM öğrencilerinin deprem kavramına yönelik metaforik algılarını incelemek ve bu bağlamda öğrenciler yönetiminde depreme ilişkin teorik ve uygulama esaslı bilgi ve deneyimlerin paylaşımı ve deprem faaliyet programlarının düzenlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar BİLSEM’de öğrenim gören 86 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda öğrencilerin her birinden “Deprem ..... benzer, çünkü .....” cümlesini deprem algılarını ortaya çıkaracak şekilde tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin algılarına dayalı olarak “Deprem” kavramına ilişkin 62 adet metafor üretilmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar incelendiğinde salıncak, kıyamet, beşik, canavar, gondol metaforlarının en çok ifade edilen metaforlar olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen 62 adet metafor araştırmacılar tarafından Sarsıntı, Korku, Ani ve Yıkım olarak 4 kategori altında toplanmıştır. Çocukların duygusal sistemlerine bağlı olarak hayal güçleri, okudukları kitaplar, izledikleri filmler ve yakın çevrelerinin metafor temsillerine yansıdığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, deprem, metafor, doğal afet, Kahramanmaraş depremi.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Dicle Üniversitesi Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Diyarbakır/Türkiye, cemal.akuzum@dicle.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8011-6027

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ/Türkiye, leylaakuzum@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4686-1549

<sup>3</sup> Kayapınar Bilim ve Sanat Merkezi, Diyarbakır/Türkiye, necattin21@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0006-2432-5071

## Attention! Children in an Earthquake: Metaphorical Perceptions of BİLSEM Students towards the Concept of Earthquake

### Abstract

In this study, the metaphorical perceptions of BİLSEM students towards the concept of earthquake were examined, aiming to share theoretical and practical knowledge and experiences related to earthquakes under the management of students and to organize earthquake activity programs. The participant group of the study consists of 86 students enrolled in Kayapınar BİLSEM in Diyarbakır province during the 2023-2024 academic year. Research data were collected through a semi-structured open-ended question form. In the form, students were asked to complete the sentence "Earthquake is like ..., because ..." in a way that would reveal their earthquake perceptions. Content analysis technique was used for the analysis and interpretation of the data. According to the research results, a total of 62 metaphors related to the concept of "Earthquake" were produced based on students' perceptions. When the metaphors produced by the students were examined, it was observed that the swing, apocalypse, cradle, monster, and gondola metaphors were the most frequently expressed ones. The 62 metaphors produced by the students were categorized by the researchers under 4 categories as Tremor, Fear, Suddenness, and Destruction. It was observed that children's imaginative powers, the books they read, the movies they watched, and their immediate surroundings were reflected in metaphorical representations based on their emotional systems.

**Keywords:** Child, earthquake, metaphor, natural disaster, Kahramanmaraş earthquake.

### 1. GİRİŞ

Yerin derinliklerinde başlayan ve yer kabuğundaki kırılmalar sonucunda meydana gelen ani titreşimler nedeniyle yeryüzünün sarsılması olayı deprem olarak tanımlanmaktadır. Deprem Bölgeleri Haritasından ulaşılan bilgilere göre ülkemizin %92'si deprem bölgeleri içerisinde yer almakta, nüfusumuzun %95'i deprem tehlikesi altında yaşamını sürdürmekte, büyük sanayi bölgelerinin %98'i, barajlarımızın ise %93'ü deprem bölgesinde yer almaktadır (AFAD, 2019). Ülkemiz topraklarının Alp Himalaya (Akdeniz) Deprem Kuşağı gibi dünyanın en önemli üç deprem kuşağından birinde yer alması, ülkemizin çok şiddetli ve yıkıcı depremler yaşamasına sebep olmuştur.

Çok uzak geçmişte olduğu gibi yakın geçmişte de ülkemizde şiddeti ve etkisi çok yüksek depremler olmuş ve olmaya da devam etmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2002). Son olarak 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş ilimizin Pazarcık ve Elbistan ilçelerinde dokuz saat arayla meydana gelen depremler, bölgedeki 11 ilimizi de etkileyerek büyük maddi kayıpların yanında çok sayıda can kaybına da sebep olmuştur. Meydana gelen tüm depremler, toplumun her yaş grubunu etkilediği gibi çok sayıda çocuğu da farklı şekillerde etkilemektedir. Zira çocukların yaşadıkları deprem deneyimi sonrasında bazı fiziksel ve psikolojik sıkıntılar yaşadıkları da görülmüştür (Karabulut ve Bekler, 2019).

Çocuklar en çok bilmedikleri şeylerden korktukları için çocukları deprem konusunda bilgilendirmek, depremi tanımaya ilişkin etkinlikler yapmak onların bir doğal afet olan depremi öğrenmelerini ve zihinlerindeki deprem algısının daha anlamlı olmasını sağlayacaktır (Fetihi & Gülay, 2011). Ne yazık ki çocuklar büyük bir doğal afet olan depremin insan kontrolü dışında gerçekleştiğini ve deprem esnasındaki sarsıntıya müdahale edilememesini kendi zihin dünyalarında anlamlandıramazlar (Berument, Sayıl & Uçanok, 1999; Akt. Erkan, 2010). Travmatik olaylara verilen tepkiler tüm insanlarda farklı olabileceği gibi yaşanan travmalar, insanların gelişim dönemlerinin her birinde de farklı psikolojik etkiler gösterebilmektedir. Bu yüzden özellikle çocukluk dönemlerinde yaşanan deprem gibi bir doğal afetin travmaya dönüşebilme ihtimali daha yüksektir (Bal & Jensen, 2007; Sabuncuoğlu, vd., 2003; Sarman, 2012, Akt., Gülbahçe, A. & Kurt, E. 2019).

6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli meydana gelen deprem sonrasında ülkemizde görülen korku ve panik havası, şüphesiz çocuklarda farklı şekillerde psikolojik sıkıntılar yaratmıştır. Deprem gibi travmatik olaylar sonrası çocukların duygu durumunu anlamak için birçok farklı çalışma yapılmış olmakla birlikte metafor tekniğinin kullanıldığı çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Nitekim Malatya-Sivrice depremi sonrasında öğrencilerin deprem sonrası psikolojik sıkıntılarını belirlemek amacıyla ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada çocukların korku, kaygı, panik, çaresizlik gibi duyguları içeren metaforlar kullandıkları görülmüştür (Karakuş, 2013). Buradan hareketle metaforların doğrudan anlatılamayan, soyut durumların ifadesinde kullanılabilen güçlü bir yöntem olabildiğini söylemek mümkündür.

Türkçede eğretileme, mecaz, benzetme gibi kelimelerle karşılık bulan metafor sözcüğü etimolojik olarak Yunanca kökenli bir sözcüktür. Yunanca meta (öte) ve phoros (taşımak) sözcüklerinin birleşiminden oluşan sözcük; bir sözcüğü doğal anlamı dışında kullanma, başkalaştırma anlamlarına da gelebilmektedir (etimolojiturkce.com). Aristo'ya göre "Yabancı sözler bizi şaşırtır, sıradan sözler sadece bildiğimiz şeyleri bize taşır; yeni şeyleri ise en iyi metafordan elde edebiliriz." (Aristoteles, 1995). Bu bağlamda metaforlar yoluyla anlatımın güçlendiği, derin anlamlar kazandığı, karşıdakini kimi zaman düşünmeye sevk ettiği kimi zaman da kavramın metoforik görüntüsünün daha net ve canlı olabildiği söylenebilir. Kişinin metafor ifadesi; onun fiziksel ve sosyo-kültürel çevresine bağlı olarak gelişen dil ve düşünce dünyasının bir temsili olarak düşünülebilir (Çubukçu, 2008; Saban, 2004). Ayrıca kişi metafor yoluyla yaşadığı yoğun duygusal durumu ve ifade etmekte zorlandığı düşüncesini kendi zihinsel tasarımıyla dışa vurur (Shaw & Mahlios, 2011; Akt., Doğan vd.,2021).

Simgesel bir ifade yolu olan metaforlar, bir yaşantıdan diğer bir yaşantıya geçiş yapılırken karşılaştırmalar yoluyla duruma ilişkin ortak noktalar ve farklılıklara ulaşabilme fırsatı sunar (Aydoğdu, 2008). Metaforların durumlara yönelik ortaya koyduğu bilginin önemini (Shell 1990; akt.

Saban, 2008), şu şekilde ifade etmektedir. “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü bir resim sadece statik bir simge sunarken bir metafor bir şey hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır.” Daha açık bir ifadeyle metaforlar için çoğunlukla açıklanması zor olan bir durumu, olguyu veya olayı daha görünür ve anlaşılır kılabilmek için kişilerin iç dünyalarını ortaya koyabilen oldukça etkili zihin haritalarının ifadesidir, denilebilir (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Doğal afetler sonrasında afete yönelik kişilerin ifade ettiği metaforlar, afet sonrasındaki travmatik durumların atlatılması ve psikolojik iyi oluş sürecine yeni anlayışlar getirebilir. Sunulan metaforların dil sistemindeki kavramları etkilemesiyle duruma ilişkin algılarımız ve algularımıza paralel eylemlerimiz de değişim gösterebilir (Lakoff-Johnson, 2005: 174-176; akt. Alpaslan, 2007: 37). Zira bu araştırma yoluyla deprem gerçeğiyle yaşamak zorunda olan ülkemiz insanının, çocuklar özelinde, depreme ilişkin algıları ortaya konulacak, bir doğal afet olan depremin çocuğun duygu ve düşünce dünyasındaki mevcut konumu belirlenecektir. Böylece araştırmanın depreme ilişkin teorik ve uygulama esaslı destek, eğitim ve hareket programlarının revize edilmesi yönünde faydalar sağlayabileceği söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmayla BİLSEM öğrencilerinin deprem kavramına yönelik metaforik algılarını incelemek amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

1980’lerden bu yana metaforlara yönelik sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında farklı araştırmalar yapıldığı alanyazın incelemesinde görülmüştür. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, çalışan-işveren, örgüt-çalışan ve afet-travma bağlamında metafor belirlemeye yönelik araştırmalar bu kapsamda yer alabilir (Morgan, 1986). Araştırmada deprem deneyimi yaşamış öğrenciler metaforlar yoluyla kişisel düşüncelerini ifade fırsatı bulmakta, deprem gibi karmaşık bir kavramı yaratıcılıklarını kullanarak ve bilinenden yola çıkarak bilinmeyen anlatma yoluna giderek derin düşünme becerisi kullanabilmektedirler. Belirlenen deprem algılarıyla çocuk odaklı deprem eğitim programları düzenlenebilir ve çocukların deprem farkındalığı artarak deprem bilgi düzeylerine de katkı sağlanabilir. Metaforlar yoluyla netlik ve anlam kazanan deprem olgusundan hareketle düzenlenecek bilinçlendirme çalışmalarıyla çocuğun değişen deprem algısı; deprem öncesi, deprem sırası ve deprem sonrası müdahale becerisi geliştirmesine etki edebilir. Günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendirilen metaforlar yoluyla yine günlük yaşam uygulamalı deprem temalı öğrenme ortamları çocuğun deprem deneyimli öğrenmelerine olumlu etkiler yapabilir ve deprem sonrasındaki psikolojik süreçleri daha rahat geçirmesini sağlayarak hayata daha kolay adapte olabildiğini kolaylaştırabilir.

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş depremleri tüm ülkemizi derinden sarsmış özellikle çocukların dünyasındaki deprem algısının birçok olumsuzluk barındırdığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden depremin çocukların gözündeki metafor temsilleri ortaya çıkarılmak

istenmiş ve ülkemizin deprem ülkesi olması hasebiyle çocuklar odağında depremle ilgili toplumsal bilincin oluşmasına katkı sağlanması yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, BİLSEM öğrencilerinin deprem kavramına yönelik metaforik algılarını incelemek, öğrenciler yönetiminde depreme ilişkin teorik ve uygulama esaslı bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasını sağlamaktır.

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Modeli

BİLSEM öğrencilerinin deprem kavramına ilişkin algılarını kurdukları metaforlar yoluyla tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olan "olgu bilim" (fenomenoloji) yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin olgulara ilişkin düşüncelerini yaşantılarında nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamakta ve buna bağlı olarak da nitel bir araştırma deseni olan fenomenoloji yöntemini kullanarak daha anlaşılır hale getirmek ve hatta o fenomen karşısında fenomeni nasıl ifade ettiklerini bilimsel olarak araştırmaya çalışmaktadır (Patton, 2014). Bir başka tanımlamada Creswell (2007) fenomenoloji nitel araştırma deseni olup kişilerin gelişen fenomen hakkında deneyimlerinden de yararlanarak başka bir duruma benzetme ve ortak bir anlam çıkarmaya çalışmalarını ifade etmektedir. Bu gerekçelerden hareketle çalışmada deprem kavramı bir fenomen olarak düşünülmüş, öğrencilerin bu fenomen hakkındaki ortak algılarını yaşantıları ile bağdaştırarak başka kavramlarla ifade ederek ortaya çıkarılmasında olgu bilim deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar BİLSEM’de öğrenim gören 86 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde mantık daha önceden belirlenen bazı önem ölçütlerini, problemle ilgili nitelikleri karşılayan kişi ve durumları çalışmak ve gözden geçirmektir. Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da önceden hazırlanmış olabilir (Başaran, 2017). Bu araştırmanın ölçütlerini; öğrencilerin Kayapınar Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görüyor olması, ilkokul veya ortaokul düzeyinde kayıtlı olması, en az bir kez deprem deneyiminin olması gibi oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil olan ve veri toplama aracı geçerli olan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler aşağıda verilmiştir:

**Tablo 1.** Katılımcı Gruba İlişkin Demografik Bililer

Öğrenim Düzeyi / Cinsiyet	Erkek		Kız		Toplam	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
İlkokul	14	30.43	11	27.50	25	29.07
Ortaokul	32	69.57	29	72.50	61	70.93
Toplam	46	100	40	100	86	100

Araştırmaya, ilkokulda okuyan 14'ü (%30.43) erkek ve 11'i de (27.50) kız olmak üzere 25 öğrenci katılmışken; ortaokulda okuyan 32'si (%69.57) erkek ve 29'u da (%72.50) kız olmak üzere 61 öğrenci katılmıştır. Toplamda okul türüne göre araştırmaya 25'i (%29.07) ilkokulda ve 61'i de (%70.93) ortaokulda öğrenim gören olmak üzere 86 öğrenci katılmıştır (Tablo 1).

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunun deprem kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerin her birinden “Deprem ..... benzer, çünkü .....” cümlesini deprem algılarını ortaya çıkaracak şekilde tamamlamaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere bu cümlenin yer aldığı bir form verilmiş ve onlardan sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Bu araştırmada “çünkü” kavramına da yer verilerek katılımcıların “deprem” kavramına ilişkin ürettikleri metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir. Katılımcıların depreme ilişkin ürettikleri metaforlar ve mantıksal dayanakları, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada öncelikle çalışma grubu tarafından “deprem” kavramına ilişkin üretilen metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların cevaplamış olduğu formlarda belli bir metaforu net bir şekilde dile getirip getirmediğine bakılmıştır. Herhangi bir metafor imgesini içermeyen formlar ile boş bırakılan formlar (n=7) elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamı dışında bırakılan formların ayıklanmasından sonra toplam 62 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Daha sonra her temayı temsil edecek katılımcı formlarından “örnek metafor ifadeleri” seçilmiştir. Böylece her temayı en iyi temsil ettiği varsayılan katılımcı metafor imgelerinin derlenmesiyle bir “örnek metafor listesi” oluşturulmuştur. Örnek metafor listesi baz alınarak her metafor imgesi, depremi konu etme biçimi bakımından belli bir tema ile ilişkilendirilerek (örneğin, “korku imgesi olarak deprem”, “sarsıntı imgesi olarak deprem” vb.) toplam 4 farklı tema oluşturulmuştur. Ayrıca oluşturulan örnek metafor listesi, mantıksal dayanaklarıyla birlikte her temaya ilişkin yapılan veri analizinde de kullanılmıştır. Buna ek olarak bir metafor imgesini kimin ürettiğine



ilişkin kişisel bilgiler, söz konusu metafor ifadesinin hemen ardında yer alan parantez içinde verilmiştir (3E2=3.sınıf erkek öğrenci 2. metafor gibi veya 4K7=4.sınıf kız öğrenci 7. metafor gibi). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmada ulaşılan 4 tema altında verilen metafor imgelerinin söz konusu bir temayı temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda üniversitede ders veren bir öğretim üyesine, 62 adet örnek metafor imgesinin alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste ile 4 temanın adlarını içeren bir liste verilmiştir. Uzmardan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek metafor imgelerini ikinci listedeki 4 temaya (hiçbir metafor imgesini dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi temalarıyla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Hubermanın formülü [Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenirlilik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008: 467). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlilik çalışmasında %96 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlanmıştır. Güvenirlilik çalışması kapsamında, görüşüne başvuru uzman sadece 3 metaforu (anneanne, masa ve dolap metaforlarını) araştırmacınıninkinden farklı bir kategoriyle ilişkilendirmiştir. Bu hesaplama sonucunda  $Güvenirlilik = 77 / 77 + 3 \times 100 = \%96$  olarak hesaplanmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak öğrencilerin deprem kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlara değinilmektedir. Daha sonra deprem kavramına ilişkin olarak geliştirilen 4 tema, katılımcıların ürettiği örnek metafor imgeleriyle de desteklenerek tanıtılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul ve ortaokul öğrencileri deprem kavramına ilişkin olarak toplam 62 adet geçerli metafor üretmiştir (Tablo 2).

#### Öğrencilerin “Deprem” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “*Öğrencilerinizin konuşma becerileri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deprem kavramına ilişkin ileri sürülen metaforlar

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Açılan çekmece	1	1,16	32	Sıkışmışlık hissi	1	1,16
2	Avize	2	2,33	33	Yalnızlık hissi	1	1,16
3	Beşik	3	3,49	34	Yaratık	1	1,16
4	Çığ düşmesi	1	1,16	35	Ağaç dalının kırılması	1	1,16
5	Fırtınada sallanan tekne	1	1,16	36	Araba egzozu	1	1,16
6	Filin tepinmesi	1	1,16	37	Buzda kayma	1	1,16
7	Gondol	3	3,49	38	Doğal afet	2	2,33
8	Halının kıvrımı	1	1,16	39	Doların artışı	1	1,16
9	İnsanı kaldırma	1	1,16	40	Fırtına	2	2,33
10	Keşkül tatlısı	1	1,16	41	Haberci	1	1,16
11	Korku treni	1	1,16	42	Kapı çarpması	1	1,16
12	Kumdan kale	1	1,16	43	Katil	2	2,33
13	Masaj makinesi	1	1,16	44	Kıyamet	2	2,33
14	Salıncak	4	4,65	45	Korna sesi	1	1,16
15	Sallanan masa	1	1,16	46	Koşturmaca	1	1,16
16	Trambolin	2	2,33	47	Şiddetli patlama	1	1,16
17	Tsunami	1	1,16	48	Uçağın havalanması	1	1,16
18	Uzuvlar	1	1,16	49	Yüksekten düşme	1	1,16
19	Aslan ve goril	1	1,16	50	Çökmüş binalar	2	2,33
20	Azrail	2	2,33	51	Devler ülkesi	2	2,33
21	Bomba	2	2,33	52	Enkaz arabalar	1	1,16
22	Can savaşı	1	1,16	53	Enkaz evler	2	2,33
23	Canavar	3	3,49	54	Hayal âlemi	1	1,16
24	Cehennem	1	1,16	55	Meteor çarpması	1	1,16
25	Hüzün	1	1,16	56	Taşmış kazan	1	1,16
26	Kırmızı renk	1	1,16	57	Uzay boşluğu	1	1,16
27	Kıyamet	2	2,33	58	Uzaylı akını	1	1,16
28	Korku evi	1	1,16	59	Yarılmış yollar	2	2,33
29	Korkunç şey	2	2,33	60	Yıkık duvar	1	1,16
30	Ölüm	1	1,16	61	Yıkık köprüler	1	1,16
31	Savaş	2	2,33	62	Yıkılan okulum	1	1,16
				<b>Toplam</b>		<b>86</b>	<b>100</b>

Öğrenci algılarına dayalı olarak “Deprem” kavramına ilişkin 62 adet metafor saptanmıştır. Öğrenciler tarafından üretilen 62 adet metaforun araştırmacılar tarafından 4 kategori altında toplanması uygun bulunmuştur. Bu kategoriler sırasıyla şöyledir: “Sarsıntı, Korku, Aniden ve Yıkım.”

### Sarsıntı İmgesi Olarak Deprem Alt Temasına İlişkin Metafor Dağılımı

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Sarsıntı” kategorisinde 27 öğrenci tarafından üretilen 18 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. “Sarsıntı” Kategorisi

Metafor Kodu	Sarsıntı İmgesi Olarak Deprem	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		<i>f</i>	%
1	Açılan çekmece	1	1,16
2	Avize	2	2,33
3	Beşik	3	3,49
4	Çığ düşmesi	1	1,16
5	Fırtınada sallanan tekne	1	1,16
6	Filin tepinmesi	1	1,16
7	Gondol	3	3,49
8	Halının kıvrımı	1	1,16
9	İnsanı kaldırma	1	1,16
10	Keşkül tathisi	1	1,16
11	Korku treni	1	1,16
12	Kumdan kale	1	1,16
13	Masaj makinesi	1	1,16
14	Salıncak	4	4,65
15	Sallanan masa	1	1,16
16	Trambolin	2	2,33
17	Tsunami	1	1,16
18	Uzuvlar	1	1,16
<b>Toplam</b>		<b>27</b>	<b>31,37</b>

Tablo 3'te "Sarsıntı" kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde bu kategoride öğrenciler tarafından en fazla üretilen metaforun *Salıncak* ( $f=4$ ), *Beşik* ( $f=3$ ) ve *Gondol* ( $f=3$ ) olduğu görülmektedir. Aşağıda "Sarsıntı" kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Salıncak*: "Büyük bir salıncakta kuvvetli bir şey seni sallar." (4E14)

*Beşik*: "Beşikteymiş gibi sallanır ve sonra durursun." (3K3).

*Gondol*: "Düşecekmiş gibi sallanırsın." (5K7).

*Açılan çekmece*: "Hızla açılan çekmecenin içindeki eşyalar sarsılır ve düşer." (6K1).

*Masaj makinesi*: "Bir masaj makinesi yeryüzünü sarsar, yer yarılar, yeni yerler oluşur." (7E13).

### Korku İmgesi Olarak Deprem Alt Temasına İlişkin Metafor Dağılımı

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan "Korku" kategorisinde, 23 öğrenci tarafından üretilen 16 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** “Korku” Kategorisi

Metafor Kodu	Korku İmgesi Olarak Deprem	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		<i>f</i>	%
19	Aslan ve goril	1	1,16
20	Azrail	2	2,33
21	Bomba	2	2,33
22	Can savaşı	1	1,16
23	Canavar	3	3,49
24	Cehennem	1	1,16
25	Hüzün	1	1,16
26	Kırmızı renk	1	1,16
27	Kıyamet	2	2,33
28	Korku evi	1	1,16
29	Korkunç şey	2	2,33
30	Ölüm	1	1,16
31	Savaş	2	2,33
32	Sıkışmışlık hissi	1	1,16
33	Yalnızlık hissi	1	1,16
34	Yaratık	1	1,16
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>26,74</b>

Tablo 4’te “Korku” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, bu kategoride öğrenciler tarafından en fazla üretilen metaforun *Canavar* ( $f=3$ ), *Kıyamet* ( $f=2$ ) ve *Bomba* ( $f=2$ ) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Korku” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Kıyamet: “Kıyamet kopunca kaçıp kurtulmak istersin, depremden de kurtulmak istedim.”* (6E27)

*Cehennem: “Cehennem de deprem gibi korkutucudur.”* (4E24).

*Ölüm: “Ne zaman öleceğimizi bilemeyiz.”* (5E30).

*Savaş: “Aileni kaybedersin, sevdiğilerini kaybedersin, her şeyini kaybedersin.”* (4K31).

*Canavar: “Korkunç bir şey sizi yok eder.”* (3E1).

*Azrail: “Beklenmedik bir zamanda gelir ve çok korkutur.”* (7K20).

### Aniden İmgesi Olarak Deprem Alt Temasına İlişkin Metafor Dağılımı

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Aniden” kategorisinde, 19 öğrenci tarafından üretilen 15 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** “Aniden” Kategorisi

Metafor Kodu	Aniden İmgesi Olarak Deprem	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		<i>f</i>	%
35	Ağaç dalının kırılması	1	1,16
36	Araba egzozu	1	1,16
37	Buzda kayma	1	1,16

38	Doğal afet	2	2,33
39	Doların artışı	1	1,16
40	Fırtına	2	2,33
41	Haberci	1	1,16
42	Kapı çarpması	1	1,16
43	Katil	2	2,33
44	Kıyamet	2	2,33
45	Korna sesi	1	1,16
46	Koşturmaca	1	1,16
47	Şiddetli patlama	1	1,16
48	Uçağın havalanması	1	1,16
49	Yüksekten düşme	1	1,16
<b>Toplam</b>		<b>19</b>	<b>22,08</b>

Tablo 5'te "Aniden" kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde bu kategoride öğrenciler tarafından *Doğal Afet* (f=2), *Doların Artışı* (f=1) ve *Haberci* (f=1) gibi metaforların üretildiği görülmektedir. Aşağıda "Aniden" kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Doğal Afet: "Doğal afetler haber vermez." (5K38).*

*Doların Artışı: "Deprem aniden olur, dolar da aniden artar." (7E39).*

*Haberci: "Hikâyelerde ansızın haber getiren haberciler olur." (6K41).*

*Yüksekten düşme: "Deprem bana yaz tatilinde arkaları dönük şekilde paraşütle atlayan kişileri hatırlattı." (8E49).*

### Yıkım İmgesi Olarak Deprem Alt Temasına İlişkin Metafor Dağılımı

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan "Yıkım" kategorisinde 17 öğrenci tarafından üretilen 13 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** "Yıkım" Kategorisi

Metafor Kodu	Yıkım İmgesi Olarak Deprem	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%
50	Çökmüş binalar	2	2,33
51	Devler	2	2,33
52	Enkaz arabalar	1	1,16
53	Enkaz evler	2	2,33
54	Hayal âlemi	1	1,16
55	Meteor çarpması	1	1,16
56	Taşmış kazan	1	1,16
57	Uzay boşluğu	1	1,16
58	Uzaylı akını	1	1,16
59	Yarılmış yollar	2	2,33

60	Yıkık duvar	1	1,16
61	Yıkık köprüler	1	1,16
62	Yıkılan okulum	1	1,16
<b>Toplam</b>		<b>17</b>	<b>19,76</b>

Tablo 6’da “Yıkım” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde bu kategoride öğrenciler tarafından *Çökmüş binalar* (f=2), *Enkaz evler* (f=2), *Yıkılan okulum* (f=1) gibi metaforların üretildiği görülmektedir. Aşağıda “Yıkım” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Enkaz altında kalan evler: “Depremde evlerimiz enkaz altında kalır.” (3K53).*

*Çökmüş binalar: “Depremden sonra televizyonda sürekli çökmüş binalar gördüm.” (4E50).*

*Yıkılan okulum: “Çünkü okulum depremde yıkıldı.” (2K61).*

*Devler: “Kendimi devlerin saldırısına uğramış hissettim.” (3E51).*

*Yarılmış yollar: “Deprem yüzünden yollarda çok derin yarıklar oluştu.” (6K59).*

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin deprem kavramına yönelik metaforik algılarının incelendiği bu araştırmada öğrenciler tarafından 62 farklı metafor üretildiği görülmüştür. Bu metaforlar birbiriyle ilişkilerine göre gruplandığı zaman araştırma sonucunda sarsıntı, korku, aniden ve yıkım şeklinde 4 kategori ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tarafından en çok üretilen metaforlar; salıncak (4 öğrenci), kıyamet (4 öğrenci), beşik (3 öğrenci), canavar (3 öğrenci), gondol (3 öğrenci) olmuş ve üretilen bu metaforların çoğunlukla sarsıntı ve korku kategorisine ait olduğu görülmüştür. Bu durum; çocukların deprem kavramına yönelik ürettikleri metaforlar bağlamında kendi oyun odaklı dünyalarıyla ilişkili olarak benzetme yapmalarının yanı sıra metaforlara ağırlıklı olarak korku duygusunu da yansıttıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgularına ilişkin alanyazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde deprem deneyimi olan çocukların depreme ilişkin geliştirdikleri metaforların yıkıcı ve olumsuz içerikli olduğu görülmüştür. Demirkaya (2007a, 2007b.), Aksoy (2013), Karakuş (2013), Değirmenci (2019) ve Karakuş (2019) tarafından yapılan çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların deprem kavramına ilişkin ileri sürdükleri 18 adet sarsıntı ve 16 adet korku odaklı metafor, onların duygusal sistemlerinin gelişmişlik düzeylerinin ürünü olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda üretilen metaforların çocukların hayal dünyalarını yansıtan (beşik, salıncak, gondol, trombolin, canavar, kumdan kale gibi) somut bir düşünce ürünü olduğu da görülmüştür. Nitekim alanyazındaki çalışmalarda çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişim özelliklerinden ötürü afetlere ve acil durumlara karşı kendilerini savunmasız hissettikleri, kendi gelişim düzeylerinin gerektirdiği gibi davrandıkları ve yetişkinler tarafından korunmaya ihtiyaç

duydıkları bilgisine ulaşabilmektedir (Masuda & Yamauchi, 2017; Bosschaart, van der Schee, Kuiper, & Schoonenboom, 2016; Tuladhar, Yatabe, Bhandary, & Dahal, 2015). İran'daki 5-6 yaş çocukların çizimleri yoluyla onların depreme yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla Izadkhah & Gibbs (2015) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların çizimlerinin daha çok kaygı ve korku odaklı olduğu, kendilerini güvende hissettiren ve hissettirmeyen alanları çizdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin görüşlerine göre geliştirdikleri 15 adet metafor (doğal afet, haberci, katil, kıyamet gibi) aniden kategorisi altında toplanmıştır. Üretilen bu metaforlardan hareketle öğrencilerin birçoğunun hayal güçlerinin de etkisiyle depremi ansızın olan, hazırlıksız yakalayan, habersiz gelen, olumsuz, zarar veren bir durum/şey/kişi gibi algıladıkları yorumu yapılabilir. İleri sürülen metaforların aniden kategorisi adı altında ulaşılan bulguların Demirkaya (2007a, 2007b), Kaya (2010), Karakuş (2013), Aksoy (2013), Yazıcı ve Kalın (2018), Karakuş (2019) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Gençoğlu'nun (2019) yaptığı kelime ilişkilendirme çalışmasında öğrencilerin %86'sının depremi "ölüm" temasıyla ilişkilendirdiği görülmüştür. Araştırmacı tarafından bu sonuç, "Bu durum, ülkemizde yaşanan depremlerin şiddeti ne olursa olsun ölümle sonuçlanması alınan önlemlerin ne kadar az ve yapılan binaların ne kadar dayanıksız olduğunun bir göstergesidir." şeklinde yorumlanarak deprem ülkesi olduğumuz gerçeğinin özellikle hazırlıklar bağlamında göz ardı edildiğine dikkat çekilmiştir.

Araştırma bulgularına göre 13 adet (çökmüş binalar, enkaz altında kalmış evler, yıkılan okulum gibi) metaforlar yıkım kategorisi altında toplanmıştır. Araştırmanın ilgili bulgusu öğrencilerin depremi doğrudan binalarla ilintili olarak yıkıcı, yok edici olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgusunun bina ve yıkım bağlamında dikkat çekici olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin ürettikleri metaforlarda depremin yıkıcı özelliğini ortaya koyan bulgulara Kaya (2010) tarafından yapılan çalışmada rastlanılmıştır. Ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırma sonucunda öğrenciler tarafından üretilen 30 metaforunda öğrencilerin depremi yıkıcı/yok edici bir olay olarak algıladıkları görülmüştür. Benzer şekilde Aksoy (2013) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar aracılığıyla depremlerin yıkan, yok eden, ortadan kaldıran ve zarar veren doğal olay gibi kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforların çocuktan çocuğa farklılaşmakla beraber çocukların çoğunlukla birbirine yakın metaforlar ürettikleri görülmüştür. Zira onların gelişim dönemleri bağlamında duygusal sistemlerinin yanında çoğunlukla çevreden, okudukları kitaplar ve izledikleri filmlerden beslenen hayal güçlerinin ürettikleri metaforlara yansıdığı görülmüştür. Sarsıntı, korku, aniden kategorileri altında toplanan metaforların öğrencilerin depremin oluş zamanına odaklanarak ürettikleri



söylenebilir. Yıkım kategorisi altında toplanan metaforların ise deprem sonrasında çocukların kendilerinde, yakın çevrelerinde, medyada gördükleri yıkımlarla bağlantılı olarak üretildiği şeklinde yorumlanabilir. Değirmenci'nin (2009) yaptığı depreme ilişkin metafor çalışması ve Karakuş'un (2019) yaptığı doğal afetlere ilişkin kelime çalışmasında depreme yönelik algıların genel olarak olumsuz içerikli olduğu tespit edilmiştir.

### **Öneriler**

Araştırma kapsamında öğretmenlere, öğrencilere ve yetkililere sunulabilecek öneriler yoluyla deprem ve depreme bağlı birçok değişkenin daha iyi anlaşılması, gerekli önlemlerin alınması, deprem öncesi ve sonrası güvenliğinin artırılması, deprem konusunda bilinçlendirilmiş bir toplum oluşturulmasına katkı sunulması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları kapsamında aşağıdaki önerilerin dikkate değer olduğu düşünülmektedir.

- Öğrencilerin depreme ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıttıkları metaforlardan yola çıkılarak farklı sanatsal ifade biçimlerine başvurulabilir. Resim, yazı, müzik, drama gibi sanat dalları yoluyla deprem teması daha anlaşılır, daha hayatın içinden kabul edilebilir.

- Deprem ve afet bilincini geliştirme amaçlı oluşturulan öğrenci kulüpleri yoluyla çocukların gözünden diğer çocuklara deprem bilinçlendirme (teorik ve uygulamalı çalışmalar, acil durum planları, deprem çadırlarını ziyaret, AFAD ziyareti, ilk yardım bilgisi edinme ve edindirme vb.) faaliyetleri yapılabilir.

- Öğretmenler; öğrencilerin metafor temsillerinden yola çıkarak onların duygu dünyalarından hareketle eğitici, öğretici, öğrenciye özgü yöntemlerle depremi tanıtmaya yoluna gidebilirler.

- Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan yararlanılarak eğitim materyalleri hazırlanabilir. Öğrencilere deprem konseptinin tüm değişkenlerini içeren çizgi film, belgesel, simülasyonlar ve çeşitli yazılı ve görsel kaynaklar yoluyla öğrencilerin doğayı tanımalarını sağlamanın yanında deprem gerçeğini daha iyi anlamalarına da yardımcı olabilir.

- Metafor temsillerinde ifade edilen mekân, yapı, bina unsurları kapsamında yetkililer tarafından okul, ev, hastane vb. kurumların deprem güvenliği açısından kontrollerinin sağlanarak öğretmen ve öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.

- Deprem deneyimi yaşamış öğrencilere ilgili kurumlarca psikolojik destek sunulabilir. Ayrıca deprem sırasında ve deprem sonrasında ilgili kurumlar tarafından çocukların kendileri ve yakınları için hayati önem taşıyan temel sağlık ve ilk yardım bilgilerini içeren mini kitap, broşürlerin yanında çeşitli projeler ve kampanyalar da düzenlenebilir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 21.05.2024 tarih ve 709442 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

---

## 5. KAYNAKÇA

- AFAD (2019). *Deprem nedir?* (18/01/2024 tarihinde <https://www.afad.gov.tr/deprem-nedir> adresinden ulaşılmıştır).
- Aksoy, B. (2013). Depremi yaşamış olan 9. sınıf öğrencilerinin “deprem” kavramına yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(1), 247-265.
- Alpaslan, S. (2007). *Sanayi ve bilgi toplumu yönetim metaforlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aristoteles, (1995). *Retorik* (Çev. Mehmet H. Doğan).
- Arslan, M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analiz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğdu, F., & Fofana, A. (2023, February). Depremin küçük çocuklar üzerindeki etkileri ve müdahale programları. *In International Conference on Trends in Advanced Research* (Vol. 1, pp. 20-25).
- Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Bosschaart, A., van der Schee, J., Kuiper, W., & Schoonenboom, J. (2016). Evaluating a flood- risk education program in the Netherlands. *Studies in Educational Evaluation*, 50, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.07.002>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches (2nd Edition)*. California: Sage Publications.
- Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim ve ortaöğretimdeki öğrenci ve öğretmenlerin öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *International Conference On Educational Science ICES'08*.
- Değirmenci, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının “doğal afet” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, (39), 83-94.
- Demirkaya, H. (2007a). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 37-49.
- Demirkaya, H. (2007b). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 68-76.

- Doğan, M., Nacaroglu, O., & Ablak, S. (2021). Sivrice depremini yaşamış ortaokul öğrencilerinin depreme ilişkin metaforik algılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(51), 384-402.
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-66.
- Fetihi, L., & Gülay, H. (2011). Deprem bilinci artırma programı'nın (DEBAP) 6 yaş çocukları üzerindeki etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-17.
- Gençoğlu, S. E. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Izadkhan, Y.O ve Gibbs, L. (2015). A study of preschoolers' perceptions of earthquakes through drawing. *International Journal of Disaster Risk Reduction* 14(2), 132–139. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2015.06.002>
- Karabulut, D., Bekler, T. (2019). Doğal Afetlerin Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 735-751.
- Kaya, H. (2010). Metaphors developed by secondary school students towards "earthquake" concept. *Educational Research and Review*, 5(11), 712-718.
- Kurt, E., & Gülbahçe, A. (2019). Van depremini yaşayan öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğu düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3) , 957-972 .
- Masuda, K., & Yamauchi, C. (2017). The effects of female education on adolescent pregnancy and child health: evidence from Uganda's Universal Primary Education for fully treated cohorts. GRIPS Discussion Paper - National Graduate Institute for Policy Studies, (17/01), 49-pp. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/07f5/ebe91e3ac20179daae7d862ea50f8154f94e.pdf>
- Morgan, G., (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M., Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviri Editörleri: M. Bütün-S. B. Demir). Ankara: Pegem A.
- Saban, A., (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (55), 459-496.
- Şahin, C., & Sipahioğlu, Ş. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

---

Şahin, C., & Sipahioğlu, Ş. (2002). Doğal Afetler ve Türkiye. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık Turizm Sanayi Ticaret Ltd. Şti. (mit Ofset Matbaacılık), Ankara.

Tuladhar, G., Yatabe, R., Bhandary, N., & Dahal, R. (2015). Assessment of disaster risk reduction knowledge of school teachers in Nepal. *International Journal of Health System and Disaster Management*, 3(1), 20. <https://doi.org/10.4103/2347-9019.147142>

Yazıcı, O. ve Kalın Ulu, O. (2018). "Doğal afet" için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25-40.

URL-1. <https://www.etimolojiturkce.com/> (Erişim Tarihi: 24.05.2024)

**Extended Abstract**

A person can continue his life without reading and writing throughout his life, but it is not possible for him to continue his life without doing the acts of speaking and listening. Because, in addition to meeting their biological needs, human beings need to transfer their feelings, thoughts and knowledge to other people and to understand them. Based on this necessity, man, who is a social being, is obliged to communicate in order to meet his biological and psychological needs. The word communication means "the transmission of feelings, thoughts, or information to others in every conceivable way. The communication skills of the person who uses the ability to speak is the most prominent feature that distinguishes him from other living things. Speech is the most important of the basic language skills required for the individual to express himself and to ensure communication and interaction in society. Speaking, which is a communication skill that takes place by ensuring that words are transmitted orally through hearing and listening; It has an important place in the actions of individuals to understand each other and explain themselves. The fact that the act of speech is reciprocal and that the moods of the people speaking during the conversation are involved in the communication process makes speech different from other ways of communication. The positive or negative emotions, tones of voice, gestures and gestures of the people who speak benefit the quality of the communication. Thus, the communication process can be more effective because the speakers express their feelings and thoughts more clearly and give instant feedback. Speaking skills; Since the existence of man, it has been the most important method of communication in terms of enabling people to explain themselves and get closer to each other. According to research, people spend 50% to 80% of their day communicating. Of this rate, 45% is listening, 30% is speaking, 16% is reading and 9% is writing communication skills. Considering that speaking and listening skills affect each other, a defective speaking skill in a person can also mean that up to 75% of his communication may experience problems. The main purpose of this research is to examine the speech defects observed in the process of gaining speech skills that affect the academic development and social lives of students (5th, 6th, 7th and 8th grades) who are studying in secondary schools according to the opinions of teachers.

Through the research, it was aimed to determine the speech defects observed in students (4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades) studying in secondary schools. For this purpose, qualitative research was used in the study. The study group of the study consists of 10 Turkish teachers working in secondary schools in the center of a city in the Southeastern Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. The gender factor was not taken into consideration in the teachers who participated in the study, and it was aimed to ensure voluntary participation in the study as a criterion. The study group was asked semi-structured interview questions. The main reason why the study group of the study consists of Turkish teachers is that the activities and practices related to developing speaking skills are carried out especially by Turkish teachers. In the study, a 7-item semi-structured interview form was used as a data collection tool. Preliminary interviews were conducted with Turkish teachers about the students' ability to apply the rules of speech in the lessons, and interview questions were created in line with the data obtained based on the observations and opinions of the teachers. Expert opinion is obtained for the validity of the questions in the data collection form. According to the opinions of the teachers, content analysis was used in the research conducted to examine the speech defects of secondary school students. The aim of the content

---

analysis is to organize the research process so that the reader can understand the research process by categorizing the data in the focus of certain concepts and themes during the analysis of the data.

In line with the purpose of the research, when the findings about the opinions of Turkish teachers about the students' speaking skills were examined, most of the teachers stated that the students experienced exam anxiety and this situation also affected their language development. When the findings of the Turkish teachers about the activities they applied in their lessons in order to develop the speaking skills of their students were examined, most of the teachers stated that they had made them read audio stories and poems. During the speaking activities, Turkish teachers stated that they observed speech defects in their students such as not expecting the right to speak, using local dialects and insufficient vocabulary. When the findings of Turkish teachers regarding the reasons why their students cannot apply the rules of speech are examined, opinions such as the language used in the family, local dialect, exposure to technology, and being ashamed to speak in public come to the forefront. In line with the answers given by Turkish teachers, when the findings regarding whether the speech skill deficiencies of the students affected their academic success were examined, almost all of the teachers expressed the opinion that academic success was affected by speaking skills. When the findings of Turkish teachers regarding the social relations of students who have problems in speaking skill activities are examined, it is noteworthy that the frequency that shows insufficient social skills of students with speech difficulties is 9. 1 teacher stated that although the social skills of the students who had speech difficulties were sufficient, these students had problems with speaking during the activity process. When the opinions of Turkish teachers regarding whether they found the practices related to the development of speech skills in the training program sufficient or not, opinions were obtained that the educational practices were insufficient, moderate and sufficient.



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 30.10.2024 Accepted/Kabul: 22.12.2024 Published/Yayınlama: 30.12.2024

# Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu): Ölçek Geliştirme Çalışması

Gökce Aysu AKYÜZ UÇAR<sup>1</sup>, Bayram ÇETİN<sup>2</sup>

## Öz

Travmaya doğrudan veya dolaylı yoldan maruz kalan bireylerde fiziksel, bilişsel, davranışsal ve duygusal belirtiler ile ortaya çıkarak kişilerin uyum sorunları yaşamasına neden olan semptomlar travma sonrası stres olarak tanımlanabilir. Bu stres tepkilerini tanımlamak ve düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş pek çok ölçme aracı olmasına rağmen, okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmen gözlemlerine dayalı olarak travma tepkilerini değerlendirmeye imkân tanıyan ölçme araçlarının eksikliğinden bahsetmek mümkündür. Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) okul öncesi kurumlarda sınıf rehber öğretmenlerinin travmatik olay sonrası rehberlik servisine öğrenci yönlendirmede kullanarak öğrencinin farklı tepki türleri ve genel stres durumu ile veri sağlaması amacıyla geliştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemine göre hazırlanan bu araştırmanın çalışma grubunu olasılıksız örnekleme yoluyla Gaziantep ilindeki 200 anaokulu öğrencisi oluşturmaktadır. 39 maddeden oluşan ilk form için 15 uzmandan görüş alınarak kapsam geçerlik indeksi hesaplanmış ve bu veriler doğrultusunda madde sayısı 27'ye düşürülmüştür. Elde edilen verilerin normallik sınaması Kolmorov-Smirnov testi ile güvenilirlik değeri ise Cronbach Alpha katsayısı ile açıklanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçek formu 21 madde ve “Duygusal Tepkiler”, “Uyarılmışlık”, “Davranışsal Tepkiler”, “Psikolojik Tepkiler” ve “Bilişsel Tepkiler” alt boyutlarından oluşmuştur. Analizlerde alt boyutların birbiri ile ilişkisi bulunmuş aynı zamanda yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) AFA sonuçlarını doğrulamıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmış ve ölçüt geçerliği amacıyla kullanılan ölçek ile korelasyon sonuçları pozitif yönde anlamlı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Travma, Deprem, Stres tepkileri, Okul öncesi dönem çocuklar

<sup>1</sup> Uzman Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep/Türkiye, aysu.akyuz@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye, bctin27@gmail.com



## Scale Form Determining Post-Traumatic Stress Reactions In Presschool Period (Teacher Form): Scale Development Study

### Abstract

Symptoms that occur with physical, cognitive, behavioral and emotional symptoms in individuals directly or indirectly exposed to trauma and cause adaptation problems can be defined as post-traumatic stress. Although there are many measurement tools developed to define these stress reactions and determine their levels, it is possible to mention the lack of measurement tools that allow the assessment of trauma reactions based on teacher observations of preschool children. The Pre-School Post-Traumatic Stress Reactions Determination Scale (Teacher Form) was developed for the purpose of providing data on different types of reactions and general stress status of students by using it in referral of students to the guidance service after a traumatic event by class guidance teachers in preschool institutions. The study group of this research prepared according to the quantitative research method consists of 200 kindergarten students in the province of Gaziantep through improbable sampling. The content validity index was calculated by obtaining opinions from 15 experts for the first form consisting of 39 items and the number of items was reduced to 27 in line with these data. The normality test of the obtained data was explained with the Kolmorov-Smirnov test and the reliability value was explained with the Cronbach Alpha coefficient. As a result of the Explanatory Factor Analysis (EFA), the scale form consisted of 21 items and the sub-dimensions of “Emotional Responses”, “Arousal”, “Behavioral Responses”, “Psychological Responses” and “Cognitive Responses”. In the analyses, the sub-dimensions were found to be related to each other and the Confirmatory Factor Analysis (CFA) confirmed the EFA results. The reliability coefficient of the scale was calculated as .94 and the correlation results with the scale used for criterion validity were found to be positively significant.

**Keywords:** Trauma, Earthquake, Stress responses, Preschool children

## 1. GİRİŞ

### Okul Öncesi Dönemde Çocukların Gelişim Özellikleri

Birey, doğumundan on sekiz yaşına gelip reşit olana kadar “çocuk” olarak tanımlanmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan bu tanım günümüzde kabul gören en yaygın tanımlamalardandır. Bireyin çocukluk dönemi boyunca fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel alanlarda gelişim göstererek yetişkinlik dönemine hazır hale gelmesinin önemi vurgulanmaktadır. Çocukluk dönemi bireyin pek çok alanda hızla gelişim gösterdiği zamanı kapsamaktadır. Okulöncesi dönemi içine alan 0-6 yaş dönemi bireyin gelişiminde kritik önem oluşturmaktadır (Santrock, 2014; UNICEF, 2004).

Bireyin doğumundan ilköğretime başlamasına kadar geçen süre okulöncesi eğitim içinde değerlendirilmekte ve bu eğitim sürecinde çocuğun motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimi açısından önemli rol oynamaktadır. 0-6 yaş döneminde çocuğu edindiği yaşantılar ileriki gelişim dönemlerinin sağlıklı sürdürülebilmesi için zemin hazırlamaktadır. Çocukların sosyal yaşamda etkin olma, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, öz-denetim sağlayabilme, olumlu benlik algısı geliştirme, akademik ilgi, paylaşma, empati gibi beceri düzeylerinde okulöncesi dönemin önemi büyüktür (Dereli & Koçak, 2005).

Zorlayıcı yaşam olayları bireyin yaşamının her döneminde meydana gelebilmektedir. Afet, kriz ve travma kavramları bu zorlayıcı olayları tanımlamakta ayırt edici olarak kullanılmaktadır. *Afet*, insan eliyle veya doğal yollarla ortaya çıkabilen toplumsal ve bireysel stres ortaya çıkaran, çoğu zaman can ve mal kaybı yaşanması ile insanların olağan yaşantısını sekteye uğratarak uyum sağlama güçlükleri yaratabilen olayların sonucu olarak tanımlanmaktadır. Büyük ölçekli afetler toplumsal açıdan ekonomik, kültürel, sosyal sonuçlar doğurmaktadır. Geniş çaplı toplumsal sonuçların yanında afeti deneyimleyen bireylerin kişisel yaşamlarındaki nispeten daha küçük ölçekli durumlar *kriz* olarak ifade edilebilir. Krizler afetin bir sonucu olabileceği gibi yaşamda bireyin her zaman deneyimleyebileceği bir yaygınlık olarak karşımıza çıkmaktadır. *Travma* ise -afet durumuna bağlı olmaksızın- kişilerin toplumsal veya bireysel olayların sonucu olarak gösterdiği kriz tepkileri ile baş etme becerilerinin yetersiz kaldığı genellikle kontrol duygusunun kaybı ile ortaya çıkan durum olarak tanımlanmaktadır (Erdur-Baker & Doğan, 2014; Kadioğlu, 2008; Tanhan & Kayri, 2013).

Özetle; büyük kitleleri etkileyen afetler ve travmatik olaylar bireylerde her zaman kriz veya travma tepkilerinin görülmesine neden olmayabilir. Doğal veya insan eliyle oluşan olaylar sonucunda afetler yaşanabilir ancak bu yaşantılar her bireyde aynı tepkileri izlenmesini sağlamayabilir. Krizler bireylerin yaşamlarında afetlerden bağımsız şekilde ortaya çıkabilir. Bireysel krizler de afet durumu sonrasında ortaya çıkan krizler de uygun baş etme mekanizmaları ve müdahaleler sunulmadığında travma tepkilerine dönüşebilir. Bu nedenle zorlayıcı yaşam olaylarını ele alan çalışmalar genellikle afeti veya krizi oluşturan durumun yaşanmasını önlemekten öte, bireylerin bu yaşanması kaçınılmaz olan deneyimlerden psikolojik olarak incinmeden çıkabilmesi için becerilerin kazandırılması yönünde çalışmaların faydalı olacağını öne sürmektedir (Erdur-Baker & Doğan, 2014; Wiger & Harowski, 2003).

## Depremi Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Toplumun büyük ölçüde etkilendiği kitlesel afetlerin başında deprem gelmektedir. Etki göstereceği alanın ve şiddetin önceden bilinmemesi nedeniyle yüksek oranda can ve mal kaybına neden olmaktadır. Çocuklar yaşanan bu afet durumundan en çok etkilenen grupların başında gelmektedir. Çocukların; kendini koruma, tehlikeleri fark edebilme ve yardım arama becerileri bilişsel ve duygusal olgunlukları yetişkinlere göre daha kısıtlı olduğundan afetlerde incinen gruplar arasında yer almaktadırlar. Afetlerde çocukların günlük rutinlerini oluşturan öğelerin sekteye uğraması, çocuğun fiziksel olarak ihtiyaçlarının yetişkinlerden farklı olması nedeniyle afet sonrası desteklenmeleri son derece önemlidir (Heckman, 2007; Mermer, Dönmez & Dağhan, 2018).

Afet her çocuk için aynı travmatik tepki ve tepki düzeylerini oluşturmamaktadır. Çocuğun travma sonrası tepkileri yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, afetin süresi, afetin neden olduğu kayıplar, afet bölgesinin kültürel özellikleri, erken dönem ruhsal travma geçmişi gibi özelliklerden etkilenmektedir (Erden & Gürdil, 2009; Sönmez 2022). Bu özelliklere bağlı olarak çocukların zarar görme düzeyleri birbirinden farklılaşmaktadır. Genellikle afet sonrası bakım verenlerin kaybedilmesi, temel ihtiyaçların karşılanamaması, yer değiştirme, yaralanma, can ve mal kaybının oluşması tepki düzeylerini artırmaktadır (Cohen, Mannorino, Greenberg, Padlo & Skiple; 2002; Savi- Çakar, 2017).

Depremi çocuklar üzerindeki etkileri ve deprem sonrası çocukların gösterebilecekleri tepkiler bilişsel, fiziksel, psikolojik ve davranışsal boyutta incelenebilir.

- **Bilişsel Tepkiler:** Çocuklar henüz yetişkin bilişsel düzeyinde olmadıkları için soyut düşünme, neden-sonuç ilişkisini kurma gibi deneyimlerden yoksundurlar. Gelişim dönemleri gereği benmerkezci düşüncenin de hakim olması nedeniyle çocuk deprem sonrası yoğun suçluluk duyguları yaşayabilmektedir. Depremi kendisinin yaptığı herhangi bir yanlış davranış nedeniyle meydana geldiğini düşünerek depremi neden olduğu afet durumundan dolayı kendini sorumlu görebilir. Çocuk depremi yeniden yaşıyormuş gibi davranarak bunu oyunlarına yansıtabilir veya deprem ile ilgili yalnızca olumsuz olayları hatırlamama gibi hafıza kayıpları yaşayabilir. Deprem öncesine göre dikkat süresi ve akademik başarı düşebilir ve odaklanma güçlükleri sıklıkla yaşanabilir.
- **Fiziksel Tepkiler:** Uyku bozuklukları, alt ıslatma veya kabızlık, karın, sırt, baş ağrıları gibi fiziksel şikayetlerde artış görülebilir. Yeme bozuklukları özellikle iştah kaybı ve

buna bağılı şekilde kilo kaybı yaşanabilir. Deprem sonrası afet bölgesinde yaşanabilen suya ulaşımında güçlük, yemek ve hijyen koşullarının afet öncesi döneme göre yetersiz kalması da çocukların fiziksel semptomlarını ortaya çıkarabilmektedir.

- **Psikolojik Tepkiler:** Bakım veren kişilere aşırı bağlanma ve ayrılık kaygısı deprem sonrası çocuklarda sıkça görülmektedir. Bilişsel yetersizliklerden dolayı deprem yaşanmasından kendini suçlu görebilen çocuğun çaresizlik ve içe kapanma gibi tepkileri de göstermesi mümkün olmaktadır. Depremde kayıp yaşamış çocukların yas tepkileri göstermeleri beklenmektedir. Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da anksiyete, post travmatik stres bozukluğu veya depresyon gibi klinik tablolar da deprem sonrası psikolojik tepkiler arasında görülebilmektedir.
- **Davranışsal Tepkiler:** Çocukların bebeklik davranışlarına geri dönerek parmak emme, konuşmalarını bebek konuşmalarına dönüştürme gibi davranışsal gerileme tepkileri görülebildiği gibi kekemelik, konuşma bozuklukları gibi sorunlar da yaşayabilmektedir. Oynadıkları oyunlarda sıklıkla deprem ve deprem sonrası yaşananların canlandırılması, deprem ile ilgili hikayeler anlatma gözlenebilmektedir. Deprem öncesine göre çocuk daha saldırgan ve öfkeli davranışlar sergileyebilmektedir (Hensley & Varela; 2008; Felix, Hernández, Bravo M, Ramirez, Cabiya & Canino, 2011; Sönmez, 2002; National Institute of Mental Health (NIMH), 2006'dan akt. Erdur-Baker & Doğan, 2014; Karabulut & Bekler, 2019).

### Çalışmanın Amacı

Doğal afetler sonrası tüm afetzedelerde patolojik düzeye ulaşabilecek tepkilerin ortaya çıktığı bilinmektedir. Deprem, bireylerin travma sonrası stres tepkilerini kısa veya uzun süreli şekilde gösterebildikleri bir doğal afettir. Bu afetlerden özellikle yaşamda kontrol edilemeyecek çeşitli olayların meydana gelebildiği anlayabilecek bilişsel olgunluğa sahip olmayan çocuklar yoğun şekilde etkilenmektedir. Çocukların verdiği tepkilerin depremdeki kayıp dereceleri, bakım veren kişilerin tepkileri, depremden önceki yaşantılar, sosyo-ekonomik düzey gibi pek çok faktörden etkilendiği bilinmektedir. Bu dönemde çocuklar için ebeveynler, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları tarafından sunulacak destek son derece önemli görülmektedir (Berument, Sayıl & Uçanok; 1999; Karabulut & Bekler, 2019).

Okul öncesi dönemde çocuklar genellikle yaşanan afeti anlamlandıramadıkları için tepki gösterebilmektedir. Bu nedenle okullarda yapılan eğitici açıdan depreme yönelik farkındalık

geliştirme çalışmaları çocukların depreme yönelik bilişlerinin gelişmesine katkı sunarak tepkilerin azaltılmasında rol oynamaktadır (Fetihi & Gülay, 2011). Bu açıdan bakıldığında eğitsel alanın yanı sıra depremi yaşamış öğrencilerin deprem sonrası ortaya çıkan tepkilerinin düzeyini ve nedenlerini anlamak okullarda sunulacak psikososyal müdahaleler açısından önemli görülebilir. Okul psikolojik danışmanlarına yapılan yönlendirme öncesinde öğrencinin deprem yaşantısı ile ilgili veri sağlanmış olması veya deprem bölgelerinde okul psikososyal müdahale planlarının hazırlanması sırasında öğrencilerin travma sonrası stres düzeylerinin belirlenebilmesi öğrenciler için okullarda sunulacak psikolojik desteğin niteliğini etkileyeceği düşünülebilir. Travma sonrası stres tepkileri nedeniyle okul öncesi dönemdeki çocukların farklı alanlarda zorluk yaşayabildikleri ve olumsuz davranışlar geliştirmelerinde travmanın etkili olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle özellikle deprem bölgelerinde okul öncesi dönemdeki çocukların sorunlarını ele alırken stres tepkilerinin göz ardı edilemeyeceği çıkarılabilir. Alan yazında deprem sonrası tepkilerin anlaşılmasında kullanılmak üzere pek çok ölçek olmasına rağmen, okul öncesi dönemdeki çocukların tepkilerine yönelik okul öncesi öğretmenin gözlemlerine dayalı geliştirilmiş bir ölçme aracı olmaması nedeniyle mevcut çalışmada travma sonrası stres tepkilerini kapsayacak bir ölçme aracının oluşturulması amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinde araştırılmak istenen duruma yönelik veriler sayısal değerler aracılığı ile elde edilir ve bu veriler istatistiki tekrarlayan şekilde incelenebilir (Burns & Grove, 1993). Mevcut çalışmada ölçek geliştirilmek istenen konuya yönelik alan yazın taraması yapılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen maddelere yönelik uzman görüşleri alınarak forma son hali verilmiş ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası, maddeler arasındaki ilişkileri ve alt boyutları belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), elde edilen alt boyutların yapı geçerliğini sağlamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır (Bandalos & Finney, 2010; Kline, 2011).

## Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında literatür taraması yapılarak ve okul öncesi dönemdeki çocukların travmaya verebileceği tepkiler üzerine çalışılmıştır. İlgili alan yazın incelemesi sonucunda okul öncesi dönemki çocukların deprem sonrası gösterebileceği stres tepkilerine yönelik ifadeler belirlenmiştir. 39 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan 39 maddelik madde havuzu uzman görüşü sağlamak amacıyla okul öncesi öğretmenleri, klinik psikologlar ve okul psikolojik danışmanlarından oluşan 15 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden alınacak “uygun” “uygun değil” “kısmen uygun” ifadelerinin kapsam geçerlik indeksini hesaplamak amacıyla bu uygulama için 3’lü likert tipte aday ölçek formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri tek bir formda birleştirilmiş ve her madde için “uygun” cevabı veren uzman sayısının toplam uzman sayısına oranından bir eksiği ile formülize edilmiş kapsam geçerlik oranı (Lawshe, 1975) ile hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranı 0.73’ün altında hesaplanan maddeler ölçek formundan çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından 27 maddelik ölçek formu için 5 uzman görüşü daha alınarak kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Maddelerin kapsam geçerlik indeks değerleri .73 ile 1 arasında bulunmuştur. 27 maddelik ölçek formu “hiç (1)”, “bazen (2)”, “çoğunlukla (3)”, “her zaman (4)” arasında değişen 4’lü likert tipte oluşturularak okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerini gözlemleyip doldurmaları için hazırlanmıştır

## Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçme aracı, Gaziantep ilinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim vermekte olan özel ve devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim kurumlarına bağlı anasınıflarındaki öğrenciler için doldurulmak üzere dijital ortam üzerinden öğretmenlere gönderilmiştir. Çalışma grubu olasılıksız örnekleme yolu ile seçilmiştir. Olasılıksız örnekleme yöntemi evrendeki her bir ögenin eşit temsil edilebilme yönteminden bağımsız şekilde araştırmacıya göre ulaşılabilir olan pratik ve ekonomik bir örnekleme yöntemidir (Battaglia, 2008). Mevcut çalışmada örneklem grubunun yaş ve cinsiyet dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri**

Yaş	Kız	Erkek	Toplam
3	32	19	51
4	18	13	31
5	26	22	58
6	28	42	70
Toplam	104	96	200

### Veri Toplama Aracı

**Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu):** Spence, Rapee, McDonald ve Ingram (2001) tarafından geliştirilen ölçek formunun uyarlama çalışması Şahin (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. 21 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin madde faktör yüklerinin .47 ile .80 arasında olduğu ve tek alt boyutun toplam varyansın %48'ini ifade ettiği belirtilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularında ise uyum değerlerinin kabul edilir düzeyde olduğu ( $\chi^2=214.41$ ,  $sd=189$ ,  $\chi^2/sd=1.13$ ,  $GFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.023$ ) görülmüştür. Yapılan güvenilirlik analizlerinde iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik açısından daha önce kanıtlandığından Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin bu çalışmada dış geçerlik yöntemlerinden ölçüt geçerliğini sağlamak için kullanılması uygun görülmüştür.

### Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin doldurması için hazırlanan 27 maddelik form, çalışmanın amacını ve ölçeğin kullanım şeklini açıklayıcı bir yönerge ile dijital ortamdan öğretmenlere ulaştırılmıştır. Çalışmayı kabul eden okul öncesi öğretmenlerine ölçeğe bilgilerini aktardıkları öğrencilerin velilerinden alınmak üzere çalışmacı tarafından hazırlanmış olan yazılı bilgilendirilmiş onam belgesini verilmiştir. Veli onaylarının sağlanmasının ardından öğretmenler ölçeği doldurmuşlardır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenleri toplamda 200 öğrenciye yönelik ölçek doldurmuşlardır ve bu veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Örneklem grubunun analize uygunluğunu test etmek amacıyla KMO değeri hesaplanmış ve Barlett's testi uygulanmıştır. Ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla çarpıklık-basıklık katsayısı kullanılmış ve örneklem sayısı



ile uyumlu olarak Kolmorov-Smirnov testi (Massey, 1951) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısını belirlemek ve ters puanlama yapılacak maddeleri belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Örneklem grubunun geçerlik analizlerine uygunluğu, normal dağılım bulguları ve ters maddeler ortaya çıktıktan sonra Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme (Öğretmen Formu) ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktörler arasında ilişki olduğu düşünülmesi nedeniyle doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) tekniği ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde faktör yükleri en az .30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2018). Ölçeğin toplam güvenirlik ve alt faktörleri arasındaki güvenirliklerin hesaplanması için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan faktörlerin doğruluğunu incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliğinin test edilmesi için kullanılan Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin örneklem uygunluğu ve normal dağılım açısından uygunluğu test edildikten sonra iki ölçek arasındaki toplam puan üzerinden Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Analizler SPSS (25.0) ve JASP istatistik programları kullanılarak yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde “Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu)” geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### **Geçerliğe İlişkin Bulgular**

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek ve maddelerin faktör yüklerini boyutlandırabilmek amacıyla yapılacak olan açıklayıcı faktör analizine verilerin uygunluğunu sorgulamak amacıyla örneklem yeterliliği yöntemi olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Sphericity testi uygulanmıştır. Bu değer .50'in üzerinde olduğunda yeterli görülmekte ve .80-.90 arasında çok iyi olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2013). KMO değeri .90 ve Bartlett testi sonucu ( $p<0.05$ ) faktör analizinin yapılabilmesi için anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçme aracının güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Kalaycı, 2009). Ölçeğin güvenirlik testinde negatif değerler alan 2, 3, 4, 5 ve 16 numaralı maddeler için ters puanlama yapılmıştır.

AFA sonucunda ölçeğin 6 faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve bu 6 boyutun toplam varyansının %70.06'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin geçerli özellik gösterdiği sonucuna

varılmıştır. Analiz sonucunda maddelerin birbiri arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve anlamlı ilişkiler içermeyen 2, 6, 16, 17 ve 22 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca birden fazla faktöre yüklenen 15 numaralı madde binişik olması sebebiyle formdan çıkarılarak 21 madde ile Cronbach's Alpha katsayısı tekrar hesaplanarak çıkarılan maddelerin etkisi incelenmiştir. 21 madde üzerinden yapılan güvenirlik testinde Cronbach's Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır ve güvenirliğin madde çıkarımından etkilenmediği görülmüştür. 21 madde ile yapılan analiz sonucunda faktör sayısı 5'e inerken ölçeğin toplam varyans değeri %72,81 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutların varyansları sırasıyla; 45,05; 9,82; 7,18; 5, 71 ve 5,04 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2'de maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) faktör yük değerlerine ilişkin bulgular

	Component				
	1	2	3	4	5
m3. Arkadaşlarıyla oynamaktan zevk alır.	,868				
m4. Oyunlara dahil olmak ister.	,836				
m5. Etkinliklere katılma konusunda gönüllü olur.	,654				
m8. Arkadaşlarına ilgisi azdır.	,586				
m13. Zamanın çoğunu yalnız geçirir.	,529				
m19. Yüksek sese duyarlıdır.		,897			
m20. Ani seslerden irkilir.		,874			
m10. Okula ilgisi azdır.			,918		
m12. Kurallara karşı gelir.			,682		
m14. Öfke patlamaları vardır.			,852		
m18. Sebepsiz ağlar.			,568		
m21. Arkadaşları ile kavga eder.			,669		
m23. Anne/babasından ayrıldıktan sonra uzun süre ağlar.				,865	
m24. Anne/babasından ayrıldıktan sonra uzun süre endişeli/kaygılı görünür.				,880	
m25. Fiziksel yakınmaları vardır (karın ağrısı, bulantı vb.)				,854	
m26. Kendi başına sınıf dışına çıkmaya çekinir.				,587	
m27. Anne/babasından ayrıldıktan sonra uzun süre ağlar.				,865	
m1. Dikkati dağınıktır.					,496
m9. Okula ilgisi azdır.					,443
m7. Etkinliklere ilgisi azdır.					,665
Özdeğer	9.46	2.06	1.50	1.19	1.06
Açıklanan varyans	45.05	9.82	7.18	5.71	5.04
Açıklanan Toplam varyans			72.81		

Tablo 2’de görüldüğü gibi birinci boyut faktör yükü .52 ile .86 arasında değişen 5 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut faktör yükü .87 ile .89 arasında değişen 2 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü boyut .56 ile .91 arasında değişen 5 maddeden oluşmaktadır. Dördüncü boyut .39 ile .88 arasında değişen 6 maddeden oluşmaktadır. Beşinci boyut ise .44 ile .66 arasında değişen 3 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın %72.81’ini açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %45.08’ini açıkladığı gibi öğrencinin etkinliklere gönüllü katılımı ve grup oyunlarına olan ilgisini içeren ifadelerden oluştuğu için “Duygusal Tepkiler” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın %9.82’sini açıklamaktadır ve duygusal hassasiyet ifadelerini içerdiğinden “Uyarılmışlık” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör toplam varyansın %7.18’ini oluşturmaktadır ve duygu ifadelerinin riskli davranışlar ile ifade edilmesini içeren öfke patlamaları, akranları ile kavga etme gibi ifadeler yer aldığından “Davranışsal Tepkiler” olarak adlandırılmıştır. Dördüncü boyut toplam varyansın %5.71’ini oluşturmaktadır ve okula ve çevreye uyumu içeren ifadelerden oluştuğundan “Psikolojik Tepkiler” olarak adlandırılmıştır. Beşinci boyut toplam varyansın %5.04’ünü açıklamakta olup öğrencinin okula ve etkinliklere ilgisini içeren ifadelerden oluştuğundan “Bilişsel Tepkiler” olarak adlandırılmıştır.

AFA sonucunda ortaya çıkan ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) faktörler arasındaki korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular

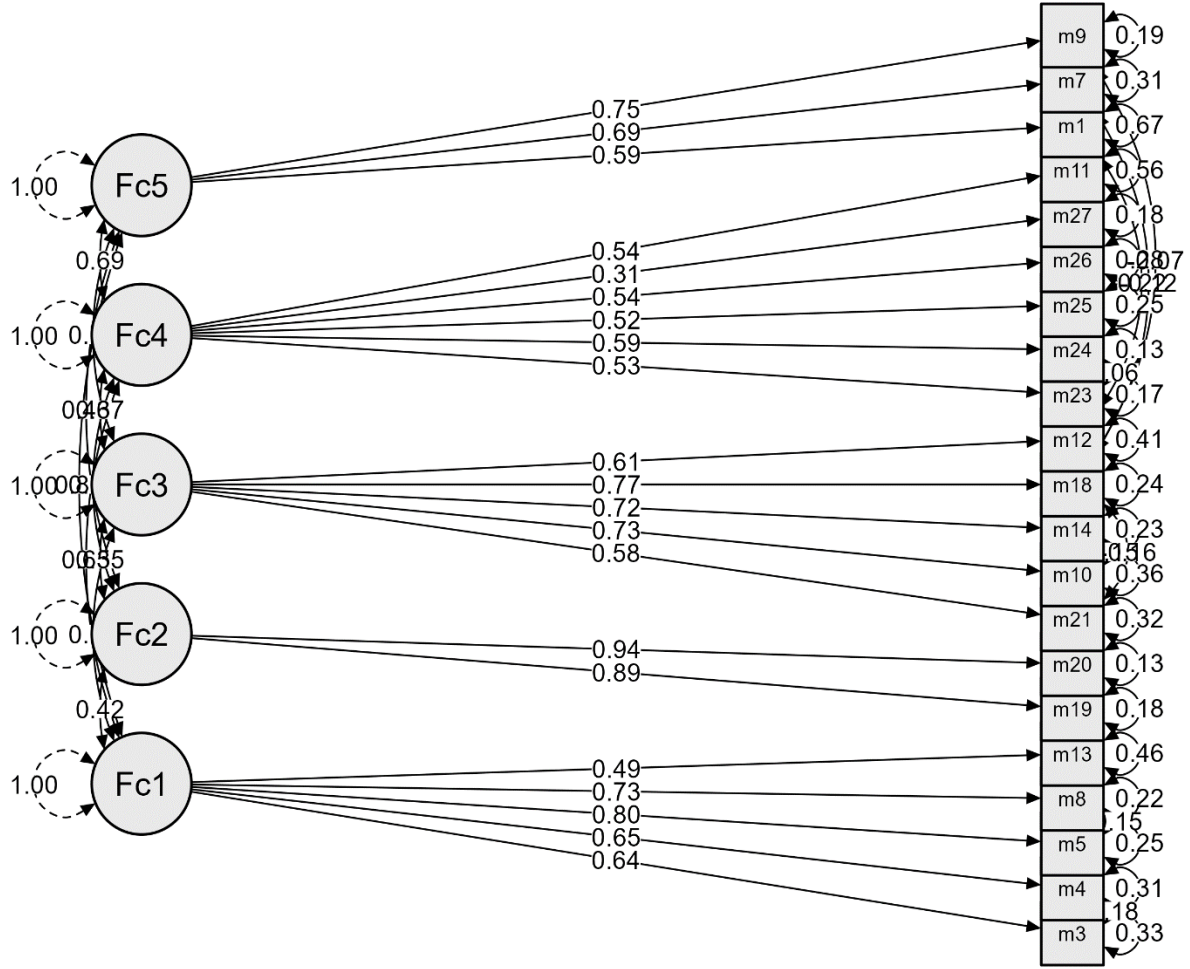
	Duygusal Tepkiler	Uyarılmışlık	Davranışsal Tepkiler	Psikolojik Tepkiler	Bilişsel Tepkiler
Duygusal Tepkiler		,388**	,632**	,588**	,695**
Uyarılmışlık			,455**	,548**	,304**
Davranışsal Tepkiler				,572**	,655**
Psikolojik Tepkiler					,500**

\*\* \* p < 0.01

Tablo 3’de görüldüğü gibi ölçek alt boyutları birbirleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki içerisindedir. Duygusal tepkiler ile uyarılmışlık alt boyutları arasında .39 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü ilişki; duygusal tepkiler ile davranışsal tepkiler alt boyutları arasında .63 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki; duygusal tepkiler ile psikolojik tepkiler alt boyutları arasında .59 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki; duygusal tepkiler ve bilişsel tepkiler alt boyutları arasında .70 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür. Uyarılmışlık ve davranışsal tepkiler alt boyutları arasında .46 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki; uyarılmışlık ile psikolojik tepkiler alt boyutları arasında .55 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki; uyarılmışlık ile bilişsel tepkiler alt boyutları arasında .30 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Davranışsal tepkiler ile psikolojik tepkiler alt boyutları arasında .57 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki; davranışsal tepkiler ile bilişsel tepkiler alt boyutları arasında .66 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Psikolojik tepkiler ile bilişsel tepkiler alt boyutları arasında .50 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür. Ölçeği oluşturan alt boyutların birbiri arasındaki korelasyon değerlerinin pozitif ve .40 değerlerinden yüksek olması boyutlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Buradan hareketle ölçek alt boyutları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve ölçeğin güvenilirlik testlerinden geçtiğini söylemek mümkündür.

AFA’da ortaya çıkan ölçek alt boyutlarının doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. DFA’da ilişkin veriler Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi



Beş alt boyuttan oluşan Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği için uygulanan DFA değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Beş Boyutlu Yapıya İlişkin DFA Sonuçları

Model	NNFI	NFI	CFI	RMSEA
Beş Boyutlu Yapı	.91	.88	.92	.079

Ölçütler  $\geq 0.90$   $\geq 0.85$   $\geq 0.90$   $\leq 0.08$

NNFI= Non-normed fit index,

NFI= Normed-fit index,

CFI= Comparative Fit Index,

RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation

Tablo 4'te görüldüğü gibi doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda test edilen modelin Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA) kullanılmıştır. RMSEA değerleri için kabul edilebilir uyum değeri .08 (Byrne & Campbell, 1999), CFI ve NNFI indeksleri için  $\geq 0.90$  (Hu & Bentler, 1999) ve NFI indeksi için  $\geq 0.85$  değeri kabul edilebilir uyum düzeyini göstermektedir (Bentler & Bonett, 1980). Mevcut çalışmada NNFI .91; NFI .88; CFI .92; RMSEA.079 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlere bakılarak maddeler arasında beş boyutlu yapıya uygunluk olduğu söylenebilir.

### **Ölçüte Dayalı Geçerlik Bulguları**

Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla ölçüte dayalı geçerlik yöntemi de kullanılmış olup, bu geçerliğin test edilebilmesi için geliştirilen ölçek formu ile beraber Şahin (2021) tarafından uyarlanan Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu) 200 kişilik gruba uygulanmıştır. Elde edilen verinin geliştirme çalışması yapılan ölçek ile karşılaştırmasının yapılabilmesi için ilk olarak normallik sınaması gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu) normallik değerleri için yapılan analizde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri sırasıyla .17 ile .34 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler  $+1/-1$  değer aralığında yer aldığından söz konusu verinin normal dağılım gösterdiği ve Pearson korelasyon testinin yapılması için uygun olduğu bulunmuştur (Büyüköztürk, 2013). Diğer bir normallik sınaması yöntemi olan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro- Wilk testlerinin sonuçlarından elde edilen değerlerin (.19,  $p>0.05$ ; .73,  $p>0.05$ ) normal dağılım koşullarını sağlandığı bulgulanmıştır.

Karşılaştırılması yapılacak olan her iki ölçeğin de sürekli değişkenlerden oluşan, eşit aralıklı ve normal dağılım gösteren yapıda olduğu durumlarda, ölçek toplam puanları arasındaki ilişkiyi görebilmek için Pearson Korelasyon katsayısından faydalanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Geliştirilmekte olan Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) ile Şahin (2021) tarafından uyarlanması yapılan Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu)'ne ait korelasyon değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** İki Ölçek Arasındaki Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

	Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu)
Duygusal Tepkiler	,600**
Uyarılmışlık	,622*
Davranışsal Tepkiler	,583**
Psikolojik Tepkiler	,831**
Bilişsel Tepkiler	,538**
Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) Toplam Puan	,803**

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 5'e göre Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu) ile Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısı 1'e yaklaştıkça karşılaştırılan ikili arasındaki ilişki kuvvetlenmektedir (Büyüköztürk, 2013). .80 korelasyon değeri iki ölçek arasında pozitif yönlü ve kuvvetli bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ölçek geliştirme çalışması yapılan Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) alt boyutlarının ölçüt olarak seçilen Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu) arasındaki korelasyon katsayıları ise duygusal tepkiler .60, uyarılmışlık .62, davranışsal tepkiler .59, psikolojik



tepkiler .83 ve bilişsel tepkiler alt boyutu için .54 düzeyinde bulunmuştur. Ölçek toplam puanının yansıttığı gibi alt boyutların da ölçüt geçerliğini sağladığı belirlenmiştir.

### Güvenirlige İlişkin Bulgular

27 maddelik ölçek formu için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin ardından 6 madde ölçek formundan çıkarılarak 21 madde için güvenirlilik testi tekrarlanmıştır. 21 maddelik ölçek formunun güvenirlilik testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına ilişkin bulgular

Cronbach’s Alpha	Cronbach’s Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.935	.938	21

Ölçeğin 21 maddesi için yapılan güvenirlilik testinde Cronbach Alfa katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2013).

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan ölçek geliştirme çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların travma sonrası stres tepkilerini belirlemek amacıyla 5 alt boyuttan oluşan 21 maddelik bir ölçek formu geliştirilmiştir. Ölçek formu için yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geçerli psikometrik özelliklere sahip olduğu bulunurken, ölçüt geçerliği için kullanılan ölçek ile korelasyonu anlamlı bulunmuş (Smith, 2005) ve iç tutarlık katsayısı gerekli güvenirlilik düzeyini (<0.60) sağlamıştır (Cronbach & Meehl, 1995; Özdamar, 2013).

Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu)’nin “*Duygusal tepkiler*” boyutu toplam beş maddeden oluşarak “Arkadaşlarına ilgisi azdır.” “Arkadaşları ile oynamaktan zevk alır.” gibi ifadelerden oluşmaktadır. Travma sonrası gösterilen duygusal tepkilerden yalıtılmışlık (Löw vd., 2023), ilgi (Tang vd., 2018) ve sosyal destek kaynaklarının kaybı (Sattler vd., 2006) gibi öğeleri barındıran bu alt boyutun literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Travma sonrası bireylerde tetikte kalma ve seçici dikkat olarak da adlandırılabilir bir duygusal hassasiyet yaşadıkları bilinmektedir (Bolu, Erdem & Öznur, 2014). Geliştirilen ölçeğin ikinci boyutu olan “*Uyarılmışlık*” iki maddeden oluşurken “Ani seslerden irkilir.” gibi maddelerden oluşmaktadır.

Üçüncü alt boyut “*Davranışsal Tepkiler*” olarak tanımlanmış ve beş maddeden oluşmuştur. “Öfke patlamaları vardır.” ve “Sebepsiz ağlar.” gibi davranışsal tepkileri ifade eden maddelerden meydana gelmektedir. Bu tepkiler deprem sonrası çocuklarda görülebilecek davranışsal tepkiler ile uyumludur (Hensley & Varela, 2008; Karabulut & Bekler, 2019).

Dördüncü alt boyut altı maddeden oluşarak “*Psikolojik tepkiler*” olarak adlandırılmıştır. Bu boyut içinde “Anne/babasından ayrıldıktan sonra uzun süre endişeli/kaygılı görünür.” ve “Devamlı bir yetişkinle birlikte olmak ister.” gibi korku- kaygı ifadeleri içeren maddeler yer almaktadır. Travmatik olay sonrasında çocuklarda çaresizlik, kaygı, korku belirten semptomların sıklıkla görüldüğü alan yazın tarafından doğrulanmaktadır (Erdur-Baker & Doğan, 2014).

Son olarak ölçeğin üç maddesi “*Bilişsel tepkiler*” alt boyutunda toplanmış ve “Dikkati dağınıktır.” “Okula ilgisi azdır.” gibi bilişsel göstergeleri içeren maddelerden oluşturulmuştur. Travma sonrası çocuklarda akademik kayıplar, dikkat sürelerinde değişimler sıklıkla alan yazında belirtilen tepkiler arasındadır (Nakajima, 2012).

21 maddelik ölçek formununun 3 maddesi travma sonrası stres tepkilerine yönelik olumlu ifadeler içerdiğinden ters puanlanmaktadır. AFA ve DFA sonuçlarının birbiri ile tutarlı çıkmasıyla geçerlik sağlanmıştır. Ölçek alt boyutları arasında elde edilen Alpha katsayıları (.39 ile .70 arasında) alt boyutlar arasında yer alan maddelerin ilişkisini göstermektedir. Aynı zamanda ölçüt geçerliği için kullanılan Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu) ile Okul Öncesi Dönemde Travma Sonrası Stres Tepkilerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) alt boyutları ve toplam puanları arasındaki korelasyon (.58 ile .83 arasında) ölçüt geçerliğini sağladığı yönünde veri sağlamıştır.

Sonuç olarak yapılan ölçek geliştirme çalışmasında okul öncesi kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının kullanması amacıyla geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilecekleri uygulanabilir bir form oluşturulduğu söylenebilir. Travmatik olay sonrası okul öncesi dönemdeki çocukların kendilerini ifade düzeylerinin yetersiz kaldığı noktada okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ile okul psikolojik danışmanlarına aktarılmasının alanda çalışan tüm paydaşlar için

faydalı olacağı beklenmektedir. Bu şekilde yapılan yönlendirmeler neticesinde okul rehberlik servisinden sunulacak hizmetin türünün belirlenmesi veya yönlendirme yapılması gereken durumlarda zamanın verimli kullanılması, travmadan kaynaklanan herhangi bir problemin çeşitli değişkenlerle karıştırılmasının önüne geçilerek okul öncesi öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının zaman kaybetmeksizin öğrencilere ulaşabilmesi açısından önemli görülmektedir. Geliştirilen ölçeğin tüm paydaşlar ve ilgili araştırmacılar tarafından farklı alanlarda kullanılabileceği öngörülmektedir.

---

## 5. KAYNAKÇA

- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2018). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences (pp. 98-122). Routledge.
- Battaglia, M. P. (2008). Non Probability Sampling. Encyclopedia of Survey Reserch Methods. 2008. SAGE Publications, 1-4.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. Psychological bulletin, 88(3), 588. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Berument, S. K., Sayıl, M., ve Uçanok, Z. (1999). Depremden etkilenen çocuklarınıza nasıl yardımcı olabilirsiniz? Anne-baba el kitabı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5 (14), 78-88.
- Burns, N. & Grove, S.K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization* (2 nd. Ed). Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574. <https://doi.org/10.1177/002202219903000500>
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., Greenberg, T., Padlo, S., & Shipley, C. (2002). Childhood traumatic grief: Concepts and controversies. *Trauma, Violence, & Abuse*, 3(4), 307-327.
- Cronbach, LJ, & Meehl, PE (1955). Psikolojik testlerde yapı geçerliliği. *Psikolojik Bülten*, 52 (4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Dereli, E., & Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 245-253.
- Erden, G., & Gürdil, G. (2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*.
- Erdur- Baker, Ö. ve Doğan, T. (2014). Afetler, krizler, travmalar ve psikolojik yardım. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Felix, E., Hernández, L. A., Bravo, M., Ramirez, R., Cabiya, J., & Canino, G. (2011). Natural disaster and risk of psychiatric disorders in Puerto Rican children. *Journal of abnormal child psychology*, 39, 589-600.

- Fetihi L. & Gülay, H. (2011). Deprem Bilinci Artırma Programı'nın (Debap) 6 yaş çocukları üzerindeki etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-17.
- Gürbüz, F., & Koyuncu, N. E. (2023). Çocuklar ve Deprem. In *International Conference on Scientific and Academic Research* (Vol. 1, pp. 379-383).
- Heckman, J. J. (2007). The economics, technology, and neuroscience of human capability formation. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 104(33), 13250-13255.
- Hensley, L., & Varela, R. E. (2008). PTSD symptoms and somatic complaints following Hurricane Katrina: The roles of trait anxiety and anxiety sensitivity. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 542-552.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kadıoğlu, M. (2008). Modern, bütünleşik afet yönetimin temel ilkeleri. *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri*, 1.
- Kalaycı, S. (2009). SPSS applied multivariate statistical techniques. Ankara: Asil Yayınları.
- Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.
- Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. Personnel psychology/Berrett-Koehler Publishers.
- Löw, A., Lotar Rihtarić, M., & Vrselja, I. (2023). Kaynak kaybı, başa çıkma stratejileri ve 2020 Hırvatistan depremi kurtulanlarında travma sonrası stres bozukluğu semptomları. *BMC psikolojisi*, 11 (1), 128. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01176-5>
- Massey Jr, F. J. (1951). The Kolmogorov-Smirnov test for goodness of fit. *Journal of the American statistical Association*, 46(253), 68-78.
- Mermer, G., Donmez, R. O., & Daghan, S. (2018). The evaluation of the education for earthquake preparation addressed to middle school students. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 68(12), 1809-1815.
- Nakajima, Ş. (2012). Deprem ve sonrası psikolojisi. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(2), 150-155.

- Özdamar, K. (2013). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi Cilt 2, Ankara, Nisan Kitapevi, 9. Baskı
- Öztürk, A. (2008). Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Santrock, J.W. (2014). Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi. Galip Yüksel (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sattler, D. N., De Alvarado, A. M. G., De Castro, N. B., Male, R. V., Zetino, A. M., & Vega, R. (2006). El Salvador earthquakes: Relationships among acute stress disorder symptoms, depression, traumatic event exposure, and resource loss. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies*, 19(6), 879-893. <https://doi.org/10.1002/jts.20174>
- Savi-Çakar, F. (2017). Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları. 4. Baskı. Pegem Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Smith, G. T. (2005). On construct validity: issues of method and measurement. *Psychological assessment*, 17(4), 396. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.17.4.396>
- Sönmez, M. B. (2022). Depremin psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. *TOTBİD Dergisi*, 21(3), 337-343.
- Tang, W., Lu, Y., & Xu, J. (2018). Post-traumatic stress disorder, anxiety and depression symptoms among adolescent earthquake victims: comorbidity and associated sleep-disturbing factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 1241-1251. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1576-0>
- Tanhan, F., & Kayri, M. (2013). Deprem sonrası travma düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1013-1025.
- Wiger, D. E., & Harowski, K. J. (2003). *Essentials of crisis counseling and intervention*. John Wiley & Sons.

---

**Extended Abstract**

---

Challenging life events can occur at any time in an individual's life. The concepts of disaster, crisis and trauma are used as distinguishing factors to define these challenging events. Since children's self-protection, ability to recognize dangers and seek help skills, cognitive and emotional maturity are more limited than adults, they are among the groups that are harmed in disasters. Although there are many scales in the literature to be used in understanding post-earthquake reactions, since there is no measurement tool developed based on the observations of preschool teachers regarding the reactions of preschool children, it was aimed to create a measurement tool that would cover post-traumatic stress reactions.

A pool of 39 statements was first created within the scope of the study. In order to provide expert opinions on the 39 items created, the opinions of 15 experts, including preschool teachers, clinical psychologists and school psychological counselors, were consulted. The items whose content validity ratio obtained from expert opinions was calculated below 0.73 were removed from the scale form and a 27-item form was obtained. During the application process, the scale form was answered based on the observations of preschool teachers for 200 students, 104 girls and 96 boys, aged between 3-6. In order to test the suitability of the sample group for the analysis, the KMO value was calculated and Bartlett's test was applied. Then, in order to understand whether the data showed a normal distribution, the skewness-kurtosis coefficient and the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were performed. Cronbach's Alpha coefficient was calculated in order to determine the reliability coefficient of the scale and to determine the items to be reverse scored. After the suitability of the sample group for the validity analyses, the normal distribution findings and the reverse items emerged, Explanatory Factor Analysis (EFA) was performed with the direct oblimin technique in order to determine the structural validity of the Preschool Post-Traumatic Stress Reactions Determination Scale (Teacher Form) because it was thought that there was a relationship between the factors. Cronbach Alpha coefficient was used to calculate the total reliability of the scale and the reliability between its sub-factors. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to examine the accuracy of the factors revealed by the explanatory factor analysis. After testing the criterion validity of the scale, the sample suitability and normal distribution of the Preschool Children's Anxiety Scale (Teacher Form) was tested, the Pearson correlation test was applied on the total score between the two scales.

The Cronbach's Alpha coefficient of the scale was calculated as .94. Reverse scoring was performed for items 2, 3, 4, 5 and 16, which received negative values in the reliability test of the scale. As a result of EFA, it was determined that the scale consisted of a 6-factor structure and that these 6 dimensions explained 70.06% of the total variance. Accordingly, it was concluded that the scale showed valid properties. As a result of the analysis, the correlation coefficients between the items were examined and the items that did not contain significant relationships and loaded on more than one factor were removed from the form and the Cronbach's Alpha coefficient was recalculated with 21 items to examine the effect of the removed items. In the reliability test conducted on 21 items, the Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .94 and it was seen that reliability was not affected by item removal. As a result of the analysis conducted with 21 items, the number of factors was reduced to 5 and the total variance value of the scale was calculated as 72.81%. Accordingly, it was concluded that the scale showed valid properties. The variances of the sub-dimensions were calculated as 45.05; 9.82; 7.18;



---

5, 71 and 5.04, respectively. In the reliability test conducted for the 21 items of the scale, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as .94.

A 21-item scale form consisting of 5 sub-dimensions was developed in order to determine the post-traumatic stress reactions of preschool children in the scale development study. As a result of the explanatory and confirmatory factor analysis conducted for the scale form, it was found to have valid psychometric properties, while its correlation with the scale used for criterion validity was found to be significant and the internal consistency coefficient provided the necessary reliability level. 3 items of the 21-item scale form are reverse scored because they contain positive expressions regarding post-traumatic stress reactions. Validity was achieved when the EFA and CFA results were consistent with each other. The Alpha coefficients obtained between the sub-dimensions of the scale (between .39 and .70) show the relationship between the items in the sub-dimensions. As a result, it can be said that a workable form was created in which pre-school teachers and school psychological counselors working in pre-school institutions can obtain valid and reliable results. It is expected that the transfer of the observations of pre-school teachers to school psychological counselors with a valid and reliable measurement tool at the point where the self-expression levels of pre-school children are insufficient after the traumatic event will be beneficial for all stakeholders working in the field.



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 06.11.2024 Accepted/Kabul: 10.12.2024 Published/Yayınlama: 30.12.2024

# Kariyer Keşif ve Kararı Öğrenme Deneyimleri Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması

Yılmaz ÇOĞALAN<sup>1</sup>, Hikmet YAZICI<sup>2</sup>

## Öz

Bireylerin hayatları boyunca karar aşamasından geçtikleri önemli dönüm noktaları vardır. Bu aşamalar bireylere birçok deneyim ve öğrenme sağlayarak geleceğe ışık tutmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı kariyer seçim sürecinden geçmiş olan bireylerin deneyimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Kariyer Keşif ve Kararı Öğrenme Deneyimleri Ölçeği'nin (KKKÖDÖ) Türk kültüründeki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Çalışmaya üniversite 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören 412 öğrenci katılmıştır. Açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri için veriler rastgele ikiye ayrılmıştır (AFA=206, DFA=206). Yapılan AFA neticesinde ölçeğin orijinalinde de olduğu gibi dört faktörlü yapı elde edilmiştir. Ardından hem oluşan dört faktörlü yapı hem de kuramsal çerçeve gereği beş faktörlü yapı için DFA yapılmış ve beş faktörlü yapının daha iyi uyum indeksleri sağladığı bulunmuştur ( $X^2/df=1.48$ , RMSEA= .048, RMR= .065, CFI= .94, GFI= .90, AGFI= .87). Bununla birlikte ölçüt geçerliği kapsamında yapılan analizler sonucunda Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (Işık, 2010) ile faktörlerden Kişisel Performanslar (KP) arasında .579, Sosyal İkna (Sİ) ile arasında .572, Dolaylı Öğrenme (DÖ) ile arasında .419, Pozitif Duygusal Uyarılma (PDU) ile arasında .482 değerlerinde pozitif yönlü ilişki bulunmuşken Negatif Duygusal Uyarılma (NDU) ile arasında -.290 değerinde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Güvenirlik analizi kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı AFA örneklemini için .75 ile .85 arasında, DFA örneklemini için .70 ile .81 arasında değişmektedir. İki yarı test yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı değerleri AFA örneklemini için .78 ile .89 arasında, DFA örneklemini için .71 ile .86 arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlar KKKÖDÖ'nün Türk kültürü için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yetkinlik beklentisi, kariyer, kariyer kararı, öğrenme deneyimleri

<sup>1</sup>Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun, Türkiye, yilmazcogalan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5191-4193

<sup>2</sup>Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Akçaabat, Trabzon, hyaziciktu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0250-1453

## **Adaptation of Career Exploration and Decision-Making Learning Experiences (CEDLE) Scales to Turkish Culture**

### **Abstract**

There are important turning points where individuals go through the decision phase throughout their lives. These stages provide individuals with many experiences and learning, thus shedding light on the future. In this context, the aim of the study is to conduct validity and reliability studies in Turkish culture of the Career Exploration and Decision-Making Learning Experiences Scale (CEDLE), which was developed to determine the experiences of individuals who have gone through the career choice process. 412 students studying in the first and second years of university participated in the study. For exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses, the data were randomly divided into two (AFA=206, CFA=206). As a result of the EFA, a four-factor structure was obtained, as in the original scale. Then, CFA was performed for both the four-factor structure and the five-factor structure required by the theoretical framework and it was found that the five-factor structure provided better fit indices ( $\chi^2/df=1.48$ , RMSEA= .048, RMR= .065, CFI= .94, GFI= .90, AGFI= .87). However, as a result of the analyses made within the scope of criterion validity, a positive relationship of .579 was found between the Career Decision Self-Efficacy Scale (Işık, 2010) and Mastery Experience (ME), .572 with Verbal Persuasion (VP), .419 with Vicarious Learning (VL), .482 with Positive Emotional Arousal (PE), and a negative relationship of -.290 was found between the factors and Negative Emotional Arousal (NE). The Cronbach Alpha internal consistency coefficient calculated within the scope of reliability analysis varies between .75 and .85 for the EFA sample and between .70 and .81 for the CFA sample. The reliability coefficient values calculated with the split-half test method vary between .78 and .89 for the EFA sample and between .71 and .86 for the CFA sample. The results obtained show that the CEDLE is valid and reliable for Turkish culture.

**Keywords:** Self-efficacy, career, career decision, learning experiences

### **1. GİRİŞ**

Çalışmalarda Kariyer kararsızlığı, kariyerle ilgili seçim yapma ya da geleceği etkileyecek bir davranışta bulunma konusunda mesafe alamamaya bağlantılı (Hawkins-Breaux, 2004), bireyin kendisiyle ve mesleklerle ilgili bilgi eksikliklerinden kaynaklı gelişimsel bir problemdir (Chartrand, Martin, Robbins ve McAuliffe, 1994). Yoğun bir belirsizlik duygusunun eşlik ettiği (Lopez ve Ann-Yi, 2006) bu süreçte bireyler karar vermekte zorlanırlar. Hatta önemli bir kısmı kariyer yoluna girmeden önce kararsızlık dönemleri yaşarlar (Fouad, 1994). Kariyer kararsızlığının çok boyutlu yapısı (Savickas, 1995) ve kararsızlığı yaşayan bireylerin farklı özellikleri, bu durumu kariyerle ilgili karar verme sürecinde yaşanabilecek normal bir tepki haline dönüştürmektedir (Creed, Patton ve Prideaux, 2006). Son yıllarda mesleklerin yapısında ve istihdam koşullarında değişiklikler yaşanmakta ve farklı kariyer alanlarının geliştiği gözlenmektedir (Akgül ve Ayer, 2020). Bunun yanında ulusal ve uluslararası gelişmelerde yaşanan hızlı değişimler meslek tercihleri üzerinde farklılıklar yaratmaktadır (Arslan ve Bayar, 2020). Bu hızlı gelişmeler bireylerin kariyer keşif süreçlerinde ve karar verme aşamalarında desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu süreçte bilinçli tercihlerde bulunmak ve uygun kariyer

seçimleri yapmak, bireyler tarafından arzulanan bir yaşamın inşa edilebilmesi bakımından oldukça önemlidir (Ulaş ve Yıldırım, 2016).

Kariyer kuramları kariyer gelişiminde bireyin kendisi ve çevresi hakkındaki bilgisini arttırmak amacıyla keşiflerle meşgul olacağını ileri sürmektedir (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ve Herma, 1951; Holland, 1997; Super, 1980). Bu kuramlardan biri olan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK) özellikle bireylerin kariyer ilgi, seçim ve performanslarını biçimlendiren öğrenme deneyimlerine vurgu yapmaktadır. Buna göre bireyler öğrenme yaşantıları doğrultusunda kariyer görevlerini yerine getirebilmeye ilgili inançlarını kapsayan kariyer kararı yetkinlik beklentilerini (KKYB) geliştirirler (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Bireyler KKYB düzeyine bağlı olarak, kariyer keşif sürecine az ya da çok, etkili bir şekilde dâhil olabilirler (Nauta, 2007). KKYB çeşitli müdahalelerle değiştirilebilir. Fakat kritik bileşenlerde kesin değişimin hangi mekanizmalardan kaynaklı olduğu somut olarak bilinmemektedir (Brown ve diğerleri, 2003). Teorik olarak bu mekanizmalar, Bandura'nın (1977) yetkinlik ve sonuç beklentisinin kaynakları olarak önerdiği kişisel performanslar, dolaylı öğrenme, sosyal ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır. Öğrenme deneyimleri değişkenlerinin olumlu seviyeleri, güçlü yetkinlik beklentileri ve olumlu sonuç beklentileri geliştirir (Lent ve diğerleri, 2017). Lent ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilen modeller (ilgi, seçim, performans, akademik ve iş doyumunu, kariyer öz-yönetim) öğrenme deneyimlerinin yetkinlik ve sonuç beklentilerinin gelişimine olan etkisini açıklar (Ireland ve Lent, 2018). Her ne kadar söz konusu modelleri test etmek için ölçekler (kariyer kararı yetkinlik beklentisi ölçeği, mesleki sonuç beklentisi ölçeği vb.) geliştirilmişse de öğrenme deneyimlerini ölçmeye dönük bir ölçüt geliştirilmemiştir.

Yukarıda vurgulanan süreç bağlamında Bike (2013) Kariyer Kararı Öğrenme Deneyimleri Ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek; sosyal ikna, olumsuz duygusal uyarılma, olumlu duygusal uyarılma, dolaylı öğrenme ve kişisel performanslar olmak üzere beş alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu uygun bulunmuş (SRMR= .05, CFI= .89, RMSEA= .058,  $X^2(730, N= 465)= 1958.21$ ,  $p < .000$ ), iç tutarlılık (.88) ve test tekrar test (.85) güvenilirlikleri yüksek olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin değerlendirmeye tabi tutan Lent ve diğerleri (2017) bazı maddelerin kariyer araştırması yerine kariyer gelişiminin diğer yönleriyle (örneğin, iş görüşmesi süreci) daha çok ilişkili görüldüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca duygusal uyarılma alt boyutlarındaki maddelerin şimdiki zaman cümle yapısında olması sebebiyle geçmiş öğrenme deneyimlerini ifade etmeyi göz ardı ettiğini belirtmişlerdir. Bu gerekçelerle öğrenme deneyimlerinin geçmiş yaşantılardaki kazanımlarını kapsayan yeni bir ölçek geliştirmeyi planlamışlardır. Bu bağlamda yapmış oldukları çalışmada, 20 madde ve beş faktörden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu çalışmada öğrenme deneyimi değişkenlerinin yetkinlik beklentisini güçlü bir şekilde yordadığını ve toplu olarak yetkinlik

inançlarındaki varyansın %54'ünü açıkladığını tespit etmişlerdir. Sonuç beklentilerinin öngörülmesine ilişkin bulgularda ise düşük ila orta dereceli ilişkiler olduğu, sonuç beklentilerindeki varyansın %20'sini açıkladığı saptanmıştır (Lent ve diğerleri, 2017). Ölçeğin farklı kültürlerle de uyarlandığı görülmüştür. Zhou ve Xu (2022) Kariyer Keşif ve Kararı Öğrenme Deneyimleri Ölçeğini (KKKÖDÖ) Çin kültürüne uyarlamışlardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların orijinal ölçeğin sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı gözlenmiştir. Türkiye'de ise kariyer alanında olmasa da farklı alanlardaki yetkinlik ve sonuç beklentilerinin kaynaklarını belirlemeye dönük bazı araştırmalar yapılmıştır (Arslan, 2012; Aybay, 2005; Özyürek, 2002).

Ölçme aracı konusundaki kısıtlılıkların Türkiye'de kariyer süreçleri ile ilgili yetkinlik ve sonuç beklenti konusundaki araştırmalar için önemli bir sınırlılık oluşturduğu değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı Lent ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen KKKÖDÖ'yü Türk kültürüne uyarlamaktır. Bu şekilde genelde kariyer gelişimi ve daha yoğun olarak kariyer karar ve keşif alanında yapılacak araştırma birikimine katkı sağlanabileceği değerlendirilmektedir.

## 2. YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile oluşturulmuştur. Bu yöntem zaman, para ve emek kaybını önlemek amacıyla örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu yolla çalışma grubunda 6 farklı üniversitede, 15 farklı bölümde öğrenim gören 412 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Katılımcılar ölçeğin orijinalinde olduğu gibi yakın süreçte kariyer kararı aşamasından geçmiş olan 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların 229'u (%55.6) 1. sınıf düzeyinde 183'ü (%44.4) 2. sınıf düzeyindedir. Cinsiyet olarak dağılımlarına bakıldığında 285'i (%69.2) kadın, 127'si (%30.8) erkektir. Yaşları 18 ile 38 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 20.54'tür ( $S_s=2.41$ ). Katılımcıların 15'i (%3.7) akademik başarılarını düşük olarak belirtirken, 268'i (%65) orta, 119'u (%31.3) yüksek olarak belirtmiştir. Okumakta oldukları bölümden memnuniyet düzeylerine bakıldığında 30'u (%7.3) memnun olmadığını ifade ederken, 154'ü (37.3) kısmen memnun olduğunu, 228'i (%55.4) memnun olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların okumakta oldukları bölümü değiştirme düşüncelerinin olup olmadığına bakıldığında; 330'u (%80.1) böyle bir düşüncesinin olmadığı belirtirken, 82'si (19.9) okumakta olduğu bölümü değiştirme düşüncesinin olduğunu belirtmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için elde edilen veriler SPSS istatistik paket programında rastgele olarak ikiye bölünmüştür. AFA örneklemindeki katılımcıların 113'ü (%54.9) 1. sınıf öğrencisi, 93'ü (45.1) de 2. sınıf öğrencisi olmak üzere 206 kişidir. Yaşları 18 ile 34 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 20.53'tür ( $SS= 2.16$ ). Cinsiyetlerini 135'i

(%65.5) kadın olarak belirtirken, 71'i (%34.5) erkek olarak belirtmiştir. DFA örnekleminde ise 116'sı (%56.3) 1. sınıf öğrencisi, 90'ı (43.7) da 2. sınıf öğrencisi olmak üzere 206 katılımcı bulunmaktadır. Yaşları 18 ile 36 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 20.54'tür (SS= 2.76). Cinsiyetlerini 150'si (%72.8) kadın olarak belirtirken, 56'sı (%26.2) erkek olarak belirtmiştir.

## **Veri Toplama Araçları**

### ***Kişisel bilgi formu***

Çalışmaya katılan bireylerin demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, bölüm, üniversite, akademik başarıyı algılama, okumakta olduğu bölümden memnuniyeti, okumakta olduğu bölümü değiştirme düşüncesi ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

### ***Kariyer keşif ve kararı öğrenme deneyimleri ölçeği (KKKÖDÖ)***

Bu ölçek Lent ve diğerleri (2017) tarafından bireylerin kariyer gelecekleriyle ilgili kararlar verirken geçmişteki deneyimlerinin anlaşılması amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır ve beşli Likert tipindedir. Kişisel performanslar, dolaylı öğrenme, sosyal ikna, olumsuz duygusal uyarılma ve olumlu duygusal uyarılma olmak üzere beş alt boyuta sahiptir. Kişisel performanslar alt boyutu için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanırken, dolaylı öğrenme alt boyutu için .83, sosyal ikna alt boyutu için .89, olumsuz duygusal uyarılma için .82 ve olumlu duygusal uyarılma için .81 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (SRMR = .06, CFI = .97, RMSEA = .04; Satorra-Bentler (S-B)  $X^2(160, N = 324) = 240.55, p < .001$ ). Kişisel performanslar, dolaylı öğrenme, sosyal ikna, olumlu duygusal uyarılma maddelerindeki yüksek puanlar, kariyer keşif ve kararıyla ilgili daha olumlu deneyimleri yansıtmaktadır. Olumsuz duygusal uyarılma maddelerindeki yüksek puanlar ise kariyer keşif ve kararıyla ilgili hoş olmayan duygulanımları ifade etmektedir.

### ***Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ölçeği kısa formu (KKYBÖ-KF)***

Ölçek Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından geliştirilmiş ve Işık (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. 25 maddeden oluşan ölçekte kendini doğru bir şekilde değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, hedef belirleme, plan yapma ve problem çözme olmak üzere 5 alt boyut bulunmaktadır. Beşli Likert tipinde olan ölçekten alınabilecek toplam puanlar 25-125 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda ise ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir ( $\chi^2/sd=1.37$ , GFI=.90, CFI=.90, RMSEA=.048, SRMR=.078).

## İşlem

Türk kültürüne uyarlanması planlanan KKKÖDÖ için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Ardından ölçeğin dil ve kapsam geçerliliği çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda ilk olarak ölçeğin İngilizce formu birbirinden bağımsız üç yabancı dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında yapılan çeviriler her iki dile hakim yedi rehberlik ve psikolojik danışma alanı uzmanı tarafından Türk kültürüne uygunluk, anlaşılabilirlik, içerik ve ölçülmek istenen yapıya uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda Türkçe formun uygun olduğuna karar verilmiştir. Son olarak dil geçerliliğinde kullanılan Lawshe içerik geçerliliği belirlenmiştir. Bunun için 10 uzman tarafından her madde tek tek puanlanmıştır. Analiz sonucunda en az içerik geçerliliği puanı 0.80 olarak bulunmuştur (Lawshe, 1975). Elde edilen sonuç tüm maddelerin çeviri işleminin uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca uzmanlardan açık uçlu sorular yoluyla kapsam ve dil geçerliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu görüşlerden, ölçeğin son şeklinin oluşturulmasında da yararlanılmıştır. Son şekli oluşturulan ölçek için uyarlama aşamaları takip edilmiş, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 26 ve IBM AMOS paket programları ile analiz edilmiştir. Bu yolla ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla ölçüt bağlantılı geçerlik, AFA ve DFA'dan, güvenirliği için iç tutarlılık ve iki yarı test güvenirliği katsayılarından yararlanılmıştır. AFA analizinin gerçekleştirilmesi için normal dağılım, ölçümlerin en az eşit aralıklı olması, her faktör altında en az üç değişkenin bulunması, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusallığı, yeterli örneklem büyüklüğü varsayımlarının karşılanması gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu araştırma kapsamında varsayımlar karşılanmıştır. Bununla birlikte normallik varsayımı için gerekli analiz yapılmıştır. Farklı kaynaklar çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için -2 ile +2 (George ve Mallery, 2003) veya -3 ile +3 (Kalaycı, 2018) arasında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kline de (2011) sosyal bilimlerde basıklık değerinin +3 ve çarpıklık değerinin +10'un altında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda yapılan normallik analizinde elde edilen verilerin varsayımı karşıladığı sonucuna varılmıştır (Çarpıklık= [-.98]- [-.10] / Basıklık= [-.45]-[1.35]).

## Etik Kurul

Bu bilimsel araştırma, Trabzon Üniversitesi 08.05.2023 tarih ve E-81614018-000-2300026331 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde geçerlik çalışması kapsamında ölçüt bağlantılı geçerlik, AFA ve DFA sonuçları ile güvenirlik kapsamında iç tutarlılık ve iki yarı test katsayı sonuçları yer almaktadır.



---

**Geçerlik Çalışması*****Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular***

Ölçeğin faktör yapısının incelenebilmesi için ölçekteki madde sayısının beş (DeVellis, 2014) veya 10 katı (Kline, 1994) örnekleme ve 200'ün üzerinde katılımcıya ulaşma görüşleri literatürde kabul görmektedir. Bu bağlamda ölçekteki madde sayısı göz önünde bulundurulduğunda AFA için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin Measure (KMO) değerine de bakılmıştır. Literatürde bu değer .60 ve üstünde olması faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Mevcut çalışma kapsamında yapılan analiz sonucunda KMO değeri .87 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç AFA için örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçla birlikte Barlett küresellik testinin anlamlı olması ( $X^2_{(190)}=1716.6$ ,  $p<.001$ ) faktör analizi için maddeler arası korelasyonların uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör analizi Promax döndürme metodu kullanılarak temel bileşenler analiziyle incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ölçekte öz değeri 1.00'den büyük olan (kişisel performanslar ve dolaylı öğrenme faktörleri birlikte, sosyal ikna, olumsuz duygusal uyarılma ve olumlu duygusal uyarılma) dört faktörlü yapının olduğu ve bu yapının toplam varyansın %59.5'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Lent ve diğerleri (2017) tarafından yapılan psikometrik işlemlerde de benzer sonuç elde edilmiştir. Ölçeğin kuramsal yapıya uyumluluğu ve DFA sonuçları doğrultusunda yazarlar kişisel performanslar ve dolaylı öğrenme faktörlerinin de ayrılarak beş faktörlü yapının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda KKKÖDÖ'nün AFA sonuçları ölçeğin orijinalinde olduğu gibi beş faktörlü yapı olarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** KKKÖDÖ AFA Sonuçları

Madde No	Maddeler	Faktörler				
		KP	Sİ	DÖ	PDU	NDU
M1	Kariyerimle ilgili önemli kararlara yaklaşma şeklim geçmişte işime yaradı.	0.67				
M4	Kariyerimle ilgili kararlar vermek zorunda kaldığımda farklı seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini tartma konusunda iyi bir iş çıkardım.	0.80				
M7	Kariyerimle ilgili aldığım kararları eyleme geçirme konusunda iyiydim.	0.58				
M10	Kariyerimle ilgili kararlar almak için ihtiyaç duyduğum bilgileri toplama konusunda becerikliydim.	0.63				
M2	Benim için önemli kişiler, bana kariyerimle ilgili kararlar almak için gerekli bilgileri toplama konusunda becerikli olduğumu bildirdiler.		0.75			
M5	Benim için önemli kişiler, bana kariyerim ile ilgili kararlar verirken farklı seçim yollarının olumlu ve olumsuz yanlarını göz önünde bulundurma konusunda iyi olduğumu bildirdiler.		0.84			
M8	Benim için önemli kişiler, bana kariyerimle ilgili kararlar alırken ihtiyaçlarımı en iyi şekilde karşılayacak seçenekleri değerlendirme konusunda iyi olduğumu bildirdiler.		0.82			
M11	Benim için önemli kişiler, bana kariyerimle ilgili kararlar verirken ortaya çıkan zorlukları yönetme konusunda iyi olduğumu bildirdiler.		0.73			
M3	Önemli kariyer kararları alma konusunda iyi olan rol modellerim var.			0.67		
M6	Kariyerleriyle ilgili kararlar almak için ihtiyaç duydukları bilgileri toplama konusunda becerikli olan hayranlık duyduğum insanlar gözlemledim.			0.70		
M9	İlgi alanlarının ve yeteneklerinin farklı kariyer seçeneklerine nasıl uyduğu konusunda bilgili rol modellerim var.			0.77		
M12	Bana akademik bir bölümü veya kariyer yolunu nasıl seçtiklerini açıklayan rol modellerim var.			0.69		
M15	Kararlı				0.59	
M16	İlham verici				0.69	
M18	Aktif				0.74	
M20	Heyecanlı				0.85	
M13	Üzgün					0.70
M14	Gergin					0.83
M17	Korkmuş					0.74
M19	Bunalmış					0.76

KP= Kişisel Performans, Sİ= Sosyal İkna, DÖ=Dolaylı Öğrenme, PDU=Pozitif Duygusal Uyarılma, NDU=Negatif Duygusal Uyarılma

Tablo 1 incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yükü değerlerinin 0.58 ile 0.85 arasında değiştiği görülmektedir. Alan yazında bu değerlerin .30 ve üzerinde olmasının faktör yükleri için yeterli olacağı belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bununla birlikte faktör yüklerinin derecelendirilmesi .30-.50 düşük, 0.50-0.60 iyi, 0.60-0.70 yüksek, 0.70 ve üzeri mükemmel olarak şeklinde ifade edilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu bağlamda mevcut araştırma için 2 maddenin iyi, 5 maddenin yüksek, 13 maddenin mükemmel düzeyde faktör yük değerine sahip olduğu ifade edilebilir.

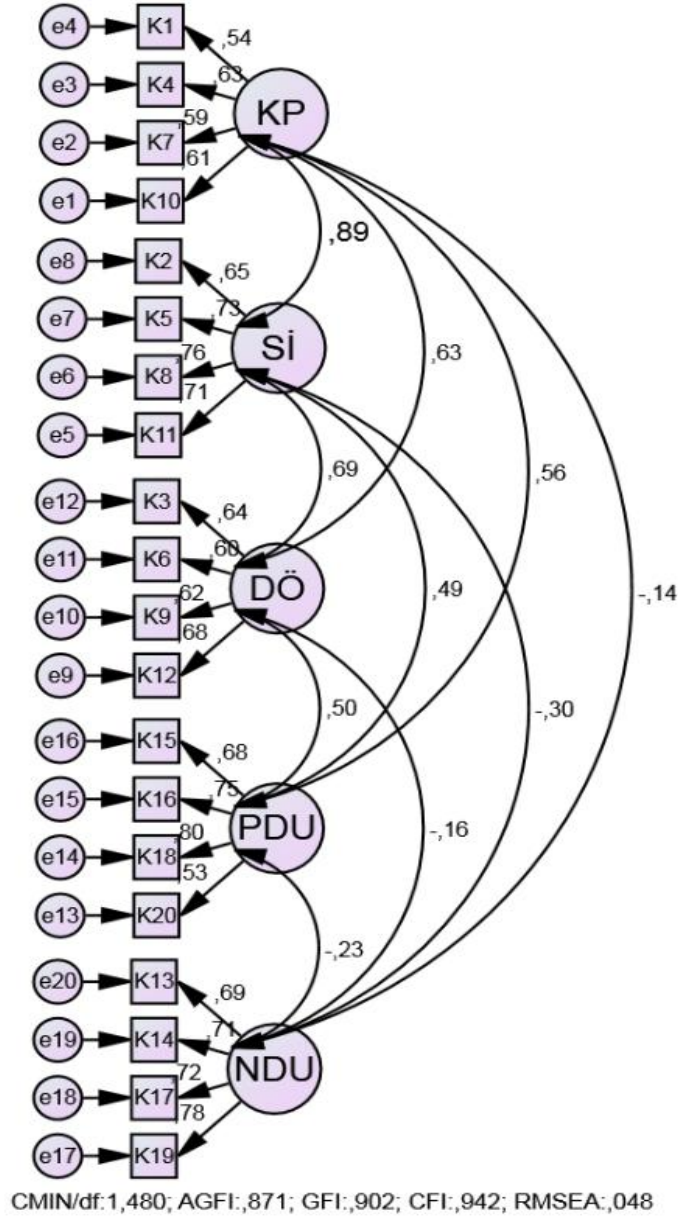
***Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular***

KKKÖDÖ için orjinalindeki gibi beş faktörlü yapısının farklı örneklemeden elde edilen verilerle göstereceği uyumu test etmek amacıyla AMOS 20.0 paket programı ile birinci düzey DFA yapılmıştır. DFA öncesinde katılımcılardan (n=206) elde edilen verilerin normallik analizine bakılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda tüm faktörler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin (Çarpıklık= [-.79]-[.10] / Basıklık= [-.53]-[1.58]) uygun değer aralığında oldukları görülmüştür (George ve Mallery, 2003; Kalaycı, 2018; Kline, 2011). Ardından KKKÖDÖ'nün 20 madde ve beş faktörlü yapısı için DFA uygulanmıştır. Birinci düzey DFA sonucunda modelin ki-kare değeri  $X^2/df=1.48$  olarak bulunmuştur ( $X^2= 236.77$ ,  $df = 160$ ,  $p<.001$ ). Bu değer 2.5'dan (Kline, 2023) veya 3'den (Gürbüz ve Şahin, 2018) düşük olması uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda uyum indeks değerleri ve literatür doğrultusundaki sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Birinci Düzey DFA Sonuçları

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	4 Faktörlü Yapı Bulgu	5 Faktörlü Yapı Bulgu	Sonuç
$X^2/df$	0-2.5	2.5-3	1.53	1.48	Mükemmel
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.51	.048	Mükemmel
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.068	.065	Kabul edilebilir
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.062	.059	Kabul edilebilir
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.93	.94	Kabul edilebilir
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.93	.94	Kabul edilebilir
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.89	.90	Mükemmel
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.86	.87	Kabul edilebilir

Tablo 2 incelendiğinde uyum iyiliği indeksleri 4 faktörlü yapı için RMSEA= .51, RMR= .068, SRMR= .062, CFI= .93, IFI= .93, GFI= .89 ve AGFI= .86 bulunmuştur. 5 faktörlü yapı için bakıldığında bu değerlerin RMSEA= .048, RMR= .065, SRMR= .059, CFI= .94, IFI= .94, GFI= .90 ve AGFI= .87 olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda 5 faktörlü yapı için RMSEA ve GFI mükemmel uyum gösterirken RMR, SRMR, CFI, IFI ve AGFI kabul edilebilir uyum göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2004; Seçer, 2015). Elde edilen bulgular doğrultusunda 5 faktörlü yapının 4 faktörlü yapıya göre uyum iyiliği indekslerinin daha iyi olduğu ifade edilebilir.



Şekil 1. Beş Faktörlü KKKÖDÖ'ne Ait Path Diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde maddelerin faktörleriyle ilişkisini gösteren standardize edilmiş katsayılar .53 ile .80 arasında değişmektedir.

### Ölçüt Bağlı Geçerlik

Mevcut çalışmanın ölçüt geçerliği kapsamında Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (Işık, 2010) kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (KKYBÖ) ile faktörlerden Kişisel Performanslar (KP) arasında .579 değerinde, Sosyal İkna (Sİ) arasında .572 değerinde, Dolaylı Öğrenme (DÖ) arasında .419 değerinde, Pozitif Duygusal Uyarılma arasında .482 değerinde pozitif yönlü ilişki bulunmuşken Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ile Negatif Duygusal Uyarılma (NDU) arasında -.290 değerinde negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

**Tablo 3.** KKKÖDÖ Faktörleri ile KKYBÖ Arasındaki İlişki

	KP	Sİ	DÖ	PDU	NDU	KKYB	Ortalama	SS
KP	1	.705**	.469**	.511**	-.191**	.579**	14.28	2.69
Sİ	.705**	1	.540**	.463**	-.223**	.572**	14.36	2.95
DÖ	.469**	.540**	1	.376**	-.166**	.419**	13.79	3.05
PDU	.511**	.463**	.376**	1	-.195**	.482**	12.86	3.45
NDU	-.191**	-.223**	-.166**	-.195**	1	-.290**	11.50	3.81
KKYBÖ	.579**	.572**	.419**	.482**	-.290**	1	93.27	13.31

\*\*p<.01, KP= Kişisel Performans, Sİ= Sosyal İkna, DÖ= Dolaylı Öğrenme, PDU= Pozitif Duygusal Uyarılma, NDU= Negatif Duygusal Uyarılma, KKYBÖ= Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği

### Güvenirlilik Çalışması

Ölçeğin güvenirlilik çalışması kapsamında ayrı ayrı AFA ve DFA verileri ile iç tutarlık ve testi yarıya bölme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur. Buna göre AFA örneklemini için KKKÖDÖ'nün tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81 bulunmuşken KP için .79, Sİ için .85, DÖ için .75, PDU için .76 ve NDU için .76 bulunmuştur. DFA örneklemini için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarına bakıldığında KKKÖDÖ'nün tamamının .78, KP'nin .70, Sİ'nin .80, DÖ'nün .73, PDU'nun .78 ve NDU'nun .76 olduğu görülmektedir. Testi yarıya bölme güvenirlilik katsayıları AFA örneklemini için KKKÖDÖ'nün tamamını .89, KP için .80, Sİ için .87, PDU için .78 ve NDU için .78 olarak bulunmuştur. DFA örneklemini için testi yarıya bölme güvenirlilik katsayılarına bakıldığında KKKÖDÖ'nün tamamının .86, KP'nin .71, Sİ'nin .82, DÖ'nün .75, PDU'nun .80 ve NDU'nun .83 olduğu görülmektedir. Literatürde güvenirlilik katsayısı için .70 ve üzerinin yeterli olduğu, ölçek geliştirme çalışmalarında alt sınırın .60 çekilebileceği belirtilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu doğrultuda ölçeğin güvenirlilik şartlarını sağladığı ifade edilebilir.

**Tablo 4.** KKKÖDÖ'nün Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktörler	İç Tutarlık (Cronbach Alpha)		Testi Yarıya Bölme (Split Half)	
	AFA Grubu	DFA Grubu	AFA Grubu	DFA Grubu
KKKÖDÖ	.81	.78	.89	.86
KP	.79	.70	.80	.71
Sİ	.85	.80	.87	.82
DÖ	.75	.73	.80	.75
PDU	.76	.78	.78	.80
NDU	.76	.81	.78	.83

KKKÖDÖ= Kariyer Keşif ve Kararı Öğrenme Deneyimleri Ölçeği, KP= Kişisel Performans, Sİ= Sosyal İkna, DÖ= Dolaylı Öğrenme, PDU= Pozitif Duygusal Uyarılma, NDU= Negatif Duygusal Uyarılma

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Lent ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Kariyer Keşif ve Kararı Öğrenme Deneyimleri Ölçeği'nin Türk örneklemini kapsamında psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu

doğrultuda ölçeğin geçerlik çalışmasında AFA, DFA ve ölçüt geçerliği; güvenirlik çalışmasında iç tutarlık ve testi yarılama yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Ölçeğin Türk örnekleme uyarlanması amacıyla öncelikle AFA sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçekte dört faktör belirlenmiştir. Teorik yapıdan farklı olarak kişisel performans ve sosyal ikna faktörleri tek faktör altında yer alırken dolaylı öğrenme, pozitif duygusal uyarılma ve negatif duygusal uyarılma faktörleri teorik yapı doğrultusunda ayırmıştır. Elde edilen dört faktörlü yapı toplam varyansın %59.5'ini açıkladığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç ölçeğin orijinaliyle paralellik göstermektedir. Lent ve diğerleri de (2017) ölçeğin geliştirme sürecinde kişisel performans ve sosyal iknanın birlikte yer aldığı dört faktörlü yapı elde etmiş ve bu yapının toplam varyansın %55'ini açıkladığını bulmuşlardır. Yine Çin kültürü için uyarlama çalışması yapan Zhou ve Xu da (2022) toplam varyansın %68.7'sini açıklayan kişisel performans ve sosyal iknanın birlikte yer aldığı dört faktörlü yapı elde etmişlerdir. Lent ve diğerleri (2017) ölçeğin hem dört faktörlü yapısı hem de kuramsal temele dayalı olarak beş faktörlü yapısı için DFA analizi yapmışlar, beş faktörlü yapının uyum iyiliği indekslerinin daha iyi olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Ireland ve Lent de (2018) yaptıkları çalışmada beş faktörlü modelin dört faktörlü modele göre daha iyi uyum iyiliği indekslerine sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da hem dört faktörlü yapının hem de beş faktörlü yapının uyum iyiliği indekslerine bakılmıştır. Elde edilen DFA sonucunda  $X^2/df=1.48$ ,  $RMSEA=.048$ ,  $RMR=.065$ ,  $CFI=.94$ ,  $GFI=.90$ ,  $AGFI=.87$  değerleri ile beş faktörlü modelin Türk örnekleminde elde edilen verilerle iyi düzeyde uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu Çin kültürü için uyarlama yapan Zhou ve Xu'nun (2022) yaptıkları çalışma sonucuyla paralellik göstermektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliği kapsamında kullanılan kariyer kararı yetkinlik beklentisi ölçeği ile kişisel performanslar, sosyal ikna, dolaylı öğrenme, pozitif duygusal uyarılma arasında orta düzeyde pozitif yönlü, negatif duygusal uyarılma arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Benzer olarak Lent ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile kişisel performanslar, sosyal ikna, dolaylı öğrenme, pozitif duygusal uyarılma arasında pozitif yönlü ilişki bulmuşlardır. Fakat farklı olarak negatif duygusal uyarılma ile de pozitif ilişki bulmuşlardır. Yine aynı çalışmada mesleki sonuç beklentileri ile kişisel performanslar, sosyal ikna, dolaylı öğrenme, pozitif duygusal uyarılma arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuşken negatif duygusal uyarılma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Güvenirlik analizi kapsamında hem AFA hem de DFA örnekleme için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerler AFA örnekleme için .75 ile .85 arasında, DFA örnekleme için .70 ile .81 arasında değişmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2018). Ayrıca bu değerler ölçeğin orijinal (Lent ve diğerleri, 2017) ve Çin kültürüne uyarlama (Zhou ve Xu, 2022) formlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışma kapsamında iki yarı test yöntemiyle güvenirlik hesaplanmıştır. Bu doğrultuda güvenirlik katsayısı değerleri; AFA örnekleme için .78 ile .89 arasında,

---

DFA örnekleme için .71 ile .86 arasında değişmektedir. Literatür doğrultusunda bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Bu çalışmadan ortaya çıkan sonuç Kariyer Keşif ve Kararı Öğrenme Deneyimleri Ölçeği'nin Türk kültürü için psikometrik açıdan uygunluk taşıdığını göstermektedir. Beş faktörlü bir yapıdan ve 20 maddeden oluşan ölçek bireylerin kariyer gelecekleri ile ilgili karar alma sürecindeki deneyimlerini ve bu süreçte hissettikleri duyguları ölçmektedir. Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Verilerin çoğunluğu kadınlardan elde edilmiş olması bunlardan biridir. Keza seçilen araştırma grubunun temsil edicilik konusunda bazı sınırlılıklar taşıyabileceği dikkate alınabilir. Benzer çalışmaların temsil edicilik düzeyi daha geniş gruplarda yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada yer verilmeyen test-tekrar test, ölçüm değişmezliği gibi psikometrik işlemlerin de uygulanması önerilmektedir.



---

## 5. KAYNAKÇA

- Akgül, H. ve Ayer, Z. (2020). Kariyer gelişimi bağlamında sanayi 4.0'ın meslek seçimine etkisine yönelik bir analiz. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 223-244.
- Arslan, A. (2012). Predictive power of the sources of primary school students' self-efficacy beliefs on their self-efficacy beliefs for learning and performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1915-1920.
- Arslan, İ.ve Bayar, İ. (2020). Covid-19 salgını, ekonomik etkileri ve küresel ekonominin geleceği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(COVID-19 Special Issue), 87-104.
- Aybay, Y. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencileri için matematik yetkinlik beklentisi ölçeklerini geliştirme çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Betz, N. E., Klein, K. L. & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of career assessment*, 4(1), 47-57.
- Bike, D. H. (2013). Career decision learning experiences: Development and validation of a scale (Doctoral Dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, A. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Chartrand, J. M., Martin, W., Robbins, S. & McAuliffe, G. (1994). Testing a level versus an interactional view of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 2, 55-69.
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of career development*, 33(1), 47-65.
- DeVellis, R. F. (2014). Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar (Çev. ed. Tarık Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fouad, N. A. (1994). Career assessment with Latinos/Hispanics. *Journal of Career Assessment*, 2(3), 226-239.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz* (5. baskı). Seçkin Yayınları.
- Hawkins-Breaux, A. (2004). *The impact of cooperative education participation on career indecision, career decision-making self-efficacy and career decision making style among college students* (Doctoral Dissertation). The Temple University, Philadelphia.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Ireland, G. W., & Lent, R. W. (2018). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 37–47.
- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (9. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (1994). *An easy guide to factor analysis* (Frist edition). Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Edition). New York: The Guilford Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Brown, D., & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47–57.

- Lopez, F. G. & Ann-Yi, S. (2006). Predictors of career indecision in three racial/ ethnic groups of college women. *Journal of Career Development, 33*, 29-46.
- Nauta, M. M. (2007). Career interests, self-efficacy, and personality: Antecedents of career exploration. *Journal of Career Assessment, 15*, 162-180.
- Özyürek, R. (2002). Liseli öğrenciler için matematik yetkinlik beklentisi bilgilendirici kaynaklar ölçeğinin geliştirilmesi: Ön çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32(32)*, 502-531.
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *Career Development Quarterly, 43*, 363-373.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (Second edition). Psychology Press.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior, 16(3)*, 282-298.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). Pearson Education.
- Ulaş, Ö. ve Yıldırım, İ. (2016). Kariyer kararı verme yetkinliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 6(45)*, 77-90.
- Zhou, Y., & Xu, G. (2022). Career exploration and decision-making learning experiences (CEDLE) scales: Validation among Chinese vocational college students. *Journal of Career Development, 49(4)*, 846-861.

---

**Extended Abstract**

---

In recent years, there have been changes in the structure of professions and employment conditions, and it is observed that different career fields have developed. In addition, rapid changes in national and international developments create differences in career preferences. These rapid developments show that individuals need support in their career discovery processes and decision-making stages. In this process, making conscious choices and making appropriate career choices are very important for individuals to build a desired life. Various theories have been developed regarding career choice processes. One of these, Social Cognitive Career Theory, has introduced the concept of career decision competence expectation, which expresses individuals' belief that they can successfully complete their career processes. The sources of career decision competence expectation in the theory are mastery experience, vicarious learning, verbal persuasion, physiological and emotional states. Positive levels of learning experience variables in line with these concepts create strong competence expectations. The models developed in the theory explain the effect of learning idioms on the development of competence expectations. Although scales (career decision self-efficacy scale, Vocational outcome expectation scale, etc.) have been developed to test these models, no criterion has been developed to measure learning experiences. In this context, Bike developed the Career Exploration and Decision-Making Learning Experiences Scale (CEDLE). Lent et al., who evaluated the scale, stated that the scale had technical problems in terms of theory. Based on this, they developed a career discovery and decision learning experiences scale consisting of 20 items and five factors in their study. The aim of this study is to introduce the career discovery and decision learning experiences scale to Turkish culture. It is thought that this way, it can contribute to career development and more intensive research accumulation in the field of career decision and discovery. The study group of the research was formed with convenience sampling from non-random sampling methods. In this way, the study group includes 412 university students studying in 15 different departments at 6 different universities. The participants, as in the original scale, consist of 1st and 2nd year students who have recently gone through the career decision stage. In this context, 229 (55.6%) of the participants are at the 1st year grade and 183 (44.4%) are at the 2nd year grade. The data belonging to the sample were randomly divided into two for exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses (AFA=206, CFA=206). Personal information form, career exploration and decision-making learning experiences scale and career decision self-efficacy scale were used as data collection tools in the study. After obtaining the necessary permissions, language and content validity studies were completed. Adaptation stages were followed for the finalized scale and validity and reliability studies were conducted. Criterion-related validity, EFA and CFA were utilized to determine the validity of the scale, and internal consistency and two-half test reliability coefficients were utilized for reliability. In this context, first of all, the Kaiser-Meyer-Olkin Measure value was also examined for EFA and it was found to be sufficient. Barlett's test of sphericity was performed and the significant result showed that the correlations between the items were appropriate for factor analysis. The factor analysis of the scale was examined with principal components analysis using the Promax rotation method. As a result of this examination, it was seen that there was a four-factor structure with an eigenvalue greater than 1.00 (personal performances and indirect learning factors together, social persuasion, negative emotional arousal and positive emotional arousal) as in the original scale and that this structure explained 59.5% of the total variance. In addition, factor loadings were found to be within the acceptable range. However, in the CFA analysis for the 5-factor

structure, RMSEA= .048, RMR= .065, SRMR= .059, CFI= .94, IFI= .94, GFI= .90 and AGFI= .87. It was seen that these values were at an acceptable levels. Within the scope of the criterion validity of the scale, career decision self-efficacy scale was used and criterion validity was achieved in this way. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient calculated within the scope of reliability analysis ranged between .75 and .85 for the EFA sample and between .70 and .81 for the CFA sample. The reliability coefficient values calculated with the two-half test method ranged between .78 and .89 for the EFA sample and between .71 and .86 for the CFA sample. The results obtained are similar to both the original scale and the adaptation studies conducted for different cultures. Finally, the results of the study show that the Career Exploration and Decision-Making Learning Experiences Scale is psychometrically appropriate for Turkish culture. The scale, which consists of a five-factor structure and 20 items, measures the experiences of individuals in the process of making decisions about their career future and the emotions they feel in this process.



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 07.11.2024 Accepted/Kabul: 16.12.2024 Published/Yayınlama: 30.12.2024

# Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi

Selvi DEMİR<sup>1</sup> Yılmaz DEMİR<sup>2</sup>

## Öz

Üst biliş, bireyin öğrenme ve hafıza yeteneğini, başarabileceği öğrenme görevlerinin neler olduğunu gerçekçi bir şekilde ortaya koyması, hangi öğrenme stratejilerinin öğrenme açısından daha etkili olup hangilerinin işe yaramadığını bildirmesi, yeni öğrenme görevleri için uygulanabilir bir yol planı oluşturması, öğrenme stratejilerini yeni koşullara uygun hâle getirmesi ve mevcut bilgi durumunu izlemesi gibi bilgi ve becerileri içerdiği için öğrenme ve düşünme süreçleri açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğrenme sürecindeki önemli etkenlerden birini de üst bilişsel farkındalık oluşturmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı çocukların üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek ve bu farkındalıklarını cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve baba eğitimi durumu, sahip olunan ve okunan kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirilen süre değişkenleri bağlamında incelemektir. Bu doğrultuda tarama desenine göre tasarlanan araştırmanın örneklem grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılının güz döneminde ortaokul kademesinde öğrenim gören 638 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ile “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-B)” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olması, istatistiksel analizlerde parametrik testlerin kullanılmasını sağlamıştır. Araştırma sonucunda ortaokula devam eden öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, incelenen değişkenlerinin tamamına göre istatistiki anlamda anlamlı bir farklılık sergilediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Üstbiliş, farkındalık, ortaokul öğrencileri

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye, [slv.demir@gmail.com](mailto:slv.demir@gmail.com), ORCID: 0000-0002-7043-7414

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kilis, Türkiye, [yilmzdmr1983@gmail.com](mailto:yilmzdmr1983@gmail.com), ORCID: 0000-0001-5477-1300

## Investigation of Middle School Students' Metacognitive Awareness

### Abstract

Metacognition is very important in terms of learning and thinking processes because it includes knowledge and skills such as the individual's learning and memory ability, realistically revealing what learning tasks he/she can accomplish, reporting which learning strategies are more effective in terms of learning and which ones do not work, creating a feasible road plan for new learning tasks, adapting learning strategies to new conditions and monitoring the current state of knowledge. Therefore, metacognitive awareness constitutes one of the important factors in the learning process. From this point of view, the aim of this study is to determine children's metacognitive awareness and to examine this awareness in the context of the variables as gender, age, academic achievement, parental education, number of books owned and read, time spent on the internet and television. Accordingly, the sample group of the study, which was designed according to the survey design, consisted of 638 children studying at the middle school level in the fall semester of the 2024-2025 academic year. The data of the study were collected using the "Personal Information Form" and the "Metacognitive Awareness Scale (UCA-S)". The normal distribution of the data enabled the use of parametric tests in statistical analysis. As a result of the research, it was determined that the metacognitive awareness of students attending middle school was at a high level. In addition, it was determined that students' metacognitive awareness exhibited a statistically significant difference according to all of the variables analyzed.

**Keywords:** Metacognition, mindfulness, middle school students

### 1. GİRİŞ

Kişinin kendinde var olan düşünme süreçlerinin farkına vararak söz konusu süreçleri kontrol altına alarak yönlendirebilmesi anlamına gelen üstbiliş, (Sarı, 2015) genel anlamda bireyin kendine özgü öğrenme sürecinin farkında olması, planlama yapabilmesi ve uygun öğrenme stratejilerini belirlemesi, öğrenme süreçlerini izlemesi, hatalarını görüp, kontrol edip düzeltebilmesi, uyguladığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilmesi, gerektiği zaman bu strateji veya yöntemlerini değiştirebilmesi gibi becerilere sahip olmayı gerektirir (Özsoy, 2008). Zihinsel bir yeti ve beceriler bütünü olan üstbiliş; öğrenme-öğretme sürecindeki bilişsel becerilere yönelik farkındalığı oluşturan, ilgili süreçlerin bilinerek etkin kullanılmasını içeren, hafıza, zekâ ve çevresel faktörlerle ilgili geliştirilebilir bir durumdur (Baltacı & Akpınar, 2011). Buradan hareketle üstbiliş, bireyin öğrenme ve hafıza yeteneğini, başarabileceği öğrenme görevlerinin neler olduğunu gerçekçi bir şekilde ortaya koyması, hangi öğrenme stratejilerinin öğrenme açısından daha etkili olup hangilerinin ise işe yaramadığını bilmesi, yeni öğrenme görevleri için uygulanabilir bir yol planı oluşturması, öğrenme stratejilerini yeni koşullara uygun hâle getirmesi ve mevcut bilgi durumunu izlemesi gibi bilgi ve becerileri içerdiği için öğrenme ve düşünme süreçleri açısından oldukça önemlidir (Mete, 2015). Esmer ve Yorulmaz'ın (2017) vurguladığı gibi üstbiliş çevre ile olan etkileşimi içerisinde



geliştirilebilir bir yeti olmasıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde de dikkate alınan bir olgu haline gelmiştir. Öğrenme sürecinde üstbilişsel farkındalığın kavramsal olarak bu kadar ön plana çıkmasının sebebi, bu beceri veya yetinin bireyin kendi kendisine öğrenme becerisi kazanmasında etkili olduğu varsayımdır (Akpınar, 2011). Yani üstbilişsel farkındalık öğrencilere kendilerine özgü öğrenme planlamalarını, stratejilerini ve değerlendirmelerini yapabilmeyi sağlamaktadır. Öğrenme süreci özellikle öğrencinin kendi sorumluluğunda olduğu için (Schraw & Dennison, 1994) “öğrenme sürecinde en önemli etken üstbilişsel farkındalıktır” (Oğuz & Kutlu-Kalender, 2018, s. 171) denilebilir.

Oğuz ve Kutlu-Kalender’e göre (2018) üstbilişsel farkındalığa sahip olan bireyler; karşılaştığı sorunların çözümünde düşünme süreçlerinin kontrolünde kararlar verirken aynı zamanda bir sorun karşısında başkalarına bağımlılık hissetmeden kendi bilgisinin farkındalığıyla işlevsel ve etkili çözüm yollarıyla kendi öğrenmesini kolaylaştırır. Wittrock (1990) da bireyin birden çok öğrenme stratejisini denetleyebilmesi ve kullanabilmesi için üstbilişsel farkındalığın oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Üstbilişsel farkındalık başarılı bir öğrenme için oldukça gereklidir. Nitekim üstbilişsel farkındalığa sahip bireyler kendi bilişsel becerilerini daha etkin yönetebilmekte, yeni bilişsel becerileri eskilerinin üzerine yapılandırarak edinmekte ve zayıf bilişsel yönlerinin farkında olmaktadır (Duman, 2013). Dolayısıyla üstbilişsel bilgi veya beceriye sahip olan ve bu bunları nasıl düzenleyebileceğinin farkında olan bir öğrenciden; kendi öz öğrenme sürecindeki öğrenmeye ilişkin görevleri bilmesi, hangi teknik ve yöntemlerin daha etkili olduğunun bilincinde olması, bir görev veya problem karşısında başarılı bir çözüm yolunu tasarlayabilmesi, öğrenme stratejilerini etkili kullanabilmesi, öğrenme sırasında bilgiyi öğrenip öğrenemediğinin farkında olması ve uzun süreli belleğine yerleşen bilgileri geri çağırma etkili yöntemlerden faydalanabilmesi gibi davranışlarda bulunması beklenir (Özsoy, 2008).

Alanyazını incelemesinde üstbiliş ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bireylerin üstbilişleri üzerinde cinsiyetin ve ebeveyn eğitim durumu gibi çeşitli değişkenlerin etkisinin olduğu çalışmalar (Kıl, 2020; Şerifoğlu, 2019) da tespit edilmiştir. Yapılan çok sayıdaki araştırmada üstbilişin, çocukların eğitiminde ve başarıları üzerinde önemli bir yerinin olduğu ortaya konulmuştur (Akçam, 2012; Bağçeci, Döş & Sarıca, 2011; Baltacı, 2009; Belet & Güven, 2011; Bendixen & Hartley, 2003; Coutinho, 2008; Çakıroğlu, 2007; Çikrikci & Odacı, 2013; Sönmez-Ektem, 2007; Garner & Alexander, 1989; Gelen, 2003; Karatay, 2010; Kaplan, Duran & Baş, 2016; Kaya & Fırat, 2011; Kruger ve Dunning, 1999; Liliana & Lavinia, 2011; Landine & Stewart, 1998; McDougall & Brady, 1998; Özsoy, 2007; Özturan-Sağırılı, Baş & Bekdemir, 2020; Pilten & Yener, 2010; Romainville, 1994; Saraç, 2010; Sperling, Howard, Staley & DuBois, 2004; Teong, 2002; Tok, Özgan & Döş, 2010; Topçu & Tüzün, 2009; Yurdakul, 2004; Victor, 2004; Young & Fry, 2008).

Dolayısıyla daha etkili bir öğrenme-öğretme süreci için öğrencilerdeki zihinsel süreçlerin işleyişinin bilinmesi ve bu süreçler üzerinde etkili olabilecek faktörlerin/değişkenlerin belirlenmesi oldukça önemlidir (Kavas, Tetik, Perek & Demir, 2023). Bu bağlamda bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi ve söz konusu farkındalığın cinsiyetlerine, yaşlarına, akademik başarılarına, anne ve babalarının eğitim düzeyine, sahip oldukları ve okudukları kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirdikleri süreye göre incelenmesi amaçlanmıştır. Kuşkusuz alanyazınında bireylerin üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Ancak ortaokul öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının “sahip olunan ve okunan kitap sayısına, internette ve televizyonda geçirilen süreye göre incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazınına bu yönüyle katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini “ortaokul öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının düzeyi nedir ve bu farkındalıkları üzerinde cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve babanın eğitimi, sahip olunan ve okunan kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirilen süre değişkenleri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?” ifadesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekilde yapılandırılmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları akademik başarı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları sahip olunan kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları okunan kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları internette geçirilen süre değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları televizyonda geçirilen süre değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılığını ortaya koymak için “tarama deseni” kullanılmıştır. Karasar (2011), tarama desenini “birden çok sayıdaki elemanlardan oluşan bir evrende, bu evrenle ilgili genel bir yargıya ulaşılacak amacıyla evrenin bütünü veya ondan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan türlü tarama düzenlemeleri” (s.79) olarak açıklar. Nicel araştırma desenlerinden biri olan bu deseni Büyüköztürk ve diğerleri (2016), bir olay veya konuya yönelik bireylerin görüş, ilgi, beceri, tutum, kaygı vb. özelliklerinin tespit edildiği; diğer araştırmalara nazaran görece daha büyük örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar şeklinde açıklamıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluştururken örneklem grubunu ise 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kilis ilindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 638 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. 11-14 yaş aralığındaki öğrencilerin 350’si (%54.9) kız, 288’i (%45.1) ise erkeklerden oluşmaktadır. Örneklem grubuna ait bazı tanıtıcı bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Örneklem Grubuna Ait Tanıtıcı Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	350	54.9
Erkek	288	45.1
Yaş	n	%
11 yaş altı	218	34.2
11-12 yaş arası	192	30.1
13 yaş ve üstü	228	35.7
Anne eğitimi	n	%
İlkokul mezun	160	25.1
Ortaokul mezun	182	28.5
Lise mezun	180	28.2
Lisans/lisansüstü mezun	116	18.2
Baba eğitimi	n	%
İlkokul mezun	122	19.1
Ortaokul mezun	130	20.4
Lise mezunu	164	25.7
Lisans/lisansüstü mezun	222	34.8

## Veri Toplama Aracı

Araştırmacıların oluşturduğu “Kişisel Bilgi Formu” ile Sperling, Howard, Miller ve Murphy’nin (2002) geliştirip Karakelle ve Saraç’ın (2007) Türkçeye uyarladığı Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-B) araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Kişisel bilgi formu; araştırmacıların oluşturduğu “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla örneklem grubunun “cinsiyeti, yaşı, akademik başarısı, anne ve baba eğitimi, sahip olunan ve okunan kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirilen süre” değişkenlerine dair verilere ulaşılmıştır.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği; bu çalışmada Sperling, Howard, Miller ve Murphy’nin (2002) geliştirdiği, Karakelle ve Saraç’ın (2007) ise Türkçeye uyarladığı “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-B)” verilerin toplanmasında araç olarak kullanılmıştır. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) iki formundan (ÜBFÖ-A ve ÜBFÖ-B) biri olan ÜBFÖ-B’nin güvenilirlik hesaplamaları iç tutarlılık katsayıları ve test tekrar test yoluyla incelenmişken geçerliği ise madde toplam puan korelasyonları ile alt ve üst grup yöntemi yoluyla kontrolü yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre ÜBFÖ-B formunun yeterli düzeyde güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Beşli likert tipinde 18 ifadeden oluşan ölçek, tek faktörlü yapıdan oluşmaktadır. “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (UBFÖ-B)”nin gerekli olan geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması sebebiyle ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ya da tarama amacındaki çalışmalarda kullanılabilecek yeterli nitelikte psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Karakelle & Saraç, 2007).

Beşli likert tipindeki 18 ifadeden oluşan “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” çocuklara dönük geliştirilmiş olan bir ölçe aracıdır. Dolayısıyla bu ölçme aracından alınabilecek en yüksek puanın 90, en düşük puanın ise 18 olması gerekir. Buna göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri düşük (18-42), orta (42-66) ve iyi (66-90) olmak üzere üç grupta değerlendirildiğinde bu çalışmadaki ölçümlerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin ortalamalarının  $\bar{X}=69.20$  olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

## Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Araştırmada öncelikle “Kişisel Bilgi Formu” ve “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-B)” ortaokula devam eden çocuklara uygulanmıştır. Ortalama 15 dakikalık bir sürede doldurma işlemi tamamlanan ölçek formlarından elde edilen veriler öncelikle “SPSS 21.00” istatistik programına aktarılarak gerekli analiz yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce verilerin normallik testleri kontrol edilmiş ve varyansların homojenlik özelliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda

verilerin normal dağılıma özelliği gösterdiği (Kolmogorov-Smirnov=.20,  $p>.05$ ) tespit edilmiştir. Bundan dolayı istatistiksel analizler yapılırken parametrik testlerle yapılmıştır. Analiz aşamasında Seçer'in (2015) de belirttiği gibi "iki grubun bir sürekli değişken üzerinde aldıkları değerler karşılaştırılırken bağımsız örneklem için t testi", "ilişkisiz üç ve üçten fazla düzeyleri bulunan bir bağımsız değişkenin sürekli bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ölçmek için de tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)" yapılmıştır. Tek faktörlü varyans analizleri yapılırken ortalama puanlar arasındaki fark anlamlı ise yani varyansların homojen olduğu durumlarda "Post Hoc Tukey" testi, varyansların homojen olmadığı durumda ise "Post Hoc Tamhane" testleri yapılmıştır. Bunların yanında temel istatistik işlemlerinden olan ortalama, standart sapma, yüzdelik ve frekans değerleri de hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarında  $p<.05$  anlamlılığı esas alınmıştır.

### 3. BULGULAR

Mevcut araştırmada öncelikle öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Ardından çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının "cinsiyete, yaşa, akademik başarıya, anne ve baba eğitime, sahip olunan ve okunan kitap sayısına internette ve televizyonda geçirilen süreye" göre anlamlı farklılık sergileyip sergilemediğini ortaya koyan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağlamadığı ( $p= .009$ ;  $p<.05$ ) belirlenmiştir. Ardından "bağımsız örneklem için t-testi" yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'ye yansıtılmıştır.

**Tablo 2.** Cinsiyet Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kadın	350	71.01	9.20	-5.000	.000
Erkek	288	67.00	10.78		

N=638;  $p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analiz sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ( $t_{566}= -5.000$ ;  $p<.05$ ) saptanmıştır. Ortalama puanlar dikkate alındığında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu bu anlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

### Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Yaşa Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin yaşa göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağlamadığı ( $p = .034$ ;  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 3’e yansıtılmıştır.

**Tablo 3.** Yaşa Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Yaş	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
11 yaş altı (A)	218	66.19	10.36				
11-12 yaş arası (B)	192	70.10	10.48	2/635	12.884	.000	A- B/C
13 yaş ve üstü (C)	228	70.90	9.05				

N=638;  $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 3’te görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F_{635} = 12.884$ ;  $p < .05$ ) saptanmıştır. Post Hoc Tamhane testinin sonuçlarına göre bu farkın 11 yaşın altındaki öğrenciler ile 11-12 yaş arasındaki ve 13 yaşın üstündeki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokula devam eden öğrencilerin yaşları büyüdükçe üstbilişsel farkındalıklarının da arttığı belirlenmiştir.

### Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Akademik Başarıya Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıya göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ( $p = .380$ ;  $p > .05$ ) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 4’e yansıtılmıştır.

**Tablo 4.** Akademik Başarıya Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Akademik başarı	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Çok Düşük (A)	76	62.13	9.83				
Düşük (B)	98	67.12	10.28				A-B/C/D/E
Orta (C)	140	68.60	9.54	4/633	18.565	.000	B-E
İyi (D)	144	70.37	9.72				C-E
Çok iyi (E)	180	72.85	9.12				

N=638;  $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarı değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 4’te görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F_{633} = 18.565$ ;  $p < .05$ ) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda “çok düşük” akademik başarıya sahip ortaokul öğrencilerinin; “düşük”, “orta”, “iyi” ve “çok iyi” akademik başarısı olan öğrencilere göre daha düşük

seviyede üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “düşük” ve “orta” seviyede akademik başarısı olan öğrencilerle “çok iyi” akademik başarısı olan ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları arasında “çok iyi” seviyesinde olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları arttıkça akademik başarıları ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Anne Eğitimine Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitimi seviyesine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ( $p = .084$ ;  $p > .05$ ) belirlenmiştir. Ardından “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 5’e yansıtılmıştır.

**Tablo 5.** Anne Eğitimine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Anne eğitimi	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul mezun (A)	160	67.57	10.86				A-D
Ortaokul mezun (B)	182	68.95	9.66	3/634	5.482	.001	B-D
Lise mezun (C)	180	68.83	9.33				C-D
Lisans/lisansüstü mezun (D)	116	72.41	10.43				

N=638;  $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının anne eğitimi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan “tek faktörlü varyans analizine (One-Way Anova)” göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 5’te görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F_{634} = 5.482$ ;  $p < .05$ ) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler ile annesi lisans/lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında annesi lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Genel anlamda ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokula devam eden öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir.

### Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Baba Eğitimine Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitimi seviyesine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ( $p = .504$ ;  $p > .05$ ) belirlenmiştir. Ardından “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 6’ya yansıtılmıştır.

**Tablo 6.** Baba Eğitimine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları



Baba eğitimi	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul mezun (A)	122	66.83	10.30				
Ortaokul mezun (B)	130	68.85	10.39				
Lise mezun (C)	164	69.82	10.02	3/634	3.578	.014	A-D
Lisans/lisansüstü mezun (D)	222	70.32	9.799				

N=638; p<.05

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının baba eğitimi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 6’da görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F_{634}=3.578$ ;  $p<.05$ ) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lisans/lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında, babası lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokula devam eden öğrencilerin baba eğitim seviyesi arttıkça üstbilişsel farkındalıklarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

### Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin sahip olunan kitap sayısı değişkenine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağlamadığı ( $p= .017$ ;  $p<.05$ ) belirlenmiştir. Ardından “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 7’ye yansıtılmıştır.

**Tablo 7.** Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Sahip olunan kitap sayısı	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
25 ve daha azı (A)	180	67.00	9.60				
26-50 (B)	152	68.28	11.02				A-D/E
51-75 (C)	106	68.88	8.74	4/633	6.965	.000	B-E
76-100 (D)	82	70.43	8.72				C-E
101 ve daha fazlası (E)	118	72.94	10.81				

N=638; p<.05

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının sahip olunan kitap değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 7’de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F_{633}=6.965$ ;  $p<.05$ ) saptanmıştır. Post Hoc Tamhane testi sonucunda sahip olunan kitap sayısı 25 ve daha az olanlarla 76 ve üzeri olanlar arasında, 76 ve üzeri olanlar ve sahip olunan kitap sayısı 75 ve daha az olanlarla 101 ve üzeri olanlar arasında 101 kitap ve üzeri olanlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları kitap sayısı arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

## Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin aylık okunan kitap değişkenine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ( $p = .410$ ;  $p > .05$ ) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 8’e yansıtılmıştır.

**Tablo 8.** Aylık Okunan Kitap Sayısı Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Ayda okunan kitap sayısı	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
1'den az (A)	34	61.52	10.23				
1-5 (B)	272	66.99	10.09				A-B/C/D/E
6- 10 (C)	194	71.13	9.18	4/633	15.791	.000	B-C/D/E
11- 15 (D)	98	73.42	8.93				
16 ve üzeri (E)	40	71.05	10.66				

N=638;  $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının ayda okunan kitap sayısı bağlamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 8’de de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F_{469} = 5.731$ ;  $p < .05$ ) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda ayda 1 kitaptan daha az okuyanlar ile 1 - 5 kitap arası, 6 – 10 kitap arası, 11 - 15 kitap arası, 16 kitap ve üzerinde okuyanlar arasında 1 kitaptan daha az okuyan grupların aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Genel anlamda ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayısı arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

## Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının İnternette Geçirilen Süreye Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin günlük internette geçirilen süre değişkenine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ( $p = .861$ ;  $p > .05$ ) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 9’a yansıtılmıştır.

**Tablo 9.** İnternette Geçirilen Süreye Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Günlük internet kullanımı	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
1 saatten az (A)	32	68.50	10.75				A-E
1- 2 saat (B)	160	71.47	9.95				B-D/E
3- 4 saat (C)	288	70.01	9.50	4/633	10.102	.000	C-D/E
4- 5 saat (D)	132	66.57	10.22				D-E
5 saatten fazla (E)	26	60.46	10.19				

N=638;  $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının günlük internette geçirilen süre değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ( $F_{633}= 10.102$ ;  $p<.05$ ) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda günlük internette 1 saatten az geçirenlerle 5 saatten fazla geçirenler arasında, günlük 1- 2 saat geçirenlerle 4- 5 saat ve 5 saatten fazla geçirenler arasında, günlük 3- 4 saat geçirenlerle 4- 5 saat ve 5 saatten fazla geçirenler arasında, günlük 4- 5 saat geçirenlerle 5 saatten fazla geçirenler arasında daha az internette süre geçirenler lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Genel anlamda ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokula devam eden öğrencilerin günlük internette geçirdikleri süre arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

### Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Televizyon İzleme Süresine Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme süresi değişkenine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ( $p= .757$ ;  $p>.05$ ) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 10’a yansıtılmıştır.

**Tablo 10.** Televizyon İzleme Süresine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Televizyon izleme süresi	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
1 saatten az (A)	96	69.18	10.81				A-E
1- 2 saat (B)	210	69.99	9.52				B-E
3- 4 saat (C)	266	69.74	10.10	4/633	4.886	.001	C-E
4- 5 saat (D)	46	66.00	9.98				D-E
5 saatten fazla (E)	20	61.20	10.00				

N=638;  $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının günlük televizyon izleme süresi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ( $F_{633}= 4.886$ ;  $p<.05$ ) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda günlük 5 saatten fazla televizyon izleyenlerle 1 saatten az, 1- 2 saat, 3- 4 saat ve 4- 5 saat izleyenler arasında daha az televizyon izleyenler lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Genel anlamda ortalama puanlar dikkate alındığında ise ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme süresi arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının düştüğü sonucuna varılmıştır.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları belirlenmiş ve söz konusu farkındalıklarının cinsiyetlerine, yaşlarına, akademik başarılarına, anne ve babalarının eğitim

düzeyine, sahip oldukları ve okudukları kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirdikleri süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bakır ve Eğmir'in (2022) çalışmasında da benzer bir sonuca varılmıştır. Karaoğlan-Yılmaz, Yılmaz, Üstün ve Keser'in (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının üstbilişlerinin orta seviyede olduğu; Kavas, Tetik, Perek ve Demir (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde; Dikmen ve Tuncer (2018) tarafından yapılan çalışmada ise fen, sosyal ve sağlık bilimlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin üstbiliş düşünme beceri algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla alanyazında ulaşılan bulgulara göre genel anlamda bireylerin üstbilişlerinin orta veya üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet faktörüne göre kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Benzer sonuçlara Dilci ve Kaya (2012), Öztürk ve Kurtuluş, (2017), Kana (2015), İflazoğlu-Saban ve Saban (2008) ile Yavuz'un (2009) çalışmalarında da ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalarda da bireylerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet faktörüne göre kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Ancak alanyazınında bireylerin üstbilişlerinin cinsiyet faktörüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı çalışmalara (Aydın, 2022; Aydın & Coşkun, 2011; Bakioğlu vd., 2015; Dikmen & Tuncer, 2018; Kavas, Tetik, Perek & Demir, 2023; Özsoy & Günindi, 2011; Özsoy, Çakıroğlu, & Kuruyer, 2010; Sarpkaya vd., 2011) da ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının yaş faktörüne göre yaş daha büyük olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Çakıroğlu (2007) bu duruma dikkat çekerek yaşla birlikte ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişlerinin arttığını belirtmektedir. Benzer bir sonuç Yavuz (2009) tarafından da açıklanarak çalışmasında "üstbilissel farkındalığın yaş ve akademik kariyerle doğru orantılı olduğunu" (s.94) belirtmiştir. Dolayısıyla ortaokula devam eden öğrencilerin yaş aldıkça kendinde var etme düşünme süreçlerinin, özgü öğrenme sürecinin farkındalıklarının arttığı ve planlama yapabilme, uygun öğrenme stratejilerini belirleme gibi çeşitli becerilerinin arttığı söylenebilir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarı faktörüne göre akademik başarısı daha iyi olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Alanyazınında üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasındaki pozitif yönlü ilişkinin olduğu çeşitli çalışmalarda (Aktürk & Şahin, 2011; Çalışkan, 2010; Çıkrıkci & Odacı, 2013; Öztürk & Kurtuluş, 2017; Sapancı, 2012; Tok, Özgan & Döş, 2010; Topçu & Tüzün, 2009; Tunca & Şahin, 2014) ortaya konulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarıyla

akademik başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki olup öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları arttıkça akademik başarının da arttığı söylenebilir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının ebeveyn eğitim düzeyi faktörüne göre ebeveyn eğitim düzeyi daha iyi olan (lisans/lisansüstü mezun) öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Benzer sonuca Şerifoğlu'nun (2019) da ulaştığı tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Güreffe (2015) ve Aktaş (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise bireylerin üstbilişsel farkındalıklarının ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Kıl (2020) tarafından yapılan çalışmada ise bireylerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin anne eğitim seviyesine göre farklılık göstermediği ancak baba eğitimine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Mevcut çalışmanın ilgili sonucu değerlendirildiğinde ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının da yüksek olması beklenen bir durumdur. Nitekim eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının bilişsel gelişimini destekleyen kitap okuma, nitelikli aile içi iletişim vb. aktiviteler içinde olmasının üstbilişsel farkındalığı artıracığı söylenebilir.

Bu çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının sahip olunan ve aylık okunan kitap sayısı faktörlerine göre sahip olunan ve aylık okunan kitap sayısı daha fazla olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Alanyazınında ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının sahip olunan ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Kıl (2020) tarafından yapılan çalışmada bireylerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sahip olunan ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla bu yönüyle bu çalışmanın bulgularıyla alanyazındaki çalışmayla benzer bir sonuca varıldığı söylenebilir. Mevcut çalışmanın sonucu ve ilgili alanyazını birlikte değerlendirildiğinde sahip olunan ve okunan kitapların fazla olmasının, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını pozitif yönde etkilemesi beklenen bir durumdur. Zira bilişsel süreçleri destekleyen önemli faktörler arasında kitaplara sahip olma ve bu kitapları okuma alışkanlığının önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının günlük internette ve televizyonda geçirilen süre değişkenlerine göre internette ve televizyonda daha az zaman harcayan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Alanyazınında ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının internette ve televizyonda geçirilen süreye göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Kıl (2020) tarafından yapılan çalışmada bireylerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin

günlük internette geçirilen süre değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu yönüyle araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Dolayısıyla bireylerin günlük internette ve televizyonda geçirdikleri süre arttıkça bilişsel süreçleri geliştirecek okuma, iletişim ve akademik çalışmalara ayrılacak zamanın ve motivasyonun azalacağı ve bu durumda üstbilişsel farkındalığın da olumsuz etkileneceği açıktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin üstbiliş farkındalıkları üzerinde ele alınan tüm değişkenlerin anlamlı farklılık yaratması önemli ve dikkate değer bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuçların öğrenci, ebeveyn, eğitimci, eğitim yöneticileri olmak üzere eğitimin tüm paydaşları tarafından dikkate alınarak eğitim sürecine yansıtılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle öğrencilerin zamanlarının bir bölümünü kitap okumaya, aile içi nitelikli akademik iletişimlerde bulunmaya ayırmaları öte yandan internet ve televizyona ayrılan sürenin kısıtlı olması önerilebilir. Özellikle kitap okuma alışkanlıklarının ve medya kullanımının yönetimine yönelik eğitim uygulamaları tasarlanabilir. Okullardaki bazı aktivitelerde üst sınıf öğrencileriyle iletişimi sağlayacak ortamlar oluşturulabilir. Üstbilişsel farkındalık üzerine öğretmen eğitim programları veya öğretim materyalleri geliştirilebilir.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan kent sosyolojisi ile araştırmanın yöntemi bağlamında ulaşılan veriler araştırmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla mevcut sonuçların genelleştirilebilirliğini sağlayacak benzer çalışmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçlarının kıyaslanmasıyla anlam kazanacağı söylenebilir. Mevcut çalışmada bazı değişkenlerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bunun yanında farklı değişkenlerin incelendiği, daha geniş bir coğrafi örneklem ile farklı öğretim kademesindeki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına bu çalışmada ele alınan değişkenlerin etkisinin incelendiği deneysel veya karma yöntemli araştırmaların yapılması önerilebilir.

---

## 5. KAYNAKÇA

- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aktürk, A. O. & Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Aydın, E. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme motivasyonları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Aydın, F., & Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bakır, T., & Eğmir, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 21-40, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1105032>
- Bakioğlu, B., Küçükaydın, M. A., Karamustafaoğlu, O., Uluçınar Sağır, Ş., Akman, E, Ersanlı, E., & Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 22-33.
- Baltacı, M. (2009). *Web tabanlı excel öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Baltacı, M., & Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.



- Belet, S. D., & Güven, M. (2011). Meta-cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 51-57.
- Bendixen, L. D., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: The role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28(1), 15-30.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coutinho, S.A. (2008). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi* (Doktora tezi) Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çıkrıkçı, Ö., & Odacı, H. (2013). Fen lisesi öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkları ile öz yeterlik algılarının bazı kişisel ve akademik değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 246-259.
- Dikmen M., & Tuncer M. (2018). Üniversite öğrencilerinin üstbiliş düşünme beceri algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Fırat üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 392-400. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.281>
- Esmer, E., & Yorulmaz, A. (2017). Üst bilişsel farkındalık ölçeği öğretmen formunun geçerlilik ve güvenirlik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 955-966.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 237-246.
- İflazoğlu-Saban, A., & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.

- Kana, F. (2015). Öğretmen adaylarının üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 72-83.
- Kaplan, A., Duran, M., & Baş, G. (2016). Examination with the structural equation modeling of the relationship between mathematical metacognition awareness with skill perception of problem solving of secondary school students. *Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 01-16.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-10.
- Karaoğlan-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B, & Keser, H. (2019). Üstbilis sel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz-yeterlik ile ilişkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 12(4), 1239-1256.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Kavas, A., Tetik, A., Perek, Y., & Demir, A. (2023). Öğretmenlerin üst-biliş farkındalıklarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(111), 6817-6823. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.67332>
- Kaya, N. B., & Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilis sel davranışların incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-71.
- Kıl, D. (2020). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üstbilis sel farkındalıkları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology* 77(6), 1121-1134.
- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-212.
- Liliana, C., & Lavinia, H. (2011). Gender differences in metacognitive skills. a study of the 8 th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401.

- McDougall, D. ve Brady, M. P. (1998). Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. *Exceptional Children*, 64, 151-166.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. <https://doi.org/10.17244/eku.319267>
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 430-440.
- Özturan-Sağırlı, M., Baş, F., & Bekdemir, M. (2020). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 1-22. <https://doi.org/10.35675/befdergi.464806>
- Öztürk, B., & Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Pilten, P., & Yener, D. (2010). Evaluation of metacognitive knowledge of 5th grade primary school students related to non-routine mathematical problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1332-1337.
- Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: The relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-366.
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-331.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sarı, S. (2015). *İlkokul 4.sınıfta fen bilimleri dersinde üst biliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sarpkaya, G., Arık, G., & Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbilişstratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-122
- Schraw, G., & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LIREL ile pratik veri analizi analiz raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez Ektem, I. (2007). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişisi ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Teong, S. K. (2002). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of computer assisted learning*, 19(1), 46-45. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00005.x>
- Tok, H., Özgan, H. & Döş, B. (2010). Uzaktan eğitim sınıfında başarının pozitif yordayıcısı olarak bilişötesi farkındalık stratejisi ve öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123-134.
- Tok, H., Özgan, H., & Döş, B. (2010). Assessing metacognitive awareness and learning strategies as positive predictors for success in a distance learning class. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 7(14), 123-134
- Topçu, M. S. & Tüzün, Ö.Y. (2009). İlköğretim öğrencilerinin biliş ötesi ve epistemolojik inançlarıyla fen başarıları, cinsiyetleri ve sosyoekonomik durumları. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.

- Topçu, M. S. & Tüzün, Ö.Y. (2009). İlköğretim öğrencilerinin biliş ötesi ve epistemolojik inançlarıyla fen başarıları, cinsiyetleri ve sosyoekonomik durumları. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Tunca, N. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Uluslararası Anadolu Dergisi*, 4(1), 47-48. doi: 10.18039/ajesi.89592.
- Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children* (Doctoral dissertation). II Graduate College of the Illinois Institute of Technology, Chicago.
- Wittrock, M. C. (1990). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 8(2), 1-10.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

---

**Extended Abstract**

Metacognition, which is a set of mental abilities and skills, is an improvable condition related to memory, intelligence and environmental factors that creates awareness of cognitive skills in the learning-teaching process, including the effective use of relevant processes. From this point of view, metacognition is very important in terms of learning and thinking processes because it includes knowledge and skills such as the individual's learning and memory ability, realistically revealing what learning tasks he/she can accomplish, knowing which learning strategies are more effective in terms of learning and which ones do not work, creating a feasible road plan for new learning tasks, adapting learning strategies to new conditions and monitoring the current state of knowledge. In this context, this study aimed to determine the metacognitive awareness of middle school students and to examine this awareness according to their gender, age, academic achievement, parents' education level, the number of books they own and read, and the time they spend on the internet and television. Undoubtedly, studies examining individuals' metacognitive awareness according to various variables have been found in the literature. However, there are no studies examining the metacognitive awareness of middle school students according to the number of books owned and read, the time spent on the internet and television. Therefore, it is thought that this study will contribute to the literature in this respect. In this context, the problem statement of the study is “what is the level of metacognitive awareness of middle school students and do the variables of gender, age, academic achievement, parents' education, number of books owned and read, time spent on the internet and television make a statistically significant difference on this awareness?”. In this study, “survey design” was used to reveal the significant difference of metacognitive awareness of middle school students according to various variables. The population of the study consists of middle school students, while the sample group consists of 638 middle school students studying in a public middle school in Kilis province in the 2024-2025 academic year. Of the students between the ages of 11-14, 350 (54.9%) were girls and 288 (45.1%) were boys. “Personal Information Form” and ‘Metacognitive Awareness Scale (MCAS-B)’ developed by Sperling, Howard, Miller and Murphy and adapted into Turkish by Karakelle and Saraç constitute the data collection tools of the study. The data obtained were transferred to the “SPSS 21.00” statistical program and necessary analyzes were made. As a result of the research, it was determined that students' metacognitive awareness was at a high level. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of secondary school students differed statistically significantly in favor of girls according to the gender factor. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of middle school students differed statistically significantly in favor of older students according to the age factor. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of middle school students differed at a statistically significant level in favor of students with better academic achievement according to the academic achievement factor. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of secondary school students differed statistically significantly in favor of students with better parental education level (undergraduate/graduate graduate) according to the factor of parental education level. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of middle school students differed statistically significantly in favor of students with more books owned and read monthly according to the factors of number of books owned and number of books read monthly. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of middle school students differed statistically significantly in favor of students who spent less time on the internet and television according to the variables of time spent on the internet and

---

television per day. When the findings obtained from the study are analyzed, it stands out as an important and noteworthy finding that all the variables discussed on the metacognitive awareness of middle school students create a significant difference. It is thought that it would be beneficial to reflect these results to the education process by taking into consideration by all stakeholders of education, including students, parents, educators, and educational administrators. In addition, it may be recommended to conduct studies in which different variables are examined or in which the effects of the variables discussed in this study on the metacognitive awareness of students at different levels of education are examined.