TSA

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Turkish Journal of Social Research

29

YIL / YEAR: 29 SAYI /ISSUE (1) NİSAN / APRIL 2025

ISSN 1301-370X

Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.

Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.

TÜBİTAK ULAKBİM

tei türk eğitim indeksi

asos akademia sosyal bilimler indeksi

MLA

SOBIAD

INDEX COPERNICUS

arastirmax Scientific Publication Index

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Turkish Journal of Social Research

YIL / YEAR: 29 SAYI /ISSUE (1) NİSAN / APRIL 2025

Sahibi / Owner
Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. İsmail ŞAHİN

Yazı İşleri Müdürü
Öğr. Gör. Mehmet Serkan YILDIRIM

Editörler Kurulu / Editorial Board
Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ARPACI
Prof. Dr. Çelebi ULUYOL
Prof. Dr. Gülnur AYDIN
Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ

İngilizce Editörü
Öğr. Gör. Dr. Hatice ALTUN

Redaksiyon
Arş. Gör. Sevgican AKÇA

Baskı ve Cilt
Sertifika No:40267
ALTAN ÖZYURT MATBAACILIK

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saatı ve eğitm bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Jabnor ESHANQULOV	Özbekistan Cumhuriyeti İlimler Akademisi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Birsel KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus KOÇ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mariya Leontik	Gove Delcev University
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor Institü
Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin ÖZDEMİR	Bingöl Üniversitesi
Prof. Dr. Olimjon TOJİEV	Andijon Davlat Univeristeti
Doç. Dr. Gülshan Asilova ASADOVNA	O`zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti

Yazışma Adresi:

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17

Bahçelievler-ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: tsadergisi@gmail.com

dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

İÇİNDEKİLER

Çokak (Andırın/Kahramanmaraş)'ın Kırsal Turizm Potansiyeli Kapsamında Yerel Halkın Görüşleri
Şeyma NACAR, Nadire KARADEMİR……..1
Üniversite Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımı ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi
Ercan ARAS, Nursel KARAKUŞ……...15
Eğitim Örgütlerinde Ekip Uyumu: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması
Talip BEKTAŞ, Servet ATİK…….26
Sosyal Ağların Gölgesinde: Lise Öğrencileri Üzerindeki Sosyal Medya Etkilerinin Çok Yönlü Analizi
Davut AÇAR, Abdulkadir DEMİR ……..38
Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları
Şeyda İLTER, Sezen GÜLEÇ ……....57
Çocuk Görüşme Merkezleri: "Yararlanıcıların Perspektifinden Bir İnceleme"
Ceylan SÜLÜ AKGÜL, Cansu BERK……....67
Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Sendromunun Etkilerine İlişkin Görüşleri
Kısmet SOLMAZ, Engin İŞ ……..91
Okul Öncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerilerinin İncelenmesi
Esmehan ÖZER, Yaren ALAGÖZ, Açelya TEKE……...110
Rehber Öğretmenlerin Gözünden Mülteci Çocukların Eğitimdeki Sorunları ve Okul Sosyal Hizmetinin Önemi
Merve Gizem ATAGÜL, Rabia Betül ÖZEN, Ezgi Ergün, Kübra AKIN, Gamze ÖZBAYRAK, Ömer Miraç YAMAN…….127
"Aile Çiz Testi" Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin Aile Algılarının İncelenmesi
Volkan DEMİR ……149
Hırs Ölçeği'nin (HÖ) Türk Kültürüne Uyarlanması
Ekrem Sedat ŞAHİN, Ahmet AYVAZ ……....164
KWL Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Kaygısına ve Okuma Tutumuna Etkisi
Aynur NALBANT, Mehmet KATRANCI……175
Farklı Sosyoekonomik Koşullara Sahip Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmenlere Soruları ve Öğretmenlerin Cevap Stratejileri
Serhat GÜNDOĞDU……194
İlkokulda Çocuğu Olan Anne Babaların Tutumlarının Çocukların Davranışlarına Yansıması
Emine BABAOĞLAN, Yıldız EDİS……210
Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğrenci Profili: Devlet Üniversiteleri Örneği
Ömer KEMİKSİZ…….229
Lisansüstü Eğitim Alan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri
Banu ÖZDEMİR, Necati GÜVENÇ……249
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi
İzlem DEMİRALAY, Elif İLHAN……..275
6 Şubat Depremleri Özelinde Karşılaştırmalı Bir Göstergebilimsel Reklam Analizi: "Lays"
Melike SOMUNCU…….294

CONTENTS

An Area Where Rural Tourism Can Be Applied Is Çokak (Andırın/Kahramanmaraş)
Şeyma NACAR, Nadire KARADEMİR……..1
Investigation of The Relationship Between Problematic Internet Use and Academic Procrastination Behaviours of University Students
Ercan ARAS, Nursel KARAKUŞ……...15
Team Cohesion in Educational Organizations: A Scale Adaptation Study
Talip BEKTAŞ, Servet ATİK…….26
In the Shadow of Social Networks: A Multifaceted Analysis of Social Media Effects on High School Students
Davut AÇAR, Abdulkadir DEMİR ……..38
Adaptation of Implicit Theories of Relationships Scale Into Turkish: Validity and Reliability Students
Şeyda İLTER, Sezen GÜLEÇ ……....57
Children's Interview Centers "A Review from the Perspective of Beneficiaries"
Ceylan SÜLÜ AKGÜL, Cansu BERK……....67
Opınıons Of Female Admınıstrators Workıng In Preschool Educatıon Instıtutıons On The Effects Of Glass Ceılıng Syndrome
Kısmet SOLMAZ, Engin İŞ ……..91
Investigating the Dialogic Reading Skills of Parents of Children with Developmental Disabilities in the Preschool Years
Esmehan ÖZER, Yaren ALAGÖZ, Açelya TEKE……...110
Educational Problems of Refugee Children and The Importance of School Social Service from The Perspective of Counselors
Merve Gizem ATAGÜL, Rabia Betül ÖZEN, Ezgi Ergün, Kübra AKIN, Gamze ÖZBAYRAK, Ömer Miraç YAMAN…….127
Investıgatıon of Secondary School Students' Famıly Perceptıons Through "Draw Famıly Test"
Volkan DEMİR ……149
Adapting the Ambition Scale (AS) to Turkish Culture
Ekrem Sedat ŞAHİN, Ahmet AYVAZ ……....164
The Effect of KWL Strategy on the Reading Comprehension Skills, Reading Anxiety and Reading Attitude of Fourth Grade Primary School Students
Aynur NALBANT, Mehmet KATRANCI……175
Difficult Questions of Preschoolers' with Different Socio-economic Conditions and Teachers' Answer Strategies
Serhat GÜNDOĞDU……194
The Reflection of the Attitudes of Parents with Primary School Children on Their Children's Behaviors
Emine BABAOĞLAN, Yıldız EDİS……210
Student Profile of Turkish Teaching Undergraduate Programs: Example of State Universities
Ömer KEMİKSİZ…….229
Perspectives of Graduate-Educated Turkish Teachers on the Problems of Turkish Language Education
Banu ÖZDEMİR, Necati GÜVENÇ……249
Examination of Certificate Programs on Teaching Turkish as a Foreign Language According to the Opinions of the Instructors
İzlem DEMİRALAY, Elif İLHAN……..275
A Comparative Semiotic Advertisement Analysis of the February 6 Earthquakes: "Lays"
Melike SOMUNCU…….294

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Adem PEKER
Prof. Dr. Caner ALADAĞ
Prof. Dr. Cevdet YILMAZ
Prof. Dr. Hakan SARIÇAM
Prof. Dr. Hüseyin TUTAR
Prof. Dr. Kasım KARATAŞ
Prof. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU
Prof. Dr. Oğuzhan ZENGİN
Prof. Dr. Seher ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Tazegül DEMİR
Doç. Dr. Abdullah TÜRKER
Doç. Dr. Bircan ERGÜN BAŞAK
Doç. Dr. Burhan BARAN
Doç. Dr. Emrah KOPARAN
Doç. Dr. Gül KADAN
Doç. Dr. İlke ALTUNTAŞ GÜRSOY
Doç. Dr. Meral TANER DERMAN
Doç. Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK
Doç. Dr. Murat CANPOLAT
Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ
Doç. Dr. Neşe BÖRÜ
Doç. Dr. Ömer ERBASAN
Doç. Dr. Önder BALTACI
Doç. Dr. Özge METİN ASLAN
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN
Doç. Dr. Rahime Duygu TEMELTÜRK
Doç. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR
Doç. Dr. Sami PEKTAŞ
Doç. Dr. Yener AKMAN
Dr. Öğr. Üyesi Aliye İlkay YEMENİCİ
Dr. Öğr. Üyesi Burçin COŞKUN
Dr. Öğr. Üyesi Ceren SELVİ
Dr. Öğr. Üyesi Deniz EKİNCİ VURAL
Dr. Öğr. Üyesi Emel UYSAL ATABAY
Dr. Öğr. Üyesi Kahraman GÜLER
Dr. Öğr. Üyesi Kübra KARAKAYA ÖZYER
Dr. Öğr. Üyesi Olha BOİKO
Dr. Öğr. Üyesi Sinan KALKAN
Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ÖZDİL
Dr. Öğr. Üyesi Şule NAMLI
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GÜMÜŞ DEMİR

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi dokuzuncu yılının birinci sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, Tarih, Edebiyat, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; "Şeyma Nacar, Nadire Karademir "Çokak (Andırın/Kahramanmaraş)'ın Kırsal Turizm Potansiyeli Kapsamında Yerel Halkın Görüşleri", Ercan Aras, Nursel Karakuş "Üniversite Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımı ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi", Talip Bektaş, Servet Atik'in "Eğitim Örgütlerinde Ekip Uyumu: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması", Davut Açar, Abdulkadir Demir'in "Sosyal Ağların Gölgesinde: Lise Öğrencileri Üzerindeki Sosyal Medya Etkilerinin Çok Yönlü Analizi", Şeyda İlter, Sezen Güleç'in "Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları", Ceylan Sülü Akgül, Cansu Berk'in "Çocuk Görüşme Merkezleri: "Yararlanıcıların Perspektifinden Bir İnceleme", Kısmet Solmaz, Engin İş'in "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Sendromunun Etkilerine İlişkin Görüşleri", Esmehan Özer, Yaren Alagöz, Açelya Teke'nin "Okul Öncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerilerinin İncelenmesi", Merve Gizem Atagül, Rabia Betül Özen, Ezgi Ergün, Kübra Akın, Gamze Özbayrak, Ömer Miraç Yaman'ın "Rehber Öğretmenlerin Gözünden Mülteci Çocukların Eğitimdeki Sorunları ve Okul Sosyal Hizmetinin Önemi", Volkan Demir'in "Aile Çiz Testi" Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin Aile Algılarının İncelenmesi", Ekrem Sedat Şahin, Ahmet Ayvaz'ın "Hırs Ölçeği'nin (HÖ) Türk Kültürüne Uyarlanması", Aynur Nalbant, Mehmet Katrancı'nın "KWL Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Kaygısına ve Okuma Tutumuna Etkisi", Serhat Gündoğdu'nun "Farklı Sosyoekonomik Koşullara Sahip Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmenlere Soruları ve Öğretmenlerin Cevap Stratejileri", Emine Babaoğlan, Yıldız Edis'in "İlkokulda Çocuğu Olan Anne Babaların Tutumlarının Çocukların Davranışlarına Yansıması", Ömer Kemiksiz'in "Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğrenci Profili: Devlet Üniversiteleri Örneği ", Banu Özdemir, Necati Güvenç'in "Lisansüstü Eğitim Alan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri", İzlem Demiralay, Elif İlhan'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi", Melike Somuncu'nun "6 Şubat Depremleri Özelinde Karşılaştırmalı Bir Göstergebilimsel Reklam Analizi: 'Lays'" adlı makalelerdir.

Dergimiz uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal ve eğitim bilimcilerimizin katkılarını bekliyor. Bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Kurulu

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (1-14)

Çokak (Andırın/Kahramanmaraş)'ın Kırsal Turizm Potansiyeli Kapsamında Yerel Halkın Görüşleri

Local Community Perspectives on the Rural Tourism Potential of Çokak (Andırın/Kahramanmaraş)

Şeyma NACAR [*] Nadire KARADEMİR[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 05.12.2023
Kabul Tarihi: 21.02.2025

Doi: tsadergisi.1400815

Anahtar Sözcükler:
Kırsal Turizm
Kırsal Kalkınma
Mülakat
Çokak

ÖZET

Kırsal turizm, doğal unsurları bünyesinde barındıran, yerel kültürle bütünleşerek kırsalda yaşayan insanlara ekonomik getiri sağlayan bir turizm türüdür. Çalışma Kahramanmaraş ilinin Andırın ilçesine bağlı Çokak Mahallesi´nin kırsal turizm potansiyelini ve yerel halkın bu turizm türü hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yönetimlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yerel halkla yapılan görüşmeler MAXQDA 24.5 programında içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Katılımcılar kırsal turizmin gelişmesi neticesinde yörede yetiştirilen tarımsal ürünlere daha fazla talep oluşacağını, bu nedenle de işlenen bağ ve tarla sayısının artabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca katılımcılar yörenin birçok kırsal turizm türü için potansiyel barındırdığını ve turizm kaynaklarının etkin kullanılmasıyla gelişeceğini belirtmiştir. Çokak ´da doğal kaynakların korunarak kırsal turizmden üst düzeyde fayda sağlanılabilmesi için yöre halkına pansiyonculuk ve turizm eğitiminin verilmesi, yöreyi tanıtan bilgilendirme broşürlerinin hazırlanması ve yöresel ürünlerin satışının yapılması gerekmektedir. Ayrıca bir sivil toplum örgütünün kurulması, köyün yerleşme dokusunun korunması ve katılımcılık esasına dayalı bir yol haritasının hazırlanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Article Information

Submission: 05.12.2023
Acceptance: 21.02.2025

Doi: tsadergisi.1400815

Key Words:
Rural Tourism
Rural Development
Interview
Çokak

ABSTRACT

Rural tourism is a type of tourism that incorporates natural elements, integrates with local culture, and provides economic benefits to people living in rural areas. This study aims to reveal the rural tourism potential of Çokak Neighborhood in the Andırın district of Kahramanmaraş province and the opinions of the local people regarding this type of tourism. Semi-structured interview technique was used in the study. The interviews conducted with the local people were analyzed using content analysis in the MAXQDA 24.5 program. Participants stated that the development of rural tourism would increase the demand for agricultural products grown in the region, leading to an increase in cultivated vineyards and fields. Additionally, they emphasized that the region has the potential for various types of rural tourism and that it could develop through the effective use of tourism resources. To maximize the benefits of rural tourism while preserving natural resources in Çokak, it is necessary to provide the local community with training in hospitality and tourism, prepare informational brochures promoting the area, and facilitate the sale of local products. Furthermore, establishing a non-governmental organization, preserving the village's settlement texture, and developing a participatory roadmap are also considered appropriate measures.

Atıf İçin

Nacar, Ş & Karademir, N. (2025). Çokak (Andırın/Kahramanmaraş)'ın kırsal turizm potansiyeli kapsamında yerel halkın görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 1-14. doi: tsadergisi.1400815

[*] Arş. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya, Kahramanmaraş, nacarseyma2003@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1009-5838
[**] Doç. Dr, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya, Kahramanmaraş, n.karademir45@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5850-0580

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Turizm, dünya genelinde geniş kitlelerin katılımıyla sosyal, siyasi ve ekonomik anlamda önem arz eden bir sektör haline gelmiştir. Turizmin en önemli noktalarından birisi çeşitli insan ihtiyaçlarını karşılama etkinliği olmasıdır. Turizm, en yalın haliyle turistlerin yaşadığı, insanların gezmek üzere gittiği yerler ve turist gönderen ve alan bölgeler arasında yapılan yolculuklar olmak üzere üç mekânsal unsurdan meydana gelmektedir (Özgüç, 2017: 16). Bugün bir yerin turizme açılacağı zaman atılması gereken ilk adım, o yerin turizm potansiyelinin var olup olmadığının bilinmesidir (Soykan, 2004). Kırsal alanlar iklim koşulları, doğal güzellikleri ve yaşam tarzları bakımından cazip gelmektedir.

Turizmde sektörel eğilimlerin ve talep profilinin gün geçtikçe farklılaşması, kitle turizminin gerileyip alternatif turizmin yaygınlaşmasına yol açmaktadır. Özellikle de gelişmekte olan ülkeler turizmden aldıkları payı arttırmak için turizm hizmetleri ve ürünlerini çeşitlendirerek alternatif turizme yönelmeyi tercih etmişlerdir (Öztürk ve Yazıcıoğlu, 2002). Alternatif turizm denilince inanç turizmi, kültür turizmi, termal turizmi, sağlık turizmi, kırsal turizm, yayla turizmi, agro turizm, mağara turizmi, dağ turizmi ve av turizmi akla gelen turizm türlerindendir. Bu turizm türlerinin hepsi doğal, coğrafî, tarihî ve kültürel değerler üzerine inşa edilmiştir (Tekin, 2016: 1095). Kırsal turizm, turistik ürün çeşitlendirme konusunda en çok kullanılan turizm türlerinden birisidir. Ekolojik turizm ve tarım turizmi gibi farklı yaklaşımları da bünyesinde barındıran kırsal turizm bölgesel kalkınmaya olumlu etkiler sunmaktadır (Çeken, 2016: 144; Çuhadar, 2019: 3). Kırsal turizmde otantik özelliklere sahip, yöreye özgü ürünler sunulur ve bu değerlerin korunmasını destekler. Ayrıca iklimle yüzde yüz bağlantılı olmayan bir turizm türüdür (Alyakut vd., 2023: 63; Soykan, 2003: 2). Yılın tüm aylarının değerlendirilebildiği kırsal turizm, yörede yaşayanlara sürekli olarak gelir ve istihdam kaynağı sunabilecektir. Hizmet noktasında ise kır-kent arasında eşitliğin sağlandığını söylemek biraz güçtür. Bu eşitsizliği azaltmak için kırsal turizm türlerinden faydalanılabilir. Kentte yaşayan insanların tatil günleri geldiğinde dinlenmek için kırsal alanları tercih ediyor olması, bu alanların turizm amaçlı kullanımını daha da yaygınlaştırmaktadır. Kırsal alanları kentlerden ayıran bir diğer önemli bir fark ise, kırsalın daha güvenli ve daha sakin ortamlar olmasıdır (Schmidt, 2013; McGahey vd., 2017).

Kırsal turizm sürdürülebilir turizm anlayışı ile entegre bir turizm türü olduğundan turizm politikalarının doğal çevre ve kırsal kültürün korunmasında önemli bir payı vardır. Kırsal alanların doğru şekilde korunması ve kullanılması için Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) destekli uygulamalar geliştirilmektedir. Kırsal turizmin modernizasyonu konusunda geliştirilen CBS uygulaması ile turizm noktalarının daha iyi seçilebileceği, uygun konaklama yerlerinin bulunabileceği, daha da önemlisi yeni teknolojik gelişmelere uyum sağlayan turistlerin diğerleri ile kolaylıkla iletişim sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Ntassiou vd., 2016). Kırsal turizm potansiyelinin içeriğinde doğal ve kültürel kaynakların zenginliği kadar insan potansiyeli' de önemlidir. Kırsal alanlar herhangi bir amaçla kullanılmaktadır ve coğrafi görünümleri de insan faaliyetlerinden son derece etkilenmiştir. Sözgelimi katılımcılık esasına göre ve örgütlenmeyle yürütülmesi gereken kırsal turizm, ancak yerel halkın gönüllü olması ve ilgi göstermesiyle başlayabilir. O halde kırsal turizmin başarısının temelinde insan yattığına göre onların görüşlerinin alınması gerekmektedir (Baykal ve Ataberk, 2020: 2).

Andırın ilçe merkezinin kuzeyinde, Kesiş suyunun batısında bir çöküntü düzlüğü üzerine kurulan Çokak yerleşmesi, yüksek yaylaları ile bilinmektedir. Çokak, Kahramanmaraş´ın en önemli destinasyon yerlerinden biridir. Doğal güzellikleriyle birlikte kültürel ve geleneksel taş evleriyle tarihi dokuyu da bünyesinde barındıran Çokak, yüksek yaylaları, su kaynakları, yürüyüş yapabileceğiniz yolları ve coğrafi işaret tescilli ürünleri ile kırsal turizm potansiyeli bakımından dikkat çekmektedir. Bu çalışmada köy halkının turizm farkındalığını bilmek ve kırsal turizm hakkındaki görüşleri öğrenilmek istenilmiştir. Turizme yön verilmesinde, katılımcılığa teşvik etmede, köyün turizm geleceğinde ve sosyo-ekonomik kalkınmasında yerel halkın görüşleri belirleyici olacaktır. Yöre halkının kırsal turizm aktivitelerine katılmaya ne düzeyde istekli ve hazır olduğunu belirleyerek kırsal turizmin yörede uygulanabilirliğini araştırmak, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde kırsal turizme ilişkin kuramsal çerçeve yer almaktadır. İkinci bölümde çalışmanın amaç ve yönteminden bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde Çokak yerleşmesi sınırları içinde kırsal turizm potansiyeli barındıran alanlar belirlenmiş ve çalışma

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

alanının coğrafi yapısı anlatılmıştır. Bulgular başlığı adı altında Çokak´ın kırsal turizm potansiyelini belirlemek amacıyla yerel halkla yapılan mülakatlar verilmiştir. Son olarak sonuç bölümünde yapılan analizlere dayanarak Çokak özelinde geleceğe yönelik öneriler sunulmuştur. Kırsal alanların kırsal turizm bağlamında gelişmesi bakımından önemli olduğu düşünülen bu çalışma, Türkiye'deki kırsal turizm potansiyeline sahip diğer kırsal bölgeler için de önemli bir örnek teşkil edecektir.

AMAÇ ve YÖNTEM

Çalışmanın amacı; Kahramanmaraş´ın Andırın ilçesine bağlı kırsal bir mekân olan Çokak mahallesinin kırsal turizm potansiyelini ortaya koyup, yerel halkın görüşlerini öğrenmek ve yerel halkta farkındalık oluşturmaktır. Kırsal turizm; Çokak gibi doğal ve kültürel çekicilikleri zengin, ancak dışa göç verme ile nüfusun azalması ve tarımın gerilemesi sorunu ile karşı karşıya olan mekânlar için bir çözüm olarak görülmektedir. İşte tam bu noktada çalışmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir:

Çokak köyünde kırsal turizm potansiyeli ve gelişmesi için neler yapılabilir?

Bu problemin çözümüne yol gösterecek şu sorular da beraberinde sorulmalıdır:

1. Çokak halkının kırsal turizme bakış açısı, farkındalığı ve bilgisi ne düzeydedir?

2. Çokak köyünün doğal ve kültürel kaynakları turistik ürün haline nasıl getirilebilir?

Bu çalışmada temel soru ve diğer iki soruya cevap aranmıştır.

Çalışmada öncelikle literatür taraması yapılarak çalışma sahası ve yakın çevresini turizm konusunda ele alan araştırma ve raporlar incelenmiştir. Çokak yerleşkesinde yaşayan yöre halkından elde edilen bilgiler birincil nitelikli verileri oluştururken, ikincil verileri ise İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, Andırın Belediyesi, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü´nün konuyla ilgili çalışma raporları oluşturmaktadır. Kırsal turizm potansiyelinin ortaya konulmasına yönelik katkı sağlayan yöre halkı, mevcut eksikliklerde çözüm üretme noktasında da fikir vererek yardımcı olmuşlardır.

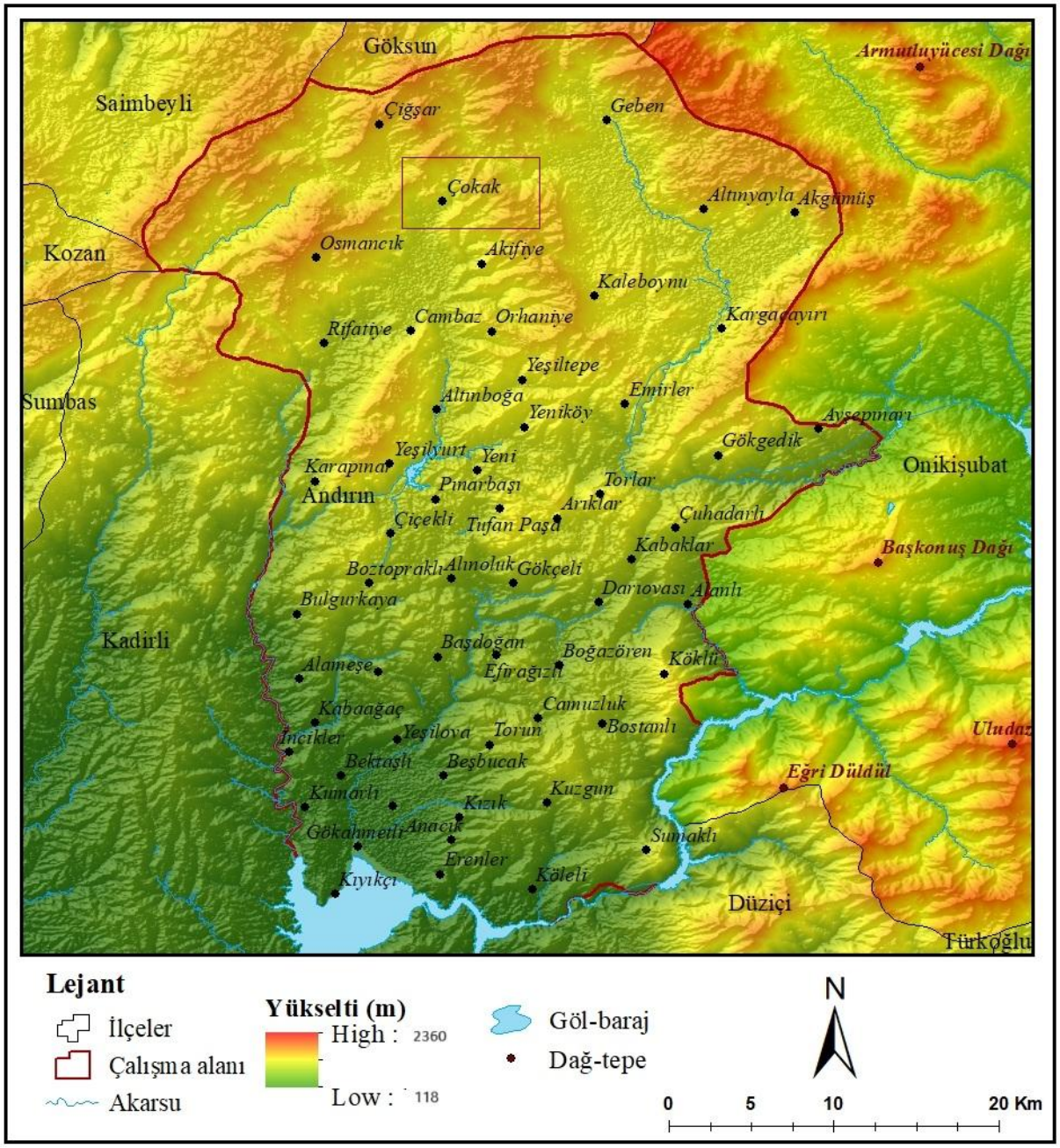
Mevcut var olan durumu ortaya koyabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği bir konu hakkında ilgili kişi veya kişilerden yöneltilen sorular çerçevesinde bilgi almayı kapsayan görüşme tekniğidir (Aziz, 2019). Fenomenolojik araştırmalarda en fazla tercih edilen veri toplama yöntemi yüz yüze yapılan görüşmelerdir (Johnson & Christensen, 2014, 386). Çalışmada Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunda 10.10.2023 tarihli ve 251374 sayılı yazı ile izin belgesi alındıktan sonra veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ön görüşmeler neticesinde uygulanmıştır. Uzman görüşü alınarak soru maddelerinin düzeltilmesi ve ön deneme formunun oluşturulması sağlanmıştır. Ön uygulama için 2´si Ölçme ve Değerlendirme, 2´si Türk Dili, 2´si de Coğrafya bölümünde öğretim üyesi olan hocalarla görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında çalışma kapsamında örneklem olarak dokuz paydaş ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Örneklem sayısının belirlenmesinde verilerin olgunluğu karar verme ölçütü olarak kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar birbirini tekrarlamaya başlayınca, görüşmelere son verilmiştir. Araştırmaya katılmaya istekli olmayan hiç kimse dâhil edilmemiştir. Görüşmeciler metin içerisinde 1. İsmail, 2. Durdu, 3. Mustafa, 4. Adnan, 5. Âdem, 6. Osman, 7. Seren, 8. Ayşe, 9. Gülnaz şeklinde kodlanarak belirtilmiştir. Elde edilen bulgular not alındığı gibi ses kayıt cihazı ile de kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür.

Çalışma ile ilgili elde edilen bulgular sırasıyla içerik analizleri, verilerin kodlanması, temalaştırılması, tablolaştırılması ve haritaların hazırlanması şeklinde olmuştur. İçerik analizlerinin yapılması, verilerin çözümlenmesi ve kodlanmasında MAXQDA 24.5 programı kullanılmıştır. Çalışma alanının coğrafi konumu ve sınırlarını göstermek için ArcGIS 10.7 yazılım programı kullanılarak lokasyon haritası üretilmiştir. Mülakat sonuçlarından ve yapılan araştırmalardan elde edilen veriler değerlendirilerek öneriler geliştirilmiştir. Çalışma, yöre fotoğrafları ile desteklenmiştir.

ÇALIŞMA ALANININ KONUMU ve COĞRAFİ YAPISI

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Çokak Kahramanmaraş ilinin Andırın ilçesine bağlı 1233 metre ortalama yüksekliğe sahip bir kır yerleşmesidir. Çokak bağlı olduğu Andırın ilçe merkezine 18 km, Kahramanmaraş merkeze 100 km uzaklıktadır (Şekil 1). Türk kültür özelliklerini yansıtan Çokak'ın adı daha önce çevrede yaygın olan bataklık alanları ifade eden çökek kelimesinden gelmektedir. Çokak´ı çevreleyen dağlar genellikle karaçam ve meşe ormanları ile kaplıdır. Su kaynakları bakımından zengin olup Kesiş Suyunu besleyen kaynakların bir bölümü Çokak'tan geçmektedir. Yükseltiden dolayı kışları sert ve genelde kar yağışlı, yazları ise oldukça serindir.



Şekil 1. Çalışma Alanının Lokasyon Haritası (2024).

Tarihi çok eski dönemlere dayanan ve Çukurova'nın doğu kısmını İç Anadolu'ya bağlayan tarihî yol (Akyol) güzergâhında bulunan Andırın, 1925 yılında Maraş´a bağlı bir ilçe statüsü kazanmıştır. 2012 yılı verilerine göre, ilçe sınırlarında idari bakımdan Andırın ilçe merkezinin dışında iki belde ve 55 köy yerleşmesi bulunmaktaydı. Kahramanmaraş'ın 2012 yılında Büyükşehir statüsündedir ve köyler mahalleye dönüşmüştür (Karademir vd., 2020: 674). Çokak ´da kırsal bir mekân olmakla birlikte 2012 yılından bu yana mahalle statüsündedir. Çalışma alanının nüfus verileri incelendiğinde, 2007 yılında 426 kişi, 2010´da 470, 2015´de 437, 2020´de 476, 2021´de 548, 2022´de 540, 2023´de 476,

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2024 yılına gelindiğinde ise 459 kişi yaşamaktadır. Bir yıl artarken diğer yıl azalma eğilimi gösteren Çokak´ın nüfusunda özellikle 2021 yılından sonra bir azalma eğilimi görülmektedir (TÜİK, 2025).

BULGULAR

Çokak doğası, temiz havası, ormanları, sayfiye yaylaları, etrafındaki göl ve pınarları, köye çıkan yürüyüş yolları, kültürel zenginlikleri, coğrafi işaret tescilli yöresel ürünleri (tirşik çorbası, andız pekmezi, süt ürünleri vs.) sayesinde kırsal turizm için potansiyel oluşturmaktadır. Çokak, yaz aylarında insanların aşırı nem, sıcak ve iş stresinden uzaklaşarak dinlenmek için geldiği bir kır yerleşkesidir. Yörenin doğal ve kültürel varlığının zenginliği ve çeşitliliği kırsal turizmin gelişmesi için olanak sağlamaktadır.

Tablo 1. *Andırın ilçesinde tescilli coğrafi işaretli ürünler*

Tescilli Ürün Adı	Tescil Tarihi	Tescil Türü
Andırın Tirşiği	2013	Mahreç
Andız Pekmezi	2022	Mahreç

Coğrafi işaretler, belirli bir bölgeye özgü olan ve bu bölgenin kültürel mirasını değiştirmesini korumayı sağlamak amacıyla oluşturulmuş bir sistemdir. Andırın ilçesi, özellikle tarım ve gıda ürünleri açısından zengin bir geçmişe sahiptir ve bu belgelere ilişkin işaretler tescilli ürünler bulunmaktadır. Bunlar; "andız pekmezi" ve "tirşik" tir. Andız pekmezi, Andırın bölgesinde yetiştirilen andız (Pinus brutia) ağaçlarının kozalaklarından elde edilen bir pekmez türüdür. Bu pekmez hem besin değeri yüksek hem de sağlık açısından faydalı özellikleri ile bilinmektedir. Tirşik çorbası özellikle kış aylarında tüketilen ve sağlık açısından farklı olduğu düşünülen bir yiyecektir. Tırşik, sindirim sorunları ve soğuk algınlığı gibi hastalıklara karşı şifa kaynağı olarak tüketilmektedir (Tablo 1).

Kırsal Turizmi Hakkında Yerel Halkın Görüşleri

Katılımcıların kırsal turizme yaklaşımlarını ve beklentilerini tespit edebilmek amacıyla; ekonomik, sosyo-kültürel, çevresel boyuttaki sorular yöneltilmiştir. Halkın turizme olan bakış açılarının yanı sıra yöreye özgü turistik kaynakların neler olduğu da öğrenilmeye çalışılmıştır. Özellikle henüz turistik önemi olmayan ancak tanıtım neticesinde kırsal turizme konu olabilecek yöreye özgü ürünlerin neler olduğu ek sorularla öğrenilmeye çalışılmıştır.

Katılımcılara mülakat çalışması yapılırken cinsiyet, yaş, meslek gibi demografik özelliklere dikkat edilmiştir. Farklı yaş grupları, meslek ve eğitim düzeyine sahip kişilere ulaşılarak kırsal turizme bakış açıları öğrenilmeye çalışılmıştır. Çünkü kişilerin aldığı eğitim, içerisinde yaşadığı toplum, meslek, yaş gibi unsurlar kişisel algı ve olaylara bakışı bunun yanı sıra beklentiyi etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda demografik çeşitlilik göz önüne alınarak mülakat çalışmaları yürütülmüştür. Görüşmecilerin demografik bilgilerini ele aldığımızda toplam 9 paydaşın 3'ü kadın, 6'sı erkektir. Paydaşların 2´si çiftçi, 3´ü esnaf, 3´ü ev hanımı ve 1´i de köy muhtarıdır. Paydaşların 5'i doğma büyüme Çokak´lı olduğunu, 2´si Kadirli´li olduğunu 2´si ise Kahramanmaraş merkezden buraya geldiğini ifade etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu 50 yaşın üzerinde ve hepsinin evli olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların eğitim durumlarının ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde olduğu, geçimlerinin büyük bir kısmını çiftçilik ve beraberinde esnaflık yaparak sağladıkları belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. *Katılımcıların demografik yapısı*

Katılımcılar	Cinsiyet Durumu	Yaş	Memleket	Medeni Durumu	Eğitim Durumu	Temel Geçim Kaynağı	Meslek
1.İsmail	Erkek	96	Andırın	Evli	İlkokul	Çiftçilik	Çiftçi
2.Durdu	Erkek	59	Andırın	Evli	Ortaokul	Çiftçilik	Çiftçi
3.Mustafa	Erkek	56	Kadirli	Evli	Ortaokul	Çiftçilik	Esnaf

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

4.Adnan	Erkek	50	Andırın	Evli	Lise	Çiftçilik + Kıraathaneci	Köy muhtarı
5.Âdem	Erkek	54	Kadirli	Evli	Lise	Fırıncılık	Esnaf
6.Osman	Erkek	61	Andırın	Evli	Lise	Marketçilik	Esnaf
7.Seren	Kadın	27	Andırın	Evli	Lise	Çiftçilik	Ev hanımı
8.Ayşe	Kadın	52	Kahramanmaraş /Merkez	Evli	İlkokul	Çiftçilik	Ev hanımı
9.Gülnaz	Kadın	58	Kahramanmaraş /Merkez	Evli	İlkokul	Çiftçilik	Ev hanımı

Yerel halkın kırsal turizme bakışı ve turizmden beklentilerinin tespiti için yöneltilen sorulardan elde edilen bulgular üç alt başlık altında verilmiştir. Bu başlıklar:

1. Yerel halkın kırsal turizme ve yeniliklere yaklaşımı

2. Yerel halkın doğal ve kültürel kaynaklar hakkında farkındalık düzeyi

Katılımcıların kırsal turizme ve yeniliklere yaklaşımının anlaşılması için yöneltilen sorulara;

"...Köyümüzde başta çiftçilik olmak üzere gelişsin isterim. Köy halkı misafirperverdir dışarıdan gelen insanları yedirir içirir gezdirir. Devlet destek verirse köyümüzde turizm gelişecektir." (İsmail, 96)

"...Köy içinde yapılıp eşe dosta ikram edilen yöresel ürünler (tirşik çorbası, tarhana, kiraz reçeli vs.) büyük pazarlar kurulup satılabilir. Köy halkı yeniliklere çok açıktır ve turizmin gelişmesi için de her şeyi yapacaklardır." (Durdu, 59)

"...Köyün içinde kırsal turizm kapsamında birçok şey yapılabilir: Yöresel ürünler yapılıp satılabilir. Köy kahvaltısı, apart oteller vs. gibi organizasyonlara ev sahipliği yapabiliriz. Köy halkı sıcakkanlıdır ve gelecek olan turistleri rahatlıkla ağırlayabilir." (Mustafa, 56)

"...Ben doğduğumdan beri burada yaşıyorum. Köyümüz doğal ve kültürel güzelliklere sahiptir. Köy halkı da kırsal turizmin gelişmesi için elinden geleni yapacaktır. Ancak öncelikle yerel yetkililerin destek vermesi gerekir." (Adnan, 50)

"...Köyümüze turist gelsin isterim. Ayrıca turistlere hizmet edecek gücümüz ve potansiyelimiz de var. Zaten burada yaşayan insanlar yeniliklere açıktır. Yerel yetkililerin desteği ile köyümüz dışarıdan gelenlere tanıtılabilir." (Âdem, 54)

"...Şu anda köyümüzde turizmi destekleyecek şartlar mevcut değil. Bende dahil bu konuda insanlarımızın aydınlatılması gerekiyor. Eğitim ve seminerler verilirse seve seve katılırım." (Osman, 61)

"...Bizim köyümüzde dışarıdan gelen insanlara sıcak bakıyoruz ancak kendi içimizde çok birlik beraberlik yoktur. Köyümüzde yaz aylarında yaylacılık faaliyeti yapılıyor. Ayrıca kiraz, tirşik, erik, buğday, mısır gibi ürünlerin tarımı yapılmaktadır. Yerel halk girişimci olursa turizme kazandırılacak potansiyelde çok fazla ürünümüz var." (Seren, 27)

"...Köyümüzde turizmin önünü açacak şartlar mevcut değil ancak desteklendiği takdirde yöre halkı da elinden geleni yapacaktır. Çokak'ın dışarıya tanıtılması için bende üzerime düşen görevi yaparım." (Ayşe, 52)

"...Yerel yetkililer gerekli desteği verir ise köyümüzün turizm anlamında gelişeceğini düşünüyorum. Ayrıca köyün temel geçim kaynağı olan tarım ve hayvancılık faaliyetine devlet desteği verilmelidir. Köy halkı bir iş verildiğinde yapabilecek durumdadır. Aslında yeterli iş gücü potansiyeli köyümüzde vardır." (Gülnaz, 58)

Şeklinde cevaplar alınmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı kırsal turizmin gelişmesi için ellerinden geleni yapacaklarını ve yeniliklere açık olduklarını söylemişlerdir. Yörede turizmin gelişmesi halinde insanların doğaya daha duyarlı olacaklarını ve farkındalıklarının artacağını ifade

etmişlerdir. Ayrıca dikkat edilirse yöre bir mahalle statüsünde olmuş olmasına rağmen kırsal mekân olgusu içerisinde yerel halk hala köy kavramını kullanmaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu turizm kapsamında evlerini pansiyon olarak açmak istemediklerini ifade etmiştir. Bu konuda olumsuz düşünmelerinin nedeni sorgulandığında ise yaşadıkları evin ancak kendilerine yetecek kadar olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcılar bu sorunun küçük tek katlı butik oteller ve bahçeli tarım yapılabilecek küçük bungalovlar inşa edilerek giderilebileceğine değinmişlerdir.

Katılımcılar kırsal turizmin gelişmesi ve yöreye ekonomik katkı sağlaması için yöresel ürünlerin satışının yapıldığı pazarların kurulması gerektiğini ve bu pazarlarda yörenin coğrafi işaretli ürünleri olan tirşik çorbası ve andız pekmezi gibi ürünlerin satışının yapılabileceğini söylemişlerdir. Çokak´ın zengin mutfak kültürü yöresel pazarlarda yerini alarak bölgeyi bilmeyen insanların merak duygusuna hitap edebilir.

Katılımcıların doğal ve kültürel kaynaklar hakkındaki farkındalıklarının öğrenilmesi için yöneltilen sorulara:

"…Köyümüzün havası, doğası, piknik alanları çok güzeldir. Yaz aylarında Acıelma, Bozsöğüt, Çataloluk, Topaktaş gibi yayla alanlarına çıkar burada piknik yaparız. Ayrıca Çokak´ın sosyal hayatı diğer köylere göre daha yüksektir." (İsmail, 96)

"…Köyümüzün yükseltisi fazla olduğundan yayla özelliği bulunmaktadır. Bu sebeple yaz aylarında buraya yaylacılığa gelen çok fazla insan vardır. Köyün içinden kesiş suyu geçmekte ve Andırın´ın güneyinde Aslantaş Barajına dökülmektedir. Köyde çok fazla bilinmeyen küçük mağaralar vardır. Ayrıca köyümüzde bakkal, züccaciye, kıraathane, fırın, kasap gibi dükkânlar mevcut olup aradığımız her şeye ulaşabildiğimizden ilçe merkezine pek gitmiyoruz" (Durdu, 59)

"…Köyümüzün havası çok temizdir ve su kaynaklarımız boldur. Köyün içinde nerdeyse adım başı çeşmelerimiz vardır. Kültürel olarak ise yöremizin insanları çok cana yakın ve misafirperverdir. Dışarıdan gelenlere karşı çok sıcakkanlı olup yardımseverlerdir." (Mustafa, 56)

"…Yöremizin doğası çok güzeldir. Yeşilliği ve suyu boldur. Köyümüzde yaylacılık faaliyeti yoğun olarak yapılıyor. Eskiden Osmanlı Nahiyesi olan köyümüz birçok yönden diğer çevre köylerden daha önde gelmektedir." (Adnan, 50)

"*…Köyümüzün yemyeşil doğası, tertemiz havası ve buz gibi suyumuz vardır. Her türlü meyve sebze yetiştirilir. Yükseltisi de fazla olduğundan yaz ayları çok serin geçer. Köy halkı da dışarıdan gelenlere karşı misafirperverdir. Ayrıca diğer çevre köylerde bakkal, manav, fırın gibi dükkânlar yokken bizim köyümüzde mevcuttur."* (Âdem, 54)

"…Köyümüzün ormanları, suyu, piknik alanları ve yayla alanları çok güzeldir. Havası da çok temizdir. Yazın merkezde gürültü ve sıcak havadan bunalan insanlar buraya dinlenmek için geliyor. Yöre halkı iletişim kurmayı sevdiğinden gelen ziyaretçilerin güzel vakit geçirmelerini sağlarlar." (Osman, 61)

"…Çokak´ın doğal güzelliği fazladır. Havası, suyu, doğası bambaşkadır. Çeşmelerimiz, yaylalarımız ve çampınarımız vardır. Yörenin insanları çampınarında piknik yapıp hoşça vakit geçirir. Bu alanlara sahip çıkılıp korunması gerekmektedir. Aksi halde tahrip olup gidecektir. Ayrıca köy halkı yedirmeyi içirmeyi çok sever. Gelen misafirlere karşı sıcakkanlıyızdır." (Seren, 27)

"…Yöremizin doğal kaynakları olarak ormanı ve suyu vardır. İklimi de çok güzeldir. Ancak son zamanlarda temiz ve dikkatli kullanılmıyor. Bu durum biraz da yaylacılardan kaynaklanmaktadır. Doğal kaynaklarımızın devlet kontrolünde kullanımı sağlanmalıdır. Ayrıca köy evlerinin mimari yapısı da güzeldir." (Ayşe, 52)

"…Köyümüzün iklimi ve suyu çok güzeldir. Yazın yaylacılar geliyor ve tarım alanları üzerine yerleşiyorlar. Buralar maalesef bozuluyor. Ormanlarımızın ve tarım alanlarının korunmasını istiyorum. Köyde kültürel kaynak olarak aklıma çeşmeler ve taş evler geliyor. Çokak´ın genel olarak güzel bir manzarası vardır." (Gülnaz, 58)

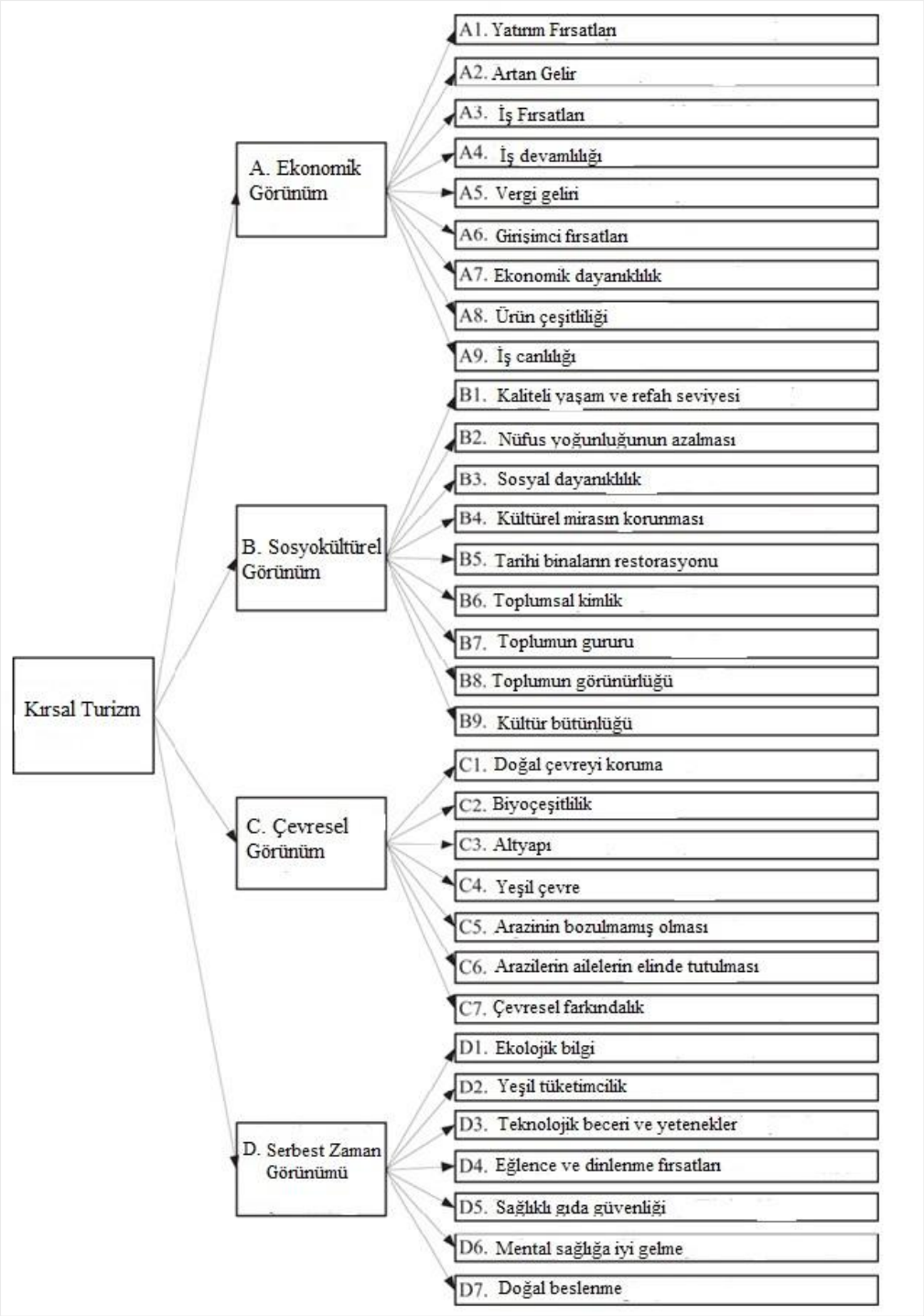
Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Çokak´ın doğal ve kültürel kaynaklarının neler olduğu sorulduğunda; doğasının büyüleyici güzellikte olduğundan, ormanları ve su kaynaklarının bolluğundan bahsedilmiştir. Yaylaları, pınarları ve piknik alanlarının mevcut olduğu, yöre halkın bu alanlarda hoşça vakit geçirdiği bilgisine ulaşılmıştır. Katılımcılar yörelerinde sayfiye yaylacılık faaliyetinin yoğun olarak yapıldığını ve yerel halkın dışarıdan gelen insanlara karşı çok misafirperver davrandığını vurgulamışlardır.

Katılımcıların kırsal turizm potansiyeline doğal kaynakların korunması gerektiği ve kaynakların bilinçli kullanımı boyutunda baktığı anlaşılmaktadır. Son yıllarda yaylacıların yoğunluk kazanmasıyla çöplerin arttığı ve doğal çevrenin tahrip olduğu algısının oluştuğu görülmektedir. Bazı katılımcılar ise farklı bir bakış açısıyla duruma yaklaşarak kırsal turizmin gelişmesi neticesinde yörede yetiştirilen tarımsal ürünlere daha fazla talep oluşacağı, bu nedenle de daha fazla ürün yetiştirileceğini, böylece işlenen bağ ve tarla sayısının artabileceğini ifade etmektedir. Yöre halkı kırsal turizmin tarım alanlarının amaç doğrultusunda kullanımının artabileceğini düşünmektedir. Görüşülen kişiler Çokak´ı en iyi biçimde geleceğe taşıyabilmek için "turizm" "tarımsal üretim" ve "yaylacılık" gibi üç ekonomik sektörün önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yörenin gelişmesi için kırsal turizme yönelik çalışmalar yapılmalı ve tarımda kooperatifleşmeye gidilmelidir.

Görüşmecilere göre, Çokak´ın doğal güzellikleri ve yerel kültürü kırsal turizm açısından cazip bir destinasyon merkezi haline gelebilir. Kırsal turizm görünümünü dört başlık altında inceleyen ve bütünsel olarak değerlendiren görüşmeciler, sosyo-kültürel, çevresel, ekonomik ve serbest olarak geçirilen zamanın çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, yerel festivaller ve etkinlikler, köyün kültürel mirasını tanıtmak ve yönetmek için etkili bir yöntem olarak görülmüştür. Kırsal turizmin gelişimi için yerel halkın tutumları ve katılımları kritik bir öneme sahip olup, destekleyici tutumlarının olduğu görülmüştür (Şekil 2).

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



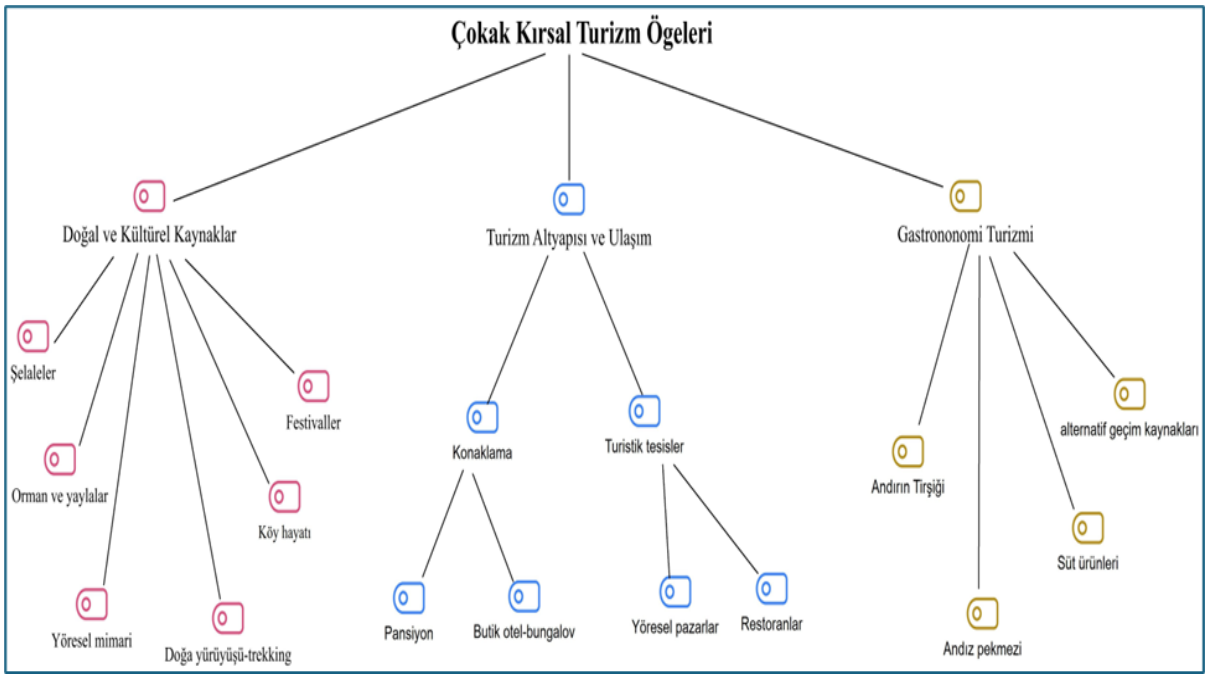
Şekil 2. *Çokak'ın kırsal turizm görünümü*

Kırsal turizm yörenin kalkınmasına ekonomik anlamda katkı sağlamasıyla birlikte çevresel ve sosyo-kültürel etkileri de bir o kadar önem arz etmektedir. Çokak´da kırsal turizmin gelişmesiyle sosyokültürel, ekonomik ve çevresel görünüm de değişecektir. Turizmle ilgili yapılan bütün planlama çalışmalarında ekonomik-çevre ilişkisine dikkat edilmiştir (Şekil 2). Kırsal turizmde bugünü ve geleceği hesaba katarak ekonomik, sosyal ve çevresel etkilerin ele alınması önemlidir. Bu üç boyut arasında dengenin kurulması, kırsal turizmin gelişimi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için gereklidir (United Nations Environment Programme & World Tourism Organization, 2005, s. 11-12).

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuş ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Verilerin kodlanması ve analizinde fenomonolojik

analiz deseni kullanılmıştır. İçerik analizlerinin yapılması, verilerin çözümlenmesi ve kodlanmasında MAXQDA 24.5 programından faydalanılmıştır. Analiz sonuçları, "Çokak ´ta Kırsal Turizm" ana teması etrafında yapılandırılmıştır. Bu tema altında belirlenen kategoriler ve alt kodlar, araştırmanın derinlemesine bir anlayış sunmasını sağlamıştır. Kategoriler ve alt kodlar, kırsal turizm ögelerinin turizm üzerindeki etkilerini ve yerel halkın bu konudaki algılarını incelemek amacıyla oluşturulmuştur.

Görüşmecilere göre; Çokak´ın kırsal turizm ögeleri üç başlık altında toplanmaktadır. Birinci sırada gelen doğal ve kültürel kaynaklar arasında su kaynakları, şelaleler, orman ve yaylalar, doğa yürüyüşü, köy hayatı, festivaller, yöresel mimari gelmektedir. Turizm altyapısı ve ulaşım başlığı altında konaklama ve turistik tesisler yer almaktadır. Konaklama denildiğinde görüşmeciler, pansiyonların ve butik otellerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca yöresel pazarların kurulması ve restoranların açılması turistik tesisler başlığı altında değerlendirilmiştir. Çokak´ın coğrafi işaret tescilli ürünleri olan andız pekmezi ve andırın tirşiği gastronomi turizmi alanında değerlendirilerek ekonomik kazanç kaynağı olabilir (Şekil 3).



Şekil 3. *Çokak'ın kırsal turizm ögeleri teması*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çokak coğrafyası, yerleşim dokusu, havası, geleneksel taş evleri ve yaylaları ile tipik bir kırsal yerleşmedir. Günümüzde hem kendisine bağlı çekiciliklerden hem de kırsala yönelişin artmasıyla popülerlik kazanarak yüksek talep görmeye başlamıştır. Çokak, doğal güzelliklerinin yanı sıra tarihi ve kültürel kaynaklara da sahip bir kırsal alandır. Kırsal turizm potansiyeli yüksek olan Çokak´ın tarihi ve kültürel kaynaklarının tanıtılması ve kırsal turizm faaliyetlerinin yaygınlaştırılması bölgenin turist ve günübirlikçi sayısının artmasına, aynı zamanda yörenin ekonomik olarak kalkınmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışma alanını oluşturan Çokak´ın yaylaları, gölleri ve mağaraları gibi doğal kaynakları yaban hayatı gözlemleme, bitki inceleme, tırmanma, kamp ve karavan gibi birçok kırsal turizm aktivitesine ev sahipliği yapabilir. Uçar vd. (2017)´nın kırsal turizm ve kırsal kalkınma adlı çalışmalarında kırsal turizmin gelişimini hızlandıran faktörlerin başında bu turizm çeşidinin diğer turizm çeşitlerinden daha farklı ve çeşitli aktiviteler sunması gelmektedir söylemi bu çalışmada geçen ifadeleri destekler niteliktedir.

Çokak´da yapılan arazi çalışmaları neticesinde kırsal turizmin gelişmesinin geçim kaynaklarının kısıtlı olduğu yörenin kalkınmasına büyük katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Bu sebeple turizmin daha çok tarım, hayvancılık ve ormancılık faaliyetleriyle geçimini sağlayan yerel halka istihdam

sağlayacağı açıktır. Birçok kırsal turizm etkinlikleri için potansiyel barındıran yöre, turizm kaynaklarının etkin kullanılmasıyla gelişecektir.

Yörede kırsal turizm yerel halk için bir çıkış kapısı ve aynı zamanda ekonomik refahı arttırıcı bir unsur olarak görülmektedir. Özellikle kadınların yöresel ürün pazarlarında ürettikleri ürünleri satmasıyla kadın istihdamının artacağı ve yöre halkının kadın istihdamının artmasına da sıcak baktığı anlaşılmaktadır. Kızılırmak vd. (2014)´nın yöresel mutfağın kırsal turizm işletmelerinde uygulanması adlı çalışmalarında yemek kültürünün kırsal turizmde önemli bir yere sahip olduğu ve bu önemin çeşitli boyutlarda meydana geldiğine değinilmiştir. Ayrıca yöreyi ziyaret eden turistlerin yöresel olarak üretilen, yerel yiyecekleri tüketmesiyle ekonomik anlamda katkı sağlayacağına vurgu yapılmış ve bu ifadeleriyle çalışmamızı desteklemektedir.

Yerel halk Çokak´da kırsal turizmin gelişmesi ile sosyalliğin artacağını, kültürlerarası alışverişin gelişeceğini ve ekonomik seviyenin iyileşeceğini düşünmektedir. Bir kısmı kırsal turizmin gelişmesiyle çevre bilinci ve farkındalığının da artacağını belirtmiştir. Katılımcıların turizme doğal kaynakların korunması ve bilinçli kullanım boyutunda baktığı anlaşılmaktadır.

Ünal ve Yücel (2018)´in çalışmalarında katılımcıların yarıdan fazlasının kırsal turizmin gelişmesiyle ziyaretçi sayısının artacağını ve bu sebepten tarihi dokunun bozularak çevre kirliliğinin oluşacağını düşünmektedir. Çalışma da yerel halkın en çok şikâyet ettiği konunun yaz aylarında gelen yaylacıların çevre kirliliğine sebebiyet vermesi olarak saptanmıştır. Buraya gelen ziyaretçilerin çöplerini bırakması yerel halk için tek şikâyet konusunu oluşturmaktadır. Sürdürülebilir kırsal turizm adına ekosistem korunmalı ve çevre kirliliğinin oluşmaması için gerekli önlemler alınmalıdır.

Yöre halkının bir kısmı ise köyün tanıtım ve reklam eksikliğinden bahsetmiştir. Bu nedenle yörenin bilinirliğinin artabilmesi için yerel yönetimler tarafından reklam ve tanıtım çalışmaları yapılmalıdır. Yörede yol, elektrik, su ve doğalgaz gibi altyapı sıkıntıları başlıca problemleri oluşturmaktadır. Özellikle kış aylarında elektriklerin kesildiği ve suların donduğu, internetin çoğu zaman çekmediği belirtilmiştir. Arazi gezileri sırasında köylere giden yolların asfaltsız ve bozuk olduğu saptanmıştır. Bu nedenle yöredeki yollara gerekli altyapı ve iyileştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Tuna (2020) çalışmasında Muğla'da kırsal turizme halkın eğitimiyle başlanması gerektiğine ve yerel örgütlerin kurularak çok yönlü tanıtımın gerçekleştirilmesinin önemli olduğuna değinmiştir. Çalışmada yöre halkının kırsal turizm kapsamında istekleri de değerlendirilerek, çeşitli eğitimler verilmeli ve yapılacak projelerin yörenin ihtiyaçları ve potansiyelleri doğrultusunda daha iyi şekilde yürütülmesi sağlanmalıdır.

Yerel ögelerin korunması ve bilinçli kullanılması dışında katılımcıların bir kısmı, kırsal turizmin gelişmesi neticesinde yörede yetiştirilen tarımsal ürünlere daha fazla talep oluşacağını, bu nedenle de daha fazla ürün yetiştirileceği ve böylece işlenen bağ ve tarla sayısının artabileceğini ifade etmektedir. Yöre halkı kırsal turizm sayesinde yöreye gelen ziyaretçilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına tarım alanlarının amaç doğrultusunda kullanımının sağlanabileceğini düşünmektedir. Ayrıca yöresel ürün pazarlarının daha iyi şekilde organize edilerek planlı bir şekilde yürütülmesi özellikle kadın istihdamına katkı sağlayacak, bu da hane gelirini arttıracaktır. Özellikle yöreye özgü olan Tirşik Çorbası ve Andız Pekmezi gibi coğrafi işaretli ürünler daha fazla tanıtılmalı ve pazarlanmalıdır. Yörede düzenlenecek festivallere ulusal ve uluslararası düzeyde katılım sağlanması için paydaşlar düzeyinde çalışmalar yapılmalıdır. Çukur ve Kızılaslan (2018)´ın Milas ilçesinde zeytin hasat şenliğinin kırsal turizme katkısı adlı çalışmalarında kırsal festivallerin kırsal turizm için önemli olduğuna ve festivale konu olan faaliyeti ön plana çıkardığına değinerek çalışmamızla benzer ifadeleri vurgulamışlardır.

Turizmin üç temel unsurundan biri konaklamadır. Bu nedenle yöre halkının evleri çevreyi tahrip etmeden pansiyon haline dönüştürülmesi sağlanmalıdır. Bu sorunun önüne küçük butik oteller yapılarak geçilebilir. Yerel halkın desteğiyle kahvaltı ve yemek sunulabilecek mekânlar oluşturulabilir. Bu mekânların etrafına açılan stantlarda yöreye özgü ürün satışları yapılmalıdır. Örneğin tarhana, tirşik çorbası, andız pekmezi, kiraz, domates, biber ve süt ürünleri gibi yöreye özgü ürünlerin kurulacak stantlarda satışı gerçekleştirilebilir. Bu konuda Tarım ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu (TKDK)´nun kırsal ekonomik faaliyetlerin çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tedbiri kapsamında yerel ürünler ve mikro işletmelerin ekonomik gelişiminin desteklenmesini sağlayan projeleri dâhilinde Çokak´ın kırsal turizminin geliştirilmesi için ekonomik destek verilebilir.

Çokak gün geçtikte genç nüfusunu kaybederek göç vermektedir. Bu durumun önüne geçebilmek adına gençlerin turizm sektörüne yönlendirilmesi, çeşitli eğitimlerle donanımlı hale getirilmesi etkili olacaktır. Özellikle kadın ve gençler için plan ve projelerin yapılması gerekmektedir. Yörede kooperatifleşme olayı yaygınlaştırılmalıdır. Çokak yerleşkesi yerel halk, yerel yönetimler ve turistlerin kaliteli etkileşimleri sayesinde sahip olduğu kırsal turizm potansiyelinin kullanılabileceği, istihdamın arttırılabileceği kırsal bir mekân olarak değerlendirilebilecektir.

KAYNAKLAR

Alyakut, Ö., Üzümcü, Polat. T., & Akpulat, A. N. (2023). *Kültür turizmi ekseninde yaratıcı turizm,* 2. Baskı. Pegem Yayıncılık.

Aziz, A. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Nobel.

Baykal, F., Ataberk, E. (2020). Kozbeyli'de (Foça/İzmir) kırsal turizmin geliştirilmesi hakkında yerel halkın görüşleri. *Ege Coğrafya Dergisi, 29 (1),* 1-17.

Çeken, H. (2016). *Sürdürülebilir turizm (temel kavramlar ve ilkeler)*. Detay Yayıncılık.

Çuhadar, Y. (2019). Swot analizi ile Osmaneli ilçesinin kırsal turizm potansiyelinin değerlendirilmesi, *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4*, 1-10.

Çukur, T., & Kızılaslan, N. (2018). Milâs ilçesinde zeytin hasat şenliğinin kırsal turizme katkısı. *Tarım Ekonomisi Dergisi,* 2, 233-241.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.) Eğiten Kitap.

Karademir, N., Nacar, Ş., & Bilinir, Ş. (2020). Andırın ilçesinde (Kahramanmaraş) arazi kullanımının yükselti basamaklarına göre değişimi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 42,* 668-688.

Kızılırmak, İ., Albayrak, A., & Küçükali, S. (2014). Yöresel mutfağın kırsal turizm işletmelerinde uygulanması: Uzungöl örneği. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi,* 4 (1), 75-83.

McGahey, D., Davies, J., Hagelberg, N., & Ouedraogo, R. (2017). Pastoralisme et economie verte-un lien naturel? Etat des lieux, défis et ımplications en matière de politique. UICN et PNUE.

Ntassiou, K., Doukas, I. D. & Papadopoulos, I. (2016). On the study, modernisation, support and promotion of transhumance, through a dedicated web-gıs, *Int. J. Sustainable Agricultural Management and Informatics, 2 (2/3/4),* 193-205.

Özgüç, N. (2017). *Turizm coğrafyası özellikler ve bölgeler*. 9. Baskı. Çantay Kitabevi.

Öztürk, Y., & Yazıcıoğlu, İ. (2002). Gelişmekte olan ülkeler için alternatif turizm faaliyetleri üzerine teorik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 183-195.

Sayın, C., Mencet, M.N. & Taşcıoğlu, Y. (2010). Bölgesel kalkınmada etkisi olan unsurların katılımcı gzft analizi ile belirlenmesi: Antalya ili Döşemealtı ilçesi örneği. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 23 (1),* 31-39.

Soykan, F. (2003). Kırsal turizm ve Türkiye turizmi için önemi. *Ege Coğrafya Dergisi, 12,* 1-11.

Soykan, F. (2004). Bir turizm coğrafyası araştırması: kırsal alanların turizm potansiyelinin saptanması ve Şirince köyüne uygulanması. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları:* 122.

Schmidt, F. (2013). Benchmarking de l'agritourisme en autriche, allemagne, france et suisse. travail de bachelor. *Haute Ecole de Gestion et Tourisme,* Sierre, Suisse.

Tarım ve kırsal kalkınmayı destekleme kurumu (TKDK). (2013). Kırsal turizm. Erişim Tarihi: 08.11.2023, https://www.tkdk.gov.tr/.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tekin, F. Ö. (2016). Alternatif bir turizm türü olarak yayla turizmi ve bozkır ilçesinin potansiyelinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları: 9*, https://www.researchgate.net/publication/313968510.

Tuna, M. (2020). *Köylülüğe bağlı tarımın krizine karşı alternatif bir kırsal kalkınma stratejisi olarak kırsal turizm (Muğla örneği)*. 2. Baskı. Detay Yayıncılık.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (Erişim Tarihi: 15.01.2025, https://data.tuik.gov.tr/).

United nations environment programme & world tourism organization. (2005). Making tourism more sustainable: a guide for policy makers. Erişim Tarihi: 11.09.2023, https://iucn2.cnr.ncsu.edu/imag es/f/f6/T20506

Uçar, M., Çeken, H., & Ökten, Ş. (2017). *Kırsal turizm ve kırsal kalkınma (Fethiye örneği*), 2. Baskı. Detay Yayıncılık.

Ünal, Ç., & Yücel, B. (2018). Kırsal turizmin geliştirilmesi ve yönetilmesinde yerel halkın algı ve tutumları: ödemiş/birgi örneği. *Doğu Coğrafya Dergisi,* 39, 113-130.

Extended Abstract

Tourism has emerged as a sector of significant social, political, and economic importance, engaging large populations worldwide. One of its key attributes is its ability to meet diverse human needs. Çokak, with its natural beauty, clean air, forests, resort plateaus, lakes, springs, hiking trails, cultural heritage, and geographically registered local products, presents strong potential for rural tourism. As a rural settlement, Çokak attracts visitors, particularly in the summer months, offering an escape from excessive humidity, heat, and work-related stress. The region's diverse natural and cultural assets provide ample opportunities for the expansion of rural tourism. Rural tourism is often considered a viable solution for regions like Çokak, which boast rich natural and cultural attractions yet face challenges such as population decline due to out-migration and the decline of traditional agriculture. In developing rural tourism, it is essential to evaluate its economic, social, and environmental impacts while considering both present and future sustainability. This study aims to assess the rural tourism potential of Çokak, a rural neighborhood in the Andırın district of Kahramanmaraş, by examining the perspectives of the local community and raising awareness about rural tourism opportunities. To analyze the current situation, a qualitative research approach was adopted, utilizing the semi-structured interview technique. Face-to-face interviews were conducted with nine stakeholders in Çokak to gather insights. The collected data were analyzed using content analysis, and coding was carried out following a phenomenological analysis design. The MAXQDA 24.5 software was used to conduct content analysis, process data, and perform coding. The analysis was structured around the central theme of "Rural Tourism in Çokak." Subcategories and codes were identified under this theme to provide an in-depth understanding of how rural tourism elements influence tourism development and how the local community perceives these elements. The findings were further analyzed through content coding, tabulation, and spatial mapping using ArcMap software. Findings and Local Perspectives on Rural Tourism: The study revealed that local residents are open to rural tourism and innovative developments. Participants emphasized the importance of establishing local markets to promote economic contributions to the region. They suggested that these markets could offer regional delicacies such as tirşik soup and oath molasses, which are geographically indicated products, attracting visitors unfamiliar with the area. Additionally, Çokak's rich culinary heritage was highlighted as a potential draw for tourists seeking authentic food experiences. Participants also noted that seasonal transhumance (yayla tourism) is widely practiced in the region and that local residents are highly hospitable toward visitors. However, they expressed concerns about the environmental impact of increasing visitor numbers, particularly regarding waste accumulation and perceived degradation of the natural environment. Based on the interviews, the key rural tourism components of Çokak were classified into three main categories: 1)Natural and Cultural Resources – This includes water sources, waterfalls, forests, highlands, nature trails, village life, festivals, and traditional architecture. 2) Tourism Infrastructure and Transportation – Participants highlighted the need for improved accommodation and tourist facilities. Specifically, they expressed a preference for guesthouses and boutique hotels over large-scale tourism infrastructure. 3) Economic and Social Impacts – While locals supported the establishment of restaurants and local markets, the majority did not favor converting their homes into guesthouses, citing space limitations. Instead, they suggested building small boutique hotels and bungalows with agricultural activities, ensuring a sustainable tourism model. Challenges and Opportunities in Rural Tourism Development: A significant finding of the study is that Çokak's geographically registered products, such as andız pekmezi (wild cedar molasses) and andırın tirşiği (a traditional dish), could serve as economic drivers through gastronomy tourism. Participants viewed rural tourism as a means to protect natural resources and promote their sustainable use. They emphasized that Çokak's unique landscapes—including plateaus, lakes, and caves—offer opportunities for a wide range of rural

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tourism activities, such as wildlife observation, botanical exploration, hiking and climbing, camping and caravan tourism. Residents believe that rural tourism development would enhance social interactions, facilitate intercultural exchange, and improve economic conditions. However, accommodation remains a key challenge. As one of the three essential components of tourism, suitable lodging options must be provided. While most residents were unwilling to convert their homes into guesthouses, they supported the idea of constructing small, eco-friendly boutique hotels and bungalows to accommodate visitors. Economic Impact and Agricultural Development: Some participants highlighted a potential indirect benefit of rural tourism—increased demand for local agricultural products. They suggested that as rural tourism expands, local farmers will be encouraged to cultivate more land, increasing agricultural production. This could lead to the revitalization of vineyards and farmlands, further boosting the rural economy. According to the interviewees, three key economic sectors are crucial for Çokak's sustainable development: Tourism, Agricultural production and Transhumance activities. To support rural tourism growth, participants recommended establishing agricultural cooperatives and seeking financial aid from institutions such as the Agriculture and Rural Development Support Institution (TKDK). Funding opportunities could help support projects aimed at local product development and micro-enterprise growth. Future Prospects and Policy Recommendations: A major challenge facing Çokak is youth migration to urban centers, which threatens the sustainability of local industries. To counter this trend, participants proposed encouraging young people to enter the tourism sector by offering attractive employment opportunities and organizing vocational training programs. Additionally, targeted policies should be developed to support women and young entrepreneurs in the rural tourism sector. In conclusion, the findings suggest that while Çokak possesses strong rural tourism potential, strategic efforts are needed to preserve natural resources, improve infrastructure, and support local entrepreneurship. By implementing sustainable tourism initiatives, protecting cultural and environmental assets, and promoting local economic development, Çokak can establish itself as a successful rural tourism destination.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (15-25)

Üniversite Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımı ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Problematic Internet Use and Academic Procrastination Behaviours of University Students

Ercan ARAS [*] Nursel KARAKUŞ[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 11.06.2024
Kabul Tarihi: 10.09.2024

Doi: tsadergisi.1499064

Anahtar Sözcükler:
Problemli internet kullanımı, akademik erteleme davranışı, üniversite öğrencisi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmaya 303 kadın ve 108 erkek olmak üzere toplamda 411 kişi katılmıştır. Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği (PİKÖ-Kısa Form) ve Akademik Erteleme Ölçeği-Kısa Form kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 27.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Veriler pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda problemli internet kullanımı alt boyutları olan takıntı, ihmal ve kontrol bozukluğu ile akademik erteleme davranışları arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre problemli internet kullanımı akademik erteleme davranışının % 21'ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre problemli internet kullanımının akademik erteleme davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme ile ilgili açıklanamayan %79'luk kısım ise diğer değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlara göre problemli internet kullanımı arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının arttığı söylenebilir. Araştırma sonuçları alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Article Information

Submission: 11.06.2024
Acceptance: 10.09.2024

Doi: tsadergisi.1499064

Key Words:
Problematic internet use, academic procrastination behaviour, university student

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between problematic internet use and academic procrastination behaviors of university students. The research was conducted with a relational survey method. A total of 411 people, 303 females, and 108 males, participated in the study. A convenient sampling method was used in this study. Personal Information Form, Problematic Internet Use Scale, and Academic Procrastination Scale-Short Form were used as data collection tools. The data obtained were analyzed with the SPSS 27.0 package program. The data were analyzed with Pearson product-moment correlation analysis and simple linear regression. In this study, a positive, moderate, and significant relationship was found between problematic internet use and academic procrastination behavior. At the same time, it was revealed that there was a relationship between the sub-dimensions of problematic internet use, namely obsession, neglect and control disorder, and academic procrastination behaviors. Accordingly, problematic internet use explains 21% of academic procrastination behavior. According to this result, problematic internet use was found to be a significant predictor of academic procrastination behavior. The unexplained 79% of academic procrastination is thought to be caused by other variables. According to these results, it can be said that as problematic internet use increases, students' academic procrastination behaviors increase. The results of the study were discussed in the light of the literature.

Atıf İçin

Aras, E. & Karakuş, N. (2025). Üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 15-25. doi: tsadergisi.1499064

[*] Dr.Öğr.Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Sağlık Bakım Hizmetleri, Iğdır, ercanaras0104@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1361-3212

[**] Yüksek lisans öğrencisi, Iğdır Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği, Iğdır, nurselkarakus.nk@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0110-7060

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

İnternet dünya genelinde yaygın olarak kullanılmaktadır. We Are Social ve Hootsuite (2022) raporuna göre son 12 ayda internet kullanıcı sayısı 171 milyon artarak 5.07 milyara ulaşmıştır. Dünya nüfusunun %63.5'i internet; % 59.3'ü sosyal medya kullanmaktadır. TÜİK verilerine göre 2023 yılında internet kullanım oranlarında önemli oranda artış meydan gelmiştir. TÜİK'e göre internet kullanım oranı 16-74 yaş aralığındaki bireylerde 2022 yılında %85 iken; 2023 yılında yaklaşık %87.1 civarındadır. Cinsiyete göre internet kullanımına bakıldığında 2023 yılında internet kullanım oranının erkeklerde %90.9, kadınlarda ise %83.3 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu veriler internetin insan yaşamında önemli oranda arttığını göstermektedir. İnternetin bireyin yaşamında yaygın hale gelmesi bireyin yaşamında birçok etkiye yol açmaktadır. Bu etkiler olumlu olabileceği gibi olumsuz etkiler de olabilir. Nitekim yapılan araştırmalar internetin insan yaşamına birçok kolaylık sunduğunu göstermektedir. Küreselleşme ve teknolojiyle birlikte internet günlük yaşamda önemli hale gelmiştir. Örneğin; internet sayesinde insanlar sınırsız bilgiye erişmekte ve öğrenme fırsatı elde etmektedir. İnternet dünyada ve ülkemizde bilgi paylaşımını hızlı hale getirmiştir. Bilgi paylaşımının hızlanmasıyla beraber birey internetin olduğu her yerde istediği zaman öğrenme faaliyetinde bulunmaktadır (Kuzhan, 2019). Bu sayede doğru bilgiye hızlı bir şekilde ulaşılmaktadır (Temiz, 2023). İnternetin bir diğer kolaylığı öğrencilerin yaşamına getirdiği kolaylıklar olduğu söylenebilir. Gümüş vd., (2023) internetin öğrencilerin araştırma yapmalarında önemli katkı sağladığını belirtmiştir. Diğer bir araştırmada öğrencilerin mobil uygulamalardan yararlandığı, öğrenme ortamlarının daha eğlenceli hale geldiği görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin derse karşı dikkati artarak akademik başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır (Kaysi, Aydemir ve Gülseçen, 2023).

Birey zamanla internette çok fazla zaman geçirdiğinde birçok problem yaşayabilmektedir. Koca ve Tunca (2020) internetin aşırı kullanımında bireyin kontrol kaybı yaşadığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra internetin fazla kullanımı bireyde yalnızlaşma, olumsuz benlik algısı, özgüven eksikliği ve uyum sorunlarına yol açabilir. İnternette fazla zaman geçirmek fiziksel sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunlar uykusuzluk, sağlık sorunları, bel ve omurga şikayetleri olarak ortaya çıkmaktadır (Hasırcı, Örücü vd., 2023). Fiziksel olarak en yaygın görülen şikayetler görme sorunları, boyun, eklem ve sırt ağrılarıdır (Zheng vd., 2016). Bununla beraber yoğun baş ağrıları, vücut kitle indeksinde artış ve göz yorgunluğu gibi olumsuz etkileri de saptanmıştır. Bunun yanında internet kullanımı bireyin sosyal yaşamını da olumsuz etkilemektedir. İnternet kullanımı kişinin sosyal hayatını, iş hayatını ve kişisel sorumluluklarını yerine getirmesinin önünde engel olabilmektedir (Sadiç vd., 2024). Özellikle mobil cihazlara erişimin kolay olması gençler arasında internet kullanımını artırmaktadır. Bu durum internet kullanımını yaygın hale getirmektedir (Teke ve Yılmaz, 2023). Bunun yanı sıra internet fazla kullanıldığında bireyin şiddet eğilimi artmaktadır (Karakuş, 2024). Diğer bir çalışmada ise internetin aşırı kullanımı bireyin kendini yalnız hissetmesine sebep olmaktadır (Baltacı ve Bacanlı, 2020).

İnternet kullanımı birey üzerinde psikolojik ve sosyal etkilere neden olmaktadır. Bu etkiler yanlış bilgi edinme, suç işleme, kendini kontrol etmede güçlük yaşama vb.dir. Bunun yanı sıra zamanı boşa harcama, bağımlılık, asosyal davranışlar gibi olumsuz etkileri bulunmaktadır (Turanalp, 2016). Birey internete erişim sağlayamadığı zamanlarda aşırı öfkeli davrandığı ve saldırgan tutumlar sergilediği görülmektedir. Aşırı internet kullanımı bireyde duygusal yalnızlık ve olumsuz arkadaşlık ilişkilerine neden olmaktadır. Aynı zamanda bireyde düşük benlik saygısı, duygusal ve sosyal izolasyona da yol açmaktadır. Artan yalnızlık endişesinin problemli internet kullanımını artırdığı belirtilmektedir (Yaşar, 2021). Problemli internet kullanımı aynı zamanda kaygı, stres, madde bağımlılığı, depresif duygular, obsesif-kompulsif bozukluk vb. sorunlara da yol açmaktadır (Dinç, 2015). İnternetin kontrolsüz kullanımı bireyin yaşamını oldukça olumsuz etkilediği görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde internetin bireyin yaşamı üzerinde olumsuz etkilere yol açtığı görülmektedir. Bu durum problemli internet kullanımı olarak tanımlanmaktadır. İnternet bireyin yaşamını olumsuz etkilemektedir (Şenyiğit ve Kıran, 2019). Problemli internet kullanımı günlük yaşam aktivitelerini engelleyen kompulsif ve aşırı internet kullanımına dayalı bir davranış bozukluğunu ifade etmektedir (Caplan, 2007). Problemli internet kullanımı bazı belirtilerle kendini göstermektedir. Bu belirtiler bireyin internette fazla zaman geçirmesi, ruhsal problemler, kontol

kaybı, özgüven eksikliği olarak ifade edilir (Erhel ve Drouard, 2023). Yapılan araştırmalarda internet kullanımındaki artış depresyon, yalnızlık, obsesif kompulsif bozukluğu,dikkat eksikliği,anksiyete bozukluğu,uyku sorunları, intihar düşünceleri ve algısal sorunlara neden olmaktadır (Dunbar vd., 2024). Bunun yanında internet kullanımı bireyin iş ve sosyal hayatında kendini kontrol etmesinde bir engel oluşturmaktadır (Kose ve Barut, 2021). İnternetin bir diğer etkisi sanal zorbalıktır. Sanal zorbalık bireyi olumsuz etkilemektedir (Gönültaş, 2022). Problemli internet kullanımının bireyin yaşamı üzerinde olumsuz etkilere yol açtığını ifade eden birçok araştırma bulunmaktadır. Nitekim, Zorbas ve Tuzgöl-Dost (2014) yaptığı çalışmada problemli internet kullanımının günlük yaşamı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bulguları destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur (Bülbül ve Çuhadar, 2012; Sargın, 2013; İkiz, Asıcı vd., 2015). Görüldüğü gibi internet kullanımının artması bireyin interneti problemli bir şekilde kullanımını artırmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte artan internet kullanımı üniversite öğrencilerinin de yaşamını olumsuz etkilemektedir. Özellikle akıllı telefon, mobil internet ve sosyal medya ağlarının fazla ve yanlış bir şekilde kullanılması üniversite öğrencilerinde başta internet bağımlılığı olmak üzere nomofobi, netlessfobi gibi rahatsızlıklara neden olmaktadır. Problemli internet kullanımı öğrencilerde kas-iskelet problemleri, akademik başarıda düşüş, zamanı yönetememe, depresif sorunlar, kaygı ve strese yol açmaktadır. Ayrıca yasadışı bahis oyunları, dolandırıcılığa maruz kalma gibi istenmeyen durumlar (İkiz, Asıcı vd., 2015); uykusuzluk, öfke, dikkat ve algı sorunları (Acar, Arslan vd., 2021) yaşanabilmektedir. Bunun yanı sıra problemli internet kullanımı üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını da etkilemektedir. Üniversite öğrencilerinin internette fazla zaman geçirmesi akademik görev ve sorumluluklarını aksatmasına, kontrolsüz bir şekilde internette aktif olmalarına yol açabilmektedir (Ekşi vd., 2018).

Erteleme bireyin görev veya sorumluluklarını ileri bir tarihe ertelemesi veya aksatması olarak tanımlanmaktadır. Erteleme karar verme, yapılacak işi geciktirme ve ertelemeye yönelik davranışsal bir eğilim olarak da tanımlanır (Balkıs, Duru vd., 2006). Akademik erteleme ise öğrencilerin akademik rollerini son ana kadar bekletmesi ve geciktirmesidir. Problemli internet kullanımı sonucunda üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme davranışının arttığı belirtilmektedir (Tolan, 2023). Üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görülen akademik erteleme davranışının problemli internet kullanımından kaynaklandığı söylenebilir. Gür vd., (2018) öğrencilerin ödev veya sorumluluğunu yerine getirmemesini akademik erteleme olarak ifade etmektedir. Üniversite dönemi öğrencilerin yaşamında önemli bir dönüm noktasıdır. Üniversite dönemi akademik başarının önemli olduğu ve çok fazla görev ve sorumluluğun üstlenildiği bir evredir. Problemli internet kullanımı üniversite öğrencilerinin günlük yaşamını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu çalışmanın alan yazındaki mevcut çalışmalar için alternatif bir çalışma olabileceği düşünülmektedir. Üniversite dönemi ertelemenin yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımının akademik ertelemeyi yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Akademik ertelemeyle ilişkili faktörlerin belirlenmesiyle birlikte akademik ertelemeyi azaltmaya yönelik müdahale çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla değişkenin birbiriyle ilişkili olup olmadığını tespit etmeye çalışır (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışlarının ilişkisi ele alınmıştır. Bu çalışmanın verileri uygun örnekleme yöntemi aracılığıyla elde edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman kazandıran ve daha az maliyet ile işgücü

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

gerektiren bir yöntem olduğu için tercih edilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Bu araştırmanın evreni Iğdır üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemi ise 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ığdır üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Katılımcılar %73,7'si (303 kişi) kadın; %26.3'ü (108 kişi) erkek olmak üzere toplamda 411 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların günlük internet kullanım süreleri incelendiğinde 1-3 saat arasında kullanan %38.7 (159 kişi); 4-6 saat arasında kullanan %47.4 (195 kişi); 7 saat ve üzerinde kullanan %13.9 (57 kişi) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmalar tarafından oluşturulmuştur. Bu formda araştırmaya katılanların cinsiyet, sınıf düzeyi, internette geçirilen süreye ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği (PİKÖ-Kısa Form)

Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği Göktaş vd., (2018) tarafında hazırlanan ve 6 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçek puanı 6 ile 30 arasında değişmektedir. Ölçek takıntı, ihmal ve kontrol bozukluğu alt boyutlarından oluşur. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında Cronbach alpha değeri .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek puanının artması problemli internet kullanımının arttığını göstermektedir.

Akademik Erteleme Ölçeği-Kısa Formu

Akademik Erteleme Ölçeği McCloskey (2011) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Balkıs ve Duru (2022) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Orjinalı 25 madde olan ölçeğin kısa formu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek faktörlü olup 5'li likert tipi bir ölçektir. Madde faktör yükleri .73 ve .86 aralığındadır. Cronbach's alpha değeri .88 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmadaki Cronbach's alpha değeri .83 olarak belirlenmiştir. Ölçek puanının artması akademik erteleme davranışının arttığını göstermektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma 06.03.2024 tarih ve 2024/9 sayılı kararı Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı Etik Kurulu'nun onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Uygulama

Bu araştırmada etik onay alındıktan sonra araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu, Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği-Kısa Form, Akademik Erteleme Ölçeği-Kısa Formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından Google form aracılığı ile çevrimiçi toplanmıştır. Yaklaşık bir hafta süren veri toplama süreci ortalama 15 dakika sürmüştür. Bu araştırmada katılımcılara ait kimlik bilgisi gizli tutularak araştırma öncesinde araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma verilerinin sadece mevcut çalışmada kullanılacağı ifade edilmiştir. Veri toplamada katımcıların onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma verilere ilişkin istatistikleri gerçekleştirmek için IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılmıştır. Veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ve Basit Doğrusal Regresyon ile analiz edilmiştir. Normal dağılım değerleri için skewness ve kurtosis değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin 1.5 ve +1.5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Regresyon analizinin yapılabilmesi için

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

değişkenlerin birbiri ile ilişkili olması beklenir (Çokluk vd., 2014). Yapılan korelasyon analizi sonucunda akademik erteleme ile problemli internet kullanımının birbiri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar veriler üzerinde regresyon analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Bu araştırmada problemli internet kullanımının akademik erteleme davranışlarını yordayıp yordamadığı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu araştırmada verilere ilişkin korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Verilere ait normallik testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.Problemli internet kullanımı ve akademik ertelemeye ait normallik değerleri

Değişkenler	x̄	Ss.	Skewness	Kurtosis
Akademik Erteleme	11.18	4.408	.971	.592
Problemli İnternet Kullanımı	13.48	4.325	.480	.024

Tablo 1. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puan ortalamalarının (X=11.18), problemli internet kullanımı puan ortalamasının (X=13.48) olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri hesaplanmıştır. Bu araştırmada çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1.5 ve +1.5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Tabachnick ve Fidell, 2019).

Problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiler pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Elde edilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Akademik Erteleme Davranışı ve Problemli İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1.Akademik Erteleme	-				
2.Problemli internet Kullanımı	.458**	-			
3.Takıntı	.345**	.820**	-		
4.İhmal	.410**	.796**	.477**	-	
5.Kontrol Bozukluğu	.368**	.825**	.513**	.491**	-

**p<.05

Tablo 2. incelendiğinde, problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışı arasında (r=.458), alt boyutlarla akademik erteleme davranışı arasında sırasıyla takıntı (r=.345), İhmal (r=.410) ve kontrol bozukluğu (r=.368) düzeyinde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, akademik erteleme ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkinin pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (p<.05). Problemli internet kullanımının akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığına yönelik regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Problemli İnternet Kullanımının Akademik Erteleme Davranışını yordamasına ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standar Hata	β	t	p
Sabit	4.884	.634		7.703	.000
Problemli İnternet Kullanımı	4.467	.045	.458	10.429	.000
R=458	R^2=.210	$F_{(1-409)}$=108.773	P=.000		

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

P<.05

Tablo 3. incelendiğinde problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (R= .458, R^2=.210, P<.05). Buna göre problemli internet kullanımı akademik erteleme davranışının % 21'ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre problemli internet kullanımının akademik erteleme davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(1-409)}$=108.773, p<.05). Ayrıca standardize edilmiş β katsayısı ile t değerlerine bakıldığında problemli internet kullanımının akademik erteleme davranışının yordayıcısı olduğu söylenebilir. Akademik ertelemeyle ilgili açıklanamayan %79'luk kısım ise diğer değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puan ortalamalarının (X=11.18), problemli internet kullanımı puan ortalamasının (X=13.48) olarak bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre problemli internet kullanımı akademik erteleme davranışının % 21'ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre problemli internet kullanımının akademik erteleme davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda problemli internet kullanımı alt boyutları olan takıntı, ihmal ve kontrol bozukluğu ile akademik erteleme davranışları arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre problemli internet kullanımı arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının arttığı söylenebilir. Alan yazında problemli internet kullanımı ile akademik erteleme davranışının ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; Odacı ve Berber-Çelik (2012) internette fazla zaman geçiren öğrencilerin akademik erteleme davranışında bulunduğunu, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmede güçlük çektiğini belirtmişlerdir. Diğer bir araştırmada problemli internet kullanımının erteleme davranışını artırdığı ortaya çıkmıştır (Ekşi vd., 2019). Young (2004) yaptığı çalışmada internetin kötü kullanımına bağlı olarak üniversite öğrencilerinin %58'inin çalışma planlarına uymadığı, akademik başarının düştüğü ve sınıf tekrarı yaşandığı görülmektedir. Bir diğer çalışmada da akademik ertelemenin problemli internet kullanımı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. (Günlü, 2016; Ünsal Seydooğulları vd., 2023). Alan yazında mevcut araştırma sonucunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; Hayat vd., (2020) problemli internet kullanımı arttıkça akademik erteleme davranışı eğiliminin arttığını belirtmiştir. Yurdakoş ve Biçer'in (2019) problemli internet kullanımını değerlendirirken internet bağımlılığının akademik ertelemeyi etkileyip etkilemediğini değerlendirmeye yönelik bir model sunduğu ve üniversite öğrencilerinin üzerinde uyguladığı araştırmada internet bağımlılığının akademik ertelemeyi etkilediği sonucuna varılmıştır. Problemli internet kullanımı Öğrencinin akademik görevlerini aksatmasına neden olabilir. Doğan (2013) yaptığı çalışmada problemli internet kullanımının akademik ertelemeye neden olduğunu ortaya koymuştur. Bnezer şekilde internet bağımlılığı düzeyi yüksek olan öğrencilerin de günlük işlerini ve akademik sorumluluklarını ertelediği ifade edilmektedir (Nalwa ve Anand, 2003).

İnternet bağımlılığı problemli internet kullanımının bir sonucu olarak ortay çıkmaktadır (Tutgun Ünal, 2015). Akademik erteleme davranışı ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği farklı araştırmaların sonuçları da mevcut araştırma sonuçlarıyla uyuşmaktadır. (Hinsch ve Sheldon, 2013; Kandemir, 2014; Uzun ve Deniz, 2017). İnternet kullanımının gittikçe artması ile beraber internetin olumsuz etkisinin arttığı görülmektedir. Bu durum problemli internet kullanımını da beraberinde getirdiği söylenebilir. Bunun yanında üniversite öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında problemli internet kullanımının önemli bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Engin ve Genç (2020) öğretmen adaylarının ders çalışırken %79.1'inin cep telefonunu takip ettiğini, öğretmen adaylarının %55.8'nin ders çalışırken cep telefonunu kontrol etme davranışının akademik verimi düşürdüğünü ifade eder. Bu durum akademik erteleme davranışına neden

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

olmaktadır. Bir diğer çalışmada akademik ertelemenin internetten geçirilen süreyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre internette geçirilen süre arttıkça problemli internet kullanımının arttığı, akedemik görev ve sorumlulukların ihmal edildiği görülmeketdir (Börekçi ve Uyangör, 2018; Akbaş-Coşar ve Gedik, 2021).

Alan yazın incelendiğinde internet ve sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme ile ilişkisini inceleyen araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Nitekim Yurdakoş ve Biçer (2019) internet bağımlığının akademik ertelemeyi artırdığını ifade eder. Benzer bir çalışmada internet kullanım süresinin fazla olduğu bireylerde akademik erteleme davranışlarının arttığı gözlenmiştir. Bu durum internette geçirilen sürenin akademik ertelemeye yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca interneti eğlence amacıyla kullanan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının arttığı belirtilmektedir (Kınık ve Odacı, 2020). Benzer şekilde farklı çalışmalarda da problemli cep telefonu kullanımının akademik ertelemeyi arttırdığı sonucuna varılmıştır (Yang, Asbury ve Griffiths, 2019; Li ve ark., 2020). Yapılan çalışmalar internet bağımlılığının akademik ertelemedeki değişimin %47'sini açıkladığı bulunmuştur (Mergan vd., 2023). Alan yazında akademik erteleme davranışının internet bağımlılığından etkilendiğini belirten başka çalışmalar da bulunmaktadır (Güngör ve Koçak, 2020; Atamtürk, Çalık-Var ve Gökler, 2020). Alan yazında az da olsa farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalara da rastlamak mümkündür. Nitekim Odacı (2011) problemli internet kullanımının öğrencilerde akademik erteleme davranışına yol açmadığını ortaya koymuştur. Atamtürk, Çalık-Var ve Gökler (2020) interneti sosyal medya amacıyla kullananların eğitim amacıyla kullananlara göre akademik erteleme davranışı sergilediğini ortaya koymuştur. Benzer çalışmalarda interneti daha çok sosyal medya için kullananların akademik erteleme eğilimlerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Can ve Tozoğlu, 2019; Akbaş-Coşar ve Gedik, 2021).

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde bazı önerilerde bulunulabilir. Bu sonuçlara göre problemli internet kullanımının akademik erteleme davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımını azaltabilecek önleyici ve koruyucu çalışmalar yürütülebilir. Benzer şekilde öğrencilerin internette uzun zaman geçirdikleri dikkate alındığında zaman yönetimi ile ilgili çalışmalara yapılabilir. Ayrıca öğrencileri akademik erteleme davranışlarınız azaltan ve sorumluklarını artıran çalışmalar yapılabilir. Eğitim ortamlarında ve evde bilinçli internet kullanımına yönelik farkındalık etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Araştırma bulgularının sadece bir bölge ile sınır olması çalışmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Benzer çalışmalar farklı bölge ve örneklem gruplarında yapılabilir. Bu araştırmada akademik erteleme ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Diğer araştırmalarda farklı örneklem grupları üzerinde farklı değişkenlerin akademik erteleme ile ilişkisi incelenebilir. Gelecek araştırmalarda nitel çalışmalar yapılarak nicel bulgular desteklenebilir.

KAYNAKLAR

Akbaş- Coşar, H. Ve Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 32-65. https://doi.org/10. 48174/buaad.932899

Atamtürk, E., Çalık Var, E., ve Gökler, R. (2020). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin internet bağımlılıkları ve akademi erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 1-20.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 7* (2), 57-73.

Baltacı, Ö., ve Bacanlı, F. (2020). Psychosocial factors that predict ınternet addiction. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 10*(59), 661-679.

Börekçi, C. ve Uyangör, N. (2018). Akademik başarının yordayıcıları olarak aile tutumu, akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Uluslararası Eğitim Metodolojisi Dergisi, 4(*4), 219-226. https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.219

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (23), 474-499.

Büyükgebiz Koca, E., ve Tunca, M. Z. (2020). İnternet ve sosyal medya bağımlılığının öğrenciler üzerindeki etkilerine dair bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış, 4*(1), 77-103. https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.597820

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Pegem Akademi.

Can, H.C., ve Tozoğlu, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Spor Eğitim Dergisi, 3* (3), 102- 118.

Caplan, S. E. (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, *10*, 234–241.

Çakmak Tolan, Ö. (2023). Developing university students coping skills with academic procrastination behavior: a cognitive behavioral theory based psychoeducation practice. *Journal of Computer and Education Research, 11*(22), 728-743. https://doi.org/10.18009/jcer.1332329

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3.baskı). Pegem Akademi.

Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 31–65.

Doğan, A. (2013). *İnternet bağımlılığı yaygınlığı*. [Yüksek Lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Dunbar, D., Proeve, M., & Roberts, R. M. (2024). Problematic internet usage: can commitment and progress frameworks help regulate daily personal internet use? *Clinical Psychologist*, 1–11. https://doi.org/10.1080/13284207.2024.2322940

Ekşi, H., Turgut, T., ve Sevim, E. (2019). üniversite öğrencilerinde öz kontrol ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisinde genel erteleme davranışlarının aracı rolü. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *6*(3). 717-745.

Engin, G., ve Genç, S. Z. (2020). Öğretmen adaylarının akıllı telefon ekran kullanım süreleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 314-325. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.678739

Göktaş, S., Aygar, H., Akbulut Zencirci, S., Önsüz, M. F., Alaiye, M., & Metintaş, S. (2018). Problematic internet use questionairre-short form-6 (PIUQ-SF 6): a validity and reliability study in Turkey. *International Journal of Research in Medical Sciences*, *6*(7), 2354–2360. https://doi.org/10.18203/2320-6012.ijrms20182816

Gönültaş, M. (2022). Cyber bullying and victimization among university students. *International Journal of Psychology and Educational Studies,* 9(2), 297-307.

Güngör, A. B., ve Koçak, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 397-419.

Günlü, A. (2016). *Ergenlerde internet ve problemli internet kullanım davranışının incelenmesi.* [Yüksek Lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Gümüş, H., Çalışır, A., Alp, S., ve Kaynak, A. (2023). İlkokul öğrencilerinde internet kullanımının sağlıkları açısından incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal, 18,* 41-54.

Gür, S. H., Bakırcı, Ö., Karabaş, B. N., Bayoğlu, F., ve Atli, A. (2018). The effects of social media addiction on academic procrastination behaviors of university students. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, *5*(10), 68-77.

Hasırcı, İ., Örücü, E. ve Kurt, P. (2024). Yalnızlığın sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkisinde yaşam doyumunun aracılık rolü: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 1-18.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Hayat, A. A., Kojuri, J., & Mitra Amini, M. D. (2020). Academic procrastination of medical students: The role of Internet addiction. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 8*(2), 83. https://doi.org/10.30476/JAMP.2020.85000.1159

Hinsch, Christian & Sheldon, Kennon. (2013). The impact of frequent social Internet consumption: Increased procrastination and lower life satisfaction. *Journal of Consumer Behaviour, 12,* 496-505.

İkiz, E., İkiz, D. D. F., Asıcı, A. G. E., ve Savcı, A. G. M. (2015). Problemli internet kullanımı ile üniversite yaşamına uyum ilişkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 34-50.

Kandemir, M. (2016). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(3), 51-72.

Karakuş, M. (2024). Dijital şiddet ve sosyal medya üzerine bibliyometrik bir araştırma. *TRT Akademi, 09*(20), 204-227. https://doi.org/10.37679/trta.1401797

Kaysi, F., Aydemir, E., ve Gülseçen, S. (2023). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon ve internet kullanımlarının mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(25),* 47-56. https://doi.org/10.29029/busbed.1204885

Kınık Ö., ve Odacı H., (2020). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Bazı bireysel ve çevresel değişkenler bir etken olabilir mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10*(1), 183-192. https://doi.org/10.5961/jhes.2020.380

Kose, F. K., ve Barut, Y. (2021). Problematic ınternet use and marital adjustment in married ındividuals. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 29*(4), 283-296. https://doi.org/10.24106/kefdergi.807001

Kuzhan, M. (2019). Internetin eğitsel nitelikli kullanımı üzerine yapılan araştırmaların analizi. *International Journal of Scholars in Education, 2*(2), 137-145.

Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self- efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education, (159),* 1-11. 104001.https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001

Mergan, B., Uğraş, S., ve Aktaş Üstün, N. (2023). İnternet bağımlılığının akademik erteleme davranışı üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 21*(4), 64-77. https://doi.org/10.33689/spormetre.1338822

Nalwa, K., & Anand, A. P. (2003). Internet addiction in students: a cause of concern. *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, *6*(6), 653–656. https://doi.org/10.1089/109493103322725441

Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education, 57*(1), 1109-1113.

Odacı, H., ve Çelik, Ç. . B. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *Education Sciences, 7*(1), 389-403.

Sadiç, Ç., Ç., Akyürek, Ş., Uyar, M., Çavunt, N., Altin, H., Aydin, İ., et al. (2024). Is there a relationship between problematic Internet use and attachment styles, self-esteem, and loneliness in medical school students?. *Annales Medico-psychologiques, revue psychiatrique, 182* (3), 266-272

Sargın, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin internete yönelik tutumları ve problemli internet kullanımları. *Turkish Journal of Education, 2*(2), 44-53. https://doi.org/10.19128/turje.181059

Şenyiğit, A., ve Kıran, B. (2019). Investigation of problematic internet use according to cognitive flexibility levels of high school students. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, *10*(35), 162-168.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7. Baskı). Pearson.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Teke, D., ve Yılmaz, T. (2024). Sosyal ortamlardaki gelişmeleri kaçırma korkusu (fomo) ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi: lisans öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 22*(51), 1-24. https://doi.org/10.35408/comuybd.1253419

Temiz, N. (2023). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin insan sağlığı üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(44),* 539-562. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1311164

Turanalp, M. F. (2016). İnternetin ergenlere olumsuz etkileri üzerine din eğitimi temelli bir yaklaşım. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 16* (1)111-132.

TÜİK (2023, Ağustos). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407 (30.05.2024).

Uzun, E., ve Deniz, E. (2017). Lise öğrencisi ergenlerin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi, (46),* 1-20.

Ünsal Seydooğulları, S., Uğur, E., Tanhan, A., ve Genç, E. (2023). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışının problemli internet kullanımı ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 37*(1), 145-164. https://doi.org/10.33308/26674874.2023371439

We are Social, Hootsuit (2022). The Global State Of Dıgıtal In October 2022, Erişim adresi: https://wearesocial.com/us/blog/2022/10/the-global-state-of-digital-in-october-2022/ (Erişim Tarihi 30.03.2024).

Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction 17*(3), 596–614. https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1

Yaşar, N. (2021). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının sosyal duygusal yalnızlık durumuna etkisi. [Tam Metin Özeti] In *Proceedings of 12 th SCF International Conference on "Contemporary Issues in Social Sciences"* 7-10th October343-358). Erişim adresi: https://www.scfconferences.com/wp-content/uploads/2022/09/12TH-SCF-CONFERENCE PROCEEDINGS.pdf.

Young, K, S. (2004). İnternet bağımlılığı: yeni bir klinik olgu ve sonuçları. *Amerikan Davranış Bilimcisi, 48,* 402-415. http://dx.doi.org/10.1177/0002764204270278

Yurdakoş, K., ve Biçer, E. B. (2019). İnternet bağımlılık düzeyinin akademik ertelemeye etkisi: sağlık yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 243-278.

Zheng, Y., Wei, D., Li, J., Zhu, T., & Ning, H. (2016). Internet use and its impact on individual physical health. *IEEE Access, 4*, 5135-5142.

Zorbaz, O., ve Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (29-1), 298-310.

Extended Abstract

The Internet is widely used throughout the world. According to TUİK, the rate of internet usage among individuals between the ages of 16-74 is 85 percent in 2022 and around 87.1 percent in 2023. Looking at internet usage by gender, it is revealed that the rate of internet usage in 2023 is 90.9 percent for men and 83.3 percent for women. These data show that the Internet has increased significantly in human life. The fact that the Internet has become widespread in the life of the individual leads to many effects on the life of the individual. These effects can be positive or negative. Research shows that the Internet offers many conveniences to human life. With globalization and technology, the internet has become important in daily life. For example, thanks to the internet, people have access to unlimited information and have the opportunity to learn. The Internet has made information sharing faster in the world and our country. With the acceleration of information sharing, individuals can engage in learning activities at any time wherever there

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

is internet. When literature is examined, it is seen that the internet has negative effects on the individual's life. This situation is defined as problematic internet use. Problematic internet use refers to a behavioural disorder based on compulsive and excessive internet use that prevents daily life activities. Problematic internet use manifests itself with some symptoms. These symptoms are expressed as spending too much time on the internet, mental problems, loss of control, and lack of self-confidence. According to the research, the increase in internet use causes depression, loneliness, obsessive-compulsive disorder, attention deficit, anxiety disorder, sleep problems, suicidal thoughts, and perceptual problems. In addition, internet use creates an obstacle for the individual to control himself/herself in business and social life. As can be seen, the increase in internet use increases the problematic use of the internet by the individual. Increasing internet use with the development of technology negatively affects the lives of university students. In particular, excessive and improper use of smartphones, mobile internet, and social media networks causes disorders such as internet addiction, nomophobia, and netlessphobia in university students. Problematic internet use causes musculoskeletal problems, a decrease in academic success, an inability to manage time, depressive problems, anxiety, and stress in students. In addition, undesirable situations such as illegal betting games, exposure to fraud, insomnia, anger, attention, and perception problems may occur. In addition, problematic internet use also affects university students' academic procrastination behaviours. Spending too much time on the internet may cause university students to disrupt their academic duties and responsibilities and to be uncontrollably active on the internet. The university period is an important turning point in students' lives. The university period is a phase in which academic success is important and a lot of duties and responsibilities are undertaken. It is seen that problematic internet use negatively affects the daily life of university students. It is thought that this study may be an alternative study for the existing studies in the literature. The university period is a period in which procrastination is experienced intensely. This study, it was examined whether problematic internet use predicts academic procrastination in university students. It is thought that determining the factors related to academic procrastination will contribute to intervention studies to reduce academic procrastination. In this study, the relationship between problematic internet use and academic procrastination behaviour in university students was examined. The research was carried out within the scope of the relational screening model. Relational survey models try to determine whether two or more variables are related to each other. this study, the relationship between problematic internet use and academic procrastination behaviours of university students was examined. In this study, research data were collected after ethical approval was obtained. The research data were collected using personal information form, Problematic Internet Use Scale-Short Form, and Academic Procrastination Scale-Short Form. The data were collected online by the researcher via Google Forms. IBM SPSS Statistics 25 package program was used to perform the statistics related to the data. The data were analyzed by Pearson Product Moment Correlation analysis and Simple Linear Regression. Skewness and kurtosis values were calculated for normal distribution values. When these values are in the range of 1.5 and +1.5, it is interpreted that the data are normally distributed. In this study, whether problematic internet use predicts academic procrastination behaviours were examined by simple linear regression analysis. In this study, correlation and regression analyses were conducted. When the results of the research are analysed, it can be said that the relationship between academic procrastination and problematic internet use is positive, moderate, and significant. Accordingly, problematic internet use explains 21% of academic procrastination behaviour. According to this result, problematic internet use is a significant predictor of academic procrastination behaviour. This study, it was aimed to examine the relationship between problematic internet use and academic procrastination behaviours of university students. As a result, a positive, moderate, and significant relationship was found between problematic internet use and academic procrastination behaviour. In this study, it was found that the mean academic procrastination score of university students was (X=11.18) and the mean problematic internet use score was (X=13.48). When the results of the research are evaluated, some suggestions can be made. According to these results, it can be said that problematic internet use is an important factor affecting academic procrastination behaviours. In this context, preventive and protective studies that can reduce the problematic internet use of university students can be carried out.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (26-37)

Eğitim Örgütlerinde Ekip Uyumu: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

Team Cohesion in Educational Organizations: A Scale Adaptation Study

Talip BEKTAŞ* Servet ATİK**

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi:12.06.2024
Kabul Tarihi: 22.01.2025

Doi: tsadergisi.1499337

Anahtar Sözcükler:
Ekip Uyumu
Öğretmen
Bağlılık
Ölçek Uyarlama

ÖZET

Bu araştırmada, Türkiye'deki öğretmenlerin ekip uyum düzeylerini değerlendirmek amacıyla Carless ve De Paola (2000) tarafından geliştirilen "Team Cohesion" ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik ile güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında, Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlere ölçek uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması için önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. 269 veri üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA), 191 veri üzerinden yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve 50 veri üzerinden yapılan test-tekrar test korelasyonu ile üç ayrı çalışma grubundan veriler toplanmıştır. AFA sonuçları, ölçeğin 10 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapısının olduğunu göstermektedir. DFA sonuçları ise, ölçeğin model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach'ın Alfa katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar testi sonuçlarına göre, ölçeğin iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin zamana karşı tutarlı olduğu, Türkiye'deki öğretmenlerin ekip uyumlarını değerlendirmede güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Article Information

Submission: 12.06.2024
Acceptance: 22.01.2025

Doi: tsadergisi.1499337

Key Words:
Team Cohesion
Teacher
Commitment
Scale Adaptation

ABSTRACT

In this study, the “Team Cohesion” scale developed by Carless and De Paola (2000) was adapted to Turkish, and validity and reliability studies were conducted to evaluate the team cohesion levels of teachers in Turkey. Within the scope of the research, the scale was applied to teachers working throughout Turkey and the data obtained were analyzed. For the validity study of the scale, the first exploratory factor analysis (EFA) was conducted and then it was confirmed by confirmatory factor analysis (CFA). Data were collected from three different study groups through exploratory factor analysis (EFA) on 269 data, confirmatory factor analysis (CFA) on 191 data, and test-retest correlation on 50 data. EFA results show that the scale has a unidimensional structure consisting of 10 items. CFA results show that the model-data fit of the scale is at an acceptable level. In addition, Cronbach's Alpha coefficient was calculated as 0.94 for the reliability analysis of the scale. According to the test-retest results, the correlation coefficient of the scale between the two applications was calculated as .93. According to these results, the scale is consistent over time and can be used as a reliable and valid tool for assessing teachers' team cohesion in Turkey.

Atıf İçin

Bektaş, T. & Atik, S. (2025). Eğitim örgütlerinde ekip uyumu: bir ölçek uyarlama çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 26-37. doi: tsadergisi.1499337

* Öğr.Gör, Kafkas Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, Kars, talip.bektas@kafkas.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5714-1854
** Doç.Dr, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Malatya, servet.atik@inonu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2841-6182

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

İnsanlar, birbirlerini tanımaya ve öğrenmeye dayalı sosyal varlıklardır. Örgüt, belirli amaçları gerçekleştirmek amacıyla kurulan ve faaliyet gösteren yapıları ifade eder. İnsanlar, tarih boyunca çeşitli amaçları gerçekleştirmek için iş birliğine ihtiyaç duymuşlardır. Ortak bir hedefe ulaşmak için bireyler, güçlerini ve eylemlerini birleştirme ihtiyacı duymuş ve bu ihtiyaç örgütlerin doğmasına neden olmuştur (Aydın, 2018; Hunter ve Perreault, 2002). Örgütler içerisinde çeşitli yapıda ve büyüklükte gruplar yer almaktadır. Grup, bir araya gelerek benzer amaçlar doğrultusunda hareket eden ve kendilerini sosyal bir bütünün parçası olarak gören birden fazla üyeden oluşan bir topluluğu ifade eder. Bu topluluk, ortak özelliklere sahip olan üyeleri içerir ve bu üyeler arasında dolaysız ya da dolaylı etkileşimler gerçekleşir. Bu topluluk, genellikle toplumun içinde yaşar (Sığrı, 2017).

Bireyler, işbirliği içinde oldukları gruplarla yakından ilişkilidirler. Diğer bir deyişle, uyum, bir organizasyon içinde kritik bir faktördür. Bir ekip uyumu sağlandığında, ekip üyeleri, ekip hakkında model oluşturabilir ve toplu güven geliştirebilirler. Ekip oluşturma etkinlikleri, katılımcıların güvenini artırabilir, ekip üyeleri arasındaki destek düzeyini yükseltebilir ve akran etkileşimlerinin etkililik düzeyini artırabilir. Çünkü uyum ile başarı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ekip uyumu, takımın toplu profesyonelliğini artırarak ve takım performansını geliştirerek büyük faydalar sağlar (Kao, 2019).

Ekip uyumu kavramı, bir grup içindeki bireyler arasındaki işbirliği ve dayanışma algısı ile ortak bir amaç veya görevin gerçekleştirilmesi arasında doğrudan bir ilişki içerir. Ancak, ekip uyumunu sadece dayanışma ve işbirliği ile sınırlamak yeterli olmayabilir. Ekip uyumunun, takım üyelerinin arasındaki etkileşimlerin kalitesi ve takımın ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışma isteği ile ilgili olduğunu öne sürmektedirler (Gully, Devine ve Whitney, 1995).

Ekip uyumu aynı zamanda üyelerin ortak hedeflere duyduğu tutkulu bir inanç, ekip içindeki ilişkilerin kalitesi, iletişim etkileşimleri ve üyelerin kendilerini gruba aidiyet hissi gibi çeşitli faktörlere de dayanabilir. Bu faktörler, ekip uyumunu etkileyen karmaşık bir ağ oluşturur ve bu bağlamda ekip uyumu kavramının daha geniş bir perspektife sahip olduğunu gösterir. Diğer gruplarla olan etkileşimler, rekabet ortamı ve bu gruplara karşı sergilenen yaklaşımlar, bir ekip içindeki üyelerin dayanışmasını etkileyebilir (Sığrı, 2017).

Ekip bağlılığının, ekibin performansını artırma potansiyeli bulunmaktadır. Yüksek düzeydeki ekip bağlılığı, hedeflerin başarılması ve ekip uyumunun sağlanması için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Özkalp, 2004). Ekip içindeki her üyenin, görevlerin etkili bir şekilde yerine getirilmesine verdiği ilgi ve önem derecesi, ekip uyumunu doğrudan etkileyen bir faktördür. Ekip bağlılığının artmasıyla birlikte, üyeler arasındaki dolaylı veya dolaysız iletişim artar, bireyler birbirlerine daha olumlu bir şekilde yaklaşır ve ekip performansı artmaya başlar. Bu, ekip dinamikleri açısından önemli bir bulgudur (Duran ve Eren, 2005). Ekipler içindeki üyeler her zaman iş bağlılığına yönelik davranışlar sergilemeyebilir. İş bağlılığının yeterince vurgulanmadığı ekiplerde, motivasyon eksikliği ve hedeflere ulaşma konusundaki başarısızlık, ekip üyeleri arasında uyumsuzluğa ve ekip bağlılığının azalmasına neden olabilir (Bachrach, Powell, Collins ve Richey, 2006).

Ekip uyumu ile ilgili yapılmış olan pek çok çalışma (Beal, Cohen, Burke, ve McLendon, 2003; Chiocchio ve Essiembre, 2009; Evans ve Dion, 1991) ekip uyumunun performansı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ekip uyumu örgüt içinde farklı alanlarda fayda sağlayan önem verilmesi gereken bir konudur (Greer, 2012). Ekip uyumu öğretmenler üzerinde de olumlu etkiler yaratan bir faktördür. Fuller ve Irribarra (2016), güçlü ilişkilerin ve işbirlikli faaliyetlerin, öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırabileceğini belirtmişlerdir. Yine ekip uyumu ile öğretmenlerin okullarına ve öğrencilere yönelik tutumları arasında olumlu ilişkiler olduğu da gözlemlenmiştir (Lynn, 2013).

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Okullarda öğretmenlerin bir ekip içinde bulunmaları, okulun etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Araştırmalar, öğretmenlerin ekip uyumuna verdikleri önemin, okulun başarısını artırma potansiyeliyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. (Price, 2012; Fuller, Waite ve Irribarra, 2016). Başka bir deyişle, öğretmenler arasındaki uyumun artması, okulun hem sosyal hem de akademik açıdan daha başarılı olmasını sağlayabilir. Bu durum, öğretmenler arasındaki işbirliğini, destek sistemini ve birlik duygusunu güçlendirerek, okulun genel başarısını artırabilmektedir. Ekip içi uyumu yüksek düzeyde olan öğretmenler, bir dizi olumlu davranış sergilerler. Bu eylemler arasında ideal paylaşımı, mesleki ve sosyal destek sunma, grup değerlerinin oluşturulması, işbirlikçi tutumların sergilenmesi ve birbirine güvenilir bir yapısal kültür oluşturma çabaları yer alır. Ayrıca, öğretmenler birbirlerine destek olur, hoşgörüyle yaklaşırlar, grup değerlerini oluştururlar ve işbirliğine dayalı modeller geliştirirler. Bu şekilde, meslektaşların birbirlerine güvendiği bir okul ortamı sağlanır (Hargreaves, 1994).

Cheng'e (2011) göre, bu durum, öğretmenlere çok sayıda kaynak sağlayarak, tüm üyeleri desteklediğini ve ortak bir ortam oluşturarak mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesine olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler için, ekip uyumu öğrenme ortamının kalitesini artırma, ihtiyaçlarını karşılama ve diğer öğretmenler tarafından kabul edilme konularında önemli bir etkiye sahiptir. Ekip uyumu, öğrencilerin akademik başarısıyla birlikte grup etkinliği için hayati bir öneme sahiptir. Özetle, ekip uyumu, bireyler ve gruplar üzerinde dostluk ve samimi hoşgörünün hâkim olduğu bir iklimin oluşmasına katkıda bulunur.

Öğretmenler bir okulda sosyal normların oluşması, beklentilerin gerçekleşmesi ve öğrenci başarısı gibi konularda temel aktörlerdir. Öğretmenlerin ekip uyumları, okulların etkinliği ve etkililiği için kritik bir faktördür. Ekip uyumunu olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu konuda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ekip içerisindeki etkileşimlerini güçlendirmek ve daha sağlıklı öğrenme ortamları oluşturmak için önemlidir.

Bu bağlamda, literatür incelendiğinde, genel olarak ekip uyumuna yönelik ölçme araçlarının spor takımlarıyla ilgili çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir. Yaygın olarak kullanılan ölçme aracı, Carron ve diğerleri (1985) tarafından spor kulüpleri için geliştirilen "Takım Birlikteliği" ölçeğidir. Takım birlikteliği envanterinin Türkçe'ye uyarlama çalışması bazı araştırmacılar tarafından da incelenmiştir (Moralı, 1994; Öcel ve Aydın, 2006). Moralı (1994), basketbol, futbol, hentbol, voleybol ve su topu gibi beş farklı spor branşı üzerinde seçilmiş örneklem grubuyla, faktör analizi yerine sadece envanterin güvenirlik analizlerini gerçekleştirmiştir. Öcel ve Aydın (2006) çalışması, futbol, voleybol, hentbol ve buz hokeyi gibi çeşitli branşlardan oluşan küçük bir örneklem grubunu temel alarak, envanterin geçerlilik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmiştir. Kao'nun (2003) çalışmasında, takım sporlarının yanı sıra bireysel sporları da içine alarak, takım birlikteliği ve liderlik davranışları arasındaki karşılaştırma yapılmış ve önemli ayrımlar ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, Hightower'ın (2000) araştırması, özellikle kadın spor takımlarında takım ruhu ve antrenörlerin liderlik yaklaşımlarını incelemiştir. Eğitim alanında ise Yurdakul ve Çelik (2022) tarafından ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. 320 öğretmenden elde edilen veriler, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasında kullanılmıştır.

Eğitim örgütlerinde herhangi bir ölçek uyarlama çalışması yapılmadığından Carless ve De Paola (2000) tarafından geliştirilen "Team Cohesion" ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması amaçlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında Türkiye geneli bir örneklem grubuyla gerçekleştirilen bu çalışma uygulayıcılara ve alana sınırlı da olsa katkı sağlayacaktır. Yine okullarda proje gibi oluşumlarda daha başarılı sonuçlar alınması için bu ölçeğin sonuçlarından faydalanılması önemli olabilir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Elde edilen veriler, bağımsız üç farklı çalışma grubundan temin edilmiştir. Bu çalışma gruplarının özelliklerine ilişkin açıklayıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Birinci çalışma grubu: Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapmak amacı ile 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 269 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında, örnekleme dair farklı görüşler mevcuttur. Genel olarak, ölçeğin geliştirilme aşamasında kullanılan örneklem büyüklüğünün, ölçeğin içerdiği maddelerin sayısının 5 ila 10 katı kadar olması tavsiye edilir (Kline, 2014; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003). Bu çalışma grubundan elde edilen veriler, araştırma sürecinde kullanılan ölçeğin açıklayıcı faktör analizi ve Cronbach'ın Alfa iç tutarlık güvenirliğinin belirlenmesinde değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,6'ı (n=136) erkek, %49,4'ü (n=133) kadındır. Buna ek olarak, öğretmenlerin, %81,8'i (n=220) lisans, %17,1'i (n=46) yüksek lisans ve %1,1'i (n=3) doktora mezunudur.

İkinci çalışma grubu: Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapmak amacı ile Türkiye genelinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev alan 191 öğretmenden oluşan bu çalışma grubundan elde edilen veriler, araştırmada kullanılan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının belirlenmesinde değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,9'u (n=101) erkek, % 47,1'i (n=90) kadındır. Buna ek olarak, öğretmenlerin, %92,7'si (n=177) lisans, %6,8'i (n=13) yüksek lisans ve % 0,5'i (n=1) doktora mezunudur.

Üçüncü çalışma grubu: 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 50 öğretmenden oluşan bu çalışma grubundan elde edilen veriler, araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizlerinde değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62'si (n=31) erkek, % 38'i (n=19) kadındır. Buna ek olarak, öğretmenlerin, %88'i (n=44) lisans, %12'si (n=6) yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Carless ve De Paola (2000) tarafından geliştirilen ve çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanması hedeflenen "Ekip Uyum Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipinde, 10 maddeli ve tek boyutludur. Negatif olarak ifade edilen dört madde için (3, 6, 7, 8) ters kodlama yapılarak puanlama yapılmıştır. Ölçeğin ters kodlanan maddeleri şunlardır:
(3) "Ekibimizin içinde performans çatışması vardır.", (6) "Ekibimiz iş dışında birbirine bağlı değildirler.", (7) "Ekibimiz nadiren birlikte etkinlik yapar.", (8) "Ekibimiz ekip olarak bir araya gelmektense bireysel etkinlik yapmayı tercih eder."

Uygulama

Orijinal dili İngilizce olan ölçeğin Türkçeleştirilmesinde, Brislin'in (1970) "Back Translation" tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik kültürler arası araştırmalarda eşdeğer bir araç oluşturmak açısından sıklıkla kullanılmaktadır. Ölçek önce dört doktora öğrencisi ve alan uzamanı bir doçent tarafından birbirinden bağımsız şekilde Türkçe'ye çevrildi. Daha sonra elde edilen Türkçe formlardaki ifadeler karşılaştırılarak değerlendirilmiş, anlaşılabilirlik ve uyumluluk göz önünde bulundurularak en uygun ifadelerle Türkçe form oluşturulmuştur. Ardından bu çalışmadan elde edilen maddeler İngilizceleriyle birlikte alanda uzman olan bir doçent ve bir doktor öğretim üyesine daha soruldu. Alan uzmanı olan bu iki öğretim üyesi de çeviri çalışmalarının doğru gerçekleştirildiği ve ölçeğin bu haliyle kullanılmasının uygun olabileceği yönünde görüş beyan ettiler. Son olarak bu çalışma geri çeviri yöntemiyle bir daha test edildi ve ölçek maddelerinin benzer bir şekilde çalıştığı ortaya konulmuştur. Araştırma için Etik Kurul izni alındıktan sonra, ölçek formu sanal ortamda hazırlanarak veriler toplanmıştır. Veriler, Google Forms aracılığıyla dijital ortamda elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek uyarlama süreci içinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğini değerlendirmek için önemli bir özellik yapı geçerliliğidir. Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek için genellikle faktör analizi tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Faktör analizinde başlıca iki yöntem kullanılmaktadır. Bunlar; açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

doğrulayıcı faktör analizi (DFA) dir. Bu araştırmada da ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek maksadıyla ilk aşamada açımlayıcı faktör analizi (AFA), devamında ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) çalışması SPSS 26 kullanılarak yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına dayanarak elde edilen faktör yapısının model-veri uyumunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemi için AMOS 24 kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin zamana karşı kararlılığın belirlenmesi için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz aşmasında pearson korelasyon katsayısı ile sınıf içi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Intraclass Correlation Coefficient) ile hesaplanmıştır (Seçer, 2013)

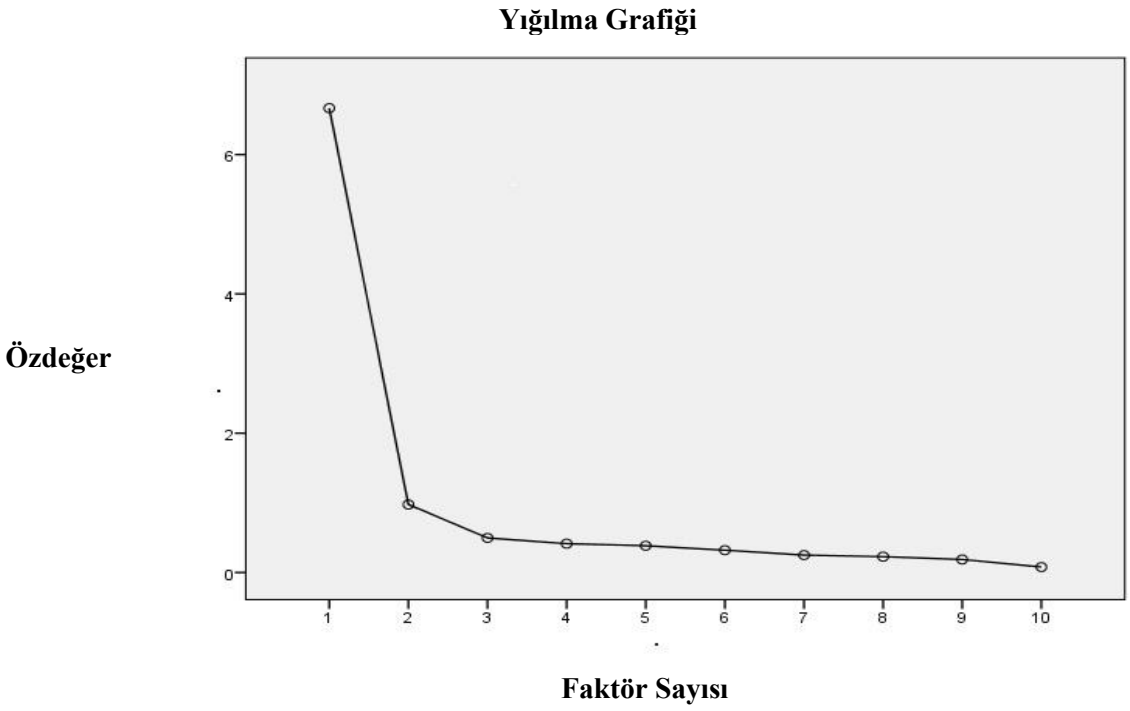
BULGULAR ve YORUMLAR

"Ekip Uyumu Ölçeği" uyarlamasında öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Verilerin öncelikle faktör analizine uygunluğunu kontrol etmek amacı ile Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett (Sphericity) Küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısının .60'tan yüksek olması veri setinin analize uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısının .92 ve Barlett Sphericity testi sonucu ise χ^2= 2346,751, df= 45, (p<.01) olarak bulunmuş ve veri setinin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Açımlayıcı faktör analizi sonuçları*

Maddeler	**Faktör Yükleri**	**Faktör Ortak Varyansı**	**Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyon**
1. Ekibimiz hedeflerine ulaşmak için birlikte hareket eder.	0.88	0.78	0.88
2. Ekibimin görevi sahiplenmesinden memnunum.	0.86	0.74	0.843
3. Ekibimiz içinde performans çatışması vardır.	0.83	0.69	0.667
4. Ekip arkadaşlarım performansımı geliştirmem için bana fırsat sunar.	0.84	0.71	0.82
5. Ekibimiz mesai saatleri dışında birlikte vakit geçirmek ister.	0.79	0.63	0.694
6. Ekibimiz iş dışında birbirine bağlı değildirler.	0.82	0.67	0.59
7. Ekibimiz nadiren birlikte etkinlik yapar.	0.69	0.48	0.434
8. Ekibimiz ekip olarak bir araya gelmektense bireysel etkinlik yapmayı tercih eder.	0.72	0.52	0.468
9. Benim için bu ekip, ait olduğum en önemli sosyal gruplardan birisidir.	0.88	0.77	0.835
10. En iyi arkadaşlarımdan bazıları bu ekiptedir.	0.83	0.69	0.798
Özdeğer	6.666		
Açıklanan Toplam Varyans (%)	76.42		
Cronbach Alpha	.94		

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Şekil 1. *Grup içi bağlılık ölçeği faktör analizi çizgi grafiği*

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .69 ile .88 arasında değer aldığı, faktör ortak varyanslarının ise .48 ile .78 arasında değer aldığı gözlemlenmiştir. Ölçeğin düzeltilmiş madde test korelasyon katsayıları ise .43 ile .88 arasında değer aldığı elde edilmiştir. Analizde ölçeğin açıklanan toplam varyansın ise %76.42 olduğu ve özdeğeri 1'den büyük tek faktör bir yapı olduğu tespit edilmiştir. Şekil 1'deki grafikte de ölçeğin birinci maddeden sonra kırılmaya başladığı ve ölçeğin tek faktörlü yapıda olduğu doğrulanmıştır.

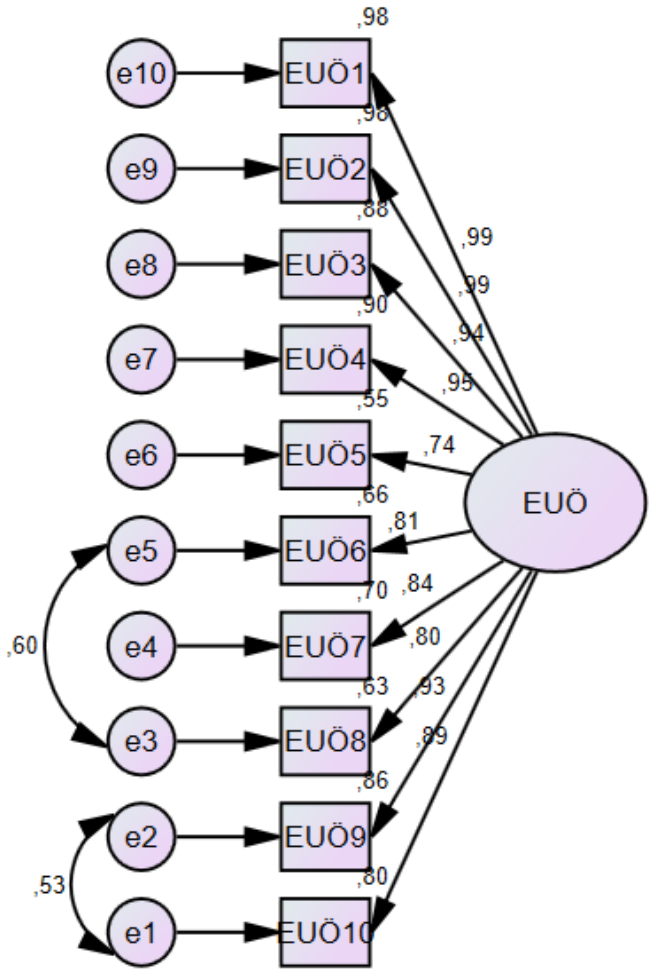
Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda elde edilen tek boyutlu ölçeğin yapısı, ikinci çalışma grubundan elde edilen verilere dayanarak yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. AMOS programı kullanılarak gerçekleştirilen bu analizde, elde edilen uyum iyiliği değerleri, literatürde yaygın olarak kabul gören ölçütlere göre yorumlanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılırken birçok uyum verisi kontrol edilmiştir. Literatürde belirtilen kriterlere göre, $\chi 2/sd$ oranının 5 veya daha az olması istenir. CFI, NNFI ve GFI değerlerinin .95'ten büyük olması mükemmel uyum, .95 ile .90 arasının iyi uyum (Bentler ve Bonett, 1980); RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin .05'in altında olması iyi uyum düzeyi, .08'e kadar ise kabul edilebilir düzey (Browne ve Cudeck, 1993), AGFI değerinin de "0.95" ten daha büyük bir değer ise iyi bir uyum, "0.85" ten daha büyük değerler kabul edilebilir uyum (Yılmaz ve Çelik, 2009) anlamına geldiği söylenebilir.

Tablo 2. *Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği göstergeleri*

Uyum İndeksi	**Araştırmada Elde Edilen Değer**
$\chi 2$/sd	2.63
GFI	0.95
AGFI	0.93

NFI	0.94
NNFI/TLI	0.94
IFI	0.95
CFI	0.94
RMSEA	0.07
RMR	0.06
SRMR	0.07

Tablo 2'de, ölçeğin faktörlerinin doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Model veri uyumunun doğruluğunun belirlenmesi için χ2/sd oranının 5'ten küçük olması gerektiği belirtilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada, bu oranın 2,63 olduğu tespit edilmiştir. DFA sonuçlarındaki değerler (χ2/df = 2,63; NNFI = 0,94; GFI = 0,95; CFI=0,94; IFI=0,95; SRMR=0,07; RMR=0, 06; RMSEA = 0,07) literatürde kabul gören standartlarla uyumlu olduğundan, ölçeğin kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).



Şekil 2. *Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen model*

Tablo 3. *Test-tekrar test güvenirlik analizi sonuçları*

Uygulama	$\bar{X}$	**R**	**Cronbach Alpha**
I. Uygulama	3.58	0.93	0.97
II.Uygulama	3.6		0.96

Tablo 3'te elde edilen sonuçlara göre ilk uygulama puanların aritmetik ortalaması, 3.58 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .97 olarak elde edilmiştir. İkinci uygulamada ise puanların aritmetik ortalaması, 3.60 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Her iki uygulamada elde edilen korelasyon katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ön test ile son test ölçümleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca test tekrar test analizinde Sınıf İçi Korelasyon Katsayıları (IKK) (Intraclass correlation coefficient, ICC) hesaplandı ve Tablo 4'te gösterildi. Bu sonuçlara göre ölçeğin zamana karşı tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. *Ölçeğin sınıf içi korelasyon katsayıları (IKK) (intraclass correlation coefficient, ICC)*

Maddeler	**Sınıf İçi Korelasyon Katsayıları (IKK)**
Madde 1	0.89
Madde 2	0.93
Madde 3	0.94
Madde 4	0.90
Madde 5	0.93
Madde 6	0.96
Madde 7	0.93
Madde 8	0.90
Madde 9	0.89
Madde 10	0.95

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Grup dinamiği üzerine yapılan araştırmaların başlangıcından beri, grup oluşumu ve devamlılığı için kritik bir değişken olarak kabul edilen ekip uyumu, Dion ve Evans'ın (1992) ifade ettiği gibi, bu konu sosyal psikolojiden endüstri ve örgüt psikolojisine, klinik psikolojiden spor psikolojisine kadar geniş bir araştırma yelpazesine sahiptir. Okulların yanı sıra, diğer tüm kuruluşlarda olduğu gibi, öğretmenlerin ekip çalışmasına yatkın olması giderek daha da önem kazanmaktadır; bu durum Searle ve Swartz'ın (2015) çalışmasında da öne çıkmaktadır.

Yüksek düzeyde ekip uyumuna sahip olan öğretmenler, ortak idealleri paylaşır, birbirlerine mesleki ve sosyal destek sağlar, grup değerlerini oluşturur, işbirliği yapar ve meslektaşları arasında güvene dayalı bir yapısal kültür oluşturmak için çaba gösterirler (Louis ve Marks, 1998). Öğretmenler için, ekip uyumu öğrenme ortamının kalitesini artırmak, ihtiyaçlarını karşılamak ve meslektaşları tarafından kabul görmek açısından hayati bir rol oynar. Ekip uyumu, öğrencilerin akademik başarısı ve grup etkinliği için önemli bir faktördür (Cheng, 2011). Dolayısıyla, öğretmenlerin ekip uyumlarının okulların etkinliği ve etkililiği adına önemli bir

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

faktör olduğu ve okullarda ekip uyumunu ölçmek için bir ölçüm aracına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Bu çalışma kapsamında da okullar için Carless ve De Paola (2000) tarafından geliştirilen "Ekip Uyumu" ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Tek boyuta sahip ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte faktörlerin açıkladığı varyans % 76.42 olarak bulunmuştur. Herhangi bir faktör analizinde kabul edilebilir toplam varyansın %40'ın üzerinde olması gerektiği düşünüldüğünde (Kline, 2014), ulaşılan %76.42 değeri oldukça iyi bir oranı yansıtmaktadır. Bu nedenle, ölçeğin faktör yapısının açıkladığı varyansın doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile madde toplam korelasyonları incelenmiştir. "Ekip Uyumu" ölçeğinin madde korelasyon değerleri .43 ile .84 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonunun ≥0,30 olması, maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu işaret eder (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .94 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa değerleri .70 ve üzeri olan ölçekler, güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Field, 2009). Bu hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004).

Tüm bu bulgular bir araya getirildiğinde, ölçeğin eğitim kurumlarında öğretmenlerin ekip uyumlarının ölçülebilmesi için güvenilir ve geçerli bir araç olduğu sonucuna varılabilir.
Eğitim örgütlerinde uyumlu bir takımın önemi göz önüne alındığında, bu ölçeğin kullanımı oldukça değerlidir. Eğitimciler ve okul yöneticileri, öğretmenlerin ekip uyumunu değerlendirerek, işbirliğini teşvik etmeyi ve ekip çalışmasını güçlendirmeyi amaçlayabilirler. Uyumlu bir öğretmen takımı, öğrenci başarısını artırabilir ve okul kültürünü olumlu yönde etkileyebilir. Sonuç olarak, eğitim örgütlerinde ekip uyumunun değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğrenci başarısı ve okul kültürü üzerinde olumlu etkiler sağlayabilir. Bu ölçeğin kullanımı, eğitim örgütlerindeki liderlerin ve yöneticilerin ekip uyumunu teşvik etmelerine ve eğitim kalitesini artırmalarına yardımcı olabilir

KAYNAKLAR

Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi.* Gazi Kitapevi.

Bachrach, D.G., Powell, B.C., Collins B.J., & Richey, R.G. (2006). Effects of task interdependence on the relationship between helping behavior and group performance. *Journal of Applied Psychology*, *91* (6), 1396-1405.

Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: a meta-analytic clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, *88*(6), 989.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, *88* (3), 588.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi.

Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, *1*(3), 185-216.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), Testing structural equation models (ss. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.

Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, *31*(1), 71-88.

Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The group environment questionnaire. *Journal of Sport Psychology, 7*(3), 244-266.

Cheng, E. C. (2011). Management strategies for promoting teacher collective learning. *Online Submission, 8*(1), 33-45.

Chiocchio, F., & Essiembre, H. (2009). Cohesion and performance: A meta-analytic review of disparities between project teams, production teams, and service teams. *Small Group Research*, *40*(4), 382-420.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Dion, K. L., & Evans, C. R. (1992). On cohesiveness: Reply to keyton and other critics of the construct. *Small Group Research*, *23*(2), 242-250.

Duran, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.

Evans, C. R., & Dion, K. L. (1991). Group cohesion and performance: A meta-analysis. *Small Group Research*, *22*(2), 175-186.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (And Sex And Drugs And Rock'n' Roll) (3 b.).* Sage Publications.

Fuller, B., Waite, A., & Torres Irribarra, D. (2016). Explaining teacher turnover: School cohesion and intrinsic motivation in Los Angeles. *American Journal of Education*, *122*(4), 537- 567.

Greer, L. L. (2012). Group cohesion: Then and now. *Small Group Research*, *43*(6), 655-661.

Gully, S. M., Devine, D. J., & Whitney, D. J. (1995). A meta-analysis of cohesion and performance: Effects of level of analysis and task interdependence. *Small Group Research*, *26*(4), 497-520.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* Teachers College Press.

Hightower JV. (2000). *Coaching Leadership Behaviors and Team Cohesion in Women's Intercollegiate Athletic Teams.* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Universty of Huston.

Hunter, G. K., & Perreault Jr, W. D. (2006). Sales technology orientation, information effectiveness, and sales performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, *26*(2), 95-113.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language.* Scientific Software International.

Kao, M. F. (2003). *Relationship between perceived coach leadership behaviors and team cohesiveness among Taiwanese team and individual interscholastic sports participants*. University of South Dakota.

Kao, C. C. (2019). Development of team cohesion and sustained collaboration skills with the port education model. *Sustainability, 11*(8), 2348-2349.

Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis.* Routledge.

Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, *106*(4), 532-575.

Lynn, S. J. (2013). *Teacher burnout and its relationships with academic optimism, teacher socialization, and teacher cohesiveness.* [Unpublished Ph. D. Thesis]. Fordham University.

Moralı, S. L. (1994). *Takım sporlarında, takım birlikteliğinin ve dayanışmanın ölçülmesi,* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Öcel, H. ve Aydın, O. (2006). Grup sargınlığı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikologlar Derneği, 9*(18), 19-32.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler).* Kaan.

Özkalp, E. (2004). *Örgütsel davranış.* Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research.* Sage.

Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, *48*(1), 39-85.

Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education, 23*(1), 63-80.

Searle, M., & Swartz, M. (2015). *Teacher Teamwork: How do we make it work? (ASCD Arias).* ASCD.

Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma.

Sığrı, Ü. (2017). Gruplarda bağlılık ve performans ilişkisi üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 481-490.

Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-i temel kavramlar, uygulamalar, programlama,* PEGEM Akademi.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yurdakul, A., ve Çelik, K. (2022). Eğitim örgütlerinde grup içi bağlılık: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 116-131.

Extended Abstract

Organization refers to structures that are established and operated to achieve certain objectives. Throughout history, people have needed cooperation to achieve various goals. To achieve a common goal, individuals needed to combine their powers and actions, and this need led to the birth of organizations (Aydın, 2018; Hunter & Perreault, 2002). Within organizations, there are groups of various structures and sizes. A group refers to a community consisting of more than one member who come together and act in line with similar goals and see themselves as part of a social whole. This community includes members with common characteristics and direct or indirect interactions take place between these members. This community usually lives within the society (Sığrı, 2017). Individuals are closely related to the groups they cooperate with. In other words, cohesion is a critical factor within an organization. When team cohesion is achieved, team members can model the team and develop collective trust. Team-building activities can increase participants' trust, raise the level of support among team members, and increase the effectiveness of peer interactions. This is because there is a strong relationship between cohesion and success. Team cohesion brings great benefits by increasing the collective professionalism of the team and improving team performance (Kao, 2019). Team cohesion can also be based on a variety of factors, such as a passionate belief in common goals, the quality of relationships within the team, communication interactions, and members' sense of belonging to the group. These factors form a complex web that influences team cohesion and in this context, the concept of team cohesion has a broader perspective. Interactions with other groups, the competitive environment, and attitudes towards these groups can affect the solidarity of members within a team (Sığrı, 2017). Team commitment has the potential to increase the performance of the team. A high level of team commitment is recognized as a fundamental element for achieving goals and ensuring team cohesion (Özkalp, 2004). The degree of interest and importance that each member of the team gives to the effective fulfillment of tasks is a factor that directly affects team cohesion. As team cohesion increases, direct or indirect communication between members increases, individuals approach each other more positively and team performance starts to increase. This is an important finding in terms of team dynamics (Duran & Eren, 2005). Members within teams may not always exhibit behaviors towards work engagement. In teams where work engagement is not sufficiently emphasized, lack of motivation and failure to achieve goals can lead to incompatibility among team members and a decrease in team cohesion (Bachrach, Powell, Collins, & Richey, 2006). In schools, the presence of teachers in a team can have a significant impact on the effectiveness of the school. Research shows that the importance teachers attach to team cohesion is associated with the capacity to increase school success (Price, 2012; Fuller, Waite, & Irribarra, 2016). In other words, increased cohesion among teachers can make the school more successful both socially and academically. This situation can increase the overall success of the school by strengthening the cooperation, support system, and sense of unity among teachers. Teachers with high levels of team cohesion exhibit a range of positive behaviors. These actions include sharing ideals, providing professional and social support, establishing group values, demonstrating collaborative attitudes, and building a trusting structural culture. In addition, teachers support and tolerate each other, build group values, and develop collaborative models. This creates a school environment where colleagues trust each other (Hargreaves, 1994). Teachers are key actors in the formation of social norms, the realization of expectations, and student achievement in a school. Teachers' team cohesion is a critical factor for the efficiency and effectiveness of schools. Identifying the factors that positively or negatively affect team cohesion and studies on this issue are important for strengthening teachers' interactions within the team and creating healthier learning environments. This study aims to adapt the “Team Cohesion” scale developed by Carless and De Paola (2000) into Turkish. From this point of view, this study, which was conducted with a Turkey-wide sample group, will contribute to the practitioners and the field, even if limited. Again, it may be important to utilize the results of this scale to obtain more successful results in organizations such as projects in schools. In this study, the “Team Cohesion” scale developed by Carless and De Paola (2000) was adapted into Turkish, and validity and reliability studies were conducted to evaluate the team cohesion levels of teachers in Turkey. Within the scope of the research, the scale was applied to teachers working throughout Turkey and the data obtained were analyzed. For the validity study of the scale, first exploratory factor analysis (EFA) was conducted and then it was confirmed by confirmatory factor analysis (CFA). Data were collected from three different study groups through exploratory factor analysis (EFA) on 269 data, confirmatory factor analysis (CFA) on 191 data, and test-retest correlation on 50 data. The results of the exploratory factor analysis (EFA) show that the scale has a unidimensional structure consisting of 10 items. Confirmatory factor analysis (CFA) results show that the model-data fit of the scale is at an acceptable level. In addition, Cronbach's Alpha coefficient for the reliability analysis of the scale was calculated as 0.94. Cronbach's Alpha coefficient for the reliability analysis of the scale was calculated as .94. According to the

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

test-retest results, the correlation coefficient of the scale between the two applications was calculated as .93. According to these results, the scale is stable over time and can be used as a reliable and valid tool for assessing teachers' team cohesion in Turkey.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (38-56)

Sosyal Ağların Gölgesinde: Lise Öğrencileri Üzerindeki Sosyal Medya Etkilerinin Çok Yönlü Analizi

In the Shadow of Social Networks: A Multifaceted Analysis of Social Media Effects on High School Students

Davut AÇAR* Abdulkadir DEMİR**

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 11.06.2024
Kabul Tarihi: 03.11.2024

Doi: tsadergisi.1499660

Anahtar Sözcükler:
Sosyal medya etkileri
lise öğrencileri
sosyal ağlar
FOMO

ÖZET

Bu araştırma lise öğrencileri arasında sosyal medya kullanımının kapsamlı etkilerini ele almaktadır ve dijital çağın bu önemli fenomeninin gençler üzerindeki hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma fenomenolojik bir metodoloji kullanarak, 22 lise öğrencisi ile yürütülmüş derinlemesine mülakatlar ile ele alınmıştır. Bu yöntem öğrencilerin sosyal medya deneyimlerini, algılarını ve bu platformların günlük yaşamları üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde anlamayı amaçlamaktadır. Öğrenciler, sosyal medyayı eğitim materyallerinden kişisel bakıma, modadan sosyal ilişkilere kadar geniş bir içerik yelpazesi için kullanmışlardır. Bu platformlar öğrencilere benzer ilgi alanlarına sahip akranlarla bağlantı kurma ve sosyal destek ağlarını genişletme imkânı sunarak, sosyal bağlarını pekiştirmelerine ve kültürel açıdan zenginleşmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca sürekli bilgi akışına maruz kalmak, bilgilerin aşırı yüklenmesine ve önemli bilgilerin unutulmasına neden olabilmektedir. Bu durum öğrenciler arasında artan bir yorgunluk ve bıkkınlık hissine yol açmakta, akademik performansları üzerinde dikkat dağınıklığı ve stres gibi olumsuz psikolojik etkiler yaratmaktadır. Bu bakımdan bu araştırma, sosyal medyanın gençler üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve yönlendirmek için eğitimcilerin sosyal medya kullanımını dikkatle izlemeleri ve öğrencilere sağlıklı kullanım alışkanlıkları kazandırmak amacıyla destekleyici stratejiler geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır.

Article Information

Submission: 11.06.2024
Acceptance: 03.11.2024

Doi: tsadergisi.1499660

Key Words:
Social media effects
high school students
social networks
FOMO

ABSTRACT

This research addresses the comprehensive effects of social media use among high school students. It aims to uncover both the positive and negative outcomes of this significant phenomenon in the digital age. Employing a phenomenological methodology, the study was conducted through in-depth interviews with 22 high school students. This method seeks to comprehensively understand students' experiences, perceptions, and the impacts of these platforms on their daily lives. Students have utilized social media for a wide array of content ranging from educational materials to personal care, fashion, and social relationships. These platforms have provided students with opportunities to connect with peers who have similar interests and to expand their social support networks, thereby enhancing their social connections and cultural enrichment. Additionally, constant exposure to an information stream can lead to information overload and forgetting important information. This situation has led to increased feelings of fatigue and ennui among students, creating adverse psychological effects such as decreased attention span and increased stress on academic performance. Consequently, this research underscores the importance of educators carefully monitoring social media use and developing supportive strategies to instill healthy usage habits among students, to better understand and guide the effects of social media on youth.

Atıf İçin

Açar, D. & Demir, A. (2025). Sosyal ağların gölgesinde: Lise öğrencileri üzerindeki sosyal media etkilerinin çok yönlü analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 38-56. doi: tsadergisi.1499660

* Öğr. Gör., Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Myo, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Hakkari, davudacarr@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4877-9036
** Lisansüstü Mezunu, Hakkari Üniversitesi, Hakkari, demirabdlkadir@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4919-7396

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönem, dijital çağ olarak nitelendirilmekte ve bu çağ; teknolojinin hızlı değişimi, anında bilgi erişimi, geniş çaplı bağlantılar ve sürekli iletişim olanakları ile karakterize edilmektedir. Dijital çağın özellikleri, dünyanın dört bir tarafında artık kaçınılmaz biçimde kabul edilmekle birlikte, bu durum çeşitli dijital teknolojilerin sürekli gelişimiyle belirginleşmektedir (Bildt, 2017). Bu dönemde özellikle mobil iletişimler, gelişmekte olan ülkeler için önemli fırsatlar sunmakla birlikte sanayideki devrimler, önceki yüzyıllarda gerçekleştiği ülkeler için de büyük bir rol oynamaktadır (Romansky & Noninska, 2020). Dijitalleşme, toplum ve ekonomiyi dönüştürmekte; iletişim, erişim ve fırsatların türünü önemli ölçüde değiştirmektedir (Gallardo-Echenique, 2019). Yaşanılan dijital çağın temel bir özelliği olarak bilgi odaklılık, dijital temsil, sanal ve yenilikçi doğa, ağlar arası etkileşimler gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır (Romansky & Noninska, 2020).

Dijital çağda insanların günlük yaşamlarında en çok kullandığı araçlardan birinin internet ve sosyal medya olduğu yadsınamaz gerçek bir olgudur. 2024 yılı güncel raporlara bakıldığında dünya geneli internet kullanımı 5,35 milyar insana ulaşmış, ortalama günlük internet kullanımı 6 saat 40 dakika olmuş ve internet kullanımı yaş aralığı ise en çok 16-24 olarak ortaya çıkmış; bu bireylerin de en çok mesajlaşma ve sosyal medya kullanıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu güncel raporda Türkiye, dünya sosyal medya kullanım süresi sıralamasında 14. sırada yer almaktadır (We Are Social, 2024).

Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere sosyal medya kullanımı gençler içinde en çok zaman geçirilen uygulamaların başında gelmektedir. Bu durum ise gençlerin sosyal medya kullanımının etkilerinin olumlu/olumsuz yönleri ile birlikte araştırılmasına neden olmuştur. Sosyal medya kullanımı gençlerin iletişim kurma, sosyal ağlar oluşturma, yeni kültürel perspektifler oluşturabilme becerisini artırabilir (Sumadevi, 2023). Sosyal medya kullanımı gençlerin kimliklerini ifade etmelerine (Senekal vd., 2022), empati yeteneklerini artırmalarına (Vossen & Valkenburg, 2016) ve gençlerin sosyal refah duygusuna olumlu/olumsuz etkileri (Smith vd., 2021) olabilmektedir. Bunların yanı sıra sosyal medyanın olumsuzluklarına değinen araştırmalar da mevcuttur. Aşırı sosyal medya kullanımı, gençler arasında anksiyete, depresyon, yetersizlik hissi gibi mental sağlık sorunlarına (Alavi, 2023) ve ilişkisel sorunlara yol açabilir (Wood vd., 2016). Gençler, siber zorbalık ve mahremiyet ihlalleri gibi ciddi risklerle karşı karşıya kalabilir, akademik olarak performans düşüşüyle yüzleşebilir (Sumadevi, 2023).

Bunların yanı sıra gençleri sosyal medya kullanımına yönlendiren unsurlar hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında ise özellikle “Fear of Missing Out” (FOMO) yani “kaçırma korkusu” ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Gençlerin sosyal medya kullanımı ile onların yolculuk bağımlılığı sürecinde FOMO’nun aracı rol konumunda olduğu (Mohanan & Shekhar, 2021), sosyal medya kullanımı ile yaşadıkları depresyon ve anksiyete arasında ise yine FOMO’nun aracı olarak etkin rol oynadığı görülmüştür (Harzman, 2022). Bu unsurların dışında bireylerin sosyal medya kullanımında eğlence unsurlarının olması (Bailey vd., 2018; Doan vd., 2022); bilgi edinme, akademik içerikler, kendilerini ifade etme arayışlarının olması (Rautela & Sharma, 2022); yeteneklerini, fikirlerini sergileyebilecekleri bir alan sağlaması (Buglass vd., 2017) ve sosyal destek ağları ile arkadaşlık çevrelerini güçlendirebilme imkânı vermesi (Throuvala vd., 2019) gibi etkenler mevcuttur. Ayrıca yapılan çalışmalarda sosyal medya kullanımının; bireylerde, öğrenilen bilgilerin hatırlanması üzerinde olumsuzluğa neden olduğu (Martini vd., 2020), yaşanılan olumsuz duygular (FOMO, melankoli gibi) neticesinde hafıza performansını düşürdüğü belirlenmiştir (Dagher vd., 2021; Dikshit & Kiran, 2023).

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yukarıdaki bilgiler ışığında, yapılan bu araştırma sosyal medyanın; gençlerin sosyal entegrasyonu, aidiyet duygusu ve sosyal ilişkilerinin oluşumunu nasıl teşvik edebileceğini (Valkenburg vd., 2006; Boyd & Ellison, 2007) ve aynı zamanda depresyon, anksiyete gibi olumsuz psikolojik etkileri nasıl tetikleyebileceğini (Twenge vd., 2018) derinlemesine değerlendirmeyi öngörmektedir. Livingstone ve Helsper (2010) ile Mesch (2009) tarafından yapılan çalışmalar, gençlerin internet kullanımının sosyal bütünleşme ve aidiyet duygusu üzerindeki pozitif etkilerini göstermektedir. Ancak literatürde yapılan başka çalışmalarda farklı konularda sosyal medyanın, gençlerin üzerinde olumsuz etkiler ve durumlar yarattığı sonucuna varılmış (Andreassen, 2015; Kirschner & Karpinski, 2010; Subrahmanyam & Greenfield, 2008; Jiang vd., 2022; Seo & Kim, 2023; Draženović vd., 2023) ve sosyal medyanın, gençlerin duygusal durumları üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymuştur. Bu çift yönlü bulgular; sosyal medyanın, gençlerin gelişiminde nasıl kritik bir rol oynayabileceğini göstermekle birlikte eğitimciler, pedagoglar ve psikologlar gibi alanın uzman çalışanları tarafından bu etkilerin nasıl ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışma, dijital çağda bireylerin eğitim ve sosyal yaşamlarının şekillendirilmesinde önemli bulgular sunarak gençlerin nasıl bir psikososyal gelişim gösterdiğini anlamak ve yönlendirmek için yol gösterici bilgiler sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcı konumunda olan lise öğrencilerine, araştırmanın odaklandığı durumlar göz önüne alınarak araştırmacılara, oluşturulan altı tema kapsamında ele alınan sorular yöneltilmiştir. Bu temalar; sosyal medya kullanımı ve ilgi alanları, sosyal medya kullanımında baskı algısı, sosyal medya içeriklerinin kişisel değerlendirilmesi, sosyal medya kullanımın sosyal ilişkilere etkisi, sosyal medyada bilgi işleme ve unutkanlık, sosyal medyanın duygusal ve zihinsel etkileri şeklindedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma tasarımına uygun olarak modellenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım kullanılarak, bireylerin yaşantıları temel alınarak bir fenomen hakkında ortak deneyimlerin keşfi amaçlanmıştır (Ramsook, 2018). Bu tür çalışmalar, katılımcıların bir olayı, olguyu veya durumu nasıl deneyimlediklerini detaylıca betimlemektedir (Neubauer vd., 2019). Araştırmada farklı cinsiyet, sınıf düzeyi ve günlük internet kullanımına sahip olan 22 lise öğrencisi üzerine yoğunlaşılmış ve dijital ekosistem içerisinde sosyal medya kullanımlarının, onların psiko-sosyal dinamiklerine etkisi derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Hakkari il merkezinde bulunan iki farklı lisede öğrenim görmekte olan ve çeşitli demografik özellikler gösteren 22 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerine kurulmuştur. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü konusundaki tartışmalar devam etmektedir ve araştırma tasarımlarına özgü öneriler mevcuttur. Fenomenolojik araştırmalar için önerilen 5 ile 25 arasındaki örneklem büyüklüğü, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine analiz etmek ve zengin anlamlar çıkarmak için idealdir (Larkin vd., 2021). Bu örneklem boyutu araştırmacılara, katılımcıların yaşam deneyimlerini detaylı bir şekilde inceleme imkânı tanır. Bu da her bir bireyin bakış açısını daha iyi anlamalarını sağlar. Küçük örneklem boyutu, araştırmacıların katılımcılarla daha yoğun etkileşimde bulunmalarına ve toplanan verileri daha kapsamlı analiz etmelerine olanak tanır. Böylece fenomenolojik araştırmaların temel hedefi olan katılımcıların deneyimlerini kapsamlı bir şekilde anlama fikri desteklenir (Laverty, 2003). Bunun yanı sıra sınırlı sayıda katılımcı ile çalışmak; araştırmacılara, veriler üzerinde daha titiz bir şekilde çalışma fırsatı verir ve katılımcı anlatılarının daha ayrıntılı değerlendirilmesini sağlar. Bu da araştırmanın güvenilirliğini artırır (Groenewald, 2004). Bu araştırmada örneklem büyüklüğü, veri toplama yöntemlerinin

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sınırlamaları ve literatürdeki önerilere dayanarak titizlikle seçilmiştir. Katılımcı seçiminde, araştırılan fenomene ilişkin geniş bir bilgi yelpazesi sağlayan maksimum örnekleme (Harrison vd., 2022) yöntemi seçilerek yürütülmüştür. Araştırma katılımcılarına ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1. *Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Kategori	**Açıklama**	**F**
Sınıf Seviyesi	10. sınıf	7
	11. sınıf	9
	12. sınıf	6
Cinsiyet	Erkek	6
	Kız	16
İnternet Kullanımı	0-2 saat	7
	2-4 saat	7
	4-6 saat	8

Çalışmada farklı sınıf seviyelerine göre dağılım incelendiğinde, 10. sınıfta 7 öğrenci, 11. sınıfta 9 öğrenci ve 12. sınıfta 6 öğrenci bulunmaktadır. Cinsiyet kategorisinde ise toplamda 6 erkek ve 16 kız öğrenci yer almaktadır. Katılımcıların günlük internet kullanım sürelerine bakıldığında, 0-2 saat arası internet kullanan 7 kişi, 2-4 saat arası internet kullanan 7 kişi ve 4-6 saat arası internet kullanan 8 kişi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama

Araştırmada, katılımcıların demografik bilgilerini (sınıf düzeyi, günlük internet kullanım süresi, cinsiyet) ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin soruları içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formu, ilk taslak oluşturulduktan sonra içerik doğruluğu ve anlaşılırlığı açısından üç farklı alan uzmanının geri bildirimlerine sunulmuştur. Nitel araştırmada uzman görüşleri/incelemesi soruların yapısallığını sağlamada önemli bir yardımcıdır (Bhalla vd., 2023). Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda form, son haline getirilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler, her bir katılımcı ile yaklaşık 30 dakika sürmüş ve bu süre zarfında katılımcıların görüşleri dikkatle not edilmiştir. Bu yöntem, araştırma sorularına derinlemesine yanıtlar elde etmek amacıyla tasarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi sürecinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri tercih edilmiştir. İçerik analizi, verileri kavramsallaştırmayı ve temalar yardımıyla kavramlar arasındaki ilişkileri belirginleştirmeyi hedeflemektedir (Vaismoradi vd., 2016; Lindgren vd., 2020). Araştırma sorularına uygun olarak, analiz süreci hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemlerini kapsamaktadır. Analiz üç temel aşama içerir: hazırlık, düzenleme ve raporlama (Elo & Kyngäs, 2008). İlk aşamada, tamamlanan görüşmelerden elde edilen notlar dijital ortama aktarılmış ve katılımcılara anonimlik sağlamak amacıyla kodlar (örneğin L1, L2, L3…L22) atanmıştır. Ayrıca tablolarda bulunan frekans sütunlarında verilen K (Kız), E (Erkek) ifadeleri ile de öğrencilerin cinsiyetleri belirginleştirilerek yansıtılmak amaçlanmıştır. Dedüksiyon süreciyle de her bir alt araştırma problemi önceden belirlenen temalar altında incelenmiş ve bu temalar analize dahil edilmiştir.

Araştırma sürecinin düzenleme aşamasında, tüm araştırmacılar bir araya gelerek verileri kelime ve kavramlar düzeyinde özetlemiş ve bu süreçte elde edilen kodlamalar üzerinde fikir birliği sağlamışlardır. Katılımcı görüşlerinden çıkarılan ortak kelime ve kavramlar, araştırmanın genel

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

temalarıyla uyumlu şekilde alt temalar oluşturmak için sentezlenmiştir. Bu süreçte de indüksiyonel yöntemden faydalanılmıştır. Tümevarımcı yaklaşımın temel amacı, verilerden yola çıkarak kodlamaları açıklayabilecek kavramlar ve ilişkileri ortaya koymaktır (Thomas, 2006; Gioia vd., 2013). Düzenleme aşamasının tamamlanmasıyla birlikte araştırmanın temaları, alt temaları, kategorileri ve kodları içeren tablolar, raporlama aşamasında bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik prosedürleri, sürecin her aşamasında titizlikle uygulanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmek için katılımcı seçiminden bulguların raporlanmasına kadar olan süreç detaylı olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar, ortak oturumlar düzenleyerek temaları, kategorileri ve kodları belirlemek için derinlemesine tartışmalar yapmışlardır. Bu süreçte tema, kategori ve kodlar iki alan uzmanına sunulmuş ve bu uzmanlar tarafından uygun temalar altında sınıflandırılmıştır. Uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklar, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilir-uyum formülü[1] kullanılarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arası uyum %85 olarak tespit edilmiştir (Noble & Smith, 2015) ki nitel çalışmalarda uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %70 ve üzeri olması, sonuçların güvenilir-uyumlu olduğunu göstermektedir (Küçük vd., 2023). Araştırma bulguları, katılımcı alıntılarıyla zenginleştirilerek sunulmuş, bu sayede verilerin doğruluğu ve yorumların sağlam temellere dayandırılması sağlanmıştır. Bu detaylı yaklaşımlar, çalışmanın metodolojik tutarlılığını ve sonuçların güvenilirliğini artırmıştır.

BULGULAR

Bu araştırma, lise öğrencileri arasında yaygın şekilde kullanılan sosyal medya kullanımının olumlu/olumsuz çok yönlü analizinin detaylı bir sunumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda her bir görüşme sorusuna ait veriler ayrı olacak şekilde tema, kategori ve kodlara ayrılarak tablo olarak verilmiştir. Bu şekilde bir yapılandırma, araştırma verilerini detaylı şekilde inceleme olanağı sunmaktadır.

Tablo 2. *Sosyal medya kullanımı ve ilgi alanları analizi*

Alt Tema	**Kategori**	**Kod**	**Katılımcı İfadeleri**	**F**
İlgi Alanları	Eğlence ve Magazin	Moda ve Giyim	*"Instagram'da giyimle ilgili videolar izliyorum." / "Günümün yarısını Instagram'da geçiriyorum; moda, giyim ve tarz videoları izlemeyi seviyorum."*	4K1E
		Kişisel Bakım ve Gelişim	*"Instagram'da kişisel bakım videoları izliyorum." / "Doğal makyaj, bakım ve kişisel gelişimle ilgili sayfaları takip ediyorum."*	3K
		İnteraktif Öğrenme	*"Genellikle eğitim videoları izliyorum." / "İngilizce kelime öğrenimine yardımcı videolar ve uygulamalar kullanıyorum."*	1K1E
		İletişim	*"Instagram ve WhatsApp'ı mesajlaşma amacıyla kullanıyorum." / "Arkadaşlarımın günlük hayatlarını öğrenmek ve onlarla iletişim kurmak için sosyal medya kullanıyorum."*	1K1E
	Spor ve Aktiviteler	Araba ve Spor	*"Instagram'da genellikle araba ve dövüş videoları izlerim" / "Araba ve spor içeriklerini takip etmek için sosyal medya platformlarını kullanıyorum."*	2E

[1] Güvenirlik = % Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Müzik ve Aktiviteler	Müzik Dinleme	*"Genellikle şarkı dinler ve şarkı sözlerini incelerim." / "YouTube, Instagram, Snapchat ve Spotify gibi platformlarda müzik videolarını takip ederim."*	2K

Tablo 2, "İlgi Alanları" teması altında, bireylerin çeşitli eğlence ve aktivitelerle ilgili deneyimlerini ve sosyal medya kullanımlarını detaylandırmaktadır. "Eğlence ve Magazin" kategorisi altında, kullanıcıların instagram üzerinde moda ve giyimle ilgili videolar izledikleri ve kişisel bakım videolarına yoğun ilgi gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğrenmenin, interaktif yollarla sosyal platformlar üzerinden eğlenceli bulunması sebebiyle eğitim içeriklerine yönelik videolar ve sosyal ilişkileri destekleyici platform kullanımları da bu temada işlenmiştir. "Spor ve Aktiviteler" kategorisinde, araba ve spor videoları izleme alışkanlıkları üzerine odaklanılmış, bu içeriklerin bireylerin sosyal medya platformlarındaki etkileşimlerine nasıl yansıdığı örnek ifadelerle sunulmuştur. "Müzik ve Aktiviteler" kategorisinde ise kullanıcıların çeşitli müzik platformları üzerinden müziğe ilgi duydukları ifade edilmiştir. Bu tablo, bireylerin sosyal medya üzerinden nasıl bir içerik tüketimi yaptıklarına dair geniş bir perspektif sunmakta ve böylece çeşitli ilgi alanlarına ve eğilimlere ışık tutmaktadır.

Tablo 3. *Sosyal medya kullanımında baskı algısı*

Alt Tema	**Kategori**	**Kod**	**Katılımcı İfadeleri**	**F**
Baskı Hissi	Aktif Katılım Hissi	Yüksek Baskı	*"Arkadaş ortamlarında sosyal medya kullanımı fazla olunca ister istemez onlara ayak uydurmak için yeni bilgileri kaçırmamak için ekstra bir çaba sarf ediliyor." / "Her şeyden haberim olması gerekiyormuş gibi hissediyorum. Bu nedenle de kendimi kötü hissediyorum ama yine de her platformda hesabım var."*	3K2E
	İzole Kalma Korkusu	Orta Baskı	*"Sosyal medyayı kullanmadığımda, arkadaşlarımla olan ilişkim biter, güncel olaylardan haberim olamaz, indirimlerden haberim olamaz gibi nedenle cidden baskı altında hissediyorum kendimi." / "Arkadaşlarımla aramda paylaştığımız Snap serilerinin kaybolması bende kaygı uyandırıyor."*	1K3E
	Kendini Geri Kalmış Hissetme	Düşük Baskı	*"Her şeyi takip ettiğim için, FOMO' da hissetmedim hiç." / "Genelde futbolcuların transferlerini kaçırdığım için kimin hangi takımda nerede olduğunu merak ediyorum."*	3K
Baskıya Tepkiler	Kaygı ve Rahatsızlık	Olumsuz Etkilenme	*"Paylaşılan bir içeriği tanıdıkların tarafından izlendiğinde ve bu konu hakkında bir fikrin yoksa 'İzlemedin mi sen? Herkes biliyor gibi' sözlerle karşı karşıya kalabiliyorsun. Uzun o konuşmadan sonra hemen gidip o içeriği izliyorsun çünkü etrafındaki insanların hangi konu hakkında konuştuklarını öğrenmek istiyorsun. Bu durum biraz baskı altında bırakıyor, bazen de çok can sıkıcı bir hal alıyor." / "Modayı takip edememek, güncel konuları kaçırmak ve sosyal medyadaki arkadaşlarımla fazla zaman geçirememek gibi endişeler bende gereksiz bir baskı oluşturuyor."*	4K1E
	İlgisizlik ve Önemsizlik	Olumlu veya Nötr Etkilenme	*"Baskı hissetmiyorum ve çok aktif kullanmıyorum sosyal medyayı." / "Pek fazla önemsemiyorum." / "Herhangi bir baskı hissetmiyorum. Canım sıkıldığı için izliyorum."*	5K1E

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 3, "Sosyal Medya Kullanımında Baskı Algısı" başlığı altında, sosyal medya kullanımı sırasında bireylerin yaşadıkları baskı duygularını ve bu baskının etkilerini farklı kategorilerde incelemektedir. "Yüksek Baskı", "Orta Baskı" ve "Düşük Baskı" olarak sınıflandırılan kategorilerde, sosyal çevrenin beklentilerine ayak uydurma çabası, sosyal ilişkilerin ve güncel bilgilerin kaybı korkusu gibi temalar ele alınırken; "Kaygı ve Rahatsızlık" ile "İlgisizlik ve Önemsizlik" kategorilerinde baskıya karşı verilen duygusal tepkiler, kaygı ve rahatsızlık hisleri veya sosyal medyayı önemsememe tutumları örnek ifadelerle detaylandırılmıştır. Bu tablo, sosyal medya kullanımının psikolojik yükünü ve bireylerin bu yüke tepkilerini anlamak için geniş bir perspektif sunmaktadır.

Tablo 4. *Sosyal medya içeriklerinin kişisel değerlendirilmesi*

Alt Tema	Kategori	Kod	Katılımcı İfadeleri	F
Bilgilerin Değerlendirilmesi	İlgi ve Uygunluk	İlgili Bilgiler	*"Bilgiler ilgilendiğim konular üzerinde ise benim için önemlidir." / "İlgi alanlarıma göre (müzik, siyaset, güncel) değerli ve değersiz olarak sınıflandırıyorum."*	4K3E
	Fayda ve Yenilik	Faydalı Bilgiler	*"Bana fayda sağlayan ve bilgilerimi yenileyen veya bilgilerime bir yenisini daha ekleyen içerikler daha da ilgimi çekiyor." / "Bana güzel şeyler katan ve ilgimi çeken fotoğraf ve videoları kaydediyorum."*	3K1E
	Güvenilirlik ve Doğruluk	Güvenilir Bilgiler	*"Güvenilir ve kanıtlanmış bilgiler daha önemli buluyorum." / "Yorum ve beğenilere göre sınıflandırıyorum."*	2E
Hatırlama Zorlukları	Zorlanma	Hatırlamada Zorlanma	*"Bilgileri hatırlamakta zorlanıyorum." / "Sonrasında ise hatırlamakta güçlük çekiyorum." / "İzlediğim videoların çoğunu hatırlamam."*	7K2E
	Kolaylık	Hatırlamada Kolaylık	*"Çok fazla etkileyen bilgileri hatırlama konusunda zorluk yaşamıyorum." / "Hatırlama konusunda ise zorlanmıyorum. Bir süre sonra aynı video karşıma istemsizce tekrar çıkıyor."*	2K

Tablo 4, "Sosyal Medya İçeriklerinin Kişisel Değerlendirilmesi ve Hatırlanabilirliği" başlığı altında, kullanıcıların sosyal medyada karşılaştıkları bilgileri nasıl değerlendirdiklerini ve bu bilgileri ne kadar iyi hatırlayabildiklerini ele almaktadır. Kullanıcılar, "İlgi ve Uygunluk" kategorisinde bilgileri kendi ilgi alanlarına göre değerli veya değersiz olarak sınıflandırırken; "Fayda ve Yenilik" ile "Güvenilirlik ve Doğruluk" kategorileri, bilgilerin faydalılığı ve doğruluğuna göre değerlendirilmesini içermektedir. Ayrıca "Hatırlama Zorlukları" teması altında, kullanıcıların bilgileri ne kadar iyi hatırlayabildiklerine dair deneyimleri, bazılarının hatırlamada zorlanırken bazılarının ise bilgileri kolayca hatırladıklarını gösteren örneklerle sunulmuştur. Bu tablo, sosyal medya bilgilerinin bireysel etkileşim ve hafıza üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde incelemektedir.

Tablo 5. *Sosyal medya kullanımının sosyal ilişkilere etkisi*

Alt Tema	Kategori	Kod	Katılımcı İfadeleri	F
	İletişim ve Etkileşim	Olumlu Etki	*"Takip ettiğim platformdaki bilgiler bazen karşıma çıkıyor. Bu da beğendiğim bir videoyu sevdiklerimle paylaşma fırsatı veriyor. Böylece bu konu üzerinde arkadaşlarımla konuşup sohbet edip eğlenebiliyoruz." / "Komik videolar*	7K3E

			gördüğümüz zaman arkadaşlarımıza atıyoruz ve beraber eğleniyoruz. Ardından bu videolar hakkında tekrar konuşuyor ve tekrar gülüyoruz."	
Sosyal İlişkilerde Etki	Uzaklaşma ve Yabancılaşma	Olumsuz Etki	*"Sosyal medyada çok takılıyorum, seviyorum. Bu nedenle de arkadaşlarımla az vakit geçiriyorum ve onlardan uzak durmaya çalışıyorum. Onlarla aynı şeyleri konuşamaz oldum. Arkadaşlarım beni anlamıyor ve onları cahil olarak karşılıyorum." / "Bazen beni kötü etkiliyor. Çoğunun bildiği sosyal medya akımlarını ben takip etmediğim için iletişimde eksik kalıyorum."*	3K2E
	İlişkileri Güçlendirme	İlişki Güçlendirici	*"Arkadaşlarımla ortak izlediğimiz konularda videolar olduğunda, o videolar hakkında sohbet ediyor, o konular hakkında konuşuyoruz." / "Olumlu etkiliyor. Mesela, küs olduğum kuzenime sevgi içerikli bir video gönderip onunla barışabildik."*	4K1E

Tablo 5, "Sosyal Medya Kullanımının Sosyal İlişkilere Etkisi" başlığı altında; sosyal medya içeriklerinin, bireylerin sosyal ilişkilerine olan pozitif ve negatif etkilerini kategorilere ayırarak incelemektedir. "İletişim ve Etkileşim" kategorisi altında, olumlu etkiler olarak kullanıcıların beğendikleri videoları sevdikleri kişilerle paylaşmaları ve bu sayede eğlenceli ve anlamlı sohbetler yaratmaları örneklenirken; "Uzaklaşma ve Yabancılaşma" kategorisi ise sosyal medyanın aşırı kullanımının, arkadaşlarla daha az vakit geçirilmesi ve iletişim kopukluklarının ortaya çıkması sonucunu belirgin kılmaktadır. Ayrıca "İlişkileri Güçlendirme" teması altında da ortak zevkler üzerine yapılan sohbetlerin ve sevgi dolu içeriklerin paylaşımının ilişkileri nasıl güçlendirdiği somutlaştırılmaktadır. Bu tablo; sosyal medyanın, kullanıcıların sosyal ilişkilerine olan çeşitli etkilerini gözler önüne sermekte ve bu etkileşimlerin sosyal bağları nasıl şekillendirdiğini detaylandırmaktadır.

Tablo 6. *Sosyal medyada bilgi işleme ve unutkanlık*

Alt Tema	**Kategori**	**Kod**	**Katılımcı İfadeleri**	**F**
Bilgilerin Etkisi	Günlük Kullanım ve Etkileşim	Bilgiyi Günlük Hayatta Kullanma	*"Genelde olur ama çoğunlukla futbolda bir ikonik gol ya da hareket izlediğimde onu unutmam ve gerçek yaşamımda uygulamaya çalışırım." / "Genelde oluyor ama unutmadıklarım da oluyor. Örneğin moda konusunda videolar izleyip modayı takip ediyor ve giyimimi güncel tutabiliyorum ve güncel konulardan da haberdar olabiliyorum."*	2K2E
	Bilgi Unutkanlığı	Bilgiyi Unutma	*"İzlediğim çoğu videoyu unutuyorum. O bilgileri hatırlamak istiyorum. Ama çoğu zaman da o bilgileri hiç kullanmıyorum." / "Bu bilgiler genelde oluyor. Bu yüzden her defasında bu bilgileri kaydetmeme rağmen, kaydedilenlere tekrardan bakınma olmadığından o bilgiler arada çürüyüp gidiyor."*	7K3E

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Bilgi Aşırı Yüklenmesi	Aşırı Bilgi ve Kullanılmama	*"Sosyal medyada bilgi kirliliği fazlasıyla var. Önemli ya da önemsiz bilgileri kaydediyorum. Sonrasında ise hiçbirini kullanmıyorum ve çoğu zaman da unutuyorum." / "Evet. Genelde sosyal medyada öğrenip sonrasında hiç kullanmadığım bilgiler yığınla oluyor. Bir süre sonra o bilgi ve konuları konuşmadığımı fark ediyorum."*	4K2E

Tablo 6, "Sosyal Medyada Bilgi İşleme ve Unutkanlık" başlığı altında, sosyal medyadan edinilen bilgilerin, kullanıcıların günlük yaşamlarına etkisini ve bu bilgilerin unutulma süreçlerini incelemektedir. "Günlük Kullanım ve Etkileşim" kategorisi altında, kullanıcıların öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında nasıl kullandıkları ve bu bilgilerin etkilerini örneklendirirken "Bilgi Unutkanlığı" kategorisi, izlenen içeriklerin çoğunun unutulduğunu ve bu bilgilerin sıklıkla kullanılmadığını vurgulamaktadır. "Bilgi Aşırı Yüklenmesi" teması ise sosyal medyada bilgi kirliliği nedeniyle önemli veya önemsiz bilgilerin aşırı birikimi ve bu bilgilerin unutulması veya kullanılmaması problemini ele almaktadır. Bu tablo, sosyal medya platformlarının bilgi yönetimi üzerindeki etkilerini detaylandırarak kullanıcıların bilgi işleme kapasiteleri ve unutkanlık eğilimleri üzerine önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

Tablo 7. *Sosyal medyanın duygusal ve zihinsel etkileri*

Alt Tema	**Kategori**	**Kod**	**Katılımcı İfadeleri**	**F**
Duygusal ve Zihinsel Etkiler	Yetersizlik Hissi	Yetersizlik	*"Elbette bazı konularda yetersizlik yaratabiliyor. Daha iyi çalışmalar yapan kişiler görünce 'neden ben değil?' sorusunu kendime sorabiliyorum."*	7K1E
	Kaygı ve Stres	Kaygı ve Stres	*"Evet çok fazla kaygı ve stresli oluyorum." / "Stresli olduğum zamanlar oluyor, özellikle vicdanıma dokunan üzücü paylaşımlar beni daha çok üzüyor."*	7K5E
	Bağımlılık ve Bağlantı Hissi	Bağımlılık	*"Bazen videoları çok izlediğimde aşırı sıkılıyorum ve sonrasında tekrar bakma isteğim oluyor, durduramıyorum kendimi."*	4K1E
		Bağlantı Hissi	*"Gün içinde bir kez sosyal medyaya girmediğimde kendimi rahatsız ve eksik hissederim." / "Bazen de hesaplarımı kapatmak istiyorum ama 'ya gündemden geri kalırsam' korkusuyla bundan vazgeçip istemsizce geri dönüyorum."*	4K
	Rahatlama ve Mutluluk	Rahatlama	*"Stresli, kaygılı ve bazen de kendimi yetersiz hissettiğim olmuştur ama bana göre etkisi olmuyor. Bu durum beni rahatsız etmiyor."*	1K2E
	Yorgunluk ve Bıkkınlık	Yorgunluk ve Bıkkınlık	*"Bazen bu durum sinirlenmeme, yorulmama, kaygılanmama sebep olur. Artık bunları görmek istemememe rağmen sonraları merakıma yenik düşüp geri dönüyorum." / "Bazen bıkkınlık ve daralma hissi oluşuyor."*	3K

Tablo 7, "Sosyal Medyanın Duygusal ve Zihinsel Etkileri" başlığı altında, sosyal medya kullanımının, kullanıcıların duygusal ve zihinsel durumları üzerindeki etkilerini çeşitli kategorilerde incelemektedir. "Yetersizlik Hissi" kategorisi, kullanıcıların sosyal medyada karşılaştıkları başarı hikayeleri veya başkalarının paylaşımlarının yarattığı yetersizlik duygularını ele alırken "Saygı ve Stres" kategorisi, sosyal medyanın kullanıcılar üzerindeki stres ve kaygı

artışına dikkat çekmektedir. “Bağımlılık ve Bağlantı Hissi” temasında, sosyal medya kullanımının bağımlılık yapıcı etkileri ve kullanılmadığında hissedilen bağlantı eksikliği vurgulanırken; “Rahatlama ve Mutluluk” ile “Yorgunluk ve Bıkkınlık” kategorileri, sosyal medyanın kullanıcılar üzerinde rahatlatıcı ya da yorucu ve sıkıcı etkilerini tartışmaktadır. Bu tablo, sosyal medya kullanımının duygusal ve zihinsel sağlık üzerindeki kompleks etkilerini derinlemesine gözler önüne sermektedir.

TARTIŞMA

Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarının, onların psikososyal durumları üzerindeki etkisinin derinlemesine görüşmeler ile araştırıldığı bu araştırmanın tartışması, oluşturulan ana temalar çerçevesinde yapılmıştır.

Sosyal Medya Kullanımı ve İlgi Alanları

Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları, gençlerin günlük yaşamlarında ve sosyal etkileşimlerinde kilit bir rol oynamaktadır. Öğrenciler sosyal medyayı moda ve giyimden kişisel bakım ve gelişime kadar geniş bir yelpazede içerikleri keşfetmek için kullanmaktadır. Bu içerikler arasında eğitim materyalleri ve sosyal ilişkileri destekleyen platformlar da yer almaktadır. Spor ve müzik gibi alanlarda özelleşmiş içerikler, gençlerin ilgi ve hobilerini yansıtırken; sosyal medya, aynı zamanda onların sosyal bağlarını güçlendirmekle birlikte onlara kültürel açıdan zenginleşme imkânı sunmaktadır. Bu durum sosyal medyanın, gençlerin kimliklerini ifade etme ve sosyal ağlarını genişletme kapasitesini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir (Tablo 2’ye bkz.).

Sosyal medya platformlarının eğitim materyalleri sunması ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunması, Greenhow ve Robelia'nın (2009) bulgularıyla desteklenmektedir. Sosyal medya araçları, öğrencilerin bilgiye erişimini artırabilir, bilgiye erimişim sürelerini azaltabilir ve öğrenme deneyimlerini çeşitlendirerek eğitimlerine katkıda bulunabilir (Kondolot, 2023). Örnek olarak Youtube (Cihangir, 2021) ve Wikiler (Kondolot, 2023) gibi platformlar aracılığı ile eğitsel amaçlı bilgiler öğrencilere ulaştırılabilmektedir. Yapılan bir çalışmada öğrencilerin video paylaşım ortamlarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ve bu ortamların, onların derse olan ilgilerini artırdığını ortaya koymuştur (Alp & Kaleci, 2018). Bunun yanı sıra Wakefield ve Frawley (2020) sosyal medya ve akademik başarı temalı araştırmalarında; notları, ortalamanın altında olan öğrencilerin Facebook gibi diğer sosyal paylaşımlara daha az zaman ayırmaları neticesinde notlarında iyileşme olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar, sosyal medyanın öğretici içeriklerle öğrencilerin akademik performanslarını nasıl iyileştirebileceğini ve öğrenme motivasyonlarını nasıl artırabileceğini göstermektedir.

Ancak sosyal medyanın eğitim üzerindeki etkileri her zaman pozitif değildir. Kirschner ve Karpinski (2010) tarafından yapılan bir çalışma sosyal medyanın, öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini, özellikle de aşırı kullanım durumlarında dikkat dağınıklığına yol açabileceğini ortaya koymuştur. 473 lise öğrencisi ile yapılan bir çalışmada aşırı sosyal medya kullanımı ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir (Gürültü & Deniz, 2017). Ortaokul öğrencileri örnekleminde ise Durdu (2019) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrencilerin akademik sorumluluk ve görevlerinden kaçmaları ile aşırı sosyal medya kullanımı arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Bunun yanı sıra spor ve müzik gibi özelleşmiş içeriklerin keşfi, gençlerin ilgi alanlarını genişletmekte ve hobiler üzerinden sosyal bağlarını güçlendirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Bu etkileşimler, Vossen ve Valkenburg (2016) tarafından incelenmiş olup sosyal medyanın, gençlerin empati yeteneklerini ve sosyal anlayışlarını nasıl geliştirebileceğine dair bilgiler vermektedir. Ayrıca Arora ve Grover (2023) tarafından yapılan bir araştırma; sosyal medyanın, öğrencilerin akademik yaşamları ve zihinsel sağlıkları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini, ancak aynı zamanda bağlantı kurma ve iş birliği yapma imkanları verdiğini ortaya koymuştur (Arora & Grover, 2023). Ahn da (2011) sosyal medyanın gençler üzerinde sosyal sermaye ve akademik başarılarda güçlü bir yardımcı olabileceğini dile getirmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sosyal Medya Kullanımında Baskı Algısı

Sosyal medyanın lise öğrencileri üzerinde yarattığı baskı, gençlerin sosyal çevrelerinden gelen beklentileri karşılama çabası ile ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler, arkadaş gruplarında popüler olan trendleri takip etme ve her zaman "bağlı" kalmak zorunda oldukları bir baskı hissetmektedirler. Bu durum onları sürekli olarak yeni bilgileri kaçırmamak için ekstra çaba sarf etmeye itmektedir. Sosyal medyanın kullanılmaması durumunda ilişkilerin sona ereceği veya güncel olaylardan habersiz kalınacağı yönünde bir korku (FOMO gibi), orta seviyede bir baskı hissine yol açmaktadır. Düşük baskı hisseden öğrenciler ise sosyal medya kullanımını daha rahat ve az baskı altında gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Bu sonuçlar, sosyal medyanın gençler üzerindeki baskı yaratma kapasitesini ve bu baskının psikolojik etkilerini açıkça ortaya koymaktadır (Tablo 3'e bkz.).

Bu konuda yapılan çalışmalar, sosyal medyanın özellikle FOMO bağlamında gençler üzerinde oluşturduğu baskının çeşitli psikolojik etkilere yol açtığını göstermektedir. Ngo ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan bir çalışma, sosyal medyanın akran etkisi ve FOMO arasındaki ilişkilerini incelemiş ve sosyal medyanın, öğrencilerin akademik faaliyetlere katılımını etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkabileceğini belirlemiştir (Ngo vd., 2023).

FOMO durumunun yaşanması, gençlerde olumsuzluklara neden olabilir (Oberst vd., 2017). Sosyal medya gençlerde kaygı, stres, depresyon gibi olumsuz durumlara yol açabilir (Tajjamul & Aleem, 2022). Ayrıca Çetinkaya ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir çalışma, FOMO'nun sosyal medya kullanımı üzerindeki etkisinin, özellikle sosyal ağların yoğun kullanımıyla ilişkili olduğunu ve bu durumun problematik sosyal medya kullanımına yol açabileceğini ortaya koymuştur (Cetinkaya vd., 2021).

Sosyal Medya İçeriklerinin Kişisel Değerlendirilmesi

Sosyal medya platformlarında karşılaşılan bilgilerin değerlendirilmesi, lise öğrencilerinin bilgi işleme süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin, ilgilerine ve fayda sağlama potansiyeline göre bilgileri değerli ya da değersiz olarak sınıflandırdıkları görülmektedir. İlgi çekici ve güvenilir kaynaklardan gelen bilgiler, öğrenciler için daha değerli kabul edilirken bu bilgiler aynı zamanda yenilik ve fayda sağlama potansiyeli ile de öne çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin bilgileri hatırlama kapasiteleri değişkenlik göstermekte, kimileri bilgileri kolaylıkla hatırlarken bir kısım öğrenci de hatırlama konusunda zorluk yaşamaktadır. Genellikle etkileyici bilgiler hatırlanma eğilimi gösterirken günlük bombardıman altındaki bilgiler unutulabilmektedir. Bu bulgular sosyal medyanın bilgi işleme ve hafıza üzerindeki etkisini, gençlerin nasıl tercihli bir şekilde bilgi filtrelediğini ve hangi tür bilgilerin uzun süreli hafızada yer ettiğini göstermektedir (Tablo 4'e bkz.).

Martini ve arkadaşlarının (2020) çalışması, sosyal medya kullanımının bilgi işleme süreçleri üzerindeki etkilerini araştırmış ve öğrencilerin yeni bilgiyi hatırlama kapasiteleri üzerinde olumsuz etkiler bulmuştur. Araştırma sosyal medya kullanımının, özellikle dikkat dağıtıcı özellikleri nedeniyle bilgi hatırlamayı zorlaştırdığını göstermiştir (Martini vd., 2020). Yoğun şekilde sosyal medya kullanımı, öğrencilerin zihinsel durumlarını ve yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkileyebilir (Basha & Chavan, 2022). Petrash ve arkadaşlarının (2022) araştırması ise özellikle sürekli video izleme süresinin uzunluğu arttıkça, uzun vadeli hafıza kaybı riskinin de arttığını belirtmektedir (Petrash vd., 2022). Sosyal medya kullanımı öğrencilerin dikkatini dağıtabilir ve bu durumda öğrencilerin bilgiyi işleme yeteneklerinde azalmaya neden olabilir (Karim vd., 2022). Bunların yanında Beyens ve arkadaşlarının (2020) çalışması; sosyal medya kullanımının, gençlerin anlık duygusal iyilik haline olan etkilerini belirlemiştir ve sonuçlar, sosyal medya kullanımının ve etkileşiminin kişiden kişiye değişken etkiler yaratabileceğini göstermiştir. Bu etkiler, bazı gençlerin sosyal medya kullanımından sonra kendilerini daha iyi hissetme eğilimi göstermelerine neden olabilirken bir kısmının ise kendilerini daha kötü hissetme eğilimi göstermesi sonucunu doğurmuştur (Beyens vd., 2020).

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sosyal Medya Kullanımının Sosyal İlişkilere Etkisi

Sosyal medyanın lise öğrencilerinin sosyal ilişkilerine olan etkileri hem olumlu hem de olumsuz yönde belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler sosyal medya üzerinden paylaşılan bilgi ve videoları takip ederek bu içerikleri arkadaşlarıyla paylaşma ve üzerine sohbet etme fırsatı bulmaktadır. Bu etkileşimler sosyal bağları güçlendirmekte ve ortak zevkler üzerine kurulu sosyal etkileşimleri artırmaktadır. Ancak aşırı sosyal medya kullanımı bazı öğrencilerde arkadaşlarından uzaklaşmaya ve sosyal izolasyona neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin arkadaş çevreleriyle olan ilişkilerinde kopmalara yol açabilmekte ve iletişim eksikliklerinin yaşanmasına sebep olabilmektedir. Diğer yandan, sosyal medya aracılığıyla ilişkilerin güçlendirildiği durumlar da gözlemlenmekte, örneğin öğrenciler arasında mevcut anlaşmazlıkların sosyal medya üzerinden paylaşılan içeriklerle çözüldüğü durumlar yaşanmaktadır. Bu bulgular; sosyal medyanın, gençlerin sosyal ilişkilerine karmaşık ve çeşitli etkileri olduğunu göstermekte, bu etkileşimlerin hem birleştirici hem de ayrıştırıcı yönlerini vurgulamaktadır (Tablo 5'e bkz.).

Sosyal medyanın, gençlerin arkadaşlık ilişkilerinin kalitesini nasıl değiştirebileceğini inceleyen bir araştırmada ise sosyal medya kullanımının, öğrencilerin hem çevrimiçi hem de çevrimdışı arkadaşlık ilişkilerine bağlı olarak arkadaşlık ilişkilerinin kalitesini değiştirdiğini göstermiştir. Çevrimdışı ilişkilerde gerçek arkadaşlıklar yaşanırken çevrimiçi ilişkilerin çoğunlukla yalnızca bağlantılar şeklinde olduğu bulunmuştur (Sjolie, Olsen, & Hempel, 2023). Dahası aşırı sosyal medya kullanımı, gençlerde sosyal izolasyona ve güvensizlik hisi gibi sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Basha & Chavan, 2022). Bu sosyal izolasyon, gençlerde akademik ertelemeyi yordayan unsurlardan biri olarak durmaktadır (Hoşoğlu-Kama, 2022). Bunların yanı sıra sosyal medya kullanımı, kişiden kişiye farklı etkiler yaratabilen sonuçlar ortaya çıkarabildiği gibi kimi gençlerin sosyal medya kullanımından sonra pozitif duygular edinmelerine, kimilerinin de negatif duygulara sahip olmalarına neden olduğu görülmektedir (Beyens vd., 2020).

Sosyal Medyada Bilgi İşleme ve Unutkanlık

Öğrenciler, sosyal medyada edindikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamak için kullanırken, özellikle ilgi çekici veya yararlı buldukları içerikleri aktif olarak entegre etmekte ve bu süreç, bilgilerin pratik bir şekilde kullanımını ve öğrenme deneyimlerini pekiştirmektedir. Ancak aşırı bilgi yüklenmesi ve sürekli bilgi akışı, bilgilerin büyük bir kısmının unutulmasına yol açmaktadır. Öğrenciler bilgi kirliliği ve yoğun bilgi akışı içinde önemli olan bilgileri ayırt etmekte zorlanmakta, çoğu zaman kaydedilen bilgilere geri dönüş yapamamakta ve sonuç olarak bu bilgileri unutmaktadır. Bu durum, sosyal medyanın bilgi yönetimi üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamakta, öğrencilerin bilgiyi seçme ve hatırlama yetenekleri üzerinde stres yaratan bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular sosyal medya platformlarının, genç kullanıcılar üzerindeki bilgi işleme kapasitesi ve hafıza üzerindeki etkilerini kritik bir şekilde ele almayı gerektirmektedir (Tablo 6'ya bkz.).

Petrash ve arkadaşlarının (2022) yapmış olduğu bir çalışmanın sonuçları; yoğun sosyal medya kullanım -özellikle de sürekli video izleme- süresi arttıkça, uzun vadeli hafıza kaybı riskinin de arttığını göstermektedir (Petrash vd., 2022). Günlük uzun süreli sosyal medya kullanımı, bireylerin daha çok negatif duygular yaşamasına ve bu durumun da bellek hatalarına yol açtığı sonucunu doğurmaktadır (Sharifian & Zahodne, 2020). Ayrıca sosyal medya kullanımı, gençlerin psikolojik refahı üzerinde olumsuzluklara neden olup sosyal ağlara bağımlılığını artırabilmektedir (Choi & Lim, 2016).

Sosyal Medyanın Duygusal ve Zihinsel Etkileri

Sosyal medya kullanımının lise öğrencileri üzerindeki duygusal ve zihinsel etkileri, geniş bir yelpazede gözlemlenmektedir. Öğrenciler; sosyal medyada karşılaştıkları içeriklerden kaynaklı yetersizlik hissi, artan kaygı ve stres gibi olumsuz etkenlerle mücadele etmektedir. Bu durum özellikle başkalarının başarılarına şahit olduklarında belirginleşmektedir. Ayrıca sosyal medyanın bağımlılık yapıcı doğası; öğrencilerin, platformları sürekli kullanma isteğini artırırken bu durum, yorgunluk ve bıkkınlık hislerine yol açmaktadır. Bu sonuçlar sosyal medyanın, gençlerin duygusal ve zihinsel sağlığı üzerindeki karmaşık ve çoğu zaman da olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bu etkilerin farkında olmak ve gerektiğinde müdahale etmek ise eğitimciler ve psikologlar için hayati önem taşımaktadır (Tablo 7'ye bkz.).

Sosyal medya kullanımının gençler üzerindeki psikolojik etkileri çeşitli çalışmalarla incelenmiştir. Basha ve Chavan (2022) sosyal medya kullanımının gençlerde anksiyete, depresyon ve sosyal izolasyon gibi olumsuz psikolojik etkilere yol açabileceğini ortaya koymuştur (Basha & Chavan, 2022). Akurathi (2021) ise sosyal medya bağımlılığının; öğrencilerin genel iyilik hali üzerinde, özellikle depresyon ve anksiyete gibi sonuçlarla duygusal olumsuz etkiler yarattığını belirtmiştir (Akurathi, 2021). Chen ve Xiao (2022) çalışmalarında; sosyal medyanın, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabileceğini ve sosyal destek sağlama iddialarının kısa süreli olabileceğini tartışmışlardır (Chen & Xiao, 2022). Sriwilai ve Charoensukmongkol (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada, yüksek sosyal medya bağımlılığının düşük farkındalığa ve duygusal odaklı başa çıkma stratejilerine yol açtığı görülmüş, bu durumların da daha yüksek duygusal tükenmişlikle ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Sriwilai & Charoensukmongkol, 2016). Dhir ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırma, sosyal medya kullanımından kaynaklanan yorgunluğun, öğrencilerin akademik performans düşüşüyle bağlantılı olduğunu göstermiştir (Dhir vd., 2019). Ayrıca aşırı sosyal medya yüklenmesinin, bireyde tekno-stres ve tükenmişlik yaratarak akademik performansı olumsuz etkilediği de söylenmektedir (Shi vd., 2020).

SONUÇ

Araştırma sonuçları, öğrencilerin eğitim materyallerinden kişisel bakıma, modadan sosyal ilişkilere kadar geniş bir içerik yelpazesi tüketildiğini göstermektedir. Bu içerikler, öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimlerinin ve sosyal çevreleriyle etkileşimlerinin zenginleştirilmesine, aynı zamanda kişisel ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunulmasına yardımcı olmaktadır. Sosyal medya, benzer ilgi alanlarına sahip akranlarla bağlantı kurulması ve sosyal destek ağlarının genişletilmesi fırsatını sunarak, gençlerin sosyal bağlarının pekiştirilmesine ve yeni sosyal çevrelerin keşfedilmesine olanak sağlamaktadır.

Ayrıca araştırma sonuçları, sosyal medyanın aşırı kullanımının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini de ortaya koymaktadır. Sürekli bilgi akışına maruz kalınması, bilgilerin aşırı yüklenmesine ve önemli bilgilerin unutulmasına neden olabilmektedir. Artan yorgunluk ve bıkkınlık hissi, özellikle sosyal medya bağımlılığı ile ilişkilendirilmektedir. Sosyal medya platformlarının sürekli kullanılması, öğrencilerin akademik performansları üzerinde dikkat dağınıklığı ve stres gibi olumsuz psikolojik etkiler yaratabilmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin ve ailelerin, gençlerin sosyal medya kullanımını dikkatle izlemeleri ve onları olumlu yönlendirmeleri, öğrencilere sağlıklı kullanım alışkanlıklarının kazandırılması amacıyla da destekleyici stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu stratejiler, gençlerin sosyal medya deneyimlerinin daha bilinçli ve dengeleyici bir çerçevede yönetilmesine yardımcı olabilir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın, belirli bir coğrafyanın lise öğrencileri ile sınırlı kalmış olması, sonuçların genelleştirilmesini zorlaştırabilir. Ayrıca sosyal medya kullanımı ve etkilerinin öznel yorumlara dayanması, farklı bireysel deneyimlerin yeterince temsil edilmemiş olabileceğini gösterebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, okullarda dijital okuryazarlık eğitimlerinin artırılması, öğrencilere sosyal medyanın olası zararları hakkında bilinçlendirme ve bu platformları daha sağlıklı kullanma yollarının öğretilmesi önem arz edebilir. Ayrıca sosyal medya platformlarından gelen bilgi akışının olası olumsuz sonuçlarına yönelik farkındalık projeleri, eğitim-öğretim portalında desteklenip yaygınlaştırılabilir. Bu yönde platform sağlayıcılarına yönelik düzenlemelerin ve denetimlerin güçlendirilmesi, kullanıcıların karşılaştığı bilgi kirliliğini ve olası psikolojik stresleri azaltabilir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

KAYNAKLAR

Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents' social and academic development: Current theories and controversies. *J. Assoc. Inf. Sci. Technol.*, 62, 1435-1445. https://doi.org/10.1002/asi.21540.

Akurathi, S. (2021). Social Media Addiction Effects on Well-Being among Tertiary School Graders an Empirical Study in Viaskhapatnam. *International Journal of Current Science Research and Review*. https://doi.org/10.47191/ijcsrr/v4-i7-20.

Alavi, E. (2023). Negative psychological impact of social media on youth. *Zakariya Journal of Social Science*. https://doi.org/10.59075/zjss.v1i2.104.

Alp, Y. ve Kaleci, D. (2018). YouTube sitesindeki videoların eğitim materyali olarak kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Active Leraning, 3*(1), 57-68

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports, 2*(2), 175-184.

Arora, V., & Grover, S. (2023). The perception of social mediaamong teenagers and its affects. *international journal of scientific research*. https://doi.org/10.36106/ijsr/7045085.

Bailey, A., Bonifield, C., & Barragan, L. (2018). Social media use by young Latin American consumers: An exploration. *Journal of Retailing and Consumer Services*. https://doi.org/10.1016/J.JRETCONSER.2018.02.003.

Basha, K., & Chavan, V. (2022). Impact of SocialMedia Psychologically on high School Students. *International Journal of All Research Education & Scientific Methods*. https://doi.org/10.56025/ijaresm.2022.10623.

Beyens, I., Pouwels, J., Driel, I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. (2020). The effect of social media on well-being differs from adolescent to adolescent. *Scientific Reports*, 10. https://doi.org/10.1038/s41598-020-67727-7.

Bhalla, S., Bahar, N., & Kanapathy, K. (2023). Pre-testing Semi-structured Interview Questions Using Expert Review and Cognitive Interview Methods. *International Journal of Business and Management*, *7*(5), 11-19.

Bildt, C. (2017). The digital age. *Global health action*, *10*(sup3), 1344030.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. Journal of computer-mediated Communication, 13(1), 210-230.

Buglass, S., Binder, J., Betts, L., & Underwood, J. (2017). Motivators of online vulnerability: The impact of social network site use and FOMO. *Comput. Hum. Behav.*, 66, 248-255. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2016.09.055.

Cetinkaya, A., Kırık, A., & Gündüz, U. (2021). Fear of Missing Out and Problematic Social Media Use: A Research Among University Students in Turkey. *AJIT-e Online Academic Journal of Information Technology*. https://doi.org/10.5824/ajite.2021.04.001.x.

Chen, M., & Xiao, X. (2022). The effect of social media on the development of students' affective variables. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1010766.

Choi, S., & Lim, M. (2016). Effects of social and technology overload on psychological well-being in young South Korean adults: The mediatory role of social network service addiction. *Comput. Hum. Behav.*, 61, 245-254. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.032.

Cihangir, H.H. (2021). *Youtube'un eğitim ortamı olarak kullanımının izleyici ve eğitmen bağlamında incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Dagher, M., Farchakh, Y., Barbar, S., Haddad, C., Akel, M., Hallit, S., & Obeid, S. (2021). Association between problematic social media use and memory performance in a sample of Lebanese adults: the mediating effect of anxiety, depression, stress and insomnia. *Head & Face Medicine*, 17. https://doi.org/10.1186/s13005-021-00260-8.

Dhir, A., Kaur, P., Chen, S., & Pallesen, S. (2019). Antecedents and consequences of social media fatigue. *International Journal of Information Management, 48*, 193-202.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Dikshit, R., & Kiran, U. (2023). Social media and working memory - A review. *Journal of Ecophysiology and Occupational Health*. https://doi.org/10.18311/jeoh/2023/34681.

Doan, L., Le, L., Nguyen, T., Nguyen, T., Le, M., Vu, G., Latkin, C., Ho, C., Ho, R., & Zhang, M. (2022). Social media addiction among Vietnam Youths: Patterns and correlated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. https://doi.org/10.3390/ijerph192114416.

Draženović, M., Vukušić Rukavina, T., & Machala Poplašen, L. (2023). Impact of social media use on mental health within adolescent and student populations during COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(4), 3392.

Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Toros Üniversitesi.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, *62*(1), 107-115.

Gallardo-Echenique, E. E. (2019). Brechas y asimetrías que emergen en la era digital, nuevas formas de exclusión?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *21*, 1-3.

Gioia, D., Corley, K., & Hamilton, A. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research. *Organizational Research Methods*, 16, 15-31. https://doi.org/10.1177/1094428112452151.

Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology, 34*(2), 119-140.

Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International journal of qualitative methods, 3*(1), 42-55.

Gürültü, E. & Deniz, L. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 772-788.

Harrison, J., Oshi, D., Gibson, R., & Holder-Nevins, D. (2022). Mixed method integration using participant selection variant and principle of maximum variation in investigating self-reported medication compliance among older jamaicans adults diagnosed with hypertension, diabetes and arthritis. *Caribbean Journal of Mixed Methods Research*. https://doi.org/10.37234/cjmmr.2022.0301.a03.

Harzman, L. (2022). The impact of social media and fomo on mental health. *SACAD: John Heinrichs Scholarly and Creative Activity Days*. https://doi.org/10.58809/wsbi8741.

Hoşoğlu-Kama, R. (2022). Sosyal medya kullanma tutumu ve anne baba tutumunun akademik erteleme davranışını yordama gücü. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 9*(2), 86-105.

James Wakefield, Jessica K. Frawley. (2020). How does students' general academic achievement moderate the implications of social networking on specific levels of learning performance? *Computers & Education,* 144: 103694 https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103694

Jiang, L., Lu, A., Lin, Y., Liu, S., Li, J., Song, T., Li, C., Huang, X., Wang, X., Luo, J., Ye, L., Jian, Y., & Zhong, W. (2022). Fear of missing out as a mediator and social capital as a moderator of the relationship between the narcissism and the social media use among adolescents. *Psihologija*. https://doi.org/10.2298/psi211212024j.

Karim, S., Choukas-Bradley, S., Radovic, A., Roberts, S. R., Maheux, A. J., & Escobar-Viera, C. G. (2022). Support over social media among socially isolated sexual and gender minority youth in rural US during the COVID-19 pandemic: opportunities for intervention research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), 15611.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1237-1245.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kondolot, T. *Medya ve eğitim ilişkisi* . [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Küçük, M., Bülbül, Z., Bilici, F., & Akdoğan, A. (2023). Eğitim ve kültürün sanatsal konumu: The Founder filmi analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(2), 628-641.

Larkin, M., Flowers, P., & Smith, J. A. (2021). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. International journal of qualitative methods, 2(3), 21-35.

Lindgren, B., Lundman, B., & Graneheim, U. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International journal of nursing studies, 108*, 103632. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632.

Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New media & society*, *12*(2), 309-329.

Martini, M., Heinz, A., Hinterholzer, J., Martini, C., & Sachse, P. (2020). Effects of wakeful resting versus social media usage after learning on the retention of new memories. *Applied Cognitive Psychology*. https://doi.org/10.1002/acp.3641.

Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology & behavior*, *12*(4), 387-393.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Mohanan, M., & Shekhar, S. (2021). A study on the mediating effect of fomo on social media (instagram) induced travel addiction and risk-taking travel behavioral intention in youth. *Journal of content community and communication*. https://doi.org/10.31620/jccc.12.21/06.

Neubauer, B., Witkop, C., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8, 90 - 97. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2.

Ngo, T., Nguyen, N., La, N., Truong, N., & Nguyen, H. (2023). Impact of academic-related peer influence and fear of missing out from social media on academic activities of adolescents. *Journal of Information Technology Education: Research*. https://doi.org/10.28945/5223.

Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18, 34 - 35. https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054.

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of adolescence*, 55, 51-60. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.008.

Petrash, E., Nikishina, V., Razuvaeva, T., Sokolyskaya, M., Kuznetsova, A., & Zapesotskaya, I. (2022). Effects of the social media interference factor on memory consolidation in adolescents. *Medicine of Extreme Situations*. https://doi.org/10.47183/mes.2022.039.

Ramsook, L. (2018). A Methodological Approach to Hermeneutic Phenomenology. *International journal of humanities and social sciences*, 10, 14-24.

Rautela, S., & Sharma, S. (2022). Fear of missing out (FOMO) to the joy of missing out (JOMO): shifting dunes of problematic usage of the internet among social media users. *J. Inf. Commun. Ethics Soc.*, 20, 461-479. https://doi.org/10.1108/jices-06-2021-0057.

Romansky, R. P., & Noninska, I. S. (2020). Challenges of the digital age for privacy and personal data protection. *Mathematical Biosciences and Engineering*, *17*(5), 5288-5303.

Senekal, J., Groenewald, G., Wolfaardt, L., Jansen, C., & Williams, K. (2022). Social media and adolescent psychosocial development: a systematic review. *South African Journal of Psychology*, 53, 157 - 171. https://doi.org/10.1177/00812463221119302.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Seo, J., & Kim, L. (2023). "A Cross-Comparative Study of Adolescent Mental Health and Social Media Use in South Korea and Canada". *Journal of Student Research*. https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i3.3637.

Sharifian, N., & Zahodne, L. (2020). Daily associations between social media use and memory failures: the mediating role of negative affect. *The Journal of General Psychology*, 148, 67 - 83. https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1743228.

Shi, C., Yu, L., Wang, N., Cheng, B., & Cao, X. (2020). Effects of social media overload on academic performance: A stressor–strain–outcome perspective. Asian Journal of Communication, 30(2), 179-197.

Sjolie, H., Olsen, C. F., & Hempel, M. F. (2023). Attachments or Affiliations? The Impact of Social Media on the Quality of Peer Relationships—A Qualitative Study Among Norwegian High School Students. *Youth & Society*, 0044118X231171180.

Smith, D., Leonis, T., & Anandavalli, S. (2021). Belonging and loneliness in cyberspace: impacts of social media on adolescents' well-being. *Australian Journal of Psychology*, 73, 12 - 23. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1898914.

Sriwilai, K., & Charoensukmongkol, P. (2016). Face it, don't Facebook it: impacts of social media addiction on mindfulness, coping strategies and the consequence on emotional exhaustion. *Stress and Health*, *32*(4), 427-434.

Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18, 119 - 146. https://doi.org/10.1353/FOC.0.0006.

Sumadevi, S. (2023). Impact of social media on Youth: Comprehensive Analysis. *Shodh Sari-An International Multidisciplinary Journal*. https://doi.org/10.59231/sari7640.

Tajjamul, S., & Aleem, N. (2022). Impacts of social media on mental health of youth in Karachi, Pakistan: An Exploratory Study. *Global Digital & Print Media Review*. https://doi.org/10.31703/gdpmr.2022(v-ii).13.

Thomas, D. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27, 237-246. https://doi.org/10.1177/1098214005283748.

Throuvala, M., Griffiths, M., Rennoldson, M., & Kuss, D. (2019). Motivational processes and dysfunctional mechanisms of social media use among adolescents: A qualitative focus group study. *Comput. Hum. Behav.*, 93, 164-175. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2018.12.012.

Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, *6*(1), 3-17.

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis.

Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior, 9*(5), 584-590.

Vossen, H., & Valkenburg, P. (2016). Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study. *Comput. Hum. Behav.*, 63, 118-124. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.040.

We Are Social. (2024). https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/

Wood, M., Bukowski, W., & Lis, E. (2016). The digital self: How social media serves as a setting that shapes youth's emotional experiences. *Adolescent Research Review*, 1, 163-173. https://doi.org/10.1007/S40894-015-0014-8

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

We are currently living in what is termed the digital age. This era is characterized by the rapid change of technology, instant access to information, extensive connectivity, and constant communication opportunities. The effects of the digital age are inevitably recognized worldwide. This situation becomes more pronounced with the continuous development of various digital technologies. Mobile communications offer significant opportunities, especially for developing countries, while industrial revolutions continue to play a major role in industrialized nations. Digitalization is transforming society and the economy, significantly altering the nature of communication, access, and opportunities. Key features of this period include information-centricity, digital representation, virtual and innovative nature, and interactions between networks. In the digital age, one of the most commonly used tools in daily life is the internet and social media. According to current reports for the year 2024, global internet usage has reached 5.35 billion people, with an average daily internet usage of 6 hours and 40 minutes. Internet usage is most concentrated in the 16-24 age range; these individuals primarily use messaging and social media platforms. Additionally, Turkey ranks 14th globally in social media usage duration. Social media usage is one of the most time-consuming activities among young people, prompting research into the positive and negative effects of social media usage among the youth. Social media usage can enhance young people's ability to communicate, create social networks, and develop new cultural perspectives. It can positively or negatively impact their ability to express their identities and develop empathy, and a sense of social well-being. However, excessive social media use can lead to mental health issues such as anxiety, depression, and feelings of inadequacy among young people, as well as relational problems. Young people may face serious risks such as cyberbullying and privacy violations and may experience a decline in academic performance. There is also an effective relationship between social media use and the "Fear of Missing Out" (FOMO) experienced by young people. Additionally, it has been determined that social media use negatively affects young people's memory performance. The research is modeled as a qualitative research design. Using a phenomenological approach, it aims to explore common experiences regarding a phenomenon based on individuals' lives. Such studies detail how participants experience an event, phenomenon, or situation. The study focused on 22 high school students of different genders, grade levels, and daily internet usage, deeply examining the impact of their social media use within the digital ecosystem on their psychosocial dynamics. The study was conducted on a sample of 22 high school students with various demographic characteristics. The sample size recommended for phenomenological research is ideal for deeply analyzing participants' experiences and deriving rich meanings. This sample size allows researchers to examine participants' life experiences in detail and better understand each individual's perspective. According to the demographic information of the research participants, there are seven students in the 10th grade, nine students in the 11th grade, and six students in the 12th grade. In terms of gender, there are six male and 16 female students. Regarding daily internet usage, 7 participants used the internet for 0-2 hours, 7 for 2-4 hours, and 8 for 4-6 hours. The study used a semi-structured interview form containing demographic information about the participants and questions related to the sub-problems of the research. This interview form was finalized based on feedback from field experts regarding content accuracy and comprehensibility. Each interview lasted approximately 30 minutes, during which participants' views were carefully noted. Content analysis and descriptive analysis techniques were used in the data analysis process. The analysis process includes both inductive and deductive methods. In the first stage, notes from the completed interviews were digitized, and codes were assigned to ensure the anonymity of the participants. During the organization phase, all researchers summarized the data at the word and concept level and reached a consensus on the coding obtained in this process. Upon completing the organization phase, tables containing the themes, sub-themes, categories, and codes of the research were detailed in the findings section. The validity and reliability procedures of the research were meticulously applied. This research aims to present a detailed analysis of the positive and negative multi-faceted effects of social media usage, which is widespread among high school students. The analysis of social media usage and interests details students' experiences with various entertainment and activities and their social media usage. The Perception of Pressure during Social Media Usage examines the feelings of pressure students experience during social media usage and the effects of this pressure. The personal evaluation and memorability of social media content discusses how users evaluate the information they encounter on social media and how well they remember this information. The Impact of Social Media Usage on Social Relationships examines the positive and negative effects of social media content on individuals' social relationships. Information processing and forgetfulness on social media investigates the impact of information obtained from social media on users' daily lives and the processes of forgetting this information. Finally, under the emotional and mental effects of social media, it examines the effects of social media usage on users' emotional and mental states in various categories. In this study, which examined the impact of high school students' social media usage on their psychosocial states through in-depth interviews, it was observed that social media usage habits play a crucial role in young people's daily lives and social interactions. Students use social media to explore various content such as fashion, clothing, personal care and development, education, and learning. These

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

contents increase young people's capacity to express their identities and expand their social networks. However, the pressure social media creates on students is also significant. Young people are exerting extra effort to meet the expectations of their social circles and not miss out on new information. This situation leads to a medium and high level of pressure. Evaluating the information encountered on social media holds an important place in students' information processing processes. While information from interesting and reliable sources is considered more valuable by students, the capacity to remember this information varies. Young people also have the potential to strengthen or weaken their social relationships through social media. Social media strengthens young people's social ties and increases social interactions based on common interests. However, excessive social media use can lead to distancing and social isolation among some students. This shows the complex and dual effects of social media on users. The research results show that students use social media for a wide range of content and that these contents enrich their ways of expressing themselves and interacting with their social environment. Social media provides young people the opportunity to strengthen their social ties and discover new social circles. However, excessive social media use creates negative effects on students, with information overload and continuous information flow leading to the forgetting of important information and feelings of fatigue. Educators and families need to monitor young people's social media usage carefully and guide them positively. This study provides important findings in shaping individuals' educational and social lives in the digital age, offering guiding information to understand and direct the psychosocial development of young people.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (57-66)

Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Adaptation of Implicit Relationship Beliefs Scale into Turkish: Validity and Reliability Students

Şeyda İlter [*] Sezen Güleç[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 12.06.2024
Kabul Tarihi: 16.02.2025

Doi: tsadergisi.1500226

Anahtar Sözcükler:
Örtük ilişki inançları, kadersel inançlar, gelişimsel inançlar, ölçek uyarlama.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Örtük İlişki İnançları Ölçeği'ni Türk örneklemine uyarlamak ve psikometrik özelliklerini incelemektir. Çalışmaya, ilişkisi olan 101 erkek 211 kadın olmak üzere toplam 312 kişi katılmıştır. Ölçeğin geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği bakımından değerlendirilmiştir. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçüt geçerliği ise orijinal ölçek makalesinde yer alan varsayım doğrultusunda, On Maddeli Kişilik Ölçeği ile İlişki Doyumu Ölçeği aracılığıyla incelenmiştir. Son olarak ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; madde faktör yükleri .30'dan yüksektir, doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri kabul edilebilir aralıktadır ($\chi 2$ /sd=2.21, GFI= .88, CFI=.86, RMSEA=.062). Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin gelişimsel inançlar alt boyutunun On Maddeli Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutları ile korelasyon katsayıları dışadönüklük için .17, nevrotiklik için -.12 deneyime açıklık için .14 sorumluluk için .19 yumuşakbaşlılık için .13 olarak bulunmuştur. İlişki Doyumu Ölçeği ile korelasyon katsayısı ise .31'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları kadersel inançlar alt boyutu için .82, gelişimsel inançlar alt boyutu için .76 ve ölçek toplamı için .80 olarak hesaplanmıştır. McDonald's Omega katsayıları ise kadersel inançlar için .86, gelişimsel inançlar için .81 ve ölçek toplamı için .87 olarak saptanmıştır. Sonuç olarak, Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin iki faktörlü yapısı Türk örnekleminde doğrulanmıştır.

Article Information

Submission: 12.06.2024
Acceptance: 16.02.2025

Doi: tsadergisi.1500226

Key Words:
Implicit theories of relationships, destiny belief, growth belief, adaption of scale.

ABSTRACT

This study aimed to examine the psychometric properties of the Implicit Theories of Relationships Scale (ITRS) in a Turkish sample. A total of 312 individuals in a romantic relationship (101 men and 211 women) participated in the study. To assess construct validity, both exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted. Criterion validity was examined using the Ten-Item Personality Inventory and the Relationship Assessment Scale. Reliability was evaluated by calculating Cronbach's alpha internal consistency coefficients. The findings indicated that all item factor loadings exceeded .30, and the CFA fit indices were within acceptable ranges (χ^2/df = 2.21, GFI = .88, CFI = .86, RMSEA = .062). The correlation coefficients between the growth belief subdimension of the ITRS and the subdimensions of the Ten-Item Personality Inventory were as follows: .17 for extraversion, -.12 for emotional stability, .14 for openness to experience, .19 for conscientiousness, and .13 for agreeableness. Additionally, the correlation between the growth belief subdimension and the Relationship Assessment Scale was .31. The Cronbach's alpha internal consistency coefficients were calculated as .82 for the destiny belief subdimension, .76 for the growth belief subdimension, and .80 for the total scale. McDonald's Omega coefficients were .86 for destiny beliefs, .81 for growth beliefs, and .87 for the total scale. Overall, the results confirmed the two-factor structure of the Implicit Theories of Relationships Scale in the Turkish sample, demonstrating its validity and reliability as a measurement tool.

Atıf İçin

İlter, S. & Güleç, S. (2025). Örtük ilişki inançları ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 57-66. doi: tsadergisi.1500226

[*] Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, ilter.seyda@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3152-4786
[**] Dr.Öğr.Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Sivas, sezengulec@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4045-1650

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

İnsanlar, varlıklarını sürdürebilmek için diğerleriyle ilişki kurmaya ihtiyaç duymaktadır. İlişkisi olmayan bir insan düşünülemez (Cüceloğlu, 2022). Başarılı yakın ilişkiler kurmak, birçok insan için mutluluk ve güvenlik hissi açısından önemli bir kaynaktır. Yakınlık, sevgi duyulan kişiyle karşılıklı olarak anlayış içinde olmayı ve onunla iletişimde bulunmayı, ona duygusal olarak bağlı olmayı ve ilişkiyi sürdürmeyi içermektedir (Gizir, 2012; Sternberg, 1986). Yakın ilişkiler, bireylerin kişisel ve sosyal uyumunu etkilemekle birlikte, bilişsel gelişimlerini destekleyerek öz saygı ve başarılarını artırmaktadır. Yakın ilişkiler ayrıca, bireylerin gelişimsel görevlerini tamamlamalarına, arkadaşlıklarını güçlendirmelerine ve mutlu bir evlilik kurmalarına yardımcı olmaktadır (Kuttler ve Greca, 2004). İnsanlar ilişkilerinde bazı inançlara sahiptirler. İnançlar, olayları ve ilişkileri yorumlama biçimini etkilemektedir. Romantik ilişkilerde işlevsel ve işlevsel olmayan şeklinde nitelendirilen inançlar bulunmaktadır (Stackert ve Bursik, 2003). İşlevsel olmayan inançlar bireyler arasında çatışmaya (Metts ve Cupach, 1990), problem çözme davranışlarında sorun yaşamaya (Knee, 1998) neden olmaktadır. İşlevsel ve işlevsel olmayan inançların yanı sıra, bireyin kendiliği ve diğerleri hakkındaki algılarına işaret eden örtük inançları bulunmaktadır (Knee, 1998). Örtük inançlar, ilişkilerin gelişim sürecinde önemli bir rol oynar ve insanların olayları nasıl algılayıp yorumladıklarına rehberlik eder. Bu kavram, Heider'ın sosyal algı alan teorisi, Kelly'nin kişilik teorisi gibi daha önceki kavramlarla birlikte James'in 1890'da ortaya attığı fikirlerin bir devamı niteliğindedir. Örtük inançların, bireylerin benlik ve sosyal dünya hakkındaki kişisel kurgularını veya varsayımlarını temsil ettiği söylenebilir. Ross (1989) ise bu kavramı daha sonraları, şematik bilgi olarak tanımlamıştır. Örtük inançlar kavramı, bireyin ilişkilere dair farkında olmadıkları inançlarını temsil etmektedir. İlişkiyi yönlendirme konusunda bireyler bazı inançlara sahiptir. Bu inançlar, kadersel ve gelişimsel inançlar olarak incelenmektedir. Kadersel inançlara sahip olan bireyler, ilişkinin süreç ve sonuçlarını daha değişmez ve kaderci algılama eğilimine sahiptirler. Gelişimsel inançlara sahip olan bireyler ise ilişkinin bir süreç olduğunun farkındadırlar. İlişkiyi yönlendirirken bireyler sahip oldukları bu inançların farkında olmadıklarından dolayı örtük kavramı kullanılmaktadır, ancak bu inançlara erişilemeyeceği anlamına gelmemektedir. Dweck vd. (1995) ile Dweck ve Leggett (1988), bir özelliğin istikrarı ve değişimi üzerine bireylerin sahip olduğu inançları araştırarak, örtük kuramların rolünü incelemişlerdir. Bu kuramlar, belirli özelliklerin istikrarını ve değişimini etkileyen koşulları içermektedir. Örtük inançlar, bireylerin yaşadıkları deneyimlere yüklediği anlam üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Dweck ve ekibi, insanların sahip oldukları bu inançların belirli koşullar altında nasıl değişebileceğini ve gelişebileceğini araştırmışlardır (Knee, 2003). Örtük kuramlar, daha geniş kapsamlıdır. Örtük kuramlar bireylerin bir problemle karşılaştıklarında değişmez tepkiler vereceğine yönelik veya hangi koşullarda tepkilerinin değişebileceğine yönelik varsayımlar olarak da tanımlanabilir (Ross,1989). Örtük kuramlar temelde kişilik teorileri ve sosyal algı teorilerinden doğmuştur. Bireylerin bulundukları sosyal yapı içindeki temel inançları, gelecekteki beklentilerini şekillendirmektedir. (Dovala, 2018). Yapılan araştırmalara bakıldığında, örtük kuramlar ilk zamanlarda kişilik, zekâ ve ahlak gibi değişkenlerle çalışılmıştır. Örneğin zekaya yönelik kardersel inançlara sahip olan bireyler, başarısızlığa karşı hassas ve zor olarak algıladıkları görevden vazgeçme eğilimdedir. Gelişimsel inançlara sahip bireyler ise zorlu görevleri potansiyellerini geliştirmenin bir yolu olarak görürler (Dweck, 1991). Kişilikle ilgili olarak, kadersel inançlara sahip bireyler istenmeyen bir davranışa maruz kaldığında başkalarını suçlama eğilimdedirler. Gelişimsel inançlara sahip bireyler ise kişilikle ilgili suçlama yapmazlar ve davranışı çözmeye çalışırlar. İletişim odaklıdırlar (Erdley & Dweck, 1993). Knee (1998), bireysel alanlardaki örtük kuramlar üzerine yapılan araştırmalardan yola çıkarak, örtük kuramları romantik ilişkilere genişletmiştir. İlişkilere yönelik örtük kuramlar, ilişkilerin doğasıyla ilgili inançları iki bağımsız alan olarak kavramsallaştırmaktadır, bu alanlar kadersel inançlar ve gelişimsel inançlardır. Kadersel inançlar, ilişkilerin kaderde yazılı olduğu ya da yazılı olmadığı varsayımlarını yansıtırken, gelişimsel inançlar, ilişkisel problemlerin şekillendirilebilir ve üstesinden gelinebilir olduğu fikrini yansıtmaktadır. Örtük kuramlar, çiftler ilişkisel çatışmalarla karşı karşıya kaldığında farklı yorumlama ve başa çıkma tepkileri öngörmektedir (Dovala, 2018). Kadersel inançlara sahip olan bireylerin olumsuz deneyimler yaşadıklarında, ilişkiden geri çekilme ihtimalleri yüksektir. Bu bireyler, olumsuz yaşantıya ilişkin olumsuz tepkiler vermektedirler ve ilişki içindeki çatışmayı

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ilişki için bir tehdit olarak görme eğilimindedirler. Bu gibi durumlarda bireyler ilişkiden kaçınma, sorunu inkâr etme gibi başa çıkma stratejilerine yönelmektedirler. Gelişimsel inançlara sahip olan bireyler ise bu olumsuz durumu gelişimleri için bir fırsat olarak algılamaktadırlar ve bu durum onların gelişimine katkı sağlamakla birlikte problem çözme becerilerini de geliştirmektedir. Bu bireylerin ilişkide sorunlarını çözmeleri, partnerleriyle olan bağlarını güçlendirmektedir. Gelişimsel inançlara sahip bireyler aynı zamanda, ilişkide sorunlara iyimser bir şekilde bakarak yeniden çerçeveleme gibi başa çıkma stratejileri kullanmaktadırlar (Knee, 1998; Knee & Petty, 2013).

Bireylerin ilişkilere yönelik örtük inançlarını belirlemek amacıyla Knee vd. (2003) tarafından, Örtük İlişki İnançları Ölçeği geliştirilmiştir. Türkiye'deki alan yazında, örtük ilişki inançlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ya da uyarlanan bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle, Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin Türk örneklemindeki psikometrik özellikleri incelenerek alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Alan yazında ölçek uyarlama çalışmaları, ölçeğin psikometrik özelliklerinin ilgili kültüre uygunluğunu değerlendirmek üzere yapılmaktadır. Psikometrik özellikler kavramı, ölçme türünün performansını belirtmektedir, aynı zamanda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tanımlanmasında da kullanılmaktadır (Güleç, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışmada katılımcılara, amaçlı ve uygun örnekleme yöntemleri ile Google formlar aracılığıyla çevrim içi ve yüz yüze olarak ulaşılmıştır. Örtük İlişki İnançları Ölçeği, farklı illerden (Adana, Ankara, Hatay, Kayseri ve Sivas) 312 kişiye gönüllülük esasına bağlı olarak uygulanmıştır. Katılımcılar, halihazırda romantik ilişkisi bulunan 101 erkek ve 211 kadından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 17-58 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 28,27'dir.

Veri Toplama Araçları

Örtük İlişki İnançları Ölçeği

Knee vd. (2003), tarafından geliştirilen ölçek, 7'li Likert tipi bir ölçektir ve ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin, kadersel inançlar ve gelişimsel inançlar olmak üzere 2 alt boyutu bulunmaktadır. Kadersel inançlar alt boyutunda 11 madde ve gelişimsel inançlar alt boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Ölçeğin kadersel inançlar alt boyutunda "İlişkinin hemen başında gözlenen sorunlar partnerler arasında kötü bir uyum/eşleşme olduğunu gösterir." ve "İyi başlamayan ilişkiler için başarısızlık kaçınılmazdır." gibi maddeler bulunaktadır. Gelişimsel inançlar alt boyutu ise "İdeal bir ilişki, zaman içinde adım adım gelişir." ve "İlişkilerin başarısızlığı partnerlerin yeterince çaba göstermemesinden kaynaklanır." gibi maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 22 ve 154'tür. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin hangi alt boyuta ilişkin inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları kadersel inançlar için .82, gelişimsel inançları için .74 bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alpha katsayıları kadersel inançlar için .82, gelişimsel inançlar için .76 ve ölçek toplamında .80 olarak hesaplanmıştır. McDonald's Omega katsayıları ise kadersel inançlar için .86, gelişimsel araçlar için .81 ve ölçek toplamı için .87 olarak saptanmıştır. Ölçeğin orijinalinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri GFI= .86, RMSEA=.07 şeklindedir (Knee vd., 2003).

On Maddeli Kişilik Ölçeği

On Maddeli Kişilik Ölçeği Gosling vd. (2003) geliştirmiş, Türk örneklemine uyarlama çalışmalarını ise Atak (2013) yapmıştır. Ölçekte 7'li Likert tipi 10 madde bulunmaktadır. Ölçek deneyime açıklık, sorumluluk, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve duygusal dengelilik olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmakta ve her alt boyutunda 2 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Türkçe geçerlilik güvenirlilik çalışmasında "Deneyime Açıklık" için .83,

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Yumuşak Başlılık" için .81, "Duygusal Dengelilik" için .83, "Sorumluluk" için .84, "Dışa Dönüklük" için .86 olarak bulunmuştur (Atak, 2013).

İlişki Doyumu Ölçeği

İlişki Doyumu Ölçeği, romantik ilişkilerde doyumu ölçmek üzere Hendrick (1988) tarafından geliştirilmiş, Curun (2001) tarafından Türk örneklemine uyarlanmıştır. İlişki Doyumu Ölçeği, tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte 7 madde bulunmaktadır ve ölçek 7'li Likert tipindedir. Ölçekte 4. ve 7. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, romantik ilişki doyumunun yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı .86'dır (Curun, 2001).

Uygulama

Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarının yürütülmesi için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan ilk yazar (C.Raymond Knee) ile email yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin sonrası ölçeğin Türkçe'ye çevirisi gerçekleştirilmiştir. Çeviri çalışmalarında, alan bilgisi ve İngilizce dil yeterliği olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından beş akademisyenden destek alınmıştır, aynı zamanda Ölçme ve Değerlendirme alanından iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Orijinal form ile Türkçe form, üç farklı psikolojik danışman akademisyen tarafından karşılaştırılmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri sonucunda Türkçe ölçek formu hazırlanmıştır. Hazırlanan Türkçe form, İngilizce alanından iki akademisyen tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. İngilizce ve Türkçe formun anlamlarının eşdeğer olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin dil geçerliğine dair incelemeler tamamlanmıştır ve daha sonra psikometrik özellikleri incelenmiştir. Psikometrik özelliklerin incelenirken ölçek formu, 312 kişiye gönüllülük durumu dikkate alınarak yüz yüze ve Google Formlar aracılığıyla uygulanmıştır.

Bu çalışma, bilimsel araştırma etik ilkeleri çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmanın yürütülmesi için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sağlık Bilimleri Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (2023-04/59 sayılı karar).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve normal dağılım varsayımı değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu ve verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı (Tabachnick ve Fidell, 2013) bulgusuna ulaşılmıştır. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt geçerliği için ölçeğin İlişki Doyumu Ölçeği ve On Maddeli Kişilik Ölçeği ile ilişkisine bakılmıştır. Son olarak, ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Söz konusu analizler, SPSS 22 ve AMOS 24 programları aracılığıyla yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Yapı Geçerliği

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin yapısı açımlayıcı faktör analizi (AFA) aracılığıyla test edilmiştir. AFA, temel bileşenler faktör çıkartma tekniği ve eğik döndürme kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt ölçekleri olan kadersel (destiny) için 11 madde, gelişimsel (growth) için 11 madde olmak üzere toplam 22 maddeden oluşan yapısının AFA testi 211 kadın ve 101 erkek olmak üzere 312 katılımcı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin AFA sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonuçları*

Maddeler	Faktör 1 (Kadersel İnançlar)	Faktör 2 (Gelişimsel İnançlar)
ÖİÖ1	.31	
ÖİÖ3	.59	
ÖİÖ5	.49	

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

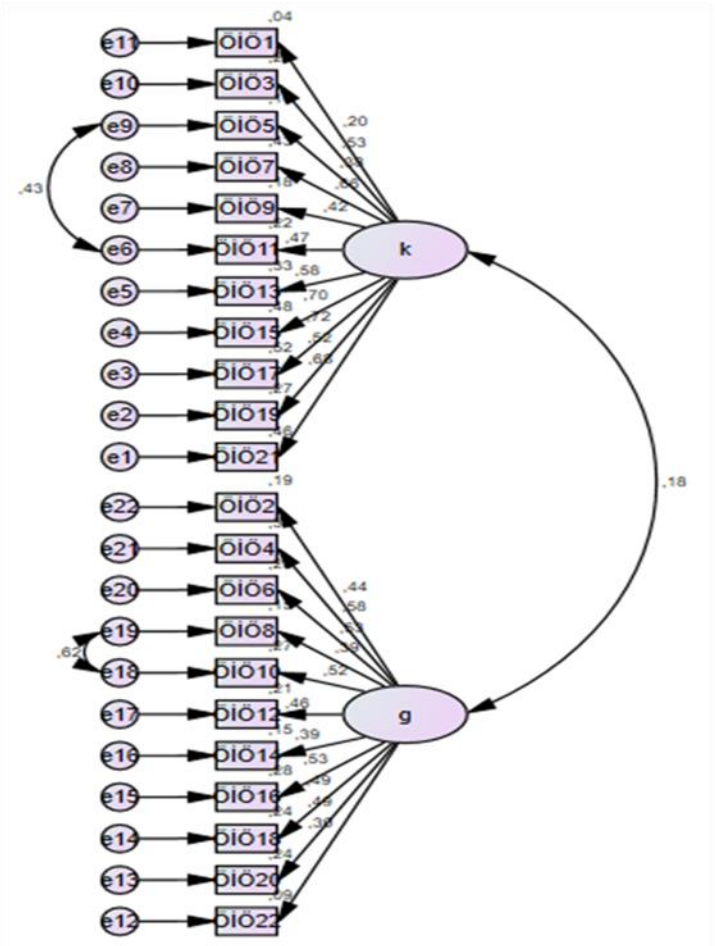
ÖİÖ7	.71	
ÖİÖ9	.47	
ÖİÖ11	.57	
ÖİÖ13	.63	
ÖİÖ15	.71	
ÖİÖ17	.76	
ÖİÖ19	.59	
ÖİÖ21	.72	
ÖİÖ2		.50
ÖİÖ4		.61
ÖİÖ6		.55
ÖİÖ8		.60
ÖİÖ10		.70
ÖİÖ12		.45
ÖİÖ14		.40
ÖİÖ16		.56
ÖİÖ28		.60
ÖİÖ20		.61
ÖİÖ22		.32

Tablo 1 incelendiğinde, madde faktör yüklerinin .31 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yükleri doğrultusunda ölçekten çıkarılan madde bulunmamaktadır. Ölçek maddelerinin, orijinaline uygun olarak, iki faktörde toplandığı saptanmıştır. Ölçeğin iki faktörlü yapısını değerlendirmek üzere yapıcı geçerliği incelemelerinin ikinci adımında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) aracılığıyla test edilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin 2 faktörlü yapısını desteklemektedir. Ölçeğin, kadersel (destiny) inançlar alt boyutunda 11 madde ve gelişimsel (growth) inançlar alt boyutunda 11 madde olmak üzere toplam 22 maddeden oluşan yapısı doğrulanmıştır. Yapılan DFA'da modifikasyon önerisine rastlanmıştır. DFA sonuçlarına göre modifikasyon işlemi sonrası uyum indeksi değerleri $\chi 2$ /sd =2.21, CFI=.86, GFI= .88, NFI .87, RMSEA=.062 olarak bulunmuştur. CFI değerinin (Hu ve Bentler,1999), GFI değerinin (Schermelleh-Engel vd., 2003) ve NFI değerinin (Byrne, 2010) kabul edilebilir aralıklarda olduğu ve verinin modele uyum sağladığı tespit edilmiştir. Öneri doğrultusunda kadersel inançlar alt boyutunda 5. ve 11. maddeler arasında, gelişimsel inançlar alt boyutunda ise 8. ve 10. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Şekil 1'de Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin DFA sonuçları görülmektedir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Şekil 1. *Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bulguları*

Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

Ölçüt geçerliği, orijinal ölçek makalesinde yer alan varsayım doğrultusunda, On Maddeli Kişilik Ölçeği ile İlişki Doyumu Ölçeği aracılığıyla incelenmiştir ve istatistiksel olarak anlamlı katsayılara ulaşılmıştır. Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin gelişimsel inançlar alt boyutunun On Maddeli Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutları ile korelasyon katsayıları dışadönüklük için .17, nevrotiklik için -.12 deneyime açıklık için .14 sorumluluk için .19 yumuşak başlılık için .13 olarak bulunmuştur. İlişki Doyumu Ölçeği ile korelasyon katsayısı ise .31'dir.

Güvenirlik

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları kadersel inançlar alt boyutu için .82, gelişimsel inançlar alt boyutu için .76 ve ölçek toplamı için .80 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak güvenirlik katsayısı için .70 ve üzerindeki değerler yeterli kabul edilmektedir (Pallant, 2005).

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, Knee vd. (2003) tarafından geliştirilen Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, başlangıçta ölçeğin çeviri ve dil geçerliğinin sağlanması adımları yürütülmüştür. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliğini sınamak üzere yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucuna göre, orijinal formda olduğu şekliyle, Gelişimsel İnançlar ve Kadersel İnançlar olarak iki faktörlü yapı Türk örnekleminde doğrulanmıştır. Ölçeğe ilişkin ölçüt bağıntılı geçerliği değerlendirmek amacıyla İlişki Doyumu Ölçeği ve On Maddeli Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Buna göre, Örtük İlişki İnançları Ölçeği puanları ile İlişki Doyumu Ölçeği ve On Maddeli Kişilik Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

belirlenmiş, ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı için katsayıların güvenirlik varsayımını destekleyecek düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Özetle, yapılan psikometrik incelemelere göre Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin, Türk örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin orijinal formunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları kadersel inançlar alt boyutu için .82, gelişimsel inançlar alt boyutu için .74 olarak bulunmuştur (Knee vd., 2003). Mevcut çalışmada, Türk örneklemi için ise kadersel inançlar alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .82 ve gelişimsel inançlar alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları iki form için benzer olmakla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksektir. Teal (2018), çalışmasında Cronbach Alpha katsayılarını kadersel inançlar alt boyutunda .89, gelişimsel inançlar alt boyutunda .82 olarak hesaplarken; Mattingly vd. (2019) kadersel inançlar için .90, gelişimsel inançlar için .86 bulmuştur. Weigel vd. (2016) güvenirlik katsayılarını kadersel inançlar için .87 ve gelişimsel inançlar için .86; Thampson vd. (2020) kadersel inançlar için .73 ve gelişimsel inançlar için .94 olarak hesaplamıştır. Alan yazında, Örtük İlişki İnançları Ölçeği'nin farklı araştırmacılar tarafından farklı örneklemlerle yapılan çalışmalarda kullanılan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Bu çalışma sonucunda da ilgili ölçek, Türk örnekleminde kullanılmak üzere yurt içi alan yazına kazandırılmıştır.

Örtük ilişki inançları, insanların ilişkilerini nasıl anladıklarına, tahmin ettiklerine ve sürdürdüklerine temel oluşturmaktadır ve bu tür inançlar, neden bazı bireylerin ilişkiyi sürdürme konusunda diğerlerinden daha motive olduklarını açıklamaya yardımcı olabilir (Weigel vd., 2016). Örneğin, bir kişi kendisi için doğru olan bir partnerin olduğuna ve birlikte zorlukların üstesinden gelmeye çalıştıkça bu partnerle olan ilişkisinin büyüyüp gelişeceğine inanabilir. Ya da bundan farklı olarak, ilişkinin devamlılığı için herhangi bir çabanın anlamlı olmadığını düşünebilir. Bu inançlar, bireylerin ilişki dinamiklerini etkileyecektir. Nitekim, Cobb vd. (2013), gelişimsel inançların varlığının ilişkide şiddeti azalttığını ifade etmektedir. Öte yandan Franiuk vd. (2004) ise ilişki çatışmaları ile başa çıkma, affetme ve partner uyumunda örtük inançların önemli bir yeri olduğunu öne sürmektedir. Ek olarak, örtük inançlar, tıpkı şemalar gibi hem zaman içinde sabit hem de geçici olarak erişilebilir yapılar olarak görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, örtük ilişki inançlarının diğer ilişki dinamiklerine etkisi üzerinde çalışmalar yapılabilir. İlişki doyumu, yükleme tarzları ve temel psikolojik ihtiyaçlar, örtük ilişki inançları ile çalışılabilecek değişkenlerden bazılarıdır. Evli ve boşanmış bireylerin örtük ilişki inançları değerlendirilebilir, bu inançların ilişkinin devamlılığını tahmin etme durumu incelenebilir.

KAYNAKLAR

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)* (2nd ed.). Routledge.

Cobb, R. A., DeWall, C. N., Lambert, N. M., & Fincham, F. D. (2013). Implicit theories of relationships and close relationship violence: Does believing your relationship can grow relate to lower perpetration of violence? *Personality and Social Psychology Bulletin, 39*(3), 279-290. https://doi.org/10.1177/0146167212473159

Cüceloğlu, D. (2022). *İnsan insana*. Kronik Kitap Yayınevi.

Dovala, T. (2018). Implicit theories of relationships and conflict communication patterns in romantic relationships: A dyadic perspective. *Journal of Relationships Research, 9*, 1-9. https://doi.org/10.1017/jrr.2018.11

Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological İnquiry, 6*(4), 267-285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Franiuk, R., Pomerantz, E. M., & Cohen, D. (2004). The causal role of theories of relationships: Consequences for satisfaction and cognitive strategies. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(11), 1494-1507. https://doi.org/10.1177/0146167204264894

Gizir, C. (2012). İlişki İnançları Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2),* 37-45. https://doi.org/10.17860/efd.90506

Güleç, H. (2009). Psikiyatride psikometri: Temel kavramlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 1*(2), 175-186. https://dergipark.org.tr/en/pub/pgy/issue/11165/133466

Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Knee, C.R. (1998). Implicit theories of relationships: Assessment and prediction of romantic relationship ınitiation, coping, and longevity. *Journal of Personality and Social Psychology, 74(2),* 360-370. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.360

Knee, C.R. (2003). Implicit theories of relationships: Orientations toward evaluation and cultivation. *Personality and Social Psychology Review, 7(1),* 41-55. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0701_3

Kuttler, A. F., & Greca, A. M. L. (2004). Linkages among adolescent girls' romantic relationships, best friendships and peer networks. *Journal of Adolescence, 27(2004),* 395-414. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.002

Mattingly, B. A., McIntyre, K. P., Knee, C. R., & Loving, T. J. (2019). Implicit theories of relationships and self-expansion: Implications for relationship functioning. *Journal of Social and Personal Relationships, 36*(6), 1579-1599. https://doi.org/10.1177/0265407518768079

Metts, S., & Cupach, W. R. (1990). The influence of relationship beliefs and problem solving responses on satisfaction in romantic relationships. *Human Communication Research, 17*, 383 170–185. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1990.tb00230.x

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australian Copyright, Australia.

Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review, 96*(2), 341–357. http://doi.org/10.1037/0033-295x.96.2.341

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research, 8*(2), 23–74. https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf

Stackert, R. A., & Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *34*, 1419–142. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00124-1

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*(2), 119-135. https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. Baskı). Pearson.

Teal, S. (2018). *The association of attachment and marital satisfaction mediated by implicit theories of relationships* [Doctoral dissertation]. Seatle Pasific University.

Thompson, A. E., Capesius, D., Kulibert, D., & Doyle, R. A. (2020). Understanding infidelity forgiveness: An application of implicit theories of relationships. *Journal of Relationships Research, 11*, e2. https://doi.org/10.1017/jrr.2019.21

Weigel, D. J., Lalasz, C. B., & Weiser, D. A. (2016). Maintaining relationships: The role of implicit relationship theories and partner fit. *Communication Reports, 29*(1), 23-34. https://doi.org/10.1080/08934215.2015.1017653

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

Individuals hold implicit beliefs about relationships that shape their perceptions and interpretations of relational experiences. These beliefs influence how they make sense of events and interactions within relationships. Implicit beliefs represent personal constructs or assumptions about oneself and the social world, later defined by Ross (1989) as schematic knowledge. Dweck et al. (1995) and Dweck and Leggett (1988) explored implicit theories by examining individuals' beliefs about the stability and changeability of personal traits. These theories help explain the conditions under which certain traits remain stable or evolve. Implicit beliefs significantly impact how individuals attribute meaning to their experiences, and Dweck and colleagues have demonstrated how these beliefs can shift under specific conditions (Knee, 2003). The concept of *implicit relationship beliefs* categorizes relational beliefs into two independent dimensions: *destiny beliefs* and *growth beliefs*. *Destiny beliefs* reflect the assumption that relationships are predetermined or fated, while *growth beliefs* emphasize that relational challenges can be navigated and overcome through effort. These implicit theories influence how individuals interpret and respond to relationship conflicts (Dovala, 2018). To assess these beliefs, Knee et al. (2003) developed the *Implicit Theories of Relationships Scale*. However, no existing scale in the Turkish literature has been developed or adapted to measure implicit relationship beliefs. This study aimed to address this gap by examining the psychometric properties of the scale in a Turkish sample. Participants were recruited through both online and face-to-face methods using purposive and convenience sampling. The scale was administered to 312 individuals from various provinces (Adana, Ankara, Hatay, Kayseri, and Sivas) on a voluntary basis. The sample included 101 men and 211 women, with ages ranging from 17 to 58 years (M = 28.27). Data were collected using the *Implicit Theories of Relationships Scale*, the *Ten-Item Personality Inventory*, and the *Relationship Assessment Scale*. To adapt the scale into Turkish, permission was obtained from the original author, C. Raymond Knee, via email. The scale was then translated into Turkish with the assistance of five academicians with expertise in the field and proficiency in English. Additionally, two experts in measurement and evaluation reviewed the translated items. Further revisions were made based on feedback from three academic experts in psychological counseling. The finalized Turkish version was subsequently back-translated into English by two English language experts to ensure semantic equivalence. After confirming the linguistic validity of the Turkish form, the psychometric properties of the scale were analyzed. The study was conducted following ethical research guidelines, and approval was obtained from the Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Health Sciences Committee (Decision No: 2023-04/59). Data were first examined for normality through descriptive statistics. Construct validity was assessed through exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). Criterion validity was examined by analyzing the correlations between the scale, the *Relationship Assessment Scale*, and the *Ten-Item Personality Inventory*. The internal consistency of the scale was evaluated using Cronbach's alpha coefficients. SPSS 22 and AMOS 24 were used for statistical analyses. Results indicated that the data were normally distributed. In the EFA, item factor loadings ranged between .31 and .76, and no items were removed based on factor loadings. The factor structure of the scale aligned with the original version, confirming the two-factor structure. CFA results further supported this two-factor model. The final structure of the scale consisted of 22 items, with 11 items under the *destiny beliefs* subdimension and 11 items under the *growth beliefs* subdimension. Fit indices from the CFA analysis were as follows: $\chi^2/df = 2.21$, CFI = .86, GFI = .88, NFI = .87, RMSEA = .062—indicating acceptable model fit. Based on modification indices, adjustments were made between items 5 and 11 in the *destiny beliefs* subdimension and between items 8 and 10 in the *growth beliefs* subdimension. Criterion validity was assessed in line with the assumptions from the original scale article. Correlation coefficients between the *growth beliefs* subdimension and the *Ten-Item Personality Inventory* subdimensions were as follows: .17 for extraversion, -.12 for neuroticism, .14 for openness to experience, .19 for conscientiousness, and .13 for malleability. The correlation between the *growth beliefs* subdimension and the *Relationship Assessment Scale* was .31.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

The internal consistency of the scale was strong. Cronbach's alpha coefficients were .82 for the *destiny beliefs* subdimension, .76 for the *growth beliefs* subdimension, and .80 for the total scale. These reliability values closely align with those reported in the original study by Knee et al. (2003), where Cronbach's alpha values were .82 for *destiny beliefs* and .74 for *growth beliefs*. These findings confirm that the scale demonstrates high internal reliability in the Turkish sample. Implicit relationship beliefs play a crucial role in how individuals perceive, predict, and maintain their romantic relationships. Such beliefs can explain why some individuals are more motivated to sustain a relationship than others (Weigel et al., 2016). For instance, individuals who hold *growth beliefs* may believe that a relationship requires effort and that overcoming challenges together strengthens their bond. Conversely, those with strong *destiny beliefs* may assume that relationships are either inherently meant to be or doomed to fail, rendering efforts to resolve conflicts meaningless. These beliefs have a direct impact on relationship dynamics. Supporting this, Cobb et al. (2013) found that *growth beliefs* are associated with lower levels of relational violence, while Franiuk et al. (2004) suggested that implicit beliefs influence how individuals cope with relationship conflicts, approach forgiveness, and maintain harmony with their partners. Moreover, implicit beliefs function similarly to cognitive schemas, operating as both stable and contextually accessible constructs. The *Implicit Theories of Relationships Scale* has been validated and used in diverse research contexts across various samples, demonstrating its robustness as a measurement tool. The findings of this study contribute to the Turkish literature by making the scale available for future research. Based on these results, further studies can explore the effects of implicit relationship beliefs on different relational dynamics. Potential research areas include examining their influence on relationship satisfaction, attributional styles, and basic psychological needs. Future studies could also compare implicit relationship beliefs between married and divorced individuals to assess their predictive role in relationship continuity.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (67-90)

Çocuk Görüşme Merkezleri: Yararlanıcıların Perspektifinden Bir İnceleme

Children's Interview Centers "A Review from the Perspective of Beneficiaries"

Ceylan SÜLÜ AKGÜL* Cansu BERK**

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 23.06.2024
Kabul Tarihi: 31.01.2025

Doi: tsadergisi.1503755

Anahtar Sözcükler:
Çocuk Görüşme Merkezleri (ÇGM), Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğü (ADM) Çocuk Teslimi Çocukla Kişisel İlişki

ÖZET

Sosyal hizmet uygulamaları açısından çocuğun üstün yararını gözeten, ebeveynlerin ve çocukların iyilik halini ve refah düzeyini arttıran, çocuğun temel haklarını koruma altına alan çocuk görüşme merkezleri (ÇGM) sosyal hizmet alanında 2022 yılı Nisan ayından beri uygulanmaktadır. Bu çalışma kapsamında çocuk görüşme merkezlerinden hizmet alan 10 ebeveyn ve 1 birinci derece yakın (anneanne) ile derinlemesine görüşmeler yapılarak elde edilen bulgular MAXQDA programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular hizmetten yararlanan bireylerin; ***Hizmet Hakkındaki Düşünceleri***-Eski Eşle Karşılaşmamak, İcra Yoluyla Çocuğun Alınmaması, Kurum Adı ve Kurum Tarafından Aranmak, Hizmeti Nasıl Öğrendikleri, Hizmete Başvurma Nedenleri, ***ÇGM' ye İlişkin Değerlendirmeleri***- Olumlu Yanlar, Görev Yapan Personel, Fiziki Yapı, ***ÇGM'nin Çocuk ve Ebeveyn Üzerindeki Etkisi***-Ebeveynler/Çocuklar Üzerindeki Etkisi ve ***Yararlanıcıların ÇGM'nin İşleyişine Yönelik Önerileri*** ana tema ve alt temalarına ayrılarak tematik analiz yöntemiyle deşifre edilmiştir. Elde edilen bulgularda hizmetin olumlu yanları bilhassa eski eş ile karşılaşmama, mahkeme tarafından belirlenen gün ve saatlerde çocuğu düzenli olarak görebilme, çocuğu diğer ebeveynden görevli uzman aracılığıyla güvenli bir ortamda alma ve çocuğun üstün yararını göz ardı eden icra uygulamasının son bulması yönündeki anlatılar öne çıkmıştır. Gerek hizmetin Türkiye için yeni olması gerekse de hizmetten yararlanan ebeveynler perspektifinden kaleme alınması nedeniyle bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı ve büyük bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Article Information

Submission: 23.06.2024
Acceptance: 31.01.2025

Doi: tsadergisi.1503755

Key Words:
Child Interview Centers (CIC) Directorate of Judicial Support and Victim Services Child Delivery Personal Relationship with the Child

ABSTRACT

Child Interview Centers (CICs), which prioritize the best interests of the child within social work practices, have been implemented in Turkey since April 2022. These centers aim to enhance the well-being of both children and parents while safeguarding children's fundamental rights. This study examines the experiences of parents who have received services from CICs, providing insights into the effectiveness and impact of these centers. As part of the research, in-depth interviews were conducted with 10 parents and one first-degree relative (grandmother) who utilized CIC services. The collected data were analyzed using the MAXQDA software. The findings highlight the positive aspects of the service, particularly regarding structured and conflict-free parent-child interactions. Key benefits include eliminating the need for direct encounters between separated parents, ensuring that children can see their non-custodial parent regularly following court-determined schedules, providing a safe and supervised environment for child handovers, and ending the previous enforcement practices that overlooked the best interests of the child. Given that CICs are a recent development in Turkey, this study is expected to make a significant contribution to the field by offering a unique perspective from parents who directly benefit from these services. Additionally, it addresses a critical gap in the literature by evaluating the implementation of CICs from a user-centered perspective.

Atıf İçin

Sülü Akgül, C. & Berk, C. (2025). Çocuk görüşme merkezleri: Yararlanıcıların perspektifinden bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 67-90. doi: tsadergisi.1503755

* Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, ceylan.sl@hotmail.com, ceylansulu@munzur.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9147-9664

** Uzman Sosyal Çalışmacı, Adalet Bakanlığı Yozgat Adliyesi Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğü, cansuberk9449@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-8095-1196

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Anayasamız uyarınca her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça, ana ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir. Anayasada güvence altına alınan kişisel ilişkinin çocukların üstün yararını gözetecek şekilde mahkemelerce kurulması ve kurulan kişisel ilişki kararlarının aynı hassasiyetle yerine getirilmesi gerekmektedir (Çocuk Teslimi… Rehberi, 2023)."

GİRİŞ

Çocuk görüşme merkezleri ülkemizde 2022 yılı nisan ayından beri faaliyet gösteren, çocukları ve ebeveynleri büyük bir iyilik hali çerçevesinde ele alan yeni ve kapsamlı bir uygulamadır. Çocuk Teslimi ve Çocukla Kişisel İlişki Kurulma Sürecinde Kullanılan Çocuk görüşme merkezleri (ÇGM); ilk olarak pilot uygulama ile belirli illerde faaliyet göstermeye başlamış, hizmetin yararlılığı kapsamında da birçok ilde kademeli olarak uygulama alanını genişletmiş ve 2023 yılı sonu itibariyle 81 ilde uygulanmaya başlamıştır.

Boşanma sayılarının her geçen yıl artmasıyla birlikte başta çocuklar olmak üzere ebeveynlerinin yasal haklarını koruyan, bu süreçten doğacak olumsuzlukları en alt düzeye indiren yasal bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda Adalet Bakanlığınca Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Birimi çatısı altında hizmet veren çocuk görüşme merkezleri, boşanma aşaması ve sonrasında yükümlü (velayet sahibi/çocuğu teslim eden) ve hak sahibi (velayet sahibi olmayan/çocuğu teslim alan) arasındaki uzlaşmazlıkları en alt düzeye indirmek, çocuğun ebeveynleri ile sorunsuz bir biçimde iletişim kurabilmesini sağlamak amacıyla kurulmuş birimlerdir. Çocuk görüşme merkezleri kurulmadan önce, boşanmış/boşanma aşamasında olan ebeveynlerin çocukları ile kişisel ilişki kurma süreci, icra sistemiyle kolluk kuvvetleri eşliğinde yapılmaktaydı. Çocuğun ve ebeveynlerinin durumu düşünüldüğünde bireyin iyilik halini ve refah düzeyini kapsamlı bir biçimde ele alan bu yeni hizmetin, sosyal hizmet adına profesyonel bir müdahale basamağı olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda kaleme alınan bu çalışmada Türkiye için yeni sayılabilecek bir hizmet modeli olan çocuk görüşme merkezlerinin sunduğu hizmetler, kuruluş amacı ve önemi hizmetten yararlanan bireylerin öznel değerlendirmeleri ile sunulmuş, hizmetin keşfedilmesi ve geliştirilmesi amaç edinilmiştir. Konu çocuklar başta olmak üzere hizmetten yararlanan bireyler için tüm yönleri ile kapsamlı bir biçimde ele alınarak değerlendirilmiştir. Yine hizmetten yararlanan bireylerin hizmet hakkındaki düşüncelerine yer vermesi açısından çalışmanın önem arz ettiği düşünülmektedir.

Boşanma Olgusu

Boşanma, ailenin parçalanmasına sebep olan ve tüm aile üyelerini psikolojik ve toplumsal açıdan etkileyen sosyolojik bir olgu ve hukuken evlilik sözleşmesinin sonlandırılmasıdır (Öngören, 2017: 74). Evliliğin feodal dönemde dini ve kültürel kurallara bağlı olmasıyla boşanma, bir tabu olarak görülmekteydi. Ancak sanayi devrimi sonrası evlilik kurallarının esnetilmesiyle beklentilerin karşılanmadığı noktalarda evlilikler, boşanma ile sonuçlanmaya başlamıştır. Zamanla boşanmaların sayısı artmış, sayısız yetişkin ve çocuk boşanma sürecinden etkilenmiş ve bunun sonucunda boşanma, toplumsal boyutları aşarak evrensel bir sorun haline gelmiştir (Aydın ve Baran, 2010: 118). Türkiye'nin boşanma istatistiklerine bakıldığında Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar meydana gelen ekonomik ve toplumsal gelişmelerle birlikte boşanma oranlarının arttığı görülmektedir (Çiçekli, 2019: 230). 2023 yılı istatistiklerine bakıldığında ise; 171.881 kişinin boşandığı, boşanmaların %33'ünün evliliğin ilk 5 yılında gerçekleştiği, son bir yılda boşanmalardan etkilenen çocuk sayısının 171.213 olduğu, boşanma davaları sonucu çocukların velayetinin

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

%74,9 oranında anneye verilirken, %25,1'inin ise babaya verildiği görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023).

Boşanma, evliliklerini olumlu değerlendirenler için bir kriz iken evliliklerini olumsuz olarak değerlendirenler içinse yeni hayat düzeni kurmak için bir fırsattır (Kalmijn ve Monden, 2006: 1197). Hukuki açıdan ise evlilik sözleşmesinin bitmesi olarak tanımlanan boşanma, psikolojik açıdan aile üyelerinin parçalanması ile sonuçlanan karmaşık bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Yörükoğlu, 2000: 264). Yetişkinler ve çocuklar için belirli zorlukları ortaya koyan bir yaşam olayı olan boşanma, bir son ve yok olma hikayesi değildir ve kendine özgü süreçleri olan stresli bir yolculuktur (Korkut, 2003: 109). Hem ebeveynler hem çocuklar açısından oldukça stresli olan bu süreçte kişiler arasındaki ilişki farklılaşmakta ve aile üyelerinin düzenleri değişmektedir. Çocuğun velayetini alan ebeveynin sorumlulukları artarken, diğer ebeveyn çocuğu daha az göreceği için çocuk ile arasındaki ilişkide değişimler meydana gelebilmektedir (Öngider, 2013: 143). Bu düzen değişikliğiyle birlikte çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkisi yeniden şekillenmektedir (Güler, 2017: 225).

Boşanmanın Ebeveynler ve Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Boşanma, bireylerin hayatında hem maddi hem psikolojik ciddi etkiler oluşturan olumsuz bir süreçtir ve evlilik birliğinin sonlanmasıyla bireyler, yaşamını yeniden şekillendirmek zorunda kalmaktadır (Erbay vd., 2015: 141-147). Boşanmadan sonra sosyal desteğin azalmasıyla bireyler kendisini yalnız hissetmekte ve buna bağlı olarak; benliğini, değerlerini ve inançlarını sorgulamaktadır (Saçan, 2010: 39). Şen (2013: 356), yaptığı araştırma ile hem boşanma süreci hem de boşanma sonrası süreçte bireylerin çoğunluğunun duygusal ve psikolojik yönden yıprandığı, kızgınlık duygusu ve destek ihtiyacı hissettikleri ve uyum noktasında stresli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Boşanmanın ilk ayları kişiler en zor zamanlarını geçirmektedir. Bu aşamada çocuk bakımını genelde anne üstlendiği için birçok açıdan baskı altında hissetmekte ve zorlanmakta iken babalar daha bağımsız hissettikleri için boşanmanın olumsuz etkisini daha kısa sürede atlatabilmektedir. Süreç her ne kadar kişiler için farklı ilerlese de ortak olan; yeni bir denge arayışıdır (Kır ve Bülbül, 2012: 107).

Modern toplumda kriz olarak nitelendirilen boşanma, yetişkin bireylerle birlikte çocuklarını da etkilemektedir. Ebeveynleri boşanan çocuklar, boşanma sonrasındaki süreç hakkında bilgilendirilmeli ve hatta bu süreçte destek almalıdır. Çocuklarının öfke problemi ve sosyalleşme zorluğu yaşamaları, agresif davranışlar sergilemeleri desteğe gereksinim duyduklarının göstergesi olabilmektedir. Boşanma sürecinde çocuğu etkileyen faktörlerden biri de çocukların ebeveynleri arasındaki tartışmalara maruz kalması ve olumsuz ebeveyn tutumlarıdır (Geniş vd., 2019: 196). Ebeveynler arasında yaşanan çatışma, çocukları olumsuz etkilemektedir. Çocuğun velayeti, ebeveynleri ziyaret süreçleri, ebeveynlerin çocuk üzerindeki sorumlulukları gibi konular ebeveynlerde stres oluşturmaktadır. Ebeveynler bu süreçte çocuklarını kendi aralarındaki anlaşmazlıklardan uzak tutamamakta hatta çocuklarını birbirlerine karşı kışkırtabilmektedir (Öngider, 2013: 144). Ebeveynlerden birinin diğerini çocuğuna kötülemesi, çocuğu kendi tarafına çekmek istemesi ve hatta çocuğun diğer ebeveyn ile iletişimini sekteye uğratması duygusal istismardır. Boşanma sonrası çoğunlukla annede kalan çocuklar babadan uzaklaştırılmaktadır, bunun muhtemel sonucu da ebeveyn yabancılaşması sendromudur (Geniş vd., 2019: 197).

Bilişsel düzeylerine göre çocuklar, boşanma sürecinden farklı şekillerde etkilenmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların kafası karışıp ebeveynlerinin ayrılmasından kendisini sorumlu tutabilirken; okul dönemindeki çocuklar gelecek günler için kaygılanabilmekte ve

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ebeveynlerine kızabilmektedir. Ergenlik dönemindeki çocuklar ise boşanma sürecinde terk edildiklerini düşünerek ebeveynlerine suçlayıcı bir yaklaşım sergileyebilmektedir (Bayhan ve Artan, 2004; akt. Saçan, 2010: 39). Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırması'na göre boşanan kişilerin %62'si bir ya da iki çocuğa sahiptir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014).

Velayet

Türk Medeni Kanunu'na göre yetişkinler açısından hukuki ve bireysel sonuçları olan boşanma olgusu çocuklar açısından da yeni hak ve sorumluluklar ortaya koymaktadır (Koçoğlu, 2018: 194). Çocuğun ebeveynleri ile kişisel ilişki kurma hakkı, soy bağından bağımsız olarak kişi varlığının bir gereğidir (Büchler, 2022). Mehaz İsviçre Medeni Kanunu'nda kişisel ilişki hakkı anne-baba ve çocuğa karşılıklı olarak verilmişken (Breitschmıd, 2016), Türk Medeni Kanunu'nda bu hak çocuğa açık bir şekilde tanımlanmamıştır. Alman Hukuku'nda ise ebeveynler ile kişisel ilişki kurma hakkı çocuğa verilmiş, ebeveynler ise bu hakkın yükümlüsü olarak belirtilmiştir (Budzıkıewicz, 2021). Çocukların gelişimlerinin sağlıklı bir ortamda sürdürülmesi ve onların yüksek yararı gözetilerek yaşamaları, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası düzenlemeler ve ülkelerin kendi yasalarıyla güvence altına alınmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuğun sağlıklı gelişimi ve büyüme sürecinden anne ve babasının sorumlu olduğunu ve bu doğrultuda verilecek velayet kararının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir (Kalkavan ve Büken, 2017: 54-55). Velayet ve kişisel ilişki tesisi sürecinde çocuğun gelişimini pozitif açıdan etkileyen unsurların birleşimini çocuğun üstün yararı olarak tanımlamaktadır. Çocuk hakkında velayet kararı verilirken çocuğun ebeveyni ile nasıl kişisel ilişki kuracağı hususunda da karar verilmektedir. Çocuğun velayetine sahip olmayan ebeveyn, çocukla kişisel ilişki talep etme hakkına sahipken, çocuğun velayetine sahip olan ebeveyn ise çocuğun diğer ebeveyn ile kişisel ilişki kurmasını engellememelidir (Toprak, 2022: 62). Ancak boşanma durumunda ebeveynler arasında anlaşmazlık yaşanmakta (Birchler, 2010), müşterek çocuk hakkında ortak karar alınamamakta ve ebeveynlerden biri diğerinin çocukla kişisel ilişki kurmasını engelleyebilmektedir (Arndt vd., 2021).

Türkiye'de çocuğun yaşının küçük olması durumunda hem ebeveynlerin hem mahkemenin velayet tercihi anne yönünde olmaktadır; ancak annenin evi terk etmesi, annenin babayı aldatması, annenin ekonomik ve duygusal açıdan çocuk bakımına yeterli olmadığı veya çocuğun velayetini istemediği durumlarda velayet babaya verilebilmektedir. Velayeti alan anneler, boşanma sebebine bağlı olarak babaya duydukları öfke doğrultusunda çocuğu babaya göstermeyerek ondan intikam alma yolunu seçebilmektedir (Öngören, 2017: 79).

Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğü Çalışmaları

Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğü (ADM) Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Dairesi Başkanlığı tarafından kurulmuş olan, dezavantajlı bireylere yönelik sosyal hukuk ve adalet ilkeleri çerçevesinde hareket eden, ulaşılabilir ve sürdürülebilir bir hizmet modelidir. Birim çatısı altında; Adli Yardım Hizmetleri Bürosu ve Çocuk Teslimi ve Çocukla Kişisel İlişki İşlemleri Bürosu, Bilgilendirme ve Yönlendirme Bürosu, Ceza Yargılaması Destek Bürosu, Hukuk Yargılaması Destek Bürosu, Kırılgan Grup Destek Bürosu bulunmaktadır. İlgili birimler tarafından yapılan çalışmalarda uzmanlarca suç mağdurlarının tamamına yönelik bilgilendirme, yönlendirme ve psikososyal destek hizmetleri adli görüşme odalarının kullanıldığı etkin bir sistemle sunulmaktadır (magdur.adalet.gov.tr).

Çocuk Görüşme Merkezleri (ÇGM)

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bireyin gelişim döngüsünün içinde en hassas dönemlerinden biri olan çocukluk; daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşın altındaki bireyleri ifade etmektedir. Kanunen "korunma ihtiyacı olan çocuk" ve "suça sürüklenen çocuk" şeklinde ikili bir ayrım da yapılmıştır (Çocuk Koruma Kanunu, 2005). Çocukluk bireyin tüm hayatını şekillendiren, dünyayı anlamlandırmaya yönelik inanç, değer ve tutumların oluştuğu, ilişki dinamiklerinin şekillendiği en özel dönemlerden biridir.

Bu özel dönemde çocuklar farklı nedenlerden ötürü çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu problemleri aşma noktasında bireyin baş etme kapasitesi, eğitimi, deneyim ve tecrübesi etkin rol oynamaktadır. Kişilik oluşumunun devam ettiği bu kıymetli dönemde bu etkenlerin yeterince gelişmemiş olması, çocukların korunmaya ihtiyaç duyan gruplar içine dahil olmasına neden olmaktadır. Yine Türk hukuk sistemi, çocukları karşılaştıkları ya da karşılaşabilecekleri problemleri en az hasarla atlatması, iyilik hallerinin korunması ve arttırılması, kişilik gelişimlerinin olumsuz bir biçimde etkilenmemesi üzerine şekil almaktadır (Yavuzyiğit vd., 2022).

Çocuk görüşme merkezleri, Adalet Bakanlığınca adliyelerde kurulan "Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlükleri (ADM)" çatısı altında bulunan ve çocuğun üstün yararı ilkesi uyarınca oluşturulmuş birimlerdir. Birim, boşanmış ve/veya boşanma aşamasında olan ebeveynlerin çocukları ile görüşme sürecini düzenleyerek gerek ebeveynler gerekse de çocukların yıpranma süreçlerini en aza indirgemeyi amaç edinmektedir.

Çocuk teslimi ve çocukla kişisel ilişki kurulmasına dair ilam ve tedbir kararlarının yerine getirildiği Çocuk görüşme merkezleri, ilk uygulamalarını 2022 yılının Nisan ayında başlatmış olup, daha önce İcra Müdürlükleri tarafından icra yoluyla teslim alınan çocuğun, 31675 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 7343 sayılı İcra ve İflas Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile yapılan yasal değişiklik sonucu çocuk teslimi veya çocukla kişisel ilişki kurulmasına dair ilâm veya tedbir kararları, yeni uygulama ile belirlenen teslim mekânlarında Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlükleri, bu müdürlüklerin bulunmadığı yerlerde ise Adalet Bakanlığı'nca belirlenen hukuk mahkemeleri yazı işleri müdürlükleri tarafından yerine getirilmeye başlanmıştır (Çocuk Teslimi ve Çocukla Kişisel İlişki Kurulması Sürecine İlişkin Rehber, 2023). Bu düzenleme ile daha önce "çocuk haczi" ya da "çocuk icrası" olarak bilenen çocuk teslim süreci tamamen sona ermiş, çocuğun ve ebeveynlerin iyilik halini arttıran yeni bir uygulama modeline geçiş sağlanmıştır.

Baş ve Baş (2023) çocuk teslim merkezlerini "*çocuk teslimi ve çocukla kişisel ilişki kurulması kararlarının icrası konusunda getirilen en önemli yenilik*" olarak tanımlamıştır. Çocuk teslimi ve çocukla kişisel ilişki kurulmasına dair tüm düzenlemeler, çocuğun en temel haklarından biri olan anne ve babasıyla fonksiyonel ilişki kurabilme hakkını korumaya hizmet eder.

Bu bağlamda velayet ve kişisel ilişki kurulma sürecinde en temel ilke çocuğun üstün yararı ilkesidir. Çocuğun üstün yararı gözetilirken zihinsel, bedensel, ruhsal, ahlaki ve toplumsal gelişimin sağlanması amacı temel alınmaktadır. Bu aşamada çocuğun görüşünün alınması da belirleyici olmaktadır. Süreçte ebeveynlerin yararları, boşanma esnasındaki kusurları, ahlaki değer yargıları, sosyal konumları gibi durumları, çocuğun üstün yararı etkilenmediği ölçüde göz önünde bulundurulur. Yine merkezler açılırken 'çocuk dostu' düsturu benimsenmiş olup bu bağlamda mümkün oldukça çocuk ve ebeveynin birlikte kaliteli zaman geçirebileceği parklara, bahçelere yakın veya içerisinde sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin bulunduğu yerlere öncelik verilmiştir (Çocuk Teslimi ve Çocukla Kişisel İlişki Kurulması Sürecine İlişkin Rehber, 2023). Anlaşıldığı üzere Çocuk görüşme merkezlerinde gerek ebeveynin gerekse de çocuğun kapsamlı bir biçimde üstün yararı

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

gözetilerek birçok profesyonel müdahale süreci planlanmıştır. Bilhassa çocuğun iyilik halinin kapsamlı boyutta düşünülmesi, adliye dışında çocuk dostu farklı bir alanın seçilmesi, işini layıkıyla yapan uzmanlar eşliğinde rıza temelli bir uygulamanın tercih edilmesi hizmetin profesyonelleşmesi adına son derece kapsamlı düşünüldüğü anlamına gelmektedir.

Çocuk Görüşme Merkezlerinde Hizmet Süreci

Boşanmış veya boşanma aşamasında olan ebeveynlerin çocuklarıyla görüşme sürecinde yaşadıkları sorunları en alt düzeye indirip, yükümlü (velayet sahibi) ve hak sahibi (çocuğu teslim etmesi gereken kişi/velayet bulunmayan) kişinin çocuğunu uygun koşullar altında görmesini hedefleyen çocuk görüşme merkezlerinde hizmeti almak isteyen bireyler belli süreçlere tabi olmaktadır. Bu süreçte uygulanması gereken prosedürler aşağıda yer aldığı gibidir. Buna göre (magdur.adalet.gov.tr):

1. Çocuğu ile velayet sahibi ebeveynin (yükümlünün) rızası ile görüşemeyen diğer ebeveyn (hak sahibi) veya birinci derece yakını Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüklerine (ADM) başvurarak, çocuk teslimi ve çocukla kişisel ilişki kurulmasına dair taleplerini belirtecek,

2. Hizmet başlamadan önce velayet sahibi olan ve olmayan ebeveynlere (hak sahibi ve yükümlü ebeveyne) çocuğun üstün yararı gözetildiği izah edilerek velayeti değiştirebilecekleri belirtilecek,

3. İlgili başvurular sonrasında taraflara Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlükleri, çocuk görüşme merkezlerinde görev yapan uzmanlar tarafından sürece dair bilgilendirmeler, çocukla kişisel ilişki kurma sürecinde çocuğun üstün yararının gözetilmesinin önemi, rehberlik ve danışmanlık süreci yapılacak,

4. Taraflara iletişim numaraları aracılığıyla ya da kurumda birebir mahkeme kararı ve kararda belirtilen takvim anlatılarak, karara uyulmasının gerekliliği ve önemi ifade edilecek, karara uyulmadığı süreçte yaşanabilecek durumlar (sözlü olarak yapılan uyarılar bir teslim emri düzenlenerek yazılı olarak da teslim yükümlüsüne tebliğ edileceği, sürecin ayrı bir dava konusu oluşturabileceği, velayet sürecinde olan ebeveynin aleyhinde delil oluşturabileceği) belirtilecektir. Akabinde çocuğun üstün yararı uyarınca mahkeme kararında belirtilen gün ve saatte belirlenen çocuk teslim mekânına çocuğun getirilmesi istenecek,

5. Yapılan tüm işlemler tutanakla kayıt altına alınmak suretiyle yükümlünün çocuğu teslim mekânına getirmesiyle, çocuk uzman veya öğretmenler tarafından hak sahibine teslim edilecek,

6. Ebeveynlerin birbirleri ve çocukları ile aralarındaki sorunların uygun şekilde çözümünün sağlanabilmesi amacıyla uzmanların önerisiyle aile mahkemelerince, çocuklar ve anne/babalar hakkında danışmanlık tedbiri uygulanmasına karar verilebilecek,

7. Tüm sözlü ve yazılı ikazlara rağmen çocuğun üstün yararını gözetmeyen, çocuğu belirtilen gün ve saatte teslim mekânına getirmeyen ebeveyn ya da birinci derece yakınına, üç ile on gün arasında disiplin hapsi cezasının uygulanması söz konusu olabilecektir.

YÖNTEM

Bu çalışma çocuk teslimi ve çocukla kişisel ilişki tesisi sürecinde kullanılan ve yeni bir uygulama olan çocuk görüşme merkezlerinden hizmet alan bireylerin uygulamaya ve aldıkları hizmete dair bakış açılarını keşfetmeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Esnek bir tarza sahip olan nitel araştırma, bireylerin bakış açılarından faydalanma odaklıdır

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(Neuman, 2014) ve olgu ya da olaylar bireylerin perspektifinden yorumlanmaktadır (Altunışık vd., 2010). Bu çalışmada uygulamadan hizmet alan kişilerin deneyimlerini ve uygulamaya dair algılarını, ortaya koymayı hedefleyen (Merriam, 2013) ve temel veri kaynağı araştırmacı ile katılımcılar arasındaki derinlemesine görüşmeler olan (Burns ve Grove, 2009) fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Katılımcılara öncelikle demografik sorular sorulmuş olup, ardından çocuk görüşme merkezine dair düşünceleri, çocuk görüşme merkezi işleyişine yönelik değerlendirmeleri, çocuk görüşme merkezinin çocuk ve ebeveynler üzerindeki etkisi ve modelin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek önerileri ile devam etmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce Munzur Üniversitesi Rektörlüğünün Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 05.03.2024 toplantı tarihli ve 2024/2 toplantı sayılı ve 25 no'lu kararı ile araştırmanın etik açıdan uygunluğuna dair onay alınmıştır. Ayrıca Adalet Bakanlığı Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Dairesi Başkanlığından 19.04.2024 tarihinde araştırma için izin alınmıştır. Görüşme öncesinde araştırmacı tarafından aydınlatılmış onam formu hazırlanmış olup katılımcılara onam formları verilmiş ve imzalatılmış, buna ek olarak araştırmacı tarafından sözel olarak da gizlilik ve gönüllülük konusunda bilgilendirme yapılmıştır. 25 Nisan-10 Mayıs tarihleri arasında Yozgat ilinde gerçekleştirilen 11 derinlemesine görüşmenin yedisi Yozgat Çocuk Görüşme Merkezinde, dördü Yozgat Adliyesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 27 dakika ile 56 dakika arasında değişmekte olup ortalama 37 dakikadır. Bütün görüşmelerde ses kaydı için katılımcılardan izin alınmış ve telefon ile ses kaydı alınmıştır. Gizlilik sağlanması amacı ile katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış ve anonim olması açısından katılımcılara takma isimler verilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada çocuk görüşme merkezlerinden hizmet alan 10 ebeveyn ve bir anneanne yer almıştır. Katılımcıların çocuk görüşme merkezlerinden hizmet almaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemeleri dahil olma kriteri olarak belirlenmiştir. Araştırmada katılımcı grubu belirlenirken araştırmanın amacına en iyi veri sunacağı düşünülen uygun bireylerle görüşmelere dayanan (Baştürk ve Taştepe, 2013) amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Çocuk görüşme merkezinde halihazırda görev alan araştırmacı tarafından katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyenlerle görüşme yapılıştır. Bu doğrultuda yedi hak sahibi ve dört yükümlü olmak üzere 11 kişi ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Katılımcıların yaşları ise 24 ile 74 arasında değişmektedir. Bireylerin hizmetten yararlanma süresine bakıldığında ise bir ile iki yıl arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür, bunun sebebi de uygulamanın henüz çok yeni olmasıdır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Katılımcılara ait demografik bilgiler*

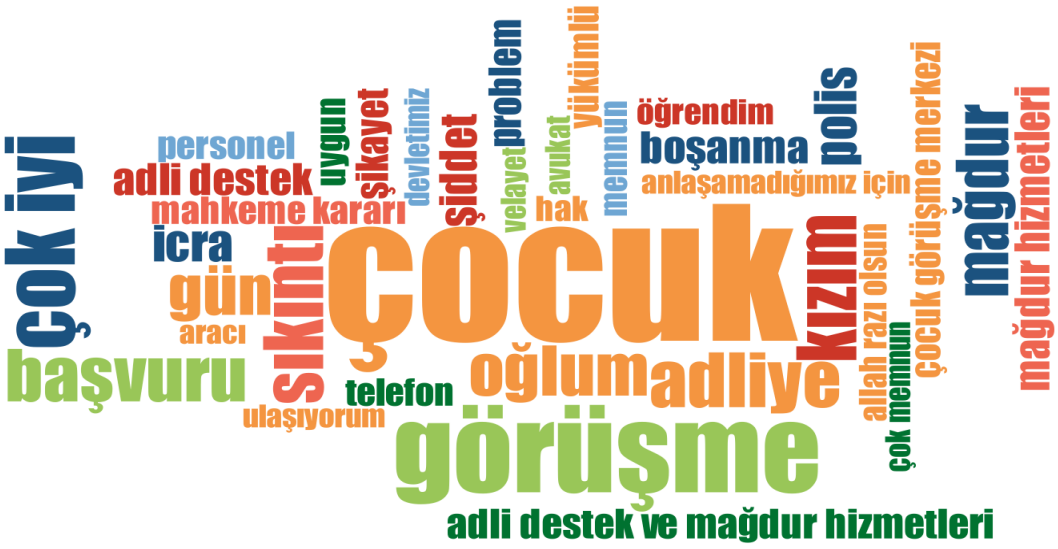
Katılımcı	Kodu*	Hak Sahibi /Yükümlü Olma Durumu	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Çocuk Sayısı	Hizmetten Yararlanma Süresi	Boşanma Durumu
1. Katılımcı	Ahmet	Hak Sahibi	42	Erkek	Lisans	1	2 yıl	Boşanma Devam Ediyor
2. Katılımcı	Ali	Hak Sahibi	51	Erkek	Lisans	1	1,5 yıl	Boşanmış
3. Katılımcı	Ayşe	Yükümlü	34	Kadın	Lisans	1	2 yıl	Boşanma Devam Ediyor
4. Katılımcı	İlker	Hak Sahibi	24	Erkek	Ortaokul	1	2 yıl	Boşanmış
5. Katılımcı	Ece	Hak Sahibi	31	Kadın	Lise	2	1,5 yıl	Boşanmış

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

6. Katılımcı	Bade	Yükümlü	24	Kadın	Lise	1	2 yıl	Boşanmış
7. Katılımcı	Mert	Hak Sahibi	35	Erkek	Lise	2	1,5 yıl	Boşanmış
8. Katılımcı	Aslı	Yükümlü	34	Kadın	Lise	2	1 yıl	Boşanmış
9. Katılımcı	Asel	Hak Sahibi	74	Kadın	İlkokul	1(torunu)	1 yıl	Kızı boşanmış
10. Katılımcı	Bilge	Hak Sahibi	29	Kadın	Ortaokul	4	2 yıl	Boşanmış
11. Katılımcı	Eylül	Yükümlü	36	Kadın	Lise	2	1 yıl	Boşanmış

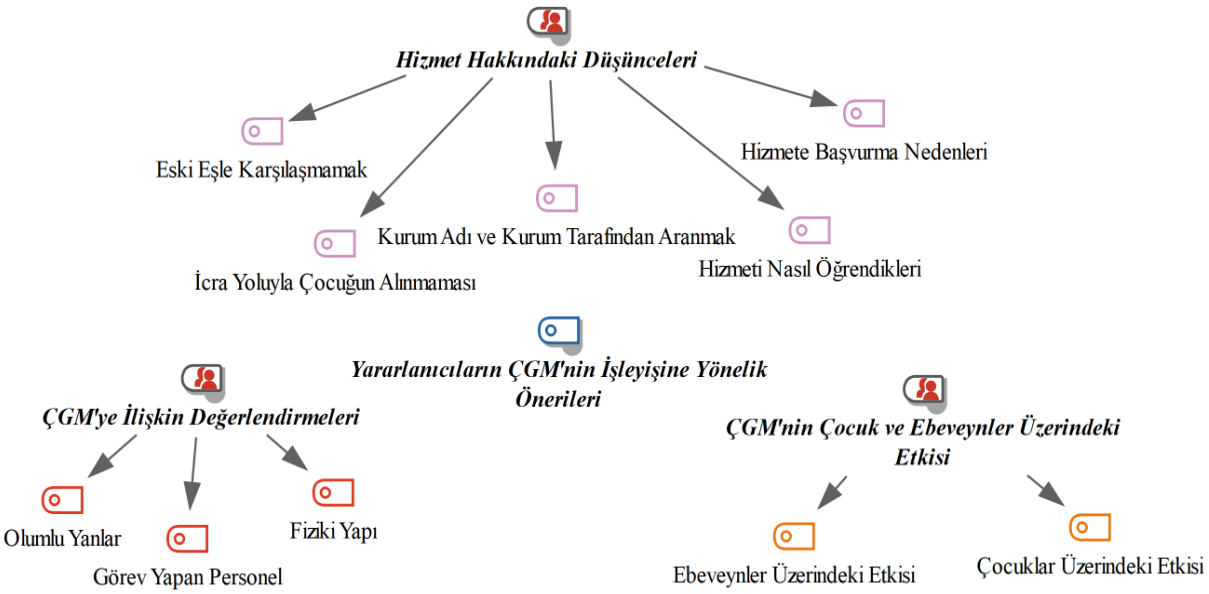
*Katılımcılara ait kod isimleri 'takma'dır. Katılımcıların gerçek isimleri etik ilkeler doğrultusunda ifade edilmemiştir.

Katılımcıların ifadelerinde öne çıkan vurgular Maxqda programı ile analiz edilmiştir. (Bkz. Şekil 1)



Şekil 1. *Katılımcıların ifadelerinde en sık vurgulanan kelimelere ait kelime bulutu*

BULGULAR VE YORUM



Şekil 2. *Ana Tema ve alt temalar*

1. Hizmet Hakkındaki Düşünceleri

1.1. Eski eşle karşılaşmamak

Katılımcılar ÇGM'ler aracılığıyla aldıkları hizmet neticesinde eski eş ile karşılaşmama hakkındaki düşüncelerinde; eski eş ile kesinlikle karşılaşmak istemedikleri, hizmetin en önemli yanlarından birinin de bu husus olduğu, eski eş (boşanma aşamasında olanlarda dahil) ile çocuk teslimi esnasında ayrı odalarda bulunulmasından çok memnun oldukları yönünde vurgulamalarda bulunmuştur.

> *"Sizin uygulama sayesinde ayrı odalar var. Ayrı odalar olmasa ben onun yüzünü görsem orada olay çıkacak. Sonuçta ben de insanım. O bir şeyler söyleyecek ben bir şeyler söyleyeceğim. Kendimi tutamayacağım. Sonra bir kargaşa çıkacak. Sizler de mağdur olacaksınız. O yüzden bu uygulama çok güzel takdir ettim." [Ali]*

> *"O çok güzel bir duygu… Yan yana gelip de yüzünü görmemek hiçbir şekilde muhatap olmamak sadece çocuğumu verip çocuğumu geri almak yani çok güzel hiçbir şekilde muhataplığınız yok." [Ayşe]*

> *"Telefonda irtibata geçiyoruz sizinle. Beni eski eşim ile muhatap etmiyorsunuz. En güzel tarafı bu en çok sevdiğim bu oraya geldiğimde yine bizleri ayrı odaya alıyorsunuz. Hiç karşı karşıya getirmiyorsunuz. Hiç muhatap olmuyoruz. Ya da çocuklar korkmuyorlar. Mesela annemin gözüne bakarım da babam görürse beni döver gibi bir düşüncesi olmuyor. Siz orada direk müdahale ediyorsunuz. Ben bu durumu çok seviyorum." [Ece]*

> *"Çok iyi. Süper… Harika bir şey (Gülmeler…) Çünkü hani nasıl diyim karşı karşıya gelsek her an yani ben onu bir kaşık suda boğabilirim o derece (Gülerek…) Özellikle bu çok güzel bir şey, gerçekten çok güzel bir şey. En azından hani babayla yüz göz olmuyoruz. Zaten hani anlaşamadığımız için, geçinemediğimiz için, birbirimizle boşandık ve yüz göz olduk fazlasıyla. Ki böyle olması gerçekten hem sağlıklı hem çok güzel. Söylediğim gibi karşı karşıya gelsek belki ciddi sıkıntılar çıkabilir, sorunlar çıkabilir. Böyle olması çok daha iyi bence." [Eylül]*

Eski eşle karşılaşmama durumunu birçok katılımcı hizmetin en önemli yanı olarak sıklıkla vurgulamıştır. Süreçte polis ve uzmanlar eşliğinde ayrı odalarda bekleyerek çocuk tesliminin yapılmasının onları güvende hissettirdiği, mutlu ettiği vurgusunun onların iyilik halini artıran önemli bir müdahale planlaması olduğu çıkarımını pekiştirmektedir.

1.2. İcra yoluyla çocuğun alınmaması

Katılımcılara ÇGM'ler sayesinde çocukların icra yoluyla alınmasına son verilmesi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bu hususta katılımcılar genel olarak; icra yoluyla çocuk teslimi uygulamasının son bulmasından memnun oldukları, bu durumun onları ve çocuklarını da olumsuz etkilediği, polis eşliğinde çocuğun alınmasının kendilerini ve çocuklarını yıprattığı, ayrıca icra uygulamasının ücretli olmasının onları maddi, manevi etkilediği yönünde beyanda bulunmuşlardır. Ali ve Mert'in bu yöndeki anlatıları öne çıkmaktadır.

> *"En azından adı üzerinde icra affedersiniz icra memurları neden gider insanların evlerinden eşyalarını mallarını almaya gider köyde ise hayvanlarını almaya icra gider çocuk o konuma konuluyor gibi geliyordu bana öyle değil mi, icra kanalı bana ters geliyor yanında polis oluyor görevliler oluyor psikolog olsa bile sonuçta icra kanalıyla insan mal yerine konmuş gibi geliyor bana, sizin kurum ise ziyaret gibi ben geliyorum o geliyor alıyorum çocuğu, o da bundan memnun." [Ali]*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> *"Daha öncesinde polisle icra yoluyla alma vardı, çocuğun psikolojisi çok kötü yönde etkileniyordu sonuçta baba tarafını maddi olarak etkiliyordu ücretliydi, ama bu şekilde çok çok daha iyi bence… İcra sistemine başvuru yapmaya niyetlendim aslında, birkaç kez bana çocuğu göstermediler, karakola falan da gittim ama icra sistemi maddiyat gerektiriyordu. Benim durum müsait değildi hem. Hem de çocuğu düşünüyorsun orda polisle gidince çocuk ağlayacak. Yani hem çocuğu düşündüm hem de maddi durumum iyi değildi o yüzden icraya başvurmadım. Şimdi sizinki ücretsiz ya çok çok iyi." [Mert]*

İcra yoluyla çocuğun teslim alınması uygulamasının sonlandırması ile çocuğun üstün yararını sağlayabilmek adına çok önemli bir adım atıldığı düşünülmektedir. Bu uygulama ile hem çocuğun psikososyal iyilik hali arttırılmış, hem de ebeveynlerin süreçte yaşadığı olumsuz durumların önüne geçiş kolaylaşmıştır.

1.3. Kurum adı ve kurum tarafından aranmak

Katılımcılara Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğündeki "Mağdur" ifadesinin kendilerinde ne hissettirdiği sorulmuş akabinde kurum tarafından aranarak bilgilendirilmeleri ve çağırılmaları hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar genel olarak; "mağdur" ifadesinin kendi durumlarını temsil ettiği, kurum tarafından aranmanın ve takip edilmenin kendilerini rahatsız etmediği, sürece ve ifadeye alıştıkları yönünde ifadelerde bulunmuşlardır.

> *"Yani şöyle ayrılmakta olduğum, husumetli olduğum, anlaşamadığım, gördüğüm zaman sıkıntı çıkacağına emin olduğum, eski eşimle yaşayabileceğim en ufak problemi dahi bertaraf eden bu kurum adına beni arayan kurum personelleri aradığında mutlu olmamak mümkün değil. Çünkü karşındaki muhatap devlet. Tabi ki ben de bir mağdur olarak çocuğunu görmek isteyen, görüş günleri olan ve görüş günlerinde de çocuğunu göremeyen bir mağdur olarak böyle bir kurum açılması bu kurum tarafından da aranıldığımda talebimi ilettiğimde talebimizin en kısa zamanda değerlendirilip bana bilgi verileceği söylenildiğinde bu konu beni mutlu ediyor." [Ahmet]*

> *"Mağdur hizmetleri güzel bir isim iyi bulmuşlar. Çünkü bu aşamada çocuk annede ise baba mağdur oluyor. Çocuk babadaysa anne mağdur oluyor. Karşıdaki kişi hep mağdur oluyor. İsim tam oturmuş. Çocuğun velayetini alamayan taraf mağdur." [Ali]*

> *"Resmî kurumların birçoğu insanların mağduriyeti için var. Ben de o mağduriyetimi sizin yardımcı olmanız için başvuruyorum. Sizin tarafınızdan aranmak bende bir sakınca yaratmıyor." [İlker]*

> *"Mağdur olduğumuz için buradayız zaten (gülerek). Yani zaten karşı tarafla anlaşamadığımız için aracı olarak siz geldiniz. Ya ben öyle isimlere takılmam zaten, sonuçta benim işim görülüyor." [Mert]*

> *"Yok… Yapmıyor... Biraz mağdur diyince tabi şey düşünüyor insan da (Gülerek…)" [Bilge]*

Birçok katılımcı kurum adına alıştığını ve "mağdur" ifadesini yadırgamadığını ifade ederken, Ece "mağdur" ifadesinden ürperdiğini ifade etmiştir.

> *"Kurumun adından dolayı ister istemez içimize bir korku, ürperti oluyor. Ama kendimi güvende hissediyorum. Ne için arıyorlar. Çocuklarım için arıyorlar. Bunu biliyorum. İster istemez bir rahatlıkta oluyor. Yani ürperti de oluyor. Neden oluyor. Mesela oğlumun velayeti bende diğer çocuğumun velayeti babasında acaba*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

oğlumu mu alacaklar. Acaba şikâyet mi oldu diye korku yaşıyorum. Ama rahatlık konusunda da şu şekilde çocuklarım için aranıyorum bu şekilde." [Ece]

Yine kurum tarafından aranmak ve düzenli takip edilmek birçok katılımcı için olumlu bir hizmet modeli olarak değerlendirilirken Bade sık aranmanın kendisini rahatsız ettiğini beyan etmiştir.

"Hani ben sürekli aranmasam ben zaten bunu biliyorum her hafta sonu benim o çocuğu getirmeme gibi bir şansım yok, hani ben onu zaten biliyorum. Ki ben de zaten çocuğu babasından ayırma gibi bir niyetim de yok. Yani o benim karşı tarafla olan problemim çocuğumun onunla problemi yok görsün. Sürekli aramayıp mesaj atsalar daha iyi olur, yoğun çalıştığım için telefona sık bakamıyorum." [Bade]

'Mağdur' ibaresinden genel olarak rahatsız olduğunu belirten katılımcı sayısı çoğunluk göstermemektedir. Lakin kavramın sosyal hizmet disiplininin muhteviyatına uygun olmadığı, müracaatçı için damgalayıcı ya da dışlayıcı bir izlenim oluşturabileceği izlemini uyandırmaktadır. Bu bağlamda Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğündeki 'Mağdur' ibaresinin daha uygun bir kavram ile yenilenebileceği düşünülmektedir.

1.4. Hizmeti nasıl öğrendikleri

Katılımcılara ÇGM'leri nasıl öğrendikleri sorulmuş daha önce yasal süreçlerden geçen birçok katılımcı genel olarak; adliyede görev yapan memurlardan ya da avukatlarından öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında; internetten ya da yakınlarından öğrendiğini ifade eden katılımcılarda bulunmaktadır.

"Avukatım aracılığı ile öğrendim. Çünkü annesinden çocuğu almakta zorlanıyordum. Çocuğu vermiyordu, getirmiyordu. "İşim var" diyordu hep. Çocuğu alırken kişisel münakaşaya girmemek için bazen çocuğumu görmekten bile vazgeçiyordum. Bu uygulamanın çıktığını avukat aracılığıyla öğrendiğim zaman bana bayram oldu diyebilirim." [Ahmet]

"Eniştem adliyede çalışıyor, onun vasıtasıyla öğrendim." [İlker]

"Mahkemeye başvuru yaptığımda çocuklarımı görmek istiyorum dediğimde, o gün aile mahkemesinden sizi önerdiler otomatik olarak." [Ece]

"İnternette gördüm, birazcık da problem yaşadığım için araştırdım böyle bir şey olduğunu duydum geldim başvurdum işime de geldi açıkçası." [Mert]

"Eeee şeye gittim Jandarma'ya, çocukları göremeyince. Jandarma bana dedi ki biz gidip de çocuğu öyle evden alamıyoruz dedi. Böyle bir şey yok dedi. Görüşme merkezleri var dedi. Sonra buraya yönlendirdiler, buraya geldim." [Bilge]

ÇGM'lerden ebeveynler dışında birinci derece yakınlar da faydalanabilmektedir. Araştırma kapsamında görüşmeye katılan Asel 74 yaşında, kızının çocuğunu görmek için başvurmuş bir katılımcıdır. Asel'de *"Biz avukat tuttuk, o yönlendirdi bizi."* şeklinde ifade etmiştir. Genel olarak katılımcıların dolaylı yollarla, maruz kaldıktan sonra hizmeti öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle hizmet modelinin tanıtımının yaygınlaştırması gerektiği çıkarımında bulunabileceği düşünülmektedir.

1.5. Hizmete başvurma nedenleri

Katılımcılara hizmete başvurma nedenlerinin neler olduğu sorulmuştur Öne çıkan anlatılarda; hizmet öncesinde çocuklarını göremedikleri, velayet sahibi eşin düzenli göstermediği ya da mazeretler sunarak görüşmeyi ötelediği, eski eşin akrabalarının da süreçte zorluklar yaşattığı anlatısı sıklık kazanmıştır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Çocuğumu görmek için 2-3 hafta beklemişim, gün gelmiş, sabah arıyorum mesaj atıyorum uyuyordur diyorum bir saat bekleyeyim diyorum sonra bir bakıyorum eski eşimin telefonu kapalı, çocuğumun telefonu kapalı bu sıkıntıları çok yaşadım… Akşama kadar arabayla dolaştım oğlum arar da onu almaya giderim bekletmeyeyim diye ama akşama kadar bekledim böyle mağdur olduğum zamanlar oldu. Bu uygulamaya bu nedenle başvurdum." [Ali]

"Kızımı görmedim göstermediler. Çocuğu alamadım o yüzden başvurdum." [İlker]

"Çocuğumu alamıyordum. Görüş günümde zorluk çıkarıyorlardı ben de işte o yüzden başvurdum… Diyorum ya her şey onların elindeydi, ya ben çocuğu almak istiyordum işte bahane sunuyordu sürekli… Biz bu hafta köye gitcez, şöyle yapcaz böyle yapcaz… Onlar ne derse biz mecbur kaldık. Birkaç kere karakola gittim oraya başvurdum. Polis merkezindeki arkadaşlarla beraber gittik ama kapıyı bile açmadılar. Yani işte kendileri ne isterse öyle yapıyorlardı mahkeme kararına hiç uymadılar. Şikayetçi de oldum, tutanakta tutturdum."[Mert]

"Evet… İşte önce kendim geldim çocukları görmeye bana göstermediler. Sonra buraya başvuru yaptım... Bana çocukları göstermedi. Git eve orda gör dedi. Evlerine gittim bu sefer de ailesi ile karşı karşıya geldiğim için buraya başvurmak zorunda kaldım. Yani bunu ben de istemezdim ama… Hatta söyledim buna başvurmayım, bulaşmayalım diye ama… Ama mecbur kaldım. Git ne yapıyorsan yap ama ben göstermiyorum çocukları dedi." [Bilge]

Hizmetin amacına uygun olarak hak sahibi olan katılımcıların çocuklarını daha düzenli ve güvenli bir biçimde görmek istemeleri nedeniyle başvuru yaptıkları anlaşılmaktadır. Yükümlü katılımcı Ece'nin "*Açık konuşmak gerekirse benim can güvenliğim yoktu. Defalarca şiddet görmüş bir kadındım ben. Orası daha güvenlikli çocuklarımı daha sağlıklı bir ortamda teslim edeceğim için size başvurmasını istedim, kendim o yüzden çocukları göstermedim ona"* ifadesi ise bireylerin eski eşe karşı güven duymaması durumunda çocuğunu devlet kanalıyla diğer ebeveyne göstermek istediğini göstermektedir. Bu durum çocuk görüşme merkezlerinin önemini bir kez daha ön plana çıkarmaktadır. Güvenilir bir ortamda polis ve uzmanlar eşliğinde çocuğun iyilik hali sıklıkla hatırlatılarak ebeveyn-çocuk ilişkisinin fonksiyonelliğinin sağlanmasının amaç edindiği anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda ÇGM'ler için 'arabuluculuğu profesyonel bir biçimde sunmayı amaç edinen kurum' benzetmesi de yanlış olmayacaktır.

Yine Asel; *"Torunumu bize göstermediler, orda biz bakacağız diye. Babaanne, baba."* ifadesiyle diğer katılımcılardan farklı olarak torunu görmek için başvurduğunu belirtmiş, bu durum ise uygulamadan uygun bulanan birinci derece yakınlarında faydalanabileceğini göstermektedir.

2. ÇGM'ye İlişkin Değerlendirmeleri

2.1. Olumlu yanlar

Katılımcılara ÇGM'lerin olumlu gördükleri yanları ifade etmeleri istenmiş ve en çok anlatı bu temadan elde edilmiştir. Katılımcılar; boşanma aşamasında ya da boşandıktan sonra ebeveynlerin çocuğu karşı tarafı cezalandırmak için kullandığı-göstermediği, ebeveynler arasında çocuk görüşme saatlerinde uzlaşıya varılamadığı bu hizmet modeli ile bu bağlamda yaşadıkları güçlüklerin üstesinden geldikleri yönünde anlatılar sıklık kazanmıştır. Bilhassa çocuğu düzenli bir biçimde görebilmenin, eski eş ile karşılaşmak zorunda kalmamanın, kurum tarafından sunulan güvenli ortamın önemi neredeyse her ifadede ön plana çıkmaktadır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> *"Çocuk görüşme merkezlerinin çıkmış olmasının boşanan ya da boşanmış çiftler için çok önemli bir fırsat olduğu kanaatindeyim. Çünkü evlilikler sonlandığında insanlar birbirlerini görmek istemiyorlar ya da gördüklerinde münakaşaya girmek durumunda kalıyorlar. İnat durumundan dolayı çocuğun velayeti kimdeyse çocuğu diğerine göstermek istemiyor. Ona ceza vermek istiyor. Benim çocuğumdur. Çocuğumu görmek zorundayım. Karşı tarafa göstermeyeceğim. Suç işleme noktasına kadar ilerleyebiliyor. Kesinlikle çocuk görüşme merkezlerinin çıkmış olması bütün problemleri ortadan kaldırdı. Çünkü suça meyil oluşabilecek durumlardan bizleri kurtardı. En azından ben kendi açımdan böyle düşünüyorum… Görüş saatlerinde çocuğumu görebileceğim, aksi takdirde de bunun bir disiplin cezası olduğu söylendi. Şu andaki süreçte rahatlıkla görüş saatlerinde çocuğumu alıp bırakabiliyorum." [Ahmet]*

> *"Karşı taraf ile karşılaşmamamız açısından güzel bir yer. Birbirimizi hiç görmememiz, çocuğu getirdi, getirmedi, verdi vermedi gibi olayların yaşamaması için… Karşı taraf ile birbirimize görmemiz en büyük etken. Saatinde alınıp teslim edilmesi. İmzaların atılması, her şeyin kayıt altında olması, çocuğu alıp verirken kamera kaydının olması… Benim için iyi etkenler." [Ayşe]*

> *"Kurumdan memnunum. Yani çocuğu görmemiz de bir sakınca yok. Hiçbir sıkıntı yaşamadan alıyoruz, memnunuz yani. Onların evinden almaktansa burası daha iyi. Sıkıntı çıkma yönünde." [Asel]*

> *"Valla onun evinden iyi… Ya da dışardan da iyi. Nasıl diyim böyle eee emniyetli. Güvenli... Öyle yani dışarda mesela bir yere çocukları bırakıp gitmiyor, beni beklemiyor ya da ben şuraya bırakcam gel al demiyor, burada mesela hiç geçte gelsem çocukları erken de bıraksam babaları gelmeden ben çıkıp gitsem bile gözüm arkada kalmıyor. Görevliler var, siz varsınız. Güvenli yani." [Bilge]*

Hizmetin önemini vurgularken Eylül, hizmet öncesinde hiçbir şeklide can güvenliğinin olmadığını şu sözlerle;

> *"Ya ben size güveniyorum. Ben önce Allah'a sonra size güveniyorum. Size güvendiğim için ben çocukları rahat bir şekilde "tamam babasına verin gösterin" diyebiliyorum. Çünkü Allah korusun herhangi bir zarar görseler bir şey olduğu zaman biliyorum ki siz bunun önüne geçeceksiniz. Siz hem çocuklarımı hem beni rahat bir şekilde koruyabilecek insanlarsınız yani koruyabiliyorsunuz. O yüzden hani kafam rahat. Allah razı olsun. Olumlu yanları o kadar fazla ki… Mesela koruma yönünden bana destek, çocuklarıma destek… Allah razı olsun kapının önünde polis karşılıyor mesela." [Eylül]*

belirterek hizmet sayesinde kendi can güvenliğinin de tehlike altına girmeden çocuğunu görebildiğini ifade etmiştir.

Ece ise tüm hizmeti özetlercesine;

> *"İyi ki yapılmış diyorum. Çünkü dediğim gibi çocuklar için daha sağlıklı en azından siz varsınız. Herhangi bir sorun olsa kamera altında görüyorsunuz inceliyorsunuz. Benim fark edemediğim şeyi siz fark ediyorsunuz. Benim kızım babası tarafından çok tehdit edilmişti. Babası çok baskı yapmıştı. Kapıyı falan kitlemişti üzerine annenle görüşmeyeceksin diye. En azından siz söylediklerini bir tutanak tutuyorsunuz. Biz kendi aramızda çocuklarımızı alıp verseydik biz bunları kendi kendimize yansıtacaktık. Çocuklarımız daha kötü olacaktı. Psikolojileri bozulacaktı. Ama şimdi biz onunla karşılaşmadan, çocukları sizin oradan aldığımız için teslim ettiğimiz için en azından siz bazı şeyleri gözlemliyorsunuz. Müdahale*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ediyorsunuz. Daha güvende hissediyorum kendimi. Tereddüt içerisinde olmuyorum." [Ece]

diyerek profesyonel bir ekip eşliğinde, tereddüt etmeden, eski eş ile karşılaşmanın stresini yaşamadan çocuğunu görebilmenin ona sağladığı olumlu kazanımları belirtmiştir.

Genel olarak eski eş ile karşılaşmamak, boşanma aşamasında ya da sonrasında yaşanan çekişmelere tekrar maruz kalmamak, çocuğunu profesyonel bir ekip ile kamera kayıtlarının, resmi tutanakların ve kolluk kuvvetlerinin olduğu bir ortamda düzenli bir biçimde görebilmek katılımcılar için son derece olumlu değerlendirilmiştir.

2.2. Görev yapan personel

Katılımcılara görev yapan personelin kendilerine yönelik tutumlarını değerlendirmeleri istenmiş elde edilen bulgularda birçok katılımcı personelin; tutumlarından memnun olduklarını, soru sordukları zaman cevap alabildiklerini, sevecen ve sıcakkanlı tutumla kendilerine destek olduklarını belirtmişlerdir.

"Mesela burada bir abla var. Kızımın çocukluğunu bilir. Çok samimi yaklaştı. O da beni çok mutlu ediyor. Bazen ben hayrete düşüyorum. Samimi yaklaşıyor oyuncaklarla oynuyor kızım ile. Çocuğumla fazlasıyla ilgileniyorlar. Bana da olumsuz bir davranış olmadı gayet iyi." [İlker]

"Hepsi o kadar iyiydi ki hangi birini anlatayım çok anlayışlılardı bana karşı olsun çocuklarıma karşı olsun hepsi çok anlayışlılardı hiçbirinden böyle surat asıklığı olsun azarlama olsun of deme olsun bunları görmedim aksine o kadar iyi yaklaştılar ki ben mesela psikolojik olarak yıpranmış bir anneydim o anlarda bile hep beni sakinleştirmeye kalktılar." [Ece]

"Valla hiç olumsuz bir şey görmedim. Gayet anlaşılır şekilde görüşmeler sağladık yani çok çok iyi. Mesela çocukla odada konuşuyor uzmanlar, ben sormuyorum çocuğuma ne konuştunuz diye ama kötü bir şey görmüyorum. Ama geçen çocuğa sormuşsunuz babanla ne yaptın nasıl zaman geçirdin diye onu söyledi, ilgilenip sormuşsunuz yani." [Mert]

"Çok iyi, çok güzel. Gerçekten hani çocukları getiriyorum çok ilgileniyorlar. Allah razı olsun hepsinden. İstediğim zaman ulaşabiliyorum onlara, istediğim zaman arıyorum, gayet güzel memnunum ben." [Aslı]

"Her şeyi anlatıyorlar gelmeden geldiğimde buradaki benim hakkımı da bana söylüyorlar mesela. Hani şu şu hakkın var diye mesela... Ona göre tutanak yapabiliriz şikâyet edebilirsin diye söylüyorlar bana… Ulaşıyorum, açıyorlar telefonu hemen. Onlar arıyor ama onlar bana ulaşamıyor işte, ben her zaman açamıyorum telefonu (Gülerek…)" [Bilge]

"Çok çok iyi. Sağ olsunlar güler yüzlüler, cana yakınlar, sevecenler böyle. Aynı ailem gibi burası. Hani ben evime geliyorum sanki, ailemin yanına geliyorum sanki. Güler yüzlü bir şekilde sıcakkanlı bir şekilde karşılıyorlar. Kızım mesela bugün ağladı hemen onu sakinleştirmeye çalıştılar. Ben her zaman diyorum her zaman da demeye de devam edeceğim Allah sizden binlerce kez razı olsun. Allah sizi başımızdan hiçbir zaman eksik etmesin." [Eylül]

Birçok katılımcı gerek kendileri gerekse de çocukları ile yakından ilgilenildiği hizmet hakkında gerekli bilgilerin aktarıldığı yönünde beyanda bulunmuştur. Katılımcılar için görev yapan personelin onlarla yakın ilişki kurması, ilgilenmesi, sorduğu sorulara cevap vermesinin önem atfettiği anlaşılmaktadır. Verilen ifadelerden kurumda görev yapan

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

personelin bunu sağlamaya yönelik profesyonel müdahale süreçleri ile müracaatçıya yaklaştığı anlaşılmaktadır.

2.3. Fiziki yapı

Katılımcılara fiziki yapıyı ve ÇGM'lerin adliye dışında olmasını nasıl değerlendirdiklerine yönelik sorular yönetilmiş elde edilen bulgularda çeşitlilik gözlemlenmiştir. Buna göre katılımcıların bir kısmı binanın fiziki yapısını yeterli ve ulaşılabilir olarak değerlendirirken bir kısmı daha fazla geliştirilebileceğini (odaların daha uygun hale getirilmesi, ısıtma sisteminin arttırılması, çocuk oyun alanlarındaki oyuncakların arttırılması, çocuk odalarında güvenlik koşullarının sağlanması gibi) ifade etmiştir. Yine ÇGM'lerin adliye dışında olmasını birçok katılımcı olumlu değerlendirirken, ulaşım açısından zorlanan katılımcılar olumsuz olarak değerlendirmiştir.

> *"Evet park sorunu her yerde olduğu gibi burada da oluyor. Belediyenin düzenlemiş olduğu bir yer almışsınız. Gayet iyi… Küçük çocuklar için çok güzel oyun alanları yapılmış ben gayet memnunum. Sadece yeni yapılan bir bina, ıssız bir bina sanki cumartesi sabahları kimse olmuyor eski eşim için söylemiyorum, ıssız geldi bana… Bina adliyenin içinde olmamalı çünkü adliyenin yüzü soğuk geliyor." [Ali]*

> *"Adliye dışında yer alması güzel. Adliye içerisinde olduğu zaman hem bizi psikolojik olarak çok yoracak hem de ben çocuğuma onu anlatamam. Adliye görmemiş çocuklar var. Ben geçen gün oğlumu ilk defa getirdim. Adliyeye oğluma adliyeyi açıklayana kadar ak ile karayı seçtim. Bunun bir de hafta içi adliyede olduğunu düşünsenize polisler gidip çıkıyor. Suçlular elleri kelepçeli girip çıkıyor. Çocuğa bunu anlatmamız mümkün değil. O yüzden adliye dışında olması daha güzel." [Ayşe]*

> *"Kızım çocuk odasında oynayabiliyor. Çok güzel zamanını geçiriyor. Annesi gelip aldığı zaman farkına varmıyor. Zaten hadi gel oynayalım dediği zaman gidebiliyor. O yüzden oyun odası iyi olmuş. Ferah rahat, ayrı ayrı odalar var zaten görüştürmüyorlar. Çocuğu alıp götürüyorlar. Ben orada 5-10 dakika rahat bir şekilde bekleyebiliyorum… Adliyenin içerisinde olması bence kötü olurdu. Adliye deyince insanlar hakkında başka başka şeyler gelebiliyor. Yeri bence güzel. Çarşının merkezinde ulaşımı kolay, gelmesi gitmesi kolay. İçi de güzel. Çocuklar için güzel bir ortam var biz memnunuz." [İlker]*

> *"Adliye daha kötü olur ya bence... Adliye diyince insan hani böyle mahkeme falan kötü şeyler çağrıştırıyor ya. Hani polisler veya adliyeler oralardan daha başka ayrı bir yerde olması daha iyi bence." [Bade]*

> *"Valla kızım oraya her gittiğinde top havuzunda oynamak istiyor, baba biraz erken gidelim orada oynayalım diyor, yani çocuklar için güzel orası." [Mert]*

Diğer katılımcılardan farklı olarak Ahmet;

> *"Benim beklediğim bekleme odası ya biraz hapishane gibi. Yani böyle kapıyı kapatınca sanki dört duvar gibi. Böyle kendimi psikolojik olarak biraz kötü hissediyorum. Odanın penceresi, saati yok. Böyle karamsar bir ruh haline bürünüyorum. En azından bir pencere ya da duvarda bir saatin olması yani bizleri mutlu eder. Zaten çocuğun kendi bekleme odasındaki oyun alanları falan çok hoş güzel ama geliştirilebilir. Oraya daha güncel olanlar daha dijital olanaklar eklenebilir. Şu an orada sadece fiziki oyuncaklar var. Adliyenin içerisinde olsaydı ben bu kadar mutlu ve rahat olamazdım. Çocuğum bu kadar mutlu ve rahat olamazdı. Çünkü getirirken çocuğum sürekli soruyor eğer adliyede görüşmüş*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

olsaydık çocuğum bana burası neresi diye sorduğunda "adliye" cevabını verecektim ve çocuğun bana "biz neden sürekli oraya gidiyoruz" diyecekti. Adliyenin zaten çocuklar üzerinde psikolojik bir etkisi olduğuna inanıyorum. Benim çocuğum küçük olduğundan dolayı bu yaşta adliye koridorlarından geçerek oradaki herhangi bir ofiste mağdur birimlerinden ziyade adliyenin dışarısında sosyal hayatın içerisinde yanında bakkal manav ya da normal insandan çay içebileceği herkesin ulaşabildiği bir alanda bu birimin kurulması çok doğru ve çok güzel." [Ahmet]

diyerek ebeveynler için düzenlenen odada saat, pencere olabileceği çocuklar için hazırlanan odada ise oyuncak imkânının fazlalaştırılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

ÇGM'lerdeki fiziki yapının çocuk ve ebeveyn odaklı olmasının kuruma alışma sürecinde başta çocuk olmak üzere ebeveynler içinde oldukça belirleyici bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Bilhassa çocuklar için hazırlanan odalarda 'çocuk dostu' hizmet modeline uygun olarak oyuncak gibi materyallerin sunulmasının çocuğun iyilik halini arttıran bir düzenleme olduğu vurgusu sıklık kazanmıştır.

3. ÇGM'nin Çocuk ve Ebeveynler Üzerindeki Etkisi

3.1. Ebeveynler üzerindeki etkisi

Katılımcılara ÇGM'den hizmet alan bir ebeveyn olmanın etkileri sorulmuştur. Katılımcılar; hizmet öncesinde eski eşle çok fazla problem yaşadıkları, bu uygulama ile yaşadıkları olumsuz duyguların zaman içerisinde son bulduğu yönünde anlatıda bulunmuşlardır.

"Ben daha önce çocuğumu annesinden almak istediğimde telefonlarıma bakmıyordu. Defalarca aramak durumunda kalıyordum. Daha önce psikolojik olarak ben kendimi ezik hissediyordum. Çocuğumu görmek için arıyorum. Gururumu, onurumu ayaklar altına alıp annesine ulaşmaya çalışıyorum. Yakınlarını arıyorum. Bunları yaşadıktan sonra şu andaki çocuk görüşme merkezindeki yaşadığımız çocuk alma verme durumu tabii ki kıyaslanamaz bir hizmet. Çünkü çocuk oraya bir oyun parkına gidiyormuş gibi gidiyor. Orada oynarken çocuğun annesi geliyor. Ben geliyorum. Çocuğumu almaya geliyorum. 'Ben geldim oğlum' diyorum. Kimseyi aramadan, kimseye onurumu ve gururumu ayaklar altına aldırmadan… Devletimiz bizlerin hakkını kanunlarıyla arayarak bu şekilde bize ferah ve sosyal ortam yarattı." [Ahmet]

"İlk zamanlarda böyle şeydi kendimi suçlu gibi hissediyordum. Sanki çocuğunu göstermiyor da adliye kanalıyla alıyorlar gibi oluyordu. Yani konumumuz çok farklı oluyordu. Suçlu konumuna düşüyordum ama sonradan buraya geldiğimizde ortamı gördükçe şimdi gayet normal karşılıyorum. Gayet düzgün. Sadece giriş çıkışlarda mesela oranın yerini bilenler mesela çocuk da bize bakışları değişiyor. Anneyle oğul geliyorlar. Çocuğu göstermeyen bir anne sıkıntı yaşayan bir ailede mi buraya geliyor gibi bir algı oluyor. Herkes de bizi tanıdığı için öyle bir algı oluyor." [Ayşe]

"Benim için çok iyi oluyor ya. Sizin aracılığınızla vermek istiyorum çocukla şuan böyle iyi ama ileride nasıl olur bilemem. Güven. Yani bana güven hissettiriyor. Benim çok korkum vardı yani babaya veririm de çocukları geri getirmez ya da çocukların başlarına bir şey gelir diye. Sizlerin sayesinde öyle bir endişem yok, olur ya hani 2 dk. geç gelir çocukları biraz geç getirirse siz hemen onu arıyorsunuz. Bu benim için güven." [Aslı]

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ebeveynler üzerinde hizmetin etkisi değerlendirildiğinde birçok katılımcı için olumlu sonuçlar meydana geldiği anlaşılmaktadır. Çocuklarını göremeyen birçok katılımcı bu uygulama sayesinde düzenli bir periyotta çocukla görüşebilmenin kendilerine sağladığı psikolojik doyumdan defalarca bahsetmiştir. Yine boşanma aşamasında yaşanan problemlerin çocuğa yansımaması, ebeveynlerin çocuk üzerinden devam eden çatışmalarının son bulması açısından da hizmetin son derece fayda sağladığı anlaşılmaktadır. Daha önce de ifade edildiği üzere arabulucu bir mekanizma hizmeti de gören uygulama ile başta çocuk olmak üzere tüm aile bireylerinin iyilik hali, refah düzeyi, güçlendirilmesi kapsamlı bir müdahale süreci ele alındığı anlaşılmaktadır.

3.2. Çocuklar üzerindeki etkisi

Katılımcılara ÇGM'lerin çocuklar üzerindeki etkileri sorulmuştur. Elde edilen bulgularda; hizmetin çocuklar için çok olumlu etkileri olduğu yönünde anlatılar dikkat çekmektedir. Bilhassa görüşme odalarının çocuk dostu olarak tasarlanmış olmasının (oyuncaklar vs.) çocukları kuruma alıştırdığı, ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişkinin düzene girdiği yönündeki bulgular ön plana çıkmaktadır.

> *"Aslında bu ebeveynlerin çocuğa neyi nasıl aktardığına bağlı olarak değişiyor. Siz orayı nasıl tanımlarsanız çocuk orayı öyle algılıyor. Ben çocuğuma oranın bir okul olduğunu orada öğrenmesi gereken şeyler olduğunu, oradan kendisini annesini alacağını söylediğinde çocuğun o zaman bakış açısı daha güzel oluyor. Bu merkez çocuğum üzerinde olumsuz etki bırakmadı. Olumlu etkiyi bıraktığına eminim, çocuğumun psikolojisi için olumlu destek oldu." [Ahmet]*
>
> *"Sadece ilk zamanlardan çocuğumu götürdüğüm zaman çok zorlanıyordum. "Niye buraya geliyoruz" diye… Sonradan sonraya alıştık. İlk zamanlarda oğlum çok zorlandı, orayı oğluma anlatmakta çok zorlanıyordum. Ben artık ona şunu söylüyorum, biz oyun oynuyoruz burası oyun yeri ebelemece oynuyoruz buraya gireceğiz sen bir yere saklanacaksın, ben bir yere saklanacağım, baban bir yere saklanacak baban beni orada görmeden ben çıkarsam ben oyunu kazanıyorum babam beni ebeleyememiş oluyor diyorum oğlum da polisler neden var diyordu ben de kimse haksızlık yapmasın o yüzden polisler var diyorduk, ablalar neden var diyordu, ablalar hakemi yönetiyor diyordum oğluma böyle böyle anlatıyordum. Şimdi biraz daha alıştı. Oradaki oyuncaklarla oynuyor yerini biliyor." [Ayşe]*
>
> *"Çocuğu çok güzel etkiliyor. Sonuçta başka bir tarafın, uzmanların akıl vermesi çok iyi. Mesela siz şöyle olursa daha iyi olur böyle olursa daha iyi olur diye fikir veriyorsunuz. Diyorum ya işte sizin sayenizde çocuk benle kalmaya başladı. Ben 'kızım ben de kal' dedikçe yok diyordu, kalmıyordu. Sizler çocukla konuşunca benim evimde rahatça kalmaya başladı." [Mert]*
>
> *"Bu uygulama çok iyi. Çocuklar açısından çok iyi… Ya kızım mesela bana iyi ki karşı karşıya gelmedin babamla sana küfrederdi, sana vururdu diyor. Onlar da çok korkuyorlar. Karşı karşıya gelmemi zaten istemiyor. Bana eski eşim bazen kapıdan bırakıyor. Bazen ben dışarıya çıkarıyorum. Direkt benimle muhatap olmaya çalışıyor. Mesela sizin sayenizde kızımı her gördüğümde kızım bana daha da sıcakkanlı oluyordu. Annem beni seviyor beni alıyor annem beni özlüyor beni görmek istiyor diyordu mesela ben önceden korkudan göremiyordum çocuklarımı ama sizin aracılığınızla görmeye başladıktan sonra kızımla aramızdaki iletişim daha da arttı." [Ece]*

Katılımcıların ifadelerinden hizmetin çocuklar üzerinde olumlu etkiler bıraktığı anlaşılmaktadır. Birçok ebeveyn hizmet sayesinde çocukların ebeveynleri ile düzenli

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

görüşebilmesinden oldukça memnun olduğunu ifade ederken, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin düzene girdiği ve fonksiyonelleştiğini ifade etmesi de hizmetin önemini ortaya koyan kıymetli bulgular arasında yer almaktadır.

4. Yararlanıcıların ÇGM'nin İşleyişine Yönelik Önerileri

Son olarak katılımcılara hizmeti geliştirmeye yönelik önerileri sorulmuştur. Elde edilen bulgularda;

> *"Çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini bana anlatsınlar daha sağlıklı bir birey yetişmesine ben katkıda bulunmak istiyorum. Yani ben çocuğumu saat 12 ile 6 arasında alıyorsam yarım saat öncesinde benimle belli bir süre psikolog eşliğinde bir görüşme yapabilir. Çocuğuma nasıl davranacağım konusunda. Çünkü işimden kaynaklı ben çocuğumu 7 gün 24 saat göremiyorum. İki hafta üst üste de göremiyorum. Aldığımda 6 saatlik kısa bir süre içerisinde çocuğuma karşı nasıl davranacağımı bilemiyorum. Orada çocuğumu almadan yarım saat önce bir psikolog ile görüşebilsem daha sağlıklı olur. Ebeveynlik konusunda yardım alsam çok iyi olur. Çünkü bizler ne kadar hayatın içerisinde olsak da ebeveynlik çok başka bir şey… Zaten biz ebeveynliği yapamadığımız için biz buralara başvurduk. Artık boşanmaların artması, sosyal çürümenin bütün ailenin içerisine virüs gibi yayılması, çiftlerin birbirleri arasında anlaşamamaları ve suça meyillilik oranlarının artması insanların artık birbirlerine tahammüllerinin kalmaması gibi nedenlerden devletimizin böyle bir kurum açmıştır. Yine içinde pedagogların, psikologların olduğu ebeveyn ve çocuklara ayrı ayrı hizmet veren odaların olduğu bir kurumu arzu ediyorum." [Ahmet]*

> *"Örneğin çocuğumu cumartesi günü aldım gezdik eğlendik daha sonra hastalandım pazar günü benim yerime birisi bir tanıdığım çocuğu teslim etmek için sizin kuruma getirebilmeli, böyle bir esneklik olmalı." [Ali]*

> *"Ben mesela şunu isterdim. Pedagogların gözetiminde alınıp veriliyor ya çocuklar pedagoglarda kendilerince bu sürece dair bir rapor tutsunlar isterim. Çocuk anneden geldiğinde nasıldı? Babaya bırakılıp babadan geldiğinde nasıldı? Onlarda kendileri görüşlerini belirtsin isterim. Onların zaten kendi alanları, anne getirdiği zaman mesela 10 dakika babaya verilmeden önce konuşulsun isterim çocukla, o hafta değerlendirilsin isterim onun bir raporu tutulsun isterim daha sonra da babadan geldikten sonra bir rapor tutulsun isterim bir de ona göre değerlendirme yapılsın isterim en azından o hafta çocuk yaklaşımları nasıl anne yönlendiriyor mu baba yönlendiriyor mu babadan geldikten sonra çocuk mutlu mu değil mi burada önemli olan çocuk ise periyodik olarak değerlendirilmesini isterim pedagoglar tarafından. Uygulamadaki en büyük eksiklik bu." [Ayşe]*

> *"Yani benim önerim bu sistem mesela 2 haftada bir babanın görüş hakkı var ya. Bir hafta alıyor öteki hafta almıyor çocuğu. Hakkı olan hafta çocuğu almadığında görmediğinde çocuğun psikolojisi bozuluyor ister istemez. Yani madem böyle bir sistem var bunun düzenli olması gerekiyor. Yani alsın, devamlı alsın çocukları bu onun görevi. Görevini yerine getirsin çünkü çocuğu etkiliyor, çocuğun psikolojisi bozuluyor. Yani mahkeme diyecek ki bir hafta alıp diğer hafta almama yok, devamlı çocuklar alınsın denecek. Çocukları görüş günlerinde almak zorunda olsalar daha iyi olur." [Aslı]*

Elde edilen bulgulardan hareketle hizmeti geliştireceği düşünülen çok kıymetli bulgular elde edildiği düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma noktasında daha fazla psikososyal desteğe ihtiyaç duyduğu, binanın fiziki koşullarının çocuk ve ebeveynler

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

için daha fazla düzenlenmesi, belirli haftalarda çocuğunu teslim almayan ebeveynlere yönelik hizmeti düzene sokacak müdahale planlarının oluşturulması, çocuğun sık sık pedagoglarla görüştürülerek gelişimine yönelik tutanakların tutulması ve devam eden dava dosyalarına konulması gerektiği yönündeki önerilerin hizmetin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Dünyada çocuk refahını sağlamaya yönelik hizmetler risk ve hizmet odaklı olarak ikiye ayrılmaktadır. ABD ve İngiltere gibi ülkeler risk odaklı yani müdahale için yüksek bir eşiğe sahipken, İsveç ve Finlandiya gibi ülkelerde hizmet odaklı sistemler hakimdir. Risk odaklı sistemler çocukların iyilik hali için olabilecek riskleri azaltmaya yönelikken, hizmet odaklı sistemler müdahale için düşük bir eşiğe sahip, çocuk merkezlidir. Yine hizmet odaklı sistemlerde çocukların hakları, çıkarları ve ihtiyaçları hizmet sunumunda esas alınmakta çocuğa görüş ve düşüncelerini ifade etme fırsatı verilmektedir (Burns vd., 2017; Pösö ve Enroos, 2017). Odağına çocuğun iyilik halini arttırmayı koyan çocuk görüşme merkezleri gelişmiş ülkelerde uygulanan hizmet modeline uygun birçok faaliyeti bünyesinde barındırmaktadır. Bu bağlamda çalışmada boşanmış ya da boşanma aşamasında olan bireylerin çocukları ile kişisel ilişki kurma sürecinde zorluk yaşamaları sonucu, hizmet aldıkları çocuk görüşme merkezleri hakkında kapsamlı görüşlerine yer verilmesi hedeflenmiştir. Uygulamadan hizmet alan bireylerin düşünceleri, sürece dair değerlendirmeleri, çocuk görüşme merkezinin çocukları ve kendileri üzerindeki etkisi ve uygulamaya dair önerileri kapsamlı bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Katılımcılar, eski eşle karşılaşmama, çocuklarını icra sistemi ile görmeme, mevcut hizmetten nasıl haberdar oldukları ve buraya başvurma sebepleri ile kamu kurumu tarafından aranma noktasında ne hissettikleri hakkında detaylı bilgi vermiş, sistemin olumlu yanlarına vurgu yapmış ve sistemin geliştirilmesine dair önerilerde bulunmuştur. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bilgiler, yeni bir uygulama olan çocuk görüşme merkezinin daha çok kişi tarafından öğrenilmesi ve ortaya koyulan önerilerin sistemi geliştirmesi açısından oldukça önemlidir.

Ortaya çıkan bulgular, bireylerin genellikle velayet sahibi tarafın çocuğu diğer ebeveyne göstermemesi sebebiyle çocuk görüşme merkezine başvuru yaptıklarını ve bu kurum kanalıyla çocuklarıyla kişisel ilişki kurduklarını göstermektedir. Yazıcı (2019) tarafından da sıklıkla vurgulandığı üzere çocuklar için öncelikli bakım yöntemi kendi ailelerinin ve akrabalarının yanında korunmasıdır. Boşanma sürecinde çocuğun velayetini alan ebeveyn, çocuğun diğer ebeveyn ile ilişkisine zarar verecek, kişisel ilişki sürecini engelleyecek eylemlerden kaçınmalıdır (Dethloff, 2005). Bu bağlamda ÇGM'ler ile aile bütünlüğünün korunmasının da temin edildiği anlaşılmaktadır.

Çocuk görüşme merkezlerinin bağlı bulunduğu müdürlük adında "mağdur'' kelimesinin geçmesi ve bu kelimenin kişiler üzerinde nasıl bir etki bıraktığı sorulduğunda ise bireyler, hali hazırda mağdur olduklarını, mağdur oldukları için bu devlet kurumundan destek aldıklarını ve mağdur kelimesinin kendilerini tam olarak ifade ettiğini vurgulamışlardır. Geleri (2004)'e göre mağdur "fiziksel veya zihinsel zarar, ekonomik kayıp, duygusal acı çekme ve temel hakların azalması gibi durumlardan bireysel veya ortak olarak rahatsız olan, etkilenen, acı çeken yani suçun işlenmesinden doğrudan zarar gören kişidir." Kavram anlam olarak suçun işlenmesinden zarar göreni nitelese de durumun tartışmaya açık olduğu düşülmektedir. Nitekim Gültekin (2012) ve Şahin (2009) konuya ilişkin her mağdurun suçtan zarar gören kişi olduğunu lakin her suçtan zarar görenin mağdur kişi olduğunun söylemeyeceğini ifade etmiştir. Neticede "mağdur" kelimesinin suçtan dolaylı olarak zarar görenleri net bir biçimde kapsamadığı anlaşılmaktadır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bu sistemin eskiden gerçekleştirilen icra sisteminden daha iyi olduğu, icra sisteminin çocukların psikolojisini olumsuz etkilediği, çocuk görüşme merkezlerinin ise ebeveyn-çocuk ilişkisine olumlu yansımalarının olduğu belirtilmiştir. Bilhassa ebeveynler arasında yaşanan çatışmaların önüne geçilmesi ve çocuğun ihmal ve istismara uğramasının önündeki engelleri de kaldırmaktadır. Yolcuoğlu (2010) çalışmasında çocukların ihmal ve istismara uğramasına etki eden faktörler arasında ebeveynlerin, bireysel özellikleri, depresyon-anksiyete, düşük tolerans, kendine güven eksikliği, kendi ailesiyle güvensiz bağlanma, aile içi anlaşmazlıklar ve sosyal destek zayıflığının etken olduğunu vurgulamıştır. Yine aynı çalışmada bu durumun engellenmesi için ÇGM'ler gibi yeni hizmet modellerinin geliştirilmesinin gerekliliği ve önemine vurgu yapmıştır.

Bireylerin üzerinde en çok durduğu nokta ise çocuk görüşme merkezinde eski eş ya da boşanma aşamasında olunan eş ile karşılaşmamalarıdır. Bu doğrultuda çocuk görüşme merkezlerinin, çocuğun anne-babası arasında gerçekleşebilecek bir anlaşmazlık durumuna şahit olmaması ve velayet sahibi olmayan ebeveyni ile periyodik görüşmelerinin yapılması noktasında destekleyici bir işlevi olduğu söylenebilmektedir. Yine çocuğun velayetini alan ebeveynin diğer ebeveyne güvenmediği için çocukla görüştürmediği ancak çocuğu devlet kanalıyla çocuk görüşme merkezi aracılığıyla diğer ebeveyn ile görüştürmek istediği belirtilmiştir. Bu noktada çocuk görüşme merkezlerinin; kişiye güven veren, eski eş ile arada arabulucu vazifesi gören bir kurum olduğu söylenebilmektedir. Sülü Akgül ve Yıldız (2022) yeniden yapılanan aileler (üvey aileler) üzerinde kaleme aldıkları çalışmada çiftlerin boşanma ve yeniden evlenme süreçlerinde yaşadığı anlaşmazlıklardan en fazla etkilenen tarafın çocuk/lar olduğunu tespit etmiş ve arabulucu mekanizmalara olan ihtiyacın önemini vurgulamışlardır.

Bu bağlamda eski eş ile yaşanan sorunlar ve buna bağlı olarak çocukla kurulan kişisel ilişkinin sekteye uğraması sonucu Çocuk görüşme merkezine başvuran bireyler, bu kurumdan hizmet alma süreçlerinde iyi hissettiklerini, periyodik olarak çocuklarıyla görüşebildiklerini, karşı taraf ile yaşanan sorunların minimuma indirgendiğini ve çocuklarıyla kurdukları ilişki kalitesinin arttığını belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde çocukların anne-babası arasında yaşanan sorunlara daha az şahit oldukları, çocuk görüşme merkezinde görevli uzmanın bu süreçte 'buz kırıcı' rol oynadığı ve bu durumun çocuğun psikososyal gelişimine olumlu yansıdığı belirtilmiştir. Bu noktada icra sistemi ile yeni sistem kıyaslandığında çocuk görüşme merkezlerinde psikolog, pedagog ve sosyal hizmet uzmanlarının yer almasının ebeveyn-çocuk ilişkilerini düzenleme ve çocukları psikososyal açıdan desteklenme noktasında oldukça önemli bir işlevi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların olumlu olarak değindiği bir başka konu ise çocuk görüşme merkezlerinde görev yapan personeldir. Bu personele kolaylıkla ulaşabildikleri, personelden sürece dair detaylı bilgi alabildikleri, personelin çocuklar ile yeterince ilgilendiği ve çocuk-ebeveyn ilişkisi noktasında destekleyici bir role sahip oldukları belirtilmiştir. Ziyalar ve Çalıcı (2022) çocuklarla adli görüşme yapılırken; çocuklara destekleyici bir tavırla, görüşme öncesi ve esnasında gülümseyerek, sözcüklerle küçük cesaretlendirmeler yapılarak, açık vücut pozisyonunda, sıcak ve samimi bir ses tonuyla, göz teması kurularak, gerekli yerlerde çocuğu bilgilendirerek, çocuğa 30-40 cm'den fazla yaklaşmadan, açık uçlu sorular ve etkin bir dinleme ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Fiziki yapıya dair ise, çocuk dostu alan olarak dizayn edilen çocuk görüşme merkezlerinde çocukların keyifli zaman geçirebildikleri, diğer ebeveyni beklerken sıkılmadıkları belirtilmiştir. Bu noktada fiziki yapı itibariyle çocuk görüşme merkezlerinin adliye binası dışında bir yerde konumlanmasının çocuğun psikososyal gelişimi açısından olumlu bir özellik taşıdığı görülmektedir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tüm bulgulara bakıldığında çocuk görüşme merkezlerinin boşanma aşamasında olan veya boşanmış bireyler arasında çocuk hususunda bir iletişim/arabulucu kanalı görevi gördüğü, süreç içerisinde ebeveynler arasında yaşanacak sorunları minimalize ettiği, çocuğun ebeveynleri arasında örselenmesinin önüne geçtiği görülmektedir. Çocuk görüşme merkezlerinde görev alan personel aracılığıyla ebeveyn-çocuk ilişki kalitesinin artırıldığı ve bireylerin profesyonel olarak desteklendiği anlaşılmaktadır.

ÖNERİLER

Çalışmanın bir önceki bölümünde de ifade edildiği üzere muhteviyatı ve sosyal hizmetin doğasıyla örtüşmeyen yanı nedeniyle "Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri" birimindeki "mağdur" ibaresinin değiştirilmesi önerilmektedir.

Katılımcılar çocuk görüşme merkezlerinden hizmet aldıkları süreç içerisinde oradaki görevli personelin ebeveynlik becerilerini geliştirmek amacıyla kendilerine danışmanlık verebileceğini ve yine görevli personelin süreç içerisinde çocuğa dair gözlemlerine ilişkin düzenli olarak rapor tutabileceğini belirtmiştir. Hak sahibi ebeveynler ise çocuğu görme sürecinde çocuk görüşme merkezine yalnızca kendilerinin gelerek çocuğu alma zorunlulukları olduğunu ancak herhangi bir işleri çıkması durumunda bu konuda esneklik tanınması gerektiğini, örneğin kendilerinin yerine tanıdık bir başka kişinin gelebilme olanağı tanınmasını istediklerini belirtmiştir. Yükümlü ebeveynler ise çocukların düzenli olarak diğer ebeveyn ile görüşmesini istediklerini ancak diğer ebeveynin mahkemenin belirtmiş olduğu kararda yer alan günlerde düzenli olarak çocukları görmemesinden duyduğu rahatsızlığı belirterek hak sahibi ebeveynin çocukları sistematik bir şekilde görmesinin mecburi olması gerektiğine dair öneride bulunmuştur.

Bu hususun geliştirilmesi adına çocuk görüşme merkezlerinde görev alan personel tüm süreç içerisindeki gözlemlerini tutanak ya da rapor haline getirebilir ve bunu mahkemeye sunarak çocuğun mevcut kişisel ilişki tesisi hakkındaki mahkeme kararının yenilenmesini sağlayabilir. Bu süreci yaşayan bireyler için, Ebeveyn danışmanlığı (Aile Danışmanlığı) adı altında eğitim modülü oluşturularak merkezden hizmet alan bireylere düzenli aralıklarla danışmanlık hizmeti verilebilir ve hatta bu ebeveynler ile grup çalışması da yapılabilir. Bu tarz bir çalışmayla bireylerin boşanmaya bağlı olarak yaşadıkları sorunların düzeyi azaltılabilir ve ebeveynlerin kendi aralarındaki sorunları müşterek çocuklara yansıtmasının önüne geçilebilir. Son olarak yükümlü ebeveyn çocuğunu çocuk görüşme merkezine bir yakını ile gönderebilmekte iken hak sahibi ebeveyn çocuğu almaya kendisi gelmek zorundadır. Hak sahibi ebeveynin de işinin çıkabilme, müsait olamama durumuna ilişkin çocuğu bir yakını ile çocuk görüşme merkezine gönderebilmesine dair yönetmelikte düzenleme yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Dairesi Başkanlığı https://magdur.adalet.gov.tr/home/sayfadetay/adm-nedir. Erişim Tarihi: 03.05.2024

Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Dairesi Başkanlığı. Çocuk teslimi ve çocukla kişisel ilişki kurulmasına dair ilam ve tedbir karalarının yerine getirilmesi sürecine ilişkin rehber. https://magdur.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/Cocuk-teslimi-rehber. Erişim Tarihi: 03.05.2024

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014). Türkiye boşanma nedenleri araştırması. (Erişim Tarihi: 10.04.2024 https://www.aile.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/arastirmalar/tbna2014-kitap.pdf

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Yayıncılık.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Arndt, C., Crandles, G., Goldsmith, F., Gordon, C., Kucinski, M. ve Baronin, M. Die Vollstreckung des Besuchsrechts: Ein Tabu?. FamPra.ch, 2021.

Aydın, O. ve Baran, G. (2010). Toplumsal değişme sürecinde evlenme ve boşanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *21*(2), 117-126.

Baş, S. ve Baş, S. (2023). Çocuk teslimi ve çocukla kişisel ilişki kurulması konularında 7343 sayılı kanunla yapılan değişiklikler ve çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *ÇÜHAD*, (3), 1-32. https://doi.org/10.59399/cuhad.1212954

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). *Evren ve örneklem içinde bilimsel araştırma yöntemleri*. Vize Yayıncılık.

Birchler, U. (2010). Probleme bei der umsetzung und durchsetzung des besuchsrechts - Gedanken aus dem Praxisalltag - aus einer etwas anderen Perspektive.

Breitschmıd, P. (2016). Handkommentar zum Schweizer Privatrecht, Personen- und Familienrecht – Partnerschaftsgesetz, Art. 1-456 ZGB (3. Auf.). Schulthess Juristische Medien AG.

Budzıkıewıcz, C. (2021). Jauernig Bürgerliches Gesetzbuch Kommentar. BGB 1684, (17. Auf.). C. H. Beck. München.

Burns, K., Tarja P. ve Marit, S. (2017). *Child welfare removals by the state: A cross-country analysis of decision making systems*. New York: Oxford University press.

Burns, N. ve Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: appraisal, synthesis and generation of evidence*. St. Louis, Missouri: Saunders Elsevier Inc.

Büchler, A. (2022). FamKomm-Scheidung, Band I, Art. 273 (4. Auf.). (Roland Fankhauser, Herausgeber). Stämpfli Verlag.

Çiçekli, A. (2019). *Boşanmalar üzerine sosyolojik bir araştırma Van örneği (2001- 2016).* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Dethloff, N. (2005). Parental rights and responsibilities in Germany. Symposium on Comparative Custody Law. *Family Law Quarterly*, *39*(2), 315-337.

Erbay, E., Gök, F. A., ve Kardeş, T. Y. (2015). Aile mahkemelerine başvuran ve boşanma sürecinde olan ailelerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 139-154. https://doi.org/10.20296/tsad.11689

Geleri, A. (2004). Suç mağduriyeti ve polis: olaylara müdahale eden polisin suç mağduriyetiyle ilişkisi. *Polis Bilimleri Dergisi*, *6*(1-2), 53-82.

Geniş, M., Toker, B., ve Şakiroğlu, M. (2019). Boşanmanın çocuklara etkisi, çocuğa söylenmesi ve ebeveyn yabancılaşması: derleme çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *3*(3), 190-199.

Güler, G. (2017). Ebeveyn yabancılaştırma sendromu ve boşanma. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, (3) 225-228.

Gültekin, Ö. (2012). Ceza ve ceza muhakemesi hukukunda mağdur hakları. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, *3*(11), 119-148.

Kalkavan, İ. ve Büken, E. (2017). Boşanma davalarında çocuğun velayet hakkı için uygun ebeveynin belirlenmesi. *Adli Tıp Bülteni*, *22*(1), 54-63. https://doi.org/10.17986/blm.2017127142

Kalmijn, M. ve Monden, C. (2006). Are the negative effects of divorce on well-being dependent on marital quality, *Journal of Marriage and Family*, *68*(1). 1197-1213.

Kır, İ. ve Bülbül, Ö. (2012). İslahiye ilçesinde boşanma olgusu üzerine sosyolojik bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 99-122.

Koçoğlu, S. (2018). *Boşanmanın çocuk açısından sonuçları*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Korkut, Y. (2003). Bir geçiş krizi olarak boşanma. *Psikoloji Çalışmaları*, *23*, 99-112.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulamaları için bir rehber*. (S. Turan, Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (Çev. S. Özge). Siyasal Kitapevi.

Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, (5) 140-161. https://doi.org/10.5455/cap.20130510

Öngören, S. (2017). Boşanma ve boşanmanın erken çocukluk dönemi çocuklar üzerindeki etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 73-87.

Pösö, T. ve Rosi, E. (2017). The representation of children's views in finish court decisions regarding care orders. *International Journal of Children's Rights*. 25, 736–753.

Saçan, S. (2010*). Sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumunda koruma altında iken aile yanına döndürülen 6-18 yaş çocuk ve gençlerin duygusal ve davranış sorunları: Kütahya ili örneği.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Şahin, C. (2009). *Ceza mahkemesi hukuku*. Seçkin.

Şen, B. (2013). *Boşanma süreci ve arabuluculuğu*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Sülü Akgül, C. ve Yıldız, R. (2022). Yeniden yapılanan ailelerin tanınması ve yaşanılan başlıca güçlük alanlarının belirlenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, *15*(89), 449-476.

T.C. Resmî Gazete, 15/07/2015 Tarihli 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf

Toprak, E. H. (2022). *Evlilik birliğinin temelinden sarsılması nedeniyle boşanma*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. İzmir Ekonomi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). Evlenme ve boşanma istatistikleri. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2023 (Erişim Tarihi: 27.03.2024).

Yavuzyiğit, S., Genç, Y. ve Yavuzyiğit, Y. K. (2022). Çocuk adalet sistemindeki koruyucu-önleyici ve iyileştirici uygulamaların sosyal hizmet açısından değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 15*(92), 339-352.

Yazıcı, E. (2019). *Çocuk koruma ve sosyal hizmet*. Nika Yayınevi.

Yolcuoğlu, İ. G. (2010). Çocukların ihmal-istismara uğramasında aile ve çocuklara yönelik risk faktörleri ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *21*(1), 73-83.

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı, çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. 24. Basım, Özgür Yayınları.

Ziyalar, N. ve Çalıcı, C. (2022). Çocuklarla adli görüşmenin temel prensipleri: okul öncesi dönem. Didem Elitez ve M. Burak Gönültaş (Ed.), *Adli Sosyal Hizmet Yaklaşım ve Müdahale* (184-196). 4. Basım. Nobel.

Extended Abstract

The study was written in order to evaluate the Child Interview Centers where divorced or divorcing individuals receive services as a result of their difficulties in establishing a personal relationship with their children. Within the scope of the study, in-depth interviews were conducted with 10 parents and one first-degree relative (grandmother) who benefited from the service and the findings obtained were analyzed with MAXQDA program. The findings obtained from the individuals who benefited from the service were deciphered by thematic analysis method by dividing them into main themes and sub-themes: Thoughts about the Service - Not Meeting with Ex-Spouse, Not Taking the Child by Execution, Name of the Institution and Being Called by the Institution, How They Learned about the Service, Reasons for Applying to the Service, Evaluations of the CIC - Positive Aspects, Staff, Physical Structure, Effect of the CIC on Children and Parents - Effect on Parents/Children and Suggestions. Participants emphasized the positive aspects of the system and made suggestions for improving the system by giving detailed information about how they were informed about not meeting with their ex-spouses, not seeing their children through the execution system, how they were informed about the existing service, and the reasons for applying here, and how they felt at the point of being called by the public institution. The information obtained as a result of the study is very

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

important for more people to learn about the Child Interview Center, which is a new practice, and for the existing suggestions to improve the system. The most important point emphasized by individuals is that they do not encounter a former husband or wife who is in the process of divorce at the child interview center. In this respect, it can be said that child interview centers have a supportive function in terms of not witnessing a possible conflict between the parents of the child and having periodic meetings with the parent who does not have custody of the child. It was also stated that the parent who has custody of the child does not allow the other parent to meet with the child because he does not trust the other parent, but he wants the child to meet with the other parent through the Child Interview Center through the state channel. At this point, it can be said that Child Interview Centers are an institution that gives confidence to the person and acts as a mediator between the ex-spouse and the other parent. In this context, individuals who applied to the Child Interview Center as a result of the problems experienced with the ex-spouse and the consequent interruption of the personal relationship with the child stated that they felt good during the process of receiving services from this institution, that they were able to meet with their children periodically, that the problems experienced with the other party were minimized and that the quality of the relationship they established with their children increased. Similarly, it was also stated that children witnessed fewer problems between their parents, that the expert in charge at the Child Interview Center played an 'ice-breaker' role in this process, and that this situation had a positive impact on the psycho-social development of the child. At this point, when the enforcement system is compared with the new system, it becomes clear that the presence of psychologists, pedagogues, and social workers in Child Interview Centers has a very important function in regulating parent-child relations and supporting children psycho-socially. Another issue mentioned positively by the participants is the staff working at the Child Interview Centers. It was stated that they can easily reach these personnel, that they can get detailed information about the process from the personnel, that the personnel are sufficiently interested in children, and that they have a supportive role in the child-parent relationship. They also stated that the child-friendly design of the institution was extremely positive for children. The fact that there are toys in the room where the child meets with his/her parent and that separate rooms are designed for parents and children were evaluated as extremely positive. Considering all the findings, it is seen that the Child Interview Centers act as a communication/mediator channel between divorced or divorced individuals in the divorce process in terms of the child, minimizes the problems to be experienced between the parents during the process and prevent the child from being abused between the parents. It is understood that the quality of the parent-child relationship is increased and individuals are professionally supported by the personnel working in Child Interview Centers.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (91-109)

Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Sendromunun Etkilerine İlişkin Görüşleri

Perspectives of Female Administrators in Preschool Education Institutions on the Impact of the Glass Ceiling Syndrome

Engin İŞ [*] Kısmet SOLMAZ[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 13.09.2023
Kabul Tarihi: 21.12.2024

Doi: tsadergisi.1359969

Anahtar Sözcükler:
Cam tavan sendromu
Eğitim
Kadın yönetici
Cinsiyet eşitliği

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu sorunlarını ve bu sorunlarla başa çıkmak için geliştirdikleri stratejileri incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmış ve veri toplama aracı olarak, dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma, Mardin ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 15 kadın yöneticiden oluşan örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler betimsel içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, kadın yöneticilerin yönetici olma süreçlerinde toplumsal, bireysel ve yönetimsel engellerle karşılaştıklarını göstermektedir. Toplumsal engeller arasında cinsiyet rollerine dayalı beklentiler ve kültürel normlar, bireysel engellerde öz yeterlik sorunları vurgulanmıştır. Yönetimsel engeller arasında organizasyonel önyargılar ve fırsat eşitsizliği öne çıkmıştır. Kadın yöneticiler, bu engellerle başa çıkmak için profesyonel yaklaşım ve etkili iletişim becerilerini kullanmaktadırlar. Profesyonel yaklaşımda, alan bilgisi, yönetim becerilerini geliştirme ve sektörel yeniliklere odaklanma ön plandadır. Çalışma, cam tavan sendromunun aşılması için cinsiyet ayrımcılığına karşı politikaların uygulanması, toplumsal farkındalığın artırılması ve eşitlikçi uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Article Information

Submission: 13.09.2023
Acceptance: 21.12.2024

Doi: tsadergisi.1359969

Key Words:
Glass ceiling syndrome
Education
Female manager
Gender equality

ABSTRACT

This study examines the challenges associated with glass ceiling syndrome faced by female administrators working in preschool education institutions and explores the strategies they develop to navigate these obstacles. A phenomenological research design, a qualitative approach, was employed, and data were collected through a semi-structured interview form consisting of four open-ended questions. The study was conducted with a sample of 15 female administrators working in preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in Mardin province, selected through a convenience sampling method. Data were analyzed using descriptive content analysis. Findings indicate that female administrators encounter social, individual, and managerial barriers in their professional advancement. Among *social barriers*, gender role expectations and cultural norms were most frequently emphasized. *Individual barriers* primarily included issues related to self-efficacy. In terms of *managerial barriers*, participants highlighted organizational prejudices and unequal opportunities. To overcome these challenges, female administrators employ professional strategies and effective communication skills. The *professional approach* involves strengthening field knowledge, enhancing managerial competencies, and staying informed about sectoral innovations. The study underscores the need for policies addressing gender discrimination, the promotion of social awareness, and the widespread implementation of egalitarian practices to mitigate the impact of glass ceiling syndrome.

Atıf İçin

İş, E. & Solmaz, K. (2025). Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin cam tavan sendromunun etkilerine ilişkin görüşleri**.** *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 91-109. doi: tsadergisi.1359969**.**

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, e-posta: enginis@artuklu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4304-0662
[**] Öğretmen, MEB, Mardin, chatterbox-cimcime@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/ 0009-0000-1038-6697

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Eğitimde kadınların yönetici pozisyonlarında karşılaştığı zorluklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve cinsiyetçi tutumların doğrudan bir yansımasıdır. Bu tür engeller, kadınların kariyerlerinde ilerlemelerinin önündeki görünmeyen bariyerleri oluşturur ve bu bariyerler "cam tavan sendromu" olarak adlandırılır. Cam tavan sendromu, özellikle kadınların belirli bir kariyer seviyesine kadar yükselmelerine izin verilirken, daha üst düzey yönetim pozisyonlarına terfi etmelerinin sistematik olarak engellenmesi olarak tanımlanabilir. Bu sendrom, eğitim sektörü gibi kadınların yoğunlukta olduğu sektörlerde, kadın liderlerin kariyerlerini sürdürürken karşılaştıkları zorlukların önemli bir göstergesidir. Kadın yöneticiler, bu tür zorluklarla başa çıkmak için genellikle kendi iş yerlerinde, ailede ve toplumda işlevsel olan stratejiler geliştirmek zorundadırlar.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, kadın yöneticiler, yalnızca eğitim süreçlerini yönetmekle kalmaz, aynı zamanda cam tavan sendromunun ve toplumsal cinsiyet normlarının oluşturduğu engellerle de mücadele etmek durumundadırlar. Bu tür engeller, kadınların profesyonel gelişimlerini kısıtlayan önemli faktörlerdir. Kadın okul yöneticilerinin karşılaştığı yönetimsel zorluklar, erkek egemen bir yöneticilik anlayışına sahip olan toplumsal normlardan, cinsiyetçi tutumlardan ve erkek liderlik modellerinin hakimiyetinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, kadın yöneticilerin bu engelleri aşmak için geliştirdikleri stratejiler, yalnızca cam tavan sendromunun etkilerini hafifletmekle kalmaz, aynı zamanda onların liderlik rollerinde daha etkili ve verimli olmalarını sağlar.

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu ile ilgili yaşadıkları sorunları daha iyi anlamayı ve bu sorunları aşma yolunda kullandıkları yönetimsel stratejileri keşfetmeyi amaçlamaktadır. Kadın yöneticilerin, işyerinde karşılaştıkları cinsiyetçi engelleri aşmak için geliştirdikleri profesyonel stratejiler, onların liderlik rollerine katkılarını doğrudan etkileyen faktörlerdir. Ayrıca, bu makale, toplumsal cinsiyet eşitliğinin güçlendirilmesine yönelik pratik öneriler sunarak, daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim yönetim anlayışının oluşturulmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Cam Tavan Sendromu

Kadınların iş dünyasında özellikle üst düzey yönetici pozisyonlarına yükselmeleri, çeşitli engellerle sınırlanabilmektedir. Bu engeller arasında toplumsal normlar, kültürel beklentiler ve kurumsal önyargılar öne çıkmaktadır. Literatürde, kadın çalışanların kariyer gelişimi sürecinde karşılaştıkları bu tür engellerin "cam tavan sendromu" olarak adlandırıldığı ve bu durumun kadınların profesyonel ilerlemesini kısıtladığı sıklıkla belirtilmektedir (Eagly ve Carli, 2018; Özertürk ve Gül, 2021).

Cam tavan sendromu, kadınların sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal ve kurumsal yapılarla şekillenen çok boyutlu bir sorun olarak görülmektedir. Eğitim sektöründe, yönetici pozisyonlarındaki kadınların bu sendromun etkilerini daha yoğun bir şekilde yaşadıkları gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, kadın yöneticilerin engellerle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadınların eğitim, sağlık, politika ve iş dünyasında eşit fırsatlar sahip olmaları gerektiğini vurgulayan bir gündem maddesidir. Kadınların yönetim pozisyonlarında daha fazla temsil edilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarına yükselmeleri, çeşitli engellerle karşılaşmalarına neden olmaktadır (Catalyst, 2004; Karaözkök, 2024; Tahtalıoğlu, 2016; World Economic Forum, 2023).

Bu zorlukların en yaygın ve kalıcı olanı, "cam tavan" olarak adlandırılan bir olgudur. Cam tavan kavramı, literatürde genellikle cinsiyet temelli engelleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu kavram, 1970'lerde ABD'de kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına ulaşmasını engelleyen görünmez yapay engelleri tanımlamak için ortaya çıkmıştır (Morrison et al., 1992; Wirth, 2001). Cam tavan sendromu, kadınların ve diğer azınlık gruplarının kariyerlerinde belirli bir seviyeden sonra karşılaştıkları görünmez bariyerler, cinsiyetçi önyargılar, kurumsal eşitsizlikler, iş-yaşam dengesi sorunları ve destekleyici mentorluk ile ağların eksikliği gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır (Lockwood, 2004; Wirth, 2001). Bu tür engeller, kadınların liderlik pozisyonlarına erişimini sınırlayarak iş dünyasındaki cinsiyet dengesizliğini derinleştirmekte ve

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını zorlaştırmaktadır (Kördeve, 2017; Mert ve Topçu, 2021). Bu durum, iş yerlerinde yerleşik önyargılar ve kurum kültürleri tarafından daha da pekiştirilmektedir ve kadınların kariyer basamaklarında ilerlemelerini belirgin şekilde kısıtlamaktadır.

Kadınların kariyer gelişiminde karşılaştıkları cam tavan engelleri, onların motivasyonlarını ve iş memnuniyetlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu engeller, kadınlar için kariyer engelleri oluşturmakta ve mevcut engelleri daha da artırmaktadır (Özertürk ve Gül, 2021). Kadın yöneticiler, üst düzey pozisyonlara ulaşmada karşılaştıkları bu engeller nedeniyle kariyer hedeflerini yeniden değerlendirerek daha düşük hedeflere yönelebilmekteler. Bu durum, onların kariyer gelişimlerini kısıtlar ve iş memnuniyetsizliklerine yol açabilmektedir (Yavuz ve Uzun, 2019).

Cam Tavan Sendromu ve İlgili Teoriler

Cam tavan sendromu, kadınların iş dünyasında ve diğer organizasyonlarda karşılaştıkları cinsiyet temelli engelleri açıklayan çeşitli teorilerle desteklenmektedir. Bu teoriler, Sosyal rol teorisi, Örgütsel kültür teorisi ve Cinsiyet ayrımcılığı teorisi olarak ifade edilmektedir. Bu teoriler, kadınların kariyer gelişiminde karşılaştıkları engellerin nedenlerini ve bu engellerin üstesinden gelme yollarını anlamak için kullanılmaktadır.

Sosyal rol teorisi, toplumda kadınların ev içi, erkeklerin ise iş hayatı ve liderlik rolleriyle ilişkilendirildiğini savunur. Bu durum, kadınların iş dünyasında kariyer gelişiminde engellerle karşılaşmasına neden olmaktadır (Eagly ve Karau, 2002). Bu cinsiyet rolleri, kadınların kariyer gelişiminde çeşitli engellerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Sosyal rol teorisi, kadınların kariyer gelişiminde karşılaştıkları engellerin toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklandığını ve bu rollerin iş dünyasındaki yansımalarını açıklamaktadır. Bu anlayış, iş yerinde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik politikaların ve uygulamaların geliştirilmesinde önemli bir temel sağlar.

Örgütsel kültür teorisi, iş yerlerindeki cinsiyetçi tutumların ve normların kadınların kariyer gelişimini nasıl engellediğini açıklar. İş yerlerinde erkek egemen kültürlerin hakim olması, kadınların liderlik pozisyonlarına yükselmesini zorlaştırır (Schein, 2007). Erkek egemen kültürlerin hakim olduğu iş yerlerinde, kadınların liderlik pozisyonlarına yükselmesi zorlaşır. Bu durumun aşılması için kültürel değişimlerin yanı sıra, cinsiyet eşitliğini teşvik eden politika ve uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir (Northouse, 2021).

Cinsiyet ayrımcılığı teorisi, kadınların iş hayatında karşılaştıkları ayrımcılık ve önyargıların kariyer gelişimlerini nasıl etkilediğini inceler. Bu teori, kadınların iş yerlerinde karşılaştıkları sistematik engellerin, onların kariyer hedeflerine ulaşmasını nasıl engellediğini açıklar (Ridgeway ve Correll, 2004). Bu teoriye göre, cinsiyet ayrımcılığı, kadınların iş yerinde eşit fırsatlar elde etmelerini zorlaştıran önyargılar, stereotipler ve kurumsal politikalar aracılığıyla gerçekleşir. Cam tavan sendromuna ilişkin teoriler benzer temalar üzerinden şekillense de, her biri farklı bir bakış açısı sunar ve sorunu farklı boyutlarda ele alır. Bu teoriler arasındaki temel fark, sorunun odağının farklı bir seviyeye yerleştirilmiş olmasıdır: bireysel, toplumsal ve kurumsal düzeyler. Ancak, bu teorilerin birçoğu, kadınların kariyer önündeki engellerini benzer bir şekilde, cinsiyet rollerine dayalı kalıplarla ilişkilendirir ve dolayısıyla birbirini tekrar eder gibi görünebilir. Çözüm önerileri açısından ise, teoriler spesifik farklar sunmak yerine genelde eşitlik politikalarına, kültürel değişimlere ve bilinçlendirme programlarına vurgu yapmaktadır. Eleştiri ve Değerlendirme olarak bu teoriler tek başına eksik kalabilir; cam tavan sendromu, bireysel, toplumsal ve kurumsal düzeylerde eşzamanlı ele alınarak daha kapsamlı bir çözüm yaklaşımı gerektirir.

Cam tavan sendromu teorileri, eğitim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların nasıl aşılabileceğini anlamak için önemli bir perspektif sunmaktadır. Bu teoriler, kadın yöneticilerin engellerle başa çıkma ve kariyerlerinde ilerleyebilme stratejilerini anlamada kritik bir öneme sahiptir. Dünya genelinde öğretmenlik mesleği genellikle kadın mesleği olarak algılanırken, bu algının temelinde kadınların çocuk bakımı ve ev işlerine daha fazla zaman ayırması gerektiği düşüncesi yatmaktadır. Ülkemizde de kadınların kamu sektöründe, özellikle eğitim sektörünü tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Asar (2016), bu tercihin arkasında daha uygun

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

çalışma saatleri ve devlet kadrosunun sağladığı güvenlik gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir.

Cam tavan sendromu teorileri arasında "Örgütsel kültür teorisi" eğitim kurumları ile daha yakın ilişkilidir. Eğitim kurumları, belirli bir örgütsel kültüre sahip olup, bu kültür genellikle toplumsal cinsiyet normlarına ve değerlerine dayalı olarak şekillenir. Özellikle eğitimdeki yönetimsel yapıların, liderlik anlayışlarının ve karar alma süreçlerinin erkek egemen bir biçimde organize edilmesi, kadın yöneticilerin karşılaştığı cam tavan etkilerini derinleştirebilir. Örgütsel kültür teorisi, bu tür yapıların ve kültürlerin, kadınların kariyer gelişiminde nasıl engeller yarattığını ve bu engelleri aşmak için ne tür stratejiler geliştirilebileceğini açıklamaya yardımcı olabilir. Diğer teoriler de önemli olmakla birlikte, eğitim kurumlarında daha çok örgütsel yapı ve kültürle ilgili engellerin ön plana çıkması, bu teorinin eğitimle daha fazla ilişkilendirilmesini sağlamaktadır.

Eğitim Kurumlarında Kadın Yöneticilerin Karşılaştığı Cam Tavan Sendromu

Cam tavan sendromunun etkileri, özellikle eğitim sektörü gibi kadın çalışanların yoğun olduğu alanlarda belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Eğitim sektörü, geleneksel olarak kadınların ağırlıklı olarak temsil edildiği bir alan olmasına rağmen, bu durum kadınların yönetim ve liderlik pozisyonlarına ulaşmalarını garanti etmemektedir. Özellikle okulöncesi eğitim kurumlarında, kadın çalışanların sayısı yüksek olmasına karşın, üst düzey yönetici pozisyonlarında kadınların temsil oranı genellikle düşüktür (Köse ve Uzun, 2017; Örki, 2024). Bu durum, eğitim sektöründe kadınların kariyer basamaklarını tırmanırken karşılaştıkları çeşitli engellerden kaynaklanmaktadır. Bu engeller, liderlik rollerine uygun görülmeme, mentorluk ve liderlik gelişim programlarına erişim eksikliği gibi faktörleri içermektedir. Ayrıca, kadınların aile ve iş yaşamını dengeleme konusundaki sorumluluklarının, kariyerlerinde ileriye doğru adım atmaları üzerinde olumsuz bir etki yaratabildiği de gözlenmektedir. Eğitim sektöründe kadınların yönetim pozisyonlarına ulaşamaması, hem bireysel kariyer gelişimlerini sınırlandırmakta hem de kurumların karar alma süreçlerinde çeşitliliğin azalmasına neden olmaktadır (Bilim ve Bülez, 2018). Bu durum, sadece cinsiyet eşitliği açısından bir problem teşkil etmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim kalitesini ve kurumların genel verimliliğini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

2022-2023 eğitim-öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Strateji Geliştirme Başkanlığı verilerine göre, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında 445.872 erkek ve 619.559 kadın öğretmen olmak üzere toplam 1.065.431 öğretmen görev yapmaktadır. Görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %58'ini kadınlar oluştururken, milli eğitim camiasında okul yönetimi gibi üst düzey pozisyonlarda kadınların oranı düşüktür. Başka bir deyişle MEB'de her 100 personelden 58'i kadınlardan oluşmaktadır. Personelin yarısından fazlasının kadınlardan oluşmasına karşın, bu durum yönetici kademesinde aynı orantısal dağılıma sahip değildir. Bu durum, sadece okullarda değil, teşkilatın daha üst yönetim düzeylerinde de benzerlik göstermektedir. MEB bünyesinde görev yapan bin 299 üst düzey yöneticinin yalnızca 25'i kadınlardan oluşmaktadır. Kadın yönetici sayısının toplam yönetici sayısına oranı sadece yüzde 1,92 olmuştur (https://www.birgun.net). Başka bir deyişle, öğretmenlik, mesleki cinsiyet ayrımcılığını en iyi yansıtan mesleklerden biridir. Örneğin, kadınlar öğretim kademeleri içerisinde okul öncesi öğretmenliğinin neredeyse tamamına yakınını (%93,6), orta öğretim kademesinde önemli bir çoğunluğunu (%51,18), yükseköğretimde ise akademik personelin %46'sını oluşturmaktadır. Bu durum, kadınların kariyerlerinde yükselme süreçlerinde karşılaştıkları cinsiyet temelli engellerin sürdüğünü ve bu engellerin aşılması gerektiğini göstermektedir (Örki, 2024).

Özellikle kadınların öğretmenlik gibi mesleklerde idari pozisyonlara yükselme istekleri söz konusu olduğunda durum farklılık göstermektedir. Milli eğitime bağlı okullarda çalışan erkek ve kadın idareci sayıları incelendiğinde bu durum doğrulanmaktadır (Ocak, 2021). Araştırmalar, kadınların genellikle alt ve orta düzey yönetim kademelerinde çalıştığını, ancak üst düzey yönetim kademelerinde bu oranın düşük olduğunu göstermektedir (Yaşbay, 2021). Kadınların örgütlerde üst pozisyonlara yükselmesini engelleyen görünmez engeller, açık bir şekilde belirgin olmamakla birlikte, toplumsal cinsiyet ayrımcılığının doğal ve meşru uygulamaları arasına gizlenmiştir.

Bu durumu anlamak için, kadınların karşılaştıkları engellerle nasıl başa çıktıklarını ve kariyerlerinde nasıl ilerleme kaydettiklerini inceleyen daha fazla araştırma yapılması önemlidir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kadınların kariyerlerinde karşılaştıkları zorluklar, genellikle toplumsal cinsiyet normları, kültürel beklentiler ve kurumsal engeller gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu engellerin üstesinden gelmek için, kadınların iş dünyasında daha fazla destek ve fırsat bulmalarını sağlayacak stratejiler geliştirilmelidir. Ayrıca, kurumların cinsiyet eşitliğini sağlamada aktif bir rol üstlenmesi ve kadınların liderlik pozisyonlarında daha fazla temsil edilmesini teşvik edecek politikalar uygulamaları gerekmektedir. Toplum genelinde de bu konuya duyarlılığı artırmak ve kadınların kariyerlerinde eşit fırsatlar elde etmelerini sağlamak için kapsamlı bir çaba sarf edilmesi önemlidir.

Literatürde, kadınların iş hayatına girişleri ve kariyerlerinde karşılaştıkları zorluklar üzerine yapılan çalışmalar geniş bir yer tutmaktadır. Kadınların iş yaşamındaki ilerlemelerini kısıtlayan ve "cam tavan" olarak adlandırılan engeller, araştırmacılar tarafından çeşitli açılardan ele alınmıştır. Bu bağlamda, Aksöz ve Eroğlu, 2021; Jahangırov, (2012), Karcıoğlu ve Leblebeci (2014), Küçüközkan ve Eriş (2019), Moorosi, (2007), Ocak (2021), Petre, (2012); Yaşbay ve Kobal (2021) ile Yavuz ve Uzun (2019) gibi araştırmacılar, farklı sektörlerde çalışan kadınların cam tavan sendromu deneyimlerini incelemiştir. Bu çalışmalar, kadınların cam tavan sendromunun yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal ve kurumsal yapıların bir sonucu olarak karşılaştıkları çok boyutlu bir sorun olduğunu ortaya koymuştur.

Özellikle eğitim sektöründe kadınların karşılaştıkları cam tavan sendromunu inceleyen çalışmalardan Erot (2016), Gutierrez (2016), Mert (2019), Özertürk ve Gül (2021), Öztürk ve Bilkay (2016) ile Tanrısevdi, Sarpkaya ve Sarpkaya (2019) önemli katkılarda bulunmuştur. Bu araştırmalar, kadın yöneticilerin cinsiyetçi ayrımcılığa maruz kaldıklarını, toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı kariyer ve aile yaşamı arasında denge kurmada zorlandıklarını ve ailevi sorumluluklarını ihmal etme endişesi taşıdıklarını ortaya koymuştur. Eğitim kurumlarında kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmesinde karşılaştıkları bu engeller, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde önemli sonuçlar doğurmakta ve toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerine ulaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Ülkemizde cam tavan sendromu üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tez çalışmalarında dikkat çeken bir husus, bu çalışmaların büyük çoğunluğunda erkek danışmanların yer almasıdır (Terzi ve Deniz, 2020). Özellikle doktora düzeyinde tez danışmanlarının tamamının erkek olması, bu alandaki araştırmalara cinsiyet perspektifinden daha geniş bir katkının sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu durum, kadınların karşılaştığı engelleri ve cam tavan sendromunu daha kapsamlı bir şekilde incelemek için gerekli olan farklı bakış açılarını eksik bırakabilir. Bu nedenle, cam tavan sendromu ile mücadele etmek ve kadınların kariyer ilerlemelerini desteklemek amacıyla daha kapsayıcı politikalar ve uygulamalar geliştirilmesi önemlidir.

Cam tavan sendromu üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromunu araştırmakla birlikte, okulöncesi eğitim kurumlarındaki kadın yöneticilere yönelik spesifik çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Oysa, okulöncesi eğitim gibi kadın çalışanların yoğun olduğu bir sektörde, yönetici pozisyonlarına erişimde karşılaşılan engellerin detaylı bir şekilde incelenmesi, bu konudaki bilgi birikimini zenginleştirebilir. Türkiye'de cam tavan sendromu üzerine yapılan araştırmaların genellikle nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Bu durum, sayısal veriler aracılığıyla genel eğilimlerin ve örüntülerin belirlenmesine olanak tanısa da, konunun derinlemesine anlaşılması açısından bazı sınırlılıklar barındırabilmektedir. Terzi ve Deniz (2020) tarafından da vurgulandığı üzere, üst düzey yönetimde kadınların yer almalarını engelleyen görünmez bariyerlerin altında yatan derin anlamları ve çeşitli perspektifleri daha zengin bir şekilde ortaya koymak için nitel yöntemlerin daha fazla kullanılması gerekmektedir. Nitel araştırma yöntemleri, bireysel deneyimlerin, toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algıların ve kurumsal kültürlerin daha derinlemesine anlaşılmasına olanak tanıyarak, cam tavan sendromunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında cinsiyet eşitliği ile ilgili politikaların ve uygulamaların geliştirilmesine yönelik nitel araştırmaların artması, kadınların kariyer gelişimlerinin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumlarının seçilmesinin nedeni, bu alanda kadınların yoğun yer alması ve yönetici pozisyonlarında karşılaştıkları engellerin farklılaşmasıdır. Okulöncesi öğretmenliği

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

genellikle kadın mesleği olarak görülmekte, bu da kadınların yönetimsel pozisyonlarda cam tavan sendromunun daha belirgin olmasına yol açmaktadır. Sosyal becerilerin ön planda olması ve liderlik rollerinin erkeklere ait olarak algılanması, kadın yöneticilerin kariyer gelişimlerini kısıtlayan faktörler arasında yer almaktadır. Bu durum, okulöncesi eğitimin özgün dinamiklerinin cam tavan sendromu üzerinde önemli bir etki yarattığını göstermektedir. Ayrıca, okulöncesindeki engellerin diğer eğitim seviyelerinden farklı olduğunu anlamak, eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkı sağlayabilir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin cam tavan sendromunun etkilerine ilişkin görüşlerini incelemek, eğitim kurumlarında cinsiyet eşitsizliği ve kariyer engelleri hakkında önemli bilgiler sağlayabilir. Bu çalışma, kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına erişimlerinde karşılaştıkları zorlukları anlamak ve bu engellerle başa çıkmak için geliştirilen stratejileri belirlemek açısından değerlidir. Aynı zamanda, kadınların liderlik rollerinde daha fazla yer almasını teşvik etmek ve eğitim kurumlarında cinsiyet eşitliğini artırmak için politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri için yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu sorunları ve bu sorunlarla başa çıkmak için geliştirdikleri çözüm stratejileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; "Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu sorunları ve bu sorunlarla başa çıkmak için geliştirdikleri çözüm stratejileri nelerdir?" Araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca, eğitimde yönetim pozisyonlarına yükselmek için kadınlar ile erkeklerin eşit fırsatlara sahip olup olmadığı ve kadın okul yöneticilerine karşı toplumun bakış açısı da incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, fenomenolojik desen çerçevesinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, fenomenlerin (deneyimlerin, olayların veya olguların) doğası ve anlamı üzerine odaklanır. Bu yöntem, bir araştırmacının fenomenleri doğrudan deneyimleyen kişilerin gözlemlerine dayanarak, onların deneyimlerini ve algılarını anlamaya ve açıklamaya odaklanır. Fenomenolojik yöntem, araştırmacının önyargılarından arınarak katılımcıların deneyimlerini anlamak için onlarla etkileşime girerek, onların doğrudan ifadelerine dayanır. Bu tür araştırmalar genellenebilirlik açısından sınırlı olmakla birlikte, küçük bir çalışma grubuyla daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgiler elde etmeyi amaçlar (Patton, 2014). Çalışmanın geçerliliği ve güvenirliği için katılımcı teyidi ve uzman görüşlerine başvurularak sağlanmaya çalışılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985, ss. 300-331).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mardin İli'nin merkez Artuklu ilçesindeki 4 okul müdürü, 11 müdür yardımcısı olmak üzere toplamda 15 kadın yönetici çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2023; Patton, 2014). Nitel araştırmalarda gerekli minimum örneklem büyüklükleri; 5-25 kişiden oluşan bir çalışma grubundan olmalıdır. Araştırmada pragmatist felsefe, yorumlayıcı çatı olarak alınmıştır. Pragmatist felsefe öncelikle öncül koşullara değil eylemlere, durumlara ve araştırmanın sonuçlarına odaklanır (Creswell, 2021).

Tablo 1. *Katılımcılara ilişkin veriler*

Değişkenler	**Alt Değişken**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	15	100
Yaş	30 Yaş Ve Altı	6	40
	31-45 Yaş Arası	7	46.7
	46yaş Ve Üzeri	2	

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

			13.3
	Ara Toplam	15	100
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	1	6.7
	6-10 Yıl	6	40
	11-15 Yıl	4	26.7
	16 Yıl ve Üzeri	4	26.7
	Ara Toplam	15	100
Mezuniyet Durumu	Lisans	15	100
	Lisansüstü	0	0
Yöneticilikteki Deneyimi	1-5 Yıl Arası	9	60
	5-10 Yıl Arası	5	33.3
	10 Ve Üstü	1	6.7
	Ara Toplam	15	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların tamamı lisans düzeyinde mezun oldukları; %6,7'nin 1-5 yıl, %40'ının 6-10 yıl ve %53'nın da 11 ve üstü hizmet yılına sahip olduğu; katılımcıların %40' ı 30 yaş ve altı, % 46,7' nin 31 ve 45 yaş, %13,3' sının da 45 ve üstü yaşa sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından toplamda 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hem sabit seçenekli hem de derinlemesine ilerleyebilmeyi sağlayan bir veri toplama aracıdır (Patton, 2014). Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları hazırlanmadan önce literatür taraması derinlemesine yapılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken soruların anlaşılır, net olmasına gerekli özen gösterilmiştir. Hazırlanan sorular konunun uzmanlarına sorulmuş gerekli onay aldıktan sonra görüşme soruları araştırmaya katılmayacak 3 kişiye uygulanmıştır. Pilot uygulamanın sonunda soruların yeterli ve uygun olduğuna karar verildikten sonra nihai görüşme soruları çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenirlilik ve geçerlilik düzeyini artırmak adına sorulara verilen yanıtlar değiştirilmeden aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma boyunca elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen veriler tanımlayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin kavramlaştırılması, kavramlaştırılan göre birbiri ile ilişkili olanların düzenlenmesi ve temaların tespit edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaya katılan katılımcıları kişisel bilgilerini korumak adına katılımcılar Y1, Y2, Y3, Y4 …Y15 şeklinde kodlanmıştır. Elde edinilen veriler araştırmacı tarafından kavramsallaştırılarak kodlanmış ve verilere karşılık temalar oluşturulmuştur Analiz sürecinin en son basamağında bulgular ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Elde edilen bulgular verilerin elde ediliş sırasına göre sıralanmıştır.
Katılımcılara *"Kadınların eğitim yöneticisi olmalarında engel var mıdır? Varsa nelerdir?"* sorusu

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yöneltilmiştir. Katılımcılardan gelen cevaplar incelenip tablo şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. *Kadınların eğitim yönetici olmalarındaki engeller hakkında görüşleri*

Kategori	**Alt Kategori**	**Kod**	**f**
Karşılaşılan Engeller	Toplumsal	Sosyal Hayattaki Engeller	5
		Kadının Aile İçindeki Rolü	3
		Erkek Egemen Toplum	2
		Yöneticilik Algısı	2
		Ara Toplam	12
	Bireysel	Kadınların İstememesi	5
		Ara Toplam	5
	Yönetimsel	Yetersiz Kadro	2
		Sınav, Mülakat	1
		Uzun Mesai Saatleri	1
		Mobbing	1
		Tercihte Erkek Önceliği	1
		Ara toplam	6
	Resmi Engel Yok		7

Tablo 2'te belirtilen sonuçlar, katılımcıların yönetici olma sürecinde karşılaştıkları toplumsal engellere ve cinsiyet rollerinin belirleyici etkisine işaret etmektedir. Araştırmada, katılımcıların yönetici olma sürecinde toplumsal(f=12), bireysel(f=5) ve yönetimsel(f=6) engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Kadınların, toplumun dayattığı kadın rollerinin dışına çıkarak yönetici pozisyonlarına yükselmekte zorlandıklarını ifade etmeleri, cinsiyet eşitsizliğiyle mücadelede karşılaşılan gerçek zorlukları gözler önüne sermektedir. Bu bulgular, eğitim dünyasında kadınların karşılaştığı cinsiyetçi ön yargıları ve toplumsal normların etkisini açıkça göstermektedir. Ayrıca, bazı katılımcıların resmi engellerle karşılaşmasa da toplumsal baskılar nedeniyle zorlanmaları, kadınların karşılaştığı görünmeyen engelleri ve güçlükleri de vurgulamaktadır. Sonuç olarak, kadınların eğitim yaşamında yönetici pozisyonlarına yükselme sürecinde karşılaştıkları toplumsal engellerin farkındalığının artırılması ve cinsiyet eşitliğine yönelik adımların atılması gerekliliği açıkça ortaya konmaktadır. Ayrıca, bazı katılımcılar resmi (f=7) olarak engel olmadığını belirtmişlerdir. Kadınlar, işe alım süreçlerinde eşit fırsatlara sahip görünse de, iş yerlerinde cinsiyetçi önyargılar ve toplumsal normlarla karşılaşabilmektedir.Bu, kadınların kariyerlerinde ilerlemelerini engelleyen görünmez engelleri içerebilir. Dolayısıyla, kadınların eğitim dünyasında başarıya ulaşmasını etkileyen birçok faktör vardır ve sadece formel engellerin olmaması, eşitlik ve adil fırsatlara ulaşmanın garantisi değildir. Bu nedenle, cinsiyet eşitliği ve kadınların kariyer gelişimi için daha geniş bir perspektif gerekmektedir. Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

(Y2) "*Engel olan bir sürü faktörler var. Kadına biçilen roller, kadınların meslek hayatında yeterince kabul görmemesi gibi engeller var."*

(Y6) *"…anne idareciler kendi çocuklarını unutuyor. Kendi ailelerine zaman ayıramıyor. Kadından ziyade eş, evlilik, toplum olarak zor. Kadına farklı roller bürünüyor, bu zor geliyor."*

(Y4) "*Tabi ki. Öncelikle toplumsal bakış açısı, kadına biçilen roller, anne, ev bakımı vesaire, kadınların isteksiz oluşu."*

(Y8) "Bence vardır. Toplumsal roller kadına yeni roller yüklenmesini zorlaştırabilir. Öncelikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde bu sorun daha fazla görülür."

(Y9) "Birçok engel vardır. Bunlardan ilk akla gelenleri erkek egemen ortamda oluşan iletişim sıkıntısı, kadının rolünün sabit görülmesi, olacaksa öğretmenliğe devam etmesi gerektiği, annelik, yöneticiliğin erkeğe uygun görülmesi vesaire…

(Y12) *" …İsteyen herkes şartları sağlayıp yönetici olabiliyor, bu konuda bir ayrım yoktur. Fakat kadınlar pek tercih etmiyor."*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(Y6) "*Kadınların önünde engel yok, sınavı, mülakatı aynı ama kadınlar istemiyor."*
(Y10) "*Vardır. Özellikle okullarda verilen yetersiz kadro sayısı. 4 erkek idareciden sonra 1 kadın görev alabiliyor. Bununla beraber bu süreçteki sınav, mülakat vesaire durumlarda olumsuz yönde etkilemektedir."*
(Y1) *"Yasal olarak herhangi bir engel yoktur. Fakat yöneticilerin çalışma saatleri, mesai saatlerinin fazlalığı, erkek yöneticilerin yönetimdeki fazla temsil edilme oranı kadınların yönetici olmalarına engel durumdadır."*
(Y9) *" Birçok engel vardır ….yöneticiliğin erkeğe uygun görülmesi, uzun mesai saatler…"*
(Y12) *"Hayır, herhangi bir engel yoktur. İsteyen herkes şartları sağlayıp kadın yönetici olabiliyor."*
(Y5) *"Hayır ben ülkemde kadınların eğitim yöneticisi olmak istediklerinde önlerinde bir engel olduğunu düşünmüyorum…*
(Y6) *"Kadınların önünde engel yok. Sınavı, mülakatı aynı…"*

Bu ifadeler, kadınların karşılaştığı engellerin sadece somut ve açık olarak belirlenmiş kurallar veya politikalarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda toplumun içselleştirdiği cinsiyetçi normlar ve baskılar yoluyla da meydana geldiğini vurgulamaktadır. Bu görünmeyen engeller, kadınların ilerlemesini zorlaştırabilir ve kariyerlerinde önemli bir engel oluşturabilir. Bu durum, cinsiyet eşitliğini sağlama çabalarının sadece yasal düzenlemelerle değil, aynı zamanda toplumsal normların ve algıların dönüşümüyle de gerçekleşmesi gerektiğini göstermektedir.

Katılımcılara *"Eğitim yönetim pozisyonlarına yükselmek için kadınlar ile erkeklerin eşit fırsatlara sahip olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Cevaplardan alınan bulgular ile aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 3. *Eğitimde yönetim pozisyonlarına yükselmek için kadınlar ile erkeklerin eşit fırsatlara sahip olma durumu*

Kategori	**Alt Kategori**	**Kod**	**f**
Eğitimde Yönetim Pozisyonuna Yükselmede Erkeklerle Kadınların Fırsat Eşitliği	Fırsat Eşitliği Vardır	Mevzuat	4
		Toplumsal Algı	6
	Fırsat Eşitliği Yoktur	Cinsiyet Ayrımcılığı	3
		Yasal Düzenlenme	2
		Ara Toplam	15

Tablo 3'deki bulgular, katılımcıların eşitlik konusundaki algılarını ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Bazı katılımcılar yasal düzenlemelerin eşitliği(f=4) desteklediğini belirtirken, çoğunluk toplumsal algılar(f=6) ve cinsiyete dayalı ayrımcılık(f=3) gibi faktörlerin eşitliğin gerçekleşmesini engellediğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, yasal düzenlemelerin eşitliği desteklediğini belirterek, mevcut yasaların ve mevzuatın kadınların yönetici pozisyonlarına erişimini kolaylaştırma yönünde önemli katkılar sunduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, çoğunluk, toplumsal algılar (f=6) ve cinsiyete dayalı ayrımcılık (f=3) gibi faktörlerin, yasal eşitliğin gerçekleşmesini engellediğini belirtmiştir. Toplumsal algılar, kadınların liderlik ve yönetim rollerinde yeterli görülmemesi ve bu rollere uygun görülmemesi gibi önyargılarla ilişkili olabilir. Bu önyargılar, toplumun kadın yöneticilere yönelik beklentilerini ve tutumlarını yansıtırken, kadınların kariyerlerinde karşılaştıkları fırsatları daraltabilir.

Özellikle, katılımcıların çoğunluğunun toplumsal algı ve cinsiyete dayalı ayrımcılık gibi faktörlerin eşitlik açısından önemli engeller olduğunu düşündüklerini belirtmeleri, toplumsal normların ve cinsiyetçi stereotiplerin eşitlik mücadelesindeki önemini vurgulamaktadır. Ancak, bazı katılımcılar eğitimde yönetim pozisyonlarına yükselmede erkeklerle kadınların eşit fırsatlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüş, eğitim alanında bazı ilerlemelerin olduğunu ve eşitlik için umut verici adımların atıldığını göstermektedir. Eşitlik mücadelesinde yasal düzenlemelerin yanı sıra toplumsal algıların ve cinsiyetçi normların dönüşümü de gerekmektedir. Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(Y5) "Halen ülkemizde cinsiyet eşitliği kavramı çok yaygın olarak yerleşmemiş ise de; fırsat eşitliği açısından düşündüğümde ülkemizde her alanda yasal ve toplumsal açıdan da eşit fırsatlara sahip olduğumu düşünüyorum."

(Y6) *"Kendim de bu süreçten geçtim. Kadınlar için yönetimde bir sorun yok. Yönetimsel olarak tamam ama toplumsal olarak zor."*

(Y12) *"Evet eşit fırsatlar var."*

(Y15) *" Eğitim yönetiminde çoğunluğu erkekler oluşturmaktadır. Erkek kadın fark etmeden bize sunulan şartların eşit olduğunu düşünüyorum. Önemli olan bunları değerlendirebilmektir."*

(Y2) "*Yasal olarak eşitiz ama uygulamada zorlanıyoruz. Kadınların kabul görmesi zorlanıyor. Şöyle bir durum var bir okulda iki kadın yönetici ise normaldir ikisi de kadın sorun olması normaldir algısı var."*

(Y10) "Eşit fırsatlara sahip değil. Toplum içerisinde kadına yüklenen sorumluluk her alanda daha ağır ve toplumdan sıyrılmanın pek mümkün olmadığı ülke şartlarında fırsatlar da eşit değil."

(Y11) "Kesinlikle düşünmüyorum. Erkeklere ayrımcılık yapıldığını düşünüyorum. Daha fazla destekleniyor ve tercih edildiğini düşünüyorum."

(Y13) "Hayır eşit fırsatlara sahip olduklarını düşünmüyorum. Kadın maalesef bazı özel durumlardan annelik ve eşlik vesaire dolayı bu eşit fırsatları değerlendirmediği kanısındayım. Bir şekilde vazgeçiriliyorlar."

Katılımcılara *"Kadın okul yöneticilerine karşı toplumun bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulguya göre aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4. *Kadın okul yöneticilerine karşı toplumun bakış açısı*

Kategori	**Alt Kategori**	**Kod**	**f**
Kadın Okul Yöneticiliğine Karşı Toplumun Bakış Açısı	Bakış Açısı Olumlu	Kadınsal Özelliğin Getirdikleri	3
		Ara Toplam	3
	Bakış Açısı Olumsuz	Toplumsal Algı	5
		İletişim Engelleri	1
		Karşı Cinsle Kıyaslanma	4
		Toplumsal Roller	5
		Ara Toplam	15

Tablo 4'deki bulgular, kadın yöneticilerin deneyimlediği cinsiyet temelli algıların ve zorlukların karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, kadın okul yöneticiliğine yönelik toplumun bakış açısının genellikle olumsuz (f=15) olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar, bu olumsuz bakış açısının temel nedenlerini toplumsal algı(f=5) ve toplumsal roller (f=5) ile kadınların karşı cinsle kıyaslanması(f=4) şeklinde açıklamışlardır. Toplumsal algı ve roller, kadınların liderlik pozisyonlarında yeterli görülmemesi ve yönetici olarak kadınlara yönelik önyargılarla ilişkilidir. Toplumda, kadınların duygusal, nazik ve aile odaklı olmaları gerektiği gibi klişeleşmiş cinsiyet rolleri, kadınların sert, otoriter ve karar alabilen liderler olarak görülmesini engelleyebilir. Bu tür algılar, kadınların yeteneklerinin ve potansiyellerinin göz ardı edilmesine neden olabilir ve bu durum, kadınların yönetici pozisyonlarına atanmasında bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar kadınsal niteliklerin yöneticilikte avantaj sağladığını düşünmüşlerdir. Kadınsal özelliklerin (örneğin, incelik ve hassasiyet) yöneticilikte olumlu bir etkiye sahip olduğunu düşünen katılımcılar, kadın yöneticilerin toplum tarafından olumlu bir şekilde algılandığını ve hatta bu özelliklerin saygı ve takdir kazandığını belirtmişlerdir. Cinsiyet eşitliği için, toplumun kadın liderliğine yönelik algısının değişmesi ve kadınsal niteliklerin yöneticilikte değerli görülmesi gerekmektedir. Bu konu ile ilgili görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(Y5) *"Sekiz yıldır okul müdürü olarak görev yapmaktayım. Bu süre içerisinde toplumdan olumsuz hiçbir bakış açısı ya da olumsuz bir tepki görmedim. Tam aksine birçok velimiz anaokulu müdürü olarak karşılığında bir kadın yönetici gördüklerinde daha mutlu olduklarını söylüyorlar."*

(Y7) *"Kadın okul yöneticiliğine karşı oluşan önyargıların olmadığı görülmektedir. Çalışma yaşamlarına katılmaları bir takım olumlu durumları da beraberinde getirmiştir."*

(Y10) *"Ataerkil toplumlarda ve de ülke şartlarında pek sıcak bir bakış açısı yok. Bununla beraber kadınların olduğu her yer özellikle okulların duygu, okul atmosferi, incelik, ayrıntı ve daha birçok anlamda güzellik vardır anlayışı vardır.*

(Y1) *"Kadınların genelde despot olduğunu düşünüyorlar. Toplumun büyük bir kısmı erkeklerle çalışmayı kadın idarecilerle çalışmaya tercih ediyor. Kadınlar idarecileri genelde burnu havada, sert ve despot olarak tanımlıyorlar."*

(Y2) "Kadınların herhangi bir pozisyonda yükselmesi bir anlam ifade etmiyor. Toplumun biçtiği roller dışına pek çıkılmıyor. Bu da kabul görmelerine engel oluyor. Çalıştığım kurum bir köy okulu köy içinde daha az görülüyoruz. Eski erkek yöneticiler ile kıyaslanıyor."

(Y3) "Toplumun büyük bir kısmının arkada planda kadın yöneticiye olumlu baktığını düşünmüyorum. Öncelik erkek olmalı mantığında çoğu kişi. Kadına biçilen rol ve yapıştırılan etiketlerin bu konuda önemli bir duvar olduğunu düşünüyorum"

(Y4) "Önce taktir ediliyor, ancak daha sonra evini, çocuklarını ve ailesini ihmal eden kadın olarak tasvir ediliyor. Çünkü kadının yeri ailesidir. Aynı görevi yapan iki farklı cinsteki insanlarda bile öncelik erkeler oluyor."

(Y6) "Toplumun kadın yöneticilere tepkileri farklı. Onlara göre yönetici erkek. Erkek kadın ikimiz aynı odadayız ama gelen kişi ilk erkeğe yöneliyor. Onu idareci olarak kabul ediyor."

(Y8) "Erkek okul yöneticilerine göre daha az kabul görüldüğü düşüncesindeyim. Ataerkil düşünce sistemine daha yakın olunduğu için kadınlara olan bakış açısı resmi kurumlarda dahil toplumun biçtiği roller dışına çıkılmıyor."

(Y9) *"Toplumun bakış açısı genellikle iletişimi kadınla değil erkekle kurmak yönündedir. Elbette bunu kırmak kişinin elinde gibi görünse de kadın bu süreçte fazla yıpranmakta ve bu da işindeki başarısını olumsuz etkilemektedir."*

(Y13) "Kişilere göre değişiyor. Bazen olumlu bir bakış açısı hissedilirken bazen de sanki alternatifte olduğu içinmiş gibi hissettirilebiliyor."

Katılımcılara "*Kadın okul yöneticisi olarak karşılaştığınız yönetimsel zorluklara ilişkin baş etme stratejileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?* sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular tablo.5'de belirtilmiştir.

Tablo 5. *Kadın okul yöneticilerin yönetimsel zorluklara ilişkin baş etme stratejileri*

Kategori	**Alt Kategori**	**Kod**	**f**
Kadın Yöneticilerin Sorunlara Karşı Çözüm Stratejileri	Profesyonel Yaklaşım	Alana Hâkimiyet	6
		Şeffaflık	3
		İlkeli Davranmak	1
		İdari Amir	1
		Ara Toplam	11
	İletişim	Etkili İletişim	10
		Duygusallık	2
		Ara Toplam	12

Tablo 5'deki bulgular, Kadın yöneticilerin sorunları çözmek ve zorluklarla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri Profesyonel Yaklaşım (f=11) ve İletişimi (f=12) öne çıktığı görülmektedir. Kadın yöneticilerin genel olarak alana hakim olmaya çalıştıklarını, etkili ve olumlu iletişim dilini tercih ettiklerini ve yönetim süreçlerinde şeffaf olmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle yönetimsel zorluklarla başa çıkarken etkili iletişim stratejilerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bu bulgular, kadın yöneticilerin liderlik rollerini etkili bir şekilde yerine getirmek için çeşitli becerileri kullandıklarını göstermektedir. Etkili iletişim ve şeffaflık gibi stratejiler, hem kurum içi hem de kurum dışı ilişkilerde başarıyı artırabilir ve işletmenin sürdürülebilirliğine katkıda bulunabilir. Tablo 5'deki bulgular, kadın yöneticilerin liderlik tarzlarını ve baş etme stratejilerini

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu bilgi, kadınların iş dünyasındaki etkilerini ve liderlik rollerindeki başarılarını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Katılımcılar geliştirdikleri çözüm stratejilerini şöyle açıklamışlardır:

(Y2) *" ...özellikle etkili iletişimi kurmak, şeffaf çalışmak, alana hâkim olmak. Bu da zorlukları çözmemde daha etkili oluyor."*

(Y3)"Zaman zaman kadın yöneticiyi kabullenmeyen erkek ego zihniyeti ile karşılaşmışımdır. Yöneticiliğin cinsiyeti olmaz ilkesi ile yaklaşmak, yaklaştırmak."

(Y6) "Sorun sadece okul ile ilgili ise milli eğitime başvuruyorum, veli çocuk ile ilgili ise üst amirime başvuruyorum. İletişim dili daha sakin olur, empati kurmaya çalışırım. Ortak iletişim dilini kurmaya çalışırım."

(Y8) "Etkili bir iletişim ile oluşan sorunların daha iyi çözüleceği ve bulunduğum yöneticilik görevinin getirdiği bilgi ve donanıma sahip olmakla işi en iyi şekilde yapmak, şeffaf bir çalışma ortamı oluşturmak, iyi analiz yapmak."

(Y1) "*Okuldaki stresi eve taşımamaya çalışıyorum. Olaylara yaklaşırken kadınlık duygusallığımdan uzaklaşmamaya çalışıyorum. Bir erkeğin bakış açısıyla bir kadının bakış açısı çoğu zaman farklı olduğu için karşılaştığım zorluklarda kadın duygusallığı ve duyarlılığıyla hareket ederim."*

(Y4) "Tabi ki var. Öncelikle üstlerinize ve astlarınıza sizin bir yönetici olduğunuzu kabul ettirmek gerekir. Farklı sorunlarla farklı yöntemler kullanmak gerekiyor."

(Y14) "Her şeyi okul toplantılarında şeffaf bir şekilde dile getirmek, soruna anında müdahale, idarecinin kitlesinden yapmasını istediklerine karşı en önce kendisinin çaba sarf etmesi, kitlesindeki her bireyin kilit noktaları gözlemleyip bazı şeyleri birebirde dile getirmek, emreden değil de rica den bir dil kullanmak."

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, okulöncesi eğitim kurumlarının seçilmesinin temel nedeni, kadınların bu alanda yoğun bir şekilde yer alması ve yönetici pozisyonlarında karşılaştıkları engellerin farklılaşmasıdır. Okulöncesi öğretmenliği genellikle kadın mesleği olarak algılanmakta, bu da cam tavan sendromunun daha belirgin hale gelmesine yol açmaktadır. Sosyal becerilerin ön planda olması ve liderlik rollerinin erkeklere ait olarak görülmesi, kadın yöneticilerin kariyer gelişimini kısıtlayan önemli faktörlerdir. Bu durum, okulöncesi eğitimin özgün dinamiklerinin cam tavan sendromu üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromuna bağlı sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma stratejilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Cam Tavan Sendromu İle İlgili Sorunlar

Araştırmada, katılımcıların yönetici olma sürecinde toplumsal, bireysel ve yönetimsel engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Toplumsal engeller arasında, cinsiyet rollerine dayalı beklentiler ve kültürel normların kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmesini zorlaştırdığı görülmüştür. Bu engeller, kadınların liderlik yeteneklerinin ve kariyer hedeflerinin toplum tarafından yeterince desteklenmemesi şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Bireysel engeller olarak, bazı katılımcıların yönetici olma isteksizliği dile getirilmiştir. Bu durum, kişisel tercihler, özgüven eksikliği veya liderlik pozisyonlarının getirdiği sorumlulukların üstesinden gelememe kaygıları ile ilişkilendirilebilir (Eagly ve Karau, 2002; Ryan ve Haslam, 2007). Kişisel tercihlerin, kadınların kariyer yolculuklarında önemli bir faktör olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Yönetimsel engeller arasında sınavlar, mülakatlar, uzun mesai saatleri, mobbing ve erkeklerin tercihte öncelikli olarak görülmesi gibi faktörler yer almaktadır. Yönetici pozisyonlarına ulaşma konusunda sınırlı fırsatlar sunarken mülakat süreçlerinde objektif olmayan değerlendirmelerle karşılaşılması da bir başka engel olarak öne çıkmaktadır. Uzun mesai saatleri, özellikle aile sorumlulukları bulunan kadınlar için büyük bir zorluk teşkil etmekte, mobbing ise çalışma ortamında kadınların moral ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, tercihlerde

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

erkeklerin öncelikli olarak değerlendirilmesi, kadınların yönetici pozisyonlarına erişimini sınırlayan önemli bir faktördür.

Bu sonuçlar, kadınların yönetici pozisyonlarına ulaşmalarını engelleyen çeşitli faktörlerin karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu gözler önüne sermektedir. Bu engellerin aşılması için kapsamlı stratejilerin geliştirilmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir.

Katılımcılar, yönetici olma sürecinde toplumsal engeller ve cinsiyet rollerinin belirleyici etkilerini vurgulamışlardır. Toplumun dayattığı kadın rollerinin, kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmesini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Bu durum, eğitim kurumlarındaki cinsiyetçi önyargıları ve toplumsal normların etkisini açıkça göstermektedir. Ayrıca, bazı katılımcılar resmi engellerle karşılaşmadıklarını ifade etse de, toplumsal baskılar nedeniyle zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örücü, Kılıç ve Kılıç (2007) çalışmalarında, kadınların aile içi ve iş yaşamındaki görevleri arasında sıkıştığını ve bu durumun kariyerlerini engellediğini belirtmiştir.

Toplumun kadına biçtiği geleneksel roller, erkek egemen toplum yapısı, uzun mesai saatleri ve yetersiz kadro gibi faktörler, kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmesini zorlaştırmaktadır. Yavuz ve Uzun (2019), toplumsal cinsiyet ayrımcılığının kadınların kariyerlerinde engeller oluşturduğunu belirtirken, Küçüközkan ve Eriş (2019) kadın yöneticilerin çalışma hayatında dışlanmalar yaşadığını ifade etmiştir. Kirişçi ve Can (2020), bu engelleri içsel ve dışsal sebepler olarak sınıflandırmış; Gündüz (2010) ise en büyük engelin ailevi sebepler olduğunu vurgulamıştır. Hoşgör, Hoşgör ve Memiş (2016), çoklu rol üstlenme, mentor eksikliği ve basmakalıpların kadınların üst yönetime gelmesini engellediğini belirtmiştir. Gökkaya (2014) ise cinsiyete dayalı ayrımcılığı en büyük engel olarak göstermiştir. Bu engeller, kadınların yönetici pozisyonlarına ulaşmasını sınırlamakta ve cinsiyet eşitliğine yönelik çabaları önemli hale getirmektedir. Bu çalışma, literatürdeki benzer araştırmalarla uyumlu sonuçlar ortaya koymaktadır.

Tanrısevdi ve diğerleri (2019), kadınların çok fazla rol üstlenmelerinin, cinsiyet temelli ayrımcılığın, siyasi ve sendikasal sebeplerin kadınların yöneticilik kariyerinde engel olduğuna dair sonuçlara ulaşmışlardır. Genel olarak, kadınların amirleri tarafından küçük görülme, mobbinge uğrama, kadınları yönetici olarak görmeme gibi toplumsal ve örgütsel sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır. Bununla birlikte, kadınların kendi kendilerine koydukları engelleri bir şekilde aşabildikleri ancak toplumsal engellere takıldıklarında bu engelleri aşamadıkları söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçların literatürdeki çalışmalar ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Özellikle, katılımcıların çoğunluğunun toplumsal algı ve cinsiyete dayalı ayrımcılık gibi faktörlerin eşitlik açısından önemli engeller olduğunu düşündüklerini belirtmeleri, toplumsal normların ve cinsiyetçi stereotiplerin eşitlik mücadelesindeki önemini vurgulamaktadır.

Araştırmada, bazı katılımcılar yasal düzenlemelerin eşitliği desteklediğini belirtmiş, mevcut yasaların kadınların yönetici pozisyonlarına erişimini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ancak çoğunluk, toplumsal algılar ve cinsiyete dayalı ayrımcılığın yasal eşitliğin gerçekleşmesini engellediğini belirtmiştir. Toplumsal algılar, kadınların liderlik rollerinde yeterince görülmemesiyle ilişkilidir. Bazı katılımcılar, eğitimde kadın ve erkeklerin eşit fırsatlara sahip olduğunu ve bu durumun eşitlik için umut verici adımlar attığını ifade etmiştir. Erot (2016) kadınların üst düzey yönetici olmalarında katılımcıların farklı görüşlere sahip olduğunu belirtirken, Aslan ve Gülcan (2018) kadın ve erkeklerin aynı imkânlara sahip olmadığını ve mevcut politikaların kadınları desteklemediğini vurgulamıştır. Küçüközkan ve Eriş (2019) eğitimde kadınların maaş, özlük hakları ve politikalar açısından eşitsizlik yaşadıklarını, bunun cam tavan sendromunun bir belirtisi olduğunu ifade etmiştir. Gökkaya (2014) toplumun kadına yönelik norm ve değer algılarının işgücüne katılımı azalttığını belirtmiştir. Öztürk ve Bilkay (2016) ise kadınların kariyerlerinin başında cam tavan sendromu yaşamadıklarını ancak kıdem arttıkça engellerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Araştırma, bu sonuçların literatürdeki çalışmalarla uyumlu olduğunu ve benzer bulgular ortaya koyduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları, toplumun kadın okul yöneticiliğine yönelik genellikle olumsuz bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu olumsuz bakış açısının iki ana nedeni öne çıkmıştır: Toplumsal algılar ve roller ile kadınların karşı cinsle kıyaslanması. Toplum, kadınları genellikle

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

pasif rollerle ilişkilendirirken, liderlik ve yönetim için erkekleri daha uygun görmektedir. Aslan ve Gülcan (2018), kadınların güçsüz olarak algılandığını ve bu önyargının eğitim yönetimi alanında da geçerli olduğunu belirtmiştir. Kırpık (2019), toplumsal önyargıların hâlâ var olduğunu ancak azalma eğiliminde olduğunu bulmuştur. Küçüközkan ve Eriş (2019), iyi bir yöneticinin erkeksi özelliklere sahip olması gerektiği algısının devam ettiğini ifade etmiştir. Bilkay (2016), kadınların iyi öğretmen olabileceği ancak iyi yönetici olamayacağı algısının toplumsal rollerden kaynaklandığını belirtmiştir. Karaoğlu (2020), toplumun kadın yöneticilere hem olumlu hem de olumsuz bakış açılarına sahip olduğunu, olumlu tepkilerin destek ve takdir içerdiğini, olumsuz tepkilerin ise kadının yetkinliğine şüpheyle yaklaşılması olduğunu vurgulamıştır. Kadın yöneticilerin anaokullarında daha çok kabul gördüğü ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar, kadınsal niteliklerin (örneğin, incelik ve hassasiyet) yöneticilikte avantaj sağladığını ve olumlu şekilde algılandığını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar, literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlar, toplumda kadın yöneticilere yönelik cinsiyetçi algıların ve toplumsal normların, kadınların kariyer gelişimini nasıl sınırladığını göstermesi bakımından önemlidir. Kadın yöneticilerin karşılaştığı bu engeller, hem bireysel hem de profesyonel düzeyde önemli zorluklar yaratmaktadır. Dolayısıyla, toplumsal algıların ve cinsiyet temelli kıyaslamaların değiştirilmesi, kadınların yönetici pozisyonlarına erişimini kolaylaştıracak ve cinsiyet eşitliğine yönelik daha olumlu bir ortam yaratacaktır. Eğitim dünyasında bu tür önyargılarla mücadele etmek, kadınların liderlik rollerinde daha fazla temsil edilmesine ve toplumsal cinsiyet eşitliğine katkıda bulunabilir.

Kadın Okul Yöneticilerin Cam Tavan Sendromu İlişkin Baş Etme Stratejileri

Kadın yöneticilerin sorunları çözme ve zorluklarla başa çıkma stratejileri arasında Profesyonel Yaklaşım ve İletişim belirgin şekilde öne çıkmaktadır. Kadın yöneticiler, profesyonel yaklaşım çerçevesinde alanlarına hâkimiyet sağlamaya, yönetim becerilerini geliştirmeye ve gelişmeleri yakından takip etmeye özen göstermektedirler.

İletişim stratejileri de önemli bir rol oynamaktadır. Kadın yöneticiler, etkili ve olumlu iletişim dilini tercih ederek, hem üst yönetimle hem de çalışanlarla açık ve yapıcı bir diyalog kurmayı hedeflemektedirler. Yönetim süreçlerinde şeffaflık ve açık iletişim, takım üyeleriyle güçlü bir ilişki kurmanın yanı sıra, olası anlaşmazlıkların ve çatışmaların önlenmesine de yardımcı olur. Kadın yöneticiler, bu tür iletişim stratejilerinin, yönetimsel zorluklarla başa çıkmada kritik bir unsur olduğunun altını çizmektedirler.

Kadın yöneticilerin genel olarak alana hakim olmaya çalıştıklarını, etkili ve olumlu iletişim dilini tercih ettiklerini ve yönetim süreçlerinde şeffaf olmaya özen gösterdikleri söylenebilir. Özellikle yönetimsel zorluklarla başa çıkarken etkili iletişim stratejilerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Etkili iletişim ve şeffaflık gibi stratejiler, hem kurum içi hem de kurum dışı ilişkilerde başarıyı artırabilmesi açısından çok önemlidir. Aksu, Fatma ve Şenol (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, kadınların cam tavanı aşma stratejileri yüksek performans gösterme, eğitim düzeylerinden ve sosyal ilişkilerden yararlanma olarak ifade edilmiştir. Karaoğlu (2020) çalışmasında da kadın yöneticilerin karşılaştıkları sorunları özellikle profesyonel yaklaşımla ve etkili iletişim diliyle çözmekte oldukları belirtilmiştir. Tanrısevdi (2019) çalışmasında, kadın yöneticilerin çözüm stratejisi olarak daha çok kurumsal çözümler aradıkları, kadınlara yönelik önyargının yıkılması gerektiği, karar alınırken ayrım yapılmaması gerektiği ve eğitim politikalarının sürekli değişmemesi gerektiği bulgularına ulaşmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçların literatürdeki çalışmalarla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Kadın yöneticiler, karşılaştıkları sorunları çözmek için profesyonel bir yaklaşım benimsemekte ve alana hakim olmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca, şeffaf bir yönetim anlayışını benimsemekte, sorunlarla karşılaştıklarında üst amirlerine başvurmaktadırlar ve ilkeli davranarak sorunları çözmeye çalışmaktadırlar. Katılımcıların büyük çoğunluğu özellikle iletişime önem verdikleri sonucu elde edilmiştir. Aslan ve Gülcan (2018) ise kadınların cam tavan sendromunu aşmak için kalıp yargılardan çıkarak, azimli, disiplinli ve kararlı olmaları gerektiğini ve profesyonel olmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu stratejiler, kadınların kendilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerdir. Kirişçi ve Can (2020) çalışmasında, kadın yöneticilerin karşılaştığı engelleri aşmak için pes etmemeyi, aile hayatıyla dengeyi sağlamayı, ev içi görevleri paylaşmayı

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ve aile bireylerini ikna etmeyi önemsedikleri belirtilmiştir. Bu araştırma, elde edilen sonuçların literatürdeki çalışmalarla uyumlu ve benzer sonuçlara ulaştığını göstermektedir.

Cam tavan engellerini aşmak için öncelikle bireyin özgüvene sahip olması gerekmektedir. Bu sonuçlar, yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla uyumludur ve paralellik göstermektedir. Özgüven, kurumsal ve toplumsal stratejilerle birlikte, kadınların karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir (Korkmaz, 2016).

Özet olarak araştırmada elde edilen sonuçlara göre, cam tavan engellerinin daha çok toplumsal faktörlerden kaynaklandığı ve bireyin kendisinden kaynaklanan engellerin de önemli olduğu söylenebilir. Kadınların kurum üst amiri olduğu durumlarda hemcinslerini desteklemeleri, cam tavanı aşmada büyük önem taşımaktadır. En önemli stratejinin bireysel olarak kişisel ve mesleki gelişim ile örgütsel olarak çalışanlara eşit iş ve eğitim imkânı sağlanması olduğu tespit edilmiştir (Şen, 2017). Ancak, bütün bu yapılan değişimlere ve araştırmalara rağmen, özellikle gelişmiş ülkelerde kadınlar yöneticilik konusunda çeşitli başarılar elde etmelerine rağmen, cam tavan olgusunun tamamen ortadan kaldırılamadığı gözlemlenmiştir (Elacqua vd., 2009).

ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmanın bulguları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Toplumsal cinsiyet eşitliği ve cam tavan sendromu konularında daha derinlemesine araştırmalar yapılması gerekmektedir. Araştırmacılar, eğitimde kadınların karşılaştığı engellerin detaylarını, bu engellerin kadınların kariyer gelişimleri üzerindeki etkilerini ve bu süreçte yaşanan zorlukları daha geniş bir çerçevede incelemelidir.
- Kadınların liderlik pozisyonlarına ulaşmasını engelleyen faktörlerin daha sistematik bir şekilde incelenmesi, daha etkili çözüm stratejilerinin geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, kadınların liderlik becerilerinin artırılmasına yönelik eğitimlerin etkinliğini araştıran çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırmacılar, kadınların hemcinslerini destekleme stratejileri üzerine daha fazla veri toplayarak, bu desteğin liderlik becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığını değerlendiren çalışmalar yapabilirler.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Eğitimde kadın yöneticilerin başarılı olabilmesi için, uygulayıcılar mentorluk, rehberlik ve destekleme sistemleri kurmalıdır. Kadın öğretmen ve yöneticiler için kariyer gelişimini teşvik edici programlar düzenlemeli, liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır.
- Eğitim kurumlarında kadınlara yönelik toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen stratejiler uygulanmalı, eşit fırsatlar yaratılmalıdır. Hemcinslerine fırsatlar yaratmak ve onları desteklemek için, üst düzey pozisyonlara gelmiş kadın yöneticilerin rol model olmaları teşvik edilmelidir.
- Uygulayıcılar, eğitimde kadınların karşılaştıkları toplumsal cinsiyet temelli engellerin farkında olarak, okul kültürünü cinsiyet eşitliği perspektifinden gözden geçirmeli, okul içindeki karar alma süreçlerinde daha fazla kadının yer almasını sağlamalıdır.

Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler:

- Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın liderliğini destekleyen politikaların güçlendirilmesi ve uygulanması önemlidir. Eğitim politikacıları, kadınların eğitimde liderlik pozisyonlarına gelmelerini engelleyen yapıların ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemeler yapmalıdır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

- Eğitim politikacıları, kadınların kariyer hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli olan eğitim ve gelişim fırsatlarını sağlamalıdır. Liderlik becerileri üzerine kurslar, seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
- Kadınların eğitimde üst düzey yönetici pozisyonlarına gelmelerinin önündeki engellerin kaldırılması için, politikalarla kadınların bu alanlarda eşit fırsatlar bulmalarını sağlayacak bir altyapı oluşturulmalıdır. Ayrıca, kadınların liderlik pozisyonlarına geldiklerinde, diğer kadınları destekleyebilmeleri için teşvik edici programlar geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

Aksöz, F. & Eroğlu Durkal, M. (2021). Çalışma hayatında kadınların karşılaştıkları sorunlar. Kayseri ilinde çalışan kadın öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı. 59, 141-176.

Aksu, A., U., Fatma, Ç. E. K., & Şenol, B. (2013). Kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejileri'ne ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 133-160.

Asar, R. (2016). Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere karşı tutumların değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education Studies*. 3(2), 47- 66.

Aslan, Z., & Gülcan, M. G. (2018). Kadın yöneticilerin kariyer engelleri ve cam tavan sendromuna yönelik okul yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Ekonomi Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 1(15), 1-36.

Bilim, İ. Ö., & Bülez, A. (2018). Cam tavandan yansımalar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 48-58.

Bozdoğan, A. C. (2020). *Cam tavan sendromunun örgütsel bağlılığa olan etkisi ve bir uygulama*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi.

Catalyst (2004) *The bottom line; connecting corporate performance and gender diversity*. Catalyst.

Creswell J.W. (2021). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitap Evi

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2018). Women and the labyrinth of leadership. In *Contemporary issues in leadership* (pp. 147-162). Routledge.

Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review, 109*(3), 573–598. https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573

Elacqua, T. C., Beehr, T. A., Hansen, C. P., & Webster, J. (2009). Managers' beliefs about the glass ceiling: Interpersonal and organizational factors. *Psychology of women quarterly*, *33*(3), 285-294.

Erot, B. (2016). *Antalya Devlet Okullarında Görev Yapan Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Sendromu Hakkında Görüşmelerine İlişkin Nitel Bir Araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Akdeniz Üniversitesi.

Gökkaya, V. B. (2014). Cam tavan, kadın ve ekonomik şiddet. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *26*(1), 371-383.

Gutierrez, E. (2016). Female principals in education: Breaking the glass ceiling in Spain. *Paidéia,* 26(65), 343-350.

Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 133-149.

Hoşgör, H., Hoşgör, D. G., & Memiş, K. (2016). Sosyo-demografik özellikler ile cam tavan sendromu arasındaki ilişki ve farklılıkların incelenmesi: Sağlık Çalışanları Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(35), 345-362.

https://www.birgun.net/haber/meb-de-kadin-yoneticilerin-orani-yuzde-1-92-erkek-egitim-bakanligi-268876

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Jahangırov, N. (2012). *Kültürel bir değişken olarak güç mesafesi ve cam tavan engeli arasındaki ilişkiler üzerine ampirik bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Karaoğlu, Z. (2020). *Okullarda kadın yöneticilerin yönetim sürecinde karşılaştığı sorunlar.* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi .

Karaözkök, İ. N. (2024). Kadın akademisyenler üzerindeki "cam tavan" sendromu: Tokat Gaziosmanpaşa üniversitesi örneği. *Enderun,* 8(1), 78-90. https://doi.org/10.59274/enderun.1451330

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Karcıoğlu, F. & Leblebici, Y. (2014). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: "cam tavan sendromu" üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt. 28, Sayı.4, 1 - 20.

Kırpık, G. (2019). Kadın çalışanlarda cam tavan algısı kırıldı mı? Erkek çalışanlar halen cinsiyet ayrımcılığı yapıyorlar mı?: Adıyaman bankacılık sektörü örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, *12*, 341-372.

Kirişçi, G. & Can, N. (2020). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2) ,618-636.

Korkmaz, H. (2016). Yönetimde kadin ve cam tavan sendromu. *Alternatif Politika*, *8*(Special), 95-112.

Kördeve, M. K. (2017). Kadın çalışanların önündeki engel: Cam tavan sendromu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(1), 123-142.

Köse, A., & Uzun, M. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak: Sorunlar ve Eğilimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(3), 1058-1083. https://doi.org/10.17860/mersinefd.322218

Küçüközkan, Y. & Eriş, H.(2019). Yönetim ve inovasyon(sosyo-ekonomik & sosyo-kültürel gelişmeler). Z.Nas (Eds). *Cam tavan engelleri ve çalışma yaşamındaki sonuçları (s.* 203-244).

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lockwood, N. (2004). *The glass ceiling: Domestic and international perspectives* (pp. 1-10). Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.

Mert, P. (2019). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Doktora Programı.

Mert, P., & Topçu, F. (2021). Kadın yöneticilerin kariyer engelleri hakkında bir doküman analizi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 4(2),* 285-304.

Milli Eğitim Bakanlığı, https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508

Moorosi, P. (2007). Creating linkages between private and public:challenges facing woman principals İn South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3): 507-521

Morrison, A., White, R., Velsor, E. V. (1992). *Breaking the glass ceiling: can women reach the top of america's largest corporations*? . MA: Perseus Publishing

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.

Ocak, A. (2021). Türk eğitim yönetiminde kadının adı yok. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*. Sayı. 02, 15-25.

Örki, H. (2024). Kadın yoğun mesleklerde çalışan erkekler: Erkek okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, *14*, 329-349.

Örücü, E., Kılıç, R. & Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmesindeki engeller: Balıkesir ili örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 14 (2), 117-135.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Özertürk, M., & Gül, İ. (2021). Eğitim çalışanı kadınların yönetici olmalarının önündeki cam tavan sendromuna yönelik görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, *1*(51), 24-44.

Öztürk, Z. & Bilkay, T. A.(2016). Türkiye kamu hastaneleri kurumunda çalışan kadınların kariyer engelleri ve cam tavan sendromu algıları. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 3 (6), 89-102.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.

Petre, R. (2012). *Looking through the glass ceiling women and power: Leadership in norwegian firms.* [Master Thesis]. BI Norwegian Business School MSc Financial Economics, Norway.

Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (2004). Motherhood as a status characteristic. *Journal of Social issues, 60(4),* 683-700.

Ryan, M. K., & Haslam, S. A. (2007). The glass cliff: Exploring the dynamics surrounding the appointment of women to precarious leadership positions. *Academy of Management Review, 32*(2), 549–572. https://doi.org/10.5465/amr.2007.24351856

Schein, V. E. (2007). Women in management: reflections and projections. *Women in management review, 22(1),* 6-18.

Şen, H. (2017). *Cam tavan sendromuna yol açan faktörler ve çıkış yollarının incelenmesi: İnsan kaynakları yöneticileri bağlamında bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi.

Tahtalıoğlu, H. (2016). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında cam tavan sendromunun kadınlar üzerindeki etkileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 9, 89-105.

Tanrısevdi, F., Yengin Sarpkaya, P. & Sarpkaya, R. (2019). Eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin cam tavan deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education.* 7(4), 1590- 1617.

Terzi, G., & Deniz, L. (2020). Türkiye'de cam tavan üzerine yapilan lisansüstü tezlere yönelik bir meta-değerlendirme. *Kesit Akademi Dergisi*, *6*(25), 423-452.

Wirth, L. (2001). Women in management: Closer to breaking through the glass ceiling. *Women, gender and work*, 239-250.

World Economic Forum (2023). *Global Gender Gap Report. https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2023/*

Yaşbay Kobal, H. (2021). Çalışanlarda cam tavan algısı: Hakkari üniversitesi örneği. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğitimler Dergisi*. 5 (2), 26 -38.

Yavuz, E. ve Uzun, A. (2019). Türkiye'de 200-2018 yılları arasında cam tavan kavramı ile ilgili çalışmaların incelenmesi ve yorumlanması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi.* 7 (16), 697-718.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

According to the Ministry of National Education (MEB) data, women constitute 53.5% of the workforce in the ministry. Despite the high number of female teachers in educational institutions, only 1.92% of senior administrators in MEB are women. Career barriers experienced by women negatively impact their organizational commitment, leading to decreased motivation, disengagement from work, and even withdrawal from professional life. Women often face greater challenges than men in reaching senior management positions, and these obstacles create career barriers that further reinforce existing limitations (Özertürk & Gül, 2021). Although women comprise half of society, their entry into professional life dates back to the late 18th century. Initially employed as agricultural laborers or unpaid domestic workers, women's participation in the workforce significantly increased with industrialization (Tahtalıoğlu, 2016). However, while the number of women in employment has risen, the representation of women in senior management positions has not kept pace (Bilim & Bülez, 2018).

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

One of the main reasons for the underrepresentation of women in leadership roles is attributed to social barriers, including discrimination, gender roles, prejudice, and patriarchal structures. These challenges collectively contribute to the *glass ceiling syndrome* (Kördeve, 2017). The glass ceiling refers to the invisible barriers preventing women from advancing beyond a certain level in their careers (Yavuz & Uzun, 2019). Despite numerous studies on this issue, understanding the root causes of these barriers remains a pressing need (Parliament, 2020). Research suggests that female administrators often experience sexist discrimination, struggle with balancing professional and social roles, and feel pressured to fulfill traditional family responsibilities while managing their careers. Despite progress in addressing gender inequality, the underrepresentation of women in senior management persists. Given the critical role of education in societal development, understanding the reasons behind the low number of female administrators in educational institutions is essential. This study explores the challenges female administrators face, the *glass ceiling* barriers they encounter, and the strategies they develop to overcome these obstacles. The findings contribute to the literature by identifying the root causes of gender disparities in educational leadership and proposing practical solutions. Additionally, the strategies emerging from the study provide valuable guidance for women considering a management career in the future. The study aims to examine the experiences and perspectives of female administrators working in preschool education institutions regarding *glass ceiling syndrome* and the strategies they use to cope with it. The research was conducted in the 2021–2022 academic year with female administrators working in public preschool education institutions under MEB in Mardin province. A qualitative case study approach was used to gain an in-depth understanding of participants' views. The study group consisted of female administrators selected through *criterion sampling*, a purposive sampling method that allows for a detailed analysis of individuals meeting specific criteria. This approach ensures that cases meeting predefined criteria are thoroughly examined. Data were collected through a semi-structured interview form consisting of eight open-ended questions. The semi-structured format allowed for both standardized responses and in-depth exploration of participants' experiences (Ekiz, 2017). The collected data were analyzed using *content analysis*, a method aimed at identifying underlying concepts and relationships within the dataset. Findings revealed that all (100%) participants considered the number of female administrators in educational institutions to be insufficient. A significant portion (80%) of the participants stated that their decision to become administrators was self-motivated, often driven by their desire to take a more active role or dissatisfaction with existing leadership in their institutions. In contrast, 20% reported that they entered administrative roles reluctantly, primarily due to vacancies in leadership positions. Additionally, 66.7% expressed an aspiration to advance to higher administrative levels (e.g., ministry or national education directorates) to address systemic issues. However, 26.7% indicated reluctance to pursue higher positions due to political concerns, satisfaction with their current roles, or perceived challenges of leadership as women. Participants emphasized that societal expectations related to femininity, motherhood, and marital responsibilities negatively impacted their professional performance. Many felt pressured to excel in multiple roles, with high societal expectations placed on them as women and mothers, while also navigating the demands of leadership, which often required extended working hours. While some participants acknowledged legal regulations promoting gender equality, the majority believed that *social perceptions and gender biases* continued to hinder women's advancement. Furthermore, participants reported facing *organizational barriers*, such as being compared to male administrators, difficulties in navigating male-dominated leadership environments, and societal perceptions that management is inherently a male domain. To address these challenges, female administrators developed coping strategies, including *asserting leadership presence*, *using effective and positive communication*, and *maintaining transparency in management*. The study's findings suggest that while *social factors* significantly contribute to *glass ceiling barriers*, *individual factors* play a crucial role in overcoming them. The most effective strategy for breaking the glass ceiling was identified as *personal and professional development*, alongside organizational efforts to provide *equal employment and training opportunities* (Şen, 2017). Despite ongoing efforts to address gender disparities, the *glass ceiling phenomenon* remains a persistent challenge. Although women have achieved notable successes in management—especially in developed countries—the barriers preventing them from advancing to senior positions have not been completely eliminated (Elacqua et al., 2009). To overcome these obstacles, gender discrimination policies must be strengthened, full-time childcare and work-life balance initiatives should be revised, and female administrators must actively support and mentor aspiring women leaders.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (110-126)

Okul Öncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerilerinin İncelenmesi

An Examination of Interactive Book Reading Skills of Parents with Children with Developmental Disabilities in the Preschool Period

Esmehan ÖZER[*] Yaren ALAGÖZ[**] Açelya TEKE[***]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 02.06.2024
Kabul Tarihi: 01.07.2024

Doi: tsadergisi.1487847

Anahtar Sözcükler:

Gelişimsel yetersizlik,
Etkileşimli kitap okuma,
Ebeveynler,
Bigi düzeyi.

ÖZET

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamasına yönelik becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Amaç kapsamında "Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Anketi" kullanılmıştır. Veriler basılı ya da elektronik olarak 279 gönüllü ebeveynin katılımıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Ebeveynlerin ankette verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak anketten aldıkları puanları ile eğitim düzeyleri, çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakitleri ve çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulama adımlarında özellikle okuma esnasında cümle tamamlama, daha önce okunulan kitaplar ile okunulan kitabı ilişkilendirme, okumanın ardından kitaptaki olaylar, konular ve karakterler ile ilgili etkinlikler yapma adımlarında bilgi ve uygulama eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin anket puanları ile eğitim düzeyleri, çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakit ve çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılarak ileri araştırma ve uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

Article Information

Submission: 02.06.2024
Acceptance: 01.07.2024

Doi: tsadergisi.1487847

Key Words:
Developmental disability,
Dialogic reading,
Parents,
Level of knowledge.

ABSTRACT

This study aimed to examine the interactive book reading (dialogic reading) skills of parents with preschool children who have developmental disabilities. To achieve this, the Parents' Dialogic Reading Skills Survey was administered. Data were collected from 279 volunteer parents through both printed and electronic formats. The data were analyzed using SPSS 26, with frequencies and percentages calculated for parents' responses. Additionally, correlations were examined between parents' survey scores and their educational level, quality time spent with their children, and frequency of reading with their children. The findings revealed that parents demonstrated knowledge and practice deficits in specific areas of dialogic reading, particularly in completing sentences during reading, distinguishing new books from previously read books, and engaging in post-reading activities related to the book's events, themes, and characters. Furthermore, a significant relationship was found between parents' survey scores and their education level, the quality of time spent with their children, and the frequency of shared reading. The results were discussed within the context of relevant literature, and recommendations were provided for future research and practical applications to enhance parents' interactive reading skills.

Atıf İçin

Özer, E., Alagöz, Y. & Teke, A. (2025). Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 110-126. doi: tsadergisi.1487847

[*] Doç. Dr., Kırıkkale Üniversite, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, esmehanozer@kku.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5919-8072

[**] Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, yarenalagz1@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2768-4892

[***] Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, acelyateke03@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3175-2514

[****] Bu çalışma, 26- 28 Nisan 2024'te gerçekleştirilen 13. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Gelişimsel yetersizlik (developmental disability), 22 yaş öncesinde ortaya çıkıp zihinsel veya fiziksel ya da her iki yetersizliğin bir arada olabildiği ömür boyu devam edebilen yetersizlikler olarak tanımlanmaktadır (U.S. Department of Health and Human Services, 2000). Bir başka deyişle gelişimsel yetersizlikler süreğen olup bireyi ve yakın çevresini birçok güçlük ile karşı karşıya getirmektedir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), özgül öğrenme bozukluğu (ÖÖB) ve zihinsel yetersizliği (ZY) olan bireyler gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerdir (APA, 2013). Bu bireylerin alıcı-ifade edici dil, okuma, yazma ve sosyal gibi çeşitli beceri alanlarında güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

Etkileşimli kitap okuma, Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Bölgesi (Zone of Proximal Development) ilkesi (1978) yani çocuğun bugün yardım alarak yapabileceklerini yarın kendisinin yapabileceğini temel alan çocuğun çevresindeki insalarla etkileşim ve işbirliği içerisinde olduğunda başarılı bir gelişim gösterebileceğinden yola çıkılarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş özel bir okuma tekniğidir (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Etkileşimli kitap okuma, çocuğu hem hikayeyi dinleyen hem de anlatan kişi olarak konumlandıran yani çocukla birlikte okuma uygulamasıdır (Cohrssen vd. 2016; Fielding-Barnsley & Purdie, 2003).

Etkileşimli kitap okumanın amacı, yetişkin ve çocukların birlikte resimli kitap okuma ile çocukların dil ve okur-yazarlık becerilerini geliştirmektir. Bu okuma uygulaması esnasında aktif bir dinleyici ve sorgulayıcı olarak yetişkin yer almakta ve yetişkinin yardımıyla çocuk hikaye anlatıcısı olmayı öğrenmektedir (What Works Clearinghouse, 2007). Bir başka deyişle etkileşimli kitap okumada etkileşimi ve konuşmayı yetişkinlerin yönledirdiği bir uygulamadan çocukların yönlendirdiği bir uygulamaya doğru geçiş hedeflenmektedir (Brannon & Dauksas, 2012). Etkileşimli kitap okuma etkinliği için doğru kitapların seçilmesi, seçilen bu kitapların daha az ve somut metin ve daha çok görsel içermesi, bu görsellerin ise yine somut olması gibi gereksinimler bulunmaktadır (DeVore, 2020). Bununla beraber etkileşimli kitap okuma tekniği çocuğun hikaye anlatıcısı yetişkinin ise çocuğun ifadelerine karşılık veren, kolaylaştıran ve genişleten olduğu önemli stratejiler içermektedir (Blom-Hoffman vd. 2007).

Etkileşimli kitap okuma 2-3 yaş çocukları ile yapıyorlarsa; çocuğa "Ne" soruları sormalı, çocuğun cevapları sorular ile takip edilmeli, söyledikleri tekrar edilmeli ve yardıma ihtiyacı olduğunda ona yardım edilmeli, çocuk övülüp ceasaterlendirmeli, çocuğun ilgi alanları takip edilerek çocuk ile eğlenilmelidir. Ayrıca yetişkin çocuk ile etkileşimli kitap okurken çocuğa açık uçlu sorular sormalı ve çocuğun söylediklerini genişleterek bu etkinlikten keyif almasını sağlamalıdır. Etkileşimli kitap okuma yapılan çocuklarla 4-5 yaşlarına geldiğinde ise tamamlama (completion), hatırlatma (recall), açık uçlu (open-ended), 5N1K (Wh-) ve ilişkilendirme (distancing) sorularının yer aldığı kısaltılmış hali ile "CROWD" stratejisinin kullanılması önerilmektedir. Benzer şekilde etkileşimli kitap okuma esnasında 4-5 yaşa çocukları ile yetişkinler "PEER" olarak kısaltılan teşvik etme (prompt), değerlendirme (evaluate), genişletme (expand) ve tekrarlama (repeat) stratejilerini kullanabilirler (Ergül vd., 2016; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Özetle, ebeveynler ya da diğer aile üyeleri çocuğa soru sorma, geri bildirim verme ve çocuktan giderek daha karmaşık açıklamalar yapabilmeyi içeren etkileşimli kitap okuma becerilerine yönelik eğitilebilirler (Fielding-Barnsley & Purdie, 2003).

Etkileşimli kitap okuma, okul öncesi dönemindeki çocukların dil becerilerinin gelişiminde etkili bir tekniktir (Akça & Tanju-Aslışen, 2022; Akoğlu vd., 2014; Arnold vd. 1994; Balıkçı-Görgün, 2022; Blom-Hoffman vd. 2007; Brannon & Dauksas, 2014; Chow & McBride-Chang, 2003; Gormey & Ruhl, 2005; Hargrave & Sénéchal, 2000; Kogan, 2024; Kotaman, 2008; Lever & Sénéchal, 2011; Lonigan & Whitehurst, 1998; Mol vd., 2008; Morgan & Meier, 2008; Opel vd., 2009; Özen-Altınkaynak, 2019; Şimşek & Işıkoğlu-Erdoğan, 2015; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst vd., 1994; Zevenbergen vd. 2003). Yapılan araştırmalarda çocuklar ile etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların alıcı dil (Akça & Tanju-Aslışen, 2022; Chow & McBride-Chang, 2003; Fung vd., 2005; Kotaman, 2008) becerilerinini yanı sıra ifade edici dil

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

becerilerini (Brannon & Dauksas, 2014; Hargrave & Sénéchal, 2000; Lever & Sénéchal, 2011; Mol vd., 2008; Opel vd., 2009) desteklediği raporlanmıştır. Dolayısıyla etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil becerilerinde önemli gelişmeler sağlayan etkin bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Etkileşimli kitap okuma, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili bir tekniktir (Bülbül & Çuhadar, 2023; Cabell vd., 2019; Dicataldo vd., 2022; Doğan & Ulutaş-Keskinkılıç, 2022; Efe & Temel, 2018; Fielding-Barnsley & Purdie, 2003; Huennekens & Xu, 2016; Sim vd., 2016). Erken okuryazarlığın ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama gibi çeşitli gelişim alanları ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Bean vd., 2020; Kargın vd., 2015). Etkileşimli kitap okuma uygulması ise erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ortaya konulan önemli tekniklerinden birisidir (Triviette ve Dunst, 2007). Dolayısıyla etkileşimli kitap okuma uygulamalarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyerek ilerleyen yıllarda çocukların okuma, yazma gibi akademik becerilerine temel hazırladağı ifade edilebilir.

Alan yazında etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların dil ve erken okur yazarlık becerilerinin yanı sıra sosyal-duygusal (Fettig vd., 2018), sosyo-bilişsel, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve anlatım becerilerinin (Grøver vd., 2023), eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerilerinin (Ergin, 2023; Garzotto vd., 2010) ve bilişsel bakış açısı alma becerilerini (Tuncer, 2023; Wee vd., 2022) geliştirdiği ortaya konmuştur. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulamasının problem çözme becerisini (Aktaş, 2021), yaratıcılığı (Cingi, 2022), dinlediğini anlama becerisini (Leonard vd., 2009), eleştirel okuma, okuduğunu anlama beceri ve motivasyonunu (Efe, 2022; Gutiérrez-Fresneda, 2016) ve dikkati (Vally vd., 2015) de geliştirdiği tespit edilmiştir.

Etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel yetersizliği olan çocukların da dil (Fleury & Schwartz, 2017; Fung vd., 2005; Horvath, 2013; Minghua, 2014; Trussell & Easterbrooks, 2014; Tsai, 2009; Towson vd., 2016), erken okuryazarlık (Acar-Şengül, 2019; Pamparo, 2012; Regur, 2013), dinlediğini anlama becerilerinin (Bülbül, 2023; Kang, 2017), çalışma belleği ile öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin (Karahan-Tığrak, 2020), iletişimi başlatma ve iletişime yanıt verme davranışlarının (Akemoğlu, 2021) ve yaratıcılıklarının (Wang vd., 2021) gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Benzer şekilde özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocukların dil, erken okur yazarlık ve akademik başarılarındaki olası riskleri azaltabilmek için etkileşimli kitap okuma uygulamaları önerilmektedir (Efe & Temel, 2018; Ergül vd., 2015; Ergül vd., 2016; Fernald vd., 2013; Kotaman, 2008). Dolayısıyla etkileşimli kitap okuma uygulaması çocukların erken okur yazarlık, alıcı ve ifade edici dil, eleştirel düşünme ve bakış açıcı alma, dinlediğini anlama, yaratıcılık, sosyal-duygusal ve sosyo-bilişsel gibi çeşitli becerilerin edinim ve gelişimlerinde etkili olduğundan öğretmenler ya da ebeveynler tarafından uygulanabilmektedir.

Alan yazında etkileşimli kitap okuma uygulmasına yönelik çocukların ebeveynlerinin bilgi ve uygulamalarına ilişkin çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarında "Kitabı çocuğun geçmiş yaşantısı ile ilişkilendirerek açık uçlu soru sorma" adımlarını daha az kullandıkları ortaya konmuştur (Duursma, 2014; Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2016). Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma adımlarından çocuğun dikkatini arttırmak amacıyla jest, mimik ve ses tonu kullanımını en çok kullandıkları tespit edilmiştir (Işık, 2022; Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2016). Öte yandan etkileşimli kitap okuma uygulaması eğitimi alan ebeveynlerin soru sorma, etiketleme, geri bildirim verme ve genişletme gibi etkileşimli kitap okuma becerilerinde artışlar olduğu raporlanmıştır (Aslan, 2024; Brannon & Dauksas, 2012; Kikuta, 2015; Yıldız-Bıçakçı vd., 2017).

Etkileşimli kitap okumanın anne eğitim düzeyi düşük olan çocukların dil becerileri üzerinde oldukça sınırlı bir etkisi olduğu raporlanmıştır (Mol vd. 2008). Zira ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşmesiyle beraber çocuklarının yazılı-basılı materyallerden mahrum kalmasına neden olabileceği ifade edilmektedir (Efe & Temel, 2018). Ancak ebeveynlerin eğitim düzeyi yüksek ise daha fazla etkileşimli kitap okuması yaparak okumaya model oldukları tespit edilmiştir (Işıkoğlu-Erdoğan,

2016). Ayrıca her gün kitap okuyan ebeveyn ve çocuğun okuma sıklıkları etkileşimli kitap okumalarını arttırmaktadır (Işıkoğlu-Erdoğan, 2016). Bu etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ise ebeveyn ve çocukları için kaliteli zaman geçirmede önemli fırsat ve destekler sağladığı ifade edilmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2017; Yıldız-Bıçakçı vd., 2017).

Etkileşimli kitap okuma uygulamaları çocuklar ve ebeveynleri ile gerçekleştirildiğinde daha verimli sonuçlar elde edilebilmektedir (Sim & Berthelsen, 2014; Taş & Koçyiğit, 2023). Bu nedenle etkileşimli kitap okuma uygulamasına ilişkin çocukların ebeveynlerinin bilgi ve farkındalıklarına yönelik çeşitli çalışmalar yapılabileceği vurgulanmaktadır (Sim vd., 2016). Zira ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamasında yapılandırılmış rehberliğe ihtiyaçları olduğu (Huebner & Payne, 2010; Sylva & Evans, 1999) bilinmektedir. Bununla beraber ebevyenlerin etikleşimli kitap okuma uygulamasına ilişkin hevesli ve motive olabilecekleri (Fielding-Barnsley & Purdie, 2003) ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamasına yönelik becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerileri ile eğitim düzeyleri, çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakitler ve çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları arasında ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerilerinin ortaya konulmasında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan tarama araştırmalarında bir konu veya olay ile ilgili katılımcıların bilgi, beceri gibi çeşitli özellikleri tespit edilerek ortaya konulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Ayrıca okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerileri ile eğitim düzeyleri, çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakitler ve çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, iki veya daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığının ya da derecesinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip Türkiye'nin farklı illerinden toplam 279 ebeveyn (220 anne ve 59 baba) oluşturmaktadır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: *Katılımcıların Özellikleri*

Demografik Özellikler		Sayı (n)	%
Ebeveyn	Anne	220	78,9
	Baba	59	21,1
Ebeveyn Yaşı	21-29 yaş	82	30
	30-40 yaş	135	44
	41-50 yaş	47	21
	51-60 yaş	15	5
Eğitim Düzeyi	İlkokul	76	27,2
	Lise	129	46,2
	Üniversite	66	23,7
	Yüksek Lisans ve Üstü	8	2,9

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Çocuğun Cinsiyeti	Kız	117	41,9
	Erkek	162	58,1
Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Olan Çocuğunuzun Tanısı	Down Sendromu	44	15,8
	Otizm Spektrum Bozukluğu	115	41,2
	Zihinsel Yetersizlik	41	14,7
	Gelişimsel Bozukluk	79	28,3

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi kapsamında Işık (2022) tarafından geliştirilen "Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Anketi" kullanılmıştır. Anket, ilgili alan yazın bağlamında etkileşimli kitap okuma uygulamasının stratejileri gözetilerek oluşturulmuştur. Bu araştırma kapsamında anket, gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine uygulanacağından anketin ilk bölümünde yer alan demografik bilgiler kısmına araştırmacılar tarafından "Çocuğunuzun cinsiyeti nedir? ve Çocuğunuzun tanısı nedir?" olmak üzere iki soru daha eklenmiştir. Böylece anketin ilk bölümünde katılımcılara ait demografik bilgilerin yer aldığı 5 soru bulunmaktadır. Ayrıca bu bölümde bağlama uygun olarak ebeveynlere etkileşimli kitap okuma becerileri ile çocukla geçirilen kaliteli vakit ve çocuğa kitap okuma sıklığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla "Size göre çocuğunuzla gün içinde ne kadar süre kaliteli vakit geçirirsiniz? ve Çocuğunuza hangi sıklıkla kitap okursunuz?" soruları sorulmuştur. İkinci bölümde ise ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerilerini ortaya koymak amacıyla alan yazın taraması ile elde edilmiş 22 soru bulunmaktadır. Anketin bu kısmında yer alan 22 soru için ebeveynlere "asla", "nadiren", "ara sıra", "sık sık", "daima" şeklinde hazırlanmış beşli derecelendirmeye dayanan cevap seçeneklerini sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, veri toplama amacıyla kullanılan anket ebeveynlere elektronik ya da basılı olarak iletilmiştir. Çalışma verileri, 21 Şubat-05 Mart 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin analizinde "Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Paket Programı (SPSS) 26" kullanılmıştır. Ebeveynlerin cevapları değerlendirilirken "asla", "nadiren", "ara sıra", "sık sık", "daima" yanıtlarına sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 puanları verilmiş ardından yanıtlar için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ebeveynlerin ankettin ikinci bölümünden elde ettikleri etkileşimli kitap okumaya yönelik anketten elde ettikleri puanları ile "eğitim düzeyleri, çocukla geçirilen kaliteli vakit ve çocuğa kitap okuma sıklığı" arasındaki ilişkilerin gücünü değerlendirmek belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Elde edilen basıklık değeri 1,2 iken çarpıklık değeri -0,9 olarak hesaplanmıştır. Blanca vd. (2013) basıklık değerleri -1,92 ile 7,41 arasında ve çarpıklık değerleri -2,49 ile 2,33 arasında olduğunda dağılımın normal olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda ulaşılan basıklık ve çarpıklık değerlerinin referans aralığında olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ulaşılan veriler normal dağılım göstermiş olup Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularının yorumlanmasında ise anlamlılık değeri ,05 olarak alınmıştır.

Etik ve Yasal İzinler

Araştırmanın etik kurul izni için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş ve etik kurul belgesi 18.02.2024 tarihli E.240592 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenerek değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo-2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: *Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerilerine İlişkin Bulgular*

Maddeler	Asla		Nadiren		Ara Sıra		Sık Sık		Daima	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Çocuğuma kitap seçerken ilgi çekici içerikli ve resimli olmasına dikkat ederim.	6	2,2	21	7,5	37	13,3	92	33	123	44,1
2. Kitaba başlamadan önce çocuğumun bilmediği hedef sözcükleri belirlerim.	13	4,7	40	14,3	65	23,3	83	29,7	78	28
3. Çocuğuma kitabın adı ve kapak resmine dikkat çekerek olay örgüsüne dair açık uçlu sorular sorarım.	19	6,8	38	13,6	66	23,7	92	33	64	22,9
4. Kitabın kapağını parmakla göstererek adını, yazarını ve çizerini okurum.	18	6,5	38	13,6	65	23,3	73	26,2	85	30,5
5. Kitabı okurken aynı zamanda yorumlarım. Yorumlarımı resimlerle desteklerim.	13	4,7	33	11,8	74	26,5	84	30,1	75	26,9
6. Okurken çocuğumdan cümlenin sonundaki boşluğu tamamlamasını beklerim. Doğru model olarak cesaretlendiririm.	23	8,2	45	16,1	90	32,3	77	27,6	44	15,8
7. Okuduğum kitap ile daha önce okuduğumuz kitaplarla bağlantı kuracak sorular sorarım. Sohbeti genişletirim.	28	10	51	18,3	92	33	62	22,2	46	16,5
8. Çocuğuma kitabın içeriği hakkında "5N1K" (Ne? Nerede? Ne Zaman? Neden? Nasıl? Kim?) soruları sorarım.	24	8,6	36	12,9	75	26,9	82	29,4	62	22,2
9. Kitaptaki resimleri, olayları ve kelimeleri çocuğumun kitap dışındaki kendi deneyimleriyle ilişkilendiririm.	17	6,1	36	12,9	88	31,5	89	31,9	49	17,6
10. Okurken metni ve resimleri işaret ederim Çocuğumun tepkisini değerlendirir ve doğru tepkiyi pekiştirmek için geri bildirim sağlarım.	15	5,4	31	11,1	74	26,5	96	34,4	63	22,6
11. Çocuğumu sayfaları çevirmeye teşvik ederim.	13	4,7	23	8,2	67	24	123	44,1	53	19
12. Çocuğumun öğrenmesini istediğim kelimeleri tekrarlar ve vurgularım.	9	3,2	19	6,8	42	15,1	88	31,5	121	43,4
13. Çocuğumu kitap hakkındaki fikirlerini paylaşmaya teşvik ederim.	25	9	31	11,1	87	31,2	72	25,8	64	22,9

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tahminde bulunmasını isterim.										
14. Okurken çocuğumun tepkilerini genişletirim.	10	3,6	27	9,7	72	25,8	96	34,4	74	26,5
15. Okurken karakterler hakkında konuşurum. Çocuğumu da teşvik ederim.	11	3,9	35	12,5	83	29,7	118	42,3	32	11,5
16. Çocuğumun verdiği cevapları açarak bağlantılı bir soruyla katılımını teşvik ederim.	21	7,5	41	14,7	88	31,5	67	24	62	22,2
17. Okurken çocuğumun katılım ve konuşmasına fırsat veririm.	14	5	28	10	66	23,7	88	31,5	83	29,7
18. Çocuğumun cevap vermesi / tepkide bulunması için yeterli zaman tanırım.	8	2,9	26	9,3	63	22,6	95	34,1	87	31,2
19. Çocuğumun dikkatini çekmesini arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanırım.	11	3,9	25	9	62	22,2	128	45,9	53	19
20. Aynı kitabı tekrar tekrar okurum. Çocuğum kitaba daha aşina hale geldikçe daha az okurum. Daha çok çocuğumu dinlerim.	15	5,4	36	12,9	79	28,3	84	30,1	65	23,3
21. Çocuğumun resimlerdeki nesneleri adlandırmanın ötesine geçip, resimlerde neler olduğu ve bunun nasıl olduğu hakkında daha fazla düşünmeye teşvik etmek için kademeli olarak daha yüksek düzeyde yönlendirmeler kullanırım.	15	5,4	41	14,7	83	29,7	85	30,5	55	19,7
22. Okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterlerle ilgili etkinlikler yaparım.	35	12,5	46	16,5	91	32,6	65	23,3	42	15,1

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin "Çocuğuma kitap seçerken ilgi çekici içerikli ve resimli olmasına dikkat ederim." ve "Çocuğumun öğrenmesini istediğim kelimeleri tekrarlar ve vurgularım." maddelerine %40'ın üstünde bir oranda "daima" cevabını verdikleri görülmektedir. Benzer şekilde ebeveynlerin "Çocuğumu sayfaları çevirmeye teşvik ederim.", "Okurken karakterler hakkında konuşurum. Çocuğumu da teşvik ederim." ve "Çocuğumun dikkatini çekmesini arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanırım." maddelerine %40'ın üstünde bir oranda "sık sık" yanıtını verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin "Okurken çocuğumdan cümlenin sonundaki boşluğu tamamlamasını beklerim. Doğru model olarak cesaretlendiririm.", "Okuduğum kitap ile daha önce okuduğumuz kitaplarla bağlantı kuracak sorular sorarım. Sohbeti genişletirim.", "Kitaptaki resimleri, olayları ve kelimeleri çocuğumun kitap dışındaki kendi deneyimleriyle ilişkilendiririm.", "Çocuğumu kitap hakkındaki fikirlerini paylaşmaya teşvik ederim. Tahminde bulunmasını isterim.", "Çocuğumun verdiği cevapları açarak bağlantılı bir soruyla katılımını teşvik ederim." ve

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterlerle ilgili etkinlikler yaparım." maddelerine %30'un üstünde bir oranda "ara sıra" seçeneği ile cevap verdikleri dikkat çekmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin "Okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterlerle ilgili etkinlikler yaparım." maddesine %10'un üstünde bir oranla "asla" seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Benzer şekilde ebeveynlerin "Okurken çocuğumdan cümlenin sonundaki boşluğu tamamlamasını beklerim. Doğru model olarak cesaretlendiririm.", "Okuduğum kitap ile daha önce okuduğumuz kitaplarla bağlantı kuracak sorular sorarım. Sohbeti genişletirim." ve "Okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterlerle ilgili etkinlikler yaparım." maddelerine %15'in üstünde bir oranda "nadiren" yanıtını verdikleri belirlenmiştir.

Korelasyonlar

Araştırmada, okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerileri ile eğitim düzeyleri, çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakitler ve çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları arasında ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Tablo 3'te ebeveynlerin "Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Anketi" aracığıyla elde edilen puanları ile "eğitim düzeyleri, çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakitler ve çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları" arasındaki ilişki ile ilgili değerler sunulmaktadır.

Tablo 3: *Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri ile Eğitim Düzeyleri, Çocuklarıyla Geçirdikleri Kaliteli Vakitler ve Çocuklarıyla Kitap Okuma Sıklıkları*

Puanlar	Değişkenler	Ebeveynler	
		r	*p*
Ölçek Puanı	Ebeveyn eğitim düzeyi	,185**	,002
	Ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakitler	,194**	,001
	Ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları	,354**	,000

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

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin "Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Anketi" aracığıyla ulaşılan puanları ile eğitim düzeyleri (r=,185, p<,01) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde ebeveynlerin anketten aldıkları puanları ile çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakitleri (r=,194, p<,01) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin anketten aldıkları puanları ve çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları (r=,354, p<,01) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına yönelik becerileri ve bu becerileri ile eğitim düzeyleri, çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakitler ve çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları arasındaki ilişkiler incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç kapsamında "Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Okuma Becerileri Anketi" uygulanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde ise ulaşılan bulgular alan yazın çerçevesinde ele alınarak ileri araştırma ve uygulamalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin ankete verdikleri yanıtları incelendiğinde "Çocuğuma kitap seçerken ilgi çekici içerikli ve resimli olmasına dikkat ederim." maddesine %77'sinin "daima" ve "sık sık" yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Etkileşimli kitap uygulamalarının başarılı bir biçimde uygulanabilmesinde uygun kitabın seçilmesinin kritik rolü (Ergül vd., 2016) düşünüldüğünde ebeveynlerin bu adımda bilgi sahibi olup uygulama yaptıkları ifade edilebilir. Benzer şekilde ebeveynlerin %75'inin "daima" ve "sık sık" yanıtlarını "Çocuğumun öğrenmesini istediğim kelimeleri tekrarlar ve vurgularım." maddesine verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin etkileşimli kitap uygulamasının dil gelişimi için önemine (Arnold vd. 1994; Balıkçı-Görgün, 2022; Brannon & Dauksas, 2014; Chow & McBride-Chang, 2003; Lever & Sénéchal, 2011) hâkim oldukları ifade edilebilir.

Ebeveynlerin "Çocuğumu sayfaları çevirmeye teşvik ederim." maddesine %63'ünün ve "Okurken karakterler hakkında konuşurum. Çocuğumu da teşvik ederim." maddesine %54'ünün "daima" ve "sık sık" yanıtlarını verdikleri tespit edilmiştir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının bu adımlarında ebeveynlerin hatırlatma, açık uçlu soru ve teşvik etme gibi çeşitli etkileşimli kitap okuma satratejilerini (Ergül vd., 2016; Zevenbergen & Whitehurst, 2003) kullanabildikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yarısından fazlası çocuklarını okudukları kitabın sayfalarını çevirmeye ve karakterleri hakkında konuşmaya ilişkin teşvik edebilmektedirler. Benzer şekilde "Çocuğumun dikkatini çekmesini arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanırım." maddesine gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin %65'inin "daima" ve "sık sık" yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Alan yazında dikkat çekmeyi arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanmanın tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin de en çok kullandıkları etkileşimli kitap okuma uygulama adımı olduğu bilinmektedir (Işık, 2022; Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2016).

Ebeveynlerin "Okurken çocuğumdan cümlenin sonundaki boşluğu tamamlamasını beklerim. Doğru model olarak cesaretlendiririm.", "Okuduğum kitap ile daha önce okuduğumuz kitaplarla bağlantı kuracak sorular sorarım. Sohbeti genişletirim.", "Kitaptaki resimleri, olayları ve kelimeleri çocuğumun kitap dışındaki kendi deneyimleriyle ilişkilendiririm.", "Çocuğumu kitap hakkındaki fikirlerini paylaşmaya teşvik ederim. Tahminde bulunmasını isterim." ve "Çocuğumun verdiği cevapları açarak bağlantılı bir soruyla katılımını teşvik ederim." maddelerine %30'un üstünde bir oranda "ara sıra" seçeneği ile yanıt verdikleri görülmektedir. Hatta "Okurken çocuğumdan cümlenin sonundaki boşluğu tamamlamasını beklerim. Doğru model olarak cesaretlendiririm." ve "Okuduğum kitap ile daha önce okuduğumuz kitaplarla bağlantı kuracak sorular sorarım. Sohbeti genişletirim." maddelerinde ebeveynlerin %15'inden fazlasının "nadiren" yanıtını verdiğini düşündüğümüzde ebeveynlerin %45'inin sınırlılığı olduğu ifade edilebilir. Ebeveynlerin bu maddelerde etkileşimli kitap okuma uygulamasına ilişkin tamamlama, genişletme, ilişkilendirme ve tahmin etme gibi önemli stratejileri (Ergül vd., 2016; Zevenbergen & Whitehurst, 2003) "ara sıra" uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde alan yazında ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarında "Kitabı çocuğun geçmiş yaşantısı ile ilişkilendirerek açık uçlu soru sorma" adımlarını daha az kullandıkları ortaya konmuştur (Duursma, 2014; Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2016). Okul öncesi dönemde olup Down sendromu, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik gibi gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin de bu etkileşimli kitap okuma stratejilerini kapsayan maddelerde yeterince bilgi sahibi olup tutarlı bir şekilde uygulama yapmadıkları görülmektedir. Oysa ki etkileşimli kitap okuma uygulamasında tamamlama, genişletme, ilişkilendirme ve tahmin etme gibi stratejiler kullanılarak çocukların dil (Akoğlu vd., 2014; Gormey & Ruhl, 2005; Hargrave & Sénéchal, 2000; Kogan, 2024; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) ve erken okuryazarlık (Bülbül & Çuhadar, 2023; Cabell vd., 2019; Dicataldo vd., 2022; Huennekens & Xu, 2016) becerilerinin gelişimi desteklenmektedir. Dolayısıyla gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin bu konudaki bilgi ve uygulama eksikleri giderilmesi önemli olacaktır. Nitekim alan yazında etkileşimli kitap okuma uygulması eğitimi alan ebeveynlerin soru sorma, etiketleme, geri

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bildirim verme ve genişletme gibi etkileşimli kitap okuma becerilerinde artışlar olduğu raporlanmıştır (Aslan, 2024; Brannon & Dauksas, 2012; Kikuta, 2015; Yıldız-Bıçakçı vd., 2017).

Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin "Okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterlerle ilgili etkinlikler yaparım." maddesine %30'un üstünde bir oranda ebeveyn "ara sıra", %15'in üstünde bir oranda "nadiren" ve %10'un üstünde bir oran ise "asla" seçeneğini ile cevap vermiştir. Okuma sonrası etkileşimli kitap okuma uygulaması olan bu adımda, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin %55'inden fazlasının tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine (Işık, 2022) benzer şekilde bilgi ve uygulama eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının dil (Akça & Tanju-Aslışen, 2022; Blom-Hoffman vd. 2007; Mol vd., 2008; Morgan & Meier, 2008) ve erken okur yazarlığın (Efe & Temel, 2018; Fielding-Barnsley & Purdie, 2003) yanısıra yaratıcılık (Cingi, 2022), dikkat (Vally vd., 2015), dinlediğini anlama (Leonard vd., 2009) ve okuduğunu anlama (Efe, 2022; Gutiérrez-Fresneda, 2016) gibi becerilerin gelişiminde katkı sağladığı bilindiğinden ebeveynlerin özellikle bu etkileşimli kitap okuma adımına ilişkin eksikliklerinin giderilmesinin kritik olduğu ifade edilebilir.

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların dil (Fleury & Schwartz, 2017; Fung vd., 2005; Horvath, 2013; Minghua, 2014; Trussell & Easterbrooks, 2014; Tsai, 2009; Towson vd., 2016), erken okuryazarlık (Acar-Şengül, 2019; Pamparo, 2012; Regur, 2013), dinlediğini anlama (Bülbül, 2023; Kang, 2017), çalışma belleği ile öz düzenleme ve duygu düzenleme (Karahan-Tığrak, 2020) güçlüklerinin azaltılarak gelişimlerini desteklediği bilinmektedir. Aynı zamanda alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocukların bu becerilerindeki olası riskleri ortadan kaldırabilmek için etkileşimli kitap okuma uygulamaları önerilmektedir (Efe & Temel, 2018; Ergül vd., 2016; Fernald vd., 2013; Kotaman, 2008). Bu kapsamda ise okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulama adımlarından kitap seçimi, hedef kelimeleri tekrarlama ve vurgulama, sayfa çevirme, karakterlerle ilgili konuşma ve dikkat çekici jest, mimik, ses tonu ile sesleme kullanma adımlarında güçlüklerinin olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan ebeveynlerin özellikle okuma esnasında cümle tamamlama, daha önce okunulan kitaplar ile okunulan kitabı ilişkilendirme, okumanın ardından kitaptaki olaylar, konular ve karakterlerle ilgili etkinlikler yapma adımlarında bilgi ve uygulama eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışma, gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin etkileşimli kitap okuma adımlarının hangilerinde bilgi ve uygulama eksikliği olduğunu ortaya koyarak ebeveynlere yönelik etkileşimli kitap okuma eğitimleri düzenlenmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulaması için potansiyel olabilecekleri düşünülmektedir.

Ebeveynlerin "Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Anketi" aracığıyla ulaşılan puanları ile eğitim düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç bağlamında ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça etkileşimli kitap okuma uygulamasına yönelik bilgi ve uygulamaların da artacağını ifade edilebilir. Öyle ki alan yazında ebeveyn eğitim düzeyi yüksek ise daha fazla etkileşimli kitap okuması yapılıp okumaya model olunduğu bilinmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan, 2016). Dahası ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşmesi çocuklarının yazılı-basılı materyallerden yararlanma durumlarını sınırlandırmaktadır (Efe & Temel, 2018). Bununla beraber çalışmada, ebeveynlerin anket puanları ile çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakit arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu hesaplanmıştır. Bu ilişki ile etkileşimli kitap okumanın ebeveyn ve çocuğa kaliteli zaman geçirme fırsat ve desteği sağladığı (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2017; Yıldız-Bıçakçı vd., 2017) bilgisi doğrulanabilir. Ayrıca ebeveynlerin anketten aldıkları puanları ve çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları arasında da orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki ise her gün kitap okuyan ebeveyn ve çocuğun okuma sıklığının etkileşimli kitap okumalarını arttırdığı (Işıkoğlu-Erdoğan, 2016) bilgisiyle tutarlılık göstermektedir.

Çalışma, okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip 279 ebeveyn ve "Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Anketi" ile sınırlıdır. Dolayısıyla ilerleyen araştırmalarda gelişimsel yetersizlik gruplarına özgü olarak ebeveynlerin bilgi ve uygulama düzeyleri çeşitli değerlendirme araçları aracılığıyla incelenebilir. Etkileşimli kitap okuma

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

uygulamasının çocuklara aileleri tarafından uygulanması halinde daha etkili sonuçlar alınabileceği (Sim & Berthelsen, 2014; Taş & Koçyiğit, 2023) göz önüne alındığında ebeveynlere özellikle hangi adımlara yönelik eğitimler sunulacağı kapsamlı bir biçimde planlanabilir. Bir başka deyişle okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeyenlerin güçlük yaşadıkları adımlara yönelik etkileşimli kitap okuma programları tasarlanabilir. Bu programlar ise Milli Eğitim Bakanlığı ile Çalışma ve Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi çeşitli kurumların desteği ile hizmet içi eğitimlerle uygulanabilir. Böylelikle etikleşimli kitap okuma uygulaması için hevesli ve motive olan ebeyenlere (Fielding-Barnsley & Purdie, 2003) bu uygulamaya yönelik önerilen bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları (Sim vd., 2016) yapılarak ihtiyaçları olan rehberlik (Huebner & Payne, 2010; Sylva & Evans, 1999) sağlanabilir. Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarını evlerinde başarılı bir biçimde uygulanmabilmeleri için nitelikli görsel ve içeriklere sahip kitap ve materyallerin seçilmesi ya da uyarlanması konularında uzman destekleri sunulabilir. Benzer şekilde uzmanlarca ebeveyn ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarının birlikte katılım sağlayabilecekleri etkileşimli kitap okuma proje, atölye ve etkinlikleri düzenlenebilir.

Ek Bilgi

Birinci yazar, alan yazını gözden geçirmiş, çalışmayı koordine etmiş, bulguları analiz ederek makaleyi yazıp düzenlemiştir. İkinci ve üçüncü yazarlar ise alan yazının gözden geçirilmesi ve bulguların toplanması süreçlerine katkı sağlamışlardır.

KAYNAKLAR

Acar-Şengul, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi.

Akça, A., & Tanju-Aslışen, E. H. (2022). Etkileşimli kitap okuma programı ve Suriyeli çocuklar: Gaziantep ili Nizip ilçesinde pilot bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(84), 1529-1545. https://doi.org/10.17755/esosder.1101340

Akemoğlu, Y. (2021). Effect of a brief online shared reading intervention to support communication skills of children with Autism Spectrum Disorder. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *5*(2), 552-566. https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202152378

Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online, 13*(2), 622-639.

Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi], Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Association Publishing.

Arnold, D. S., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 235-243. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.86.2.235

Aslan, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma programının ebeveyn davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(2), 254-275.

Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 23-44.

Bean, A. F., Perez, B. I., Dynia, J. M., Kaderavek, J. N. ve Justice, L. M. (2020). Book-Reading Engagement in Children with Autism and Language Impairment: Associations with Emergent-Literacy Skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(3), 1018-1030. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04306-4

Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine

ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, *42*(191), 53-68. https://doi.org/ 10.15390/EB.2017.7164

Blanca, M. J., Arnau, J., L. pez-Montiel, D., Bono, R. ve Bendayan, R. (2013). Skewness and kurtosis in real data samples. *Methodology, 9*(2), 78-84. https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000057

Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 117-131. https://doi.org/10.1300/J370v23n01_06

Brannon, D., & Dauksas, L. (2012). Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal ınteractions during shared reading. *Srate Journal*, *21*(2), 9-20.

Brannon, D. ve Dauksas, L. (2014). The effectiveness of dialogic reading in increasing English language learning preschool children's expressive language. *International Research in Early Childhood Education, 5*(1), 1-10.

Bülbül, N. E. (2023). *Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Trakya Üniversitesi.

Bülbül, N. E., & Çuhadar, S. (2023). Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam çocukların sesbilgisel farkındalıkları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(3), 1992-2005. https://doi.org/10.24315/tred.1311398

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L. ve Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development, 30*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845

Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi.

Chow, B. W.-Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development, 14*(2), 233-248. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_6

Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversation analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy, 16*(3), 361-382. https://doi.org/10.1177/1468798415592008

DeVore, T. M. (2020). Effect of Single vs. Immediate Repeated Read-Aloud on Preschoolers? Listening Comprehension. [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.

Dicataldo, R., Rowe, M. L., & Roch, M. (2022). "Let's read together": A parent-focused ınterventıon on dialogic book reading to ımprove early language and literacy skills in preschool children. *Children*, *9*(8), 1149. https://doi.org/10.3390/children9081149

Doğan, A., & Keskinkılıç, A. U. (2022). Diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, *16*, 189-207. https://doi.org/10.51293/socrates.213

Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, *14*(4), 435-458. https://doi.org/10.1177/1468798414523025

Efe, P. (2022). *Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi.

Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(2), 257-283. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257

Ergin, E. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının 5 yaş çocuklarının eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi.

Ergül, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Zülfikar, D. (2016). An Adapted Dialogic Reading Program for Turkish Kindergarteners from Low Socio-Economic Backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(7), 169-184. https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1565

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3). https://doi.org/10.17860/efd.88429

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(02), 193-206. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307

Fernald, A., Marchman,V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science, 16*(2), 234-248. https://doi.org/10.1111/desc.12019.

Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, *16*(4), 436-448. https://doi.org/10.1177/1476718X18804848

Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning, 18*, 77-82. https://doi.org/10.1111/1467-9604.00284

Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, *37*(1), 16-28. https://doi.org/10.1177/0271121416637597

Fung, P. C., Chow, B. W., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(1), 82-95. https://doi.org/10.1093/deafed/eni005

Garzotto, F., Paolini, P., & Sabiescu, A. (2010). Interactive storytelling for children. Paper presented at the Proceedings of the 9th international conference on interaction design and children. ACM, New York, NY, USA, 356-359. https://doi.org/10.1145/1810543.1810613

Gormley, S., & Ruhl, L. K. (2005) Dialogic Shared Storybook Reading: An Instructional Technique for Use with Young Students in Inclusive Settings. *Reading & Writing Quarterly, 21*(3), 307-313. https://doi.org/10.1080/10573560591007353

Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L. & Strømme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta Psychologica*, 239, 103997. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103997

Gutiérrez-Fresneda, R. (2016). Effects of dialogic reading in the improvement of reading comprehension in students of primary education. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 303-320. https://doi:10.1387/RevPsicodidact.15017

Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(1), 75-90. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1

Horvath, B. (2013). *Treatment efficacy of combined dialogic reading and scripting for a child with moderate to severe communication.* [Unpublished master thesis]. Duquesne University.

Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(3), 195-201. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. Early Childhood Development and Care, 186(2), 324-340. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1031125

Işık, B. S. (2022). *Ebeveynlerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi,* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Üsküdar Üniversitesi.

Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1071-1086.

Işıkoğlu-Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kıraç, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *15*(1) 125-135. https://doi.org/10.17051/io.2016.05211

Işıkoğlu-Erdoğan, N., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloğa dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 789-809.

Kang, J. (2017). *Effects of modified dialogic reading on listening comprehension and initiation skills to students with autism spectrum disorders.* [Unpublished doctoral dissertation]. North Carolina University.

Karahan-Tığrak, T. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın üst biliş ve çalışma belleğine etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(3), 237-268. https://doi.org/10.21565/auebfoed.12068

Kikuta, C. B. (2015). *Changes in dialogic book reading patterns of parent's reading with their children.* [Unpublished doctoral dissertation]. Hawai'i at Manoa University.

Kogan, A. M. (2024). Using dialogic reading and direct instruction of emotion words to increase emotion vocabulary knowledge in the preschool classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2023-0192

Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement,* 43, 134-145. https://www.researchgate.net/publication/284163177

Leonard, M. A., Lorch, E. P., Milich, R., & Hagans, N. (2009). Parent-Child joint picture-book reading among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 12*(4), 361-371. https://doi.org/10.1177/1087054708315135

Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners'oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(1), 1-24. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002

Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263-290. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6

Minghua, T. (2014). *The effectiveness of dialogic reading on the expressive vocabulary development of children with autism spectrum disorders.* [Unpublished doctoral dissertation]. Purdue University.

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, *19*(1), 7-26. https://doi.org/10.1080/10409280701838603

Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *52*(4), 11-16. https://doi.org/10.3200/PSFL.52.4.11-16

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Opel, A., Ameer, S. S. ve Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research, 48*(1), 12-20. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008

Özen-Altinkaynak, S. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education, 15*(1), 88-99. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.6

Pamparo, V. (2012). *The effect of dialogic reading on early literacy outcomes for children with autism spectrum disorders.* [Unpublished Doctoral dissertation]. Washington University.

Regur, C. E. (2013). *A dialogic reading intervention for parents of children with down syndrome*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Southern California University.

Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, *39*(1), 50-55. https://doi.org/10.1177/183693911403900107

Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care, 184*(11), 1531-1549. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862532

Sylva, K. and Evans, E. (1999). Preventing failure at school. *Children and Society, 13*, 276-286.

Şimsek, Z., & Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 197, 754-758. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172

Taş, E. A., & Koçyiğit, S. (2023). Ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 12*(5), 2537-2558. https://doi.org/10.15869/itobiad.1278375

Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, *38*(4), 230-246. https://doi.org/10.1177/1053815116668643

Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Cellreviews Center for Early Literacy Learning,* 1, 1-12.

Tuncer, M. (2023). *Beş yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora tezi], Çukurova Üniversitesi.

Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2014). The effect of enhanced storybook interaction on signing deaf children's vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(3), 319-332. https://doi.org/10.1093/deafed/ent055

Tsai, Y-W. (2009). *The impact of dialogıc reading: Facilitating language acquisition of young children with hearing impairments in Taiwan.* [Unpublished Doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.

U.S. Department of Health and Human Services. (2000). *Developmental Disabilities Assistance and Bill of Rights Act Amendments of 2000*, PL 106-402, 45 CFR 1385.3-Definitions.

Valdez-Menchaca, M. C , & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*, 1106-1114. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.28.6.1106

Vally, Z., Murray, L., Tomlinson, M., & Cooper, P. (2015). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: A randomized controlled trial in a deprived South African community. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(8), 865-873. https://doi.org/10.1111/jcpp.12352

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society.* Cambridge, MA: Harvard University.

Wang, C., Fu, W., Cheng, L., Wang, Y., & Duan, S. (2021). Teaching with picture books on deaf and hard-of-hearing students' creativity. The *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 26*(2), 278-295. https://doi.org/10.1093/deafed/enaa041

Wee, S. J., Kim, S. J., Chung, K., & Kim, M. (2022). Development of children's perspective-taking and empathy through bullying-themed books and role-playing. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(1), 96-111. https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1864523

What Works Clearinghouse. (2007). *WWC intervention report: Dialogic reading*. Washington, DC: U.S. Department of Educational Institute of Education Sciences. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/EvidenceSnapshot/135

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.24.4.552

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.30.5.679

Zevenbergen, A., & Whitehurst, G. (2003). *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. On reading to children: Parents and teachers*. Mahwah, New Jork: Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410607355-15

Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of applied developmental psychology*, *24*(1), 1-15. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2

Extended Abstract

Developmental disabilities are characterized as conditions that manifest before the age of 22 and persist throughout an individual's lifetime, encompassing both mental and physical impairments. Individuals diagnosed with Autism Spectrum Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Specific Learning Disorder, and Intellectual Disability fall within this category. These individuals often experience difficulties in areas such as receptive and expressive language, reading, writing, and social skills. Dialogic reading is an interactive reading approach that encourages children to take an active role as both listeners and narrators, engaging them in shared reading experiences with adults. The primary goal of dialogic reading is to enhance children's language and literacy skills by fostering meaningful interactions during picture book reading. Within this framework, adults serve as active listeners and facilitators, helping children develop storytelling abilities. Unlike traditional reading approaches, which are predominantly adult-directed, dialogic reading shifts control of the interaction and discourse to the child. Numerous studies have demonstrated the effectiveness of dialogic reading in promoting language development in preschool-aged children. Research indicates that dialogic reading supports early literacy skills, enhances problem-solving abilities, fosters creativity, improves listening comprehension, and strengthens critical reading, reading motivation, and attention. Additionally, it has been shown to improve working memory, self-regulation, emotion regulation, and social communication skills. Given the significant benefits of dialogic reading, understanding parents' engagement in this practice is crucial, particularly for children with developmental disabilities who may require additional support in language development. This study aimed to examine the dialogic reading skills of parents of preschool children with developmental disabilities. Additionally, it sought to explore the relationship between parents' dialogic reading skills and their level of education, the quality time they spend with their children, and the frequency of book reading activities. A survey method was employed to collect data from 279 parents (220 mothers and 59 fathers) across various cities in Turkey, all of whom had preschool-aged children with developmental disabilities. The Parents' Interactive Book Reading Skills Questionnaire was used as the primary data collection instrument. The questionnaire was administered in both electronic

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

and printed formats, and data were collected between February 21 and March 5, 2024. Data were analyzed using SPSS 26. The findings revealed that parents generally did not struggle with fundamental aspects of dialogic reading, such as selecting books, repeating and emphasizing target words, turning pages, discussing characters, and using expressive gestures, voice tone, and vocalization. However, notable deficiencies were identified in three key areas: completing sentences during reading, establishing connections between previously read books and the current book, and engaging in post-reading activities related to the book's themes, events, and characters. These findings underscore the importance of targeted training programs to enhance parents' dialogic reading skills, particularly in areas where knowledge and practice gaps were identified. Furthermore, a low but significant positive correlation was found between parents' dialogic reading skills and their level of education. Similarly, a low but significant positive correlation emerged between parents' dialogic reading skills and the quality time they spent with their children. A moderate positive correlation was observed between parents' dialogic reading skills and the frequency of book reading with their children. These findings suggest that as parents' education levels, quality time with their children, and reading frequency increase, their proficiency in dialogic reading practices may also improve. In light of these findings, future research should further investigate parents' knowledge and application of dialogic reading, particularly among different subgroups of children with developmental disabilities. Considering that parent-led dialogic reading has been shown to yield more effective results, comprehensive training programs should be developed to enhance parents' skills in specific dialogic reading techniques. Such initiatives can be supported through in-service training programs facilitated by institutions such as the Ministry of National Education and the Ministry of Family, Labor, and Social Services. Implementing awareness and information campaigns will be crucial in guiding parents who are eager and motivated to engage in dialogic reading practices. Structured training programs, supported by educational institutions, can provide parents with the necessary strategies and resources to maximize the benefits of dialogic reading for their children's linguistic and cognitive development.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (127-148)

Rehber Öğretmenlerin Gözünden Mülteci Çocukların Eğitimdeki Sorunları ve Okul Sosyal Hizmetinin Önemi

Educational Challenges of Refugee Children and the Role of School Social Work: Insights from Counselors

Merve Gizem ATAGÜL[*] Rabia Betül ÖZEN[**] Ezgi ERGÜN[***]
Kübra AKIN[****] Gamze ÖZBAYRAK[*****] Ömer Miraç YAMAN[******]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 18.12.2023
Kabul Tarihi: 18.11.2024

Doi: tsadergisi.1406625

Anahtar Sözcükler:
Mülteci
Öğrenci
Okul sosyal hizmeti
Rehber öğretmen

ÖZET

Bu araştırmada mülteci çocukların eğitim sistemi içinde hangi sorunları yaşadıklarının ortaya çıkarılması ve mevcut sorunların okul sosyal hizmeti bağlamında tartışılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın ana sorusu ise; *"Mülteci çocukların eğitim hayatında yaşadıkları sorunlar nedir ve bu sorunların çözümünde okul sosyal hizmetinin rolü nedir?"* olarak belirlenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen türü kullanılarak araştırma yürütülmüştür. Bu bağlamda toplam 20 rehber öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda mülteci çocukların eğitim yaşamlarında yaşadıkları sorunlar arasında okul devamsızlığı, yerel dili bilmeme, derslere katılma güçlüğü, sosyalleşme güçlüğü, uyum sağlama problemi gibi sorunların yer aldığı belirlenmiştir. Öte yandan rehber öğretmenlerin mülteci gruplar ile ilgili mesleki açıdan yeterli donanıma sahip olmama, ortak bir dile sahip olunmamasından dolayı mülteci öğrencilerle ortak bir paydada buluşamama gibi yetersiz kaldıkları noktalar ortaya çıkarılmıştır. Nitekim okul sosyal hizmetinin, eğitim sistemi için yenilikten veya değişimden ziyade kritik bir ihtiyaç ve gereklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının okul sosyal hizmeti için bir temel niteliği taşıdığı düşünülmektedir.

Article Information

Submission: 18.12.2023
Acceptance: 18.11.2024

Doi: tsadergisi.1406625

Key Words:
Refugee
Student
School social work
Guidance counselor

ABSTRACT

This study aimed to identify the challenges refugee children face within the education system and to examine these issues in the context of school social work. The primary research question was: *What challenges do refugee children experience in their educational journey, and what role does school social work play in addressing these challenges?* To explore this, the study employed a qualitative research design using a phenomenological approach. Data were collected through interviews with 20 guidance counselors. Findings indicate that refugee children encounter various difficulties in their educational experiences, including school absenteeism, language barriers, struggles in-class participation, challenges in socialization, and difficulties in adapting to school life. Additionally, the study revealed limitations in the support provided by guidance counselors, such as inadequate professional training in working with refugee populations, the absence of a shared language, and the inability to effectively address refugee students' needs. Ultimately, the study concludes that school social work is not merely an innovative approach but a fundamental necessity for the education system. The findings underscore the critical role of school social work in fostering inclusive and supportive educational environments for refugee children.

Atıf İçin

Atagül, M.G., Özen, R.B., Ergün, E., Akın, K., Özbayrak, G. & Yaman, Ö.M. (2025). REhber öğretmenlerin gözünden mülteci çocukların eğitimdeki sorunları ve okul sosyal hizmetinin önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 127-148. doi: tsadergisi.1406625

[*] Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet, Kocaeli, merve.gzmm25@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5015-6742
[**] Sosyal Çalışmacı, Ankara, rabiabetulozen@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2195-9149
[***] Sosyal Çalışmacı, İstanbul, ezgieergun@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7727-5275
[****]Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet, İstanbul, kubrakin13@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0079-3018
[*****]Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet, İstanbul, ozbayrakgamze.tr@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0636-0683
[******] Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet, İstanbul, omermirac@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9989-8575

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Göç, en temelde insanların ikamet ettiği yerlerden uluslararası bir sınırı geçmesi ya da bir ülke içerisinde yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktır. Göç tanımlamaları gönüllü, zorunlu, düzenli, düzensiz vb. faktörlerin etkisiyle çeşitlendiği için Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK); zulüm, çatışma, şiddet ya da felaket gibi zorlama bir durum nedeniyle sınır ötesi ya da ülke içerisinde hareket edilmesi durumları için göç kavramı yerine "yerinden etme" kavramını kullanmaktadır (UNHCR, 2023). Bu görüşün temelinde mülteci, sığınmacı ve vatansız kalan bireylerin devletler ve uluslararası kuruluşların sunduğu fırsatlardan daha iyi bir şekilde yararlanmasının yer aldığı belirtilmektedir (FitzGerald ve Arar, 2018: 388-389). Zira göç oranları her geçen yıl artış göstermektedir. BMMYK'nın Küresel Eğilimler Raporu'na göre 2022 yılı sonunda dünya üzerinde 108,4 milyon mülteci, sığınmacı ve vatansız birey bulunmaktadır. Bu bireylerin %40'nı ise 43,3 milyon ile 18 yaşın altındaki çocuklar oluşturmaktadır (UNHCR, 2023). Çocuklar söz konusu olduğunda üzerinde durulması gereken ilk konulardan biri eğitim hayatlarıdır. Zira BMMYK'nın bir başka raporuna göre de okul çağında olan 7,1 milyon mülteci çocuk içerisinden 3,7 milyona yakını okula erişim sağlayamamaktadır (UNHCR, 2017: 4). Bu oranların yüksek olması, uluslararası kuruluşların ve mültecilere ev sahipliği yapan ülkelerin mülteci çocukların eğitim hakkına ulaşması için birtakım sorumluluklar yüklemiştir (Cooc ve Kim, 2023: 206).

Bu noktada 1,6 milyonu çocuk olmak üzere 3,6 milyon kişi ile en fazla mülteciye ev sahipliği yapan Türkiye'nin mülteci çocuklara yönelik eğitim politikası büyük önem taşımaktadır. Özellikle UNICEF ile birçok çalışma yürüten Türkiye, çeşitli yasal mevzuatlarla mülteci çocukların eğitim hakkına erişiminde yoğun çaba sarf etmektedir (UNICEF, 2020: 5). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile mülteci çocuklara kaliteli bir eğitim sağlamak amacıyla kanunlarla eğitim hakkını sağlamlaştırmıştır. Bu bağlamda ilk olarak "misafir" konumunda yer alan mülteciler, "yerleşik" konumuna geçirilmektedir. Ardından mülteci çocuklar, kısa vadeli olarak kurulan ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılına kadar mülteci çocukların temel eğitim merkezi olarak eğitim veren Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)'den uzun vadeli eğitim politikaları geliştirilerek Türk eğitim sistemine dahil edilmiştir (Sağıroğlu ve ark. 2022: 1; Karslı-Calamak ve Kilinc, 2021: 260). Ancak GEM'lerde Suriye ulusal müfredatına uygun olarak Arapça eğitimi verilirken, Türk eğitim sisteminde tek kültürlü geleneğin hüküm sürmesi; hem mülteci çocuklar hem de mültecilere ev sahipliği yapan ülkeler için birçok eğitim sorunun ortaya çıkmasına yol açmıştır (Human Rights Watch, 2015: 16; Radhouane, 2023: 152).
Mülteci çocukların yaşadığı eğitim sorunları değerlendirildiğine ilk olarak okulların finansal ve fiziki alt yapı yetersizlikleri (Palik, 2023: 231), kalabalık sınıf yapısı, yetersiz eğitim materyali, öğretmen sayısının azlığı ve öğretmenlerin yeterli yetkinliğe sahip olmaması gibi sorunlar gelmektedir. Bunun yanında mülteci çocuklar hakkında veri eksikliğinin bulunması, okullaşmaları konusunda büyük engel oluşturmaktadır (Köhler ve Schneider, 2019: 2; Emin, 2016: 21; Tosun, 2021: 29-34; Mendenhall ve ark. 2017: 12-13). Mülteci çocukların okullaşması önündeki bir diğer engel ise ülkeye uyum sağlamaya çalışan mültecilerin yaşadığı sosyoekonomik yetersizliklerden dolayı çocukların da çalışmasının gerekmesidir (Kaya, 2019: 5). Buna ek olarak mülteci çocukların erken yaşta evlendirmeleri, ailelerin okul masraflarını karşılayamaması, kültürel farklılıklardan dolayı zorbalığa uğrama ve dışlanma gibi nedenler de yatmaktadır (İnsani Gelişme Vakfı, 2021: 55; Palik, 2023: 231).

Mülteci çocukların eğitim alanında yaşadığı sorunların bir diğeri de dil sorunudur. Dil sorunu diğer sorunları tetiklemekle birlikte, ana dili ve eğitim dili aynı olan çocuklarla kıyaslandığında mülteci çocuklar bu noktada dezavantajlı durumda kalmaktadırlar (Ekici, 2015: 191). Ayrıca dil sorunu nedeniyle okul ortamlarında uyum sorunu yaşayan mülteci çocuklar; okula devam etme konusunda isteksiz olmakta, devamsızlık ve akademik başarısızlık sorunlarının da ortaya çıkmasıyla birlikte okulu bırakmaktadırlar (Kuli, 2018: 46; Mendenhall ve ark. 2017: 13). Bu noktada aileye büyük rol düşmektedir. Çünkü çocuklar sorun yaşadığında genellikle ilk desteği ailede aramaktadır. Özellikle dil öğrenimine yardımcı olma, ders çalışma ortamı sağlama, ödevlerine yardımcı olma, sorulan sorulara cevap verebilme konusunda aile yeterli yetkinliğe sahip değilse çocuğun okul başarısı ve

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sosyal hayatında olumsuz etkiler görülebilmektedir (Kaştan, 2015: 221). Bu konu Türkiye özelinde değerlendirildiğinde mülteci anne-babaların büyük bir kısmının Türkçe bilmemesi ve yaşam şartlarından dolayı çocukları ile yeterli vakit geçirememeleri nedeniyle çocuklar gereken desteği görmemekte, eğitim ve öğretim süreçlerini verimsiz geçirmektedirler (Agcadağ, 2019: 669). Bu noktada mülteci çocukların eğitimi üzerinde etkili kişiler arasında öğretmen, okul personelleri ve politika yapıcılara büyük sorumluluklar düşmektedir (McDiarmid ve ark. 2022: 2). Söz konusu okul personelleri arasında rehberlik servisinde çalışan meslek elemanları da yer almaktadır.

Konuyla ilgili bir diğer meslek ise sosyal hizmet mesleği olarak gösterilebilmektedir. Zira sosyal hizmet, insanların içerisinde bulundukları çevresel şartlara adapte olmalarını ve karşılaştıkları çeşitli problemlerle başa çıkabilmelerini sağlamak amacıyla bireyi çevresi ile birlikte değerlendirmektedir. Ayrıca okul çağı çocuklarında da çocukların psiko-sosyal, ekonomik, aile kaynaklı ve bireysel sorun ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar okul sosyal hizmeti olarak adlandırılmaktadır (Kalkan, 2019: 37-39; Duman, 2014: 29). Benimsenmiş olan "*çevresi içindeki birey* " ilkesi ile de çocuk; okul, aile ve toplum sistemleri içerisinde ele alınmaktadır ve çocuğun karşılaştığı sorunların sadece çocuk kaynaklı olmadığı, çevresel faktörlerin de etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu bakış açısı ile okul sosyal hizmeti uzmanı, öğrencinin eğitim ve öğretim hayatını etkileyen sorunlar karşısında çözüm önerisi sunmaktadır (Özkan ve Kılıç, 2014: 399; Kalkan, 2019: 74).

Öğrencilerin risk altında olması durumunda aileleri ile birlikte desteklenmesi, ihtiyaç halinde ailenin belirli kurumlara yönlendirilmesi, ailenin güçlendirilmesi, ev ve okul bağının sağlamlaştırılması ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi gibi toplum ile iş birliği içinde olması gerektiği diğer görevleri de vardır. Bunların beraberinde, davranış bozukluğu olan çocuklara özgü grup çalışması yaparak, çocukların kendilerinin ve problemli davranışların bilincinde olması üzerinde de durmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009: 22).

Okul sosyal hizmetinde temel gaye "çocuğun üstün yararını" elde etmektedir. Böylece çocuğun temel hakkı olan eğitim hakkından tamamen yararlanması hedeflenmektedir (Karakaya, 2020: 19). Bu amaçla okul sosyal hizmet uzmanları, çocukların akademik performanslarının yükselmesi noktasında öğrencilere destek olmaktadır. Söz konusu çalışmaları gerçekleştirirken okul ekibinin bir üyesi olarak okul idaresi, rehber öğretmenler, branş öğretmenleri ve öğrenci aileleri ile işbirliği içerisinde olup ayrıca konferans ve eğitimlere katılarak faaliyet göstermektedir (Türkeri, 2014: 63). Dolayısıyla okul sosyal hizmeti çocukların dezavantajlı süreçlerini en az zarar ile atlatmalarını hedeflemektedir.

Sonuç olarak Türkiye'deki göçmen sayısının arttığı anlaşılmış, bununla beraber mülteci çocuk sayısında da yükselmenin olduğu belirlenmiştir. Mülteci çocukların ilişki içinde olduğu en önemli ve birincil kurumlar arasında okullar yer almaktadır. Bu nedenle çocukların okul bünyesindeki deneyimleri ve sorunları önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada mülteci çocukların okul içindeki ve eğitim hayatında yaşadıkları sorunların anlaşılması amacıyla rehber öğretmenler ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen mülakatlar sonucunda ise mülteci öğrencilerin dil problemi, uyum sorunları, akademik başarıda düşüklük, akran zorbalığı, sosyalleşme güçlüğü, derse devam güçlüğü, ekonomik problemler gibi çeşitli sorunlar ile karşı karşıya kaldığı görülmüştür. Yapılan araştırmada okul sosyal hizmeti perspektifinden bu sorunların yorumlanması ve ortaya konulması ayrıca okul sosyal hizmetinin gerekliliğini vurgulamak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokullardaki mülteci öğrencilerin eğitim yaşamındaki sorunlarını, rehber öğretmenlerin gözlemleri aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda okul sosyal hizmetinin rolü ve gerekliliğinin incelenmesi de hedeflenmiştir. Araştırmanın ana sorusu; *"Mülteci çocukların eğitim hayatında yaşadıkları sorunlar nedir ve bu sorunların çözümünde okul sosyal hizmetinin rolü nedir?"* olarak belirlenmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmanın amacına bağlı kalarak nitel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin kendi sırlarını çözümleyebilmek ve bireysel çabası ile biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerinin farkına varabilmek üzere geliştirdiği bilgi sağlama yollarından biri olarak tanımlanabilmektedir (Özdemir, 2010: 326). Dolayısıyla nitel araştırma, bireylerin algılarını, gözlemlerini ve deneyimlerini olayların veya sosyal olguların oluştuğu doğal ortamında gerçekçi ve çok boyutlu bir anlayış ile bağlı bulunduğu çevreye uygun olarak, araştırmayı ve anlamayı kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 41). Nitel araştırmanın bu söz konusu kapsamı ele alındığında; rehber öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin deneyimleri bağlamındaki mesleki gözlemlerinin aktarılabilmesi ve buna yönelik okul sosyal hizmeti bağlamında incelenebileceği düşünülmektedir. Veriler elde edilirken, araştırmacının daha önceki çalışmalarından elde edilen veya başkası tarafından çalışılan herhangi bir araştırmadan elde edilen veriler kullanılmamakta ve verilerin tamamını araştırmacının kendisi toplamaktadır. Bu sebeple araştırmacının çeşitli görüşmeler yaptığı, dokümanlar incelediği bunlara dayanarak gözlem yaptığı sonrasında ise görüş bildirdiği bir süreci içermesi gibi nitel araştırmaya özgü unsurlar (Güler ve ark, 2015: 41) araştırmanın amacı ile uyum sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında nitel araştırmanın desenlerinden biri olan fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, yaşanılan deneyimler ile ilişkilidir. Tecrübelerin nasıl yaşandığı, deneyimin tanımlanmasıyla mümkün olmaktadır. Kişinin kendi deneyimini aktarabilme olgusu, farklı bir yol ile elde edilemeyecek çeşitli boyutlara ulaşabilme imkânını da sağlamaktadır (Giorgi, 2017: 177). Bu araştırmada da katılımcıların mesleki deneyimlerinin ön plana çıkması, araştırmanın amacı ile fenomenolojik desenin uyumuna işaret etmektedir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu; görev yaptıkları okulda mülteci öğrenci bulunan ilkokul ve ortaokullarda en az bir yıl süre ile çalışmış olan 13 kadın, 7 erkek olmak üzere toplam 20 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Grubun belirlenmesinde amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri durumların keşfedilmesinde ve izah edilmesinde fayda sağlayan yöntemlerdir. Zengin bilgiye sahip olduğu bilinen olayların etraflıca değerlendirilmesine olanak sağlar. Görüşme yapılan katılımcılardan onların yakın çevresindeki mülteci öğrenciler ile çalışan rehber öğretmenlerine ulaşılmıştır (Yıldız, 2017: 430-431). Sonrasında ise iletişime geçilen katılımcılar aracılığı ile kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak farklı katılımcılara ulaşılmıştır (Yiğit, 2021: 74). Kartopu örnekleme yöntemi ise araştırmaya ilişkin en zengin bilgiye sahip olan kişi ve olayların tespit edilmesinde etkili bir tekniktir. Bu teknik ile ulaşılması gereken kişilere bir kartopu gibi zaman içerisinde genişleyerek iletişim halinde olunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:118- 122). Araştırmaya dahil olma kriterleri; psikolojik danışma ve rehberlik bölümü lisans mezunu olmak, İstanbul ilinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan devlet ilkokul ve ortaokullarında en az 1 yıl görev yapmış olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu sürenin belirlenmesinde, katılımcıların belirli bir mesleki deneyime ve gözleme sahip olması düşünülmüştür. Bununla beraber tüm katılımcıların ortalama mesleki deneyim süresi 7'dir. Bu ortalama ise katılımcıların, mülteci öğrencilerle ilgili paylaşımda bulunmak için oldukça yetkin ve uzun süreli deneyime sahip olduklarına işaret etmektedir. Katılımcılara dair detaylı sosyodemografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların sosyodemografik bilgileri*

İsim	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Eğitim	Meslek	Mesleki Deneyim
K 1	Kadın	30	Bekar	Lisans	PDR	5 yıl
K 2	Erkek	47	Evli	Doktora	PDR	24 yıl
K 3	Kadın	30	Bekar	Y. Lisans	PDR	5.5 yıl
K 4	Erkek	31	Bekar	Y. Lisans	PDR	10 yıl
K 5	Kadın	33	Bekar	Lisans	PDR	9
K 6	Kadın	33	Evli	Y. Lisans	PDR	11 yıl
K 7	Kadın	31	Bekar	Lisans	PDR	7 yıl

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

K 8	Erkek	28	Bekar	Lisans	PDR	6 yıl
K 9	Kadın	30	Bekar	Y. Lisans	PDR	6.5 yıl
K 10	Kadın	27	Evli	Lisans	PDR	4 yıl
K 11	Kadın	29	Evli	Lisans	PDR	5.5 yıl
K 12	Kadın	28	Evli	Lisans	PDR	5 yıl
K 13	Erkek	31	Evli	Lisans	PDR	5 yıl
K 14	Erkek	29	Bekar	Lisans	PDR	5.5 yıl
K 15	Kadın	29	Bekar	Lisans	PDR	5 yıl
K 16	Kadın	28	Bekar	Y. Lisans	PDR	4 yıl
K 17	Kadın	36	Evli	Lisans	PDR	11 yıl
K 18	Erkek	27	Bekar	Lisans	PDR	4 yıl
K 19	Kadın	27	Bekar	Lisans	PDR	1 yıl
K 20	Erkek	29	Evli	Y. Lisans	PDR	6 yıl

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada iki farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bunlardan birisi derinlemesine mülakattır. Derinlemesine mülakat; açık uçlu sorulardan oluşur ve keşif odaklı ilerleyen bir görüşme şeklidir. Kişisel düşüncelerin vurgulandığı çalışmalarda derinlemesine görüşme tekniği kullanılmaktadır (Baş ve Akturan, 2017: 113). Bu mülakatlarda sosyodemografik bilgi soru formu ve yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Sorular araştırmacılar tarafından oluşturulduktan sonra sosyal hizmet alanında çalışan akademisyenlerle istişare edilmiştir. Her bir aşamada soruların revize edilmesiyle soru formunun son hali belirlenmiştir. Diğer veri toplama yöntemi ise gözlemdir. Gözlem, gözlemcinin belli bir olay, oluşum, davranışları anlamlandırabilme, açıklama ve anlama amaçlı bakışı ve dinleyişi olarak ele alınan bir veri toplama yöntemidir. Gözlemde iki temel nokta bulunmaktadır. Bunlardan ilki dolaylı yoldan olmayıp doğrudan araştırmacı tarafından tespit edilmesidir. İkincisi ise sadece gözle değil tüm duyu organlarının da sürece dahil olmasıdır (Karasar, 2020: 200). Bu yöntem ile mülakat sırasında katılımcıya ve fiziki mekana ilişkin gözlem yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada araştırmacı tarafından 20 katılımcı ile ortalama 45 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşme sırasında veriler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır ve bu ses kayıtlarının her birinden araştırmacı tarafından yapılan deşifre yöntemi ile 2 sayfalık dokümana ulaşılmıştır. Yapılan mülakatlar sonucunda yaklaşık 700 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Bu ses kayıtları deşifre yöntemiyle yazıya aktarılmış ve 116 sayfa yazılı dokümana ulaşılmıştır. Deşifreler okunduktan sonra verinin yoğunluğu sebebiyle elde edilen kodların güvenliğini temin etme amacıyla analiz sürecinde MAXQDA Nitel Veri Analiz Programı kullanılmıştır. Görüşme sırasında ses kaydı haricinde araştırmacı notlar almıştır ve aldığı notları analiz sürecine dâhil etmiştir. Veri analiz aşamasında betimsel analiz kullanılmıştır. Analiz için tematik çerçeve yapılandırılmıştır, veriler işlenmiş ve daha sonrasında elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Analiz sırasında araştırmacı elde edilen verileri detaylı bir incelemeye tabii tuttuktan sonra araştırma için gerekli olan yerleri saptayarak tümevarım yöntemi ile kod listesine ulaşmıştır (Güneş, 2020: 110). Kodlama işlemi sonrasında ortak kodlar aynı temalar altında bir araya getirilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın tek sınırlılığı, mülakat yapmayı kabul edecek rehber öğretmenlere ulaşma noktasında yaşanmıştır. Zira birçok rehber öğretmen ile iletişime geçilse de gerek yaz döneminde veri toplanması gerekse de vakit ayıramamaları nedenleriyle rehber öğretmenler mülakat yapmayı kabul etmemiştir.

Etik Uygunluk

Araştırma için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2022/257 sayılı ve 24.08.2022 tarihli etik kurul onayı alınmıştır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Mülakatlara başlanmadan önce her katılımcı gönüllülük ve gizlilik ilkesi hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcıların onamları alındıktan sonra mülakatlara başlanmıştır. Katılımcılara ses kaydını onaylayıp onaylamadıkları sorulmuş ve kabul edenlerin mülakatları sesli kayıt altına alınmıştır. Her katılımcı ses kaydını kabul etmiştir. Alınan ses kayıtları, 1 yıl süre sonunda silinecektir, flash bellekleri kırılacak, yazılı kaynaklar ise yakılma suretiyle imha edileceğine dair bilgi verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde mülteci öğrencilerin eğitim hayatında karşılaştıkları sorunlar ve okul sosyal hizmetinin önemine dair elde edilen veriler *"Mülteci Öğrencilerde Okula Devam Durumu", "Yerel Dili Bilmeme Sorunu", "Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Süreçleri" Ve "Okul Sosyal Hizmetine İhtiyaç Duyulması"* olarak 4 başlık altında toplanmış ve ana temalar analiz edilerek 4 alt temaya ulaşılmıştır. Söz konusu temalar Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1. *Mülteci öğrencilerin eğitim hayatındaki sorunları ve okul sosyal hizmetinin önemi*



1. Mülteci Öğrencilerde Okula Devam Durumu

Katılımcıların çoğu tarafından mülteci öğrencilerin devam durumlarında istisnalar ve özel durumlar dışında çok fazla bir devamsızlık durumu olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca devamsızlık durumlarının Türk öğrencilerle aynı seviyede olduğu da ifade edilmiştir. Devamsızlıkta sorun olmadığını ifade eden katılımcılar bu durumu aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

> *"Devam ediyorlar yani şu anlık bir devamsızlık ile ilgili yani yüzde altmışı falan devam ediyor."* (K12)

> *"Anlamlı bir farklılık yok hani ekstra bir durum olmadığında dediğim gibi bir sağlık sıkıntısı ya da özel bir durum olmadığında devam ediyorlardı. Diğer öğrenciler gibi yani en az diğer öğrenciler gibi devam ediyorlardı hani bir kaynaştırma durumu veya ekstra bir sağlık durumu yoksa."* (K1)

Bunların aksine, mülteci öğrencilerde devamsızlığın yüksek olduğunu ifade eden katılımcılar da mevcuttur. Devamsızlığın yüksek olmasının nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Devamsızlık

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

oranın en çok Suriyeli öğrencilerde olduğunu gözlemleyen K15 durumu şu cümleler ile ifade etmiştir:

> *"Sürekli devamsız mesela çocukların listesi çıkartılıyor biz bakıyoruz. Hangi çocuklar geneli Suriyeli çocuklar ondan sonra bazı çocuklar oluyor görüşmeye düzenli almak istiyorum ama her hafta denk getiremiyorum bir hafta geliyor bir hafta gelmiyor. Öğretmene soruyorum işte diyor ki o kafasına estiği zaman da gelir. Bunla çok karşılaştım."* (K15)

Mülteci çocukların devamsızlıklarının yüksek olmasına çeşitli faktörlerin etkide bulunduğu da ifade edilmektedir. Okula devamsızlığa sebep olan gerekçeler birbirleri ile bağlantılı görülmektedir. Bu nedenlerden birisi yoksulluktur:

> *"Bir iki aileye gittik o da devamsızlıktan dolayı hani neden okula gelmiyor bunun sebebini öğrenelim, bazılarında bulabildik o adreste bazılarını bulamadık. Bulabildiğimizde gelememelerinin sebebi kesinlikle yoksulluktu yani."* (K13)

Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin yeme-içme, barınma, istihdam gibi temel ihtiyaçlara daha fazla yoğunlaşmak zorunda olmalarından dolayı eğitimi geri plana atabildikleri anlaşılmıştır. Katılımcılara göre bu durumun da çocukların eğitimini sekteye uğrattığını belirtmek mümkündür. Yoksulluğa bağlı olarak çoğu mülteci öğrenci çalışmak zorunda kalmaktadır. Yoğun şekilde devamsızlık yapan öğrencilerin ekseriyetle çalıştıkları için okula gelmedikleri belirtilmiştir.

> *"Daha fazla ekonomik olarak daha düşük seviyedeler maalesef. İster istemez öncelikleri eee fizyolojik ihtiyaçları olduğu için daha onları tam karşılayamamış insanların derslerde çok böyle yüksek başarılar elde etmesini bekleyemeyiz zaten. Ama birçoğu özellikle yaşı küçük-büyük olanlar çalıştıkları için okula devam edemiyorlar… Okula devam etmeyenlerin birçoğu zaten bu yüzden çalıştıkları için devam edemiyor ki bizim okulumuzda da devam edip çalışan öğrencilerimiz mevcut. Sabah mesela işe gidiyor öğleden sonra okula geliyor.''*(K14)

> *''Ama daha sosyoekonomik düzeyi düşük, eğitim seviyesi düşük aileden geliyorsa maalesef ıu akademik başarısı oldukça düşük oluyor.''* (K6)

> *"Şöyle bir kaç öğrencimizden şunu duyduk mesela gelmiyor çocuk niye getirmiyorsunuz diye okul iletişime geçtiğinde veliden duymuyoruz ama öğrencimiz okula geldiğinde ben haftanın kaç günü şurada çalışıyorum."* (K17)

Bir katılımcı farklı olarak çalıştığı gerekçesiyle okula hiç gitmeyen çocukların da varlığından söz etmiştir.

> *"Ama böyle çok devamsızlık problemi yani olmuyor değil. Şu var devamsızlık değil, okullaşmamış çocuk oranı çok fazla, yani çocuk hiç okula gelmemiş. Yani atıyorum on yaşında hiç daha önce okula gelmemiş dışarda, niye gelmemiş çalışıyor."* (K20)

Devamsızlığın yüksek olmasının bir nedeni de Suriyeli ailelerin çocuklarını İslami ilimler öğrenmeleri gerekçesiyle devlet okuluna göndermemeleridir.

> *"Şu var Suriyeli öğrencilerde mektebe gidiyorum, medreseye gidiyorum diye bir söylem var, Suriyeli okulu denen bir şey var muhtemelen Arapça eğitim verilen bir okul var. Çocuklar, veliler bununla geliyor bize, biz oraya gönderiyoruz okula göndermiyoruz."* (K18)

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ayrıca katılımcıların görüşlerine istinaden ailelerin, çocuklarına eğitim konusunda destek olmadığı, okula göndermek istemediği, devlet tarafından herhangi bir yaptırım ile karşı karşıya kalmak istemedikleri sebebi ile okula gönderdikleri, bu durumun da çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkilediği ifade edilebilir:

> *"Okula getiremediğimiz öğrenciler var devamsız öğrenci dediğimiz. Gelenlerde zorunlu ceza yemiyim diye veliler hani öyle korkutuyoruz artık ceza yersiniz, okul Türkiye'de zorunlu bir şekilde o şekilde gönderenler var onların da zaten okula motive edemiyoruz çocukları yani bu şekilde genel itibariyle biraz daha başarısız olabiliyorlar ama Türkçeyi iyi öğrenmiş ilkokuldan beri gelen öğrenciler sıkıntı yaşamıyor. "* (K18)

Belirtilen durumlar haricinde, herhangi bir somut gerekçesi olmadan da okula gelmeyen öğrencilerin olduğu öğrenilmiştir.

> *"Okula devam durumları da az önce bahsettiğim işte bu okula geç kalıyorlar demiştim ya mesela bir gün gelen bir gün gelmeyen, kafasına estiğinde gelen, hiç haber alamadığımız, kaydı olan ama hiç haber alamadığımız çocuklar çok fazla. Dönem ortasında bir anda gelmemeye başlayan çocuklar var. Sürekli devamsızlık yapan, keyfi olarak devamsızlık yapan çok çocuklar var maalesef."* (K15)

> *"Yani çocuk keyfine göre gelmediği oluyor. Ya da mesela hasta olanlar tamam amenna onlara bir şey söyleyemiyoruz zaten ama keyfi devamsızlıklarımızda var ve bu her sene daha da artış gösteriyor ister istemez."* (K7)

Öte yandan mülteci çocuklar ortak bir dili konuşamadıkları, arkadaşlarıyla ilişki kuramadıkları ve dersi anlamadıkları gibi çeşitli nedenlerle okulda mutlu olmadığı için gelmedikleri belirtilmiştir. Bu durum doğal olarak devamsızlığı tetiklemektedir.

> *"Mutlu değil burada mutlu olmadığı yere gelmek istemiyor haklı olarak. Yani genel olarak mutlu değiller. Çünkü ders anlamıyorlar, arkadaşlarıyla ilişki kuramıyorlar. Gelenler bir kısmı zorunluluktan geliyor ya da evde de yapacak bir şey yok mecbur geliyor gibi böyle devamsızlık problemi yaşıyoruz onlarla. Sürekli devamsız olanlar var mesela."* (K7)

Devamsızlığın yüksek olmasının bir diğer önemli nedeni kız çocuklarının ev içi işlerde yoğun sorumluluk almaları ve kardeşlerinin temel ihtiyaçlarını karşılamaları olarak gösterilmektedir.

> *"Ama dediğim gibi işte onların aile yapılarında böyle bir şey var yani, çocuk 10-12 yaşında erkekse bile hemen çalışmaya başlıyor, kızsa da eve bakmaya başlıyor. Ondan küçük bir çocuk oluyor zaten genelde ona annelik yapmaya başlıyor."* (K20)

2. Yerel Dili Bilmeme Sorunu

Hem sosyal çevrelerinde hem de okul içerisinde iletişim kurarken kendilerini ifade edemeyen, yerel halk ile sağlıklı bir şekilde sosyalleşemeyen, ders sırasında anlatılanları anlayamayan ve derse interaktif bir şekilde katılamayan mülteci öğrencinin, sınıf ortamına kendisini ait hissetmediği için derse katılmak istemediği anlaşılmıştır. Göç sonrası baskın kültürün dilini bilmeyen öğrencilerin toplumda dezavantajlı konuma düştükleri, başarılı ve sağlıklı birer birey olmaları için dili bilmelerinin gerekliliği sonucuna varılmıştır. Yerel dili bilmeyen çocukların okul ortamında uyum ve adapte olma sorunu yaşadıkları, okula gelmek istememe, okulu bırakmak isteme, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurma güçlüğü çektikleri öğrenilmiştir.

2.1. Türkçe Bilmemenin Öğrencilerin Sınıf Ortamı ve Başarı Düzeylerine Etkisi

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Katılımcıların ifadelerine göre; derslere katılmayı, akademik başarıyı ve motivasyonu önemli ölçüde etkileyen dilin; yeterli derecede veya hiç bilinmemesi öğrencinin karşı tarafı anlamasını, kendisini ifade etmesini olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu nedenle Türkçe bilmeme durumu; mülteci öğrenciyi sosyal, bilişsel ve psikolojik yönden mağdur etmektedir. Akademik başarı konusunda, dersleri anlamayan, sınıf ortamına adapte olamayan öğrenci sınavlardan düşük almakta ve öğretmenlerin anlattıkları dersler konusunda bilgilenememektedirler.

> *"Yani şöyle çok başarılı olamıyorlar çünkü dili bilmiyorlar. Türkçeyi öğrenmeden biz onlardan nasıl başarı bekleyelim? Çünkü dersi anlamıyorlar ki anlamadığı bir derste çalışmak için çabası olan bir çocuk dahi bir süre sonra bırakır. Çünkü anlayamıyorsun, dilini bilmiyorsun. O Türkçeyi öğrenme süresi onlar için bir geriye dönüş olabiliyor.* "(K7)

> *"Zaten okuma konusunda gelebilmek için önce dil becerisinin olması lazım. Dil öğrenemedikleri için hala çünkü yeni mesela burada doğmuş olmasına rağmen Türkçe bilmeyen çok fazla Suriyeli öğrencimiz var."* (K6)

Ayrıca, mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı kendilerini ifade edememeleri, ders sırasında öğretmenlerinin anlattıklarını anlamamaları, derse arkadaşları ile birlikte interaktif bir şekilde katılamamaları, bu sebepten dolayı bulundukları sınıf ortamına karşı aidiyet duygusunda problem yaşamaları ve motivasyonlarının olumsuz etkilenmesi söz konusudur. Ders sırasında konuşulan dili anlamamalarından dolayı sıkılmaları, bunun sonucunda gürültü yaptıkları için Türk öğrencilerin tepkisini çektikleri ve dersin gidişatının ve başarı düzeylerinin olumsuz etkilendiği anlaşılmıştır.

> *"Onlar hani zaten dersi anlamadıkları için derste konuşuyorlar. Konuştukları için genelde diğer öğrenciler bana hani şikâyetle geliyor. Hocam işte biz ders dinleyemiyoruz. Dersin akışını bozuyorlar. Ki onlarda doğal olarak hani anlamadıkları için sıkılıyor.''* (K19)

> *"Sen Türkçeden harf öğretmeye çalışıyorsun onlar orada, çocuk seni anlamıyor ne dediğini bilmiyor. Onun için ders var yok yani sadece gürültü onun için öyle düşün. İlk on dakika duruyor sonra canı sıkılmaya başlıyor çocuğun tamam mı, anlamadığı için canı sıkılmaya başlıyor."* (K20)

2.2. Çocuğun Türkçe Öğrenmesinde Aile Faktörü

Mülteci öğrenciler, Türkçe ile sadece okul ortamında öğretmen ve öğrenciler ile iletişimde olduklarında ya da toplumsal alanda karşılaşmaktadır. Ancak vaktinin çoğunu ailesi ile birlikte ev ortamında geçiren öğrenciler, ailesi tarafından Türkçe öğrenme noktasında destek görmemekte, ev içerisinde çoğunlukla Arapça ve Farsça gibi farklı dillere maruz kalmaktadırlar. Bazı aileler yeni yaşam alanlarında asimile olmaktan çekindikleri için yerel halkın dilini öğrenmek istememekte, bu durum ise öğrencilerin Türkçe öğrenme ve okula adapte olma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> *"Ama şöyle bir şey yani burada da çocuk öğrenemiyor yeterli gelmiyor dediğim gibi evde sürekli tekrar edilmesi lazım. Yani çocuk harfleri öğreniyor harfleri birleştiriyor ama dili dönmüyor mesela tekrar etmediği için o zamanda ne oluyor çok fazla utanıyor sıkılıyor konuşmak istemiyor yani çocuk… Kimse de Türkçe bilmediği için evde Türkçe girmeyen evlerde maalesef çocuk öğrenemiyor yani sadece okulda olmuyor. En önemli şey bence aile burada yani ilgilenen ailelerin çocukları gerçekten öğrenebiliyor biraz biraz yani ama ilgilenmeyenlerin hiç öğrenmiyor. Okulda sadece görüyor bu harfleri sonra eve gidiyor Arapça konuşmaya devam ediyor. Böyle olunca ister istemez öğrenemiyor. Zaten çok farklı bir alfabe ya çok zor ikisini bağdaştırması çocuğun, e böyle olunca öğrenemiyorlar. Biraz ailenin payı yüksek burada genelde onlar da Türkçe bilmediği için hani bir şey yapılmıyor yani.'' (K3)*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Katılımcılar, mülteci öğrencilerin velilerinin Türkçe bilmediklerinden dolayı okul ortamında öğretmenler ile ortak paydada buluşma konusunda problem yaşadığını ve öğrencilerin eğitimi ile ilgili bilgi alışverişi sağlıklı bir şekilde gerçekleşemediğini ifade etmişlerdir.

> *"Benim buraya entegre olmama gerek yok. Ben burada kendi ülkemi kurdum zaten. Yani mesela şu an bizim fatih bölgesi için bu daha çok hâkim bir durumda. Veliler Türkçeyi öğrenmeye çalışmıyor. Çünkü kendi dillerini konuşacakları bir alanları oluştu, komşuları mesela kendi dillerini konuşuyor, kendilerinin bakkalı var, kendilerinin marketi, kasabı var vs. falan." (K7)*

Öğrencilerin aile ortamında; baba, evi geçindirme rolünü üstelenmektedir. Baba çalıştığı için sosyal çevre ile daha fazla iletişim kurmakta ve gününün çoğunu dış ortamda geçirdiği için Türkçe öğrenme becerisi daha fazla gelişmektedir. Fakat anneler genellikle ev işleri ve çocuklar ile ilgilendikleri için sosyalleşememekte ve sosyal çevrelerini çoğunlukla kendi milleti oluşturduğu için Türkçe öğrenme noktasında geri planda kalabilmektedirler. Türkçe bilen baba gün içerisinde çalıştığı için öğretmenler ile iletişim kuramamaktadır. Anne ise veli olarak okulda öğretmenler ile dil probleminden dolayı sağlıklı iletişim kuramamaktadır. Bu konuya istinaden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

> *"Erkekler yine hani işe gidiyorlar, dışarıdalar sürekli Türkçeyi daha biliyorlar. Babalar, baba hani veli olarak baktığımızda ama anneler yani çoğu Türkçe bilmiyor ve bu bir sürü soruna sebep oluyor. Çocuğuyla ilgili bilgi almaya gelemiyor, baba zaten işte onunla da zaten zor iletişim kuruyoruz, anneler genelde Türkçe bilmiyorlar yani.''*(K15)

> *"Dil konusunda da babalar genelde çalıştıkları için Türkçe biliyorlar. Ama anneler genelde hiç Türkçe bilmiyorlar. Anneleri genelde burada yaşıyorsunuz bir şekilde uyum sağlamanız gerekir, Türkçe öğrenmeden olmaz diye Halk Eğitim'e yönlendiriyorum. Ama zorlu yaşam koşullarından dolayı Halk Eğitim'e de pek gitme şansları yok."* (K11)

3. Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Süreçleri

Mülteci öğrenciler, okula uyum aşamasında pek çok sorun ve durum ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlar belirli süreçler içerisinde gerçekleşebilmektedir.

3.1. Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Sorunları

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda mülteci öğrencilerin uyum sorunlarının mülteci-Türk karma eğitiminin olması gibi çeşitli sebeplerden kaynaklandığı görülmüştür.

> *"İlk etapta uyum sorunlarımız çok fazlaydı. İlk etapta zaten 2017 yılında göreve başladığımda Suriyeli öğrencileri biz ayrı okullarda okutuyorduk. Onları Türk eğitim sistemine entegre ediyorduk. Onları alıştırmaya çalışıyorduk. Şu an hepsi birlikte şey yapıyorlar eğitim görüyorlar. Türk çocuklar ve Suriyeli çocuklar."* (K14)

> *"Okulun düzenine çok fazla uyum sağlayamayan çocuklar var. Yani derse geç kalan çocuk genelde Suriyeli çocuk oluyordu benim gördüğüm… Okul giriş çıkış saatlerini, işte okulun belli başlı kurallarını tam benimseyemiyorlardı ve o konularda sıkıntı çıkartabiliyorlar."* (K15)

Mülteci öğrencilerin okula ve eğitime adaptasyonundaki önemli diğer sorunlar kültürel farklılıklara dayanan sorunlar ve sonradan dahil olunan kültüre karşı önyargılar olarak ifade edilmektedir:

> *"En başta uyum sorunu yani farklı bir kültüre gelip farklı bir kültürdeki çocuklarla ve o kültürde daha gelmeden önce diğer kültüre önyargılı olduğu için bu önyargıyı kırmak, kendini benimsetebilmek toplumda çok zor onlar için."* (K20)

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> *"Ama burada bir iş kuruyorlar mecburen bir şekilde hayatlarını sürdürmeye çalışıyorlar, okuluna devam etmeye çalışıyor ama sonuçta evine gittiğinde yine kendi kültürünü yaşıyor yine kendi aile sisteminde büyüyor çocuklar çok fazla kültürümüze entegre olduklarını düşünmüyorum ki entegre olamazlar bence bu normal bir şey değil yani başka bir milletin insanı başka bir milletin kültürüne olamazmış gibi geliyor ne olur bilmiyorum."* (K15)

Mülteci öğrenciler; bireysel durumlardan ziyade azınlık grup olarak benimsedikleri ilkelerden ve bazı durumlardan dolayı da adaptasyon sürecinde zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir:

> *"Asimile olmamak için o direniş bir yandan haklı bir durum ama bir yandan da birlikte yaşadığımız için kendilerine ve aslında orada bulunan, ülkedeki kişilere durumu zorlaştırabiliyorlar. Yani okul içerisinden bahsediyorum tabi ki."* (K6)

> *"Sonra anneyle ilgili birazcık soru sordum babayla ilgili soru sordum ama hani kendi memleketini özlemiş. Bura ona çok farklı gelmiş, ağlamaya başladı. Yani diyorum ya ne kadar uğraşsak da zor bir şeyler buraya adapte olmaları."* (K19)

Bazı öğrencilerin uyum sağlamakta zorlanmasının sebebi ise mülteci konumunda oldukları ülkeye karşı aidiyet hissetmiyor olmaları olarak görülmüştür. Aidiyet hissine sahip olmayanların okula ve okuldakilere yönelik zarar verme gibi düzeni bozmaya yönelik davranışlar gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir:

> *"Bazıları da şöyle aidiyet hissetmiyor bunu kaosa dönüştürüyor. Siz beni kabul etmiyorsanız bende buranın düzenini bozarım. Haliyle o çocukta yine başarılı olamıyor çünkü orada kabul etmiyorsunuz diye bende sizden intikam alırım ya da işte buranın düzenini bozarım."*(K7)

> *"Gerçekten veliler entegrasyonda da problem yaşamıyor, başka durumlarda da ne biliyim çevredeki durumlara da problem yaşamıyorlar, okuluna da uyum sağlıyor, çevreye de uyum sağlıyor, topluma da uyum sağlıyor ama imkânsızlıkları olan, ailede kaybı olan ne biliyim, göç savaştan kaçıp gelenler, ilk dönemlerde özellikle o dışlanmışlığı çok fazla hissetti. Onun etkisiyle de beraber tabi ki o çocuklarda okulda hissetti orda zorluk yaşadılar tabi ki. Dediğim gibi ben bunun en temel probleminin şey olduğunu düşünüyorum sebebinin ekonomik ve şey ya ekonomik durum olduğunu düşünüyorum."* (K18)

3.2. Mülteci Öğrenciler İçin Okula Uyum Sınıfları

Yapılan görüşmelerde mülteci öğrencilerin okula ve eğitim sürecine uyum sağlamasının desteklenmesi için okulda yapılan faaliyetler sorulduğunda en fazla atıf yapılan konunun mülteci öğrenciler için oluşturulan uyum sınıfları olduğu görülmüştür.

> *"Okul sonrası değil de okulda şu anda mesela üçüncü sınıflara Türkçe öğrenememiş öğrencilere ayrı bir uyum sınıfı açılıyor."* (K3)

Mülteci öğrencilerin üçüncü sınıfa geldiklerinde dâhil oldukları uyum sınıflarının okuma yazmaya yönelik çalışmalar yaptığını belirten bazı katılımcılara ek olarak bazı katılımcılar ise üçüncü sınıfın uyum sınıfı açılması için geç olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uyum sınıfında birinci sınıftan itibaren eğitim almaları gerektiğini ve böylelikle çocukların okula uyumlarının kolaylaşmasına ve akademik başarı artışına katkıda bulunulabileceğini belirtmişlerdir:

> *"Şu uyum sınıfı durumunun bence 1. sınıftan itibaren olması gerekiyor aslında. Çünkü bilinçli olmayan çok fazla aile var hani rastgele çocuğumu okula göndereyim para alayım diye gönderen çok fazla aile oluyor. Ama çocukları öyle olmayabiliyor, çocukları okula bayılabiliyor yani çok seviyor okulu. Ve hani onlar için iki yıl sadece*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sosyalleşme açısından bir yıl oluyor. Yani sosyalleşme açısından olan iki yıl oluyor. 3. Sınıfta Türkçe öğrenmeye başlıyorlar. Hiç ilgisi olmayan velilerin öğrencilerinden bahsediyorum. O yüzden bence mesela uyum sınıfı 1. Sınıftan itibaren başlamalı aslında. Yani daha iyi olur." (K16)

Diğer yandan katılımcılar, mülteci öğrencilerin okul içerisinde yaşadıkları sorunlara yönelik uyum sağlama becerilerinin artmasının, büyük ölçüde uyum sınıfları sayesinde olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla bazı rehber öğretmenlere göre, mülteci öğrencilerin büyük bir kısmı topluma adapte olma sürecini tamamlamıştır:

"Ama burası şey böyle sınıflarda artık ayrışma yok ne bileyim bu durumu kabullenmişler çünkü sadece okul bazında da değil. Yaşadıkları sokak böyle, girdikleri market böyle. Artık yadırgamıyorlar bu durumu. Yabancılar fazla falan değil yani. Samimi bir ortam yani okul da onlar için. Bazen öğrencilerle ben de konuşuyorum. Mısır'dan gelmiş mesela. Piramitlere gittin mi diyorum. Beni oraya götür falan. İşte Faslı öğrencime diyorum. Fas'ı merak ediyorum. Yazın gittiğinde bende mi gelsem gezerim. Hemen hocam hemen gidelim şey yapıyorlar böyle. Uçak bileti bizde şu kadar falan. Gitsem götürecekler gezmeye." (K10)

"Bana göre ben mesela bana gelen öğrencinin Türk Suriye kökenini anlayamıyorum çünkü çok güzel Türkçe konuşuyorlar. Çok güzel adapte olmuşlar. Rehberlik servisine teneffüste öğrenciler geliyor mesela hani bakıyorum onlarla beraber hep birlikte geliyorlar. Türk Suriye ayrımı yok artık. Hâkim toplumsal yapıya entegre olabiliyorlar."(K17)

4. Okul Sosyal Hizmetine İhtiyaç Duyulması

Yapılan mülakatlarda rehber öğretmenlerin, mülteci öğrencilerle ilgili kendi deneyimlerinden de bahsettikleri görülmüştür. Bunun neticesinde bazı katılımcıların hem lisans eğitim hayatlarında hem de mesleki hayatlarında mülteciler konusunda hususi bir ders almadıkları ve bu nedenle bazı mesleki zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ek olarak mülteci öğrenciler ile iletişimde olan rehber öğretmenleri, okul ortamında zor durumda kaldıkları zaman sosyal hizmetlerden destek aldıkları anlaşılmıştır. Okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ve ihtiyacın fazla olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

"Mültecilere yönelik lisans döneminde almadık. Bu konuda bir dersimiz ya da şeyimiz olmadı. Dışardan da bir eğitim almadım. Ya benim Suriyeli öğrencilerle gördüklerim üç yıl boyunca yaptığım gözlemler ve şey işte geçen yıl bir haftalık bir eğitime katılmıştım orada üniversiteden hocalar geldi. Orada entegrasyon konusunda neler yapılabileceği gibi bu o eğitimler işte bunun dışında farklı bir eğitim almadım." (K18)

"Kesinlikle okulda sosyal hizmete kesinlikle ihtiyaç var net söylüyorum yani. Çünkü ya ben geçen yıl defalarca sosyal hizmetleri aramak durumunda kaldım. Hani farklı durumlarda oluyor okulda çok ihtiyacı hissediliyor." (K18)

Okul sosyal hizmetinin eksikliğinin bir sonucu olarak okul sistemi dışındaki birimler ile iletişim kurmada zaman zaman kopukluk ve öğrencinin takibini yapmada zorluk yaşandığı anlaşılmıştır. Okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ve ihtiyacın fazla olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

"Şu var, ben tamam şimdi sosyal hizmetlere bildirmem gereken bir şey oluyor, bildiriyorum, öğrenciyi okulda takip ediyorum, sosyal hizmette ki süreçle ilgili asla bir bilgim olmuyor ondan sonra. Ne yapıldı, gözleme gidildi mi, danışma tedbiri uygulanacak mı uygulanmayacak mı? Ne yaptığı hiçbir bilgim olmuyor. Bildiriyoruz, artık o da şey oluyor bir yerden sonra üstüme düşen bir görev bildirdim, oluyor okulda öğrenci de görüşmeye devam ediyorsun ama danışmanlık

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> *tedbiri gibi resmi bir durum yok ama görüşmeye devam ediyoruz. Bir arada çalışılsa hani iletişim halinde olunabilecek durum olsa çok güzel olur. Yani umarım olur böyle yani bu da bir ihtiyaç sonuçta."* (K18)

Rehber öğretmenlerin mesleki yükümlülüklerinin okul içiyle sınırlandırılmasına bağlı olarak, mülteci öğrencilerin okul dışı yaşamlarına dâhil olamadıkları anlaşılmıştır. Okul dışı yaşama dair en iyi gözlem ortamının sosyal hizmet uzmanlarının da görev tanımlarında olan ziyaretlerinde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

> *"Biz burada rehberlik servisi genel olarak okullarda daha sorun yaşanılan şeylere müdahale ettiğimiz için daha çok bu şekildeki velilerde daha çok Aslında görüşüyor oluyoruz."* (K9)

> *"Ev ziyaretine gitmediğim de birçok öğrencim oldu. Onların evdeki durumları nasıl bilmiyorum. İlk etapta bu işler yani gidip ev ziyareti yapıp gerçekten içlerinde neler yaşıyorlar, nasıl bir yerde yaşıyorlar, bunları gözlemlemek lazım. Bu doğrultuda planlama yapıp onların bu eksikliklerini gidermek lazım diye düşünüyorum."* (K14)

Öte yandan katılımcıların ülkemizde bulunan mülteci çocukların yaşadıkları yoğun travma deneyimleri karşısında çaresiz kaldıkları ve yardımcı olamadıklarını, mesleki olarak zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Kendilerinin Arapça, öğrencilerin ise Türkçe bilmiyor olmasının verdiği dezavantaj da bu durumu büyük oranda etkilemektedir.

> *"Yani doğrusu ilk yıllardı ben de çaresiz hissettim doğrusu bunu kabul etmek gerekiyor. Çünkü ciddi bir durumdu, ne yapılabilir ki diye düşünüyordum bu durumda diye düşünüyordum. Çok da yardımcı olduğumu söyleyemem o çocuğa."* (K13)

> *"Çok ciddi travmatik şeyler yaşanmış, dil bilmiyorlar, çocuk da yaşamış mesela ama çocuk da dil bilmiyor ve biz burada ne yapacağımızı şaşırıyoruz. Gerçekten çok çaresiz kaldığımız zamanlar var. İşte birkaç tane derneğe yönlendiriyoruz gibi ama o travma yani göç travması ciddi manada var."* (K9)

Son olarak ise katılımcılardan bazıları Türk ve Suriyeli öğrencilerin rehabilitasyon hizmetinden yararlanma konusuna değinmiştir. Bu noktada Suriyeli öğrenciler için bu hizmetin geçerli olmadığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla okul sosyal hizmet uzmanı kişilerin rolleri arasında yer alan arabuluculuk ve savunuculuk gibi rollere bu noktada ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir:

> *"Türk Vatandaşı olmayan, bazı Türk vatandaşlığa geçmeyen ve Türk vatandaşı değilse rehabilitasyon desteğinden faydalanmıyor Suriyeli çocuklar. ve Aslında evet Suriyeli çocuklarda da ihtiyaç olan olabiliyor. Ama öyle bir fayda sağlayan rehabilitasyon vs. normal çocuklar gittiğinde ciddi bir fayda sağlıyor çocuklara ama Türk vatandaşlığına geçmemiş Suriye çocuklar faydalanamıyor. Bu da ciddi bir durum." (K9)*

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmada, mülteci çocukların eğitim yaşamlarında yaşadıkları zorlukların ne olduğu ve bu zorlukların nedeni olarak görülebilecek bazı hususlara ilişkin bilgi elde edilmiştir. Öte yandan rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili deneyimleri ve yetersiz kaldıkları noktalar ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda okul sosyal hizmetinin, MEB kapsamında eğitim sistemi için bir gereklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Mülakatlar sonucunda ilk olarak mülteci öğrencilerin okula devam durumlarıyla ilgili bilgiler derlenmiştir. Bu kapsamda rehber öğretmenlerden bazıları, mülteci öğrencilerin devam sorunlarının Türk öğrencilerle benzer olduğunu, arada belirgin bir farklılık olmadığını dile getirmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler ise mülteci öğrencilerin okula devam konusunda sorun yaşadıklarını ve devamsızlık yaptıkları günlerin çok olduğunu ifade etmişlerdir. Mülteci öğrencilerin devamsızlıklarını çok olmasının nedenleri arasında yoksulluk, yoksulluğa bağlı olarak öğrencilerin iş yaşamına dahil olması, İslami ilimler öğrenme nedeniyle devlet okuluna gitmeme, dil sorunu ve kız çocuklarının ev içi işlerde fazla sorumluluk üstlenmesi gibi faktörler yer almaktadır. Mülteci öğrenciler çoğu zaman ailesindeki ekonomik zorlukların başlıca muhatabı olmuşlardır. Ailede çalışabilecek durumda olan veya olmayan kim olursa olsun ailesine kazanç elde etmek için çalışmak durumunda kalmaktadır. Gün içerisinde çalışan çocuk, okula giderek derslere katılamadığı, yeni konular öğrenemediği için akademik anlamda geri kalmaktadır. Eğitim alanında yaşanan fırsat eşitsizliklerinin birçok zincirleme sorunun hem sonucu hem de sebebi olduğu anlaşılmaktadır (Gencer, 2017: 850). Ekonomik yetersizlikleri olan bir aileden gelen mülteci öğrencinin bir işte çalışması durumunda okula devamı söz konusu olmamaktadır. Dolayısıyla çalışan bir öğrenci, okuldan ihtiyacı olan eğitimi alamamakta ve bununla birlikte akademik bir başarıya sahip olamamaktadır. Aile bütçesinde katkıda bulunmak amacıyla çalışmak mecburiyetinde olan çocuklarda beklenen düzeyde bir akademik başarı söz konusu olmamaktadır. Nitekim bu koşullarda olan mülteci öğrenciler için akademik başarılarının arttırılması için okul idaresine önemli sorumluluklar düşmektedir (Çalhan ve Kolukırık, 2020: 198).

Mülteci öğrencilerin devam sorunları dışındaki bir diğer sorun dil sorunu/Türkçe bilmeme sorunudur. Eğitim ve dil arasında oldukça kuvvetli bir bağ vardır. Mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı derse katılımlarının ve arkadaşları ile iletişimlerinin kısıtlı olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda mülteci öğrenciler arasında Türkçenin bilinmeme oranının çok fazla olduğu, tersten bakıldığında okul personelinin de mülteci öğrencilerin anadili olan Arapçayı bilmedikleri belirlenmiştir. Yaşanan bu durum okul personeli ve Türk öğrenciler ile mülteci öğrencilerin sözel iletişim kurmasını zorlaştırmaktadır. Öte yandan müfredatın Türkçe olması da mülteci öğrencilerin derse odaklanma, akademik başarı ve derse katılma gibi konularda geri kalmasına neden olmaktadır. Yapılan bir araştırmada da mülteci öğrenciler için eğitimde en büyük sorunun dil olduğu, dil bilmeyen öğrenciler ile ortak bir paydada buluşulamadığı ve iletişim kurma noktasında sorun yaşanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derste işlenen konuları anlamadıkları için akademik başarı düzeylerinin düşük olduğu ve öğrencilerin bir süre sonra okula gelmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Çopur, 2019: 61). Rehber öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, aile faktörünün mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine olumsuz etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Nitekim toplumsal ilişkileri daha yoğun olan babanın gün içinde iş yerinde olması, annenin ise Türkçeyi bilmemesi; mülteci öğrencinin Türkçe pratiği yapmasını engellemektedir. Başka bir araştırmada da annelerin Türkçe öğrenememekten dolayı öğrenciye okul noktasında destek olamadıkları, babaların ise işte yoğun tempoda çalışmalarından dolayı aile üyelerine zaman ayıramadıkları tespit edilmiştir (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017: 217). Bu kapsamda ev içinde Türkçe konuşulmaması ve pratik yapılmaması gibi nedenlerden dolayı mülteci öğrencilerin okuldaki bilgilerini pekiştiremedikleri anlaşılmaktadır. Zira Baltacı'nın (2014) yapmış olduğu araştırmada mülteci öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması için çeşitli faaliyetlerin oluşturulduğu, fakat öğretmenlerin öğrencilere yaptıkları desteğin tek başına yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Ancak yerel dilin öğrenilmesi ile adaptasyon süreci hızlanabilmektedir. Dilin mahiyeti bu anlamda oldukça büyük olmaktadır. Farklı bir çalışmada da mülteci çocukların mülteci çocuklar ile bağ kurdukları, Türk çocuklar ile aynı dili konuşamamalarına bağlı olarak iletişim kurmada zorluk çektikleri için istekli olmadıkları ve sonucunda da şiddete başvurdukları belirlenmiştir (Günek, 2020). Coşkun ve Emin (2016) tarafından yapılan çalışmada da mülteci öğrencilere iyi ve hoş davranılmasının, mülteci öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığı anlaşılmıştır.

Öte yandan mülteci ailelerin, daha çok diğer mülteci aileler ve gruplarla iletişim halinde olması esasında kapalı bir grup haline dönüşmelerine zemin hazırlamakta ve yerel dilin öğrenilmesine olanak sağlamamaktadır. Ailelerin kendi kültürlerini korumaya yönelik olduğu anlaşılan bu tutum

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ise mülteci öğrencilerin eğitim hayatına olumsuz yansımaktadır. Khalid (2023) tarafından yapılan çalışmada da; ailelerin Türkçeye karşı olan ilgisizlikleri, devamlı olarak anadillerini konuşmaları, ailelerin ve öğrencilerinin sosyal çevrelerini kendi milletinden insanların oluşturması ve gettolaşma gibi sebeplerin; öğrencilerin Türkçeyi tam olarak öğrenememesine neden olduğu gözlenmiştir. Yapılan başka bir araştırmada ise mülteci çocukların içinde bulunduğu toplumla etkileşime girmesi ve her açıdan uyumu sağlayarak var olduğu toplumda kendi kültüründen tamamen soyutlanmadan uyum sağlamasının mümkün olduğu ve etkileşimin buna olanak sağladığı görülmüştür (Sever, 2020: 15). Farklı bir çalışmada ise dil bilmeme sebebi ile mülteci öğrencilerin genellikle kendi milletinden öğrenciler ile arkadaşlık ilişkisi kurdukları için yerel öğrenciler ile kaynaşamadıkları, akran zorbalığı ve şiddet davranışlarının baş gösterdiği, çeteleşme eğiliminin ön planda olduğu, bir süre sonra öğretmenlerinin uyarılarını dinlememeleri ve yer yer okul içerisinde bulunan malzemelere zarar verme gibi eylemlerinin olduğu sonucuna varılarak dilin önemi vurgulanmıştır (Sarıer, 2020: 102). Diğer araştırmadan elde edilen verilere göre yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçeyi bilmediği, bir kısmının ise Türkçeyi bilmekle birlikte akademik düzeyde yeterince kullanamadığı, kısıtlı bir kısmının Türkçeyi rahatlıkla kullanabildiği görülmüştür (Tosun ve ark. 2018: 23).

Mülteci öğrencilerin eğitim yaşamlarıyla ilgili bahsedilmesi gereken bir diğer nokta, uyum süreçleridir. Okula uyum süreci; uyum sorunlarını ve çözüm olabilmesi adına uygulamada olan uyum sınıflarını ihtiva etmektedir. Okula uyum sorunları şimdiye oranla mülteci öğrencilerin ilk geldiği dönemde daha yaygın görüldüğü ve çeşitli durumlarda olduğu gözlemlenmiştir. Rehber öğretmenlerin ifadesi doğrultusunda çoğu mülteci öğrencinin uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Kültürel farklılıklar sebebi ile aidiyet problemi, yalnız hissetme, arkadaşları ile sosyalleşememe, ailelerinden ayrılan öğrencilerin psikolojisinin olumsuz etkilenmesi, yas ve göç travması, güven duygularının zayıflaması, memlekete duyulan özlem, içine kapanıklık, çekingenlik, dil bilmeme, yoksulluk gibi faktörler öğrencilerin okula uyum süreçlerine etki etmektedir (Yurdakul ve Tok, 2018: 56). Ayrıca öğrencilerin geldikleri kültüre önyargılı oldukları, önyargıyı kırmanın ve toplumda kendilerini benimsetmenin zor olduğu düşünülmektedir. Özdemir ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında yerleşik kültüründen ayrılan ve farklı bir kültür ile karşılaşan bireylerin entegrasyon sorunu yaşayabilecekleri ifade edilmiştir. Kirişçi'nin (2014) yaptığı çalışmada farklı bir sonuç olarak, mülteci öğrencilerin kendi kültürlerine yabancı olan, kız- erkek karışık eğitime alışkın olmadıkları için okula uyum sağlamakta güçlük çektikleri gözlenmiştir. Mülteci öğrencilerin yaşadıkları bu sorunun giderilmesi için Türk eğitim sistemine uyum sınıfları entegre edilmiştir. Uyum sınıfı; ders çizelgesi ve eğitim materyali Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerine göre belirlenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil eğitimini almak için kayıt edildikleri sınıftır (MEB, 2019). Uyum sınıfları 3. sınıftan itibaren başlamaktadır. Fakat çoğu rehber öğretmene göre 3. sınıf yerine 1. sınıftan başlaması, mülteci öğrenciler için daha anlamlıdır. Dolayısıyla mülteci öğrencilerin uyum sorunlarının giderilmesi için yapılan bu uygulamanın rehber öğretmenlerinin gözlemlerine göre işlevsel olmadığı belirtilebilir. Kapat ve Şahin'in (2021) yapmış olduğu çalışmada da benzer nitelikte bir sonuç olarak, mülteci öğrencilerin dil öğrenimi için eğitime başlama zamanının okul öncesinde olması gerektiği, aksi takdirde uyum sınıfında dil eğitimi alan öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmeyerek okula devam ettiği ve verimli ders işlenemediği görülmüştür. Bu durumun ise öğrencilere ve öğretmenlere olumsuz şekilde etki ettiği ifade edilmiştir.

Buraya kadar bahsedilen, mülteci öğrencilerin eğitim yaşamında deneyimledikleri bazı sorunlara etki eden iki husus tespit edilmiştir. Bunlardan ilki aile faktörü diğeri ise ekonomik yetersizliklerdir. Mülteci ailelerinin, çocukları üzerinde okula uyum ve akademik başarıları noktasında ilerlemelerinde büyük rol oynadığı düşünülmektedir. Öyle ki bazı ailelerin çocuklarının eğitim yaşamına ilgisiz kaldığı ve gerekli ev içi desteği gösteremediği görülmüştür. Bu durumda mülteci ailelerin de travmatik deneyimlerinin olduğu ve birincil ihtiyaçları olan gıda-barınma gibi ihtiyaçları gidermekle meşgul olmaları etkili olabilmektedir. Sarıer'in (2020) yaptığı çalışmada da ailelerin temel amaçlarının, yoksulluğu azaltma olduğu için barınma ve beslenme ihtiyaçlarının giderilmesine odaklanmaları nedeni ile eğitimin geri planda kaldığı, yer yer çocukların aile ekonomisine destek olma amacı ile çalıştığı ve eğitimlerine devam edemediği anlaşılmıştır. Ayrıca

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bazı ailelerin veli toplantılarına katılmama, öğrencilere ödev yapma konusunda destek olmama gibi davranışlar sergileyerek öğrencilerin eğitimi ile yeterince ilgilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Sarıer, 2020: 102). Fakat rehber öğretmenlerin dile getirdiği husus da önem arz etmektedir. Nitekim bazı mülteci ailelerin çocuklarını okula göndermek istemedikleri de anlaşılmıştır. Bir diğer faktör ise ekonomik yetersizliklerdir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan mülteci öğrencilerin akademik başarılarının, diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla mülteci öğrencilerin okul içi sorunlarında ekonomik yetersizliklerin de etkili olduğu belirlenmiştir. Daha önce de bahsedildiği üzere bazı mülteci öğrencilerin ekonomik yetersizlik nedeniyle iş yaşamına dahil olmak zorunda kaldıkları ve bu nedenle okula devam sorunu da yaşadıkları ifade edilmiştir. Yapılan bir araştırmada da benzer olarak ekonomik düzeyi düşük olan ve okul çağında çalışmak zorunda olan öğrencilerin akademik başarı düzeyinin düşük olduğu ve okula uyum sağlama noktasında problemler yaşadığı anlaşılmıştır (Tunç, 2019: 51).

Mülteci öğrencilerin okul ortamında rehber öğretmenleri ile iletişim içerisinde olduğu bilinmektedir. Ancak araştırma neticesinde rehber öğretmenlerin lisans eğitim döneminde mülteciler hakkında özel ve derinlemesine eğitim almamış oldukları, bu nedenle söz konusu öğrenciler ile çalışırken zorluk yaşadıkları görülmüştür. Dolayısıyla mesleki anlamda yeterli olmadığını hisseden rehber öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin sorunları için etkili çözüm üretmekte zorlandıkları belirtilebilir. Bu neden mülteci çocukların eğitim hayatında, öğretmenlerin ve diğer okul personellerinin mesleki yeterlilik düzeylerinin artırılması gerektiği belirtilmektedir (Sakız, 2016: 75). Aynı zamanda rehber öğretmenlerin mülteci çocukların yaşamış oldukları yoğun travma deneyimleri karşısında çaresiz kaldıkları ve kendilerinin yardımcı olamadıklarını düşündükleri görülmüştür. Benzer olarak başka bir araştırmada da; bazı mülteci öğrenci öğretmenlerinin, sınıflarında mülteci öğrenci bulunmayan öğretmenlere göre sorun çözme konusunda kendilerini daha yetersiz hissettikleri ve çocuklara yardımcı olma konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Uzun ve Bütün, 2016: 79). Rehber öğretmenliğine benzer olarak, sınıf öğretmenliği branşında yapılan araştırmada da Polat ve Rengi (2014) sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özelliklerden gelen öğrencilere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili kültürlerarası etkileşimde yetersizlik ve sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir. Öte yandan rehber öğretmenlerin okul dışı yaşama dahil olmadıkları, müdahale alanlarının okul ortamı ile sınırlandırıldığı ve okul dışı yaşama ilişkin bilgi edinemedikleri görülmüştür. Katılımcılar ev ziyaretlerinin önemli olduğunu aktarmışlardır. Okul dışı yaşama ait bilginin, ev ziyaretleri aracılığıyla gözlemlenebileceği anlaşılmıştır. Fakat çoğu rehber öğretmen hem mesleki sınırları hem de iş yükleri gereği bu ziyaretleri gerçekleştirememektedir. Bu bağlamda ise, okul içi ve okul dışını bir bütün olarak düşünerek çalışmalar yürüten, öğrencilerin ve ailelerin içerisinde bulundukları durumları baz alıp, öğrencilerin gelişim dönemlerini de göz önünde bulundurarak, ihtiyaç duyulan kaynakları temin eden, öğrencilerin ve ailelerin çeşitli sosyal hizmet müdahaleleri ile hem sosyal hayatlarında hem de eğitim hayatlarında eşit fırsatlara erişimini amaçlayan, diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapan; okul sosyal hizmetinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Şeker, 2018: 184; Sağlık, 2021: 219).

Dolayısıyla rehber öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yanı sıra okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyduklarına ilişkin de veriler elde edilmiştir. Çoğu rehber öğretmen; sistemler arası arabuluculuk yapmakta, kurumlar arası işbirliği kurmakta, çocukların sosyal ihtiyaçlarının tespit edip giderilmesine, ev incelemelerinin gerçekleştirilmesinde vb. noktalarda yetersizliğin olduğunu dile getirmiştir. Okul içindeki bu açıklığın ise mülteci öğrenciler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu, uyum sürecini zorlaştırdığı ve var olan sorunların daha da derinleşmesine zemin hazırladığı görülmüştür. Var olan ve olabilecek sorunların çözümünde ise planlı olarak ev ziyaretleri gerçekleştiren, öğrenciyi okul dışı yaşantısında da değerlendiren ve öğrenciye bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşarak ailelere yönelik de ihtiyaç analizi yapan, öğrenci ve aileleri sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirerek kaynaklara erişimini kolaylaştırma amacıyla birey, grup ve aile danışmanlığı yaparak rehberlik eden okul sosyal hizmetinin önemi ortaya çıkmaktadır (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017: 219). Her ne kadar okullarda rehber öğretmenler var olsa da rehber öğretmenlerin mesleki görev alanı farklı ihtiyaçlara sosyal hizmet uzmanının mesleki görevleri farklı ihtiyaçlara hizmet etmektedir. Bu nedenle rehber öğretmenlerin varlığı, okul sosyal hizmet

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

uzmanına duyulan ihtiyacı karşılamamaktadır. İki meslek dalı da birbirinden farklı görev tanımlarına sahiptir, fakat işbirliği içinde olabilen mesleklerdir. Zira Dikmen'in (2021) yapmış olduğu araştırmada da rehber öğretmenleri ve sosyal hizmet uzmanları yaptıkları çalışmalar açısından değerlendirildiğinde, bazı noktalarda ortak çalışmalar yapıyor olsalar da görev ve sorumluluklar bakımından farklılaşan, farklı mesleki uygulamalar gerçekleştiren, iki ayrı meslek dalı olarak nitelendirilmiştir. Bu sebeple okul sosyal hizmetinin okullarda var olması gereken bir disiplin olduğu çıktısı yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Zira, okul sosyal hizmetinin; öğrencilerin ve ailelerim hem okula hem topluma uyum sağlamaları açısından sosyal hizmet müdahalesi gerçekleştiren, göç sonrası hem çocuğun hem ailenin güçlendirilmesini ve desteklenmesini amaçlamayan, biyopsikososyal destek sunan bir meslek olması, rehber öğretmenler ile farklı sorumlulukları olduğunu aşikar kılmaktadır (Kuşkapan, 2023: 38). Dolayısıyla okul sosyal hizmetinin bir yenilikten ziyade ihtiyaç olarak nitelendirilmesi mümkündür.

Sonuç olarak araştırma neticesinde; mülteci öğrencilerin göç ettikleri ülkede pek çok problem ile karşı karşıya kaldığı anlaşılmaktadır. Bu problemlerden biri olan eğitim probleminin ise temel olarak çocukların okul dışı yaşamından, dil probleminden ve uyum sürecinden kaynaklandığı görülmüştür. Çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal yaşantısında çevresinin kendi milleti ve kültüründen insanlarla oluşması, ekonomik zorluklar, ailelerin çocuklara dil öğrenme ve eğitim noktasında yeterince destek olmaması gibi zorluk alanları da mevcuttur. Okul ortamında öğrencilerin yerel dili bilmemelerinden dolayı kendilerini yeterince ifade edememeleri, akranları, öğretmenleri ve okul içi personel ile yeterince sağlıklı iletişim kuramadığı için akademik başarı düzeylerinin düşük olması ve Türk öğrencilerle sağlıklı arkadaşlık ilişkilerine sahip olmamaları da okul içi diğer problemlerini oluşturmaktadır.

Eğitim çağında bulunan mülteci öğrencilerin yeni eğitim alanlarında dil bilmemelerinin, derslere interaktif bir şekilde katılamama, akademik başarı düzeyinde problem yaşama ve arkadaşları ile iletişim kuramamadan dolayı dışlanma, ötekileştirme ve şiddete eğilim gibi olumsuz çıktıları olmaktadır. Bundan dolayı okula başlamadan önce belirli bir süre zorunlu bir dil eğitimine tabii tutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türk eğitim sistemine uyumunu sağlamak amacıyla PİKTES projesi kapsamında açılan 3.sınıftan itibaren uygulamaya geçen uyum sınıflarının, gelişim dönemlerinin kritik süreçleri dikkate alınarak öğrencilerin en aktif öğrendiği zaman dilimlerinde, okul öncesi dönemde veya 1.sınıfta yapılmasının daha sonrasında okula başlamasına yönelik uygulamalar gerçekleştirerek daha sistemli bir yapı oluşturulabilir. Aynı şekilde yine göçün beraberinde getirdiği göç ve yas travması, yaşanan ekonomik ve sosyo-kültürel güçlüklerin çocukların hem okul hem de sosyal hayatlarına entegrasyonunu zorlaştırmasından dolayı çocuklar için uzman kişilerden ana dillerinde psikososyal destek almaları için okul rehberlik servislerinin yönlendirme yapabileceği kanallar oluşturulabilir ve ekonomik problemlerden dolayı çalışmak zorunda kalan mülteci öğrencilerin sosyal yaşantılarının desteklenmesi ve sorunların çözüme kavuşturulması veya gerekli kaynaklara yönlendirilmesi bakımından okullarda sosyal hizmet uzmanına alan tanınmalıdır. Bununla beraber mülteci öğrencilerin yaşam deneyimlerine yönelik hem alan yazında yapılan taramalardan hem de araştırma sonucundan elde edilen verilere bakıldığında Türkiye'de okul sosyal hizmeti kapsamında yapılması gereken görevlerin birçoğu rehber öğretmene verilmiştir. Ancak, rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerin okul dışı yaşamına dâhil olamaması, ilgili kırılgan grup ile ilgili yeterli mesleki donanıma sahip olamaması gibi durumlardan dolayı etkili faaliyetler yürütememektedirler. Dolayısıyla okullarda okul sosyal hizmet uygulamaları değerlendirilmeli ve yetkili kurumlar aracılığıyla meslek yasası çerçevesinde sosyal hizmet uygulamalarının sosyal hizmet uzmanları aracılığı ile faaliyete geçirilmesi sağlanabilir.

Yaşanan göç sonucunda, kendi örf, adet ve gelenekleri ile kaynak ülkede yaşamını sürdürürken olağanüstü bir durum sebebi ile farklı bir coğrafya da aidiyet problemi, uyum sorunu, ötekileştirilme, çocuk işçiliği, okullaşamama, sağlık problemleri, dil problemi, ebeveyn kaybı gibi problemlerle karşılaştıkları için çocuklar sosyal, bilişsel ve ruhsal yönden dezavantajlı duruma düşmektedirler. Bu bağlamda çocukların ev dışında en çok vakit geçirdikleri sosyal alanın okul

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

olmasından dolayı yeniden topluma birer aktif birey olarak kazandırılmaları için gelişim döneminde olan çocuğun sağlıklı bir kimlik oluşturması, hayata ve sosyal rollere hazırlanmasına destek olma, topluma entegrasyonunu kolaylaştırma ve çocuğun üstün yararını gözeterek bu göç sürecinde alabileceği zararı minimum seviyeye indirme gibi görevleri üstlenen okul sosyal hizmeti faaliyete geçirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Agcadağ, Ç. İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12(66), 662-680.

Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Baş, T. & Akturan, U. (2017). Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Cooc, N. & Kim, G. M. (2023). School ınclusion of refugee students: recent trends from ınternational data. *Educational Researcher, 52*(4), 206-218. https://doi.org/10.3102/0013189X221149396

Coşkun, İ. & Emin, M. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. SETA: http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedekiuriyelilerinegitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf

Çalhan, M. & Kolukırık, S. (2020). Eğitim sistemine katılımın dayanıklılık geliştirmedeki rolü: Suriyeli göçmen çocuklar üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 49, 189-202.

Derya, A. Ç. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.

Dikmen T. (2021). *Türkiye'de okul sosyal hizmeti uygulamaları: okul sosyal hizmeti projesi uygulanan okullardaki okul sosyal hizmeti deneyimlerine dair nitel bir araştırma.* [Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Duman, N. (2014). Okul sosyal hizmetinin tanımı, kapsamı ve çocuk koruma sistemi içindeki yeri. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.* Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.

Duyan, V. & Özbesler, C. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim, 34*(154), 17-25.

Ekici, F.Y. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. *Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları. *Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), 153.*

FitzGerald, D. S. & Arar, R. (2018). The sociology of refugee migration. *Annual Review of Sociology*. *44*(387), 387-406. Retrieved from: https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-soc-073117-041204

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(54), 838-851.

Giorgi, A. & ark. (2017). The sage handbook of qualitative research in psychology. Sage. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne.

Güler, A. & ark. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayınları.

Güneş, E. (2020). *Üstün yetenekli öğrencilerin okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemleri üzerine bir araştırma.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi].Yalova Üniversitesi.

Human Rights Watch (2015). 'When I Picture My I see Nothing: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Turkey.' *United States of America*.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

https://www.hrw.org/report/2015/11/08/when-i-picture-my-future-i-see-nothing/barriers-education-syrian-refugee-children

İnsani Gelişme Vakfı (2021). Analysis of barriers to education and profile of out-of-school refugee children in Southeast Turkey.

Kalkan, K. (2019). *Okul sosyal hizmetinin Türkiye'de değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Üsküdar Üniversitesi.

Kapat, S. & Şahin, S. (2021). Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (25), 169-194.

Karakaya, Ş. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunların okullaşma süreçlerine etkisi ve okul sosyal hizmeti bağlamında çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa.

Karabasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayınları.

Karslı-Calamak E. & Kilinç S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 25*(2), 259–282.

Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (4), 216-229.

Kaya A. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: geçici eğitim merkezleri ve müfredatları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Khalid, Y. A. A. (2023). *Okul müdürlerine göre mülteci öğrencilerin eğitimi: sorunlar ve çözümler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.

Kılıç, E. & Özkan, Y. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi: uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3, 397-412.

Kirişçi, K. (2014). Misafirliğin ötesine geçerken Türkiye'nin Suriyeli mülteciler sınavı. (Çeviren: S. Karaca). Brookings Enstitüsü, Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).

Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, **7**(28). https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3

Kuli, G. (2018). *Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulaması ihtiyacı: rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti ile ilgili düşünceleri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.

Kuşkapan A. (2023). *Meslek elemanları açısından okul sosyal hizmeti: göçmen öğrenciler bağlamında bir inceleme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

McDiarmid, S., Durbeej, N., Sarkadi, A. & Osman F. (2022). Schools' and teachers' roles and challenges in supporting the mental wellbeing of refugee youths: a qualitative study with swedish teachers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 17*(1), http://doi.org/10.1080/17482631.2021.2007568

Mendenhall M., Russell S. G. & Buckner E. (2017). *Urban refugee education: strengthening policies and practices for access, quality and inclusion.* Teachers College, Columbia University.

Mercan Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1),72-83.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Palik J. & Østby G. (2023). Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: a scoping review of existing impact evaluations. *Int Rev Educ, 69*(1-2): 227-247. https://doi.org/10.1007/s11159-023-10004-2. Epub 2023 May 29. PMID: 37313292; PMCID: PMC10225761.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Polat, S. & Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.

Radhouane, M. (2023). Pedagogical challenges in integrating refugee students in the global north: a literature review *prospects.* 53, 151–168. https://doi.org/10.1007/s11125-022-09632-7

Sağıroğlu, A. Z., Ünsal, R. & Özenci, F. (2022). Türkiye Göç Ve İnsan Hareketlilikleri Yıllık Raporu-2021. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (AYBÜ-GPM).

Sağlık, S. (2021). *Ortaöğretimde okul sosyal hizmetinin gerekliliğine dair yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi: karma desen araştırması.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi, 3*(1), 65- 81.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, (3)1, 80-111.

Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örneklemi. *Journal of European Education, 10*(1-2), 2146-2674 .

Şeker, A. (2018). *Sosyal hizmete giriş*. İ. Tomanbey (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları. Erişim Adresi: Yönetmeliği.https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2019/15). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları. Erişim Adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf

Tosun, A. & ark.(2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 107-133.

Tosun, E. (2021). Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunu, ihtiyaçları ve öneriler: bir değerlendirme. *Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar*, 28-32.

Tunç, B. (2019). *Türkiye'de okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesinin önemi üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Türkeri, S. (2014). Çocukların okul ortamlarında korunması "okul sosyal hizmeti açısından bir değerlendirme". *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.

United Nations Children's Fund (2020). Türkiye – UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2016-2020: 2019 Yıllık Raporu. Retrieved from: https://www.unicef.org/turkiye/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf

United Nations High Commission for Refugees (2017). Stepping up: refugee education ın crisis. Retrieved from: https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf

United Nations High Commission for Refugees (2023). Global trends forced displacement ın 2022. Retrieved from: https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-06/global-trends-report-2022.pdf

United Nations High Commission for Refugees (2023). UNHCR master glossary of terms. https://www.unhcr.org/glossary

United Nations High Commission for Refugees (2023). UNHCR's refugee population statistics database. Retrieved from: https://www.unhcr.org/refugee-statistics/

Yeşilkayalı, E. & Meydan, S. (2017). Bir ortaokul özelinde okul sosyal hizmeti ihtiyacının belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(53), 206-221.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi, 3*(11), 421-442.

Yiğit, E. (2021). *Suriyeli göçmenler ve sosyal uyum: İstanbul Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa öğrencileri örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa,

Yurdakul, A & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(2), 46-58.

Extended Abstract

Migration is defined as the movement of individuals across international borders or within a country due to various factors, including voluntary and forced displacement. Given the complexity of migration, the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) prefers the term *displacement* to describe movements caused by coercive circumstances such as persecution, conflict, violence, or disaster (UNHCR, 2023). This distinction ensures that refugees, asylum seekers, and stateless individuals receive appropriate protection and support from states and international organizations (FitzGerald & Arar, 2018: 388-389). Migration rates continue to rise annually. According to UNHCR's Global Trends Report, by the end of 2022, there were 108.4 million forcibly displaced individuals worldwide, 40% of whom—approximately 43.3 million—were children under 18 (UNHCR, 2023). Refugee children, being in a critical stage of development, are particularly vulnerable to adverse conditions such as natural disasters, war, and famine. Having been uprooted from their home country and cultural environment, they often experience significant challenges, including identity crises, loneliness, marginalization, child labor, school exclusion, health issues, language barriers, and parental loss. Compared to adults, they are physically and cognitively more susceptible to these disruptions, which significantly impact their well-being and development. One of the most urgent concerns for refugee children is their access to education. According to another UNHCR report, out of 7.1 million school-age refugee children, approximately 3.7 million lack access to formal education (UNHCR, 2017:4). This alarming statistic has placed significant responsibilities on international organizations and host countries to uphold refugee children's right to education (Cooc & Kim, 2023:206). Schools play a crucial role in fostering refugee children's integration into society, as they spend a significant portion of their time in these institutions. A well-supported refugee child has a greater chance of achieving academic success and securing a stable future. However, those who struggle with language barriers, social isolation, and academic difficulties may experience low self-esteem, anger, and violent tendencies. Additionally, economic hardships within refugee families often lead to school absenteeism, as children may be forced to work to support their households, limiting their educational opportunities. In Turkey, the increasing number of refugees has resulted in a growing population of refugee children in schools. Given their direct engagement with these children, schools are key institutions for addressing their needs and challenges. This study aims to explore refugee students' experiences and the difficulties they encounter in school from the perspective of guidance counselors. Interviews were conducted to assess the educational and social challenges refugee students face. The findings indicate that refugee children struggle with language barriers, adaptation difficulties, low academic achievement, peer bullying, socialization issues, attendance problems, and economic hardships. The study also aims to examine these challenges through the lens of school social work and assess its necessity in addressing them. The central research question guiding this study is: *What are the educational challenges faced by refugee children, and what role does school social work play in addressing these issues?* A qualitative research design was adopted to achieve this objective. Qualitative research enables an in-depth exploration of individuals' perceptions, observations, and experiences in their social context, providing a realistic and multidimensional understanding of the subject matter (Yildirim & Simsek, 2018:41). This approach aligns with the study's purpose, as it involves conducting interviews, document analysis, and observations to derive meaningful insights (Güler et al., 2015:41). A phenomenological research design was employed, as it focuses on lived experiences and how they are perceived by individuals. By allowing participants to share their own experiences, this approach provides a deeper understanding of complex social phenomena (Giorgi, 2017:177). The study's participants included 20 guidance counselors who had worked for at least one year in elementary and secondary schools with refugee students. Data were collected using a semi-structured interview form developed with input from social work experts in the field. The collected data were analyzed using the MAXQDA Qualitative Data Analysis program. Findings were categorized under four main themes: *School Attendance of Refugee Students*, *Language Barriers*, *Adaptation to School Life*, and *The Need for School Social Work Services*. Participants highlighted that refugee students' adaptation to the Turkish education system is influenced by factors such as family characteristics, economic conditions, language proficiency, social exclusion, and systemic shortcomings. The results underscore the urgent need for school social work services to improve school attendance and integration for refugee children.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Based on these findings, several school social work interventions are recommended, including tracking school attendance, facilitating refugee students' adaptation to the school environment, conducting social assessments of refugee families, providing family support programs, and fostering social cohesion between Turkish and refugee students. These measures aim to enhance refugee students' educational experiences and promote their successful integration into the education system.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (149-163)

"Aile Çiz Testi" Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin Aile Algılarının İncelenmesi

Examining Secondary School Students' Perceptions of Family Through the "Draw-a-Family" Test

Volkan DEMİR *

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 15.01.2024
Kabul Tarihi: 20.12.2024

Doi: tsadergisi.1419896

Anahtar Sözcükler:
Aile çiz testi
Aile
Resim analizi
Ortaokul öğrencisi

ÖZET

Ortaokul eğitimine devam eden çocukların ailelerini algılama özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim döneminde ortaokulda öğrenimine devam etmekte olan 11-14 yaş grubu, 200 kız, 200 erkek olmak üzere toplamda 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, resimlerin çoğunlukla çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olduğu, çocukların genellikle beden parçalarını orantılı bir şekilde resmettikleri görülmüştür. Çocukların genellikle çizimlerini birçok renkle ve sayfayı ortalayarak resmettikleri, çizimlerde aile bireylerinin çoğunlukla bir arada çizildiği, araya engel koymadıkları ve çekirdek aile dışında bireylerin resmedilmediği tespit edilmiştir. Resimler cinsiyete göre değerlendirildiğinde kız çocukların erkek çocuklara oranla resimlerinde aile bireylerini çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olarak çizdikleri görülmüştür. Erkek çocuklarının resimlerinde kız çocuklarına oranla beden parçalarını daha orantılı çizdikleri, daha fazla renk kullandıkları, sayfayı ortaladıkları, arka planda ayrıntılara daha çok yer verdikleri, aile bireylerini daha çok belirli bir zemine oturttukları, genellikle çekirdek aile dışında başka bireylerin resmedilmediği, aile üyelerini bir arada çizdikleri, araya engel koymadıkları, daha çok aile bireylerinin yüz ifadelerini olumlu ve mutlu bir şekilde resmettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca kız çocuklarının çoğunlukla kendilerini annelerinin yanında resmettikleri, erkek çocukların ise kendilerini çoğunlukla babalarının yanında resmettikleri görülmüştür.

Article Information

Submission: 15.01.2024
Acceptance: 20.12.2024

Doi: tsadergisi.1419896

Key Words:
Family draw test
Family
Picture analysis
Secondary school student

ABSTRACT

This study aimed to examine the perceptions of family among secondary school students using a qualitative, phenomenological research design. The study sample consisted of 400 students (200 girls and 200 boys) aged 11–14, enrolled in secondary school during the 2023–2024 academic year. Data were collected through the *Draw-a-Family* test, which provided insights into students' family perceptions based on their drawings. Findings indicate that most children's drawings were characterized by positive attributes such as happiness, cheerfulness, and liveliness. The majority of students depicted body proportions accurately, used a variety of colors, and centered their drawings on the page. Family members were typically drawn together, with no physical barriers between them, and individuals outside the immediate family were rarely included. Gender differences were also observed in the drawings. Girls tended to depict family members as cheerful, attractive, and engaging, whereas boys demonstrated greater attention to body proportions, color diversity, background details, and spatial arrangements. Additionally, boys were more likely to include positive facial expressions and structured backgrounds. Notably, girls frequently positioned themselves next to their mothers, while boys placed themselves beside their fathers. These findings suggest that children's perceptions of family are influenced by both emotional and gender-related factors, offering valuable insights for educators, psychologists, and family counselors in understanding students' familial relationships.

Atıf İçin

Demir, V. (2025). "Aile Çiz Testi" aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin aile algılarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*9(1), 149-163. doi: tsadergisi.1419896

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, vdemir@gelisim.edu.tr, ORCID: https://orcid.org 0000-0002-8148-8647

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Resim, sözsüz ifade fırsatı sağlayan sanat terapisinin ana formlarından biridir (Kheibari ve ark., 2014). Bir sanat terapisi tekniği olarak resim yapmanın amacı, resim yapmayı öğretmek değil, bireylere duygularını, ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını renkler ve çizgilerle özgürce ifade etme fırsatı sağlamaktır. Resim ve diğer sanat türleri, iç dünya ile dış gerçekler arasında bir köprü görevi görerek bireylerin bastırmış oldukları düşünce ve duygularını özgürce anlatmalarına olanak tanır. Terapötik bir araç olarak resim sanatının bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini dolaylı olarak ifade etmeleri için terapi sürecine dahil edilmesi amaçlanır (Khadar ve ark., 2013). Terapötik süreçte resim yapan kişiye kalem, kağıt ve boyalar gibi gerekli sanatsal materyaller verilir ve bireyden birtakım kişilerin, objelerin ya da olayların resmini yapması istenir. Hedef, ele alınan konuyla ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini sözcüklerle değil sanatsal materyaller aracılığıyla ifade edebilmesine olanak sağlamaktır. Dışa vurulan sanatsal ürünün estetik değerinden ziyade dışa vurulanın içeriği ve bireyin ne aktarmak istediği önemlidir (Machover, 1949).

Resim, yetişkin bireylere göre sözlü ifade yeteneği kısmen sınırlı olan çocukların içsel dünyasını keşfetmede oldukça etkili bir araçtır. Çocuklar duygularını, düşüncelerini, toplum içindeki yaşantısını, sosyal ortam hakkındaki gözlem, fikir ve algılarını resimlerindeki ayırıcı nitelikleriyle dışa vurabilirler. Çocuk resimleri onların "akıllarına bir ayna tutmak" veya "çocuğun dünyasına yeni kapılar açmak" olarak ifade edilebilir (Einarsdottir ve ark., 2009; Hamama ve Ronen 2009). Öte yandan sanatsal değerlendirmelerin çocukların duygu ve düşüncelerine müdahale etmeden ulaşma, sözel becerileri tam gelişmemiş veya sözel ifade konusunda isteksiz davranan çocukların değerlendirilmesinde sözel olmayan bir iletişim yolu oluşturma, sözel bir değerlendirme yapılacağı zaman aşırı kaygı oluşturacak bilgileri açığa çıkarma gibi faydaları bulunmaktadır (Arrington, 2001; Veltman ve Browne, 2003; Wilson ve Ratekin, 1990). Bu sebeplerden dolayı çocuklarla yapılacak olan çalışma ve değerlendirmelerde projektif bir yöntem olan resim gibi sanatsal uygulamalara, klinik amaçlarla sıkça başvurulmaktadır (Jalongo ve Stamp, 1997, Akt. Lim, 2004).

Resimler; çocuğun sosyal, fiziksel, tinsel, çizgisel, yaratıcı bütün yaşantısının ürünüdür. Dışarıdan gelen bir etki bu gelişmenin doğal gidişatına engel olur. Fakat gelişim dönemleriyle alakalı en düzenli geçmişten bu yana en fazla kabul edilen yaklaşım Lowenfeld'e aittir (Kırışoğlu, 1991). Lowenfeld'e göre iki ile dört yaşa denk gelen karalama evresinde genellikle bedensel hareket temelli, gittikçe bilişsel aktiviteyi ifade eder duruma gelen ilk dönem resimleri; düzensiz, uzunlamasına ve dairesel biçimlerde türlü karalama şekilleri olabilir; bu evre sonunda karalamalara bir ad verilir (Malchiodi, 2005). Bu ilk evreden sonra Şema Öncesi (4-7 Yaş) dönem gelmektedir. Çocukta ilk temsili sembollerin oluşması, bilhassa daha kolay çizimlerle insanların temsil edildiği şekillerdir. (Malchiodi, 2005). Bu evrede çocuğun yaptığı resimler hislerinin ve hayallerinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Çocuklar, içi görünen ya da röntgen gibi içindeki her şeyin görülebildiği saydam çizimler yapabilirler (Malchiodi, 2013). Şematik dönem olarak adlandırılan üçüncü dönemde ise (7-9 yaş) temsili sembollerin gelişme kaydetmeyi sürdürmesi, bilhassa figür, eşya, uyum ve renk için bir şemanın varlığı, yer çizgisi kullanımı görülür (Malchiodi, 2005). Bu evrede çocuk her şey için bir şema oluşturur. Çizgi ve yüzey doldurma birlikte görülür. Resimde oran yoktur. Nesnelerin renkleri kendi renklerini yansıtmaz. Renkleri oyun amaçlı kullanırlar. Başta mekan bulunmaz. Resimlerinde mekan olarak başlarda kağıdın alt kısımları göze çarpar. Belli bir zaman sonra arka plan görülmeye başlanır (Batı, 2012). Ergenlik öncesi evre ise (9-11 Yaş**)** realizmin (gerçekçilik) başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Çocuklar çizimlerinde gerçeği yansıtma kaygısı taşımaktadır. Bu evredeki insan çizimleri incelendiğinde vücut fizyolojisi (anatomi) açısından eksiklik bulunmamaktadır. Şematik dönemde karşılaşılan geometrik çözümleme örnekleri bu evrede daha realist formlara dönüşür. Örneğin; bir gömlekteki kırışıklık, dirseğin katlanmasıyla kazakta oluşan kırışıklık resmedilmez. Bu dönemde kız çocuklarının gayet şık ve düzgün bir pileli etek resmettiği göze çarpar. Pilelerin hareketi figürün hareketiyle değişmez, sabittir. Buradan anlaşılacağı gibi kız çocuklarının gördüklerini resmetmediği aksine zihinlerinde oluşan cinsiyet modellerini çizdiği görülür (Kutluer, 2015). Beşinci ve son evre olan görünürde doğalcılık dönemi, (12-14 Yaş) sahte gerçekçilik dönemi olarak da adlandırılır. Bu evrede çocukların çizimlerinde insan figürlerine ve çevrelerine karşı daha eleştirel bir farkındalıkla birlikte detayların artması ve resimle ifade etmede artan katılılık göze çarpmaktadır (Malchiodi, 2005). Bir önceki evrede başlayan çizim yapmadaki çekingenlik bu evrede de devam etmektedir. Boyutlar gittikçe gerçek boyutlarına yaklaşır. Renkler

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

şema öncesi evredekinin aksine nesnelerin gerçek rengine dönüşür. Perspektifler daha belirgin hale gelir (Karayağmurlar, 1990). Mantık dönemi 12-14 yaşlarında çocuk resimlerinde gerçeği aktarma arzusu yoğun olduğundan dolayı biçimsel problemlerin aşılması daha kritik duruma gelmekte, soyutlama ve çok boyutlu görüş önem kazanmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Bu sebeple, 12-14 yaşları mantık evresinde çocukların resimlerinde "hava perspektifi" diye bilinen yakın ve uzak plan renklerin değişimleri ilk defa bu dönemde ortaya çıkar.

Çocuklar tarafından yapılan aile resimleri incelendiğinde birtakım yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlardan biri aile çizimlerini bağlanma kuramını esas alarak değerlendiren yaklaşımdır (Kaplan ve Main, 1986). Resimler, içeriği, bireylerin ve öğelerin konumlandırılışı dikkate alınarak bağlanma stillerine göre incelenir. Söz gelimi, güvenli bağlanmadan söz edilebilmesi için çizilmiş olan aile üyelerinin eksiksiz çizilmiş, birbirlerine yakın konumlandırılmış olması beklenir. Güvensiz bağlanan çocukların resimleri incelendiğinde ise aile üyelerinin tek tipte resmedildiği ya da aile üyelerine resimde yer verilmediği, birbirlerine uzak konumlandırılmış olduğu, aile üyelerinin arasında bir engel olduğu (ağaç, eşya vb.) görülmektedir. Ek olarak güvensiz bağlanan çocukların resimlerinde sıklıkla silgi kullandıkları ve resimlerinde karalamalar görülmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde çocukların aile algılarını anlamak için çizdikleri aile resimlerinden faydalanabileceğini ileri süren araştırmalarda resimlerde yer alan sembol ve imgeler ile bağlanma stilleri ve sosyal beceriler arasında belirgin bir ilişki olduğu rapor edilmektir (Akgün ve Ergül, 2015; Fury ve ark., 1997; Madigan ve ark., 2003; Pianta ve Longmaid, 1999).

Ulusal alanyazın incelendiğinde çocukların resimlerinde ailelerini algılama özelliklerini belirlemek amacıyla okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda (Akgün ve Ergül, 2015) ve ilkokul kademesindeki çocuklarda (Tezelli ve ark., 2020) yapıldığı görülmektedir. Ortaokul eğitimine devam eden çocukların ailelerini algılama özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin resimlerinde ailelerini algılama özelliklerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin aile resimlerinin genel özellikleri nelerdir?
2. 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin aile resimlerinin düzen ve ayrıntı özellikleri nelerdir?
3. 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin aile resimlerinin aile birliği özellikleri nelerdir?
4. 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin aile resimlerinin duygu özellikleri nelerdir?
5. 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin aile resimleri cinsiyete göre farklılılaşmakta mıdır?
6. 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin aile içindeki konumları farklılılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji (olgubilimsel) desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, bireyleri ve kültürleri derinlemesine betimlemeyi, bireylerin olaylara ve süreçlere ilişkin yükledikleri anlamları, anlayışlarını ve içgörülerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Kümbetoğlu, 2008). Fenomenoloji deseni ile yürütülen çalışmalarda genel olarak bir olguya dair kişisel algıların ortaya konulması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada açıklanmaya çalışılan fenomen, ortaokul öğrencilerinin ailelerine dair algılarıdır. Ayrıca resim analizi ile elde edilen nitel veriler sayısal değerlere dönüştürülerek araştırma grubundaki dağılımın gösterilmesi amacıyla nicel değerlendirme yöntemi de kullanılmıştır. Nicel veriler frekans ve yüzde hesabı yapılarak analiz edilerek tablo halinde sunulmuştur.

Katılımcılar

Çalışmanın evreni İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki ortaokul öğrencileridir. Çalışmanın örneklemi amaçlı örnekleme türüne göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim döneminde ortaokulda öğrenimine devam etmekte olan 11-14 yaş grubu, 200 kız, 200 erkek olmak üzere toplamda 400 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin resimlerinde aile algısını belirlemek amacı ile yapılmış olan bu çalışmada Bir Aile Çiz Testi kullanılmıştır. Bu test, Maurice Porot tarafından geliştirilen, çocukların aile dinamiklerini, aile bireyleri ile ilişkilerini, çatışmalarını açığa çıkarmak için kullanılan psikanalitik

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yaklaşıma dayalı projektif temelli bir testtir. Çizim sırasında kağıt, kalem, silgi ve boya kalemleri kullanılmaktadır. Uygulama sırasında zaman sınırlaması olmaksızın, rahat bir ortam oluşturulur. Bireye "Aileni çiz" veya "Aileni anlatan bir resim yap" gibi bir yönerge verilerek uygulanır. Bu testin temel amacı, bireyin düşünce, duygu ve ailesi ile ilişkili deneyimlerini görsel bir biçimde dışa vurmasını sağlamaktır. Çizim sırasında, resmedilen kişilerin kağıda çiziliş sırası, o sırada çocuğun sözel ve davranışsal dışavurumları not edilir. Çizim tamamlandığında çocuktan resimde yer alan bireylerin isimlendirilmesi istenilmektedir (Akoğlu, 2023a).

Bu çalışmada araştırmacının geliştirmiş olduğu değerlendirme listesinden faydalanılmıştır. Değerlendirilme listesi araştırmacı tarafından birçok kaynaktan yararlanılarak geliştirilmiştir (Akgün ve Ergül, 2015; Akoğlu, 2023a; Attepe-Özden ve ark., 2022; Fury, 1996; Kaplan ve Main, 1986). Öncelikle ilgili kaynaklar ışığında taslak bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Daha sonra iki psikoloji ve bir de çocuk gelişim alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşü alınarak kontrol listesine son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde araştırmacılara psikoloji lisans öğrenimine devam eden beş öğrenci yardımcı olmuştur. Veri toplama aşamasına geçmeden önce, öğrenciler resim analizi hakkında bilgilendirilmiş, veri toplama sırasında dikkat etmeleri gereken unsurlar ve karşılaşabilecekleri olası durumlar hakkında görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin her biri üçer çocukla “aile çiz testi” uygulaması yaparak, çalışma sürecine hazırlanmaları sağlanmıştır.

Araştırma verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Uygulamanın yapıldığı her bir öğrenciye A4 boyutunda beyaz kâğıt verilmiş ve öncelikle kâğıdın arka tarafına cinsiyet ve yaşlarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilere “Aile resminizi yapmanızı istiyorum” yönergesi verilmiş ve aile bireylerinin bulunduğu bir resim çizmeleri istenilmiştir. Öğrencilere bunun için 30 dakikalık bir süre verilmiştir. Resim tamamlandıktan sonra resimde kimlere ve nelere yer verdiklerini yapmış oldukları resimlerin üzerine not etmeleri istenilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden karar verilen temalar doğrultusunda incelenip özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz dört basamaktan oluşmaktadır: 1) bir çerçevenin oluşturulması, 2) oluşturulan çerçeve doğrultusunda verilerin işlenmesi 3) bulguların tanımlanması, 4) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğrencilerin aileleri ile ilgili düşünce ve duygularını yansıtan çizimleri incelenmiş ve ortak özelliklerine göre benzer çizimler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında oluşturulan temalar ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmiş ve aşağıda sıralanan kategorilere ayrılmıştır.

Aile Üyelerinin Boyutları: Çizilen figürlerin büyük ya da küçük olması, resmedilen kişiye ilişkin duyguları yansıtabilir. Örneğin, bir aile üyesinin çok büyük çizilmesi, o bireye duyulan saygı ve sevginin bir göstergesi olabilir.

Yerleşim ve Pozisyon: Aile üyelerinin birbirine yakın veya uzak konumlandırılması, aralarındaki duygusal bağları ifade edebilir. Örneğin, anne ile çocuğun birbirine uzak konumlandırılmış olması, aralarındaki mesafeli ilişkiye işaret edebilir.

Detaylar ve Eksiklikler: Resimde çizilmeyen aile üyeleri, bireyin o kişiler ile yaşadığı çatışmaları veya duygusal uzaklığı yansıtabilir. Benzer şekilde, belirli ayrıntıların eksik olması da dikkat çekici bir durumdur.

Çizim Tarzı ve Renk Kullanımı: Seçilen renkler, bireyin duygu dünyasına dair ipuçları sunar. Örneğin, koyu renklerin kullanımı depresif belirtiler ile ilişkilendirilebilir. Çizgilerin kalınlığı, inceliği, silikliği veya baskınlığı, çocuğun kişilik özellikleri hakkında bilgi verebilir. Ayrıca, aile üyelerinin kağıdın alt-üst, sağ veya sol kısmında yer alması, o bireylerin çocuk için taşıdığı önemi gösterebilir (Akoğlu, 2023b).

Uygulamalardan sonra öğrencilerin resimleri hem araştırmacı hem de üç öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan temalardan yola çıkılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular ele alınmıştır. Çalışmanın güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği; Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) güvenirlik formülünden yararlanılmıştır. Hesaplamalar neticesinde çalışmanın güvenirliği %87 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde olması, çalışma için güvenilir kabul

edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Bu çalışma için İstanbul Kent Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 10.10.2023 tarihinde 2023/10 kararı ile etik onay alınmıştır. Veriler toplanmadan önce okul yönetimi çalışma hakkında bilgilendirilmiş, izin alınarak öğrenciler ile görüşülmüştür. Katılımın gönüllük esasına göre olduğu hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bulgular, çalışmanın amaçlar bölümündeki sıraya göre verilmiştir. 400 öğrencinin aile resimleri analiz edilmiş ve resimler "Genel Özellikler", "Düzen ve Ayrıntılara İlişkin Özellikler", "Aile Birliğine İlişkin Özellikler", "Duygulara İlişkin Özellikler" olmak üzere dört kategoriye ayrılarak sunulmuştur. Ayrıca resimlerin cinsiyete göre karşılaştırmaları ve çocukların kendilerini kimin yanında konumlandırdıkları ile birlikte çocukların yapmış oldukları resimlerden örnekler de sunulmuştur.

Tablo 1. Aile Resimlerine İlişkin Genel Özellikler

Maddeler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Resmin çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olması	306	69,3	94	30,7
Düzenli, birleştirilmiş ve orantılı beden parçaları	263	52	137	48

Tablo 1 incelendiğinde çocukların çizimlerinin sıklıkla çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olduğu görülmüştür. Beden uzuvları değerlendirildiğinde ise çocukların genellikle beden parçalarını orantılı bir şekilde resmettikleri görülmüştür.

Tablo 2. Aile Resimlerindeki Düzen ve Ayrıntılara İlişkin Özellikler

Maddeler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Birden fazla renk kullanımı	368	91,3	32	8,7
Sayfanın ortalanmış olması	365	90,5	35	9,5
Arka planda ayrıntıların yer alması (hayvan, bulut, güneş)	260	53,8	140	46,2
Sayfada düzenlemiş, zeminlendirilmiş aile bireyleri	280	52,7	120	42,8

Tablo 2 incelendiğinde çocukların genellikle çizimlerini birçok renkle ve sayfayı ortalayarak resmettikleri görülmüştür. Arka planı detaylandırdıkları ve hayvan, bulut, ağaç gibi öğelere arka planda sıklıkla yer verdikleri görülmüştür. Çizimlerde aile bireylerinin çoğunlukla belirli bir zemine oturtulduğu, bazı çocukların ise aile bireylerini havada, belirli bir zemine oturtmadıkları görülmüştür.

Tablo 3. Aile Resimlerindeki Aile Birliğine İlişkin Özellikler

Maddeler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Aile bireylerinin dışında resimde figür olmaması	351	86,1	49	13,9
Aile bireylerinin arasında engel olmaması	379	94,5	21	5,5
Olumlu birliktelik	298	65,8	102	34,2

Tablo 3 incelendiğinde çocukların çizimlerinde aile resimlerinde beraberlik özelliği değerlendirildiğinde genellikle çekirdek aile dışında bireyler resmetmedikleri görülmüştür. Çekirdek aile dışında çocukların kendisini amca, dede, kuzen, teyze anneanne, dayı, babaanne, hala gibi yakın

ilişkide bulundukları bir akrabaları ile resmettikleri görülmüştür. Aynı zamanda çocuklar çoğunlukla aileyi bir arada çizmiş, araya engel koymamışlardır.

Tablo 4. Aile Resimlerindeki Duygulara İlişkin Özellikler

Maddeler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Yüzle ilgili olumlu, mutlu etki	280	57,2	120	42,8
Öfke ifadeleri	24	6,3	376	93,7
Nötr (İfade yok)	96	31,5	304	68,5

Tablo 4 incelendiğinde çizilen aile resimleri duygu özellikleri bakımından değerlendirildiğinde çocukların aile bireylerini olumlu ve mutlu bir ifade ile resmettikleri, öfke ifadesinin de sınırlı sayıda resmedildiği görülmüştür. Bazı çocuklarında nötr yüz ifadeleri ya da aile üyelerinde birbirinden farklı yüz ifadeleri kullandıkları görülmüştür.

Tablo 5. Çocukların Aile Resimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Kız				Erkek			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Resmin çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olması	160	75	40	25	146	63,1	54	36,9
Düzenli, birleştirilmiş ve orantılı beden parçaları	126	58,7	74	41,3	137	54,1	63	45,9
Birden fazla renk kullanımı	178	87,7	22	12,3	190	5,2	10	94,8
Sayfanın ortalanmış olması	173	84,4	27	15,6	192	95,9	8	4,1
Arka planda ayrıntıların yer alması	123	62,6	77	37,4	137	54,1	63	45,9
Sayfada düzenlemiş, zeminlendirilmiş aile bireyleri	135	51,9	65	48,1	145	62,1	55	37,9
Aile bireylerinin dışında resimde figür olmaması	172	83,8	28	16,2	179	88,3	21	11,7
Aile bireylerinin arasında engel olmaması	188	93,7	12	6,3	191	95,3	9	4,7
Olumlu birliktelik	137	54,1	63	45,9	161	75,8	39	24,2
Yüzle ilgili olumlu, mutlu etki	132	51,2	68	48,8	148	64,9	52	35,1
Öfke ifadeleri	188	93,7	12	6,3	188	93,7	12	6,3
Nötr (İfade yok)	161	75,8	39	24,2	143	60,2	57	39,8
Resimde kendisine yer vermeyen	175	85,8	25	14,2	177	87,1	23	12,9

Tablo 5 incelendiğinde kız çocukların erkek çocuklara oranla resimlerinde aile bireylerini çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olarak çizdikleri görülmüştür. Erkek çocuklarının resimlerinde kız çocuklarına oranla beden parçalarını daha orantılı çizdikleri, daha fazla renk kullandıkları, sayfayı ortaladıkları, arka planda ayrıntılara daha çok yer verdikleri, aile bireylerini daha çok belirli bir zemine oturttukları, genellikle çekirdek aile dışında başka bireylerin resmedilmediği, aile üyelerini bir arada çizdikleri, araya engel koymadıkları, daha çok aile bireylerinin yüz ifadelerini olumlu ve mutlu bir şekilde resmettikleri görülmüştür. Kız ve erkek çocuklarının çizimlerinde öfke ifadelerinin eşit olduğu, nötr ifadenin ise erkeklerin resimlerinde daha çok olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Çocukların Kendilerini Kimin Yanında Konumlandırdıkları

	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Kendisini annesinin yanında çizen	50	25	42	21
Kendisini babasının yanında çizen	23	11,5	47	23,5

Kendisini kardeşlerinin yanında çizen	90	45	76	38
Kendisini ayrı çizen	12	6	11	5,5
Kendisine yer vermeyen	25	12,5	23	11,5

Tablo 6 incelendiğinde kız çocuklarının çoğunlukla kendilerini annelerinin yanında resmettikleri, erkek çocukların ise kendilerini çoğunlukla babalarının yanında resmettikleri görülmüştür. Kız çocuklarının kendilerini daha fazla kardeşlerinin yanında resmettikleri görülmüştür. Çocuklarının kendilerini aile üyelerininden uzak konumlandırmaları ve resimde kendilerine yer vermemeleri bakımından incelendiğinde kız ve erkek çocukları arasında belirgin bir fark gözlemlenmemiştir.

Bulguların bu bölümünde çocukların yapmış oldukları aile resimlerinden seçilmiş olan örneklere ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.



Şekil 1. Aile resim örneği, 12 yaş, kız çocuk



Şekil 2. Aile resim örneği, 14 yaş, kız çocuk

Yukarıda aile üyelerinin bir arada olduğu, canlı renklerin kullanıldığı, resimde yer alan bireylerin beden parçalarının çoğunlukla düzenli, birleştirilmiş ve orantılı bir şekilde çizildiği çocuk resimlerinden örnekler sunulmuştur.



Şekil 3. Aile resim örneği, 13 yaş, kız çocuk



Şekil 4. Aile resim örneği, 14 yaş, erkek çocuk

Yukarıda aile üyelerinin eksik olduğu, canlı renklerin kullanılmadığı, resimde yer alan bireylerin beden parçalarının çoğunlukla düzensiz, birleştirilmemiş ve orantısız bir şekilde çizildiği çocuk resimlerinden örnekler aktarılmıştır.

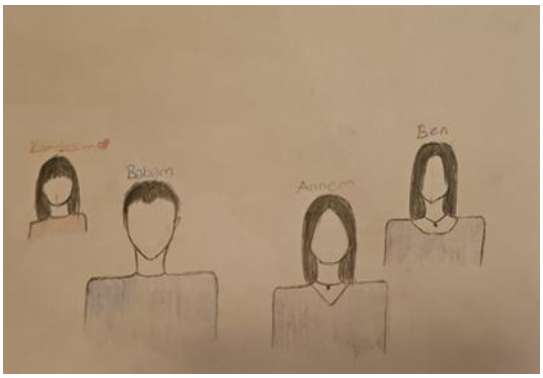


Şekil 5. Aile resim örneği, 11 yaş, kız çocuk

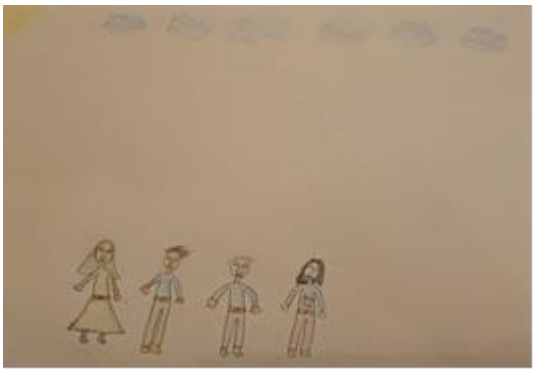


Şekil 6. Aile resim örneği, 13 yaş, kız çocuk

Yukarıda aile üyelerinin bir arada çizildiği, araya engel konulmadığı, aile bireylerini olumlu ve mutlu bir ifade ile çizildiği çocuk resimlerinden örnekler görülmektedir.



Şekil 7. Aile resim örneği, 13 yaş, kız çocuk

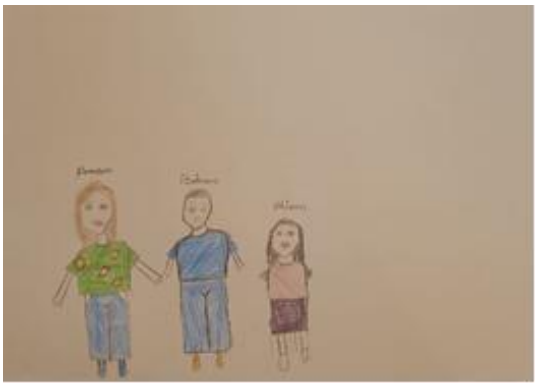


Şekil 8. Aile resim örneği, 13 yaş, erkek çocuk

Yukarıda çocukların aile bireylerini nötr ve mutsuz bir ifade ile resmettikleri örneklere yer verilmiştir.



Şekil 9. Aile resim örneği, 11 yaş, kız çocuk



Şekil 10. Aile resim örneği, 12 yaş, erkek çocuk

Yukarıda aile çiziminde kendisine yer vermeyen çocukların resimlerinden örnekler sunulmuştur.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Yaşamın ilk yıllarında kişilik gelişimini etkileyen aile dinamiklerini belirlemede ve aile algısını tespit etmede çocukların yaptıkları resimlerin değerli bir araç olduğu bilinmektedir (Cox, 2005; Fury ve ark., 1997; Kaplan ve Main 1986). Çocuklar tarafından sevilen bir etkinlik olması, gerekli materyallerin kolayca temin edilmesi ve kolay uygulanabilir olması gibi sebeplerle çocukların resimlerini değerlendirme ve sağaltım sürecinde terapötik bir araç olarak yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen diğer bir yandan sınırlılığı, geçerliği ve güvenirliği hakkında tartışmalar da devam etmektedir (Sayıl, 2004; Skybo ve ark., 2007). Bu sebeple çocukların duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamada önemli bir araç olan çizimlerden faydalanırken dikkat edilmesi ve resimlerle birlikte başka kaynaklardan da bilgi edinilmesi önem arz etmektedir (Akgün ve Ergül, 2015). Bu çalışmanın değerlendirme aşamasında sınırlılıkların en aza indirilmesi, güvenirliğin artırılması amacıyla çocuklara resimleri hakkında ve resimdeki kişilerin kim olduklarıyla ilgili tanıtıcı bir yazı yazdırılmıştır. Resimleri değerlendirmek üzere oluşturulan kodlama listesi için alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur.

Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların aile resimlerinin genel özellikleri bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Aile resimleri duygu özellikleri bakımından incelendiğinde çocukların ailelerini olumlu ve mutlu resmettikleri, sınırlı sayıda öğrencinin öfke ve olumsuz duygu ifadeleri, bazı çocukların da nötr bir yüz ifadesi çizdikleri görülmüştür. Resimde yer alan bireylerin beden parçaları çoğunlukla düzenli, birleştirilmiş ve orantılı bir biçimde resmedilmiştir. Çocukların birçoğunun resimlerinde farklı renkler kullandıkları, sayfayı ortalayarak çizim yaptıkları, arka planı detaylandırdıkları (güneş, ağaç, bulut, hayvan) görülmüştür. Akgün ve Ergül (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının resimlerinde yer alan aile üyelerinin çoğunlukla neşeli, mutlu ve eğlenceli bir biçimde resmedildiği, resimlerin sayıca fazla renk kullanılarak yapıldığı, sayfanın ortasına çizildiği rapor edilmiştir. Tezelli ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada ise ilkokul birinci kademede öğrenim gören çocukların resimlerinde aile algısı incelenmiştir. Çocukların aile bireylerini çoğunlukla neşeli, mutlu ve eğlenceli bir biçimde resmedildiği, resimlerin sayıca fazla renk kullanılarak yapıldığı, sayfanın ortasına çizildiği gözlemlenmiştir. Sağlıklı aile ortamında bulunan çocukların çizimlerinde genellikle güneş, ağaç, çiçek gibi figürlere yer verdikleri tespit edilmiştir.

Aile bireylerinin dışında resimde figür olup olmaması incelendiğinde bu çalışmada çocukların büyük bir bölümünün çekirdek aile dışında bireyler resmetmedikleri, çoğunlukla aileyi bir arada çizdikleri ve araya engel koymadıkları görülmüştür. Çocukların çok az bir kısmı resimlerinde amca, dede, kuzen, teyze, anneanne, babaanne, dayı, hala gibi yakın ilişkide bulundukları kişilere yer vermişlerdir. Dülger (2008) tarafından yapılan araştırmada aileleri ile sağlıklı ilişkiler deneyimleyen çocukların aile çizimlerinde yer alan figürler yan yana olarak sıralanmış ya da el-ele tutuşmuş olarak tespit edilmiştir. Çocukların aile resimlerinin duygu özellikleri incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan çocukların çoğunluğunun resimlerinde olumlu duygusal ifadeler olmasına karşın önemli bir kısmında da olumsuz duygusal ifadeler gözlemlemiştir. Çocukların bir bölümünde de nötr ve öfke duygu ifadeleri görülmüştür. Aile resimlerinde kişiler arasındaki uzaklığın aile üyeleri arasındaki duygusal mesafe ile ilişkili olduğu ve aile içi çatışmaların olduğu çocukların aile resmi yapmak istemedikleri ya da sınırlı sayıda bireyin yer aldığı resimler yaptıkları bulgusundan (Akgün ve Ergül, 2015; Golomb, 1992; Akt. Sayıl, 2004; Weinstein, 1968) yola çıkıldığında çizimlerinde kendisine, aile üyelerine yer vermeyen, çeşitli figürlere yer vererek aile üyelerini birbirlerinden ayıran, olumsuz duygu ifadeleri kullanan çocukların aile ilişkilerinin üzerinde durulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Resimler cinsiyete göre değerlendirildiğinde kız çocuklarının erkek çocuklara oranla çizimlerinde aile bireylerini daha neşeli ve eğlenceli resmettikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular daha önceki çalışmalarda ortaya konulan bulguları desteklemektedir (Akgün ve Ergül 2015). Erkek çocuklarının ise kız çocuklarına kıyasla beden parçalarını daha orantılı çizdikleri, daha fazla renk kullandıkları, sayfayı ortaladıkları, arka planda daha fazla ayrıntıya yer verdikleri, aile bireylerini daha çok belirli bir zemine oturttukları, aile bireylerini birlikte çizdikleri, çoğunlukla çekirdek aile dışında başka kişilerin çizmedikleri, araya herhangi bir engel koymadıkları, daha çok aile bireylerinin yüz ifadelerini olumlu ve mutlu bir şekilde resmettikleri görülmüştür. Bu durum,

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçların tersine bir sonuç olarak görünmekle beraber görece az olmakla birlikte araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Şenel, 1995; Kırkan, 1994). Alanyazın değerlendirildiğinde çocuk resimlerinde duygu ifadelerini tespit etmeye yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla olumsuz duygu ifadelerine yer verdikleri görülmektedir (Dağlıoğlu ve ark., 2010; Dağlıoğlu, 2011). Ancak bu araştırmada kız ve erkek çocuklarının çizimlerinde öfke duygu ifadelerinin eşit olduğu, nötr ifadenin ise erkeklerin resimlerinde daha çok olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, kız ve erkek çocuklarının çizimlerinde öfke duygu ifadelerinin eşit şekilde yer alması, öfkenin toplumsal olarak her iki cinsiyet için de kabul edilebilir bir duygu olduğu anlamına gelebilirken, nötr ifadelerin erkeklerde daha fazla görülmesi, toplumsal cinsiyetle ilgili beklentilerin ve duygusal ifade biçimlerinin cinsiyete göre farklı şekillendiğini gösteriyor olabilir. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet normlarının duygusal ifadeler üzerindeki etkisini anlamada önemli bir katkı sunabilir.

Aile resimlerinde çocuklar aile içinde değerli hissetme ve ait olmaya yönelik duygularını, resim içerisinde kendilerini yerleştirdikleri konumla ifade ederler. Eğer çocuklar çizimlerinde kendilerine yer vermemişlerse ebeveynleri ve diğer aile bireyleri tarafından değer görmediklerini (Çankırılı, 2011), kendilerini aile içerisinde ait hissetmediklerine ilişkin bir ipucu olabilmektedir (Savaş, 2015). Ailesine ait hisseden, değerli olduklarını hisseden çocukların çizimlerinde kendilerine yer vermeleri ve kendilerini ebeveynlerine yakın çizmeleri beklenir. Araştırma bulguları doğrultusunda çocukların kendilerini kimin yanında konumlandırdığı incelendiğinde ise kız çocuklarının daha çok kendilerini annesinin yanında; erkek çocukların ise kendilerini daha çok babasının yanında resmettikleri gözlemlenmiştir. Bu durum çocukların hemcinsi ebeveyni ile özdeşim kurmuş olabilmesi ile açıklanabilir. Hemcinsteki ebeveyniyle özdeşim kuran çocuk hemcinsi ile aynı cinsiyet kimliğini kazanmaktadır (Ata-Doğan ve ark., 2018; Temizdemir ve ark., 2019). Çocuklar, gelişimsel süreçlerinde rol modelleri ve duygusal bağlarını, çevrelerinden gözlemledikleri örneklerle şekillendirirler. Erkek ve kız çocuklarının aile içindeki konumlandırmalarında farklılıklar, sosyal öğrenme yoluyla, toplumsal cinsiyetle ilgili içselleştirilmiş normların ve beklentilerin etkisiyle oluşabilir. Sonuç olarak, kız ve erkek çocuklarının aile çiz testinde kendilerini annelerinin ve babalarının yanında konumlandırma tercihleri, toplumsal cinsiyet rollerinin, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin ve gelişimsel süreçlerin bir yansıması olarak anlaşılabilir. Cinsiyetin, çocukların aile içindeki ilişkileri nasıl kurdukları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ve bu tercihin çocukların kimlik gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan araştırmada çocukların ebeveynlerine kıyasla kendilerini daha çok kardeşlerinin yanında resmettiklerini göstermektedir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise kız çocuklarının erkeklere oranla kendilerini daha fazla kardeşlerinin yanında resmetmesi bakımından fark gözlemlenmektedir. Bu durum ergenlik döneminde ebeveynleri ile olan çatışmanın artması kardeşlerin birbirleri ile yakınlaşması ile açıklanabilir. Yapılan çalışmalar kardeşlerin, ergenlik döneminde arkadaş, sırdaş, rol model olduğunu göstermektedir (Dunn, 2007 akt. Kale ve ark., 2021). Cinsiyet açısından belirgin bir fark gözlenmeksizin az sayıda çocuğun kendisini aile üyelerinden uzak konumlandırdıkları ve resimde kendilerine yer vermedikleri görülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak 400 çocuğun çizimlerine dayalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan çocukların aile yaşantıları nicel verilerden faydalanabilseydi çalışmanın nitel bulguları nicel bulgularla desteklenebilirdi. Buradan hareketle çalışmanın karma bir desen olmaması araştırmanın en önemli sınırlılığından birini oluşturmaktadır. Çocukların resimlerinde kullanmış oldukları şekil ve çizgilerin niteliğinin ve ifade şeklinin yalnızca gelişim dönemleri ile değil çocuğun çizim becerisiyle de yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada çocukların çizim becerilerinin dikkate alınmaması bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Çocukların deneyim ve yaşantıları ile ilişkili bir karara varmak için mutlaka resimlerin dışındaki diğer nesnel bilgi kaynaklarına da başvurulmalıdır. Bu çalışmada yalnızca çocukların resimlerinden ulaşılan bilgi ile değerlendirilmesi araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu sınırlılıkların dikkate alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde çizimlerin genellikle çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olduğu görülmüştür. Cinsiyet, çocukların yaptıkları resimleri üzerinde

önemli bir etkendir. Çalışmada erkek çocuklarının resimlerinde kız çocuklarına oranla beden parçalarını daha orantılı çizdikleri, daha fazla renk kullandıkları, sayfayı ortaladıkları, arka planda ayrıntılara daha çok yer verdikleri, aile bireylerini daha çok belirli bir zemine oturttukları, genellikle çekirdek aile dışında başka bireylerin resmedilmediği, aile üyelerini bir arada çizdikleri, araya engel koymadıkları, daha çok aile bireylerinin yüz ifadelerini olumlu ve mutlu bir şekilde resmettikleri görülmüştür. Tüm bunlardan hareketle çalışmaya katılım sağlayan çocukların çizdikleri resimler ve resimlere dair tanıtıcı yazıları bağlamında "aile resmi çiz" testi aracılığıyla çocukların duygu ve düşünceleri, aile içindeki konumları ve aile içi ilişkileri hakkında ipuçları elde edilebileceği söylenebilir. Bu bağlamda ruh sağlığı profesyonellerinin, aile yaşantılarını ve aile özeliklerini sözel bir şekilde dışavurmakta güçlük yaşayan çocukların duygu, düşünce ve deneyimleri hakkında bilgi edinmek amacıyla resim çizme gibi projektif yöntemlerden faydalanabilecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda yapılacak araştırmalar ve alanda çalışacak uzmanlara ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır.

İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Aile çiz testi aracılığıyla öğrencilerin aile algısına yönelik nitel verilerin nicel verilerle desteklenmesi yararlı olabilir.
- Öğrencilerin aile algıları bir başka projektif yöntem olan çizim testlerinden "Çiçek Ailesi Resmi Çiz Testi" ve "Hayvan Aileleri: Çocukların Resimlerinden Aile Durumları Testi" ile çalışılabilir.
- Yapılan çalışma 11-14 yaşlarında bulunan öğrenciler ile sınırlı olduğundan farklı yaş grupları ve farklı çevrelerde gerçekleştirilecek çalışmaların alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.
- Bu çalışma ailesi yanında kalan çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar koruyucu aile ve yetiştirme yurdunda kalan çocuklar ile yapılabilir.
- Bu araştırmada yaş ve cinsiyet değişkenleri değerlendirilmiştir. İlerleyen dönemlerde yapılacak araştırmalarda sosyo-ekonomik düzey, ebeveynlerin medeni durumları gibi değişkenlerin değerlendirildiği karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Alanda Çalışacak Uzmanlara İlişkin Öneriler

- Tanı ve tedavi sürecinde herhangi bir veri toplama aracının güvenirlik ve geçerliği hakkında ruh sağlığı profesyonellerinin çekinceleri olabilir. Çocuklara resim çizdirmenin ve o resimlerin değerlendirme bakımından önemli olduğuna inanan tüm ruh sağlığı profesyonelleri, resimlerin değerlendirme sürecine olan sağladığı katkıya yönelik eleştirileri görmezden gelmeden, resim çizme gibi maliyeti ucuz ve kolaylıkla uygulanan bir aracın daha güvenli ve verimli bir biçimde kullanılması yönünde yol gösteren çalışmalara yönelmeli ve bu yöndeki bulguları dikkate almalıdır.
- Resim çizme çocukların gelişimsel süreçlerini tanımak adına önemsenmeli ve değerlendirilmelidir. Resim çizme, yalnızca çocukların iç dünyalarını yansıtan bir aktivite olmaz aynı zamanda terapist ve danışan arasındaki ilişkide bir köprü oluşturma gibi farklı terapötik etkinliklere de katkı sağlar.
- Çocukların yaşantıları hakkında en kolay bilgi alınabilecek araçlardan biri resimdir. Çocukların güvenli bir ortamda duygu, düşünce ve yaşantılarını istedikleri gibi resmetmeleri duygusal boşalımı da sağlamaktadır. Bu sebeple okullarda rehberlik çalışmalarında ve sağlık kuruluşlarında, kullanılan veri toplama araçları ile birlikte çocuğun çizdiği resimlerin değerlendirilerek çocukların ele alınması ve ailelerinin yönlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Akgün, E., ve Ergül, A. (2015). 55-74 aylık çocukların resimlerinde aile algısının değerlendirilmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *44*(2). https://doi:10.14812/cufej.2015.011

Akoğlu, B. (2023a). *Resim ve Çocuğun İç Dünyasına Yolculuk*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Akoğlu, B. (2023b). Travmatize Olmuş kız çocukların ve kadınların resimlerinde aile algısının değerlendirilmesi. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(2), 489-507.

Arrington, D. (2001). *Home is where the art is: An art therapy approach to family therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

Ata-Doğan, S., Atış-Akyol, N., ve Güney-Kahraman, N. (2018). Beş yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(3), 53-65. https://doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.004

Attepe-Özden, S. A., Tekindal, M., Gedik, T. E., Ege, A., Erim, F., ve Tekindal, M. A. (2022). Nitel araştırmaların rapor edilmesi: COREQ kontrol listesinin Türkçe uyarlaması. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (35), 522-529. https://doi.org/10.31590/ejosat.976957

Batı, D. (2012). *4-12 yaş: Çocuk resimleri ve onların iç dünyalarının resimlerine yansıması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Cox, M. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge University Press.

Çankırılı, A. (2011). *Çocuk resimlerinin dili*. Zafer Yayınları.

Dağlıoğlu, E. H. (2011). 5-7 yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan öğretmen figürünün karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160).

Dağlioğlu, H. E., Deniz, Ü., & Kan, A. (2010). A study on the emotional indicators in 5-6 year-old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia-social and behavioral sciences*, *2*(2), 1503-1510. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.226

Dülger, N. (2008). *06-11 Yaş öğrencilerin ailesel ve bireysel özelliklerinin resimlerine yansıması* [Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early child development and care*, *179*(2), 217-232. https://doi.org/10.1080/03004430802666999

Fury, G. S. (1996). *The relation between infant attachment history and representations of relationships in school-aged family drawings*. University of Minnesota.

Fury, G., Carlson, E. A., & Sroufe, A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings. *Child development*, *68*(6), 1154-1164. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01991.x

Hamama, L., & Ronen, T. (2009). Children's drawings as a self-report measurement. *Child & Family Social Work*, *14*(1), 90-102. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00585.x

Kale, M., Karagöz, S., ve Nur, İ. (2021). Examination of Theses on Sibling Relations in Education and Social Sciences. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *17*(1). https://doi.org/10.17860/mersinefd.822314

Kaplan, N., & Main, M. (1986). Instructions for the classification of children's family drawings in terms of representation of attachment. *Unpublished manuscript, University of California, Berkeley*.

Karayağmurlar, B. (1990). *Sanatta yaratıcılık ve eğitim* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Khadar, M. G., Babapour, J., & Sabourimoghaddam, H. (2013). The effect of art therapy based on painting therapy in reducing symptoms of oppositional defiant disorder (ODD) in elementary School Boys. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *84*, 1872-1878. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.051

Kheibari, S. Z., Anabat, A. M., Largany, S. F. H., Shakiba, S., & Abadi, M. E. H. (2014). The effectiveness of expressive group art therapy on decreasing anxiety of orphaned children. *Practice in Clinical Psychology*, *2*(3), 135-14.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim*. Pegem A Yayıncılık.

Kırkan, U. (1994). *Çocuk resminde aile.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.

Kutluer, G. (2015). Gelişim süreçlerinde çocuk resminin yeri. *Ekev Akademi Dergisi*, (63), 403-410.

Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam yayıncılık.

Lim, B. Y. (2004). The magic of the brush and the power of color: Integrating theory into practice of painting in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, *32*, 113-119. https://doi:10.1007/s10643-004-1077-5

Machover, K. (1949). Personality projection in the drawing of the human figure (A method of personality investigation).

Madigan, S., Ladd, M., & Goldberg, S. (2003). A picture is worth a thousand words: Children's representations of family as indicators of early attachment. *Attachment & Human Development*, *5*(1), 19-37. https://doi.org/10.1080/1461673031000078652

Malchiodi, C. A. (2005). *Çocukların resimlerini anlamak* (Çev: Tülin Yurtbay). 1. Baskı. Epsilon.

Malchiodi, C. A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak.* Nobel Tıp Kitabevi.

Miles, M. B. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Thousand Oaks*.

Pianta, R. C., & Longmaid, K. (1999). Attachment-based classifications of children's family drawings: Psychometric properties and relations with children's adjustment in kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology*, *28*(2), 244-255. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_11

Savaş, İ. (2015). *Anne babalar çocuğunuzun resimleri size ne anlatır?* İstanbul: .Nesil.

Sayıl, M. (2004). Çocuk çizimlerinin klinik amaçlı kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, *7*(14), 1-13.

Skybo, T., Ryan-Wenger, N., & Su, Y. H. (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status: Critical review for practice. *Journal of pediatric nursing*, *22*(1), 15-28. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2006.05.006

Şener, G. (2018). Şema öncesi dönem çocuklarının (4-7 yaş) okul temalı resimlerine ilişkin yorumlamalar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 31-42.

Temizdemir, H. A., Gümüş, Z., Ünübol, H., & Tekin, H. O. (2019). Ebeveyn-çocuk internet kullanımı, aile içi iletişim, çocukların uyku kalitesi ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Neurobehavioral Sciences*, 6(*2*), 94-101.

Tezelli, S., Zafer, B. A. Ş., Tezelli, S., Kalafat, A., ve Dilmaç, B. (2020). İlkokul birinci kademe öğrencilerin resimlerinde aile algısının değerlendirilmesi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, *1*(1), 44-62.

Veltman, M. W., & Browne, K. D. (2003). Identifying abused children using assessments and observations in the classroom: a preliminary study. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, *12*(5), 315-334. https://doi.org/10.1002/car.811

Weinstein, L. (1968). The mother-child schema, anxiety, and academic achievement in elementary school boys. *Child Development*, 257-264. https://doi.org/10.2307/1127376

Wilson, D., & Ratekin, C. (1990). An introduction to using children's drawings as an assessment tool. *The Nurse Practitioner*, *15*(3), 23-4. https://doi:10.1097/00006205-199003000-00003

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınları.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

Drawing is a highly effective tool for exploring the inner world of children, whose ability to express themselves verbally is often limited compared to adults. Through their drawings, children can convey their emotions, thoughts, social observations, and perceptions of their environment with unique expressive qualities. Children's artwork has been described as “holding a mirror to their minds” or “opening new doors to their world” (Einarsdottir et al., 2009; Hamama & Ronen, 2009). Artistic assessments offer several advantages, such as accessing children's emotions and thoughts without direct interference, providing a non-verbal means of communication for those reluctant or unable to verbalize their experiences, and revealing insights that might provoke anxiety in verbal assessments (Arrington, 2001; Veltman & Browne, 2003; Wilson & Ratekin, 1990). For these reasons, projective methods such as drawing are frequently used in clinical studies and evaluations with children (Jalongo & Stamp, 1997, cited in Lim, 2004). In reviewing the national literature, studies on children's perceptions of their families through drawings have primarily focused on preschool children (Akgün & Ergül, 2015) and primary school students (Tezelli, Baş, Tezelli, Kalafat, & Dilmaç, 2020). However, no research has specifically examined the family perceptions of secondary school students. This study aims to address this gap by analyzing the ways in which secondary school students perceive their families through their drawings. The research employed a phenomenological design, a qualitative research method. Qualitative research aims to provide an in-depth understanding of individuals and cultural contexts, revealing the meanings, interpretations, and insights that individuals attribute to events and processes (Kümbetoğlu, 2008). In phenomenological research, the focus is on uncovering, analyzing, and interpreting individuals’ personal perceptions of a given phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this study, the phenomenon being explored is secondary school students' perceptions of their families. To assess these perceptions, an evaluation checklist was developed by the researcher, drawing on multiple sources (Akgün & Ergül, 2015; Akoğlu, 2023a; Attepe-Özden et al., 2022; Fury, 1996; Kaplan & Main, 1986). Initially, a draft checklist was created based on the literature. The checklist was then finalized with input from three faculty members—two experts in psychology and one in child development. Participants were provided with an A4-sized white paper and instructed to write their gender and age on the back. They were then given the prompt, *"Please draw a picture of your family,"* and asked to include all family members. They were allotted 30 minutes to complete their drawings. Afterward, students were asked to label the individuals and objects included in their illustrations. Data were analyzed using the descriptive analysis method, in which data were examined, summarized, and interpreted based on predetermined themes. Descriptive analysis consists of four stages: (1) developing a conceptual framework, (2) organizing data according to this framework, (3) defining findings, and (4) interpreting findings (Yıldırım & Şimşek, 2018). The emerging themes were systematically evaluated and categorized.

The overall results indicate that students’ drawings predominantly reflected positive emotions, as they were generally cheerful, lively, and engaging. Gender differences played a notable role in the way children depicted their families. Boys tended to portray body proportions more accurately, used a greater variety of colors, centered their drawings on the page, included more background details, positioned family members within a specific setting, and depicted positive facial expressions. Additionally, boys typically did not include individuals outside their nuclear families and represented family members together, without physical barriers between them. These findings suggest that children’s drawings provide meaningful insights into their emotions, thoughts, family dynamics, and relationships. The *Draw-a-Family* test serves as a valuable tool for understanding children's perspectives on their family environment. Consequently, projective methods such as drawing can be beneficial for mental health professionals in assessing the emotional and psychological experiences of children who struggle with verbalizing their family relationships. During their developmental years, children construct role models and emotional bonds based on their social surroundings. The positioning of boys and girls within the family drawings may be influenced by social learning processes and internalized gender norms. The study found that girls tended to place themselves next to their mothers, while boys positioned themselves next to their fathers. This preference can be interpreted as a reflection of gender roles, parent-child relationships, and developmental patterns. The results suggest that gender plays a significant role in shaping how children perceive and position themselves within their families, which is directly linked to their identity formation. Despite its

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

contributions, this study has several limitations. The research was conducted using qualitative methods with a sample of 400 children, relying solely on their drawings. Incorporating quantitative data on family experiences could have provided a more comprehensive understanding and supported the qualitative findings. The study's lack of a mixed-methods approach is therefore a notable limitation. Additionally, the quality and clarity of children's drawings are influenced not only by their developmental stage but also by their artistic skills. This study did not account for variations in drawing ability, which should be considered in future research. To gain a more holistic perspective on children's family experiences, future studies should incorporate additional objective data sources beyond drawings. Another limitation is that this study relied exclusively on children's visual representations, without complementary insights from parental perspectives or observational methods. Addressing these limitations in future research could enhance the reliability and depth of findings. Given the importance of this topic, longitudinal studies examining how children's family perceptions evolve over time could provide further valuable insights. In light of these findings, it is recommended that educators, psychologists, and family counselors incorporate projective techniques like drawing in their assessments of children's emotional and psychological well-being. Additionally, raising awareness among parents and educators about the role of family dynamics in children's emotional development may contribute to fostering healthier parent-child relationships.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (164-174)

Hırs Ölçeği'nin (HÖ) Türk Kültürüne Uyarlanması*

Adapting the Ambition Scale (AS) to Turkish Culture

Ekrem Sedat ŞAHİN ** Ahmet AYVAZ***

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 28.04.2024
Kabul Tarihi: 20.01.2025

Doi: tsadergisi.1474776

Anahtar Sözcükler:
Hırs
Hırs Ölçeği
Geçerlilik
Güvenilirlik

ÖZET

İnsanların hayatın farklı alanlarına ilişkin hedefler geliştirerek, bu hedefler için mücadele etmesini sağlayan hırs yapısının ölçülmesi birçok davranışın anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu araştırmada Hırs Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik analizlerinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya ergen, beliren yetişkin ve yetişkin popülasyondan 428 birey dahil edilmiştir. Elde edilen veriler ile ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiş ve hesaplanan uyum değerleri itibariyle ölçeğin veriye iyi uyum gösterdiği saptanmıştır. Çalışma kapsamında ölçme aracının yakınsak geçerliliği ve benzer ölçek geçerliliği de ele alınmıştır. Diğer yandan Hırs Ölçeği'nin iç tutarlılığı ve kararlılığı incelenerek güvenilirliğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını tespit etmek için hesaplanan Cronbach alfa değeri .78'dir. Kararlılığı belirlemek amacıyla hesaplanan ilişki katsayısının ise .72 olduğu saptanmıştır. Hırs Ölçeği beş maddeli, tek boyutlu ve beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanın artışı hırs düzeyinin yüksekliğine işaret eder. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar itibariyle ölçeğin Türk kültüründe yetişkin, beliren yetişkin ve ergenlerin hırs düzeylerini belirlemek için kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Article Information

Submission: 28.04.2024
Acceptance: 20.01.2025

Doi: tsadergisi.1474776

Key Words:
Ambition
Ambition Scale
Validity
Reliability

ABSTRACT

Understanding the structure of ambition, which drives individuals to set goals across various life domains and actively pursue them, is crucial for explaining a wide range of behaviors. This study aimed to adapt the Ambition Scale to Turkish culture and evaluate its psychometric properties. A total of 428 participants, drawn from adolescent, emerging adult, and adult populations, took part in the study. To examine the construct validity, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted, and the results demonstrated a good fit to the data based on the calculated fit indices. Additionally, the convergent validity of the scale was assessed. The internal consistency and test-retest reliability of the scale were also evaluated, yielding robust reliability indicators. The Cronbach's alpha coefficient for internal consistency was calculated as .78, indicating acceptable reliability. The Ambition Scale is a five-item, one-dimensional, five-point Likert-type instrument. Higher scores on the scale indicate a higher level of ambition. Based on the findings of this study, the Turkish version of the Ambition Scale is a valid and reliable tool for measuring ambition levels among adolescents, emerging adults, and adults in Turkish culture.

Atıf İçin Şahin, E. S. & Ayvaz, A. (2025). Hırs Ölçeğ'nin (HÖ) Türk kültürüne uyarlanması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 164-174. doi: tsadergisi.1474776

* Bu çalışma 05-06 Ocak 2024 tarihlerinde Adana'da gerçekleştirilen 5 Ocak Social and Humanities Sciences Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fkültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Aksaray, ekremsedat33@gmail.com., ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2499-1617

*** Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fkültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Aksaray, ahmetayvaztr@yahoo.com., ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0186-3986

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Hırs, insana özgü karmaşık bir karakter özelliğidir. Bu özellik, hedefe yönelik, geleceğe dönük genişletilmiş bir vizyona "sahip olmayı", hedefi gerçekleştirme arzusunu, olumlu öz değerlendirmeyi ve kişinin hedefe ulaşmak için belli bir yetkinliğe sahip olduğuna dair güveni gerektirir (Yager ve Kay, 2023). Hırs, orta düzey bir kişilik özelliği ve dışa dönüklüğün bir yönü olarak tanımlanmıştır (Judge ve Kammeyer-Mueller, 2012). Hırslı insanlar, büyük ve değerli hedeflere yönelik güçlü bir motivasyonla karakterize edilirler. Onlar, başkalarından saygı ve tanınma elde etmek gibi üstün hedeflere sahiptirler (Resta vd., 2023). Aslında hırslı bireyler rekabetçi, başarı odaklı, zenginlik ve statü kazanmak için motive olmuş gibi görünürler (Hansson vd., 1983). Buna ek olarak, hırslı insanlar hayatta daha başarılıdır, daha yüksek eğitim seviyelerine ulaşırlar, daha prestijli mesleklerde çalışırlar ve daha yüksek gelirlere sahiptirler (Jones vd., 2017).

Hırs, kariyer başarısı ve akademik hayat için önemli olmasına rağmen büyük ölçüde göz ardı edilmiş ve hatta olumsuz bir yapı olarak etiketlenmiştir (Jones vd., 2017). Hırsın bir erdem mi yoksa bir kusur mu olduğuna ilişkin belirsizlik sürmektedir (Judge ve Kammeyer-Mueller, 2012; Pettigrove, 2007). King (2013) hırsın Antik Yunan'dan İncil'e ve ilk kilise papazlarına kadar, günahkâr bir özellik olarak tasvir edildiğini, benmerkezcilik ve hizmet açgözlülüğü ile ilişkilendirildiğini belirtir. Yazar, Antik Roma'da, şu anki İngilizce kelimenin türetildiği "ambitio" sözcüğünün kamusal hayata, özellikle de onur, hüküm ve rüşvet arayışındaki yozlaşmış uygulamalara gönderme yaptığına işaret eder. Yahudilikte On Emir'in sonuncusu; "Hiç kimsenin evine, barkına, karısına, hizmetçisine, öküzüne, eşeğine velhasıl sana ait olmayan bir şeye göz dikmeyeceksin" şeklindedir. Bu emirde insanın kendi sahip oldukları ile yetinmesi öte yandan başkalarının sahip olduklarına göz dikmemesi gerektiği vurgulanır (Yılmaz, 2019). İslamiyet'in de hırsa bakış açısının benzer olduğu söylenebilir.

Hırsın, İslâmî alan yazında genel olarak mevki, mal, ilim ve şöhret gibi mânevî ya da maddî olanakları elde etme yahut belli bir amacı gerçekleştirme konusunda bireyin bütün benliğini saran tutkular için ve hatta sadece mal tutkusu için de kullanıldığı görülür (Çağrıcı, 2024). Hz. Muhammed'in "Ademoğlu'nun iki vadi dolusu malı olsa, üçüncüsünü de ister. Âdemoğlunun karnını ancak toprak doyurur. Allah, tevbe edenin tevbesini kabul eder" şeklinde bir hadisi olduğu rivayet edilir (Yavuz, 2006). Tasavvuf alan yazınında hırsın ahlâkî ve mânevî yaşam üzerinde oluşturacağı tahribata dikkat çekilir (Çağrıcı, 2024). Zaman içinde değişiklikler olsa da psikolojinin de hırsa bakış açısının dinler ile benzer olduğu söylenebilir. Freud hırslı insanları nevrotik ve potansiyel baba katili olarak görürken; Jung için hırslı insanlar, kişisel gelişim potansiyellerinin önüne geçen gerilemeci bir restorasyondan muzdariptir. Adler ise hırsın düşük öz saygıya karşı nevrotik bir savunma olduğunu vurgular (Jones vd., 2017). Özetle tarihsel ve bilimsel süreçte hırsın olumlu bir yapı olarak görülmediği ve hatta ötelendiği söylenebilir.

İki ucu keskin bir kılıca benzetilen hırs (Pettigrove, 2007); bir taraftan "iyi"; diğer taraftan "kötü" bir özellik olarak görülür (Barsukova, 2014). İyi hırs, hayata anlam ve yön vererek, başarının kazanımları ve bunlardan elde edilen tatminleri sağlayarak, insan hayatına değerli katkılarda bulunabilir. Azmi, disiplini, yaratıcılığı ve üretmeyi teşvik eden normatif bir çerçeve oluşturarak ahlaki yaşamı zenginleştirebilir. Öte yandan kötü hırs ise anlamlı faaliyetlere engel oluşturabilir ve zamanla ahlaki bakış açısının yerine geçebilir (Pettigrove, 2007). Ayrıca kötü hırs, kişiler arası ilişkileri ve kişiliğin gelişimini deforme edebilir. Bireyin bağımlı veya saldırgan olmasına, hayal kırıklıkları yaşaması ve olumsuz duygular hissetmesine neden olabilir (Barsukova, 2015).

Hırs, hedeflere ulaşma arzusudur. Sosyologlar, hırs üzerinde sosyal şartların, ekonomik ortamın ve ebeveynlerin etkisi olduğunu vurgularken; psikologlara göre hırs, bir kişilik özelliğidir (Mahmood ve Alwan, 2022). Hırs, kişiliğin hem "sahip olma" hem de "yapma" yönlerini içeren karmaşık bir özellik olarak nitelenir (Judge ve Kammeyer-Mueller, 2012). Bireyin herhangi bir süreç için hazır olmasını, sorumluluk taşımasını, mücadele etmesini, çeşitli amaçlara ulaşmasını sağlayan hırs, bir kişinin belirli bir hedefe ulaşmak için takip edeceği strateji ya da stratejileri yaratır (Mahmood ve Alwan, 2022). Bundan dolayı, yerine getirilmesi gereken bir dilekten daha fazlası olarak kabul edilir; aynı zamanda bireyin şimdiki ve gelecekteki eylemlerini şekillendiren önemli bir etkendir (Alshebami ve Alamri, 2020).

Hırsın tanımlanmasına yönelik neredeyse tüm çalışmalarda hedef belirleme ya da hedefe ulaşma çabası ön plana çıkar. Hırs, başarı, kazanım ve muaffakiyet için ısrarlı ve genel bir çabadır. Hırs

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

süreklilik ve genellik içerir. Belirli bir noktaya ulaşıldığında hırsın ortadan kalkması beklenemez. Diğer yandan hırs başarmaktan ziyade başarıyı elde etmekle ilgilidir (Judge ve Kammeyer-Mueller, 2012). Hırs, kişilerin güven sağlayacak biçimde eylemde bulunarak beceri, uygulama ve düşünme süreçlerini geliştirerek, olumlu öz-yeterliliğin varlığını sağlayan sosyal davranışları etkiler (Almomani ve Theeb, 2016). Abd-Alfattah (2007), hırs seviyesinin gelişiminde büyümenin etkili olduğunu ifade eder. Buna bağlı olarak insan olgunlaştıkça hırsın nesnesini elde etmenin araç ve amaçlarına ilişkin daha fazla düşünebilir ve o nesneye ulaşmak için gereken araçlara sahip olabilir (Akt., Mahmood ve Alwan, 2022). Hırs nesnelerinin çoğu rekabet gerektiren özelliklere sahiptir. Hırsın başarıya ulaşma ihtimali genel olarak zayıftır. Hırsın hedefine ulaşma, öz disiplinli bir bağlılığı ve kararlılığı zorunlu kılar. Hırs arzusunun ve bağlılığın bireyin eylemlerinde kendini göstermesi gerekir. Arzu edilen nesne konusunda düşünmekten ileri hırsın hedefine ulaşmak için somut adımların atılması gerekir. Buna rağmen hırsın nesnesine bir gecede ulaşılamaz. Başarısı "şimdilik" uzaktır. Ayrıca birey, hedefe ulaşmak için çeşitli ara aşamaları planlamalı ve yürütmelidir (Pettigrove, 2007).

Hırs, insanı profesyonel olarak büyüme ve kariyerini geliştirmeye "zorlayan" motivasyonel bir yapıdır. Bu anlamda hırs, insanın aktivitelerini toplumsal açıdan önemli başarılara sevk eder (Barsukova, 2014). Yukarıda ifade edilenler ışığında hırslı bireyin özellikleri (Barsukova 2016) şu şekilde özetlenebilir:

- Hırslı kişinin ana hedefleri başkaları tarafından tanınma, sosyal ve profesyonel "zirve"dir. Hırslı kişi hedeflerine aktif ve tutarlı bir şekilde ulaşır.
- Hırslı kişinin başarı motivasyonu baskındır.
- Hırslı kişide öz-tutumun çelişkili özellikleri vardır. Genel olarak olumlu öz-tutuma sahiptirler ancak aynı zamanda elde edilen sonuçlarla ilgili olarak kendisinden memnuniyetsizlikleri de olabilir.
- Diğer insanlara karşı tutumun kısmen çelişkili özellikleri vardır. Rekabetçilik ve kendini başkalarıyla kıyaslamalar ön plandadır. Başarılarına bağlı olarak insanlara karşı tutum geliştirebilirler.
- Mesleki faaliyetin teşvikleri istekle yapılan görevler ve tanınmadır. Ayrıca hırslı kişi yoğun bir şekilde çalışmaya, serbest zamanını boş geçirmemeye, kariyer yapma ve profesyonel "zirveye" ulaşmak için işini değiştirmeye hazırdır.
- Öz düzenlemenin temel özellikleri ve bilişsel özellikler hedeflere ulaşmaya yardımcı olur.

Özetle hırslı kişi tanınma ve önem ihtiyacını karşılamak için hareket eder. Bu kişilerde başarılı olma güdüsü ön plandadır. Kendisine karşı çoğu zaman olumlu bir bakış açısı olsa da hedefe ulaşmaya ilişkin sorunlar bu bakış açısında kendine yönelik eleştirel kısımları ön plana çıkarabilir. Rekabetçi ve yarışmacı tavırları başkalarıyla olan ilişkilerine yansıyabilir. Başarı ya da başarısızlık diğer insanlarla ilişkilerini de şekillendirir. Bu kişiler hedeflerine ulaşmak için bilişsel süreçlerini ve kişisel yeteneklerini etkin ve doğru bir şekilde kullanabilirler.

Hırsın nörobiyolojik temeli olduğu, dopamin düzeyi ve testesteron hormonuyla da ilişkili olduğu ifade edilir. Bireylerin çeşitli hırsları ne ölçüde sergiledikleri kültüre, sosyal sınıfa ve cinsiyete göre değişir (Yager ve Kay, 2023). Diğer bir ifade ile hırsın hem genetik ve hem de sosyal süreçlerin etkisiyle oluştuğu ve şekillendiği söylenebilir. Resta ve diğerleri (2023) hırs yapısının hâkimiyet ve güç arzusu, saldırganlık, narsizm, vicdan, özgüven ihtiyacı, önem arayışı ve başarı ile ilişkili olduğunu belirtir. Yager ve Kay (2023) ise hırsın motivasyon ve baskınlık gibi diğer birçok kişilik yapısıyla bağlantılı ancak onlardan farklı olduğunu ifade eder. Hırs, mesleki eğilim (Danaa vd., 2022), kariyer beklentisi ve kariyer başarısı (Asbhy ve Schon, 2010) ile ilişkili bulunmuştur. Vvan Vianen (1999), Almomani ve Theeb (2016), Jabri ve diğerleri (2019) ile Hirschi ve Spurk (2021b) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda hırsın öz-yeterlilik algısının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Özetle hırs, bireyin kişiliğinde önemli bir yer tutar. Diğer yandan motivasyonel süreçler ve birçok davranışın yönlendiricisi ve yöneticisi konumunda rol alabilir. Bireyin hedefler geliştirmesi, bu hedefler için harekete geçmesi, mücadele etmesi, hedefe ulaşma kararlılığı ve bağlılığını sağlayan hırs yapısının incelenmesinin birey ve toplum hayatı için değerli sonuçlar üretebileceği düşünülmektedir. Türkiye'de psikoloji alanında hırs konusunda yapılan araştırmaların az sayıda olduğu; bu çalışmalarda da nitel araştırma deseninin kullanıldığı görülmektedir (Çetin ve Kıral, 2023). Türk kültüründe hırsı ölçmeye yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan hırsı ölçmeye yönelik başka kültürlerde geliştirilmiş

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ölçme araçları (Danaa vd., 2022; Hirschi ve Spurk, 2021a; Rafat Abd El Sapour Shooap, 2024; Resta vd., 2022) bulunmaktadır. Hirschi ve Spurk (2021a) tarafından geliştirilmiş olan Hırs Ölçeği'nin farklı kültürlerde gerçekleştirilen çalışmalarda kullanıldığı ve araştırmalarda istatistiki açıdan anlamlı sonuçların elde edildiği (Hirschi ve Spurk, 2021b; Wei vd., 2024) görülmüştür. Beş maddeli yapısı, maddelerinin kısa ve net olarak ifade edilişi, yaş ve meslek açısından geniş bir örneklemde psikometrik özelliklerinin test edilmesi nedeniyle bu araştırmada Hirschi ve Spurk (2021a) tarafından geliştirilmiş olan Hırs Ölçeği'nin (HÖ) Türk kültürüne uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Hırs Ölçeği'nin (HÖ) faktör yapısı Türk kültüründe doğrulanmakta mıdır?
- Hırs Ölçeği'nin (HÖ) Türk kültüründe güvenilirlik düzeyi nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın katılımcıları, etik süreçler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun uyarlamak üzere bu çalışmada ergenler, beliren yetişkinler ve yetişkinlerden oluşan katılımcılardan veri toplanmıştır. Uç değerlerin veri setinden çıkarılmasının ardından toplamda 428 katılımcıdan toplanan veriler analiz edilmiştir. Katılımcılar cinsiyet açısından incelendiğinde 281'inin (%65.7) kadın ve 147'sinin (%34.3) erkek olduğu görülmektedir. Yaş grubu bakımından ise 111 (%25.9) katılımcının ergen, 159 (%37.1) katılımcının beliren yetişkin ve 158 (%36.9) katılımcının yetişkin olduğu görülmektedir.

Etik Süreçler ve İşlem

Hırs Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak için ölçeği geliştiren yazarlardan mail yoluyla izin alınmıştır. Orta Anadolu'daki bir üniversitenin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 28.02.2024 tarihli toplantısında alınan 2024/01-07 sayılı araştırma izni doğrultusunda çalışma gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlanması için alınan izinler doğrultusunda HÖ'nün Türkçe formunu oluşturmak için çeviri çalışmaları yürütülmüştür. Çeviri çalışmalarında alanında en az yüksek lisans eğitimini tamamlamış dil uzmanlarından destek alınmıştır. Dil uzmanlarının seçiminde "her iki dilin kültürüne de hâkim olma" ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca çeviri çalışmasına başlamadan çevirmenlere test geliştirme ve ölçeğin yapısı hakkında kısa bilgiler sunulmuş ve ardından çeviri süreci başlamıştır (Çapık vd, 2018; Öztürk vd., 2015). HÖ, orijinal dili İngilizce'den Türkçe'ye, İngilizce Öğretmenliği ile İngiliz Dili ve Edebiyatı Alanı'ndan beş uzman tarafından çevrilmiştir. Bunun ardından çeviriler üstünde araştırmacılarca değerlendirmeler gerçekleştirilerek sentez form elde edilmiştir. Elde edilen bu sentez form, üç farklı İngilizce dil uzmanınca kaynak dile çevrilmiştir. Geri çeviriler ile orijinal form karşılaştırılmış ve iki formda yer alan maddelerde anlam birliğinin oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin orijinali beliren yetişkinlik ve yetişkinlik dönemindeki bireylere yöneliktir. Bu çalışmada araştırmacılarca ölçeğin ergenlerin hırsı hakkında bilgi verebileceği düşünülmüş, bu konuda psikoloji ve psikolojik danışma ve rehberlik alanından üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin uyarlama çalışmalarına ergenlerin de katılımcı olmasına karar verilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmaların ardından elde edilen Türkçe form, ergenlerin de dâhil olduğu hedef kitleden 14 katılımcıya uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin anlaşılırlığı bu uygulama ile teyit edilmiştir. Son olarak Google Forms ortamında araştırma formları tasarlanmış ve hedef katılımcılara çeşitli sosyal medya araçları ve gruplarında duyuru yapılarak ulaşılmıştır. Hem araştırma afişlerinde hem de araştırma için hazırlanan onam formunda gönüllülük, gizlilik ilkeleri önemle vurgulanmıştır. HÖ ergen, beliren yetişkin ve yetişkin 428 katılımcının bulunduğu çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde, Verilerin Analizi kısmında ayrıntıları ile belirttilen, istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Hırs Ölçeği (HÖ). Bireylerin sahip oldukları hırs düzeyini ölçmek üzere Hirschi ve Spurk (2021) tarafından geliştirilmiş, tek boyuta ve beş maddeye sahip beşli Likert tipinde (1= hiçbir zaman; 5= her zaman) bir ölçme aracıdır. Ölçekte "Büyük işler başarmak benim için çok önemlidir" şeklinde maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde farklı örneklemlerle doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve CFI değerlerinin 0.98 ile 0.99 arasında, RMSEA değerlerinin 0.05 ile 0.10 arasında ve SRMR değerlerinin 0.02 ile 0.03 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının ise yine farklı örneklemlerde .84 ile .90 arasında değiştiği raporlanmıştır. Ayrıca yürütülen test tekrar test çalışmasında iki uygulama arasında .68'lik ilişki katsayısı elde edilmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya koyulmuştur.

Kısa Azim Ölçeği (KAÖ). Bireylerin ne düzeyde azimli olduklarını ölçmek üzere Duckworth ve Quinn'in (2009) geliştirdiği, sekiz maddeden, iki boyuttan oluşan beşli Likert tipinde (1= kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir. Ölçeğin ilk boyutu ilginin tutarlılığı, ikinci boyutu ise gayrette ısrardır. Bu ölçek Sarıçam ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında Türkçe Formun uyum değerleri $\chi^2/sd=2.06$, $p < .001$, RMSEA= .046, CFI=.95, GFI=.94, AGFI=.93, SRMR=.047 olarak bulunmuş ve yapı geçerliliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Örnek maddelerden biri "Başladığım işi her ne olursa olsun bitiririm." şeklindedir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenirlik katsayısı tüm ölçek için .83, ilginin tutarlılığı faktörü için .80, gayrette ısrar faktörü için ise .71 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada bu ölçeği Gayrette Israr Alt Boyutu kullanılmıştır. Mevcut araştırmanın verileri ile bu faktöre yönelik Cronbach alfa katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu (KBF). Araştırmada kullanılan KBF yazarlarca geliştirilmiştir. KBF'de cinsiyet ve yaş değişkenlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Hırs Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliliğini sınamak için öncelikle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yürütülmüştür. Ayrıca yapı geçerliliğine daha fazla kanıt oluşturmak üzere Çıkarılan Ortalama Varyans (AVE) ve Kompozit Güvenilirlik (CR) değerleri hesaplanarak yakınsak geçerliliği de incelenmiştir. Ayrıca HÖ'nün benzer ölçme aracı ile arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliğini sınamak için ise 30 katılımcıdan dört hafta ara ile veri toplanmış ve bu iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı değerlendirilmiştir. Araştırmada analizler SPSS 27.0 programı ve R Studio 2023.06.1 (RStudio Team, 2023); MVN (Korkmaz vd., 2014), lavaan (Rosseel, 2012) ve semTools (Jorgensen vd., 2022) paketleri ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde veriler çoklu normallik varsayımını sağlamadığı için robust tahmin yöntemlerinden olan MLR tahmin yöntemi tercih edilmiştir. Model uyum değerlerinde, iyi uyuma yönelik olarak CFI/TLI $\geq .95$, SRMR ve RMSEA $\leq .06$ değerleri referans alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Kabul edilebilir uyum değerleri için ise CFI/TLI $\geq .90$, SRMR $\leq .08$ (Keith, 2019) ve RMSEA $\leq .08$ (Hu ve Bentler, 1999) değerleri referans belirlenmiştir. Bu araştırmada veriler normallik varsayımını ihlal ettiğinden, önerildiği üzere ilgili uyum iyiliği indekslerinin robust versiyonlarının raporlanması tercih edilmiştir (bkz. Savalei, 2018).

BULGULAR

Ön Analizler

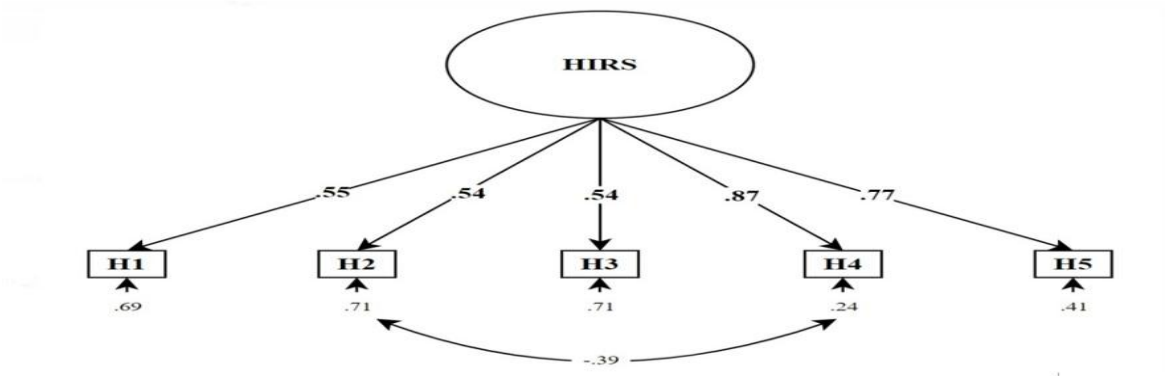
Uç değerlerin çıkarılmasının ardından doğrulayıcı faktör analizi için 428, benzer ölçekler geçerliliği için 91 ve test tekrar test güvenirliği için 30 kişilik veri seti elde edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olduğu ve dolayısıyla dağılımın normale yakın olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak çoklu normallik varsayımını test etmek üzere gerçekleştirilen Mardia (1970) çoklu normallik testi dağılımın çoklu normallik varsayımını karşılamadığını göstermiştir ($p < .001$). Yürütülen analizlerde gerekli örneklem büyüklükleri ayrıca değerlendirilmiştir. Kline'a (2016) göre DFA'da tahmin gerektiren parametre miktarının 20 katı veri toplamak yeterlidir. Bu çalışmada beş maddelik ölçek için tahmin gerektiren parametre sayısı 10 olduğundan, 428 katılımcıdan oluşan veri setinin yeterli olduğu söylenebilir. Son olarak Pearson momentler çarpım korelasyon analizi için gerekli örneklem büyüklükleri SPSS programında güç

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

analizi gerçekleştirilerek değerlendirilmiş, post hoc güç değerlerinin .80'den fazla olduğu saptanmıştır. Sonuçta bu araştırmada örneklem büyüklüklerinin ilgili analizler için yeterli olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA). Hırs Ölçeği Ölçeği için oluşturulan Türkçe formun geçerliliğini test etmek amacıyla MLR tahmin yöntemi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak oluşturulan modelde hiçbir modifikasyon ya da sınırlama gerçekleştirilmemiştir. Bu haliyle beş maddeden oluşan ölçeğin veriye genel olarak kabul edilebilir uyum gösterdiği belirlense de RMSEA'nın eşik değerin üstünde kaldığı görülmüştür ($\chi^2(5)=26.99$, p<.001, CFI=.96, TLI=.91, RMSEA=.111, %90 GA [.072, .154]), SRMR=.043). Dolayısıyla program tarafından önerilen modifikasyonlar değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci madde ile dördüncü maddelerin hata terimlerinin ilişkilendirilmesinin model uyum değerlerini önemli oranda iyileştireceği görülmüştür. Başarı için yüksek düzeyde çaba sarf etme davranışını vurgulayan Madde 2 ile farklı alanlarda olağanüstü sonuçlar elde etmeye yönelik güçlü motivasyonu ifade eden Madde 4'ün bireyin hedef odaklılık ve yüksek başarı standartlarına sahip olma eğilimini yansıtmaları bakımından anlamlı bir biçimde örtüştüğü değerlendirilmiştir. Bu temelde modifikasyon gerçekleştirmenin teorik olarak uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte yer alan ikinci madde ile dördüncü maddelerin hata terimlerinin ilişkilendirilmesinin ardından gerçekleştirilen analiz sonucunda modelin veriye genel olarak iyi uyum sağladığı görülmüştür ($\chi 2(4)=12.69$, p=.013, CFI=.98, TLI=.96, RMSEA=.076, %90 GA [.031, .125]), SRMR=.030). Şekil 1'de de görüldüğü üzere madde faktör yüklerinin ise .54 ile .87 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca AVE değerinin .47, CR değerinin ise .82 olduğu belirlenmiştir. AVE değeri .50'nin altında kalsa da CR değerinin .70'in daha üstünde olmasının yapı geçerliliği için yeterli kanıt oluşturacağı bilinmektedir (Malhotra ve Dash, 2011). Bu bakımdan doğrulayıcı faktör analizine yönelik bulguların Türkçe'ye uyarlanan formun yapı geçerliliğinin sağlandığına yönelik önemli kanıtlar sunduğu söylenebilir.



Şekil 1. Hırs Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Benzer Ölçekler Geçerliği. Hırs Ölçeği Türkçe formunun benzer yapılarla olan ilişkisini incelemek üzere Kısa Azim Ölçeği'nin Gayrette Israr Alt Boyutu ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda her iki ölçme aracı 91 katılımcıya uygulanmıştır. Elde edilen veri setinde yapılan analiz neticesinde Hırs Ölçeği ile Kısa Azim Ölçeği'nin Gayrette Israr Alt Boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r=.59, p< .001). Dolayısıyla HÖ'nün benzer yapılarla orta düzeyin üstünde anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

HÖ'nün geçerliliğe ilişkin kanıtların ardından güvenirliğini test etmek üzere öncelikle iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Bu doğrultuda hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .78 olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin kararlılığını test etmek üzere HÖ, 30 katılımcıya dört hafta ara ile

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tekrarlı uygulanmıştır. Test tekrar test uygulamasından elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkinin .72 olduğu görülmüştür. Neticede tüm bu bulgular uyarlanan Hırs Ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

TARTIŞMA ve YORUMLAR

Türk kültüründe hırs yapısını incelemeye yönelik bir ölçme aracı bulunmadığından bu araştırmada Hirschi ve Spurk'ın (2021a) geliştirmiş olduğu tek boyutlu ve beş maddeli Hırs Ölçeği'nin (HÖ) Türk kültürüne uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin uyarlanma sürecine HÖ'nün ölçtüğü yapının ve ölçekte kullanılan ifadelerin Türk kültüründe var olup olmadığı ve dolayısıyla ölçeğin hedef kültüre uyarlanmasının uygun olup olmadığı incelenmiş, bu konuda alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Ölçeğin uyarlanmasına karar verildikten sonra ölçeği geliştiren yazarlardan izin alınmıştır. Sonrasında İngilizce ve Türkçe dilbilimciler, psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik, ölçme ve değerlendirme alanından uzmanlardan oluşan bir ekiple çeviri sürecini tamamlanmıştır. Çeviri süreçlerinin tamamlanmasının ardından ölçek dil açısından anlaşılırlığının belirlenmesi amacıyla 14 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Ardından HÖ'nün DFA'sını gerçekleştirmek amacıyla ergen, beliren yetişkin ve yetişkin 428 katılımcının bulunduğu çalışma grubuna uygulanmıştır. HÖ'nün DFA sonuçları incelendiğinde ($\chi 2$ (4)=12.69, $p<.05$, CFI=.98, TLI=.96, SRMR=.030, RMSEA=.076) uyum düzeyinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016). Ölçeğin yakınsak geçerliliği AVE ve CR değerlerinin hesaplanması yoluyla incelenmiştir. AVE değeri .47, CR değeri ise .82 hesaplanmıştır. AVE değerinin ≥.50 CR değerinin ise ≥.60 olması gerektiği (Fornell ve Larcker, 1981), bildirilmektedir. AVE değeri .50'nin altında olduğunda ise CR değerinin .70'in üzerinde olması yakınsak geçerlilik için yeterli kanıt oluşturmaktadır (Malhotra ve Dash, 2011). Bu kapsamda HÖ'nün yakınsak geçerliliği sağladığı belirtilebilir. HÖ'nün benzer ölçek geçerliliğini belirlenmesi sürecinde Hırs Ölçeği ile Azim Ölçeği'nin Gayrette Israr Alt Boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($r= .59$, $p<.001$) görülmüştür. Büyüköztürk (2021) geçerlilik katsayısı için ≥.30 ilişkilerin testin geçerliliğine işaret ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, benzer ölçek geçerliliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

HÖ'nün iç tutarlılık kapsamındaki güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .78'dir. Ölçeğin kararlılık düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen test tekrar test uygulaması sonucunda ulaşılan ilişki katsayısı .72'dir. Ulaşılan bu güvenilirlik değerleri hem orijinal hem de uyarlanmış formlar için .70'ten (Nunnally, 1978) yüksek olduğu için HÖ'nün güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde HÖ'nün Türk kültüründe ergen, beliren yetişkin ve yetişkin popülasyonuna yönelik geçerli ve güvenilir ölçümler gerçekleştirmek için kullanılabileceğini kanıtlamaktadır.

SINIRLILIK ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın bazı sınırlılıklarının olduğu söylenebilir. Çalışmada veri toplama araçları çevrimiçi süreçlerle katılımcılara uygulanmıştır. Çalışma grubundaki bireyler elverişli örnekleme yöntemi ile çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu yöntem katılımcılarda maksimum çeşitliliğin sağlanmasını engellemiş olabilir. Diğer yandan daha geniş bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmaması bir sınırlılık olarak sayılabilir. Dolaysıyla hırs yapısının araştırılmasına yönelik bundan sonraki araştırmaların maksimum çeşitliliği sağlayabilecek bir örnekleme yöntemi ile oluşturulan daha geniş örneklemlere veri toplama araçlarının yüz yüze süreçlerle gerçekleştirilmesi önerilir. Ölçeğin cinsiyet ve yaş için ölçüm değişmezliği çalışmasının yapılmaması bir diğer sınırlılık olarak belirtilebilir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda Hırs Ölçeği'nin cinsiyet ve yaş açısından ölçüm değişmezliği incelenebilir.

Hırs bir kişilik özelliği olarak, davranışın ortaya çıkışını, ilerleyiş süreçlerini ve sonuçlarını etkileyebilir. Bu nedenle hırsın, kişilik özellikleri, bireysel ve sosyal uyum, akademik başarı, sınav kaygısı, okula uyum, kariyer gelişimi ve istihdam edilebilirlik, kariyer uyumu, iş doyumu, öz-yeterlilik ve yardım severlik gibi yapılarla ilişkisi sonraki araştırmalarda incelenebilir. Yukarıda da

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

belirtildiği gibi "iyi" hırsın bireyi ve toplumu geliştirici; "kötü" hırsın ise bireye ve çevresine zarar verici etkileri olabilir. Bu nedenle hırslı özellikleri ön plana çıkan danışanlarla çalışan insana yardım mesleği uzmanları, HÖ'yü danışanlarına uygulayabilir. Hırs düzeyi yüksek olanların hırsının "iyi" mi yoksa "kötü" mü olduğu danışan ile birlikte ele alınarak, "kötü" hırsa sahip olan danışanın bu özelliğinin onu geliştiren "iyi" bir sürece yönelmesine destek olunabilir. Okul psikolojik danışmanları öğrencilerin hırsı ve davranışları açısından öğrencilerini gözlemleyerek, hırs düzeyi yüksekliği nedeniyle doğru kararlar almakta zorlanan, akademik başarısı zarar gören öğrencilerle bireysel ve grupla psikolojik danışma çalışmaları gerçekleştirebilir.

KAYNAKLAR

Almomani, F. A. & Theeb, A. (2016). The ambition level and its relation with perceived self-efficacy in light of certain variables among a sample of Jordanian universities students. *International Journal of Asian Social Science*, *6*(12), 683-697.

Alshebami, A. S. & Alamri, M. M. (2020). The role of emotional intelligence in enhancing the ambition level of the students: Mediating role of students' commitment to university. *J. Talent Dev. Excell*, *12*, 2275-2287.

Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of vocational behavior*, *77*(3), 350-360. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.006

Barsukova, O. V. (2014). Professional ambition: ambition as a motive of professional and career development of person. *Journal of Process Management-New Technologies International*, *2*(2), 95-98.

Barsukova, O. V. (2015). Bad ambition. *Journal of Process Management and New Technologies*, *3*(4), 8-11.

Barsukova, O. V. (2016). Psychological characteristics of ambitious person. *Journal of Process Management and New Technologies*, *4*(2), 79-80.

Büyüköztürk, S. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademik Yayıncılık.

Çağrıcı, M. (2024). Hırs. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. https://islamansiklopedisi.org.tr/hirs#:~:text=Ahl%C3%A2k%20ve%20tasavvuf%20kitaplar. adresinden 17.03.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Çapık, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. FNJN Florence Nightingale Journal of Nursing, 26(3), 199-210. https://doi.org/10.26650/FNJN397481

Çetin, M., & Kıral, B. (2023). Yönetici ve öğretmen perspektifinden eğitim örgütlerindeki mesleki hirs. *Trakya Eğitim Dergisi*, *13*(3), 1689-1707. https://doi.org/10.24315/tred.1174881

Danaa, H. M., Almzary, M. M., Halasa, W. N., Obeidat, L. M., Rababah, M. A., & Al-Alawneh, M. K. (2022). University students'ambition levels and vocational tendencies associated with common culture. *Образование и наука*, *24*(6), 153-176. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-153-176

Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobserved variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Hansson, R. O., Hogan, R., Johnson, J. A. & Schroeder, D. (1983). Disentangling Type A behavior: The roles of ambition, insensitivity, and anxiety. *Journal of Research in Personality*, *17*(2), 186-197. https://doi.org/10.1016/0092-6566(83)90030-2

Hirschi, A. & Spurk, D. (2021a). Striving for success: Towards a refined understanding and measurement of ambition. *Journal of Vocational Behavior, 127*, 103577. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103577

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Hirschi, A. & Spurk, D. (2021b). Ambitious employees: Why and when ambition relates to performance and organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, *127*, 103576. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103576

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit ındexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Jabri, Y. S. S., Ismail, N. A., & Abd Razak, Z. R. (2019). Psychological compatibility relationship to self-efficacy and ambition level at Sohar University students of Oman. *Perdana: International Journal of Academic Research,* 6(1), 69-93.

Jones, A. B., Sherman, R. A., & Hogan, R. T. (2017). Where is ambition in factor models of personality? *Personality and Individual Differences, 106,* 26-31. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.057

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2022). *semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5-6.* Retrieved from https://CRAN.R-project.org/package=semTools

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language.* Scientific Software International; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). On the value of aiming high: The causes and consequences of ambition. *Journal of Applied Psychology*, *97*(4), 758. https://doi.org/10.1037/a0028084

Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling.* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315162348

King, W. C. (2013). *Ambition, a history: From vice to virtue*. Yale University Press.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling.* Guilford publications.

Korkmaz, S., Göksülük, D. & Zararsız, G. (2014). MVN: an R package for assessing multivariate normality. *R Journal*, *6*(2), 151. https://doi.org/10.32614/rj-2014-031

Mahmood, N. R. & Alwan, E. H. (2022). The relationship between students' demographic attributes and level of Ambition Among Nursing Students. *Mosul Journal of Nursing, 10*(2), 279-284.

Malhotra N. K. & Dash S. (2011). *Marketing research an applied orientation.* Pearson Publishing.

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, *57*(3), 519-530. https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519

Öztürk, N. B., Eroğlu, M. G. & Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *40* (178), 123-137. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4091

Pettigrove, G. (2007). Ambitions. *Ethical Theory and Moral Practice, 10,* 53-68. https://doi.org/10.1007/s10677-006-9044-4

Rafat Abd El Sapour Shooap, A., Nemr, A., Zakaria, H., & Nabhan, M. (2024). Make an ambition scale for sports specialists at Benha University. *Benha Journal of Humanities Sciences*, *3*(4), 339-376. 10.21608/bjhs.2024.318580.1293

Resta, E., Ellenberg, M., Kruglanski, A. W., & Pierro, A. (2022). *The Ambition Scale: Italian and English Validation*. [Unpublished Manuscript].

Resta, E., Ellenberg, M., Kruglanski, A. W. & Pierro, A. (2023). Ambition and extreme behavior: relative deprivation leads ambitious individuals to self-sacrifice. *Frontiers in Psychology*, *14*. 10.3389/fpsyg.2023.1108006

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1 - 36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

RStudio Team. (2023). *RStudio: Integrated development environment for R. RStudio*. PBC. https://posit.co/products/open-source/rstudio/Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.

Savalei, V. (2018). On the computation of the RMSEA and CFI from the mean-and-variance corrected test statistic with nonnormal data in SEM. *Multivariate Behavioral Research*, *53*(3), 419–429. https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1455142

Vvan Vianen, A. E. (1999). Managerial Self-Efficacy, Outcome Expectancies, and Work-Role Salience as Determinants of Ambition for a Managerial Position. *Journal of Applied Social Psychology*, *29*(3), 639-665. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb01406.x

Wei, J., Chan, S. H. J., & Lin, F. (2024). Ambition and subjective career success: A nonlinear relationship. *Personality and Individual Differences*, *222*, 112600. https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112600

Yager, J., & Kay, J. (2023). Ambition and ıts psychopathologies. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *211*(4), 257-265. https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001644

Yavuz, A. (2006). Âdemoğlunun iki vadi malı olsa rivayeti üzerine bir değerlendirme-Kur'ân'da eksiklik iddiaları bağlamında. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *22*(22), 132-157.

Yılmaz, H. (2019). *Yahudilikte günah kavramı ve büyük günahlar*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Extended Abstract

One of the main elements that shape an individual's behavior is personality traits. The ambition structure stands out as a remarkable factor that directs the individual's behavior. It can be said that ambition has a great impact on achieving the goal in the implementation of plans, especially in the plans made by the individual regarding different areas of life. Ambition is characterized as a complex trait that includes both "having" and "doing" aspects of personality (Judge and Kammeyer-Mueller, 2012). Ambition is the desire to achieve goals. While sociologists emphasize that social conditions, economic environment, and parents have an impact on ambition; According to psychologists, ambition is a personality trait (Mahmood and Alwan, 2022). Ambition is a mid-level personality trait (Judge and Kammeyer-Mueller, 2012). Ambitious people are characterized by a strong motivation towards big and worthwhile goals. They have transcendent goals such as gaining respect and recognition from others (Resta et al., 2023). Ambition requires “having” an expanded future vision of a goal, the desire to achieve the goal, positive self-evaluation, and confidence that one has sufficient competence to achieve the goal (Yager and Kay, 2023). Ambitious individuals appear to be competitive, achievement-oriented, and motivated to gain wealth and status (Hansson et al., 1983). In addition, ambitious people are more successful in life: they achieve higher levels of education, work in more prestigious professions, and have higher net incomes (Jones et al., 2017). Ambition is likened to a double-edged sword (Pettigrove, 2007); On the one hand, “good”; On the other hand, it is seen as a “bad” feature (Barsukova, 2014). Good ambition can make valuable contributions to human life by giving meaning and direction to life and by providing the gains of success and the satisfaction derived from them. It can enrich moral life by creating a normative framework that encourages perseverance, discipline, creativity, and production (Pettigrove, 2007). It is stated that ambition has a neurobiological basis and is related to dopamine levels and testosterone hormones. The extent to which individuals display various ambitions varies by culture, social class, and gender (Yager and Kay, 2023). Resta et al. (2023) state that the ambition structure is related to the desire for dominance and power, aggression, narcissism, conscience, need for self-confidence, and search for importance and success. Yager and Kay (2023) state that ambition is related to, but different from, many other personality structures such as motivation and dominance. In studies conducted by Vvan Vianen (1999), Almomani and Theeb (2016), Jabri et al. (2019), and Hirschi and Spurk (2021b), it was found that ambition is an important predictor of self-efficacy perception. Concept of ambition; It is seen as an extremely important structure in various social contexts such as education, business life, sports, and politics.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Indeed, many researchers have argued that ambition should have important effects on a wide range of work and career behaviors and outcomes. In this context, it was thought that it was important to adopt a measurement tool that measures the ambition structure of our culture. Accordingly, permission to adapt the Ambition Scale developed by Hirschi and Spurk (2021) was obtained by contacting the relevant authors to bring it into our culture. Ambition Scale is a one-dimensional five-point Likert-type measurement tool consisting of five items (1 = Strongly Disagree, 5 = Completely Agree). During the adaptation process, the scale items were translated into Turkish by five English language experts who completed at least a master's degree. After the translation process, a Turkish synthesis form was created by evaluating the items. Later, the synthesis form was translated into the original language by three different linguists and it was observed that unity of meaning was achieved between the back-translation form and the original form. One of the items in the final form was as follows: "Achieving great things is very important to me." After the translation process, the Ambition Scale was used to examine construct validity; It was applied to a total of 428 participants, 111 of whom were adolescents, 159 university students, and 158 adults. Confirmatory Factor Analysis was carried out with the data obtained from the application. SPSS, R Studio in data analysis; lavaan and semTools packages were used. SPSS, R Studio in data analysis; lavaan and semTools packages were used. MLR estimation method was preferred as the estimation method. As a result of confirmatory factor analysis; As a result of a theoretically appropriate modification, the model fit the data well ($\chi 2$ (4)=12.69, $p<.05$, CFI=.98, TLI=.96, SRMR=.030, RMSEA=.076) and the item factor loadings were found to be between 54 and .87. Additionally, AVE and CR values were examined to evaluate convergent validity. It was observed that the AVE value was .47 and the CR value was .82. Even if the AVE value is below .50, the CR value is above .70 and this constitutes sufficient evidence for convergent validity. In addition, the Persistence in Effort Sub-Dimension of the Brief Perseverance Scale was used to examine the similar scale validity of the Ambition Scale. Both measurement tools were applied to a group of 91 participants and the relationship between the obtained data and the total scores of the scales was examined. As a result of the analysis, it was seen that there was a significant relationship between the Ambition Scale and the Persistence in Effort Sub-dimension of the Perseverance Scale ($r= .59$, $p<.001$). The reliability of the Ambition Scale was examined within the scope of internal consistency. In this context, the Cronbach's alpha coefficient calculated was found to be .78. The relationship of ambition with structures such as academic success, school adaptation, career development and employability, career adaptability, job satisfaction, self-efficacy, and helpfulness can be examined in future research. As stated above, “good” ambition improves the individual and society; “Bad” ambition, on the other hand, can have damaging effects on the individual and his environment. For this reason, humanitarian professionals who work with clients whose ambitious characteristics come to the fore can apply HÖ to their clients. By discussing with the client whether the ambition of those with high levels of ambition is "good" or "bad", the client with "bad" ambition can be supported in turning this trait towards a "good" process that improves it.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (175-193)

KWL Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Kaygısına ve Okuma Tutumuna Etkisi*

The Effect of KWL Strategy on the Reading Comprehension Skills, Reading Anxiety, and Reading Attitude of Fourth-Grade Primary School Students

Aynur NALBANT** Mehmet KATRANCI***

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 19.05.2024
Kabul Tarihi: 26.06.2024

Doi: tsadergisi.1486488

Anahtar Sözcükler:
KWL stratejisi
Okuduğunu anlama becerisi
Okuma kaygısı
Okuma tutumu

ÖZET

Bu araştırmada KWL stratejisi öğretiminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale ili merkezinde yer alan iki farklı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 37 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubunda 10 hafta süresince her hafta iki ders saati KWL stratejisinin kullanımına yönelik etkinlikler uygulanmış, kontrol grubundaki Türkçe derslerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön testten kaynaklanan puan farkını kontrol altına almak için ANCOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ile okuma tutumundaki anlamlı farklılığın geniş etki, bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısındaki anlamlı farklılığın ise orta etki düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Article Information

Submission: 19.05.2024
Acceptance: 26.06.2024

Doi: tsadergisi.1486488

Key Words:
KWL strategy
Reading comprehension skills
Reading anxiety
Reading attitude

ABSTRACT

This study aimed to examine the impact of KWL (Know-Want to Know-Learned) strategy instruction on the reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitudes of fourth-grade primary school students. A quasi-experimental pretest-posttest control group design, one of the quantitative research methods, was employed. The study group consisted of 37 fourth-grade primary school students. Data were collected using the Personal Information Form, Reading Comprehension Test, Reading Anxiety Scale, and Attitude Towards Reading Scale. During the 10-week intervention, the experimental group received KWL-based instruction twice a week, while the control group followed their regular Turkish lessons without any intervention. Data were analyzed using ANCOVA. The findings revealed a significant improvement in the experimental group compared to the control group in terms of reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitudes toward both narrative and informative texts. Additionally, the effect size analysis indicated that the improvements in reading comprehension skills and reading attitudes toward narrative texts were large, whereas the improvements in reading comprehension skills and reading anxiety toward informative texts were at a moderate effect level.

Atıf İçin

Nalbant, A. & Katrancı, M. (2025). KWL stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 175-193. doi: tsadergisi.1486488

GİRİŞ

* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Kırıkkale, aynurnalbant18@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9429-1448

*** Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Kırıkkale, mtkatranci@kku.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7786-8647

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Okuma, insanlığın bilgi birikimini ve kültürel gelişimini şekillendiren en temel faaliyetlerden biri olması bakımından hem birey hem de toplum açısından kritik bir öneme sahiptir. Birey açısından değerlendirildiğinde, okuma sadece kişisel gelişim için değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecinin de temelidir. Okuma, bireylerin bilgi ve anlayışlarını genişletirken düşünme becerilerini geliştirir, hayal güçlerini besler ve empati yeteneklerini artırır. Toplum açısından ise okuma, bilgiyi paylaşma ve iletişim kurma aracı olarak işlev görür. Okuryazar toplumlar, daha demokratik, eşitlikçi ve yenilikçi olma eğilimindedirler. Çünkü bilgiye erişim ve bununla ilişkilendirilen fikir alışverişi toplumsal ilerlemeyi destekler. Dolayısıyla okuma hem bireylerin hem de toplumların entelektüel ve sosyal gelişimi için vazgeçilmez bir unsurdur.

Okuma genel olarak basılı ve yazılı olan metinlerde yer alan kelimeleri kavramayı ve yorumlamayı içeren zihinsel anlama sürecidir. Bu nedenle okuma, bireyin iletişim süreçlerinde oldukça önemli bir konuma sahiptir. Okumanın bilgi edinme sürecine etkin olarak katılmasından dolayı bireyler hayatları boyunca okuma sayesinde yeni şeyler öğrenebilir (Esen Aygün, 2021). Okuma etkinliğinin amacına ulaşabilmesi için birey, okuduğunu anlamaya odaklanmalı ve okumayı bitirdiğinde metindeki anlama ulaşmalıdır (Kuşdemir ve Katrancı, 2016, s.252). Bu nedenle okumak kadar okuduğunu anlamak da oldukça önemlidir. Bireyin okuduğunu anlayabilmesi için metindeki bilgilerle zihninde var olan bilgileri ilişkilendirerek metni yeniden yapılandırması ve bütünleştirmesi gerekmektedir (Günay, 2008). Okuduğunu anlama sürecine etki eden birçok unsur vardır. Bunlardan en önemlileri; okuma deneyimleri, metin türünü tanıma, okuma tutumu, akıcı okuma ve okuma kaygısı olarak sıralanabilir.

Okuma sürecinin anlamlı ve başarılı olabilmesi için okuyucunun fiziksel, zihinsel ve psikolojik bakımdan bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar bireyin iyi bir okuyucu olabilmesinin temelini oluşturmaktadır. Okuma esnasında fiziksel yeterlikler net bir şekilde görülse de duygusal ve psikolojik yeterlikler açık bir şekilde görülmeyebilir. Ancak okuyucunun okuma etkinliği sırasında sergilediği bazı davranışlar bu konuda ipucu verebilmektedir. Okumaktan kaçınma, okumayı belirli bir süre erteleme, okumada isteksizlik, okuduğu metinden çabuk sıkılma, aşırı heyecan gibi duygu durumları bireyin okumaya ilişkin tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Okuma sırasında bireylerde en çok görülen duygusal tepkilerden biri de okuma kaygıdır. Kaygı; bireyde endişe ve çekingen davranışlar sergileme şeklinde kendini gösterir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016, s.252). Okuma kaygısı, bireylerin okuma sürecinde ya da öncesinde fiziksel ya da duygusal türde ortaya çıkan özel bir kaygı türü olarak bilinmektedir. Okuma kaygısı, bireylerde okuma sırasında heyecan, korku ya da tedirginlik şeklinde görülebilir. Okuma kaygısının ortaya çıkmasında etkili olan en temel unsur bireyin yetkin okur olma konusunda kendisini yetersiz görmesi ve okumadan kaynaklı ortaya çıkan stresle baş edememesidir (İpek ve Dölek, 2023). Melanlıoğlu (2014a), okuma kaygısı yüksek olan bireylerin algılarını kapattığını ve okuma eylemini doğru gerçekleştiremediklerini belirtmektedir. Bu bireyler özellikle sesli okuma konusunda daha çok sorun yaşamakta ve topluluk önünde herhangi bir metni okurken okuma kaygıları daha fazla artmaktadır.

Bireylerin okuma kaygısı ile mücadele edebilmesi, okuma alışkanlığını güçlü ve sürdürebilir hale getirebilmesi için okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir. Okuma tutumu, bireyin okuma sırasında hissettikleri duygusal durum, okumaya dair düşünceleri ve inançlarıyla bilişsel bir etkileşim içerir; uygun okuma koşulları sağlandığında ise bu tutum, okuma eyleminin gerçekleşmesini şekillendirir (Çoban, 2024). Bireyin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi, okuma davranışının süreklilik kazanması açısından oldukça önemlidir. Okumaya yönelik olumlu tutumun oluşmasında çevresel faktörler, öğrenme ortamları ve bileşenleri etkilidir. Bu faktörler bireyde var olan okuma kaygısını azaltarak okumaya ilişkin olumsuz tutumun önüne geçilmesini sağlayacaktır (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Okuma kaygısının azalmasında ve okumaya yönelik olumlu tutumun gelişmesinde okuduğunu anlama becerisinin; okunan materyaldeki anlama ulaşmada ise okuma stratejilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Okuma stratejileri; okuma sürecini daha verimli hale getirmek amacıyla kullanılan, metni anlamayı, hatırlamayı ve okunanlara eleştirel bakmayı kolaylaştıran yöntem ve tekniklerin bütünüdür. Alanyazında okuduğunu anlama becerisi ile okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve strateji kullanımının okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde etkilediğini belirleyen çok sayıda

araştırma (Ayçin, 2009; Benzer ve Bozkurt, 2020; Çapoğlu, 2021; Çelikkıran, 2024; Doğru, 2023; Epçaçan, 2008; Gömleksiz ve Bozpolat, 2020; Gürbüz, 2014; Kanmaz ve Saraçoğlu, 2012; Karasu, 2013; Law, 2009; Othman, Mahamud ve Jaidi, 2014; Sönmez ve Sulak, 2018; Temizkan, 2007) bulunmaktadır. Sidekli ve Çetin (2018) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında geleneksel yöntem ve okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiş, çalışma sonucunda okuma stratejileri kullanımının okuduğunu anlama becerisine daha fazla katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bayram ve Kanmaz'ın (2022) 700 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri betimsel araştırmada; genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yıldız, Sural ve Boz (2019) tarafından Türkiye'de 2000-2108 yılları arasında yayınlanan okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik ilkokul düzeyindeki çalışmaların incelendiği betimsel araştırmada, çalışmaların yaklaşık %90'ında olumlu sonuç elde edildiği belirlenmiştir. Ahraz (2022) tarafından yapılan ve okuduğunu anlama stratejilerinin anlama, tutum ve kalıcılığa etkisinin incelendiği meta analiz çalışmasında ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde geniş etki düzeyinde olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Okuma stratejileri, başarılı bir okuma süreci için kritik öneme sahiptir. Bu stratejiler, okuyucuların metinleri anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olur. Örneğin ön okuma yapma; okuyucuların metni okumadan önce metin hakkında genel bir fikir edinmelerini ve metnin yapısını anlamalarını sağlar. Anlamı sorgulama ve önemli noktaları vurgulama gibi stratejiler ise okuyucuların kritik düşünme becerilerini geliştirir ve metindeki önemli bilgileri ayırt etmelerine yardımcı olur. Okuma stratejileri, okuyucuların metinlerle daha derinlemesine etkileşime girmesini sağlayarak okuduğunu anlama becerilerini artırır ve dolaylı olarak öğrenme sürecine katkıda bulunur. Bireylerin okumaya ilişkin tutum, kaygı ve okuduğunu anlama süreçlerini etkileyen ve olumlu yönde destekleyen birçok okuma stratejisi bulunmaktadır. Epçaçan (2009) bu stratejileri; okuma öncesinde işe koşulan stratejiler (ör: okuma amacını açıklama, kavram haritaları ve öykü haritası aracılığıyla kavramları önceden öğretme), okuma sırasında işe koşulan stratejiler (ör: öyküleyici metinler için öykü haritasını dikkate alma, açıklayıcı metinler için stratejik not almayı uygulama), okuma sonrasında işe koşulan stratejiler (ör: her türlü metin için özetleme yapma, soru-cevap ilişkisini kullanma) ve okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler (ör: işbirlikli stratejik okuma, SQ4R) olarak dört aşamada sınıflandırmaktadır.

Okuma sürecinin tümünde kullanılabilen stratejilerden biri de KWL'dir stratejisidir. KWL, ilk olarak 1986 yılında Ogle tarafından geliştirilmiş bir stratejidir. KWL stratejisinin temelinde; Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? soruları ve cevapları yer almaktadır (Epçaçan, 2009). KWL stratejisi öğrencilerin ön bilgileri hakkında bilgi edinerek okuma sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayan bir yapıya sahiptir. Bu strateji ile birlikte öğrenciler metin üzerinden aktif bir öğrenme sürecine yönlendirilir. Sonrasında ise incelenen konu kapsamında ön bilgilerden başlamak suretiyle öğrenmek istedikleri ile ilgili sorular oluşturma süreciyle devam edilir (Ogle, 1989; Akt. Tokgöz ve Işık, 2020). KWL stratejisi ile birlikte öğrencilerin konu hakkında bildiği her şey sürece dahil edilir ve sınıftaki bütün öğrencilerin konu ile ilgili ilişki kurmaları sağlanır (Kuşdemir ve Bulut, 2015). Böylece öğrencilerin okudukları metni anlamalarına katkı sağlanmakla birlikte okuma motivasyonunun ve eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi de desteklenir (Nanda ve Pratama, 2021). KWL stratejisi üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Ne Biliyorum? (**K**): Bu aşamada öğrencilere beyin fırtınası yaptırılır ve öğrencilerin konu hakkında önceki bilgilerine yoğunlaşması sağlanır (Kuşdemir ve Bulut 2015). Beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerin işlenecek metin hakkındaki deneyimleri harekete geçirilir (Akyüz, 2004). Öğrencinin eski bilgileri ortaya çıkarıldıktan sonra burada yer alan bilgiler K sütununa kayıt edilir (Epçaçan, 2009).

2. Ne Öğrenmek İstiyorum? (**W**): Öğrencilerin işlenecek konu ya da metne dair öğrenmek istediklerine karar verdikleri aşamadır. Bu aşamada öğretmen öğrencilere ne öğrenmek istediklerini, metni okuma amaçlarının ne olduğunu, metnin okuyucuyu neden ilgilendirdiği tarzında sorularak sorarak öğrencilerin öğrenen olarak görevlerini hatırlamalarını sağlar (Kuşdemir ve Bulut, 2015).

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

3. Ne Öğrendim? (**L**): Öğrenciler metni okuduktan sonra öğretmen rehberliğinde öğrendikleri bilgileri çalışma kağıdının L sütununa kaydetmeleri istenir (Kuşdemir ve Bulut 2015). Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde hangi konuları öğrenme konusunda ilgili oldukları da tespit edilebilir (Temizkan, 2007).

Alanyazında KWL stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda çalışma (Çırak, 2023; Farha ve Rohani, 2019; Katemba ve Sihombing, 2023; Lian, 2021; Rahmawati, 2018; Sayar, 2020; Sinambela, Manik ve Pangaribuan, 2015; Suciati ve Hastini, 2023; Tokgöz ve Işık, 2020; Uzuner, 2014; Yanti, 2017; Yazıcı, 2006; Yıldırım, 2023) bulunmaktadır. Ancak KWL stratejisinin okuma kaygısına (Retriansyah, Ivone ve Tresnadewi, 2020; Talal Eid, 2022) ve okuma tutumuna (Al Slaiti, 2020) etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülerek araştırmada KWL stratejisi kullanımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında okuma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında okuma tutumu son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizi ile çalışmanın etiği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada KWL stratejisi öğretiminin; öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisini belirlemek amacıyla verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, tam deneysel desenlerin uygulanmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılan bir desendir. Bu desen, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yansız atama yapılamadığında tercih edilmektedir. Yarı deneysel desende var olan gruplardan birbirine olabildiğince benzer nitelikler taşıyanlar arasından seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol grubu seçilir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda genellikle gruplarda yer alan bireylere müdahale edilemediği için yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Bayar, 2022). Bu araştırmada da var olan gruplar araştırma sürecine dahil edildiği için yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale ili merkezinde yer alan iki farklı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 37 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken öncelikle kolay ulaşılabilir olması bakımından konum olarak birbirine yakın dört farklı resmî ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilere veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu uygulama kapsamında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve yapılan analizler sonucunda birbirine denk olduğu belirlenen iki adet dördüncü sınıf belirlenmiştir. Seçkisiz yolla bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 17, kontrol grubunda ise 20 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kişisel Bilgiler Formu*, *Okuduğunu Anlama Testi*, *Okuma Kaygısı Ölçeği* ve *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeklere yönelik ayrıntılı bilgiler başlıklar halinde verilmiştir.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgiler Formu*'nda öğrencilerin cinsiyetini, okul öncesi eğitim alma durumunu, ebeveynlerinin öğrenim durumunu, bir aylık sürede okudukları kitap sayısını, okumaktan en çok hoşlandıkları kitap türünü ve evlerinde kendilerine ait kitaplık bulunma durumunu belirlemeye yönelik altı adet soru bulunmaktadır. Kişisel bilgi formundan elde edilen veriler kontrol grubunun, deney grubuna yakın özellikler taşıyan öğrencilerden oluşan grubun seçilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama testi

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testte okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Testi* kullanılmıştır. Testin geliştirilmesinde alanyazın taraması, metinlerin belirlenmesi, metinlere yönelik uzman görüşlerinin alınması, madde havuzu oluşturulması, maddelere yönelik uzman görüşlerinin alınması ve ön uygulama aşamaları takip edilmiştir. Test iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde hikâye bir edici metin ve bu metne yönelik 10 adet açık uçlu soru, ikinci bölümde ise bilgilendirici bir metin ve bu metne yönelik 10 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrenci testte yer alan sorulara cevap vermediyse veya yanlış cevap vermiş ise 0, öğrencinin cevabı kısmen doğru ise 1, öğrencinin cevabı doğru ise 2 puan üzerinden değerlendirilmektedir.

Okuma kaygısı ölçeği

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testte okuma kaygılarını belirlemek amacıyla Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen *Okuma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 630 kişilik bir grubun katılımıyla geliştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 29 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ön test ve son testte hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ise .78 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçek; Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Çoğu zaman (4), Her zaman (5) şeklinde puanlanan beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en düşük 29, en yüksek 145 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, okuma kaygısının da arttığını göstermektedir.

Okumaya yönelik tutum ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumunu belirlemek için Kocaarslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında öncelikle dil ve alan uzmanları tarafından ölçeğin çevirileri yapılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 289 ilkokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri toplama aracının Türkçeye uyarlanması çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ön test ve son testte belirlenen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .74 ile .92 arasında değişmektedir. Dörtlü Likert tipinde derecelendirilen ölçekte her maddenin altında yer alan kedi görselleri (çok mutlu, biraz mutlu, biraz üzgün ve çok üzgün) aracılığıyla öğrencilerden maddeye ilişkin duygu durumunu ifade etmeleri istenmektedir. Ölçekten en düşük 20, en yüksek 80 puan alınabilmekte ve alınan puanın artması okumaya yönelik tutumun yükseldiğini ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için öncelikle etik kurul ve Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla konum olarak birbirine yakın bölgede

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bulunan dört farklı resmî ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilere *Kişisel Bilgiler Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Elde edilen verilerden yararlanılarak yapılan analizler sonucunda hem demografik değişkenler hem de öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu bakımından birbirine denk olan iki adet dördüncü sınıf belirlenmiştir. Seçkisiz atama yoluyla bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ön test olarak kabul edilmiş ve çalışmanın uygulama aşamasına geçilmiştir.

Deneysel işlem sürecine başlamadan önce deney grubundaki öğrencilerin KWL stratejisinin kullanımı hakkında bilgi sahibi olmaları amacıyla iki ders saati (40+40 dk.) ön uygulama dersi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 10 hafta süresince her hafta iki ders saati (40+40 dk.) KWL stratejisinin kullanımına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubundaki Türkçe derslerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bununla birlikte kontrol grubunun öğretmeni ile yapılan görüşmede Türkçe derslerinde KWL stratejisinin kullanılmadığı teyit edilmiştir. Deneysel işlem süreci tamamlandıktan sonra ön test olarak uygulanan veri toplama araçları her iki gruba da son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son testlerin uygulanması (2 hafta), ön deneme uygulaması (1 hafta) ve deneysel işlem süreci (10 hafta) toplam 13 haftada tamamlanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinden KWL stratejisinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde kullanılmasına yönelik eğitim verilmiştir. Deney grubunda yapılacak etkinlikler araştırmacılar tarafından planlanmış, birinci isim olarak yer alan yazar tarafından uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine her hafta kullanılan metne yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. KWL stratejisine yönelik hazırlanan çalışma kağıtlarına ek olarak soru – cevap ve kavram haritası, beyin fırtınası, hikâye haritası, 5N 1K, rol yapma, balık kılçığı, istasyon, altı şapkalı düşünme, küçük grup çalışması, konuşma halkası yöntem ve teknikleri de kullanılarak öğretimin zenginleştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerden verilen çalışma kâğıdında yer alan etkinlikleri öncelikle bireysel olarak doldurmaları istenmiştir. Sonrasında ise KWL stratejisinin uygulama basamakları dahilinde tüm sınıf ile ortak bir tablo oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama basamağında 5 adet hikâye edici ve 5 adet bilgilendirici metin kullanılmıştır. Kullanılan metinler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ders kitabı onayı alan kitaplar ile dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun dergi ve kitaplardan alınmıştır. Araştırmada kullanılacak metinler belirlenirken öncelikle Türkçe Dersi Kitapları, çocuk dergileri ve dördüncü sınıf seviyesine uygun çocuk kitapları incelenerek 61 adet metinden oluşan bir metin havuzu oluşturulmuştur. Bu metinler; Türkçe öğretimi alanında çalışan 7 akademisyen, alanında en az 10 yıl mesleki deneyime sahip 5 sınıf öğretmeni ve en az 10 yıl mesleki deneyime sahip 3 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 15 uzmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 5 adet hikâye edici ve 5 adet bilgilendirici olmak üzere toplam 10 metin uygulama sürecinde kullanılmak amacıyla seçilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan metinlere yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Uygulama sürecinde kullanılan metinlere yönelik bilgiler*

Hafta	Metnin adı	Metnin türü
1	Uçaklar Nasıl Uçar?	Bilgilendirici
2	Dimyat'a Pirince Giderken	Hikâye Edici
3	Geçmişin İzlerinin Peşinde	Bilgilendirici
4	Lokman Hekim	Hikâye Edici
5	Yavrular Büyüyor	Bilgilendirici
6	Emine Teyze'nin Çilek Reçeli	Hikâye Edici
7	Siz Olsaydınız	Bilgilendirici
8	Eskici ile Para Babası	Hikâye Edici
9	İcat Nasıl Yapılır?	Bilgilendirici
10	Kiraz Ağacının Ölümü	Hikâye Edici

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Deneysel işlem sürecinde kullanılacak metinlerin belirlenmesinden sonra uygulama sürecine yönelik olarak her hafta için ders planları hazırlanmıştır. Bu planlarda genel olarak şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Öğretmen tarafından işlenecek metnin konusuna yönelik dikkat çekme etkinlikleri yapılır. Sorular yöneltilerek öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Tüm öğrencilerin cevaplarını dinlemeye özen gösterilir.
2. Metne yönelik okuma sayfası ve KWL uygulama kâğıdı tüm sınıfa dağıtılır. 3 sütunlu KWL stratejisi uygulama tablosu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. 1.sütuna "Bildiklerim (K)", 2. Sütuna "Öğrenmek İstediklerim (W)", 3. Sütuna "Öğrendiklerim (L)" yazılır. Bu aşamada KWL stratejisinin nasıl uygulanacağı öğrencilere hatırlatılır.
3. Öğrencilerin metni ve metnin resimlerini incelemeleri istenir. Sorulan sorular, metnin resimleri, başlığı, ilk ve son cümlesinden hareketle öğrencilerin metnin konusunu fark etmeleri sağlanır.
4. Öğrencilerden metnin konusu ile ilgili bildiklerini KWL uygulama kağıdındaki K sütununa yazmaları istenir. Tüm öğrencilerin bireysel yazma süreci tamamlandıktan sonra herkese söz hakkı verilerek metnin konusuna yönelik ön bilgilerini ifade etmeleri sağlanır. Daha sonra öğretmen tarafından tahtada oluşturulan KWL şablonundaki K sütununa yazılarak sınıfa ait ortak cevaplar oluşturulur.
5. Öğrencilere bu metni okuduklarında hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorulur. Düşünmeleri için süre verilerek merak ettiklerini KWL uygulama kağıdındaki "W (Öğrenmek İstediklerim)" sütununa bireysel olarak yazmaları sağlanır. Tüm öğrencilerin yazma işlemi tamamlandıktan sonra ortak cevaplar alınarak tahtada bulunan "W (Öğrenmek İstediklerim)" sütununa öğretmen tarafından yazılır.
6. Öğrencilerden metni okumaları istenir. Bunun için öğrencilere uygun süre tanınır.
7. Okuma sonrası öğrencilerden metinle ilgili öğrendikleri yeni bilgileri düşünmeleri istenir. Edindikleri yeni bilgileri KWL uygulama kağıdındaki "L (Öğrendiklerim)" sütununa bireysel olarak yazmaları istenir. Çalışmaları bittikten sonra öğrencilerden tek tek cevaplar alınır. Sınıftan alınan cevaplar öğretmen tarafından tahtada bulunan KWL şablonundaki "L (Öğrendiklerim)" sütununa yazılır. Oluşturulan ortak liste üzerinde konuşulur.
8. Öğrencilerle, W sütununda yer alan ancak cevabı bulunamayan maddelerle ilgili konuşularak bu maddelere yönelik fikirlerini ifade etmeleri sağlanır. Mümkün olduğunca tüm öğrencilere söz hakkı verilerek cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan madde varsa öğrencilerden araştırma yaparak "L (Öğrendiklerim)" sütununa yazmaları istenir. İleri bir tarih belirlenerek cevabına ulaşılamayan maddelere yönelik araştırma sonuçlarının sınıfta paylaşılması sağlanır.

Deneysel işlem süreci ve son testlerin uygulanması tamamlandıktan sonra araştırma kapsamında toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön testten kaynaklanan puan farkını kontrol altına almak için ANCOVA (Analysis of Covariance) kullanılmıştır. ANCOVA'nın bazı varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlar şunlardır (Kilmen, 2020, s.304-305):

1- Gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır.
2- Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralıklı ölçekten elde edilmiş olmalıdır.
3- Her bir örneklemin alındığı evrenlere ait ölçümler normal dağılım göstermeli ve varyansları homojen olmalıdır.
4- Tüm gruplar için bağımlı ve kontrol edilen değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve bu ilişkiler her grup için benzer (regresyon eğimlerinin homojenliği) olmalıdır.

Bu çalışmada deney ve kontrol grupları birbirinden bağımsız gruplar olduğu ve çalışmanın bağımlı değişkenleri olan öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi, okuma

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kaygısı, okuma tutumu; geçerliği ve güvenirliği yapılan araştırmalarla belirlenmiş eşit aralıklı Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği isimli veri toplama araçları ile toplandığı için birinci ve ikinci varsayımlar sağlanmıştır. Üçüncü varsayım olan verilerin normal dağılım göstermesi gerekliliği Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2007) göre örneklem sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda Shapiro Wilk testi daha kararlı sonuçlar vermektedir. Araştırma kapsamında yapılan ön test ve son teste yönelik ölçümlerden elde edilen verilerin normallik analizini sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarına yönelik Shapiro Wilk testi sonuçları*

Ölçüm	Test	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Z	P	Çarp.	Bask.	Z	P	Çarp.	Bask.
ÖMOAB	Ön test	.983	.982	-.006	.454	.928	.139	-.018	-1.421
	Son test	.946	.403	-.538	-.508	.993	1.000	.029	-.019
BMOAB	Ön test	.955	.533	-.097	-1.095	.907	.055	.211	1.415
	Son test	.960	.630	.173	.669	.945	.300	.226	-.962
Okuma Kaygısı	Ön test	.947	.407	-.294	-.480	.941	.249	.373	-.965
	Son test	.942	.339	.118	-1.035	.927	.134	.514	-.778
Okuma Tutumu	Ön test	.904	.080	.077	1.109	.917	.086	.025	-1.173
	Son test	.944	.364	-.189	-.620	.948	.341	-.195	-.928

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu puanlarına yönelik P değerleri ,05'ten büyüktür. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ölçümlere yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin George ve Mallery'e (2010) göre; -2,0 ile +2,0; Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre ise -1,5 ile +1,5 arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Shapiro Wilk testi sonuçları ile çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte değerlendirilmiş ve araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulguya göre kovaryans analizinin varsayımlarından olan "Veriler her grup için normal dağılmalıdır." varsayımının sağlandığı ifade edilebilir. Grup varyanslarının homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Grup varyanslarının homojenliğine yönelik Levene testi sonuçları*

Değişken	F	Sd1	Sd2	P
ÖMOAB	3.144	1	35	.085
BMOAB	.001	1	35	.994
Okuma Kaygısı	.002	1	35	.980
Okuma Tutumu	.746	1	35	.393

Tablo 3 incelendiğinde öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu puanlarına yönelik tüm P değerlerinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir (p>,05). Elde edilen bu bulguya göre yapılan tüm ölçümlere yönelik varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı belirtilebilir.

Kovaryans analizinin son varsayımı olan "Tüm gruplar için bağımlı ve kontrol edilen değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve bu ilişkiler her grup için benzer (regresyon eğimlerinin homojenliği) olmalıdır." varsayımı için öncelikle saçılım grafiği incelenmiş ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirleniştir. Ayrıca Pearson korelasyon analizi ile ön test-son test arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 4. *Değişkenlere yönelik ön test son test Pearson korelasyon analizi sonuçları*

Değişken	ÖMOAB Son Test	BMOAB Son Test	OK Son Test	OT Son Test
ÖMOAB Ön Test	.707**			
BMOAB Ön Test		.559**		
OK Ön Test			.804**	
OT Ön Test				.734**

**<,01

Tablo 4'e göre öyküleyici metin okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu değişkenlerine yönelik ön test son test puanları arasında ,01 düzeyinde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki; bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi değişkenine yönelik ön test son test puanları arasında ise ,01 düzeyinde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre ön test son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olmasına yönelik varsayımın sağlandığı söylenebilir.

Regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu puanlarına yönelik ölçümlerden aldıkları grupxön test puanlarının ortak etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Regresyon eğimlerinin eşitliğine yönelik ANOVA sonuçları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖMOAB	GrupxÖn test	2.462	1	2.462	.451	.507
BMOAB	GrupxÖn test	3.691	1	3.691	.079	.783
Okuma Kaygısı	GrupxÖn test	5.158	1	5.158	2.849	.096
Okuma Tutumu	GrupxÖn test	8.794	1	8.794	.661	.523

Tablo 5'e göre öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu puanlarına yönelik son test puanları üzerinde Grup*Ön test etkisi anlamlı düzeyde değildir (p>,05). Elde edilen bulgulara göre tüm ölçümler için regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımının sağlandığı söylenebilir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için tüm varsayımları karşılandığından ANCOVA'dan; deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için t-Testi'nden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun demografik özelliklerinin incelenmesi amacıyla betimsel istatistik testleri kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde SPSS programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 18.07.2023 tarih ve 186467 sayı ile izin alınmış, çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel araştırma kurallarına ve yayın etiğine uyulmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan düzeltilmiş ortalamalara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ÖMOAB ön test-son test ve düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Grup	Test	N	Toplam		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	17	11.29	3.13		
	Son test	17	16.47	2.62	15.66	.577
Kontrol Grubu	Ön test	20	9.15	3.86		
	Son test	20	9.90	4.70	10.59	.530

Tablo 6'ya göre öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi düzeltilmiş ortalama puanı deney grubu için $\bar{X}$=15.66, kontrol grubu için $\bar{X}$=10.59'dur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ÖMOAB'ye yönelik kovaryans analizi sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	217.308	1	217.308	40.434	.000	.543
Grup	215.376	1	215.376	40.075	.000*	.541
Hata	182.728	34	5.374			
Toplam	6972.000	37	6972.000			

*<,05

Tablo 7 incelendiğinde öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ön test puanı kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,\ 34)}$= 40.075; p<.05). Ayrıca Eta-kare değeri (η^2=.541) *geniş etki* düzeyindedir. Elde edilen bulgulara göre KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine anlamlı düzeyde katkı sağladığı belirtilebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son testte bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan düzeltilmiş ortalamalara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin BMOAB ön test-son test ve düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları*

Grup	Test	N	Toplam		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	17	9.94	5.29		
	Son test	17	13.82	3.72	13.48	.803
Kontrol Grubu	Ön test	20	8.65	3.63		
	Son test	20	10.05	4.04	10.33	.739

Tablo 8 incelendiğinde bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi düzeltilmiş ortalama puanının deney grubu için $\bar{X}$=13.48, kontrol grubu için $\bar{X}$=10.33 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 9. *Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin BMOAB'ye yönelik kovaryans analizi sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	165.432	1	165.432	15.285	.000	.310
Grup	88.977	1	88.977	8.221	.007*	.195
Hata	367.989	34	10.823			
Toplam	5802.000	37				

*<,05

Tablo 9'a göre bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1, 34)}$= 8.221; p<.05). Pratikte anlamlılığın göstergesi olan Eta-kare değeri (Ƞ2=.195) ise orta etki düzeyindedir. Bu bulgulara göre KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu söylenebilir. Farklı bir ifade ile KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine anlamlı düzeyde katkı sağladığı ifade edilebilir.

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte okuma kaygısına ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma kaygısı ön test-son test ve düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları*

Grup	Test	N	Toplam Puan		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	17	40.41	7.01		
	Son test	17	34.94	3.84	35.83	1.04
Kontrol Grubu	Ön test	20	42.75	9.59		
	Son test	20	40.80	9.32	40.04	.959

Tablo 10 incelendiğinde okuma kaygısına yönelik düzeltilmiş puan ortalamalarının deney grubu için $\bar{X}$=35.83 ve kontrol grubu için $\bar{X}$=40.04 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma kaygısına yönelik düzeltilmiş puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Deney *ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	1268.333	1	1268.333	69.575	.000	.672
Grup	159.341	1	159.341	8.741	.006*	.205
Hata	619.808	34	18.230			
Toplam	55936.000	37				

*<,05

Tablo 11'e göre okuma kaygısına yönelik ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F(1, 34)=8.741; p<.05). Bu farklılık orta etki düzeyinde yer alan Eta-kare değeri (Ƞ2=.205) tarafından da desteklenmektedir. Bu bulgulara dayanılarak KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin okuma kaygısının azalmasına yönelik katkı sağladığı ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son testte okuma tutumuna ve kovaryans analizi sonucunda belirlenen düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 12. *Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma tutumu ön test-son test ve düzeltilmiş ortalama puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları*

Grup	Test	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	17	67.82	6.07		
	Son test	17	76.64	2.42	76.18	.866
Kontrol Grubu	Ön test	20	66.55	9.92		
	Son test	20	67.25	8.12	67.64	.799

Tablo 12 incelendiğinde okuma tutumu düzeltilmiş ortalama puanının deney grubu için $\bar{X}$=76.18, kontrol grubu için $\bar{X}$=67.64 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma tutumu düzeltilmiş ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. *Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma tutumu ortalama puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	1135.098	1	1135.098	89.226	.000	.724
Grup	664.994	1	664.994	52.273	.000*	.606
Hata	432.535	34	12.722			
Toplam	191890.000	37				

*<,05

Tablo 13'e göre okuma tutumu ön test ortalama puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1, 34)}$=52.273; p<.05). Etki büyüklüğünü ifade eden Eta-kare değeri (η^2=.606) de *geniş etki* düzeyindedir. Bu bulgulara dayanılarak KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin okuma tutumuna oldukça yüksek düzeyde katkı sağladığı belirtilebilir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada KWL stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, alanyazında yer alan benzer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisindeki anlamlı farklılığın geniş etki, bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisindeki anlamlı farklılığın ise orta etki düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre deney grubunda gerçekleştirilen KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Alanyazında bu sonuca benzer şekilde KWL stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirleyen çok sayıda çalışma (Çırak, 2023; Farha ve Rohani, 2019; Katemba ve Sihombing, 2023; Lian, 2021; Rahmawati, 2018; Sayar, 2020; Sinambela, Manik ve Pangaribuan, 2015; Suciati ve Hastini, 2023; Tokgöz ve Işık, 2020; Uzuner, 2014; Yanti, 2017; Yazıcı, 2006; Yıldırım, 2023) bulunmaktadır. Çırak tarafından ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin ve Sayar tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülen araştırmalarda KWL stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Tokgöz ve Işık'ın (2020) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada KWL stratejileri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama

becerisinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha iyi olduğu belirlenmiştir. Yanti'nin sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada KWL stratejisi öğretiminin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine %90 oranında katkı sağladığı görülmüştür. Sinambela, Manik ve Pangaribuan (2015) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada KWL stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım Bilgen'in (2023) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada KWL stratejisi kullanılarak uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının KWL stratejisine yönelik olarak zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerisini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeye katkı sağlama, dikkat becerisini geliştirme, ön bilgileri harekete geçirme bakımından olumlu etkileri bulunduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Uzuner (2014) okuduğunu anlama becerisini farklı öğretim stratejileri üzerinden değerlendirmiş ve çalışma sonucunda KWL'nin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Özyılmaz ve Alcı'nın (2011) yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, deney grubuna aralarında KWL stratejisinin de yer aldığı yedi farklı okuma stratejisi öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Özyılmaz ve Alcı (2011) tarafından bu sonucun; deneysel uygulama sürecinin sınırlı olmasından (6 hafta), son testlerin uygulandığı tarihin öğrencilerin gireceği SBS sınavından bir hafta öncesine denk gelmesinden ve araştırmada sadece bilgilendirici metin kullanılmasından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. KWL stratejisi ile ilgili yapılan araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde KWL'nin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili bir strateji olduğu belirtilebilir.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki okuma kaygısı kontrol edildiğinde deneysel işlem sonrasındaki okuma kaygısı arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu ve bu farklılığın orta etki düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin okuma kaygısını azaltmada oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Alanyazın taramasında KWL stratejisi kullanımının öğrencilerin okuma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya (Retriansyah, Ivone ve Tresnadewi, 2020; Talal Eid, 2022) ulaşılmıştır. Talal Eid'in (2022) yaptığı çalışmada KWL stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, okuma öz yeterliği ve okuma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda KWL stratejisi öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısının anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Retriansyah, Ivone ve Tresnadewi (2020) tarafından yapılan ve yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada KWL stratejisi kullanımının öğrencilerin okuma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonucun deneysel işlem sürecinin 6 hafta ile sınırlı olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiş ve deneysel işlem süresinin uzatılarak KWL'nin okuma kaygısı üzerindeki etkisinin tekrar değerlendirilmesini, benzer sonuçlar elde edilmesi durumunda bunun nedenlerinin araştırılmasını önermişlerdir.

Alanyazında KWL'den farklı okuma stratejileri öğretiminin, okuma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar (Baykal Özalp, 2022; Bielak, 2018; Marashi ve Rahmati, 2017; Melanlıoğlu, 2014b; Validazeh, 2021) bulunmaktadır. Baykal Özalp'ın (2022) çalışmasında okuma stratejileri öğretiminin okuma kaygısını anlamlı düzeyde azalttığı belirlenmiştir. Melanlıoğlu (2014b) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada, deney grubunda bulunan öğrencilere üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma kaygısının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Validazeh'in İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada, deney grubu öğrencilerine okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuma stratejilerinin anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı olarak Bielak (2018) tarafından yapılan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere verilen strateji öğretiminin, öğrencilerin kaygısını azaltmada etkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından deneysel uygulama sürecinin yeterli olmaması nedeniyle bu sonucun elde edilmiş olabileceği vurgulanmıştır. Hem KWL hem de farklı okuma stratejilerinin okuma kaygısı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

genel olarak strateji öğretiminin, öğrencilerin okuma kaygısını azaltmada etkili olduğu ifade edilebilir. Strateji öğretiminin etkisi olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalardaki ortak nokta ise deneysel uygulama süresinin 4-6 hafta arasında sınırlandırılmasıdır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki okuma tutumu kontrol edildiğinde deneysel işlem sonrasındaki okuma tutumu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın bulunduğu ve bu farklılığın geniş etki düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin okuma tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Alanyazın taramasında KWL stratejisi öğretiminin okuma tutumu üzerindeki etkisini inceleyen bir adet çalışmaya ulaşılmıştır. Al Slaiti (2020) tarafından yapılan bu araştırmada KWL stratejisi kullanımının, öğrencilerin okuma tutumunun olumlu yönde değişmesi bakımından anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Farklı okuma stratejileri kullanılarak yapılan deneysel çalışmalarda (Çakıcı, 2007; Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012; Kocaarslan, Akyol ve Güneş, 2017; Lin ve diğ., 2014; Okur, 2022) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kocaarslan, Akyol ve Güneş (2017) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubu öğrencilerine zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde Okur (2022) tarafından ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, deney grubu öğrencilerine zihinsel imaj öğretimi yapılmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kanmaz ve Saracaloğlu'nun (2012) beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada deney grubu öğrencilerine İSOAT stratejisi öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumunun kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Çakıcı (2007) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak ön örgütleyiciler verilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin İngilizce kitap okumaya yönelik tutumunun kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı şekilde okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma tutumuna etkisi olmadığını belirleyen çalışmalar da (Ayçin, 2009; Güngör, 2008; Karasu, 2013) bulunmaktadır. Ayçin (2009) tarafından beşinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada deney grubu öğrencilerine İSOTEG stratejisi öğretimi yapılmış, çalışma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Güngör (2008) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan yarı deneysel araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Karasu'nun (2013) dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada diyaloğa dayalı öğretim stratejileri kullanılan deney grubu öğrencileri ile herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Okuma stratejileri kullanımının okuma tutumuna etkisini inceleyen çalışmaların farklı sonuçlara ulaşması; araştırmalarda etkisi incelenen stratejilerin farklı olmasından, çalışma gruplarının farklı özelliklerinden ya da tutumların doğası gereği kolay değişmeyen bir duyuşsal özellik olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulmuştur:

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur;

1. Sınıf öğretmenlerinin KWL stratejisini derslerinde kullanmalarını sağlamak için öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde ya da seminerlerde bu stratejinin uygulanmasına yönelik bilgi verilebilir.
2. Sınıf öğretmenleri, KWL stratejisi öğretiminin olumlu etkilerini göz önünde bulundurarak bu stratejiyi derslerinde kullanabilir.
3. Türkçe dersi kitaplarında KWL stratejisinin kullanımına yönelik etkinliklere yer verilebilir.
4. KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin okuma kaygısı ve okuma tutumu üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu dikkate alınarak farklı çalışmalarda bu stratejinin okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisi incelenebilir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

5. Bu araştırmada KWL stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine, okuma kaygısının azalmasına ve okuma tutumunun olumlu yönde değişmesine yönelik etkileri olduğu belirlenmiş ancak bu etkilerin kalıcılığı ile ilgili herhangi bir ölçüm yapılmamıştır. Farklı araştırmalarda olumlu sonuç elde edilmesi durumunda bu sonuçların kalıcılığı değerlendirilebilir.
6. KWL stratejisi öğretiminin, öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisi araştırılabilir.
7. KWL stratejisinin teknoloji ile bütünleştirilen okuma etkinliklerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

Ahraz, S. (2022). *Okuduğunu anlama stratejilerinin anlama, tutum ve kalıcılığa etkisi üzerine meta analiz çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Akyüz, V. (2004). *Ders kitabının sitilinin ve okuma stratejisinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda başarı ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: YİBO örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Al Slaiti, F. M. (2020). The effect of (kwl) based ınstructional program on developing critical reading skills for the 1st secondary students and their attitudes towards it. *Dirasat: Educational Sciences*, *47*(3), 333-354. https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2412 adresinden 11.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Baykal Özalp, Y. (2022). *Strateji eğitiminin öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygıları üzerine etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Benzer, A. ve Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *6*(1), 1-29. https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/789218 adresinden 11.05.2024 tarinde ulaşılmıştır.

Bielak, J. (2018). The effect of strategy instruction on English majors' use of affective strategies and anxiety levels. *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World: Studies in Honor of Krystyna Drożdział-Szelest*, 227-249. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-66975-5_14 adresinden 12.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Pegem Akademi.

Çakıcı, D (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(14), 65-82. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92344 adresinden 14.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerinin farkli okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkindalik becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Çelikkıran, B. (2024). *Soru sorma eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, üst bilişlerine ve akademik öz güvenlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *14*(1), 97-107. https://research.ebsco.com/c/6s5zai/viewer/pdf/zfctj4dygj adresinden 12.03.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

Çoban, G. (2024). *Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuma becerisi arasindaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Doğru, M. (2023). *PQ4R üstbiliş okuma stratejisinin 7. sınıf öğrencilerinde üstbilişsel düşünmeye, okuduğunu anlamaya ve fen bilimleri dersi akademik başarısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 207-223. https://research.ebsco.com/c/6s5zai/viewer/pdf/ehemey5s6v adresinden 19.03.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(231), 91-109. https://doi.org/10.37669/milliegitim.746081

Farha, N. A., & Rohani, R. (2019). Improving students' reading comprehension of report text using kwl strategy. *Journal of English Language Teaching*, *8*(1), 25–36. https://doi.org/10.15294/elt.v8i1.30244.

George, D., & Mallery, P. (2003). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference* (4th Ed.). Allyn & Bacon.

Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2020). Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi. *Journal of History School*, 49, 4054-4082. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.44407

Günay, D. (2008). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi,* 2, 1-13. https://dergipark.org.tr/en/pub/sduarte/issue/20721/221490 adresinden 12.03.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde sq4r tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

İpek, O. ve Dölek, O. (2023). Okuma kaygısı ve hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki yordayıcı rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* 12, 1146-1169. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1342218

Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Education Sciences*, *7*(2), 764-776. https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19816/211966 adresinden 12.03.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Karasu, M. (2013). Diyaloğa *dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Katemba, C. V. & Sihombing, N. M. (2023). Enhancing students' reading comprehension through venn diagram strategy and kwl (know, want, learn) strategy. *Journal Of English Language Pedagogy, Literature And Culture, 8*(1), 87-100. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374892.pdf adresinden 17.04.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.

Kocaarslan, M (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kocaarslan, M., Akyol, H. ve Güneş, F. (2017). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 63-80. https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016670

Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2015). *Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler*, G. Saygılı (Ed), İlkokulda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler (13-41). Pegem Akademi.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!, *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 251-266.

Law, Y. K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research, 51*(1), 77-95. https://doi.org/10.1080/00131880802704764

Lian, M., M. (2021). The use of kwl (know – want to know – learned) strategy for reading comprehension in blended learning. *International Journal Of Arts And Social Science*, *4*(6), 373-378. https://ijassjournal.com/2021/V4I6/414659861.pdf adresinden 27.04.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Lin, C. P., Chen, W., Yang, S. J., Xie, W., & Lin, C. C. (2014). Exploring students' learning effectiveness and attitude in group scribbles-supported collaborative reading activities: A study in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, *30*(1), 68-81. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12022 adresinden 15.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Marashi, H., & Rahmati, P. (2017). The effect of teaching reading strategies on EFL learners' reading anxiety. *International Journal of Research in English Education*, *2*(2), 43-52.

Melanlıoğlu, D. (2014a). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 95-105. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3538

Melanlıoğlu, D. (2014b). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(176), 107-119. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3540

Nanda, D. W., & Pratama, D. (2021). Exploring the application of kwl strategy towards students' reading comprehension: Teachers' perceptions. *Journal of English Language Studies*, *6*(2), 185-194. https://pustaka.untirta.ac.id/index.php/JELS/article/view/10993 adresinden adresinden 05.12.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

Okur, T. (2022). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.

Othman, Y., Mahamud, Z., & Jaidi, N. (2014). The effects of metacognitive strategy in reading expository text. ınternational education studies, *7*(13), 102-111. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071181.pdf adresinden 16.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Özyılmaz, G ve Alcı, B. (2011). İlkögretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(1), 71-94.

Rahmawati, E. (2018). Analysis of students' English reading comprehension through KWL (know-want-learn) learning strategies. *International Journal of Language Teaching and Education*, *2*(3), 238-247. https://doi.org/10.22437/ijolte.v2i3.5641

Retriansyah, L., Ivone, F. M., & Tresnadewi, S. (2020). The effectiveness of kwl on reading expository texts across reading anxiety levels. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, Dan Pengembangan*, *5*(3), 340–351. https://pdfs.semanticscholar.org/5c4a/c936275abbd3e05011eebb6d278f8c49bd37.pdf adresinden 16.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Sayar, N. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (k-w-l) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Sidekli, S. & Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 285-303. https://doi.org/10.24315/trkefd.321757

Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using kwl strategy. *English Linguistics Research*, *4*(3), 13-29. http://dx.doi.org/10.5430/elr.v4n3p13

Sönmez, Y., & Sulak, S. E. (2018). The effect of the thinking-aloud strategy on the reading comprehension skills of 4th grade primary school students. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(1), 168-172. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165440.pdf adresinden 16.05.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Suciati, W., & Hastini, H. (2023). The role of the kwl (know-want-learned) strategy in fostering reading comprehension: A case study at man 1 Parigi, Indonesia. *Journal of General Education and Humanities*. *2*(3), 227-236. https://doi.org/10.58421/gehu.v2i3.150

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Pearson Education Limited.

Talal Eid, M. (2022). *The effectiveness of kwl strategy in developing palestinian tenth graders' some english critical reading skills, reading self-efficacy beliefs, and reducing reading anxiety* [Master dissertation]. Al-Aqsa University.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Tokgöz, S., & Işık, A. D. (2020). Kwl (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(1), 57-84. https://doi.org/10.37217/tebd.655873

Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Valizadeh, M. (2021). The effect of reading comprehension strategies ınstruction on efl learners' reading anxiety level. *Shanlax International Journal of Education*, *9*(1), 53-58. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297673.pdf adresinden 29.04.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Yanti, S. Z. (2017). *Improving students' achivement in reading comprehension by using kwl (know-want-leraned) strategy in smp muhammadiyah 2 medan in the academic year of 2016-2017* [Doctoral dissertation]. Universitas Islam Negeri Sumatera Utara.

Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde b-b-ö (bildiklerim- bilmek istediklerim- öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yıldırım, D. (2023). Bil-İste-Öğren stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(4), 1070-1091. https://doi.org/10.16916/aded.1322162

Yıldız, M. Çoban Sural, Ü. & Boz, İ. (2019). *Türkiye'de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkokul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(2), 1049-1086. https://doi.org/10.17152/gefad.548457

Extended Abstract

This study aimed to examine the impact of the KWL (Know-Want to Know-Learned) strategy on the reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitudes of fourth-grade primary school students. Reading plays a fundamental role in both individual and societal development, shaping human knowledge and cultural progress. From an individual perspective, reading forms the foundation for personal growth and lifelong learning, while at the societal level, it serves as a key medium for information sharing and communication. For the reading process to be meaningful and successful, individuals must possess certain physical, cognitive, and psychological competencies, which collectively contribute to becoming proficient readers. While physical competencies are observable during reading, emotional and psychological factors, such as reading anxiety, are less visible but equally significant. Reading anxiety manifests in various forms, including excitement, fear, or uneasiness, and is primarily driven by an individual's perception of their inadequacy in reading proficiency. The inability to manage reading-related stress further exacerbates this anxiety. To overcome reading anxiety and foster a sustainable reading habit, individuals must cultivate a positive attitude toward reading. Reading attitude involves a cognitive and emotional interaction between the individual's perception of reading, beliefs about its significance, and overall engagement in reading activities. When favorable reading conditions are provided, a positive attitude toward reading strengthens reading habits and supports lifelong literacy. Reading comprehension skills play a crucial role in reducing reading anxiety and fostering a positive attitude toward reading. Reading strategies, which facilitate comprehension and meaning-making, are essential to a successful reading process. These strategies are typically classified into four stages: pre-reading, during-reading, post-reading, and strategies applied throughout the reading process. One such comprehensive strategy is the KWL strategy, which guides readers through three key questions: What do I know? What do I want to learn? What did I learn? While numerous studies in the literature examine the impact of the KWL strategy on reading

comprehension skills, limited research has explored its effects on reading anxiety and reading attitude. Considering the potential contributions of this research to the field, this study aimed to investigate the effectiveness of the KWL strategy on reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitude among fourth-grade primary school students. A quasi-experimental pretest-posttest control group design, a quantitative research method, was utilized in this study. The research sample consisted of 37 fourth-grade students from two different primary schools in Kırıkkale, Turkey, during the fall semester of the 2023–2024 academic year. Data were collected using the Personal Information Form, Reading Comprehension Test, Reading Anxiety Scale, and Attitude Towards Reading Scale. Prior to the experimental process, ethical approval was obtained from the ethics committee, and official research permission was secured from the Kırıkkale National Education Directorate. To familiarize students with the KWL strategy, a preliminary instructional session of two class hours was conducted in the experimental group. Following this, KWL-based reading activities were implemented twice a week for 10 weeks in the experimental group, while the control group received no intervention and continued with their regular Turkish language curriculum. Upon completion of the intervention, the pre-test instruments were re-administered as post-tests to both groups. The entire study spanned 13 weeks, including pre-test and post-test applications, a pre-trial instructional session, and the experimental intervention. During the application process, the experimental group was trained in applying the KWL strategy to both narrative and informative texts. A total of 10 texts, consisting of five narrative and five informative texts, were selected from an initial pool of 61 texts, compiled through expert consultation. The text selection process involved 15 experts, including seven academics specializing in Turkish language teaching, five experienced classroom teachers, and three experienced Turkish language teachers. The experts' feedback guided the final selection of texts, ensuring their suitability for research objectives. Following the experimental process, the collected data were transferred to a computerized database for analysis. ANCOVA (Analysis of Covariance) was employed to control for pre-test differences between the experimental and control groups, ensuring accurate measurement of the intervention's effects. The results revealed significant improvements in the experimental group compared to the control group in reading comprehension skills, reading anxiety, and reading attitude toward both narrative and informative texts. Furthermore, effect size analysis indicated a large effect size for reading comprehension skills and reading attitude in narrative texts, while a moderate effect size was found for reading comprehension skills and reading anxiety in informative texts. These findings suggest that the KWL strategy effectively enhances reading comprehension, reduces reading anxiety, and fosters a positive reading attitude. Based on these results, several recommendations can be made to enhance the implementation of the KWL strategy in classrooms. Teachers should receive professional development through in-service training programs and seminars to introduce them to the KWL strategy and its classroom applications. They should be encouraged to integrate the KWL strategy into their regular teaching practices to improve students' reading outcomes. The strategy should also be incorporated into Turkish language textbooks to provide structured activities for students. Further research should investigate the impact of the KWL strategy on students' reading motivation and its effectiveness in reading activities integrated with technology.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (194-209)

Farklı Sosyoekonomik Koşullara Sahip Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmenlere Soruları ve Öğretmenlerin Cevap Stratejileri

Preschool Children's Questions and Teachers' Response Strategies Across Different Socioeconomic Contexts

Serhat GÜNDOĞDU *

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 05.06.2024
Kabul Tarihi: 16.02.2025

Doi: tsadergisi.1496174

Anahtar Sözcükler:
Çocukların soruları
Çocukların zor soruları
Okul öncesi
Öğretmen

ÖZET

Bu araştırma; farklı sosyoekonomik koşullara sahip okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlere sorularını/zor sorularını ve öğretmenlerin çocukların zor sorularına cevap stratejilerini incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmaya, Türkiye'nin orta kısmında yer alan bir ildeki alt sosyoekonomik koşullarda görev yapan 15, orta sosyoekonomik koşullarda görev yapan 15 ve üst sosyoekonomik koşullarda görev yapan 15 olmak üzere toplam 45 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuklar öğretmenlerine; günlük rutin, günlük yaşam, fen-doğa ve teknoloji, din ve izin/istek ile ilgili sorular sormuşlardır. Çocukların zor soruları ise günlük rutin, günlük yaşam, fen-doğa ve teknoloji, din ve doğum ile ilgilidir. Çocukların sorularının ve zor sorularının temalara göre frekansları sosyoekonomik koşullara göre farklılaşmıştır. Okul öncesi öğretmenleri çocukların zor sorularına açıklayıcı yanıt vererek ve soruları yanıtsız bırakarak karşılık vermişlerdir. Çocukların zor sorularına cevap vermeyen öğretmenler; cevap vermeme, dikkati başka yöne çekme/geçiştirme, bilmediğini söyleme, araştıracağını söyleme ve beraber araştırmayı teklif etme stratejilerini sergilemişlerdir. Öğretmenlerin çocukların zor soruları karşısında cevap vermedikleri zaman uyguladıkları stratejilerin frekansları sosyoekonomik koşullara göre farklılaşmıştır. Araştırmanın bulguları tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Article Information

Submission: 05.06.2024
Acceptance: 16.02.2025

Doi: tsadergisi.1496174

Key Words:
Children's questions
Children's difficult questions
Pre-school
Teacher

ABSTRACT

This study explores the challenging questions posed by preschool children from different socioeconomic backgrounds and examines the response strategies employed by their teachers. A total of 45 preschool teachers from a city in central Turkey participated in the research. Data were collected through structured interview questions and analyzed using content analysis. Findings indicate that children's difficult questions primarily revolved around themes such as daily routines, everyday life, science, nature, technology, religion, and birth. The frequency and thematic distribution of these questions varied according to socioeconomic conditions. Preschool teachers responded to children's difficult questions either by providing explanatory answers or by avoiding the question altogether. Teachers who chose not to answer employed various strategies, including ignoring the question, diverting the child's attention, admitting a lack of knowledge, stating that they would seek more information, or suggesting that they explore the answer together. The frequency of these response strategies also differed based on socioeconomic factors. These findings highlight the impact of socioeconomic context on children's curiosity and teachers' approach to addressing challenging inquiries, underscoring the need for teacher training in effective response strategies.

Atıf İçin

Gündoğdu, S. (2025). Farklı sosyoekonomik koşullara sahip okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlere soruları ve öğretmenlerin cevap stratejileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 194-209. doi: tsadergisi.1496174

* Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Nevşehir, gundogduserhat50@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6841-8890

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

İnsandaki öğrenme çabası doğumla birlikte başlamakta (Şahhüseyinoğlu, 2010) ve zamanla artarak devam etmektedir. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren etraflarındaki dünya hakkında sürekli bir merak içerisindedirler ve bilmedikleri hakkında daha fazla şey öğrenmeye heveslidirler (Engel, 2011). Çocuklar birçok bilgiyi çevrelerini keşfederek öğrenirler (Was & Warneken, 2017). Örneğin; çevresini gözlemlerler, nesneleri tutarlar, eşyaları ağızlarına alırlar, insanları dinlerler ve yetişkinleri taklit ederler (Ruggeri, Walker, Lombrozo & Gopnik, 2021; Şahhüseyinoğlu, 2010). Çocukların bu keşif süreci birçok bilgiyi edinmelerine olanak sağlasa da görünmez şeyler (örneğin virüsler), içsel özellikler ve kültürel gelenekler gibi bazı şeyleri çocukların kendi başlarına öğrenmeleri pek mümkün değildir (Was & Warneken, 2017). Ayrıca çocukların sahip oldukları ön bilgiler ve beceri düzeyleri bazı problemlerin çözümünde yetersiz kalabilir. Bu durumlarda, çocuklar başkalarının yardımına gereksinim duyarlar (Mills, Legare, Bills & Mejias, 2010). Bunu gerçekleştirmenin en iyi yolu genellikle soru sormaktır (Ronfard, Zambrana, Hermansen & Kelemen, 2018).

Çocukların soruları gelişimsel açıdan incelenmiş ve yaşın soru sorma yeteneği ile bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır (Mills, Legare, Grant & Landrum, 2011). Henüz sözlü sorular soramayan küçük çocuklar, bilmedikleri nesneleri işaret ederek veya onları yetişkinlere göstererek sorgulama yaparlar (Chouinard, 2007). Çocuklar 1,5-2 yaşında 'kim', 'ne' ve 'nerede' sorularını kullanmaya başlarlar. Daha sonra sırayla 'neden', 'nasıl' ve 'ne zaman' sorularını kullanırlar (Havigerová & Juklová, 2011). Çocukların açıklama talep eden soruları da yaşla birlikte artmaktadır (Frazier, Gelman & Wellman, 2009). Çocuklar aynı zamanda yaşla birlikte soruları uygun kaynağa sormayı da öğrenirler (Mills vd., 2010). Yaklaşık beş yaş civarındaki çocuklar doğru kişilere etkili ve çeşitli sorular sorabilmektedirler (Mills vd., 2011). Okul öncesi çocukları bilgi edinmek için gerekli olan soruları formüle edebilmekte (Chouinard 2007; Mills vd., 2011) ve soruları daha fazla kullanmaktadırlar (Ronfard vd., 2018).

Çocukların dili geliştikçe, aktif öğrenme girişimlerinin arasına soru sormak da dahil olur (Ruggeri vd., 2021). Çocukların kendilerinden bilgili kişilere soruları, etkili bir öğrenme strateji olarak kabul edilmektedir (Harris ve Koenig 2006; Kurkul & Corriveau 2018; Ronfard vd., 2018). Çünkü soru sorma, sosyal öğrenmenin kalitesini artırmak için güçlü bir araçtır (Callanan & Oakes, 1992; Chouinard, 2007). Çocukların soruları daha çok bilgi edinme amaçlıdır (Baldwin & Moses 1996; Frazier vd., 2009; Ronfard vd., 2018). Ancak çocukların soruları farklı nedenler de taşıyabilmektedir. Çocuklar; problem çözmek için (Mills vd., 2010; Mills vd., 2011; Was & Warneken, 2017), dikkat çekmek için (Engel, 2011), etkileşim için (Mills, Danovitch, Grant & Elashi, 2012), içten gelen meraklarından dolayı (Callanan & Oakes, 1992; Engel 2011; Riihelä, 2003), ilgilerinden dolayı (Engel, 2011; Hedges & Cooper, 2016) ve doğuştan gelen motivasyonlarından dolayı (Callanan & Oakes, 1992) soru sorarlar.

Yapılan araştırmalara göre okul öncesi dönem çocukları çok farklı konularda sorular sormaktadırlar. Çocukların; ölüm, din, fen-doğa, günlük yaşam (Sak, 2020; Samuelsson, Johanson, Davidsson & Fors, 2000), biyoloji, kültür, sosyal düzen, doğal olaylar, nesneler (Ronfard vd., 2018), doğum, dünyanın şekli, iyi, kötü, tehlike ve macera (Bereiter, 2002; akt: Hedges & Cooper, 2016) gibi konularda sorular sordukları ifade edilmiştir. Piaget (1967), çocukların sorularının içeriğini; nedensel açıklama, gerçeklik ve tarih, insan eylemleri ve niyetleri, gerekçelendirme ve sınıflandırma ve değerlendirme olmak üzere beş kategoride toplamıştır. Flammer (1981) ise çocukların sorularını; evet/hayır, açık uçlu, ayrıştırıcı, gerçek, sözlü, yazılı ve bilgi arama soruları şeklinde sınıflandırmıştır. Çocukların sorduğu cevaplaması zor olan sorular için Sak (2015; 2020) ile Sak ve Şahin Sak (2020a) zor sorular kavramını kullanmışlardır. Zor soruların; din, cinsellik, bilim ve günlük yaşamla ilişkili olduğu yazarlar tarafından ifade edilmiştir (Sak & Şahin Sak, 2020b). Görüldüğü üzere çocukların soruları birçok kategori altında incelenebilmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin cevaplamakta zorlandıkları sorular için zor sorular terimi kullanılmıştır.

Her ne sebeple ve her ne konuda sorulursa sorulsun okul öncesi dönem çocuklarının sorularının çocuklara önemli katkıları bulunmaktadır. Çocukların soruları; bilişsel, sosyal ve dil gelişiminde

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(Sak & Şahin Sak, 2020b), belirsiz bilgilerin giderilmesinde (Baldwin & Moses 1996), bilgilerin daha fazla akılda kalmasında (Chouinard, 2007; Ross & Killey, 1977), düşünme becerilerinin gelişmesinde (Riihelä, 2003; Şahhüseyinoğlu, 2010), etkileşimin başlatılmasında (Mills vd., 2012), problem çözme becerilerinin gelişmesinde (Chouinard, 2007; Mills vd., 2010), daha tutarlı anlatıların üretilmesinde (Silva, Strasser & Cain, 2014), öğrenme motivasyonlarında (Sak & Şahin Sak, 2020b) ve bilgi kaynaklarının keşfedilmesinde (Riihelä, 2003; Ruggeri vd., 2021) çok önemli işlevlere sahiptir. Çocukların soruları aynı zamanda yetişkinlere de katkı sağlamaktadır. Çocukların; gelişimleri (Engel, 2011), öğrenmeye hazır bulunuşlukları (Martin & Torres 2013), yanlış bilgileri (Vygotsky, 1978), problem çözme becerileri (Legare, Mills, Souza, Plummer & Yasskin, 2013) ve ilgileri (Hedges & Cooper 2016) hakkında çocukların soruları yetişkinlere önemli bilgiler vermektedir. Çocukların soruları bunun yanında deneyimlerini, değerlerini ve inançlarını çocuklarla paylaşmak için yetişkinlere fırsat sunmaktadır (Stephens, 2007).

Çocukların soruları sosyokültürel kuram tarafından da önemli görülmektedir. Vygotsky'ye (1978) göre, diğer insanlar çocuğun yakınsak gelişim alanı içinde çocukla etkileşime girerek çocukların öğrenmesine yardımcı olur. Yakınsak gelişim alanı, çocukların kendi başlarına rahatça yapabilecekleri ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarıyla işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişimleri arasındaki farkı ifade etmektedir (Chouinard, 2007). Buradan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sorularını yanıtlayan yetenekli ve bilgili kişiler olduğu söylenebilir (Sak & Şahin Sak, 2020b).

Çocukların soruları çocuklar için çok önemli olmakla birlikte öğretmenlerin çocukların sorularına yaklaşımları ve verdikleri cevaplar da bir o kadar önem teşkil etmektedir. Okul öncesi çocukları daha çok güvenilir kaynaklara soru sormayı tercih ederler (Mills vd., 2010; Mills vd., 2011). Bu güvenilir kaynakların en önemlilerinden biri de öğretmenleridir (Harris ve Koenig 2006). Çocuklar öğretmene sordukları sorular ile bilgilendirici ve güvenilir yanıtlar beklerler (Flammer, 1981). Öğretmenler de çocukların sorularına uygun cevap vererek çocukların gelişimini desteklemekte ve öğrenme heveslerini artırmaktadırlar (San Bayhan & Artan, 2011). Çocukların sorularına uygun şekilde cevap verilmezse çocuklar; öfke, hayal kırıklığı ya da kaygı yaşayabilmekte ve gelişimsel olarak da dezavantajlı olmaktadırlar (Ross ve Killey, 1977). Ayrıca, yetişkinlerin uygun olmayan cevapları çocukların; korku, takıntı veya kavram yanılgıları geliştirerek kişilik gelişimi üzerinde istenmeyen etkilere yol açabilmektedir (San Bayhan & Artan, 2011). Bunun için öğretmenler, çocukların sorularına en iyi şekilde nasıl cevap vereceklerini bilmelidirler.

Literatürde okul öncesi dönem çocuklarının sorularını araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda çocukların soruları; bilgi edinme (Callanan & Oakes 1992; Chouinard, 2007), biçim, işlev (Mills vd., 2010), sorulardaki hata (Rowland, 2006), akademik başarı (Ross & Killey 1977), problem çözme stratejisi (Legare vd., 2013; Mills vd., 2011), sosyal sınıf farklılıkları (Gullo, 1981) (Sak, 2015), tutarlı hikayeler oluşturma (Silva vd., 2014), açıklama arama (Frazier vd., 2009), aile konuşmaları (Bova, 2011), sıklık, tip (Ünlütabak, Nicolopoulou ve Aksu-Koç, 2019) ve zor soru (Sak, 2015; Sak & Şahin-Sak, 2020a) açısından incelenmiştir. Ayrıca Riihelä (2003), farklı kurumlardaki (sosyal yardım kliniği, gündüz bakım merkezi, okul ve kütüphane) yetişkin-çocuk karşılaşmaları sırasında ortaya çıkan soruları araştırmıştır. Bunun yanında okul öncesi dönem çocuklarının sorularına yetişkinlerin cevaplarını araştıran çalışmalar da bulunmaktadır (Callanan & Oakes, 1992; Chouinard, 2007; Frazier vd., 2009; Kurkul & Corriveau 2018; Sak, 2015; 2020; Tizard, Hughes, Carmichael & Pinkertonve, 1983).

Aynı yaş grubundaki çocukların soruları birbirine benzemektedir. Ancak çocukların sosyoekonomik koşullarının; çocukların soru sayılarını (Kurkul & Corriveau, 2018; Ronfard vd., 2018; Tizard & Hughes, 1984) ve konuşmalarını (Hart & Risley, 1992; Huttenlocher, Vasilyeva, Waterfall, Vevea & Hedges, 2007) etkilediği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle okul öncesi dönem çocuklarının sorularının, zor sorularının ve öğretmenlerin çocukların zor sorularına cevaplarının sosyoekonomik koşullara (SEK) göre değişip değişmediği merak konusu olmuştur. Bu noktada araştırmanın amacı, farklı SEK'e sahip okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlere sorularını, zor sorularını ve öğretmenlerin çocukların zor sorularına yönelik cevap stratejilerini incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Farklı SEK'e sahip okul öncesi dönem çocukları öğretmenlerine hangi soruları daha çok sormaktadırlar?

Farklı SEK'e sahip okul öncesi dönem çocukları öğretmenlerine cevaplaması zor olan hangi soruları daha çok sormaktadırlar?

Okul öncesi öğretmenleri çocukların zor sorularına nasıl cevap vermektedirler?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırma; çevreyi, deneyimleri veya olguları algılamaya, bunlara yönelik yorumların ortaya çıkarılmasına ve daha geniş ve esnek veri toplanmasına imkan vermektedir. Nasıl ve niçin sorularını temele alan durum çalışmaları ise bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeyi ve bağlamsal açıklamalar yapmayı ifade etmektedir (Creswell, 2009; Merriam, 2013). Bu araştırmada da farklı SEK'e sahip okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene hangi soruları sordukları, okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene cevaplanması zor hangi soruları sordukları ve öğretmenlerin cevaplanması zor sorulara cevap stratejileri araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilde görev yapan araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 45 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklem, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kapsamda 57-71 aylık alt SEK'teki çocukların öğretenlerinden 15, 57-71 aylık orta SEK'teki çocukların öğretenlerinden 15 ve 57-71 aylık üst SEK'teki çocukların öğretenlerinden 15 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. SEK belirlenirken Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonunun 2021 yılı şubat ayında yapmış olduğu açlık ve yoksulluk sınırına ilişkin araştırma verileri dikkate alınmıştır (http://www.turkis.org.tr/dosya/Mtsu8HzAic42.pdf). Bu verilere göre aylık geliri açlık sınırının altında olan ailelerin çocuklarının öğretmenleri ASEK, aylık geliri açlık sınırı ile yoksulluk sınırı arasında olan ailelerin öğretmenleri OSEK ve aylık geliri yoksulluk sınırının üzerinde olan ailelerin öğretmenleri ÜSEK olarak belirlenmiştir. Bu sınıflandırmayı yapmak için okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşleri ve öğretmenlerin çocuklar ve aileleri hakkında ki bilgileri dikkate alınmıştır. Ayrıca velilerin eğitim seviyesi ve okulun bulunduğu çevre özellikleri SEK belirlemede kriter olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcılara ait kişisel bilgiler*

		Alt SEK (f)	Orta SEK (f)	Üst SEK (f)	Toplam (f)
Cinsiyet					
	Kadın	14	15	14	44
	Erkek	1	-	-	1
Yaş					
	21-30	9	3	4	16
	31-40	3	10	9	22
	41 ve üzeri	3	2	2	7
Öğrenim Durumu					
	Lisans	14	14	13	41
	Yüksek Lisans	1	1	2	4
Mesleki Deneyim					
	1-5 yıl	6	1	4	11
	6-10	5	7	1	13
	11-15	3	5	5	13

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	16 ve üzeri	1	2	5	8
Çalışılan Kurum Türü					
	Anaokulu	3	11	11	25
	İlkokul/Ortaokul	12	4	4	20
Yerleşim Yeri Bilgisi					
	İl merkezi	6	9	11	26
	İlçe Merkezi	5	6	4	15
	Köy/Belde	4			4

Tablo 1 de görüldüğü gibi katılımcıların çoğu; kadın (n=44), 31-40 yaş aralığında (n=22), lisans mezunu (n=41), anaokulunda çalışmakta (n=25) ve il merkezinde görev yapmaktadır (n=26).

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada, kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, çalışılan kurum türü ve çalışılan kurumun yerleşim yeri bilgisine ilişkin sorular bulunmaktadır. Görüşme formu ise; 'Okul öncesi dönem çocuklarının çoğunlukla size sorduğu sorular nelerdir?', 'Okul öncesi dönem çocuklarının çoğunlukla size sorduğu cevaplaması zor sorular nelerdir?' ve 'Okul öncesi dönem çocuklarının sorduğu cevaplaması zor sorulara nasıl cevap veriyorsunuz?' sorularından oluşmaktadır. Veri toplama süreci gerekli resmi izinler alındıktan sonra başlamıştır. Katılımcılara; araştırmanın amacı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı, kişisel bilgilerin gizli kalacağı açıklanmış ve katılımcıların onayları alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde tümevarımsal yaklaşım uygulanmıştır. Bu kapsamda anlam bakımından benzer veriler aynı kod altında toplanmıştır. Ortaya çıkan kodlar doktora derecesine sahip bir uzman tarafından incelenerek araştırma bulgularını oluşturacak kategori ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar rapor edilirken frekans ve yüzdelerden yararlanılmış ve temaların mümkün olduğunca tanımlayıcı olmasına dikkat edilmiştir. Temalar rapor edilirken katılımcılardan alıntılara yer verilmiştir. Analizler sırasında alt SEK'teki çocukların öğretmenleri için ASEK1, ASEK2,…, orta SEK'teki çocukların öğretmenleri için OSEK1, OSEK2…. ve üst SEK'teki çocukların öğretmenleri için ÜSEK1, ÜSEK2 ….şeklinde kodlar kullanılmış ve o şekilde sunulmuştur.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Geçerlik ve güvenirlik yerine nitel araştırmalarda inandırıcılık, nakledilebilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik terimleri tercih edilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). İnandırıcılık için; katılımcı bilgileri, araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları ve veri analiz süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Ayrıca yapılan araştırma doktora derecesine sahip bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Nakledilebilirliği artırmak için bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmiş ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde kod ve kategori oluşturma süreci araştırmacı ile birlikte alan uzmanı doktora derecesine sahip bir akademisyen tarafından da gerçekleştirilerek tutarlılık incelenmiştir. Miles ve Huberman (1994)'ın uzlaşma yüzdesi % 93 olarak tespit edilmiştir. Uzlaşma yüzdesinin %70 ve üstü olması güvenirliğin uygun olduğu anlamına gelmektedir (Şencan, 2005). Son olarak onaylanabilirlik için; uzman incelemesi ve değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Üniversiteden 2021.04.96 karar numaralı ve 03.16.2021 tarihli etik kurul kararı alınmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bulgular; okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene sorduğu sorular, okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene sorduğu cevaplaması zor sorular ve öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının sorduğu cevaplaması zor sorulara verdikleri cevaplar olmak üzere üç başlıkta sunulmuştur. Bulgular sunulurken şekillerden yararlanılmıştır. Bulguların sunumunda frekans ve yüzdelik dilim kullanılmıştır.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmene Sorduğu Sorulara İlişkin Bulgular

Tablo 2. *Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene sorduğu sorulara ilişkin ortaya çıkan tema ve kategoriler*

Tema	Kategori	Alt SEK		Orta SEK		Üst SEK		Toplam	
		(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Günlük Rutin									
	Geliş-Gidiş	2	13	-	-	-	-	2	4
	Oyun	3	20	5	33	-	-	8	18
	Etkinlik	3	20	5	33	-	-	8	18
	Beslenme	-	-	1	7	-	-	1	2
	Diğer	-	-	-	-	1	7	1	2
	Toplam	5	33	7	47	1	7	13	29
Günlük Yaşam									
	Öğretmene Kişisel Sorular	3	20	2	13	3	20	8	18
	Güncel Konulara İlişkin Sorular	4	27	-	-	4	27	8	18
	Genel Konulara İlişkin Sorular	6	40	5	33	8	53	19	42
	Toplam	11	73	7	47	14	93	32	71
Fen-Doğa ve Teknoloji									
	Uzay	2	13	-	-	2	13	4	9
	Hava Durumu	-	-	1	7	-	-	1	2
	Vücut	-	-	1	7	-	-	1	2
	Hayvanlar	-	-	1	7	2	13	3	7
	Bitkiler	-	-	-		1	7	1	2
	Teknoloji	-	-	-		2	13	2	4
	Toplam	2	13	3	20	5	33	10	22
Din									
	Allah	2	13	2	13	-	-	4	9
	Ölüm	1	7	-	-	1	7	2	4
	Toplam	2	13	2	13	1	7	5	11
İzin/İstek	İzin/İstek Soruları	3	20	-	-	-	-	3	7

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene sordukları sorular; günlük rutin (n=13), günlük yaşam (n=32), fen-doğa ve teknoloji (n=10), din (n=5) ve izin/istek ile ilgili sorular (n=3) olmak üzere beş temada ele alınmıştır.

Günlük rutine ilişkin sorular; geliş-gidiş, oyun, etkinlik, beslenme ve diğer kategorilerinden oluşmaktadır. Günlük rutinler; okula gelme ve okuldan ayrılma, oynanacak oyunlar, yapılacak etkinlikler ve besleme etkinliğini içermektedir. Günlük rutine ilişkin sorular; beş ASEK, yedi OSEK ve bir ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Günlük rutinlere ilişkin sorular en fazla OSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilirken ÜSEK çocukların öğretenlerinden sadece biri tarafından vurgulanmıştır. Örneğin;

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Bugün '.....' oyunundan oynayacak mıyız?" (ASEK 7)

'Bugün hangi etkinlikleri yapacağız?' (OSEK 3)

'Günlük aktivitelere yönelik sorular soruyorlar' (ÜSEK 11)

Günlük yaşama ilişkin sorular; öğretmene kişisel sorular, güncel konulara ilişkin sorular ve genel konulara ilişkin sorular kategorilerinden oluşmaktadır. Günlük yaşama ilişkin sorular; 11 ASEK, yedi OSEK ve 14 ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Günlük yaşama ilişkin sorular en fazla ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilirken en az OSEK çocukların öğretenleri tarafından vurgulanmıştır. Örneğin;

'Öğretmenim yalnız mı yaşıyorsun?' (ASEK 5)

'Büyüyünce kiminle evleneceğim?' (OSEK 6)

'Virüs bize neler yapar?' (ÜSEK3)

Fen-doğa ve teknoloji ile ilgili sorular; uzay, hava durumu, vücut, hayvanlar, bitkiler ve teknoloji kategorilerinden oluşmaktadır. Fen-doğa ve teknoloji ile ilgili sorular; iki ASEK, üç OSEK ve beş ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Fen-doğa ve teknoloji ile ilgili sorular en fazla ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilirken en az ASEK çocukların öğretenleri tarafından vurgulanmıştır. Örneğin;

'Öğretmenim Satürn gezegeninin halkasının buzdan olduğunu söylemiştiniz, Neden buzdan?' (ASEK 2)

'İlkbaharda buraya neden kar yağıyor?' (OSEK 7)

'Solucanın neden kemiği yok?' (ÜSEK 10)

Din ile ilgili sorular; Allah ve ölüm kategorilerinden oluşmaktadır. Din ile ilgili sorular; iki ASEK, iki OSEK ve bir ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Örneğin;

'Allah'la telefonda konuşabilir miyiz?' (ASEK 11)

'Öğretmenim Allah bizi görüyor mu?' (OSEK 4)

'İnsanlar neden ölür?' (ÜSEK 3)

İzin/istek soruları kategorilere ayrılmamış ve aynı ad ile ifade edilmiştir. İzin/istek soruları çocukların öğretmenden izin isterken sorduğu soruları kapsamaktadır. İzin/istek soruları sadece ASEK çocuklarının öğretmenlerinden üçü tarafından ifade edilmiştir. Örneğin;

'Arkadaşımın boyasından kullanabilir miyim?' (ASEK 4)

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmene Sorduğu Cevaplanması Zor Sorulara İlişkin Bulgular

Tablo 3. *Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene sorduğu cevaplanması zor sorulara ilişkin ortaya çıkan tema ve kategoriler*

Tema	Kategori	Alt SEK		Orta SEK		Üst SEK		Toplam	
		(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Günlük Rutin									
	Geliş-Gidiş	1	7	1	7	-	-	2	4
	Oyun	1	7	-	-	-	-	1	2
	Etkinlik	2	13	1	7	-	-	3	7
	Toplam	4	27	2	13	-	-	6	13
Günlük Yaşam									
	Öğretmene Kişisel Sorular	1	7	-	-	-	-	1	2
	Güncel	2	13	1	7	2	13	5	11

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Konulara İlişkin Sorular Genel	7	47	3	20	5	33	15	33
	Konulara İlişkin Sorular Toplam	10	66	4	27	6	40	20	44
Fen-Doğa ve Teknoloji									
	Uzay	1	7	-	-	-	-	1	2
	Tıp	-	-	-	-	1	7	1	2
	Hayvanlar	-	-	-	-	1	7	1	2
	Teknoloji	-	-	1	7	1	7	2	4
	Diğer	-	-	-	-	2	13	1	2
	Toplam	1	7	1	7	5	33	7	16
Din									
	Ölüm	2	13	5	33	2	13	9	20
	Allah	2	13	2	13	1	7	5	11
	Diğer	1	7	4	27	1	7	6	13
	Toplam	3	20	9	60	4	27	16	36
Doğum	Doğumla İle İlgili Sorular	-	-	1	7	-	-	1	2

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene sordukları cevaplanması zor sorular; günlük rutine ilişkin sorular, günlük yaşama ilişkin sorular, fen-doğa ve teknoloji ile ilgili sorular, din ile ilgili sorular ve doğumla ilgili sorular olmak üzere beş temada ele alınmıştır.

Günlük rutine ilişkin zor sorular; geliş-gidiş, oyun ve etkinlik kategorilerinden oluşmaktadır. Günlük rutinler; okula gelme ve okuldan ayrılma, oynanacak oyunlar ve yapılacak etkinlikleri içermektedir. Günlük rutine ilişkin zor sorular; dört ASEK ve iki OSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Günlük rutinlere ilişkin zor sorular en fazla ASEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilirken ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmemiştir. Örneğin;

'Bir sonraki etkinlik nedir öğretmenim?' (ASEK 15)

'Annem ne zaman gelecek?' (OSEK 12)

Günlük yaşama ilişkin zor sorular; öğretmene kişisel sorular, güncel konulara ilişkin sorular ve genel konulara ilişkin sorular kategorilerinden oluşmaktadır. Günlük yaşama ilişkin zor sorular; 10 ASEK, dört OSEK ve altı ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Günlük yaşama ilişkin zor sorular en fazla ASEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilirken en az OSEK çocukların öğretenleri tarafından vurgulanmıştır. Örneğin;

'Öğretmenim bizim neden arabamız yok?' (ASEK 12)

'Minik Bilginlerden (sınıfın ismi) kimi çok seviyorsunuz?' (OSEK 15)

'Covid-19 ne zaman bitecek öğretmenim?' (ÜSEK 12)

Fen-doğa ve teknoloji ile ilgili zor sorular; uzay, tıp, hayvanlar, teknoloji ve diğer kategorilerinden oluşmaktadır. Fen-doğa ve teknoloji ile ilgili zor sorular; bir ASEK, bir OSEK ve beş ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Fen-doğa ve teknoloji ile ilgili zor sorular en fazla ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilirken ASEK ve OSEK çocukların öğretenlerinden biri tarafından vurgulanmıştır. Örneğin;

'Ben uzaya nasıl gidebilirim?' (ASEK 11)

'Teknolojik oyunlarla ilgili sorular sorduklarında zorlanıyorum.' (OSEK 2)

'Sineğin kalbi var mı?' (ÜSEK 10)

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Din ile ilgili zor sorular; ölüm ve Allah kategorilerinden oluşmaktadır. Din ile ilgili zor sorular üç ASEK, dokuz OSEK ve dört ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Din ile ilgili zor sorular en fazla OSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilirken en az ASEK çocukların öğretenleri tarafından vurgulanmıştır. Örneğin;

'Biz ölünce nereye gidiyoruz?' (ASEK 5)

'Öğretmenim Allah bizi görüyor mu?' (OSEK 4)

'Allah mı her şeyi bize verdi?' (ÜSEK 2)

Doğumla ile ilgili zor sorular kategorilere ayrılmamış ve aynı ad ile ifade edilmiştir. Doğumla ile ilgili zor soru sadece OSEK çocukların öğretmenlerinden biri tarafından ifade edilmiştir. Örneğin;

'Öğretmenim ben nasıl doğdum?' (OSEK 1)

Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının sorduğu cevaplaması zor sorulara yönelik cevap stratejilerine ilişkin bulgular

Tablo 4. *Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının sorduğu cevaplaması zor sorulara yönelik cevap stratejilerine ilişkin ortaya çıkan tema ve kategoriler*

Tema	Kategori	Alt SEK		Orta SEK		Üst SEK		Toplam	
		(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Açıklayıcı Yanıt Verme									
	Sözel Açıklama Yapma	7	47	10	67	9	60	26	58
	Somutlaştırarak Açıklama Yapma	3	20	-	-	2	13	5	11
	Toplam	9	60	10	67	10	67	29	64
Yanıtsız Bırakma									
	Cevap Vermeme	1	7	-	-	-	-	1	2
	Dikkati Başka Yöne Çekme/Geçiştirme	6	40	2	13	1	7	9	20
	Bilmediğini Söyleme	3	20	6	40	4	27	13	29
	Araştıracağını Söyleme	-	-	3	20	5	33	8	18
	Beraber Araştırmayı Teklif Etme	2	13	4	27	3	20	9	20
	Toplam	9	60	9	60	9	60	27	60

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının sorduğu cevaplaması zor sorulara yönelik cevap stratejileri; açıklayıcı yanıt verme ve yanıtsız bırakma olmak üzere iki temada ele alınmıştır.

Açıklayıcı yanıt verme teması; sözel açıklama yapma ve somutlaştırarak açıklama yapma kategorilerinden oluşmaktadır. Açıklayıcı yanıt verme teması; dokuz alt SED, 10 orta SED ve 10 üst SED çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Açıklayıcı yanıt verme en fazla orta ve üst SED çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilirken en az alt SED çocukların öğretenleri tarafından ifade edilmiştir. Örneğin;

'Yaş seviyelerine uygun somutlaştırarak anlatmaya çalışıyorum.' (ASEK 6)

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

'En ufak ayrıntılara dikkat ederek, çocuğun anlayabileceği şekilde açıklamaya çalışıyorum.' (OSEK 15)

'Anlayacağı şekilde açıklama yapıyorum.' (ÜSEK 13)

Yanıtsız bırakma; cevap vermeme, dikkati başka yöne çekme/geçiştirme, bilmediğini söyleme, araştıracağını söyleme ve beraber araştırmayı teklif etme kategorilerinden oluşmaktadır. Yanıtsız bırakma teması dokuz ASEK, dokuz OSEK ve dokuz ÜSEK çocukların öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Örneğin;

'Birazdan göreceksiniz, sürpriz gibi cümlelerle geçiştiriyorum .' (ASEK 13)

'Şu an cevabını tam olarak ben de bilmiyorum ama eve gidince araştırayım sen de araştır yarın bulduklarımızı konuşalım diyorum.' (OSEK 7)

'Bilmiyorsam dürüst davranıyorum. Çok güzel bir soru ama hiç düşünmemiştim. O yüzden şimdi cevap veremiyorum. Araştırayım ve birlikte öğrenelim tamam mı diyorum.' (ÜSEK 1)

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre çocuklar; günlük rutin, günlük yaşam, fen-doğa ve teknoloji, din ve izin/istek ile ilgili sorular sormuşlardır. Samuelsson vd. (2000) araştırmalarında çocukların benzer şekilde; din, fen-doğa ve günlük yaşam ile ilgili sorular sordukları ortaya çıkmıştır. Ronfard vd. (2018) araştırmalarında da çocukların; günlük yaşam, kültürel ve sosyal gelenekler, fen ve doğa ile ilgili sorular sordukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar farklı kültürel özelliklere sahip çocukların benzer konularda sorular sorduklarını ortaya çıkarsa da çocukların sosyo-kültürel yapıları soruların içeriğinin farklılaşmasına neden olabilmektedir (Ronfard vd., 2018; Sak ve Şahin Sak, 2020a; Ünlütabak vd., 2019). Zira çocuklar yakın çevresini gözlemleyerek sorularının içeriğini oluştururlar. Bu durum araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmış ve çocukların sorularının tema ve kategorilere göre frekansı SEK'e göre farklılaşmıştır.

Günlük rutine ilişkin sorular daha çok ASEK ve OSEK çocuklar tarafından sorulmuştur. Bu sonuç, ASEK ve OSEK çocukların öğretmenlerinin uyguladıkları programda belirsizliklerin olduğu sonucunu doğurmaktadır. ÜSEK çocukların öğretmenlerinin ise düzenli bir program izlediklerini söylemek mümkündür. Günlük yaşama ilişkin sorular ÜSEK çocuklarının tamamına yakını tarafından sorulmuştur. Çocukların günlük yaşama ilişkin soruları çocukların aile ortamları hakkında ipucu vermektedir (Sak, 2020). Bu durumda ÜSEK çocukların ailelerinin günlük yaşamla ilgili aile ortamında daha fazla konuştukları ve bu konularda çocuklarını cesaretlendikleri düşünülebilir. Ayrıca ÜSEK çocukların öğretmenlerinin de çocuklarla günlük yaşam hakkında daha fazla konuştukları söylenebilir. Fen-doğa ve teknoloji ile ilgili sorular ÜSEK çocuklar tarafından daha fazla sorulmuştur. Eğitim seviyesi yüksek ailelerin bağımsızlığa ve meraka öncelik verme olasılıkları daha yüksektir (Hart & Risley, 1992; Huttenlocher vd., 2007). ÜSEK ailelerinin genelde eğitim seviyeleri diğer SEK'e göre daha yüksektir. Bu durumda çocukların merak içeren fen-doğa ve teknoloji ile ilgili sorularının diğer SEK'e göre fazla olması bu durumun bir sonucu olabilir. Din ile ilgili sorular bütün gruplarda en az sorulan sorulardır. Çoğu toplumda din konuları yetişkinler tarafından açıkta nadiren tartışılmaktadır (Sak & Şahin Sak, 2020a). Yetişkinlerin bu uygulamalarının çocukların davranışlarını etkilediği ve din konusunda daha az soru sormalarına neden olduğu söylenebilir. İzin/istek soruları ise sadece ASEK çocukları tarafından sorulmuştur. Bu durumda ASEK öğretmenlerinin sınıf kuralları konusunda daha titiz oldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre günlük rutine ilişkin zor sorular, günlük yaşama ilişkin zor sorular, fen-doğa ve teknoloji ile ilgili zor sorular ve din ile ilgili zor sorular sorulmuştur. Araştırmada ortaya çıkan çocukların zor soruları Sak (2020) ve Sak ve Şahin Sak (2020a) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu arştırmalara göre çocukların zor soruları; günlük yaşam, din, bilim-doğa ve sex ve doğumla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan araştırmada zor soruların temalara göre frekansları SEK'e göre farklılaşmaktadır.

Günlük rutine ilişkin zor sorular ASEK çocukları tarafından daha çok sorulurken ÜSEK çocukları tarafından hiç sorulmamıştır. Bu durum ASEK çocukların öğretmenlerinin düzenli bir program

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

izlemediklerini veya günlük rutinlerde belirsizliklerin olduğunu dolayısıyla çocukların sorularını cevaplamakta zorlandıklarını göstermektedir. Günlük yaşama ilişkin zor sorular ASEK çocukları tarafından daha çok sorulmuştur. Çocukların günlük yaşama ilişkin soruları daha çok aile ortamı ile bağlantılı olabilmektedir (Sak, 2020). ASEK ailelerinin zor koşullarda yaşadıkları ve çocukların bu zorluklarla ilgili sorularının olması olası bir durumdur. ASEK çocukların öğretmenleri de bu zor soruları cevaplamakta zorlanabilmektedirler. Bunun yanında OSEK ve ÜSEK öğretmenleri, çocukların günlük yaşama ilişkin sorularını cevap verecek kadar önemli görmemiş olabilirler. Fen-doğa ve teknoloji ile ilgili zor sorular en fazla ÜSEK çocukları tarafından sorulmuştur. Bu durumda ÜSEK çocuklarının fen-doğa ve teknoloji ile ilgili daha fazla deneyim sahibi oldukları ve bununla alakalı zor soruları öğretmene sordukları söylenebilir. Din ile ilgili zor sorular OSEK çocukları tarafından daha fazla sorulmuştur. Din konularının yetişkinler tarafından açıkta nadiren tartışıldığı ifade edilmişti (Sak & Şahin Sak, 2020a). ASEK ailelerinin eğitim seviyesi diğer SEK ailelerine göre daha düşük seviyededir. Bu yüzden çocukların din ile ilgili sorularını geçiştirdikleri veya zor olarak algılamadıkları söylenebilir. Benzer şekilde ÜSEK ailelerinin eğitim seviyesi diğer SEK ailelerine göre daha yüksek seviyededir. Bu yüzden çocukların din ile ilgili sorularına açıklayıcı cevap verdikleri veya zor olarak algılamadıkları söylenebilir.

Çocukların zor sorularına açıklayıcı yanıt verme öğretmenlerin yaklaşık 2/3'ü tarafından gerçekleşmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının sorularına yetişkinlerin açıklayıcı cevap verdiğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Callanan & Oakes, 1992; Chouinard, 2007; Sak, 2015; Sak, 2020). Samuelson vd. (2000) göre öğretmenlerin çocukların sorularına karşı sergilediği stratejilerden biri çocukların sorularını somut terimlerle açıklamaktır. Öğretmenlerin uygun cevapları; çocukların gelişimini desteklemekte, çocuklara yeni bilgiler kazandırarak öğrenme heveslerini artırmakta (San Bayhan & Artan, 2011) ve öğretmenin güvenilirliği hakkında çocuklara çıkarımda bulunma fırsatı sunmaktadır (Ronfard vd., 2018; Was & Warneken, 2017). Öğretmenlerin yarıdan fazlası çocukların zor sorularına açıklayıcı yanıt verse de beklenen öğretmenlerin tamamının çocukların zor sorularına açıklayıcı cevap vermeleridir.

Öğretmenlerin 3/5'i çocukların zor sorularına yanıt vermediğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda yetişkinlerin; çocukların sorularını cevapsız bıraktıkları (Sak, 2015; Sak, 2020), soruları çocukları tatmin edecek şekilde cevaplamadıkları (Martin & Torres, 2013), çocukların sorularına nitelikli açıklama yapmadıkları (Kurkul & Corriveau, 2018) ve çocukların sorularına isteksiz cevap verdikleri (Tizard vd., 1983) belirtilmiştir. Yetişkinler gerekli bilgiye veya zamana sahip olmadığından dolayı çocukların sorularına her zaman kaliteli açıklama yapamamaktadırlar (Kurkul & Corriveau, 2018). Samuelson vd. (2000) göre de sorular hakkında bilginin olmaması, sorunun yaratacağı durumdan kaçınma ve çocuğu duygusal olarak rahatlatmak/korumak için öğretmenler çocukların sorularına cevap vermeyebilmektedirler. ASEK çocukların zor sorularının çoğu günlük yaşama ilişkindir. ASEK öğretmenlerinin çocukların sorularının yaratacağı durumdan kaçınmak ve çocuğu duygusal olarak korumak için cevap vermedikleri söylenebilir. OSEK çocukların zor soruları daha çok din ile ilgili olurken ÜSEK çocukların zor soruları daha çok günlük yaşam ve fen-doğa ve teknoloji ile ilgilidir. OSEK ve ÜSEK öğretmenleri gerekli bilgiye veya zamana sahip olmadıklarından dolayı çocukların zor sorularına cevap vermemiş olabilirler. Çünkü din ve fen-teknoloji ve doğa ile ilgili soruların cevaplanması için bilgi birikiminin olması gerekmektedir.

Çocukların zor sorularına cevap vermeyen öğretmenlerin stratejileri SEK'e göre değişkenlik göstermiştir. Dikkati başka yöne çekme/geçiştirme ASEK, bilmediğini söyleme OSEK, araştıracağını söyleme ÜSEK ve beraber araştırmayı teklif etme OSEK çocukların öğretmenleri tarafından daha çok vurgulanmıştır. Samuelson vd. (2000) araştırmalarında da çocukların zor soruları karşısında geçiştirme, yetişkinlerin kullandıkları stratejilerden biridir. Kurkul ve Corriveau'a (2018) göre yetişkinler gerekli bilgiye veya zamana sahip olmadığından dolayı çocuklarının sorusunu görmezden gelebilir veya etkisiz bir yanıt verebilir. Samuelson vd. (2000) araştırmalarında da çocukların zor soruları karşısında alternatif sunma ve bilmediklerini söyleme yetişkinlerin kullandıkları stratejilerdendir. ASEK çocukların öğretmenleri çocukların zor soruları karşısında kendi otoritelerini korumak için cevaplayamadıkları zor soruları geçiştirmiş olabilirler. Ayrıca ASEK çocukları öğretmenlerinin sorularını geçiştirmesi durumunda ısrarcı olmayıp bu

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

durumu kabullenmiş olabilirler. OSEK çocukların öğretmenleri çocukların zor soruları karşısında daha çok bilmediklerini söyleyerek ve beraber araştırmayı teklif ederek çocukları yanlış yönlendirmekten kaçınmışlardır. Ancak çocukların sorularını bilmediğini söyleyerek cevapsız bırakma öğretmenlerin yapmaması gereken bir yaklaşımdır. Beraber araştırmayı teklif etme soruları cevapsız bırakma stratejilerden en kabul edilebilir olanıdır. Bu durum çocukların sorularının dikkate alındığının da göstergesidir. ÜSEK çocukların öğretmenleri cevaplayamadıkları sorular karşısında araştıracaklarını söylemişlerdir. ÜSEK çocukları muhtemelen sorularının cevabını almak için ısrarcı davranışlar sergilemektedirler. Bu durum öğretmenleri araştırmaya sevk etmiş olabilmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi dönem çocuklarının soruları; günlük rutin, günlük yaşam, fen-doğa ve teknoloji, din ve izin/istek ile ilgilidir. Çocukların cevaplanması zor soruları ise benzer şekilde; günlük rutin, günlük yaşam, fen-doğa ve teknoloji, din ve doğum ile ilgilidir. Öğretmenlerin çocukların zor sorularına yaklaşımları açıklayıcı yanıt verme ve soruları yanıtsız bırakma şeklinde gerçekleşmiştir. Çocukların soruları ve zor sorularının frekansları SEK'e göre farklılaşmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin soruları yanıtsız bırakma durumunda sergilediği stratejilerin frekansları da SEK'e göre değişmiştir.

Yetişkinlerin hayal ettiğinden daha büyük, daha eğlenceli ve daha ciddi olan çocukların soruları (Olsson, 2013), çocuk olmanın merkezi bir parçasıdır (Chouinard, 2007). Bu yüzden okul öncesi öğretmenleri çocukların sorularının öneminin farkına varmalı, çocukların soru sormalarını teşvik etmeli ve çocukların sorularına uygun cevaplar vermelidirler. Jalongo'ya (1999) göre de okul öncesi öğretmenleri çocukların soruları karşısında; her zaman doğruyu söylemeli, soruyu anladığından emin olmalı ve sorunun cevabını bilmediği zaman bunu kabul etmelidirler. Öğretmenler çocukların sorularını/zor sorularını cevaplarken çocukların SEK'ini dikkate almalıdırlar ve çocukların sorularına/zor sorularına hazırlıklı olmalıdırlar.

Soruları cevaplamada beden dilinin belirleyici özellikleri bulunmaktadır. Bu yüzden çocukların soruları ve öğretmenlerin cevapları gözlem yapılarak araştırılabilir. Daha küçük yaştaki okul öncesi dönem çocuklarının soruları incelenebilir. Aynı zamanda farklı SEK' deki çocukların soruları cinsiyet değişkenine göre incelenebilir. Öğretmenlerin cevaplarının; cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından incelenebilir. Çocukların, aldıkları cevap karşısındaki memnuniyet durumları incelenebilir. Sınıf, bahçe ve yemekhane gibi farklı bağlamlarda çocukların sorularının niteliği ve özellikleri araştırılabilir.

Araştırma, öğretmenlerin sözlü cevapları ve çocukların sorduğu soruların ne konu hakkında olduğu ile sınırlıdır. Bu sınırlamalara rağmen, farklı SEK'e sahip okul öncesi çocukların sorularını, zor sorularını ve öğretmenlerinin zor sorulara verdiği yanıtları inceleyen Türkiye'deki ilk araştırma olması açısından önemlidir. Araştırma sonuçları okul öncesi dönem literatürüne önemli katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmenlere ve ailelere çocukların soruları hakkında bilgi vermesi açısından da önemlidir.

KAYNAKLAR

Baldwin, D. A., & Moses, L. J. (1996). The ontogeny of social information gathering. *Child Development, 67,* 1915–1939. https://doi.org/10.2307/1131601

Bova, A. (2011). Functions of "why" questions asked by children in family conversations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 776-782. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.151

Callanan, M. A., & Oakes, L. M. (1992). Preschoolers' questions and parents' explanations: Causal thinking in everyday activity. *Cognitive Development*, *7*(2), 213-233. https://doi.org/10.1016/0885-2014(92)90012-G

Chouinard, M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *72*(1), 1–126. https://www.jstor.org/stable/30163594

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Sage.

Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, *81*(4), 625-645. https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115

Flammer, A. (1981). Towards a theory of question asking. *Psychological Research, 43*, 407–420. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00309225

Frazier, B. N., Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (2009). Preschoolers' search for explanatory information within adult–child conversation. *Child development*, *80*(6), 1592-1611. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01356.x

Harris, P. L., & Koenig, M. A. (2006). Trust in testimony: How children learn about science and religion. *Child development*, *77*(3), 505-524. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00886.x

Hart, B., & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology, 28,* 1096–1105. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1096

Havigerová, J. M., & Juklová, K. (2011). School: Institution where children learn the answers without asking question? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1091-1095. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.342

Hedges, H., & Cooper, M. (2016). Inquiring minds: Theorizing children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(3), 303-322. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1109711

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L., & Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology, 43*, 1062–1083. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1062

Jalongo, M. R. (1999). Editorial: On behalf of children "'Is Pennsylvania really pink?' Young children as questioners". *Early Childhood Education Journal, 27*(1), 1–3. https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026098421227

Kurkul, K. E., & Corriveau, K. H. (2018). Question, explanation, follow-up: A mechanism for learning from others?. *Child Development*, *89*(1), 280-294. https://doi.org/10.1111/cdev.12726

Legare, C. H., Mills, C. M., Souza, A. L., Plummer, L. E., & Yasskin, R. (2013). The use of questions as problem-solving strategies during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*, 63–76. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.07.002

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.

Martin, K. A., & Torres, J. M. C. (2013). Where did I come from? US parents' and preschool children's participation in sexual socialisation. *Sex Education 14*(2), 174–190. https://doi.org/10.1080/14681811.2013.856291

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınevi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Mills, C. M., Legare, C. H., Bills, M., & Mejias, C. (2010). Preschoolers use questions as a tool to acquire knowledge from different sources. *Journal of Cognition and Development*, *11*(4), 533-560. https://doi.org/10.1080/15248372.2010.516419

Mills, C. M., Legare, C. H., Grant, M. G., & Landrum, A. R. (2011). Determining who to question, what to ask, and how much information to ask for: The development of inquiry in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(4), 539-560. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.06.003

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Mills, C. M., Danovitch, J. H., Grant, M. G., & Elashi, F. B. (2012). Little pitchers use their big ears: Preschoolers solve problems by listening to others ask questions. *Child development*, *83*(2), 568-580. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01725.x

Olsson, L. M. (2013). Taking children's questions seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, *3*(3), 230-253. https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.230

Piaget, J. (1967). *The language and thought of the child* (3rd ed.).Routledge and Kegan Paul Ltd.

Ronfard, S., Zambrana, I. M., Hermansen, T. K., & Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, *49*, 101-120. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.002

Ross, H. S., & Killey, J. C. (1977). The effect of questioning on retention. *Child Development, 48*, 312–314. https://doi.org/10.2307/1128919

Rowland, C. F. (2006). Explaining errors in children's questions. *Cognition, 104*, 106–134. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.05.011

Ruggeri, A., Walker, C. M., Lombrozo, T., & Gopnik, A. (2021). How to help young children ask better questions? *Frontiers İn Psychology*, *11*, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586819

Sak, R. (2015). Young children's difficult questions and adults' answers. *The Anthropologist*, *22*(2), 293-300. https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891880

Sak, R. (2020). Preschoolers' difficult questions and their teachers' responses. *Early Childhood Education Journal*, *48*(1), 59-70. https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-00977-x

Sak, R., & Şahin Sak, İ. T. (2020a). Preschoolers' difficult questions: Variations by informant and gender. *European Early Childhood Education Research Journal*, *28*(4), 534-547. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783927

Sak, R., & Şahin Sak, İ. T. (2020b). Bir gelişim göstergesi olarak çocukların soruları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 918-943. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043258

Samuelsson, I. P., Johansson, E., Davidsson, B., & Fors, B. (2000). Student teachers' and preschool children's questions about life—A phenomenographic approach to learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, *8*(2), 5-22. https://doi.org/10.1080/13502930085208541

San Bayhan P., & Artan İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Yayınları.

Stephens, K (2007). Responding to kids' questions about difference. *Parenting Exchange*, 1-2.

Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 205–2013. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002

Şahhüseyinoğlu, D. (2010). Children as researchers: A report from 6 year old Turkish students 'science'classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 5152-5156. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.837

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

Tizard, B., Hughes, M., Carmichael, H., & Pinkerton, G. (1983). Children's questions and adults' answers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24*, 269–281. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00575.x

Tizard, B., & Hughes, M. (1984). *Young children learning*. Fontana.

Ünlütabak, B., Nicolopoulou, A., & Aksu-Koç, A. (2019). Questions asked by Turkish preschoolers from middle-SES and low-SES families. *Cognitive Development, 52*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.100802

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Was, A. M., & Warneken, F. (2017). Proactive help-seeking: Preschoolers know when they need help, but do not always ask for it. *Cognitive Development*, *43*, 91-105. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.02.010

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin. http://www.turkis.org.tr/dosya/Mtsu8HzAic42.pdf

Extended Abstract

This study aims to examine the questions and difficult questions posed by preschool children from different socioeconomic backgrounds and to explore the response strategies employed by their teachers. The research was designed as a qualitative case study. The study group consisted of 45 preschool teachers working in a province in central Turkey who voluntarily participated in the study. Participants were selected using *criterion sampling*, a purposive sampling method. The study included 15 teachers working with children aged 57–71 months in low socioeconomic conditions (LSEC), 15 teachers working with children of the same age in middle socioeconomic conditions (MSEC), and 15 teachers working with children in high socioeconomic conditions (HSEC). The classification of socioeconomic status was based on the hunger and poverty threshold data reported by the Confederation of Turkish Trade Unions in February 2021, as well as the educational background of parents and the environmental characteristics of schools. The majority of participants were female (n=44), aged 31–40 (n=22), held a bachelor's degree (n=41), worked in kindergartens (n=25), and were employed in urban schools (n=26). Data were collected through a personal information form and a structured interview form. The interview form included the following questions: *"What questions do preschool children frequently ask you?"*, *"What difficult-to-answer questions do preschool children ask you?"*, and *"How do you respond to the difficult-to-answer questions posed by preschool children?"* Informed consent was obtained from all participants, and interviews were recorded. Data were analyzed using content analysis, a qualitative research technique. An inductive approach was applied to identify emerging themes. Findings are presented under three main headings: (1) questions asked by preschool children, (2) difficult-to-answer questions asked by preschool children, and (3) teachers' response strategies to these questions. Preschool children's questions were categorized into five themes: daily routine, daily life, science-nature and technology, religion, and permission/request. Questions about *daily routines* included subcategories such as arrivals and departures, play, activities, meals, and other daily occurrences. While daily routine-related questions were most frequently expressed by teachers working with MSEC children, only one HSEC teacher mentioned this theme. Questions about *daily life* were categorized into personal questions directed at teachers, questions about current events, and general inquiries. These questions were most commonly reported by teachers of HSEC children and least frequently mentioned by teachers of MSEC children. Questions related to *science-nature and technology* were categorized into space, weather, the human body, animals, plants, and technology. These questions were most frequently reported by HSEC teachers, while LSEC teachers mentioned them the least. Questions about *religion* were grouped under *God* and *death*, with teachers from all socioeconomic backgrounds reporting them. However, religious questions were most commonly reported by LSEC and MSEC teachers. *Permission/request* questions, which refer to children's inquiries about seeking permission from teachers, were only reported by three LSEC teachers. Preschool children's difficult-to-answer questions were categorized into five themes: daily routine, daily life, science-nature and technology, religion, and birth. *Difficult questions about daily routine* included subcategories such as arrivals and departures, play, and activities. These were most frequently reported by LSEC teachers, while no HSEC teachers mentioned them. *Difficult questions about daily life* were categorized into personal questions directed at teachers, questions about current issues, and general inquiries. These were most frequently reported by LSEC teachers and least frequently by MSEC teachers. *Difficult questions about science-nature and technology* included subcategories such as space, medicine, animals, technology, and other topics. These were most frequently reported by HSEC teachers, while only one LSEC and one MSEC teacher mentioned them. *Difficult questions about religion* were categorized into *death* and *God*. These were most frequently reported by MSEC teachers and

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

least frequently by LSEC teachers. *Difficult questions about birth* were reported under a single category and were mentioned by only one MSEC teacher. Teachers' responses to difficult questions were categorized into two main themes: (1) providing explanatory answers and (2) leaving questions unanswered. *Providing explanatory answers* included two subcategories: verbal explanations and explanations through concretization. This response strategy was used by nine LSEC, ten MSEC, and ten HSEC teachers. *Leaving questions unanswered* included the subcategories of ignoring the question, diverting or dismissing the question, stating a lack of knowledge, promising to seek an answer, and suggesting exploring the answer together. This strategy was employed by nine teachers from each socioeconomic group (LSEC, MSEC, and HSEC). Overall, findings indicate that preschool children's questions primarily focus on daily routines, daily life, science-nature and technology, religion, and permission/request. Similarly, their difficult-to-answer questions also revolve around these themes, with the addition of questions about birth. Teachers' response strategies to difficult questions varied, with some providing explanations and others leaving questions unanswered. The frequency and themes of children's questions and difficult questions differed based on socioeconomic background. Likewise, the frequency and type of response strategies used by teachers when leaving questions unanswered varied according to socioeconomic conditions. This study is limited to teachers' verbal responses and the themes of children's questions. Despite these limitations, it is a pioneering study in Turkey that examines the types of questions preschool children from different socioeconomic backgrounds ask their teachers, particularly difficult questions, and how teachers respond to them. The findings contribute significantly to the field of early childhood education by shedding light on children's curiosity and the challenges teachers face in responding to their inquiries. The study also offers valuable insights for educators and parents, highlighting the importance of preparing teachers to handle children's complex and sensitive questions effectively.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (210-228)

İlkokulda Çocuğu Olan Anne Babaların Tutumlarının Çocukların Davranışlarına Yansıması

The Impact of Parental Attitudes on the Behaviors of Primary School Children

[*]Emine BABAOĞLAN [**] Yıldız EDİS

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 07.06.2024
Kabul Tarihi: 20.01.2025

Doi: tsadergisi.1496297

Anahtar Sözcükler:
Anne baba tutumu
ilkokul
olumlu davranış
olumsuz davranış

ÖZET

Bu çalışma, ilkokulda çocuğu olan anne babaların çocuklarına yönelik tutumlarının çocuğun davranışlarına yansımasını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın deseni nitel araştırma yönetmelerinden olgu bilimdir. Bu araştırmanın çalışma grubu Türkiye'de Samsun ili Bafra ilçesinde bir ilkokulda çocuğu olan 16 anne babadır. Veriler araştırmacıların oluşturduğu görüşme formuyla toplanarak içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, anne babaların çocuklarına karşı demokratik ve eşitlikçi tutum, tutarsız ve dengesiz tutum, otoriter ve baskıcı tutum, aşırı hoşgörülü ve serbest tutum ile aşırı koruyucu ve müdahaleci tutum sergiledikleri; anne babaların olumsuz tutumlarının olumlu tutumlardan daha fazla olduğu; anne baba tutumlarından kaynaklı olarak çocuklarda görülen olumlu davranışların sorumluluk, merhamet, saygı ve düzen tertip olarak; olumsuz davranışların ise sinirlilik, şiddet, istediğini yaptırma, ağlama, aşırı duygusallık, alınganlık ve sorumsuzluk olarak belirtildiği; ailede eğitim seviyesi arttıkça daha hoşgörülü ve demokratik tutum sergilendiği, anne babaların çocuklara kural koymada yetersiz kaldıkları ve tutarsız davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anne babaların tutumlarına bağlı çocuklarda olumsuz davranışların görülme olasılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Article Information

Submission: 07.06.2024
Acceptance: 20.01.2025

Doi: tsadergisi.1496297

Key Words:
Parental attitude
primary school
positive behavior
negative behavior

ABSTRACT

This study explores how the attitudes of parents with primary school children influence their children's behavior. The research adopts a phenomenological approach, and a qualitative research method. The study group consists of 16 parents whose children attend a primary school in the Bafra district of Samsun province, Turkey. Data were collected through interviews and analyzed using content analysis. Findings indicate that parents exhibit a range of attitudes toward their children, including democratic and egalitarian, inconsistent and unbalanced, authoritarian and oppressive, overly tolerant and permissive, as well as overprotective and interventionist approaches. The study found that negative parental attitudes were more prevalent than positive ones. Positive behaviors observed in children as a result of parental attitudes included responsibility, compassion, respect, and discipline. In contrast, negative behaviors included irritability, aggression, entitlement, excessive crying, heightened emotional sensitivity, and irresponsibility. Additionally, the study concludes that as parental education levels increase, parents tend to adopt more tolerant and democratic attitudes. However, many parents struggle with setting clear rules and exhibit inconsistency in their parenting approaches. The findings suggest a strong correlation between parental attitudes and the likelihood of children displaying negative behaviors.

Atıf İçin

Babaoğlan, E. & Edis, Y. (202X). İlkokulda çocuğu olan anne babaların tutumlarının çocukların davranışlarına yansıması *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 210-228. doi: tsadergisi.1496297

[*]Prof.. Dr, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat, emine.babaoğlan@yobu.edu.tr, ORCİD:https://orcid.org/0000-0002-1151-191X
[**]Baş Öğr., Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü, Samsun, edisyildiz@gmail.com, ORCİD: https://orcid.org/0009-0009-1596-667X

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Sağlıklı nesil sağlıklı toplum anlayışından yola çıkarak, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişimlerini sürdürmelerinde çevreleri ile olan ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. 6-10 yaş arası ilkokul dönemi çocukların davranışlarının kalıcı hale gelmeye başladığı, sosyal olarak geliştikleri bir dönem olması sebebiyle önem arz etmektedir. Çocuğun, ailesinin dışında okulla birlikte sosyal çevresinin de oluşmaya başladığı bu dönemde; çocuk, sosyal çevreye uyum sağlama, iletişim kurma, kendini kabul ettirme gibi davranışlar sergilemektedir. Çocuklar, ailelerinden almış oldukları kültürel bilgi ve birikimlerini bu sosyal çevrede kullanmaya başlamaktadır. Çocukların anne babaları ile kurdukları olumlu ya da olumsuz ilişkiler, çocuğun yetişkinlik dönemindeki davranışlarının temelidir. Bu sebeple çocukların davranışlarının ana kaynağı olan anne baba tutumları önem arz etmektedir. Yeni nesil anne babalar; hızla değişen değerler, toplumsal normlar ve teknolojik değişimlerden etkilenmekte ve bu değişimlerle birlikte, bugünün çocuğu yarının yetişkini olacak bireylerin yetiştirilmesinde ilk rol modeldir. Bu anlamda anne babalar sahip oldukları bu sorumluluğun bilincinde olmalıdır. Erken çocukluk ve son çocukluk döneminde, çocuğun yaşamındaki sosyalleşmenin gerçekleştiği en etkili kurum ailesidir (Yavuzer, 2014). Çocuğun sosyal, psikolojik ve kişisel olarak sağlıklı gelişebilmesi için ailedeki psikolojik ortamın ayrı bir önemi vardır. Çocukların gelişim döneminde, aileleri tarafından gösterilen tutum ve davranışlar onların kişilik oluşumuna, benlik algılarına ve çevre ile ilişkilerine etki etmektedir. Alan yazın incelemesinde de anne babaların çocuk yetiştirirken takındıkları tutumlarının; onların gelişimleri, davranışları ve hayattaki başarıları üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. (Huang & Gove, 2015; Sak vd., 2015; Wang, 2014).

Anne babalar çocuklarına karşı gösterdikleri tutumlarıyla; çocuklarını ilgili, sorumlu, duyarlı, özgüvenli, mutlu bireyler olarak yetişmelerine etki edebilecekleri gibi; çekingen, sorumsuz, mutsuz, ilgisiz, duyarsız bireyler olarak da yetişmelerine etki edebilmektedirler. Çocuklar, anne babalarından gördükleri tutumları yaşamları boyunca ilişki içinde olduğu kişilere yansıtacaklarından, her yönüyle sağlıklı kişiler ve sağlıklı nesiller yetiştirilebilmesinde anne babalara çok büyük sorumluluklar düştüğü bir gerçektir (Yaprak, 2007). Kulakszıoğlu (2015) anne baba tutumlarının, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen olumlu veya olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda anne baba tutumlarının, özellikle çocukların sosyal gelişmişliği, uyumu, özgüveni ve saldırganlık durumlarını etkilediği belirtilmektedir (Erol, 2019; Saylık & Gezici Yalçın, 2018; Sever, 2020).

1900'lü yıllardan itibaren gelişim psikologları, çocukların sosyal, duygusal ve kişisel yönden gelişimlerinde anne babaların etkisini incelemişlerdir. Freud özellikle erken çocukluk döneminde anne baba tutumlarının çocuk üzerinde çok etkili olduğunu, Skinner ise çocuğun davranışlarını etkileyen en temel etmenin aile olduğunu söylemektedir. Gelişim psikoloğu olan Diana Baumrind'in 1960,1970 ve 1980'lerde okul öncesi çocuklar üzerine yapmış olduğu inceleme ve araştırmalar sonucunda üç farklı ebeveynlik stili olduğunu öne sürmüştür. Bu ebeveynlik tutumlarını "otoriter tutum", "demokratik tutum" ve "izin verici tutum "olarak adlandırmıştır. Daha sonra 1980'li yıllarda Eleanor Maccoby ve John Martin, Baumrind ebeveynlik stillerinden farklı olarak Baumrind'in izin verici ebeveynlik tutumunu iki başlık halinde ele almışlardır. Böylece ebeveynlik stillerini dört tarz olarak geliştirmişlerdir. Bu stiller; otoriter, demokratik, hoşgörülü, ihmalkar olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 1999). Yine çeşitli araştırmacılar, Baumrind'in anne babalık ile ilgili yaklaşımlarını temel alarak ana babalık stillerini sıcak ilgi-kabul ve kontrol-disiplin olarak iki boyutta ele almış ve dört ana kategoride sınıflandırılmasını daha uygun bulmuşlardır (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin,1983; Steinberg, Mounts, Lambron & Dornbusch, 1991; akt. Aktürk, 2015). Macoby ve Martin (1983) anne baba tutumlarını; demokratik, otoriter, izin verici, etnik azınlık, ilgisiz ve tutarsız olarak ele alırken; Hibbard ve

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Walton (2014) demokratik, otoriter, izin verici – düşkün ve ihmalkar-reddedici; Filiz ve Yaprak (2009) ise bu tutumları demokratik, otoriter, koruyucu ve ilgisiz şeklinde sınıflandırmaktadır. Alan yazın incelemelerinde araştırmacıların, anne baba tutumlarını genel olarak; eşitlikçi ve demokratik, otoriter ve baskıcı, dengesiz ve tutarsız, aşırı hoşgörülü ve serbest, aşırı koruyucu ve müdahaleci ve ilgisiz aile tutumu olarak ele aldıkları görülmektedir (Aktaş Özkafacı, 2012; Alabay, 2017; Pekşen Akça 2012; Uykan & Akkaynak, 2019).

Alan yazın incelemelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda bu çalışmada, genel olarak altı başlık altında ele alınan anne baba tutumları aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilir:

Eşitlikçi ve Demokratik Aile Tutumu; bu tutumun kabul gördüğü bir ailede sevgi, saygı koşulsuz olarak sunulmaktadır. Çocuk bir birey olarak değer görmekte, düşüncelerini, duygularını rahatça ifade edebilmekte, karar alma mekanizmasında yer almakta olduğu gözlemlenmektedir. Aile, çocuğun bağımsız düşünmesine engel olmaz, ona güven duyar ve yapabilecekleri noktasında desteklenmektedir. Aile üyeleri arasında iletişim son derece güçlüdür. Aile içinde uyulacak kurallar ve sınırlar belirlenmiş olduğundan, çocuk yaptığı davranışların sonucunda ne olacağını bilmektedir (Tuzcuoğlu, 2003). Demokratik tutum sergilenen ailede fiziksel veya sözlü şiddet yoktur, herhangi bir hata durumunda çocuğun kişiliği değil yaptığı davranış üzerinde durulur, çocuğun kendini anlatmasına fırsat verilmektedir. Anne baba tutumlarında sürekli bir tutarlılık vardır, farklılıklar çocuğa nedenleri ile birlikte açıklanmaktadır. Bu nedenlerle demokratik tutum ile yetişen çocukların topluma karşı saygılı, kendi sınırlarını bilen, pozitif düşünen, özgüvenli, yapıcı düşünen, yaratıcı sosyal yaşam içinde var olan bireyler olarak yetiştikleri belirlenmiştir (Yılmazer, 2007).

Otoriter ve Baskıcı Aile Tutumu; bu tutum sergileyen anne babalar, çocuğun kişiliğini önemsemez ve ondan sonsuz itaat göstermesini beklemektedirler. Çocukların düşüncelerine önem vermez, sert ceza ve katı kurallar ile kontrol sağlamayı düşünmektedirler. Bu tutum daha çok geleneksel aile yapısına sahip anne babalarda gözlemlenmektedir. Anne babalar çocukları için en iyi, en doğru ve en mükemmelini yapabileceklerini düşünüp çocuğa hiçbir söz hakkı tanımaz, bir birey olarak değer vermezler. Bu tutumun sergilendiği ailelerde çocuklara gösterilen sevgi, saygı düşük düzeyde ama kontrol, itaat ve mükemmeliyetçilik beklentisi yüksek düzeyde olmaktadır. Aile üyeleri arasında sevgi, saygı yerine korku, baskı ve kızgınlık duygularının ön plana çıktığı görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2003). Otoriter ve baskıcı tutum sergilenen ailelerde değiştirilmesi pek mümkün olmayan katı kurallar vardır. Çocukların bu kurallara koşulsuz, sorgulamasız uyması beklenmektedir. Anne babaların çocukların üzerindeki güç ve hakimiyeti yüksek düzeydedir. Bu tutuma sahip ailelerde aşağılanma, ceza, şiddet vardır; anne babanın çocuğa karşı tavırları soğuk, sevgisiz, anlayışsız ve kırıcıdır (Yörükoğlu, 2002).

Koruyucu ve Müdahaleci Aile Tutumu; bu tutumu sergileyen anne babalar çocuklarını çok fazla korur, denetler, müdahale ederler, çocuk merkezlidirler ve hayattaki en önemli görevlerinin çocuklarıyla ilgilenmek olduğunu düşünürler (Şendil, 2003). Çocuklara yapabilecekleri işler için bile fırsat verilmez, onun yerine anne babalar tüm işleri yapar, çocuğun bireysel deneyimleyerek öğrenmesine engel olurlar. Anne babanın bu aşırıcı koruyucu tutumu çocuğun kendini psikolojik ve sosyal yönüyle geliştirememesine ve kendine güven duygusunu kazanamamasına neden olmaktadır. Bu tutumdaki "anne babalar çocuğun bağımsızlık ve özerklik geliştirmesine engel olmakta ve yeteneklerini kısıtlamaktadır" (Erdoğan & Uçukoğlu, 2011). Her ne kadar anne babaların çocuklarına karşı en önemli sorumluluğu onları koruyup kollamak ise de bu tutumun belirli düzeyde kalması beklenmektedir. Anne babaların çocukları tehlikelere karşı korumak, sürekli müdahale ve kontrol etmek çoğun sosyal –psikolojik gelişimini engelleyecek düzeyde olmamalıdır (Çağdaş, 2012).

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

İlgisiz Aile Tutumu; bu tutumu gösteren anne babalar çocuğun davranışlarına karşı ilgisiz, duyarsız ve vurdumduymaz davranırlar. Çocukların varlığı yokluğu belli değildir, çocuk sorun çıkarmadığı sürece bir problem görülmemektedir. Bu tutumu sergileyen anne babalar, çocuğun doğru ya da yanlış hiçbir davranışına karışmaz, önemsemezler; anne babanın isteğinden çok çocuğun istekleri önemlidir (Aydın, 2002). Bu tutuma sahip anne babalar, sosyal yaşamlarını çocuklarından daha fazla önemserler. Bu tip ailede yetişen çocuklar ilgiye son derece ihtiyaçları olduğu halde anne baba ilgisinden eksik büyümektedirler. Çocuk, kendisini anne babasının gözünde değersiz görür, kendisi dışındaki her şeyin onlar için daha önemli olduğunu düşünür (Yavuzer, 2014). Anne babalar çocuklarına kural koyma gereği duymaz, çocuğun olumlu davranışlarını görmezden gelerek hatalarını büyütürler.

Dengesiz ve Tutarsız Aile Tutumu; bu tutumu sergileyen anne babaların verdikleri kararlar genelde tutarsızdır; aynı davranışı bazen normal karşılar bazen ise cezalandırabilir, kimi zaman aşırı hoşgörülü ve rahat kimi zaman engelleyici, baskıcı ve otoriter tutum sergilerler. Anne babaların olaylar karşısındaki tutumlarını tahmin etmek çok zordur. Ebeveynler aynı olaya farklı zamanlarda farklı tepkiler gösterebilmektedir. Bu durum, çoğunlukla anne babanın o anki psikolojisi ile alakalıdır. Bu tutum içinde yetişen çocuk, hangi davranışın normal hangisinin yapılmaması gereken davranış olduğunu kestiremez, ikilemde kalır (Aydoğdu & Dilekmen, 2016).

Aşırı Hoşgörülü Serbest Aile Tutumu; bu aile tutumunda anne babalar çocukları ile adeta arkadaş halindedirler. Çocukla arkadaşlık ilişkisi kurup tavsiyeler bile verirler. Çocuğun tüm davranışları hoşgörü ile karşılanır, sınırsız özgürlük ve kural koyma sıkıntısı vardır. Çocukların yaptıkları her şey hoş karşılanmaktadır (Yörükoğlu, 2019) Anne babaların isteklerinden ziyade çocuğun istekleri daha etkilidir. Çocuk ailede adeta tek söz sahibi konumundadır.

Her ne kadar anne baba tutumları altı başlık altında ele alınıp sınıflandırılsa da; somut bir şekilde ayrım yapılması mümkün değildir; bu ayrım ancak anne babaların davranışları vasıtasıyla belirginleşmektedir. Anne babının çocuk yetiştirmeye dair tutumunun çocuğun gelecek hayatındaki davranışlarını, hayata bakışını, insanlarla kuracağı ilişkileri ve sosyalleşmesinde oldukça etkili olacağı bilinmelidir (Pala Özçelik, 2020). Ceylan Arpacı (2021) çalışmasında demokratik anne baba tutumunun çocuklarda olumlu davranışlar ortaya çıkarırken; aşırı hoşgörülü, ihmalkâr, otoriter, tutarsız ve aşırı koruyucu anne baba tutumunun olumsuz davranışlara yol açtığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, kişiliği sağlam, sosyal ve psikolojik yönden gelişmiş bireyler yetiştirebilmek adına, anne baba tutumları ve bu tutumların çocuklar üzerindeki etkilerinin ne derece önemli olduğu kabul edilmelidir. Cüceloğlu (2019)'nun da belirttiği üzere, "Aile içindeki rol dağılım katı ise, dünyayı kategoriler içinde gören, kalıplaşmış benlik yapısı olan insanlar yetişir. Aile rolleri esnek ise, dünyayı çok boyutlu görebilen hoşgörülü insanlar yetişir" (Cüceloğlu, 2019). Daha iyi yetişmiş sağlıklı bir nesil için, anne baba tutumlarının çocuk gelişimindeki etkisinin daha da önemsenmesi gerekmektedir. Anne babaların bu tutumlarının oluşumunda; yetişmiş oldukları aileden aldıkları öğretiler, deneyimler, yaşanılan çevre, eğitim düzeyi, deneyimsizlik, eşler arasındaki ilişkiler ve ebeveyn rollerinin uyumu, anne baba olmanın sorumluluğunun farkına varılmadan yapılan evlilikler diye çokça neden sıralanabilmektedir (Yıldız, 2004).

Alan yazında, anne baba tutumları ve çocukların davranışları konusunda yapılan çalışmaların genel olarak; okul öncesi dönem, ergenlik dönemi ve yetişkinler üzerine yapıldığı ve nicel çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (Günalp, 2007; Kalkan, 2021; Sever, 2020; Şanlı & Öztürk, 2012; Uyanık Balat, 2007). Az sayıda olmakla birlikte nitel araştırmalar da yapılmıştır (Ceylan, 2017; Ceylan Arpacı, 2021; Aydın-Ceran vd., 2023). Bu araştırma, anne baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılması doğrultusunda alan yazına değer katabileceği ve yol

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

gösterici olabileceği nedeniyle önemlidir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, ilkokulda çocuğu olan anne babaların tutumlarının çocuğun davranışlarına yansıması nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Anne babaların çocuklarına yönelik tutumları ve davranışları nasıldır?
- Hangi anne baba tutumları çocuklarda hangi olumlu ve olumsuz davranışlara yol açmaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırma, ilkokulda çocuğu olan anne babaların çocuklarına yönelik tutumlarının çocuğun davranışlarına yansımasını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçtan hareket ederek çalışmada nitel yöntem izlenmiştir. Bu araştırmanın deseni olarak olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır.

Çalışma grubu, araştırmada olasılıklı olmayan amaçlı örnekleme modeli tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, çoğunlukla bilgi yoğunluğunun fazla olduğu durumlarda derinlikli bilgiye ulaşma gayesiyle tercih edilmektedir. Bu bakımdan amaçlı örnekleme yöntemi çoğu zaman olgu ya da olayların ortaya çıkarılmasında ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada gönüllü 16 katılımcı ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Velilere ait demografik özellikler

Sıra No	Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Yaş	Evlilik Yılı	Çocuk Sayısı
1	G1	K	Lisans	42	15-20	3
2	G2	K	İlkokul	38	15-20	2
3	G3	K	Lisans	36	10-15	2
4	G4	K	Ortaöğretim	36	10-15	2
5	G5	K	Ortaöğretim	32	10-15	2
6	G6	K	Ortaöğretim	34	15-20	2
7	G7	K	Ortaöğretim	36	10-15	3
8	G8	K	Ortaöğretim	35	15-20	2
9	G9	K	Ortaöğretim	33	10-15	2
10	G10	K	Ortaöğretim	33	15-20	3
11	G11	K	İlkokul	38	15-20	2
12	G12	K	Ortaöğretim	35	20 ve üz.	2
13	G13	K	İlkokul	46	15-20	4
14	G14	K	İlkokul	42	15-20	4
15	G15	K	Ön Lisans	34	10-15	1
16	G16	E	İlkokul	40	10-15	2

Araştırmaya katılan anne babaların isimleri yerine G1, G2, G3 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu; kadın, 31-40 yaş aralığında; evlilik yıllarının 15-20 olduğu; 2 çocuk sahibi olduğu; ortaöğretim düzeyinde öğrenim gördükleri görülmektedir.

Verilerin toplanması, olgu bilim türü araştırmalarda veri toplama sürecinde temel araç görüşmedir. Aynı zamanda görüşme, nitel yöntemin en etkili tekniklerindendir. Bu teknikle katılımcıların olguları ya da olayları ne şekilde algıladıkları ve tanımladıkları yine kendilerinin ifadeleri doğrultusunda derinlikli olarak incelenebilir (Mccracken, 1988, akt. Arslanoğlu & Köser, 2019).

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Anne baba tutumlarının ve bu tutumların çocuğun davranışı üzerindeki etkilerini incelemeyi hedefleyen bu olgubilim (fenomenoloji) çalışmasında literatür ışığında araştırmacıların oluşturduğu görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında sorular araştırmanın amacı doğrultusunda önceden hazırlanırken, araştırmacı bu soruları sorarken görüşme esnasında başka soru sorması gerektiğinde başka soru sorma özgürlüğü bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2022). Görüşme formunun oluşturulması aşamasında öncelikle literatür taraması yapılarak, araştırmanın amacı doğrultusunda sorular belirlenmiştir. Yapı, dil ve kapsam geçerliliği için eğitim yönetimi alanında uzman öğretim üyelerinden ve alanında deneyimli bir sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenden alınan görüşlerle oluşturulan formda katılımcılara iki soru sorulmaktadır. Katılımcılara sorulan sorular;

- Çocuğunuza genellikle nasıl davranırsınız? Örnek vererek açıklayınız.
- Hangi davranışlarınız çocuklarda ne tür olumlu ve olumsuz davranışlara yol açmaktadır, örnekler vererek açıklayınız.

Verilerin toplanması sürecinde katılımcılara görüşme öncesi, araştırmanın amacı ve nasıl uygulanacağı anlatılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu bilgilendirmesi yapılmış ve gönüllülük doğrultusunda katılımcı velilerden yazılı izin formu alınmış, verilerin paylaşılmayacağı, isim ve bilgilerin gizlilik ilkesi doğrultusunda toplanacağı, ses kaydı alınabileceği araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Araştırmacı görüşmelerinde hem ses kaydı hem not alma yöntemi kullanarak verileri toplamıştır. Katılımcılardan G4, G13, G16 ses kaydı alınmasına müsaade etmemiştir. Elde edilen veriler daha sonra katılımcılarla paylaşılarak, teyit edilmiş, farklı zamanlarda görüşmeler tekrarlanmıştır.

Verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, araştırmacı tarafından toplanan verilerin kod ve temalarının oluşturularak okuyuculara sunulması ve yorumlanmasıdır (Saban & Ersoy, 2017). Verilerin analizi sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2016)'in analiz yöntem yolları takip edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde görüşme, gözlem ve eldeki tüm dokümanlar birkaç aşamada analiz edilmiştir. Veri analizinde birinci aşama, görüşme formları, tutanaklar, ses kayıtları ve alınan notların metne dönüştürülmesi işlemi için eldeki tüm yazılı materyaller tekrar tekrar okunmuş, ses kayıtları birkaç kez dinlenerek yapılmıştır. Bu sayede, araştırmada katılımcı görüşleri hakkında bütünsel olarak fikir edinilmiştir. Eldeki ham veriler bire bir aynı ifadelerle metne dönüştürülmüştür. İkinci aşamada metne dönüştürülen verilerin kodlanmasına geçilmiştir. Kodlama yapılırken katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden en sık ve en az tekrar eden kavramlar belirlenmesi için tablolar oluşturulmuş, benzer ifadeler ve tekrar eden kavramlar bulunmaya çalışılmıştır. Üçüncü aşamada, kod olarak alınması uygun olan kavramlar belirlenmiş ve eldeki verilerden başka bir kod gelmeyeceğine kanaat getirildikten ve alan yazın incelemeleri sonunda araştırma sorularına göre belirlenen kodlar temalar altında toplanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik sağlanmasında, görüşmelerde veriler hem ses kaydı hem not alınarak toplanmış, farklı zamanlarda katılımcılarla veriler bireysel ve grup olarak paylaşılarak teyit edilmiş, geçerliliği sağlamak için veriler ayrıntılı rapor edilmiş, veri toplama aşamalarından bahsedilmiş ve bulgular kısmında görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilerek; tutarlılığı sağlamak için ise görüşme süresince veriler kayıt altına alınmış, sorular sorma şeklinde sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma sürecinde teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi bakımından katılımcılar detaylı olarak tanımlanmış, araştırmanın yöntemi, veri toplama aracı, veri analizi, yorum kısmı bulgularla sonuçları destekleyen ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır

BULGULAR

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Anne babaların çocuklarına yönelik tutum ve davranışları; anne babaların ifadelerinden çocuklarına yönelik tutumları iki ana tema altında olumlu ve olumsuz tutumlar olarak ele alınmıştır. Olumlu tutum bakımından eşitlikçi ve demokratik anne baba tutumu; aşırı koruyucu ve müdahaleci, otoriter ve baskıcı, tutarsız ve dengesiz ve aşırı hoşgörülü ve serbest anne baba tutumu olumsuz tutum olarak belirlenmiştir. Anne baba tutumları ve davranışları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 2: Anne Babaların çocuklarına yönelik tutum ve davranışları

Anne Baba Tutumu		Anne Baba Davranışı	Katılımcılar
Olumlu Anne Baba Tutumları	Demokratik ve Eşitlikçi	Etkili iletişim	G1,G3, G5,G6,G8,G13,G15
		Söz hakkı	G1,G2,G3,G5, G6, G13,G15
		Örnek olma ve saygı duyma	G1,G3,G5,G6,G7,G11,G15
		Kural ve sınır koyma	G1,G3,G5,G6,G8,G13,G15
		Ortak karar alma	G1,G3,G6,G8,G13, G15
		Sorumluluk verme	G1,G3,G5,G13,G15
		Ödül/ceza verme	G1,G3,G6,G15
Olumsuz Anne Baba Tutumları	Otoriter ve Baskıcı	Bağırma ve korkutma	G2,G5,G7,G8,G9,G10,G14
		Kural ve yasak koyma	G2,G7,G9,G11,G14,
		Yüksek beklenti	G4,G5,G7,G8,G9
		Öfkelenme	G2,G7,G8,G9,G10
		Babayla korkutma	G2,G10,,G11,14
		Şiddet uygulama	G2,G7,G10
		Ceza verme	G2,G10,G14
	Tutarsız ve Dengesiz	Çocuğun her istediğini yapma	G1,G2,G8,G9,G10,G12,16
		Kardeşler arası farklı tutum	G2,G7,G9,G10,G11,
		Ebeveyn tutum farklılığı	G2,G4,G9,G14,G16
		Ne yapacağını bilememek	G2,G4,G9,G10,G12
		Ani tepkiler	G4,G7, G9,G16
		Alttan alma	G13,G9,G16
	Aşırı Hoşgörülü ve Serbest	Çocuğun her istediğini yapma	G1,G2,G8,G9,,G10,G12,16
		Görmezden gelme	G2,G11,G12,G16
		Kural Koyamama	G2,G12,G16
		Sınırsız hoşgörü	G2,G12,G16
		Alttan alma	G2,G12,G16
	Aşırı Koruyucu ve Müdahaleci (	Çocuğun her istediğini yapma	G1,G2,G8,G9,G10,G12,16
		Denetleme	G4,G8,14
		Çocuğun görevlerini yapma	G8,G11
		Kaybetme korkusu yaşama	G8,
		Güven duymama	G8

Olumlu anne baba tutumu ve davranışları; bu başlık altında demokratik ve eşitlikçi anne baba tutumu alt temasında en çok tekrar edilen söylemler; etkili iletişim, söz hakkı, örnek olma-saygı duyma, kural ve sınır koyma, ortak karar alma, sorumluluk verme, ödül-ceza verme olarak belirlenmiştir.

Görüşmecilerden örnek söylemler;

*Evde herhangi bir sorun olduğunda **konuşarak** çözmeye çalışırım o şekilde yaştan dolayı küçükle konuşamam ama kızımla konuşurum. İlk önce düşer biraz morali, düşünür sonra haklısın der, onunla konuşarak buluruz yolunu.(G5)*

*Genellikle **çocuklarımı dinlemeyi çok severim** böyle okuldan geldiklerinde U…. küçüklüğünden beri öyledir, okuldan gelir yaşadığı her şeyi benimle paylaşır. Gördüğü en ufak şeyi bile. (G13)*

*Kararlarını genelde dinlerim. Mesela kıyafet alırken kendisi seçmeyi çok seviyor rengini. İşte aldık mesela onu da götürdük ben hani genelde çocukların **fikrini alma** taraftarıyım.(G3)*

*Genel olarak bir şey yapılacaksa tabiî ki çocukların onlarla özellikle bir şey alınacaksa onların fikrini görüşlerini onlara bir şey alınacaksa çocuğum bunu beğendin mi ? Diye sorarım. seçenek sunarım onlara seçmek onlara kalır. Alınan ufak tefek kararlara çok büyük değil ama **onların kararlarını önemsiyorum (G8).***

*Biz ona zaten mutlaka **cesaret veriyoruz, motive ediyoruz, çok beğendim,, harikasın, teşekkür** ederim diye söylüyoruz.(G15)*

***Sorumluluk** küçük yaşta başlıyor. Yani bir yaşından itibaren ona oturduğunda oyuncakları sepete attırdım. Hadi bunu oyun şeklinde yaparak oyuncakları toplayabiliriz böylece sorumluluk duygusu gelişiyor. Yoksa büyük yaşta yani o çocuk 10 yaşına geldiğinde o çocuğa bir şey öğretmediysen yani yapamazsın.(G3)*

*Çocuklarıma s**orumluluklar** veririm. A... çöp dökmeye gider, M…. bakkala gider.(G4)*

*Çoğunlukla ceza değil **kural koyarak** çözerim. Dediğimi yaptırmak için ona **küçük ödüllere** vererek yaptırırım.(G1)*

*Ödevlerini yaptığında **ödül** babında ne oynamak istersin derim saklambaç oynayalım der, evimizde müsait o saklanır ben sayarım, o sayar ben saklanırım.(G6)*

*Evde **kurallar** da koyarız. Ama kurallar baskı olarak değildir, uyulması gerektiği söylenir.(G15)*

Olumsuz anne baba tutumları ve davranışları; bu tema altında aşırı koruyucu ve müdahaleci, otoriter ve baskıcı, tutarsız ve dengesiz anne baba tutumu ve son olarak aşırı hoşgörülü ve serbest anne baba tutumu yer almıştır. Otoriter ve baskıcı tutum sergileyen anne babaların çocuklarına karşı en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene doğru bağırma ve korkutma, kural ve yasak koyma, yüksek beklenti, öfkelenme, baba ile korkutma, şiddet uygulama ve ceza verme davranışlarını gösterdikleri belirlenmiştir. Bu temada anne babaların en çok bağırma ve korkutma, en az da ceza verme davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Tutarsız ve dengesiz tutum sergileyen anne babaların çocuklarına karşı en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene doğru çocuğun her istediğin yapma, kardeşler arası farklı tutum, ebeveyn tutum farklılığı, ne yapacağını bilememek, ani tepkiler ve alttan alma davranışlarını gösterdikleri belirlenmiştir. Bu alt tema altında en çok tekrar edilen anne baba davranışının çocuğun her istediğini yapma, en az tekrar edilen ise alttan alma olduğu belirtilmiştir. Aşırı hoşgörülü ve serbest anne baba tutumu gösteren anne babaların, çocuklarına karşı en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene doğru çocuğun her istediğini yapma, çocuğun bazı davranışlarını görmezden gelme, çocuklara kural koyamama, sınırsız hoşgörü ve alttan alma davranışlarını gösterdikleri belirlenmiştir. Bu temada anne babaların en çok çocuğun her istediğini yapma en az da alttan alma davranışı gösterdikleri belirlenmiştir.

Görüşmecilerden örnek söylemler

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

*Çocuklar **istediklerini yapar**. Onlar yaramazlık yaptıklarında biz genelde alttan alan oluruz. Ben işte olduğumda annesi ilgilenir çocuklarla. N… çok yaramazdır, söz geçiremediğinde biz genelde **alttan alan s**essiz kalan oluyoruz (G16)*

*Bazen **yetemediğim**i hissediyorum. O yüzden çalışmak istiyorum. Çocuklara yetebileyim diye diyorum. Bir şeyler olsun istiyorum. Anne baba olmak çok zor.(G9)*

*Bazen üst üste tekrar söylediğim zaman **bağırdığım** oluyor tekrar söylediğim oluyor, yapmadıkları oluyor kızıyorum. Bazen çok bunaldığım zaman **vurduğumda** olabiliyor.(G2)*

*Dedim ya hocam iyi davranmaya çalışıyorum ama çok bunalttıklarında kesinlikle dayaktı şiddetti onlara kesinlikle karşıyım. İleriki dönemde onlara nasıl etki edeceğini bildiğim için sadece terlik uzaktan gösteriyorum. Bazen fırlatsam da denk gelmiyor, kaçıyorlar. Diyorum babanıza söyleyeceğim nasıl bir şey doğru bir davranış mı bilmiyorum ama **babanıza söyleyeceğim**. Ondan korkuyorlar. O dövmüyor etmiyor ama bir bakışı yetiyor.(G11)*

*Eşimle hiç **ortak kararımız ve ortak noktamız** yoktur (G4)*

*Sürekli huyuna gitmeye çalışıyorum. **O ne derse yapmaya çalışıyorum**. Ne yapacağımı şaşırıyorum bazen.(G10)*

*Babayla alakalı biraz babayla çok zıtız. Babayla zıt olduğumuz için **benim yapmasını istemediğim şeyleri babası izin veriyor. Çocuklar arada kalıyor**. Mesela telefon, ben telefon çok vermiyorum hatta hiç verme taraftarı değilim. Çocuk ödevlerini yapmak istemiyor. Telefonla oynayacak bilgisayarla oynayacak sürekli onlarla haşır neşir olmak istiyor. Babası izin veriyor o televizyon izlesin ses çıkmasın. O rahatlıkla televizyon izlesin o zaman benim sinir de tavan yapıyor. (G9)*

*Ben nerde **hata yapıyorum** diye düşünüyorum, belki eşim belki köydeki yaşantı, sıkıntılar yaşadığım için belki **çocuklarıma da patlamış olabilirim**. Benim hırçınlığım, sinirliliğim, asabi olmam çocuklara da yansımış olabilir.(G4)*

*Yani önceden **vururdu**m. Çocuklara karşı **hakaret ederdim**. Kötü söz söylerdim ama sonradan o huyumu aştım. Yani o huyumdan rahatsız oluyordum ben kendim rahatsız oluyordum, ama yapıyordum. Kızım çok korkar sinerdi bir kenara hiç konuşmaz put gibi dururdu(G7)*

*Genelde baş edemiyorum hocam sussunlar diye **sesimi çıkartmıyorum**. Uğraşamıyorum zorlanıyorum anlamıyorlar. Bu sefer ne yapayım ben yoluma onlar yoluna gibi. (G12)*

Anne baba tutumlarının çocuklarda yol açtığı olumlu ve olumsuz davranışlar;

Bu çalışmada elde veriler ışığında, çocuklarda görülen olumlu ve olumsuz davranışların hangi anne baba tutumundan kaynaklandığı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların olumlu ve olumsuz davranışlarının hangi anne baba tutumundan kaynaklandığına dair bulgular

Anne Tutumu	Babı	Çocuklarda Görülen Davranışlar	Katılımcı
	O	-Sorumluluk	G3,G4,G5,G7,G9,G11,G13,G14,G15,G16

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

		Merhamet	G1,G2,G7,G8,G10,G11,12,G13
		Saygı	G1,G3,G5,G6,G9,G13,14,G16
		Düzen/ Tertip	G1,G3,G6,G7,G9,G10,G14,
		Ödev Yapma	G3,G4,G5,G6,G7,G15
		Uyum	G3,G6,G11,G13,G15,G16
		Öz bakım Becerisi	G1,G3,G6,G11,
		Özgüven	G6,G7,G13,
		Sosyal	G6,G13,G15
Tutarsız ve Dengesiz Anne Baba Tutumu	Olumsuz davranışlar	Sinirli	G1,G2,G4,G10,G11,G13,G16
		İstediğini yaptırma/İnat	G1,G2,G3,G4,G11,G16
		Şiddet	G2,G5,G7,G10,G16
		Düşük özgüven	G7,G8,G11,G14
		Kurallara uymama	G1,G2,G8
Otoriter ve Baskıcı Anne Baba Tutumu		Kaba saygısız	G2,G7,G11,G16
		Kıskanç	G2,G4,G7,G10
		Öfkeli	G4,G10
		Çekingen	G7,G14
		Saldırgan	G7,G10
		Yalan Söyleme	G5,G12
Aşırı Hoşgörülü ve Serbest Anne Baba Tutumu		Sinirli	G1,G2,G4,G10,G11,G13,G16
		İstediğini yaptırma	G1,G2,G3,G4,G11,G16
		Sorumsuz	G12,G16
		Kurallara uymama	G12,G16
		Şiddet	G12,G16
		Yalan	G12
Aşırı Koruyucu ve Müdahaleci Anne Baba Tutumu		Düşük Özgüven	G7,G8,G11,G14
		Çekingen	G9,G11
		Sorumsuz	G11
		Düşük problem çözme becerisi	G11

Demokratik ve eşitlikçi tutum sergileyen anne babalar çocuklarının sorumluluk sahibi olduklarını en fazla tekrar edilen ifadedir. Bu tutuma sahip anne babalar daha sonra yüksekten düşüğe doğru sırayla merhametli, saygılı, düzenli, uyumlu, özgüvenli ve sosyal davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

*Mutlaka kitap okur, ödevlerini yapar **sorumluluklarını** bilir bazen kaytarmaya çalışır ama mesela o da düzenlemesi bazen yarım yamalak toplar ama genelde toplamaya çalışır, toplar yani. (G15)*

*Okuldan geldiğinde çantasını yerine koyar, beslenmesini yerine koyar. Kıyafetlerini kimi zaman attığı olur ama M. E….. bu senin hoşuna gitti mi derim. Katlamam gerek biliyorum der ve onları güzelce katlar. Bir erkek çocuğuna göre **düzenlidir** aslında. (G6)*

***Yardımcı olmayı** çok seviyor kızım. Oğlumda seviyor ama kız çocuğu biraz daha herhalde anneye yakın. Babaanne uyur üstünü örteri mesela biri bir şey yapamıyor mesela kardeşi bir şey yapamıyor ona yardımcı olur. (G9)*

*Olumlu davranış olarak kızımın **saygısını** çok beğeniyorum. Yani öğretmenlerine olsun çevresindekilere olsun saygısını beğeniyorum.(G5)*

*Öfkesinin yanında sinirli sivri dilli olduğundan onun arkasında bile yatan bir **merhameti** var aslında. (G2)*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

M. … T… 'ya göre daha rahat, ***sosyaldir****. T….a büyüklü evde yaşadı. Benim davranışlarım yüzünden bastırıldı ötelendi o yüzden biraz çekingen ve sessiz kaldı. M .E… daha* ***özgüvenlidi****r. (G6)*

Yardım ederler*, hayvanları çık severler. Çok düşkünler benim gibi. Videolarda görüyorsunuzdur. Büyük çok ilgilenmez ama küçüğü daha çok sever bakar hayvanları. (G10)*

Tutarsız ve dengesiz tutum sergileyen anne babalar çocuklarının en fazla sinirli davranış sergilediğini ifade etmiştir. Bu tutuma sahip anne babalar daha sonra yüksekten düşüğe doğru istediğini yaptırma/inatçılık, şiddet, düşük özgüven ve kurallara uymama davranışı gösterdiğini belirtilmişlerdir. Otoriter ve baskıcı tutum sergileyen anne babalar, çocuklarının en fazla kaba saygısız ve kıskanç davrandıklarını vurgulamışlardır. Aynı tutuma sahip anne babalar, çocuklarının öfkeli- hırçın, çekingen ve saldırgan davranışlar sergileyebildiklerini belirmişlerdir. Aşırı hoşgörülü ve serbest tutum sergileyen anne babalar çocuklarının en fazla sinirli daha sonra istediğini yaptırma, kurallara uymama, şiddet ve yalan söyleme davranışı gösterdiğini belirtmişlerdir. Aşırı koruyucu ve müdahaleci davranan anne babalar, çocuklarının en fazla düşük özgüvene sahip olduğunu, daha sonra sırayla çekingen, sorumsuz ve problem çözme becerisi düşük davranışlar sergilediğini belirtmiştir.

Görüşmecilerden örnek söylemler;

Öfkesinin yanında ***sinirli*** *sivri dilli olduğundan onun arkasında bile yatan bir merhameti var aslında. (G2)*

Plazma televizyonu mu kırdılar, şamdanlarımı kırdılar, bir birlerine terlik atmak, yastık atmak ondan çok sıkıntı yaşıyorum. Oyuncaklar havada uçuşuyor o cangalar ben yendim sen yendin televizyona geldi kırıldı. ***Sinirlen****di fırlattı geldi. Vurdu televizyona. (G12).*

İçinden gelen, böyle bir anda gelen her şeye çok çabuk ***sinirlenen*** *biri aynı abisi gibi. (G2)*

Söz dinlemiyor kendi haline bırakırız ***her istediği*** *oluyor şöyle hani hareket bakımından oluyor. Özgürce koltukların tepesinde zıplar oradan oraya zıplar. yapma kızım dikkat et kızım düşersin kızım dinlemez. O halde bırakırız (G8).*

Büyük kızımda bir ***küfür*** *olayı başladı, küfürden çok şikayetçiyim. Evde bizde yok hocam ağzımdan öyle bir şey ben bu yaşıma kadar duymadığım 38 39 yaşındayım ağzıma alıp söyleyemem. Çok rahatsız oluyorum. Babanla konuşacağız bu durumu dedim ama daha konuşamadık. (G11)*

Bazı şeyleri ***gizli yapması, hatalarını*** *gizlemesi. Gizli saklı şeyler yapmak istiyor sanki bizi kandırmaya çalışıyor kızmayalım diye. (G5)*

Ama genelde zorda kalığında her konuda ***yalan*** *söyler yani. Diğer zorda kaldığı zamanlarda sıkıştığında yalanı tercih ediyor. O kadarda güzel uydurur ki sen bile inanırsın yani. O kadar diyorum. Sevmediğim o huyu var. Keşke daha farklı sıkıntılarım olsaydı da şunun için hocam bazen neyi doğru neyi yalan söylediğini bilemiyorum. (G12)*

E…… çok ***alıngandır****, az bir şey söyleseniz sesiniz yüksek çıksa, biraz kızdığımızda alınır,* ***ağla****r.(G14)*

Çekingen *tedirgin biraz daha önceki cahilliklerimiz tecrübesizliğimizden* ***çekingen*** *kendini ifade edemiyor, küçüğü kendini rahatlıkla ifade ettiği için sıkıntı yok. (G8)*

Kızımız daha ***inat****, biraz daha inattır, kolay kolay ikna olmaz o durumda. Oğlumda inatçılığı görmedim.(G13)*

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kardeşiyle biraz yani her kardeş arasında kavgalar olur eder ama. Kardeşine karşı beni kıskanıyor. ***Kıskançlık*** *yapıyor benim yanımda ama.(G7).*

O, onu ***alacağım diye tutturuyor****. O tarz çok özentisi var. Ben almayacağım diyorum e tutturuyor, o ağlıyor* ***ağlıyor*** *susuyor ya da* ***alınıyo****r. (G2)*

Odasını pek toplamaz, ben de toplamam hiçbir şeyimi. Çıkardığımı bırakırım, çocuklarda öyle ***dağınıktı****r biraz.(G16)*

TARTIŞMA

Aile, erken çocukluk ve son çocukluk döneminde çocuğun hayatı süresince kullanacağı tüm kişilik, sosyal, psikolojik yeterliliklerin kazandırıldığı en temel kurumdur (Yavuzer, 2014). Anne babaların, çocukların davranışları karşısında sergiledikleri tepkilerin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde, o kadar anne baba tutumu var denilebilir (Şendil, 2003). Ailelerin çocuklarına karşı tutumları, çocukların gelecek yaşantılarında karşısına çıkacak sorunlarla mücadele etme ve sorun çözme becerisini kazanabilmesi adına oldukça önem arz etmektedir. Bu sebeple anne baba tutumlarının çocuklarda ortaya çıkan olumlu ve olumsuz davranışların oluşumundaki etkisi göz ardı edilmemelidir. Bu çalışmada anne baba tutumlarının çocukların davranışları üzerindeki etkileri incelenmek üzere; anne babaların çocuklarına yönelik tutumları ve davranışları nasıldır ve hangi anne baba tutumunun çocuklarda hangi olumlu ve olumsuz davranışlara yol açmaktadır? Sorularına cevap aranmıştır. Araştırma bulgularına göre en çok kabul gören anne baba tutumu demokratik anne baba tutumudur, en az görülen anne baba tutumu ise aşırı koruyucu ve müdahaleci anne baba tutumudur**.**

Bu çalışmada ele alınan anne baba tutumları ve bu tutumların çocuklardaki yansımaları bakımından değerlendirildiğinde;

Demokratik ve eşitlikçi anne baba tutumu sergileyen anne babaların çocuklarına hoşgörülü, sevgi dolu, saygılı, söz hakkı tanıyan, kararlara katılımlarını sağlayan ama bunun yanında kuralların olduğu, ceza ve ödüllendirmenin de gerektiği zamanlarda kullanıldığı bulgularına; bunun sonucunda da çocukların daha özgüvenli, sorumluluklarını bilen, saygılı, girişken davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları, Kırman ve Doğan'ın (2017) yaptıkları çalışmada belirtilen, demokratik anne baba tutumlarının çocukları sosyal gelişim olarak olumlu, diğer tüm anne baba tutumlarının olumsuz etkilediğini belirttikleri çalışmasıyla ve Saylık ve Gezici Yalçın'ın (2018) çalışmasıyla da örtüştüğü görülmektedir.

Dengesiz ve tutarsız anne baba tutumu sergileyen anne babaların genellikle kuralları koymada zorlandıkları, bazen hataları görmezden geldikleri, çocuklarının isteklerini yapma noktasında sıkıntı yaşadıkları, kimi zaman hoşgörüyle karşıladıkları davranışları kimi zaman ret ettikleri; bunun da o anki psikolojik durumları ile ilgili olduğu, değişken tutumlarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu tutumu sergileyen anne babaların, otoriter ve baskıcı tutum ile aşırı hoşgörülü tutum arasında kaldıkları görülmektedir. Bu tutumu sergileyen ailelerde yetişen çocukların genel olarak sinirli, öfkeli, inatçı, kuralları çiğneyen, istediği olmadığında sorun çıkaran, sorumlulukların yerine getirilmesinde eksik davranışlar sergileyen çocuklar oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada dengesiz ve tutarsız anne baba tutumları ile ilgili sonuçların Çağdaş (2003), Aydoğdu ve Dilekmen (2016), Ceylan (2017) Turgut ve Koca (2019)'nın araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir. Nalbant ve Babaoğlan da (2016) araştırmalarında anne babaların çocuklarını yetersiz ve tutarsız yönlendirme yaptıklarını, çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldıklarını ve bunun da çocukların davranışlarında olumsuzluklara neden olduğunu vurgulamaktadır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Otoriter ve baskıcı anne baba tutumu sergileyen anne babaların genellikle bağırma, vurma, yasak, ceza verme gibi davranışlar sergiledikleri; ne yapacaklarını bilemediklerinde yasak koymanın daha kolay olduğunu; özellikle otoritenin baba olduğunu çocukların babaları ile korkutularak disipline edilmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Bu tutum ile yetiştirilen çocukların ise çekingen, boyun eğen, kabullenen ya da tam tersi öfkeli, saldırgan davranışlar sergileyebildikleri, kimi zaman yalan söyledikleri belirtilmiştir. Hart, Newell ve Olsen de (2003) otorite ve baskı altında yetişen çocukların kaygı düzeylerinin yüksek ve özsaygılarının az olduğunu belirtmektedir. Otoriter ve baskıcı tutum sergileyen anne babalar, koymuş oldukları kurallara çocukların şartsız uymasını ve sorunsuz itaat eden bireyler olmalarını bekledikleri anlaşılmaktadır. Bu çalışma, bu bakımdan Sarwar (2016), Kulaksızoğlu (2001), Yıldız (2004) ve Ceylan (2017)'ın çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Aşırı hoşgörülü ve serbest anne baba tutumu sergileyen anne babalarının çocuklar üzerinde denetim sağlayamadıkları, kural koyamadıkları, koydukları kuralların kalıcı olmadığı, çocuklarının her istediklerinin olduğu hatta çocukların ebeveyn rolünde anne babının çocuk rolünde oldukları belirlenmiştir. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar, gelişimlerini anne babaların tutumuna göre şekillendireceğinden ilerleyen yaşamında her istediği olmadığında ya kırılgan içine kapanık ya da şiddete meyilli birey olma olasılıklarından dolayı ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada aşırı hoşgörülü ve serbest bir ailede büyüyen çocukların genellikle kural tanımadıkları, sorumluluk bilinçlerinin az olduğu, sinirli ve her istediğine ulaşan çocuklar olarak büyüdükleri, ailelerin hoşgörü ile sınırsızlığı karıştırdıkları düşünülmektedir. Açıkgöz ve Babaoğlan (2023) ailelerin ödüllendirmeyi etkili kullanmadığını, bu durumun çocuklar tarafından kullanıldığını ve sınırsız istekler haline dönüştüğünü belirlemiştir. Ve yine bu çalışmanın, bu tutumla büyüyen çocukların benmerkezci oldukları, bunun ise onlarda sosyal gelişim problemleri ortaya çıkardığı; bu problemlerin de çocukluk ya da yetişkinlik dönemlerinde hayal kırıklığı yaşatacağı, agresifliğe neden olacağının belirtildiği Aunola, Stattin ve Nurmi (2000), Yıldız ve Erci (2011), Çağdaş ve Seçer (2002) ve Erol (2019)'un çalışmasıyla da benzer olduğu söylenebilir.

Aşırı koruyucu ve müdahaleci anne baba tutumları sergileyen anne babalar, çocuk adına kararlar alır, aşırı ilgi gösterir, çocuk yerine her işi yapmaya hazırdırlar ve sürekli bir müdahale durumundadırlar (Tuzcuoğlu, 2003). Aşırı hoşgörülü anne babaların çocukların davranışlarını kontrol etmede zorlandıkları, kural koyamadıkları, yanlış davranışları dahi sürekli hoşgörü ile karşıladıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada aşırı koruyucu ve müdahaleci anne baba tutumu sergileyen ailelerin yüksek düzeyde kaygı, endişe yaşadıkları ve çocuklarını kaybetme korkusu taşıdıkları, güven problemi yaşadıkları, çocuklar adına her işi yapan ebeveynler oldukları görülmüştür. Gitmez (1989)'in çalışmasında çocuğuna karşı aşırı koruyucu veya baskıcı olan ailelerin çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz etkilediği ve çocuklarda utangaçlık, çekingenlik ve bağımlılık davranışlarının ortaya çıktığını belirtmektedir. Yapılan bu çalışmada da aşırı koruyucu ve müdahaleci anne baba tutumları ile yetişen çocukların özgüvensiz, çekingen, kolay pes etme davranışları sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Gitmez (1989)'in çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmaya katılan anne babaların görüşlerine göre, çocuklardaki olumlu davranışlar anne baba tutumlarından yüksek düzeyde etkilenmektedir. Çocuklarda olumlu davranışların ortaya çıkmasında anne babaların örnek olması, tutarlı, saygılı ve çocuklara söz hakkı tanımalarının yaşantılarında da demokratik ve adil olmaları yani demokratik anne baba tutumlarının çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda da ortaya çıkan olumlu davranışlar; sorumluluk, merhamet, saygı, düzen- tertip, uyum, öz bakım becerisi, özgüven ve sosyallik olduğu görülmüştür. Baumrind (1991), demokratik tutum sergileyen anne babaların çocuklarının genel

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

olarak mutlu, özgüvenli, sorumluluk sahibi, sosyal ilişkilerde iyi, gelişime açık, yaratıcı çocuklar olduğunu belirtmektedir. Yine Kulaksızoğlu (2015), demokratik tutum ile büyüyen çocukların sevgi dolu olduklarını ve kendilerini ifade becerilerinin daha güçlü olduğunu; Dursun (2010), demokratik anne baba tutumunda çocukların gelişmiş özgüven, sorumluluk sahibi, sosyal ilişkilerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın, Pekşen Akça (2012), böyle ortamlarda büyüyen çocukların genel olarak girişken, sosyal, çözüm üretebilen, özgüveni yüksek bireyler olduklarını ifade ettiği çalışması ile de benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada, çocuklara olumlu davranışlar kazandırılmasında en etkili anne baba tutumunun demokratik anne baba tutumu olduğu ve bu tutumun sergilendiği ailelerde yetişen çocukların merhametli, çözüm odaklı, girişken ve mutlu oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2000), Önder ve Gülay (2007) ve Saylık ve Gezici Yalçın (2018)'ın yapmış oldukları araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmaya katılan anne babaların görüşlerine göre, anne baba tutumlarına bağlı olarak çocuklarda görülen olumsuz davranışlar; kurallara uymama, kaba, saygısız, küfür, şiddet, yalan, sinirlilik, aşırı duygusal olma, düşük özgüven, inatçılık, kıskançlık, bencillik, istediğini yaptırma /ağlama, yetersiz öz bakım becerisi, yemek sorunu, düzensizlik, düşük problem çözme becerisidir. Baumrind (1991) ve Yörükoğlu (2019)'nun çalışmalarında belirttiği üzere anne babaların aşırı hoşgörülü tutumunun çocuğa aşırı düşkünlüğü, serbest disiplin anlayışı ve çocuğun yaptığı hataların sürekli hoşgörü ile karşılanması çocuklarda sorumluluklarını yerine getirmeme, kurallara uymama, yalan, şiddet, şımarıklık davranışlarına yol açtığı belirtilmektedir. Bu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yine ilgisiz tutuma sahip anne babaların çocuklarında saldırganlık davranışının yüksek düzeyde görüldüğü Kulaksızoğlu (2003) tarafından belirtilmektedir. Özyürek ve Tezel Şahin (2005), Durmuş (2006), Uygun ve Kozikoğlu (2020) yaptıkları çalışmalarda baskıcı ve otoriter tutuma sahip olan anne babaların daha çok ilkokul mezunu olduklarını ve eğitim seviyesi arttıkça demokratik tutumun daha çok sergilendiğini; çocuk sayısı arttıkça otoriter tutumun sergilendiği ve davranışsal sorunların görülme sıklığının arttığı belirtmişlerdir. Bu çalışmada da ilkokul mezunu olan anne babaların daha çok baskıcı ve otoriter tutuma sahip oldukları eğitim seviyesi arttıkça demokratik ve aşırı hoşgörülü tutumun sergilendiği görülmüştür. Ayrıca çocuk sayısı arttıkça otoriter ve baskıcı tutumun sergilendiği, otoriter ve baskıcı tutum sonucunda çocuklarda yalan, şiddet ya da sinme davranışı görüldüğü anne babalar tarafından belirtilmiştir. Bu bağlamda Özyürek ve Şahin (2005), Durmuş (2006), Uygun ve Kozikoğlu (2020)'nun çalışmalarıyla da paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada çocuklarda görülen olumsuz davranışların anne babalarının tutumuyla alakalı olduğu bazı kişisel özelliklerin de aileden gelebildiği görülmüştür. Arı ve Seçer (2003) aşırı koruyucu ve otoriter baskıcı anne baba tutumunun uygulandığı çocuklarda problem çözme becerisinin düşük olduğunu belirtmektedir. Uygun ve Kozikoğlu (2020)'nun çalışmasında, çocuğun gelişim düzeyini dikkate almayan ebeveynler kendi beklentileri doğrultusunda davranış sergilemesini beklerler. Ailede otoritenin önemine inanan ebeveynler çocukların bu duruma karşı çıkmalarına ceza ve yasaklarla karşılık verdiklerini; bu durumunda çocuklarda olumsuz kişilik özelliklerinin oluşmasına neden olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada da anne babaların çocuklarının davranışları ile ilgili sinirli, hırçın, inatçı olma, kardeşini ve başkalarını kıskandığını belirten söylemlerinden; Uygun ve Kozikoğlu (2020), Sak vd. (2015) ve Arı ve Seçer (2003)'in çalışmalarıyla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca otoriter ve baskıcı, aşırı koruyucu ve müdahaleci, aşırı hoşgörülü ve tutarsız anne baba tutumu sergiledikleri düşünülen anne babaların söylemlerine dayanılarak çocuklarda; ödev yapmama/sorumluluk, istediğini yaptırma /ağlama, yetersiz öz bakım becerisi, yeme sorunu, düzensiz, düşük problem çözme becerisini olumsuz davranış olarak gördükleri belirlenmiştir. Çocuklarda yetersiz beceriler bakımından, çocukların istediklerini yaptırabilmek için en çok başvurdukları yöntemin ağlama olduğu; yeme sorununun genel olarak yemek seçme olarak

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

belirtildiği; kişisel bakımlarının anneler tarafından karşılandığı; sorumluluk duygularının gelişmediği; özgüven eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda olumsuz anne baba tutumu olarak değerlendirilen; otoriter ve baskıcı, aşırı koruyucu ve müdahaleci, aşırı hoşgörülü ve tutarsız anne baba tutumlarının çocukların olumsuz davranışlar göstermesine neden olduğu ve Günalp (2007)'in çalışma sonuçlarıyla paralel olduğu görülmektedir

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara göre anne baba tutumlarının çocukların davranışları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğu ve çocukların sosyal, kişisel, psikolojik gelişimini doğrudan etkilediği söylenebilir. Ayrıca demokratik ve eşitlikçi anne baba tutumu diğer tutumlara göre frekans olarak daha fazla olsa da olumsuz tutumların tamamı birlikte düşünüldüğünde, olumsuz tutum sergileyen anne baba davranışlarının ne yazık ki çok daha fazla olması dikkat çekicidir. Bu durumda anne babaların çocuklarına karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve yanlış davrandıkları bunun sonucunda da çocuklarda olumsuz davranışların görülme olasılığının yüksek olduğu söylenebilir. Anne babaların çocuklarına karşı yanlış davranışlar içerisinde bulunduğu Babaoğlan, Çelik ve Nalbant (2018)'ın çalışmasında da işaret edilmiştir. Anne babaların çoğunlukla olumsuz tutum sergilemelerinin nedeni birçok şekilde açıklanabilir. Son zamanlarda toplumsal olarak geniş aileden çekirdek aile yaşantısına geçilmesi, kırsaldan şehre göçlerin yarattığı sorunlar, çalışma hayatının yoğun olması, ebeveynlerin sosyal yaşamları, ebeveynlerin tutum farklılıkları, ebeveynliğe hazır olunmamasına bağlı olarak; bu şartlarda özgüvenli çocuk yetiştirme çabası ise kural tanımayan, sınırsız özgürlüklere sahip, her istediği anında olan ve anne babayı yöneten çocuklar yetiştirilmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yıldız (2004)'ın çalışmasında da belirttiği gibi ebeveynlerin tutumlarında etkili olan faktörler anne babaların ebeveynliğe hazır olup olmama durumu, sosyo kültürel çevre, eşler arası ilişki, kendi anne babalarının deneyimleri, kendi çocuklularında görmüş oldukları anne baba tutumları, ebeveynlikle ilgili bilinçaltında oluşan modeller etkili olabilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; anne babaların tutumlar konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla eğitimler verilmesi, basın ve yayınlarda bu konunun işlenmesi anne baba farkındalığının arttırılması etkili olabilir. İleriki araştırmalarda ise anne babaların yanlış tutumlarının nedenleri ve bu tutumların nasıl önlenebileceği üzerine nitel araştırmalar yapılması önerilebilir. Olumsuz tutumlara bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz davranışları doğru yönetebilme sürecinde rehberlik servisleri ebeveynlere, öğretmenlere ve anne babalara yol gösterebilir (Sağlam vd., 2021). Kalkan ve Sağlam (2022)'ın da vurguladığı gibi öğretmenlerin eğitimlerle bilgilerinin güncellenmesi ve güçlendirilmesi sürece katkı sağlayabilir. Çelik (2024)'in de vurguladığı gibi ebeveyn tutumlarının olumsuz olması toplumsal bozulmanın yansımalarından biri olarak değerlendirilebilir. Olumsuz anne baba tutumlarının olumlu anne baba tutumlarına göre daha fazla sergilenmesi genel olarak bir tutum sorununa işaret etmektedir. Bu konunun önemine istinaden araştırmalarda ele alınması, özellikle boylamsal çalışmalar yapılması önerilebilir. Araştırma sonuçlarının ve anne baba tutumlarının çocuk davranışlarına yansımalarının anne babalara bazı platformlarda, veli toplantılarında aktarılması sağlanmalıdır. Bu konuda öğretmenlerin de bilinçlenmesi sağlanarak velileri doğru yönlendirmeleri, verdikleri geri beslemelerle velileri eğitmeleri duruma katkı sağlayabilir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

KAYNAKLAR

Açıkgöz, B. & Babaoğlan, E. (2023). Öğrencilere verilen ödüllerin etkililiğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 65, 330-360. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1108858

Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Aktürk, F. M. (2015). *Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *1*(2), 156-174.

Arı, R. & Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 451-464.

Arslanoğlu, A., & Köser, C. E. (2019). Ameliyathane hemşirelerinin sorunlarını inceleyen nitel bir araştırma. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 1-14.

Aydın-ceran, S., Ergül, E., & Yavuz, M. (2023). Bugünün çocuğu yarının yetişkini için anne ve babaların etkili ebeveyn rollerinin geliştirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(Özel Sayı), 235-255. https://doi.org/10.33206/mjss.1295982

Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 574-581.

Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*(2), 205- 222.

Babaoğlan, E., Çelik, E., & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 51-65. https://doi.org/10.19160/ijer.370497

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95. http://dx.doi.org/10.1177/0272431691111004

Ceylan Arpacı, F. (2021). *Sınıf yönetiminde anne baba tutumlarından kaynaklanan istendik ve istenmedik öğrenci davranışlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.

Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: okul öncesi örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Cüceloğlu, D. (2019). *İçimizdeki çocuk.* (48. Basım). Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. (2003). *Anne-baba-çocuk iletişimi.* Eğitim Kitabevi Yayınları.

Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). Sosyal gelişim. R. Arı. *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişim içinde*, 1-71. Nobel Yayınevi.

Çağdaş, A. (2012). *Anne baba çocuk iletişimi.* (Ed.). Eğiten Kitap.

Çelik, E. (2024). Toplumsal bozulmanın yönetsel parametreleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 44 - 60.

Durmuş, R. (2006). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Erdoğan, Ö. & Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(*1), 51-72.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Erol, E. T. (2019).*Anne-baba tutumları ile 5-10 yaş grubu çocukların davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Filiz, Z., & Yaprak, B. (2009). A study on classıfyıng parentıng styles through dıscrımınant analysıs. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(2), 195-209.

Gitmez, A. S. (1989). 0-5 yaşlarında zihinsel gelişme [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Günalp, A. (2007*). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi* (Aksaray ili örneği) [Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Hart, C. H., Newell, L. D. & Olsen, S. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In: J. O. Greene ve B. R. Burleson (Eds.*), Handbook of communication and social interaction skills (*pp. 753-797). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hibbard, D. R. & Walton, G. E. (2014). Exploring the development of perfectionism:the influence of parenting style and gender. *Social Behavior on Personelity: An International Journal, 42*(2), 269-278. https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.2.269

Huang, G. H. C. & Gove, M. (2015). Asian parenting styles and academic achievement: Views from eastern and western perspectives. *Education, 135*(3), 389-397.

Kalkan, A. & Sağlam M. (2022). Lise son sınıf öğrencilerinin salgın döneminde sınava yönelik ders çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 272-287. https://doi.org/10.46778/goputeb.1079997

Kırman, A.,& Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *4*(1), 28-49.

Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitapevi.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Çocuk psikolojisi ve gelişim*i, Kulaksızoğlu, A. (Editör), Farklı Gelişen Çocuklar. Epsilon Yayıncılık

Kulaksızoğlu, A. (2015). *Kişisel gelişim uygulamaları* (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development.* (Vol. 4. Ed.) (pp. 1-101). Wiley.

Nalbant, A. &. Babaoğlan, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği. *E Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(3), 11-30. https://doi.org/1019160**e**ijer35964

Önder, A. & Gülay, H. (2007). Ebeveyn kabul- red teorisi ve bireyin gelişimi açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-28. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25430/268307

Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 Yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 19-34.

Pala Özçelik, F. N. (2020). *6-10 yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Akademik Bakış Dergisi*, 29. http://www.akademikbakis.org/

Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.

Sağlam, M., Özbay Karlıdağ, İ., & Korkmaz, R. B. (2021). Preschool teachers' views on guidance and psychological counseling services. *Early Childhood Education. Education Quarterly Reviews, 4*(4), 124-132.

Sak, R., Şahin Sak, İ., Atlı, S. & Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991. https://doi.org/10.17860/efd.33313

Sarwar, S. (2016). Influence of parenting style on children's behaviour. *Journal of Education and Educational Development, 3*(2), 222-249.

Saylık, F. Z. & Gezici Yalçın, M. (2018). Otoriter veya demokratik ebeveyn tutumunun ve ebeveyne bağlanma biçiminin suçluluk ve utanç duygularına etkisinin yarı-deneysel yöntemle incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları, 38*(2), 95-127.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sever, H. (2020). *5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Şanlı, D., & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *(32*), 31-48.

Şendil, G. (2003). *Çocuk, ergen ve anne baba*. Çantay Yayınları, 49.

Turgut, Ö. & Koca, S. (2019). Ebeveynlerin anne-babalık stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *2*(2), 60-71.

Tuzcuoğlu, N. (2003). *Anne baba olmanın altın kuralları, bir aile olmak*. Morpa Yayınları.

Uyanık Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *32*(143), 89-99.

Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *6*(3), 1620-1644

Uygun, N. & Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(3), 1494-1507. https://doi.org/10.33206/mjss.639099

Yaprak, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumunun diskriminant analiziyle belirlenmesi ve benlik saygısı ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitapevi

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E., & Erci, B. (2011). Anne baba tutumları ile adolesan saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(*3), 6-11.

Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi, 6(*3-4), 131-150.

Yılmaz, A. (1999). Çocuk yetiştirme tutumları: kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, *1*(3), 99-118

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin, gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yılmazer, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayınları, 25.

Yörükoğlu, A. (2019). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. (15.baskı). Özgür Yayınları.

Wang, H. (2014). The relationship between parenting style and academic and behavioral adjustment among urban Chinese adolescents. *Chinese Sociolagical Review, 46*(4), 19-40. https://doi.org/10.1556/2006.2023.00043

Extended Abstract

Numerous studies have explored the influence of parental attitudes on children's behavior, highlighting both positive and negative effects (Yaprak, 2007; Kulaksızoğlu, 2003). In the literature, parental attitudes are generally categorized as democratic and egalitarian, authoritarian and oppressive, inconsistent and unbalanced, overly tolerant and permissive, overprotective and interventionist, and indifferent (Alabay, 2017; Aktaş Özkafacı, 2012; Pekşen Akça, 2012; Uykan & Akkaynak, 2019). This study adopts a similar classification to examine the impact of these attitudes on children's behavior. The primary aim of this study is to investigate the attitudes of parents with primary school children and how these attitudes are reflected in their children's behavior. Accordingly, the research problem is formulated as follows: *What are the attitudes of parents with primary school children, and how do these attitudes influence their children's behavior?* Based on this research problem, the following questions were developed:

1. What are the attitudes and behaviors of parents toward their children?

2. How do different parental attitudes contribute to positive and negative behaviors in children?

A qualitative research method was employed, utilizing a phenomenological approach. Data were collected through semi-structured interviews with 16 parents whose children were enrolled in primary school. A non-probability purposive sampling method was used, with the criterion that at least one child in the family must be attending primary school. The collected data were analyzed using content analysis, where themes and codes were developed to present the findings systematically. The findings reveal that parents exhibit a range of attitudes, including democratic and egalitarian, authoritarian and oppressive, inconsistent and unbalanced, overly tolerant and permissive, and overprotective and interventionist approaches. Democratic and egalitarian attitudes were identified as positive, while authoritarian, inconsistent, overly tolerant, and overprotective attitudes were considered negative. Parents who displayed a democratic and egalitarian attitude were found to be tolerant, loving, and respectful toward their children. They allowed their children to participate in decision-making while also setting clear rules and using discipline and rewards when necessary. Conversely, parents who exhibited authoritarian and oppressive attitudes frequently resorted to strict discipline, including shouting, physical punishment, and restrictive rules. Parents with inconsistent and unbalanced attitudes struggled with setting and enforcing rules, occasionally overlooking misbehavior while rejecting behaviors they previously tolerated. This inconsistency was often linked to their emotional state. Those with overly tolerant and permissive attitudes demonstrated an inability to establish firm rules, allowing their children excessive freedom, often reversing parental and child roles. Meanwhile, overprotective and interventionist parents were observed to be highly anxious, taking over their children's responsibilities, closely monitoring their actions, and struggling with trust issues. Although democratic and egalitarian attitudes were the most frequently reported in this study, negative parental attitudes collectively outnumbered positive ones. Among these, the tendency of parents to give in to all of their children's demands was particularly prevalent. This suggests that many parents exhibit inappropriate behaviors toward their children. Raising parental awareness through educational programs and media campaigns could help address this issue. Future research should further investigate the underlying causes of negative parenting attitudes and explore strategies to mitigate them. The study also examined how these parental attitudes were reflected in children's behavior. Children raised in democratic and egalitarian households exhibited positive traits such as responsibility, compassion, respect, self-discipline, academic engagement, social adaptability, and self-confidence. In contrast, children of authoritarian and oppressive parents were more likely to display negative behaviors, including rudeness, disrespect, jealousy, anger, aggression, and social withdrawal. Children whose parents demonstrated inconsistent and unbalanced attitudes tended to exhibit temper tantrums, stubbornness, aggression, low self-confidence, and rule-breaking tendencies. Those raised by overly tolerant and permissive parents were found to have difficulty following rules, often acting out, displaying aggressive tendencies, and engaging in deceitful behavior. Similarly, children of overprotective and interventionist parents commonly exhibited low self-confidence, shyness, irresponsibility, and poor problem-solving skills. These findings suggest that authoritarian, overprotective, permissive, and inconsistent parenting styles contribute significantly to the development of negative behaviors in children. Overall, this study underscores the significant impact of parental attitudes on children's social, personal, and psychological development. The prevalence of negative parental attitudes over positive ones suggests a widespread issue that may be attributed to various societal factors, including the shift from extended to nuclear family structures, demanding work schedules, parental reluctance to compromise personal lifestyles, and a lack of preparedness for parenthood. Additionally, modern parenting approaches often emphasize fostering self-confidence in children to the extent that they lack discipline and assume control over their parents. The predominance of negative parenting styles highlights the need for further research, particularly longitudinal studies, to examine the long-term effects of these attitudes. The results of this study should be shared with parents through educational initiatives and parent-teacher meetings to raise awareness. Furthermore, equipping teachers with knowledge on this topic and providing parents with guidance based on research findings could contribute to more effective parenting practices.

.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (229-248)

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğrenci Profili: Devlet Üniversiteleri Örneği

Student Profile of Turkish Teaching Undergraduate Programs: A Case Study of State Universities

Ömer KEMİKSİZ *

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 29.05.2024
Kabul Tarihi: 23.08.2024

Doi: tsadergisi.1492056

Anahtar Sözcükler:
Türkçe öğretmenliği
Lisans programı
Öğrenci profili
Devlet üniversiteleri

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin profillerini çeşitli açılardan incelemektir. Nitel araştırma modeliyle yürütülen çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Devlet üniversiteleriyle sınırlandırılan araştırmanın veri setini 71 eğitim fakültesindeki Türkçe öğretmenliği lisans programları oluşturmaktadır. Araştırmada bu programlarla ilgili olarak "Yükseköğretim Program Atlası"nda yer alan bilgilerden yararlanılmıştır. 2021, 2022 ve 2023 yıllarını kapsayan verilerin analizi betimsel analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmenliği lisans programlarının ilk yerleştirme sonuçlarına göre %100 doluluk oranına ulaştığı, programı tercih eden adayların çoğunlukla kız öğrencilerden oluştuğu ve yerleşen öğrencilerin bölgelere göre dağılımında İç Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Marmara bölgelerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Programa yerleşen öğrencilerin öğrenim durumuna göre dağılımında "liseden mezun, daha önce üniversiteye yerleşmemiş" adaylar ilk sırada gelirken lise alanlarında "imam hatip", "Türkçe matematik", "fen ve sosyal bilimler", "sosyal bilimler" alanları, lise türlerinde genel liseler, lise gruplarında ise "Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Resmî Liseler)" ve "İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi/İmam Hatip Lisesi (Açıköğretim)" okulları ilk sırayı almıştır. Programa yerleşen öğrencilerin YKS Türkçe netlerinin yıllara göre kademeli şekilde artması ve adayların tercih listelerinde daha çok "Türkçe öğretmenliği" programlarına yer vermesi araştırmanın diğer bulguları olarak tespit edilmiştir.

Article Information

Submission: 29.05.2024
Acceptance: 23.08.2024

Doi: tsadergisi.1492056

Key Words:
Turkish language teaching
Undergraduate program
Student profile
State universities.

ABSTRACT

This study aims to examine the profiles of students enrolled in Turkish language teaching undergraduate programs from multiple perspectives. Utilizing a qualitative research model, document analysis was employed as the data collection technique. The study was limited to state universities, with data collected from Turkish language teaching programs in 71 faculties of education. Information from the *Higher Education Program Atlas* was used as the primary data source. The research analyzed data from 2021, 2022, and 2023 using descriptive analysis techniques. Findings indicate that Turkish language teaching programs achieved 100% occupancy in the first placement results. The program was predominantly preferred by female students, and the Central Anatolia Region had the highest concentration of enrolled students by region. Regarding students' educational backgrounds, the largest group consisted of *high school graduates who had not previously been placed in a university*. In terms of high school type, *İmam Hatip* schools ranked first among specific high school fields, while *general high schools* led in broader high school categories. Among high school groups, *Anatolian High Schools* had the highest representation.

Atıf İçin

Kemiksiz, Ö. (2025). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğrenci Profili: Devlet Üniversiteleri Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1)**,** 229-248. doi: tsadergisi.1492056

* Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın, okemiksiz@bartin.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8628-6203

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

İnsan davranışları doğuştan getirilenler ve sonradan kazanılanlar olmak üzere iki ana kaynağa dayanmaktadır. Bunlar içerisinde sonradan kazanılan davranışlar eğitimin temel ilgi alanı olmakla beraber eğitim, doğuştan getirilen davranışların geliştirilmesiyle de ilgilenir (Kale, 2019, s. 3). Oktay'a (2020, s. 2) göre bazı yeterliklerle dünyaya gelen ve sosyal bir varlık olan insan, içinde yaşadığı topluma ve o toplumun değerlerine uyum sağlamayı hatta yaşamını sürdürebilmek için gerekli olan bilgi ve beceriyi kendisini diğer canlılardan ayıran süreçlerin en önemlilerinden biri olan eğitim aracılığıyla elde eder. Bundan dolayı temelde bir yetiştirme ve rehberlik etme çalışması ve bilimi olan eğitim, hayattaki her insanın, her alanın ve her toplumun ilgilendiği konuların başında gelmektedir (Çelikkaya, 1990, s. 67).

Bireyleri içinde bulundukları topluma ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyaya uyumlu birer üye hâline getirip onları çağın gerektirdiği bilgilerle ve becerilerle donatmak eğitimin temel amacıdır. Kişilerin, toplumdaki ve dünyadaki değişimlere ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkı sunabilecek bir şekilde yetiştirilmelerine ihtiyaç vardır. Bunu gerçekleştirebilmenin yolu iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosundan geçmektedir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005, s. 209). Bu sebeple öğretmenlerden eğitim öğretim çalışmalarında birçok görev ve rol beklenmektedir. Geçmişte önemli olduğu gibi günümüzde de önemli olan bu rollerin gelecekte de öneminden bir şey kaybetmeyeceği düşünülmektedir (Gelen & Özer, 2008, s. 40). Dolayısıyla insanoğlunun bilgiyle donanmasını sağlayan, onun çeşitli beceriler kazanmasına yardımcı olan, insana misyon/vizyon biçen öğretmenlerin yerine getirdiği meslek, neredeyse her çağda ve her toplumda kıymetli bulunmaktadır (Karataş, 2020, s. 40).

Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerin aksine sınırlarının ve kurallarının kesin çizgilerle ortaya konabilecek bir meslek olmadığını ifade eden Gelen ve Özer'e (2008, s. 42) göre öğretmenliğin birtakım evrensel kuralları olmakla beraber bütün toplumların ve farklı bütün ülkelerin kullanabileceği belirli standartları yoktur. Her toplum bunun yerine kendi sosyal ve kültürel özelliklerinden hareket ederek öğretmenlik mesleği ile ilgili standartları tespit eder ve uygulamaya koyar. Turan Güllaç'a (2023, s. 561) göre eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla ülkemizde yürütülen çalışmalar çok uzun yıllardır devam etmektedir. Eğitim öğretim sistemi içerisinde daha önceden belirlenmiş olan ve ulaşılmak istenilen hedeflerin, öngörülen seviyede gerçekleşebilmesi ise nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesiyle eş değerdir. Zira eğitim sisteminin bileşenleri içerisinde en önemlisi ve etki derecesi en yüksek boyuta sahip olanı öğretmen eğitimidir. Çoban'a (2010, s. 959) göre ülkemizde ilk öğretmen okullarının eğitim biliminin gereklerine uygun olarak 1848 senesinde eğitim ve öğretime başladığı göz önüne alındığında, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusunda uzun yıllara dayalı bir bilgi ve tecrübe birikimine sahip olduğu görülmektedir. Cumhuriyet devrinde öğretmen eğitiminin gerek nitelik gerekse nicelik bakımından gelişmesine oldukça ehemmiyet verilmiş ve öğretmen yetiştiren kurumların geliştirilmesinde ulusal ve uluslararası uzmanlıklardan istifade edilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından beri öğretmen yetiştirilmesi amacıyla Köy Öğretmen Okulları, İlköğretmen Okulları, Köy Eğitmen Kursları, Yüksek Öğretmen Okulu gibi okullar aktif hâle getirilmiş ve öğretmen yetiştirme çalışmalarına adım atılmıştır (Güneş, 2016, s. 415). Lise düzeyindeki 3 yıllık Öğretmen Okulları ile beraber Köy Enstitüleri, 1953 yılına kadar ilkokulların öğretmen gereksinimini karşılayan iki eğitim kurumu olmuştur. Daha sonrasında faaliyetlerine son verilerek 6 yıllık İlköğretmen Okullarına dönüştürülen bu kurumlar, yine köy ilkokul mezunu öğrencileri ağırlıklı olarak almayı sürdürmüş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile beraber lise düzeyinde program bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır (Deringöl, 2007, s. 21). 1739 sayılı "Millî Eğitim Temel Kanunu"nun 1973'te yayımlanmasıyla birlikte öğretmen adaylarının hangi öğrenim kademesinde hizmet edeceğine bakılmaksızın yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması hususu hükme bağlanmıştır. Bu hüküm doğrultusunda ortaokul üzerine 4, ilkokul üzerine 7 yıllık öğretmen okulları öğretmen liseleri hâline getirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995, s. 414).

Türkiye'nin genelde eğitim ve özelde öğretmen yetiştirme tarihinde 1981 yılının bir dönüm noktası olduğunu söylemek mümkündür. 4 Kasım 1981'de yürürlüğe giren Yüksek Öğretim Kanunu (2547 sayılı) ve 1982'de çıkan Kanun Hükmünde Kararname (41 sayılı) ile öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşların üniversitelere devri gerçekleşmiş, böylece öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlar yeni

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bir statüye kavuşturulmuştur (Binbaşıoğlu, 1995, s. 425). 1989'da tüm öğretmen yetiştiren programların 4 yıl olduğuna vurgu yapan Kızılçaoğlu'na (2005, s. 133) göre Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla 1996 yılının başında eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmaları başlatmış ve bu doğrultuda fakültelerin lisans ve lisansüstü düzeylerinde uygulanan programlarda bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler sonucunda lisans seviyesi için toplam 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir. Yeniden yapılanma çalışmalarında eğitim fakültelerinin ilköğretim kademesine öğretmen yetiştiren programları 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının talep ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiştir (YÖK, 1998, s.3). İlerleyen süreçte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve sivil toplum kuruluşlarınca düzenlenen çeşitli bilimsel organizasyonlarda eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış öğretmenler yetiştirme konusundaki yeterlikleri tartışmaya açılmış, programla ilgili problemleri çözmeye yönelik tavsiyeler bilimsel araştırma sonuçlarından ve alan uzmanlarının görüşlerinden hareket ederek ortaya konmuştur. Böylece eğitim fakülteleri bünyesinde faaliyet gösteren öğretmenlik programlarıyla ilgili bir sonraki güncelleme 2006 yılında yapılmıştır (YÖK, 2007, s. 7). Son olarak 2017'de Yükseköğretim Kurulu tarafından "Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları"nın güncellenmesi çalışmaları kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi olmak üzere üç temel bilgi ve yeterlik alanlarına sahip şekilde mezun olması ve öğretmen olarak hizmet etmesi gerekliliği temelinde 25 lisans programında farklı paydaşların katılımıyla güncellemeler gerçekleştirilmiştir (Karataş, 2020, s. 42; Yalap, Demirgüneş & Akay, 2020, s. 233). Bahsi geçen öğretmenlik programları arasında Türkçe öğretmenliği lisans programı, bir ülkenin/milletin sahip olduğu en önemli unsurlardan biri olan ana dilini öğretecek öğretmenleri yetiştirmesi bakımından önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sınıflandırılan temel dil becerilerini bilimsel bir anlayıştan hareketle planlı bir şekilde geliştirmeye çalışmak, onlara ana dillerini doğru/bilinçli kullanma alışkanlığı ve duyarlığı kazandırmak Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğudur. İlköğretim birinci sınıftan başlayan ve sekizinci sınıfın sonuna dek devam eden Türkçe öğretiminin verimli ve etkili kılınması ise bu sorumluluğun yerine getirilmesinde son derece önemlidir (Sever, 2003, s. 28). Zira Türkçe dersi hem öğrencilerin sınıf ortamında aldığı diğer dersler için hem de iletişim gibi yaşamdaki en önemli araçlarımızdan birini sağlıklı bir biçimde kullanmaya olanak vermesi açısından en önemli derslerin başında gelmektedir (Topuzkanamış & Çelik, 2014, s. 113). Türkçe öğretiminin ana hedeflerinden birinin öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini doğru anlamaları diğerinin de duygu ve fikirlerini doğru ve düzgün bir biçimde anlatmaları olduğuna vurgu yapan Güzel (2003b, s. 12), okuma, dinleme (anlama), yazma ve konuşma (anlatma) becerilerinin çocuğun okul öncesi çevresinde başlamakla birlikte sağlıklı bir şekilde gelişim göstermesinin eğitim öğretim kurumlarında devam ettiğini belirtmektedir. Bahsi geçen bu becerilerin okullarda istenilen şekilde geliştirilebilmesi için de nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bundan dolayı Türkçe öğretmenliğinin, ilköğretimin ikinci kademesinde (ortaokul) bulunan öğrencilere ana dilini en doğru şekilde kullanabilme, kendini ifade etmede yazılı ve sözlü iletişimden yararlanabilme ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırması yönüyle büyük öneme sahip olduğuna dikkat çeken Çoban'a (2010, s. 960) göre dil, bir milleti millet yapan değerlerin başında gelir ve milletlerin devamını sağlayan ana unsurdur. Buradan hareketle Türkçenin önemi, dil olarak kullanılması, korunması ve geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Türkçenin toplumda arzu edilen düzeyde öğrenilmesinin yolu ise bireylere verilecek eğitimden geçmektedir. Bu eğitimin de Türkçe öğretmenlerinin gayretleriyle gerçekleşeceği dikkate alındığında Türkçe öğretmeni yetiştiren eğitim programlarının niteliği bu noktada ön plana çıkmaktadır.

Türkçe öğretmenliği, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından bugüne yaklaşık bir asırlık bir geçmişe sahiptir (Dolunay, 2023, s. 2). 1926-1927 eğitim öğretim yılında Konya'da iki yıllık olarak açılması bizzat Atatürk tarafından emredilen Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünde, ilk olarak Türkçe Öğretmenliği Bölümü faaliyete geçmiştir. Bu okul ertesi sene Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adıyla Ankara'ya nakledilmiş ve 1928 senesinde Türkçe Öğretmenliği Bölümü ilk mezunlarını burada vermiştir (Güzel, 2003a, s. 63-64). Saraç'ın (2005, s.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

213) belirttiği üzere öğretmen ihtiyacının sonraki yıllarda yeterince karşılanamaması üzerine Balıkesir, İzmir, İstanbul, Bursa gibi yerlerde eğitim enstitüleri açılmış ve bu kurumların içerisinde Türkçe bölümlerine yer verilmiştir. 1972-1973'te sayısı 16'ya kadar çıkan bu enstitülerin her birinde Türkçe Öğretmenliği Bölümü temel bölüm olarak yerini almıştır (Güzel, 2003a, s. 64). Bütün bu gelişmelerden hareketle Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitülerinin günümüzdeki Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının temelini oluşturduğu söylenebilir (Doykun, 2022, s. 115).

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çeşitli dönemlerde farklı adlarla öğretmen yetiştiren kurumların 20 Temmuz 1982'de çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredilmesiyle Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eğitim fakültelerinde yetiştirilmesi süreci başlamıştır. Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümlerinden mezun olanlar 1992'ye kadar Türkçe öğretmeni olarak tayin edilmiştir. Bu uygulama Türkçe öğretimine gerekli önemin verilmemesi şeklinde değerlendirilmiş, bunun neticesinde Gazi Eğitim Fakültesinde 1989-1990 eğitim öğretim yılında yüksek lisans ve doktora programı olarak "Türkçenin Eğitimi Öğretimi Ana Bilim Dalı" kurulmuştur. İleride üniversitelerde açılması planlanan ve kararlaştırılan Türkçenin Eğitimi Öğretimi Lisans Programlarının öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak, kurulan bu programın öncelikli amacı olmuştur. Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalının Türk üniversitelerinde ilk kez lisans programı statüsünde kurulması ise 1992-1993 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiş, başlangıçta program Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümüne bağlı olarak kurulmuştur. Eğitim fakültelerinin 1997'de yeniden yapılandırılması esnasında Türkçe öğretmenliği ayrı bir bölüme dönüştürülürken Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ise Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Bölümü bünyesinde ana bilim dalına dönüştürülmüştür (Börekçi, 2015, s. 406-407; Güzel, 2003a, s. 65). Son olarak 2018'de YÖK tarafından yapılan düzenlemeyle Türkçe Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü içerisinde yer alan bir ana bilim dalı statüsüne gelmiştir.

Bugün ülkemizde 71'i devlet üniversitesi ve 5'i vakıf üniversitesi bünyesinde olmak üzere 76, yurt dışında KKTC'de 7 ve Üsküp'te (Makedonya) 1 olmak üzere 8, toplamda 84 eğitim fakültesinde Türkçe öğretmenliği lisans programı bulunmaktadır (https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10215). Ülkemizin hem Türkçe öğretmeni hem de Türkçe eğitimi alanında çalışacak akademisyen/uzman ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yeri olan bu programlarla ilgili yapılan araştırmaların da son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Ancak Türkçe öğretmenliği lisans programlarıyla ilgili çalışmaların daha çok öğretim elemanı profili (Çer, 2016; Doykun, 2022; Güzel, Kurudayıoğlu & Tüzel, 2011; Kurudayıoğlu & Yılmaz, 2015) ve müfredat incelemeleriyle (Ateş, 2015; Çifci, 2011; Çoban, 2010; Dolunay, 2023; Şentürk vd., 2024; Topuzkanamış, 2021; Yalap, Demirgüneş & Akay, 2020) sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Özsoy'a (2004, s. 301) göre yüksek öğretim sistemlerinin kurumsal ve işlevsel çeşitliliğe zorlanmasında yüksek öğretimin kitleselleşmesi yönündeki küresel eğilimler etkili olmuş, bu durum hem üniversitelerin kendi arasındaki hem de her bir üniversitenin kendi içindeki öğrenci profillerinin gittikçe farklılaşmasının ve çeşitlenmesinin önünü açmıştır. Toplumun ve mevcut eğitim sisteminin çeşitli yönlerden gelişmişlik seviyesinin en belirgin göstergelerinden birinin üniversite öğrencilerinin profili olduğuna dikkat çeken Çiçek, Baykul ve Keleş'e (2014, s. 172) göre öğrenci profilinin bilinmesi, geliştirici ve yönlendirici karar almada önemli olduğu kadar belirli aralıklarla gerçekleştirilen bu çalışmalarla ortaya çıkan değişimi gözleme fırsatı da bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmanın Türkçe öğretmenliği programlarını tercih eden öğrencilerin genel profilini ortaya koyması açısından önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada "Türkçe öğretmenliği lisans programlarının öğrenci profili bakımından görünümü nasıldır?" problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1) Türkçe öğretmenliği lisans programlarının kontenjan, yerleşme ve kayıt istatistiklerine göre görünümü nasıldır?
2) Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
3) Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin şehir tercihlerine ve geldikleri coğrafi bölgelere göre dağılımı nasıldır?
4) Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin öğrenim durumları nasıldır?

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

5) Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin mezun oldukları lise alanlarına göre dağılımı nasıldır?
6) Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin mezun oldukları lise gruplarına ve lise tiplerine göre dağılımı nasıldır?
7) Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin YKS Türkçe/Türk dili ve edebiyatı net ortalamaları nasıldır?
8) Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin tercih eğilimleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeline, veri setine, veri toplama ve analiz sürecine değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Devlet üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinde bulunan Türkçe öğretmenliği lisans programlarına son üç yıl (2021, 2022, 2023) içerisinde yerleşmiş öğrencilerin profillerini çeşitli açılardan incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma modeliyle desenlenmiştir. Genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı (Baltacı, 2019, s. 370) nitel araştırmalarda, olgu ve olaylar söz konusu doğal ortam içinde anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılır (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 408).

Veri Seti

Araştırmanın veri setini Türkiye'deki devlet üniversiteleri bünyesinde faaliyet gösteren 71 eğitim fakültesindeki Türkçe öğretmenliği lisans programları hakkında "Yükseköğretim Program Atlası"nda yer alan bilgiler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında incelemeye alınan ve ilgili programda öğrencisi bulunan devlet üniversiteleriyle ilgili bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. *Türkçe öğretmenliği lisans programı olan devlet üniversiteleri*

Bölge	Üniversiteler	f
Akdeniz	Akdeniz Üniversitesi, Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi	8
Doğu Anadolu	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Hakkâri Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	9
Ege	Afyon Kocatepe Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Manisa Celâl Bayar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Uşak Üniversitesi	9
Güneydoğu Anadolu	Adıyaman Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi (Nizip), Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Siirt Üniversitesi	6
İç Anadolu	Aksaray Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi (Ahmet Keleşoğlu), Necmettin Erbakan Üniversitesi (Ereğli), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi	14
Karadeniz	Amasya Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Zonguldak Bülent	15

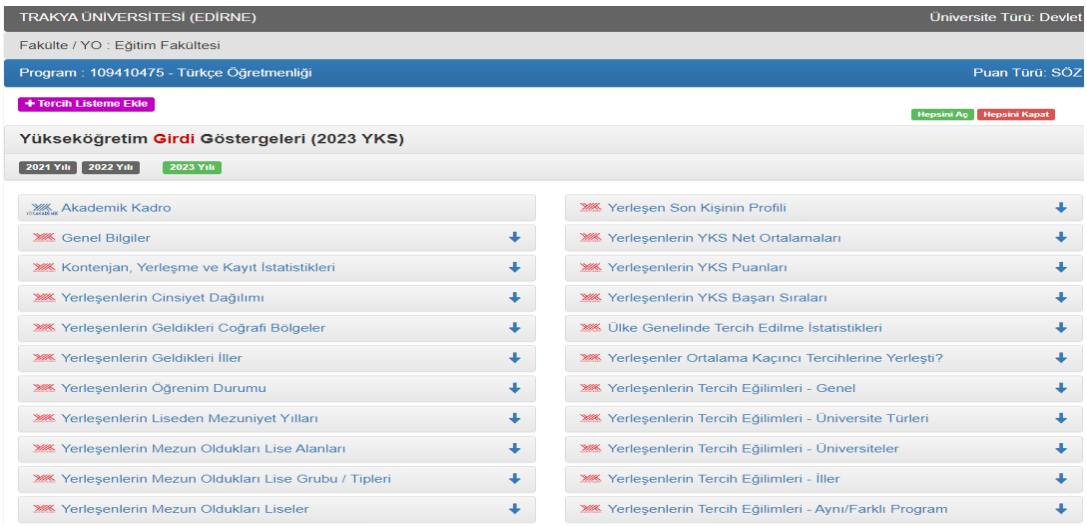
Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Marmara	Ecevit Üniversitesi Balıkesir Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi	10

Tablo 1'e göre Türkçe öğretmenliği lisans programı bulunan 71 eğitim fakültesinin 15'i Karadeniz Bölgesi'nde, 14'ü İç Anadolu Bölgesi'nde, 10'u Marmara Bölgesi'nde, 9'u Doğu Anadolu Bölgesi'nde, 9'u Ege Bölgesi'nde, 8'i Akdeniz Bölgesi'nde ve 6'sı da Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunmaktadır. Bu program, tabloda yer alan üniversitelerden Gaziantep Üniversitesi ile Necmettin Erbakan Üniversitesinde iki farklı eğitim fakültesi bünyesinde faaliyet göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 2024 yılının şubat ve mart ayları içerisinde toplanmıştır. Verilere https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10215 Web adresi üzerinden ulaşılmış, Türkçe öğretmenliği lisans programı bulunan 71 eğitim fakültesi, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda belirlenmiş sınırlılıklar doğrultusunda "Yükseköğretim Girdi Göstergeleri" üzerinden değerlendirilmiştir. Verilerin elde edildiği sayfanın ana başlıkları içeren ekran görüntüsüne Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Veri toplama sayfası

Şekil 1'de gösterilen sayfa üzerinden ulaşılan verileri kodlamak üzere bilgisayar ortamında her yıl (2021, 2022, 2023) için ayrı Microsoft Word dosyası ve bu dosyaların her birinde alt problemler için tablolar oluşturulmuştur. Araştırma sorularının her birinden hareketle ulaşılan veriler bu tablolarda ilgili üniversitenin bulunduğu kısma kaydedilmiştir. Bu işlem çalışmanın zaman dilimi sınırlılığı olarak belirlenen 2021, 2022 ve 2023 yılları (YÖK Atlas'ta son üç yılın verileri erişime açık olduğundan) için ayrı ayrı tekrarlanmıştır. Yükseköğretim Program Atlası'nda Türkçe öğretmenliği lisans programları için veriler o programa ilk yerleştirmede atanan adaylar dikkate alınarak hazırlandığından araştırmada veriler bu uygulamaya bağlı kalınarak elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinin sona ermesinin ardından ulaşılan verilerin analizine geçilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021, s. 244) göre verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılıp özetlenerek yorumlandığı bu analiz türünde bulgular arasında sebep sonuç ilişkisi kurulur ve gerekli olduğu takdirde olgular arasında kıyaslamalara gidilir. Çalışmada verilerin analizi Türkçe öğretmenliği

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

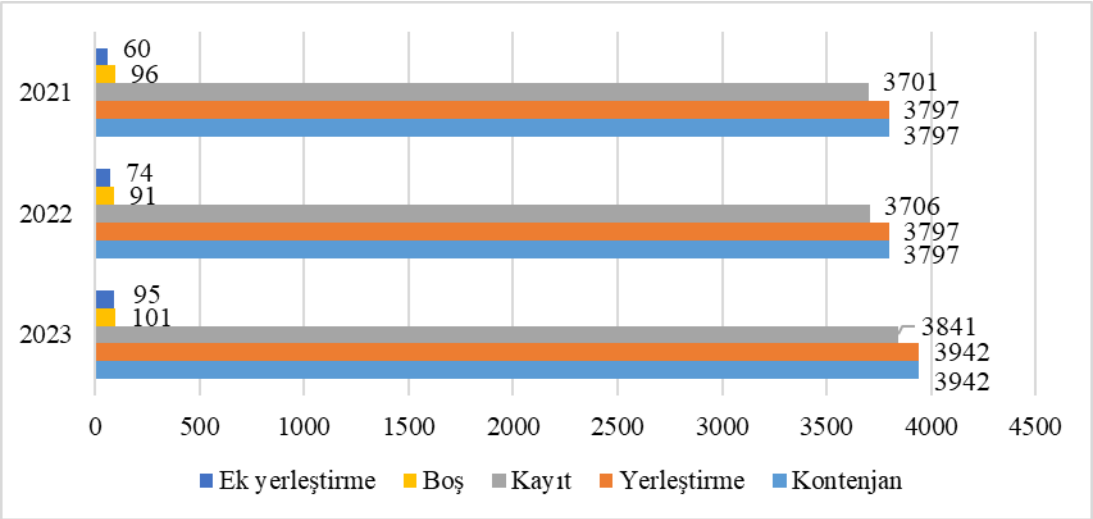
lisans programları öğrenci profili için daha önceden belirlenmiş "kontenjan, yerleşme, kayıt", "cinsiyet", "şehir tercihi ve coğrafi bölge", "öğrenim durumu", "lise alanı", "lise grubu ve lise tipi", "Türkçe/Türk dili ve edebiyatı net ortalaması" ve "tercih eğilimi" şeklindeki temalardan hareketle gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan bulgular araştırmanın ilgili bölümünde 2021, 2022 ve 2023 yılları için sıklık değerleriyle birlikte tablo veya grafikler oluşturularak karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler doğrultusunda tespit edilen bulguların sunumuna yer verilmiştir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenliği lisans programlarının kontenjan, yerleşme ve kayıt istatistiklerine göre görünümü Grafik 1'de sunulmuştur.



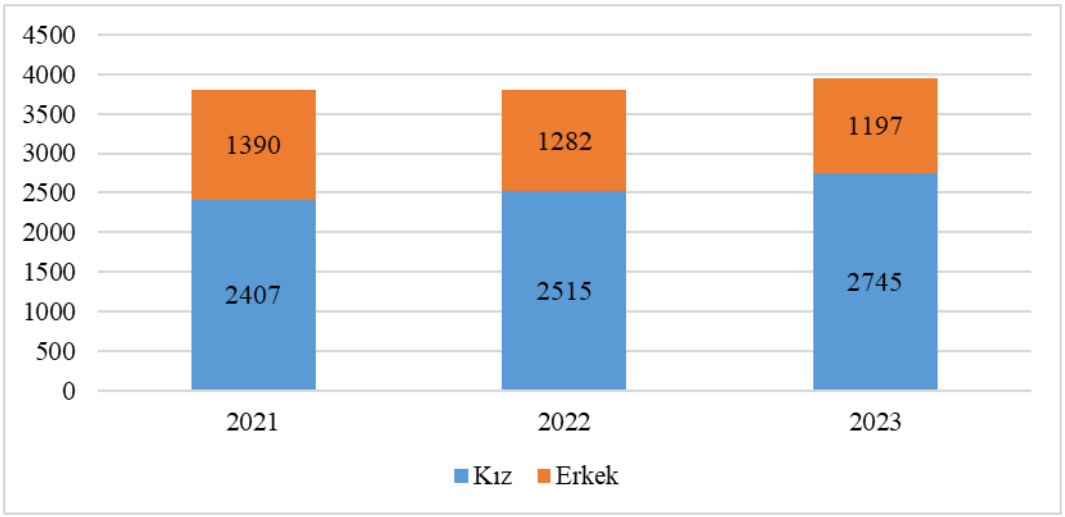
Grafik 1. Kontenjan, yerleşme ve kayıt istatistikleri

Grafik 1'de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenliği lisans programlarına 2021'de ayrılan 3797 kontenjanın tamamına öğrenci yerleştirilmiştir. Programa yerleşen adaylardan 3701'i kesin kayıt yaptırırken boş kalan 96 kontenjandan 60'ı ek yerleştirme ile doldurulmuştur. 2022'de yine programa ayrılan 3797 kontenjanın tamamına öğrenci yerleştirilirken bu öğrencilerden 3706'sı kesin kayıt yaptırmış, boş kalan 91 kontenjanın 74'ü ek yerleştirme ile doldurulmuştur. 2023'te ise Türkçe öğretmenliği lisans programlarına ayrılan 3942 kontenjanın tamamına önceki yıllarda olduğu gibi öğrenci yerleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 3841'i kesin kayıt yaptırmış, boş kalan 101 kontenjanın 95'i ek yerleştirme ile doldurulmuştur.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Cinsiyetine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımına yönelik bulgular Grafik 2'de gösterilmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

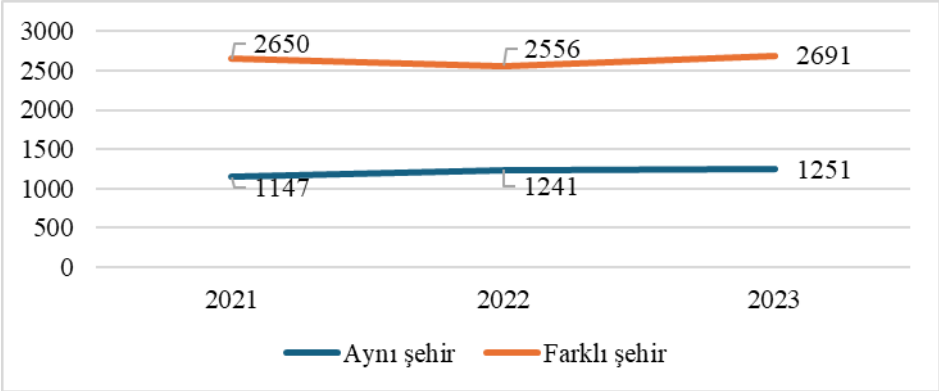


Grafik 2. Cinsiyete göre dağılım

Grafik 2'ye göre 2021'de Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleştirilen 3797 öğrencinin 2407'si kız, 1390'ı erkek; 2022'de Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleştirilen 3797 öğrencinin 2515'i kız, 1282'si erkek ve 2023'te Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleştirilen 3942 öğrencinin 2745'i kız, 1197'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Şehir Tercihlerine ve Geldikleri Coğrafi Bölgelere Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin şehir tercihlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 3'te verilmiştir.

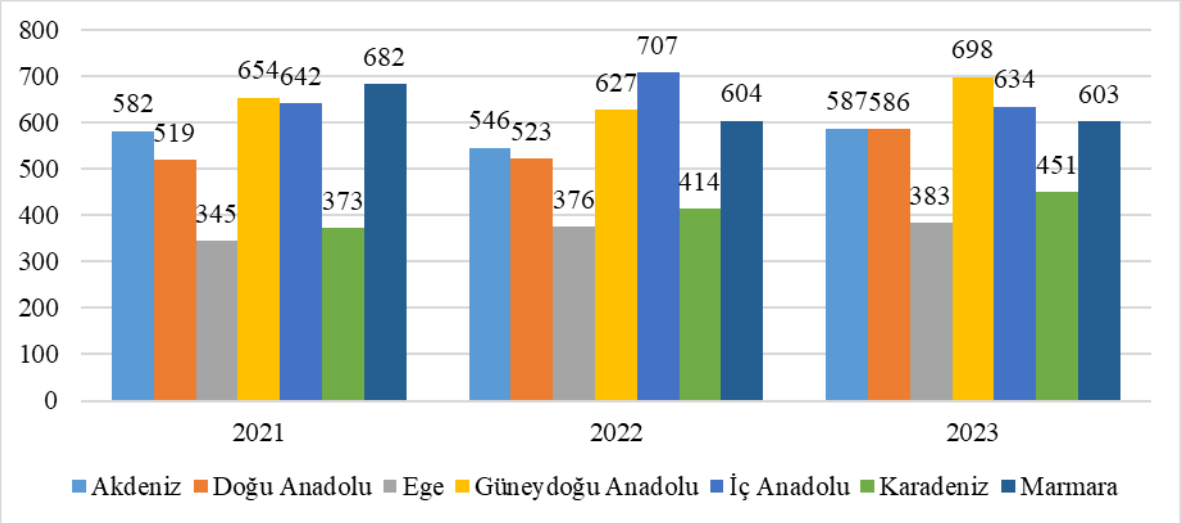


Grafik 3. Şehir tercihleri

Grafik 3'te görüldüğü gibi 2021'de Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleştirilen 3797 öğrencinin 1141'i bulunduğu şehirdeki üniversiteyi tercih ederken 2650'si farklı bir şehir tercihinde bulunmuştur. 2022'de Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleştirilen 3797 öğrencinin 1241'nin tercihi kendi şehri olurken 2556'sı farklı bir şehri tercih etmiştir. 2023'te ise Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleştirilen 3942 öğrencinin 1251'i bulunduğu şehri tercih ederken 2691 öğrencinin tercihi farklı bir şehir olmuştur.

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin geldikleri coğrafi bölgelere göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 4'te gösterilmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

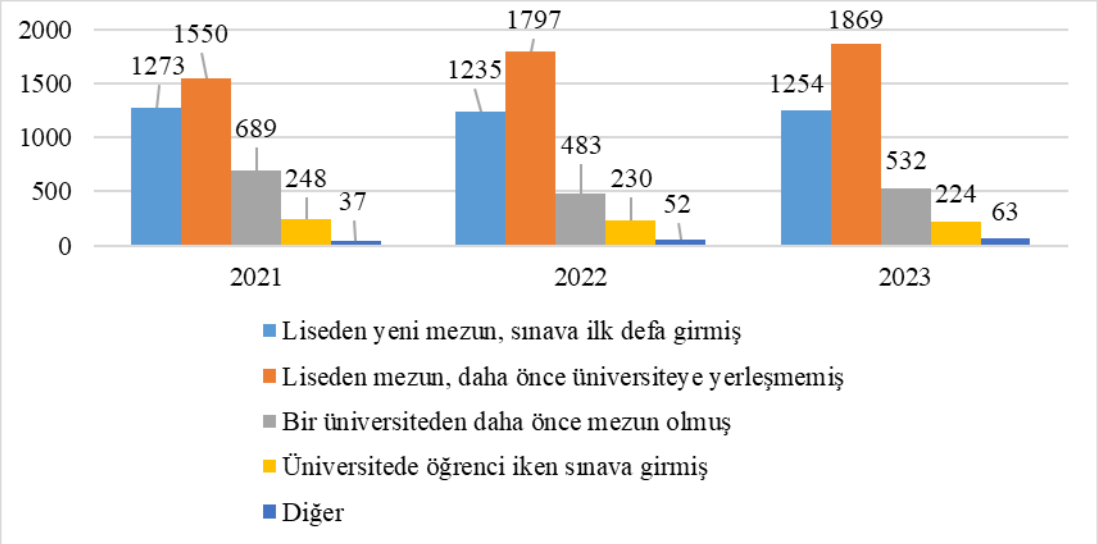


Grafik 4. Coğrafi bölge dağılımı

Grafik 4'te görüldüğü gibi 2021'de Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin coğrafi bölgelere göre dağılımında ilk üç sırayı Marmara (f=682), Güneydoğu Anadolu (f=654) ve İç Anadolu (f=642) bölgeleri alırken Karadeniz (f=373) ve Ege (f=345) bölgeleri son sıralarda yer almıştır. 2022'de Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin coğrafi bölgelere göre dağılımında ilk üç bölge İç Anadolu (f=707), Güneydoğu Anadolu (f=627) ve Marmara (f=604) şeklinde sıralanırken son sıralarda Karadeniz (f=414) ve Ege (f=376) bölgeleri yer almıştır. 2023'te Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin coğrafi bölgelere göre dağılımında ise ilk üç sıra Güneydoğu Anadolu (f=698), İç Anadolu (f=634) ve Marmara (f=603) şeklinde sıralanmış, son ikide yine Karadeniz (f=451) ve Ege (f=383) bölgelerinin yer aldığı belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Öğrenim Durumlarına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin öğrenim durumlarına ilişkin bulgular Grafik 5'te sunulmuştur.



Grafik 5. Öğrenim durumu istatistikleri

Grafik 5'e göre Türkçe öğretmenliği lisans programlarına 2021'de yerleşen 3797 öğrencinin 1550'si "liseden mezun, daha önce üniversiteye yerleşmemiş", 1273'ü "liseden yeni mezun, sınava

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ilk defa girmiş", 689'u "bir üniversiteden daha önce mezun olmuş", 248'i "üniversitede öğrenci iken sınava girmiş" ve 37'si de "diğer" kategorisinde yer almıştır. Yine ilgili programa 3797 öğrencinin yerleştiği 2022'de bu öğrencilerin 1797'si "liseden mezun, daha önce üniversiteye yerleşmemiş", 1235'i "liseden yeni mezun, sınava ilk defa girmiş", 483'ü "bir üniversiteden daha önce mezun olmuş", 230'u "üniversitede öğrenci iken sınava girmiş" ve 52'si de "diğer" kategorisinde yer almıştır. 2023'te programa yerleşen 3942 öğrencinin kategorilere göre dağılımı "liseden mezun, daha önce üniversiteye yerleşmemiş" (f=1869), "liseden yeni mezun, sınava ilk defa girmiş" (f=1254), "bir üniversiteden daha önce mezun olmuş" (f=532), "üniversitede öğrenci iken sınava girmiş" (f=224) ve "diğer" (f=63) şeklinde gerçekleşmiştir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Alanlarına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin mezun oldukları lise alanlarına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Lise alanlarına göre dağılım istatistikleri*

Kod	Bölüm	2021	2022	2023
6001	Adalet	18	14	8
6003	Aile ve tüketici hizmetleri	3	2	2
6006	Bilişim teknolojileri	60	57	33
6007	Biyomedikal cihaz teknolojileri	1	3	-
6008	Büro yönetimi	5	8	2
6009	Çocuk gelişimi ve eğitimi	63	61	51
6010	Denizcilik	-	-	1
6012	El sanatları teknolojisi	1	-	1
6013	Elektrik elektronik teknolojisi	15	19	8
6014	Endüstriyel otomasyon teknolojileri	1	5	1
6015	Gazetecilik	2	-	-
6017	Gıda teknolojisi	4	1	1
6018	Giyim üretim teknolojisi	4	2	-
6019	Grafik ve fotoğraf	5	4	4
6020	Güzellik ve saç bakım hizmetleri	1	-	1
6021	Halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri	4	3	3
6022	Harita-tapu-kadastro	6	-	-
6023	Hasta ve yaşlı hizmetleri	7	8	10
6026	İmam hatip	381	456	396
6027	İnşaat teknolojisi	5	1	1
6029	Kimya teknolojisi	2	-	5
6030	Konaklama ve seyahat hizmetleri	2	4	-
6032	Laboratuvar hizmetleri	-	1	1
6033	Makine teknolojisi	8	3	4
6034	Matbaa teknolojisi	2	1	-
6035	Metal teknolojisi	2	-	1
6038	Mobilya ve iç mekân tasarımı	-	-	1
6039	Motorlu araçlar teknolojisi	2	1	2
6040	Muhasebe ve finansman	31	29	11
6042	Pazarlama ve perakende	6	-	-
6044	Radyo televizyon	-	2	-
6045	Raylı sistemler teknolojisi	-	1	1
6046	Sanat	1	4	5
6047	Sanat ve tasarım	1	-	-
6049	Spor	1	3	-
6052	Tekstil teknolojisi	-	1	-
6053	Tesisat teknolojisi ve iklimlendirme	1	-	1

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

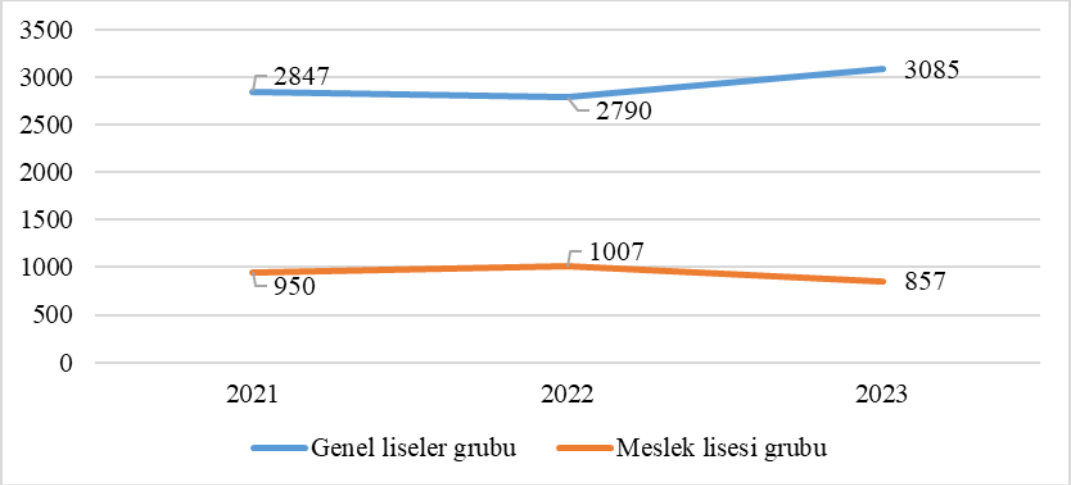
6054	Uçak bakım	1	2	1
6055	Ulaştırma hizmetleri	2	3	-
5056	Yenilenebilir enerji teknolojileri	-	-	2
6057	Yiyecek içecek hizmetleri	7	9	8
6058	Hayvan yetiştiriciliği ve sağlığı	-	-	1
6060	Hafızlık projesi	-	1	1
6086	Görsel sanatlar	-	-	2
6201	Acil sağlık hizmetleri	1	4	1
6202	Anestezi ve reanimasyon	1	-	1
6205	Hemşirelik-ebelik-sağlık memurluğu	9	4	5
6208	Sağlık hizmetleri	123	91	69
6209	Sağlık hizmetleri sekreterliği	1	1	2
6210	Tıbbi laboratuvar	1	-	-
6302	Edebiyat	-	1	-
6303	Fen bilimleri	69	69	70
6304	Genel kültür	3	1	1
6305	Matematik	2	-	-
6307	Sosyal bilimler	163	74	80
6308	Sosyal bilimler ve edebiyat	1	2	1
6310	Türkçe matematik	270	167	160
6311	Yabancı dil	3	-	3
6312	Fen ve sosyal bilimler programı	159	202	213
6313	Sivil havacılık	-	2	-
6319	Moda tasarım teknolojileri	-	-	1
6324	Geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar	-	-	1
6326	AİHL Musiki programı	1	-	-
9008	Alanı yok	2335	2470	2764
	Toplam	3797	3797	3942

Tablo 2'ye göre Türkçe öğretmenliği lisans programlarına (alanı yok kategorisi hariç) 2021'de 49, 2022'de 42 ve 2023'te de 46 farklı lise programından öğrenci yerleşmiştir. Programa 2021'de yerleşen öğrencilerin lise mezuniyetlerinde herhangi bir alana dâhil olmayan öğrenciler (f=2335) çoğunluktadır. Alanlar bazında ise ilk sıralarda "imam hatip" (f=381), "Türkçe matematik" (f=270), "sosyal bilimler" (f=163), "fen ve sosyal bilimler" (f=159) ile "sağlık hizmetleri" (f=123) programları yer almıştır. İlgili programa 2022'deki yerleştirmelerde de yine aynı şekilde herhangi bir alana dâhil olmayan öğrenciler (f=2470) çoğunluktayken alan sıralamalarında "imam hatip" (f=456), "fen ve sosyal bilimler" (f=202), "Türkçe matematik" (f=167), "sağlık hizmetleri" (f=91) ve "sosyal bilimler" (f=74) programları yine öne çıkmıştır. 2023 yerleştirmelerinde "alanı yok" kategorisinde bulunan öğrenci sayısı 2764 şeklinde gerçekleşmiş, alanlar bazında ilk sıralardaki programlar "imam hatip" (f=396), "fen ve sosyal bilimler" (f=213), "Türkçe matematik" (f=160), "sosyal bilimler" (f=80), "fen bilimleri" (f=70) ve "sağlık hizmetleri" (f=69) olarak belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Grubu ve Lise Tiplerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin mezun oldukları lise grubuna göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 6'da gösterilmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Grafik 6. Lise grubu dağılımı

Grafik 6'ya göre Türkçe öğretmenliği lisans programlarına 2021'de yerleşen öğrencilerin 2847'si "genel liseler", 950'si "meslek lisesi" grubuna dâhildir. Bu dağılım 2022'de "genel liseler" 2790, "meslek lisesi" 1007 şeklinde ortaya çıkarken 2023'te programa yerleşen öğrencilerin 3085'i "genel liseler", 857'si de "meslek lisesi" grubunda yer almıştır.

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin mezun oldukları lise tiplerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Lise tiplerine göre dağılım istatistikleri*

Lise Grubu	Lise Tipi	2021	2022	2023
Genel liseler	Lise (Resmî ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler)	427	223	261
	Lise Programı	201	272	546
	Temel Lise/Özel Temel Lise/Özel Lise	46	31	22
	Sosyal Bilimler Lisesi	101	113	99
	Anadolu Öğretmen Lisesi	39	60	58
	Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise/Özel Anadolu Lisesi	186	157	147
	Anadolu Lisesi (Y. Dille Öğretim Yapan Resmî Liseler)	1781	1869	1892
	Fen Lisesi/Özel Fen Lisesi	33	38	35
	Lise, Özel Lise (Y. Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Liseler)	30	19	18
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	3	7
	Spor Lisesi	1	3	-
	Askeri Lise	1	1	-
	Özel Akşam Lisesi	-	1	-
	Toplam	2847	2790	3085
Meslek liseleri	İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi/İmam Hatip Lisesi (Açıköğretim)	542	660	612
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Anadolu Meslek Programı/Özel Anadolu Meslek Programı)	309	272	196
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Anadolu Teknik Programı)	28	30	20
	Endüstri Meslek Lisesi	6	4	5
	Sağlık Meslek Lisesi/Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	13	9	9
	Ticaret Meslek Lisesi/Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	18	8	6
	Ticaret Lisesi/Anadolu Ticaret Lisesi	9	5	2
	Meslek Lisesi/Anadolu Meslek Lisesi/Meslek Lisesi Programı	21	16	7
	Anadolu İletişim Meslek Lisesi	2	-	-
	Anadolu Tapu Kadastro Meslek Lisesi	1	-	-
	Adalet Meslek Lisesi	1	1	-
	Toplam	950	1007	857

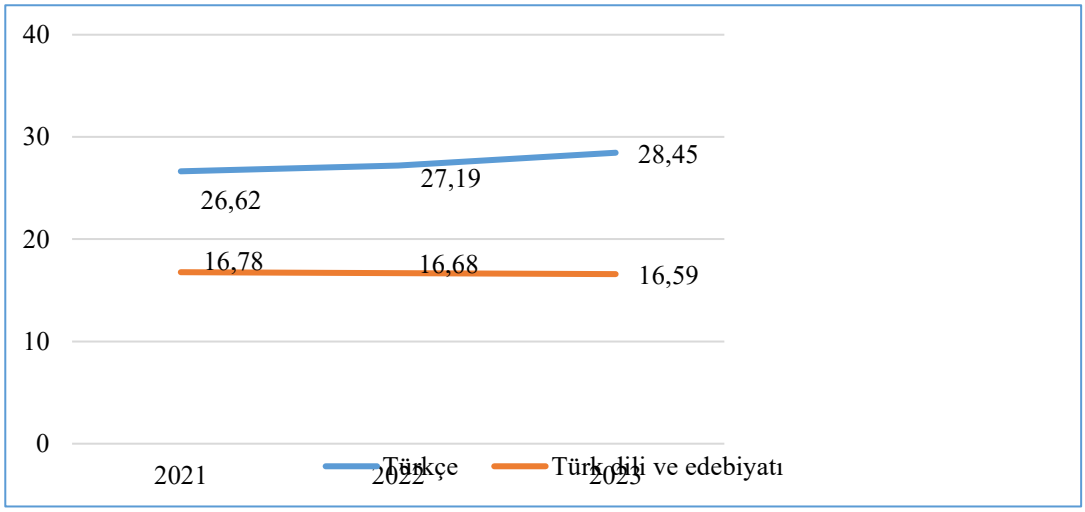
Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmenliği lisans programlarına 2021'de yerleşen

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

öğrencilerden genel liseler grubuna dâhil olanların en fazla "Anadolu Lisesi (Y. Dille Öğretim Yapan Resmî Liseler)" (f=1781), "Lise (Resmî ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler)" (f=427) ve "Lise Programı" (f=201) tiplerinden mezun olduğu belirlenmiştir. 2022'de ilgili programa yerleşenlerin lise tiplerinde de "Anadolu Lisesi (Y. Dille Öğretim Yapan Resmî Liseler)" (f=1869), "Lise Programı" (f=272) ve "Lise (Resmî ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler)" (f=223) öne çıkmıştır. 2023'teki yerleştirmelerde lise tiplerinin dağılımında "Anadolu Lisesi (Y. Dille Öğretim Yapan Resmî Liseler)" (f=1892), "Lise Programı" (f=546) ve "Lise (Resmî ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler)" (f=261) yine ilk üç sırada yer almıştır. Türkçe öğretmenliği lisans programlarına 2021'de yerleşen öğrencilerden meslek lisesi grubuna dâhil olanların en fazla "İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi/İmam Hatip Lisesi (Açıköğretim)" (f=542) ve "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Anadolu Meslek Programı/Özel Anadolu Meslek Programı)" (f=309) lise tipine dâhil olduğu görülmektedir. 2022'de ilgili programa yerleşenlerin lise tiplerinde de "İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi/İmam Hatip Lisesi (Açıköğretim)" (f=660) ve "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Anadolu Meslek Programı/Özel Anadolu Meslek Programı)" (f=272) öne çıkmıştır. 2023'teki yerleştirmelerde lise tiplerinin dağılımında "İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi/İmam Hatip Lisesi (Açıköğretim)" (f=612) ve "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Anadolu Meslek Programı/Özel Anadolu Meslek Programı)" (f=196) yine ilk iki sırada yer almıştır.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarına Yerleşen Öğrencilerin YKS Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Net Ortalamalarına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin YKS Türkçe/Türk dili ve edebiyatı net ortalamalarına ilişkin bulgular Grafik 7'de sunulmuştur.



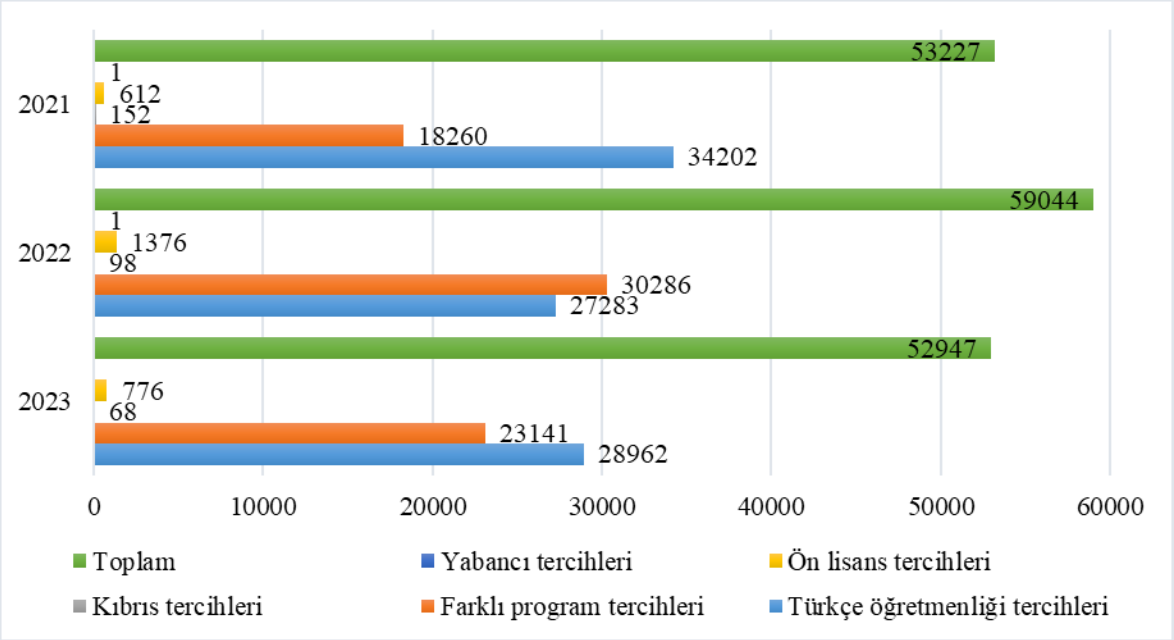
Grafik 7. YKS Türkçe/Türk dili ve edebiyatı net ortalamaları

Grafik 7'de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin 2021 YKS Türkçe net ortalamaları (40 soru üzerinden) 26,62; 2022 YKS Türkçe net ortalamaları (40 soru üzerinden) 27,19 ve 2023 YKS Türkçe net ortalamaları (40 soru üzerinden) 28,45 olarak gerçekleşmiştir. Programa yerleşen öğrencilerin 2021 YKS Türk dili ve edebiyatı net ortalamaları (24 soru üzerinden) 16,78; 2022 YKS Türk dili ve edebiyatı net ortalamaları (24 soru üzerinden) 16,68 ve 2023 YKS Türk dili ve edebiyatı net ortalamaları da (24 soru üzerinden) 16,59 şeklinde tespit edilmiştir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Tercih Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin tercih eğilimlerine yönelik bulgular Grafik 8'de gösterilmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Grafik 8. Tercih eğilimleri

Grafik 8'de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenliği lisans programlarına 2021'de yerleşen öğrencilerin tercih listelerinde yer verdiği toplam 53227 programın 34202'si "Türkçe öğretmenliği", 18260'ı "farklı program", 152'si "Kıbrıs", 612'si "ön lisans programı" ve 1 tanesi de "yabancı program" tercihi şeklinde gerçekleşmiştir. İlgili programa 2022'de yerleşen öğrencilerin tercih listelerinde yer verdiği toplam 59044 programın 27283'ü "Türkçe öğretmenliği", 30286'sı "farklı program", 98'i "Kıbrıs", 1376'sı "ön lisans programı" ve 1 tanesi de "yabancı program" tercihi olarak tespit edilmiştir. 2023'te Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin tercih listelerinde yer verdiği toplam 52947 programın 28962'si "Türkçe öğretmenliği", 23141'i "farklı program", 68'i "Kıbrıs" ve 776'sı da "ön lisans programı" tercihi şeklinde ortaya çıkmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde yer verilen istatistiklere göre 2023-2024 eğitim öğretim yılında üniversitelerin ön lisans programlarında toplam 2 milyon 822 bin 626, lisans programlarında da 3 milyon 740 bin 171 öğrenci bulunmaktadır (https://istatistik.yok.gov.tr). Mevcut sayısal verilerin yanında yükseköğrenime kayıtlı öğrencilerin demografik özelliklerinin bölümler ve fakülteler bazında tespit edilmesinin genel eğilimleri ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle gerçekleştirilen ve Türkçe öğretmenliği lisans programlarına son üç yılda yerleştirilen öğrencilerin profilini farklı yönlerden değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar araştırmanın bu bölümünde özetlenmiştir.

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına 2021 ve 2022'de ayrılan kontenjan aynıyken bu sayıda 2023 yılında 145 kişilik bir artışın olduğu belirlenmiştir. Her üç yılda da programa ayrılan kontenjanların tamamına ilk yerleştirmede öğrenci atanmış, diğer bir deyişle programın ilk yerleştirme doluluk oranları %100 şeklinde gerçekleşmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmenliği programlarının eğitim fakültesinde öğrenim görmek isteyen öğrenciler tarafından rağbet gösterilen programlar arasında olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bunun yanında programa ilk yerleştirmede atanan öğrencilerin tamamının kesin kayıt yaptırmadığı görülmektedir. 2021'de %97,47 olan kesin kayıt oranı, 2022'de %97,60; 2023'te de %97,43 şeklinde gerçekleşmiştir. Buna göre programa kesin kayıt oranlarının son üç yılda hem yüksek hem de birbirine çok yakın olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmenliği lisans programlarının kesin kayıtlar sonrası boş kalan kontenjanlarına ek yerleştirme ile öğrenci alınmış, 2021'de boş kalan kontenjanların %62,5'i ek yerleştirme ile dolarken bu oran 2022'de %81,31'e ve 2023'te de %94,05'e yükselmiştir. Bu

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

oranlara göre Türkçe öğretmenliği programlarının kesin kayıtlar sonrası boş kalan kontenjanlarına olan talebin her geçen yıl arttığı görülmektedir.

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin cinsiyetleri dikkate alındığında kız öğrencilerin belirgin şekilde öne çıktığı tespit edilmiştir. Nitekim 2021 yılında programa yerleşen öğrenciler arasında kız öğrencilerin oranı %63,39 şeklinde gerçekleşirken bu oranın 2022 yılında %66,23 ve son olarak 2023 yılında %69,63 olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ilgili programa yerleşen öğrenciler içerisinde kız öğrencilerin sayısının ve oranının son üç yılda kademeli şekilde arttığını söylemek mümkündür. Öğretmenlik mesleğinin cinsiyet dengesi bakımından incelendiğinde, giderek artan sayıda kadının erkeklere göre sayısal çoğunluğu oluşturduğu bir meslek hâline geldiğini belirten Erginer ve Saklan'a (2020, s. 364) göre öğretmen yetiştiren bazı bölümlerde erkek öğrenci sayıları neredeyse yok denecek kadar azalmakta, öğretmenlik mesleği bir kadın mesleğine dönüşme görünümü sergilemektedir. Türkçe öğretmenliği programlarına son yıllarda yerleşen öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının da bu tespiti destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Şehirler, eğitim ve öğretim hizmetlerinin yoğunlaştığı yerleşmelerdir (Taş, Türkan & Çolak, 2017, s. 27). Üniversitenin bulunduğu şehir ve/veya bölge de öğrenci tercihlerini etkileyen unsurlardan biridir. Özcan'ın (2016) araştırmasına göre üniversitenin bulunduğu şehir, öğrencilerin üniversite tercihine etki eden en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Türkçe öğretmenliği programlarına yerleşen öğrencilerin şehir tercihlerinde kendi yaşadıkları yerden ziyade diğer şehirler daha etkili olmuştur. Bulunduğu ildeki üniversiteye yerleşen öğrencilerin oranı 2021'de %30,05 iken bu oran 2022'de %32,68'e yükselmiş, 2023'te ise %31,73 ile tekrar düşüşe geçmiştir. Öğrencilere verilen tercih hakkı sayısı dikkate alındığında adayların kendi yaşadıkları şehir dışındaki bir üniversiteye yerleşme oranlarının daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Ancak Türkçe öğretmenliği lisans programlarında kendi ilindeki üniversiteyi tercih edip oraya yerleşen öğrenci oranlarının çok da düşük olmadığı, son üç senenin her birinde toplam kontenjandaki öğrencilerin neredeyse üçte birinin kendi şehrinde öğrenim görmeyi tercih ettiği söylenebilir. İlgili programa yerleşen öğrencilerin bölgelere göre dağılımına bakıldığında ise yıllara göre benzer bir tablonun karşımıza çıktığını belirtmek mümkündür. İlk yerleştirmede programa ataması yapılan öğrencilerin her üç yılda da ağırlıklı olarak İç Anadolu Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Marmara Bölgesi nüfusuna kayıtlı oldukları belirlenmiştir. Akdeniz Bölgesi'nin dördüncü, Doğu Anadolu Bölgesi'nin beşinci sırada yer aldığı listenin son iki sırasında Karadeniz Bölgesi ile Ege Bölgesi'nin yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenim durumuna göre Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin dağılımına bakıldığında liseden mezun olup daha önce herhangi bir üniversiteye yerleşmemiş olanlar ile liseden yeni mezun olup sınava ilk defa girmiş olanların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. "Liseden mezun, daha önce üniversiteye yerleşmemiş" kategorisine dâhil olanların toplam yerleşenler içindeki oranı 2021'de %40,87; 2022'de %47,32 ve 2023'te %47,41 olarak gerçekleşmiş ve böylece her geçen yıl artış göstermiştir. Buna karşın "liseden yeni mezun, sınava ilk defa girmiş" kategorisindekilerin toplam yerleşenler içindeki oranı 2021'de %33,52; 2022'de %32,52 ve 2023'te %31,81 olarak gerçekleşmiş ve böylece her geçen yıl azalma göstermiştir. Öğrenim durumuna göre dağılımda yıllara göre kademeli bir azalmanın olduğu bir diğer kategori ise "üniversitede öğrenci iken sınava girmiş" kategorisidir. Hâlihazırda herhangi bir üniversitede okurken sınava girerek Türkçe öğretmenliği programına yerleşenlerin oranı 2021'de %6,53; 2022'de %6,05 ve 2023'te %5,68 şeklinde gerçekleşmiştir.

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına (alanı yok kategorisi dışında) 2021'de 49, 2022'de 42 ve 2023'te de 46 farklı lise programından öğrenci yerleşmiştir. Bu durum Türkçe öğretmenliği programlarının çok farklı alanlardan öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca programa 29 farklı alandan her üç yılda da öğrencinin geldiği görülmektedir. Programa 2021, 2022 ve 2023'te yerleşenlerin lise mezuniyetlerinde herhangi bir alana dâhil olmayan (alanı yok) öğrenciler çoğunluktadır. Bu gruptaki öğrencilerin toplam yerleşenler içindeki oranı 2021'de %61,49; 2022'de %65,05 ve 2023'te %70,11 olarak ortaya çıkmış ve yıllara göre kademeli bir artış söz konusu olmuştur. Alanlar bazında ise üç yıllık veriler dikkate alındığında ilk sıralarda "imam hatip", "Türkçe matematik", "fen ve sosyal bilimler", "sosyal bilimler", "sağlık

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

hizmetleri", "fen bilimleri", "çocuk gelişimi ve eğitimi" ile "bilişim teknolojileri" alanları yer almıştır.

Lise grubu dağılımına göre (genel liseler/meslek liseleri) Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin ağırlıklı olarak "genel liseler"den mezun olduğu belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının 2022-2023 örgün eğitim istatistiklerini ortaya koyduğu raporda (MEB, 2023) genel ortaöğretim kurumları sayısının toplam ortaöğretim kurumları sayısı içindeki oranının %52,53 olduğu görülmektedir. Bu oranın ortaya çıkan sonuçta etkisinin olabileceği tahmin edilmektedir. Programa 2021'de yerleştirilenlerin %74,98'i genel lise grubuna dâhilken bu oran 2022'de %73,42'ye gerilemiş, ancak 2023'te %78,25'e yükselmiştir. Genel liseler içerisinde "Anadolu Lisesi (Y. Dille Öğretim Yapan Resmî Liseler)", "Lise Programı" ve "Lise (Resmî ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler)" okul kategorileri ise Türkçe öğretmenliği programlarına en çok öğrenci gönderen kurumların başında gelmektedir. Buna karşın meslek liseleri içerisinde Türkçe öğretmenliği programlarında en çok öğrencisi bulunan okul kategorileri "İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi/İmam Hatip Lisesi (Açıköğretim)" ve "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Anadolu Meslek Programı/Özel Anadolu Meslek Programı)" olmuştur. Buna göre programa yerleşenlerin lise mezuniyet alanlarında ilk sırada "imam hatip" alanının gelmesinin meslek liseleri kategorilerindeki sıralamayı etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrenciler için bu araştırmada değerlendirmeye alınan başlıklardan biri de adayların Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı testlerindeki net ortalamalarıdır. Bunlardan Türkçe soruları sınavın Temel Yeterlik Testi (TYT), Türk dili ve edebiyatı soruları ise Alan Yeterlik Testi (AYT) oturumunda adayların karşısına çıkmaktadır. İlgili sınavda adaylara Türkçe alanı için 40, Türk dili ve edebiyatı alanı için 24 soru yöneltilmektedir. Programa yerleştirilen öğrencilerin 2021 YKS Türkçe net ortalamaları 26,62; 2022 YKS Türkçe net ortalamaları 27,19 ve 2023 YKS Türkçe net ortalamaları 28,45 olarak gerçekleşirken 2021 YKS Türk dili ve edebiyatı net ortalamaları 16,78; 2022 YKS Türk dili ve edebiyatı net ortalamaları 16,68 ve 2023 YKS Türk dili ve edebiyatı net ortalamaları da 16,59 şeklinde tespit edilmiştir. Bu veriler göz önüne alındığında Türkçe öğretmenliği programlarına yerleşen adayların Türkçe alanı net ortalamaları yıllar içerisinde artış gösterirken Türk dili ve edebiyatı alanı net ortalamaları belirgin bir fark olmamakla beraber bir düşüş sergilemiştir.

Türkçe öğretmenliği lisans programlarına 2021 yılında yerleşen öğrencilerin tercih listelerinde yer verdikleri bölümlerde "Türkçe öğretmenliği", %64,25 ile ilk sırada yer alırken farklı programların bu listelerdeki oranı %34,30 olmuştur. 2022 yılına gelindiğinde ise bu sıralama tersine dönmüş, farklı programların adayların tercihlerinde yer alma oranı %51,29'a yükselirken "Türkçe öğretmenliği" programlarına tercihlerde yer verilme oranı %46,20'ya gerilemiştir. Bu dönem aynı zamanda "ön lisans" tercihlerinin de fazla olduğu bir dönem olması bakımından önemlidir. 2021'de %1,14 ve 2023'te %1,46 olan ön lisans program tercihi oranı 2022'de %2,33 olmuştur. Son olarak 2023 yılında "Türkçe öğretmenliği", %54,69 gibi bir oranla programa yerleşen adaylarının tercih listelerinde yer alırken bu dönemde diğer programların tercih listelerindeki oranı %43,70 şeklinde gerçekleşmiştir.

Çalışma sonucunda bundan sonraki araştırmalar için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Programa yerleşen öğrencilerde kız öğrencilerin ağırlığı dikkate alındığında bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan faktörler tespit edilebilir.
Üniversite tercihi yapan adayların bu tercihlerinde "bulunduğu şehir"/"farklı şehir" kriterinin yerini tespit etmeye dönük araştırmalar gerçekleştirilebilir.
Türkçe öğretmenliği lisans programlarına en fazla öğrenci gönderen lise gruplarının ve lise alanlarının diğer öğretmenlik gruplarına gönderdiği öğrenci sayılarının belirlenmesi yoluna gidilebilir.
Türkçe öğretmenliği lisans programlarında okuyan öğrencilerle yapılacak görüşmeler neticesinde onların bu programı tercih etme veya tercih listelerinde bu program dışındaki programlara yer verme nedenleri ortaya konabilir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bu araştırma Türkçe öğretmenliği lisans programlarının öğrenci profiliyle sınırlandırılmıştır. Eğitim fakülteleri bünyesinde faaliyet gösteren diğer öğretmenlik programları üzerine yapılacak çalışmalarla kıyaslamaya dayalı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

Ateş, M. (2015). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41, 293-301. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3175

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi üzerinde bir araştırma*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Börekçi, M. (2015). Bir bilim alanı olarak Türkçe ve Türkçe eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Özel Sayı 2*, 405-414.

Çelikkaya, H. (1990). Eğitim olgusunun özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 67-72.

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19, 207-237.

Çer, E. (2016). Türkçe eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının niteliğine ilişkin bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 444-460. https://doi.org/10.16916/aded.08977

Çiçek, H. G., Baykul, A. & Keleş, M. K. (2014). Öğrenci profilinin değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 33, 171-186.

Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies, 6*(1), 403-410. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2021

Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 5*(3), 958-976. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1634

Deringöl, Y. (2007). Türkiye'de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-27.

Dolunay, S. K. (2023). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programındaki dil bilgisi dersleri üzerine bir inceleme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 1-22. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1097515

Doykun, S. (2022). Türkiye'deki Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğretim kadroları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 18*(2), 113-125. https://doi.org/10.17244/eku.1190608

Erginer, A. & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm öneriler. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 6*(2), 363-393. https://doi.org/10.47615/issej.840163

Gelen, İ. & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 39-55.

Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 413-435.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Güzel, A. (2003a). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 63-86.

Güzel, A. (2003b). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 7-17.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Güzel, A., Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2011). *Türkçe öğretmenliği bölümlerinin akademik yapısına ilişkin bir değerlendirme.* III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, ss. 457-465. Kanyılmaz Matbaası.

Kale, M. (2019). Eğitim öğretimle ilgili temel kavramlar. E. Karip (Ed.). *Eğitime giriş* içinde (ss. 1-18). Pegem.

Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(17), 39-56.

Kızılçaoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(14), 132-140.

Kurudayıoğlu, M. & Yılmaz, E. (2015). Türkçe eğitimi bölümlerinin akademik yapı açısından değerlendirilmesi. M. V. Coşkun vd. (Eds.). *Türkçenin eğitimi-öğretimine yönelik çalışmalar* içinde (ss. 362- 371). Pegem.

MEB. (2023). *Millî eğitim istatistikleri-Örgün eğitim*. MEB.

Oktay, A. (2020). Eğitimin tanımı, özellikleri ve eğitimle ilgili temel kavramlar. A. Oktay (Ed.). *Eğitime giriş* içinde (ss. 1-18). Pegem.

Özcan, H. (2016). Öğrencilerin üniversite tercihine etki eden faktörler üzerine bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 4*(1), 16-39.

Özsoy, S. (2004). Üniversite öğrenci profili: Kavramsal bir çözümleme ve Türkiye'ye ilişkin bazı ampirik bulgular. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 301-334.

Saraç, C. (2005). Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 211-222.

Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi,* 13, 27-38.

Şentürk, M., Çakır, S., Özdemir, S., Özdemir, F. N., Kartal, A. F. & Süzaner, G. (2024). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının incelenmesi: 1997, 2006 ve 2018 karşılaştırması. *Pearson Journal of Social Sciences and Humanities, 8*(27), 1032-1046. https://doi.org/10.5281/zenodo.10731717

Taş, B., Türkan, O. & Çolak, M. (2017). Şehir ve üniversite tercihleri üzerine bir araştırma: Çankırı Karatekin Üniversitesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 60, 27-40.

Topuzkanamış, E. & Çelik, G. (2014). Uzman Türkçe öğretmeni yetiştirme: Dil becerisi sorunlarını çözmeye hazır mıyız?, *International Journal of Language Academy, 2*(4), 112-126. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.141

Topuzkanamış, E. (2021). Yeni Türkçe öğretmenliği lisans programının ortaokula uygunluğu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25*(2), 565-582.

Turan Güllaç, E. (2023). Eğitim fakülteleri lisans programlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(1), 559-575. https://doi.org/10.24315/tred.1065688

Yalap, H., Demirgüneş, S. & Akay, A. (2020). Türkçe eğitimi bölümlerinde eğitim programı nasıl olmalıdır? *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi, 5*(2), 230-254.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

https://istatistik.yok.gov.tr

https://yokatlas.yok.gov.tr

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

The primary goal of education is to equip individuals with the knowledge and skills necessary to adapt to societal and global changes while fostering their integration into both their local communities and the broader world. To achieve this, individuals must receive a high-quality education facilitated by well-trained teaching staff (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Turkish language teaching plays a crucial role in developing students' fundamental language skills—listening, speaking, reading, and writing—in a structured and scientific manner. Additionally, it fosters students' awareness and habit of using their native language correctly and effectively. Ensuring that Turkish language instruction, which spans from the first grade of primary education to the end of eighth grade, is both efficient and effective is critical to fulfilling this educational responsibility (Sever, 2003). Since Turkish language courses are foundational to both overall academic achievement and effective communication skills, their role in education is particularly significant (Topuzkanamış & Çelik, 2014). Given that the quality of Turkish language education depends on the competence of Turkish language teachers, the effectiveness of undergraduate programs that train these teachers becomes a key focus. This study aims to examine the profiles of students who have been placed in Turkish language teaching undergraduate programs in state university education faculties over the last three years (2021, 2022, and 2023) from multiple perspectives. The study follows a qualitative research design, utilizing document analysis as the primary data collection method. The dataset consists of information obtained from the *Higher Education Program Atlas* on Turkish language teaching undergraduate programs in 71 faculties of education at state universities in Turkey. Data were accessed through the *Higher Education Program Atlas* website (https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10215), and descriptive analysis techniques were employed. The analysis was conducted based on predetermined themes, including *quota, placement, enrollment*, *gender distribution*, *geographical distribution*, *educational background*, *high school field and type*, *Turkish/Turkish language and literature grade point average*, and *preference trends* of students placed in these programs. In 2021, 3,701 of the 3,797 students placed in Turkish language teaching undergraduate programs completed enrollment, while 60 of the 96 vacant quotas were filled through additional placements. In 2022, 3,706 of the 3,797 students enrolled, and 74 of the 91 remaining seats were filled through additional placement. In 2023, 3,841 out of 3,942 students registered, with 95 of the 101 remaining seats being allocated through additional placements. Regarding gender distribution, the program was predominantly chosen by female students: 2,407 female and 1,390 male students in 2021; 2,515 female and 1,282 male students in 2022; and 2,745 female and 1,197 male students in 2023. Geographically, the distribution of students placed in Turkish language teaching programs varied over the years. In 2021, the highest number of students came from the *Marmara Region* (f = 682), while in 2022, the *Central Anatolia Region* (f = 707) had the highest representation. In 2023, the highest number of students came from the *Southeastern Anatolia Region* (f = 698). The *Aegean Region* consistently had the lowest representation in all three years (f = 383). In terms of educational background, a significant portion of students placed in the program were *high school graduates who had not previously been enrolled in a university*: 1,550 students in 2021, 1,797 students in 2022, and 1,869 students in 2023. Students from a wide range of high school programs were placed in Turkish language teaching undergraduate programs, with 49 different high school programs represented in 2021, 42 in 2022, and 46 in 2023 (excluding the "no field" category). A breakdown by high school type indicates that the majority of students came from *general high schools* rather than vocational schools. In 2021, 2,847 students were from general high schools, while 950 were from vocational high schools. In 2022, 2,790 students were from general high schools, while 1,007 were from vocational high schools. In 2023, 3,085 students came from general high schools, and 857 from vocational high schools. The academic performance of students placed in the program showed an upward trend. The average *YKS Turkish* score (out of 40 questions) was 26.62 in 2021, 27.19 in 2022, and 28.45 in 2023. In terms of program preference trends, the total number of programs included in students' preference lists was 53,227 in 2021, 59,044 in 2022, and 52,947 in 2023. The most frequently listed program was *Turkish language teaching*, followed by other academic programs. In 2021, 34,202 of the listed preferences were for *Turkish language teaching*, compared to 27,283 in 2022 and 28,962 in 2023. The findings indicate that, while the quota for Turkish language teaching undergraduate programs remained the same in 2021 and 2022, an increase of 145 students was observed in 2023. Gender distribution trends reveal that female students constitute a significant majority in these programs. When analyzing the educational backgrounds of students placed in the program, it was found that most had not previously been enrolled in a university and had recently graduated from high school. Additionally, the majority of students had no specific academic field designation in their high school records. The analysis of high school group distribution (*general vs. vocational high schools*) shows that Turkish language teaching undergraduate programs predominantly attract graduates from *general high schools*. While the average scores of students placed in these programs have steadily increased over the years, the average scores of those placed in *Turkish language and literature* programs have declined slightly, though not significantly.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

These findings provide valuable insights into the student profile of Turkish language teaching undergraduate programs at state universities, offering a basis for future research on enrollment trends, academic preparedness, and the evolving demand for Turkish language education.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (249-274)

Lisansüstü Eğitim Alan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Perspectives of Turkish Language Teachers Pursuing Graduate Education on the Issues in Turkish Language Teaching

Banu ÖZDEMİR [*] Necati GÜVENÇ[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 04.06.2024
Kabul Tarihi: 23.08.2024

Doi: tsadergisi.1495762

Anahtar Sözcükler:
Türkçe eğitimi
Ana dili eğitimi
Türkçe eğitiminin sorunları
Nitel araştırma

ÖZET

Ana dili eğitiminin bireylerin dil beceriyle birlikte bilişsel, sosyal ve akademik gelişimlerine yönelik önemli etkileri bulunmaktadır. Ancak ana dili eğitiminin değişen paradigmalara bağlı olarak farklı sorunlarının olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerisi bulmak oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı değişen şartlarla birlikte Türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak, bu görüşler üzerine Türkçe eğitiminde var olan sorunları ve Türkçenin güncel sorunlarını belirlemek, belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik bu araştırma nitel desende tasarlanmış bir olgubilim çalışmasıdır. Araştırmaya lisansüstü eğitim almış, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde, farklı kurumlarda görev yapan ve lisansüstü eğitimini sürdüren 25 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizi yöntemiyle sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe eğitiminin, öğretim programına; becerilerin kazandırılmasına ve ölçülmesine, dil bilgisi öğretimine yönelik ve buna benzer birçok güncel sorunu olduğu tespit edilmiştir.

Article Information

Submission: 04.06.2024
Acceptance: 23.08.2024

Doi: tsadergisi.1495762

Key Words:
Mother tongue education
Turkish language education
Issues in Turkish language education
Qualititative research

ABSTRACT

Mother tongue education plays a crucial role in shaping individuals' linguistic abilities as well as their cognitive, social, and academic development. However, various challenges emerge in Turkish language education due to evolving educational paradigms. Identifying these challenges and developing effective solutions is essential for enhancing the quality of Turkish language instruction. This study aims to examine the perspectives of graduate-level Turkish language teachers regarding the current issues in Turkish language education and to propose solutions based on their insights. Designed as a qualitative phenomenological study, this research seeks to explore the experiences and viewpoints of Turkish language teachers pursuing graduate education. The study sample consists of 25 Turkish language teachers working in various institutions across different provinces of Turkey during the 2024–2025 academic year. Participants were selected using purposeful sampling, specifically criterion sampling. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings highlight a range of persistent and emerging issues in Turkish language education, providing valuable insights into the challenges faced by educators and potential strategies for addressing them.

Atıf İçin

Güvenç, N. & Özdemir, B. (2025). Lisansüstü eğitim alan türkçe öğretmenlerinin türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 249-274. doi: tsadergisi.1495762

[*] Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Kütahya, banu.ozdemir@dpu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4298-8569

[**] Yüksek Lisans Öğrencisi , Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Kütahya, necati.guvenc@ogr.dpu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9019-6709

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Ana dili eğitimi bireyi yalnızca dil becerileri yönünden etkilemekle kalmayıp bireyin bilişsel, sosyal ve akademik birçok becerisininde önemli rol oynamaktadır. Ana dili eğitimiyle dil becerileri geliştirilerek bireyin bilişsel ve sosyal gelişimine, bireyin gerçekleri kavramasına, obje, düşünme ve konuşma etkileşimi çerçevesinde iletişimsel ve ruhsal açıdan gelişmesine ve insanlar arası yaşantı ve deneyim paylaşımına katkıda bulunulur (Yıldız, 2013). Ülkemizde ana dili eğitimi anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi üzerine temellendirilmiştir. Bu iki temel beceri aslında insanın günümüze değin gelişerek geldiği yolculuğu da ifade etmektedir. Çünkü insanın hayat yolculuğu esnasında tüm çabası anlamak ve anlatmak üzerine kurulmuştur. Bu bakımdan anlama ve anlatma becerilerinin yani ana dili eğitiminin üzerine kurulu olduğu dört temel dil becerisinin insanın gelişiminin önemli unsurlardan biri olduğunu söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır (Yangil, 2021). Türkçe eğitiminin amaçları arasında ana diline ait bilgi ve beceri kazandırma, zihinsel gelişime ve bilişsel becerilere katkıda bulunma, kişilik gelişimini ve meslekî gelişimi destekleme, estetik zevk kazandırma, milli ve evrensel değerleri aktarma gibi süreçler mevcuttur. Bu açıdan bakıldığında belirlenen amaçların işe koşulması bireyin doğumundan itibaren ailesi ve yakın çevresiyle örtük olarak edinmeye başladığı, 6-7 yaşlarından itibaren örgün eğitim sürecinde 17 yaşına kadar sistemli ve programlı bir şekilde öğrenerek temel dil becerileri ekseninde bilgi, beceri ve davranış geliştirdiği, bireylerin kişisel gelişiminden toplumsal refaha kadar geniş bir yelpazede olumlu etkileri olan bir süreçtir. Bu nedenle, dil eğitiminin iyileştirilmesi, uzun vadeli ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreç, doğrusal ve derinliği olan bir süreçtir. Ana dili eğitiminin doğrusal ve derinlik boyutunda niteliklere sahip olması aynı zamanda amaçlarının da sınırlılığını oluşturmaktadır (Onan, 2019). Türkçe eğitimi temel dil becerileri üzerine kurulu olduğundan bu sınırlıkları ve Türkçe eğitiminin sorunlarını da bu beceriler odaklı düşünerek çözüm önerileri getirilebilir. Bu becerilerden doğal süreçler ve dil edinim süreci de göz önünde bulundurularak ilk üzerinde durulması gereken beceri dinlemedir.

Dinleme, verilmek istenen mesajı tam ve doğru olarak anlayabilme becerisi olarak ifade edilmiştir (Özbay, 2007). Ergin (2020, s. 108) ise sürece tepki vermeyi de dâhil ederek dinlemeyi en geniş çerçeveyle görsel ve işitsel simgelere tepki verme şeklinde tanımlamıştır. Doğan (2020, s. 5) ise dinlemeyi yalnızca anlama ve anlanan iletiye tepki olarak sınırlandırmayıp müzik dinlemede ve doğadaki sesleri dinlemede olduğu gibi bazen zevk için, rahatlama için de dinlemenin gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Dinleme, bireyin anne karnında kazanmaya ve kullanmaya başladığı bir dil becerisidir. Doğumdan itibaren diğer dil becerilerine kıyasla en çok kullanılan beceridir. Öte yandan okuldaki öğrenme süreçleri de özellikle geleneksel sınıf ortamları açısından bakıldığında çoğunlukla öğrencilerin dinlemesini gerektirmektedir. Bunun dışında öğrencilerin gerek günlük yaşamda gerekse akademik amaçlı iletişimlerinde sıklıkla dinlemeden yararlandığı bir gerçektir. Bu durum, dinleme becerisinin etkili kullanılmasının rastlantısal yollarla mümkün olamayacağını; sistemli bir eğitimin zorunluluğunu göstermektedir (Baştuğ & Demirgüneş, 2020, s. 10). Sistemli bir eğitimin olmaması durumunda ise dinleme eğitiminde birçok sorun görülmektedir (Melanlıoğlu, 2023). Anlamaya dayalı bir diğer okuma becerisine bakıldığında da benzer durumlar görülmektedir.

Okuma ana dili eğitiminin üzerine kurulu olduğu, anlamlandırma ve alımlamanın en önemli unsurlarını barındırdığı bir diğer temel beceridir. Karatay'a (2018) göre okuma, önceki bilgilerden hareketle sözcük, resim, şekil ve grafiklerin duyu organları yoluyla alımlanması ve sonrasında bunların yorumlanmasına dayanan zihinsel bir eylemdir. Akyol (2020) ise okumayı bir amaç ve yönteme yönelik ön bilgilerin kullanıldığı, okur ve yazar arasındaki etkileşime dayalı bir anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır. Okuma yalnızca eğitim sürecinde değerlendirilebilecek bir beceri değil, hayatın her safhasında kullanılan bir beceridir (Güneş, 2000). Günümüz teknoloji ve bilim çağında mevcut yüzyılın gerekliliği olan yaratıcılık, çıkarım yapma, sorgulayıcı düşünme, sözlü ve yazılı iletişim becerileri gibi pek çok beceri de okuma sürecinde öğrencilere kazandırılmaktadır (Ritchie vd., 2013). Dolayısıyla ana dili eğitimi çatısı altında verilen okuma eğitiminin nitelikli, verimli şekillendirilmediği bir eğitim sisteminde hem bireysel hem de toplumsal birçok eksiklik yaşanması muhtemeldir. Okuma eğitiminin iyi planlanmadığı bir

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sistemde birçok sorunla karşılaşılmaktadır (Ürün Karahan, 2023). Anlamaya dayalı becerilerdeki sorunların yanı sıra anlatmaya dayalı konuşma ve yazma becerilerine de odaklanmak gerekmektedir.

Konuşma bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak tanımlanabilir (Özbay, 2003). Aktaş ve Gündüz'e (2015) göre konuşma, bireylerin insanî ilişkilerini sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli bir etkinliktir. Ana dili eğitimi çatısı altında konuşma eğitiminin planlanması oldukça önemlidir. Bu önemine rağmen öğretmenlerin konuşma öğretiminin belirli bir modeli ve bu modele yönelik planlama doğrultusunda yeterince yönlendirilmediği, bunun sonucu olarak da öğrencilerin bu yetilerini rastlantısal bir biçimde geliştirdikleri bilinmektedir (Goh & Burns, 2012). Fiziksel ve zihinsel unsurların eşgüdüm, sağlıklı işleyişi ile meydana gelen konuşma eğitimle geliştirilmesi gereken karmaşık bir dil becerisidir (M. Kardaş & N. Kardaş, 2020). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları göz önüne alınmadığı, nitelikli, verimli ve planlı bir konuşma eğitimi süreci planlanmadığı takdirde ana dili eğitimi çatısı altında bulunan temel dil becerilerinden olan konuşmayla ilgili birçok problemle karşılaşılmaktadır (Uçgun, 2023). Anlatmaya dayalı konuşma becerisinde görülen duruma benzer bir durum yazma becerisinde de görülmektedir.

Yazma hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için bir takım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi; duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesi olarak açıklanmaktadır (K. Keskinkılıç & S. Keskinkılıç, 2007; Gündüz & Şimşek, 2016). Ana dili eğitiminin temel becerilerinden olan yazma, birçok açıdan bireye katkı sağlaması bakımından oldukça önemli bir beceridir. Yazma öncelikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2013). Yazma eğitimi sürecinin doğru planlanmadığı, nitelikli ve verimli bir süreç içerisinde yazma eğitiminin verilmediği durumlarda yazma eğitimine yönelik birçok problemle karşı karşıya kalmak mümkündür (Akyol, 2010; Çiftçi, 2023). Anlama ve anlatmaya becerilerinde görülen sorunların yanı sıra dil öğrenmenin temel unsurlarından biri olan dil bilgisi öğretiminin sorunlarına da odaklanmak gerekmektedir.

Ana dili eğitiminin üzerine kurulu olduğu temel beceriler dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin yanı sıra bir dili öğrenmenin ve bir dili doğru kullanmanın en önemli unsuru olması bakımından ana dili eğitiminin ve dil öğretiminin vazgeçilmez bir diğer yapı taşı da dil bilgisidir. Dil bilgisi, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli ögeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bir bilimdir (Korkmaz, 2017). Kardaş'a (2022) göre dil bilgisi bir dilin kurallarını açıklamayı ve ilgililere anlatmayı amaçlayan bir alandır. Dil bilgisi yalnızca ana dili eğitimi ve dil öğretimi açısından önemli değildir. Dil bilgisi eğitiminin kişilerin başarılı birer dil kullanıcısı olması, öğrencilere zihinsel disiplin sağlaması, temel dil becerilerini kuşatması ve beslemesi; bu yolla da temel dil becerilerinin bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimlerini etkilemesi ve geliştirmesini tamamlayıcı bir rol üstlenmesi bakımından dil bilgisi öğretimi önem arz etmektedir (Göğüş, 1978). Hudson (1992, s. 84) dil bilgisi öğretiminin, dile ilişkin saygı ve öz güven oluşturmada etkili olduğunu, dil başarısını artırdığını, yabancı bir dil öğrenirken kolaylık sağladığını, kendi dil ve kültürüne olduğu gibi farklı dil ve kültürlere karşı da hoşgörüyü geliştirdiğini, bilimsel ve analitik düşünmeyi teşvik ettiğini ve dili yozlaştırmaya çalışanlara karşı dili koruma alışkanlığı geliştirdiğini ifade etmiştir. Tüm bu kazanımlara bakıldığında dil bilgisi öğretiminin planlı, nitelikli ve verimli bir süreçte yapılması önem arz etmektedir. Aksi takdirde dil bilgisi öğretiminde ve dil bilgisi öğretimine bağlı olarak ana dili eğitiminde birtakım problemlerle karşılaşılmaktadır (Demir Atalay, 2023). Temel beceriler üzerine kurulu olan dil öğretiminde bir diğer önemli unsur olan öğretim materyaline yönelik sorunlara odaklanmak da oldukça önemlidir.

Öğrencilerde hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları geliştirmede kullanılan bütün araç-gereç ve kaynaklar öğretim materyalinin kapsamına girmektedir (Paykoç, 1991). Türkçe öğretiminde materyal kullanımı da oldukça önemlidir. Materyal, öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanı sıra öğrenmenin yaparak, yaşayarak gerçekleşmesini sağlaması ve duyularına hitap etmesi yönüyle

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

öğrenmeyi hem kalıcı hâle getirmekte hem de öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Can, 2023). Materyal kullanımı sayesinde Türkçe dersinde öğrencilerin derse olan algı, dikkat ve motivasyonlarının olumlu yönde geliştirilmesi, öğrenciler tarafından Türkçe dersinin sevilmesi, konuların etkili bir şekilde aktarılması ve akılda kalırlığının artırılması mümkün olabilir. Bu da öğrencinin ana dili gelişimini ve ana dili gelişiminin etki ettiği tüm bilişsel, zihinsel, akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi mümkündür. Türkçe dersinin öğrenciler tarafından sevilmesi ve konuların etkili bir biçimde sunulması neticesinde öğrencinin bu derste başarı diğer bütün dersleri de kapsayan bir durumdur. Çünkü dilini anlama-anlatma kabiliyeti gelişen çocuk, her alanda daha başarılı olacaktır. Öyleyse Türkçe derslerinin etkinliğini artırmak gerekir. Bu da materyal kullanımı ile mümkündür (Baki & Karakuş, 2012). Ancak Türkçe dersi kapsamında materyal durumu ve materyal kullanımına değin karşılaşılan problemler olduğu görülmektedir (Can, 2023). Bu problemlerin yanı sıra ölçme ve değerlendirmeye yönelik problemlere odaklanmak da oldukça önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması öğretim sürecinin etkililiğini tespit etmek, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini anlamak ve bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve planlamak açısından oldukça önemlidir (Şengül, 2023). Çetinkaya'ya (2024) göre ana dili eğitiminin tıpkı diğer eğitim dalları ve dahi bilim dallarının da olduğu gibi önemli bir parçası da ölçme ve değerlendirmedir. Dil eğitiminde amaç belirleme, planlama ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken uygulama aşamalarının her biri ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla iç içedir. Öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenin programda öngörülen hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemek, ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle izlenebilir. Öğretim hedef, içerik ve uygulamalarında alınması gereken değişiklik kararları ve değişikliklerin niteliği ölçme değerlendirme çalışmalarıyla alınabilir (Kırık, 2008). Ana dili eğitiminin durumunun tespit edilmesi, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda adımlar atılması için eğitim sürecinde iyi bir ölçme değerlendirme süzgecinden geçirilmiş olması gerekmektedir. Aksi halde ana dili eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye bağlı problemler görülebilmektedir (Şengül, 2023). Bu problemlerin tespit edilmesi ve problemlerin çözümüne yönelik çalışılması önem arz etmektedir.

Ana dili eğitiminin toplumsal etkileri oldukça geniş bir alanı etkilemektedir. Bu eğitim bir toplumun kültürel kimliğinin ve mirasının temelidir. Ana dil eğitimi, kültürel değerlerin korunmasında ve aktarılmasında önemli rol oynar. Bu da toplumun bireylerini kendi köklerine bağlar, kimliklerini korumalarını ve kültürel miraslarını gelecek nesillere aktarmalarını sağlar. Bununla birlikte ana dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi, bireylerin iletişim kurma becerilerini geliştirir. İyi iletişim becerileri, bireylerin toplumsal ve ekonomik yaşamda daha etkin bir şekilde yer almalarını sağlar. Demokratik süreçlere katılımı artırır ve toplumsal bağların güçlenmesine yardımcı olur. Ana dili eğitiminin toplumsal etkilerin yanında bireysel etkileri de yaşam becerileri için çok önemlidir.

Bireylerin diğer alanlardaki eğitim fırsatlarına erişimini kolaylaştırmada ana dili eğitiminin önemi büyüktür. İyi bir ana dil becerisi, diğer derslerdeki başarıyı artırır ve öğrencilerin akademik başarısını güçlendirir. Aynı zamanda ana dili eğitimi, dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik düşünme becerilerini de destekler. Dolayısıyla ana dili eğitimi bir toplumun kültürel zenginliğini korur, bireysel ve toplumsal iletişimi ve birlikteliği destekler, eğitimde fırsat eşitliğini sağlar. Ayrıca, ekonomik gelişime katkıda bulunur ve toplumsal uyumu destekler. Bu nedenle, ana dil eğitimi bir toplumun gelişimi ve refahı için hayati öneme sahiptir. Ana dili eğitimi ailede başlayarak örgün eğitim kurumlarında planlı bir şekilde ana dili öğretimi kapsamında geliştirilir. Bununla birlikte bu eğitim yaşam boyu devam eder (Marget, 2023). Bireylere yaşam boyu kazanımlar sunar ve bireyi ve dolayısıyla toplumu sürekli etkiler.

Ana dili öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek, öğretim sürecini iyileştirmek ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için hayati öneme sahiptir. Bu sorunların tespiti Türkçe öğretiminin iyileştirilmesi ve güçlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca genelden özele sıralanacak olursa öncelikle program geliştirme sürecine katkı sağlayacaktır. Program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi için veri desteği sağlanabilir. Eğer belirli bir alanda birçok öğrenci zorluk yaşıyorsa, müfredatı yeniden gözden geçirmek veya ders planlarını değiştirmek gerekebilir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ayrıca sorunların tespiti dolaylı olarak programlarda ele alınan öğretim stratejileri geliştirmek ve daha etkili hale getirmek için bir adımdır. Öğrencilerin hangi konularda zorlandıklarını ve nedenlerini anlamak, öğretmenlere daha uygun materyaller ve yöntemler seçmelerine yardımcı olabilir. Sorunları tespit etmek, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunur, öğretmenlerin kendi becerilerini geliştirmek ve daha etkili bir şekilde öğretmek için ihtiyaç duydukları alanları belirlemelerine yardımcı olabilir.

Öğrenciler açısından ele alındığında ise Türkçe öğretimindeki sorunları tespit etmek, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Sorunlar belirlenip çözülmedikçe, öğrencilerin dildeki eksiklikleri devam edebilir ve başarılarını etkileyebilir. Öğrencilerin dil becerilerinde yaşadığı zorlukları belirlemek, velileri de eğitim sürecine dahil etmek için önemlidir. Velilerin çocuklarının eğitimine nasıl destek olabileceklerini anlamaları için bilgilendirilmeleri gerekir

Görüldüğü gibi ana dili eğitiminde yaşanan sorunların tespiti toplumsal ve bireysel anlamda ülkelerin gelişmişliklerini belirleyen unsurlar içinde etkili bir rol oynamaktadır. Ayrıca bu sorunlar çok geniş bir kitleyi de etkilemektedir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin sorunlarının tespiti ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin sorunlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında Türkçe eğitiminin sorunlarına yönelik görüş almaya, Türkçe eğitiminin sorunlarını tespit etmeye ve bu sorunlara çözüm önerileri getirebilmeye yönelik birçok çalışma (Erdoğan & Gök, 2009; Göçer, 2013; Çoban, 2016; Bozbıyık, 2018; Çiftçi & Uzunyol, 2019; Dursun, 2023; Alyılmaz, Er & Çoban, 2023) olmasına rağmen lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin sorunlarına yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan Türkçe eğitiminin sorunlarına yönelik lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alandaki problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerilerini desteklemesi açısından katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu alanda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin alana dair derin ve geniş okumalar yapmaları, alan bilgilerinin ve hâkimiyetlerinin lisans eğitimini tamamlayanlara göre daha fazla olması; pedagojik bilgilerinin, pedagojik alan bilgilerinin ve alan bilgilerinin derin ve geniş olmaları (Y. Yetkin & A. Yetkin, 2007; Bozan, 2012; Günay, 2018; Bayar & Duran, 2019) sebebiyle Türkçe eğitimine dair sorunları daha derin ve net görebilmeleri düşüncesi ile araştırma lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenleri ile sürdürülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin görüşlerini almaya yönelik gerçekleştirilen bu çalışma nitel desende tasarlanan bir olgubilim çalışmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir. Bu araştırma yöntemi, bireylerin deneyimlerini tanımlamak ve yorumlamak için bireylerden deneyimlerini ödünç almaktadır (Miller, 2003). En geniş anlamıyla olgubilim, doğrudan deneyimlerin görünür değerleri üzerinden çalışılmasını savunan davranışı dış, nesnel ve fiziksel olarak tanımlanmış bir gerçeklik olarak değil de deneyimlere dair olgular (fenomenler) tarafından belirlenen bir şey olarak gören teorik bir bakış açısıdır. Fenomenolojik araştırmanın temelinde dünya hakkındaki bilgilerimizin bizatihi deneyimlerimize dayalı olduğu fikri vardır ve araştırmacının görevi bu deneyimleri tanımlamak, anlamak, yorumlamak ve açıklamaktır. (Cohen vd., 2021, s. 20-21). Patton'a (2018) göre fenomenoloji insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığı ve hem bireysel hem de paylaşılan anlam olarak deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanılan bir süreçtir. Creswell'e (2007) göre fenomenolojik araştırmalar, bir olguyu anlamak ve tanımlamak için bireylerin bu olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları inceler. Bu bağlamda lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimi kapsamında görmüş ve yaşamış oldukları sorunlar bir deneyim olarak ele alınmış, Türkçe eğitiminin sorunlarını tespit etmek amacıyla da lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin algı ve deneyimlerine odaklanılmış; lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar incelenmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Türkçe eğitiminin mevcut sorunlarını tespit etmeye yönelik bu araştırmanın çalışma grubunu Türkçe eğitiminin sorunlarını gözlemleyen ve deneyimleyen lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Polkinghorne'a (1989) göre fenomenolojik araştırmalarda araştırmacıların fenomeni bütünüyle deneyimleyen ve sayıları 5 ile 25 kişi arasında değişen bireyler ile yapması gerekmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmaya Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim görmüş ve öğrenim görmekte olan ve Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 25 lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmeni katılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre fenomenolojik araştırmalarda deneyime dayalı ölçütler belirlenerek ölçüt örnekleme yöntemi kullanılabilir. Bu bağlamda araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçüt örnekleme yöntemi, belli özellikleri taşıyan durumları, nesneleri veya kişileri örnekleme dâhil ederek, doğrudan doğruya problem ile ilgili örneklemi seçmeyi amaçlamaktadır (Yılmaz & Arık, 2022). Bu bağlamda mevcut çalışmada temel ölçüt Türkçe eğitiminin sorunlarını algı ve deneyimleriyle yansıtan Türkçe eğitimi alanında yüksek lisansını veya doktorasını sürdüren ya da tamamlayan Türkçe öğretmeni olmaktır.

Tablo 1. *Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerine ilişkin cinsiyet bilgileri.*

Cinsiyet	**f**
Erkek	11
Kadın	14
Toplam	25

Tablo 1'deki verilere bakıldığında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 11'i erkek (%44), 14'ü (%56) kadındır.

Tablo 2. *Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ilişkin bilgiler.*

Öğrenim Durumu	**f**
Yüksek lisans eğitimine devam eden	11
Yüksek lisans eğitimini bitirmiş	7
Doktora eğitimine devam eden	7

Tablo 2'deki verilere bakıldığında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 11'i yüksek lisans eğitimine devam ederken (%44) katılımcı öğretmenlerin 7'si yüksek lisans eğitimini bitirmiş (%28), kalan 7 katılımcı öğretmen ise doktora eğitimine devam etmektedir (%28).

Tablo 3. *Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler.*

Mesleki Deneyim	**f**
0 (Hiç deneyimi olmamak)	11
1-5 yıl deneyim sahibi olmak	7
6-10 yıl deneyim sahibi olmak	4
10 yıldan fazla deneyim sahibi olmak	3

Tablo 3'teki verilere bakıldığında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 11'inin mesleki deneyimi bulunmamaktadır (%44). Katılımcı öğretmenlerin 7'sinin ise 1-5 yıl (%28), 4'ünün 6-10 yıl (%16), 3'ünün 10 yıldan fazla (%12) mesleki deneyimleri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Creswell'e (2007, s. 81) göre olgubilim araştırmalarında veri toplama süreci genellikle fenomenleri deneyimleyen bireylerle gerçekleştirilen mülakatları içermektedir. Fenomenolojik bir araştırma bir deneyime her bir katılımcı tarafından yüklenen anlamların özünü kavramayı amaçlayan derin, açık uçlu ve genellikle yapılandırılmamış görüşmeleri gerektirmektedir (Marshall & Rossman, 2016). Fenomenolojik araştırmalarda daha çok yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşme formları tercih edilmektedir. Yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının bakış açısına bağlı olarak oluşturulduğu için ve katılımcıların ortaya koyacağı yeni ve farklı noktalara açık olmadığı için özellikle fenomenoloji çalışmalarında tercih edilesi bir seçenek değildir (Aspers, 2009). Bu bağlamda araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Patton'a (2018) göre açık uçlu sorular çalışmaya katılan kişilerin düşünce, duygu ve deneyimlerini kendi ifadeleriyle aktarmalarına imkân veren sorulardır. Mevcut çalışma için katılımcılara yöneltilen görüşme formunda 8 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular ile Türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin deneyimleriyle ilgili görüş almak amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Size göre Türkçe eğitiminin güncel sorunları nelerdir?
2. Size göre dinleme eğitiminin sorunları nelerdir?
3. Size göre konuşma eğitiminin sorunları nelerdir?
4. Size göre okuma eğitiminin sorunları nelerdir?
5. Size göre yazma eğitiminin sorunları nelerdir?
6. Size göre dil bilgisi öğretiminin sorunları nelerdir?
7. Size göre Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunlar nelerdir?
8. Size göre Türkçe eğitiminde ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunlar nelerdir?

Uzman görüşü için üç akademisyen tarafından incelenen sorular verilen dönütlere göre düzeltilerek son hâlini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara elektronik ortamda iletilmiş ve veriler elektronik ortam üzerinden alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel yöntemlerle toplanan veriler, içerik analizi gibi yöntemler kullanılarak analiz edilmelidir (Kelley vd., 2003). Araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma temel veri analiz tekniği olan "içerik analizi"; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan bir nitel veri analizi tekniğidir (Sığrı, 2023). İçerik analizi, yazılı verilerin özetlenmesi ve raporlanması sürecini tanımlar (Cohen vd., 2021). İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. Patton'a (2018, s. 453) göre içerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır.

Priest'e (2002) göre içerik analizi gibi birbirine benzer fakat birtakım farklılıklar da taşıyan metotların fenomenolojik araştırmaların analizinde kullanıldığı görülmektedir. Olgubilim araştırmalarında ilk olarak incelenen fenomenle ilgili kişisel deneyimler betimlenmektedir. Araştırmacı bireylerin konuyu nasıl tecrübe ettikleriyle ilgili önemli ifadeleri bulur ve verilerin anahtar ifadelerini listeler. Önemli ifadeler alınır ve sonra "anlam birimleri" veya "temalar" olarak adlandırılan daha büyük bilgi birimleri halinde gruplandırılır (Creswell J., 2021). Araştırmada katılımcıların görüşme formuna vermiş olduğu cevaplarla toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi için katılımcı öğretmenler "ÖE1" ve "ÖK25" gibi kodlanmıştır. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar tablolarda temalandırılmış ve temaların karşılarına katılımcıları belirten kodlar ve frekansları ifade edilmiştir. Kategoriler oluşturulurken tümdengelimsel bir yöntem izlenmiştir. Gökçe'ye (2019) göre tümdengelimsel kategoriler, kategori sisteminin üst kategorileri olarak özünü oluşturmaktadır. Bu kategoriler, bu şekilde oluşturulduktan sonra araştırma malzemesinden temsili bir örneklem alınır ve bunlar sistematik ve nitel olarak süreç içerisinde değerlendirilir, nihai olarak tanımlanır ve her bir kategori, veri örnekleriyle somutlaştırılır. Merriam'a (2013) göre ele alınan ana temalar ve kategoriler nihai aşamada genel bir resim görebilmek adına şekil veya bir tablo aracılığıyla ortaya konulur. Bu bağlamda bu çalışmada ele alınan ana temalar ve kategoriler tablolaştırılarak gösterilmiştir. Çelik, vd.'e göre (2020, s. 386) nitel bir araştırmada kodun ne sıklıkla geçtiğine bakmak, o kodun

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yoğunluğu ve ağırlığı hakında araştırmacıya bilgi verir. Bu bağlamda veriler analiz edilirken ve bulgular ortaya konarken ele alınan kodların sıklıkları ortaya konulan tablolarda ifade edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının olguyu olduğu biçimiyle ve yansız ele almasıdır (Kirk & Miller, 1986). Bu bağlamda araştırmada elde edilen veriler yansız bir şekilde değerlendirilip öğretmenlerin görüşleri direkt olarak yansıtılmıştır. Lecompte ve Goetz (1982) nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması için uzun süreli etkileşim ve ayrıntılı betimleme tekniklerinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla araştırmada çalışılan olguyla katılımcıların etkileşim süresi olabildiğince uzun tutulmuş, katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulmuş ve katılımcıların görüşleri ayrıntılı betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla bir başka yöntem olan veri çeşitlemesi yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda veri toplamak amacıyla katılımcılara gönderilen yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılardan toplanan veriler düzenlendikten sonra e-posta aracılığıyla tekrar katılımcılara gönderilmiş ve verilerin teyidi sağlanmıştır. Son olarak araştırmadan elde edilen sonuçların isabetliliğinin kontrolü amaçlanarak Türkçe eğitimi alanında çalışan farklı araştırmacılardan görüşler alınarak araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle ilgilidir (Lecompte & Goetz, 1982). Fenomenolojik bir araştırmada, olguların ortama ve zamana bağlı olarak oluştukları ve aynen tekrar edilmesinin mümkün olmadığı varsayımı dikkate alındığında güvenirliği sağlamanın mümkün olmadığı görülmektedir. Bunun yerine bu araştırmada güvenirliğin de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlılığa önem verilmiştir. Nitel bir araştırmada tutarlılık, başka bir araştırmacının aynı veriyi kullanarak farklı zamanda aynı sonuca ulaşıp ulaşamayacağının belirlenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada tutarlılığı artırmak için veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmuş, mevcut araştırmaya birden fazla araştırmacı dâhil edilmiş, verilerin analizinde başka araştırmacılardan teyit alınmış ve çeşitleme yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcı öğretmenlere ilk olarak “Size göre Türkçe eğitiminin güncel sorunları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Türkçe eğitiminin güncel sorunlarına ilişkin bulgular.*

Kodlanmış Cevaplar	**Frekans**
Müfredat/öğretim programı sorunu	12
Türkçe eğitimine ve temel dil becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmemesi	10
Merkezî sınavların niteliği, kapsamı ve sınav kaygısı	8
Eğitim ve dil felsefesinin yanlış veya eksik olması	7
Ekonomik veya ergonomik yetersizlikler	4
Öğretici niteliğinin yetersiz olması	3
Akademik bilgi ve eğitimin yetersiz olması	3

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarında birden çok sorunu birlikte ifade ettiği görülmektedir. Bu sebepten katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar birden çok temaya dahil olmakta ve bu durum tabloya yansıtılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yarıya yakını (n=12) vermiş olduğu görüşte Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak öğretim programı sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Türkçe Öğretim Programı tarihimiz, sayıca fazla programı içine alan ve günümüzde hala dönüşmeye devam eden değişime açık temellere sahiptir. Oysa programlar öğretime kılavuzluk etmeleri nedeniyle sabit temellere ihtiyaç duyarlar. Nasıl bir toplum hayal ediliyorsa o toplumun niteliklerini içermelidir.” ÖK2

Bir diğer katılımcı öğretmen ise öğretim programının kapsamının fazlalığına ve öğretim süresinin yetersizliğine dikkat çekerek öğretim programındaki sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Öğretim programındaki kapsamın geniş, konuların fazla olması öğretim sürecini oldukça niteliksiz hâle getirmektedir. Özellikle 5-6. sınıf seviyelerinde dil bilgisi konuları çok yoğun. Ayrıca ders kitaplarına bağlı kalan bir öğretmenin bir haftada ders kitabındaki sisteme göre ilerlemesi mümkün değil. Planlamalar teoride kalıyor. Öğretmenin yapacağı etkinlikler süreden ötürü çok kısıtlanıyor." ÖE15

Tablo 4'e bakıldığında katılımcı öğretmenlerden bazılarının (n=9) vermiş olduğu görüşte Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak Türkçe eğitimine ve temel dil becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmediğini düşünmektedir. Katılımcı öğretmenler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

"İnsanlar doğdukları andan itibaren, ana dilinin tüm ses ve anlam özelliklerini hiçbir baskıya maruz kalmadan istemsizce edinir. Fakat bu ses ve anlam özelliklerini kullanabilmek kapsamlı bir ana dili eğitimi ile mümkündür. Ne yazık ki böyle kapsamlı ve nitelikli bir eğitim ana diline verilen öneme binaen mevcut değil. Yine ana dili eğitiminin temelleri olan dil becerilerine gereken önem verilmemektedir." ÖK9

Bir diğer katılımcı öğretmen ise ana dili sevgisinin yetersizliğine dikkat çekerek bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Türkçe eğitiminin problemlerinin başında Türkçeye yeterince hâkim olunmaması, ana dili sevgisi ve bilincinin öğretmen ve öğrencilerce kazanılmamış olması; televizyon, internet gibi araçların sık kullanılması ve orada dilin özenli kullanılmaması ve son zamanlarda daha sık karşılaştığımız yabancı dil özentiliği gelmektedir. Bazı anasınıfları İngilizce eğitim veriyor ve bunu kurumun üstün yanı olarak lanse ediyor. Oysa eğitim anadilde değilse o eğitim nitelikli sayılamaz." ÖE19

Katılımcı öğretmenlerden bazılarının (n=8) vermiş olduğu görüşte Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak merkezi sınavların niteliksiz olması ve merkezi sınavların kapsamının öğretim programındaki konulardan farklı olması durumunu ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, öğrencilerin sınav kaygısının öğrenme isteğinin önüne geçmesini de bir sorun olarak görmektedirler. Katılımcı öğretmenler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

"Bana kalırsa Türkçe eğitiminin en temel problemi ortaokul sürecinin sonunda liseye geçiş için yapılan sınavların ana dili eğitiminin özel amaçlarıyla örtüşmüyor olmasıdır. Özellikle 7 ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilere dil bilgisi öğretimi ve örnek soru çözümü dışında hiçbir uygulama yapılamıyor; dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik uygulamalar ikinci plana atılıyor hatta neredeyse hiç yapılmıyor. Bu durum öğrencilerimizi 5. sınıftan 8. sınıfa uzanan bütüncül bir süreç tasarlayarak bilinçli ve yetkin dil kullanım duyarlılığı kazanacakları şekilde yetiştirmemizin önündeki en mühim engeldir." ÖE21

Bir diğer katılımcı öğretmen ise yine sınav kaygısı ve öğretim programı ile merkezi sınavların kapsamının örtüşmemesine dikkat çekerek Türkçe eğitiminin güncel sorununun merkezi sınavların niteliksiz olmasını ve sınav kaygısı olmasını şu sözlerle ifade etmektedir:

"Mevcut sistemde sınav kaygısı nedeniyle dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar ihmal edilmektedir. Öğrencilerin yaşamış olduğu sınav kaygısı öğrenme isteklerinin önüne geçmektedir." ÖE17

Tablo 4'e bakıldığında katılımcı öğretmenlerin bazılarının (n=7) vermiş olduğu görüşte eğitim ve dil felsefesini yanlış veya eksik bulduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

"Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımı benimsememizle birlikte etkinlikler ve bunların niteliği gittikçe önem kazanmıştır. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak bu noktada oldukça elzemdir. Farklı etkinlikler, yöntem ve teknikler kullanmak için de uygun zamana ve dersliğe ihtiyaç artmıştır. Ders saatleri ve derslik sayıları yapılandırmacı eğitim anlayışına göre yeniden düzenlenmelidir." ÖK11

Bir başka katılımcı öğretmen ise eğitim ve dil felsefesinin yanlış veya eksik olması sorununu dil politikası bağlamında ele alarak görüşünü şu sözlerle belirtmiştir:

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Cumhuriyet tarihine bakıldığında özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında devlet tarafından dil kongreleri düzenlenmiş, dil politikaları tasarlanmış ve bu politikalara göre ana dili eğitimi verilmiştir. Ancak cumhuriyetin ilanından yüz sene sonra bile ilk yıllarındaki gibi dil politikaları geliştirilmemiş, dile ve dil öğretimine gereken özen verilmemiştir. Bu günümüzde hem ana dili eğitiminin hem de yabancı dil öğreniminin en büyük problemleri arasındadır." ÖE25

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) Türkçe eğitiminin ekonomik veya ergonomik sorunları olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Derslik sayısının azlığı, kültürel, sanatsal veya sportif etkinlikler için var olan imkânların azlığı, öğrencilere daha nitelikli içerik sağlayacak kaynakların olmayışı, ders programının yoğunluğu Türkçe eğitiminin temel problemlerindendir." ÖE24

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) ise Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak öğreticilerin niteliksiz olmasını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

"Mevcut sistemdeki Türkçe öğretmenlerinin yeniliklere açık olmayıp beceri alanlarını doğru ve yenilikçi bir şekilde öğrenmek yerine eski, geleneksel ve davranışçı yöntemlere bağlı kalması Türkçe eğitiminin en temel problemidir." ÖK6

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak akademik bilginin eksikliğini ve akademik eğitimin yetersizliğini görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Türkçe eğitimine dair birçok sorun bulunmasına rağmen en önemli problemlerden biri akademik alandaki yetersizliklerdir. Akademide ortak bir görüşün olmayışı, ortak bir dilin kullanılmaması ve Türkçe eğitimi ana bilim dalları olan üniversitelerdeki derslerde içerik birliğinin olmayışı, aynı şekilde yüksek lisans ve doktora programlarında içerik birliğinin olmayışı ve akademik araştırmaların ihtiyaçları karşılamaması Türkçe eğitiminin sahada da niteliksiz olmasına sebep olmaktadır." ÖK8

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen "Size göre dinleme eğitiminin sorunları nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 5'te temalar dahlinde gösterilmiştir.

Tablo 5. *Dinleme eğitiminin sorunlarına ilişkin bulgular.*

Kodlanmış Cevaplar	**Frekans**
Dinleme becerisine gereken önemin verilmemesi	10
Öğretici yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	7
Dinleme eğitiminin planlı ve nitelikli olmaması	5
Dinleme eğitimine yönelik materyal veya kaynak eksikliği	3

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakınını (n=10) dinleme eğitiminin temel sorunu olarak dinleme eğitimine gereken önemin verilmemesini görmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:
"İlk kazanılan beceri ve günlük hayatta en çok kullanılan beceri olmasına rağmen dinlemenin diğer becerilere göre göz ardı edilmesi en büyük sorunlardan biridir. Diğer becerilerle aynı oranda üzerine düşülmüyor. Bunun yanı sıra programdan, öğretmenden, öğrenciden, dinleme materyalinden, dinlemenin yapılacağı ortam ve araçlardan, ölçme ve değerlendirmeden kaynaklı pek çok sorun mevcut." ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen yine dinleme becerisinin ihmal edilmesinin dinleme eğitiminin temel problemi olduğunu şu sözlerle ifade ediyor:

"Dinleme becerisi en temel beceridir. Anne karnında edinilmeye başlayan ve diğer becerilerin altyapısını oluşturan dinleme becerisidir. Ancak hala ihmale uğruyor. Duymak ve dinlemek kavramlarının karıştırılması en önemli sorun. Dinleme de diğerleri gibi üzerinde çalışılması gereken, geliştirilebilen bir yetidir." ÖK7

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=7) dinleme eğitiminin temel sorununun öğretici yetersizliği olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Bir öğretmenin konuyu sunma biçimi, beden dili ve ses tonu öğrencilerin dinleme becerisini geliştirir niteliktedir fakat öğretmenin konuşma becerisinde sorun olması öğrencilerin dinleme becerisinin gelişmesini olumsuz yönde etkiler. Bu yüzden öğretmen yetiştiren fakültelerin bu niteliklere sahip insanlar yetiştirmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler ve okul idarecileri okullarda öğrencilerin dinleme becerisi gelişimine yönelik daha fazla etkinlik düzenlemelidir." ÖK9

Bir diğer katılımcı öğretmen yine dinleme eğitiminin temel sorununun öğretici yetersizliği olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Öncelikle öğretmenlerin dinleme, dinleme çeşitleri üzerinde yeterli bilgilerinin olmadığını düşünüyorum. Özellikle belli bir yaşın üzerindeki öğretmenler. Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin düzeyi genelde çok uygun olmamakta, öğretmenler de farklı bir metin kullanarak dinleme becerisini geliştirmeye çalışmamaktadır." ÖE16

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=5) dinleme eğitiminin başlıca sorununun dinleme eğitimi sürecinin planlı ve nitelikli olmaması olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Dinleme eğitiminde uygulanan standart ve tekdüze sınıf içi etkinlikler (genellikle ders kitabını takip ettiği için farklılaştırılmış etkinlikleri dahil etmemek) dinleme eğitimini verimsiz hâle getirmektedir. Bir diğer sorun ise dinleme sürecinin bileşenlerini kaçırmaktır (genellikle ürün odaklı yani doğru cevap odaklı üretim beklemek). Dinlemede çıkarım süreçlerine odaklanmamak, dinlemeyi salt bir kod çözme süreci olarak ele almak büyük bir hatadır." ÖK2

Bir diğer katılımcı öğretmen ise dinleme eğitimi için yürütülen bir ders sürecinin olumsuz yönlerini vurgulayarak dinleme eğitiminin sorunlarını şu şekilde ifade etmiştir:

"Dinleme eğitimi ile ilgili yıllardır süregelen ve tekrarladığımız en temel sorun, öğrencilerin hâlihazırda etkili bir şekilde dinleyebiliyor olduklarının varsayılmasıdır. Her ne kadar dinleme becerisi dil becerilerinin ediniminde ilk sırada yer alıyor olsa da öğrencilerin ortaokul düzeyinde eleştirel dinleyici olma yolunda eğitilmeleri gerekmektedir. Ancak ne yazık ki biz öğrencileri seçici dinleme ve not alarak dinlemenin ötesine geçiremiyoruz." ÖK8

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) dinleme eğitiminin başlıca sorununun dinleme eğitimine yönelik materyal veya kaynakların eksikliği olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Dinleme eğitiminin başlıca sorununun ders kitaplarında bulunan 8 dinleme etkinliğine bağlı kalınması olduğunu düşünüyorum. Ders kitaplarındaki dinlemeye yönelik metinlerin ve etkinliklerin sayısının az ve niteliğinin zayıf olduğunu düşünüyorum." ÖE18

Tablo 6. *Konuşma eğitiminin sorunlarına ilişkin bulgular.*

Kodlanmış Cevaplar	**Frekans**
Konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşılması ve ders sürecinin yanlış tasarlanması	14
Öğrencilerin konuşma kaygılarının olması	6
Müfredattan/öğretim programından ve sistemden kaynaklanan sorunlar	3
Konuşma eğitiminin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik sorunlar	2

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (n=14) konuşma eğitiminin temel sorunu olarak konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşılması ve ders sürecinin yanlış tasarlanması olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Konuşma eğitimi, genellikle hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere genel iki başlık altında ele alınmaktadır. Yanlış burada başlamaktadır. Konuşma etkileşimsel bir süreç olduğu için dil kullanımına dayalıdır ve çeşitlenen dil kullanımı çok farklı metin türleri ve tipleri üretmektedir. Hazırlıklı konuşma etkinlikleri, topluluk önünde konuşma gibi konuşma türlerini öğrenmeyi motive etmemektedir." ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen konuşma eğitiminin sorununun konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşılması ve ders sürecinin yanlış tasarlanması olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

"Konuşma eğitiminin temel sorunu, öğrencilere yeterince söz verilmemesi, konuşturulmaması; yaz ve yazdıklarını ezberle ya da sadece öğretmeni dinle anlayışıyla dersin işlenmesi, sınıflardaki oturma düzeninin öğrencileri konuşturmaya kapatması şeklinde sıralanabilir. Konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması ve genellikle düz anlatımın tercih edilmesi konuşma eğitiminin verimsiz geçmesine sebep olmaktadır." ÖK7

Bir diğer katılımcı öğretmen yine konuşma eğitiminin yanlış anlaşılmasına vurgu yaparak bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Konuşma eğitimi yalnızca öğrencilerin tahtaya davet edilerek birtakım soruları yanıtlaması, programlı şekilde akışı tasarlanmış bir sunumu gerçekleştirmesi olarak algılandığından öğrencilerin birçoğunun gelişim göstermekte zorlandığı bir alandır. Diksiyon ve beden dili ile ifadesi öğretilmemiş, duygu ve düşünceler akıcı ve anlaşılır paylaşılmamış olduğunda dilin ruhunun sese yansıması mümkün değildir." ÖK4

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) konuşma eğitiminin sorunu olarak öğrencilerin konuşma kaygıları taşımasını, konuşma kaygılarının yüksek olmasını öne sürmüştür. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Öğrencilerimiz muhtemelen toplum yapısından ve sosyal medyadaki linç kültüründen etkilendikleri için özgürce konuşamıyorlar, çoğu derste söz almak dahi istemiyorlar. Bu konuda öğretmenlerin de öğrencileri yeterince güdülemediklerini, öğrencilerin konuşma kaygılarını istenen düzeye indirmek için herhangi bir şey yapmadıklarını düşünüyorum." ÖE17

Bir diğer katılımcı öğretmen ise öğrencilerin konuşma kaygısı taşımalarını ve konuşma becerisinin bu sebeple geliştirilemediğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

"Öğrencilerin konuşmaya karşı olan duyuşsal özellikleri sebebiyle kaçınma eylemlerinde bulunmaları süreci olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler konuşmaları için cesaretlendirilmelidirler." ÖK10

Katılımcı öğretmenlerin ufak bir kısmı (n=3) konuşma eğitiminin sorunu olarak müfredattaki ve sistemdeki sıkıntıları öne sürmüşlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Programda konuşma becerisi için belirlenen kazanımlara yönelik kitaplarda çeşitli etkinlikler yok. Aynı zamanda etkinlikleri uygulayacak vakit yok. En önemli sorun uygulama eksikliği. Sınıfların kalabalık olması sebebiyle her öğrenciye hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaptıracak, bunları yaparken çeşitli konuşma yöntem teknikleri kullandıracak uygun süre olmuyor." ÖK12

Katılımcı öğretmenlerin az bir kısmı (n=2) konuşma eğitiminin sorunu olarak konuşmanın ölçme ve değerlendirilmesinin yetersiz olmasını öne sürmüşlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Konuşmayı değerlendirme işlemi pek çok unsuru barındıran karmaşık bir süreç olduğundan bu noktada sıkıntılar yaşanmaktadır. Bütüncül ve nitelikli bir ölçme-değerlendirme işlemi yapılamamaktadır." ÖE23

Tablo 7. *Okuma eğitiminin sorunlarına ilişkin bulgular.*

Kodlanmış Cevaplar	**Frekans**
Okuma becerisine yönelik kaynak, materyal ve	12

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

metinlerin niteliği ve sınırlılığı	
Öğreticilerden kaynaklanan sorunlar	7
Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar	6

Tablo 7'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı (n=12) okuma eğitiminin temel sorunu olarak okuma becerisine yönelik kaynak, materyal ve metinlerin niteliksiz ve sınırlı olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Okuma eğitimi neredeyse baştan aşağıya sorunludur. Öğrencileri sınırlı metin türüyle karşılaştırmak ve karma metin türleri gibi metin türlerini öğrencilere yanlış metin türü çerçevesinde öğretmek başlıca büyük bir problemdir. Öğrencilerin karşılaştıkları metinler yaş düzeyine uygun değil. Uygun olsa bile metinselliğe dayalı pek çok özellikten uzak. Örneğin, kötü düzenlenmiş metinler çıkarım süreçlerine olanak tanımadığı için çocuğu düşük okuduğunu anlama performansına itmektedir." ÖK2

Bir diğer katılımcı öğretmen yine metinlerin okuma eğitimi için niteliksiz olmasına vurgu yaparak okuma eğitiminin temel sorununun okuma becerisine yönelik kaynak, materyal ve metinlerin niteliksiz ve sınırlı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Okuma etkinliği sonrası metnin derin yapısına ulaştıracak soruların yetersizliği ve estetik zevk uyandıracak çeşitli türdeki metinlerin eksikliği önemli bir problemdir." ÖE21

Bir diğer katılımcı öğretmen yine ders kitaplarındaki okuma metinlerinin niteliksiz oluşunu ve bunun okuma eğitiminin temel problemi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Ders kitaplarındaki metinler düzeye uygun değildir. Aynı zamanda metinlerin altında yer alan okuduğunu anlama soruları farklılaştırılmayıp aynı tarzda devam etmektedir. Okuduğunu anlamaya önem verilmemektedir." ÖE17

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=7) okuma eğitiminin temel sorunu olarak öğreticilerin niteliksiz olmasını, öğreticilerin öğrencilere okuma kültürü ve sevgisi aşılayamamalarını, öğreticilerin ders sürecinde yanlış yöntem-teknik kullanmalarını veya kullanmamalarını; kısacası öğreticilerin yetersiz olmasını görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

"Bana göre okuma eğitiminin en temel sorunu öğrencilere ortaokul seviyesinde okuma kültürü kazandırılma sürecinde ne gibi bir rol düştüğünün anlaşılmamış olmasıdır. Okuma kültürü sürecinin üçüncü basamağı olan okuma alışkanlığı kazanma basamağı, hemen hemen ortaokul çağına denk düşmektedir. Ayrıca ortaokul çağında eleştirel okuma becerisinin de öğretmenler tarafından temellerinin atılmaya başlanması lazımdır." ÖK9

Bir diğer katılımcı öğretmen okuma eğitiminin sorununun öğretmenlerden kaynaklı olduğunu öğretmenlerin ders sürecinde yöntem ve teknik kullanmamalarına ve ders sürecini verimsiz, niteliksiz işlemelerine dayandırmaktadır. Katılımcı öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Ders sürecinde öğretmenler okuma yöntem ve tekniklerini kullanmamaktadır. Bunun yanında öğretmenler sadece ders kitaplarındaki okuma metni ile yetinmekte farklı türdeki metinleri öğrencilerle buluşturmamaktadır. Bir diğer husus ise öğrencilere okuma sevgisi ve okuma kültürü kazandırmaya dair öğretmenlerin hiç çaba sarf etmiyor olması okuma eğitiminin temel problemlerindendir." ÖE19

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) okuma eğitiminin temel sorununun öğrencilerden kaynaklandığını düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

"Öğrenci açısından okuma eğitimine bakıldığında öğrencilerden birçoğunun okumasında büyük sorunlar olduğu görülmektedir. Ortaokul seviyesine gelmiş bir öğrencinin okumayı ilkokuldan bu yana beceri haline getiremediği durumlarla karşılaşmak mümkündür. Bu durum hem öğretmenler hem de bu sorunu yaşayan öğrenciler için oldukça zorlayıcı olmaktadır. Bunun dışında öğrencilerin okumalarında bilişsel ve fiziksel nedenlerden kaynaklanan engellerle karşılaşılmaktadır." ÖK1

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bir diğer katılımcı öğretmen ise daha çok öğrencilerin fiziksel engellerine vurgu yaparak bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğrencilerin fizyolojik rahatsızlıkları okuma becerisinin gelişimin önündeki en büyük engeldir. Atlayarak okuma, yavaş okuma, heceleyerek okuma gibi davranışlarla çok sık karşılaşmaktayız. Öğrencilerin derse yeterli uykuyla gelmemeleri, acıkmış olmaları gibi fiziksel engeller mevcut. Bir diğer engel ise öğrencilerin okumaya karşı tutumunun olumsuz olması ve okumaya isteksiz olmaları." ÖE24

Tablo 8. *Yazma eğitiminin sorunlarına ilişkin bulgular.*

Kodlanmış Cevaplar	**Frekans**
Yazma becerisine yönelik yöntem, teknik ve stratejilerin bilinmemesi, kullanılmaması	9
Yazmanın biçimsel sorunları	7
Öğreticilerden kaynaklanan sorunlar	6
Yazma kaygısından kaynaklanan sorunlar	3

Tablo 8'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (n=9) yazma eğitiminin temel sorunu olarak yazma becerisine yönelik yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmaması olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Yazma becerisinin ve yazma eğitiminin yanlış anlaşıldığını düşünüyorum. Yazma bilişsel olarak en üst düzey beceridir. Öğrencinin yazabilmesi için bilmesi, kavraması, analiz etmesi gerekmektedir. Maalesef öğretmenler tarafından ders sürecinde yazma becerisine yönelik gerekli yöntem ve teknikler uygulanmamaktadır. Öğrencilere bir konu veya bir soru verilerek buna dair yazmaları istenmekte veya kompozisyon tarzında yazı yazmaları istenmektedir." ÖE25

Bir diğer katılımcı öğretmen özetleme ve not alma becerisine dair problemlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Not almak hem okuma eğitiminde hem dinleme eğitiminde hem de yazma eğitiminde oldukça önemli bir tekniktir. Maalesef öğretmenler derste not alma tekniğini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmıyorlar. Öğretmenin ve öğrencinin de ders kitabında yazma becerisine yönelik en çok karşılaştığı etkinlik özetleme etkinliği. Bir okuma metninin genelde son etkinliği olan özetleme aslında göründüğü gibi basit işlemlerle yapılan bir beceri değil. Öğrenciler genelde metnin bölümlerinden birer ikişer cümle alarak özetleme yapıyorlar, öğretmenler de bunu doğru kabul ediyorlar. Hâlbuki özetlemenin eksiltme, yeniden oluşturma gibi basamakları var ve üzerine düşülmesi gereken oldukça önemli bir beceri." ÖK1

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=7) yazma eğitiminin temel problemi olarak biçimsel sorunları öne sürmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Yazma becerisinin geliştirilmesi ve başarılı bir yazma sürecinin oluşturulması için öncelikle doğru yazabilmek gerekir. Yazma eğitiminin önündeki en büyük engel bence Türkçe dersinin temel problemlerinden de biri olan yazım ve noktalama. Yazma denince akla kelimeleri doğru yazma, bir cümleyi doğru yazma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma gibi biçimsel özellikler geliyor." ÖE17

Bir diğer katılımcı öğretmen ise cümle kurma ile ilgili sorunların yazma eğitiminin temel sorunu olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Bir dili yetkin bir şekilde kullanabilmek yazmaktan geçer çünkü yazma bir dilde üretim olarak ulaşabileceğiniz son noktadır. Yazabilmek için de cümle kurabilmek gerekir. Öğrenciler doğru ve anlamlı cümleler üretmekten çok uzak durumdalar." ÖK11

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) yazma eğitiminin temel sorununun öğretmenlerden kaynaklandığını düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Öğretmenler yazma becerisine ve yazma eğitimine gereken önemi vermemektedirler. Birçok öğretmen Türkçe dersinde yazma uygulaması veya yazmaya yönelik bir etkinlik yaptırmamakta.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yaptıran öğretmenler de gerekli akademik donanıma sahip olmadıkları için yaptırmış olduğu uygulama veya etkinlikler kısır kalmaktadır." ÖE22

Bir diğer katılımcı öğretmen de yazma eğitimine yönelik uygulamaların öğretmenler tarafından zor ve uğraştırıcı görülmesinden dolayı tercih edilmemesini vurgulayarak yazma eğitiminin temel sorununun öğretmenlerden kaynaklandığını şu sözlerle ifade etmiştir:

"Yazmaya yönelik etkinlikler hem öğrenciye diğer becerilere göre daha detaylı yönerge verilmesi gerektiğinden hem öğrencilere üretimde bulunabilmeleri için yeterli vakit verilmesi gerektiğinden hem de ortaya konan ürünlerin değerlendirilmesinin diğer becerilere göre daha uğraştırıcı ve daha çok vakit almasından dolayı öğretmenler tarafından tercih edilmemektedir. Oysa yazma eğitimi Türkçe eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır ve gereken önem verilmelidir." ÖK6

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) yazma eğitiminin temel sorunu olarak öğrencilerin yazma kaygısı taşımaları ve yazmaya karşı olumsuz tutumları olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Öğrenciye bir yazma etkinliği sunulduğunda öğrenci hemen panikliyor. Yazmaya karşı inanılmaz olumsuz bir tutum var. Öğrenci o an hiçbir şey üretemeyeceğini, yazmaya dair hiçbir yeteneğinin olmadığını düşünüyor. Bir diğer nokta ise yazdıklarının öğretmen tarafından değerlendirilirken komik bulunması ve öğretmenin bu durumu diğer öğrencilerle paylaşması korkusu." ÖE24

Tablo 9. *Dil bilgisi öğretiminin sorunlarına ilişkin bulgular.*

Kodlanmış Cevaplar	**Frekans**
Dil bilgisi öğretiminin bir amaç olarak görülmesi/Ayrı bir beceri gibi görülmesi	16
Dil bilgisi öğretiminin yanlış strateji, yöntem ve tekniklerle yapılması	6
Dil bilgisinde tanım-terim farklılığı	3

Tablo 9'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=16) dil bilgisi öğretiminin temel sorunu olarak dil bilgisinin ayrı bir beceri gibi bir amaç olarak görülmesi olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Dil bilgisi dört temel beceriyi destekleyen, dört temel beceriyle harmanlanan bir alan olmak yerine ayrı bir beceri olarak görülüyor. 'Dil bilgisi amaç değil araç olmalı, dil bilgisi öğretimi yaparken sezdirme yoluna gidilmeli.' önerilerine dikkat edilmiyor ve dil bilgisi hâlâ bir amaç olarak görülmeye devam ediyor. Dil bilgisi öğretimi yaparken de daha çok doğrudan anlatım yolu kullanılıyor." ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen dil bilgisinin bir amaç olarak görülmesini ve bu durumun dil bilgisi öğretiminin temel problemi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi öğretimi amaç değil araçtır. Buna rağmen öğretmenlerin birçoğu hâlâ dil bilgisi öğretiminde kural ezberletme gibi teknikler kullanarak bu dersi işlemektedir." ÖE18

Bir diğer katılımcı öğretmen dil bilgisinin amaç olarak görülmesinin ve ders sürecinde işlevsiz olmasının dil bilgisi öğretiminin temel problemi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

"*Son on, yirmi yıldır 'Dil bilgisi bir amaç değil, araçtır.' cümlesi dilimize dolanmış durumda olsa da derslerde hâlâ pür dil bilgisini anlatılıyor. Çoğu sınıfta metin odaklı ve işlevsel bir dil bilgisi öğretimi yapılmıyor olması, Türkçe dersini esas amaçlarından saptırmakta hatta dil becerilerine ayrılacak vakitten dahi düşülmesine sebebiyet vermektedir."* ÖK14

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) dil bilgisi öğretiminin temel sorununun dil bilgisi öğretiminin yanlış strateji, yöntem ve tekniklerle yapılması olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Dil bilgisi öğretimi salt kuralcı ve yapısal öğretimle gerçekleştirilmektedir. Dil kullanımına dayalı, yani işlevsel dil bilgisine dayalı öğretim gerçekleştirilmelidir. Kiplik kullanımlarının hangi

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

metin türünde daha belirgin olduğu veya neden daha belirgin olduğu noktasında öğretim gerçekleştirilmelidir. Dil kullanıcısı sezgisel olarak dil bilgisi unsurlarına sahip olsa da söz konusu yapıların işlevi ancak metin içinde belirginleşir ve öğretim de metin temelli olmalıdır." ÖE25

Bir diğer katılımcı öğretici yetersizliğine dikkat çekerek dil bilgisi öğretiminin yanlış yapıldığını ve bunun dil bilgisi öğretiminin temel problemi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Öğretmenler dil bilgisine, Türkçenin ses ve söyleyiş özelliklerine yeterince hâkim olmaması, ezbere dayalı eğitim verilmesi ve sadece kuralların öğretilmesi, dil bilgisi yapılarının mantığının verilmemesi temel problemler arasındadır. Kavramaya, dilin işlevine yönelik öğretim yapılmamaktadır." ÖK11

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) dil bilgisi öğretiminin temel sorunu olarak dil bilgisi kitaplarında ve alanyazında farklı tanımlar ve terimler olmasını görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Dil bilgisi konularının kaynak kitaplarda farklı tanımlar, terimler ve sınıflandırmalarla ele alınması ve derse giren öğretmenlerin de bu farklılıklardan kaynaklı kendi benimsediği görüşle konuyu anlatması öğrencilerin kafasının karışmasına, ana dillerini öğrenmenin zor olduğunu düşünmelerine neden oluyor." ÖE22

Tablo 10. *Materyal kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular.*

Kodlanmış Cevaplar	**Frekans**
Ders kitabının niteliksiz-yetersiz olması	17
Ders sürecinde ders kitabı haricinde farklı materyallerin kullanılmaması	6
Materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar	2

Tablo 10'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=14) Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında ders kitaplarının niteliksiz ve yetersiz olmasını görmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Ders kitaplarındaki metinlere ve etkinliklere bakıldığında bazı sorunlarla karşılaşmak mümkün. Bazı metinler öğrenci seviyesine uygun değil. Metinler fazla uzun, metinlerde öğrencinin anlamını bilmediği çok fazla kelime var. Metinlerin bazıları ölüm, şiddet gibi ögeler barındırıyor. Metinler ilgi çekici değil. Etkinlikler sürekli tekrara düşüyor. Etkinlik sıralaması aynı, hep aynı tarz etkinlikler olduğundan öğrencilerin bir sonraki etkinliği tahmin etmesi zor olmuyor." ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin niteliksiz olmasına dikkat çekerek Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında ders kitabının niteliksiz-yetersiz olmasını şu sözlerle ifade etmiştir:

"Ders kitaplarında etkinliklerin öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olarak ayrıntılı bir şekilde ayrıştırılmaması önemli bir problemdir. Metin ve etkinliklerin öğrenci becerilerine, seviyesine, zamana, mekâna uygun olmaması hatta metinler ve etkinliklerle ilgili araştırmacılarca yapılmış çalışmaların dikkate alınmayarak güncelleme getirilmemesi önemli problemler arasındadır." ÖK5

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) ders sürecinde ders kitabı haricinde farklı materyallerin kullanılmamasını Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Türkçe öğretiminin beslendiği kaynaklar öğretim ekipmanları aracılığıyla sürece entegre edilir. Bu ekipmanların en önemlisi canlı bir mekanizma olan ve öğrenme sürecinin kaptanlığını yapan öğretmenin bilgi aktarımını kolaylaştıran yaklaşım, yöntem ve tekniklerdir. Türkçe dersi düşünmenin, iletişim kurmanın, bilgiyi aktarımın yüceldiği bir ders olması nedeniyle pek çok yöntem ve tekniğin rahatlıkla uygulanabileceği bir derstir. Bu tekniklerin eğitimin hızlı dönüşümüne ayak uydurur ölçüdeki değişimi öğretmenlerce takip edilmeli ve öğrenen grubunun niteliklerine uygun seçilerek öğretim desteklenmelidir." ÖK9

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bir diğer katılımcı öğretmen Türkçe eğitiminin yalnızca ders kitaplarına bağlı kalarak ilerletilmesini Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Türkçe eğitiminde sadece ders kitaplarına bağlı ve ders kitaplarındaki etkinliklere önem verilmesi materyal kullanımındaki sıkıntıların başında gelmektedir." ÖE20

Katılımcı öğretmenlerden ikisi (n=2) materyal eksikliğinin Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında geldiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Teorinin nasıl uygulamaya döküleceği noktasında örnek materyal eksikliği bulunmamaktadır. Özellikle beceri öğretiminde çok kaynak bulunmamaktadır. Web 2.0 araçları olsa da öğretmenler tarafından çok bilinmemektedir ve kullanılmamaktadır." ÖE16

Tablo 11**.** *Ölçme-değerlendirmeyle ilgili sorunlara ilişkin bulgular.*

Kodlanmış Cevaplar	**Frekans**
Amaca uygun ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmaması/öğretim süreci ile ölçme araçlarının uyuşmaması	18
Fiziksel engellerin nitelikli ölçme-değerlendirmeyi imkânsız kılması	7

Tablo 11'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=18) Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirmeyle ilgili sorunların başında amaca uygun ölçme-değerlendirme yapılmamasını görmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Türkçe eğitiminde öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirmeden çok öğretmen ve ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanıyor olması başlıca sorunlardan biridir. Bu noktada öğretmenlerin de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik bilgi ve deneyim yetersizliği etkili olabilmektedir. Dört temel dil becerisini kapsayan bir ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılmamaktadır." ÖE23

Bir diğer katılımcı öğretmen alternatif ölçme araçlarının kullanılmamasını vurgulayarak amaca uygun ölçme-değerlendirme yapılmamasının Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirme ile ilgili temel sorun olarak belirtmiştir. Katılımcı öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme konusunda süreç ve sonuç odaklı yaklaşım birlikte benimsenmesine rağmen öğretmenler genel olarak değerlendirmelerini sonuç odaklı olarak yapmaktadır. Öz değerlendirme formu ya da akran değerlendirme formu gibi alternatif ölçme araçlarının kullanımının az olması ve bu alternatif ölçme araçlarına yeterince değer verilmemesi Türkçe eğitiminin ölçme-değerlendirme ile ilgili sorunlarındandır." ÖK5

Bir diğer katılımcı öğretmen ölçme ve değerlendirmenin belli, sabit bir ölçme aracıyla yapılmasını bir sorun olarak görmüş ve bu durumun Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirmeden kaynaklanan sorunların başında geldiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Ölçme-değerlendirmemiz daha çok çoktan seçmeli sorularla yapılmakta ve bu durumda Türkçe gibi anlama ve anlatma üzerine kurulu bir dersin amacından sapmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, yaratıcılıklarını, üreticiliklerini sergilemelerini sağlayan ölçme-değerlendirme yapılmalıdır. Dört dil becerisini ayrı ayrı değerlendirmek gerekmektedir." ÖK3

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=7) Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirmeyle ilgili sorunların başında fiziksel engellerin nitelikli ölçme-değerlendirmeyi imkânsız kılmasını görmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Eğitim-öğretim ortamlarında sınıf mevcudunun fazlalığı, konuların yoğun ve zaman alıcı olması, sınıfların fiziksel yapısından dolayı grup çalışması gerektiren ödevlerin zor uygulanması gibi etkenler ölçme-değerlendirmeyi olumsuz etkilemektedir. Sürece dönük değerlendirmenin zaman alıcı olması da süreç odaklı değerlendirmeyi tercih etmemeye yol açmaktadır." ÖK1

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bir diğer katılımcı öğretmen sınıf mevcudunun fazlalığına vurgu yaparak nitelikli ölçme-değerlendirmenin yapılamadığını belirtmiş ve bu durumun Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirmeyle ilgili sorunların başında geldiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

"Sınıf mevcutlarının fazlalığı özellikle öğrencilerin üretim sergiledikleri konuşma ve yazma gibi becerilerin ölçülmesinde büyük bir engeldir. Yazmaya yönelik değerlendirmede öğrencilerin yazma sürecine ve ortaya koydukları ürüne yönelik tek tek nitelikli dönüt-düzeltme vermek mevcut öğrenci sayısından ve mevcut ders süresinden ötürü mümkün değildir. Konuşma için ise sınıfta diğer öğrenciler varken bir öğrencinin konuşma performansını değerlendirmek hem öğrenci açısından hem bizler açısından kaygı yaratmaktadır." ÖK10

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre katılımcıların, Türkçe eğitiminin güncel sorunları nelerdir dendiğinde birden çok sorun gördükleri ve bu sorunları birlikte ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan ilki olan öğretim programı sorunu katılımcıların çoğu tarafından Türkçe eğitiminin önemli bir sorunu olarak görülmektedir. Nitekim bu sonuç alan yazında Menteşe (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin birçoğu tarafından önemli bir sorun olarak görülen bir diğer husus ise Türkçe eğitimine ve temel dil becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmemesidir. Katılımcı öğretmenler Türkçe eğitimine gereken önemin verilmemesi durumunda hem ana dili gelişiminin hem de ana dili gelişimine bağlı birçok becerinin gelişiminin sekteye uğrayacağını, öğrencinin bireysel ve toplumsal gelişim ve faydadan noksan kalacağını ifade etmişlerdir. Nitekim Bayraktar ve Erkoç (2021) yapmış oldukları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış ve ana dili eğitimine gereken önemin verilmediğini ifade etmişlerdir. Bir diğer katılımcı görüşü ise merkezi sınavların öğrencileri olumsuz yönde etkilemesi, öğrenciler üzerinde kaygı yaratmalarıdır. Katılımcı öğretmenler yapılan merkezi sınavların öğrenciye yarardan çok zarar getirdiğini, bu sınavların hem öğrenciyi nitelikli ve tüm yönleriyle ölçmemesi hem de tüm odağı kendine çekmesi sebebiyle merkezi sınavları Türkçe eğitiminin önemli bir sorunu olarak görmektedirler. Nitekim benzer bir sonuç Kahraman'ın (2014) merkezi sınavlarla ilgili yaptığı çalışmada görülmektedir. Katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer sorun ise eğitim ve dil felsefesinin yanlış veya eksik olmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin bazıları Türkçe eğitiminde yaşanan birçok mikro ve makro sorunun temelinde bir eğitim ve dil felsefesi olmamasını görmektedir. Katılımcı öğretmenlerin az bir kısmı tarafından ifade edilen bir diğer sorun ise ekonomik veya ergonomik yetersizliklerdir. Katılımcı öğretmenler nitelikli ve yapılandırmacı bir ana dili eğitiminin gerçekleşebilmesi için sınıf mevcudu, materyal imkânları gibi unsurların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Erdem (2010) eğitim sürecinde karşılaşılan ekonomik sorunlar hakkında yaptığı çalışmada benzer sonuçlar tespit etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer sorun ise öğretici niteliğinin yetersiz oluşudur. Katılımcı öğretmenlerin bazıları sisteme dahil bazı öğretmenlerin işine özensiz yaklaştıklarını, ana dili eğitimi için güncel ve yeterli akademik bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerin bazıları ise ana dili eğitimi kapsamındaki akademik bilgilerin eksik olmasını bir sorun olarak görmektedir. Özellikle ana dili eğitimindeki kavram karmaşasına dikkat çeken katılımcılar sahada doğru bir eğitimin olabilmesi için akademide doğru kaynakların olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmada "dinleme eğitiminin sorunları" teması altında yer alan bulgulara bakıldığında, katılımcılara "Dinleme eğitiminin sorunları nelerdir?" dendiğinde katılımcıların çoğunluğu dinleme becerisine gereken önemin verilmemesi görüşünü ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler dinleme becerisinin diğer becerilere göre göz ardı edildiğini, pek önem verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu durumun da dinleme becerisinin gelişimini ve dinleme eğitimine yönelik ders sürecini doğrudan etkilediğini düşünmektedirler. Nitekim Emiroğlu ve Pınar (2013) da dinleme becerisinin diğer becerilerle ilişkisine yönelik ortaya koyduğu çalışmada dinleme becerisine gereken önemin verilmediğini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenlerin ifade ettikleri, dinleme eğitiminin sorunu olarak gördükleri bir diğer durum ise öğreticilerin yetersiz olmalarıdır. Katılımcı öğretmenler, öğreticilerin özellikle dinleme eğitimine yönelik herhangi bir aktivite, etkinlik düzenlememesini, dinleme becerisini önemsiz görmesini ve dinleme eğitimine yönelik gerekli bilgi ve beceriye sahip olmamasını önemli bir sorun olarak görmektedirler. Katılımcı öğretmenler

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tarafından ifade edilen bir diğer sorun ise dinleme eğitiminin planlı ve nitelikli olmamasıdır. Nitekim Bayram (2019) da yapmış olduğu çalışmada buna benzer bir durumu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin dinleme eğitiminin sorunlarına dair ifade ettikleri son görüş ise materyal veya kaynak eksikliğidir. Katılımcı öğretmenler beceriler arasından özellikle dinleme becerisinde materyal kullanımının oldukça önemli olduğunu vurgulayarak mevcut sistemde dinlemeye yönelik materyal ve kaynakların neredeyse olmadığını vurgulamışlardır. Nitekim benzer bir şekilde Doğan (2010) dinleme eğitiminde materyal kullanımının ve etkinliklerden yararlanmanın önemini yaptığı çalışmada ifade etmiştir.

Araştırmada "konuşma eğitiminin sorunları" teması altında yer alan bulgulara bakıldığında, katılımcılara "Konuşma eğitiminin sorunları nelerdir?" dendiğinde katılımcıların çoğunluğu konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşılması ve ders sürecinin yanlış tasarlanması görüşünü ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşıldığını buna binaen de konuşma eğitimi sürecinin yanlış tasarlandığını düşünmektedirler. Nitekim Akkaya (2012) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonucu ortaya koymuştur. Katılımcılar tarafından konuşma eğitiminin sorunu olarak ifade edilen bir diğer görüş ise öğrencilerin konuşma kaygılarıdır. Katılımcılara göre konuşma eğitiminin önündeki engellerden biri de öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygısıdır. Nitekim Gündüz ve Demir'in (2021) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin konuşma kaygılarının, konuşma becerilerinin önüne geçtiği ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuşma eğitimine dair ifade ettikleri bir diğer görüş ise öğretim programından ve sistemden kaynaklanan sorunlardır. Katılımcılara göre öğretim programındaki konuşma kazanımları öğrenci düzeylerine uygun değildir ve uygulanabilir değildir. Ayrıca öğretim programı konuşma becerisinin nasıl geliştirileceğine dair bir yönerge sunmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin konuşma eğitiminin sorunlarına dair ifade ettikleri son görüş ise konuşma eğitiminin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik sorunlarıdır. Özellikle son dönemde Türkçe dersi kapsamında beceri bazlı ölçüm uygulamasının başlatılmasıyla konuşma becerisinin ölçümünde ve değerlendirilmesinde belli başlı problemler dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları bu sorunu bizzat yaşamakta ve ifade etmektedir. Nitekim Çerçi (2015) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin benzer görüşler ifade ettiğini göstermiştir.

Araştırmada "okuma eğitiminin sorunları" teması altında yer alan bulgulara bakıldığında katılımcılara "Okuma eğitiminin sorunları nelerdir?" diye sorulmuş ve katılımcıların çoğunluğu tarafından temel sorun olarak okuma becerisine yönelik kaynak, materyal ve metinlerin niteliği ve sınırlılığı görüşü ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu okuma eğitimine yönelik materyal ve kaynakları sınırlı ve yetersiz görmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü özellikle ders kitaplarındaki metinlerin sınıf düzeyine uygun olmadığını, yaratıcı ve eleştirel becerileri geliştirmekten uzak olduğunu, niteliksiz ve yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Nitekim Akın (2016) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin benzer görüşler ifade ettiğini göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin okuma eğitiminin sorunlarına dair ifade ettikleri bir diğer görüş ise öğreticilerden kaynaklanan sorunlardır. Katılımcı öğretmenlerin bazıları, bazı Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejilerini bilmediğini ve uygulamadığını, bazı Türkçe öğretmenlerinin stratejileri yanlış uyguladığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin okuma eğitiminin sorunlarına dair ifade ettikleri son görüş ise öğrencilerden kaynaklanan sorunlardır. Katılımcı öğretmenler bazı öğrencilerin sınıf seviyesine uygun okumalar yapamamalarına rağmen mevcut sınıflarında olmalarını bir sorun olarak görürken bazı öğretmenler de öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerini, okuma kültürü ve alışkanlıklarının olmamasını bir sorun olarak değerlendirmektedir.

Araştırmada "yazma eğitiminin sorunları" teması altında yer alan bulgulara bakıldığında, katılımcılara "Yazma eğitiminin sorunları nelerdir?" dendiğinde katılımcıların bazıları tarafından temel sorun olarak yazma becerisine yönelik yöntem, teknik ve stratejilerin bilinmemesi, kullanılmaması cevabı alınmıştır. Katılımcı öğretmenler, temel dil becerileri arasında yazma eğitiminin özellikle süreçte bir çıktı olması gerektiğinden yazma eğitimi yapılırken yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önemli görmüşler, bu yöntem ve tekniklerin kullanılmamasını yazma eğitiminin temel sorunu olarak ifade etmişlerdir. Nitekim Tok ve Ünlü (2014) yapmış oldukları çalışmada benzer bir şekilde yazma eğitiminin sorunları arasında yazma yöntem ve

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tekniklerinin yanlış kullanılmasını ve yazma yöntem veya tekniklerinin kullanılmamasını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının yazma eğitiminin sorunlarına dair ifade ettiği bir diğer görüş ise yazmanın biçimsel sorunlarıdır. Özellikle sahada çalışan öğretmenler öğrencilerin henüz kelimeleri doğru yazamadığını belirtmiş ve böyle bir durumda yazılı anlatımın gerçekleşmesinin mümkün olmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının yazma eğitiminin sorunlarına ait ifade ettiği bir diğer görüş ise öğreticilerden kaynaklanan sorunlardır. Öğreticilerin ders sürecini doğru planlamaması ve yazma eğitimine değin bilgi ve becerilerinin eksik olması katılımcı öğretmenlerin bazıları tarafından yazma eğitiminin temel sorunu olarak ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin küçük bir bölümü ise yazma eğitiminin sorunu olarak yazma kaygısından kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir. Tıpkı konuşma eğitiminde olduğu gibi öğrencinin yazma kaygısı, yazma becerisinin gelişmesinin önüne geçmektedir.

Araştırmada "dil bilgisi öğretiminin sorunları" teması altında yer alan bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümü dil bilgisi öğretiminin temel sorunu olarak dil bilgisi öğretiminin bir amaç olarak görülmesi/ayrı bir beceri gibi görülmesi görüşünü ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, özellikle sınav odaklı eğitim sisteminde Türkçe dersi kapsamında dil bilgisinin yalnızca sınav boyutunun düşünüldüğünü, bu sebepten de öğrencilerin büyük bölümünün dil bilgisini yalnızca sınav için çalışılacak bir alan olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Dil bilgisinin diğer tüm işlevlerinden ve diğer becerilerden soyutlanarak bir amaç olarak görülmesi katılımcı öğretmenlere göre dil bilgisi öğretiminin en önemli sorunudur. Nitekim Demirel (2023) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonucu ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerden bazıları dil bilgisi öğretiminin sorunu olarak dil bilgisi öğretiminin yanlış strateji, yöntem ve tekniklerle yapılması görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlere göre dil bilgisi öğretiminin doğrudan yapılması, sezdirme yapılmaması gibi çeşitli yanlış stratejiler dil bilgisi öğretiminin temel sorunudur. Katılımcı öğretmenlerden bazıları ise dil bilgisi öğretiminin temel sorunu olarak dil bilgisinde tanım-terim farklılığını görmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre sahada dil bilgisi öğretiminin doğru yürütülebilmesi için kaynaklarda dil bilgisine yönelik çalışmaların ortak bir paydası olması gerekmektedir. Ancak dil bilgisi öğretiminde var olan tanım ve terim farklılıkları dil bilgisi öğretimini de sekteye uğratmaktadır.

Araştırmada "materyal kaynaklı sorunlar" teması altında yer alan bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümü Türkçe dersinin en önemli materyalinin ders kitabı olmasını ve ders kitabının da niteliksiz ve yetersiz olmasını materyal kaynaklı sorunların başında görmektedir. Katılımcılara göre ders kitabında yer alan özellikle metinler ve etkinlikler niteliksiz ve yetersizdir. Böyle bir durumda da nitelikli bir ana dili eğitimi sürecinin yürütülmesi mümkün görülmemektedir. Nitekim Can (2023) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonucu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bazıları ise ders kitabı harici materyal kullanılmamasını Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında görmektedir. Nitekim Babayiğit (2019) yapmış olduğu çalışmada farklı materyallerden yararlanmanın önemini ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin küçük bir kısmı ise Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunları görmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre sınıf ortamında ders sürecini işlevsel ve verimli hâle getirecek yeterli sayıda materyal bulunmamaktadır.

Araştırmada "ölçme-değerlendirmeyle ilgili sorunlar" teması altında yer alan bulgulara bakıldığında katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümü Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirme kaynaklı sorunların başında amaca uygun ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmamasını veya öğretim süreci ile ölçme araçlarının uyuşmamasını görmektedirler. Katılımcı öğretmenler becerilerin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının amaca hizmet etmemesini, becerilerle ilgili ölçütler belirlenirken bütüncül bir yaklaşımla hareket edilmemesini, becerilerin ölçülmesine yönelik alternatif ölçme araçlarının kullanılmamasını ve ölçme araçlarının sınıf düzeyine uygun olmamasını önemli sorunlar arasında görmektedirler. Nitekim Yiğit ve Kırımlı (2015) yapmış oldukları çalışmada alternatif ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Deniz ve Keray Dinçel (2018) de yapmış oldukları çalışmada beceri ölçümünde doğru ölçme araçlarının kullanılmamasını vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenlerin bazıları ise Türkçe eğitiminde ölçme- değerlendirmeden kaynaklanan sorunlar dendiğinde fiziksel engellerin nitelikli

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ölçme-değerlendirmeyi imkânsız kılması görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenler sınıf mevcutlarının, haftalık ders programından kaynaklanan ders yükünün ve ders süresinin nitelikli ölçme ve değerlendirmenin önünde önemli bir engel olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Kayabaşı (2007) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaşarak nitelikli ölçme ve değerlendirmenin önündeki bu engelleri ifade etmiştir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenlere sekiz farklı soru yöneltilmiş ve her birinde farklı ağırlıkta cevaplar alınmıştır. Yöneltilen ilk soruda katılımcı öğretmenler Türkçe eğitiminin güncel sorunlarına dair birden fazla görüşü bir arada belirtirken becerilerle ilgili sorunlara, dil bilgisi öğretimiyle ilgili sorunlara, materyal kaynaklı sorunlara ve ölçme-değerlendirme ile ilgili sorunlara belli bir görüş üzerinde yoğunlaşarak cevap vermişlerdir. Sonuç olarak her bir soruda öğretmenler Türkçe eğitimine ve Türkçe eğitiminin bileşenlerine, temel unsurlarına dair farklı görüşler bildirmişlerdir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde, farklı illerinde lisansüstü eğitim alan ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde, farklı illerinde görev yapan öğretmenlerle çalışılmasına rağmen katılımcı öğretmenlerin Türkçe eğitiminin sorunu olarak ifade ettikleri görüşler birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin ifade ettikleri cevaplara bakıldığında akademik yönü olan, analitik, problemleri tespit etmeye ve problem çözmeye yönelik görüşler bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar hemen her soruda öğretim programından, sistemsel sıkıntılardan ve öğretici yetersizliğinden şikâyet etmişlerdir.

Mevcut araştırma sonucunda uygulayıcılara yönelik olarak; öğreticilere alana, eğitim bilimlerine yönelik hizmet öncesi ve/veya hizmet içi eğitimlerin artırılması, becerilerde strateji, yöntem ve teknik kullanımına yönelik kurslar düzenlenmesi önerilebilir. Lisansüstü eğitim almamış öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları teşvik edilebilir. Ders programının sıklığı ve ders yükünün azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılması, mevcut sınıf sayısının nitelikli eğitim verilebilecek düzeyde tutulması, ders sürelerinin işlevsel ve verimli olabilecek hâle getirilmesi gibi sistemsel, fiziksel düzenlemeler önerilebilir. Ayrıca öğretim programından kaynaklanan sorunlara yönelik olarak, nitelikli ihtiyaç analizlerinin yapılması ve programın bu ölçütlere göre düzenlenmesi önerilebilir. Türkçe eğitimine ve temel dil becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmesine yönelik öğrencilere, öğretmenlere ve velilere eğitimler verilebilir; buna yönelik tanıtımlar ve etkinlikler düzenlenebilir. Okullarda, okul idaresi tarafından zümreler arası iş birliği ile Türkçeyi sevmeye ve sevdirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Merkezi sınavların öğrenci üzerinde oluşturduğu algıyı değiştirmeye yönelik okul çapında veya okullar arası etkinlikler düzenlenebilir, merkezi sınavların niteliği ve kapsamına yönelik çalıştaylar düzenlenerek merkezi sınavlarla ilgili mevcut sorunlar ve alternatifler tartışılabilir. Eğitim ve dil felsefesinin oluşturulmasına yönelik kurultaylar düzenlenebilir, öğretim programı ve öğretim materyalleri bu felsefeye göre revize edilebilir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin, karşılaşılan sorunlar kapsamında sözü edilen unsurlarına ilişkin bilgisi ve farkındalığı olan, ana dili eğitiminin niteliğini, önemini, özelliklerini bilen ve hayata geçiren politikaların üretilmesi ve uygulanması önemlidir.

KAYNAKLAR

Akın, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri dersine ve okuma eğitimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6) 34-49. https://doi.org/10.16991/inesjournal.201

Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 405-420.

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Akçağ.

Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Pegem.

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem.

Aspers, P. (2009). Empirical phenomenology: A qualitative research approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pasific Journal of Phenomenology*, *9*(2), 2-12. https://doi.org/10.2139/ssrn.3606033

Babayiğit, Ö. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğretim materyali kullanma amaçlarının ve durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 42-59. https://doi.org/10.21764/maeuefd.497192

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Baki, Y. & Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem.

Baştuğ, M. & Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. S. Kırmızı (Ed.), *ilk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* (2. baskı) içinde (s. 1-53). Anı.

Bayar, A. & Duran, E. (2019). Lisansüstü eğitimde nitelik sorunları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7*(20), 219-240. https://doi.org/10.33692/avrasyad.664273

Bayraktar, İ. & Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *25*(3), 839-858.

Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi, 48*(1), 57-80.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *4*(2), 177-187.

Bozbıyık, E. (2018). Türkçe öğretiminin sorunlarına ilişkin çeşitli açılardan genel bir bakış. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi, 3*(2), 1-16.

Can, F. (2023). Türkçe öğretimi ve Türkçe öğretiminde materyal kaynaklı sorunlar. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (2. baskı) içinde (s. 229-253). Teke.

Cohen, L. - vd. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç & K. Kıroğlu, Çev.) Pegem.

Creswell, J. (2007). *Qualititative inquiry and resarch design: Choosing among five approaches (2nd End).* SAGE.

Creswell, J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (6. baskı). (S. Demir & M. Bütün, Çev.) Siyasal.

Çelik, H. - vd. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırma Dergisi*, 8(1), 379-406. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *International Journal of Social and Educational Sciences*, *2*(4), 186-204. https://doi.org/10.20860/ijoses.37293

Çiftçi, Ö. & Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 825-840). https://doi.org/10.16916/aded.558235

Çiftçi, M. (2023). Yazma öğretiminin sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (2. baskı) içinde (s. 173-193). Teke Akademi.

Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Language and Literature*, *2*(1) 121-138. https://doi.org/10.20322/lt.36849

Demir Atalay, T. (2023). Dil bilgisi öğretiminin sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (2. baskı) içinde (s. 193-229). Teke Akademi.

Demirel, A. (2023). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu: Sorunlar devam ediyor mu? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *21*(1), 402-424. https://doi.org/10.37217/tebd.1125739

Deniz, K. & Keray Dinçel, B. (2018). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(1), 28-64. https://doi.org/10.16916/aded.448811

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR* (27), s. 263-274.

Dursun, E. (2023). *Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemler*. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Emiroğlu, S. & Pınar, F. (2013). Dinleme becerisinin diğer becerilerle ilişkisi. *Turkish Studies*, *8*(4), 769-782. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 7*(1), 270-287.

Erdoğan, T. & Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(36), 1-16

Goh, C. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach.* Cambridge University.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarına göre türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 491-515. https://doi.org/10.14520/adyusbd.466

Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi.* Kadıoğlu.

Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi felsefe, yöntem, uygulama.* Çizgi.

Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefî bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 71-88. https://doi.org/10.32329/uad.450965

Gündüz, A. & Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *31*(1), 145-159. https://doi.org/10.18069/firatsbed.818704

Gündüz, O. & Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı* (3. baskı). Grafiker.

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi.* Ocak.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller.* Pegem.

Hudson, R. (1992). *Teaching gramer: A guide for the national curriculum.* Blackwell.

Kahraman, İ. (2014). Merkezi Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4), 53-73.

Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (3. baskı). Pegem.

Kardaş, M. N. & Kardaş, N. (2020). Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma Eğitimi* (s. 1-25). Pegem.

Kardaş, M. N. - vd. (2022). Dil bilgisiyle ilgili temel bilgiler ve kavramlar. M. N. Kardaş & N. Kardaş (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 1-25). Pegem.

Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin değerlendirilmesinde güncel sorunlar ve sistemde yapılması mümkün düzeltmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 537-548.

Kelley, K. - vd. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care*, *15*(3), 261-266. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzg031

Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, S. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi.* Pegem.

Kırık, M. Y. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research.* Sage Publications.

Korkmaz, Z. (2017). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü.* Türk Dil Kurumu.

Lecompte, M. D. & Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, *52*(1) 31-60. doi:10.2307/1170272

Marget, E. (2023). Toplumdilbilim ve dil öğretimi: dili, içinde geliştiği toplumsal bağlamda öğrenme. E. Korkut, & İ. Onursal Ayırır (Ed.), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (E. Korkut, Çev.). (3. baskı) içinde (s. 293-321). Seçkin.

Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research.* SAGE.

Melanlıoğlu, D. (2023). Dinleme eğitiminin güncel sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (2. baskı) içinde (s. 113-155). Teke.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.] Adnan Menderes Üniversitesi.

Merriam, S. B. *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Selahattin Turan) Nobel.

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, *10*(4)68-82. https://doi.org/10.7748/nr2003.07.10.4.68.c5908

Onan, B. (2019). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. A. Güzel & H. Karatay (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (3. baskı) içinde (107-131). Pegem.

Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ofset.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2. baskı). Öncü.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. baskı). (M. Bütün & S. Demir, Çev.) Pegem.

Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi.* Açıköğretim Fakültesi.

Polkinghorne, D. (1989). Phenomenological research methods. R. Valle, & S. Halling (Ed.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology: Exploring the Breadth of Human Experience* (s. 41-60). Plenum.

Priest, H. M. (2002). An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher*, *10*(2), 50-63. https://doi.org/10.7748/nr2003.01.10.2.50.c5888

Ritchie, S. - vd. (2013). The relationship of reading ability to creativity: positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, 26, 171-176. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.009

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. baskı). Anı.

Sığrı, Ü. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. R. Altunışık, H. Boz, E. Gegez, E. Koç, Ü. Sığrı, E. Yıldız, & A. Yüksel (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler* (3. baskı) içinde (s. 471-517). Seçkin.

Şengül, M. (2023). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili güncel sorunlar. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (2. baskı) içinde (s. 253-265). Teke.

Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(50), 73-95. https://doi.org/10.17755/esosder.04506

Uçgun, D. (2023). Konuşma eğitiminin güncel sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (2. baskı) içinde (s. 85-113). Teke.

Ürün Karahan, B. (2023). Okuma becerisi ve okuma becerisinin güncel sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (2. baskı) içinde (s. 155-172). Teke.

Yangil, M. K. (2021). Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin anlamı. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımlar* (2. baskı) içinde (s. 1-19). Nobel.

Yaylı, D. (2024). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve ilkeler. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı) içinde (s. 1-15). Anı.

Yetkin, Y. & Yetkin, A. (2007). Lisansüstü eğitimde niteliklilik. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, *10*(1-2), 58-58.

Yiğit, F. & Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, *45*(205), 64-86.

Yıldırım, P. & Şimşek, P. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8*(4), 1461-1478. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.478

Yılmaz, K. & Arık, R. (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. baskı). Pegem.

Extended Abstract

Mother tongue education aims to provide students with the knowledge and skills related to their native language, contribute to mental development, and support personality and professional growth. The process is qualitative, systematic, and programmatic, beginning from birth and continuing until formal education concludes at age 15 (Onan, 2019). Listening is the first skill acquired in mother tongue education. It involves correctly understanding and responding to auditory and visual symbols (Ergin, 2020). Effective listening education, necessary from birth and critical in classroom settings, requires systematic training. A lack of such education can lead to various problems (Baştuğ & Demirgüneş, 2020; Melanlıoğlu, 2023). Reading is another fundamental skill that entails interpreting words, images, shapes, and graphs through sensory organs, leading to comprehension (Karatay, 2018). Akyol (2020) describes reading as an interactive process between the reader and the text, utilizing prior knowledge. Reading is vital for life, fostering creativity, inferencing, and critical thinking, which are necessary skills for the 21st century (Ritchie et al., 2013). Speaking is defined as verbal communication between individuals or with society and is essential for maintaining human relationships (Özbay, 2003; Aktaş & Gündüz, 2015). Despite its importance, speaking education is often inadequately planned, leading to haphazard skill development (Goh & Burns, 2012). Effective speaking education requires the coordinated functioning of physical and mental elements (Kardaş & Kardaş, 2015). Poorly planned speaking education can result in various problems (Uçgun, 2023). Writing is a fundamental skill for expressing thoughts, emotions, and experiences using symbols and signs (Gündüz & Şimşek, 2016; Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007). It aids in developing thinking, organizing information, and enriching mental vocabulary (Güneş, 2013). Ineffective writing education results in numerous issues (Akyol, 2010; Çiftçi, 2023). Effective grammar education is essential, as its absence can lead to various problems (Demir Atalay, 2023). Educational materials play a significant role in facilitating learning, making it more engaging and memorable (Paykoç, 1991; Can, 2023). Proper use of materials can improve students' attention, motivation, and retention, thereby enhancing overall language development. However, there are challenges in using materials in Turkish language education (Baki & Karakuş, 2012). Assessment and evaluation are crucial for determining the effectiveness of the educational process and understanding the level of learning achieved (Şengül, 2023; Çetinkaya, 2024). Effective assessment helps identify learning needs and plan accordingly, improving teaching strategies and ensuring students reach educational goals. Inadequate assessment can lead to various problems (Kırık, 2008; Şengül, 2023). Mother tongue education significantly impacts both society and individuals by fostering cultural identity, communication, and participation in democratic processes (Akbayır, 2023). It supports critical thinking, problem-solving, and analytical skills, which are crucial for societal development and individual success (Marget, 2023). Identifying and addressing problems in Turkish language education is essential for improving teaching processes and creating effective learning environments (Çiftçi, 2006). This phenomenological study explores the perspectives of graduate-level Turkish language teachers on the issues in Turkish language education. Phenomenology, a qualitative research method, focuses on evaluating lived experiences by describing and interpreting them based on the experiences of individuals. It posits that our understanding of the world is fundamentally based on our experiences, and researchers aim to describe, understand, interpret, and explain these experiences. The study involved 25 Turkish language teachers who are either pursuing or have completed their graduate studies at various universities in Turkey and are working in different regions. Data collection involved in-depth, open-ended, semi-structured interviews with the participants, conducted electronically. The interview form contained eight open-ended questions designed to explore the teachers' experiences and views on the issues in Turkish language education. The collected data were analyzed using content analysis, a qualitative data analysis technique that systematically identifies concepts and relationships within the data. Responses were coded, and key statements were grouped into larger units called "meaning units" or themes. To ensure validity, the data were evaluated impartially, and the teachers' views were directly reflected. Techniques such as prolonged engagement, detailed description, and data verification by participants were employed. Researcher triangulation, involving consultation with different researchers in Turkish education, was used to check the accuracy of the findings. Reliability was addressed by emphasizing consistency, ensuring that another researcher using the same data would reach similar conclusions. The analysis revealed that teachers reported multiple views on the current issues in Turkish language education, showing significant similarities despite working in different regions. Common issues highlighted included problems related to the curriculum, systemic issues, and inadequacies in teacher proficiency. Teachers provided academically

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

oriented, analytical perspectives aimed at identifying and solving problems in Turkish language education. They consistently expressed concerns about the education program, systemic difficulties, and inadequacies in teaching practices. In summary, this study provides valuable insights into the problems faced in Turkish language education through the lived experiences of graduate-level Turkish language teachers. It underscores the importance of understanding and interpreting these experiences to address issues within the educational system. The findings emphasize the need for revising educational programs, improving teaching materials, and enhancing teacher training to address widespread issues in Turkish language education.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (275-293)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi*

Evaluation of Certificate Programs for Teaching Turkish as a Foreign Language: Perspectives of Instructors

İzlem DEMIRALAY** Elif İLHAN***

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 09.06.2024
Kabul Tarihi: 08.07.2024

Doi: tsadergisi.1498360

Anahtar Sözcükler:
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sertifika programları, program inceleme, öğretici yetiştirme

ÖZET

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye artan talep bu alanda uzman öğreticiye duyulan gereksinimi artırmıştır. Bu gereksinimi karşılamak için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları başlatılmıştır. Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının öğretim elemanları görüşlerine göre incelenmesini amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için öğretim elemanlarının uygulanmakta olan sertifika programlarının amaç, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme ögelerine ilişkin görüşleri ve önerileri belirlenmiştir. Bu nitel araştırma, bir betimleyici durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu bu sertifika programlarında görev almış/almakta olan 30 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, tümevarımcı içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın bazı bulguları şöyledir: Sertifika programına dâhil olan katılımcılar iş bulmak ve alanda yeterlilik kazanmak; program düzenleyen kurumlar ise daha nitelikli bir sertifika programı sunmak, kuruma para kazandırmak gibi amaçları yerine getirmek istemektedir. Programların içeriğinde farklı dil becerilerinin nasıl geliştirileceğine yönelik derslerin olduğu ve bunların ihtiyaca yönelik olduğu belirlenmiştir. Derslerde sıklıkla slaytlar ve görseller kullanılmaktadır, ancak uygulama ağırlıklı derslerin sayısının artırılması ve katılımcıların aktif katılımının sağlanması önerilmektedir. Programlarda sıklıkla teorik sorulardan oluşan çoktan seçmeli testlerle ölçme-değerlendirme yapılmaktadır; ancak uygulamaların da dâhil edilmesi önerilmektedir. Araştırmada son olarak, araştırma sonuçlarına dayalı olarak ilgili kurum ve kuruluşlar ile araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Article Information

Submission: 09.06.2024
Acceptance: 08.07.2024

Doi: tsadergisi.1498360

Key Words:
Teaching Turkish as a foreign language, certificate programs, program examination, training instructors

ABSTRACT

The increasing demand for learning Turkish as a second/foreign language has increased the need for experts in this field. To meet this need, certificate programmes for teaching Turkish as a foreign language have been initiated. This study aims to examine the certificate programs for teaching Turkish as a foreign language according to the opinions of instructors. This qualitative study was designed as a descriptive case study conducted with 30 instructors working/worked there. The instructors were interviewed to gather their opinions/suggestions regarding the aims, content, educational status, and assessment-evaluation components of the programs. The findings indicate the participants are motivated by the desire to find a job and gain proficiency in the field, while the organizing institutions aim to offer a more qualified program and generate revenue. It has been determined there are courses on how to develop different language skills in the content and these courses meet the needs. Slides/visuals are frequently used; however, the number of practical lessons should be increased and the participation of the participants should be ensured. In the programs, assessment-evaluation is often done with multiple-choice tests including theoretical questions; however, it is recommended practices should also be included. The study concludes with suggestions for researchers and related institutions.

Atıf İçin

Demiralay, İ. & İlhan, E. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 275-293. doi: tsadergisi.1498360

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

** Uzman Öğretici, Türk Amerikan Derneği, Ankara, izlemdemiralay@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8478-8119

***Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi ABD, Ankara, elif.ilhan00@hbv.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8536-1571

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Türkiye ile çeşitli ülkeler arasındaki sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi, bilimsel ilişkilerin artması Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğrenimine duyulan isteği artırmıştır. Ulusötesi göçler ise bu isteği zorunlu hale getiren etmenlerin başında gelmektedir. Suriye, Irak, İran ve Afganistan başta olmak üzere komşu ülkelerdeki ve daha uzak coğrafyalardaki siyasi istikrarsızlıklar, savaşlar ve yaşam şartlarının elverişsizliği Türkiye'ye doğru göç hareketlerinin yaşanmasına neden olmuştur (Çetin, 2020). Ayrıca 2022 yılının Şubat ayında başlayan Rusya-Ukrayna savaşı nedeniyle Türkiye'ye göç eden Ukraynalıların sayısı da birkaç ay içerisinde 145,000'e ulaşmıştır (Karasapan, 2022) ve daha da artacağı öngörülmektedir. Ayrıca gelişmekte olan bir ülke olan Türkiye'yi, Türkleri ve Türk kültürünü tanıma isteği (İşcan, 2011) ve ülkedeki üniversitelerin uluslararasılaşma politikaları ile uluslararası öğrencilerin sayısındaki hızlı artış da daha fazla kişinin Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenmesini gerekli kılmaktadır.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğrenilmesine artan talep; ana dilleri, lehçeleri, yaşları, öğrenim düzeyleri, ihtiyaçları vb. açısından birbirinden farklı profillere sahip olan pek çok bireyi Türkçenin ikinci/yabancı dil öğrenicisi konumuna getirmiştir. Öğrenici profillerindeki bu farklılıklar pek çok kurumun/kuruluşun Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde etkin olmasına katkı sağlamıştır. Bu konuda öne çıkan kurumlar/kuruluşlar arasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk Dil Kurumu (TDK), Türkiye Maarif Vakfı, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ve üniversitelerin dil öğretim merkezleri yer almaktadır (Alyılmaz, 2018).

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi konusunda öne çıkan kurumlar/kuruluşların sayısı hızla artarken buralarda sunulan eğitimin niteliğini artırmaya yönelik de önlemlerin alınması gerekmektedir. Eğitimin niteliğini belirleyen temel etkenlerden biri öğreticilerdir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı kurumlarda/kuruluşlarda, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, Dil Bilimi veya Yabancı Dil bölümü mezunları öğretici olarak görev yapmaktadır (Özbay ve Bahar, 2015). Ancak bu öğreticilerin yeterlilikleriyle ilgili bazı sorunların varlığı da çeşitli raporlarda vurgulanmaktadır. Örneğin; 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen bir çalıştayın raporunda öğretici yeterlilikleri ile ilgili aşağıdaki iki temel sorun kaynağı vurgulanmıştır:

> a. Öğreticilerinin pek çoğunun mezun olduğu Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb. lisans programlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi göz önünde bulundurularak yapılandırılmaması,
> b. Yabancılara Türkçe öğretimi alanına özgü bir lisans programının olmaması (MEB, 2010'dan aktaran Mete, 2012).

Öğretici yeterliliklerine ilişkin belirlenen sorunların çözümü için bazı girişimlerde bulunulmuştur. Örneğin; 1992 yılında Gazi Üniversitesi tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzman yetiştirmeye yönelik "Yabancılara Türkçe Öğretimi" dersleri programlara eklenmiştir. Ancak, 1997 yılında bu ders, Türkçe Öğretmenliği programlarının bir parçası olmaktan çıkarılmıştır (Özbay ve Bahar, 2015; Uçgun, 2013). Öte yandan 2006-2007 eğitim öğretim yılında yapılan düzenlemeyle Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından Türkçe Eğitimi lisans programlarına "Yabancılara Türkçe Öğretimi" dersi tekrar eklemiştir. Bu gelişme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki boşluğu doldurma adına bir adım olarak değerlendirilmektedir (Şahin ve diğerleri, 2013; Uçgun 2013). Ayrıca çeşitli dönemlerde "Yabancılara Türkçe Öğretimi" lisans programlarının açılması önerilmiştir (Özbay ve Bahar, 2015). Ancak 2024 yılı itibariyle böyle bir lisans programı henüz açılamamıştır.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanındaki öğretici ihtiyacını karşılamak için ülke genelinde bir düzenleme yapılamaması, kurumlar düzeyinde bazı çabaların yoğunlaşmasına neden olmuştur. Örneğin; 2000'li yılların başına kadar Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi yeni işe aldıkları öğreticileri staj uygulamalarına ve hizmet içi eğitim programlarına dâhil etmişledir. Ayrıca bu alanda çalışmak isteyen üniversite öğrencileri ve mezunlar için bazı

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

üniversiteler ve 2009 yılında kurulmuş olan Yunus Emre Enstitüsü (YEE) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı" adı altında kurslar açmaya başlamıştır (Dilek, b.t.). Bunun yanı sıra ilgili yüksek lisans programları mezunları da öğretici olarak görev yapmaktadır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanındaki öğretici ihtiyacının karşılanabilmesi adına atılan en geniş çaplı adım ise çeşitli üniversiteler tarafından düzenlenen sertifika programlarıdır.

Sertifika programları, katılımcılara ilgi alanları ve ihtiyaçları doğrultusunda özelleştirilmiş bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefleyen, genellikle teorik ve pratik uygulamalara dayalı kısa süreli eğitimleri içermektedir. Eğitimlerin tamamlanmasının ardından, genellikle bir değerlendirme süreci sonrasında katılımcılara sertifikalar sunulmaktadır. Kısacası sertifika programları, katılımcıların ihtiyaçlarını karşılayıcı nitelikte olan, sınırlı mali kaynak gerektiren, kısa süreli, uygulama ve yeterlilik temellidir (Hobbs, 2013). Sertifika programlarına; mesleki becerilerini artırmak, meslek edinmek, işlerini daha nitelikli bir şekilde yapmak, bilgilerini sürekli yenilemek, kendilerini geliştirmek isteyen katılımcılar dâhil olmaktadır (Mutlu ve diğerleri, 2007). Kısacası kendini herhangi bir alanda yetiştirmek ve geliştirmek isteyen bireyler sertifika programlarına katılmaktadır.

Öğretici yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan sertifika programları özellikle İngilizcenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de yaygınlıkla uzun yıllardır kullanılmaktadır. Bu sertifika programları hedef kitlelerindeki farklılaşmaya uygun olarak TESOL (Teaching English as a Second or Other Language-İngilizcenin İkinci veya Dil olarak Öğretimi), CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages- Diğer Dillerin Konuşucularına İngilizce Öğretimi Sertifikası), DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages- Diğer Dillerin Konuşucularına İngilizce Öğretimi Diploması) gibi çeşitli şekillerde adlandırılmakta ve uygulanmaktadır. Bu programlar genellikle 120-180 saatlik dersler, kuram ve metodoloji bilgilerini ve uygulamalarını, dil-kültür eğitimini ve sınıf gözlemini kapsamaktadır (Fenner ve Snyder, 2014 akt. Bernstein, 2023). Bu kısa sürede ve çok fazla sayıda katılımcının sertifika alarak yabancı dil öğreticisi olma yeterliliğine sahip olduğunu iddia etmelerine neden olan sertifika programlarına ilişkin çeşitli eleştiriler de bulunmaktadır (Brandt 2006; Ferguson ve Donno 2003). Bu eleştirilerin kısmen de olsa giderilmesi için sertifika programlarındaki derslerin uygulama temelli ve öğretim becerilerini geliştirme odaklı olması önerilmektedir (McKinley, 2019).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ) Sertifika Programları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki sertifika programları mesleki gelişime dayalı, teori ve uygulama içeren kısa süreli eğitim süreçleri olarak tanımlanabilir (Çelik, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı, çeşitli başkanlıklar, enstitüler, vakıflar (Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı vb.), üniversiteler ve özel kurumlar YDTÖ sertifika programları düzenlemektedir. Örneğin;

- 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) arasında imzalanan iş birliği protokolüyle de yurt dışında (Kuzey Makedonya Cumhuriyeti, Kosova Cumhuriyeti, Gagavuzya Özerk Yeri, Bulgaristan Cumhuriyeti, Yunanistan Hellen Cumhuriyeti, Irak) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ve Türkiye'de (Altınköprü Karatepe) sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi alanındaki profesyonel gelişimlerini desteklemek için "Kültür Coğrafyamızda Türk Çocuklarına Yönelik Türkçe Eğitimi Sertifika Programı" (Kurt, 2020).
- 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi iş birliğiyle "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı",
- YTB tarafından da 2022 yılında yurt dışında yaşayan eğitimciler için, teorik bilgi ile pratik ders uygulama örneklerini içeren genel bir formasyon olarak yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi sertifika programı (https://ytb.gov.tr/haberler/yurtdisindaki-turk-cocuklara-turkce-ogretimi-sertifika-programi) düzenlenmiştir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Mevcut araştırmada ise üniversiteler tarafından düzenlenen sertifika programlarına odaklanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında incelenen YDTÖ sertifika programlarına ilişkin özet bilgiler aşağıda sunulmaktadır:

- 2018-2023 yılları arasında 43 farklı üniversitede YDTÖ sertifika programları açılmıştır. Bu üniversitelerden 39'u devlet, 4'ü vakıf üniversitesidir.
- Sertifika programlarının adlandırılması üniversiteler arasında farklılık göstermektedir.
- Sertifika programlarının süresi 40 ile 120 arasında değişiklik göstermektedir.
- Sertifika programlarında genellikle teorik dersler, bazılarında uygulama dersleri de bulunmaktadır.
- Sertifika programlarına genellikle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretici adayları katılmaktadır. Ancak daha farklı alanlardan mezun olanların ya da farklı alanlarda lisans eğitimine devam edenlerin de sertifika programlarına kabul edildiği de görülmektedir. İncelenen programlar arasından yalnızca ikisinde programın katılımcıları için alan sınırlaması yapılmadığı görülmektedir.
- Sertifika programlarına katılım ücreti 800 TL ile 7168 TL arasındadır. Ücret, sertifika veren üniversitenin öğrencileri/mezunları ile diğer katılımcılar arasında değişiklik gösterebilmektedir

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Temel Ögeleri

Sertifika programları, bir tür eğitim programıdır ve amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme ögelerinden oluşmalıdır. Programın *amaç* ögesi, program sonunda öğrencilere kazandırılması beklenen bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır (İlhan, 2023). YDTÖ sertifika programlarının amacı da katılımcılara Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlik kazandırmak olmalıdır. Bu bağlamda katılımcılara alana özgü kavram, ilke, kuram ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmak ve onların nitelikli birer öğretici olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını desteklemek amaçlanmalıdır.

Programın *içerik* ögesi ise programın amaçlarına ulaşılabilmesi için öğrencilere sunulan kavramların, ilkelerin, genellemelerin, kuramların belirlenmesini ve düzenlenmesini kapsar (İlhan, 2023). YDTÖ sertifika programları kapsamında sunulan derslerin genellikle yabancı dil öğretiminde kuram ve yaklaşımlar, yabancı dil öğretimi ilkeleri, öğretim yöntem ve teknikleri, dört temel dil becerisinin öğretimi, ölçme-değerlendirme, materyal geliştirme, kültür, söz varlığı öğretimi, dil bilgisi öğretimi, dil ve Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri, dil öğretiminde öğretme ve öğrenme etkinlikleri ve teknoloji kullanımı gibi konularla ilgili olduğu görülmektedir (Çelik, 2021) Bu derslerden de anlaşılacağı gibi YDTÖ sertifika programlarının içeriğinde Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretimi ve pedagoji alanlarında teorik ve uygulamaya dönük bilgiler yer almalıdır.

Programın *eğitim durumu* ögesi; öğretim strateji, ilke, yöntem ve teknikleri, sınıf atmosferi, sınıf yönetimi, materyalleri, öğrenme ortamının özelliklerini kapsamaktadır (Küçükahmet, 2008, s. 22). YDTÖ sertifika programları eğitim durumları açısından incelendiğinde Çelik'in (2021) araştırması temel alınarak programlardaki teorik derslerin daha yoğunluklu olduğu, uygulamalara daha az yer verildiği ve programlarda arasında teorik-uygulama ders saatleri açısından birlik olmadığı belirtilebilir.

Programın *ölçme-değerlendirme* ögesi ise katılımcıların programın hedeflerini ne ölçüde kazandığı, kazanamadıysa niçin kazanamadığı, kazanabilmesi için neler yapılması gerektiğine ilişkin kararlar alınmasını kapsamaktadır (Gültekin, 2016). YDTÖ sertifika programları ölçme-değerlendirme boyutunun katılımcı başarısını ölçmek ile sınırlı olduğu belirtilebilir. Hatta Çelik'in (2021) incelemesine göre bazı programlarda herhangi bir ölçme-değerlendirme uygulaması yapılmamaktadır. Ölçme-değerlendirme boyutunun işleme konulduğu programlarda ise çoktan seçmeli testler en çok tercih edilendir; ayrıca sunum, ders anlatımı-materyal geliştirme, süreç değerlendirme- yazılı sınav gibi karma uygulamalar da yapılmaktadır (Çelik, 2021).

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarına İlişkin Sorunlar

YDTÖ sertifika programları aracılığıyla öğretici yetiştirme oldukça yaygındır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, öğretici eksikliğini gidermek adına açılan bu sertifika programlarında da sorunlar görülmektedir (İşcan, 2020; Kardaş ve Koç, 2019). Bu programların beklenen etkiye ulaşabilmesi için mevcut sorunların paydaşların da görüşleri dikkate alınarak belirlenmesi ve çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının önemli paydaşlarından olan katılımcıların görüşleri temel alınarak bu sorunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- YDTÖ sertifika programındaki ders ve içeriklerin lisans programlarındakilerle aynı olması (Kayhan ve diğerleri, 2022),
- Programlarda ders veren akademik personelin uygulama deneyiminin yeterli olmaması (Demirel ve Kökçü, 2018; Kayhan, Karakaş ve Şahin, 2022),
- Ders sürelerinin kısa olması (Demirel ve Kökçü, 2018; Kayhan, Karakaş ve Şahin, 2022),
- Uygulamaya dönük derslerin yetersizliği (Bulut, 2020; Demirel ve Kökçü, 2018; Kayhan ve diğerleri, 2022),
- Derslerde kullanılan yöntem-tekniklerin beklentileri karşılamaması (Demirel ve Kökçü, 2018),
- Program sonunda ölçme aracı olarak genellikle çoktan seçmeli testlerin kullanılması, uygulama kısmının test edilmemesi, kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğinin ve güvenirliğinin düşük olması (Kayhan ve diğerleri, 2022),
- Güncel teknolojik uygulamalara çok fazla yer verilmemesi (Kayhan ve diğerleri, 2022).

YDTÖ sertifika programlarının bir diğer önemli paydaşı olan düzenleyiciler ise katılımcılara verilen teorik ve uygulama ders saatleri arasında büyük farklılıkların olmasını önemli bir sorun olarak değerlendirmektedir (Çelik, 2021). Herhangi bir üniversitenin sene içerisinde yüz yüze ve/veya uzaktan öğretim ile birden fazla sertifika programı açması (Çetin, 2020), derslerin dağılımı ve ağırlığının değişmesi, derslerde öğrenci katılımının sağlanmaması da sorunlar arasında yer almaktadır (Bulut, 2020; Çelik, 2021; Demirel ve Kökçü, 2018). YDTÖ sertifika programlarının herhangi bir denetlemeye tabi tutulmadan farklı içeriklerle ve farklı kurumlar tarafından düzenlenmesi (Mercan ve Göktaş, 2023); bu programların açılması ve yürütülmesi konusunda önceden belirlenmiş standartların olmaması burada sıralanan pek çok sorunun kaynağı olarak görülebilir.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanına sürekli artan talep doğrultusunda nitelikli öğretici ihtiyacının ve dolayısıyla ilgili sertifika programlarının sayısının da artacağı ön görülmektedir. Ancak sertifika programlarına yapılan eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda bu niceliksel artışın niteliksel artışa neden olmadığı aksine nitelik ile ilgili sorunların daha da fazlalaştığı düşünülebilir. Bu durum mevcut sertifika programlarının ayrıntılı şekilde incelenmesini ve beklentilere uygun bir programın tasarlanmasını gerekli kılmaktadır.

YDTÖ sertifika programları ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu programların artışıyla birlikte ilgili araştırmaların da son yıllarda arttığı belirtilebilir. Bu araştırmaların bazıları sertifika programlarına ilişkin görüşlerin yer aldığı derleme çalışmaları niteliğindedir (Çetin, 2020; Demir, 2023). Bazılarında sertifika programlarının düzenleyicilerinin (Çelik, 2021) veya buralarda ders verenlerin (Kayhan ve diğerleri, 2022) görüşlerinin incelendiği görülmektedir. İlgili araştırmaların çoğunda ise katılımcı görüşlerine dayalı olarak sertifika programları incelenmiştir (Candaş ve Başutku, 2021; Demirel ve Kökçü, 2018; Korkmaz ve Baturalkız, 2023; Kurt, 2020;). Mercan ve Göktaş'ın (2023) çalışmasında ise YDTÖ sertifika programları ile İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili CELTA programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ancak YDTÖ sertifika programlarının tüm ögeleriyle incelendiği ve programlarda ders veren öğretim elemanlarının görüşlerinin dikkate alındığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu tür kapsamlı bir incelemenin sonuçlarının ve bu sonuçlara dayalı olarak belirlenecek önerilerin özellikle ilgili

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sertifika programlarını planlayan ya da uygulamakta olan kurumlar, bu programlarda ders veren öğretim elemanları ve alandaki araştırmacılar için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, kendi bünyesinde sertifika programı açmak isteyen kurum/kuruluşlara uygulamaya dayalı veriler sunacaktır. Böylelikle mevcut sorunların çözümüne ve benzer sorunların ortaya çıkmadan önlenmesine katkı sağlanabilir. Ayrıca bu araştırma sonucunda sunulacak olan öneriler Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi kurum/kuruluşların sunduğu hizmet öncesi/içi eğitim programlarının tasarımında da dikkate alınabilir. Bu araştırmada sertifika programındaki dersler ile ilgili de veriler sunacağından bu programlarda ders verecek olan/veren öğretim elemanları tarafından ders tasarımları yapılırken kullanılabilir. Son olarak, araştırma sonuçları ilgili alanda çalışan araştırmacılar için yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için öğretim elemanlarının uygulanmakta olan YDTÖ sertifika programlarının amaçlarına, içeriğine, eğitim durumuna ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ve önerileri belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu nitel araştırma, güncel bir konuyu bireylerin gerçek yaşam deneyimleri çerçevesinde incelemeyi amaçlayan bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Yin, 2011). Bu araştırma, betimleyici durum çalışması olarak desenlenmiştir. Merriam'ın (1998) yaptığı amaca göre sınıflama temel alınarak betimleyici durum çalışmalarında eğitim alanında ilgilenilen durum ayrıntılı olarak betimlenir (akt. Ozan Leylum ve diğerleri, 2017). Bu araştırmada da mevcut sertifika programlarına ilişkin var olan durum, bu programlarda görev almış/almakta olan öğretim elemanlarının görüşleri temel alınarak betimlenmiş ve incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, YDTÖ sertifika programı kapsamında görev almış 30 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bu öğretim elemanları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler*

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler		n
Öğrenim Durumu	Doktora	29
	Yüksek Lisans	1
Mezun Olunan Bölüm/Ana Bilim Dalı	Türk Dili ve Edebiyatı	14
	Türkçe Öğretmenliği	12
	İngiliz Dil Bilimi	1
	Fransız Dili ve Edebiyatı	1
	İngilizce Öğretmenliği	1
	Sınıf Öğretmenliği	1
Görev Yeri	Türkçe Eğitimi ABD	13
	TÖMER	6
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	4
	Rektörlük	3
	Yabancılara Türkçe Öğretimi ABD	1
	Dil Bilimi Bölümü	1
	İngiliz Dili Eğitimi ABD	1
	Temel Eğitim Bölümü	1
Unvan	Doktor	11
	Profesör	9
	Doçent	9
	Uzman Eğitmen	1

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarından 18'i yalnızca öğretici, 11'i hem öğretici hem düzenleyici ve biri ise sadece düzenleyici olarak YDTÖ sertifika programlarında görev almıştır.

Veri Toplama Yöntemi, Aracı ve Süreci

Bu çalışmada veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. YDTÖ sertifika programlarıyla ilgili alanyazının incelenmesi sonucunda 19 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan ve nitel araştırma deneyimine sahip üç uzmanın görüşü temel alınarak bazı soruların uygun olmadığı, bazı sorularınsa birbiriyle benzer olduğu belirlenmiş ve 3 soru değiştirilirken 8 soru listeden çıkarılarak toplamda 11 sorudan oluşan görüşme formu elde edilmiştir. Bu sorular, katılımcıların YDTÖ sertifika programlarının amaçlarına, içeriğine, eğitim durumuna ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Veri toplama sürecinde ise önceden mesaj veya e-posta aracılığıyla randevu alınan 30 öğretim elemanından 10'u ile yüz yüze ve telefonla; 20'si ile çevrim içi 20'-30' süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında alınan kayıtlar yazıya dönüştürülmüş, her bir öğretim elemanından en az 3 sayfa uzunluğunda ham veri toplanmış, yapılan görüşmelerin sırası dikkate alınarak kodlanmış ve kaydedilmiştir. Örneğin; beşinci sırada görüşülen katılımcı K5 olarak kaydedilmiştir, bulgular başlığı altında doğrudan alıntılar sunulurken de aynı kısaltma kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi yapılırken, öncelikle tüm veriler genel olarak incelenmiş, ardından veriler kodlanmış ve kodlar, tümevarımcı yaklaşıma uygun şekilde belirli temalar altında birleştirilmiştir (Mayring, 2000). Bu süreçte ilk aşamada araştırmacılardan biri tarafından verilerin %10'u kodlanmış ve temalar altında birleştirmiştir. Sonrasında iki araştırmacı bu kodları/temaları birlikte kontrol etmiştir (biçimlendirici güvenirlik analizi). Bu kontrol sonucunda bazı veriler için yeni kodların/temaların oluşturulmasına karar verilmiş ve böylelikle tüm kodlar, temalar, ana temalar belirlenmiştir (özetleyici güvenirlik analizi) (Mayring, 2000). Belirlenen bu kod-tema-ana tema listesi kullanılarak veri analizi tamamlanmıştır. Veriler sunulurken kodların tekrar edilme sıklığı (f değeri) da belirtilmiştir. Böylelikle sıklığa dayalı bir sıralama oluşturularak kodların önem ve etki dereceleri hakkında yorum yapılabilmesi sağlanmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bu nitel araştırmanın inandırıcı ve tutarlı sonuçlara ulaşması için birçok çalışma yapılmıştır. Araştırmada öğretici, düzenleyici ve hem düzenleyici hem öğretici olan öğretim elemanlarıyla görüşülerek programlara ilişkin farklı bakış açılarının belirlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca görüşmeler, "uzun süreli etkileşimi" sağlayacak nitelikte gerçekleştirilmiştir (Maxwell, 2009). Araştırma bulgularının yorumlanmasında sayısal değerlere (f) dikkat edilerek, yorumların daha net ve anlaşılır bir şekilde sunulması amaçlanmıştır. Bu yaklaşım bulguların daha inandırıcı ve teyit edilebilir bir şekilde ifade edilmesini sağlamıştır. Bilgilerin tutarlığı kontrol edildikten sonra araştırmanın bulguları sertifika programlarıyla ilgili diğer araştırmalarda incelenerek karşılaştırmalı bir şekilde tartışılmıştır. Belirtilen bu önlemler araştırmanın inandırıcılığına ve tutarlılığına katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.289-295).

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma için Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 16.12.2022 tarih ve 148818 sayılı yazısı ile onay alınmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Öğretim elemanlarının YDTÖ sertifika programlarının amaçları, içeriği, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri aşağıda açıklanmıştır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Amaçlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının amaçlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretim elemanlarının sertifika programlarının amaçlarına ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Tema	Kod	f	Katılımcı
Katılımcıların amaçları	İş bulmak	İş bulmak	17	K3, K4, K7, K8, K9, K10, K13, K14, K17, K18, K21, K22, K24, K25, K26, K29, K30
	Alana özgü bilgi/ beceriler edinmek	Yeterlilik kazanmak	6	K14, K13, K3, K18, K19, K24
		Teorik bilgiler edinmek	2	K16, K18
		Uygulama becerilerini geliştirmek	2	K16, K18
		Uzman olmak	1	K1
	Prestij kazanmak	Belgeye sahip olmak	2	K1, K16
		Öz geçmişe eklemek	1	K11
Kurumun amaçları		Daha nitelikli bir sertifika programı sunmak	6	K5, K6, K10, K12, K14, K23
		Para kazanmak	2	K6, K11
		Öğretici istihdamı sağlamak	1	K20
		Kurumuna prestij kazandırmak	1	K12

Öğretim elemanlarına göre katılımcılar iş bulmak, alana özgü bilgi/beceri edinmek ve prestij kazanmak için sertifika programlarına katılmaktadır. Öğretim elemanları, *"İşveren sertifikalı ve tecrübeli olanları tercih ediyor özel sektörde."* (K4), "*Kursiyerler de bir yerlerden bir iş fırsatı yakalarsam değerlendiririm gözüyle bakıyor."* (K9) ifadeleriyle katılımcıların sertifika programlarının iş bulma amacına hizmet ettiğini düşündüklerini vurgulamışlardır.

Öğretim elemanlarına göre katılımcılar alana özgü bilgi/beceriler edinmek genel amacı altında yeterlilik kazanmak, teorik bilgiler edinmek, uygulama becerilerini geliştirmek ve uzman olmak için sertifika programlarına katılmaktadır. Katılımcılar bu genel amacı; "*....bu alanda yetkinlik kazanmak"* (K13), "*... katılımcıların kısa bir sürede alanla ilgili teorik konuları edinmek, uygulamalar yapmak..."* (K16), "*… daha uzman olmak"* (K1) gibi ifadelerle özelleştirmişlerdir.

Öğretim elemanlarına göre sertifika programı açan kurumun amaçları daha nitelikli bir sertifika programı sunmak, kuruma para kazandırmak, kurumuna prestij kazandırmak, öğretici istihdamı sağlamaktır. Öğretim elemanları bu görüşlerini şu ifadelerini kullanarak açıklamışlardır: *"...tamamıyla ticari para kazanmak için işlerdir."* (K11), "*Kurumsal prestij ve yabancılara Türkçe Öğretiminde bir farkındalık yaratmak."* (K12), *"Hem bu alanda öğretici yetiştirmek hem katılımcıların iş bulmasını kolaylaştırmak ..."* (K20)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının İçeriğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri ve Önerileri

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının içeriği konusunda öğretim elemanlarının görüşleri ve önerileri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Öğretim elemanlarının sertifika programlarının içeriğine ilişkin görüşleri ve önerileri*

Ana Tema	Tema	Kod	f	Katılımcı
Görüşler	Olumlu	Farklı dil becerilerinin geliştirmesini konu edinen derslerin olması	17	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K14, K18, K20, K24
		İhtiyaca yönelik hazırlanması	6	K4, K8, K24, K25, K27, K29
	Olumsuz	Uygulamanın yetersiz olması	4	K3, K12, K17, K24
		İhtiyaca yönelik hazırlanmaması	2	K13, K20
		Güncel olmayan konuları kapsaması	1	K17
Öneriler	Derslerin/ Modüllerin kapsamına ilişkin öneriler	Uygulamaya dönük olması	4	K9, K12, K17, K24
		Var olan derslerin içeriğinin zenginleştirilmesi	3	K4, K14, K16
		Hedef öğreniciye göre yabancı dil öğretimi farklılaşması	1	K30
		İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili farklı becerileri içeren derslerin olması	1	K20
		Teknik bilgilerin olması	1	K2
		Öğretici yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesi	1	K11
	Yeni derslerin/ modüllerin eklenmesine ilişkin öneriler	Ölçme-değerlendirme	2	K7, K13, K15, K28
		Materyal	2	K13, K28
		Dil-kültür ve beden dili	2	K6, K22
		İletişim	2	K10, K19
		Uzaktan eğitim	1	K5
		Alana yönelik pedagoji odaklı	1	K8
		Dil bilgisi	1	K10
		Toplum dil bilimi	1	K19
		Pragmatik	1	K19
		Dil ve yöntem	1	K25
		Metin seçimi/hazırlama	1	K26
		Akademik Türkçe	1	K29
		Ders kitapları inceleme	1	K29

Öğretim elemanları sertifika programlarının içeriğine ilişkin sıklıkla olumlu görüş belirtmişlerdir. Ayrıca programlarda farklı dil becerilerinin nasıl geliştirileceği yönelik derslerin yer aldığını ve bunların ihtiyaca yönelik olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca daha az sıklıkla olsa da olumsuz görüşler sıralanmıştır. Bu görüşler; uygulamaların yetersiz olduğu, ders içeriğinin ihtiyaca yönelik hazırlanmadığı ve güncel kuramlara yer verilmediği şeklindedir. İhtiyaca yönelik hazırlanma/hazırlanmama konusunda öğretim elemanlarının görüşlerinin farklılaştığı da belirlenmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

> *"İçerik daha çok güncel bilgiler ve katılımcıların ihtiyaçlarına göre düzenleniyor."* (K25)

> *"Uygulama en büyük eksiklik. Çünkü dersler uzaktan yapılmaktadır."* (K12)

> *"Kuramlara gereğinden fazla önem verildiği kanısındayım: Yalnız güncel değil kullanımdan kalkmış kuram ve uygulamalara da yer veriliyor."* (K17)

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Öğretim elemanları sertifika programlarının içeriğine ilişkin mevcut ders/modüllerin kapsamına ve yeni dersler/modüller eklenmesine ilişkin öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler arasında, daha fazla uygulamaya dönük derslerin/modüllerin olması, mevcut derslerin içeriğinin zenginleştirilmesi, teknik bilgilerin dâhil edilmesi, hedeflenen öğreniciye özel Türkçe öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve öğretici yeterliliklerinin bu içeriklerle ilişkilendirilmesi vb. yer almaktadır. Bu önerilerden bazıları şu şekildedir:

> *"Uygulamaya ve atölye çalışmalarına yönelik modüller bu programlarda daha çok yer almalıdır."* (K24)
>
> *"Sertifika programlarında tüm derslerle ilgili uygulama dersleri olmalı. Bu alan ancak ve ancak sahada öğrenilebilecek bir alan. Her ders uygulama boyutuyla verilmeli. İki üç gün gözlemle olmaz."* (K9)
>
> *"Çocuklara veya yetişkinlere yönelik hangi millete veya dile yönelik olduğuna göre özel dersler eklenebilir"* (K30)

Öğretim elemanlarının sertifika programlarına eklenmesini önerdikleri dersler/modüller ise çeşitlilik göstermektedir. Bu önerileri arasında ölçme-değerlendirme, materyal veya sınav uygulamaları, dil-kültür ve beden dili, pedagojik dersler, uzaktan eğitim, iletişim ve dil bilgisi, pragmatik, toplum dil bilimi, kültürlerarası iletişim, dil ve yöntem, metin seçimi ve hazırlama, akademik Türkçe, ders kitabı inceleme konularıyla ilgili dersler yer almaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Eğitim Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri ve Önerileri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının eğitim durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüş ve önerileri Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. *Öğretim elemanlarının sertifika programlarının eğitim durumuna ilişkin görüşleri ve önerileri*

Ana Tema	Tema	Kod	f	Katılımcı
Görüşler	Kullanılan materyaller	Slayt ve görseller	5	K5, K6, K9, K14, K16
		Çerçeve metin	2	K3, K20
		İlgili literatür	2	K4, K23
		Edebî metinler	1	K13
		Video	1	K14
		Ders notları	1	K20
	Temel alınan yaklaşım, yöntem ve teknikler	Mikro-öğretim	3	K17, K24, K25
		Öğrenici odaklı	1	K3
		Sunum	1	K21
		Eklektik	1	K27
		Öğretici merkezli	1	K20
Öneriler	Öğreticiler	Hem saha deneyimine hem de teorik bilgiye sahip olması	2	K4, K29
		Hizmet öncesi eğitim alması	2	K4,K22
		Alanında uzman olması	1	K20
		Geri bildirim verebilmesi	1	K7
	İşleniş	Uygulama ağırlıklı olması	4	K6, K12, K13, K19
		Kuram-uygulama dengesine önem verilmesi	1	K18
		Öğrenici odaklı olması	1	K27

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Katılımcılar	Derste aktif katılım göstermesi	4	K5, K10, K16, K20
	Zamanlama	Daha uzun zamana yayılması	3	K4, K24, K26,

Öğretim elemanları sertifika programlarının eğitim durumuna ilişkin görüşlerini kullanılan materyalleri ve yaklaşım, yöntem ve teknikleri temel alarak açıklamışlardır. Öğretim elemanları sertifika programlarındaki derslerde slayt ve görseller, çerçeve metin, literatür, ders notları, ilgili metinler ve ilgili videoların kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından biri "*Materyal olarak alan yazındaki kitap, makale, tezler ve öğretim sürecinde öğretmenin kullanacağı öğretim setleri materyal olabilmekle birlikte sınıfta kullanıma yönelik örnek materyal paylaşımları da olmakta."* (K4) ifadeleriyle kullandığı materyalleri sıralamıştır.

Öğretim elemanları sertifika programlarında temel aldıkları yaklaşım, yöntem ve teknikleri ise aşağıdaki gibi ifadelerle açıklamışlardır.

> *"Online derslerde Türkçe öğretimini mikro öğretim yöntemiyle anlatmaya çalıştım. Öteki derslerde ise örnekler üzerinden hareket ettim. Yüz yüze de ise soru cevap yöntemi ile katılımcıları aktive etmeye özen gösterdim ve öğrettiklerimin uygulamasını hemen katılımcılarla uyguladım."* (K17).
>
> *"Öğretici merkezli bir anlatım olmakla birlikte yerine göre soru cevap yöntemi ve beyin fırtınası yöntemleri kullanılmıştır."* (K20).

Ayrıca öğretim elemanları sertifika programlarının eğitim durumunu daha nitelikli hâle getirilmesi için öğreticiler, işleniş, katılımcılar ve zamanlama temaları altında çeşitli öneriler sunmuşlardır. Öğretim elemanları tarafından öğreticilerin niteliklerine ilişkin *"Deneyimli ve kuramsal alt yapısı olan hocalarla yürütülmeli."* (K29), *"Kurumsal yapının gerektirdiği şekilde ehliyetli uzmanlarla yürütülmeli."* (K22); uygulama ağırlıklı olmasına ilişkin *"Derslerin mutlaka kuram uygulama karışımıyla, beceri temelli ve staj desteğiyle gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum."* (K18); katılımcıların aktif olmalarına ilişkin *"Etkileşime dikkat etmeli. Katılımcıların soru sormasına izin verilmeli."* (K16) gibi öneriler vurgulanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının eğitim durumunda uygulamalara yer verilmesi durumu ayrıca incelenmiştir. Bu bağlamda mevcut programlarda uygulamalı eğitime ilişkin öğretim elemanlarının görüş ve önerileri Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. *Öğretim elemanlarının sertifika programları kapsamında sunulan uygulamalı eğitime ilişkin görüş ve önerileri*

Ana Tema	Tema	Kod	f	Katılımcı
Görüşler	Gerçekleştirilen uygulamalar	Gözlem	17	K3, K7, K8, K9, K11, K12, K14, K15, K17, K19, K20, K21, K23, K25, K27, K29, K30
		Staj	10	K3, K8, K15, K17, K18, K20, K21, K23, K26, K28
		Mikro-öğretim	5	K5, K6, K10, K13, K24
		Materyal geliştirme çalışmaları	3	K7, K5, K13
		Ödev	2	K6, K24
Öneriler	Uygulamanın süresi	Uygulama süresi uzatılmalı	10	K4, K10, K13, K15, K16, K17, K20, K24, K26, K27
	Uygulamanın türü	Sınıf içi uygulamalar	3	K9, K15, K19
		Ders anlatımı	3	K5, K6, K8
		Ders gözlemleri	2	K6, K29
		Staj uygulamaları	2	K25, K26
	Uygulama şekli	Mentor öğretici desteği	1	K7

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Uygulamaların zorunlu olması	1	K11
	Uygulamaların değerlendirilmesi	1	K5
	YÖK/MEB tarafından bir kurala bağlanması	1	K9

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretim elemanları sertifika programlarında teorik derslerin yanı sıra gözlem, staj, mikro öğretim, materyal geliştirme çalışmaları, ödev gibi uygulamaların gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Yalnız bir öğretim elemanı (K22) görev aldığı sertifika programlarında uygulamaya dayalı etkinliklerin olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretim elemanları sertifika programlarındaki uygulamaların süresine, türüne ve şekline ilişkin de önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanları; "*Uygulamaların süresi burada çok önem kazanıyor. Doğru süreler uygulandığında -ki bu örneğin sadece bir ya da iki hafta olamaz; en az 1 ayı kapsaması gerekir- etkin sonuçlar alınabilir.*" (K10) ifadeleriyle uygulama süresinin uzun olmasına; "*Uygulama ve sınıf gözlemi modüllerinin oldukça öğretici olduğunu düşünüyorum. Program süresince her katılımcı için belirlenen mentor öğretmen eşliğinde iyi bir rehberlikle daha da verimli hale getirilebilir.*" (K7) ile uygulama türlerine ve "*Uygulamaların zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum*." (K11) ile de uygulama şekline ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerin frekans dağılımlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. *Öğretim elemanlarının sertifika programlarının ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ve önerileri*

Tema	Kod	f	Katılımcı
Mevcut ölçme-değerlendirme uygulamaları	Teorik bilgi ölçen çoktan seçmeli testler	20	K1, K4, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K22, K24, K26, K27, K29
	Staj gözlemi	8	K4, K8, K13, K14, K19, K24, K26, K27
	Ödev	4	K3, K6, K7, K13, K23
	Ders anlatımı	3	K6, K7, K23
Öneriler	Uygulamalar değerlendirmeye dâhil edilmeli	14	K5, K6, K7, K8, K9, K12, K13, K15, K18, K20, K23, K24, K25, K30
	Ders anlatımı yaptırılmalı	3	K2, K3, K29
	Materyal tasarlama görevi verilmeli	2	K1, K27
	Her dönemin sonunda sınav yapılmalı	2	K4, K26
	Puanlama ölçekleri kullanılmalı	2	K13, K16
	Sözlü sınav yapılmalı	2	K19, K22
	Çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular sorulmalı	1	K1
	Ölçme-değerlendirme yapılmamalı	1	K17

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre mevcut sertifika programlarında ölçme-değerlendirme uygulamaları teorik sorulardan oluşan çoktan seçmeli testleri, staj gözlemini, ödevleri, ders anlatımını kapsamaktadır. Ayrıca öğretim elemanları uygulamaların ölçme-değerlendirmeye dâhil edilmesi, materyal tasarlama sorumluluğunun verilmesi, eğitim süresinin uzatılması ve dönemlik sınavların düzenlenmesi gibi öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler incelendiğinde öğretim elemanlarından birinin "*Teorik derslerin uygulamaya döküldüğü bir sınıf ortamı içerisinde, staj şeklinde yapılması uygundur. Çünkü bu alanın temeli saha çalışmasıdır ve bu sertifika programlarının başarısı katılımcıların sahadaki başarıları ile ölçülmelidir."* (K8) ifadeleri ile uygulamaların değerlendirilmesini vurgularken, bir diğer katılımcı da bunu destekleyecek şekilde *"Hem teori hem de uygulamaya yönelik yapılmalı. Her kursiyer her tür ölçme değerlendirme hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunları sahada göstermeli. Testle öğretici yeterliliği ölçülmez."* (K9) ifadeleriyle ölçme-değerlendirmede alternatif araçların önemini vurgulamıştır.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alacak nitelikli öğretici ihtiyacı ve buna uygun olarak sertifika programlarının sayısı sürekli artmaktadır. Bu nedenle mevcut sertifika programlarının amaçlarına, içeriğine, eğitim durumuna, ölçme-değerlendirme ögelerine odaklanılarak incelenmesi ve daha etkili hâle getirilmesi için önerilerin belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmada; sertifika programlarında görev alan öğretim elemanlarının programın ögelerine ilişkin görüşleri ve önerileri belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarına göre YDTÖ sertifika programlarına amaçlarına ilişkin katılımcıların ve bu programı düzenleyenlerin farklı bakış açıları vardır. Katılımcılar; en çok iş bulmak ve alanda yeterlilik kazanmak için bu programlara katılmaktadır. TÖMER'lerin ve bazı özel dil okullarının bu sertifikaya sahip olan öğretim elemanlarını tercih etmesi, bu sertifikaya sahip öğretici adaylarının iş bulmasına yardımcı olmaktadır. Buna uygun şekilde katılımcılar sertifika programlarının amaçlarından birinin iş bulmak olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır. Candaş ve Başutku (2021) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların sertifika programlarından beklentilerinin iş bulmak ve mesleki gelişim sağlamak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurt'un (2020) çalışmasında da benzer şekilde katılımcılar, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmayı hedefledikleri için sertifika programına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların benzeşen bu amaçları sertifika programlarının genel yapılandırılmasıyla da tutarlıdır. Çünkü sertifika programlarına mesleki becerilerini artırmak isteyenlerin, meslek edinmek isteyenlerin, işlerini daha nitelikli bir şekilde yapmak isteyenlerin vb. katıldıkları bilinmektedir (Mutlu ve diğerleri, 2007). Öte yandan YDTÖ sertifika programlarının sayısı ve açılma sıklığı göz önünde bulundurulduğunda ilgili sertifikalara sahip olanların iş bulma amacını karşılayabilecek kadar iş fırsatının olmadığı da düşünülebilir.

Öğretim elemanlarına göre YDTÖ sertifika programları açan üniversitelerin, bu programları açma amaçları da çeşitlilik göstermektedir. Bu amaçlar daha nitelikli bir program sunmak, kuruma para kazandırmak, öğretici istihdamı sağlamak, kuruma prestij kazandırmak şeklinde sıralanabilir. Öğretim elemanlarının belirttiği daha nitelikli bir program sunma amacı sertifika programlarıyla ilgili gözlenen sorunlarla ilişkilendirilebilir. Çeşitli araştırmalarda da öğretim elemanlarının görüşlerini destekler şekilde katılımcıların programdan beklentilerinin büyük ölçüde karşılanmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır (Kurt, 2020). Bu bilgiler ışığında katılımcıların belirttiği gibi "daha" nitelikli programlar sunma amacı önemlidir. Ayrıca sertifika programlarını açma amaçları arasında belirtilen "kuruma para kazandırma amacının" ilgili programların sayısındaki hızlı artışın önemli bir diğer nedeni olarak görülebilir.

YDTÖ sertifika programlarının içeriğine ilişkin görüşler incelendiğinde ise farklı dil becerilerinin nasıl öğretileceğine ilişkin bilgi ve becerilerin içerikte yer aldığı belirlenmiştir. Bu tür temel dil becerilerinin kazandırılmasına ilişkin dersler katılımcıları yani ileride bu alanda görev alacak öğreticilerin mesleki becerilerini geliştirmeleri için gereklidir. Çünkü YDTÖ alanındaki

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

öğreticilerin sahip olması gereken nitelikler arasında dört temel dil becerilerini geliştirebilecek uygulamalar yapabilme de yer almaktadır (Mete, 2012). Bu durumda YDTÖ sertifika programlarında dört temel dil becerisini kapsayacak derslerin olması uygundur. Çetin'in (2021) araştırma sonuçlarıyla uyumlu şekilde mevcut araştırmada da hâlihazırdaki sertifika programlarında yer alan derslerin bu beklentiyi karşılar nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sertifika programlarının içeriğine ilişkin belirlenen bazı görüşler ise öğretim elemanlarının görüşlerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bazı katılımcılar içeriğin katılımcıların ihtiyacına yönelik olduğunu belirtirken bazıları tam tersini düşünmektedir. Bu durumda sertifika programlarının içeriğinin değişkenlik gösterdiği ve değişkenliğin bu farklı görüşleri ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Öte yandan sertifika programlarının içeriğine ilişkin katılımcı görüşlerinin incelendiği çalışmalarda katılımcıların çoğunlukla sertifika programında yer alan derslerden ve derslerin içeriğinden memnun oldukları belirlenmiştir (Candaş ve Başutku, 2021; Çetin, 2020; Demirel ve Kökçü, 2018; Doğan ve Demirel, 2023; Kayhan ve diğerleri, 2022). Mevcut araştırmanın sonucu ve diğer sonuçlar birlikte düşünüldüğünde içerik konusunda katılımcılar ve düzenleyicilerin (öğretim elemanlarının) görüşlerindeki tutarsızlık, sertifika programları yapılandırılırken belirli bir standardın olmamasından kaynaklı olabilir.

Öğretim elemanlarının sertifika programlarının içeriğine ilişkin daha az sıklıkla olsa da uygulamaların yetersiz olduğu ve güncel kuramlara yer verilmediği şeklinde olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sertifika programlarında güncel kuramların yer almaması onların alandaki yeni gelişmeleri takip edememelerine neden olabilir. Bu da katılımcıların nitelikli öğreticiler olma sürecinde önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler çeşitlilik göstermelidir (Erdem ve Memiş, 2013).

Öğretim elemanlarının sertifika programının içeriğine dâhil edilmek üzere ölçme-değerlendirme, materyal, dil-kültür ve beden dili, iletişim gibi çok çeşitli dersler önerdiği belirlenmiştir. Bu çeşitliliğin, öğretim elemanlarının farklı uzmanlık alanlarına sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Diğer taraftan önerilen derslerin/modüllerin ikinci/yabancı dil öğretiminde genel eğilimi yansıttığı da ifade edilebilir. Aydın ve İlhan'ın (2021) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans programlarını incelediği araştırmalarında bu programlarda mevcut araştırmada belirlenen ders önerisiyle tutarlı şekilde ölçme-değerlendirme ve materyal geliştirme ile ilgili derslerin olduğu belirlenmiştir.

YDTÖ sertifika programlarının eğitim durumuna ilişkin ise öğretim elemanları farklı yöntemlere başvurduklarını belirtseler de en çok slayt ve görselleri kullanmaları onların düz anlatım gibi öğretici merkezli yöntemleri tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca mevcut araştırmada bu görüşü destekler nitelikte öğretim elemanları sertifika programlarındaki derslerin uygulama ağırlıklı işlenmesini önermişlerdir. YDTÖ sertifika programı katılımcıları da kuramsal bilgiler yerine uygulama ağırlıklı derslere daha çok önem verilmesini (Candaş ve Başutku, 2021) ve daha fazla zaman ayrılmasını önermektedir (Kayhan ve diğerleri, 2022). Derslerin uygulama ağırlıklı olması aday öğretici olan katılımcıların mesleki beceriler kazanması için gereklidir. Çünkü bu alandaki öğreticilerin yabancı dil öğretim yöntemlerini bilmesi ve etkili kullanabilmesi gerekmektedir (Yıldız ve Tepeli, 2014).

Öğretim elemanları tarafından programın eğitim durumuna ilişkin öneriler arasında YDTÖ sertifika programlarında görev alacak olan öğretim elemanlarının hem sahayı tanıyan hem de teorik bilgiye sahip olan kişilerden tercih edilmesinin ayrıca hizmet öncesi eğitim almasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Mevcut sertifika programlarında görev alan akademik personelin başarılı, donanımlı ve alanında uzman oldukları sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Bulut, 2020; Demirel ve Kökçü, 2018; Doğan ve Demirel, 2023). Bu durumda incelenen YDTÖ sertifika programlarında görev alan öğretim elemanlarının mevcut araştırmada belirlenen önerilere uygun özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının YDTÖ sertifika programlarının daha geniş bir zaman dilimine yayılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu görüşü destekler şekilde Kurt (2020) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar zamanın kısıtlı olmasından dolayı beklentilerinin kısmen karşılandığını belirtmişlerdir. Demirel ve Kökçü (2018) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde program

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

süresinin çok kısa olduğu ifade edilmektedir. Sürenin kısa olması program içeriğinde önemli olan konulara daha kısa zaman ayrılmasına ve derslerde düz anlatım yönteminin daha çok tercih edilerek uygulamaların geri planda kalmasına neden olabilir. Bu nedenle sertifika programının amaçları ve içeriği göz önünde bulundurularak zaman planlaması yapılmalıdır.

Öğretim elemanlarına göre YDTÖ sertifika programlarında daha çok gözlem, staj ve mikro-öğretim uygulamalara yer verilmekte ancak bunların süresinin artırılması gerekmektedir. Öğretim elemanlarının bu önerisi benzer çalışmalarda belirlenen sertifika programı katılımcılarının görüşleri ile desteklenmektedir. YDTÖ sertifika programlarına ilişkin katılımcı görüşünü temel alan araştırmalarda da uygulama sürelerinin yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Bulut, 2020; Çetin, 2020; Doğan ve Demirel, 2023). Ünal ve İlhan'ın (2017) araştırmasında da yabancı dil öğretim sürecinde uygulamalı eğitimin önemi vurgulanmış ve bu uygulamalı eğitimi sağlamanın da öğreticilerden beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da gösteriyor ki ilgili sertifika programı katılımcıları teorik bilgileri öğrenmenin yanı sıra bunları uygulamaya yönelik bilgi ve beceriler kazanmaları gerektiğinin farkındadırlar ve bunu beklemektedirler. YDTÖ alanında öğretici yetiştirmeyi amaçlayan sertifika programlarında öğreticilerin uygulamaya dönük bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi esas olmalıdır, mevcut araştırma sonuçları bu yöndeki eksiklikleri ve beklentileri açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle, YDTÖ sertifika programlarının daha fazla uygulama deneyimi sunacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

YDTÖ sertifika programları Covid-19 nedeniyle özellikle 2020 yılından sonra yaygın olarak çevrim içi olarak verilmeye başlanmıştır. Öte yandan mevcut araştırmada öğretim elemanları sertifika programlarının daha çok yüz yüze yapılmasından yanadır. Çevrim içi sertifika programlarını konu alan farklı bir araştırmada da bu araştırmanın sonucuna uygun şekilde özellikle program kapsamında yapılması gereken stajın yüz yüze olması önerilmektedir (Kayhan ve diğerleri, 2022). Etkili bir tasarım ile sertifika programları uzaktan eğitim ile de sunulabilir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde başarıya ulaşılması için planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin ayrıntılı şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Araştırmada katılımcılar program sonunda kuramsal bilgileri ölçmeye odaklanılan çoktan seçmeli testlerin kullanıldığını vurgulamış ve uygulamaların da ölçme-değerlendirmeye dâhil edilmesini önermişlerdir. Çoktan seçmeli testler sertifika programlarında yaygınlıkla kullanılmaktadır (Çelik, 2021). Ancak çoktan seçmeli testler genellikle katılımcıların teorik bilgileri kavrayıp kavramadıklarını gösterebilir. Program katılımcılarının yakın gelecekte öğretici olarak uygulamalar yapması beklendiği için onların uygulamaya yönelik ve daha üst düzey becerilerinin de ölçülmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretim elemanlarına göre sertifika programlarında staj gözlemine dayalı olarak da değerlendirmeler yapılmaktadır, ancak yapılan önerilerden de anlaşılabileceği gibi uygulama becerilerini ölçme-değerlendirmeye daha fazla odaklanılmalıdır. Ayrıca Kayhan ve diğerleri (2022) de araştırmalarında YDTÖ sertifika programlarında ölçme değerlendirme açısından eksiklikler ve geçerlik-güvenirlik açısından sorunlar olduğunu belirlemiştir. Farklı araştırmalarda da YDTÖ sertifika programları katılımcılarının ölçme değerlendirmenin tarafsız-nesnel olmadığına ilişkin görüşleri belirlenmiştir (Demirel ve Kökçü, 2018). Sertifika programlarında belirlenen amaç ve içeriğe uygun şekilde hem teorik bilgilerin hem de uygulama becerilerinin ölçülebileceği çoklu ölçme-değerlendirme süreçleri tasarlanmalı ve geçerli-güvenilir ölçme araçları kullanılarak nesnellik sağlanmalıdır.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında yetkin ve donanımlı öğreticilere duyulan gereksinim artış eğilimindedir. Bu doğrultuda ilgili alanda öğretici eksikliğini gidermek ana amacıyla düzenlenen sertifika programlarına da talep ve bu programların sayısı da artacaktır. Ancak mevcut araştırma sonuçları ilgili programların niteliğini artırmaya yönelik de çalışmalar yapılmasının gereğini ve aciliyetini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak sertifika programı geliştiren/uygulayan kurum ve kuruluşlara yönelik, katılımcıların iş bulma ve alanda yeterlilik kazanma amaçları göz önünde bulundurularak sertifika programlarında uygulamalara ağırlık verilmesi, içeriğin güncel tutulması, derslerin işlenişinde farklı yöntemler kullanılarak öğrenici merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulması,

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testler yerine uygulamaları da kapsayan bir yapı oluşturulması önerilebilir. Ayrıca katılımcıların ve öğretim elemanlarının görüşlerini ve önerilerini dikkate alarak programı şekillendirmek ve geliştirmek için düzenli geri bildirim mekanizmaları da oluşturulmalıdır. Son olarak, sertifika programlarının tüm paydaşlarının (katılımcı, öğretim elemanı, yönetici vb.) örnekleme dâhil edilebileceği nicel araştırmalar, bu programlara daha önce katılmış olan kişilerden öğretici olarak görev yapanların ve onların öğrenicilerinin görüşlerine dayalı program değerlendirme çalışmaları, uluslararası nitelikteki sertifika programları ile karşılaştırmalı araştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin/"öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(4), 2452-2463.

Aydın, G. & İlhan, E. (2021). Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yüksek lisans programlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 65-86. https://doi.org/10.29000/rumelide.948293

Bernstein, J. D. (2023). Becoming "TEFL certified": Professionalization, certification, and commodification in teaching English as a foreign language volunteer tourism. L.S. Schedel (Ed.) *Voluntourism and language learning/teaching: critical perspectives* (s.68-100) içinde. Palgrave Macmillan.

Brandt, C. (2006). Allowing for practice: a critical issue in TESOL teacher preparation. *ELT Journal, 60*(4), 355-364.

Bulut, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 376-392. https://doi.org/10.31464/jlere.678037

Candaş, Z. C. ve Başutku, S. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının etkinliği üzerine bir durum çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı, 158-170.

Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, *17*(70), 469-485.

Çetin, O. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri. *15. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı*, 366-375.

Demir, T. (2023). Bir ihtisas alanı olarak yabancılara Türkçe öğretimi ve sertifika programları. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, *8*(20), 481-508. http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.647

Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(3), 1884-1901.

Dilek, İ. (b.t.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları; ortaya çıkışı, gelişimi, ihtiyaçları karşılama durumu*. https://www.academia.edu/35623933/Yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_T%C3%BCrk%C3%A7e_%C3%96%C4%9Fretimi_Sertifika_Programlar%C4%B1_Ortaya_%C3%87%C4%B1k%C4%B1%C5%9F%C4%B1_Geli%C5%9Fimi_%C4%B0htiya%C3%A7lar%C4%B1_Kar%C5%9F%C4%B1lama_Durumu

Doğan, S. ve Demirel, M. V. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşleri: Bozok TÖMER Örneği. *Türkiye Eğitim Dergisi, 8*(1), 120-132. https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1249022

Ferguson, G., & Donno. S. (2003). One-month teacher training courses: time for a change? *ELT Journal, 57*(1), 26-33.

Gültekin, M. (2016). Eğitim, öğretim, programla ilgili temel kavramlar. M. Gültekin ve İ. Usta (Ed.), *Çocuk gelişiminde program* (s. 1-26) içinde. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Hobbs, V. (2013). "A basic starter pack": the TESOL Certifacete as a course in survival. *ELT Journal, 67*(2), 163-174. https://doi.org/10.1093/elt/ccs078

İlhan, E. (2023). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M. Güçlü (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.1-24) içinde. PegemA Yayıncılık.

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), 29-36.

İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 2020*(1), 119-138.

Kardaş, M. N. ve Koç, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar. Kardaş, M.N. (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (s.343-363) içinde. Pegem Yayıncılık.

Kayhan, B., Karakaş, R. ve Şahin, T. G. (2022). Çevrimiçi olarak yürütülen yabancılara Türkçe öğretimi eğitici sertifikası programına yönelik ders veren eğiticilerin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(3), 1276-1291. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1189994

Karasapan, Ö. (2022). *Ukrainian refugees: Challenges in a welcoming Europe* https://www.brookings.edu/articles/ukrainian-refugees-challenges-in-a-welcoming-europe/

Korkmaz, C. B. ve Baturalkız, Ç. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin metaforik algıların incelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 14*(51), 136-151. http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3228

Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 73-90.

Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (15. baskı). Nobel Yayıncılık.

Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. L. Bickman & D., J. Rog (Eds.), The *SAGE handbook of applied social research methods* (s.214-253) içinde. Sage Publications.

Mayring, P. (2000, 2 January). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(2). https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

McKinley, J. (2019). Evolving the TESOL teaching-research nexus. *TESOL Quarterly, 53*, 875-884. https://doi.org/10.1002/tesq.509

Mercan, Ö. ve Göktaş, B. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programları ile CELTA'nın karşılaştırılması: Bir program önerisi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 12*(3), 715-731. https://doi.org/10.30703/cije.1258699

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

Mutlu, M. E., Erorta, Ö. Ö., Kayabaş, İ. ve Kip, B. (2007). Açıköğretimde e-sertifika programları. *IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı*, 9-16, Kütahya.

Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 369-385.

Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 1*(1), 1-29.

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

Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalının gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8* (9), 2487-2498.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ünal, M. & İlhan, E. (2017). A case study on the problems and suggestions in foreign language teaching and learning at higher education. *Journal of Education and Training Studies,*5(6), 64-72. https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2302

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish.* The Guilford.

Extended Abstract

The growing interest in learning Turkish as a second or foreign language has led to an increased demand for qualified instructors in this field. However, due to the absence of an undergraduate program specifically designed to train such instructors, certificate programs for teaching Turkish as a foreign language have been introduced. These programs serve as short-term professional development courses that integrate both theoretical and practical components (Çelik, 2021). Like any educational curriculum, certificate programs should include key components such as objectives, content, instructional methods, and assessment practices. While certificate programs have become a common approach to training instructors in this field, several challenges persist in their implementation (İşcan, 2020; Kardaş & Koç, 2019). To maximize their effectiveness, it is essential to identify and address these challenges based on the perspectives of relevant stakeholders. Given the increasing demand for Turkish language instruction, the need for qualified instructors and corresponding certificate programs is expected to rise. However, concerns have been raised that the growing number of programs has not necessarily translated into improved quality; rather, issues related to program effectiveness have become more pronounced. This situation highlights the need for a comprehensive evaluation of existing certificate programs and the development of curricula that align with instructors' expectations and field requirements. The aim of this study is to examine certificate programs for teaching Turkish as a foreign language based on the perspectives of instructors. Specifically, the study seeks to explore instructors' views on program objectives, content, instructional methods, and assessment practices, identify challenges encountered in these programs, and propose recommendations for enhancing their effectiveness. This qualitative research was conducted as a descriptive case study. The study sample consisted of 30 instructors who have worked or are currently working in certificate programs for teaching Turkish as a foreign language. Among the participants, 18 served only as instructors, 11 were involved as both instructors and program coordinators, and one participated solely as a coordinator. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers, consisting of 11 open-ended questions designed to elicit instructors' opinions and suggestions regarding various aspects of the programs. Data collection involved face-to-face and telephone interviews with 10 participants, while 20 participants were interviewed online. Each interview lasted approximately 20–30 minutes. The collected data were analyzed using inductive content analysis. The data analysis process followed several stages. Initially, 10% of the data were coded and categorized under themes by one researcher. Two researchers then reviewed these codes and themes together as part of a formative reliability analysis. Based on this review, new codes and themes were added where necessary, and the final set of codes, themes, and main themes was determined through summative reliability analysis (Mayring, 2000). The analysis also included frequency counts (f-values) to identify patterns in the data and assess the significance of various themes (Tavşancıl & Aslan, 2001). The findings regarding the objectives, content, instructional methods, and assessment practices of certificate programs are summarized below. Instructors reported that participants typically enroll in certificate programs to enhance their employment prospects, acquire specialized knowledge and skills, and gain professional prestige. Meanwhile, institutions offering these programs aim to develop higher-quality programs, generate institutional revenue, enhance their reputation, and provide employment opportunities for educators. Regarding program content, instructors expressed generally positive views, highlighting that courses focus on developing different language skills and are tailored to meet learners' needs. However, they also suggested modifications to the scope of existing courses and the inclusion of new modules to

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

enhance the comprehensiveness of the programs. The teaching-learning process was examined under two main themes: instructional approaches/methods/techniques and instructional materials. Instructors reported that various materials, including slides, visuals, framework texts, lecture notes, academic readings, and videos, were used in the courses. Additionally, they proposed several improvements in areas related to instructional strategies, teaching quality, participant engagement, and scheduling. A key recommendation was to incorporate more practical components into the training process, ensuring that participants gain hands-on experience in teaching Turkish as a foreign language. With regard to assessment and evaluation, instructors indicated that multiple-choice tests, observational assessments during work placements, and homework assignments were commonly used. However, they suggested incorporating more practical assessments, such as designing instructional materials, extending the training duration, and implementing periodic evaluations to enhance the overall effectiveness of the programs. The demand for qualified instructors in teaching Turkish as a foreign language continues to rise, along with the number of certificate programs designed to address this need. Therefore, it is crucial to evaluate these programs comprehensively, focusing on their objectives, content, instructional methodologies, and assessment frameworks, while also considering ways to enhance their effectiveness. Based on the findings, institutions offering certificate programs should prioritize practical applications, aligning program content with participants' professional goals of employment and field specialization. For future research, it is recommended to conduct quantitative studies that incorporate the perspectives of multiple stakeholders, including participants, instructors, and program administrators. Additionally, comparative studies with international certificate programs could provide valuable insights for improving the quality and effectiveness of teaching Turkish as a foreign language.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 1 * (294-310)

6 Şubat Depremleri Özelinde Karşilaştirmali Bir Göstergebilimsel Reklam Analizi: “Lays”

A Comparative Semiotic Advertisement Analysis of the February 6 Earthquakes: "Lays"

Melike SOMUNCU*

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 02.07.2024

Kabul Tarihi: 10.08.2024

Doi: tsadergisi.1509440

Anahtar Sözcükler:

6 Şubat, Kahramanmaraş, Deprem, Göstergebilim, Lays.

ÖZET

İnsanların doğal yaşamdaki ilgi ve iletişimini sağlayan göstergeler, ilişkileri belli bir düzlemde sıralamayı, sınırlandırmayı ve konumlandırmayı sağlar. Bu sebeple birden fazla unsur bağlı bulunduğu taşıyıcılar ve aktarıcılar aracılığı ile dikkat düzeyini en üst seviyeye getirmektedir. Reklamlar bağlantıyı kurma, sesletim içerisindeki kodlarla iletinin anlam kazanmasına yol açmaktadır. Bu sayede reklamı yapılan hizmetin veya pazarlamada yer alan ürünün hedef kitledeki etki alanına yönlendirilmesi, belirli bir düşünceye dikkat çekilmesi ve bilgi verilmesi istenen görüşün benimsenmesi kolaylaşmaktadır. Reklam metinlerinde çokça sembol yer alıp her sembolün zihindeki çağrışım yoluyla ne ifade ettiği kodlarla sunulur. Bu kodlamalar mitler ile anlam zeminine oturtulurken analizdeki görsel materyaller de izleyicinin zihnine hizmet eder. 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinin yıkım ve etki alanlarının çokça görüldüğü reklamlar oldukça dikkat çekicidir. Bu çalışmada da mevcut bağlamda bir gıda ürünü markası olan Lays reklamının 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinden önce ve sonraki metni göstergebilimsel açıdan düz ve yan anlam boyutlarıyla incelenmiştir. Reklam metinlerinde yer alan göstergeler, gönderge sistemi, mitsel çözümleme ve görüntü / ses bağlantılı tüm kodlar irdelenerek böylece, elde edilen bulguların kültüre, yaşantıya etkileri bu etkilerin anlam dünyaları tespit edilmiş, reklam metninin anlatım dili, metnin içine gizlenmiş kodları ikili karşıtlık yöntemi ile karşılaştırılarak göstergebilime farklı bir bakış açısı sunulmuştur.

Article Information

Submission: 02.07.2024

Acceptance: 10.08.2024

Doi: tsadergisi.1509440

Key Words:

6 February, Kahramanmaraş, Earthquake, Semiotics, Lays.

ABSTRACT

Indicators that facilitate human engagement and communication in natural life serve to structure, constrain, and position relationships within a defined framework. Multiple elements enhance attention levels by leveraging the carriers and transmitters to which they are connected. Advertisements function as a medium for establishing connections and embedding meaning within messages through coded linguistic and visual elements. This process enables the target audience to engage with the advertised service or product, drawing attention to a particular concept and fostering acceptance of the conveyed message. Advertising texts contain various symbols, each of which conveys meaning through mental associations encoded within cultural and social contexts. These codings, often grounded in myths and shared narratives, guide audience interpretation. Visual materials in advertisements further reinforce meaning, shaping perceptions and influencing cognition. The depiction of destruction and its aftermath in advertisements following the February 6 Kahramanmaraş earthquakes is particularly striking in this regard. This study conducts a semiotic analysis of Lays' advertisements before and after the February 6 Kahramanmaraş earthquakes, examining their literal and connotative dimensions. By analyzing signs, referent systems, mythical structures, and all visual/sound-related codes, the study identifies the cultural and social impact of these elements and their semantic world. The narrative language and embedded codes within the advertisements are analyzed through the binary opposition method, offering a semiotic perspective that reveals underlying messages and shifts in meaning.

Atıf İçin

Somuncu, M. (2024). 6 Şubat depremleri özelinde karşılaştırmalı bir göstergebilimsel reklam analizi: “Lays”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 294-310. doi: tsadergisi.1509440

* Doç. Dr, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kahramanmaraş, melike.somuncu@istiklal.edu.tr ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9101-3012

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Göstergebilim (semiologie) terimi, göstergeleri incelerken artık etkinlik ve anlaşılabilirlik alanı genişlemiş ayrıca farklı bir boyut kazanmış bir bilim dalı olmuştur. Öyle ki gösterge ve bilim sözcükleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde insan yaşamını sürdürmek, toplumsal anlaşmayı arttırmak için doğal diller, jestler, reklam afişleri, mimarlık düzenlemelerinin hepsinde birer dizge olup bu dizgeler belirli kurallar ile anlam kazanmaktadır. Anlamlı bütünlerin hepsi birer gösterge iken yazınsal yapıttaki bir kahraman davranışı, moda dergilerinde yer alan ayakkabı, hırka dahi birimleri ile bağlantılı birer göstergedir. Göstergebilimi terim olarak ilk defa kullanan kişi John Locke olup bu İngiliz filozof "İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme" adlı eserinde semiyotiği "göstergeler öğretisi" olarak tanımlamaktadır. Göstergeler öğretisindeki amaç, nesneleri doğru anlamak ve kullanmak olup göstergeleri incelemek (Rifat, 2009: 28) olduğu için göstergebilim doğadaki her şeyin algılanmasında ilişkiler dizgesi olarak algılanan kavramların bütününü ele alır. Gösterge, kendisinden başka bir şeye gönderme yapan aynı zamanda duyular ile kavranan varlığı tüketici veya kullanıcılar tarafından algıya ihtiyaç duyan bir unsur demek mümkündür (Fiske, 2003: 63-63; Rıfat, 1996: 9-10). Ayrıca bir göstergenin bir başka şeyin yerini alabilmesini doğrudan sağlayan kendi dışında bir nesne, olgu ve varlık gösteren bir unsur olması gerekir (Vardar, 2001: 72). Bu yüzden dilbilimde, gösterilenin öz niteliğinin gerçeklik derecesi çok tartışılmış ve gösterilenin doğrudan bir nesne değil nesnenin zihinsel tasarımı olduğunun altı çizilmiştir. Göstereni karşıt yapan tek fark gösterenin bir aracı niteliğini taşımış olması durumudur (Barthes, 2005: 44). İnsanların doğal yaşam sürecinde iletişim için geliştirilen beden ve ses dilleri ile kendilerine has kodlama biçimleriyle birer gösterge kabul edilip aynı zamanda evrensel olan trafik işaretleri, mors alfabesi gibi işaretlerin veya sembollerin birer gösterge biçimidir denilebilir (Akerson, 2006: 17).

Barthes'e göre göstergelerde anlamlandırma olayı düzey - anlam ilişkisi ile bağlantılı olup göstergenin göstereni ve gösterileni dışsal gerçeklikteki gönderge ilişkisi ile betimlenmektedir. Bu düzey düz anlam ile nitelendirilmektedir. Göstergenin kavramsal yanı ve aynı zamanda içeriği olarak gösterilende, imge göstergeye ait olan anlamların tamamı olup Berger, imgeyi yeniden yaratılmış ve yeniden üretilmiş görünüm olarak tanımlayarak başlangıçta olmayan şeyleri canlandırmak amacıyla zaman geçtikçe daha fazla kalıcı olmuş bazen anlam değişikliği göstermiş yapı biçimi olarak da anlamlandırmaktadır (Berger, 2014: 10). Herhangi bir işaret, simge, ikon, harf, kelime veya cümlenin toplumsal bilinen hatta kabul görmüş olan ortak kodları düz anlamları olarak bilinir (Kes, 2005: 47). Barthes'e göre yan anlamdaki en önemli husus ilk düzeyde yer alan gösterendir. İlk düzey göstereni yan anlamın göstergesi olup fotoğrafçılıkta düz anlam, fotoğraf makinasında nesnenin film üzerindeki mekanik bir yeniden üretimiyken yan anlam bunun insani boyutudur. Çünkü planlanan çerçeveye neyin dâhil edilip edilmeyeceği, kamera açısının, filmin kalitesinin seçimi tam olarak yan anlam olup düz anlam neyin fotoğraflandığı ile ilgilenir (Fiske, 2003: 117).

Göstergebilimin önemli kavramlarından olan dizge de yan ve düz anlamların anlaşılmasında önemli bir hususdur. Çünkü ses, anlam hatta simge dizgesi gibi farklı biçimlerden oluşabilen bu yapı, sadece düşünce ve kavram boyutunda da dizgeler oluşturabilmektedir. Dizge, birbirine bağlı düşünce birliği olarak düzenlenmiş bir bütündür (Akarsu, 1998: 55). Ses, seslerin bütünü, kavramlar katmanlı dil göstergesi olup bir yandan ses ya da sesler bütünü diğer yandan da kavram vardır. Bu sebeple sesler bütünü gösteren, kavram ise gösterilendir (Saussure, 1999: 42-43).

Göstergebilim-Reklam-Mit İlişkisi

Göstergebilim sınıflandırmalarında temel alınan kavramların başında görüntüsel göstergeler yer almaktadır. Gösteren ile gösterilen ilişkinin gerçek bir benzerlik ilişkisi içerisinde olduğu bilinir. Fotoğraf, resim, heykel gibi tüm ifade biçimleri görüntüsel göstergeler olarak sayılır. Görsel göstergelerde ilk görülen düz anlamdır ama bunların yanında yan anlamlar da kodlamalar ile önem kazanır (Günay; Parsa 2012: 25-29). İletişimde belirli kişilerle belirli bir ilgi, tutum ve düşünce değişikliği yaratmaya yönelik sözel veya görsel ileti alışverişi vardır. İletişim sürecinin en önemli unsuru ileti olduğu için alıcı veya reklam metinlerindeki hedef kitle doğru belirlenmelidir. Bu sebeple reklam metninde veya belirtide yorumlanan her faktör onun göstergede anlamını çıkartmak açısından önemlidir. Belirtide yer alan ifadenin yorumlanmayı bilmek dizgeyi anlamlandırmada önemli bir unsurdur. Belirtilere anlam aracı tarafından yüklenir ve kodlar hedef kitle tarafından yorumlanır. Bu

durum başka bir şeyi anlatırsa gösterge anlam kazanır (Kıran; Eziler: 2013: 137). Reklam insan hayatında önemli bir yerdedir. Çünkü eleştirel görüş ile reklamın yıkıcı etkisi düşünüldüğünde tüketicinin zihniyetine ve toplumuna göre şekillenecek bir özerk var oluş biçimi vardır. Reklam hayatın her noktasında yer aldığı için geniş kapsamlı bir çekim ve etkileme alanı söz konusudur (Williamson, 2001: 11-12). Göndericinin alıcıya yani hedef kitleye ihtiyacı vardır. Ortak kodlar içeren dil kullanılarak belli bir yer ve zamanda anlaşılabilecek bir biçim aktarımında bulunur. Bu sebeple gönderen ve gönderilenin bilmesi gereken göstergeler ve kurallar bütünü yer ve zaman etmeleri ve kodlamalarla bağlamı oluşturur (Gottdiener, 2005: 95).

Üretilmiş olan kültürün izini taşıyan reklamlar mitsel dogmalarla hedef kitleyi hızlıca ikna eder ve dünya görüşleri ve algılama şekilleri ile oluşan kodlar her ürün için ayrı ayrı tasarlanmış sembolik anlamları ortaya çıkarır. Sembolik anlamlar hem istekler hem ihtiyaçlar hem de değerler ile yoğrulur. Hedef kitlenin tutumunda değişim veya karar verme sürecinde bir iletiye sahip olabilmesi için reklamı yapılan ürünün veya hizmetin geçmişle, yan ürünle veya temel duygu / ihtiyaç / durumlarla karşılaştırma yoluna gitmesi gerekir (Göksel, 1997: 105; Odabaşı, 2017: 87; Wernick, 1996: 57). Mitsel kavramların toplum göstergebilimle bilinçli yol alması durumu anlamlama yöntemi ile oldukça bağlantılıdır. Anlamlama, dizgeleri, düzanlam göstergeleri ve toplumsal değer yükleyen özgün kültürel kodları kapsayan çok düzeyli yapılar ve bu yapıların anlam ile kodlanmış boyutları vardır. Bu durumda mitsel çözümlemede deneyim önemlidir. Bu deneyimler gelişmiş toplumlarda deneyimin yaratımındaki bir role sahip kodlar veya göstergeler olarak toplumsal etkileşimi kuran ve sürdüren gösterge taşıyıcılarıdır (Gottdiener, 2005: 47-49).

Teknoloji ile beraber gelişen ve değişen tüketim anlayışı reklam faaliyetleri ile daha da önemsenir olmuştur. Reklam bu bağlamda sadece kitle iletişim aracı olmaktan çıkarak ikna etme potansiyeline sahip ürün veya hizmetin gerekliliği inancını artıran bir iletişim göstereni konumundadır. Öyle ki reklam metninde reklam iletisinin çözümü noktasına gelinince göstergebilimin her noktası önem arz etmeye başlamıştır. Hedef kitle reklamın dili aracılığıyla ürüne, iletilere anlam yükler ve ürünün gerekliliği veya önemi zihin deneyimine dönüşür. Böylece reklam iletisinde yer alan çözümün anlam kazanma serüveni koşullara ve süreç içerisindeki göstergebilimsel bir inceleme ile tamamlanmış olur (Barthes, 2014: 166).

Reklam - Mit - Dil İlişkisi

Saussure'ın ortaya koyduğu "yapısal dilbilim" teorisi yirminci yüzyıl ile gelişme gösterirken dilde artzamanlı (diachronic) veya eşzamanlı (synchronic) yaklaşım anlayışı ortaya çıkar. Bu yaklaşımlar dilin zaman içerisinde geçirdiği değişikliklere yönelerek sapmaya hatta kurallara artzamanlı bir yaklaşım / yönelim olarak değerlendirilir. Diğer yöntem olan eşzamanlı yaklaşım, dili belli bir kesit ile ele alan yaklaşım biçimi olup Saussure daha çok bu yaklaşıma eğilmektedir (Moran, 1988: 168). Dil ile söz bu noktada kodlama biçimi olarak birbirinden ayrılır. Kodlama noktası sesi anlamlandıran kavramsal boyut olarak gösterilendir. Strauss, mit inceleme noktasında dilin ötesine geçerek mitsel semboller ile dil mantığını kavranamayacak kadar geniş anlam dairesi çizdirir. Mitler de kendi içinde bir dil oluşturarak dilin ötesine geçen anlamsal derinliklere sahiptir (Tufan, 2019: 90). Bu durumda mitler iletinin çözümünde konumlandırılırken reklam ile mit kavramı arasında bir ilişki kurulmaktadır. Mitleri bilmek nesnelerin kökeninde yer alan sırrı çözümlemektir. Bu yüzden reklamlar aracılığıyla mitlerin kökenine inilir ve mit ile reklamı yapılan ürün veya hizmetteki ileti / anlam dünyası çözümlenir. Simgesel anlatımlar ile reklam metinlerindeki ürünlerin tanıtımı ürünün tüketici tarafından satın alınmasını sağladığından yaratılan simgesel anlatımlar ve anlamlar gösterge değeri taşımaktadır (Cengiz, 2005: 17).

Değerler dizisinde dünyayı anlamlı hâle getirme, biçimlendirme ve sembolleştirme biçimi olan mit, yaşamın ve olayların evrensel nitelikli öyküleri olup anlam bağlamında fikirlere yön veren bir bakış açısı ve kolektif nitelikli bir bellek türüdür demek mümkündür (Bayat, 2005: 3) Mitler, kültürel unsurlarla iç içe geçmiş, insanın ölümü, cinsiyeti, bir toplumsak örgütlenişi için olması gereken tüm kuralların bir varlık durumuna gelmesini sağlayan ve sadece masal / efsane ile sınırlı olmayan, insan davranışı ile bağlantılı dili, inancı, sanatı içinde barındıran reklamlarla da değerler bağlamında ilişkili olgulardır (Eliade, 2001: 9-18). Mit kavramına parçalara bölerek anlamlandırmaktan çok bütünüyle algılayıp kavramaya çalışmak daha doğru bir yaklaşımdır (Soykan, 2016: 25-27). Mitler, kültür ile

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

şekillenir. Dil, inanç, sanat gibi kültürel değerlerle sürekli ilişki ve etkileşim içerisindedir. Mitlerde yer alan tekrarlama gücü, mitik bilinçteki algıyı da besleyen bir yapıdır bu yüzden mitlerin var oluşunda yer alan tekrarlanan alt yapı önemli bir noktadır (Durand, 1998: 20-23) Bu yüzden aynı markanın tekrarı ama göstergelerin değiştiği reklamlarda toplumların kültürel unsurlarını, değerlerini yansıtır. Bu yüzden mitler ile reklamların birlikte anılması kaçınılmaz bir durumdur (Dağtaş, 2003: 90). Mitsel çözümlemede zihin işlevi ön plandadır. Kolektif yapıyı önemseyen mitsel çözüm dilden ayrı düşünemeyecek kadar zihnin dilsel gelişimine katkı sağlayan bir süreci barındırır.

Reklamlardaki mit kullanımları toplum ideolojileri, değer yargıları anlamlandırılır. Ayrıca ürünün değer ve bilgi noktası kolay aktarılır ve anlaşılır. Mitlerin göstergebilimsel yöntemle incelenmesi reklamlardaki mitlerin çözümünde yer alan gösteren, gösterge ve gösterilenden yararlanılmaktadır. Semiyotik sistemin ikinci düzeni olan mit, ilk sistemde yer alan gösterge (sign), ikinci sistemin yani mitin göstereni (signifier) hâline dönüşür. Yan anlam gizli anlatımı düz anlam dilsel anlatımdır. Reklam metinlerinde de çözümleme yapılırken mitlerin yan ve düz anlam düzlemlerinden yararlanılır. Reklam için bir gösterge sistemi, gösterge sistemi de mitlerin anlamlandırma sistemi tarafından yönlendirildiklerini söylemek mümkündür (Barthes, 2014: 124).

6 Şubat Kahramanmaraş Depremlerinin Reklamlara Etkisi

İnsanlar için hem fiziksel hem ekonomik hem de sosyal zararlara sebep olan hayat akışını olumsuz etkileyen doğal afetlerin başında deprem gelmektedir (Altun, 2018: 2). Deprem kuşağında yer alan ülkemizi 6 Şubat 2023 tarihinde merkez üssü Kahramanmaraş olan iki büyük deprem meydana gelmiştir. Bu deprem on bir ilde yıkıcı etkiye sahip olurken çevre illerde de etkisini fazlaca hissettirmiştir. Depremin neden olduğu olumsuz sonuçların ortadan kaldırılmasına yönelik birçok yardımlaşma kanalları oluşturulmuştur. Bu kanallardan biri de deprem temalı reklamlardır. Depremlerin yol açtığı beklenmedik krizler medyada büyük yankı uyandırmaktadır. Geleneksel reklam anlayışları bu beklenmedik krizler ile yoğrulmakta ve çeşitli görsel materyaller ile iletiler sağlamaktadır.

Aynı ana maddeye sahip farklı zaman dilimlerinde ve farklı olgularla şekillenen reklamların düz anlamları ile yan anlamları ifade ediş biçimleri göstergebilimsel analiz ile incelendiğinde hedef kitle üzerindeki etki alanı daha doğru çözümlenmiş olmaktadır. Bu yüzden 6 Şubat depremleri reklamlarda etkin bir şekilde kullanılmış olup, afet dönemlerinin geleneksel medyaya yansıma biçimleri etkileşimleri arttırdığı görülmektedir. Halkı derinden etkileyen bu depremlerin neredeyse tüm pazarlama ürünlerine yansıdığı görülmektedir. Özellikle markalar depremin oluşturduğu krizi iletişim çalışmaları ile tüketicinin dikkatini güven noktasında buluşturarak ikna, ilgi ve tutum noktasında tüketiciyi etki altına almaktadır. Bu bağlamda tüm reklamların ortak bir amacının olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü tüketicinin fiziksel, psikolojik veya toplumsal gereksinimlerine doğrudan seslenen ürün üzerinden ilgi uyandırılması hatta isteklerine etki edip tüketiciye yön verilmesi hedeflenmektedir (Elden; Bakır: 2010). Reklamdaki en önemli husus, reklamın çekiciliğidir. Çekici olan reklam ürün özelliğine yapılan vurguda rasyonel çekicilik, duygulara yönelik yapılan ise duygusal çekiciliktir. Duygusal çekicilikte olumlu veya olumsuz duygular gündemde tutularak tüketicinin zihninde algı oluşturmak, rasyonel çekicilikte ise tüketicinin zihnine sebep-sonuç ilişkisi bağlamında hitap etmek söz konusudur (Cılızoğlu, Dondurucu ve Çetinkaya, 2020: 282-284).

Çalışmanın Amacı

Ülkemizin jeolojik yapısı sebebiyle birinci derece deprem bölgesinde yer alması, 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremleri ile gösteriyor ki beklenmedik olaylar sosyal medya mecrasında da çeşitlenmelere sebep olmaktadır. Bu sebepler farklı kuruluşların deprem temalı yaptıkları reklamlarda yer bulmaktadır. 6 Şubat depreminden önce yayınlanmış olan *Lays* reklamı ile 6 Şubat depreminden sonra yayınlanmış *Lays* reklamı ele alınarak depremin aynı tarz bir gıda reklamına nasıl yansıdığı tespit edilecektir. Böylece sosyal medya bağlamında büyük felaketlerin reklam diline nasıl yansıdığı göstergebilimsel bir analize tabii tutulacaktır. Deprem temalı reklamlarda içerik çözümlemesi yapıldığında elde edilen sonuçlar deprem temasının insanlarla iletişimi sağlayan kanallara yansıma biçimleri tespit edilmiş olacaktır.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Reklamların toplum hafızasında semboller, kodlar, imgeler aracılığıyla etki ettiği bilinmektedir. Bu çalışmada Youtube kanalında yer alan depremden önce ve sonra yayınlanmış olan sadece iki adet gıda ürünü olan *Lays* markası reklamının tüketicinin dikkatini çekmek için nasıl iletiler taşıdığı, bu iletiler için nasıl bir dil kullandığı hem duygusal hem de rasyonel çekicilik bağlamında nasıl bir yol izlendiği incelenecek, gösteren - gösterilen - düz anlam - yan anlam düzleminde sosyolojik, psikolojik ve dilsel bir çerçeve çizilecektir. Reklamların analizi sadece göstergebilimsel bir analizle sınırlandırılacak ve kültürel kodların mitsel çözümü için reklamların sunumlarından yararlanılacaktır.

YÖNTEM

6 Şubat depremlerinden önce ve sonra yayın hayatına girmiş olan Lays markasının reklamları Youtube kanalından elde edilerek göstergebilim analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Göstergebilim analizi yapabilmek için anlam taşıyan göstergelerin kültürel normlar içinde temel dizgeyi bilmeleri ve bu bağlamda göstergelerin anlam boyutunun yorumlanması gerekmektedir (Culler, 1985: 98). Ele alınan reklamlar göstergebilim analizi ile çözümlenirken aynı zamanda Barthes'in mitsel çözümleme yöntemi de bu reklam metinlerine uygulanmıştır. İkili karşıtlık (binary opposition) yöntemi de bu çalışmada kullanılmış olup kavramların yer aldıkları dizgelerdeki içerikleri tespit edilmiştir. Böylece metin içerisinde gizlenmiş olan ve anlamı oluşturan tüm gizli karşıtlıklar modeli aranmıştır. Böylece ikili ya da kutupsal karşıtlıklar anlam ve ilişki kurmaya dayalı olup dildeki anlamın üretimindeki en önemli ilişki tespit edilmiş olacaktır.

BULGULAR ve YORUM

Reklam 1: 6 Şubat Depremlerinden Önce Yayınlanan Reklam "Lay's Çıtırtısı Bizim Çiftçilerimiz Bizim Topraklarımızdan"

Reklam elinde Lays paketi olan bir kadının girişi ile başlar hemen akabinde bir diğer emekçi kadın ile bir araya gelerek sohbet edilir. Görselde dikkat çeken şehirli bir kadın ile köylü bir kadının ürün noktasında ortak ve sempatik konuşmasıdır. Diyalog şöyledir:

Kolay gelsin, bilir misin her Lays çıtırtısının ayrı bir hikâyesi vardır.

-Anlatsana ben çok severim hikâyeleri.

Lays yenir ve çıtırtı sesi gelir.

-Duydun mu buraların pattisi?

(Türkiye'nin 7 bölgesinde 20 şehrinden)

-Bi de ben dinleyeyim.

(Lays yenir ve çıtırtı seni gelir)

-Yerli tohumla üretilmiş.

(%100 yerli üretim tohum)

-Suyu koruyarak yetiştirilmiş.

(Modern sulama sistemleri)

-Toprağın değeri bilerek yetiştirilmiş.

-Ben kaç yıldır Laysçiyim ordan biliyom sen nerden biliyon?

(Çiftçilerimize 15 yıldır tarım eğitimi)

-E ben de yılların Laysçisiyim.

-Vallahi helal olsun sana.

Lays çıtırtısı bizim toprağımızın bizim çiftçimizin armağanı

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(Lay's çıtırtısı Bizim Çiftçilerimizden Bizim Topraklarımızdan)

(https://www.youtube.com/watch?v=RgAG0a0WPmM)



Reklam 1: Görsel 1

Reklamın hemen başında olan bu görselde farklı giyimlere sahip iki kadın yer almaktadır. Sarı kıyafetli kadın modern hayatın göstergesi olarak belirirken diğer kadın toplumsal döngü bağlamında geleneksel bir kadın olarak belirmektedir. Birinin kafasında şapka diğerinin kafasında eşarbın olması, birinin kıyafetinin daha modern diğerinin ise tarlada çalışma kıyafetinin olması başlangıçta ortak bir nokta olamayacak gibi bir izlenim bırakırken reklamın hemen başında geleneksel yapıdaki kadının yanındaki kasada tarladan taze toplanmış patatesler dikkat çekmektedir. Patateslerin tazeliğinin işaret edildiği reklamda bu patateslerin işlemden geçip paketlenmesi de halka sunulma şeklini sunmaktadır. Reklamın bu ilk görselindeki ileti patateslerin büyük çaba ile birçok çiftçi tarafından taze taze toplanması arka görüntüdeki tarlada çalışan bulanık birçok insanla kodlanmıştır. Bu kod toplandıktan sonra paketlenen ve halka sunulan bir kodlama biçimidir.



Reklam 1: Görsel 2

"Türkiye'nin 7 bölgesinden, 20 şehrinden" ifadesinin hemen reklamda kırmızı-beyaz bir yazıyla belirmesi ve emekçi kadının bulanık olarak görülen patates tarlasını ve bu tarlada çalışan kadınları işaret etmesi esasen yazılı iletiyi destekler niteliktedir. Çünkü tarla ve çalışanlar Türkiye'nin 7 bölgesinde de vardır ve bu emek neticesinde patatesler güvenle yetişmekte ve toplanmaktadır iletisi hedef kitleye ulaşmaktadır.



Reklam 1: Görsel 3

Keyifli sohbete devam iki kadın bir yandan *Lays* markalı cipsi yerken bir yandan da Anadolu topraklarının vermiş olduğu samimi sohbete devam etmektedirler. Bu markanın güvenli bir marka olduğunun kanıtı olarak patates tarlasında çekim yapılmış ve reklamda hedef kitleyi etkilemek adına "%100 yerli üretim tohum" kırmızı-beyaz yazının belirmesi bu iletiyi güçlendirmektedir.



Reklam 1: Görsel 4

Reklam metninde yer alan "Çiftçilerimize 15 yıldır tarım eğitimi" ifadesi ileri düzeyde bir güven endeksinin işaretleyicisidir. Çünkü reklamda tarlada çalışan kesimin bu alanda uzmanlaştığının altı çizilerek hedef kitle üzerinde etki yaratılması amaçlanmaktadır.



Reklam 1: Görsel 5

Reklamın sonunda kasaların içerisinde yer alan patatesler, tarlada çalışan çiftçiler, reklamın en başından beri diyalogu oluşturanlar keyifle Lays markalı cipsi yemektedir. Herkesin elinde farklı renklerde yer

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

alan Lays paketi vardır. Tarladan güvenle toplanan ve tam olarak yerli bir ürün olarak piyasada yer alan Lays markası keyifle yenebilir ve lezzetlidir iletisi patates-çiftçiler-Lays paketleri-gülümseme kodları ile sunulmaktadır.

Reklam 1'in Söylemsel Analizi

Gösterenler: Reklam metninin akış süreci otuz beş saniyedir. Metin kurgulanırken hem görsel hem işitsel unsurlardan yararlanıldığı görülmektedir. Önce modern bir kadın ile tarlada karşılaşan bir çiftçinin sempatik bir diyaloğu görülmektedir. Metinde daha çok sarı ve yeşil renkler kullanılmış olup hedef kitleye olumlu bir ileti aktarımı olmaktadır. Bu olumlu etkinin arka planında söz konusu renklerin simgesel değeri ve Türk kültür hayatındaki öneminden bahsetmek yararlı olacaktır. Türk mitolojisinde[1], göçebe yaşam süren Türk topluluklarında veya yerleşik Türklerde yeşil rengi çok önemlidir. Göçebeler için hayvanların otlak yerinde yeşillik ön plana çıkar. Sürülerin otlaklara çıkması için de "yeşil" beklenir. Yerleşik Türklerin tarım yapması için yine toprağın yeşermesi, yeşillenmesi gerekmektedir. Anlaşılacağı üzere erken devirlerden beri Türklerde doğanın ve ekonomik yaşamın canlanması yeşile bağlıdır ki Nevruz / Erkin Kün bayramının önemi de temel olarak buraya dayandırılır (Genç, 1999: 27-31). Mitolojik devirlerden günümüze kadar süregelen bu simge değerlerin reklamlarda, dizilerde veya filmlerde hatta çizgi filmlerde kullanılması boşuna değildir. Bu reklamda kullanılan yeşil renginin sağladığı olumlu iletide de söz konusu rengin simge değerinin katkısı büyüktür.

Elbisede dikkat çeken sarı renginin marka ile bağlantısı çok açıktır. Bununla birlikte yine simge değeri üzerinde düşünmek gerekmektedir. Sarı rengi de Türkler için o kadar önemlidir ki dünyanın merkezinin sembolü olarak bile düşünülmüştür (Genç, 1999: 36). Erken devirlerde, mitolojik izlerde sarı renginin simge değeri göze çarpmaktadır.[2]

Uzakta tarlada çalışan kadın-erkek çiftçiler bulunmaktadır. Bunlar tarladan patates toplamakta ve bu patatesler Lays logosunun olduğu kasada birikmektedir. Patatesler işlenip Lays markalı bir cips olmaktadır. Lays yerken bir çıtırtı sesi bulunmaktadır. "Türkiye'nin 7 bölgesinden, 20 şehrinden", "%100 Yerli üretim tohum", "Çiftçilerimize 15 Yıldır Tarım Eğitimi", "Lays Çıtırtısı, Bizim Çiftçilerimizden Bizim Topraklarımızdan" sloganları ve dikkat çekici ses tonuyla reklam sona ermektedir.

Gönderge Sistemleri: Lays, Türkiye, Patates, Yerlilik, Güvenirlilik

Mitler: Güvenilirlik miti

Çözümleme Sonucu: Reklam metni, görsel metin, yazılı metin ve slogandan meydana gelmektedir. Metinde verilmesi istenen esas ileti "Lays markasına güvenin"dir. Metnin görsel kısmında yer alan emek veren çiftçiler, samimi bir sohbet, patateslerin taze görüntüsü ve yazılı kırmızı-beyaz sözcük grupları, sözceler hedef kitlenin iletileri doğru algılaması için birer kodlamadır. Yaşantımızın her alanında hijyen, güvenilirlik olmazsa olmazlardandır. Görsel metinde yer alan toprak, toprağın insana kattıkları hem resmedilmiş hem de vurgulanmıştır. Bu bağlamda samimi sohbet, diyalogda yer alan vurucu imgeler duygusal çekiciliği ifade ederken rasyonel çekicilik noktasında hedef kitleyi esas alan Lays çıtırtısı, toprağı süren ve patates toplayan çiftçiler ve en sonunda da çiftçilerin önce bulanık görünürken sonradan ellerinde Lays markalı paket ile mutlu bir tablo ile belirmesi söz konusudur. Güvenilirlik miti bu bağlamda ortaya çıkan bir imgedir. Çünkü tarlada patates toplayan çiftçiler önce bulanık görünürken daha sonra patatesler ile beraber ve reklamı yapılan Lays markası ile belirmiştir. Buradaki temel amaç reklamı izleyenlerin kendinden bir parça bulmalarıdır. Bu ürünü yiyen herkes yerlilik ve tazelik noktasında güven miti uzantısıyla başarılı bir seviyededir. Toprağın, çiftçilerin ve çiftçilere destek veren her kuruluşun bu markanın hedef kitleye rasyonel ve duygusal çekicilik bağlamında ulaşması hem kolay hem de güvenilirdir.

[1] Söz gelimi Ülgen'in koruyucu ruh olarak düşünülen yedi oğlundan birinin adı Yaşıl (yeşil) Kağan'dır (Genç, 1999: 27). Yine Türklerin eski Şaman törenlerinde gök veya yeşil rengi, kırmızı, sarı ve beyaz renkleriyle birlikte yer almıştır. Bu renklerin Şaman'a gök yolunu gösterdiğine inanılmıştır (Genç, 1999: 31).

[2] Ülgen'in altın kapılı sarayı, altın tahtı Türklerde her zaman sarı ile nitelenmiştir. Nitekim dünyanın merkezinin sarı ile sembolleştirilmesinde de bunun etkisi vardır (Genç, 1999: 36).

Reklam 2: 6 Şubat Depremlerinden Sonra Yayınlanan Reklam "Ortak Hareket Yeniden Bereket"

Reklamın hemen başında beyaz bir zeminde deprem temasının vurgulanması için *öyle şeyler yaşadık ki, söze nereden başlayacağımızı bilmiyoruz.* Cümlesi yer almaktadır. Depremin derin sarsıntısı ile birlikte hareket etmenin güçlü duruşu ile yoğrulmuş reklam metni şöyledir:

Öyle şeyler yaşadık ki,

Söze nereden başlayacağımızı bilmiyoruz.

Ama harekete nereden başlayacağımızı biliyoruz.

Köklerimizden…

Çünkü Lays'in köklerinde bizim köklerimiz var. Bizim köklerimizde de birlik, beraberlik ve yardımlaşma var.

Lays olarak 15 yıldır Türkiye'nin her bölgesinde toprağımızın ve çiftçilerimizin yanındayız. Bugün de deprem bölgesinde tarımı yeniden canlandırmak için Hatay'dayız. Anadolu meraları ve8 Pepsico vakfının destekleriyle ortak hareket yeniden bereket projesini başlatıyor Samandağ bölgesinde 13 bin metrekarelik tarım arazisi kuruyoruz. Afet bölgesinde tarım arazisini kaybetmiş onlarca çiftçimize ekonomik destek sağlıyor, yüzlerce çiftçimize ücretsiz eğitimler vererek toprağımızın geleceği için umut tohumları ekiyoruz. Çünkü geleceğimize uzanan yolun tarımdan geçtiğini biliyoruz. Ortak hareket, yeniden bereket.

(https://www.youtube.com/watch?v=_p4mEcPzELY)



Reklam 2: Görsel 1

Reklamın hemen başında beyaz bir arka plana sahip ekranda beliren cümleden sonra depremin izlerinin silinmesi iletisi için harekete geçilmesi gereken ilk adımın köklerimiz olduğunun vurgusuyla topraktan patates çıkaran bir insan elinin görünmesi reklamın esas sloganı olan *ortak hareket, yeniden bereket* ifadesi ile paraleldir. Dikkat çekici olması adına siyah ve beyaz renklerin ilk etapta kullanılması sonra doğrudan belirsiz bir kimliğin topraktan patates çıkartması kodlamaların üst düzeyde işlendiğini göstermektedir. Burada ürünün niteliği ve kalitesi vurgulanırken aynı zamanda deprem ile sarsılan insanların yeniden ayağa kalkması için hayata bir yerden tutunmaları gerektiği iletisi belirgindir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Reklam 2: Görsel 2

Reklam metninde köklerimizde olan birlik, beraberlik ve yardımlaşma iletilerin kodlanması adına el ele tutuşmuş belirsiz iki kimlik ortaya çıkmaktadır. Nasıl ki çiftçiler topraktan mahsulleri toplamak için beraber çalışıyorsa depremi bizzat yaşamış insanların da yeniden ayağa kalkabilmesi için birlik-beraberlik-yardımlaşma çok gereklidir iletisi görselde sunulmaktadır.



Reklam 2: Görsel 3

6 Şubat depreminden sonra en fazla hasar gören illerden biri Hatay olduğu için yeniden belirsiz bir kimlik elinin toprağı avuçladığı görsel ile küçük ölçekte tarımı büyük ölçekte ise toprak kodlamalı Hatay'ın Samandağ ilçesini canlandırma fikri hedef kitleye arz edilmektedir. Tüm görsellerde yer alan yeşil alan, tarım, toprak kodları deprem şehirlerinin güçlendirilmesi için birer işaretleyicidir.



Reklam 2: Görsel 4

Anadolu Meraları-Lays-Pepsico Foundation işbirliğinin altı çizilerek deprem bölgesine bu bağlamda yatırım yapılacağı iletisi marka görselleri ile kuvvetlendirilmiş. Yüzü belli belirsiz bir kimliğin traktöründe yer alan bolca patates ve yeşil alan görseli ile hedef kitle bilgilendirilmiştir. Ürün emin ellerden çıkmaktadır ve bu bağlamda hedef kitle tüm kodlamalarla ürüne güven duyması planlanmaktadır.



Reklam 2: Görsel 5

Deprem ile birlikte çok ciddi hasar gören Hatay'ın Samandağ ilçesinin ekonomik açıdan yeniden kalkınması adına on üç bin metrekarelik bir tarım arazisinin kurulacağının ifade edilmesi hedef kitlede yardımlaşma ruhunu canlandırmakta ve deprem bölgeleri adına yapılması gerekenler adına bir fikir sahibi olabilmektedir. Görselde belirsiz bir kimliğin güneşin ilk ışıklarının belirmesiyle kendisini yeşil bir tarım arazisinde bulması depremin izlerinin çalışarak, üreterek silinebileceğinin iletisini barındırmaktadır. Ayrıca bu görselin devamında bir sepetin içine doldurulmuş taze toplanmış patateslerin ön plana çıkarılması çalışıldığı ve emek verildiği takdirde üretim akabinde gerçekleşmektedir iletisi hedef kitleye ulaşmaktadır.



Reklam 2: Görsel 6

Görselde yer alan sürülmüş tarlada yürüyen üç genç kimlik ve devamında *onlarca çiftçiye ekonomik destek* sloganının hem söylenmesi hem yazılı olarak belirmesi güneş ışıklarının yeni yeni ortaya çıkışı, depremin üzerinden geçen zaman ve birliktelik sayesinde yeniden ayağa kalkışın sinyali hedef kitleye ulaşmaktadır.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Reklam 2: Görsel 7

Bu görselde de yüzlerce çiftçiye ücretsiz eğitim sloganı hem sözlü hem de yazılı ifade edilirken topraktan eliyle küçük bir kap ile işlem yapan belirsiz kimliğe sahip çiftçinin eğitimli olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu durum çiftçiye ve markanın sahip olduğu gıdaya olan güvenin arttırılması yönündeki bir kodlama işlemi olup hedef kitle üzerindeki etki perçinlemede önemli bir işlemdir.



Reklam 2: Görsel 10

Markanın *Ortak Hareket Yeniden Bereket* sloganının reklam metninin sonunda vurucu bir ses tonu ile ifade edilmesi, marka için kullanılan renk tonları ve arka plandaki yeşil patates tarlasının varlığı, reklamın en başından itibaren doğmak üzere olan güneşin son görselde artık doğmuş ve belirgin hâle gelmiş olması birlik-beraberlik-yardımlaşma üçleminde hedef kitleye depremin izlerinin silinebilir olması iletisini sunmaktadır.

Reklam 2'nin Söylensel Analizi

Gösterenler: Reklam metni elli yedi saniye sürmüştür. Vurucu bir cümle ile giriş yapıldıktan sonra afet bölgesindeki yaraların sarılması adına Hatay'ın Samandağ ilçesinde yapılacak olan tarım arazisine dikkat çekilmektedir. Bu tarım arazisi deprem bölgesine kazandırılmıştır. Anadolu Meraları-Lays-Pepsico destekleri ile bu kazanım gerçekleşirken tarım çiftçilerinin bu projede aktif rol alması için ekonomik desteğin yanı sıra bilgi eğitimi de verilmesi planlanmıştır. Böylece markası tanıtılan ürün değer kazanmıştır. Tarım arazisinin on üç bin metre karelik alanı işaret etmesi, ücretsiz eğitimlerin altının çizilmesi, güneşin reklamın ilk saniyesinde doğmak üzere olurken reklamın bitiş saniyesinde doğmuş bir vaziyette olması gösteren unsurlarındandır. Temada yeşil rengin varlığı tazeliği işaret ederken toprağın ıslak olması emeği ve sürekliliği işaret eden gösterenlerdendir.

Gönderge Sistemleri: Yeşil tarım arazisi, güneş, toprak, patates

Mitler: Deprem, Hatay, toprak, insan

Çözümleme Sonucu: Modern yaşam ile beraber reklamlar hayatın merkez noktasında değişimi sağlayan unsurlar olarak önemli bir rol oynar. Öyle ki reklamlar çok daha pembe bir tablo çizerek mutlu,

oldukça başarılı, dinamik hatta sorunsuz bir dünyanın hayalini kurdurur (Batı, 2005: 181-182). Bu sebeple başarı miti merkez kabul edilen bir odak nokta olarak belirir (Fiske, 2003: 118). Ele alınan 6 Şubat Depremleri olduktan sonraki reklam metni deprem gerçekleşene kadar hep lezzet, güven, hijyen temaları üzerine kurulurken bu reklam metninde hijyen, lezzet ikinci planda kalıp üretim, ekonomi ve çiftçilere destek ön plana çıkmaktadır. Belirsiz kimliklerin kullanılmış olması tamamen genele hitap içindir. Bir çiftçi özelinde tüm çiftçileri kucaklayan görsel temsili depremin yaralarının sarılması için ifade alanı bulmuş kodlamadır. Depremin varlığı, hüzünlü ve yorgun afet bölgelerinden Hatay, toprağın kutsiyeti, insanın çabası ile oluşan iyi dünya reklam metnine sığdırılmış mitlerdendir. Bu reklam bağlamında ürünün tüketimi noktasında hedef kitle için akıllarda bir soru işareti bırakmamaktadır. Ürün güvenle tüketilebilir çünkü tüketilen ürünün kazancı firma tarafından afet bölgesinde destek için de kullanılacaktır iletisi baskındır. Reklamda depreme yönelik hiçbir görüntünün olmaması, sadece deprem bölgelerinden olan Hatay'ın Samandağ ilçesinin isminin geçmiş olması her anlamda deprem izlerini silmek için kullanılmış bilinçli bir adımdır. Barthes bunu eğretileme yani anlam aktarımı olgusu (Batı, 2005: 183) olarak tanımlarken ürünün tüketildiği zaman dilimine dair bir rakamsal ifadenin olmaması da anlam aktarımı ile ilgilidir. İşbirliklerin isimlerinin zikri ve görselde el ele tutuşan insan profili hem maddi hem de manevi dayanışmaya örnek olunması açısından yine bilinçli yapılmış bir kodlama biçimidir.

6 Şubat Depremlerinden Önce ve Sonra Reklamı Yapılmış Ürünün İkili Karşıtlık (Binary Opposition) Kodları

Tüketicinin algılarını kolaylaştıran, dikkatini çeken alımlama aşamasında etkin işlev gören iletiler düzenlenir bu düzenleme için reklamlardan yararlanılır. Reklam hazırlanırken hem hedef kitle üzerindeki etki dikkate alınır hem de hedef kitlenin ilgisini çekebilecek yaratıcı, özgün ve etkin göstergeler devreye girmesi ona göre düzenlemesi gerekir (Küçükerdoğan, 2005: 19). İkili karşıtlık yönteminde de göstergenin ortak duyusal veya açık anlamına yapılan gönderme çeşidi tıpkı bir sokak manzarasında yapılan yer alan fotoğrafın belirli bir sokağı işaret etmesi, sokak sözcüğünün ise binalar arasında uzanan bir şehir yolunu anlatması durumu söz konusudur. Bu görüntüler için renkli bir filmin kullanılması veya yumuşak bir odak ayarı yapılması iki farklı resimde düz anlam ile ortaya çıkan yan anlamların detaylandırılması metinlerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. (Fiske, 2003: 115). Öyle ki ikili karşıtlık yöntemi eldeki malzemeye göre temalara ayrılmayı ön plana çıkarır. Ana tema gıda ürünü markası olan Lays'in ortam, kimlik, ruh hâli, marka teması, renk, anlatım biçimi, kullanılan dil, ortaklık, kod biçimi, şehir kavramı, vurgu, öne çıkan tema, sözcük seçimi, zaman, zaman çizgisi, esas, tat, rakamsal veri şeklinde depremden önce ve sonra olarak karşılaştırılmıştır.

Reklam 1	**Reklam 2**
Ortam: Yeşil tarla	Ortam: Yeşil tarla
Kimlik: Belirgin insanlar / diyalog var	Kimlik: Belirsiz insanlar / diyalog yok
Ruh hâli: Mutlu, huzurlu, güleç	Ruh hâli: Sakin, durgun, üzgün
Marka teması: Belirgin tema, lezzet, gıda ön planda	Marka teması: Hizmet için varlık, beraberlik, destek sağlama, deprem
Renk: Yeşil, sarı, kahverengi	Renk: Yeşil, sarı, kahverengi
Anlatım Biçimi: Hem yazılı hem de sözlü anlatım	Anlatım Biçimi: Hem yazılı hem sözlü de anlatım
Kullanılan Dil: Hem İstanbul Türkçesi hem de Anadolu ağızları kullanımı	Kullanılan Dil: Doğrudan İstanbul Türkçesi, vurgulu, düz, etken, ünlem cümleleri
Ortaklık: Her zaman kullanılan logo, ortaklık yok, desteksiz	Ortaklık: İşbirliklerinin de yer aldığı logo, ortaklık var, Anadolu Meraları ve Pepsico vakıf destekleri vurgusu
Kod biçimi: İleti için kod gönderimleri belirgin	Kod biçimi: İleti için kod gönderimleri belirgin ve vurucu

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Şehir kavramı: Türkiye'nin 7 bölgesi, 20 şehir temalı	Şehir kavramı: Hatay'ın Samandağ ilçesi özelinde afet bölgeleri temalı
Vurgu: Çiftçilere tarım eğitiminin altı çizili, vurgu kesik.	Vurgu: Çiftçilere tarım eğitiminin önemi vurgulu, vurgu net
Öne çıkan tema: Toprak-çiftçi-emek-güven dörtlemi	Öne çıkan tema: İş birliği-dayanışma-tarım üçlemi
Sözcük seçimi: Çıtırtı, yemek, Türkiye, yerli tohum, 15 yıl, su, toprak, çiftçi, tarım eğitimi	Sözcük seçimi: 15 yıl, Türkiye, deprem, Hatay / Samandağ, afet bölgesi, canlandırmak, hareket, bereket, destek, kayıp, ekonomi, çiftçi, toprak, su, umut, ekmek, gelecek, ortak, yeniden
Zaman: 15 yıldır varlık gösterimi, zamanın her dilimi	Zaman: 15 yıldır varlık gösterimi, 6 Şubat'tan sonraya ve geleceğe işaret
Kimlik: Birliktelik iletisi için reklamın sonunda toplu görüntülenme, kalabalık insan topluluğu	Kimlik: Birliktelik iletisi için el ele tutuşan iki kimlik, tarım arazisinde yürüyen üç genç insan,
Zaman çizgisi: Var olan zamanın vurgusu	Zaman çizgisi: Gelecek zaman vurgusu
Esas: Bireysellik	Esas: Beraberlik, ortak hareket
Tat: Lezzet	Tat: Lezzet ön planda yok, bereket, güven
Rakamsal veri: Ölçümsüz tarım arazisi	Rakamsal veri: Ölçülü tarım arazisi, on üç bin metre kare

Ortaya çıkan tabloda gösterenlerin, iletilerin tema noktasında ayrıldığını, toplumsal olayların reklamı yapılan ürünün hedef kitleye ulaşma noktasında değişkenlik gösterdiğini ispatlar niteliktedir. Reklamı yapılan ürünün dil kullanımı, renk-mekân-ses kullanımı toplumsal olaylar ve güncel konulardan bağımsız değildir.

SONUÇ

Göstergelerin anlam kazanmasında alıcının yaklaşımı çok önemlidir. Çünkü göstergeler bu bağlamda özelden genele veya genelden özele, bütünden parçaya veya parçadan bütüne karşıtlıklar ve çelişkilerle bir anlam çözümlemesine gidilir. Kültürel kodlamanın değişkenliğinden ziyade yaşanan felaketin insanda, zamanda ve mekânda bıraktığı izleri ikili karşıtlık zemininde gözler önüne serilmektedir. Tüm ülkeyi derinden etkileyen depremin olumsuz etkilerinin azalması için çeşitli görevler üstlenen kurumlar ve kuruluşlar depremi merkeze alıp birlik-beraberlik-yardımlaşma üçleminde mekanizmayı güçlendirmeyi hedeflemektedir. Göstergebilim yöntemi ile *Lays* gıda ürünü markasının hedef kitle üzerindeki etkisi bağlamında 6 Şubat depremleri temasının incelendiği bu çalışmada, depremin gerçekleştiği zaman dilimi ile depremin olmadığı zaman dilimi çeşitli iletiler ile kodlandığı tespit edilmiştir.

İncelemeye esas alınan reklamların ana teması *Lays* gıda ürünü markasıdır. Bu süreçte de Lays gıda ürünü markası görev edinip tarıma, çiftçiye verdiği önemin de altını çizerek afet bölgelerini kalkındırmak amacıyla *ortak hareket, yeniden bereket* sloganına odaklanmıştır. Deprem öncesi çekilen reklamda ise lezzet-hijyen-güven üçlemi söz konusu olup ürünün reklam sunumunda hem rasyonel hem de duygusal çekicilikten yararlanılmıştır. Her iki reklam metninde de ortak payda ve amaç hedef kitle ile duygusal bağı kurarak reklamın çekiciliğini artırmaktır. Aynı zamanda rasyonel çekicilik bağlamında gerek rakamsal bir sunum gerek paydaşlar hakkında bilgi verilerek reklamı yapılan ürünün satın alınması kolaylaştırılmıştır. Her iki reklamın ortak noktası tarım, toprak, çiftçi ve ürünün esas malzemesi olan patatestir. Bu bağlamda rengin yeşil, sarı, kırmızı temalı olması, yeşil tarım arazisinin genişliği ön plana çıkartılmıştır. Hedef kitlenin toprağa ve tarıma olan ilgisini arttırmak bu bağlamda hedef kitleye güven vermek esaslar içerisindedir.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Reklamlarda yer alan görüntüler, kullanılan müzikler veya sloganların tümü hedef kitle ile doğru iletişim kurarak pozitif bir geri dönüş alabilmektir. Duygusal çekicilikte de rasyonel çekicilikte de bilgilendirme, dikkat çekme, odak noktası olma temaları ile gelişim sağlamış bir strateji vardır. Reklam metinlerinde görülen her görüntü, yazılı veya sözlü slogan, müzik gibi her türlü kod tüketici ile iletişimi sağlayarak pozitif bir geri dönüş alabilmeyi hedefler. İncelenen reklam metinlerinin başarısı veya güvenirliliği birlik ve beraberlik ile sorunların üstesinden gelinebilmesi iletisini barındırmaktadır. Bu durum güven aşılama ile paralellik gösterdiği için deprem teması ile kodlar perçinlenmiştir.

KAYNAKLAR

Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü.* İnkılap Yayınevi.

Akerson, F. (2006). *Göstergebilime giriş.* Multilingual Yayınları.

Altun, F. (2018). Afetlerin ekonomik ve sosyal etkileri: Türkiye örneği üzerinden bir değerlendirme. Sosyal Çalışma Dergisi 2 (1): 2-3. Erişim: 15.02.2023. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/496607

Barthes, R. (2005). *Göstergebilimsel serüven. (*çev. Rıfat, M.; Rıfat, Sema). Yapı Kredi Yayınları.

Barthes, R. (2014). *Çağdaş söylenler, (*çev. Yücel, T.), (4. Baskı). Metis Yayınları.

Batı, U. (2005). Bir anlam yaratma süreci ve ideolojik yapı olarak reklamların göstergebilimsel bir bakış açısıyla çözümlenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (2), 175-190.

Bayat, F. (2005). *Mitolojiye giriş.* Ötüken Yayınları.

Berger, A. A. (2014). *Kitle iletişiminde çözümleme yöntemleri*. (çev: Barkan M. vd.) Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Cengiz, S. A. (2005). *Modernizm, otomobil kültürü ve reklam: otomobil reklamları ile kurulan evren.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Cılızoğlu, G. Y.; Dondurucu, Z.; Çetinkaya, A. (2020). Sosyal pazarlama bağlamında covid-19 salgını sürecinde gsm operatörlerinin Youtube reklamlarının analizi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (Uksad),* 6 (1), 280-299.

Culler, J. (1985). *Saussure*. (çev. Nihal Akbulut). AFA Yayıncılık.

Dağtaş, B. (2003). *Reklamı okumak.* Ütopya.

Durand, G. (1998). *Sembolik imgelem.* (çev. Meral A.). İnsan Yayınları.

Elden, M.; Bakır, U. (2010). *Reklam çekicilikleri: cinsellik, mizah ve korku.* İletişim Yayınları.

Eliade, M. (2001). *Mitlerin özellikleri.* (çev. Rifat, S.), (2. Baskı). Omnia Yayıncılık.

Fiske, J. (2003). *İletişim çalışmalarına giriş. (*çev. İrvan, S.). Bilim ve Sanat Yayınları.

Genç, R. (1999). *Türk inanışları ile millî geleneklerinde renkler ve sarı kırmızı yeşil.* (Türk Kültüründen Görüntüler Dizisi: 56) Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Keş, Y. (2005). Göstergebilimsel açıdan bir Banner reklamının incelenmesi Turkcell Banner reklam örneği. *Hacettepe Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları,* 12-1, 41-58.

Kıran, Z.; Eziler, A., (2013). *Dilbilime giriş*. Seçkin Yayınları.

Küçükerdoğan, R. (2005). *Reklam söylemi*. Es Yayınları.

Moran, B. (1988). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. Cem Yayınevi.

Göksel, B. (1997). *Pazarlama iletişimi açısından halkla ilişkiler ve reklam.* Yayınevi Yayınları.

Günay, V. D.; Parsa, A. (2012). *Görsel göstergebilim.* Es Yayınları.

Odabaşı, Y. (2017). *Tüketim kültürü, yetinen toplumdan tüketen topluma*. Aura Kitapları.

Rıfat, M. (1996). *Göstergebilimcinin kitabı*. Düzlem Yayınları.

Rıfat, M.(2009). *Göstergebilimin ABC'si,* (3. Baskı). Say Yayınları.

Soykan, Ö. N. (2016). *Felsefe ve dil Wittgenstein üstüne bir araştırma*. MVT Yayıncılık.

Tufan, M. A. (2019). *Cassirer sembolizminde insan mit ve anlam sorunu*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri.* Multilingual.

Wernıck, A. (1996). *Promosyon kültürü; reklam, ideoloji ve sembolik anlatım.* (çev. Osman Akınhay, O.). Bilim ve Sanat Yayınları.

Williamson, J. (2001). *Reklamların dili; reklamlarda anlam ve ideoloji.* (çev. Fethi, A.). Ütopya Yayınları.

YouTube (2023). Lays. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=RgAG0a0WPmM (Erişim Tarihi: 10.10.2023)

YouTube (2023). Lays. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_p4mEcPzELY (Erişim Tarihi: 10.10.2023)

EXTENDED ABSTRACT

Semiotics has evolved into a broad and dynamic field that enhances both the effectiveness and comprehension of signs. The terms sign and science encompasses various systems that sustain human life and facilitate social understanding, including natural languages, gestures, advertising posters, and architectural designs. These systems acquire meaning through established rules, and all meaningful constructs function as indicators. For example, in a literary work, a character's behavior serves as a sign, just as clothing items in fashion magazines hold specific symbolic meanings. The first scholar to introduce the term semiotics was John Locke, who defined it as "the doctrine of signs" in *An Essay Concerning Human Understanding*. The primary objective of semiotics is to understand and accurately interpret objects and signs (Rifat, 2009). Thus, semiotics examines all concepts perceived as relational systems in the interpretation of nature. In an era where consumption is rapidly evolving with technological advancements, advertising has gained increasing significance. Beyond being a mass communication tool, advertising functions as a persuasive communication mechanism, reinforcing the necessity of a product or service. The semiotic analysis of advertisements plays a critical role in deciphering their underlying messages. The target audience assigns meaning to products through advertising language, transforming product necessity into a mental experience. Earthquakes are among the most devastating natural disasters, disrupting the normal course of life and causing physical, economic, and social destruction (Altun, 2018). On February 6, 2023, two catastrophic earthquakes struck Kahramanmaraş, severely affecting eleven provinces and impacting neighboring regions. In response to the disaster, various cooperative efforts were initiated to address the crisis, including earthquake-themed advertisements. Unexpected crises such as earthquakes create significant media repercussions, blending traditional advertising narratives with crisis communication strategies to convey messages using various visual elements. This study examines advertisements of the Lays brand before and after the February 6 earthquakes, utilizing the semiotic analysis method. The advertisements were retrieved from YouTube and analyzed to decode their symbolic structure. Understanding the fundamental system of meaningful indicators within cultural norms is essential for conducting semiotic analysis and interpreting the symbolic dimensions of the presented signs (Culler, 1985). The study employs Barthes' mythical analysis method alongside binary opposition analysis to determine the conceptual frameworks embedded in the advertising texts. By revealing hidden contrasts and oppositional structures, the study identifies patterns of meaning production in advertising language. The interpretation of signs within an advertisement is shaped by the audience's perception and response. Signs are analyzed through contrasts such as general-to-specific, whole-to-part, and cultural coding variations, focusing on the social and emotional traces of the earthquake on individuals, time, and space. Various institutions and organizations played a role in mitigating the earthquake's negative effects, reinforcing themes of unity, solidarity, and collective support in public discourse. This study explores the semiotic representation of the February 6 earthquakes within Lays' advertising strategy, investigating how the brand's communication with its audience evolved before and after the disaster. The findings indicate that the temporal context of the earthquake is encoded through distinct advertising messages that contrast pre-earthquake and post-earthquake marketing narratives. Before the earthquake, Lays' advertising focused on the trilogy of taste, hygiene, and trust, employing both rational and emotional appeals in its product presentation. The objective of both advertising texts—before and after the earthquake—was to strengthen audience engagement by establishing an emotional connection with the product. Within the rational appeal framework, advertising content integrated quantitative information and stakeholder references, facilitating consumer trust. Both advertisements emphasized agriculture, soil, farmers, and potatoes—the primary ingredients of the product. The color scheme, dominated by green, yellow, and red, reinforced the significance of agricultural landscapes. By associating the product with nature and farming, the advertisement instilled a sense of reliability and authenticity in the target audience. However, in the advertisement released after the February 6 earthquakes, while the themes of taste and trust remained present, the focus shifted towards production, economic recovery, and farmer support. Hygiene and taste, which were central themes in the

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

pre-earthquake advertisement, became secondary concerns in the post-earthquake narrative. The use of anonymous identities in the advertisement was intended to create a universal appeal. The semiotic coding suggested a collective healing process, where a single farmer symbolized all affected farmers. The advertisement incorporated themes of earthquake recovery, the resilience of Hatay (one of the most affected regions), the sacredness of land, and the power of human perseverance, embedding these narratives into the brand's messaging. The advertisement's implicit messaging was designed to eliminate consumer hesitations by emphasizing that purchasing the product contributes to disaster relief efforts. Interestingly, the absence of direct earthquake imagery in the advertisement and the exclusive mention of Hatay's Samandağ district were deliberate choices aimed at erasing the traumatic traces of the disaster from public memory. This approach reflects a conscious branding strategy that reframes disaster narratives within an optimistic and solution-oriented discourse. Visuals, music, and slogans in advertisements serve the fundamental purpose of establishing effective communication with the audience to generate positive reception and engagement. The advertising strategy in both cases effectively integrated emotional and rational appeals, using techniques of informing, attracting attention, and creating a focal point for the audience. Every image, spoken or written slogan, and musical cue within the advertising texts was carefully designed to evoke consumer trust and reinforce brand credibility. The underlying message in the Lays advertisements suggested that collective unity and solidarity could overcome adversity. By aligning its branding with earthquake relief efforts, the company strategically reinforced consumer confidence in the product, embedding trust and social responsibility into its advertising narrative. This analysis demonstrates that semiotic coding in advertisements plays a crucial role in shaping audience perceptions, particularly in times of crisis. The advertising language before and after the February 6 earthquakes reflects a deliberate shift in messaging, transitioning from a product-centered approach to one that incorporates social and economic recovery themes. Through semiotic and mythical analysis, this study provides insights into the symbolic strategies used in advertising texts and highlights how brands navigate communication challenges in post-disaster contexts.

Copyright © 2025- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X