

INCES



KONYA
GIDA VE TARIM
ÜNİVERSİTESİ

IX. INCES International Science Culture and Education Congress

“Eğitim Bilim ve Dijital Dönüşüm”

23 - 26 Nisan 2026
Manavgat / ANTALYA

FULLTEXT
BOOK

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Eylül 2026

ISBN: 978-625-396-988-2
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
IX. INTERNATIONAL SCIENCE CULTURE AND EDUCATION CONGRESS
FULLTEXT BOOK
“EĞİTİM BİLİM VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM”

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 65

Konevi Mh.
Larende Cad. No:20/A
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 66

Siyavuşpaşa Mh.
Gül Sk. No: 15 B
Bahçelievler/**İstanbul**
(0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com

[f](#) [t](#) [i](#) / cizgikitabevi

Onur Kurulu

Prof. Dr. Erol TURAN (REKTÖR)	KONYA GIDA TARIM ÜNİVERSİTESİ	Türkiye
Prof. Dr. Kıvanç BİLECEN (REKTÖR YARDIMCISI)	Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet KILIÇ (MÜTEVELLİ HEYET BAŞKANI)	KONYA GIDA TARIM ÜNİVERSİTESİ	Türkiye

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ (Kongre Başkanı)	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdal HAMARTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erkan IŞIK (Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi Temsilcisi)	Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gizem SAYGILI	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa USLU	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Neil Humphrey	The University of Manchester	United Kingdom
Assoc. Prof. Dr Esra Kızıloğlu	Selçuk Üniversitesi	Türkiye
Assoc. Prof. Dr Mehmet AŞIKCAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Assoc. Prof. Dr Nihan Arslan	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Assoc. Prof. Dr Pusat PİLTEN	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi	Kazakhstan

Assoc. Prof. Dr Yagut ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbayjan
Assist. Prof. Dr. Deniz SEZLEV BİLECEN	Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi	Türkiye
Assist. Prof. Dr. Jale KALEMKUŞ	Kafkas Üniversitesi	Türkiye
Assist. Prof. Dr. Melek Alemdar	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Assist. Prof. Dr. Mihriban ÖZCAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Assist. Prof. Dr. Saniye Nur ERGAN	Ordu Üniversitesi	Türkiye
Assist. Prof. Dr. Sinan ARI	Bayburt Üniversitesi	Türkiye
Expert Mümine Öztürk	The University of Manchester	United Kingdom
Dr. Aydan İÇİL	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)	Türkiye
Dr. Nina Goldman	Basel University	Switzerland
Research Assist Elife Nur SAYDAM	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Research Assist Merve TEMEL	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Teacher Cansu MEMİŞ	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)	Türkiye

İÇİNDEKİLER

TABPFN DEĞİŞKEN ÖNEM SIRALAMALARINDA ÖRNEKLEM BÜYÜKLÜĞÜ VE SINIFORANIETKİSİ	3
KARİYER İHTİYAÇLARIM PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ 8. SINIF ÖĞRENCİLERİN MESLEKİ KARARSIZLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ	11
DİJİTAL EBEVEYNLİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİNİN 0-6 YAŞA GENİŞLETİLMESİ: GEÇERLİK, GÜVENİRLİK VE ÖLÇME DEĞİŞMEZLİĞİ	19
BİRLİKTE KULLANIM VE TEKNOFERANS BAĞLAMINDA DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN ANNE-BEBEK ETKİLEŞİMİNE YANSIMALARINA BOYLAMSAL BİR BAKIŞ	27
ÇAĞDAŞ BASKİRESİMDE “ZEHİRSİZ (NON-TOXİC)” UYGULAMALAR	35
BASKİRESİMDE DENEYSELLİĞİN DOĞUŞU: ATÖLYE 17	43
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞI ALGILARI	56
KARİYER UYUMLULUĞU VE UMUT ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR METAANALİZ ÇALIŞMASI	64
MATEMATİK BAŞARISININ TAMAMLAYICI GÖSTERGELER ÜZERİNDEN İNCELENMESİ: PISA 2022 TÜRKİYE VERİLERİ	72
ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİ VE DİJİTAL MATERYAL KULLANIM BECERİSİİLEDERSTEUYGULAMA YATKINLIĞINA YÖNELİK BİR ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI	80
1. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN HAZIRLANAN GELİŞİM RAPORLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	87
YAŞAM BOYU ÖĞRENME PERSPEKTİFİNDEN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ	96
PARASOCIAL INTERACTION IN PODCAST MEDIA: AN EXAMINATION OF AUDIENCE (LISTENER) PARTICIPATION IN DIGITAL AUDIO ENVIRONMENTS	103
ERGENLERDE SİBER ZORBALIK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (2020–2025)	112
ERGENLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI İLE İLGİLİ YAYIMLANMIŞ ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (2020–2025)	121
ERKEN MÜDAHALEDE AİLE EĞİTİMİ MODELLERİNİN BİYOMETRİK ANALİZİ	131
KARİYER PLANLAMA AMACIYLA KULLANILAN YAPAY ZEKÂ ARAÇLARININ İNCELENMESİ	139
PIRLS 2021 TÜRKİYE SONUÇLARINA GÖRE CİNSİYET, EV KAYNAKLARI VE OKUMA TUTUMUNUN OKUMA BAŞARISINA ETKİSİ	147
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AİLE İLETİŞİMİ, STRES VE AKADEMİK MOTİVASYON İLİŞKİSİ	155
THE ROLE OF INFLUENCERS IN SHAPING YOUTH CONSUMPTION PATTERNS	159

DİJİTAL AKTİVİZM VE MARKA EKONOMİSİ: SOSYAL MEDYA TEMELLİ BOYKOTLARIN FİRMALARIN FİNANSAL GÖSTERGELERİNE YANSIMASI	170
ÇOCUK DOSTU TURİZM HİZMETLERİNİN KONAKLAMA İŞLETMELERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: ALANYA ÖRNEĞİ	181
DİJİTALLEŞEN EĞİTİM PRATİKLERİ BAĞLAMINDA OKUL ÖNCESİ FENOMEN ÖĞRETMEN PAYLAŞIMLARININ ANALİZİ: PEDAGOJİK İÇERİK ÜZERİNE BİR İNCELEME	192
DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA SIRASINDA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERE YÖNELİK ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	201
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNİN ERDEM-DEĞER-EYLEM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	209
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ: TEMATİK ANALİZ	217
GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYI GÖRÜŞLERİ: AÇIK VE KAPALI ALAN DENEYİMLERİ	228
MATEMATİK KAYGISI ÖLÇEKLERİNE BÜTÜNCÜL BİR BAKIŞ: ÖĞRETİM KADEMELERİ VE HEDEF GRUPLAR BAĞLAMINDA BİR İNCELEME	241
KAMU KURUMLARINDA SESSİZ İSTİFAYA NEDEN OLAN UNSURLARA İLİŞKİN BİR İNCELEME	249
VELİLERİN MEDYA OKURYAZARLIK BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI	255
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIKLI YAŞAM BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI	263
ÇOCUK GELİŞİM BİRİMİNE BAŞVURAN 0-6 YAŞ ÇOCUKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRİLMESİ	270
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGILARININ İNCELENMESİ: ANTALYA İLİ AKSU İLÇESİ ÖRNEĞİ	277
KURULUŞTAN 50. YILINA YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU (YÖK)	286

TABPFN DEĞİŞKEN ÖNEM SIRALAMALARINDA ÖRNEKLEM BÜYÜKLÜĞÜ VE SINIF ORANI ETKİSİ

EFFECTS OF SAMPLE SIZE AND CLASS PROPORTION ON TABPFN VARIABLE IMPORTANCE RANKINGS

Büşra Eren¹, Tuğba Niksarlı²

ÖZET: Bu çalışma, büyük ölçekli eğitim değerlendirmelerinde makine öğrenmesi modellerinden elde edilen açıklamaların güvenilirliğine odaklanarak, TabPFN tarafından üretilen değişken önem sıralamalarının farklı örneklem büyüklüğü ve sınıf oranı koşullarına duyarlılığını PISA 2022 okuma okuryazarlığı verisi üzerinden simülasyon temelli bir tasarımla incelemektedir. Okuma yeterliği, PV1READ–PV10READ olası değerleri temel alınarak belirlenen sabit bir eşik aracılığıyla ikili sınıflandırma problemine dönüştürülmüştür. TabPFN modeli; üç örneklem büyüklüğü ($n = 500, 1000$ ve 2000) ve üç sınıf dağılımı ($0.50-0.50, 0.70-0.30$ ve $0.90-0.10$) altında, tekrarlı örnekleme yaklaşımı kullanılarak uygulanmıştır. Model çıktıları, tahmin performansı ölçütleri ve permütasyon temelli değişken önem değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, tahmin performansı ölçütlerinin örneklem büyüklüğü koşullarında görece benzer kaldığını; buna karşılık değişken önem sıralamalarının özellikle küçük örneklemelerde ve farklı sınıf oranı koşullarında daha belirgin biçimde değiştiğini göstermiştir. Bununla birlikte, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları ile evde bulunan eğitimsel olanaklara ilişkin değişkenlerin orta ve büyük örneklemelerde görece daha kararlı sıralama örüntüleri sergilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, eğitimsel karar verme süreçlerinde yalnızca tahmin performansının değil, değişken temelli açıklamaların farklı örneklem büyüklüğü ve dağılım koşullarındaki kararlılığının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: TabPFN, makine öğrenmesi, örneklem büyüklüğü, sınıf oranı

ABSTRACT: This study focuses on the reliability of explanations derived from machine learning models in large-scale educational assessments and investigates the sensitivity of variable importance rankings generated by TabPFN under different sample-size and class-distribution conditions in a simulation-based design using PISA 2022 reading literacy data. Reading proficiency was transformed into a binary classification problem using a fixed threshold based on the PV1READ–PV10READ plausible values. The TabPFN model was applied using a repeated-sampling procedure across three sample sizes ($n = 500, 1,000$, and $2,000$) and three class distributions ($0.50-0.50, 0.70-0.30$, and $0.90-0.10$). Model outputs were evaluated using both predictive performance metrics and permutation-based variable importance measures. The results indicated that predictive performance metrics remained relatively similar across the sample-size conditions, whereas variable importance rankings varied more substantially, particularly in small samples and across different class-distribution conditions. Nevertheless, the Index of Economic, Social and Cultural Status, information and communication technology resources, and educational resources available at home displayed comparatively more stable ranking patterns in medium and larger samples. These findings demonstrate that educational decision-making should consider not only predictive performance but also the extent to which variable-level explanations remain stable across different sample sizes and distributional conditions.

Key words: TabPFN, machine learning, sample size, class proportion

GİRİŞ

Büyük ölçekli eğitim değerlendirmeleri, öğrenci başarısının yalnızca düzeyini belirlemekle kalmayıp, başarıyı etkileyen bireysel ve bağlamsal faktörlerin incelenmesine de olanak sağlamaktadır. Bu tür veri setlerinin analizinde son yıllarda makine öğrenmesi yaklaşımlarının kullanımında belirgin bir artış gözlenmektedir (Romero ve Ventura, 2020). Özellikle karmaşık ve doğrusal olmayan ilişkilerin söz konusu olduğu durumlarda, makine öğrenmesi modelleri geleneksel yöntemlere kıyasla daha esnek yapılar sunabilmektedir. Bununla birlikte, eğitim bağlamında yalnızca tahmin doğruluğuna odaklanmanın yeterli olmadığı; model çıktılarının açıklanabilir ve yorumlanabilir olması gerektiği giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Khosravi vd., 2022; Molnar, 2022).

¹ Millî Savunma Üniversitesi, busra.eren@msu.edu.tr, 0000-0001-7565-1025

Eğitimsel karar verme süreçlerinde kullanılan modeller çoğu zaman risk altındaki öğrencilerin belirlenmesi, destek mekanizmalarının planlanması ve politika düzeyinde değerlendirmelerin yapılması amacıyla devreye girmektedir. Bu bağlamda modelin hangi değişkenleri ne ölçüde önemli gördüğü ve bu önem sıralamalarının farklı veri koşullarında ne ölçüde kararlı kaldığı kritik bir sorudur. Özellikle değişken seçim ve önem sıralamalarının kararlılığı, model temelli çıkarımların güvenilirliği açısından belirleyici kabul edilmektedir (Nogueira *vd.*, 2018). Eğitimde veri madenciliği çalışmalarında çoğunlukla model performansının karşılaştırılmasına odaklanıldığı (Romero ve Ventura, 2020; Peña-Ayala, 2014), buna karşılık değişken önem sıralamalarının farklı örneklem ve sınıf dağılımı koşullarındaki kararlılığının sistematik biçimde ele alınmadığı görülmektedir. Değişken seçimi ve önem kararlılığına ilişkin çalışmalar ise daha çok genel makine öğrenmesi literatüründe yer almaktadır (Meinshausen ve Bühlmann, 2010; Nogueira *vd.*, 2018).

Örneklem büyüklüğü, makine öğrenmesi modellerinin genelleme kapasitesini ve parametre tahminlerinin kararlılığını etkileyen temel faktörlerden biridir. Benzer şekilde sınıf oranı, özellikle ikili sınıflandırma problemlerinde performans ölçütlerini ve model davranışını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Chawla *vd.*, 2002). Eğitim verilerinde başarısız öğrenci oranının görece düşük olması gibi durumlar, sınıf oranının etkisini daha görünür hâle getirmektedir. Örneklem büyüklüğü ve sınıf oranının model performansı üzerindeki etkileri farklı çalışmalarda incelenmiş olsa da (Chawla *vd.*, 2002; Romero ve Ventura, 2020), bu iki tasarım parametresinin değişken önem sıralamaları üzerindeki ortak etkisine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

TabPFN (Tabular Prior-Data Fitted Network) modeli, küçük ve orta ölçekli tabular veri setlerinde hiperparametre ayarı gerektirmeden rekabetçi performans sunabilen ön-eğitilmiş bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir (Hollmann *vd.*, 2023). Bu durum, özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan sınırlı örneklem koşulları açısından önemli bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Ancak TabPFN'in farklı örneklem büyüklüğü ve sınıf dağılımı rejimlerinde değişken önem sıralamalarını ne ölçüde kararlı biçimde ürettiği eğitim değerlendirmesi bağlamında sistematik olarak incelenmemiştir.

Bu çalışma, PISA 2022 Türkiye okuma okuryazarlığı verisini kullanarak makine öğrenmesi temelli TabPFN modelinin performans göstergeleri ile değişken önem sıralamalarının farklı örneklem büyüklüğü ve sınıf oranı koşullarına duyarlılığını simülasyon temelli bir tasarımla incelemektedir. Böylece, makine öğrenmesi modellerinin değerlendirilmesinde yalnızca tahmin performansının değil, model tarafından üretilen değişken temelli açıklamaların farklı veri koşullarındaki kararlılığının da dikkate alınması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, örneklem büyüklüğü ve sınıf oranının TabPFN modelinde üretilen değişken önem sıralamalarını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla simülasyon temelli olarak kurgulanmıştır. Simülasyon çalışmaları, farklı veri koşullarının sistematik biçimde kontrol edilmesine ve model davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesine olanak sağlayan yaygın bir araştırma yaklaşımıdır (Burton *vd.*, 2006; Morris *vd.*, 2019). Araştırma, farklı veri koşulları altında model çıktılarının nasıl değiştiğini gözlemlemeye dayanan deneysel bir tasarıma sahiptir. Buradaki temel amaç, yalnızca modelin tahmin performansını değerlendirmek değil; modelin hangi değişkenleri ne ölçüde önemli gördüğünün farklı örneklem koşullarında ne kadar benzer sonuçlar ürettiğini ortaya koymaktır.

Veri Kaynağı ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada veri kaynağı olarak Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) 2022 uygulamasına ait okuma okuryazarlığı verisi kullanılmıştır. Analizler, PISA 2022 Türkiye örneklemini ile sınırlandırılmıştır. PISA, 15 yaş grubu öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan ve üç yılda bir uygulanan uluslararası büyük ölçekli bir değerlendirme programıdır (OECD, 2023).

Çalışmada bilişsel başarı göstergesi olarak okuma alanına ilişkin on olası değer (PV1READ–PV10READ) kullanılmıştır. Her öğrenci için PV1READ–PV10READ değerlerinin aritmetik ortalaması hesaplanmış ve elde edilen sürekli puan sabit bir kesme noktası kullanılarak ikili sınıflandırma değişkenine dönüştürülmüştür. Büyük ölçekli eğitim verilerinde başarı değişkeninin sınıflandırma problemi olarak modellenmesi, özellikle makine öğrenmesi temelli çalışmalarda yaygın bir yaklaşımdır (Romero ve Ventura, 2020; Slater *vd.*, 2017).

Böylece analizler başarı/başarısızlık ayrımı üzerinden yürütülmüş ve farklı sınıf dağılımı senaryolarının modellenmesi mümkün hâle getirilmiştir.

Bağımsız değişkenler, PISA öğrenci anketinde yer alan ve öğrencilerin sosyo-ekonomik arka planı, öğrenme ortamı ve duyuşsal özelliklerini temsil eden göstergeler arasından seçilmiştir. Bu kapsamda Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi (ESCS), evde bulunan eğitimsel olanaklar (HOMEPOS), bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları (ICTRES), okul dışı öğrenme amaçlı bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı (ICTENQ), öğrenme merakı (CURIOAGR), sınıf içi disiplin iklimi (DISCLIM), öğretmen desteği (TEACHSUP) ve anne eğitim düzeyi (MISCED) değişkenleri analizlere dâhil edilmiştir. Bu değişkenler, okuma başarısı ile ilişkili yapısal, bağlamsal ve duyuşsal faktörleri temsil etmeleri nedeniyle tercih edilmiştir (OECD, 2023).

Simülasyon sürecinde farklı örneklem büyüklüğü ve sınıf dağılımı koşulları, Türkiye örneklemini içerisinden rastgele seçilen alt örneklemeler üzerinden oluşturulmuştur. Böylece model performansı ile değişken önem sıralamalarının farklı veri senaryolarına duyarlılığı karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Simülasyon Tasarımı

Bu araştırmada simülasyon tasarımı, örneklem büyüklüğü ve sınıf dağılımının TabPFN model çıktıları üzerindeki etkisini sistematik biçimde incelemek amacıyla kurgulanmıştır. Tasarım iki faktörden oluşmaktadır: (i) örneklem büyüklüğü ve (ii) pozitif sınıf oranı. Bu iki faktörün çaprazlanmasıyla farklı veri senaryoları oluşturulmuş ve model davranışı bu koşullar altında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Örneklem Büyüklüğü Koşulları

Örneklem büyüklüğü üç düzeyde ($n = 500$, $n = 1000$ ve $n = 2000$) ele alınmıştır. Bu aralık, TabPFN'in küçük ve orta ölçekli tablo biçimindeki veri setlerinde etkili sonuçlar üretebildiğine ilişkin literatür bulguları dikkate alınarak belirlenmiştir (Hollmann *vd.*, 2023). Amaç, gözlem sayısındaki artışın yalnızca performans ölçütleri üzerinde değil, değişken önem sıralamaları üzerinde de nasıl bir değişim yarattığını incelemektir.

Sınıf Dağılımı Koşulları

Sınıf dağılımı, 0.50–0.50 (dengeli), 0.70–0.30 (orta düzeyde dengesiz) ve 0.90–0.10 (yüksek düzeyde dengesiz) olmak üzere üç koşulda ele alınmıştır. Dengesiz veri yapılarının sınıflandırma performansı ve model karar mekanizması üzerinde etkili olabileceği literatürde belirtilmektedir (Chawla *vd.*, 2002). Bu nedenle farklı sınıf dağılımları altında model çıktılarının karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Bu tasarım, model performansı ile değişken önem sıralamalarının veri yapısındaki değişimlerden nasıl etkilendiğini birlikte incelemeye olanak sağlamaktadır. Böylece yalnızca performans ölçütlerindeki değişimler değil, değişken önem sıralamalarının farklı veri koşulları altında nasıl değiştiği de değerlendirilebilmektedir.

Veri Analizi

Simülasyon kapsamında oluşturulan her koşulda TabPFN modeli, 10 katlı çapraz doğrulama kullanılarak değerlendirilmiştir. Çapraz doğrulama yaklaşımı, model performansının farklı veri bölünmelerinde tutarlılığını incelemek ve tek bir eğitim–test ayırımına bağlı kalmamak amacıyla tercih edilmiştir (Kohavi, 1995).

Model performansı F1 skoru, ROC-AUC ve doğruluk olmak üzere üç temel ölçüt üzerinden değerlendirilmiştir. Dengesiz veri yapılarında yalnızca doğruluk oranına dayalı değerlendirmelerin yanıltıcı olabileceği literatürde vurgulandığından (Chawla *vd.*, 2002), özellikle F1 ve ROC-AUC değerleri dikkate alınmıştır. Böylece model performansı, farklı sınıf oranları altında daha kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir.

Örneklem büyüklüğüne bağlı performans farklılıklarını incelemek amacıyla parametrik olmayan Friedman testi uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğü çiftleri arasındaki farklılıkları ayrıntılı olarak incelemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Ayrıca bu farklılıkların etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in d katsayısı hesaplanmıştır (Cohen, 1988).

Değişkenlere ilişkin önem değerleri, permütasyon temelli yöntem kullanılarak hesaplanmıştır (Molnar, 2022). Her simülasyon koşulunda değişkenler önem değerlerine göre sıralanmış ve ilk üç sırada yer alan değişkenler karşılaştırılmıştır. Sıralamaların kararlılığı, bu değişkenlerin farklı örneklem büyüklüğü ve sınıf dağılımı koşullarında üst sıralardaki konumlarını koruma durumları üzerinden betimsel olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde farklı örneklem büyüklüğü ($n = 500, 1000, 2000$) ve sınıf oranı ($0.50-0.50, 0.70-0.30, 0.90-0.10$) koşulları altında TabPFN modelinin performansına ilişkin tanımlayıcı istatistikler sunulmaktadır. Her senaryodaki tekrarlar, 10 katlı çapraz doğrulama kullanılarak değerlendirilmiştir. Raporlanan değerler, tekrarlar üzerinden hesaplanan ortalama (Ort) ve standart sapma (SS) değerlerini göstermektedir.

Tablo 1. Örneklem Büyüklüğü ve Pozitif Sınıf Oranına Göre Performans Ölçütleri

Örneklem Büyüklüğü (n)	Pozitif Sınıf Oranı	F1 (Ort $\pm$ SS)	ROC-AUC (Ort $\pm$ SS)	Doğruluk (Ort $\pm$ SS)
500	0.50	0.72 ± 0.01	0.79 ± 0.01	0.72 ± 0.01
500	0.70	0.85 ± 0.01	0.79 ± 0.01	0.77 ± 0.01
500	0.90	0.95 ± 0.00	0.77 ± 0.02	0.91 ± 0.01
1000	0.50	0.74 ± 0.05	0.81 ± 0.04	0.73 ± 0.04
1000	0.70	0.85 ± 0.02	0.79 ± 0.06	0.77 ± 0.03
1000	0.90	0.95 ± 0.01	0.78 ± 0.08	0.90 ± 0.01
2000	0.50	0.74 ± 0.01	0.81 ± 0.01	0.73 ± 0.01
2000	0.70	0.86 ± 0.00	0.81 ± 0.00	0.78 ± 0.01
2000	0.90	0.95 ± 0.00	0.79 ± 0.01	0.91 ± 0.00

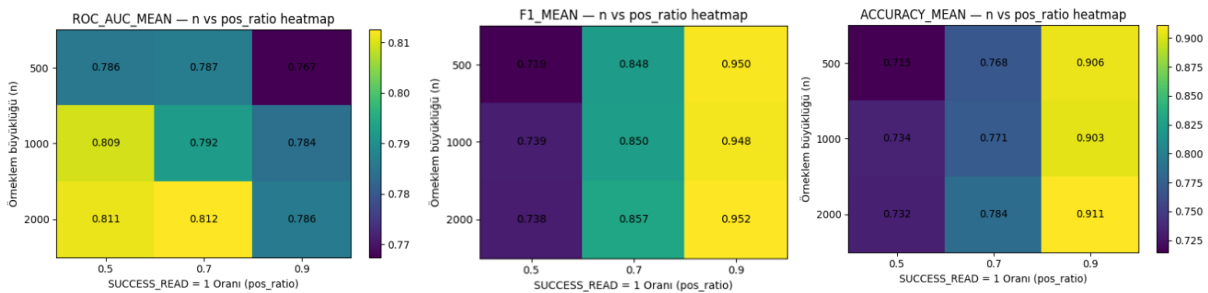
Not. Ort = Ortalama; SS = Standart Sapma; n = örneklem büyüklüğü.

Tablo 1 incelendiğinde, dengeli sınıf dağılımı ($0.50-0.50$) koşulunda F1 skorunun $n = 500$ için 0.72 ± 0.01 , $n = 1000$ için 0.74 ± 0.05 ve $n = 2000$ için 0.74 ± 0.01 düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Benzer biçimde ROC-AUC değerleri 0.79 'dan 0.81 'e yükselmekte, ancak $n = 1000$ sonrasında artışın sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu örüntü, örneklem büyüklüğünün 500 'den 1000 'e çıkarılmasının performansta sınırlı bir iyileşme sağladığını, 1000 'den 2000 'e geçişte ise performans değerlerinin benzer düzeylerde kaldığını göstermektedir.

Pozitif sınıf oranının 0.70 olduğu senaryoda F1 skorları tüm örneklem büyüklüklerinde $0.85-0.86$ aralığında seyretmiş; ROC-AUC değerleri ise $0.79-0.81$ bandında gerçekleşmiştir. Bu sonuç, orta düzeydeki sınıf oranı koşulunda model performansının örneklem büyüklüğüne bağlı olarak belirgin biçimde değişmediğini göstermektedir.

Yüksek düzeyde dengesiz senaryo ($0.90-0.10$) F1 değerlerinin tüm örneklem büyüklüklerinde yaklaşık 0.95 düzeyinde sabit kaldığı görülmektedir. Buna karşılık doğruluk oranı $0.90-0.91$ aralığında gerçekleşmiş ve sınıf dağılımını daha belirgin biçimde yansıtmıştır. Bu örüntü, yüksek pozitif sınıf oranında F1 skoru ve doğruluk değerlerinin sınıf dağılımından etkilenebildiğini; dolayısıyla yüksek değerlerin tek başına modelin ayırt etme gücündeki artış olarak yorumlanmaması gerektiğini göstermektedir. ROC-AUC değerlerinin $0.77-0.79$ aralığında kalması da bu yorumu desteklemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, örneklem büyüklüğündeki artış performans ölçütlerinde belirgin değişimlere yol açmamış; özellikle $n = 1000$ sonrasında ölçütlerin büyük ölçüde benzer kaldığı gözlenmiştir. Buna karşılık sınıf dağılımının performans ölçütleri üzerindeki etkisi daha belirgin olup, özellikle doğruluk oranında sistematik bir örüntü oluşturmuştur. Tablo 1'de sunulan değerlerin örüntüsel dağılımı Şekil 1'de ısı haritası biçiminde görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Örneklem Büyüklüğü Ve Pozitif Sınıf Oranına Göre F1, ROC-AUC Ve Doğruluk Ölçütlerinin Isı Haritası

Not. Paneller sırasıyla F1, ROC-AUC ve doğruluk değerlerini göstermektedir.

Şekil 1, örneklem büyüklüğündeki artışa karşın performans ölçütlerinin çoğunlukla benzer düzeylerde kaldığını; sınıf dağılımındaki değişimin ise özellikle F1 skoru ve doğruluk değerlerinde daha belirgin bir örüntü oluşturduğunu göstermektedir. ROC-AUC değerlerinin ise örneklem büyüklüğüne göre daha sınırlı bir değişim gösterdiği dikkat çekmektedir. Genel olarak performans ölçütlerinin örneklem büyüklüğündeki değişimlere karşı görece kararlı kaldığı, sınıf dağılımındaki değişimlerin ise model çıktıları üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bu görsel örüntü, istatistiksel analiz bulgularıyla da büyük ölçüde uyumludur. Tablo 2’de sunulan Friedman testi sonuçları, F1 ve doğruluk ölçütlerinde örneklem büyüklüğüne bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ($p > .05$). Buna karşılık ROC-AUC ölçütünde, dengeli (0.50) ve orta düzeyde dengesiz (0.70) koşullarda örneklem büyüklüğüne göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p < .05$). Bu bulgu, ROC-AUC değerlerinin bazı sınıf oranlarında örneklem hacmine duyarlı olabileceğini; ancak bu duyarlılığın tüm performans ölçütlerine genellenemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Örneklem Büyüklüğüne Göre Friedman Testi Sonuçları (p Değerleri)

Performans Ölçütü	Pozitif Sınıf Oranı (0.50)	Pozitif Sınıf Oranı (0.70)	Pozitif Sınıf Oranı (0.90)
F1	.07	.24	.24
ROC-AUC	.04	.01	.24
Doğruluk	.07	.09	.19

Bununla birlikte, Friedman testi yalnızca genel bir sıralama farkını göstermekte; bu farklılığın hangi örneklem büyüklüğü çiftleri arasında ortaya çıktığını belirtmemektedir. Bu nedenle örneklem büyüklüğü çiftleri arasındaki farklılıkları daha ayrıntılı incelemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış ve performanstaki değişimin etki büyüklüğü Cohen’in d katsayısı ile değerlendirilmiştir. Bu analizlere ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Wilcoxon İkili Karşılaştırma Sonuçları ve Cohen’s d Etki Büyüklükleri

Ölçüt	Pozitif Sınıf Oranı	500–1000 (p / d)	500–2000 (p / d)	1000–2000 (p / d)
F1	0.50	.12 / -1.56	.06 / -1.40	.43 / -0.12
F1	0.70	.31 / -0.22	.18 / -0.18	.62 / -0.05
F1	0.90	.62 / -0.10	.62 / -0.08	1.00 / -0.03
ROC-AUC	0.50	.12 / -1.62	.06 / -1.48	.43 / -0.10
ROC-AUC	0.70	.18 / -1.86	.06 / -1.40	.06 / -0.65
ROC-AUC	0.90	.62 / -0.12	.31 / -0.09	.81 / -0.04
Doğruluk	0.50	.12 / -1.50	.06 / -1.35	.43 / -0.08
Doğruluk	0.70	.18 / -0.25	.12 / -0.21	.62 / -0.07
Doğruluk	0.90	.62 / -0.09	.62 / -0.07	< .001 / -0.02

Tablo 3 incelendiğinde, örneklem büyüklüğü çiftlerine ilişkin karşılaştırmaların büyük çoğunluğunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bununla birlikte, pozitif sınıf oranının 0.90 olduğu koşulda 1000–2000 örneklem büyüklükleri arasındaki doğruluk farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$). Ancak bu karşılaştırmaya ilişkin etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olması ($d = -0.02$), farklılığın uygulama açısından belirgin olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, Friedman testinde gözlenen genel farklılığın belirli örneklem çiftleri düzeyinde güçlü ve uygulamada anlamlı bir ayrışmaya dönüşmediğini göstermektedir. Bununla birlikte, özellikle 500–2000 ve kısmen 500–1000 karşılaştırmalarında bazı ölçütler için anlamlılığa yaklaşan p değerleri (ör., $p \approx .06$) dikkat çekmektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise özellikle 500’den daha büyük örneklemle geçişlerde bazı ölçütlerde büyük düzeyde etki büyüklükleri ($|d| \geq 0.80$) hesaplanmıştır. Buna karşılık 1000–2000 karşılaştırmalarında etki büyüklüklerinin belirgin biçimde azaldığı görülmektedir. Bu örüntü, örneklem büyüklüğündeki artışın özellikle küçük örneklemde orta ölçeğe geçişte performans üzerinde daha belirgin bir değişim yarattığını; ancak daha yüksek örneklem düzeylerinde bu etkinin sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Diğer bir ifadeyle, ROC-AUC ölçütünde gözlenen genel farklılık, esas olarak küçük örneklem koşullarında daha belirgin görünmekte; örneklem büyüklüğü arttıkça performans ölçütleri benzer aralıklarda seyretmektedir.

Performans ölçütlerine ilişkin bulgular modelin tahmin performansının örneklem büyüklüğündeki değişimlere karşı görece kararlı kaldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, değişken önem sıralamalarının farklı koşullarda nasıl değiştiği ayrıca incelenmiştir. Bu kapsamda her simülasyon koşulunda değişken önem değerleri sıralanmış ve ilk üç değişken karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Tablo 4, örneklem büyüklüğü ve pozitif sınıf oranına göre ilk üç değişkeni göstermektedir.

Tablo 4. Örneklem Büyüklüğü ve Sınıf Oranına Göre İlk Üç Değişken

<i>n</i>	Pozitif Sınıf Oranı	1. Sıra	2. Sıra	3. Sıra
500	0.50	ICTRES	ESCS	CURIOAGR
500	0.70	ICTENQ	HOMEPOS	DISCLIM
500	0.90	HOMEPOS	ESCS	TEACHSUP
1000	0.50	ESCS	ICTRES	ICTENQ
1000	0.70	ESCS	ICTRES	DISCLIM
1000	0.90	ESCS	ICTRES	ICTENQ
2000	0.50	HOMEPOS	ESCS	ICTENQ
2000	0.70	HOMEPOS	ESCS	ICTENQ
2000	0.90	ESCS	HOMEPOS	MISCED

Tablo 4 incelendiğinde, küçük örneklem koşulunda ($n = 500$) değişken önem sıralamalarının sınıf dağılımına göre belirgin biçimde değiştiği görülmektedir. Pozitif sınıf oranının 0.50 olduğu koşulda ICTRES, 0.70 olduğu koşulda ICTENQ ve 0.90 olduğu koşulda HOMEPOS ilk sırada yer almaktadır. Bu durum, küçük örneklem koşulunda değişken önem sıralamalarının görece değişken olduğunu göstermektedir. Buna karşılık $n = 1000$ koşulunda ESCS bütün sınıf oranlarında birinci, ICTRES ise ikinci sırada yer almaktadır. Benzer şekilde $n = 2000$ koşulunda ESCS ve HOMEPOS, sıraları değişmekle birlikte, tüm sınıf oranlarında ilk iki sıradaki konumlarını korumaktadır. Bu bulgu, örneklem büyüklüğü arttıkça değişken önem sıralamalarının farklı sınıf dağılımları karşısında daha kararlı bir örüntü sergilediğine işaret etmektedir.

Sınıf dağılımı açısından değerlendirildiğinde, pozitif sınıf oranının 0.90 olduğu koşulda ESCS'nin bütün örneklem büyüklüklerinde ilk üç sırada yer aldığı görülmektedir. HOMEPOS, $n = 500$ ve $n = 2000$ koşullarında; MISCED ise yalnızca $n = 2000$ koşulunda ilk üç sıraya girmiştir. Bu örüntü, sınıf dağılımının değişken önem sıralamaları üzerindeki etkisinin örneklem büyüklüğüne göre farklılaşabileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, performans ölçütleri örneklem büyüklüğündeki değişimlere karşı görece kararlı bir yapı sergilerken, değişken önem sıralamalarının özellikle küçük örneklemelerde ve farklı sınıf dağılımları altında değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, modelin tahmin performansının tek başına yeterli bir değerlendirme ölçütü olmadığını; değişken önem sıralamalarının farklı veri koşullarındaki kararlılığının da yöntemsel açıdan dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu çalışmada, TabPFN modelinin farklı örneklem büyüklüğü ve sınıf dağılımı koşullarındaki performansı ile değişken önem sıralamalarının kararlılığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, model performansının örneklem büyüklüğündeki artışa bağlı olarak büyük ölçüde benzer düzeylerde kaldığını göstermiştir. Özellikle F1 skoru ve doğruluk değerlerinin farklı örneklem büyüklükleri arasında sınırlı ölçüde değişmesi, TabPFN modelinin küçük ve orta ölçekli veri setlerinde etkili sonuçlar üretebildiğini bildiren çalışmalarla uyumludur (Hollmann vd., 2023).

Buna karşılık, sınıf dağılımının performans ölçütleri üzerinde örneklem büyüklüğüne kıyasla daha belirgin bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yüksek sınıf oranı koşullarında F1 skoru ve doğruluk değerlerinde gözlenen artış, bu ölçütlerin sınıf dağılımından etkilenebileceğini göstermektedir. Bu nedenle söz konusu artışlar, modelin ayırt etme gücünün yükseldiği biçiminde yorumlanmamalıdır. ROC-AUC değerlerinin pozitif sınıf oranlarına göre daha sınırlı değişim göstermesi ise modelin ayırt etme gücünün farklı veri koşullarında görece benzer kaldığını düşündürmektedir.

İstatistiksel analizler de bu genel örüntüyü desteklemiştir. Friedman testi sonuçları, performans ölçütlerinin çoğunda örneklem büyüklüğüne bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Benzer şekilde Wilcoxon ikili karşılaştırmalarının büyük çoğunluğunda örneklem büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Yalnızca pozitif sınıf oranının 0.90 olduğu koşulda, 1000–2000 örneklem büyüklükleri arasındaki doğruluk farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$).

Bununla birlikte, etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olması ($d = -0.02$), bu farklılığın uygulama açısından belirgin olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, TabPFN modelinin tahmin performansının incelenen örneklem büyüklükleri karşısında uygulama açısından genel olarak kararlı kaldığına işaret etmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu değişken önem sıralamalarına ilişkindir. Küçük örneklem koşullarında değişken önem sıralamalarının daha fazla değişkenlik gösterdiği, daha büyük örneklem koşullarında ise sıralamaların daha kararlı bir örüntü sergilediği belirlenmiştir. Özellikle $n = 1000$ koşulunda ESCS'nin birinci, ICTRES'in ikinci sırada yerini koruduğu; $n = 2000$ koşulunda ise ESCS ve HOMEPOS değişkenlerinin tüm pozitif sınıf oranlarında ilk iki sırada bulunduğu görülmüştür. Bu bulgu, örneklem büyüklüğünün yalnızca modelin tahmin performansını değil, değişken önem değerlendirmelerinin kararlılığını da etkileyebileceğini göstermektedir. Değişken önem ölçümlerinin veri yapısına duyarlı olabileceğine ilişkin bu sonuç, model yorumlanabilirliği literatürüyle de uyumludur (Molnar, 2022).

Sonuç olarak modelin tahmin performansı, incelenen örneklem büyüklükleri arasında uygulama açısından genel olarak benzer düzeylerde kalırken değişken önem sıralamalarının özellikle küçük örneklemelerde sınıf dağılımındaki değişimlere daha duyarlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yüksek tahmin performansının model tarafından üretilen değişken temelli açıklamaların da kararlı olduğu anlamına gelmediğini göstermektedir. Dolayısıyla eğitimsel karar verme süreçlerinde makine öğrenmesi modelleri değerlendirilirken performans ölçütlerinin yanı sıra model açıklamalarının farklı örneklem büyüklüğü ve dağılım koşullarındaki kararlılığı da dikkate alınmalıdır.

Çalışmanın bulguları bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Simülasyon temelli yeniden örnekleme tasarımı, belirli örneklem büyüklüğü ve pozitif sınıf oranı koşullarıyla sınırlıdır. Ayrıca analizler yalnızca PISA 2022 Türkiye okuma okuryazarlığı verisi, TabPFN modeli ve permütasyon temelli değişken önem yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okuma başarısının sabit bir eşik değeri kullanılarak ikili bir sonuç değişkenine dönüştürülmesi de sürekli başarı puanındaki bazı bilgilerin kaybedilmesine yol açmış olabilir. Bu nedenle sonuçların farklı algoritmalar, değişken önem yöntemlerine, ülkelere ve başarı alanlarına genellenmesinde dikkatli olunmalıdır.

ÖNERİLER

Gelecek araştırmalarda TabPFN'den elde edilen sonuçların lojistik regresyon, rastgele orman, XGBoost ve LightGBM gibi farklı sınıflandırma algoritmalarından elde edilen sonuçlarla aynı veri koşulları altında karşılaştırılması önerilmektedir. Örneklem büyüklüğü ve pozitif sınıf oranı koşulları çeşitlendirilerek daha kapsamlı simülasyon tasarımları oluşturulabilir. Ayrıca permütasyon temelli değişken öneminin yanı sıra SHAP gibi farklı açıklanabilirlik yöntemlerinin kullanılması, değişken önem sıralamalarının kullanılan yöntemle bağlı olarak değişip değişmediğinin belirlenmesine katkı sağlayabilir. Başarının farklı eşik değerler kullanılarak veya çok sınıflı biçimde tanımlandığı araştırmalar, sonuç değişkeninin oluşturulma biçiminin bulgular üzerindeki etkisini ortaya koyabilir. Benzer analizlerin farklı ülkeler, başarı alanları ve büyük ölçekli değerlendirme verileri üzerinde tekrarlanması ise bulguların genellenebilirliğinin değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Burton, A., Altman, D. G., Royston, P., & Holder, R. L. (2006). The design of simulation studies in medical statistics. *Statistics in Medicine*, 25(24), 4279–4292. <https://doi.org/10.1002/sim.2673>
- Chawla, N. V., Bowyer, K. W., Hall, L. O., & Kegelmeyer, W. P. (2002). SMOTE: Synthetic minority over-sampling technique. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 16, 321–357. <https://doi.org/10.1613/jair.953>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hollmann, N., Müller, S., Eggensperger, K., & Hutter, F. (2023). TabPFN: A transformer that solves small tabular classification problems in a second. In *The eleventh international conference on learning representations*. <https://openreview.net/forum?id=cp5Pvcl6w8>
- Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y. S., Kay, J., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Sadiq, S., & Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>
- Kohavi, R. (1995). A study of cross-validation and bootstrap for accuracy estimation and model selection. In C. S. Mellish (Ed.), *Proceedings of the 14th International Joint Conference on Artificial Intelligence* (Vol. 2, pp. 1137–1143). Morgan Kaufmann. <https://www.ijcai.org/Proceedings/95-2/Papers/016.pdf>
- Meinshausen, N., & Bühlmann, P. (2010). Stability selection. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Statistical Methodology)*, 72(4), 417–473. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9868.2010.00740.x>

- Molnar, C. (2022). *Interpretable machine learning: A guide for making black box models explainable* (2nd ed.). <https://christophm.github.io/interpretable-ml-book/>
- Morris, T. P., White, I. R., & Crowther, M. J. (2019). Using simulation studies to evaluate statistical methods. *Statistics in Medicine*, 38(11), 2074–2102. <https://doi.org/10.1002/sim.8086>
- Nogueira, S., Sechidis, K., & Brown, G. (2018). On the stability of feature selection algorithms. *Journal of Machine Learning Research*, 18(174), 1–54. <https://www.jmlr.org/papers/v18/17-514.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Peña-Ayala, A. (2014). Educational data mining: A survey and a data mining-based analysis of recent works. *Expert Systems with Applications*, 41(4), 1432–1462. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2013.08.042>
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), e1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Slater, S., Joksimović, S., Kovanović, V., Baker, R. S., & Gašević, D. (2017). Tools for educational data mining: A review. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 42(1), 85–106. <https://doi.org/10.3102/1076998616666808>

KARİYER İHTİYAÇLARIM PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ 8. SINIF ÖĞRENCİLERİN MESLEKİ KARARSIZLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ¹

THE EFFECT OF THE CAREER NEEDS PSYCHO-EDUCATIONAL PROGRAM ON THE CAREER INDECISION LEVELS OF EIGHTH-GRADE STUDENTS

Eda Yavuz

Berra İrem Yangıncı

Fırat Bilem

Nilüfer Uyar²

ÖZET: Bu araştırmada, “Kariyer İhtiyaçlarım Psiko-Eğitim Programı”nın Eskişehir’de alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin yoğunlukta olduğu bir ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ön test–son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Mesleki Karar Envanteri uygulanarak oluşturulan üye havuzundan yansız atama ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Analizler, deney grubunda 18 (12 kız, 6 erkek), kontrol grubunda ise 18 (11 kız, 7 erkek) öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Müdahale öncesinde öğrencilerin kariyer ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Normallik varsayımlarının karşılanması üzerine grup içi karşılaştırmalarda bağımlı örneklem t testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bulgular, gruplar arası karşılaştırmalarda deney grubunun mesleki kararsızlık toplam puanı ile içsel çatışmalar, kendini yeterince tanımama ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar alt boyutlarındaki puanlarının kontrol grubundan daha düşük olduğunu, ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Grup içi karşılaştırmalarda ise deney grubunda yalnızca kendini yeterince tanımama alt boyutunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde azalma bulunmuştur. Mesleki kararsızlık toplam puanı ile diğer alt boyutlarda gözlenen azalmalar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kontrol grubunda ise mesleki kararsızlık toplam puanı ve alt boyutlar açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Sonuç olarak, geliştirilen psiko-eğitim programının alt sosyoekonomik düzeydeki 8. sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini azaltmada sınırlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Bulgular, psiko-eğitim temelli müdahalelerin tamamlayıcı desteklerle ele alınmasının ve kariyer rehberliği çalışmalarının daha uzun süreli ve çok boyutlu bir çerçevede değerlendirilmesinin yararlı olabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar sözcükler: mesleki kararsızlık, ortaokul öğrencileri, kariyer ihtiyaçları, psiko-eğitim

ABSTRACT: This study aimed to examine the effect of the Career Needs Psychoeducational Program on the career indecision levels of eighth-grade students attending a middle school in Eskişehir, where the majority of students come from families with low socioeconomic status. The study employed a true experimental pretest–posttest control group design. The study group consisted of eighth-grade students. A participant pool was established using the Career Decision Inventory, and the experimental and control groups were determined through random assignment. The analyses were conducted with 18 students (12 girls and 6 boys) in the experimental group and 18 students (11 girls and 7 boys) in the control group. Prior to the intervention, a questionnaire was administered to identify the career needs of the students. After the assumptions were tested and the normality assumption was met, paired-samples t-tests were used for within-group comparisons, and independent-samples t-tests were used for between-group comparisons. The findings indicated that, in the between-group comparisons, the experimental group obtained lower mean scores than the control group on the total career indecision score and the subscales of internal conflicts, insufficient self-knowledge, and irrational beliefs regarding career choice; however, these differences were not statistically significant. Within-group comparisons revealed a statistically significant decrease only in the insufficient self-knowledge subscale in the experimental group from pretest to posttest. Although decreases were also observed in the total career indecision score and the other subscales, these differences were not statistically significant. No significant differences were found between the pretest and posttest scores of the control group on the total career indecision score or any of the subscales. In conclusion, the psychoeducational program developed in accordance with students’ developmental characteristics and career needs was found to have a limited effect on reducing the career indecision levels of eighth-grade students from low socioeconomic backgrounds. The findings suggest that psychoeducational interventions may benefit from being supported by complementary practices and that career guidance services should be implemented over a longer period and within a more comprehensive framework.

Key words: career indecision, middle school students, career needs, psycho-education

¹ Bu araştırma Tübitak 2209 Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteleme Programı tarafından desteklenmiştir. (Proje no:1919B012413600)

² Anadolu Üniversitesi, niluferuyar@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2653-5049>

GİRİŞ

Mesleki karar, mesleki gelişim sürecinin sonunda yapılan, bireyin tüm yaşamını etkileyen meslek seçimi konusunda karar vermesidir (Yeşilyaprak, 2003). Bireyin yaşamında yapmış olduğu kariyer planlamasında meslek seçimi oldukça önemli konuların başında gelmektedir. Meslek seçimi doğru yapılmazsa yapılan seçim bireyin gelecek yaşam kariyerini büyük oranda olumsuz olarak etkilemektedir (Öztemel, 2012). Bireylerin bu karar sürecini başarılı bir şekilde atlatabilmeleri için bilgi kaynaklarına ihtiyaçları vardır. Bireylerin okul tercihleri hakkında daha sağlıklı karar verebilmeleri için meslekler hakkında bilgi sahibi olmaları, kendi ilgi ve yeteneklerinin bilincinde olmaları önemli görülmektedir. Bireyler kendileri ve meslekler hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukça meslek seçimlerini daha sağlıklı gerçekleştireceklerdir (Kuzgun, 1992). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2003) belirtilen genel amaçlardan biri de öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönlendirmektir (MEB, 2003). Benzer şekilde 12. Kalkınma Planında (2024-2028) erken yaşlarda bireylerin kabiliyetlerine uygun alanlara yönlendirilmesine vurgu yapılmaktadır. Ruh sağlığı alanında bireylere yardım sunma yollarından biri de grup çalışmalarıdır ve bu çalışmalar bireyin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlayan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin temel boyutları arasında önemli yer tutmaktadır (Demirtaş-Zorbaz vd., 2016). Bu kapsamda her geçen gün kariyer alanındaki çalışmalara verilen önem artmakta ve kariyer alanıyla ilişkili müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Reese ve Miller, 2006).

Mesleki kararsızlık bireyin kariyer gelişim sürecinde geleceği için eylemde bulunması gereken durumlarda çeşitli nedenlerden ötürü bu süreçte ilerlemesinin zora girmesi şeklinde tanımlanmıştır (Hawkins-Breaux, 2004). Kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanı ile ilişkili yurtiçi alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen sınırlı sayıda deneysel araştırmaya rastlanmaktadır (Çarkıt, 2019; Çarkıt, 2019b). Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Çarkıt'ın (2003) yaptığı ön-test, son-test modellenli kontrol gruplu deneysel çalışması bilgi işleme modelinin problem çözme aşamaları temel alınarak geliştirilmiştir. On oturumluk mesleki kararsızlığı azaltmaya yönelik bu grup rehberlik programının, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerine ne ölçüde etkili olduğu incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular, uygulanan mesleki grup rehberliği programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Karaçay (2021) da geliştirmiş olduğu kariyer karar verme grup rehberlik programının ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerine etkisini incelemiştir. Bu araştırma, kontrol gruplu ön-test, son-test ve izlem testi deseni ile deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, kariyer karar verme grup rehberliği programının onuncu sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri toplam puanlarını azalttığı görülmüştür. Öğrencilerin meslek seçimlerine yardımcı olmak amacıyla, yurt dışında mesleki karar vermede güçlük çeken öğrenciler üzerinde uygulanan mesleki grup rehberliği, grupla mesleki danışma, meslek çalışma grupları ve bireysel meslek danışmanlığı/rehberliği hizmetlerinin öğrencilerin mesleki kararları üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu gözlemlenmiştir (Hodkinson, 1995; Van Matre ve Cooper, 1984; Hartman ve Fuqua, 1983; Savickas, 1990).

Sosyoekonomik düzey bireyin eğitim düzeyini, gelirini, alışkanlıklarını, dünya görüşünü ve yaşama biçimini içine alan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 1987) ve genellikle alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip olma şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Lowman (1992), yaptığı araştırmada, bireyin sosyoekonomik düzeyinin de meslek kararı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kuzgun (2000) gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının küçük yaşlardan itibaren üniversiteye girmeyi planladıklarını, gerçekçi seçim dönemine girdiklerinde uzun eğitim gerektiren mesleklere yöneldiklerini, ancak düşük gelirli ailelerin çocuklarının ekonomik yetersizliklerini bir engel olarak görerek uzun eğitim gerektiren mesleklerden kaçındıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda, iyi bir sosyal çevrede yaşayan, ailesinin ekonomik sıkıntısı olmayan dolayısıyla da yarınına güvenle bakan öğrenciler eğitim başarısı ve olanakları yönünden daha şanslı olmaktadır (Sapmaz, 2010). Literatür incelendiğinde sosyoekonomik durumun bireyin mesleki kararlılığında ve meslek seçiminde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada bilgiye ve eğitime erişmekte zorlanan bireylere yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Mevcut Araştırma

Bu araştırmanın temel amacı, "Kariyer İhtiyaçların Psiko-Eğitim Programı"nı geliştirmek ve programın 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararsızlığı düzeyleri üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1. Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının meslek kararsızlığı ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

H2. Deneyisel uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının meslek kararsızlığı son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H3. Deney grubunun meslek kararsızlığı son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşüktür.

YÖNTEM

Bu araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneyisel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla 8. sınıf öğrencilerinin tamamına Mesleki Karar Envanteri uygulanmış ve elde edilen puanlar doğrultusunda bir üye havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcılar deney ve kontrol gruplarına yansız atama yoluyla yerleştirilmiştir. Araştırmada, gözlenen değişimlerin uygulamadan kaynaklanıp kaynaklanmadığını daha sağlıklı değerlendirebilmek ve olgunlaşma ile zamanın etkisini kontrol altına alabilmek amacıyla kontrol grubu kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneyisel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın deseni Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Deseni

	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney	Ö ₁	Kariyer ihtiyaçlarını psiko-eğitim grup uygulaması	Ö ₃
Kontrol	Ö ₂		Ö ₄

Araştırmada, alt sosyoekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir ortaokuldaki öğrencilerin kariyer gelişimine ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek ve psiko-eğitim programını bu ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirmek amacıyla bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 6. 7 ve 8. sınıf öğrencilerine bir ihtiyaç analizi anketi uygulanmıştır. Uygulanan anket aracılığıyla öğrencilerin kariyer gelişimi ve meslek seçimi süreçlerine ilişkin ihtiyaçları, beklentileri ve görüşleri belirlenmiş; elde edilen bulgular psiko-eğitim programının içeriğinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Ön çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen psiko-eğitim programının teması, amacı ve içeriğine ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kariyer İhtiyaçlarını Psiko-eğitim Programı

Grup oturumları	Oturumun teması	Oturum amacı	Oturum içeriği
Birinci oturum	Tanışalım ve Hayallerimizden Konuşalım	* Öğrencilerin birbirlerini tanımasını sağlamak; * Katılımcıların iletişim ve kendini ifade etme becerilerini artırmak; * Grup kuralları oluşturarak oturumlar süresince psiko-eğitimin uygulanabileceği uygun bir ortam yaratmak	Isınma Etkinliği "Adım, Sevdiğim 3 özelliğim; Grup Kuralları Oluşturma, Kariyer, meslek ve iş kavramlarıyla ilgili bilgilendirme; Ana Etkinlik "Tahmin Et Bakalım"
İkinci oturum	Neleri Seviyorum, Neyde İyiyim?	* Öğrencilerin ilgi ve yetenek kavramlarını anlamalarına yardımcı olmak * Öğrencilerin ilgi ve yetenek arasındaki farkları ayırt edebilmelerine yardımcı olmak	Isınma Etkinliği "Ben Neyde İyiyim?"; İlgi ve yetenek kavramı ile ilgili bilgilendirme; Ana Etkinlik "Hangisi İlgi, Hangisi Yetenek?"
Üçüncü oturum	LGS ve Motivasyon Stratejileri	* Öğrencilerin sınav süreciyle başa çıkma becerilerini geliştirmek * Öğrencilerin motivasyonunu artırmak	Isınma Etkinliği "Zorlandığımda bana güç veren şey"; LGS ve Motivasyon Stratejileri ile ilgili bilgilendirme; Ana Etkinlik "Motivasyon Çarkı"

Dördüncü oturum	Verimli Ders Çalışma-Zamanı Etkili Kullanma	Öğrencilere verimli ders çalışma tekniklerini öğretmek Öğrencilerin zaman yönetimini öğrenmelerine yardımcı olmak	Isınma Etkinliği "Bir Günüm, Bir Planım"; Verimli ders çalışma teknikleri ve zaman yönetimiyle ilgili bilgilendirme; Ana Etkinlik "Zaman Hırsızı Avı"
Beşinci oturum	Üst Öğrenim Kurumlarını Tanıma	* Öğrencilerin liseye geçiş sürecini öğrenmelerini sağlamak * Öğrencilerin lise türlerini ve sundukları imkanları tanımlarını sağlamak * Sunulan bilgiler ışığında öğrencilerin gitmek istedikleri liseye dair kişisel bakış açıları oluşturmalarını sağlamak	Isınma Etkinliği "Benim İdealim, Benim Geleceğim"; Üst öğrenim Kurumları ile ilgili bilgilendirme, Ana Etkinlik: "Hayalimdeki Lisede Bir Gün"
Altıncı Oturum	Meslekleri Keşfediyorum	Öğrencilerin çeşitli meslekleri öğrenmeleri ve farklı seçenekleri tanımları.	Isınma Etkinliği "Bil Bakalım!"; Ana Etkinlik: "Bizim Gözümüzden Meslekler"
Yedinci oturum	Karar Verirken Ne Yapmalıyım?	* Öğrencilerin, geleceğe dair hedeflerini belirlerken ve mesleki tercihlerini yaparken bilinçli, planlı ve sorumluluk sahibi kararlar alabilmelerini sağlamak * Karar verme sürecinde izlenecek adımları öğrenmelerine yardımcı olmak	Isınma Etkinliği: Kararlarım; Karar verme basamakları ile ilgili bilgilendirme, Ana Etkinlik: "Ben Olsam Ne Yapardım?"
Sekizinci oturum	Grup Sürecinin Değerlendirme ve sonlandırma	* Öğrencilerin programdaki kazanımları gözden geçirmelerini sağlamak * Öğrencilerin duygularını ifade etmelerini sağlamak	Isınma Etkinliği: "Bu psiko-eğitimde en çok hoşuma giden şey..."; Ana Etkinlik "İstasyon Tekniği"; Katılım belgelerinin verilmesi, Mesleki karar envanteri son test ölçümü

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir'de alt sosyoekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir ortaokulda eğitimlerine devam eden 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü okulun belirlenmesinde kurum yönetimi ve öğretmenlerin araştırma sürecine iş birliği içerisinde yaklaşması, öğrenci sayısının araştırmanın gerekliliklerini karşılaması ve ulaşım kolaylığı gibi ölçütler dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kariyer İhtiyaçlarını Anketi (KİA)

Bu anket araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu anket mesleki rehberlik süreci dikkate alınarak hazırlanmış ve öğrencilerin kendileriyle (ilgi ve yetenekleri), üst öğrenim kurumları ve mesleklerle, Liselere Giriş Sınav Sistemi ve alternatif uygulamalarla ilgili ihtiyaçlarını belirlemeye dönük kapalı ve açık uçlu soruları içermektedir.

Mesleki Karar Envanteri (MKE)

Öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeylerini belirlemek amacıyla Çakır (2003) tarafından geliştirilen, 8. Sınıflarda geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Yazıcıoğlu (2008) tarafından yapılan "Mesleki Karar Envanteri" kullanılacaktır. Envanter 21 madde ve 5'li likert tipindedir. Her ifadenin devamında; Bana Hiç Uygun Değil (1), Bana Pek Uygun Değil (2), Kararsızım (3), Bana Biraz Uygun (4), Bana Çok Uygun (5) arasında beş seçenek bulunmaktadır. Envanterden alınan yüksek puan kararsızlığı, düşük puan ise kararlılığı göstermektedir. Envanterin Cronbach Alpha değeri ise 0,81'dir (Yazıcıoğlu, 2008).

Veri Toplama Süreci

Araştırma iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, psiko-eğitim programının geliştirilmesine temel oluşturmak amacıyla 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimine ilişkin ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın doğrultusunda hazırlanan Kariyer İhtiyaçlarım Anketi uygulanmıştır. Anketten elde edilen bulgular doğrultusunda “Kariyer İhtiyaçlarım Psiko-Eğitim Programı” geliştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla 8. sınıf öğrencilerine Mesleki Karar Envanteri uygulanmıştır. Envanter sonuçlarına göre mesleki kararsızlık düzeyi yüksek olan öğrenciler arasından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna “Kariyer İhtiyaçlarım Psiko-Eğitim Programı” uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada ön test ölçümleri uygulama öncesinde, son test ölçümleri ise uygulamanın tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Kariyer İhtiyaçlarım Anketi'nden elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Psiko-eğitim programının etkililiğini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem t testi ile, deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı ise bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada öğrencilerin farklılaşan kariyer ihtiyaçlarını belirlemek ve psiko-eğitim programını bu doğrultuda hazırlamak amacıyla 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine anket uygulanarak bir ön çalışma yapılmıştır. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin sıklıkla işaretlediği ilk 5 ihtiyaç arasında “Liseye geçiş sınavı (LGS) hakkında bilgi almaya ihtiyacım var”; “İlerde seçmeyi düşündüğüm mesleğin özellikleriyle ilgili bilgi almaya ihtiyacım var.”; “Ortaokul sonrası üst öğrenim kurumlarının (fen lisesi, anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, meslek ve teknik lise, açık lise) içerikleri ilgili bilgi almaya ihtiyacım var.”; “Meslekler ve çalışma koşulları hakkında bilgi almaya ihtiyacım var.”; “Ortaokul sonrası seçeneklerimin neler olduğuyla ilgili bilgi almaya ihtiyacım var.” yer almaktadır. Bu bulguları öğrencilerin özellikle meslekler ve üst öğrenim kurumları ile lgs sınav sistemi ile ilgili alanlarda bilgi alma ihtiyacına işaret etmektedir.

Çalışmada, analiz öncesinde izlenecek istatistiksel yolun belirlenmesi amacıyla varsayımlar test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testi değerleri .084 ile .200 arasında ($p > .05$) bulunmuş; çarpıklık (Skewness) değerlerinin -2.83 ile 1.119 arasında, basıklık (Kurtosis) değerlerinin ise -1.157 ile $.817$ arasında değiştiği görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013). Elde edilen bulgular, normallik varsayımlarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ve verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları ile son test puanları arasındaki grup farkları bağımsız örneklem t testi ile; her bir grubun kendi içindeki ön test-son test puanları arasındaki farklar ise bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mesleki kararsızlık ön test puanlarının uygulama öncesinde homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Ortalama, standart sapma ve ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

		$\bar{x}$	SS	t	df	p
Mesleki kararsızlık toplam	Deney	100.92	11.23			
	Kontrol	102.92	10.60	-.567	34	.574
İçsel çatışmalar	Deney	28.46	5.03			
	Kontrol	28.69	5.56	-.133	34	.895
Kendini yeterince tanımama	Deney	25.38	4.07			
	Kontrol	25.53	5.07	-.098	34	.922
Meslek ve alan bilgisi eksikliği	Deney	24.70	3.62			
	Kontrol	25.87	2.98	-1.053	34	.300
Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar	Deney	10.20	3.40			
	Kontrol	10.83	2.71	-.616	34	.542

Dışsal çatışmalar	Deney	12.16	3.82			
	Kontrol	12.04	3.26	.099	34	.922

*p <.05

Tablo 3’de sunulan bulgular, psiko-eğitim uygulaması öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mesleki kararsızlık toplam puanları ile alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ve grupların başlangıç düzeylerinde homojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mesleki kararsızlık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Ortalama, standart sapma ve son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

		$\bar{x}$	SS	t	df	p
Mesleki kararsızlık toplam	Deney	92.98	22.52			
	Kontrol	99.92	16.98	-1.043	34	.304
İçsel çatışmalar	Deney	26.19	8.36			
	Kontrol	28.94	6.85	-1.079	34	.288
Kendini yeterince tanımama	Deney	21.80	5.98			
	Kontrol	24.11	4.92	-1.261	34	.216
Meslek ve alan bilgisi eksikliği	Deney	24.09	7.35			
	Kontrol	24.42	4.62	-.158	34	.875
Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar	Deney	9.88	3.19			
	Kontrol	11.55	3.68	-1.450	34	.156
Dışsal çatışmalar	Deney	12.66	3.69			
		12.66	3.39	.000	34	1000

*p <.05

Tablo 4’te görüldüğü üzere, uygulama sonrasında deney grubunun mesleki kararsızlık toplam puanı ile içsel çatışmalar, kendini yeterince tanımama ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar alt boyutlarındaki ortalama puanları, kontrol grubuna kıyasla daha düşüktür. Ancak yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir (p>.05).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mesleki kararsızlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Ortalama, standart sapma ve grup içi farklılıklara ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

		Ön Test	Son test	t	df	p
		$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$			
Mesleki kararsızlık toplam	Deney grubu	100.92 $\pm$ 11.23	92.98 $\pm$ 22.52	1.694	17	.109
	Kontrol grubu	102.99 $\pm$ 10.60	99.92 $\pm$ 16.98	1.124		.277
İçsel çatışmalar	Deney grubu	28.46 $\pm$ 5.03	26.19 $\pm$ 8.36	1.527	17	.145
	Kontrol grubu	28.69 $\pm$ 5.56	28.94 $\pm$ 6.85	-.172		.866
Kendini yeterince tanımama	Deney grubu	25.38 $\pm$ 4.07	21.80 $\pm$ 5.98	2.949	17	.009*
	Kontrol grubu	25.53 $\pm$ 5.07	24.11 $\pm$ 4.92	1.171		.258
Meslek ve alan bilgisi	Deney grubu	24.70 $\pm$ 3.62	24.09 $\pm$ 7.35	.319	17	.754
	Kontrol grubu	25.87 $\pm$ 2.98	24.42 $\pm$ 4.62	1.659		.115

eksikliği						
Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar	Deney grubu	10.20 ± 3.40	9.88 ± 3.19	.389	17	.702
	Kontrol grubu	10.83 ± 2.71	11.55 ± 3.68	-.768		.453
	Deney grubu	12.16 ± 3.82	12.66 ± 3.69	-.426	17	.676
Dışsal çatışmalar	Kontrol grubu	12.04 ± 3.26	12.66 ± 3.39	-.777		.448

*p < .05

Tablo 5’da deney ve kontrol gruplarının mesleki kararsızlık toplam puanları ile alt boyutlarına ilişkin ön test–son test karşılaştırmalarına ait bağımlı örneklem t testi sonuçları sunulmuştur. Deney grubunda kendini yeterince tanımama alt boyutunda ön test ($\bar{X}$ = 25.38) ve son test ($\bar{X}$ = 21.80) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olduğu görülmüştür. Buna karşın, deney grubunun mesleki kararsızlık toplam puanı ile içsel çatışmalar ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasındaki bir azalma görülse de bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Kontrol grubunda ise mesleki kararsızlık toplam puanı ve tüm alt boyutlar açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

SONUÇ

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında öğrencilerin gelişim özellikleri ve kariyer ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen psiko-eğitim programının, kısıtlı sosyoekonomik imkânlarla sahip 8. sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini azaltmada sınırlı bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu durumun; öğrencilerin akademik başarı düzeyi, sınav kaygısı, içinde bulundukları sosyoekonomik koşullar ve müdahalenin zamanlaması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılandırılmış kariyer müdahalelerinin bireysel farkındalık oluşturma açısından etkili olduğu; ancak mesleki kararsızlığın azaltılmasında daha erken dönemlerde, uzun süreli ve farklı alanları ve paydaşları kapsayıcı rehberlik çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularından da hareketle kariyer rehberliği çalışmalarının yalnızca 8. sınıf düzeyi ile sınırlı kalmaması, ortaokulun tüm kademelerine yayılması önerilmektedir. Ayrıca dezavantajlı bölgelerde yürütülen çalışmaların aile katılımı ve akademik destek programları ile birlikte planlanmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Okul temelli rehberlik hizmetlerinde, yerel ihtiyaç analizlerine dayalı programların geliştirilmesi ve uygulanması önem taşımaktadır. Bundan sonraki çalışmalara bu yönde ağırlık verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Creswell, J. W. ve Plano Clark V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Çev. Eds. Y. Dede, S. B. Demir. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, M. A. (2003). *Bir mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çarkıt, E. (2019a). Kariyer Psikolojik Danışmanlığı ve Mesleki Rehberlik Alanında Türkiye’de Yayınlanan Makalelerin İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 149-158. <https://doi.org/10.18506/anemon.520684>
- Çarkıt, E. (2019b). Kariyer Danışmanlığı ve Mesleki Rehberlik Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1503-1514. <https://doi.org/10.33206/mjss.493303>
- Demirtaş Zorbaz, S., Kızıldağ, S. & Voltan Acar, N. (2016). Türkiye’de üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), pp. 1765-1784.
- Hartman, B.W. ve Fuqua, D.R. (1983). The Predictive Potential of The Career Decision Scala in Identifying Chronic Career Indecision. *The Vocational Guidance Quarterly*, 32, 103-109.
- Hawkins-Breaux, A. (2004). *The impact of cooperative education participation on career indecision, career decision-making self-efficacy and career decision making style among college students* [Unpublished doctoral dissertation]. Temple University.
- Hodkinson, P. (1995). How Young People Make Career Decisions. *Education+Training*, 37(8), 3-8. <https://doi.org/10.1108/00400919510148189>

- Karaçay, G. (2021). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının kariyer karar verme güçlüklerine ve temel ihtiyaçlara etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (1987). Sosyo Ekonomik Düzey ve Psikolojik İhtiyaçlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 55-68. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001076
- Kuzgun, Y. (1992). Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. VII: Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, *Türk Psikologlar derneği*, Ankara. 161 –170.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lowman, R. L. (1992). *The Clinical Practice of Career Assessment: Interest, Ability and Personality*. Washington DC: American Psychological Association (Third edition).
- M.E.B. (2003) Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete, 25212
- Van Matre, G. veyeşi Cooper, S. E. (1984). Concurrent evaluation of career indecision and indecisiveness. *Personnel & Guidance Journal*, 62(10), 637–639. <https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1984.tb00143.x>
- Öztemel, K. (2012). Kariyer Kararsızlığı ile Mesleki Karar Verme Öz Yetkinlik ve Kontrol Odağı Arasındaki İlişkiler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 459-477. <https://izlik.org/JA38CE45DR>
- Sapmaz, H. İ. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ilgi ve yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kesitsel bir çalışma* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Savickas, M.L. (1990), The Career Decision-Making Course: Description and Field Test. *The Career Development Quarterly*, 38: 275-284. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1990.tb00388.x>
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım* (7. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

DİJİTAL EBEVEYNLİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİNİN 0-6 YAŞA GENİŞLETİLMESİ: GEÇERLİK, GÜVENİRLİK VE ÖLÇME DEĞİŞMEZLİĞİ

EXTENDING THE DIGITAL PARENTING BEHAVIORS SCALE TO AGES 0–6: VALIDITY, RELIABILITY, AND MEASUREMENT INVARIANCE

Öğr. Gör. Dr. Dilara HARMANDAR ERGÜL¹, Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU²

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, 0-3 yaşlarında çocuğu olan ebeveynlere yönelik Dijital Ebeveynlik Davranışları Ölçeğinin (DEDÖ) (Harmandar Ergül ve Işıkoğlu, 2024) kapsam geçerliliğinin 4-6 yaş grubuna uygunluğunu incelemektir. Bu amaçla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve 0-3 ile 4-6 yaş gruplarında ölçme değişmezliği test edilmiştir. Ölçek uyarlama çalışması olarak tasarlanan araştırmanın örneklemini, 0-3 ve 4-6 yaş çocukların temsil edilebilmesi için kotali örneklemeyle ulaşılan toplam 645 ebeveyn oluşturmuştur. Yapı geçerliği kapsamında AFA 323, DFA ise 322 kişilik farklı alt örneklem grupları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 2026 yılı Ocak ve Şubat aylarında DEDÖ ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Bu süreçte uzman görüşü alınarak ölçek maddelerinin 0-6 yaşlarında çocuğu olan ebeveynler için de uygun olduğu teyit edilmiş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 ve AMOS 22 paket programları kullanılmıştır. AFA bulguları; ölçeğin özgün formuna uygun olarak 0-6 yaşlarda çocuğu olan ebeveynlerde de 5 boyut ve 25 maddelik yapısının korunduğunu göstermiştir. DFA sonuçları model uyum indekslerinin kabul edilebilir ($\chi^2/df = 2.362$, CFI = .921, RMSEA = .070, SRMR=.0727) düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. AVE (>.50) ve CR (>.70) değerleri uyum geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach's alpha, madde toplam korelasyonları ve madde ayırt ediciliği analizleri ile sağlanmıştır. Son olarak çoklu grup DFA ile ölçme değişmezliği incelenmiş ve metrik ($\Delta CFI=.01$; $\Delta RMSEA=.01$; $\Delta SRMR=.012$) ve skalar ($\Delta CFI=.01$; $\Delta RMSEA=0$; $\Delta SRMR=.001$) modellerin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında; Dijital Ebeveynlik Davranışları Ölçeğinin 0-6 yaşlarında çocuğu olan ebeveynlere yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu, 0-3 ve 4-6 yaş gruplarında ölçme değişmezliğinin sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: dijital ebeveynlik, erken çocukluk dönemi, ölçek genişletme

ABSTRACT: This study aimed to extend and validate the Digital Parenting Behaviors Scale (DPBS), originally developed for parents of children aged 0–3, for use with parents of children aged 4–6. The study employed a scale adaptation design, examining validity and reliability while testing measurement invariance across age groups. The sample consisted of 645 parents, selected through quota sampling to ensure representation of both groups. For construct validity, exploratory factor analysis (EFA) was conducted on one subsample (n = 323), and confirmatory factor analysis (CFA) was performed on an independent subsample (n = 322). Data were collected in January and February 2026 using the DPBS and a demographic form. Expert evaluation confirmed that the scale items were appropriate for parents of children aged 0–6, supporting content validity. Data were analyzed using SPSS 23 and AMOS 22. EFA results indicated that the original five-factor, 25-item structure was preserved. CFA results showed acceptable model fit ($\chi^2/df = 2.362$, CFI = .921, RMSEA = .070, SRMR = .0727). Convergent validity was supported by AVE values above .50 and CR values above .70. Reliability was established through Cronbach's alpha, item-total correlations, and item discrimination indices. Multiple-group CFA demonstrated acceptable metric ($\Delta CFI = .01$; $\Delta RMSEA = .01$; $\Delta SRMR = .012$) and scalar ($\Delta CFI = .01$; $\Delta RMSEA = 0$; $\Delta SRMR = .001$) invariance across age groups. These findings indicate that the DPBS is a valid and reliable instrument for parents of children aged 0–6 and supports comparable measurement across age groups.

Keywords: digital parenting, early childhood, scale extension

¹ Sorumlu yazar, Pamukkale Üniversitesi, dharmandar@pau.edu.tr, 0000-0002-0865-5090

² Pamukkale Üniversitesi, nisikoglu@pau.edu.tr, 0000-0001-7010-302X

GİRİŞ

Dijital teknolojilerin günlük yaşamın her alanında yaygınlaşmasıyla birlikte çocukların erken yaşlardan itibaren bu teknolojilerle etkileşime girmesi kaçınılmaz bir durum olmuştur. İlerleyen yıllara temel oluşturması ve gelişimin çevresel etkenlerle ilişki olarak hızla ilerlemesi nedeniyle, özellikle erken çocukluk dönemindeki dijital teknoloji deneyimleri alanyazında sıklıkla ele alınan bir konudur (Nikken ve Schols, 2015; Rideout ve Robb, 2020). Bu bağlamda çocukların dijital teknoloji kullanımlarının ekran süresi gibi niceliği kadar önemli olan bir diğer nokta ebeveynlerin bu kullanım sürecindeki rehberliğidir. Bu rehberlik süreci alanyazında “dijital ebeveynlik” olarak adlandırılmaktadır.

Dijital ebeveynlik, dijital teknolojilerin bir ebeveynlik aracı olarak kullanılması olarak ifade edilmektedir (Sadiku ve diğ., 2017). Dolayısıyla hem anne babaların kendi kullanım alışkanlıkları ile çocuklarıyla olan etkileşimlerinin kesintiye uğramasını ifade eden teknoloferans, dijital okuryazarlık ve dijital etik gibi alanlardaki yeterliliklerini hem de çocuklarının dijital teknolojilerle etkileşimlerinde kurallar koyma, model olma, içerik denetimi gibi risklerden korumaya yönelik önlemler alma ve birlikte kullanım gibi rehberlik ve aracılık rollerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Kabakçı Yurdakul ve diğ., 2013; Livingstone ve diğ., 2017; Nikken ve Schols, 2015; Mascheroni ve diğ., 2018).

Erken çocukluk dönemi gelişimsel olarak ele alındığında, çocukların yaşları arttıkça dijital teknolojileri deneyimleri de değişerek daha özerk hale gelmektedir. Bu değişim anne-babaların dijital ebeveynlik davranışlarını da değiştirmekte, çocuklarına sundukları denetim azalmaktadır (Connell ve diğ., 2015). Örneğin; Rideout ve Robb (2020) bebeklere sunulan dijital içeriklerin ebeveynler tarafından belirlenme ve birlikte izlenme oranı %50’lerin üzerindeyken, çocuklar 2-4 yaşlarına geldiğinde bu davranışların sergilenme oranının %30’lara gerilediğini ortaya koymuştur. Ancak bu araştırmaların aksine çocuklar büyüyüp dijital teknolojileri kullanmada daha becerikli hale geldiklerinde, ebeveynlerin hem aktif hem de kısıtlayıcı aracılığı daha çok kullandıklarını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Nikken ve Schols, 2015). Araştırma sonuçları bir bütün olarak ele alındığında, dijital ebeveynlik davranışlarının çocukların gelişimsel süreçlerine göre değiştiği ancak bu değişimlerin yönünün alanyazında henüz netleştirilmediği görülmektedir.

Bu noktada araştırma sonuçları arasındaki farklar örneklem özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi dijital ebeveynliğin ölçülmesinde kullanılan araçlarla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle ya 0-6 yaş grubundaki çocukların ebeveynlerine uygulanan anketler, ebeveyn görüşmeleri ya da medya aracılığı gibi kısıtlı alanlara odaklanan ölçekler kullanılmaktadır (Budak ve Işıkoğlu, 2022; Kalkan ve diğ., 2022; Şen ve diğ., 2020). Bu durum benzer yapılar değerlendirilmesine rağmen dijital ebeveynliğin çok boyutlu yapısına ilişkin tutarlı bir inceleme yapılmasını sınırlamaktadır. Üstelik geliştirilen ölçeklerin genellikle üç yaşından büyük çocukların ebeveynlerine yönelik olması (Gözüm ve Kandır, 2020; Manap ve Durmuş, 2020) bebeklikten itibaren erken çocukluk dönemi boyunca yapılacak araştırmaları zorlaştırmaktadır. Diğer bir ifadeyle dijital ebeveynliğin ölçülmesine yönelik araçların geçerliği önemli bir metodolojik sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Ölçek geliştirme kuramına göre, bir ölçme aracının farklı örneklerde ve özellikle farklı gelişimsel dönemlerde aynı yapıyı ölçtüğünün gösterilmesi gerekmektedir (DeVellis ve Thorpe, 2021). Bu bağlamda Harmancı Ergül ve Işıkoğlu (2024) tarafından geliştirilen Dijital Ebeveynlik Davranışları Ölçeği (DEDÖ), 0-3 yaş grubuna yönelik önemli bir katkı sunmaktadır. Ancak erken çocukluk döneminin gelişimsel sürekliliği ve dijital deneyimlerin yaşla birlikte farklılaşması dikkate alındığında, bu tür ölçme araçlarının daha geniş yaş aralıklarında geçerliğinin sınanması gerekmektedir.

Bu çalışma ile erken çocukluk döneminde dijital ebeveynlik davranışlarının gelişimsel süreklilik içinde bütüncül olarak değerlendirilmesine olanak sağlayacak ve farklı yaş grupları arasında karşılaştırılabilir veriler sunabilecek bir ölçme aracının alanyazına kazandırılması hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırmada, 0-3 yaşlarında çocuğu olan ebeveynlere yönelik Dijital Ebeveynlik Davranışları Ölçeğinin (DEDÖ) 0-6 yaşlarında çocuğu olan ebeveynler için geçerlik ve güvenirliği ile 0-3 ve 4-6 yaş grupları için ölçme değişmezliğinin test edilerek ölçek kapsamının 0-6 yaş erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlere yönelik olarak genişletilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ölçek uyarlama ve kapsam genişletme çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında Dijital Ebeveynlik Davranışları Ölçeğinin (DEDÖ) kapsam geçerliği için; uzman görüşü alınması, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yanı sıra ölçme değişmezliği ile geçerlik analizlerinin yapılması, madde

performanslarının değerlendirildiği güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi gibi ölçek geliştirme ilkeleri uygulanmıştır (DeVellis ve Thorpe, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 0-6 yaşlarında çocuğu olan toplam 645 ebeveyn oluşturmuştur. Bu süreçte 0-3 ve 4-6 yaş grubundaki çocukların yeterince temsil edilebilmesi için kotalı örnekleme başvurulmuştur (Neuman, 2016). Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizleri için farklı veri setleri kullanılması önerildiğinden (Schumacker ve Lomax, 2015) örnekleme oluşturan 645 katılımcının verileri çocukların yaşına göre sıralanmış, sıra numaraları tek olanlar AFA ve çift olanlar DFA grubu olacak şekilde iki gruba ayrılarak 323 kişilik Çalışma Grubu I ve 322 kişilik Çalışma Grubu II oluşturulmuştur. Her iki çalışma grubu da geçerlik analizleri için önerilen örneklem büyüklüğüne (~300) ulaşarak yeterli kabul edilmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2015). Çalışma gruplarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		Çalışma Grubu I		Çalışma Grubu II	
		n	%	n	%
Çocuğun yaş grubu*	0-3 yaş	157	48.6	157	48.8
	4-6 yaş	166	51.4	165	51.2
Çocuğun cinsiyeti	Kız	146	45.2	165	51.2
	Erkek	177	54.8	157	48.8
Katılımcı ebeveyn	Anne	293	90.7	300	93.2
	Baba	30	9.3	22	6.8
Annenin eğitim durumu	Lise ve altı	141	43.7	142	44.1
	Üniversite ve üzeri	182	56.3	180	55.9
Babanın eğitim durumu	Lise ve altı	153	47.4	153	47.5
	Üniversite ve üzeri	170	52.6	169	52.5
Ailenin gelir düzeyi	Alt gelir	41	12.7	50	15.5
	Orta gelir	218	67.5	205	63.7
	Üst gelir	64	19.8	67	20.8
TOPLAM		323	100	322	100

*Çocukların yaşına göre genel örneklem büyüklükleri; 0-12 ay için 95, 13-24 ay için 90, 25-36 ay için 129, 37-48 ay için 131, 49-60 ay için 89 ve 60-72 ay için 111, N=645.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; kapsamı genişletilen Dijital Ebeveynlik Davranışları Ölçeği (DEDÖ) ve katılımcıların demografik özelliklerini betimlemeye yönelik demografik bilgi formu ile toplanmıştır. DEDÖ, Harmandar Ergül ve Işıkoğlu (2024) tarafından 0-36 aylık bebeği olan anne-babaların dijital ebeveynlik davranışlarını ebeveyn beyanına dayalı olarak değerlendiren bir ölçek aracıdır. Ölçeğin özgün formu Teknik Önlem (6), Kontrollü Kullanım (7), Teknoferans (4), Dijital Okuryazarlık (4) ve Dijital Etik (4) olarak adlandırılan beş boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Orijinal makalede ölçek toplamı için Cronbach’s alpha değeri .92 iken alt boyutlar için katsayılar .69 ile .87 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin kabul edilebilir uyum gösterdiği belirtilmiştir ($\chi^2/df = 2.70$, RMSEA = .08, IFI = .90, CFI = .90, SRMR = .07). Ölçek uygulanırken ebeveynlerden her bir maddedeki davranışı gerçekleştirme sıklıklarını 5’li likert tipinde “Hiçbir zaman (1)” ve “Her zaman (5)” olarak işaretlemeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda hem alt boyutlar için hem de ölçek geneli için toplam puan hesaplanmakta, alınan puan yükseldikçe ilgili dijital ebeveynlik davranışlarının arttığı şeklinde yorumlanabileceği gibi kesme noktaları ile ebeveyn davranışları sınırlı, orta düzeyde ya da yüksek olarak da değerlendirilebilmektedir. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin hedef yaş grubuna uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, ölçek maddelerinin 4-6 yaş grubundaki çocukların ebeveynleri için de uygun olduğu teyit edildikten sonra tüm maddeler olduğu gibi kabul edilmiştir. Demografik bilgi formunda ise çocuğun yaşı ve cinsiyeti ile ebeveynlerin eğitim ve gelir durumları gibi özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu’ndan (E-68282350/2026/01) araştırmanın etik izni alınmıştır. Ardından 2026 yılı Ocak ve Şubat aylarında çevrimiçi platformlar aracılığıyla 0-6 yaşlarında çocuğu olan ebeveynlere ulaşılarak veriler toplanmıştır. Bu süreçte katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllük esas alınmıştır. Veri toplama süreci 0-3 ve 4-6 yaş çocukların yeterince temsil edilebilmesine dikkat edilerek yeterli örneklem büyüklüğüne (~300) ulaşıldığında sonlandırılmıştır (Tabachnik ve Fidell, 2015).

Verilerin Analizi

Ölçek hedef yaş grubu genişletme çalışmaları kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve güvenirlik analizleri için SPSS 23, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve ölçme değişmezliği analizleri için AMOS 22 paket programları kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's alpha katsayıları hesaplanmış, madde toplam korelasyonuna ve alt-üst gruplara dayalı madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Son olarak ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon analiziyle incelenmiştir.

BULGULAR

Geçerlik Analizleri Bulguları

Araştırmada yapı geçerliği için AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Öncelikle AFA için Çalışma Grubu I'ı oluşturan 323 katılımcıdan elde edilen veriler Mahalanobis uzaklığı ($<.01$) ile incelenerek uç değer barındıran 41 veri araştırmadan çıkarılmıştır. Ardından KMO ve Bartlett değerleri ile korelasyon matrisleri incelenerek verilerin faktör analizi için uygunluğu teyit edilmiştir. Temel Bileşenler Analizi ve Varimax döndürme ile yapılan AFA sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

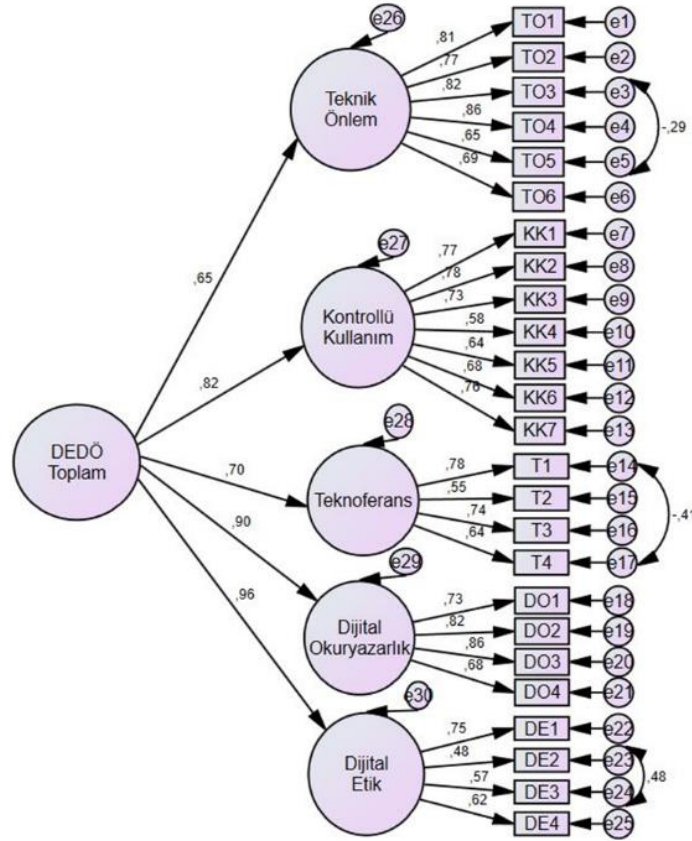
Faktör ve Maddeler	Faktör Yüğü					Ortak Varyans
	F1	F2	F3	F4	F5	
Teknik Önlem						
Madde 1	.764					.647
Madde 2	.801					.665
Madde 3	.819					.647
Madde 4	.839					.772
Madde 5	.478					.626
Madde 6	.432					.524
Kontrollü Kullanım						
Madde 7		.723				.633
Madde 8		.675				.644
Madde 9		.656				.681
Madde 10		.610				.475
Madde 11		.491				.452
Madde 12		.415				.499
Madde 13		.662				.647
Teknoferans						
Madde 14			.637			.594
Madde 15			.832			.695
Madde 16			.589			.624
Madde 17			.706			.632
Dijital Okuryazarlık						
Madde 18				.625		.681
Madde 19				.913		.823
Madde 20				.772		.822
Madde 21				.523		.626
Dijital Etik						
Madde 22					.461	.708
Madde 23					.734	.654
Madde 24					.628	.623
Madde 25					.522	.514
Öz Değerler (Λ)	2.018	9.537	1.452	1.213	1.688	
% Varyans	8.072	38.148	5.808	4.852	6.752	
% Kümülatif Varyans	63.631					
KMO =.919; $\chi^2(300) = 3787.039$; Bartlett Küresellik Testi (p) = .000						

KMO = .919; $\chi^2(300) = 3787.039$; Bartlett Küresellik Testi (p) = .000

Not. AFA sonuçlarında faktör sıralaması özdeğer büyüklüğüne göre farklılık göstermekle birlikte ölçeğin özgün formundaki boyut sıralaması korunarak sunulmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü gibi DEDÖ, özgün formuna uygun olarak öz değeri 1.00’den büyük olan beş faktörden oluşmaktadır. Madde faktör yükleri .42 ile .91 arasında değişerek makul ile mükemmel arasında değişen değerlere sahiptir (Comrey ve Lee, 1992). Ortak faktör varyansları (<.10), tüm maddelerin ortak varyansa katkı sağladığını göstermektedir. Açıklanan toplam varyans ise %63 ile sosyal bilimler için kabul edilebilir düzeydedir (Karagöz, 2016).

AFA ile ortaya konan yapının teyit edilmesi için yapılan DFA öncesinde Çalışma Grubu II’yi oluşturan 322 kişilik veri seti kontrol edilerek uç değer barındıran ve çoklu normal dağılımı bozan 41 veri araştırılmadan çıkarılmıştır. Ardından Maximum Likelihood yöntemi ile ikinci düzey çok faktörlü DFA gerçekleştirilmiştir. Normallik varsayımı (c.r. < 20), madde faktör yükleri (>.40) ve korelasyon ilişkileri (p<.05) kontrol edildikten sonra modelde şu iyileştirmeler yapılmıştır; e23-e24 (55.032), e3-e5 (12.392), e14-e17 (11.620) ve e7-e8 (10.221). DFA ile ulaşılan model Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Şeması

Şekil 1 incelendiğinde ölçeğin beş boyut ve 25 maddeden oluşan yapısının doğrulandığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin uyum geçerliğini incelemek için AVE ve CR değerleri hesaplanmış; AVE değerlerinin .50 ile .60 arasında (>.50), CR değerlerinin .70 ile .89 arasında (>.70) değiştiği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle ölçeğin uyum geçerliğine sahip olduğu görülmüştür (Hair ve diğ., 2009). Son olarak ölçeğin 0-3 ve 4-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynler için geçerli olduğunu teyit etmek amacıyla çoklu grup DFA yapılarak ölçme değişmezliği incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçme Değişmezliği için Çoklu Grup DFA Sonuçları

Model	χ^2/df	CFI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2/df$	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$	Karar
Konfigüral	2.362*	.921	.070	.0727	-	-	-	-	-
Metrik	2.004*	.911	.060	.0850	0.358	.010	.010	.0123	Kabul
Skalar	2.009*	.901	.060	.0861	0.005	.010	0	.0011	Kabul

Not. N = 279 , grup 1 n = 124, grup 2 n = 155.

*p<.001

Tablo 3'te yer alan model uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/df = 2.362$, CFI = .921, RMSEA = .070, SRMR = .0727) modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994). Ki-kare fark testinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle modeller arası karşılaştırmalarda ΔCFI (.01, .01), $\Delta RMSEA$ (.01, 0) ve $\Delta SRMR$ (.012, .001) kriterleri esas alınmıştır. Önerilen eşiklere göre ($\Delta CFI \leq .01$; $\Delta RMSEA \leq .015$; $\Delta SRMR \leq .030/.010$) metrik ve skalar modellerin uyumu kabul edilebilir bulunmuştur (Chen, 2007; Cheung ve Rensvold 2002). Elde edilen bulgular, iki yaş grubunda da ölçme değişmezliğinin büyük ölçüde sağlandığını ve yaş aralığının 0–6 olarak genişletilmesinin metodolojik olarak uygun olduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik Analizleri Bulguları

Araştırmada güvenirlik analizleri kapsamında; Cronbach's alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmış, madde toplam korelasyonuna ve %27'lik alt-üst gruplara dayalı madde analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Faktör ve Maddeler	Madde Toplam Puan Korelasyonu*	Madde Çıkarsa Cronbach's alpha Değeri	t değeri** (Alt %27-Üst %27)
Teknik Önlem ($\alpha = .833$)			
Madde 1	.654	.796	-13.434***
Madde 2	.650	.796	-11.257***
Madde 3	.596	.812	-15.722***
Madde 4	.780	.772	-12.974***
Madde 5	.563	.822	-8.523***
Madde 6	.501	.833	-15.255***
Kontrollü Kullanım ($\alpha = .847$)			
Madde 7	.671	.815	-13.072***
Madde 8	.699	.815	-11.249***
Madde 9	.653	.820	-12.295***
Madde 10	.464	.847	-10.068***
Madde 11	.572	.831	-14.131***
Madde 12	.547	.834	-12.862***
Madde 13	.662	.817	-14.941***
Teknoferans ($\alpha = .779$)			
Madde 14	.576	.732	-13.242***
Madde 15	.591	.743	-20.148***
Madde 16	.647	.719	-15.510***
Madde 17	.606	.714	-9.401***
Dijital Okuryazarlık ($\alpha = .886$)			
Madde 18	.695	.838	-15.209***
Madde 19	.730	.825	-18.332***
Madde 20	.824	.792	-15.960***
Madde 21	.643	.862	-15.383***
Dijital Etik ($\alpha = .766$)			
Madde 22	.632	.698	-11.620***
Madde 23	.623	.696	-20.076***
Madde 24	.621	.680	-18.132***
Madde 25	.494	.752	-9.826***

DEDÖ Ölçek Toplamı ($\alpha = .924$)

*n = 282, **n1 = n2 = 76, ***p<.001

Tablo 4 incelendiğinde ölçek toplamı için Cronbach's alpha değerinin .92, ölçek boyutları için değerlerin ise .77 ile .89 arasında değişerek yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Madde toplam puan korelasyonu değerleri (>.30) ve maddenin çıkması durumunda Cronbach's alpha değerlerinin artmaması tüm maddelerin işlevsel olduğunu ve ölçeğe katkı sağladığını göstermektedir. Gruplara dayalı madde analizi sonuçları ise (p<.001) tüm maddelerin ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2018).

Ölçek Boyutları Arası İlişkiler

Son olarak ölçek boyutları arasında ilişkiler incelenerek analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçek Boyutları Arası Pearson Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6
Teknik Önlem	1					
Kontrollü Kullanım	.572**	1				
Teknoferans	.386**	.551**	1			
Dijital Okuryazarlık	.572**	.622**	.505**	1		
Dijital Etik	.496**	.455**	.428**	.625**	1	
Ölçek Toplam	.815**	.839**	.702**	.828**	.736**	1

**p<.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi ölçeğin toplam puanı ile boyutları arasında .70 ile .84 arasında değişen yüksek, alt boyutları arasında ise .39 ile .63 arasında değişen orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2018).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma bulguları, Dijital Ebeveynlik Davranışları Ölçeğinin (DEDÖ) 0-6 yaşlarında çocuğu olan anne-babalara yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. AFA ve DFA sonuçları; ölçeğin 0-3 yaşa yönelik özgün formuna uygun olarak, 0-6 yaşlarında çocuğu olan ebeveynlerde de 5 faktörlü ve 25 maddelik yapısının korunduğunu göstermiştir (Harmandar Ergül ve Işıkoğlu, 2024). Ölçme değişmezliğinin test edildiği çoklu grup DFA sonuçları ise 0-3 ve 4-6 yaş gruplarında konfigüral, metrik ve skalar değişmezliğinin sağlandığını ortaya koymuş, diğer bir ifadeyle DEDÖ'nün erken çocukluk dönemindeki farklı yaş gruplarında da benzer yapıyı ölçtüğü görülmüştür.

Araştırma bulguları, DEDÖ'nün 0-3 yaşa yönelik olarak geliştirildiği özgün çalışma (Harmandar Ergül ve Işıkoğlu, 2024) ile karşılaştırıldığında ise bazı farklar dikkat çekmiştir. Öncelikle, bu çalışmada elde edilen açıklanan toplam varyans oranının (%63), özgün çalışmadakinden (%57) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum erken çocukluk dönemi boyunca dijital ebeveynlik davranışlarının daha bütüncül bir yapı sergilemesiyle ilişkili olabilir. Bebeklikten çocukluğa doğru günlük yaşam pratiklerinde yaşanan değişim, anne-babaların dijital ebeveynlik davranışlarını da değiştirerek daha net ve ölçülebilir hale gelmesiyle sonuçlanmış olabilir. Örneğin; çocuklar büyüdükçe dijital teknoloji kullanımlarının da artması (Nikken ve Schols, 2015) sunulan dijital ebeveynlik davranışlarının da daha sistematik hale gelmesine neden olabilir. Bununla birlikte, bu çalışmada madde çıkarılması durumunda güvenilirlik katsayılarındaki düşüşler de daha belirgindir. Diğer bir ifadeyle, 0-3 yaşa kıyasla 0-6 yaş grubundaki ebeveynlerde, her bir maddenin ölçeğin genel yapısına katkısı artmış ve dijital ebeveynlik davranışlarını temsil etme görevleri daha kritik hale gelmiştir. Bu sonuçlar, DEDÖ'nün 0-6 yaşlarda çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik davranışlarını değerlendirirken gelişimsel özellikleri de yansıtan güçlü bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

Açıklanan varyans oranları alt boyutlar açısından incelendiğinde ise Teknik Önlem, Teknoferans, Dijital Okuryazarlık ve Dijital Etik boyutlarının açıklama oranlarının görece azaldığı, buna karşılık Kontrollü Kullanım boyutunun açıkladığı varyansın %15'ten %38'e yükselerek belirgin biçimde arttığı görülmüştür. Özellikle "dijital teknolojiyi çocukla birlikte kullanma ve etkileşim kurma", "çocuğa sunulan içeriklerin önceden kontrol edilmesi" ve "çocuğun kullanımına ilişkin kuralları koyma" gibi çocuğun dijital teknoloji deneyimlerinin kontrol edilmesi ve sınırlandırılmasına ilişkin bu davranışların, 0-6 yaş grubundaki çocukların anne-babalarının dijital ebeveynlik pratiklerinde daha çok önem kazandığı söylenebilir. Çocuklar büyüdükçe ebeveynlerin birlikte kullanım gibi denetimlerinin azalması (Connell ve diğ., 2015), halihazırda bu kullanım alışkanlığını sürdürmenin dijital ebeveynlik davranışları içindeki öneminin artmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca Dijital Etik alt boyutuna ilişkin Cronbach's alpha değeri de bu çalışmada ($\alpha=.77$) daha yüksektir (özgün $\alpha=.69$). Diğer bir ifadeyle dijital ortamdaki kişisel hakların korunması, suç unsurlarının farkında olunması ve yapılan paylaşımlarda etik değerlerin göz önünde bulundurulması gibi ebeveynlerin kendi dijital teknoloji kullanımlarındaki etik sorumluluklarına ilişkin davranışlarını, çocukları büyüdükçe daha belirgin ve tutarlı hale gelmiştir. Buna göre dijital ebeveynlik davranışlarındaki pratik değişimin, çocuklara sunulan rehberlikle sınırlı kalmadığı ve ebeveynlerin kendi kullanımlarına da yansıdığı söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırma Dijital Ebeveynlik Davranışları Ölçeğinin (DEDÖ) 0-6 yaşlarında çocuğu olan ebeveynlere uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları bir bütün olarak ele alındığında, erken çocukluk döneminde dijital ebeveynliğin önceliklerinin yeniden yapılandırıldığına ve süreç içinde değiştiğine işaret etmektedir. Bu sonuç, alanyazında ebeveynlerin çocukları büyüdükçe dijital teknoloji kullanımına ilişkin rehberlik ve düzenleme stratejilerini farklılaştırdığını ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Connell ve diğ., 2015; Rideout ve Robb, 2020). Bununla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle, araştırma geneli orta gelir düzeyinde yer alan görece eğitilmiş bir çalışma

grubuyla yürütülmüştür. Farklı demografik özelliklere sahip ailelerdeki dijital ebeveynlik davranışlarına odaklanan araştırmalar yapılabilir. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik davranışlarını desteklemeye yönelik müdahale programları ile deneysel araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca dijital ebeveynlik davranışları ile çocukların farklı gelişim alanları, çocuk ve ebeveynlerin dijital teknoloji kullanım alışkanlıkları gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu araştırmalarda gelişimsel değişimlere odaklanılarak boylamsal çalışmalar planlanabilir. Bu araştırmalarda ebeveynlere erken çocukluk dönemi boyunca uygulanabilen Dijital Ebeveynlik Davranışları Ölçeği kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Budak, K. S., & Işıkoğlu, N. (2022). Dijital oyun bağımlılık eğilimi ve ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeklerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 673-720. <https://doi.org/10.30964/auebfd.939653>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PEGEM AKADEMİ.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in Factor Analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Connell, S. L., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2015). Parental co-use of media technology with their young children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997440>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Gözüm, A. İ., & Kandır, A. (2020). Developing a parental mediation scale of digital games for children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 336-358.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis (7th Edition)*. Pearson Prentice Hall.
- Harmandar Ergül, D., & Işıkoğlu, N. (2024). Bebeklerde dijital teknoloji kullanımı ve dijital ebeveynlik davranışları ölçeklerinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 945-968. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1457043>
- 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, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kabakçı Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Kalkan, B., Kılıç, A. F., & Duran Yılmaz, A. (2022). Teknoloji kullanımında ebeveyn tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 364-386. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202262367>
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Livingstone, S., Olafsson, K., Helsper, E. J., Lupianez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Development of Digital Parental Awareness Scale. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 978-993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Mascheroni, G., Ponte, C., & Jorge, A. (2018). *Digital parenting: The challenges for families in the digital age, Yearbook 2018*. University of Gothenburg.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. YAYINODASI.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*. Common Sense Media.
- Sadiku, M. N., Tembely, M., & Musa, S. M. (2017). Digital parenting. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*, 4(1), 6454-6456.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling (Fourth Edition)*. Routledge.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (altıncı basımdan çeviri)*. (M. Baloğlu, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.

BİRLİKTE KULLANIM VE TEKNOFERANS BAĞLAMINDA DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN ANNE-BEBEK ETKİLEŞİMİNE YANSIMALARINA BOYLAMSAL BİR BAKIŞ*

REFLECTIONS OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON MOTHER-BABY INTERACTION IN THE CONTEXT OF JOINT MEDIA ENGAGEMENT AND TECHNOFERENCE: A LONGITUDINAL PERSPECTIVE*

Öğr. Gör. Dr. Dilara HARMANDAR ERGÜL¹, Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU²

ÖZET: Bu çalışma, annelerin bakış açısıyla dijital teknoloji kullanımının anne-bebek etkileşimi üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin bebeklik dönemi boyunca gösterdiği değişimi derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel durum çalışması desenindeki çalışmada, anne-bebek etkileşimi gibi sınırlı bir durum, bir buçuk yıl süren boylamsal bir yaklaşımla incelenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örneklemle belirlenerek “bebeğiyle birlikte dijital teknoloji kullanma” ölçütünü karşılayan anne ve bebekler dâhil edilmiştir. Başlangıçta bebekleri 8-18 aylık olan 15 anne ile yola çıkılmış; sürecin sonunda bebekleri 24-36 ay bandına ulaşan 8 anne-bebek çifti ile çalışma tamamlanmıştır. Araştırmanın verileri; Ebeveyn-Bebek Etkileşimi Gözlem Formu (EBEG) ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler annelerle boylamsal sürecin başında ve sonunda toplam iki kez, anne-bebek etkileşimi gözlemleri ise altı aylık periyotlarla toplam dört kez yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular, annelerin dijital teknolojinin etkileşim üzerindeki olumsuz etkilerine dair endişe taşıdıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, annelerin büyük çoğunluğu (f=12) erken dönemden itibaren teknoloji kullanımı sırasında bebekle aktif etkileşim kurmaya özen gösterdiklerini belirtmiştir. Sürecin sonunda ise tüm katılımcı annelerin (f=8), dijital teknoloji kullanımı sırasında aktif bir anne-bebek etkileşimi sergiledikleri saptanmıştır. Bu bulgular gözlem bulgularıyla örtüşmektedir. Bebekler büyüdükçe; annelerin sürece katılımlarının arttığı, rehberlik davranışlarının çeşitlendiği ve daha fazla sözel ifade kullandıkları görülmüştür. Bu olumlu bulguların aksine, özellikle bebekler küçükken annelerin büyük çoğunluğunun (f:10) kendi teknoloji kullanımları arasındaki etkileşimlerine yeterli önem vermedikleri saptanmıştır. Teknoferansa ilişkin bu sınırlı farkındalık bebekler büyüdüğünde görece artmasına rağmen annelerin ifadeleri yeterli düzeyi erişmediğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak; annelerin küçük bebekleriyle birlikte ekran kullanırken nasıl etkileşim kuracaklarına ve özellikle teknoferansa ilişkin farkındalıklarının artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: anne-bebek etkileşimi, boylamsal, dijital teknoloji kullanımı, durum çalışması, teknoferans

ABSTRACT: This study examines the effects of digital technology use on mother-baby interaction from mothers' perspectives and how these effects change between 8 and 36 months of age. A qualitative case study design was employed, observing parent-baby interaction over 18 months. The sample was purposefully selected to include mothers and babies engaged in joint media engagement, defined as shared use of digital devices with active interaction. Initially, 15 mothers with babies aged 8–18 months participated; by the end, 8 mother-baby dyads remained, with babies aged 24–36 months. Data were collected using the Parent-Baby Interaction Observation Form (PBIOF) and semi-structured interviews. Interviews were conducted twice, at the start and end of the study, and interaction observations were carried out four times at six-month intervals. Content analysis was applied. Findings show that mothers expressed concern about the potential negative effects of technology on interaction. Most (n=12) actively engaged with their babies during device use from early stages. By the end, all mothers (n=8) demonstrated active interaction, consistent with observations. As babies grew, mothers' participation increased, guidance behaviors diversified, and verbal communication expanded. However, when babies were younger, most mothers (n=10) paid insufficient attention to interaction during device use. Although awareness of technofence improved with age, analysis of mothers' statements indicated that interaction remained suboptimal. These results emphasize the need to support mothers in fostering engagement during joint screen use and in raising awareness of technofence.

Keywords: mother-baby interaction, longitudinal, digital technology use, case study, technofence

*Bu çalışma ilk yazarın “0-3 Yaş Çocukların Dil Becerileri ile Dijital Teknoloji Kullanımları Arasındaki İlişkiye Aracılık Eden Faktörlerin Boylamsal İncelenmesi” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

¹ Sorumlu yazar, Pamukkale Üniversitesi, dharmandar@pau.edu.tr, 0000-0002-0865-5090

² Pamukkale Üniversitesi, nisikoglu@pau.edu.tr, 0000-0001-7010-302X

GİRİŞ

Bebeklik döneminde gelişimin temel destekleyicilerinden biri olan ebeveyn-bebek etkileşimi, dijital teknolojilerin günlük yaşamda yaygınlaşmasıyla birlikte daha çok araştırılan bir alan haline gelmiştir. Özellikle bebeklerin ekrandan öğrenmesinde ve ekranın olası olumsuz etkilerinden korunmada (Gago-Galvagno ve diğ., 2025; Zack ve Barr, 2016) ebeveyn-bebek etkileşiminin önemli rolü olduğu bilinmektedir. Örneğin; Medawar ve diğerleri (2023) bebeklerin pasif konumda olduğu ekran kullanımının düşük, anneyle birlikte sözel etkileşimle kullanılan ekranın ise yüksek dil becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum araştırmacıları birlikte dijital teknoloji kullanımı sırasındaki ebeveyn-bebek etkileşimini incelemeye itmiştir.

Alanyazında anne-bebek etkileşimi; sözel dil kullanımının niceliği, anne duyarlılığı ve sürece katılımı, bebeği destekleyecek yapı iskelesi kurma ve rehberlik davranışları ya da sözel ifadelerinin içeriği gibi farklı açılardan ele alınmıştır. Güncel araştırmalar genel olarak annelerin dil kullanımı, duyarlılığı ve sürece katılımları arttıkça bebeklerin dil kullanımı ve katılımlarının da arttığını ortaya koymaktadır (Archer ve diğ., 2021; Gago-Galvagno ve diğ., 2024; Padilla-Walker ve diğ., 2020). Diğer bir ifadeyle anne-bebek etkileşiminin niteliğinin arttığı görülmüştür. Annenin yapı iskelesi kurma davranışını inceleyen araştırmalar ise en fazla bilişsel iskele kurulduğunu, bunu duyuşsal iskelenin takip ettiğini ve cihazın kullanımına yönelik teknik iskelenin sınırlı kaldığını göstermiştir (Neumann ve Neumann, 2016; Neumann, 2018; Nevski ve Siibak, 2016). Buna göre annelerin ekranın içeriğini öğretmeye yöneldiği ve dijital cihazların kullanımına ilişkin daha az rehberlik yaptığı ortaya konmuştur. Ebeveyn sözel ifadelerini inceleyen Archer ve diğerleri (2021) ise ekran içeriğine dair soru ve bilgilendirmelerin anneler tarafından sıklıkla dile getirildiğini ancak günlük yaşamla ilişkilendirmenin sınırlı kaldığını saptamıştır. Son olarak çocuklar büyüdükçe, bebeklikten yeni yürümeye başlayan çocukluğa doğru, anne-bebek etkileşiminin kalitesinin arttığı bilinmektedir (Archer ve diğ., 2021; Neumann, 2018; Padilla-Walker ve diğ., 2020).

Bebeklerin ekran kullanımındaki yerinin yanı sıra ebeveynlerin kendi dijital teknoloji kullanımlarının bebekleriyle kuracakları etkileşime etkileri de ayrı bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Kişiler arasındaki etkileşimlerin dijital teknolojiler nedeniyle kesintiye uğraması teknoferans olarak adlandırılmakta (McDaniel ve Coyne, 2016) ve anne-bebek etkileşimini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Annelerin bebekleriyle birlikte dijital cihazlarla kısa süreli ilgilenmeleri dahi duyarlılıklarını azaltmakta ve bebeklerin katılımını da olumsuz etkilemektedir (Lemish ve diğ., 2020; Mikić ve diğ., 2025). Etkileşimin niteliğinde bu düşüş, bebeklerin gelişimine de yansımaktadır. Örneğin; Corkin ve diğerleri (2021) daha çok telefon bildirimi alan ebeveynlerin, bebeklerine daha yönlendirici davrandıklarını ve bunun düşük dil becerileriyle ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Üstelik bu olumsuz sonuçlar için dijital cihazların doğrudan kullanılması da gerekmemekte televizyonun arka plandaki varlığı dahi aile içindeki etkileşimi sınırlandırarak düşük dil becerileri gibi gelişimsel sonuçlar doğurabilmektedir (Brushe ve diğ., 2024; Gago-Galvagno ve diğ., 2024).

Görüldüğü gibi dijital teknolojilerin anne-bebek etkileşimine yansımaları, bebeklerin dijital teknolojileri ebeveynleriyle birlikte kullanmaları sırasındaki etkileşim ve ebeveynlerin kendi teknoloji kullanımlarının bebekleriyle olan etkileşimlerine etkileri olarak iki bağlamda ele alınabilmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu iki bağlamın birbirinden ayrı ele alındığı dikkat çekmektedir. Üstelik mevcut araştırmalarda genellikle etkileşim gözlemlerine odaklanılmakta, annelerin bu süreçlerdeki öznel deneyimlerini de ele alan ya da anne-bebek etkileşimini boylamsal olarak inceleyen araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın, dijital teknolojilerin anne-bebek etkileşimine yansımalarını farklı bağlamlarda ve annelerin öznel deneyimleriyle birlikte boylamsal olarak ele alması nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı annelerin bakış açısıyla dijital teknoloji kullanımının anne-bebek etkileşimi üzerindeki etkilerinin ve bu etkilerin 8-36 ayları kapsayan bebeklik dönemi boyunca gösterdiği değişiminin derinlemesine incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmaktadır;

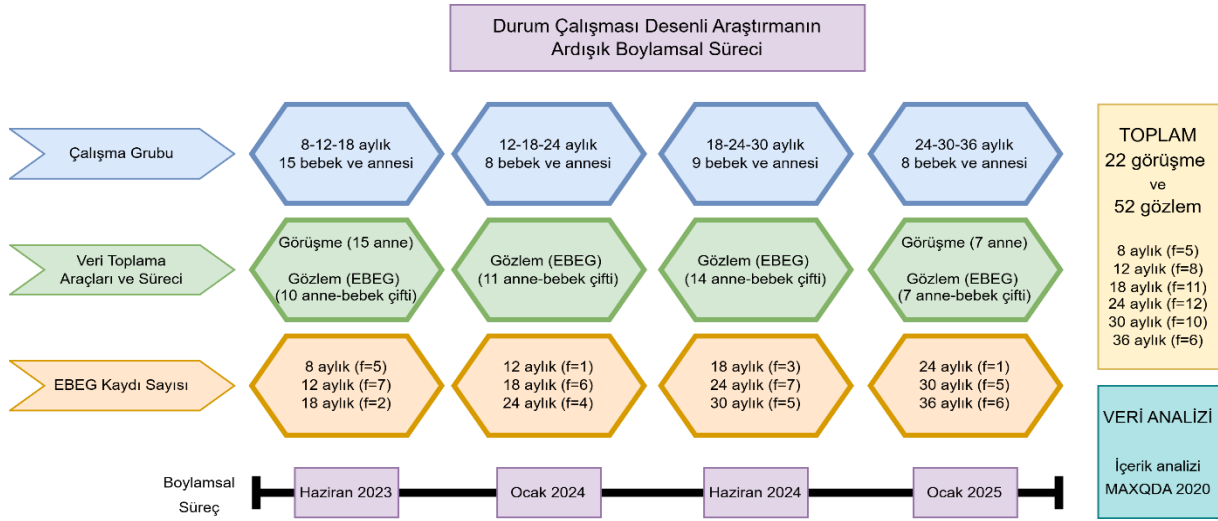
- Bebeklik dönemi boyunca annelerin, dijital teknoloji kullanımının anne-bebek etkileşimine etkilerine ilişkin düşünceleri nasıldır?
- Bebeklik dönemi boyunca birlikte dijital teknoloji kullanımı sırasındaki anne-bebek etkileşiminin niteliği (ebeveyn katılımı, rehberliği ve sözel ifadelerinin içeriği) nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Dijital teknoloji kullanımının anne-bebek etkileşimine etkileri ve bu etkilerin bebeklik boyunca değişiminin anne bakış açısıyla derinlemesine incelendiği araştırmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları; bu araştırmadaki anne-bebek etkileşimi gibi sınırlı bir yaşam durumu hakkında görüşme, gözlem gibi

çoklu bilgi kaynaklarıyla veri toplanan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2020; Merriam, 2018). Ayrıca araştırmada anne görüşlerinin ve dijital teknoloji kullanımı sırasındaki anne-bebek etkileşiminin bebeklik boyunca değişimi de incelendiğinden yaklaşık bir buçuk yıl süren ardışık boylamsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu süreçteki çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci ile veri analizine ilişkin detaylı bilgiler Şekil 1'deki süreç diyagramında sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmadaki Boylamsal Sürecin Diyagramı

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, “bebeğiyle birlikte dijital teknoloji kullanma” ölçütünü karşılayarak amaçlı örneklemeyle ve gönüllülük esasıyla seçilen anne-bebek çiftleri oluşturmuştur (Creswell, 2020). Şekil 1’de görüldüğü gibi başlangıçta 8-18 aylık 15 bebek ve annesiyle yola çıkılmış, boylamsal sürecin sonunda bebekler 24-36 aylık olduklarında 8 anne-bebek çiftinden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan 15 annenin yaşları 26 ile 36 arasında değişmektedir. İki kişi lise, biri önlisans ve diğer 12 anne lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Boylamsal sürecin başında üç bebek 8, yedi bebek 12 ve beş bebek ise 18 aylıktır. Bebeklerin yedisi erkektir ve beşinin kendinden büyük bir kardeşi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu’ndan (E-68282350/2023/04) araştırmanın etik izni alınmıştır. Ardından Şekil 1’de detayları sunulan dört zaman noktalı veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış anne görüşmeleri ve Ebeveyn-Bebek Etkileşimi Gözlem Formu (EBEG) ile toplanmıştır. Araçlar geliştirilirken uzman görüşü alınmış ve sekiz anne-bebek çifti ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda anne ve bebeklerin hem dijital teknoloji kullanma deneyimlerine hem de yaş, eğitim gibi demografik özelliklerine ilişkin dokuz adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu görüşmeler katılımcıların tercihinin göre yüz yüze ya da çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiş ve boylamsal süreç boyunca toplam 9 saat 42 dakika süren 22 görüşme yapılmıştır.

Birlikte dijital teknoloji kullanımı sırasındaki anne-bebek etkileşiminin niteliğini incelemek amacıyla ise annelerden bebekleriyle birlikte dijital teknoloji kullanırken kendilerini kaydetmeleri ve göndermeleri istenmiştir. Bu noktada çevrimiçi bir form aracılığıyla bebelere sıklıkla sunulduğu belirlenen bir dijital oyun uygulaması (Baby Games) ve bir çocuk şarkısı içeriği (Sevimli Dostlar) belirlenmiş ve “Bebeğinizle beraber bu teknolojik aracı kullandığınız tipik bir zamandaki gibi davranınız” yönergesiyle annelere iletilmiştir. Bu süreç sonunda 4 saat 6 dakika süren 52 gözlem kaydı elde edilmiştir. Elde edilen anne-bebek etkileşimlerinin niteliğini analiz etmek içinse alanyazındaki benzer çalışmalardan (Archer ve diğ., 2021; Gago-Galvagno ve diğ., 2024; Neumann ve Neumann, 2016; Neumann, 2018; Padilla-Walker ve diğ., 2020; Skaug ve diğ., 2018; Zack ve Barr, 2016) yola çıkılarak geliştirilen EBEG formu kullanılmıştır. Form üç bölümden oluşmaktadır; ebeveyn katılımı, ebeveyn rehberliği ve ebeveyn sözle ifadeleri. Ebeveyn katılımında izleme, pasif, fiziksel ve sözel katılım gibi annelerin bebekleriyle gerçekleştirdiği etkinliğe katılımlarının niteliği kodlanmaktadır. Rehberlik bölümü, bebelere sunulan bilişsel, duyuşsal, teknik ve fiziksel destek gibi iskele kurma davranışlarını içermektedir. Sözel ifadelerde ise bilgilendirme, düşündürme, kısıtlama, onaylama ve ilişkilendirme gibi annelerin bebeklerine yönelttikleri ifadeler kodlanmaktadır. EBEG gözlem kayıt formunda, anne davranışları 10 saniyelik aralıklarla kaç kez sergilendiğine

bakılmaksızın kodlanmakta, toplam frekansları video süresine bölünerek bir dakikadaki sıklıkları belirlenmekte ve yorumlanmaktadır (Strouse ve diğ., 2023).

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu yöntem, metinlerin içerdiği belli kelime veya kavramların birbirleriyle ilişkilerinden yola çıkılarak kategorilendirilmesini ve sayısallaştırılarak yorumlanmasını içermektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Bu süreçte görüşmeler araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş; transkriptler tekrar tekrar okunarak kodlar, tema ve alt temalar oluşturulmuş; bunları temsil eden alıntılar belirlenmiştir (Creswell, 2020; Merriam, 2018). Görüşme verilerinin içerik analizinde ve görselleştirilmesinde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Anne-bebek etkileşimi gözlemlerinde de kayıtlar tekrar tekrar izlenerek EBEG formunun her bir bölümü ayrı ayrı kodlanmıştır. Formun katılım ve rehberlik bölümlerinde tüm ebeveyn davranışları 10 saniyelik aralıklarla kaç kez sergilendiğine bakılmaksızın kodlanırken sözel ifadelerin içeriği bölümünde zamana bağlı aralık belirlenmemiş; bunun yerine ifadeler arası sessizlik, ifadeyi bitirici bir vurgu ya da ifade değişimi (Strouse ve diğ., 2023) gibi kriterler doğrultusunda yeni ifadeler kodlanmıştır. Buna göre aynı ifadelerin arka arkaya sıralanması gibi durumlar bir defa kodlanmıştır. Örneğin; annenin “Bak dans ediyorlar. Bak ördek de dans ediyor. Aferin, sen de dans ediyorsun şimdi” ifadesinde birinci ve ikinci cümleler bilgilendirme olarak bir kez kodlanmıştır. Üçüncü cümle ise bebeğin davranışını desteklemeye yönelik olduğu için onaylama kodu işaretlenmiştir.

Araştırmada katılımsız gözlemci rolü benimsenerek katılımcıları yönlendirmekten kaçınılmıştır (Creswell, 2020). İnanırcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık için veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi, araştırmacının konumu, derinlik odaklı ve yeterli veri toplama, uzman görüşü, ayrıntılı betimleme ve kodlayıcılar arası uyum gibi çeşitli stratejiler kullanılmıştır (Merriam, 2018). Bu doğrultuda; gözlem ve görüşme gibi farklı veriler toplanmış, boylamsal süreç boyunca analizler katılımcılarla paylaşılarak doğrulanmış, veriler doygunluğa ulaşana dek toplanmış, hem araçların geliştirilmesi hem de analiz sürecinde uzman görüşü alınmış ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son olarak verilerin %15’i iki araştırmacı tarafından kodlanarak görüşmeler için .84 ve gözlemler için .88 ile iyi düzeyde uyum olduğu saptanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Dijital Teknoloji Kullanımının Anne-Bebek Etkileşimine Etkilerine Yönelik Anne Görüşleri

Görüşme verilerinin analizi sonucunda, katılımcı annelerin dijital teknolojilerin bebeklerinin gerçek dünyayla etkileşimlerini sınırlandırmasına ilişkin endişeler taşıdığı görülmüştür. Örneğin A3 etkileşim eksikliğinin doğurabileceği olumsuz sonuçlara ilişkin endişelerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Ekranı kullanırken özellikle uzun süre olursa çok kötü hissediyorum. O yüzden bebeğim ekrana bakıyorsa ben o anda elimde ne iş varsa bırakıyorum. Onun yanında oluyorum. Çünkü yalnız kaldığında ekrana kitleniyor, dünyadan bağımsız sanki bizden uzaklaşıyor gibi geliyor. Konuşamayacak mı? Bir şeyleri geç mi öğrenecek? Geri mi kalacak? Ya bağımlı olursa? Beyninde bir şey yapar mı? Sonuçta her insanda otizm varmış. Allah korusun bunu tetikler mi? İletişimsizlik beni çok korkutuyor.”

A3’ün yukarıdaki ifadesinde de açıkladığı gibi katılımcı anneler, dijital teknolojilerin olası olumsuz sonuçlarından korunmak için ekranı kullanımı sırasında bebekleriyle etkileşim kurmanın önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, dijital teknolojilerin (1) bebeğin ve (2) annenin dijital teknoloji kullanımı sırasındaki anne-bebek etkileşimine etkileri olarak iki tema ortaya çıkmış ve bu temalara ilişkin kodların bebeklik boyunca değişimi incelenmiştir. Ulaşılan kodların katılımcılarla gerçekleştirilen ilk ve son görüşmeler açısından karşılaştırılmasını içeren iki vaka modeli Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Boylamsal Sürecin Başındaki ve Sonundaki Kodlara İlişkin İki Vaka Modeli

Şekil 2’de görüldüğü gibi boylamsal süreç başında annelerin büyük çoğunluğu (f:12) bebeklerinin dijital teknoloji kullanımı sırasında etkileşim kurmaya önem verdiklerini belirtmiştir. Bu birlikte kullanım ve etkileşim süreci A7’nin “mesela bazı çizgi filmlerde renkleri söylüyor, kartları gösteriyor. Oğlum bu içerikleri çok seviyor. Onları açtığım zaman hemen o da söylemeye çalışıyor, beraber gösterip söylüyoruz” ifadesindeki gibi bebeklerin ekran karşısında aktif hale gelmesi ve annelerin buna eşlik etmesiyle gerçekleşebildiği gibi doğrudan annelerin ekranı bir etkileşim aracı olarak konumlandırmasıyla da başlayabilmektedir. Buna ilişkin olarak A13 kendi deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Oğlumun neye ilgisi varsa onun üzerinden konuşmaya çalışıyorum ve bu konuda ekran çok yardımcı oluyor. Bu ara kepçe, kamyon, traktör gibi şeylere ilgisi çok. Onları mesela ekrandan açıyorum. “Hani nasıl alıyor? Kepçe nasıl böyle getiriyor? Senin kepçen olsun mu?” diye konuşma fırsatı oluyor. Kitapları da kullanıyoruz ama sonuçta orada cansız. Televizyondan açtığım da hareketli olarak izlediğimiz için daha çok destekliyor gibi geliyor ekran.”

Üstelik birlikte dijital teknoloji kullanımı sırasında anne-bebek etkileşiminin önemine ilişkin bu farkındalığın bebeklik dönemi boyunca da devam ettiği, boylamsal sürecin başında bebekleriyle etkileşim kurmadığını belirten anneler de süreç sonunda artık etkileşim kurduklarını dile getirdiği saptanmıştır.

Birlikte kullanım sırasındaki anne-bebek etkileşimine ilişkin bu yüksek farkındalığın aksine annelerin kendi dijital teknoloji kullanımları sırasında etkileşim diğer bir ifadeyle teknoloji kullanımı söz konusu olduğunda ise katılımcı annelerin farkındalığının sınırlı kaldığı görülmüştür. Boylamsal sürecin başında katılımcı annelerin çoğu (f:10) kendileri ekran kullanırken bebekleriyle etkileşim kurmadıklarını dile getirmiştir. Bu durum A13’ün “ben ne kadar çocuklarımı ekrandan uzak tutayım desem de olmuyor. Biz de video izlerken buluyoruz kendimizi. İkimizi de (eşi ve kendisi için) telefona bakarken görüyorum. Bakıyorum oğlum kendi kendine bir şeyler yapmaya çalışıyor. O zaman da kötü hissediyorum” ifadesindeki gibi ebeveynlerin ekrana odaklanmalarıyla açıklanabilse de çoğu zaman bebeklerini ekrandan uzak tutmak ya da olumsuz model olmamak gibi iyi niyetli çabalar sonucunda bilinçli olarak tercih edildiği dikkat çekmiştir. Örneğin A4, bebeğiyle etkileşimini sınırlandırmaya ilişkin süreci şu şekilde açıklamıştır:

“Bebeğim yanımdayken telefon kullandığım oluyor ama benim izlediğimle ilgilenmiyor. Eğer bir video açmadıysam, onun sesini duymuyorsa hiç ilgilenmiyor. Genelde zaten telefonum sessizde ve video tarzı şeyleri bile sessiz izleyip dikkatini çekmemeye çalışıyorum. O oyun oynarken, yanında otururken, onun göremeyeceği gibi sosyal medyaya baktığım ya da mesaj yazdığım olabiliyor. O süreçte maruz kaldığı oluyor ama mümkün oldukça sesli hiçbir şeyi açmamaya çalışıyorum. Dikkatini çekmemeye çalışıyorum çünkü aksi halde o da merak edip bakmak isteyecek.”

Yukarıdaki ifadelerinde görüldüğü gibi A4 bebeğinin ekran deneyimini sınırlandırmaya çalışırken aslında anne-bebek etkileşimini sınırlandırarak bebeğini teknolojiye maruz bırakmaktadır. Üstelik bu durum bebekler büyüdükçe azalmasına Şekil 2’de görüldüğü gibi boylamsal süreç sonunda bebeğiyle etkileşim kurmadığını dile getiren sadece bir katılımcı kalmasına rağmen anne ifadeleri bu etkileşimin niteliğinin sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Örneğin; A1’in “mesela işimle alakalı bir şey izliyorum. Geliyor, bakıyor biraz böyle seyrediyor ben ona “Bir şey mi diyorsun, neden geldin, merak mı ettin, evet şunu anlatıyor” gibi konuşuyorum” ifadesi, etkileşimin bebeğin talebiyle başladığını ve yüzeysel kaldığını ortaya koymaktadır.

Birlikte Dijital Teknoloji Kullanımı Sırasındaki Anne-Bebek Etkileşimi

Birlikte dijital teknoloji kullanımı sırasındaki ebeveyn-bebek etkileşimine ilişkin gözlem bulguları; annelerin bebeklerine birlikte seyretmek amacıyla şarkı içeriği (f:10), dijital oyun (f:6) ya da her ikisini birden (f:18) sunabildiklerini göstermiştir. Dijital cihazlar genellikle masa ya da koltuk gibi bir eşyada bırakılırken (f:29) anne (f:7) ya da bebek (f:5) tarafından tutulabilmektedir. Anne ve bebek genellikle yan yana (f:35) ekrana bakmakta, kucakta (f:8) ya da karşılıklı oturma (f:6) gibi pozisyonları da tercih edebilmektedir. Ancak pozisyonlardan bağımsız olarak tüm katılımcı annelerin ve dijital cihazlara kolaylıkla erişebilecekleri mesafede durdukları, bebeklerine fiziksel olarak temas ettikleri ve hem ekranı hem de bebeklerinin yüzünü takip ettikleri saptanmıştır. Gözlem notları; annelerin bebeklerinin ilgisini takip ederek duyarlı davrandıklarını ancak bebeklerin genellikle ekrana odaklanarak annelerinin etkileşim girişimlerini yansız bıraktığını göstermiştir. Boylamsal süreç boyunca bebekler büyüdükçe etkileşime katılımları artmasına rağmen erken dönemde ebeveynlerine tepkileri sınırlıdır.

Birlikte dijital teknoloji kullanımı sırasındaki ebeveyn-bebek etkileşimin niteliğine ilişkin olarak ebeveynlerin katılım ve rehberlik davranışları ile ürettikleri sözel ifadelerin içeriğine ilişkin davranışlarının gözlenme durumları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ebeveyn-Bebek Etkileşiminin Niteliğine İlişkin Ebeveyn Davranışlarının Sıklık ve Oranları

Anne Davranışları	8 ay		12 ay		18 ay		24 ay		30 ay		36 ay		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ebeveyn Katılımı^a														
İzleme	6	20	14	29.17	10	15.15	8	11.11	-	-	-	-	38	12.18
Pasif	8	26.67	1	2.08	11	16.67	17	23.61	8	13.33	3	8.33	48	15.39
Fiziksel	6	20	23	47.92	12	18.18	12	16.67	11	18.33	5	13.89	70	22.44
Sözel	13	43.33	20	41.67	39	59.09	40	55.55	46	76.67	30	83.33	188	60.26
Ebeveyn Rehberliği^a														
Bilişsel	10	33.33	16	33.33	36	54.55	32	44.44	38	63.33	21	58.33	153	49.04
Duyuşsal	1	3.33	4	8.33	9	13.64	15	20.83	11	18.33	6	16.67	46	14.74
Teknik	3	10	12	25	9	13.64	6	8.33	4	6.67	3	8.33	37	11.86
Fiziksel	7	23.33	15	31.25	8	12.12	2	2.78	2	3.33	-	-	34	10.9
Ebeveyn Sözel İfadelerinin İçeriği^b														
Bilgilendirme	7	41.18	24	41.38	80	27.97	46	23.83	59	30.1	31	33.7	247	29.34
Düşündürme	5	29.41	22	37.93	109	38.11	90	46.63	29	31.52	29	31.52	338	40.14
Kısıtlama	4	23.53	3	5.17	6	2.1	7	3.63	2	1.02	6	6.52	28	3.33
Onaylama	1	5.88	9	15.52	75	26.22	39	20.21	35	17.86	18	19.57	177	21.02
İlişkilendirme	-	-	-	-	16	5.59	11	5.7	17	8.67	8	8.7	52	6.18
TOPLAM	17	100	58	100	286	100	193	100	196	100	92	100	842	100

N = 52 (n₈ = 5, n₁₂ = 8, n₁₈ = 11, n₂₄ = 12, n₃₀ = 10, n₃₆ = 6)

^a f = Davranışın bir dakikada gözlenme sıklığı (10 saniyelik aralıklar), % = Davranışın toplam aralık içinde gözlenme oranı

^b f = Gözlenen toplam ifade sayısı, % = Gözlenen ifade sayısının toplam ifade sayısına oranı

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı annelerin en fazla sergilediği katılım davranışının bebeklerine soru sorma, içeriğe dair açıklamada bulunma ya da bebeklerinin sesini/sözünü tekrarlama gibi sözel katılım olduğu görülmektedir (%60). En az gözlenen katılım davranışları ise bebeğin yanında olunmasına rağmen sürece katılım gösterilmeyen izleme (%12) ve bebeği destekleyecek açıklamalarda bulunmadan sadece ilgi gösterilmesini ifade eden pasif katılım (%15) olmuştur. Boylamsal süreçteki değişimler incelendiğinde ise nitelikli bir etkileşimin olmadığı izleme davranışının bebekler 30 aylık olduğunda tamamen ortadan kalktığı görülmüştür. Son olarak bebeklerin en fazla desteklendiği sözel katılım davranışlarının ise zamanla arttığı diğer bir ifadeyle bebekler büyüdükçe annelerin daha fazla etkileşim kurduğu ortaya konmuştur.

Tablo 1'deki ebeveyn rehberliği davranışları incelendiğinde katılımcı annelerin en fazla "Peki bu nasıl ses çıkarır?" gibi bebeklerinin bilgisini ve anlamasını desteklemeye yönelik bilişsel rehberlik davranışlarını sergiledikleri görülmektedir (%49). "Aferin, bravo" gibi bebeği pekiştirmeye yönelik duyuşsal (%15), "patlatmak için üzerine dokunmalısın" gibi cihazın kullanımına yönelik teknik (%12) ve işaret etme ya da bebeğin elini yönlendirme gibi fiziksel (%11) rehberlik davranışları ise daha sınırlıdır. Rehberlik davranışlarının bebeklik boyunca değişimi incelendiğinde bilişsel ve duyuşsal rehberlikte sürekli olmayan bir artış, teknik ve fiziksel rehberlik de ise azalma görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bebeklerin dijital teknolojileri kullanmadaki yetkinlikleri arttıkça annelerin rehberlik davranışları da değişmiştir.

Son olarak Tablo 1'de annelerin sözel ifadelerinin içeriği incelendiğinde; katılımcı annelerin en fazla bebeğe soru sorma, ipucu sunma ve uyarıcı gösterme amacıyla "bu nasıl ses çıkarır" gibi düşündürücü ifadeler (%40) kullandıkları, bunu "bu bir tilki" gibi ekrandaki içeriğin açıklandığı bilgilendirme (%29) ve "bravo, burnun burada" gibi bebeği destekleyen ve teşvik eden onaylama (%21) ifadelerinin takip ettiği görülmektedir. Bebeklerin öğrenmesinde önemli olan "senin de böyle çalgın var değil mi, böyle vuruyorduk" gibi günlük yaşamla ilişkilendirme ifadelerinin sınırlı kalması ise dikkat çekmiştir (%6). İfadelerin bebeklik boyunca değişimi incelendiğinde ise bebekler büyüdükçe bilgilendirme ifadelerinin yerini düşündürme ifadelerinin aldığı diğer bir ifadeyle erken dönemdeki ekran içeriği anneler tarafından açıklanırken zamanla açıklamaları için beklere soru yöneltildiği saptanmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma bulguları öncelikle annelerin, dijital teknolojilerin bebeklerinin ihtiyaç duyduğu etkileşimleri sınırlandırma ve endişeler taşıdıklarını ortaya koymuştur. Alanyazında benzer olarak ebeveynlerin bebeklerine dijital teknolojileri sunarken somut yaşantı ve etkileşim eksikliği gibi endişeleri olduğunu ortaya koymaktadır (Flewitt ve diğ., 2024). Üstelik gözlem bulguları da bu endişeleri desteklemekte, bebeklerin daha çok ekran içeriğine odaklanarak annelerinin etkileşim kurma girişimlerini yanıtsız bırakması, dijital teknolojilerin yüz

yüze etkileşimi sınırlandırdığı yorumunu güçlendirmektedir. Ancak bulgular, bu endişelerin anneleri dijital teknolojiden uzaklaştırmadığını, olası olumsuz etkilerden korunmak için cihazları bebekleriyle birlikte kullanmaya ve bu süreçte etkileşim kurmaya önem verdiklerini göstermiştir. Bu sonuç, alanyazında vurgulanan dijital teknolojilerin kullanımında miktardan ziyade kullanım süreçlerinin, birlikte kullanım sürecindeki ebeveyn rehberliğinin ve bebekle kurulan etkileşimin, önemli olduğu görüşüyle birlikte ele alındığında (Gago-Galvagno ve diğ., 2025; Medawar ve diğ., 2023; Zack ve Barr, 2016) annelerin farkındalığının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Üstelik boylamsal bulgular, bebekler üç yaşına geldiğinde birlikte kullanım sırasındaki anne-bebek etkileşime verilen önemin arttığını ortaya koymuştur.

Gözlem bulguları da bu sonuçları desteklemiş; annelerin bebekleriyle birlikte dijital cihazları kullanırken sıklıkla sözel katılım davranışı sergilediklerini, bebeklerinin öğrenmesini destekleyecek bilişsel rehberlik sunduklarını ve etkileşimlerinde bebeklerini bilgilendirmeye ve düşündürmeye yönelik ifadelerle yer verdiklerini ortaya koymuştur. Bu nitelikli davranışların, alanyazınla örtüşerek (Padilla-Walker ve diğ., 2020) bebekler büyüdükçe arttığı görülmüştür. Ayrıca bebekler dijital cihazların kullanımında yetkinleştikçe annelerin; teknik ve fiziksel rehberliklerini azalttığı, bebeklerine doğrudan bilgi sunan ifadeler yerine onları düşünmeye ve kendi bilgilerini dile getirmeye yönlendirecek düşündürücü ifadeleri daha sık kullandıkları ortaya konmuştur. Diğer bir ifadeyle anne-bebek etkileşiminin, bebeklerin gelişimsel süreçleri doğrultusunda farklılaştığı ve ihtiyaçlara göre şekillendirildiği söylenebilir. Ancak bu olumlu sonuçların aksine, alanyazınla da örtüşerek, teknik ve duyuşsal rehberlik stratejilerinin (Neumann, 2018; Neumann ve Neumann, 2016; Nevski ve Siibak, 2016) ve özellikle bebeklerin öğrenmesinde önemli olan günlük yaşamla ilişkilendirme ifadelerinin (Archer ve diğ., 2021) sınırlı kaldığı dikkat çekmiştir. Buna göre birlikte dijital teknoloji kullanımı sırasındaki anne-bebek etkileşiminin desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Son olarak annelerin birlikte kullanım sırasındaki anne-bebek etkileşimine verdikleri önemin aksine kendi dijital teknoloji kullanımlarının bebekleriyle etkileşimlerine etkilerine yönelik farkındalıklarının sınırlı olduğu ortaya konmuştur. Annelerin, bebeklerini ekrandan uzaklaştırmaya ve olumsuz model olmamaya çalışırken onları teknolojerden maruz bıraktıkları görülmüştür. Bu durumun ise uzun vadede ebeveyn-bebek etkileşimini sekteye uğrattığı ve dil becerilerinde düşüş gibi olumsuz sonuçlara yol açtığı bilinmektedir (Corkin ve diğ., 2021; Lemish ve diğ., 2020; Mikić ve diğ., 2025). Teknoferansa ilişkin anne farkındalığı bebekler büyüdükçe artsa da sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu konuda ebeveyn farkındalığını arttıracak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Son olarak bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmış ve bebeklerin dijital teknoloji deneyimlerine ilişkin ebeveyn farkındalığını geliştirmeye yönelik eğitimlere ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur. Bu eğitimlerde araştırmanın sonuçları doğrultusunda ebeveyn-bebek etkileşiminin niteliği ve özellikle teknoferans gibi konulara ağırlık verilmesi önerilebilir. Ayrıca araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle annelerin birlikte dijital teknoloji kullanım sürecindeki etkileşime ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmasına rağmen çalışma grubunu halihazırda bebeğiyle birlikte ekran kullandığını beyan eden 15 ebeveyn oluşturmıştır. Nitel araştırmanın doğası da göz önünde bulundurulduğunda sonuçların genellenebilmesi sınırlıdır. Ayrıca teknoferansın sadece anne beyanlarıyla ele alınması ve gözlemlerle desteklenmemesi bu olgunun derinlemesine incelenmesini sınırlamıştır. Dolayısıyla gelecekteki çalışmalarda; farklı ve daha geniş örneklemelerle çalışmalar yürütülmesi, nicel çalışmalarda kullanılmak üzere ebeveyn-bebek etkileşimine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi, teknoferans gibi alanlara odaklanan derinlemesine nitel çalışmaların yürütülmesi ve araştırmaların baba, kardeş ve diğer bakım verenleri de kapsayacak şekilde planlanması önerilebilir. Bu araştırmalar dijital teknolojilerin ebeveyn-bebek etkileşimindeki yerinin ortaya konmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Archer, K., Wood, E., & De Pasquale, D. (2021). Examining joint parent-child interactions involving infants and toddlers when introducing mobile technology. *Infant Behavior and Development*, 63, 101568. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101568>
- Brushe, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E. C., Reilly, S., & Gregory, T. (2024). Screen time and parent-child talk when children are aged 12 to 36 months. *JAMA Pediatrics*, 178(4), 369–375. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Corkin, M. T., Henderson, A. M., Peterson, E. R., Kennedy-Costantini, S., Sharplin, H. S., & Morrison, S. (2021). Associations between technofence, quality of parent-infant interactions, and infants' vocabulary development. *Infant Behavior and Development*, 64, 101611. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101611>

- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Dü) (5. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Flewitt, R., El Gemayel, S., Arnott, L., Gillen, J., Goodall, J., Winter, K., . . . Timmins, S. (2024). *Toddlers, tech and talk: Very young children's language and literacy learning at home in a post-digital age*. Manchester Metropolitan University. <https://doi.org/10.23634/MMU.00636881>
- Gago-Galvagno, L. G., Castillo, M. P., Fernández, M. A., Tabullo, A. J., Miller, S. E., Elgier, A. M., & Azzollini, S. C. (2024). Dyadic interactions, communication and regulation skills: Associations with screen use in toddlers from Buenos Aires. *Psychology in Russia: State of the Art*, 17(4), 39-59. <https://doi.org/10.11621/pir.2024.0403>
- Gago-Galvagno, L. G., Perez, M. L., Justo, M. M., Miller, S. E., Simaes, A. C., Elgier, A. M., & Azzollini, S. C. (2025). Contributions of screen use on early language and development milestones in Argentinean toddlers from different socioeconomic contexts. *Trends in Psychology*, 33, 594-611. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00292-w>
- Lemish, D., Elias, N., & Floegel, D. (2020). "Look at me!" Parental use of mobile phones at the playground. *Mobile Media & Communication*, 8(2), 170-187. <https://doi.org/10.1177/2050157919846916>
- McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). "Technoference": The interference of technology in couple relationships and implications for women's personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85-98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- Medawar, J., Tabullo, Á. J., & Gago-Galvagno, L. G. (2023). Early language outcomes in Argentinean toddlers: Associations with home literacy, screen exposure and joint media engagement. *Br J Dev Psychol*, 41(1), 13-30. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12429>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mikić, A., Bergmann, S., Martí, G. P., & Klein, A. M. (2025). "Just a second, mommy's here": the impact of mothers' smartphone use on children's affect regulation and the quality of mother-child interactions. *Frontiers in Psychology*, 16(1596219), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1596219>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.) Sage Publications, Inc.
- Neumann, M. M. (2018). Parent scaffolding of young children's use of touch screen tablets. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1654-1664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278215>
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2016). An analysis of mother-child interactions during an iPad activity. K. Alvarez içinde, *Parent-child interactions and relationships: Perceptions, practices ,and developmental outcomes* (s. 133-148). Nova Science Publishers Inc.
- Nevski, E., & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0-3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early Years*, 36(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1161601>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Booth, M. A., Domoff, S. E., Summers, K., Schvaneveldt, E., & Stockdale, L. (2020). Parent-child joint media engagement in infancy. *Infancy*, 25(5), 552-570. <https://doi.org/10.1111/inf.12355>
- Skaug, S., Englund, K. T., Saksvik-Lehouillier, I., Lydersen, S., & Wichstrom, L. (2018). Parent-child interactions during traditional and interactive media settings: A pilot randomized control study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(2), 135-145. <https://doi.org/10.1111/sjop.12420>
- Strouse, G. A., Troseth, G. L., & Stuckelman, Z. D. (2023). Page and screen: Storybook features that promote parent-child talk during shared reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86, 101522. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101522>
- Zack, E., & Barr, R. (2016). The role of interactional quality in learning from touch screens during infancy: Context matters. *Frontiers in Psychology*, 7, 1264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01264>

ÇAĞDAŞ BASKİRESİMDE “ZEHİRSİZ (NON-TOXIC)” UYGULAMALAR**“NON-TOXIC” APPLICATIONS IN CONTEMPORARY PRINTMAKING**

Buse KIZILIRMAK ÇEKİNMEZ¹

ÖZET: Geleneksel özgün baskıresim teknikleri; nitrik asitler, ağır kimyasal çözücüler, havaya karışan reçine tozları ve petrol bazlı mürekkeplerin yoğun kullanımı nedeniyle tarihsel süreçte sanatçı sağlığını ve ekolojik dengeyi doğrudan tehdit eden bir disiplin haline gelmiştir. Bu toksik maddelere kontrolsüz ve uzun süreli maruziyet, sanatçılarda geri dönülemez kronik rahatsızlıklara ve çeşitli mesleki sağlık sorunlarına yol açabilmektedir. Bu bildiri, çağdaş sanat ekosisteminde söz konusu tehlikelere karşı güvenli bir alternatif olarak geliştirilen zehirsiz (non-toxic) baskıresim uygulamalarının tarihsel gelişimini ve teknik altyapısını akademik bir yaklaşımla incelemektedir. Bu bağlamda, özgün baskı alanında geleneksel yöntemlerden çevre dostu ve sürdürülebilir pratiklere geçiş süreci ayrıntılı bir biçimde aktarılırken; modern atölye standartları, yeni nesil sürdürülebilir malzemeler ve literatürdeki en güncel teorik bilgilere de kapsamlı bir şekilde yer verilmektedir. Çalışmanın temel amacı, özgün baskıresimde ekolojik ve sanatçı dostu malzemelere yönelmenin, geleneksel baskı tekniklerinin sahip olduğu estetik kaliteden, görsel zenginlikten ve sanatsal derinlikten ödün vermeden mümkün olduğunu bilimsel bir perspektifle ortaya koymaktır. Zehirsiz uygulamalar, çağdaş baskıresim sanatçıları için bir sağlık sorunlarının engellenmesinin yanı sıra teknik sınırları genişleten yenilikçi ve sürdürülebilir bir sanat pratiği olarak da değerlendirilmektedir.

Anahtar sözcükler: baskıresim, non-toxic zehirsiz baskı, sürdürülebilir sanat

ABSTRACT: Traditional printmaking techniques have historically become a discipline that directly threatens both artist health and ecological balance due to the intensive use of nitric acids, harsh chemical solvents, airborne resin dusts, and petroleum-based inks. Uncontrolled and prolonged exposure to these toxic substances can lead to irreversible chronic illnesses and various occupational health problems for artists. This paper examines, with an academic approach, the historical development and technical infrastructure of “non-toxic” printmaking practices, which have been developed as a safe alternative against these hazards in the contemporary art ecosystem. In this context, while detailing the transition process from traditional methods to eco-friendly and sustainable practices in the field of printmaking, modern studio standards, next-generation sustainable materials, and the most current theoretical knowledge in the literature are also comprehensively covered. The main objective of this study is to demonstrate from a scientific perspective that adopting ecological and artist-friendly materials in printmaking is possible without compromising the aesthetic quality, visual richness, and artistic depth inherent in traditional printmaking techniques. Non-toxic applications are considered not only as a means of preventing health issues for contemporary printmakers but also as an innovative and sustainable art practice that expands technical boundaries.

Key words: printmaking, non-toxic printmaking, sustainable art

¹ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, busekizilirmak@gmail.com, 0000-0002-9407-5868

GİRİŞ

Özgün baskiresim sanatı, teknik ve malzemenin ayrılmaz bir bütün olduğu disiplinlerden biri olarak, günümüzde etik ve çevresel kaygılarla şekillenen köklü bir değişim yaşamaktadır. Bu bağlamda zehirsiz malzemeler, sanatçı sağlığını ve ekolojik dengeyi tehdit eden geleneksel kimyasalların yerine geliştirilen, çevre dostu ve güvenli alternatifleri ifade etmektedir. Geçmişten günümüze baskiresim pratikleri, malzeme bağlamında hayati bir dönüşüm geçirirken; asit ve tiner alternatiflerinin araştırıldığı bu süreçte, aslında yüzyıllar öncesinden gelen kadim geleneklerin sunduğu güvenli altyapı yeniden keşfedilmektedir.



Görsel 1. Çince Diamond Sutra, Dünyada Bilinen En Eski Kalıp Baskı Kitap, 9. yy. Kaynak URL 1

Tarihsel bir perspektifle incelendiğinde, baskiresimde çevre dostu yaklaşımın modern bir buluştan ziyade kadim bir miras olduğu görülmektedir. MS 868 yılında basılan ve bilinen en eski blok baskılardan biri olan Çin menşeli Elmas Sutra (Diamond Sutra) rulosunda, tamamen doğal malzemelerden elde edilen mürekkepler kullanılmıştır (Sarma, 2022). Bu gelenek, Japonya’da Edo döneminde “Mokuhanga” tekniği ile popülerleşerek, hiçbir zehirli çözücüye ihtiyaç duymayan su bazlı bir sistem sunmuştur. Bağlayıcı olarak sadece su, pirinçten elde edilen nori pastası ve doğal pigmentlerin kullanıldığı bu yöntem, sanatçı sağlığı açısından son derece güvenlidir (Arau-McSweeney, 2019).



Görsel 2. Katsushika Hokusai, Büyük Dalga, 1831, Ahşap Blok Üzeri Mürekkep ve Boyalı Baskı. Kaynak: URL 2

Hokusai'nin 1820'lerde ürettiği dünyaca ünlü Kanagawa'nın Büyük Dalgaları gibi şaheserler, kimyasal solventlere ihtiyaç duyulmayan bu su bazlı Japon geleneğinin en güçlü kanıtlarını sunmaktadır. Batı'nın kimyasal çözücülere dayalı yağ bazlı tekniklerinin aksine Mokuhanga, sanatçıya tamamen doğal malzemelerle doğrudan temas kurma imkânı sağlamaktadır (Amoss, t.y.).

Radaydeh & Otoom (2004) araştırmalarında sanatçıların kullandıkları malzemelerden kaynaklanan sağlık sorunlarını detaylandırmıştır. Örneğin, Francisco Goya'nın kullandığı kurşun beyazı ve cıva içeren zinober nedeniyle kurşun zehirlenmesi yaşadığı, bunun sonucunda depresyon, koma, duyma/görme bozukluğu ve kişilik değişimleri geçirdiği kanıtlanmıştır. Benzer şekilde Peter Paul Rubens, Pierre-Auguste Renoir ve Raoul Dufy gibi sanatçıların boyalarındaki kadmiyum, kobalt ve kurşun gibi toksik metaller yüzünden sakat bırakıcı artrit hastalığına yakalandıkları bilinmektedir. Ayrıca Van Gogh'un yaşadığı zihinsel sorunların ve geç dönem resimlerindeki yıldızların etrafındaki halelerin, kurşun içeren "Napoli Sarısı" pigmentini yutmasına bağlı olarak gelişen kurşun zehirlenmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Singha ve Zaman (2026) ise sürdürülebilirliğin sadece üretim süreciyle sınırlı kalmaması gerektiğini, atıkların estetik dönüşüm yoluyla yeniden sanatsal üretime dahil edildiği onarıcı bir döngüsel sistemin inşa edilmesinin zorunluluğunu vurgulamaktadır. Pek çok eğitim kurumunda bu toksik atıkların bertaraf edilme süreçleri yetersiz denetlenmekte ve riskler hafife alınmaktadır. Bu bağlamda, ekolojik sorumluluğu merkeze alan çağdaş baskıresim uygulamaları, geleneksel "al-yap-at" tüketim modelini reddetmeli, bunun yerine malzemelerin sanatsal üretime yeniden dahil edildiği onarıcı ve yenileyici bir döngüsel sistem inşa etmelidir. Bangladeş'teki üniversite atölyelerinde yapılan güncel bir araştırmaya göre, baskıresim atölyelerindeki atıkların büyük bir çoğunluğunu kağıtlar (%35), kullanılmış kalıplar (%30) ve mürekkep lekeli temizlik bezleri (%28) oluşturmaktadır (Singha & Zaman, 2026). Günümüzde sürdürülebilir bir baskıresim atölyesi için atıkları yalnızca çöpe atmak veya standart geri dönüşüme göndermek yeterli değildir. Bunun yerine, atıkları kasıtlı ve yaratıcı bir şekilde yeni sanatsal çalışmalara dönüştüren estetik dönüşüm kavramı benimsenmelidir. İmge aktarımı için kullanılan hem çevreye hem de insan sağlığına zararlı mürekkeplerin ve kimyasal çözücülerin yanı sıra üzerinde asit/kimyasal kalıntısı bulunan plakaların bilinçsizce çöpe atılması, ekosistemimize doğrudan kirleticiler sokmaktadır. Bu durumun insan sağlığı ve çevre üzerinde son derece yıkıcı etkilere yol açmaktadır.

Geleneksel Baskıresimde Karşılaşılan Sorunlar ve Sağlık Riskleri

Geleneksel baskıresim süreçleri, çevre ve insan sağlığına zararlı olan nitrik asit, demir klorür, sülfürik asit, benzen, klor, reçine, terebentin ve gaz yağı gibi çeşitli tehlikeli kimyasalların kullanımını içermektedir (Dhiman, 2023). Bu ağır tabloya rağmen, baskıresim sanatçılarının çevre dostu olmayan geleneksel maddeleri kullanmaya devam etmelerinin temel nedenlerinden biri, özellikle asit aşındırmasının yarattığı geleneksel görsel etkilere karşı duydukları hayranlıktır (Kalyani & Gupta, 2023). Ancak salt estetik kaygılarla sürdürülen bu pratikler, zamanla bedeli ağır olan biyolojik sorunları beraberinde getirmektedir. Atölye ortamında maruz kalınan bu toksik maddelerin sanatçının vücuduna üç temel yoldan girdiği tespit edilmiştir: Solunum, deri/göz emilimi ve yutma (Kalyani & Gupta, 2023). Özellikle çalışma alanlarındaki alışkanlıklar ve disiplinsizlik bu riskleri doğrudan artırmaktadır. Baskıresim atölyelerinin genellikle gayriresmi bir atmosfere sahip olması nedeniyle çalışma alanına yiyecek ve içecek sokulması, toksik maddelerin yutularak vücuda girmesinin en yaygın sebebidir.

Uygulama aşamalarına bakıldığında, gravür tekniklerinde kullanılan zemin koruyucuların ve aşındırıcı asitlerin tehlike boyutu açıkça görülmektedir. Geleneksel gravür yöntemlerinde plaka koruyucu olarak kullanılan asfalt verniği ve aşındırma işlemi için kullanılan nitrik asidin ciddi sağlık problemlerine yol açtığı, hatta ileri aşamalarda kanser ve ölüm gibi riskler oluşturduğu bilinmektedir (Tüzün & Gürses, 2017). Çukur baskı tekniklerinde kalıp yüzeyini korumak amacıyla kullanılan solvent bazlı asfalt verniği son derece zehirlidir ve maruz kalınan yoğunluğa göre sanatçıda sarhoşluk, bulantı, baş ağrısı ve narkoz etkisi yaratabilmektedir (Adam & Robertson, 2007; aktaran Tüzün & Gürses, 2017). Aşındırma sürecinde devreye giren asitler ise çok daha geri dönülemez sonuçlar doğurabilmektedir. Geleneksel atölyelerde kullanılan nitrik asidin cilt tahrişlerine ve cilt ülserine neden olduğu, göze doğrudan temas etmesi halinde ise ölüme kadar varan sonuçlar doğurabileceği saptanmıştır (Tüzün & Gürses, 2017). Dahası, özellikle gravür atölyelerinde sıkça kullanılan nitrik asit ısındığında, kokusuz olmasına rağmen çok güçlü bir solunum yolu tahriş edicisi olan “azot dioksit” gazı açığa çıkarır; bu durum amfizem ve kimyasal pnömoniye (akciğer ödemi) yol açabilmektedir (Kalyani & Gupta, 2023). Sadece kalıp hazırlama ve aşındırma süreçleri değil, imgeyi kağıda aktarma aşamasında kullanılan boyalar da benzer tehlikeler barındırır. Geçmişte sanatçılar tarafından ticari kalitede baskı elde etmek için kullanılan yağ bazlı mürekkepler son derece güvensizdir; nitekim birçok sanatçı bu mürekkepler nedeniyle solunum yolları rahatsızlıkları ve cilt problemleri yaşadığını rapor etmiştir (Dhiman, 2023).

Profesyonel atölyelerdeki bu ağır toksik tablo, ne yazık ki eğitim kurumlarına da doğrudan yansımaktadır. Türkiye’deki güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinde baskıresim eğitimi alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%78.6 sentetik tiner, %68.4 matbaa mürekkebi, %50.1 nitrik asit) geleneksel zehirli maddeleri yoğun olarak kullanmaktadır ve bu durum öğrencilerde baş dönmesi, cilt tahrişi, solunum güçlüğü ve kronik yorgunluk gibi şikayetlere yol açmaktadır (Çevik, 2015). Akademik düzeydeki bu riskler, erken yaşlardaki sanat eğitimi için çok daha hassas bir noktadadır. Sanat eğitiminde güvenlik, özellikle ilköğretim düzeyindeki çocuklar için hayati bir önem taşımaktadır. Çocukların tiner veya sentetik çözücüler gibi toksik maddelerle kesinlikle temas etmemesi, bunun yerine su bazlı boyalar ve alternatif baskı teknikleri kullanılması gerekmektedir.

Sonuç olarak hem profesyonel sanatçıları hem de eğitim sürecindeki genç bireyleri doğrudan tehdit eden bu geleneksel ve toksik üretim biçimleri, baskıresim alanında radikal bir dönüşümü zorunlu kılmakta ve atölyelerde sağlığı merkeze alan zehirsiz alternatif çözüm arayışlarının kapısını aralamıştır.

Çağdaş Atölyelerde Alternatif Zehirsiz Çözüm Önerileri

Geleneksel gravür atölyelerindeki zehirli çözücülerin ve asitlerin yarattığı sağlık risklerine karşı 1990'lı yıllarda başlatılan dönüşüm, zamanla yalnızca bireysel bir arayış olmaktan çıkıp kurumsal bir standarda ve kapsamlı bir yenilik hareketine dönüşmüştür. Bu dönüşümün ne denli hayati bir zorunluluk olduğunu Baldwin (2024) çalışmasında çarpıcı bir dille ifade etmektedir; sanatçı, uzun yıllar maruz kaldığı nitrik asit buharlarının atölyedeki metalleri paslandırarak, öğrencilerin kullandığı gaz maskelerinin kauçuk kayışlarını eritip toza dönüştürdüğünü ve en önemlisi kendi diş minesini parçalayarak kronik baş ve boğaz ağrılarına yol açtığını belirtmektedir.

Sağlığı böylesine doğrudan tehdit eden nitrik asit ve diğer tehlikeli kimyasalların yerini günümüzde çok daha güvenli formüller almıştır. Çinko plakaları aşındırmak için geleneksel asit yerine “tuz sülfat aşındırıcı” (bakır sülfat, tuz ve su karışımı); bakır plakalar için ise “Edinburg aşındırıcı” (demir klorür, sitrik asit ve su karışımı) kullanılması toksik etkileri ortadan kaldırmak için büyük önem taşımaktadır (Tüzün & Gürses, 2017; Çevik, 2015). Dağ (2021), bakır sülfat ile evlerde kullanılan sofraya tuzu kristallerinin karıştırılmasıyla elde edilen bu tuz sülfat ekolojik alternatifinin, normal bakır sülfattan üç kat daha kuvvetli ve etkili bir aşındırıcı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca ince dokular elde etmek için demir klorid asidinin suyla seyreltilerek (iki ölçek su, bir ölçek demir klorid) kullanılmasını tavsiye etmektedir. Sarma (2022) ise tamamen zehirsiz bir aşındırma sağlamak için ölçüleri netleştirerek; çizgi aşındırması için 100 gram bakır sülfat, 100 gram sodyum klorür (tuz) ve 1 litre sıcak su karışımının, leke (aquatint) aşındırması için ise 75 gram bakır sülfat ve 50 gram sodyum klorür karışımının kullanıldığını aktarmaktadır. Zehirsiz baskıresim arayışları kapsamında, kimyasal asitlere alternatif olarak tamamen organik asitlerin kullanılmasına yönelik deneysel yaklaşımlar da mevcuttur. Dumsoppe (2020), sülfürik ve nitrik asitler yerine; pH seviyesi 1 olan misket limonu (lime), demirhindi ve kaffir limonu gibi yüksek asitli meyve özütleriyle yapılan 4 dakikalık asit banyolarının, metali kusursuz bir şekilde aşındırarak net çizgiler elde edilmesini sağladığını kanıtlamıştır. Ayrıca, tehlikeli asitlerin yerini ışığa duyarlı yöntemler ve elektronik aşındırma gibi teknolojik ve güvenli metotlar da almaktadır (Dhiman, 2023).

Aşındırma sürecinin güvenli hale getirilmesi kadar, plakaları asitten koruyan zemin verniklerinin değiştirilmesi de kritik bir adımdır. Plakaları korumak için zehirli asfalt yerine akrilik bazlı boyalar veya şeker/balmumu karışımları da tercih edilebilmektedir (Çevik, 2015). Bu alandaki bir diğer pratik alternatif ise polizolan ve talens sıvı maskeleme filmi kullanılarak son derece başarılı sonuçlar elde edilmesidir (Tüzün & Gürses, 2017). Erişilebilirliğin ön planda olduğu atölyelerde tamamen zehirsiz zeminler hazırlamak mümkündür; örneğin 10 ölçek su, 2 ölçek şeker, 2 ölçek sıvı sabun ve renklendirme için mürekkep/guaj boya karıştırılarak asite son derece dayanıklı bir şekerli vernik elde edilebilmektedir (Dağ, 2021). Benzer bir uygulama Hindistan'daki Jawahar Kala Kendra stüdyosunda görülmüş; zehirli asfalt yerine şekerli sıvı ve şeker tozu atölye pratiğine dahil edilmiştir (Sarma, 2022). Baldwin (2024), günlük ve erişilebilir mutfak malzemeleriyle yenilikçi reçeteler üreterek; kurumuş kahve lekesinden ilhamla ucuz granül kahveyi veya suyla biraz seyreltilmiş melası (şeker pekmezi) kalıplar üzerine doğrudan mürekkep gibi kullanarak şekerli vernik tekniğine mükemmel zehirsiz alternatifler geliştirmiştir.

Leke baskı (aquatint) tekniğinde solunması kanserojen etki yaratan geleneksel zehirli reçine tozlarına karşı alternatifler de başarıyla uygulanmaktadır. 1994 yılında Keith Howard tarafından zehirli tozların yerini almak üzere akrilik mürekkepler ve airbrush kullanan yeni bir metot geliştirilmiştir (Sarma, 2022). Günümüzde akrilik sprey boya veya airbrush ile boya kullanımı geleneksel yöntemler kadar başarılı sonuçlar vermektedir (Tüzün & Gürses, 2017). Arau-McSweeney (2019), “*Antroposen Çağında Sürdürülebilir Baskı*” başlıklı araştırmasında,

zehirli malzemelere karşı atölyesinde gerçekleştirdiği pratik denemeleri ve sürdürülebilirlik felsefesini şu sözlerle aktarmıştır:

“Geleneksel akuatintin temel sorunu, solunması halinde toksik olabilen ve olası bir kanserojen olan toz reçine kullanılmasını gerektirmesidir. Reçineden kaçınmak için, pudra şekeri ve zımpara kağıdı (alternatif bir zemin üzerinde gravür presinden geçirildiğinde reçine parçacıklarının oluşturduğuna benzer bir doku oluşturabilir) kullanarak akuatint yaptım. Gravür işlemindeki endişem yalnızca bu işlemlerin sağlık üzerindeki etkilerine odaklanmıyor. Bana göre, sürdürülebilir olmak sürekli bir süreçtir”

Baldwin (2024) de bu zımpara kağıdı tekniğini ileri taşıyarak, siyaha kadar aşındırılan plakaların tıpkı geleneksel mezzotint tekniğinde olduğu gibi derin kadifemsi siyahlar elde etmek için kullanılabileceğini göstermiştir.

Mürekkep kullanımı ve atölye temizliği de bu çevre dostu döngünün ayrılmaz bir parçasıdır. Geleneksel yağ bazlı mürekkeplerin yerine, insan sağlığına veya çevreye tehdit oluşturmayan, güvenle kullanılabilen su bazlı mürekkepler tercih edilmeye başlanmıştır (Dhiman, 2023). Yağ bazlı ve solvent içeren serigrafi mürekkepleri yerine su bazlı mürekkeplerin kullanımı, özellikle çocukların ve gençlerin de baskıresimle güvenle tanışabilmesi için kritik bir öneme sahiptir (Çevik, 2015). Bu güvenli mürekkep devriminin öncülerinden olan Susan Rostow ve William Jung, stüdyolardan petrol çözücülerini ve asitleri tamamen çıkararak bir bebeğin bile kalabileceği kadar güvenli ortamlar yaratmak amacıyla su bazlı Akua mürekkeplerini formüle etmişlerdir (Karaalan, 2016). Kalyani ve Gupta (2023), sadece su kullanılarak inceltilebilen ve suyla yıkanarak temizlenebilen soya bazlı bu Akua mürekkepleri sayesinde atölyelerde tehlikeli solventlere olan ihtiyacın ortadan kalkacağını belirtmektedir. Soya tabanlı bu mürekkepler düşük kokulu olması sayesinde atölyelerdeki hava kalitesini artırırken, geleneksel mürekkeplerdeki yanıcı madde depolama sorunlarını tamamen ortadan kaldırmaktadır (Sarma, 2022). Çağdaş Türk sanatçısı Ozan Bilginer ise, serigrafi atölyelerinde yoğun olarak maruz kalınan zehirli gazlardan uzak durabilmek amacıyla kimyasal olmayan mürekkeplere yönelmiş ve tamamen zehirsiz bir serigrafi atölyesi oluşturmayı hedeflemiştir. Bilginer, mühendislerle yürüttüğü disiplinlerarası çalışmalar sonucunda geleneksel toksik boyalar yerine, izleyicinin vücut ısısıyla etkileşime girerek renk değiştiren termokromik boyalar kullanarak çağdaş baskıresimde hem sağlık güvenliğini hem de yeni medya etkileşimini başarılı bir şekilde sentezlemiştir (Türk Kaya, 2020).

Atölye temizliğinde tehlikeli ve yanıcı kimyasal solventler olan tiner veya terebentinin yerine; narenciyeden elde edilen D-limonen, mısırdan elde edilen etil laktat ve soya fasulyesinden elde edilen metil soyat gibi gıda tabanlı biyo-çözücüler yüksek verimli alternatifler olarak literatüre girmiştir (Kalyani & Gupta, 2023). Linolyum kalıplarının ve mürekkep lekelerinin temizliğinde insan sağlığına zararlı selülozik tiner yerine, yemeklik sıvı yağ kullanılması iş sağlığı açısından pratik ve zehirsiz bir yöntemdir (Tüzün & Gürses, 2017; Dağ, 2021). Dumsopée (2020), atölye temizliği için %100 organik bir döngü kurarak sıvı bitkisel yağ kullanımını desteklemiş, yağ kalıntılarını arındırmak için ise kimyasal sökücüler yerine limon suyundan faydalanmıştır. Su bazlı boyalar tercih edildiğinde ise kalıp temizliği sadece ıslak mendil yardımıyla yapılabilmektedir (Dağ, 2021). Desen aktarımında kullanılan kanserojen aseton veya xylene yerine ağaç ve bitkilerden elde edilen citrus çözücü tavsiye edilirken (Dağ, 2021); litografi için sadece alüminyum folyo, asitli içecekler (kola) ve bitkisel yağlar kullanan kitchen litho tekniği yaygınlaşmaktadır (Çevik, 2015).

Zehirsiz teknikler ve yeni nesil polimer levhalar güvenli olsalar da yüksek maliyetleri ve yerel pazarlardaki kısıtlı bulunabilirlikleri, geçiş sürecini yavaşlatabilmektedir (Dhiman, 2023). Ancak geleneksel metal plakaların fiyatlarının da aşırı yükseldiği düşünüldüğünde, zımpara kağıdı kullanımı veya fotokopi transferleri gibi ucuz zehirsiz yöntemler maliyetleri dramatik biçimde düşürmektedir. Ayrıca bu yöntemler dijital medya ile de kolayca entegre olarak

sanatçıyı teknik işçilikten kurtarıp tamamen ifadeye odaklanmasını sağlamaktadır (Sabour, 2017).

Tüm bu teknik gelişmeler, günümüzde akademik müfredatlara ve bağımsız stüdyolara derinlemesine yansımıştır. 1994 yılında Keith Howard'ın geliştirdiği sistemleri stüdyolara entegre eden Robert Adam ve Carol Robertson, zehirsiz baskılama yerine Akrilik Dirençli Gravür" (ARE - Acrylic-Resist Etching) terimini önererek, tarihsel yöntemlerin akrilik alternatiflerle eşleşmesini sağlamışlardır (Karaalan, 2017). Nontoxicprint (2023) platformunun verilerine göre bu sistemleşme; Rochester Teknoloji Enstitüsü'nün (RIT) zehirsiz teknikleri uzmanlık alanı yapması, Carnegie Mellon Üniversitesi'nin asitleri tamamen uzaklaştırıp Fotokopi Aşındırma ve Tuz Sülfat tekniklerine geçmesi ve Kentucky Üniversitesi'nin susuz litografi sistemini eğitime dahil etmesiyle zirveye ulaşmıştır. Aynı araştırmaya göre; topraktaki zehirli metalleri emerek iyileştiren bir bitkiden adını alan Amerika'daki Zea Mays Printmaking stüdyosu, İskoçya'daki Edinburgh Printmakers ve Makoto Doi tarafından Japonya'da kurulan Studio Kitayama gibi kurumlar, baskiresim sanatını özünden koparmadan toksinlerden arındıran bu çağdaş ve çevreci misyonun küresel temsilcileri olmuştur (Nontoxicprint, 2023).

SONUÇ

Özgün baskiresim sanatı, tarihsel köklerinden günümüze kadar estetik ifadenin ve teknik ustalığın en güçlü mecralarından biri olmuş; ancak bu süreçte sanatçı sağlığını ve ekolojik dengeyi tehdit eden toksik malzemelerin ağır bedellerini ödemek zorunda kalmıştır. Geçmişte nitrik asit, tiner ve asfalt verniği gibi kimyasalların yol açtığı geri dönülemez sağlık sorunları, geleneksel yöntemlerin sorgulanmasına ve zehirsiz alternatiflerin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Günümüz sanatçıları, sağlık, güvenlik ve çevre sorunları konusunda geçmişe kıyasla çok daha bilinçlidir; bu bağlamda baskiresmin geleceği, sanatçıların estetik kaliteden ödün vermeden daha temiz ve güvenli malzemeleri keşfetme iradesine dayanmaktadır. Yeni nesil materyaller, teknolojik imkanlarla birleştiğinde baskiresmi, sınırların ötesine geçen çağdaş, deneysel ve disiplinlerarası bir alana dönüştürmektedir.

Atölye pratiklerindeki bu dönüşüm, yalnızca malzemelerin değil, tüm üretim zihniyetinin değişmesini beraberinde getirmiştir. Özellikle çukur baskı tekniklerinde plakaları korumak için zehirli vernikler yerine şeker, kahve ve akrilik bazlı zeminlerin kullanılması; aşındırma süreçlerinde ölümcül riskler taşıyan nitrik asitlerin yerini büyük oranda kokusuz ve güvenli Edinburgh aşındırıcısı veya tuz sülfat karışımlarının alması, bu ekolojik uyanışın en somut göstergeleridir. Benzer şekilde, geleneksel yağ bazlı mürekkeplerin yerini alan su ve soya bazlı Akua mürekkepleri, kuruma sürelerinin uzun olması sayesinde sanatçılara daha geniş bir çalışma zamanı sunarken, tiner gibi zehirli, kötü kokulu ve yanıcı temizleyicilere olan ihtiyacı tamamen ortadan kaldırmaktadır. Narenciyeden veya mısırdan elde edilen gıda tabanlı biyo-çözücüler ve basit ev malzemeleri olan bitkisel yağlar veya pudra şekeri kullanılarak yaratılan zehirsiz metotlar, sanatın çevresel sürdürülebilirlikle bütünleşebileceğini kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak, özgün baskiresim uygulamalarında zehirli maddeler ve ağır kimyasal solventler kullanmaya devam etmeye gerek yoktur. Bunun yerine Nontoxicprint platformunun da ortaya koyduğu üzere, bu dönüşüm bireysel arayışların ötesine geçerek dünyadaki pek çok eğitim kurumunun ve stüdyonun temel üretim standardı haline gelmiştir. Bu güvenli teknikler, atık yönetimini estetik dönüşüm ile ele alan yeşil stüdyo anlayışıyla birleştiğinde, baskiresmi sadece dijital medya ile entegre olmakla kalmayıp onarıcı bir ekosisteme dönüştürmektedir. Yaratıcı olasılıklar sonsuzdur ve çok daha sağlıklı, çevre dostu, güvenli yöntemlerle estetik değeri yüksek baskiresimler üretmek mümkündür. Gelecek nesillere aktarılabilecek olan baskiresim mirası, toksik bir geçmişin izlerinden arınmış, sanatçıya ve doğaya saygı duyan bir üretim modeli olmalıdır.

KAYNAKÇA

Amoss, J. (t.y.). *Japanese-style woodblock printing (moku-hanga) basics*. Tanuki Prints. Erişim adresi: <http://www.tanukiprints.com> adresinden erişilmiştir.

Arau-McSweeney, O. (2019). *Sustainable printing in the age of the Anthropocene*. <https://backend.production.deepblue-documents.lib.umich.edu/server/api/core/bitstreams/45658413-199f-45ec-ac54-ac5c8690650e/content> adresinden erişilmiştir.

Çevik, S. K. (2015). *Çağdaş baskı resim eğitiminde toksik olmayan yöntem ve tekniklerin önemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dağ, B. (2021). *Geleneksel baskı teknolojilerinin günümüz baskı sanatındaki yeri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Dhiman, R. (2023). Comparison between traditional and new printmaking techniques. *Artistic Narration*, 14(1), 1-8.

Dumsopée, K. (November 5, 2020), Printmaking by Acid Natural Sources Replacing Chemicals Process. (Tam Metin). *Proceedings of the 4th International Symposium of Arts, Crafts & Design in South East Asia (ARCADESA)*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3807708>

Kaya, S. T. (2020). Yeni medya'nın baskıresme etkisi. *Görünüm*, 9(9), 45-57.

Nontoxicprint. (2023). *Printmaking resources: The green art school & the green print studio*. <https://saferpainting.com/wp-content/uploads/2023/08/PRINTMAKING-RESOURCES-1.pdf> adresinden erişilmiştir.

Özgür Karaalan, S. (2016). gelenekden çağdaşa metal gravür sanatı. *Kesit Akademi Dergisi*, 4, 261-283. <https://izlik.org/JA79BR45MN>

Radaydeh, B. N., & Ootom, S. A. (2004). Testing the awareness of hazardous nature of printmaking materials among printmaking students in traditional and non-toxic printmaking programs. *Journal of Health Science*, 50(6), 570-575.

Sabour, W. A. (2017). The non-toxic contemporary approach to teaching printmaking art. *Arts and Design Studies*, 58, 52-55.

Sarma, P. (2022). The range of creative exploration and technical experimentation in printmaking practices and importance of environmental conservation. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 10(3), 434-444.

Singha, N. R., & Zaman, F. (2026). Aesthetic transformation of printmaking waste products: Disposal management in creative spaces. *EJ-ART*, 4(1).

Tüzün, M., & Gürses, B. (2017). Gravürde toksik olmayan alternatif arayışlar. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(16), 232-247. <https://doi.org/10.16950/iujad.358871>

Görsel Kaynakça

URL 1: https://tr.wikipedia.org/wiki/Elmas_Sutra

URL 2: <https://www.istanbulsanatevi.com/sanaticilar/soyadi-h/hokusai-katsushika/katsushika-hokusai-buyuk-dalga-435/>

BASKİRESİMDE DENEYSELLİĞİN DOĞUŞU: ATÖLYE 17**THE BIRTH OF EXPERIMENTATION IN PRINTMAKING: ATELIER 17**

Buse KIZILIRMAK ÇEKİNMEZ¹

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, tarihsel süreçte ağırlıklı olarak bilginin görselleştirilmesi, inanç sistemlerinin yaygınlaştırılması ve kitlesel bir dokümantasyon aracı olarak konumlandırılan baskiresmin, 20. yüzyılla birlikte deneysel bir sanat disiplinine dönüşümünü Atölye 17 ekseninde incelemektir. Yüzyıllar boyunca yalnızca bir zanaat ve seri üretim nesnesi olarak görülen baskiresmin, teknolojinin ve modern sanat akımlarının etkisiyle geleneksel kurallarından sıyrılarak yaratıcı, bağımsız ve özgün bir ifade biçimi haline geldiğinin ortaya konması hedeflenmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı çalışmada; Atölye 17'nin yenilikçi laboratuvar ortamı ve geliştirdiği teknik yaklaşımlar analiz edilmiştir. Başlangıçta kâğıt üzerinde bir yeniden üretim aracı olarak uygulanan geleneksel baskı yöntemleri, Atölye 17'nin sunduğu usta-çırak hiyerarşisinden uzak, yenilikçi laboratuvar ortamı sayesinde köklü bir değişime uğramıştır. Bu süreçte, tek kalıpla çok renkli baskı tekniği bulunmuş; alışılmışın dışındaki aletler ve dokusal materyaller kullanılarak kalıplar üzerinde kolaj etkileri yaratılmıştır. Önceleri hata olarak görülen rastlantısallık ve kusur, bu deneysel arayışlarla birlikte eserin özgünlüğünü artıran estetik bir değer olarak kabul görmüştür. Sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş bir çoğaltım tekniği olan baskiresim, Atölye 17'nin öncü ve kuralsız yaklaşımlarıyla çağdaş sanatın dinamik bir parçası olmuştur. Sanatsal ifadenin sınırlarını genişleten bu deneysel adımlar günümüz sanatına da yön vermiştir. Şu an gelinen noktada deneysel baskiresim; dijital olanaklar, heykel, enstalasyon ve mekânsal uygulamalarla bütünleşerek çerçevenin dışına çıkmış, izleyiciyi de içine alan disiplinlerarası ve çok boyutlu bir pratik haline gelmiştir.

Anahtar sözcükler: baskiresim, deneysellik, deneysel baskiresim, atölye 17

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the transformation of printmaking—historically positioned primarily as a tool for visualizing information, disseminating belief systems, and mass documentation—into an experimental art discipline in the 20th century, centering around Atelier 17. It aims to demonstrate how printmaking, regarded for centuries merely as a craft and a medium of mass production, broke away from its traditional conventions under the influence of technology and modern art movements to become a creative, independent, and original form of expression. In this study, which employs document analysis, a qualitative research method, the innovative laboratory environment of Atelier 17 and the technical approaches it developed were analyzed. Traditional printmaking methods, initially applied as a reproduction tool on paper, underwent a radical transformation thanks to the innovative laboratory environment offered by Atelier 17, which was far removed from the traditional master-apprentice hierarchy. During this process, the technique of multi-color printing from a single plate was discovered, and collage effects were created on plates using unconventional tools and textural materials. Randomness and imperfection, previously considered mistakes, came to be accepted as aesthetic values that enhanced the originality of the artwork through these experimental pursuits. Printmaking, once a reproduction technique with strictly defined boundaries, became a dynamic part of contemporary art through the pioneering and unconventional approaches of Atelier 17. These experimental steps, which

¹ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, busekizilirmak@gmail.com, 0000-0002-9407-5868

expanded the boundaries of artistic expression, have also shaped the art of today. At the current stage, experimental printmaking has stepped out of the traditional frame by integrating with digital possibilities, sculpture, installation, and spatial applications, evolving into an interdisciplinary and multidimensional practice that actively engages the viewer.

Key words: printmaking, experimentalism, experimental printmaking, atelier 17

GİRİŞ

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana süregelen yaratma isteği, duygu ve düşünceleri somut bir forma kavuşturma çabasıyla şekillenmiştir. Bu temel motivasyon, sanatın özünü oluşturan biçimlendirme gücüyle doğrudan ilişkilidir. Sanatçının denememişi deneyimleme arzusuyla birleşen bu yaratma isteği, tarihsel süreçte baskiresmin sınırlarının da yeniden tanımlanmasına ön ayak olmuştur. Baskiresim, kökeni itibarıyla yüzyıllar boyunca bilginin görselleştirilmesi, inanç sistemlerinin yaygınlaştırılması ve kitlesel bir dokümantasyon aracı olarak konumlandırılmıştır. Bu süreçte ağırlıklı olarak bir çoğaltım aracı ve zanaat olarak görülen disiplin, 20. yüzyılla birlikte köklü bir dönüşüm geçirerek bağımsız bir sanat disiplini kimliği kazanmıştır. Bu dönüşüm öncesinde baskiresim, sanat disiplinleri içinde teknik sınırları ve kuralları en fazla belirlenmiş alanlardan biri olarak kabul edilmekteydi. Geleneksel anlayışta kâğıt malzemesiyle anılma, belirli bir numaralandırma sistemine sadık kalma, kalıp ile birebir çoğaltma ve çerçeve içinde sunulma gibi kurallar, eserin orijinalliğinin temel ölçütleri sayılmaktaydı (Esmer, 2014).

Ancak modernizmin getirdiği yenilikçi yaklaşımlar, bu katı teknik sınırların sorgulanmasına neden olmuştur. Sanatçıların kuralsız ve sınır tanımaz tutumları, baskiresmi geleneksel bir yeniden üretim aracı olmaktan çıkarıp disiplinlerarası bir deney alanına dönüştürmüştür. Bu noktada kusurun estetiği ve rastlantısallık kavramları, deneysel baskiresmin kurucu unsurları olarak öne çıkmıştır (Aydoğan, 2024). Güzelliği kusursuzda arayan geleneksel yaklaşımın aksine, teknik uygulama sırasında ortaya çıkan hataların ve kontrol dışı gelişmelerin özgün bir estetik değer taşıdığı düşüncesi benimsenmiştir.

Geleneksel teknik ve kompozisyon normlarının ötesine geçmeyi amaçlayan bu deneysel eğilimler, resmin sınırlarını genişleterek estetik ifade olanaklarını çeşitlendirmiştir (Akın ve Aydoğan, 2024). Önceleri hata olarak görülen rastlantısallığın bir imkân olarak kabul edilmesi, sanatçılara düşünsel ve görsel anlamda sınırsız bir özgürlük alanı sunmuştur. Atölye 17'nin felsefesine göre baskiresim; resim veya çizim gibi diğer sanat eserlerinin kopyalarını üretmeye yarayan basit bir reproduksiyon aracı değil, başlı başına bir deney alanı olarak kabul edilmiştir (The Atelier 17 Project, 2025). Klasik normları sorgulayan ve baskiresmin yapısını laboratuvar titizliğiyle yeniden yorumlayan bu süreç, disiplinin zanaattan sanata evrilmesindeki en kritik aşamayı temsil etmektedir. İşte bu noktada, geleneksel kuralları yıkarak modern baskiresmin temellerini atan ve bu deneysel arayışları sistemli bir yapıya kavuşturan merkez Atölye 17 olmuştur.

Atölye 17'nin Kuruluşu: Paris ve New York Dönemleri

Görsel 1. Stanley William Hayter, Paris'teki Atelier 17'de, Yaklaşık 1935 Kaynak: URL 1

Modern baskıresmin evriminde bir dönüm noktası kabul edilen Atölye 17, 1927 yılında İngiliz sanatçı Stanley William Hayter tarafından Paris'te kurulmuştur. Başlangıçta Hayter'in kişisel çalışma alanı olarak hayata geçen bu oluşum, kısa sürede dönemin avangart sanatçılarının ilgisini çeken dinamik bir merkeze dönüşmüştür. Gravür atölyesi olarak kurulan atölyede deneysel yöntemlerle bireyin yaratıcı yönünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Atölye 17'de geliştirilen sayısız teknik arasında, çok renkli baskı yapmanın ve alışılmadık malzemelerden sıra dışı dokulu desenler üretmenin yeni yolları aranmıştır (Kılıç Ates, 2019). Hayter, 1927'de Paris'te atölyesinin olduğu caddenin numarasını verdiği Atelier 17'de, tekniğini anlattığı deneysel atölye çalışmaları yapmıştır. Geleneksel gravür tekniklerini geliştirip kendi üslubunu geliştirmiştir (Tüzün, 2019).

Atölye 17'de çalışmak isteyen sanatçılar, atölyeye dâhil edilmeden önce bir takım uygulama sınavlarından geçirilmektedir. Sanat eğitiminin bir bütün olduğuna inanan Hayter ve Atölye 17 çalışanları, başlangıçta adayı çizim yaparken gözlemlemekteydiler. Böylece, aday ayakta mı, oturarak mı çiziyor, kalemi elinde nasıl tutuyor, parmak, bilek, dirsek, omuz ve vücudunun hareketleri nasıl diye inceleyerek, temel hareketlerde tespit ettikleri hataları, başarılı bir çalışmanın gerçekleşmesi için düzeltmekteydiler (Araz, 2006). Deneyimli ve acemi sanatçılar, birlikte çalışarak, aralarında oluşan iş birliği ile yaratıcı bir araştırma ruhu oluşturmuşlardır. Atölyede her gün bir asistan veya çalışan, sanatçılara yardımcı olarak teknik konularda tavsiyelerde bulunmaktadır. Atölyeye devam eden sanatçıların her biri kendi ritmine göre çalışarak kendi eserlerini üretmişlerdir. (Tüzün, 2019).



Görsel 2. Atölye 17’de Sanatçılar Çalışırken Kaynak: URL 2

Baskiresmin 20. yüzyılın ortalarında bir reproduksiyon aracı olmaktan çıkıp başlı başına deneysel bir sanat formuna dönüşmesinde Atölye 17’nin rolü, dönemin prestijli sanat kurumları tarafından da tescillenmiştir. Örneğin, The Museum of Modern Art’ın (MoMA) 1954 yılında düzenlediği çağdaş baskiresim sergisinin küratörü William S. Lieberman, Amerika’daki baskiresim tarihi üzerine yapılacak her araştırmanın Atölye 17’yi ve Stanley William Hayter’ı dikkate almak zorunda olduğunu belirtmiş; Hayter’ın teknik dehasının Amerika’daki çukur baskının yönünü tamamen değiştirdiğini vurgulamıştır. Atölye 17 sanatçılarının başını çektiği bu süreç, MoMA tarafından baskiresimde olağanüstü bir rönesans olarak tanımlanmıştır (MoMA, 1954).

Deneysel çalışma sırasında ortaya çıkan belirsiz, kontrol edilemeyen hareketler, bir başka çalışmada aynen tekrar edilemeyeceği için deney kurallarına göre bir deney de sayılmamaktadır. Çünkü sonuç -eğer varsa- çalışma deneysel nitelikte olduğu için muhtemelen anlaşılamaz ve tekrar edilemezdi (Araz, 2006). Deneysel baskı tekniğiyle elde edilen çalışmaların bir sonraki aşamada kopyasını almak son derece güçtür; aynı yöntem denense bile önceki oluşumların yakalanması oldukça zordur. Bu durumda sanatçılar, özgünlük ve rastlantısallığı avantaja dönüştürerek her çalışmada anın ve malzemenin etkisi altında benzersiz sonuçlar ortaya koyma imkânına sahip olmaktadır (Akın & Aydoğan, 2024). Hayter, çizgi ve kompozisyon üzerine yoğunlaşan denemelerde ortaya çıkan kontrol dışı, belirsiz hareketlerin tekrar edilmesi mümkün olmadığını vurgulamıştır. Kalıp üzerinde yapılan denemeler farklı tartışmalar doğurmuş ancak sonuç yine baskiresim sanatında plakanın baskısının orijinal olacağı düşüncesine götürmüştür (Kılıç Ates, 2019).



Görsel 3. Atölye 17’de Sanatçılar Çalışırken Kaynak: URL 3

Atölye 17’nin başarısının temelinde, usta-çırak hiyerarşisinin reddedildiği yenilikçi bir laboratuvar ortamı yatmaktadır. Bu yapı, sanatçıların birbirini eğittiği, teknik bilgilerin özgürce paylaşıldığı ve iş birliğinin ön planda tutulduğu demokratik bir çalışma modeline dayanmaktadır (Weyl, 2016). Paris yıllarında Joan Miró, Pablo Picasso ve Max Ernst gibi isimlerin uğrak yeri olan atölye, özellikle Sürrealizm’in otomatizm ve bilinçdışı arayışlarının baskiresim teknikleriyle buluştuğu bir deney alanı işlevi görmüştür. Bu süreçte baskı kalıpları, üzerinde sadece teknik işlemlerin yapıldığı yüzeyler olmaktan çıkmış; sanatçının anlık ve içsel dışavurumlarını doğrudan kazıdığı birer düşünce platformu haline gelmiştir. Atölye, iki Dünya Savaşı arasındaki dönemde Sürrealist sanatçılar için, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise soyutlama ve diğer modernist eğilimleri araştıranlar için hayati bir entelektüel ve sanatsal etkileşim merkezi işlevi görmüştür (The Atelier 17 Project, 2025). Farklı ülkelerden Paris’e ve New York’a gelen sanatçıların buluştuğu, farklı dilleri konuşsalar bile sanatın evrensel dilini kullanarak, baskiresim çalışmaları yapma, deneme, uygulama imkânı buldukları bir atölye olmuştur. Atölye 17’de pek çok teknik geliştirilmiş, kübistlerin, sürrealistlerin ve soyut dışavurumcu sanatçıların, sanatı tartıştıkları, eserlerinin gravürlerini yaptıkları, döneminde sanatçılar arasında oldukça popüler bir atölyedir. Sonuçta, modernizm döneminde Paris ve New York’ta baskiresim atölyesi açarak, baskiresmin teknik ve yöntemlerini geliştiren, atölyesini dönemin sanatçılarına açarak, baskiresim üretimlerine olanak sağlayan S.W. Hayter ve Atölye 17’nin baskiresim tarihi açısından önemi yadsınamaz (Tüzün, 2019)

1940 yılına gelindiğinde, İkinci Dünya Savaşı’nın Avrupa’daki yıkıcı etkisi Atölye 17’nin rotasını New York’a çevirmesine neden olmuştur. Hayter, atölyeyi New York’a taşıyarak burada New School for Social Research bünyesinde dersler vermeye başlamış ve Amerikan sanat ortamında köklü bir değişim başlatmıştır (The Museum of Modern Art, 1954). Atölyenin New York dönemi, sadece Avrupa ve Amerika arasındaki sanatsal alışverişi güçlendirmekle kalmamış, aynı zamanda Amerikan Soyut Dışavurumculuğu’nun gelişiminde katalizör görevi görmüştür. Jackson Pollock, Mark Rothko ve Robert Motherwell gibi sanatçılar, Atölye 17’nin sunduğu teknik özgürlük ve kontrol dışı deneysellik sayesinde kendi üsluplarını derinleştirme imkânı bulmuşlardır (Darwent, 2023).

Atölye 17, Paris’in entelektüel derinliği ile New York’un yenilikçi enerjisini birleştirerek baskiresmin küresel çapta bir modernizm dili haline gelmesini sağlamıştır. Bu süreçte geliştirilen yeni yöntemler ve benimsenen kolektif üretim anlayışı, baskiresmin günümüzdeki disiplinlerarası konumuna ulaşmasındaki en güçlü tarihsel mirası oluşturmaktadır.

Teknik Yenilikler ve Viskozite Yöntemi

Atölye 17'nin modern baskıresim tarihindeki en büyük kırılma noktalarından biri, geleneksel kuralları yıkarak yepyeni üretim yöntemleri ve malzemeler keşfetmesidir. Atölye 17'nin üzerinde çalıştığı baskı tekniği gravürdür. Hayter ve Atölye'de çalışan öğretici grup, yeni gelen sanatçılara, önce geleneksel gravür tekniklerini göstermektedirler. Gravür tekniğinde yeterli düzeye geldiklerinde ise deneysel gravür baskılara geçilmektedir (Araz, 2006). Yaratıcılığa daha fazla olanak veren baskıresim tekniklerini tercih eden Atölye 17 sanatçıları atölyede deneysel çalışmalar için yüzeyde özgürce hareket olanağı sağlayan ıslak vernik tercih edilmiş ve çizgi etkilerinin kullanıldığı çalışmalarda gravür kazı aletlerinden burin kullanılmıştır. (Kılıç Ates, 2019). Burin, yüzeyde temiz ve düzenli çizgiler bırakırken, yumuşak vernik ise yüzeyde özgürce hareket serbestliği sağlamaktadır. Atölye 17'de yapılan çizgi çalışmalarının incelenmesi, Atölye 17'nin gravüre yaklaşımını da anlamamızı sağlamaktadır. (Araz, 2006).



Görsel 4. Krishna Reddy, Annelik , 1954. Karışık Renkli Gravür, 45 Xx33 Cm, Metropolitan Sanat Müzesi, Kaynak: URL 4

Bununla da yetinilmeyen atölye ortamında, baskı kalıpları üzerinde kolaj etkileri yaratmak amacıyla alışılmışın dışında materyallere başvurulmuştur. Kadın sanatçıların Atölye 17'deki en büyük yeniliklerinden biri, yumuşak vernik (soft ground) tekniğini kullanarak baskıresmi bir kolaj deneyine dönüştürmeleridir. Bu tür deneysel malzemelerin kullanımı, kalıbı kazınan düz bir yüzey olmaktan çıkarmış, heykelsi ve üç boyutlu bir doku alanına dönüşmesini sağlamıştır. Geleneksel gravür ve ahşap baskı yöntemleri bu sayede yeniden değerlendirilmiş ve baskıresmin çoğaltım mantığı yepyeni tekniklerle genişletilmiştir.



Görsel 5. Stanley William Hayter, 'Bouleau', Viskozite tekniği ile yapılmış eseri 1976
Kaynak: URL 5

Atölye 17'de gerçekleştirilen bu teknik devrimlerin şüphesiz en önemlisi ise viskozite (eşzamanlı çok renkli baskı) yönteminin geliştirilmesidir. Geleneksel yöntemde her bir renk için ayrı bir baskı kalıbı hazırlanması ve kâğıdın defalarca preslenmesi gerekirken, viskozite tekniği sayesinde tek bir kalıpla, tek seferde çok renkli baskı yapılması olanaklı hale gelmiştir. Tek kalıpta çok renkli baskı imkânı, sanatçılara eşine az rastlanır bir anıdalık ve özgürlük sunmuştur. Süreç sırasında renklerin plaka üzerindeki beklenmedik etkileşimleri, önceleri bir hata veya kusur olarak görülürken, Atölye 17'nin deneysel felsefesi sayesinde eserin özgünlüğünü artıran estetik bir değere, yani kusurun estetiğine dönüşmüştür. Viskozite yöntemi, baskıresmi mekanik bir yeniden üretim aracı olmaktan kesin olarak çıkıp, organik ve rastlantısal sürprizlere açık bir sanat formuna dönüştüren en güçlü teknik miras olmuştur. Hayter bu yöntemi bulurken litografi tekniğinin temel prensibinden ilham almıştır. Taşbaskıda çalışılmış alan mürekkep alırken çalışılmayan alanların su ile ıslatılarak boya almasının engellenmesi prensibini, su ve yağ tabanlı boyalar üzerinden çukur baskıya uyarlamıştır (Araz, 2006). Viskozite tekniği, tek kalıpta yaratılan çoklu yükseklik, farklı yağ oranlarına/sıvılığa sahip mürekkepler ve farklı sertlikteki merdanelerin kullanımı gibi üç ana tavra dayanmaktadır (Kılıç Ates, 2019; Tüzün, 2019). Her bir renk için farklı sertlikte merdane kullanılarak, kalıbın farklı derinliklerine farklı renkler verilmiştir. Bu sayede sanatçılar, tek bir kalıp üzerinden renklerin birbirine bulaşmasını çamurlaşmadan engelleyerek eşzamanlı, çok renkli ve farklı estetik etkilere sahip baskılar elde edebilmişlerdir.

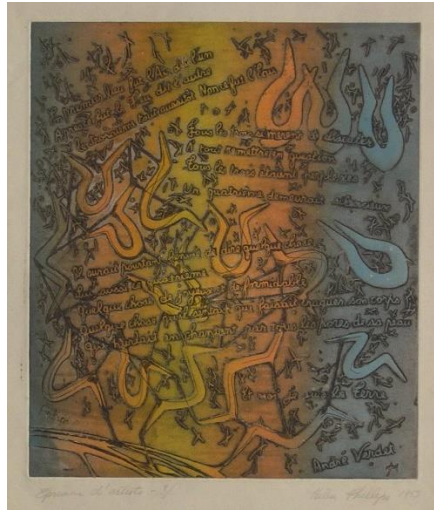


Görsel 6. Krishna Reddy, Boğa ve İnsan , 1954, Gravür (2/10), 66x50cm Kaynak: URL 6

Çok renkli viskozite tekniğinin olgunlaşmasında Atölye 17'nin laboratuvar ruhunun ve farklı disiplinlerden gelen sanatçıların payı büyüktür. Özellikle 1950'lerde Paris'te atölyeye katılan heykeltıraş Krishna Reddy, yöntemin geliştirilmesinde çığır açan ilerlemeler kaydetmiştir (Kılıç Ates, 2019). Hint asıllı sanatçı Krishna Reddy ve Hayter'ın ortak araştırmalarıyla kusursuzlaştırılan bu çığır açıcı teknik, baskiresimde renk kullanımını tamamen değiştirmiştir (Sharma, 2016). Tek kalıpla çok renkli baskılarda, baskı açık renkten koyu renge doğru yapılmış, sıcak-soğuk gibi renk armonileri ile olumlu sonuçlar alınmıştır. 1950 sonrasında yükselen 20. yüzyılın sanatsal üsluplarından soyutlama, renkli bir anlayışla deneysel baskılara olanak vermiştir (Kılıç Ates, 2019). Sonuç olarak Hayter ve atölye sanatçıları, mürekkeplerin kıvam ve yapışkanlık farklarını kullanarak buldukları bu deneysel viskozite yöntemi sayesinde baskiresim sanatına yepyeni ve sınır tanımayan bir boyut kazandırmışlardır.

Atölye 17'nin Sanatçı Profili: Türk Gravür Ustaları ve Kadın Sanatçılar

Atölye 17, kuruluşundan itibaren özellikle gerçeküstücülerin öncülük ettiği yenilikçi ve sınırları zorlayan sanatsal yaklaşımların baskiresim disiplinindeki yansıması olmuştur. Stanley William Hayter'ın liderliğinde şekillenen bu ortam; Alberto Giacometti, Max Ernst, Helen Phillips, David Smith, Wassily Kandinsky, Joan Miró ve Yves Tanguy gibi 20. yüzyıl sanatına yön veren çok sayıda etkin figürü ağırlamıştır. Bu sanatçılar, Atölye 17 sayesinde baskiresmin geleneksel sınırlarını aşan deneysel olanaklarıyla tanışmış ve bu disiplini kendi sanatsal dillerinin bir parçası haline getirmişlerdir (Kılıç Ateş, 2019).



Görsel 7. Helen Phillips, *21 Gravür ve Şiir*, 1951-1960. Renkli gravür Kaynak: URL 7

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından 1940'larda New York'ta sürdürülen faaliyetler, 1950 yılında Hayter'ın ve diğer pek çok sanatçının Paris'e dönmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Atölyenin Paris'te yeniden açılmasıyla birlikte 1988 yılına kadar sürecek olan yeni bir üretim dönemi başlamıştır. Bu süreçte Pierre Alechinsky, Jean Lodge, Anna Romanello, Hector Saunier, Hans Haacke ve Juan Valladers gibi yeni nesil sanatçılar atölye bünyesinde çalışarak deneysel baskiresim geleneğini sürdürmüşlerdir (Kılıç Ateş, 2019). Atölyenin en karakteristik özelliklerinden biri, usta-çırak hiyerarşisini reddeden kolektif çalışma disiplini. Atölyenin daimî üyelerinin yanı sıra dünyanın dört bir yanından zaman zaman çalışmaya gelen sanatçılar, burada birleşmişlerdir. Özellikle Joan Miró, André Masson, Max Ernst, Hans Arp, Yves Tanguy, Alberto Giacometti, Victor Brauner, Gabor Peterdi ve Julian Trevelyan gibi sanatçıların bir arada yürüttüğü otomatik çizim deneyleri, bilinçdışı yaratıcılığın baskı kalıpları

üzerinde nasıl somutlaştığının en önemli kanıtlarıdır (Tüzün, 2019). Hayter'ın düzenlediği bu serbest ve sorgulayıcı çalışma ortamı, dönemin sanat çevrelerinde büyük bir ilgiyle karşılanmış ve baskiresmin itibarını yükseltmiştir. Farklı coğrafyalardan gelen, farklı dilleri konuşan sanatçıların bir araya geldiği Atölye 17, dillerin ötesinde sanatın evrensel dilini temel alan kozmopolit bir merkez işlevi görmüştür (Tüzün, 2019). Bu özgürlükçü ve evrensel platform, sadece Batılı sanatçılar için değil, modern sanatı kendi kültürel birikimleriyle yeniden yorumlamak isteyen dünyanın pek çok yerinden sanatçı için bir çekim merkezi olmuştur. Sanatın bu evrensel ve disiplinlerarası dilini Atölye 17'nin teknik imkânlarıyla birleştiren isimler arasında, modern Türk sanatının gelişiminde kilit rol oynayan Türk sanatçılar da bu deneysel sürecin ayrılmaz bir parçası haline gelmişlerdir.



Görsel 8. Ali Teoman Germener, Merhaba, 1977, 50x70cm Serigrafi Baskı Kaynak: URL 8

Türkiye'den ünlü heykeltıraş Ali Teoman Germener ve ressam Asım İşler, Fransa'ya eğitim için gittiklerinde bu köklü atölyeye devam etme ve modern baskiresmin sınırlarını keşfetme fırsatı bulmuşlardır (Tüzün, 2019). Bu etkileşimin erken dönem temsilcilerinden olan Ali Teoman Germener, 1949-1954 yılları arasında İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nde eğitim aldıktan sonra, 1960 yılında Fransız Hükümeti'nin desteğiyle Paris'e gitmiştir. Germener, 1961-1965 yılları arasında École des Beaux-Arts'ta René Collamarini'nin atölyesinde heykel çalışmalarını sürdürürken, eşzamanlı olarak S.W. Hayter'ın atölyesinde gravür üzerine yoğunlaşmıştır (Tüzün, 2019). Germener'in bu süreçte edindiği teknik donanım ve deneysel bakış açısı, heykel ve gravür disiplinleri arasındaki form ilişkisini güçlendiren bir temel oluşturmuştur.



Görsel 9. Paris'de Açtığı İlk Kişisel Serginin Afişi. Kaynak: URL 9

Atölye 17 metodolojisinin Türkiye’deki akademik eğitime entegre edilmesinde ve kurumsallaşmasında ise Asım İşler kilit bir figür olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’nin yetiştirdiği en önemli gravür ustalarından biri olan İşler, 1971-1974 yılları arasında Paris’teki Atölye 17’de bizzat Hayter ile birlikte çalışarak atölyenin deneysel felsefesini yakından deneyimlemiştir. Burada özellikle tek plaka ile çok renkli baskı elde etme yöntemi olan viskozite ve kolaj gravür tekniklerini derinlemesine öğrenmiştir (Tüzün, 2022). S.W. Hayter, 4 Ağustos 1974 tarihinde kaleme aldığı yazısında, İşler’in yeteneğini ve atölyeye katkılarını şu sözlerle takdir etmiştir:

“Asım İşler, öğrencilerimden bilinçli ve çalışkanlarından biri olarak sayıyorum. Atelier 17’ye geldiği ilk aylarda grafik sanatına olan tutkusu ve büyük yeteneği ile güçlü, espri taşıyan örnekler ortaya koydu. Daha sonra sanatsal değeri dikkati çeken ve hayranlık uyandıran kendine özgü bir sürü gravür yaptı ve başarılı bir sergi açtı. Gravür sanatının tüm tekniklerinde ustalaşarak, atölyede bana yardımcı olduğu gibi, bizim uzun deneyler sonunda atölyemizde geliştirdiğimiz ve uyguladığımız tek plaka ile çok renkli baskı elde etme yöntemlerini kendi espri ve eğilimleri ile kolayca bağdaştırarak sanatına kattı...” 4 Ağustos 1974, S.W. Hayter Founder&Director Ateleir 17 (İşler, 1985, akt. Tüzün, 2022)

İşler’in Türkiye’ye döndükten sonra bu deneysel yöntemleri 2003 yılına kadar Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Gravür Atölyesi’nde öğrencilerine aktarması, Türk baskıresim eğitiminin modern ve evrensel bir kimlik kazanmasında devrim niteliğinde bir adım olmuştur. Bu sayede Atölye 17’nin Paris ve New York’ta başlattığı deneysel dalga, Türkiye’deki akademik ortamlarda da karşılık bularak yeni nesil sanatçıların ufkunu genişletmeye devam etmiştir.

Atölye 17’nin coğrafi sınırları aşan bu evrensel ve özgürlükçü yapısı, yalnızca farklı uluslardan sanatçıları buluşturmakla kalmamış; aynı zamanda baskıresmin erkek egemen teknik geleneğini sarsan kadın sanatçıların bu disiplindeki öncü rolünü de pekiştirmiştir. Geleneksel sanat tarihi yazımında Atölye 17 genellikle Stanley William Hayter ve çevresindeki erkek sanatçıların üzerinden okunsa da atölyenin deneysel yapısının gelişiminde kadın sanatçıların rolü yadsınamaz bir öneme sahiptir. Atölye 17, kuruluşunun en erken günlerinden itibaren topluluğun inşasında ve stüdyonun teknik yeniliklerinde kadınların kritik katkılar sunduğu, özgürlükçü bir merkez olmuştur (American Federation of Arts, 2025). Nitekim atölyenin New York’ta faaliyet gösterdiği on beş yıllık dönemde, çalışan yaklaşık iki yüz sanatçının neredeyse yarısını kadınlar oluşturmuştur (Weyl, 2016).



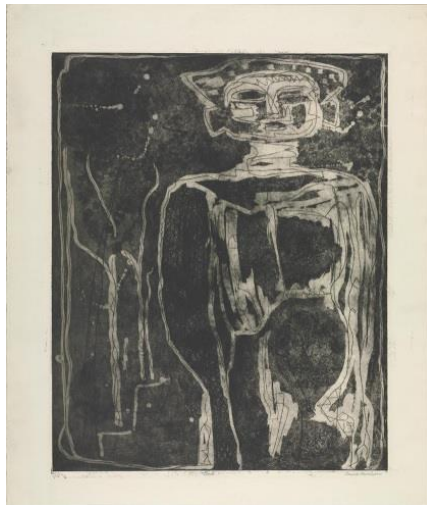
Görsel 10. Sue Fuller, Hen, Gravür, 1945 Kaynak: URL 10

Kadın sanatçıların Atölye 17'deki en büyük teknik devrimlerinden biri, yumuşak vernik yöntemini kullanarak baskıresmi bir kolaj deneyine dönüştürmeleridir. Örneğin Sue Fuller ve Anne Ryan; dantel, ip, balık ağı çorapları ve sarımsak filesi gibi materyalleri kalıplara basarak, 1970'lerin feminist femmage (kadınlara özgü kolaj) akımından on yıllar önce bu yaklaşımın temellerini atmışlardır (Weyl, 2016). Bu dokusal deneysellik, baskıresmin yalnızca bir yeniden üretim aracı olmaktan çıkıp bizzat bir sanat disiplinine dönüşmesinde temel yapıtaşlarından biri olmuştur. Öyle ki, kadın sanatçıların öncülük ettiği bu gerçek doku kullanımı, MoMA'nın 1954 tarihli kayıtlarında resimsel etkiyi artıran resmî bir inovasyon olarak belgelenmiştir (MoMA, 1954).



Görsel 11. Anne Ryan, Number 256, 1949 Kaynak: URL 11

Atölyenin kuralsız yapısı, toplumsal cinsiyet normlarına meydan okuyan radikal malzeme seçimlerini de teşvik etmiştir. O dönemde baskıresmin temel kazıma aleti olan burin, fiziksel güç gerektirdiği için maskülen bir araç olarak görülmüştür. Kadınların ağır heykeltıraşlık işlerini yapamayacağına dair önyargılara rağmen Louise Bourgeois ve Dorothy Dehner gibi isimler, bakır kalıpları derinlemesine oyarak bu algıyı yıkmışlardır (Weyl, 2016). Bu fiziksel kazıma eylemi, onların üç boyutlu uzayı kavramalarını sağlayarak kariyerlerini heykeltıraş olarak sürdürmelerine ilham vermiştir. Dorothy Dehner, bu süreci bir adım öteye taşıyarak oyduğu bakır plakaları yalnızca bir araç olarak değil, bizzat üç boyutlu heykelsi nesneler olarak baskıları ile yan yana sergilemiştir.



Görsel 12. Louise Nevelson, Girl, 1953. Kuru Kazıma ve Aquatint Baskı, 49 x 40 cm Kaynak: URL 12

Benzer bir sınır tanımazlık Louise Nevelson'ın pratiğinde de görülmektedir; geleneksel gravür aletlerini yetersiz bulan Nevelson, bakır plakaları oymak için ev içi sıradan bir nesne olan konserve açacağı kullanmış ve tekstil ürünlerini doğrudan asite batırarak kalıplar üzerinde radikal dokular elde etmiştir (Weyl, 2016). Gündelik nesnelerin avangard kalıplara dönüşmesi geleneği, günümüzde de Atölye 17'nin deneysel mirasını taşıyan sanatçılar tarafından sürdürülmektedir. Örneğin Willie Cole, ev içi sıradan bir tüketim aleti olan ütüü ısıtarak ahşap ve kumaş üzerine basmış; ütü tabanındaki delikleri ve yanık izlerini yaratıcı bir baskı kalıbı olarak kullanmıştır (Aydoğan, 2025). Sonuç olarak Atölye 17, kadın sanatçılar için bir üretim alanı değil, avangard kimliklerin inşa edildiği ve toplumsal cinsiyet bariyerlerinin teknik inovasyonla yıkıldığı özgülleştirici bir laboratuvar olmuştur.

SONUÇ

Yüzyıllar boyunca yalnızca bir çoğaltım aracı ve zanaat olarak görülen baskıresim, Atölye 17 sayesinde 20. yüzyılda köklü bir dönüşüm geçirerek özgür bir sanat disiplinine dönüşmüştür. Stanley William Hayter'ın Paris'te kurduğu ve İkinci Dünya Savaşı yıllarında New York'a taşıdığı bu atölye, baskıresimdeki geleneksel usta-çırak hiyerarşisini tamamen ortadan kaldırmıştır. Sanatçıların birbirlerinden öğrendiği, deneyimlerini paylaştığı bu demokratik laboratuvar ortamı, baskıresmi mekanik bir işlem olmaktan çıkarıp yaratıcı bir keşif alanına dönüştürmüştür. Bu yenilikçi yapı sayesinde, sanatçıların anlık içgüdüleri ve düşünceleri doğrudan baskı kalıplarına yansıyabilmiştir. Atölye 17'nin en önemli başarılarından biri, kuralları yıkarak yepyeni yöntemler geliştirmesidir. Özellikle tek bir kalıpla aynı anda çok renkli baskı yapılmasına olanak tanıyan viskozite tekniği, baskıresim tarihinde büyük bir devrim yaratmıştır. Atölyedeki sanatçılar, eskiden hata olarak görülen rastlantısal gelişmeleri ve kusurları, eserin özgünlüğünü artıran estetik unsurlar olarak kabul etmişlerdir. Bu deneysel süreçte kadın sanatçıların öncü rolü de büyük bir öneme sahiptir. Kadın sanatçılar, dantel, ip ve hatta konserve açacağı gibi gündelik malzemeleri kalıplara uygulayarak baskıresmi bir kolaj deneyine dönüştürmüş ve böylece hem baskıresmin maskülen algısını yıkmış hem de eserlere heykelsi, üç boyutlu bir yapı kazandırmışlardır. Farklı dillerden ve kültürlerden sanatçıları bir araya getiren bu evrensel atölye, modern Türk sanatını da derinden etkilemiştir. Ali Teoman Germener ve Asım İşler gibi değerli ustalarımız Paris'te bu deneysel ortamda bulunmuş; özellikle Asım İşler, viskozite ve kolaj gravür gibi yenilikçi teknikleri Türkiye'deki akademik eğitime taşıyarak Türk baskıresmine evrensel bir kimlik kazandırmıştır. Sonuç olarak Atölye 17, sınır tanımaz felsefesiyle modern baskıresmin temellerini atmış ve disiplinin günümüzde dijital olanaklar, heykel ve mekânsal enstalasyonlarla birleşerek çağdaş sanatın çok boyutlu bir parçası olmasına öncülük etmiştir.

KAYNAKÇA

- Akın, M., & Aydoğan, Y. (2024). Deneysel resim sanatı uygulamaları üzerine bir inceleme. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 8(2), 211-228.
- American Federation of Arts. (2025). Experimental ground: Modernist printmaking in Paris & New York at Atelier 17. <https://www.amfedarts.org/experimental-ground-modernist-printmaking-in-paris-new-york-at-atelier-17/> adresinden erişilmiştir.
- Araz, G. (2006). *Baskıresimde deneyselliğin doğuşu: Atölye 17* (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Aydoğan, Y. (2025). Deneysel baskıresim ve uygulamalar üzerine çözümlemeler. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 9(2), 282-295.

- Darwent, C. (2023). *Surrealists in New York: Atelier 17 and the birth of abstract expressionism*. Thames & Hudson. <https://www.thamesandhudsonusa.com/books/surrealists-in-new-york-atelier-17-and-the-birth-of-abstract-expressionism-hardcover>
- Esmer, H., (23-27 Nisan 2014). *Baskiresimde deneysel arayışlar*. (Tam Metin), The Arts in Society, Roma, Italy. <https://avesis.anadolu.edu.tr/yayin/9486230e-e709-46be-827a-bdeab0b68285/baskiresimde-deneysel-arayislar>
- Kılıç Ateş, S. (2019). Baskiresim’de deneysel arayışlar ve atölye 17. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi (IJCA)*, 5(2), s. 37-44.
- Sharma, S. (2016). *Krishna Reddy and Atelier 17: A “new form” takes shape*. The Metropolitan Museum of Art. <https://www.metmuseum.org/perspectives/workshop-and-legacy-krishna-reddy-a-new-form> adresinden erişilmiştir.
- The Atelier 17 Project. (2025). History & Roster <https://www.a17project.org/history-roster> adresinden erişilmiştir.
- The Museum of Modern Art. (1954, 8 Eylül). *American prints of the 20th century on view at Museum of Modern Art* [Basın bülteni]. (No. 75). https://www.moma.org/documents/moma_press-release_325957.pdf
- Tüzün, M. (2019) “20. yüzyıl baskı resminde Stanley William Hayter ve atölye 17”. *ulakbilge*, 41. 727-736. doi: 10.7816/ulakbilge-07-41-04
- Tüzün, M. (2022). Türk gravür ustası Asım İşler ve Paris Atelier 17. *Artam Dergi*. <https://artam.com/makaleler/konular-konuklar/turk-gravur-ustasi-asim-isler-ve-paris-atelier-17>
- Weyl, C. (2016). *Innovation and abstraction: Women artists and Atelier 17*. Pollock-Krasner House & Study Center / Zimmerli Art Museum.
- Görsel Kaynaklar**
- URL 1: <https://www.a17project.org/get-involved>
- URL 2: <https://www.a17project.org/>
- URL 3: <https://www.a17project.org/history-roster>
- URL 4: <https://www.metmuseum.org/perspectives/workshop-and-legacy-krishna-reddy-a-new-form>
- URL 5: <https://www.unearthedart.co.uk/?itemId=stanley-william-hayter>
- URL 6: <https://www.metmuseum.org/perspectives/workshop-and-legacy-stanley-william-hayter>
- URL 7: <https://www.a17project.org/get-involved>
- URL 8: <https://www.imoga.org/tr/collection/artists/ali-teoman-germaner/techniques/07>
- URL 9: <https://artam.com/makaleler/konular-konuklar/turk-gravur-ustasi-asim-isler-ve-paris-atelier-17>
- URL10:https://www.moma.org/collection/works/61609?artist_id=2032&page=1&sov_referrer=artist
- URL11:https://www.moma.org/collection/works/38006?sov_referrer=theme&theme_id=5510
- URL 12: <https://atelier17.christinaweyl.com/artist-biographies/louise-nevelson/>

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞI ALGILARI**4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF PEER BULLYING**

Mustafa Seyrek¹, Hüseyin Taşpınar², Mehmet Takar³

ÖZET: Günümüzde, en sık duyduğumuz kavramlardan birisi de akran zorbalığıdır. Gerek günlük hayatımızda gerekse eğitim hayatımızda akran zorbalığı kavramı sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Eğitim hayatının hemen hemen tüm kademelerinde akran zorbalığı ile ilgili şikâyetlere rastlanmaktadır.

Öğretmen olarak, her geçen gün artan öğrenci şikâyetlerinden yola çıkarak öğrencilerin bu konudaki algıları ile ilgili fikir edinmek için akran zorbalığı konusunda bir çalışma yapmaya karar verdik. Çalışmayı personeli olduğum Konya İli Selçuklu İlçesi Şehit İbrahim Betin İlkokulunda yaptık. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara yapmasını önerdiği Akran Zorbalığı Anketi'ni okulumuzda 4. Sınıfta öğrenim gören 102 kız, 95 erkek öğrenci olmak üzere toplam 197 öğrenciye uyguladık Öğrencilere uygulamış olduğumuz anketin madde analizlerini yaptık. Öğrenciler ortalama 10 yaş grubunda olan öğrencilerdir. Öğrenciler akran zorbalığının fiziksel şiddetten ziyade lakap takma, şikâyet etme, oyuna almama gibi şekillerde uygulandığını belirtmişlerdir. Akran zorbalığının çoğunlukla okul bahçesi ve koridorlarda gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Akran zorbalığına uğrayan öğrenciler zorbalıkta bulunan öğrencilerin genellikle diğer sınıflarda olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler kendilerine zorbalık yapan öğrencilerin genellikle erkek cinsiyette olduklarını belirtmişlerdir. Akran zorbalığına uğrayan kız öğrenciler bu durumu erkek öğrencilere göre daha fazla aileleriyle paylaşmaktadırlar. Öğrenciler akran zorbalığına uğradıklarını belirttikleri durumda çok sık olarak yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Ankete göre öğrencilerin %45 i çeşitli şekillerde akran zorbalığına uğradıklarını belirtmişlerdir. Daha net fikirlere ulaşmak için anketin daha fazla ve farklı bölgelerde yaşayan öğrenciye uygulanması tavsiye edilmektedir.

Anahtar sözcükler: akran zorbalığı, ilkokul, dördüncü sınıf

ABSTRACT: Today, one of the most frequently heard concepts is peer bullying. The concept of peer bullying is encountered frequently in both our daily lives and in our educational lives. Complaints related to peer bullying are encountered at almost all levels of education.

As teachers, given the increasing number of student complaints, we decided to conduct a study on peer bullying to gain insight into students' perceptions of the issue. We conducted the study at Şehit İbrahim Betin Primary School in Selçuklu District, Konya Province, where I am a staff member. We administered the Peer Bullying Survey, recommended by the Ministry of National Education for schools, to a total of 197 students in the 4th grade: 102 girls and 95 boys. We then performed item analyses of the questionnaire we administered to the students.

The students are, on average, around 10 years old. They reported that peer bullying manifests itself more through name-calling, complaining, and exclusion from games, rather than physical violence. They indicated that peer bullying mostly occurs in the schoolyard and hallways. Students who experienced peer bullying stated that the bullies were usually from other classes.

Students also indicated that those who bullied them were generally male. Female students who experienced peer bullying were more likely to share their experiences with their families than male students. Students reported that they frequently sought help when they reported being bullied. According to the survey, 45% of students reported experiencing peer bullying in various forms. To obtain more conclusive information, it is recommended that the survey be conducted with a larger number of students from different regions.

Key words: Peer bullying, elementary school, fourth grade

¹ Şehit İbrahim Betin İlkokulu, mustiiseyrek@gmail.com, 0000-0003-3204-6620

² Şehit Musa Esat Kaya İlkokulu, huseyintaspınar33@gmail.com , 0009-0008-7249-4675

³ Haymana İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, takar.mehmet@gmail.com , 0009-0003-5250-5756

GİRİŞ

Günümüzde, en sık duyduğumuz kavramlardan birisi de akran zorbalığıdır. Gerek günlük hayatımızda gerekse eğitim hayatımızda akran zorbalığı kavramı sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Borg'a(1999) göre akran zorbalığı, bir öğrenci, bir veya birden fazla öğrencinin olumsuz eylemlerine zaman içinde tekrar tekrar uğrayıp mağdur edilmesidir. Çinkır ve Kepenekçi (2003) de zorbalığı , incitme amacıyla yapılan ve saldırı olarak tanımlamaktadır. Özellikle son yıllarda öğrencilerden sık sık arkadaşlarının baskılarına ve hatta maruz kaldıkları yönünde çok fazla karşılaşmaktayız. Okullarda rehberlik yöntemleri ile önlem alınmaya çalışılsa da şikayetlerde azalma olmadığı görülmektedir. Yapılan rehberlik çalışmalarına rağmen gelen şikayetlerde azalma olmaması öğrencilerin akran zorbalığı hakkındaki algılarına yönelmemize neden olmuştur. Öztuna(2018) akran zorbalığının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan sebepler beraberinde farklı zorbalık türlerinin şekillenmesini sağlamıştır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerine göre kendilerine akran zorbalığı yapılıyor mu? Yapılıyorsa fiziksel mi yoksa sözel nitelik mi taşımaktadır?
2. Kız ve erkek öğrencilerinin görüşleri arasında benzerlik var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma da 5'li likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçek betimsel analiz yöntemi ile her soru için frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Yapılan hesaplama sonucu grafik dönüştürülerek sunulmuştur. Araştırmanın evrenini Konya ili Selçuklu İlçesi Şehit İbrahim Betin İlkokulu 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma öncesinde ailelerden yazılı onam belgesi alınmıştır. Çalışma da milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara göndermiş olduğu rehberlik faaliyetleri içerisinde yer alan Akran Zorbalığı Anketi kullanılmıştır. Anket okulda yer alan 197 kişiden oluşan 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama işleminden sonra her soru analiz edilerek frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Hesaplanan veriler grafiklere dönüştürülmüş ve bu şekilde sunulmuştur.

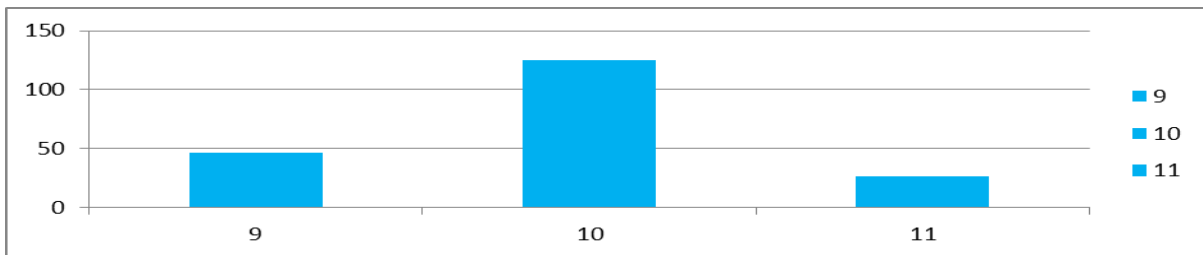
BULGULAR

Bu bölümde öğrencilere sorulan 15 adet soruya verdikleri cevapların analizleri yapılarak grafikler halinde sunulmuştur. Araştırmaya 102 kız, 95 erkek öğrenci olmak üzere toplam 197 öğrenci katılmıştır.



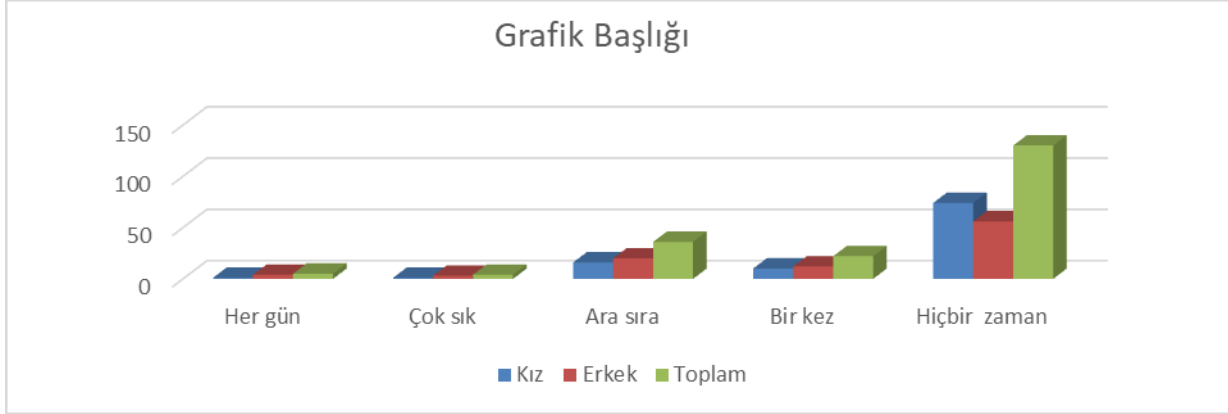
Şekil 1. Katılımcıların Cinsiyet Durumları

Katılımcılardan , 46 öğrenci 9 yaşında, 125 öğrenci 10 yaşında , 26 öğrenci ise 11 yaşında olduğunu belirtmiştir.



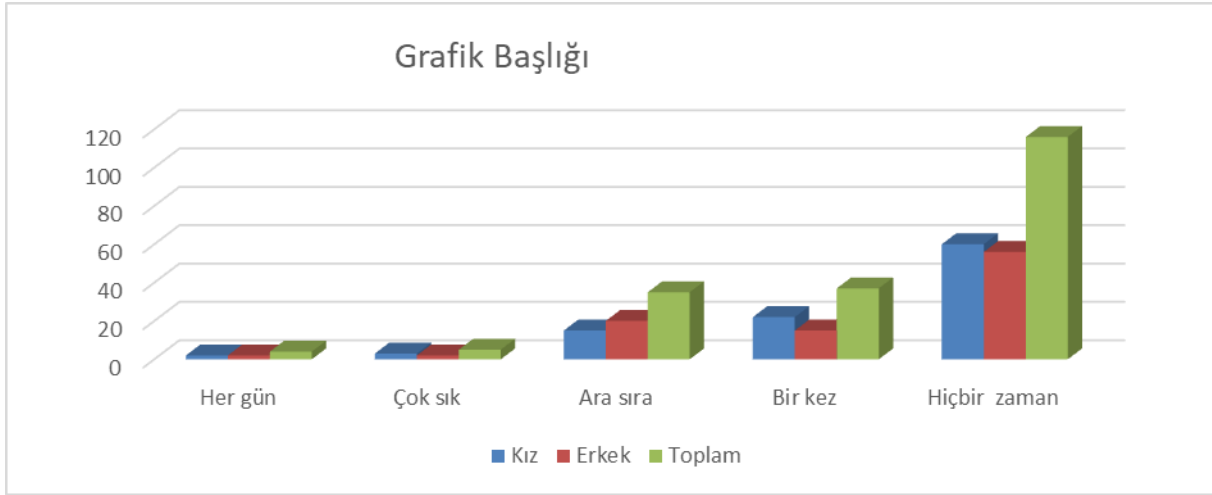
Şekil 2. Katılımcıların Yaş Durumları

Katılımcılar arkadaşlarını beni dövüyor sorusuna 1 kız 4 erkek olmak üzere toplam 5 öğrenci her gün cevabını, 1 kız 3 erkek olmak üzere toplam 4 öğrenci çok sık cevabını, 16 kız 20 erkek olmak üzere toplam 36 öğrenci ara sıra cevabını, 10 kız 12 erkek olmak üzere toplam 22 öğrenci bir kez cevabını, 74 kız 56 erkek öğrenci olmak üzere toplam 130 öğrenci hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Verilen yanıtlara öğrencilerin % 65'i fiziksel şiddete uğramadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %18'i ara sıra fiziksel şiddete uğradıklarını belirtmişlerdir.



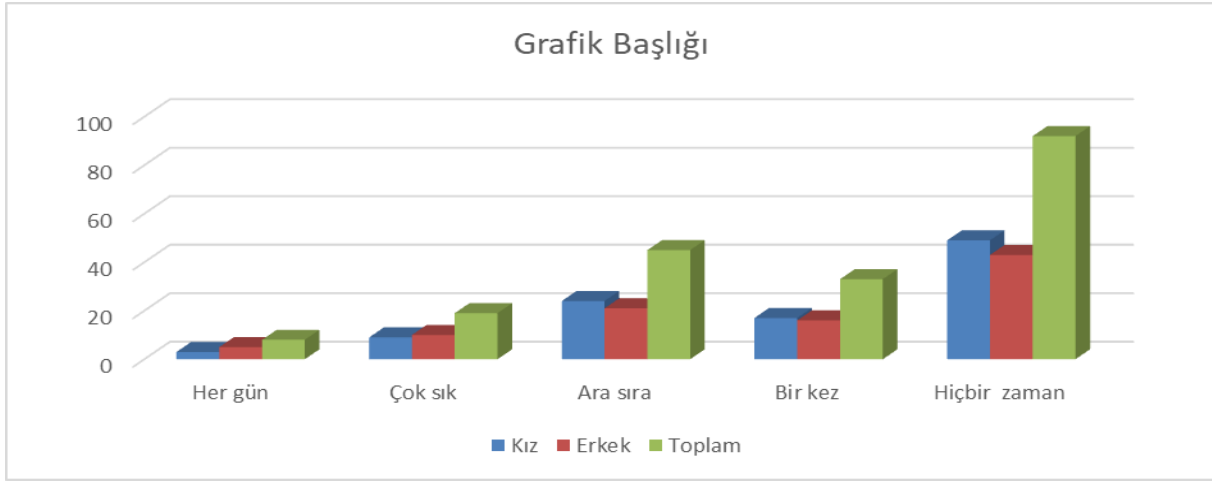
Şekil 3. Arkadaşlarını Beni Dövüyor

Katılımcılardan arkadaşlarını eşyalarına zarar veriyor sorusuna, 2 kız 2 erkek toplam 4 öğrenci her gün, 3 kız 2 erkek toplam 5 öğrenci çok sık, 15 kız 20 erkek toplam 35 öğrenci ara sıra, 22 kız 15 erkek toplam 37 öğrenci bir kez, 60 kız 56 erkek toplam 116 öğrenci hiçbir zaman şeklinde cevap vermiştir. Katılımcıların % 58'i hiçbir zaman seçeneğini tercih etmişlerdir. % 17'si ise ara sıra cevabını vererek rahatsızlık durumlarını ortaya koymuşlardır.



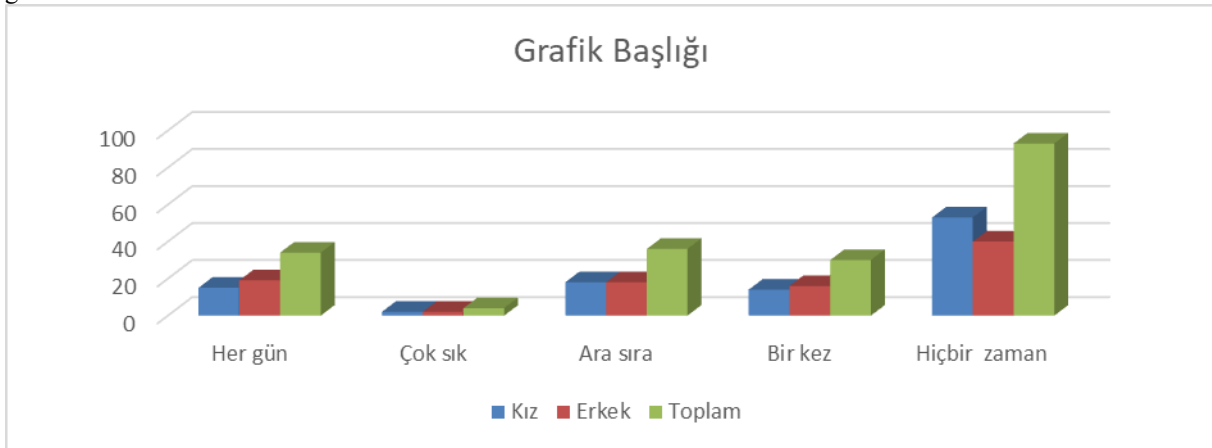
Şekil 4. Arkadaşlarını Eşyalarına Zarar Veriyor

Katılımcı öğrenciler arkadaşlarını benimle alay ediyor sorusuna ise, 3 kız 5 erkek toplam 8 öğrenci her gün, 9 kız 10 erkek toplam 19 öğrenci çok sık, 14 kız 21 erkek toplam 45 öğrenci ara sıra, 16 kız 17 erkek toplam 33 öğrenci bir kez, 49 kız 43 erkek toplam 92 öğrenci ise hiçbir zaman şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcıların % 46'sı hiçbir zaman şeklinde cevap vermesi şiddet türünün fiziksel şiddetten sözlü şiddete kaydığını göstermektedir.



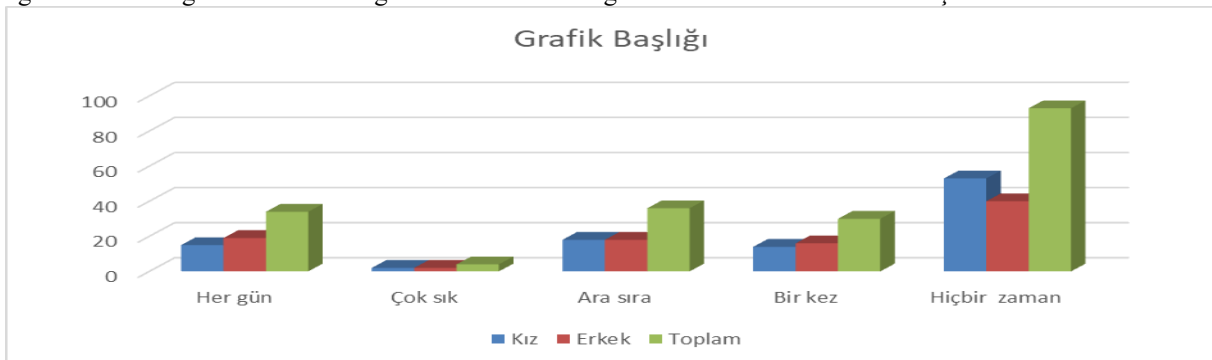
Şekil 5. Arkadaşlarım Benimle Alay Ediyor

Katılımcılar arkadaşlarım bana lakap takıyor sorusuna da, 15 kız 19 erkek toplam 34 öğrenci her gün, 2 kız 2 erkek toplam 4 öğrenci çok sık, 18 kız 18 erkek toplam 36 öğrenci ara sıra, 16 kız 14 erkek toplam 30 öğrenci bir kez, 53 kız 40 erkek toplam 93 öğrenci hiçbir zaman şeklinde cevap vermiştir. Katılımcı öğrencilerin % 47'sinin hiçbir zaman seçeneğini seçmesi sözel şiddetin fiziksel şiddete oranla daha yüksek olduğunu tekrar göstermektedir.



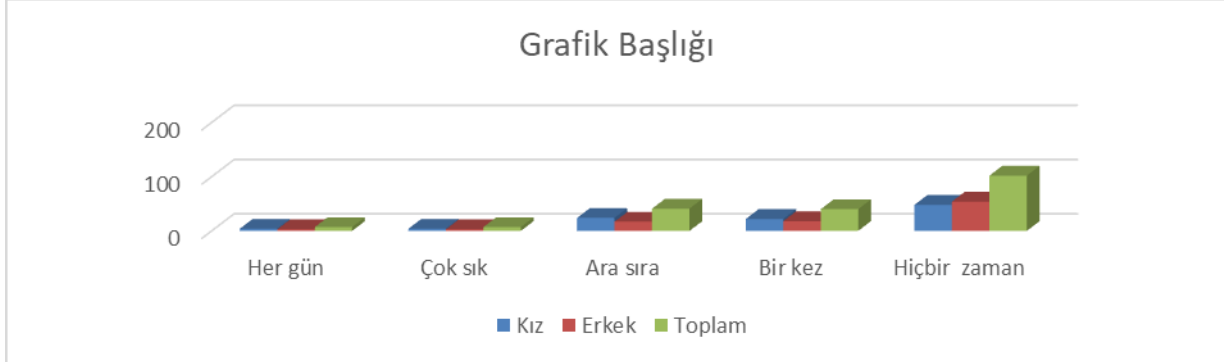
Şekil 6. Arkadaşlarım Bana Lakap Takıyor

Katılımcılar arkadaşlarım beni tehdit ediyor sorusuna 2 kız 3 erkek toplam 5 öğrenci her gün, 1 kız 1 erkek toplam 2 öğrenci çok sık, 11 kız 7 erkek toplam 18 öğrenci ara sıra, 12 kız 13 erkek toplam 25 öğrenci bir kez, 76 kız 72 erkek toplam 148 öğrenci hiçbir zaman cevabını vermiştir. Veriler öğrencilerin sürekli olarak bir tehdide uğramadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %2 si her gün tehdit edildiklerini belirtmişlerdir.



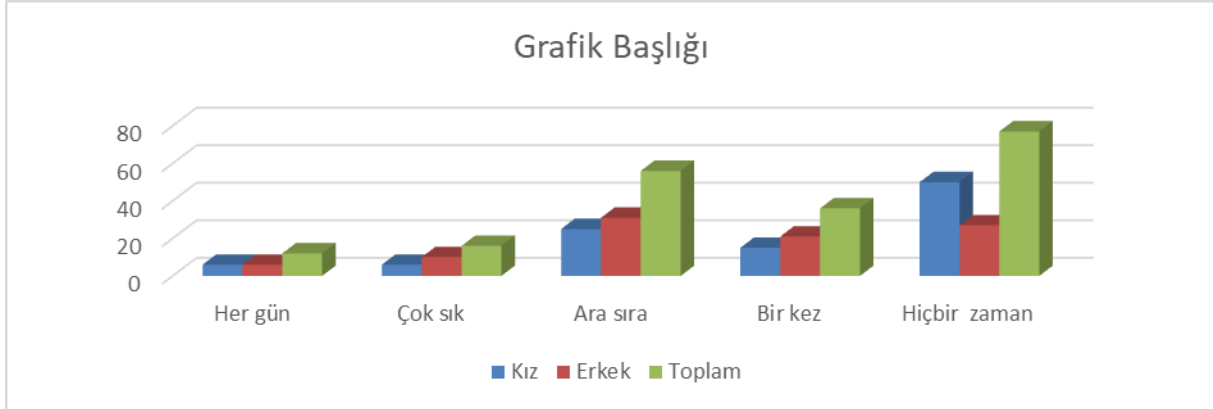
Şekil 7. Arkadaşlarım Beni Tehdit Ediyor

Katılımcılar arkadaşlarım beni oyuna almıyor sorusuna 4 kız 3 erkek toplam 7 öğrenci her gün, 4 kız 3 erkek toplam 7 öğrenci çok sık, 24 kız 17 erkek toplam 41 öğrenci ara sıra, 22 kız 18 erkek toplam 40 öğrenci bir kez, 48 kız 54 erkek toplam 102 öğrenci hiçbir zaman cevabını vermiştir. Öğrencilerin %51'i hiçbir zaman seçeneğini işaretleyerek öğrencilerin hemen hemen yarısının oyuna alınmama ile sorun yaşadıklarını göstermiştir.



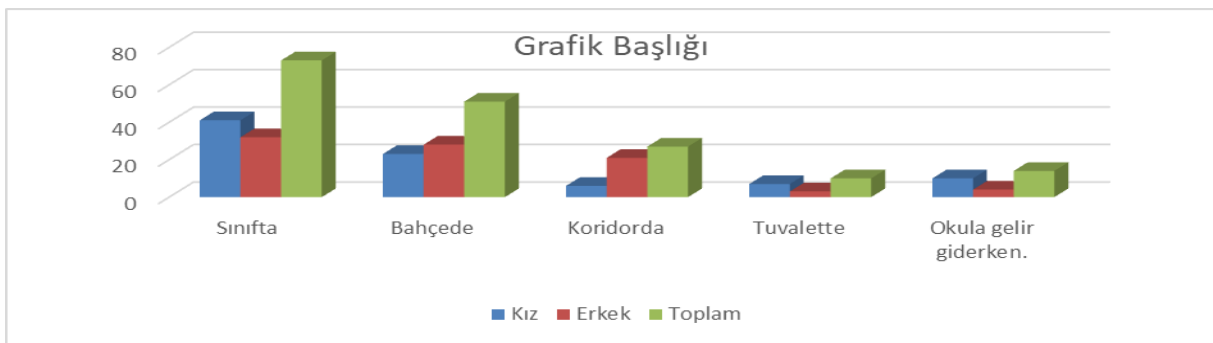
Şekil 8. Arkadaşlarım Beni Oyuna Almıyor

Arkadaşlarım beni şikayet ediyor sorusuna ise katılımcılar; 6 kız 6 erkek toplam 12 öğrenci her gün, 6 kız 10 erkek toplam 16 öğrenci çok sık, 25 kız 31 erkek toplam 56 öğrenci ara sıra, 15 kız 21 erkek toplam 36 öğrenci bir kez, 50 kız 27 erkek toplam 77 öğrenci hiçbir zaman cevabını vermiştir. Bu seçeneğe % 39 oranında hiçbir zaman cevabı verilmesi öğrencilerin diğer zorbalık türlerine göre şikayet etme davranışının daha fazla olduğunu göstermektedir.



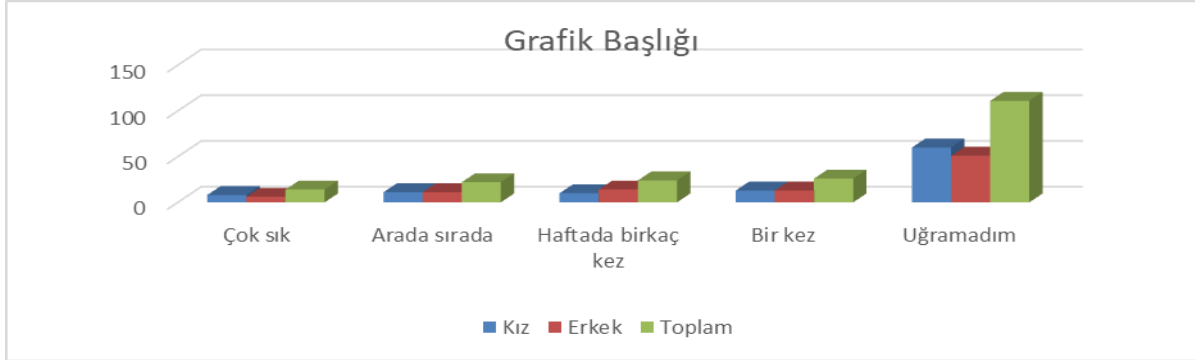
Şekil 9. Arkadaşlarım Beni Şikayet Ediyor

Katılımcılara akran zorbalığına nerede uğradın sorusu sorulduğunda ise 41 kız 32 erkek toplam 73 öğrenci sınıfta, 23 kız 28 erkek toplam 51 öğrenci bahçede, 6 kız 21 erkek toplam 27 öğrenci koridorda, 3 kız 3 erkek toplam 6 öğrenci tuvalette, 10 kız 4 erkek toplam 14 öğrenci okula giderken şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin %37 ile en çok sınıfta akran zorbalığına uğradıkları görülürken ikinci olarak % 25 ile koridorda akran zorbalığına uğradıkları görülmektedir.



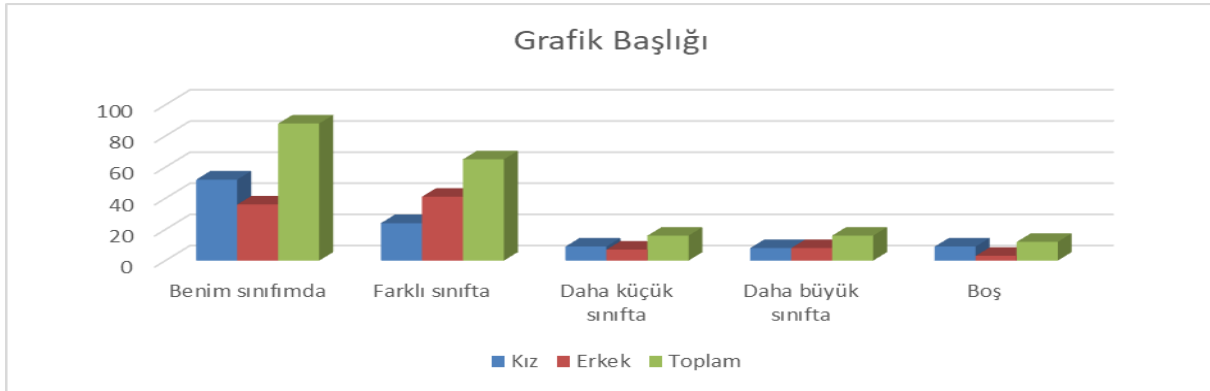
Şekil 10. Arkadaşlarım Zorbalığına Nerede Uğradın

Geçen aylarda okulda akran zorbalığına ne sıklıkta uğradın sorusuna ise; 8 kız 6 erkek toplam 14 öğrenci çok sık, 11 kız 11 erkek toplam 22 öğrenci arada sırada, 10 kız 14 erkek toplam 24 öğrenci haftada birkaç kez, 13 kız 13 erkek toplam 26 öğrenci bir kez ve 60 kız 51 erkek toplam 111 öğrenci uğramadım şeklinde cevap vermiştir. Katılımcıların % 56'sının uğramadım şeklinde cevap vermesi yaklaşık olarak %45' lik bir kesimin akran zorbalığına uğradığını göstermektedir.



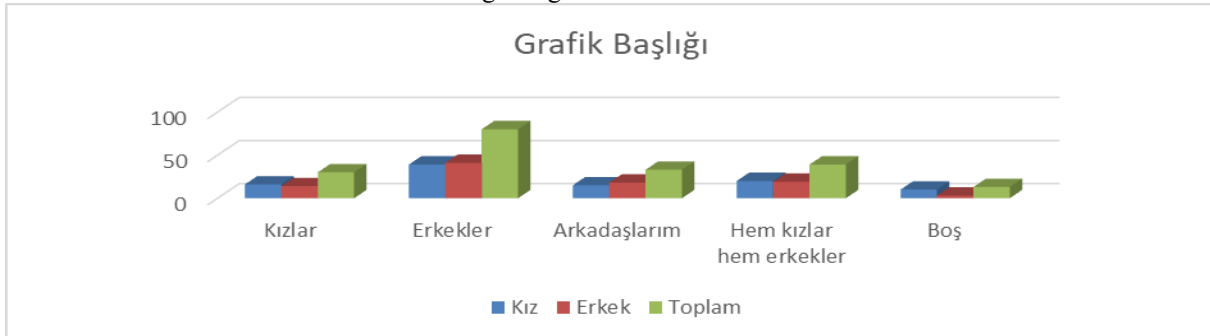
Şekil 11. Geçen Aylarda Akran Zorbalığına Ne Sıklıkta Uğradın

Katılımcılara sana akran zorbalığı yapan öğrenciler hangi sınıfta sorusu yöneltildiğinde ise; 52 kız 36 erkek toplam 88 öğrenci benim sınıfımda, 24 kız 41 erkek toplam 65 öğrenci farklı sınıfta, 9 kız 9 erkek toplam 16 öğrenci daha küçük sınıfta, 8 kız 8 erkek toplam 16 öğrenci daha büyük sınıfta, şeklinde cevap vermişlerdir. %47'lik bir oranla öğrencilerin kendi sınıf arkadaşları tarafından, % 35'lik oranla ise farklı sınıflar tarafından akran zorbalığına uğradığı görülmüştür.



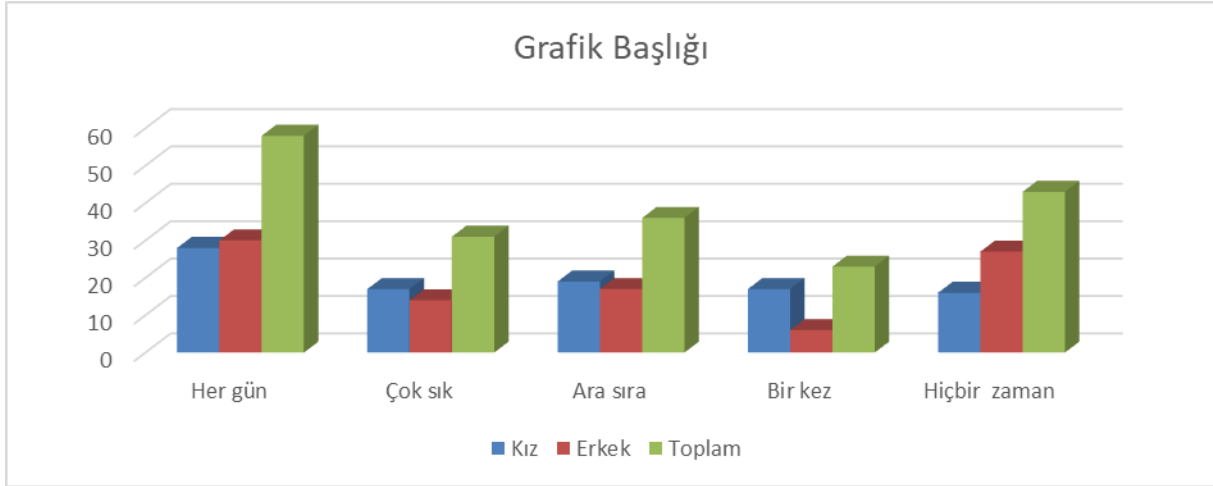
Şekil 12. Sana Akran Zorbalığı Yapan Öğrenciler Hangi Sınıfta?

Sana en çok kimler akran zorbalığı yaptı sorusuna ise kız öğrencilerin verdiği cevap 16 kişi kızlar, 14 kişi erkekler şeklindedir. Erkek öğrenciler ise 39 kişi kızlar, 41 kişi erkekler şeklinde cevap vermiştir. 15 kız ve 18 erkek arkadaşım şeklinde, 20 kız ve 19 erkek hem kızlar hem erkekler şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrenciler %43 oranla erkekler tarafından akran zorbalığına uğradıklarını belirtmektedirler.



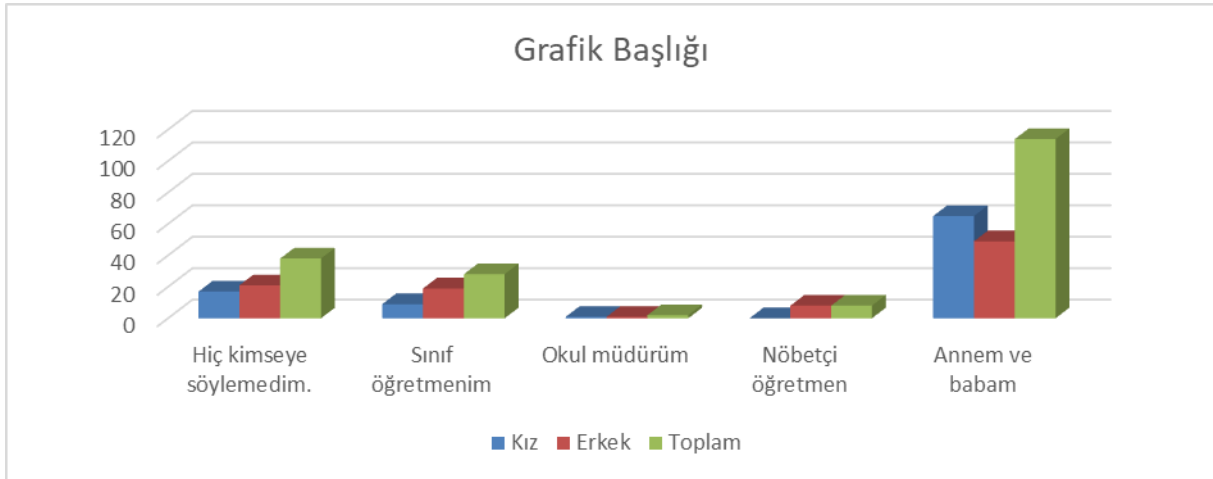
Şekil 13. Sana En Çok Kim Akran Zorbalığı Yaptı?

Akran zorbalığına uğradığında kimse sana yardım etti mi sorusuna ise 30 kız 28 erkek toplam 58 öğrenci her gün , 17 kız 14 erkek toplam 31 öğrenci çok sık, 19 kız 17 erkek toplam 36 öğrenci ara sıra, 17 kız 6 erkek toplam 23 öğrenci bir kez, 16 kız 27 erkek toplam 43 öğrenci hiçbir zaman şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrenciler %22 oranında akran zorbalığına uğradıklarında yardım almadıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 14. Akran Zorbalığına Uğradığında Kimse Sana Yardım Etti Mi?

Akran zorbalığına uğradığını kimseye söyledin mi sorusuna ise 17 kız 21 erkek toplam 38 öğrenci kimseye söylemedim, 9 kız 19 erkek toplam 28 öğrenci sınıf öğretmenime, 1 kız 1 erkek toplam 2 öğrenci okul müdürüne, 8 erkek öğrenci okul müdürüne, 65 kız 49 erkek toplam 114 öğrenci aileme şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrenciler % 61 oranında durumu öncelikli olarak ailesiyle paylaşırken, % 1 oranında durumu okul müdürü ile paylaşmaktadırlar.



Şekil 15. Akran Zorbalığına Uğradığını Kimseye Söyledin Mi?

SONUÇ

Ankete 102 kız, 95 erkek öğrenci katılmıştır. Katılan % 65'i arkadaşları tarafından dayak yemediğini ifade etmiştir. Sistematik olarak eşyalarına zarar verilen öğrenci sayısı % 4 civarındadır. Öğrencilerin yaklaşık % 13' ü arkadaşlarının kendisiyle alay ettiğini belirtmiştir. Arkadaşlarım bana lakap takıyor diyen öğrenci sayısı yaklaşık % 19 civarındadır. Arkadaşlarım beni tehdit ediyor diyen öğrenci sayısı % 3 iken hiç tehdit edilmedim diyen öğrenci sayısı yaklaşık % 75 tir .Arkadaşlarım beni oyuna almıyor diyen öğrenci sayısı % 7 civarındadır. Arkadaşlarım beni şikayet ediyor diyen öğrenci sayısı % 15 civarındadır. Öğrenciler akran zorbalığına en çok kendi sınıflarında daha sonra bahçede ve koridorda uğramışlardır. Geçen aylarda akran zorbalığına uğradım diyen öğrenci sayısı % 18 civarındadır. Öğrencilerin % 47'si kendi sınıfındaki öğrenciler tarafından akran zorbalığına uğramaktadırlar. % 35' ide yaşıt sınıflar tarafından akran zorbalığına uğramaktadırlar. Akran zorbalığı genelde erkekler tarafından yapılmaktadır. Öğrenciler akran zorbalığına uğradığında % 80 oranında yardım

almaktadırlar. Akran zorbalığına uğrayan öğrenciler durumu en çok ailesiyle paylaşırken sonra sınıf öğretmenleriyle paylaşmaktadırlar. Kız öğrenciler durumu erkeklere göre daha ailesi ile paylaşmaktadır.

ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma sınırlı bir alanda yapıldığı için çalışma daha fazla katılımcının olacağı şekilde yapılabilir. Ayrıca çalışmanın merkezi bir okulda yapılması ve iyi bir sosyal çevreye sahip olması çalışmanın sonucu etkileyebileceği için çalışmanın farklı sosyal dokuya sahip bölgelerde de yapılması tavsiye edilir.

KAYNAKLAR

- Borg, M.G.(1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren . *Educational Research*, 41(2),137-153
- Çınkır, S. ve Kepenekçi, Y. K. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (34), 236-253
- Öztuna, A. (2018). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

KARİYER UYUMLULUĞU VE UMUT ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR METAANALİZ ÇALIŞMASI

THE RELATIONSHIP BETWEEN CAREER ADAPTABILITY AND HOPE: A META-ANALYSIS STUDY

Ayhan ÜNAL¹, Hasan BOZGEYİKLİ

ÖZET: Bu çalışma, kariyer uyumluluğu ile umut arasındaki ilişkiyi meta-analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda ilgili alanyazın sistematik olarak taranmış ve belirlenen dahil etme ölçütlerini karşılayan 16 bağımsız çalışma analize dahil edilmiştir. Toplam 7877 katılımcıdan elde edilen veriler rastgele etkiler modeli çerçevesinde birleştirilmiştir. Yayın yanlılığına ilişkin analizler, elde edilen bulguların yayımlanmamış çalışmalar nedeniyle anlamlı biçimde değişmeyeceğini ortaya koymuştur. Heterojenlik testleri çalışmalar arasında yüksek düzeyde farklılık bulunduğunu göstermiş ($I^2 = \%95,4$), bu durum rastgele etkiler modelinin tercihini desteklemiştir. Meta-analiz bulguları, kariyer uyumluluğu ile umut arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı güçlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir ($r = .672$, $p < .001$, $\%95$ GA $[.56 \sim .77]$). Bu bulgu, umut düzeyi yüksek bireylerin kariyer uyumluluklarının da daha yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermekte ve her iki yapı arasındaki kuramsal bağı ampirik olarak desteklemektedir. Sonuçlar kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamaları açısından tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: kariyer uyumluluğu, umut, metaanaliz

ABSTRACT: This study aims to examine the relationship between career adaptability and hope using a meta-analysis. To this end, the relevant literature was systematically reviewed, and 16 independent studies that met the specified inclusion criteria were included in the analysis. Data from a total of 7877 participants were synthesized using a random-effects model. Analyses regarding publication bias revealed that the findings would not change significantly due to unpublished studies. Heterogeneity tests indicated a high level of variation among the studies ($I^2 = 95.4\%$), which supported the choice of the random-effects model. The meta-analysis findings indicate a strong, positive, and statistically significant relationship between career adaptability and hope ($r = .672$, $p < .001$, 95% CI $[.56 \sim .77]$). This finding suggests that individuals with higher levels of hope tend to have higher career adaptability, thereby empirically supporting the theoretical link between the two constructs. The results were discussed in the context of the career counseling practices.

Key words: career adaptability, hope, metanalysis

GİRİŞ

20. yüzyılın sonlarından itibaren çalışma yaşamında artan belirsizlik, işgücü piyasasındaki dönüşüm, teknolojik değişim ve sıklaşan kariyer geçişleri, günümüz kariyer gerçekliğini anlamada yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Savickas, 2013). Bu değişimin sonucu olarak Savickas (2005), kariyer uyumluluğunu “bir bireyin mevcut ve yaklaşan mesleki gelişim görevleri, mesleki geçişler ve kişisel travmalarla başa çıkmaya yönelik hazırlık ve kaynaklarını ifade eden bir psikososyal kavram” olarak tanımlayarak literatüre kazandırmıştır. Kariyer uyumluluğunun boyutlarında ilgi (gelecek için planlama), kontrol (sorumluluk üstlenme), merak (seçenekleri keşfetme) ve güven (başarıya ulaşma yeteneğine inanma) yer almaktadır. Bu uyum kaynakları, bireylerin kariyer görevlerini, geçiş dönemlerini ve travmaları yönetmek için kullandıkları psikososyal güçlerdir (Savickas & Porfeli, 2012). Birtakım araştırmalar, kariyer uyumluluğun bireylere okuldan iş hayatına geçiş sürecinin üstesinden gelmek için gerekli psikolojik ve sosyal becerileri sağlamaya yardımcı olduğunu öne sürmüştür (Koen vd., 2010; Murphy vd., 2010). Nitekim kariyer uyumluluğunun kariyer planlaması, kariyer keşfi ve kariyer karar verme öz yeterliliği ile pozitif ilişkili olduğu görülmektedir (Rudolph vd., 2017). Diğer yandan kariyer uyumluluğu sadece kariyerle ilgili değişkenleri içeren kavramlarla birlikte incelenmemiştir. Çünkü kariyer uyumluluğunu bir kişilik özelliğinden ziyade daha değişken yetkinlikleri ve davranışları içerdiği görülmektedir (Savickas, 2005). Bu bağlamda kariyer uyumluluğu pek çok sosyal ve psikolojik diğer kavramlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında kariyer uyumluluğunun, mutluluk, sosyal destek (Öztemel, 2019), proaktif kişilik (Zhang vd., 2025), kontrol odağı, yaşamın anlamı (Xiang vd., 2024), kişilik özellikleri, iyi oluş ve benlik saygısı (Büyükgöze-Kavas, 2016) gibi pek çok değişkenle ilişkisinin incelenmesi de görüşü desteklemektedir. Öte yandan literatür özellikle göstermektedir

¹ Sorumlu yazar, Selçuk Üniversitesi, ayhan.unal@selcuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1099-1699>

ki kariyer uyumluluğu pozitif psikolojik özelliklerle ile güçlü bir ilişki göstermektedir (Şeker ve Çapri, 2023). Nitekim bu özelliklerden hedef belirleme, alternatif yollar geliştirme ve güçlükler karşısında motivasyonu sürdürme süreçlerini birlikte içeren umut, kariyer uyumluluğunun açıklanmasında dikkat çekici bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle umut, kariyer uyumluluğuyla olumlu yönde ilişkili olan ve bireyin kariyer gelişimini destekleyen temel psikolojik kaynaklardan biri olarak görülmektedir.

Snyder (1995), umudu bireyin hedefler belirlemesi, bu hedeflere ulaşma yönündeki motivasyonunu sürdürmesi ve hedeflerine ulaşmasını sağlayacak yolları geliştirmesiyle ilişkili bilişsel bir süreç olarak açıklamaktadır. Umut düzeyi yüksek bireyler, hedeflerine ulaşmak için uygun yollar oluşturma ve gerektiğinde alternatif stratejiler geliştirme konusunda daha başarılıdır. Buna karşılık umut düzeyi düşük bireyler, özellikle karşılaştıkları engeller karşısında yeni yollar üretmekte güçlük yaşamaktadırlar (Snyder, 2002). Bu tanımlardan hareketle de umudun bireyin kariyer geçişlerinde ve kariyerlerinden yaşadıkları diğer olumsuz deneyimlerde uyumlu olmasına yardımcı olacağı ve dolayısıyla kariyer uyumluluğunun itici bir gücü olabileceği söylenebilir.

Umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişki, her iki kavramın geleceğe yönelik ve eylem odaklı yapısı üzerinden açıklanabilir. Umut düzeyi yüksek bireyler yalnızca belirli hedeflere sahip değildir; aynı zamanda bu hedeflere ulaşmak için farklı yollar geliştirebilmekte ve karşılaştıkları engeller karşısında motivasyonlarını sürdürebilmektedirler (Snyder, 2002). Bu özellikler, kariyer uyumluluğunun boyutlarıyla yakından ilişkilidir. Geleceğe ilişkin hedefler belirlemek kariyer ilgisini, hedeflere ulaşma konusunda sorumluluk üstlenmek kariyer kontrolünü, farklı seçenekleri değerlendirmek kariyer merakını ve karşılaşılan güçlüklerin aşılabileceğine inanmak kariyer güvenini destekleyebilir. Literatüre bakıldığında umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye'de yürütülen çalışmalar, lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan örneklemelerde iki değişken arasında orta ile güçlü düzey arasında değişen pozitif ilişkiler bildirmektedir (Büyükgöze-Kavas, 2014; Korkmaz ve Cenkseven Önder, 2019; Şeker ve Çapri, 2023). Benzer bulgular Çin'de meslek lisesi ve üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda da raporlanmıştır (Jia vd., 2022; Zhai vd., 2023; Zeng vd., 2022). Filipinler ve Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen çalışmalar da bu ilişkiyi destekler nitelikte bulgular ortaya koymaktadır (Almai-Mahurin, 2025; Ochoco ve Ty, 2022). Bununla birlikte, İtalya'da ergen örneklemiyle yürütülen bir çalışmada ilişkinin oldukça düşük düzeyde kaldığı görülmektedir (Di Maggio vd., 2020; Parola ve Marcionetti, 2025). Bu farklılıkların, örneklem özelliklerinden, kültürel bağlamdan ya da kullanılan ölçme araçlarındaki çeşitlilikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla söz konusu tutarsızlıklar, bireysel çalışmaların bulgularına dayanarak ilişkinin büyüklüğüne ilişkin kesin bir yargıya ulaşmayı güçleştirmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmaların bulgularını istatistiksel olarak birleştiren ve ilişkinin genel büyüklüğünü tahmin etmeye olanak tanıyan bütünsel bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada, umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi ve ilişkinin genel büyüklüğünün tahmin edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulgularını istatistiksel olarak birleştirmeyi amaçlayan bir meta-analiz çalışmasıdır. Meta-analiz, bir araştırma alanındaki birden fazla çalışmanın bulgularını istatistiksel olarak birleştiren ve böylece ele alınan konu hakkında genel bir yargıya ulaşmayı mümkün kılan sistematik bir yöntemdir (Littell vd., 2008). Çalışmada etki büyüklüğü göstergesi olarak Pearson korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Meta-analize dahil edilecek çalışmalara ulaşmak amacıyla Web of Science, Scopus ve TR Dizin veri tabanları sistematik biçimde taranmıştır. Tarama sürecinde kariyer uyumluluğu ve umut kavramlarını kapsayan anahtar kelimeler hem Türkçe hem de İngilizce olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda "career adaptability", "hope", "career adaptability and hope" anahtar kelimeleri İngilizce taramalarda; "kariyer uyumluluğu", "umut", "kariyer uyumluluğu ve umut" anahtar kelimeleri ise Türkçe taramalarda kullanılmıştır. Analize, belirlenen dahil etme ölçütlerini karşılayan 16 bağımsız çalışmadan elde edilen veriler dahil edilmiş olup toplam örneklem büyüklüğü 7877 katılımcıdan oluşmaktadır.

Araştırma Kapsamına Dahil Edilme Ölçütleri

Meta-analize dahil edilecek çalışmalar belirlenirken şu ölçütler esas alınmıştır:

- (1) Kariyer uyumluluğu ile umut arasındaki ilişkiyi nicel olarak raporlamış olmak,
- (2) Pearson korelasyon katsayısı (r) değeri içermek,

- (3) Özgün bir veri setine dayanmak ve hakemli bir bilimsel dergide ya da lisansüstü tez olarak yayımlanmış olmak,
- (4) Türkçe ya da İngilizce olarak yayımlanmış olmak.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yayın yanlılığının kontrolü, heterojenlik testi ve birleştirilmiş etki büyüklüğünün hesaplanması işlemlerini içermektedir. Analizler için JAMOVİ 2.6.13 programı kullanılmıştır. Analizde sosyal bilimlerdeki çeşitlilik göz önüne alınarak rastgele etkiler modeli kullanılmıştır (Cumming, 2012). Araştırmada yayın yanlılığını tespit etmek için Orwin's Fail-Safe N, Begg ve Mazummar sıra korelasyonları, Egger'in Regresyon Testi analizleri yapılmıştır. Araştırmada heterojenliğin kontrolü Cochran'ın (1954) Q istatistiği ve I^2 istatistiği ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların temel özellikleri, yayın yanlılığı, heterojenlik testi sonuçları ve çalışmalardaki korelasyonları birleştiren etki büyüklükleri raporlanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü üzere meta-analize 2014 ile 2025 yılları arasında yayımlanan 15 hakemli makale ve bir doktora tezi olmak üzere toplam 16 çalışma dahil edilmiştir. Çalışmalarda bildirilen toplam örneklem büyüklüğü 7877'dir. Araştırmalar Türkiye, Çin, İtalya, Filipinler ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülmüştür. Bu dağılım, umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkinin farklı kültürel bağlamlarda ele alındığını göstermektedir. Çalışmaların örneklem grupları incelendiğinde lise öğrencileri, meslek lisesi öğrencileri, üniversite öğrencileri ve genel ergen örneklemelerinin yer aldığı görülmektedir. Bu çeşitlilik, kariyer gelişiminin farklı dönemlerinde umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte örneklem gruplarındaki farklılıklar, çalışmalar arasındaki heterojenliğin olası kaynaklarından biri olarak değerlendirilebilir. Tabloda yer alan korelasyon katsayıları .114 ile .690 arasında değişmektedir. En düşük ilişki Parola ve Marcionetti'nin (2025) çalışmasında, en yüksek ilişki ise Zeng ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında raporlanmıştır. Katsayıların tamamının pozitif yönde olması, umut düzeyi yükseldikçe kariyer uyumluluğunun da artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte katsayılar arasındaki belirgin farklılıklar, genel etki büyüklüğünün yorumlanmasında heterojenlik bulgularının dikkate alınmasını gerektirmektedir. Ölçme araçları açısından çalışmaların büyük bölümünde Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği'nin farklı ülke formları veya kısa formu kullanılmıştır. Umut değişkeni ise çoğunlukla Snyder'in umut kuramına dayanan umut ölçekleriyle değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Metaanalize Dahil Edilen Çalışmaların Temel Özellikleri

Çalışma	Ülke	Örneklem grubu	n	Umut ölçme aracı	Kariyer uyumluluğu ölçme aracı	r	Yayın türü
Almai-Mahurin (2025)	ABD	Üniversite öğrencileri	80	Adult Hope Scale	CAAS-USA Form	.501	Doktora tezi
Bilgiz-Öztürk ve Karabacak-Çelik (2023)	Türkiye	Üniversite öğrencileri	550	Dispositional Hope Scale	CAAS-Short Form	.679	Makale
Büyükgöze-Kavas (2014)	Türkiye	Lise ve üniversite öğrencileri	669	Dispositional Hope Scale	CAAS-Turkish Form	.61	Makale
Büyükgöze-Kavas (2016)	Türkiye	Üniversite öğrencileri	415	Dispositional Hope Scale	Career Futures Inventory- Career Adaptability	.62	Makale
Di Maggio vd. (2020)	İtalya	Lise öğrencileri	416	State Personal and Social Hope Questionnaire	CAAS-Italian Form	.302	Makale
Duru ve Doğanülkü (2025)	Türkiye	Üniversite öğrencileri	409	Dispositional Hope Scale	CAAS-Short Form	.68	Makale
Jia vd. (2022)	Çin	Meslek lisesi öğrencileri	472	Adult Trait Hope Scale	CAAS-China Form	.66	Makale
Korkmaz (2023)	Türkiye	Lise öğrencileri	308	Visions About Future Scale - Hope	Career Adapt-Abilities Scale	.61	Makale
Korkmaz ve Cenkseven Önder (2019)	Türkiye	Lise öğrencileri	353	Dispositional Hope Scale	Career Adapt-Abilities Scale	.65	Makale
Lin (2024)	Çin	Üniversite öğrencileri	1.182	Adult General Hope Scale	Career Adapt-Abilities Scale	.448	Makale
Ochoco ve Ty (2022)	Filipinler	Lise öğrencileri	331	Dispositional Hope Scale	CAAS-International Version 2.0	.65	Makale
Parola ve Marcionetti (2025)	İtalya	Ergenler	626	Hope Scale	Career Adapt-Abilities Scale	.114	Makale
Şeker ve Çapri (2023)	Türkiye	Üniversite öğrencileri	336	Sürekli Umut Ölçeği	Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği- Kısa Form	.683	Makale
Zeng vd. (2022)	Çin	Meslek lisesi öğrencileri	636	Hope Scale	Career Adapt-Abilities Scale	.68	Makale
Zeng vd. (2024)	Çin	Meslek lisesi öğrencileri	521	Hope Scale	Career Adapt-Abilities Scale	.69	Makale
Zhai vd. (2023)	Çin	Lise öğrencileri	573	Adult Trait Hope Scale	Career Adapt-Abilities Scale	.56	Makale

BULGULAR.

Tablo 2. Yayın Yanlılığı ve Heterojenlik Sonuçları

İlişkiler	k	Fail-Safe +0.01	Begg ve Mazum	Egger	Q (p)	I ²
Kariyer Uyumluluğu*Umut	16	19217	-.05	.06	<.001	%95,4

Tablo 2’de kariyer uyumluluğu ile umut arasındaki ilişkiye yönelik yayın yanlılığı ve heterojenlik analizi sonuçları sunulmuştur. Meta-analize toplam 16 çalışma dâhil edilmiştir. Orwin Fail-Safe N analizi sonucunda, genel etki büyüklüğünün önemsiz kabul edilen $\pm .01$ düzeyine düşürülebilmesi için etki büyüklüğü sıfıra yakın olan 19217 çalışmanın daha meta-analize eklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu bulgu, elde edilen genel etkinin yayımlanmamış çalışmalar nedeniyle kolaylıkla değişmeyeceğini ve sonucun yayın yanlılığına karşı oldukça dayanıklı olduğunu göstermektedir. Begg ve Mazummar sıra korelasyonu katsayısının sıfıra yakın olması ($r = -.05$), çalışma büyüklüğü ile etki büyüklüğü arasında sistematik bir ilişki bulunmadığına işaret etmektedir. Egger doğrusal regresyon testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p = .06$), yayın yanlılığını destekleyen yeterli kanıt bulunmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, Egger testi sonucunun anlamlılık sınırına yakın olması nedeniyle bu bulgu temkinli biçimde değerlendirilmelidir. Çalışmalar arasındaki heterojenlik incelendiğinde, Q testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .001$). Ayrıca I² değerinin %95,4 olması, toplam değişkenliğin büyük bölümünün örnekleme hatasından değil, çalışmalar arasındaki gerçek farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Bu nedenle kariyer uyumluluğu ile umut arasındaki ilişkinin büyüklüğünün çalışmalara göre önemli ölçüde değiştiği söylenebilir. Yüksek heterojenlik düzeyi, rastgele etkiler modelinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

Tablo 3. Kariyer Uyumluluğu ve Umut Arasındaki İlişkinin Etki Büyüklüğü

İlişkiler	K	N	Etki büyüklüğü	%95 CI
Kariyer Uyumluluğu*Umut	16	7877	.672*	[.56 ~ .77]

* $p < 0,001$

Tablo 3’te kariyer uyumluluğu ile umut arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğüne ilişkin meta-analiz sonuçları sunulmuştur. Toplam 16 çalışmadan elde edilen ve 7877 katılımcıyı kapsayan bulgulara göre, kariyer uyumluluğu ile umut arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .672$, $p < .001$). Etki büyüklüğüne ilişkin %95 güven aralığı [.56 ~ .77] olarak hesaplanmıştır. Güven aralığının sıfırı içermemesi, elde edilen ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu desteklemektedir. Elde edilen etki büyüklüğü, kariyer uyumluluğu ile umut arasında güçlü düzeyde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Buna göre umut düzeyi yüksek olan bireylerin kariyer uyumluluğu düzeylerinin de daha yüksek olma eğiliminde olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Meta-analiz bulguları, umut ile kariyer uyumluluğu arasında pozitif yönlü, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ($r = .672$, $p < .001$). Elde edilen bulgu, kuramsal açıdan Snyder’ın (1995, 2002) umut kuramı ve Savickas’ın (2013) kariyer yapılandırma kuramı temelinde değerlendirilebilir. Snyder’a (2002) göre umut, bireyin hedeflerine ulaşmak için yollar geliştirme kapasitesini ifade eden yol düşüncesi ile bu hedeflere ulaşmaya yönelik motivasyonunu sürdürme eğilimini ifade eden eyleyici düşünce olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler, kariyer uyumluluğunun dört boyutuyla yakından ilişkili görünmektedir. Eyleyici düşünce, bireyin geleceğe ilişkin kariyer planları yapmasını ve bu planlar doğrultusunda sorumluluk üstlenmesini destekleyebileceğinden kariyer ilgisi ve kariyer kontrolüyle; yol düşüncesi ise bireyin farklı kariyer seçeneklerini keşfetmesine ve karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelinebileceğine dair inancını pekiştirmesine katkı sağlayabileceğinden kariyer merakı ve kariyer güveniyle ilişkilendirilebilir (Savickas ve Porfeli, 2012). Bu çerçevede umudun, kariyer uyumluluğunun farklı boyutlarını birlikte besleyebilecek kapsayıcı bir psikolojik kaynak niteliği taşıdığı söylenebilir. Nitekim benzer bir kuramsal çerçeveden hareket eden çalışmalar da umudun kariyer uyumluluğuyla olan ilişkisini bu bileşenler üzerinden açıklamaktadır (Jia vd., 2022; Zhai vd., 2023).

Çalışmalar arasındaki yüksek heterojenlik düzeyi (I² = %95,4), umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkinin büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya anlamlı ölçüde farklılaştığına işaret etmektedir (Higgins vd., 2003). Bu durum, elde edilen genel etki büyüklüğünün tek başına yeterli bir gösterge olmadığını ve bulguların bağlam gözetilerek yorumlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Heterojenliğin olası kaynakları incelendiğinde birkaç

etkenin öne çıktığı görülmektedir. Öncelikle, meta-analize dahil edilen çalışmaların lise öğrencileri, meslek lisesi öğrencileri, üniversite öğrencileri ve genel ergen örneklemelerini kapsamı, örneklem grupları arasındaki gelişimsel farklılıkların ilişkinin büyüklüğünü etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir. Kariyer gelişiminin farklı evrelerinde bulunan bireylerin umut ve kariyer uyumluluğu örüntüleri birbirinden farklılaşabilir. Bunun yanı sıra, çalışmaların Türkiye, Çin, İtalya, Filipinler ve Amerika Birleşik Devletleri gibi birbirinden oldukça farklı kültürel bağlamlarda yürütülmüş olması da heterojenliğin önemli bir kaynağı olarak değerlendirilebilir. Nitekim İtalya'da yürütülen çalışmalarda raporlanan etki büyüklüklerinin ($r = .114, .302$) diğer ülkelere kıyasla belirgin biçimde düşük kalması, kültürel bağlamın ilişkinin büyüklüğü üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Son olarak, çalışmalarda kullanılan umut ölçeği araçlarının çeşitliliği de Dispositional Hope Scale, Adult Hope Scale ve State Hope Scale gibi farklı teorik varsayımlara dayanan ölçekler — ölçeğe eşdeğerliği açısından soru işaretleri doğurmakta ve bu durumun etki büyüklükleri arasındaki farklılıklara katkıda bulunmuş olabileceği düşünülmektedir. Tüm bu etkenler bir arada değerlendirildiğinde, yüksek heterojenlik düzeyinin elde edilen genel etki büyüklüğünün temkinli biçimde yorumlanmasını gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. İlk olarak, meta-analize dahil edilen çalışmaların tamamının öğrenci örneklemelerine dayandığı görülmektedir. Bu durum, bulguların yetişkin ve çalışan örneklemelere genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. İkinci olarak, meta-analize dahil edilen çalışmaların kesitsel bir tasarıma sahip olması, umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkinin yönüne ve nedenselliğine ilişkin çıkarım yapmayı güçleştirmektedir. Üçüncü olarak, Egger regresyon testi sonucunun istatistiksel anlamlılık sınırına yakın çıkması ($p = .06$), yayın yanlılığı olasılığının tamamen dışlanamayacağını göstermekte ve bu bulgunun temkinli biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Son olarak, çalışmalar arasındaki yüksek heterojenlik düzeyi moderatör değişkenlerin incelenmesini gerekli kılmakla birlikte, mevcut çalışma sayısının sınırlılığı nedeniyle moderatör analizine gidilememiştir.

ÖNERİLER

Sınırlılıklar doğrultusunda gelecekteki araştırmalara çeşitli öneriler sunulabilir. Umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkinin yalnızca öğrenci örneklemeleriyle sınırlı kalmaması için yetişkin ve çalışan bireylerle yürütülecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Boylamsal araştırmalar ise iki değişken arasındaki ilişkinin zaman içindeki seyrine ve olası nedensel örüntülere ilişkin daha güçlü kanıtlar sunabilir. Bunun yanı sıra, örneklem grubu, kültürel bağlam ve kullanılan ölçeği araçları gibi değişkenlerin moderatör etkisini inceleyen çalışmalar, yüksek heterojenliğin kaynaklarını aydınlatmaya katkı sağlayabilir.

Meta-analiz bulgularından hareketle uygulayıcılara da çeşitli önerilerde bulunulabilir. Umut ile kariyer uyumluluğu arasındaki güçlü ilişki göz önüne alındığında, kariyer psikolojik danışmanlarının yalnızca kariyer becerilerine odaklanmakla yetinmeyip danışanlarının umut düzeylerini de değerlendirmesi ve desteklemesi önerilebilir. Bu doğrultuda Snyder'ın umut kuramından hareketle hedef belirleme, alternatif yol geliştirme ve motivasyonu sürdürme becerilerine yönelik müdahaleler kariyer danışmanlığı süreçlerine entegre edilebilir. Özellikle lise ve üniversite döneminin kariyer uyumluluğu açısından kritik bir gelişim evresi olduğu düşünüldüğünde, okul psikolojik danışmanlarının bu süreçte umut düzeyini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programları ve psikoeğitim uygulamaları tasarlaması işlevsel bir yaklaşım olabilir. Bunların yanı sıra mezuniyet sonrası iş arama, kariyer değişikliği ya da işsizlik gibi belirsizlik dönemlerinde umut düzeyini desteklemeye yönelik müdahalelerin bireylerin kariyer uyumluluklarına da katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Almai-Mahurin, C. (2025). Exploring the relationship between hope, career exploration, and career adaptability behaviors in college students during the COVID-19 pandemic [Doctoral dissertation, University of Kansas].
- Bilgiz-Öztürk, Ş., & Karabacak-Çelik, A. (2023). Hope and career regret: Mediator role of career adaptability and career construction. *The Career Development Quarterly*, 71(4), 267-283. <https://doi.org/10.1002/cdq.12337>
- Büyüköze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *Career Development Quarterly*, 64, 114-125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12045>
- Büyüköze-Kavas, A. (2014). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale-Turkish form and its relation to hope and optimism. *Australian Journal of Career Development*, 23(3), 125-132. <https://doi.org/10.1177/1038416214531931>

- Cochran, W. G. (1954). The combination of estimates from different experiments. *Biometrics*, 10, 101-129.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., Nota, L., & Soresi, S. (2020). The role of career adaptability, the tendency to consider systemic challenges to attain a sustainable development, and hope to improve investments in higher education. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1926. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01926>
- Duru, H., & Doğanülkü, H. A. (2025). General self-efficacy, career adaptability, and hope: A model test for university students in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 47, 219-232. <https://doi.org/10.1007/s10447-024-09590-z>
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ (Clinical research ed.)*, 327(7414), 557–560. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>
- Jia, Y., Hou, Z.-J., & Shen, J. (2022). Adolescents' future time perspective and career construction: Career adaptability as mediator and hope as moderator. *Journal of Career Development*, 49(1), 202-217. <https://doi.org/10.1177/0894845320926579>
- Koen, J., Klehe, U.-C., van Vianen, A. E. M., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 126–139. [doi:10.1016/j.jvb.2010.02.004](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.004)
- Korkmaz, O. (2023). Will hope and career adapt-abilities bring students closer to their career goals? An investigation through the career construction model of adaptation. *Current Psychology*, 42, 2243-2254. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02932-3>
- Korkmaz, O., & Cenkseven Önder, F. (2019). The relation between life goals and career adapt-abilities: An investigation of the mediating role of hope. *Education and Science*, 44(200), 59-76. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8380>
- Lin, Z. (2024). The influence mechanism underlying meaning in life on career adaptability among college students: A chain intermediary model. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1292996. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1292996>
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta- analysis*. Oxford University Press.
- Murphy, K. A., Blustein, D. L., Bohlig, A. J., & Platt, M. G. (2010). The college-to-career transition: An exploration of emerging adulthood. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 174-181. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00006.x>
- Ochoco, M. S. A., & Ty, W. E. G. (2022). Examining the career construction model of adaptation among Filipino senior high school students. *Journal of Career Development*, 49(6), 1301-1316. <https://doi.org/10.1177/08948453211037011>
- Öztemel, K., & Yıldız-Akyol, E. (2019). The predictive role of happiness, social support, and future time orientation in career adaptability. *Journal of Career Development*, 48, 199-212. <https://doi.org/10.1177/0894845319840437>
- Parola, A., & Marcionetti, J. (2025). Resources and personal adjustment for career transitions among adolescents: A latent profile analysis. *Journal of Adolescence*, 97, 1407-1419. <https://doi.org/10.1002/jad.12507>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>

- Şeker, G., & Çapri, B. (2023). Kariyer uyumluluğu ile yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide umudun aracı rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1274-1292. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1272345>
- Zeng, Q., He, Y., Li, J., Liang, Z., Zhang, M., Yi, D., & Quan, J. (2022). Hope, future work self and life satisfaction among vocational high school students in China: The roles of career adaptability and academic self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 199, Article 111822. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111822>
- Zeng, Q., Wang, J., He, Y., Huang, F., Luo, H., Wu, J., & Zhang, M. (2024). The effect of career-related parental support on life satisfaction among vocational school students. *Psychology in the Schools*, 61, 1532-1548. <https://doi.org/10.1002/pits.23126>
- Zhai, C., Chai, X., Shrestha, S., & Zhong, N. (2023). Grit and career construction among Chinese high school students: The serial mediating effect of hope and career adaptability. *Sustainability*, 15(4), 3608. <https://doi.org/10.3390/su15043608>
- Zhang, Q., Amat, S., Omar, M., & Mansor, A. Z. (2025). Predictors of career adaptability among chinese higher education students: A systematic literature review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 24(8), 1-20. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.8.1>
- Xiang, Y., Li, L., Yang, Q., Fang, Y., Xu, W., Ding, X., & Yang, Q. (2024). Career adaptability and correlating factors among secondary vocational nursing students in China. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1377323>

MATEMATİK BAŞARISININ TAMAMLAYICI GÖSTERGELER ÜZERİNDEN İNCELENMESİ: PISA 2022 TÜRKİYE VERİLERİ

EXAMINING MATHEMATICS ACHIEVEMENT THROUGH COMPLEMENTARY INDICATORS: PISA 2022 DATA FROM TÜRKİYE

Büşra Eren¹

ÖZET: Büyük ölçekli uluslararası değerlendirmeler, öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin kapsamlı veriler sunmakla birlikte, başarı durumunun yalnızca bilişsel test puanları üzerinden değerlendirilmesi öğrenme sürecinin duyuşsal ve bağlamsal boyutlarını yeterince yansıtmayabilir. Bu nedenle ölçme-değerlendirme literatüründe tamamlayıcı göstergelerin önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, PISA 2022 Türkiye verisi kullanılarak öğrencilerin matematik başarı durumunun sınıflandırılmasında duyuşsal ve bağlamsal göstergelerin rolünü incelemektir. Araştırmada başlangıçta 7.250 öğrenciye ait veri kullanılmış, veri temizleme sürecinin ardından analizler 6.769 öğrenciden oluşan nihai veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişken, matematik performansına ilişkin olası değerlerin (PV1MATH–PV10MATH) ortalaması alınarak oluşturulmuş ve öğrenciler ikili olarak sınıflandırılmıştır. Analizde sosyo-ekonomik, duyuşsal ve bağlamsal göstergeler dikkate alınmış; betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve lojistik regresyon temelli sınıflandırma yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, sosyo-ekonomik göstergeler ve matematik öz-yeterliliğinin başarı üzerinde en güçlü belirleyiciler olduğunu göstermektedir. Öğrenme merakı ve sınıf içi disiplin iklimi pozitif katkı sağlarken, matematik kaygısının anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yalnızca tamamlayıcı değişkenlere dayalı modelin orta düzeyde ancak daha dengeli bir performans sergilediği; buna karşılık bilişsel göstergeleri içeren modellerin neredeyse kusursuz performans üretmesinin değişken yapısından kaynaklanabileceği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, akademik başarının değerlendirilmesinde bilişsel test puanlarının yanı sıra duyuşsal ve bağlamsal göstergelerin dikkate alınmasının daha bütüncül ve yorumlanabilir bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: PISA 2022, lojistik regresyon, makine öğrenmesi, matematik okuryazarlığı, tamamlayıcı ölçme

ABSTRACT: Large-scale international assessments provide comprehensive data on students' academic performance; however, evaluating achievement solely through cognitive test scores may not adequately capture the affective and contextual dimensions of learning. Accordingly, the importance of complementary indicators has received increasing attention in the educational measurement and assessment literature. This study aimed to examine the role of affective and contextual indicators in classifying students' mathematics achievement using PISA 2022 data from Türkiye. The initial dataset comprised 7,250 students. Following data cleaning, the analyses were conducted on a final sample of 6,769 students. The dependent variable was constructed by averaging the ten plausible values for mathematics performance (PV1MATH–PV10MATH), after which students were classified into two achievement groups. Socioeconomic, affective, and contextual indicators were considered in the analyses, which employed descriptive statistics, correlation analysis, and logistic regression-based classification. The findings indicated that socioeconomic indicators and mathematics self-efficacy were the strongest predictors of achievement. Curiosity about learning and the disciplinary climate in the classroom made positive contributions, whereas mathematics anxiety was not a significant predictor. Moreover, the model based solely on complementary variables demonstrated moderate but more balanced predictive performance. By contrast, models incorporating cognitive indicators produced near-perfect performance, which may have reflected the structure of the variables rather than genuine predictive superiority. Overall, considering affective and contextual indicators alongside cognitive test scores provides a more holistic and interpretable framework for evaluating academic achievement.

Key words: PISA 2022, logistic regression, machine learning, mathematical literacy, complementary assessment

¹ Millî Savunma Üniversitesi, busra.eren@msu.edu.tr, 0000-0001-7565-1025

GİRİŞ

Büyük ölçekli uluslararası değerlendirmeler, öğrencilerin akademik performanslarını karşılaştırmalı olarak inceleme ve eğitim sistemlerine ilişkin çıkarımlar üretme açısından önemli bir veri kaynağı sunmaktadır. Bu değerlendirmeler yalnızca bilişsel yeterlikleri ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda başarı ile ilişkili bireysel ve bağlamsal faktörlerin incelenmesine de olanak tanımaktadır (OECD, 2023; Rutkowski *vd.*, 2010). Bu kapsamda, eğitim veri madenciliği ve öğrenme analitiği alanlarında makine öğrenmesi yöntemlerinin kullanımı giderek artmakta; bu yöntemlerin karmaşık veri yapıları içerisindeki örüntüleri ortaya çıkarmada geleneksel yaklaşımlara kıyasla daha esnek ve güçlü analiz imkânları sunduğu gösterilmektedir (Baker ve Inventado, 2014; Romero ve Ventura, 2020).

Eğitim veri madenciliği kapsamında kullanılan makine öğrenmesi yöntemleri, öğrencilerin akademik performanslarının sınıflandırılması ve tahmin edilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle lojistik regresyon gibi yorumlanabilirliği yüksek algoritmalar, hem tahmin doğruluğu hem de değişken etkilerinin anlaşılabilir biçimde ortaya konulması açısından önemli avantajlar sunmaktadır (Hosmer *vd.*, 2013; Molnar, 2022). Bu yönüyle lojistik regresyon, eğitim bağlamında karar destek süreçlerinde sıklıkla tercih edilen temel sınıflandırma yaklaşımlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bilişsel test puanları üzerinden değerlendirilmesinin sınırlı bir bakış açısı sunduğu giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Motivasyon, öz-yeterlik, kaygı ve öğrenme ortamına ilişkin algılar gibi duyuşsal ve bağlamsal değişkenlerin başarı ile sistematik ilişkiler gösterdiği bilinmektedir (Bandura, 1997; Eccles ve Wigfield, 2002; Pekrun, 2006). Bu durum, öğrenmenin yalnızca bilişsel çıktılar üzerinden değil, öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin deneyimleri bağlamında ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, ölçme-değerlendirme literatüründe tamamlayıcı ölçme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşım, akademik performansın yorumlanmasında bilişsel göstergelerin tek başına yeterli olmadığını; duyuşsal ve bağlamsal değişkenlerin karar süreçlerini destekleyen önemli kanıtlar sunduğunu savunmaktadır (Holmes *vd.*, 2019; Mislevy, 2018). Özellikle büyük ölçekli veri setlerinde bu tür göstergelerin modele dâhil edilmesi, başarıya ilişkin daha bütüncül ve yorumlanabilir çıkarımlar yapılmasına imkân tanımaktadır.

Bu çalışma, PISA 2022 Türkiye matematik okuryazarlığı verisi kullanılarak öğrencilerin başarı durumunun sınıflandırılmasında duyuşsal ve bağlamsal göstergelerin rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, başarı durumunun yalnızca bilişsel göstergelerle değil, tamamlayıcı değişkenlerle birlikte ele alınmasının, eğitimsel kararların daha kapsamlı ve anlamlı biçimde yorumlanmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğrencilerin matematik başarı durumunun sınıflandırılmasında duyuşsal ve bağlamsal göstergelerin rolünü inceleyen nicel bir çalışmadır. Çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı olup, mevcut veri seti üzerinden değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasını amaçlamaktadır (Fraenkel *vd.*, 2012). Bu yönüyle araştırma, büyük ölçekli veri setlerinin yeniden analizine dayanan ikincil veri analizi kapsamında değerlendirilmektedir (Johnston, 2014).

Başarı durumu bu çalışmada bir sınıflandırma problemi olarak ele alınmış ve analiz süreci denetimli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Bağımlı değişkenin ikili yapısı nedeniyle, yorumlanabilirliği yüksek ve eğitim veri madenciliği çalışmalarında yaygın olarak kullanılan lojistik regresyon algoritması tercih edilmiştir (Hosmer *vd.*, 2013; Molnar, 2022; Romero ve Ventura, 2020). Bu kapsamda çalışma, yalnızca model performansını değerlendirmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda duyuşsal ve bağlamsal değişkenlerin başarı üzerindeki katkılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, tamamlayıcı ölçme yaklaşımı çerçevesinde akademik başarının çok boyutlu olarak ele alınmasına katkı sunan bir modelleme çalışması niteliği taşımaktadır.

Veri Kaynağı ve Çalışma Grubu

Çalışma, PISA 2022 Türkiye öğrenci örneklemini ile sınırlandırılmıştır. Analizler, matematik okuryazarlığı alanına ilişkin veriler üzerinden yürütülmüş olup fen ve okuma okuryazarlığı boyutları kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamında başlangıçta 7.250 öğrenciye ait veri kullanılmış, veri temizleme sürecinin ardından eksik veri içeren gözlemler çıkarılarak analizler 6.769 kişilik nihai veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bağımlı değişken, öğrencilerin matematik performansına ilişkin olası değerler (PV1MATH–PV10MATH) kullanılarak oluşturulmuştur. Her öğrenci için bu değerlerin aritmetik ortalaması hesaplanmış ve elde edilen

sürekli puan temel alınarak başarı değişkeni ikili yapıya dönüştürülmüştür. Bu doğrultuda ortalama değer altında kalan öğrenciler “başarısız”, ortalama değer üzerinde kalan öğrenciler ise “başarılı” olarak kodlanmıştır.

Bağımsız değişkenler, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal ve bağlamsal özelliklerini temsil eden göstergeler arasından seçilmiştir. Bu kapsamda evdeki öğrenme kaynakları (HOMEPOS), matematik öz-yeterliği (MATHEFF), matematik kaygısı (ANXMAT), sınıf içi disiplin iklimi (DISCLIM), azim (PERSEVAGR) ve öğrenme merakı (CURIOAGR) değişkenleri analizlere dâhil edilmiştir. Bu değişkenler, akademik başarıyı etkileyebilecek bireysel ve çevresel faktörleri temsil etmeleri nedeniyle tercih edilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizi süreci çok aşamalı bir yapı içerisinde yürütülmüştür. İlk aşamada veri setine ilişkin ön işlemler gerçekleştirilmiş, eksik veri ve aykırı değerler incelenmiştir. İkinci aşamada değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve veri setinin genel özellikleri ortaya konulmuştur. Bu kapsamda ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler incelenmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayıları ile değerlendirilmiş ve çoklu doğrusal bağlantı problemi açısından ön inceleme yapılmıştır. Üçüncü aşamada öğrencilerin başarı durumunun sınıflandırılması amacıyla makine öğrenmesi tabanlı bir sınıflandırma algoritması olan lojistik regresyon kullanılmıştır. Model, bağımlı değişkenin ikili yapıda olması nedeniyle tercih edilmiş olup, değişkenlerin başarı olasılığı üzerindeki etkilerini yorumlanabilir biçimde ortaya koyma imkânı sunmaktadır (Hosmer vd., 2013). Modelleme sürecinde tüm bağımsız değişkenler aynı anda modele dâhil edilmiş ve değişkenlerin katkıları katsayılar ve odds oranları üzerinden değerlendirilmiştir. Model performansının değerlendirilmesinde doğruluk, F1 skoru ve ROC eğrisi altında kalan alan (AUC) değerleri kullanılmıştır. Bu metrikler, modelin sınıflandırma başarısını farklı açılardan değerlendirme imkânı sunmaktadır. Özellikle AUC değeri, modelin sınıflar arasındaki ayırt ediciliğini eşik değerinden bağımsız olarak değerlendirmesi açısından önemli bir ölçüt olarak ele alınmıştır.

BULGULAR

Betimsel İstatistikler ve Değişkenlere İlişkin Genel Görünüm

Araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de, başarı değişkenine ait dağılım ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Bağımsız Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Ortalama ($\bar{X}$)	Std. Sapma	Min	Max
HOMEPOS	-1.05	0.99	-7.39	5.56
MATHEFF	-0.46	1.24	-3.51	2.36
ANXMAT	0.60	1.20	-2.39	2.64
DISCLIM	-0.04	0.90	-2.42	2.03
PERSEVAGR	0.16	1.08	-4.98	4.89
CURIOAGR	0.35	1.13	-4.81	4.30

Tablo 2. Başarı Değişkenine Ait Dağılım

Başarı Durumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Başarısız (0)	3.410	50.38
Başarılı (1)	3.359	49.62

Bulgular, veri setinin hem değişken çeşitliliği hem de hedef değişkenin dengeli dağılımı açısından analiz için uygun bir yapı sergilediğini göstermektedir. Tablo 1 incelendiğinde, değişkenlerin geniş bir aralıkta dağıldığı ve veri setinde belirgin düzeyde bireysel farklılıkların bulunduğu görülmektedir. HOMEPOS değişkeninin düşük ortalama değeri ($\bar{X} = -1.05$, $SS = 0.99$; $\min = -7.39$, $\max = 5.56$), öğrencilerin önemli bir bölümünün ev ortamına ilişkin eğitimsel kaynaklar açısından dezavantajlı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, MATHEFF değişkeninin negatif ortalaması ($\bar{X} = -0.46$, $SS = 1.24$) öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarının sınırlı düzeyde olduğunu ortaya koyarken, ANXMAT değişkeninin pozitif ortalaması ($\bar{X} = 0.60$, $SS = 1.20$) matematik kaygısının görece yüksek olduğunu göstermektedir. Bu iki değişken birlikte değerlendirildiğinde, duyuşsal faktörlerin matematik başarısı açısından kritik bir rol oynayabileceği anlaşılmaktadır. DISCLIM değişkeninin ortalamasının sıfıra yakın olması ($\bar{X} = -0.04$, $SS = 0.90$), sınıf ortamına ilişkin algıların dengeli bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Buna karşılık, PERSEVAGR ($\bar{X} = 0.16$, $SS = 1.08$) ve CURIOAGR ($\bar{X} = 0.35$,

SS = 1.13) değişkenlerinin pozitif ortalamaları, öğrencilerin motivasyonel özellikler açısından görece olumlu bir profile sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2’de sunulan bulgular, öğrencilerin başarılı (%49.62, $n = 3.359$) ve başarısız (%50.38, $n = 3.410$) olarak dengeli bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, veri setinde sınıf dengesizliği bulunmadığını ve model performansının daha güvenilir biçimde değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, değişkenlerin geniş dağılımı ve hedef değişkenin dengeli yapısı, veri setinin makine öğrenmesi temelli analizler için uygun bir zemin sunduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi, veri yapısının daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamakta ve modelleme bulgularının yorumlanması için önemli bir temel oluşturmaktadır (Baker ve Inventado, 2014; Romero ve Ventura, 2020).

Değişkenler Arası İlişkilere İlişkin Bulgular

Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayıları ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Matrisi

Değişken	HOMEPOS	MATHEFF	ANXMAT	DISCLIM	PERSEVAGR	CURIOAGR
HOMEPOS	1.00	0.20	-0.06	0.08	0.05	0.10
MATHEFF	0.20	1.00	-0.33	0.15	0.20	0.20
ANXMAT	-0.06	-0.33	1.00	-0.12	-0.15	-0.04
DISCLIM	0.08	0.15	-0.12	1.00	0.06	0.05
PERSEVAGR	0.05	0.20	-0.15	0.06	1.00	0.38
CURIOAGR	0.10	0.20	-0.04	0.05	0.38	1.00

Genel olarak değerlendirildiğinde, değişkenler arasında düşük ve sınırlı sayıda orta düzeyde ilişkiler bulunduğu, ancak yüksek düzeyde çoklu doğrusal bağlantı riskine işaret eden güçlü korelasyonların yer almadığı görülmektedir. Özellikle matematik öz-yeterliği (MATHEFF) ile matematik kaygısı (ANXMAT) arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.33$). Bu bulgu, öğrencilerin öz-yeterlik algıları arttıkça kaygı düzeylerinin azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Motivasyonel değişkenler incelendiğinde, PERSEVAGR ile CURIOAGR arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .38$). Bu durum, öğrenmeye yönelik içsel motivasyon bileşenlerinin birbiriyle ilişkili bir yapı sergilediğine işaret etmektedir. Sosyo-ekonomik ve duyuşsal değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde, HOMEPOS ile MATHEFF arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .20$). Benzer biçimde, MATHEFF değişkeninin diğer motivasyonel değişkenlerle düşük düzeyde pozitif ilişkiler göstermesi ($r \approx .20$), öz-yeterlik algısının öğrenmeye yönelik eğilimlerle bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, matematik kaygısının (ANXMAT) diğer değişkenlerle genel olarak düşük düzeyde ve negatif yönlü ilişkiler sergilediği görülmektedir (ör., PERSEVAGR için $r = -.15$; DISCLIM için $r = -.12$). Bu bulgu, kaygı düzeyinin hem motivasyonel hem de sınıf ortamına ilişkin algılarla ters yönlü ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak korelasyon katsayılarının büyük ölçüde düşük düzeyde ($|r| < .30$) ve sınırlı sayıda orta düzeyde ilişki içermesi, modele dâhil edilen değişkenlerin birbirinden görece bağımsız bilgi taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu yapı, çoklu doğrusal bağlantı riskinin düşük olduğunu ve değişkenlerin makine öğrenmesi modelleri açısından ayırt edici katkılar sunma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Dormann *vd.*, 2013). Nitekim, değişkenler arası yüksek korelasyonun model kestirimlerinin kararlılığını ve yorumlanabilirliğini olumsuz etkileyebileceği bilinmektedir (Kutner *vd.*, 2005). Bu doğrultuda, farklı değişken setleri kullanılarak oluşturulan modellerin performanslarının karşılaştırılması, değişkenlerin modele sağladığı katkının daha açık biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle makine öğrenmesi bağlamında, farklı özellik kümeleri ile kurulan modellerin karşılaştırılması, değişkenlerin göreceli önemlerinin ve model üzerindeki etkilerinin anlaşılmasında yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Molnar, 2022).

Model Performansına İlişkin Bulgular

Farklı değişken setleri kullanılarak oluşturulan üç modelin performans sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Model Performans Değerleri

Model	İçerik	Doğruluk (Accuracy)	F1 Skoru	ROC-AUC
Model 1	PV	1.00	1.00	1.00
Model 2	PV + tamamlayıcı	0.999	0.999	1.00
Model 3	Tamamlayıcı	0.711 (± 0.014)	0.711 (± 0.011)	0.777 (± 0.016)

Not. PV, öğrencilerin matematik performansına ilişkin olası değerlerin (PV1MATH–PV10MATH) ortalamasını; *tamamlayıcı* ise duyuşsal ve bağlamsal göstergeleri [evdeki öğrenme kaynakları (HOMEPOS), matematik öz-yeterliliği (MATHEFF), matematik kaygısı (ANXMAT), sınıf içi disiplin iklimi (DISCLIM), azim (PERSEVAGR) ve öğrenme merakı (CURIOAGR)] ifade etmektedir. Parantez içinde verilen değerler, 10 katlı çapraz doğrulama sürecinde elde edilen standart sapmaları (SS) göstermektedir.

Bulgular, model performansının kullanılan değişken setine bağlı olarak belirgin biçimde farklılaştığını göstermektedir. Yalnızca olası değerleri (PV) içeren Model 1 (Doğruluk (Accuracy) = 1.00, F1 Skoru = 1.00, ROC-AUC = 1.00) ve PV ile tamamlayıcı değişkenlerin birlikte kullanıldığı Model 2 (Doğruluk (Accuracy) = 0.999, F1 Skoru = 0.999, ROC-AUC = 1.00) neredeyse kusursuz performans sergilemiştir. Bu durum, PV değişkenlerinin sınıflandırma performansı üzerindeki belirleyici rolünü açık biçimde ortaya koymaktadır. Buna karşılık, yalnızca tamamlayıcı değişkenlerden oluşan Model 3'ün performansı daha sınırlı düzeydedir (Doğruluk (Accuracy) = 0.711 $\pm$ 0.014; F1 Skoru = 0.711 $\pm$ 0.011; ROC-AUC = 0.777 $\pm$ 0.016). Performans metriklerine ait düşük standart sapma değerleri, modelin çapraz doğrulama katları arasında tutarlı bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, elde edilen değerler, tamamlayıcı değişkenlerin tek başına yüksek ayırt edicilik sağlamada sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Model 1 ve Model 2'nin neredeyse hatasız performans üretmesi, bağımlı değişkenin oluşturulmasında kullanılan PV değerleri ile model girdileri arasında doğrudan bir örtüşme olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, PV değişkenlerini içeren modellerden elde edilen yüksek performans değerlerinin dikkatli yorumlanması gerekmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, yalnızca tamamlayıcı değişkenlere dayalı modelin daha düşük ancak daha gerçekçi bir performans sunduğu görülmektedir. Bu bulgu, model başarısının yalnızca yüksek doğruluk değerleri üzerinden değil, kullanılan değişkenlerin yapısı ve kuramsal anlamlılığı çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, sınıflandırma sonuçlarının ayrıntılı incelenmesi ve model çıktılarının eğitimsel bağlamda yorumlanması önem kazanmaktadır.

Sınıf Bazlı Sınıflandırma Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Modellerin sınıflandırma performansı, doğru ve yanlış tahminlerin dağılımını ortaya koymak amacıyla karışıklık matrisi (confusion matrix) üzerinden değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıflandırma Sonuçları

Model	Gerçek Sınıf	Başarısız (Tahmin)	Başarılı (Tahmin)
Model 1 (PV)	Başarısız	3.408	2
	Başarılı	0	3.359
Model 2 (PV + Tamamlayıcı)	Başarısız	3.409	1
	Başarılı	0	3.359
Model 3 (Tamamlayıcı)	Başarısız	2.411	999
	Başarılı	960	2.399

Not. Satırlar gerçek sınıfları, sütunlar model tarafından yapılan tahminleri göstermektedir.

Bulgular, modellerin yalnızca genel performans metrikleri bakımından değil, aynı zamanda sınıf bazlı tahmin doğruluğu açısından da belirgin biçimde farklılaştığını göstermektedir. Model 1 (PV) ve Model 2 (PV + tamamlayıcı), her iki sınıfta da neredeyse hatasız sınıflandırma üretmiştir. Model 1'de başarısız öğrencilerin 3.408'i doğru sınıflandırılırken yalnızca 2 gözlem hatalı tahmin edilmiş; başarılı öğrencilerin ise tamamı doğru sınıflandırılmıştır. Benzer şekilde Model 2'de yalnızca 1 hatalı sınıflandırma gözlenmiş, diğer tüm gözlemler doğru biçimde tahmin edilmiştir. Bu sonuçlar, her iki modelin de son derece yüksek ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, yalnızca tamamlayıcı değişkenlere dayalı Model 3'ün performansının daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu modelde başarısız öğrencilerin 2.411'i doğru sınıflandırılırken 999 gözlem hatalı biçimde başarılı olarak tahmin edilmiştir. Benzer şekilde, başarılı öğrencilerin 2.399'u doğru sınıflandırılmış, 960 öğrenci ise başarısız olarak tahmin edilmiştir. Bu bulgular, Model 3'ün her iki sınıfta da kayda değer düzeyde yanlış sınıflandırma ürettiğini ve ayırım gücünün orta düzeyde kaldığını göstermektedir. Model 3'e ilişkin hata dağılımının her iki sınıfta da benzer düzeyde gerçekleşmesi, tamamlayıcı değişkenlerin tek başına sınıflar arası ayrımı belirli ölçüde sağlayabildiğini ancak yüksek doğruluk düzeyine ulaşmak için

yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, sosyo-ekonomik ve duyuşsal göstergelerin başarıyı açıklamada anlamlı olmakla birlikte, tek başına güçlü bir sınıflandırma performansı üretmekte sınırlı kaldığını göstermektedir. Modeller karşılaştırıldığında, Model 1 ve Model 2'nin neredeyse kusursuz performans sergilemesi, bağımlı değişkenin oluşturulmasında kullanılan PV değerleri ile model girdileri arasındaki olası örtüşmeye işaret etmektedir. Bu nedenle, bu modellerden elde edilen yüksek performans değerlerinin temkinli biçimde yorumlanması gerekmektedir. Buna karşılık, yalnızca tamamlayıcı değişkenlere dayalı Model 3, daha düşük performansına rağmen eğitimsel açıdan daha gerçekçi ve yorumlanabilir bir sınıflandırma çerçevesi sunmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, karışıklık matrisi bulguları model performansının yalnızca özet metrikler üzerinden değil, doğru ve yanlış sınıflandırmaların dağılımı dikkate alınarak yorumlanması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, sınıflandırma sonuçlarının hangi değişkenler tarafından yönlendirildiğinin belirlenmesi, model çıktılarının daha derinlemesine anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, bir sonraki bölümde değişkenlerin modele katkılarına ilişkin bulgular ele alınmaktadır.

Değişkenlerin Modele Katkılarına İlişkin Bulgular

Lojistik regresyon modeline dâhil edilen tamamlayıcı değişkenlerin başarı üzerindeki etkileri katsayılar ve odds oranları üzerinden incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tamamlayıcı Göstergelere Dayalı Lojistik Regresyon Modeline Ait Katsayılar ve Odds Oranları

Değişken	Katsayı (β)	Odds Oranı (OR)	%95 GA Alt	%95 GA Üst
HOMEPOS	0.775	2.170	2.038	2.312
MATHEFF	0.563	1.755	1.663	1.853
CURIOAGR	0.192	1.212	1.148	1.280
DISCLIM	0.190	1.209	1.136	1.286
ANXMAT	0.014	1.014	0.965	1.065
PERSEVAGR	-0.079	0.924	0.873	0.978

Not. β = lojistik regresyon katsayısı; OR = odds oranı; GA = güven aralığıdır. %95 güven aralığının 1 değerini içermesi, ilgili değişkenin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, değişkenlerin modele katkılarına yön ve büyüklük açısından farklılaştığı görülmektedir. HOMEPOS değişkeninin en güçlü belirleyici olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0.775$, OR = 2.17, %95 GA [2.04, 2.31]). Bu bulgu, evdeki eğitimsel kaynaklardaki artışın öğrencilerin başarılı olma olasılığını önemli ölçüde yükselttiğini göstermektedir. Benzer şekilde, MATHEFF değişkeninin de güçlü ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($\beta = 0.563$, OR = 1.76, %95 GA [1.66, 1.85]). Bu sonuç, öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarının başarı olasılığı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Motivasyonel ve sınıf ortamına ilişkin değişkenler incelendiğinde, CURIOAGR ($\beta = 0.192$, OR = 1.21, %95 GA [1.15, 1.28]) ve DISCLIM ($\beta = 0.190$, OR = 1.21, %95 GA [1.14, 1.29]) değişkenlerinin başarı üzerinde pozitif ve anlamlı etkilerinin bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğrenmeye yönelik merak ve sınıf ortamına ilişkin olumlu algıların başarıyı desteklediğini göstermektedir. Buna karşılık, PERSEVAGR değişkeninin negatif yönlü bir etki sergilediği belirlenmiştir ($\beta = -0.079$, OR = 0.92, %95 GA [0.87, 0.98]). Bu bulgu, sebatın tek başına ele alındığında başarı ile beklenen yönde ilişki göstermeyebileceğini ve diğer değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Öte yandan, ANXMAT değişkeninin başarı üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\beta = 0.014$, OR = 1.01, %95 GA [0.97, 1.07]). Güven aralığının 1 değerini içermesi, bu değişkenin model içerisinde anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, sosyo-ekonomik göstergeler (HOMEPOS) ve öz-yeterlik (MATHEFF) değişkenlerinin modelde en güçlü belirleyiciler olduğu; motivasyonel ve sınıf ortamına ilişkin değişkenlerin ise orta düzeyde katkı sağladığı görülmektedir. Buna karşılık bazı duyuşsal değişkenlerin modele katkısının sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğrenci başarısının çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyo-ekonomik ve duyuşsal faktörlerin etkileşimi ile şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, değişken etkilerinin yorumlanabilir biçimde ortaya konulması, model çıktılarının eğitimsel karar süreçlerinde kullanılabilirliğini artırmaktadır.

SONUÇ

Bu çalışmada, PISA 2022 Türkiye matematik okuryazarlığı verileri kullanılarak öğrencilerin başarı durumunun sınıflandırılmasında duyuşsal ve bağlamsal göstergelerin rolü incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, matematik başarısının yalnızca bilişsel test puanları üzerinden değerlendirilmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin sınırlı bir görünüm sunduğunu; duyuşsal ve bağlamsal değişkenlerin değerlendirme sürecine dâhil edilmesinin ise başarıya ilişkin daha bütüncül bir çerçeve sağladığını göstermektedir. Bu sonuç, büyük ölçekli değerlendirmelerde farklı veri kaynaklarının birlikte ele alınması gerektiğini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Mislevy, 2018; OECD, 2023).

Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, matematik öz-yeterliği ile matematik kaygısı arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin birbiriyle etkileşim içerisinde olduğunu göstermekte ve öz-yeterliğin akademik performans üzerindeki belirleyici rolünü vurgulayan kuramsal yaklaşımları desteklemektedir (Bandura, 1997).

Modelleme sonuçları, sınıflandırma performansının kullanılan değişken setine duyarlı olduğunu ortaya koymuştur. Olası değerleri içeren modellerin neredeyse kusursuz performans göstermesi, bu değişkenlerin bağımlı değişkenin oluşturulmasında doğrudan kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla elde edilen yüksek performans değerleri, modelin genellenebilir yordama gücünden çok değişkenler arasındaki yapısal ilişkiyi yansıtmaktadır. Bu durum, model çıktılarının veri üretim süreci ve değişkenlerin oluşturulma biçimi dikkate alınarak yorumlanması gerektiğini göstermektedir (Molnar, 2022). Buna karşılık, yalnızca tamamlayıcı değişkenlere dayalı modelin daha düşük ancak daha dengeli bir performans sergilemesi, bu değişkenlerin güçlü bir sınıflandırma sağlamaktan ziyade öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin daha yorumlanabilir bilgiler sunduğunu göstermektedir. Karışıklık matrisi sonuçlarında yanlış sınıflandırmaların her iki sınıfta benzer düzeylerde gerçekleşmesi de modelin sınıflar arasında dengeli bir performans sergilediğini desteklemektedir.

Lojistik regresyon sonuçlarına göre HOMEPOS ve MATHEFF, matematik başarısının sınıflandırılmasında en güçlü belirleyiciler olarak öne çıkmıştır. CURIOAGR ve DISCLIM değişkenleri başarıya pozitif yönde katkı sağlarken, PERSEVAGR beklenenin aksine negatif yönlü bir etki göstermiştir. Matematik kaygısının (ANXMAT) modele anlamlı bir katkı sunmaması ise bu değişkenin başarı üzerindeki etkisinin doğrudan değil, farklı duyuşsal ve bağlamsal değişkenler aracılığıyla dolaylı olarak ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir (Pekrun, 2006).

Genel olarak araştırma sonuçları, akademik başarının çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve yalnızca bilişsel göstergelerle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın yalnızca PISA 2022 Türkiye örnekleme dayanağı ve analizlerde tek bir sınıflandırma algoritmasının kullanılması, bulguların genellenebilirliği açısından temel sınırlılıkları oluşturmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde bilişsel test puanlarının yanı sıra duyuşsal, sosyo-ekonomik ve bağlamsal göstergelerin de dikkate alınması önerilmektedir. Bu göstergelerin bilişsel puanların yerine kullanılması değil, değerlendirme sürecini tamamlayan bilgi kaynakları olarak ele alınması daha bütüncül ve yorumlanabilir sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir.

Eğitim uygulamalarında öğrencilerin matematik öz-yeterliklerini destekleyen, öğrenme meraklarını artıran ve olumlu bir sınıf içi disiplin iklimi oluşturan çalışmalara ağırlık verilmelidir. sosyo-ekonomik göstergelerin başarı üzerindeki güçlü belirleyici rolü dikkate alınarak dezavantajlı öğrencilerin öğrenme kaynaklarına erişimini artırmaya yönelik destekleyici uygulamalar geliştirilmelidir. Matematik kaygısının modelde doğrudan anlamlı bir yordayıcı olmaması, bu değişkenin göz ardı edilmesi gerektiği biçiminde yorumlanmamalı; kaygının öz-yeterlik ve diğer duyuşsal özelliklerle ilişkisi birlikte değerlendirilmelidir.

Gelecek araştırmalarda farklı makine öğrenmesi algoritmalarının karşılaştırılması, değişkenler arasındaki etkileşimlerin incelenmesi ve model sonuçlarının yorumlanabilirliğini artıran SHAP gibi yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca olası değerlerin hem bağımlı değişkenin oluşturulmasında hem de yordayıcı olarak kullanılmasıyla ortaya çıkabilecek yapısal örtüşmenin önlenmesi ve model performansının bağımsız değişken setleri üzerinden değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmanın farklı ülke örnekleriyle tekrarlanması, elde edilen bulguların geçerliğinin ve genellenebilirliğinin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), *Learning analytics: From research to practice* (pp. 61–75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_4
- Dormann, C. F., Elith, J., Bacher, S., Buchmann, C., Carl, G., Carré, G., García Márquez, J. R., Gruber, B., Lafourcade, B., Leitão, P. J., Münkemüller, T., McClean, C., Osborne, P. E., Reineking, B., Schröder, B., Skidmore, A. K., Zurell, D., & Lautenbach, S. (2013). Collinearity: A review of methods to deal with it and a simulation study evaluating their performance. *Ecography*, 36(1), 27–46. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0587.2012.07348.x>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education.pdf>
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression* (3rd ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118548387>
- Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619–626. <https://www.qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/169>
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., Neter, J., & Li, W. (2005). *Applied linear statistical models* (5th ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Mislevy, R. J. (2018). *Sociocognitive foundations of educational measurement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315871691>
- Molnar, C. (2022). *Interpretable machine learning: A guide for making black box models explainable* (2nd ed.). <https://christophm.github.io/interpretable-ml-book/>
- OECD. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), e1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M., & von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher*, 39(2), 142–151. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363170>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİ VE DİJİTAL MATERYAL KULLANIM BECERİSİ İLE DERSTE UYGULAMA YATKINLIĞINA YÖNELİK BİR ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI¹

A STUDY ON THE DEVELOPMENT OF AN ASSESSMENT TOOL FOR PROSPECTIVE TEACHERS' SKILLS IN USING TECHNOLOGY AND DİJİTAL MATERIALS AND THEIR PROPENSITY TO APPLY THESE IN THE CLASSROOM

Özlem Aykar² Prof. Dr. Belgin Arslan Cansever²

ÖZET: Eğitimde dijital dönüşüm, öğretmenlerin teknoloji ve dijital materyalleri pedagojik amaçlarla etkili biçimde kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Literatürde öğretim materyallerinin öğrenme kalıcılığı ve motivasyon üzerindeki etkisinin öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik yeterlikleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyal kullanım becerileri ile bu materyalleri derste uygulama yatkınlıklarının incelenmesi önem kazanmaktadır. Teknoloji ve dijital materyal kullanım becerisi, dijital araçların pedagojik stratejilerle bütünleştirilerek öğrenme süreçlerinde etkili biçimde kullanılmasını ifade ederken öğretmenlerin dijital materyalleri derste uygulama yatkınlığı; teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin bütünlük kullanımı gerektiren TPACK modeli çerçevesinde açıklanabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyal kullanım becerileri ile derste uygulama yatkınlıklarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu araştırma tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Ölçme aracının geliştirilme sürecinde literatür incelenmiş ve 60 maddelik beşli likert tipi madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddeler kapsam ve açıklık açısından değerlendirilmiş; ölçme aracı dört soruluk Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu, 19 maddelik beşli likert tipi anket ve 6 açık uçlu sorudan oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Pilot uygulama 47 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış, güvenirlik analizi sonucunda ölçme aracının Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Açık uçlu sorular içerik analiziyle incelenmiş; 5 tema, 16 kod ve 56 alt koda ulaşılmıştır. Bulgular, geliştirilen ölçme aracının güçlü iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: öğretmen adayı, ölçme aracı geliştirme, teknoloji ve dijital materyal kullanım becerisi, teknoloji ve dijital materyal uygulama yatkınlığı

ABSTRACT: Digital transformation in education requires teachers to effectively use technology and digital materials for pedagogical purposes. The literature indicates that the impact of instructional materials on learning retention and motivation is related to teachers' pedagogical and technological competencies. In this context, it is important to examine pre-service teachers' skills in using technology and digital materials, as well as their propensity to apply these materials in the classroom. While the skill of using technology and digital materials refers to the effective use of digital tools in learning processes through their integration with pedagogical strategies, teachers' propensity to apply digital materials in the classroom can be explained within the framework of the TPACK model, which requires the integrated use of technological knowledge, pedagogical knowledge, and content knowledge. The purpose of this study is to develop a valid and reliable assessment tool to determine pre-service teachers' skills in using technology and digital materials, as well as their propensity to apply these skills in the classroom. This research was conducted using a survey model. During the development process of the assessment tool, the literature was reviewed, and a pool of 60 five-point Likert-type items was created. In accordance with expert opinions, the items were evaluated in terms of scope and clarity; the measurement tool was structured to consist of a four-question Teacher Candidate Personal Information Form, a 19-item five-point Likert-type questionnaire, and six open-ended questions. A pilot study was conducted with 47 teacher candidates. SPSS software was used to analyze the data; as a result of the reliability analysis, the

¹ Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen 1919B012325853 numaralı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

² Ege Üniversitesi, 94240000064@ogrenci.ege.edu.tr, ORCID 0009-0004-9768-4177

Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .95. The open-ended questions were examined using content analysis, yielding 5 themes, 16 codes, and 56 subcodes. The findings indicate that the developed measurement instrument possesses strong internal consistency.

Key words: development of measurement instruments, pre-service teachers, disposition toward the application of technology and digital materials, skills in using technology and digital materials.

GİRİŞ

Bölüm Öğrenme süreçlerinde öğrenciler için hazırlanan öğretim materyalleri, öğrencilerin gelişimlerini destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretim materyalleri, öğrenmenin kalıcılığını artırmanın yanı sıra öğrencilerin dikkat sürelerini uzatmakta ve derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretim hedeflerine ulaşabilmek amacıyla materyal seçiminde öğrencilerin özelliklerini, dersin içeriğini ve öğretim sürecinin gereklilikleri gibi belirli ölçütlere göre dikkat ederek hareket etmeleri gerekmektedir (Bilir Seyhan ve Arslan Cansever, 2017; Tanguma vd., 2002).

Günümüzde öğrenme ve öğretme süreçleri, teknolojik gelişmeler doğrultusunda değişmekte, gelişmekte ve yeniden yapılandırılmaktadır. Özellikle bilişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, eğitim ortamlarında dijital içeriklerin ve teknolojik araçların daha fazla kullanılmasına olanak sağlamıştır. Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte dijital materyal türlerinde de önemli bir artış yaşanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin hem dijital hem de geleneksel materyallerin seçimi ve kullanımında daha bilinçli kararlar vermesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin materyal seçimi ve kullanım sürecinde sahip olduğu imkânlar, hedef kitlenin özellikleri, öğretmenin tutumu, bilgi düzeyi ve isteği ile yöneticilerin teknolojiye yönelik bakış açıları gibi çeşitli faktörlerin etkisi altında olduğunu göstermektedir (Yalın, 2020 akt. Köde ve Çoklar, 2020). Ayrıca öğrenme kuramları incelendiğinde, öğretim sürecinde materyal kullanımının öğrenmenin kalıcılığını artırmada ve öğretimin etkililiğini sağlamada önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Davranışçı yaklaşımda materyaller, uyarıcı-tepki ilişkisini güçlendiren araçlar olarak kullanılırken; bilişsel yaklaşımda öğrenenlerin bilgi işleme süreçlerini destekleyen yardımcı unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise materyaller, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan ve bireyin kendi bilgisini yapılandırmasına olanak tanıyan öğrenme ortamları olarak ele alınmaktadır (Schunk, 2012). Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ortamlarında etkili olmaya başlamasıyla birlikte materyaller, yalnızca bilgi aktaran araçlar olmaktan çıkmış; öğrencilerin problem çözme, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan öğrenme unsurlarına dönüşmüştür (Partnership for 21st Century Skills, 2019). Bu bağlamda öğretim materyallerinin öğrenme sürecini destekleyen ve öğrencilerin bilgiyi daha anlamlı bir şekilde yapılandırmalarına katkı sağlayan temel unsurlar arasında yer aldığı görülmüştür.

Son yıllarda hız kazanan dijital dönüşüm süreci öğretmenlerin öğretim materyallerini seçme ve kullanmadaki rollerinde önemli değişikliklere yol açmıştır. Günümüzde öğretmenler, yalnızca hazır materyalleri kullanan bireyler olmanın ötesine geçerek dijital içerik tasarlayan, mevcut materyalleri uyarlayan ve öğrenme sürecini yönlendiren aktif birer öğrenme rehberi haline gelmiştir (Mishra ve Koehler, 2006). Bu durum, öğretim materyallerinin niteliğinin öğretmenlerin pedagojik bilgi düzeyleri, teknolojik yeterlikleri ve mesleki motivasyonları ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Türel ve Varol (2012) tarafından yapılan çalışmada, dijital materyallerin çeşitli avantajlara sahip olduğu belirtilmekle birlikte, öğretmen adaylarının dijital materyalleri kullanma konusunda isteksiz davrandıkları ve çoğunlukla basılı materyalleri tercih ettikleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde Uygun (2023) tarafından yürütülen araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde somut materyalleri daha çok öğrenme-öğretme sürecinde, dijital materyalleri ise sürecin diğer aşamalarında tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu tercihlerde somut materyallerin kalıcılık, somutlaştırma ve ekonomiklik gibi özelliklerinin; dijital materyallerin ise hazırlanma kolaylığı gibi avantajlarının etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyal kullanımına yönelik tercihlerinin farklı değişkenlerden etkilendiğini ve öğretmen adaylarının dijital materyalleri kullanma becerileri ile bu materyalleri derste uygulama eğilimlerinin incelenmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim araştırmalar, teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılıp kullanılmayacağını ve nasıl kullanılacağını öğretmenlerin teknolojiye yönelik inanç ve tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bu bağlamda öğretmen adaylarının yeniliklere yönelik tutumlarının ve teknoloji kullanımına ilişkin yatkınlıklarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyalleri kullanma becerileri ile derste uygulama yatkınlıklarının belirlenmesi, bu alanda yapılacak düzenlemelere ve geliştirilecek stratejilere yol gösterici nitelikte olacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyal kullanım becerileri ile bu becerileri öğretim sürecine yansıtmaya eğilimlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyal kullanım becerileri ile derste uygulama yatkınlıklarını birlikte ele alan ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin becerilerinin ve uygulama eğilimlerinin bütüncül bir biçimde değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyalleri ders süreçlerinde kullanma

becerileri ile derste uygulama yetkinliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyalleri kullanım becerileri ile derste uygulama yetkinliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Geliştirilen ölçme aracının, öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyal kullanımına ilişkin becerilerini ve bu becerileri öğretim sürecine yansıtma eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olması hedeflenmektedir. Ayrıca bu ölçme aracının, uygun geçerlik ve güvenirlik analizleri sonrasında ölçme dönüştürülebilir nitelikte olduğu, öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve bu alanda yapılacak araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğretmen adaylarının dijital becerilerini ve teknolojiyi derslerde kullanma yetkinliklerini ortaya koymayı amaçlayarak tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Araştırmada, ilgili literatür doğrultusunda oluşturulan madde havuzu uzman görüşlerinden de yararlanılarak anket formuna dönüştürülmüş ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz teknikleri ile incelenmiş, aracın yapısına ilişkin ön değerlendirmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Uygun örneklem yöntemi, araştırmacının kolayca ulaşabileceği ve araştırma konusu ile doğrudan ilgili bireylerden veri toplanmasını sağlayan bir yöntemdir (Bryman, 2005). Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarındaki 3. ve 4. sınıfta aktif öğrenim gören 401 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	282	70,3
	Erkek	119	29,7
Sınıf Düzeyi	3. sınıf	252	62,8
	4. sınıf	149	37,2
	Sınıf Öğretmenliği	152	37,9
	Okul Öncesi Öğretmenliği	14	3,5

Değişken	Gruplar	N	%
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	85	21,2
	Özel Eğitim Öğretmenliği	47	11,7
	Türkçe Öğretmenliği	62	15,5
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	10,2
			100
TOPLAM		401	
Yetkinlik Algısı	Az yetkinim (<i>yetkin değilim ve az yetkinim</i>)	81	20,2
	Orta yetkinlikteyim	235	58,6
	Yetkinim	69	17,2
TOPLAM		385	96,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %70,3'ü kadın, %29,7'si ise erkek olup %62,8'i üçüncü sınıf, %37,2'si ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %37,9'u Sınıf Öğretmenliği, %3,5'i Okul Öncesi Öğretmenliği, %21,2'si Fen Bilgisi Öğretmenliği, %11,7'si Özel Eğitim Öğretmenliği, %15,5'i Türkçe Öğretmenliği, %10,2'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarına devam etmektedir. Toplamda 401 öğretmen adayı kişisel bilgi formunu doldurmuştur. Öğretmen adaylarının %96'sı kendi yetkinlik algılarıyla ilgili işaretleme yaparken %4'ü ise yetkinlik algılarıyla ilgili alanda işaretleme yapmamıştır. İlgili yetkinlik alanına yönelik değerlendirmede bulunan öğretmen adayının (%96) yetkinlik algısına ilişkin dağılımı incelendiğinde %20,2'sinin kendisini az yetkin (yetkin değilim ve az yetkinim), %58,6'sının orta düzeyde yetkin ve %17,2'sinin yetkin olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Araştırmada veriler sosyal bilimlerde etkin olarak kullanılan anket tekniği ile toplanmıştır. Anketler kısa sürede kalabalık gruplardan veri toplamak için kullanılan ölçme araçları olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). İki alt kategoriden oluşan anketin ilk bölümünde öğretmen adaylarının demografik

bilgilerine ulaşmak hedeflenmiştir. İkinci bölümde öğretmen adaylarının becerileri ve yetkinliklerine yönelik cevap seti tam yapılandırılmış anket soruları bulunmaktadır. Veri toplama aracı tasarlanırken ilk olarak literatür taranmıştır. Anket, literatür ve belirlenen araştırma problemleri göz önünde bulunarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde 48 soru olarak hazırlanan beşli likert tipi anket, 19 maddeli beşli likert tipi anket olmak üzere son halini almıştır. Hazırlanan anket ve sorular pilot uygulama çerçevesinde gönüllü olan 47 öğretmen adayına uygulanmış ve olumlu geri bildirimler alınmıştır. Anket sorularının 19 madde üzerinden yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, anketin Cronbach Alpha değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır. Anketin 0.80 değerinden fazla olması bu anketin yüksek derece güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Kilic, 2016). %95 güven aralığında ölçeğin geçerlilik değerleri en düşük 0.93, en yüksek 0.97'dir. Standart sapması 13.07 ve varyansı 170,72 olarak bulunmuştur. Anketten alınan en düşük puan 19, en yüksek puan 95'tir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, ilk olarak Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurullarına (EGEBAYEK) başvurularak etik kurul izni alınmıştır. Üniversitelerden izin alındıktan sonra öğretmen adaylarının derslerinden sorumlu öğretim elemanlarıyla iletişime geçilmiş, çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Derslerde öğretmen adaylarına bilgilendirme yapmak ve anket uygulamasını gerçekleştirmek için özel olarak izin istenmiştir. Anket uygulamaları öğretmen adaylarının ders saatleri içinde yüz yüze ve gönüllülük esas alınarak gerçekleşmiştir. Anket öncesinde araştırmacılar hazırladıkları açıklama metnine sadık kalarak öğretmen adaylarını bilgilendirmiş ve katılmak istemeyen öğretmen adaylarının hiçbir şekilde zorlanmayacağı açıkça ifade edilmiştir. Veriler öğretmen adaylarının bilgileri gizli tutularak toplanmış ve kodlanarak (Ö1, Ö2 vb. şeklinde) analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış ve yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

1. Katılımcıların demografik bilgilerin ulaşabilmek için yüzde ve frekans kullanılmıştır.
2. Anketten elde edilen verilere One-way Anova ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Anova ile yapılan analizlerde ulaşılan anlamlı farklılıkları belirlemek için Tukey ile Post-Hoc testi yapılmıştır. Anova öncesinde varyansların homojenliğini kontrol etmek için Levene Testi uygulanmıştır.

Ankette yer alan olumsuz maddeler önce ters kodlanmıştır. Verilerin normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov testi ile Skewness-Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Tablo 2, anketten elde edilen verilerin normallik analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2. Anket ve Kişisel Bilgi Formu Normallik Testi

Ölçek	Kolmogrov-Smirnov	Sig.	Skewness	Kurtosis
Anket	.083	0,00	-,808	1,372

Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda verilerin normal dağılıma uymadığı görülmüştür (Kolmogrov-Smirnov = .083, $p < .05$). Ancak, çarpıklık (Skewness=-0.808) ve basıklık (Kurtosis= 1.372) değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almakta ve normal dağılımdan yalnızca küçük bir sapma göstermektedir. Literatür skewness ve kurtosis değerlerinin -2 ve +2 arasında kaldığı sürece normal olarak kabul edilebileceğini desteklemektedir (George ve Mallery, 2016). Bu nedenle verilerin parametrik test varsayımlarını karşıladığı belirlenmiş ve analizlerde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmada geliştirilen ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Bu kapsamda ölçme aracının ikinci bölümünde yer alan 19 maddeye ilişkin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçme Aracının Güvenirlik Analiz Sonuçları

Cronbach Alfa Katsayısı	Standartlaştırılmış maddelere dayalı Cronbach alfa katsayısı	Madde Sayısı
.954	.958	19

Tablo 3'te verilen ölçme aracının güvenirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach Alpha katsayısı .954, standardize edilmiş maddelere göre Cronbach Alpha katsayısı ise .958 olarak hesaplanmıştır. Anketin 0.80 değerinden fazla olması, bu anketin yüksek derece güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016).

Ölçme aracının iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirildikten sonra, güvenirlik bulgularını desteklemek amacıyla Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient-ICC) analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC) Analizi Sonuçları

Sınıf İçi Korelasyon		%95 Güven Aralığı		Değer	Gerçek Değeri 0 Olan F Testi	p
		Alt Değer	Üst Değer			
					Serbestlik Derecesi1 Serbestlik Derecesi2	
Tekli Ölçümler Ortalama Ölçümleri	.520 ^a .954 ^c	.424 .933	.630 .970	21.582 21.582	52 52	936 936
						.000 .000

Tablo 4'e göre ortalama ölçümlere ilişkin Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC) değerinin .954 olduğu görülmektedir. Ayrıca %95 güven aralığında ICC değerlerinin .933 ile .970 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .001$). Bu bulgular, ölçme aracının yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Koo ve Li, 2016).

Ölçeğin genel yapısına ilişkin betimsel istatistikleri belirlemek amacıyla ortalama, varyans ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçme Aracının Betimsel İstatistikleri

$\bar{X}$	S^2	SS	N
77.4717	170.716	13.06582	19

Tablo 5'e göre ölçme aracının ikinci bölümünde yer alan 19 maddelik anketin standart sapmasının 13.07, varyansının ise 170.72 olduğu görülmektedir. Anket 19 maddeden oluşmaktadır ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir.

Ölçme aracının açık uçlu sorularından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sonucunda toplam 56 alt kod, 16 kod ve 5 tema belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu çalışmada ağırlıklı olarak ölçme aracının ikinci kısmında yer alan 19 maddelik anketin geliştirilmesi ile güvenirlik özelliklerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu nedenle açık uçlu sorulara ilişkin bulgular ayrıntılı olarak sunulmamış, yalnızca analiz sürecine ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyal kullanım becerileri ile bu materyalleri derste uygulama yatkınlıklarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, geliştirilen ölçme aracının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu ve öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital materyal kullanım becerileri ile derste uygulama yatkınlıklarını belirlemede kullanılabilecek güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle ölçme aracının, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna ilişkin beceri ve eğilimlerinin belirlenmesinde araştırmacılara ve eğitimcilere katkı sağlayabileceği

düşünülmektedir. Bununla birlikte, ölçme aracının farklı örneklemeler üzerinde yeniden uygulanması ve elde edilen verilerin yapısal geçerlik analizleri ile desteklenmesi durumunda ölçek niteliği kazanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ölçme aracının yalnızca öğretmen adayları üzerinde değil, görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde de uygulanarak karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesi önerilebilir. Bu sayede teknoloji ve dijital materyal kullanım becerileri ile derste uygulama yatkınlıklarının mesleki deneyime göre nasıl farklılaştığı ortaya konulabilir. Nitel bulgulardan elde edilen tema ve kodlar doğrultusunda ise öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji entegrasyonuna yönelik uygulamalı ders ve etkinliklerin artırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Berndt, Bilir Seyhan, G. ve Arslan Cansever, B. (2017). Öğretmen Adaylarının “Çocuk Hakları”na İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 98. <https://doi.org/10.21764/EFD.40550>
- Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change. *Journal of Research on Technology in Education* 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kilic, S. (2016). Cronbach’s alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47. <https://doi.org/10.5455/JMOOD.20160307122823>
- Koo, T. K., ve Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Köde, K. ve Çoklar, A. N. (2020). Öğretmenlerin Dijital ve Dijital Olmayan Materyalleri Seçim ve Kullanım Kriterlerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 893–909
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Battelle for Kids. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories An Educational Perspective* (6). Pearson
- Tanguma, J., Martin, S. S. ve Crawford, C. M. (2002). *Higher Education and Technology Integration into the Learning Environment: Results of a Survey of Teacher Preparation Faculty*. 13th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education
- Turel, Y. K. ve Varol, F. (2012). Pre-service Teachers’ Choice of Physical versus Electronic Instructional Materials. *Contemporary Educational Technology*, 3(1), 17–35. <https://doi.org/10.30935/CEDTECH/6065>
- Uygun, N. (2023). An Investigation of Prospective Primary School Teachers’ Material Development and Application Processes in Mathematics Teaching Course. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 2072–2115. <https://doi.org/10.29299/kefad.1328377>

1. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN HAZIRLANAN GELİŞİM RAPORLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' OPINIONS ON DEVELOPMENT REPORTS PREPARED FOR 1ST GRADE STUDENTS

Candan ZIMBA ÖZBAKİ¹, Prof. Dr.Emre Ünal²

ÖZET: Eğitim sürecinde öğrencilerin gelişimlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda ilkokul birinci sınıf öğrencileri için uygulanan gelişim raporları, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini takip etmeyi amaçlayan alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, 1. sınıf öğrencileri için hazırlanan gelişim raporlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 153 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve gelişim raporlarının akademik gelişimi yansıtmada durumu, sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme yeterliliği, veli ile iletişim aracı olma özelliği, öğretmen açısından zaman gerektirmesi, kullanılan ifadelerin açıklığı, bireysel farklılıkları yansıtmada durumu ve eğitim sürecine katkısı gibi boyutları içeren 7 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde bir anket kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde hem yapı geçerliliği sağlanmış olup hem de çok yüksek düzeyde güvenirlik sağlanmıştır. Ayrıca Her Madde için frekans dağılımları incelenmiş ve görselleştirilerek grafikler eklenmiştir. Bulgular bölümünde ise öğretmenlerin gelişim raporu için çok zaman aldığı, bu raporların öğrencilerin gelişimini yansıtmada yetersiz kaldığını ve veli ile iletişim kurma konusunda sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca eğitim sürecine katkı sağlama düzeyine ilişkin görüşler de öğretmenlerin farklı farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarının, ilkokul birinci sınıfta uygulanan gelişim raporlarının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında Uygulamanın geliştirilmesine yönelik hizmetiçi eğitim, gelişim raporlarının geliştirilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: ilkokullarda ölçme değerlendirme, karne, ilkokullarda not, ilkokulda değerlendirme

ABSTRACT: The holistic evaluation of students' development during the educational process is of great importance. In this context, developmental reports implemented for first-grade primary school students are used as an alternative assessment tool aimed at monitoring students' academic, social, emotional development. The purpose of this study is to determine classroom teachers' opinions regarding the developmental reports prepared for first-grade students. The research was conducted using the survey model, one of the quantitative research methods. The study group consists of 153 teachers working in different provinces of Türkiye. As a data collection tool, a 5-point Likert-type questionnaire developed by the researcher was used. The questionnaire consists of 7 items covering dimensions such as the extent to which developmental reports reflect academic development, their adequacy in evaluating social-emotional development, their function as a communication tool with parents, time required from teachers, the clarity of the statements used, their ability to reflect individual differences, and their contribution to the educational process. When the data obtained within the scope of the study were analyzed, both construct validity and a very high level of reliability were established. In addition, frequency distributions for each item were examined, visualized, and presented with graphs. The findings revealed that teachers considered the preparation of developmental reports to be very time-consuming, that these reports were insufficient in reflecting students' development, and that they were limited in facilitating communication with parents. Furthermore, regarding their contribution to the educational process, it was observed that teachers held differing opinions. It is expected that the results of this study will contribute to the evaluation of developmental reports implemented in the first grade of primary school from the perspective of teachers. Based on the research findings, recommendations such as providing in-service training for the improvement of the practice and enhancing the developmental reports themselves were proposed.

Key words: Assessment and evaluation in primary schools, report cards, grades in primary schools, evaluation in primary school.

GİRİŞ

Eğitim süreci, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin bir bütün olarak inşa edildiği dinamik bir yapıdır. Bu yapının en kritik evrelerinden biri olan ilköğretim birinci sınıf, çocuğun oyun temelli okul öncesi döneminden daha çok akademik odak bulunduran temel eğitime geçiş yaptığı "eşik" noktasıdır. Bu geçiş sürecinde öğrencinin öğrendiklerinin çıktısını alabileceğimiz ve sadece not verme prensipli değil, bütüncül bir değerlendirme yaklaşımıyla harmanlanmış gelişim raporları, çağdaş eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Gelişim raporları, öğrencinin bireysel farklılıklarını, sosyal uyumunu ve temel becerilere yatkınlığını öğretmen gözlemleriyle harmanlayan "özgün değerlendirme" (authentic assessment) araçlarıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanmış tüm öğretim programları "beceri örgüsü" temelli hazırlanmıştır. Bu kapsamda her dersin hem aynı sınıf düzeyinde hem de aynı dersin farklı sınıf düzeylerinde bütünlük ve süreklilik arz etmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre yapılacak olan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında da değişiklik yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği) İlkokullarda öğrencilerin başarıları, gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları, bireysel ve grupla yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı ölçme araçları ile takip edilir. Karnede "çok iyi", "iyi", "yeterli" ve "geliştirilmeli" şeklinde gösterilir. (Ek cümleler: RG-17/1/2025- 32785) Öğrenci başarısına ve gelişim düzeyine ilişkin bilgiler, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılından itibaren kademeli olarak birinci sınıflardan başlamak üzere Gelişim Raporunda gösterilir, ayrıca karne verilmez. Kademeli geçiş tamamlanıncaya kadar diğer sınıflarda karne verilmeye devam edilir.

Kavramsal açıdan bakıldığında, gelişim raporları yalnızca bir akademik karne değil, aynı zamanda çocuğun potansiyelini açığa çıkaran bir aynadır. Gelişim raporları, öğretmenin profesyonel süzgecinden geçerek öğrencinin "yakınsal gelişim alanı" (Zone of Proximal Development) hakkında veri sunar. Vygotsky'nin bu kavramı ekseninde düşünüldüğünde Yakınsal gelişim alanı, kişinin şu anda olduğu seviye ile ulaşabileceği gelişim düzeyi arasındaki farkı ifade eder. Vygotsky'ye göre, her bireyin gerçekleştiremediği ancak doğru yönlendirme ve destekle ulaşabileceği beceri ve yetenekleri içeren bir potansiyel gelişim alanı bulunur. Bu destek süreci, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla bağımsızlık kazanmalarına ve beceri düzeylerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenin hazırladığı rapor, çocuğun tek başına yapabildikleri ile bir rehber eşliğinde yapabilecekleri arasındaki köprüyü tanımlar. Bu raporlar, (Black ve Wiliam ,1998) tarafından literatüre kazandırılan "biçimlendirici değerlendirme" (formative assessment) ilkesiyle doğrudan ilişkilidir. Yazarlar, öğrenme sürecine anlık ve nitelikli geri bildirimler dahil edildiğinde öğrenci başarısının anlamlı düzeyde arttığını vurgulamaktadır. Birinci sınıf öğretmenleri için gelişim raporları, tam da bu geri bildirimi sağlayan önemli bir belge niteliği taşımaktadır.

Gelişim raporu hakkında literatür taraması yapıldığında halihazırda bu konu ile ilgili çok kısıtlı çalışmalar yer almaktadır. Yapmış olduğum çalışma Maarif Modelinin beklentileri arasında olan ölçme ve değerlendirme için hazırlanan gelişim raporu hakkında yapılan ilk çalışmalardan biridir. Gelişim raporu süreç değerlendirmeyi ve biçimlendirici değerlendirme ilkesine dayanmaktadır. Bu ilkeler de göz önüne alınarak Ölçme değerlendirme alanında literatür tarandığında (Özkan,Güvendir ve Guvendir 2022) çalışmalarında Türkiye de not verirken ders dışı durumların da göz önünde bulundurulduğuna değinilmiştir. (Aydoğdu, İrice, Akpınar ve Akalın 2024) Velilerin ilköğretimdeki karne konusundaki görüşleri için bir çalışma yapmıştır. Çalışmada velilerin ilköğretimde karne verilmesi durumundan hoşnut olduklarını lakin karne görüşü kısmını yeterli bulmadıklarını, karnede geçen davranış ifadelerinin genel ve sınırlı olduğunun kanaatine varılmıştır. (Kaya,2025) Sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada yeni değerlendirme sistemini eksik ve yüzeysel bulmuştur. Değerlendirme sistemi belirlenirken geleneksel yöntemlerin de kullanılması gerektiğini vurgulamış. Çalışmasında ölçme değerlendirme sisteminde öğretmen görüşlerine yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. (Anılan, Anagün, Atalay ve Kılıç,2016) Yazarlar yapmış olduğu çalışmada Sınıf öğretmenlerinin daha çok süreç içerisinde değerlendirme yaptıklarını göstermiştir. Bu değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlardan birkaçı sınıfların kalabalık olması, fazla evrak vb işlerle uğraşılması ve pratik olmaması, Öğretmenlerin bu konudaki yetersiz bilgi birikimi gibi olumsuz yönlerinden bahsetmiştir. Bunun için öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi önerisinde bulunmuştur. (Bulut,Ceylan ve Ceylan,2022)

Yazarlarımızın yapmış olduğu çalışmada, ilköğretimde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelendiğinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde daha çok geleneksel ölçme değerlendirme yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Buna bakılarak yazar çalışmasında öğretmenler için hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğunu noktasına değinmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin bu raporların öğrencilerin gelişimini yansıtmaya, veli ile iletişim kurma ve eğitim sürecine katkı sağlama düzeyine ilişkin görüşleri ortaya

konacaktır. Araştırma sonuçlarının, ilkökul birinci sınıfta uygulanan gelişim raporlarının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesine katkı sağlaması ve uygulamanın geliştirilmesine yönelik öneriler sunması beklenmektedir. Çalışma, Öğretmenlerin bu sürece dair düşüncelerini hem hazırlanan raporların niteliğini hem de bu verilerin eğitimsel planlamada ne derece etkin kullanılabileceğini göstermektedir. Bu araştırmada öğretmen görüşlerinin incelenmesi, birinci sınıf değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi ve daha nitelikli bir eğitim ortamının oluşması amacıyla aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aramaktadır.

Alt Başlıklar

- 1- Öğretmenlerin, gelişim raporlarının öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini yansıtmaya yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?**
- 2-Öğretmenlerin, gelişim raporlarını veli ile iletişim aracı olarak kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?**
- 3-Öğretmenlerin, gelişim raporlarının hazırlanmasının zaman ve maliyet açısından değerlendirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?**
- 4-Öğretmenlerin, gelişim raporlarının eğitim-öğretim sürecine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir? 5- Öğretmenlerin, gelişim raporlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını yansıtmaya düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?**

YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmenlerin gelişim raporlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nicel bir araştırmadır. Araştırmada, mevcut durumu ortaya koymayı hedefleyen betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır. Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örnekleme bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırma Grubu (Evren, Örneklem, Çalışma Grubu)

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında sınıf öğretmeni olarak görev yapan farklı illerdeki toplam 153 Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her bir örnekleme birimine eşit seçilme ihtimalinin verilmesiyle seçilen birimlerin örnek-alındığı türe basit tesadüfi örnekleme adı verilmektedir. Bu örnekleme türünde evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilme olasılığı aynıdır. Dolayısıyla da örnekleme seçilen bir birimin seçimi diğer birimlerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma verileri, öğretmenlere uygulanan likert tipi anket aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllülük esasına göre veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Sorular araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öncelikle araştırma için 8 soru hazırlanmıştır Görüşme formu öncelikle 2 ilkökul öğretmenine incelenmiş ve anlaşılmayan noktaları belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen dönütleriyle 1 Maddenin anlaşılmasında güçlük çekildiği yargısına varılmış ve o madde çıkarılmıştır. Anket 7 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri, öğretmenlerin gelişim raporlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. . Katılımcı bilgileri gizli tutularak öğretmenlerin görüşlerini rahatça ifade etmesi sağlanmaya çalışılmıştır Ölçekte yer alan maddeler “Kesinlikle katılmıyorum” (1) ile “Kesinlikle katılıyorum” (5) arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla jamovi programı üzerinden ölçek değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler Jamovi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri) hesaplanarak öğretmen görüşlerinin düzeyi belirlenmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

*BULGULAR***Tablo1.Yapı geçerliliğine ilişkin bulgular**

Bartlett's Sphericity	Test of	
χ^2	df	P
648	21	<.001

KMO Measure of Sampling Adequacy

	MSA
Overall	0.863
S1	0.817
S2	0.835
S3	0.924
S4	0.712
S5	0.627
S6	0.917
S7	0.915

Jamovi ile gerçekleştirilen yapı geçerliliği analizine ilişkin bulgular incelendiğinde, öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılan Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği katsayıları dikkate alınmıştır.

Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı bir değer bulunmuştur. ($\chi^2 = 648$, $sd = 21$, $p < .001$). Bu bulgu, değişkenler arasında faktör analizi yapmayı gerektirecek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ve korelasyon matrisinin birim matris olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen veri setinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Örneklem yeterliliğini değerlendiren KMO katsayısının genel değerinin 0.863 olduğu belirlenmiştir. Bu değer, alanyazında kabul edilen sınıflamalara göre “çok iyi” düzeyde örneklem yeterliliğine işaret etmektedir. KMO değerinin 0.80’in üzerinde olması, veri setinden geçerli ve anlamlı faktörler elde edilebileceğini göstermektedir. Madde bazında incelenen MSA (Measure of Sampling Adequacy) değerlerinin ise 0.627 ile 0.924 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler genel olarak kabul edilebilir sınır olan 0.50’nin üzerindedir. Özellikle S3 (0.924), S6 (0.917) ve S7 (0.915) maddelerinin örneklem yeterliliğinin oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. S5 maddesinin MSA değerinin (0.627) diğer maddelere göre daha düşük olmakla birlikte kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ve analizden çıkarılmasını gerektirecek bir durum oluşturmadığı söylenebilir. Sonuç olarak, hem Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı çıkması hem de KMO değerlerinin yüksek olması, 1. sınıf öğretmenlerinin gelişim raporlarına ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla geliştirilen 7 maddelik Likert tipi ölçeğin yapı geçerliliği açısından faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, ölçeğin geçerli bir yapı sergilediğine ve sonraki aşamalarda faktör analizi (açımlayıcı veya doğrulayıcı) ile yapısının incelenebileceğine işaret etmektedir.

Tablo2.Güvenirlilik analiz sonuçları**Scale Reliability Statistics**

Cronbach's α

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α
Scale	0.859

Item Reliability Statistics

	SD	Item-rest correlation	If item dropped Cronbach's α
S1	1.24	0.778	0.817
S2	1.25	0.807	0.812
S3	1.22	0.770	0.819
S4 ^a	1.05	0.287	0.880
S5 ^a	1.09	0.217	0.888
S6	1.31	0.760	0.819
S7	1.34	0.765	0.818

^a reverse scaled item

Jamovi programı kullanılarak gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, öncelikle ölçeğin genel iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısına bakılmıştır. Elde edilen Cronbach's Alpha değerinin 0.859 olduğu görülmektedir. Bu değer, alanyazında genel kabul gören sınıflamalara göre "yüksek düzeyde güvenirlik" olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, 1. sınıf öğretmenlerinin gelişim raporlarına ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla geliştirilen Likert tipi ölçeğin ölçmede güvenilir ve yüksek derecede iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Madde bazında yapılan incelemelerde, madde-toplam korelasyonu (item-rest correlation) değerlerinin 0.776 ile 0.807 arasında değiştiği belirlenmiştir. S1, S2, S3, S6 ve S7 maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının sırasıyla 0.778, 0.807, 0.770, 0.760 ve 0.765 olduğu görülmektedir. Bu değerler, söz konusu maddelerin ölçeğin bütünüyle güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ve ölçülen yapıyı başarılı şekilde temsil ettiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, ters kodlanan S4 ve S5 maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının sırasıyla 0.287 ve 0.217 olduğu belirlenmiştir. Özellikle S5 maddesinin madde-toplam korelasyonunun alanyazında önerilen sınır değer olan 0.30'un altında kalması, bu maddenin ölçeğin genel yapısıyla diğer maddeler kadar güçlü bir ilişki göstermediğine işaret etmektedir. Aynı şekilde S4 maddesinin korelasyon değeri de sınır değere oldukça yakın olup diğer maddelere kıyasla düşük kalmıştır. Madde çıkarıldığında oluşan Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde, S1, S2, S3, S6 ve S7 maddelerinin çıkarılması durumunda güvenirlik katsayısının 0.812–0.819 aralığına düştüğü görülmektedir. Bu bulgu, söz konusu maddelerin ölçeğin iç tutarlılığına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Buna karşılık, S4 maddesi çıkarıldığında Cronbach's Alpha katsayısının 0.880'e, S5 maddesi çıkarıldığında ise 0.888'e yükseldiği belirlenmiştir. Bu durum, özellikle ters kodlanan S4 ve S5 maddelerinin ölçeğin genel güvenirliğini düşürücü etki oluşturduğunu göstermektedir.

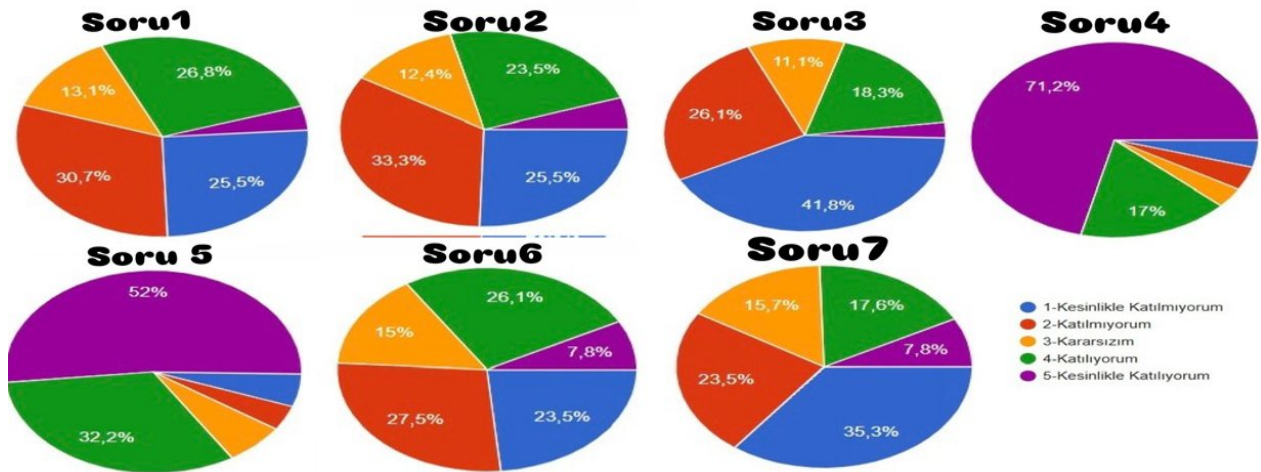
Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin genel olarak yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ters kodlanan S4 ve S5 maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının düşük olması ve bu maddelerin çıkarıldığında Cronbach's Alpha değerinin yükselmesi, söz konusu maddelerin ifade biçimlerinin katılımcılar tarafından farklı yorumlanmış olabileceğini düşündürmektedir. Ancak mevcut haliyle ölçeğin genel güvenirlik katsayısının kabul edilebilir sınırların üzerinde olması, araştırma kapsamında kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo3.Frekans dağılımını gösteren tablo

Descriptives

	S1	S3	S5	S2	S4	S6	S7
N	153	153	152	153	153	153	153
Missing	0	0	1	0	0	0	0
Mean	2.53	2.14	4.22	2.50	4.47	2.67	2.39
Median	2	2	5.00	2	5	2	2
Standard deviation	1.24	1.22	1.09	1.25	1.05	1.30	1.33
Minimum	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5

Farklı şehirlerde görev yapan 153 sınıf öğretmenine uygulanan 7 maddelik Likert tipi ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, katılımcıların maddelere verdikleri yanıtların genel eğilimi ve dağılımı hakkında önemli bulgular elde edilmiştir. Öncelikle, tüm maddelerde geçerli yanıt sayısının büyük ölçüde 153 olduğu, yalnızca S5 maddesinde 1 adet eksik veri bulunduğu görülmektedir. Bu durum veri setinin genel olarak bütüncül ve analiz için yeterli olduğunu göstermektedir. Maddelere ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, S4 ($\bar{x} = 4.47$) ve S5 ($\bar{x} = 4.22$) maddelerinin diğer maddelere kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bu maddelerde ifade edilen görüşlere yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde bu maddelerin medyan değerlerinin de 5 olması, katılımcıların önemli bir kısmının “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlediğini desteklemektedir. Diğer yandan S1 ($\bar{x} = 2.53$), S2 ($\bar{x} = 2.50$), S3 ($\bar{x} = 2.14$), S6 ($\bar{x} = 2.67$) ve S7 ($\bar{x} = 2.39$) maddelerinin ortalamalarının 3’ün altında kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu maddelere yönelik görüşlerinin daha çok “katılmıyorum” ya da “kararsızım” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir. Bu maddelerde medyan değerlerin genellikle 2 olması da bu yorumu desteklemektedir. Özellikle S3 maddesinin en düşük ortalamaya sahip olması ($\bar{x} = 2.14$), bu maddeye yönelik katılımın diğer maddelere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, tüm maddelerde yaklaşık 1.05 ile 1.33 arasında değişen değerler elde edilmiştir. Bu durum, katılımcı yanıtlarının orta düzeyde bir yayılım gösterdiğini ve görüşler arasında belirli bir farklılaşma bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle S6 ($ss = 1.30$) ve S7 ($ss = 1.33$) maddelerinde dağılımın görece daha geniş olması, öğretmen görüşlerinin bu maddelerde daha heterojen olduğunu göstermektedir. Minimum ve maksimum değerlerin tüm maddelerde 1 ile 5 arasında değişmesi, ölçeğin tüm seçeneklerinin katılımcılar tarafından kullanıldığını ve ölçeğin ayırt ediciliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Ölçek Sonuçlarını Gösteren Pasta Grafiği

Maddelere verilen cevapların oranlama görseline bakılarak her bir madde ayrı ayrı değerlendirildiğinde; 1. Gelişim raporları, öğrencinin akademik ilerlemesini yeterince yansıtmaktadır. Bu maddeye verilen cevaplar

incelendiğinde, öğretmenlerin önemli bir kısmının “katılıyorum” (%26,8) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%25,5) seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca “katılmıyorum” (%30,7) yanıtının da yüksek oranda olması dikkat çekmektedir. Bu durum, bu madde bazında öğretmen görüşlerinin net şekilde ikiye ayrıldığını ve gelişim raporlarının akademik ilerlemeyi yansıtmaya yeterliliği konusunda öğretmenlerin ortak bir görüşte olmadığını göstermektedir. Genel olarak, olumsuz görüşlerin (katılmıyorum + kesinlikle katılmıyorum) daha baskın olduğuna görülmektedir. 2. Gelişim raporları öğrencinin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimini anlamada yeterlidir. Bu maddeye ilişkin dağılım incelendiğinde, “katılmıyorum” (%33,3) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%25,5) yanıtlarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. “Katılıyorum” (%23,5) oranı daha düşük kalırken, “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinin oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya bakılarak, öğretmenlerin gelişim raporlarını öğrencilerin çok yönlü gelişimini değerlendirmede yetersiz bulduklarını göstermektedir. 3. Gelişim raporlarının veli ile etkili bir iletişim aracı olduğunu düşünüyorum. Bu maddeye verilen cevaplara bakılarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “kesinlikle katılmıyorum” (%41,8) ve “katılmıyorum” (%26,1) yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gelişim raporlarını veli ile etkili bir iletişim aracı olarak görmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, raporların iletişim işlevinin beklenilenin aksine sınırlı kaldığını göstermektedir. 4. Gelişim raporlarını doldurmak zaman açısından öğretmeni zorlamaktadır. Bu maddeye verilen yanıtlar oldukça dikkat çekicidir. “Kesinlikle katılıyorum” (%71,2) ve “katılıyorum” (%17) yanıtlarının toplamda çok yüksek bir oran oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gelişim raporlarını doldurma sürecini zaman açısından zorlayıcı bulduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu madde, ölçek içerisindeki en güçlü görüş birliğinin olduğu maddelerden biridir. 5. Gelişim raporlarında kullanılan ifade ve ölçütlerin daha açık ve anlaşılır olması gerekir. Bu maddede “kesinlikle katılıyorum” (%52) ve “katılıyorum” (%32,2) yanıtlarının baskın olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşlerin oldukça düşük düzeyde kalması, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun raporlardaki ifade ve ölçütleri yeterince açık bulmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. 6. Gelişim raporları, öğrencinin bireysel farklılıklarını yansıtmada etkilidir. Bu maddeye verilen yanıtlar daha dengeli bir dağılım göstermektedir. “Katılıyorum” (%26,1), “katılmıyorum” (%27,5) ve “kesinlikle katılmıyorum” (%23,5) oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda net bir görüş birliği içinde olmadığını ve gelişim raporlarının bireysel farklılıkları yansıtmaya yeterliliğinin tartışmalı bir alan olduğunu göstermektedir. 7. Gelişim raporlarının eğitim sürecine katkı sağladığını düşünüyorum. Bu maddeye ilişkin dağılım incelendiğinde, “kesinlikle katılmıyorum” (%35,3) ve “katılmıyorum” (%23,5) yanıtlarının toplamda çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel olarak gelişim raporlarının eğitim sürecine katkısı konusunda olumsuz bir yargıya sahip olduklarını göstermektedir.

Tüm maddelere verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin gelişim raporlarına yönelik görüşleri aslında eleştireldir. Özellikle raporların zaman alıcı olması, açık ve anlaşılır olmaması ve eğitim sürecine katkısının sınırlı algılanması öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eleştirdiği noktalardandır. Bununla birlikte bazı maddelerde görüşlerin dağılması yine öğretmenlerin tek bir noktada buluşamadığını cevapların heterojen olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, gelişim raporlarının içerik, uygulama ve işlevsellik açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine ve gerekirse değişikliğe gitmesi gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada, 1. sınıf öğretmenlerinin gelişim raporlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen 7 maddelik Likert tipi ölçeğin jamowi programı ile geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular sonucunda öğretmen görüşleri incelenmiştir. Yapı geçerliliği kapsamında gerçekleştirilen analizlerde, Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı çıkması ve KMO değerinin yüksek olması, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçeğin geçerli bir yapı sergilediğini göstermektedir. Madde bazında MSA değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması, ölçeği oluşturan maddelerin ölçülen yapıyı temsil etme düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değerlere bakarak, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısının oldukça yüksek olması, ölçeğin iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonlarının yüksek düzeyde olması ve herhangi bir maddenin çıkarılmasının güvenilirliği artırmaması, ölçeğin homojen olduğunu ve tüm maddelerin ölçme aracına anlamlı katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Betimsel bulgular ve frekans dağılımları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin gelişim raporlarına ilişkin görüşlerinin genel olarak eleştirel bir eğilim gösterdiği dikkat çekmektedir. Özellikle gelişim raporlarının zaman alıcı olması ve öğretmenleri zorlaması konusunda yüksek oranlı bir görüş birliği bulunmaktadır. Ayrıca raporlarda kullanılan ifade ve ölçütlerin yeterince açık ve anlaşılır bulunmaması da önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin gelişim raporlarının öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini yeterince yansıtmadığı yönündeki görüşleri, bu raporların öğretmenler için yetersiz görüldüğünü göstermektedir. Benzer şekilde, gelişim raporlarının veli ile etkili bir iletişim aracı olarak görülmemiştir, bu araçların iletişim boyutunun istenilen düzeyde işlemediğine işaret etmektedir. Diğer yandan, bazı maddelerde öğretmen görüşlerinin dağılması, gelişim raporlarını uygulayan öğretmenlerin uygulama biçimlerinin farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Özellikle bireysel farklılıkların yansıtılması konusunda görüşlerin dengeli dağılması, bu alanın geliştirilmesi gereken bir boyut olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, mevcut gelişim raporu uygulamalarının öğretmen beklenti ve ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığını ve uygulamada çeşitli sorunlar yaşandığını göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir: Gelişim raporlarında kullanılan ifade ve ölçütler daha açık, anlaşılır ve sade hale getirilmelidir. Öğretmenlerin anlamasını ve yorumlamasını kolaylaştıracak rehberlik sağlanmalıdır. Ayrıca Öğretmenlere gelişim raporlarının hazırlanması ve etkili kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler de verilmelidir. Raporların hazırlanma süreci öğretmenler için daha pratik ve zaman açısından öğretmenleri daha az yoran bir sistem üzerine kurulmalıdır. Gelişim raporlarının yalnızca akademik değil, öğrencinin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimini de gözler önüne serebilecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Gelişim raporlarının veli ile etkili bir iletişim aracı olabilmesi için daha açıklayıcı ve geri bildirim odaklı bir yapıya dönüştürülmesi önerilmektedir. Öğretmenlere gelişim raporlarının hazırlanması ve etkili kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu sayede uygulamada birlik sağlanabilir. Gelişim raporu için öğretmenlerin de görüşü alınarak ifadelerin oluşturulması sağlanmalıdır. Farklı sınıf düzeylerinde ve daha geniş örneklerle benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca nitel araştırmalarla öğretmen görüşleri daha derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Değerlendirme ve Sınıf İçi Öğrenme. *Eğitimde Değerlendirme: İlkeler, Politika ve Uygulama*, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Özer Özkan, Y., Acar Güvendir, M., & Güvendir, E. (2022). Öğretmenlerin Notlandırma Uygulamalarına İlişkin Algıları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Ölçüm Değişmezliğinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Değerlendirme Araçları Dergisi*, 9 (Özel Sayı), 300-316. <https://doi.org/10.21449/ijate.1115317>
- Aydoğdu, F., İrice, N., Akpınar, M., Akalın, A., & Polat, B. (2016). Çocuğu ilkokula Devam Eden Ebeveynlerin Karne Konusundaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 53-62. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000056
- Ppp, B. R. Y. Z. E. HOW TO DESIGN AND EVALUATE RESEARCH IN EDUCATION by Fraenkell-Wallen.
- Kaya, E. (2025). Sınıf Öğretmenlerinin Penceresinden: İlkokulda Ölçme ve Değerlendirme Sistemi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 26(3), 1586-1618. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1642127>
- Anılan, H., Anagun, S.S., Atalay, N., & Kilic, Z. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Sürecini Temel Alan Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(6), 200-211.
- Bulut, F., Ceylan, D., & Ceylan, B. (2022). İlkokulda Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 5(2), 48-55. <https://doi.org/10.52704/bssocialscience.1032984>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>

- Lin, TC, Lin, TJ ve Tsai, CC (2014). 2008'den 2012'ye Bilim Eğitiminde Araştırma Trendleri: Seçilmiş dergilerdeki yayınların sistematik içerik analizi. *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi* , 36 (8), 1346–1372. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.864428>
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274. <https://izlik.org/JA98FN96XR>
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

YAŞAM BOYU ÖĞRENME PERSPEKTİFİNDEN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT TRENDS FROM A LIFELONG LEARNING PERSPECTIVE

Özlem Aykar¹ Prof. Dr. Belgin Arslan Cansever²

ÖZET: Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve kendilerini sürekli geliştirme gereksinimini artırmıştır. Bu gelişmeler, yaşam boyu öğrenmenin eğitim alanındaki önemini daha görünür hâle getirmiştir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca bilgi, beceri ve yeterliklerini sürekli olarak geliştirmelerini ifade eden dinamik bir süreçtir. Eğitim sistemlerinin değişen toplumsal ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilmesi ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmelerine ve öğrenmeye yönelik olumlu eğilimler geliştirmelerine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi hem bireysel mesleki gelişimleri hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerinin niteliği açısından önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğilimlerini yaşam boyu öğrenme perspektifinden ele alan çalışmaları sistematik olarak inceleyerek alandaki genel eğilimlerin ortaya konulması ve gelecekte yapılacak araştırmalar için bir çerçeve sunulmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılmış; 2015–2025 yılları arasında yayımlanan makale ve lisansüstü tezler Google Scholar, ULAKBİM ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanları üzerinden incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak orta ve yüksek düzeylerde olduğunu; bu eğilimlerin mesleki gelişim süreçleriyle ilişkili bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca eğilimlerin kıdem, öğrenim düzeyi ve alan gibi demografik değişkenlere göre farklılaştığı; 21. yüzyıl öğretmen becerileri ve dijital okuryazarlık gibi çağdaş yeterliklerle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte literatürdeki çalışmaların büyük ölçüde nicel yöntemlere dayandığı ve çoğunlukla genel eğilim düzeylerini belirlemeye odaklandığı; sınıf öğretmenlerini doğrudan ele alan araştırmaların ise sınırlı olduğu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki uygulamalar ve sınıf içi öğretim süreçleriyle ilişkilendirilerek incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: mesleki gelişim, sınıf öğretmeni, yaşam boyu öğrenme eğilimi

ABSTRACT: Rapid advancements in information and communication technologies have increased individuals' need to access and use information and to continuously develop themselves. These advancements have highlighted the importance of lifelong learning in field of education. Lifelong learning is dynamic process that refers to individuals' continuous development of their knowledge, skills, and competencies throughout their lives. The ability of education systems adapt to changing social and technological conditions depends on teachers' ability to continue their professional development and cultivate positive attitudes toward learning. In this context, teachers' inclination toward lifelong learning is considered a key variable in terms of both their individual professional development and the quality of students' learning processes. The purpose of this study is to systematically review research examining the professional development trends of classroom teachers in Turkey from a lifelong learning perspective, to identify general trends in the field, and to provide a framework for future research. The study employed the document review method, one of the qualitative research approaches; articles and graduate theses published between 2015 and 2025 were examined using the Google Scholar, ULAKBİM, and National Thesis Center databases. Findings indicate that teachers' propensity for lifelong learning is generally at moderate to high levels and that these tendencies are associated with professional development processes. Furthermore, it was determined that these tendencies vary according to demographic variables such as years of service, educational level and that they are positively correlated with contemporary competencies such as 21st-century teaching skills and digital literacy. However, it has been noted that studies in literature largely rely on quantitative methods and primarily focus on determining general levels of inclination, while research directly addressing classroom teachers remains limited. In this regard its believed that examining classroom teachers' lifelong learning inclinations in relation to professional practices and classroom teaching processes will contribute to literature.

Key words: lifelong learning tendency, primary school teacher, professional development

¹ Ege Üniversitesi, 94240000064@ogrenci.ege.edu.tr, ORCID 0009-0004-9768-4177

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, küreselleşme ve dijitalleşme süreçleri bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri sürekli güncellemelerini gerekli kılmıştır. Küreselleşme, dijitalleşme ve bilgiye erişim olanaklarının artması, öğrenmenin yalnızca örgün eğitim süreçleriyle sınırlı kalamayacağını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamlarının her döneminde bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmelerine olanak sağlayan temel bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır (İncik Yalçın, 2020; Yaman ve Yazar, 2015). Yaşam boyu öğrenme; bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini destekleyen, örgün, yaygın ve informal öğrenme süreçlerini kapsayan sürekli bir öğrenme anlayışıdır (Yaman ve Yazar, 2015). Günümüzde yaşanan teknolojik, ekonomik ve toplumsal değişimler, bireylerin mevcut bilgi ve becerilerinin kısa sürede güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. Bu nedenle bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmeleri ve kendilerini sürekli geliştirmeleri önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu bağlamda Demir ve ark., (2022) yaşam boyu öğrenmenin temel amacının bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmek ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bilgi toplumunda bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri ve sürekli gelişime açık olmaları önemli görülmektedir (Bozdemir Yüzbaşıoğlu ve ark., 2020). Yaşam boyu öğrenme kültürünün bireylere kazandırılmasında eğitim sistemleri önemli bir işleve sahipken, bu sürecin en temel aktörlerinden biri kuşkusuz öğretmenlerdir. Toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir sorumluluk üstlenen öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsemeleri ve öğrencilerine bu becerileri kazandırabilmeleri, eğitim süreçlerinin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimler, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda sürekli öğrenen ve kendini geliştiren profesyoneller olmalarını gerekli kılmaktadır (İncik Yalçın, 2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması, mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını, yenilikleri takip etmelerini ve 21. yüzyıl becerilerini eğitim ortamlarına yansıtılmalarını desteklemektedir (Demir ve ark., 2022; Özçiftçi ve ark., 2015). İlkokul döneminde öğrencilerle doğrudan ve sürekli etkileşim hâlinde olan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları hem kendi mesleki gelişimlerini sürdürmeleri hem de öğrencilerine öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırmaları açısından önem taşımaktadır (Bozdemir Yüzbaşıoğlu ve ark., 2020). Bununla birlikte literatürde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen çalışmalar bulunmasına karşın, yaşam boyu öğrenme perspektifinden sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğilimlerini bütüncül biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Yaman ve Yazar, 2015; İncik Yalçın, 2020). Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğilimlerini yaşam boyu öğrenme perspektifinden ele alan çalışmaları inceleyerek konuya ilişkin mevcut literatürün genel görünümünü ortaya koymaktır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme ile mesleki gelişim arasındaki ilişkinin sınıf öğretmenleri bağlamında nasıl ele alındığı değerlendirilmiş, elde edilen bulgular ışığında alandaki araştırma eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın, gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara ve uygulamalara katkı sağlayacak bir çerçeve sunması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada mevcut literatürdeki yaşam boyu öğrenme perspektifinden sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğilimlerini incelemek amaçlandığından doküman incelemesi yapılmıştır.

Veri Kaynakları

Alt Araştırmanın veri kaynaklarını yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri konularına ilişkin ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bilimsel çalışmalar oluşturmaktadır. Bu kapsamda 2015–2025 yılları arasında yayımlanan makaleler ve lisansüstü tezler incelenmiştir. İlgili çalışmalara Google Scholar, ULAKBİM ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Literatür tarama sürecinde “yaşam boyu öğrenme”, “yaşam boyu öğrenme eğilimi”, “mesleki gelişim” ve “sınıf öğretmeni” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen ölçütleri karşılayan çalışmalar incelemeye dâhil edilmiştir. Buna karşılık araştırma konusu ile doğrudan ilişkili olmayan, tam metnine ulaşılamayan veya araştırmanın amacıyla örtüşmeyen çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında yaşam boyu öğrenme ve öğretmen kavramları üzerine gerçekleştirilen çalışmalar çeşitli değişkenler doğrultusunda analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Bu doğrultuda çalışmaların yıllara göre dağılımı, araştırmaların gerçekleştirildiği üniversiteler, araştırma yöntemleri ve lisansüstü tez türlerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Araştırma kapsamında Google Scholar veri tabanında 47 makale, ULAKBİM veri tabanında 29 makale ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 139 lisansüstü tez olmak üzere toplam 215 çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Google Scholar veri tabanında yaşam boyu öğrenme ve öğretmen kavramları üzerine yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımı, araştırmaların gerçekleştirildiği üniversiteler ve araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Google Scholar'daki Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen Konulu Makalelerin Yıl, Üniversite ve Yöntem Dağılımı

Yıllar	f
2015	1
2016	0
2017	3
2018	2
2019	7
2020	3
2021	6
2022	5
2023	10
2024	8
2025	2
TOPLAM	47
Üniversite	f
Pamukkale Üniversitesi	2
Ankara Üniversitesi	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	4
Bartın Üniversitesi	4
Amasya Üniversitesi	3
Diğer	34
TOPLAM	47
Araştırma Yöntemi	f
Nitel	30
Nicel	15
Karma	2
TOPLAM	47

Tablo 1 incelendiğinde, Google Scholar veri tabanında yaşam boyu öğrenme ve öğretmen kavramları üzerine yayımlanan çalışmaların özellikle 2019 yılı sonrasında artış gösterdiği, en fazla yayının ise 2023 yılında gerçekleştirildiği belirlenmiştir (f=10). Bu durum, yaşam boyu öğrenme konusuna yönelik ilginin son yıllarda arttığını göstermektedir.

Araştırmaların gerçekleştirildiği üniversiteler incelendiğinde, çalışmaların farklı üniversitelerde yürütüldüğü görülmektedir. En fazla çalışmanın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bartın Üniversitesinde gerçekleştirildiği (f=4), bunu Amasya Üniversitesi'nin izlediği belirlenmiştir (f=3). Bununla birlikte çalışmaların büyük bir kısmının farklı üniversitelerde gerçekleştirildiği görülmektedir (f=34). Bu bulgu, yaşam boyu öğrenme konusunun farklı yükseköğretim kurumlarında araştırma konusu olarak ele alındığını göstermektedir.

Araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde ise çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemiyle yürütüldüğü görülmektedir (f=30). Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma sayısı 15, karma yöntemle gerçekleştirilen çalışma sayısı ise 2 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, yaşam boyu öğrenme ve öğretmen kavramlarına ilişkin araştırmalarda nitel yaklaşımın daha fazla tercih edildiğini göstermektedir.

Google Scholar veri tabanında yer alan çalışmalara ilişkin bulguların ardından, ULAKBİM veri tabanında yaşam boyu öğrenme ve öğretmen kavramları üzerine yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımı, araştırmaların gerçekleştirildiği üniversiteler ve araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. ULAKBİM’de Yer Alan Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen Konulu Makalelerin Yıl, Üniversite ve Yöntem Dağılımı

Yıllar	f
2015	1
2016	4
2017	3
2018	3
2019	4
2020	3
2021	3
2022	3
2023	2
2024	2
2025	1
TOPLAM	29
Üniversite	f
Adnan Menderes Üniversitesi	3
Sakarya Üniversitesi	3
Fırat Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2
Diğer	17
TOPLAM	29
Araştırma Yöntemi	f
Nitel	25
Nicel	3
Karma	1
TOPLAM	29

Tablo 2 incelendiğinde, ULAKBİM veri tabanında yaşam boyu öğrenme ve öğretmen kavramları üzerine yayımlanan toplam 29 çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla yayının 2016 ve 2019 yıllarında gerçekleştirildiği (f=4), diğer yıllarda ise çalışmaların birbirine yakın sayılarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, ilgili konunun araştırmacılar tarafından farklı yıllarda düzenli olarak ele alındığını göstermektedir.

Araştırmaların gerçekleştirildiği üniversiteler incelendiğinde, en fazla çalışmanın Adnan Menderes Üniversitesi (f=3) ve Sakarya Üniversitesinde (f=3) yürütüldüğü görülmektedir. Bunları Fırat Üniversitesi (f=2), Gazi

Üniversitesi (f=2) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi (f=2) izlemektedir. Bununla birlikte çalışmaların önemli bir bölümünün farklı üniversitelerde gerçekleştirildiği belirlenmiştir (f=17).

Araştırma yöntemleri açısından değerlendirildiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmektedir (f=25). Nicel yöntemle yürütülen çalışma sayısı 3, karma yöntemle yürütülen çalışma sayısı ise 1 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ULAKBİM veri tabanında yer alan yaşam boyu öğrenme ve öğretmen konulu araştırmalarda nitel araştırma yaklaşımının ağırlıklı olarak tercih edildiğini göstermektedir.

Google Scholar ve ULAKBİM veri tabanlarında yer alan makalelere ilişkin bulguların ardından, Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı, tez türleri ve araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ulusal Tez Merkezi'ndeki Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen Konulu Lisansüstü Tezlerin Yıl, Tür ve Yöntem Dağılımı

Yıllar	f
2015	4
2016	7
2017	6
2018	9
2019	26
2020	15
2021	9
2022	17
2023	21
2024	8
2025	17
TOPLAM	139
Lisansüstü Tez Türü	f
Yüksek Lisans Tezi	115
Doktora Tezi	24
TOPLAM	139
Araştırma Yöntemi	f
Nitel	91
Nicel	16
Karma	32
TOPLAM	139

Tablo 3 incelendiğinde, Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yaşam boyu öğrenme ve öğretmen kavramları üzerine gerçekleştirilen toplam 139 lisansüstü tezin bulunduğu görülmektedir. Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla çalışmanın 2019 yılında gerçekleştirildiği (f=26) belirlenmiştir. Bunu 2023 yılı (f=21) ile 2022 ve 2025 yılları (f=17) izlemektedir. Elde edilen bulgular, yaşam boyu öğrenme ve öğretmen konularına yönelik lisansüstü araştırmaların özellikle son yıllarda yoğunlaştığını göstermektedir.

Lisansüstü tezlerin türlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir (f=115). Doktora tezlerinin sayısı ise 24 olarak belirlenmiştir. Bu durum, yaşam boyu

öğrenme ve öğretmen konularının lisansüstü düzeyde yaygın olarak çalışıldığını, ancak doktora düzeyindeki araştırmaların daha sınırlı kaldığını göstermektedir.

Araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmektedir ($f=91$). Bununla birlikte 32 tezde karma yöntem, 16 tezde ise nicel yöntem kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, yaşam boyu öğrenme ve öğretmen konularının derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması nedeniyle nitel araştırma yaklaşımının araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edildiğini göstermektedir.

Google Scholar, ULAKBİM ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yer alan çalışmalara ilişkin bulgular incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme ve öğretmen kavramlarına yönelik araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği ve çalışmaların büyük ölçüde nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme perspektifinden sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğilimlerine ilişkin ulusal literatürde yer alan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmaların büyük çoğunluğunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ve sürekli öğrenmeyi mesleki yaşamlarının önemli bir parçası olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olması, yeniliklere açık olmaları ve kendilerini geliştirme konusunda istekli davranışları, mesleki gelişim süreçlerini destekleyen önemli unsurlar arasında değerlendirilebilir (Bozdemir Yüzbaşıoğlu ve ark., 2020; Eçen, 2022; Yılmaz, 2016). İncelenen çalışmalar, yaşam boyu öğrenmenin öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini destekleyen temel unsurlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim faaliyetleri ve bireysel öğrenme çabalarının öğretmenlerin sürekli gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler edinmeye açık olmaları, mesleki gelişim faaliyetlerine katılım göstermeleri ve öğrenmeyi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirmeleri, değişen eğitim anlayışlarına uyum sağlamalarına katkıda bulunmaktadır. Bu durum, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen önemli bir çerçeve sunduğunu göstermektedir (Yaman ve Yazar, 2015; Eçen, 2022; Bozdemir Yüzbaşıoğlu ve ark., 2020). Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen değişkenlere ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenirken, bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin bulguların da farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, yaşam boyu öğrenmenin yalnızca bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda mesleki deneyimler ve çevresel koşullardan da etkilenen çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir (Yaman ve Yazar, 2015; Yılmaz, 2016; Eçen, 2022; Akçay, 2021). Yaşam boyu öğrenmenin yalnızca bireysel gelişim açısından değil, toplumsal ve mesleki gelişim açısından da önemli bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bilgi toplumunun gereklilikleri doğrultusunda bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri sürekli güncellemeleri beklenmektedir. Bu süreçte yaşam boyu öğrenme, bireylerin mesleki ve teknolojik yeterliklerini geliştirmelerine, değişen koşullara uyum sağlamalarına ve aktif bireyler olarak toplumsal yaşama katılmalarına katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve eğitim hizmetlerinin niteliğini artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir (Urhan, 2020). Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme anlayışını benimseyen öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine daha fazla katılım gösterdikleri, yenilikleri takip etmeye daha istekli oldukları ve değişen eğitim ihtiyaçlarına daha kolay uyum sağlayabildikleri söylenebilir. Özellikle ilköğretim döneminde öğrencilerle uzun süre etkileşim hâlinde bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemeleri, yalnızca kendi mesleki gelişimleri açısından değil, öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi ve mesleki gelişimi destekleyici uygulamaların artırılması önerilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim süreçlerini daha derinlemesine ortaya koyabilmek amacıyla farklı örneklem gruplarıyla nitel ve karma yöntemli araştırmaların yürütülmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akçay, P. (2021). Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlikleri (İSMEK Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 246-266. Doi: 10.33418/ataunikkefd.828696

- Bozdemir, H., Aşkın Tekkol, İ. ve Faiz, M. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 352-381. <https://doi.org/10.14812/cuefd.595336>
- Demir, O, Aktı Aslan, S., & Demir, M. (2022). Examining the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy levels. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(2), 379-392.
- Eçen, G. (2022). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Kocaeli ili örneği)* (Tez No: 775627) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. Yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1099-1112.
- Özçiftçi, M., Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.17943/etku.57410>
- Urhan, N. (2020). Hayat Boyu Öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1, 18-45. <https://izlik.org/JA36PH32SC>
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Investigating Of Life Long Learning Tendency Of Teachers (The Example Of Diyarbakır). *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1553-1566. <https://izlik.org/JA24SE22HD>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi/ Examination of Teachers' Lifelong Learning Tendencies. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35). <https://izlik.org/JA25EZ83BT>

PARASOCIAL INTERACTION IN PODCAST MEDIA: AN EXAMINATION OF AUDIENCE (LISTENER) PARTICIPATION IN DIGITAL AUDIO ENVIRONMENTS

Assoc. Prof. Dr. Eda Sezerer Albayrak¹

ABSTRACT: This study aims to examine the relationship established between podcasts and their audiences within the conceptual framework of parasocial interaction. The concept of parasocial interaction, first introduced by Donald Horton and R. Richard Wohl, refers to the one-sided yet subjectively perceived reciprocal relationships that media users develop with media figures. Originally conceptualized in the context of traditional mass media, this phenomenon has been reconfigured in diverse ways within contemporary digital media environments. In this context, podcasts emerge as a distinctive medium in which parasocial interaction processes are intensified due to their audio-based structure, intimate narrative styles, and individualized listening experiences. This study adopts a narrative review methodology and systematically examines relevant literature indexed in Google Scholar and Scopus using the keywords "parasocial interaction," "podcast," and "digital media intimacy." The reviewed studies indicate that podcast listeners are able to develop strong emotional bonds with content creators, and that these bonds play a significant role in fostering trust, loyalty, and sustained content consumption. Furthermore, it is argued that the purely auditory nature of podcasts, independent of visual elements, can generate a heightened sense of intimacy, authenticity, and belonging among listeners. The literature suggests that, compared to other media forms such as television and social media, podcasts possess a greater potential to facilitate deeper and more enduring parasocial relationships. In conclusion, this study provides a comprehensive evaluation of podcasts within the parasocial interaction literature and contributes to ongoing theoretical discussions by proposing a conceptual framework for future research.

Key words: Parasocial interaction, podcast, digital media

INTRODUCTION

With the acceleration of digitalization, significant transformations have occurred in media consumption habits, and traditional media tools have increasingly been replaced by more flexible, accessible, and user-oriented digital platforms. One prominent example of this transformation is podcasting, which has gained increasing popularity in recent years. Podcasts provide audio content accessible on demand via the internet, offering listeners an experience independent of time and place.

The rise of podcasting is not only a technological development but also a transformation in the communication dynamics between content producers and audiences. In this context, the one-sided yet emotionally intense relationships that listeners form with content creators are examined within the framework of the concept of "parasocial interaction." Parasocial interaction refers to a type of relationship in which individuals establish a psychological sense of closeness with media figures, despite the absence of face-to-face interaction.

In the podcast environment, elements such as intimacy, continuity, and personal narration—arising from the nature of voice-based communication—are among the key factors that strengthen parasocial interaction. This situation enables listeners to form emotional bonds with content creators, perceive them as familiar individuals, and consequently exhibit a higher level of engagement.

Despite the increasing popularity of podcasts as a digital media form, there is still limited understanding of how parasocial interaction influences listener engagement within this medium. Therefore, this study addresses the question of to what extent parasocial interaction affects listeners' engagement with podcast content and how this interaction shapes their attitudes and behaviors toward content creators.

In this context, the main aim of the study is to examine the impact of parasocial interaction on listener engagement in podcast media. Within this scope, the study seeks to analyze the nature of parasocial interaction in podcasts, investigate its relationship with listener engagement, and evaluate how emotional and communicative elements contribute to the formation of parasocial bonds. By doing so, the study aims to provide a theoretical and conceptual framework for understanding this phenomenon in digital audio environments.

This study is significant in terms of contributing to the literature on media studies, communication, and digital audience behavior. Focusing on podcasts as a rapidly growing medium, it offers insights into new forms of media interaction. Moreover, understanding parasocial interaction in podcasts may provide valuable implications for

¹KTO Karatay University, eda.albayrak@karatay.edu.tr ORCID_0000-0002-2195-0772

content creators, marketers, and communication professionals in terms of audience engagement and content strategies.

Definition of Podcast

According to Budak (2021), communication is a fundamental element that is present in all aspects of life. In addition to face-to-face communication, individuals are able to interact with large audiences technologies to interact with the masses. This communication medium enables individuals to learn about social events and developments. Although podcasting shares technical similarities with radio, it differs from traditional media in terms of production methods, content diversity, and infrastructure. The diverse content it offers listeners, the producer's ability to produce content at low cost, the listener's ability to easily consume content, and its structure for establishing two-way communication, along with its user-friendly, flexible structure, have made it stand out today as an alternative media tool to traditional media (Çıl, 2023). Radio, the traditional form of audio-based content production, is noted to serve as a foundational basis for the continued development of podcasting.

With an increasing number of consumers and producers, the podcast—a version adapted to digital platforms—continues to reach broader audiences (The Chartable Blog, 2021, cited in Bölükbaş & Dinç, 2022). Podcast technology involves virtual files created for sharing online, which can be accessed players or on computers, and distributed via the virtual world (Özkan Kutlu, 2020). As noted by Faramarzi and Bagheri (2015), RSS (Really Simple Syndication) technology enables the online and offline tracking of podcast content and allows it to be downloaded to compatible devices. RSS (Really Simple Syndication) technology, which enables the online and offline tracking of podcast content and allows it to be downloaded to compatible devices (cited in Özkan Kutlu, 2020).

Podcast subscriptions via the RSS system stand out for the convenience they offer in terms of usability and serve as an infrastructure that supports online communication and publishing. As a result, it functions similarly to a digital subscription mechanism that ensures newly added content reaches subscribers by tracking podcasts. Based on the XML format, RSS enables content to be easily tracked. With XML, the content published by producers is regularly accessible via the internet, ensuring that consumers can also easily access podcast content (Özkan Kutlu, 2020).

According to Budak (2021), podcasts are a type of content that can be easily produced by media organizations, public, or private organizations. No extensive equipment is required to prepare such broadcasts; having a few basic pieces of equipment is sufficient for production. The ability to produce podcasts at low cost brings a more flexible and free approach to production for creators. Unlike traditional radio broadcasts, podcasts do not require live broadcasting. Content can be accessed and consumed at any time. With this feature, podcasts offer a consumption experience independent of time and place.

The Emergence and Development of the First Podcasts Process:

A podcast is a media format that reflects a new generation of broadcasting, produced in online environments and shaped by the process of digitization.

The term "podcast" was coined by combining the "pod" part of Apple's iPod device with the word "casting," which means to broadcast. This concept, brought to the forefront by Ben Hammersley in The Guardian, is cited as a significant turning point in the recognition of the podcast as a digital format (Hammersley, 2004).

Apple played a major role in the rise of such podcast usage; adapting iTunes to the podcast format made access easier for users. As a result, podcast broadcasts began to gain visibility in the music market. With the search feature offered by iTunes, listeners are not only purchasing music but have also been able to access various podcast content using keywords related to their areas of interest. Through this process, radio stations, news outlets, and brands have begun to shift toward digital broadcasting.

Today, podcast content is accessible across numerous digital platforms. Podcasting, which began with Apple Podcasts, has since expanded to platforms such as YouTube, Google Podcasts, SoundCloud, and Spreaker; the transformations in broadcasting have attracted the attention of digital music platforms and led to investments in the sector (Yücel, 2020).

The Impact of Digital Technologies on Podcast Development

Developments in digital technologies have led to significant transformations in individuals' communication patterns and media consumption habits in recent years. Accessible digital environments that reshape both masses

and individuals have facilitated the digitalization of communication practices, making this process an integral part of everyday life (Özçelik Baloglu, 2023).

With technological advancements, podcasting has also experienced rapid growth. The expansion of this format to wider audiences, the increased activity of content creators in this field, and the development of software capabilities have been among the key factors accelerating the spread of podcasts. In particular, Apple's addition of podcast support to the iTunes platform in 2005 contributed significantly to the increase in both listeners and content producers.

The widespread use of portable devices such as smartphones and iPods in the mid-2000s is considered a major turning point in podcasting. Today, the increased use of mobile devices and the ease of internet access enable podcast listeners to reach content without the constraints of time and place. This enhances the accessibility and flexibility offered by podcasting, thereby increasing its visibility and contributing to its growing popularity (Berry, 2016, as cited in Alan et al., 2025).

Podcasting in Turkey

Content creators active in digital media, along with social media influencers, have contributed to the increasing popularity of podcasts in Turkey, particularly with the outbreak of the COVID-19 pandemic. As a result, many actors excluded from traditional media systems—such as broadcasters, journalists, and amateur content producers—have turned to podcasting, making it a rapidly growing medium in the country (Çil, 2023).

The first podcast in Turkey, Potacast, began its broadcasting journey in 2011 and continues to publish content on digital platforms such as Spotify, Apple Podcasts, and YouTube. For audiences interested in sports-related content, this podcast provides access to updates in the sports world, expert evaluations, and diverse perspectives, thereby serving as a valuable source of information in this field (Alan et al., 2025).

Podcast Format and Types

According to MasterClass (2021), the podcast format refers to the method by which broadcasters structure and deliver information. Adhering to a defined format helps create a consistent and recognizable structure from the listener's perspective, while also making the content production process more efficient and organized.

Interview Podcasts

In interview-style podcasts, the host invites either a single guest or a panel of guests in each episode. The host asks guiding questions to sustain an engaging conversation centered around a specific theme. Since the content is largely shaped by the guests, this conversational format is widely preferred. However, this can also present a disadvantage, as it may make it more difficult for new podcasts to stand out among similar formats (MasterClass, 2021).

Storytelling Podcasts

The storytelling format is a type of podcast in which a narrative is delivered progressively across multiple episodes. This narrative may consist of non-fiction content based on real events, presenting complex cases in detail, or fictional stories in which characters are embedded within a long-running plot. In addition to structures resembling audiobooks, this format may also include role-playing elements or dialogue-based discussions. Storytelling podcasts are particularly engaging for listeners who are curious about how events unfold over time (MasterClass, 2021).

Educational Podcasts

Educational podcasts are considered one of the earlier formats in this field. These podcasts appeal to individuals who seek to use their time effectively and productively, offering content that remains relevant and up-to-date over time. Educational podcasting is carried out in various fields such as foreign language learning, philosophy, psychology, sociology, art, and history.

Distance education emerges as an approach that eliminates the constraints of time and space by allowing individuals to learn whenever they wish. With advancements in technology, learning tendencies have shifted toward distance education, and with the widespread use of the internet, podcasts have become an important tool within this learning orientation (Birsan, 2020, p. 88).

Definition of Parasocial Interaction and Relationships

The concept of parasocial interaction was first introduced by Horton and Wohl (1956), who defined it as a sense of intimacy that consumers develop toward media figures. This concept is considered a one-sided, fictional connection. The bond formed between the media figure and the consumer can, in a sense, be described as an illusion. This interaction includes consumers perceiving media figures as friends, desiring to meet them in person, and considering these figures as part of their social environment (Ayar Şentürk, 2022).

Individuals respond to feelings of loneliness by forming connections or discovering more effective ways to cope over time. Otherwise, the internal struggles experienced by individuals—such as distress, hopelessness, and depression—can become difficult to manage. One of the creative coping mechanisms individuals develop in response to feelings of loneliness is forming parasocial bonds with figures perceived as real. These bonds, used to reduce feelings of loneliness, become a tool within individuals' social lives. Individuals who feel isolated or socially withdrawn may attempt to create figures that alleviate these emotions.

The impact of parasocial relationships can sometimes exceed that of real social interactions, allowing individuals to express themselves through the bonds they develop with fictional characters (as cited in Demir, 2018). Parasocial interaction can be explained through two fundamental components: one being the target audience and the viewer, and the other being the media figures referred to as "personas." According to Horton and Wohl (1956), the concept of persona represents ordinary figures presented within the stage created by radio and television. Viewers and target audiences observe and interpret these media figures by analyzing their physical appearance, gestures, facial expressions, vocal tone that may change depending on the situation, and behaviors, thereby recognizing and accepting them (Özkan Sev & Vural, 2024).

Factors Affecting Parasocial Relationships

The use of dialogues in television programs that evoke real-life interactions, along with the portrayal of media figures as if they are directly addressing the audience, are identified as key elements that strengthen parasocial interaction and enhance the sense of closeness with media figures (as cited in Teke et al., 2021).

Additionally, as stated by Teke et al. (2021), motivation plays a crucial role in the process by which viewers imitate the behaviors of the characters they observe. Parasocial interaction contributes to viewers' social learning by encouraging them to model media figures' characteristics and behaviors, while also increasing their awareness of social values (as cited in Teke et al., 2021).

According to Teke et al. (2021), parasocial relationships developed by individuals may have a decisive influence on their values through the media figures with whom they interact.

Parasocial relationships are defined as an abstract form of interaction existing within the digital environment, which is effective in compensating for individuals' feelings of inadequacy in their daily lives. Through such abstract relationships, individuals can access desires, needs, and expectations that they cannot fulfill in real life, which in turn contributes to a sense of increased well-being (Orhan & Taştan, 2019).

Parasocial Interaction and Audience Psychology

According to Levy (1979), parasocial relationships formed between media figures and consumers often resemble face-to-face relationships and help alleviate tension while fulfilling individuals' need for social connection. Individuals experiencing parasocial interaction tend to feel more comfortable by perceiving media figures as familiar and intimate representations of distant acquaintances. In this way, media figures contribute to the development of a sense of order and belonging in individuals' lives (as cited in Sev & Vural, 2024).

According to Horton and Wohl (1956), media characters encountered by the audience may serve as guiding figures at behavioral, emotional, and cognitive levels in coping with the challenges of daily life. Furthermore, when individuals are unable to express themselves freely in social contexts, the media figures they follow can play a role in enhancing their overall life satisfaction (as cited in Orhan & Taştan, 2019).

Horton and Wohl's Parasocial Interaction Theory

Horton and Wohl first introduced the concept of parasocial interaction in their 1956 study, explaining the characteristics of this type of relationship. According to the researchers, parasocial interaction describes the type of engagement that viewers establish with characters through various media such as theater, radio, and television (Akıncı & Çakır, 2017).

The concept of parasocial interaction, initially defined by Horton and Wohl (1956) to explain individuals' sense of attachment toward figures such as news anchors, gained increased academic interest in the 1970s. This growing interest became more prominent with the adoption of the uses and gratifications approach in communication studies (as cited in Varol & Tayanç, 2019).

In his 1979 study, Mark R. Levy examined audience responses to news anchors. Later, in 1985, Alan M. Rubin and colleagues found that media figures were perceived by audiences as extensions of their own social environments and friendship networks, and they developed a scale to measure parasocial interaction (as cited in Varol & Tayanç, 2019).

In early studies, no clear distinction was made between parasocial interaction and parasocial relationships. However, over time, it became evident that using these concepts interchangeably caused confusion in definition and process, leading to a clearer differentiation between them. Parasocial interaction refers to the immediate responses of viewers toward media figures, whereas parasocial relationships describe a more enduring sense of attachment that extends beyond momentary interaction and continues until the next encounter. Thus, while parasocial interaction is linked to the duration of media use and is relatively limited, parasocial relationships create a sense of closeness similar to face-to-face communication and represent a continuous bond (Varol & Tayanç, 2019).

Fundamental Assumptions of the Theory

According to Horton and Wohl (1956), in parasocial relationships, viewers are free to choose among various relationships presented to them and can withdraw from these relationships whenever they wish. However, it is argued that viewers cannot fully establish new reciprocal relationships. A parasocial relationship is defined as a one-sided interaction that is not mutually interactive, is controlled by a media figure, and is not conducive to developing a shared relationship. Although the viewer can project emotions onto the character, the absence of reciprocity excludes the relationship from being a fully mutual one (Çakır & Akıncı, 2017).

As noted by Çakır et al. (2017), most parasocial relationships are considered healthy. Such relationships provide viewers with socialization experiences and foster a sense of connection to a community. Individuals who are more inclined to parasocial relationships are often those who feel lonely or socially withdrawn. However, when these relationships exceed the boundaries of reality, Horton and Wohl consider them problematic. At this point, individuals begin to interpret the bond they form with media figures as if it were a real relationship.

Media figures encountered in media are perceived as a natural component of the social environment. Even if they portray real or fictional personas, the figure that communicates with the audience is always the media persona (Horton & Wohl, 1956, pp. 215–217).

Viewers often begin to perceive media figures as close acquaintances or even friends during interaction (Rubin et al., 1985). Therefore, perceiving media figures as if they were friends is one of the defining characteristics of parasocial relationships (as cited in Çakır & Akıncı, 2017).

Media figures may be seen not only as friends but also as advisors or role models. Viewers may regard them as important sources of information and may be influenced by their attitudes and behaviors in social contexts (Perse & Rubin, 1989).

The Current State of the Theory in Digital Media

Today, parasocial interaction is no longer limited to TV actors or athletes, as it was when first conceptualized; rather, it is considered a form of interaction that exists across nearly all areas of the digitalized world (as cited in Şenbabaoğlu Danacı, 2023).

Digital platforms have strengthened parasocial interaction by emphasizing emotional elements such as trust, sincerity, and closeness in communication between businesses and their target audiences, turning it into a significant competitive advantage. As a result, audiences have begun to perceive individuals representing organizations not only as corporate representatives but also as emotionally approachable and human-like figures (as cited in Gökerik, 2024).

As social media users, viewers, and listeners learn more about the lives of celebrities and influencers over time, they develop a sense of intimacy, as if they personally know these individuals (as cited in Şenbabaoğlu Danacı, 2023).

In digital communication environments, the distinction between interaction itself and its representation has gradually blurred, and the boundary between experienced emotions and mediated meanings has increasingly diminished (as cited in Gökerik, 2024).

Interaction Between the Listener and the Producer in Podcasts

Podcasts create a unique communication environment by delivering a voice that sounds as if someone is speaking directly and intimately to the listener, as though sitting beside them. In this sense, podcasts resemble radio while also differing from contemporary digital media by offering a more personal and intimate experience. The use of natural, everyday, and sincere narration reduces the distance between the producer and the listener, bringing both parties into the same conversational space. This intimate atmosphere can make listeners feel as though they are part of a real conversation, sometimes alleviating feelings of loneliness and helping them escape daily stress. These features make podcasts a powerful medium for establishing strong relationships in the digital media environment (Sev & Vural, 2024).

The emotional impact of podcast producers on listeners is considerable. Listeners may perceive producers as friends, advisors, or role models. Additionally, the variety of podcast formats and genres allows listeners to find content that aligns with their current emotional state, providing a sense of emotional support and diversity (Sev & Vural, 2024).

The Verbal and Emotional Communication Style of the Producer

One of the key reasons listeners feel close to broadcasters is the use of a natural and sincere speaking style, which creates an intimate conversational atmosphere. In this context, the concept of "everyday discourse," as defined by Livingstone and Lunt (2001), refers to communicating topics using simple, everyday language rather than scientific or complex terminology. This communication style is also supported by concrete examples and expressions drawn from daily life (as cited in Sev & Vural, 2024).

Narrative-focused broadcasters occupy an intermediate position. They are expected to produce content that is reliable, accurate, and realistic, while their storytelling style—often resembling fictional narratives—distinguishes them from traditional journalists. At the core of this broadcasting approach is a consciously chosen narrative structure that emphasizes how stories are constructed. Rather than merely transmitting facts, these producers interpret events through their own emotions, thoughts, and experiences, aiming to make them understandable both for themselves and for their audience (as cited in Bulut, 2022).

In this context, the clearest form of personal perspective emerges. The broadcaster's own life experiences and personal background are embedded within the narrative, enriching the content, making it more comprehensible, and adding a personal character to the story. Since this form of storytelling is emotional, sincere, and authentic, it gradually evolves into a more personal style of broadcasting. When listeners encounter this personalized narrative, they reinterpret the conveyed emotions and ideas through their own experiences, preferences, and perceptions. Thus, the narrative becomes open to interpretation by both the broadcaster and the listener, resulting in a mutually constructed structure (Bulut, 2022).

Podcast and Listener Intimacy

According to Bulut (2022), sound in radio broadcasting is a highly intimate and powerful medium for reaching individuals' emotional worlds. When listeners hear the personal experiences of others, they naturally form a connection with the storyteller. For this reason, individuals begin to perceive those who speak on radio programs—whether they are broadcasters or guests—as familiar figures over time. Listening to podcasts through headphones further enhances this sense of intimacy and turns the experience into a more personal one.

James Tierney (2015) does not view podcasts merely as a new form of radio; instead, he argues that podcasts offer a different experience due to their portability (as cited in Bulut, 2022). While listening to podcasts, individuals typically distance themselves from surrounding sounds, withdraw from group listening environments, and engage in an inward, personal listening experience (Lindgren, 2016). In this way, listening becomes less of a shared activity and more of a private and personal experience (Bulut, 2022).

Podcasts allow listeners to access content at any time and from any place. Compared to radio, this provides a greater degree of flexibility and is considered an important feature that strengthens the parasocial bond between the broadcaster and the listener. In addition, the regular and periodic release of podcast episodes is another factor influencing this sense of closeness. Consistent and frequent interaction with the audience contributes to the

formation and continuity of parasocial interaction, while also shaping listeners' attitudes toward the program (as cited in Sev & Vural, 2024).

CONCLUSION

The regular sharing of content strengthens the perception that the broadcaster is an "accessible and nearby" figure who is always present from the listener's perspective. Over time, this perception contributes to an increase in the listener's trust toward the broadcaster (Sev & Vural, 2024). With the acceleration of digitalization, significant transformations have occurred in media consumption habits, and traditional media tools have increasingly been replaced by more flexible, accessible, and user-oriented digital platforms. One prominent example of this transformation is podcasting, which has gained increasing popularity in recent years. Podcasts provide audio content accessible on demand via the internet, offering listeners an experience independent of time and place.

The rise of podcasting is not only a technological development but also a transformation in the communication dynamics between content producers and audiences. In this context, the one-sided yet emotionally intense relationships that listeners form with content creators are examined within the framework of the concept of "parasocial interaction." Parasocial interaction refers to a type of relationship in which individuals establish a psychological sense of closeness with media figures, despite the absence of face-to-face interaction.

In the podcast environment, elements such as intimacy, continuity, and personal narration—arising from the nature of voice-based communication—are among the key factors that strengthen parasocial interaction. This situation enables listeners to form emotional bonds with content creators, perceive them as familiar individuals, and consequently exhibit a higher level of engagement.

Despite the increasing popularity of podcasts as a digital media form, there is still limited understanding of how parasocial interaction influences listener engagement within this medium. Therefore, this study addresses the question of to what extent parasocial interaction affects listeners' engagement with podcast content and how this interaction shapes their attitudes and behaviors toward content creators.

In this context, the main aim of the study is to examine the impact of parasocial interaction on listener engagement in podcast media. Within this scope, the study seeks to analyze the nature of parasocial interaction in podcasts, investigate its relationship with listener engagement, and evaluate how emotional and communicative elements contribute to the formation of parasocial bonds. By doing so, the study aims to provide a theoretical and conceptual framework for understanding this phenomenon in digital audio environments.

This study is significant in terms of contributing to the literature on media studies, communication, and digital audience behavior. Focusing on podcasts as a rapidly growing medium, it offers insights into new forms of media interaction. Moreover, understanding parasocial interaction in podcasts may provide valuable implications for content creators, marketers, and communication professionals in terms of audience engagement and content strategies.

REFERENCES

- Akıncı, S., & Çakır, V. (2017). Para-sosyal ilişki teorisi perspektifinden ürün yerleştirme etkililiği. İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi), 2(2), 210–228. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.351588>
- Alan, G. A. E., Satar Şenel, G., & Onan, M. M. (2025). Podcast yayınlarının marka işbirliklerinde kullanımı ve pazarlama iletişimindeki rolü. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(3), https://doi.org/10.17932/IAU.IAUSBD.2021.021/iausbd_v173004
- Ayar Şentürk, H. (2022). Parasosyal etkileşim nasıl gelişir? Etkileri nelerdir?: Nicel bir araştırma. Pearson Journal of Social Sciences & Humanities, 7(18). <https://doi.org/10.46872/pj.491>
- Berry, R. (2016). Podcasting: Considering the evolution of the medium and its association with the word "radio." The Radio Journal, 14(1), 7–22.
- Bölükbaşı, K., & Dinç, E. (2022). Dijital çağda yeni bir yayıncılık formatı: Podcast. Journal of History <https://doi.org/10.29228/joh.63098>
- Birsen, Ö. (2020). Yeni sesli kültür: Podcast. Töz Yayınları.
- Budak, E. (2021). Dijital haberciliğe farklı bir bakış: Podcast yayınları. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 373–398. <https://doi.org/10.19145/egfder.826706>
- Bulut, S. (2022). Kişisel anlatı örneği olarak podcast: Yayıncılar ve dinleyicilerin görüşleri çerçevesinden bir inceleme. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 60, 119–142. <https://doi.org/10.47998/kad.1135856>
- Çil, S. (2023). Türkiye'de podcast kullanıcılarının içerik tüketim yöntemleri ve motivasyonları. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (Ö13), 842–865. <https://doi.org/10.29000/rumelde.1379232>
- Değer, B. E., & Özsoy, S. (2024). Dinler kitlenin sesli içerik dinleme alışkanlıkları: Geleneksel radyo mu müzik platformları mı? Etkileşim, 7(14), 104–127. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2024.7.14.262>
- Demir, A. (2018). Parasosyal etkileşim ve yalnızlık ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. Selçuk İletişim, 11(2), 74–92.
- Ernek Alan, G. A., Satar Şenel, G., & Onan, M. M. (2025). Podcast yayınlarının marka işbirliklerinde kullanımı ve pazarlama iletişimindeki rolü. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(3), 331–364.
- Faramarzi, S., & Bagheri, M. (2015). Podcasting and education: A review of benefits and challenges. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 192, 59–64.
- Gökerik, M. (2024). Parasosyal etkileşim perspektifinden sosyal medya pazarlaması içinde Dijital Pazarlama ve Sosyal Medya (ss. 55–72). <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub923.c3875>
- Gürkan, C. G. (2021). İnternet ile gelişen ve değişen radyo kültürü: Spotify incelemesi. Aydın Sanat, 7(13), 101–110.
- Hammersley, B. (2004). Audible revolution. The Guardian.
- Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. Psychiatry, 19(3), 215–229.
- Kaynar, A. (2021). Podcast dinleme alışkanlıkları üzerine bir inceleme. Yeni Medya, 10, 43–62.
- Levy, M. R. (1979). Watching TV news as para-social interaction. Journal of Broadcasting, 23(1), 69–80.
- Lindgren, M. (2016). Intimacy and emotions in podcast journalism. Journalism Practice, 10(1), 62–77.
- Livingstone, S., & Lunt, P. (2001). The imagined audience: Narrative, identity and social interaction on talk shows. Journal of Communication, 51(1), 19–38.
- Orhan, S., & Taştan, N. (2019). Parasosyal ilişki kurma nedeni ve nasılı: Psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından bir inceleme. PESA International Journal of Social Studies, 5(1), 10–24.
- Özçelik Baloğlu, Ö. (2023). Teknolojik bir dönüşüm olarak dijitalleşme kavramı ve etkileri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), 1189–1210. <https://doi.org/10.30783/nevsosblen.1276723>
- Özkan Kutlu, T. (2020). Sosyal medya ve yeni yayıncılık formları: Türkiye'de podcast yayıncılığının gelişimi içinde Disiplinlerarası Yaklaşımla Sosyal Medya (ss. 213–240).

- Özkan Sev, Ç., & Vural, A. M. (2024). Podcastin parasosyal etkileşim doğurma imkânı. *Akdeniz İletişim*, 44, 151–180. <https://doi.org/10.31123/akl.1426724>
- Öztürk, M. (2020). Dijitalleşen dünyada radyonun dönüşümü ve podcast. *Radyo Televizyon Dergisi*, 6(2), 44–59.
- Perse, E. M., & Rubin, R. B. (1989). Attribution in social and parasocial relationships. *Communication Research*, 16(1), 59–77.
- Rubin, A. M., Perse, E. M., & Powell, R. A. (1985). Loneliness, parasocial interaction, and local television news viewing. *Human Communication Research*, 12(2), 155–180.
- Şenbabaoğlu Danacı, E. (2024). Sosyal medyada parasosyal etkileşim ve algılanan güvenilirliğin satın alma niyetine etkisinde homofilinin rolü. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 39–76. <https://doi.org/10.15659/ppad.17.1.1325726>
- Teke, E., Dilmaç, B., & Yavuz, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları değerler, parasosyal etkileşim düzeyleriyle ilişkileri. *OPUS*, 17(35), 2918–2939. <https://doi.org/10.26466/opus.828113>
- Türkoğlu, H. S., & Ağca, M. E. (2021). Dijital dönüşümle radyoda podcast içeriklerinin üretilmesi: NTV Radyo örneği. *Selçuk İletişim*, 14(4), 1673–1695. <https://doi.org/10.18094/josc.982279>
- Varol, S. F., & Kars Tayanç, N. (2019). Parasosyal ilişki: Kavramsal bir çerçeve. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 48, 257–292.
- Yücel, R. (2020). Podcast'in kısa tarihi: Doğuşu, yükselişi, monetizasyonu. *Erciyes İletişim Dergisi*, <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.724106>

ERGENLERDE SİBER ZORBALIK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (2020–2025)

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF RESEARCH ON CYBERBULLYING AMONG ADOLESCENTS (2020–2025)

Prof. Dr. Zeliha TRAŞ

Alperen Necip ÇETİN¹

Elif YORGANCILAR DEMİR

ÖZET: Bu araştırma ile 2020 – 2025 yılları arasında ergenlik döneminde siber zorbalık ile ilgili yapılmış olan çalışmaların bibliyometrik olarak incelenmesini amaçlanmıştır. Bu amaçla konu ile ilgili çalışmalar, siber zorbalık ve siber zorbalık ile ilişkili kelimeler ile ergenlik terimleri kullanılarak Web of Science (WoS) veri tabanında listelenmiş ve başlangıçta 3881 çalışmaya ulaşılmıştır. Bazı hariç tutma kriterlerinin uygulanması sonucu 1326 araştırmaya ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken 2020-2025 yılları arasında konu ile ilgili en çok yayın yapan yazarlar ve dergiler sıralamasına ve yayın sayılarına ulaşılmıştır. Buna ek olarak yayın sayısında pandemi sonrası süreçte giderek artan bir ivme olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde ilk sıradaki Çin'i (n= 291) 287 yayın ile Amerika Birleşik Devletleri'nin takip ettiği görülmektedir. Ülkemiz bu sıralamada 9.sırada bulunmaktadır (n=39). Bibliyometrik analiz sonuçları ile yazar iş birliklerine, ülkeler arası iş birliklerine, ortak atıf verilerine ve ortak kelime analizi verilerine ulaşılmış olup görsel haritalar kullanılarak verilerin analizleri ortaya konmuştur.

Anahtar sözcükler: siber zorbalık, ergenlik, bibliyometrik analiz

ABSTRACT: This study aimed to bibliometrically examine research conducted on cyberbullying during adolescence between 2020 and 2025. For this purpose, studies related to the topic were identified in the Web of Science (WoS) database by using the terms cyberbullying, related cyberbullying keywords, and adolescence-related terms, resulting in an initial pool of 3,881 studies. Following the application of specific exclusion criteria, a total of 1,326 studies were included in the analysis. Descriptive analysis and bibliometric analysis methods were employed to analyze the obtained data. Through descriptive analysis, the rankings and publication frequencies of the most prolific authors and journals on the subject between 2020 and 2025 were identified. In addition, it was concluded that the number of publications has shown a steadily increasing trend in the post-pandemic period. The findings revealed that China ranked first in terms of publication output (n = 291), followed closely by the United States with 287 publications. Türkiye ranked ninth in this list with 39 publications. The results of the bibliometric analysis provided insights into author collaborations, international collaborations, co-citation data, and co-word analysis data. Furthermore, the analyses of these data were presented through the use of visual mapping techniques.

Key words: cyberbullying, adolescence, bibliometric analysis

GİRİŞ

Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte bireyler arası etkileşim biçimleri köklü bir dönüşüm geçirmekte ve bu dönüşüm sosyal ilişkilerin doğasını yeniden şekillendirmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri siber zorbalık olarak tanımlanmaktadır ve özellikle çocuklar ile ergenler arasında yaygın bir problem alanı olarak dikkat çekmektedir (Beale & Hall, 2007; Chibbaro, 2007). Siber zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bireylere kasıtlı olarak zarar verme davranışlarını içermektedir (Chang, 2010). Geleneksel zorbalıktan farklı olarak mekânsal sınırlamaların ortadan kalkması, bu davranışın etkilerini daha

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, alp00040@gmail.com

geniş ve kalıcı hale getirmektedir (Ybarra & Mitchell, 2007). Dijital ortamlarda gerçekleşen zorbalık davranışlarının anonimlik ve sürekli erişilebilirlik gibi özellikleri, mağdurlar üzerindeki psikolojik etkilerin artmasına neden olmaktadır (Haughton ve ark., 2013). Bu bağlamda siber zorbalık yalnızca bireysel bir sorun olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir problem olarak ele alınmaktadır (Landstedt & Persson, 2014). Eğitim kurumları, aileler ve politika yapıcılar açısından bu olgunun anlaşılması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Miller ve ark., 2009). Siber zorbalığın yaygınlığı ve etkileri, akademik literatürde giderek artan bir ilgiyle incelenmektedir (Thomas ve ark., 2015).

Siber zorbalık literatürü incelendiğinde, bu olgunun farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Psikolojik açıdan yapılan çalışmalar, siber zorbalığın bireylerin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Kim ve ark., 2017). Sosyolojik perspektiften ele alınan araştırmalar ise bireyler arası ilişkiler ve sosyal ağların bu davranış üzerindeki etkisini incelemektedir (Felmlee & Faris, 2016). Eğitim alanında yapılan çalışmalar, öğrencilerin siber zorbalık deneyimlerini ve bu davranışların akademik süreçlere yansımalarını analiz etmektedir (Aydın, 2012). Literatürde yer alan bazı çalışmalar, siber zorbalığın toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olduğunu ve bu bağlamda farklı risk faktörlerinin ortaya çıktığını göstermektedir (Bayraktar ve ark., 2014). Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, siber zorbalığın eğitim ortamlarında nasıl algılandığını ve önlenmesine yönelik yaklaşımları ortaya koymaktadır (Becit İşçitürk & Turan, 2015). Ortaokul öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar ise sosyal medya kullanımının siber zorbalık davranışları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Kabadayı ve ark., 2022). Bu bulgular, siber zorbalığın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve farklı disiplinler tarafından incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Garmendia ve ark., 2019).

Literatürde siber zorbalığın tanımı, ölçümü ve kapsamı konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı araştırmalar siber zorbalığı geleneksel zorbalığın bir uzantısı olarak ele alırken, bazı çalışmalar bu olgunun kendine özgü dinamiklere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Thomas ve ark., 2015). Ergenlik döneminde kimlik gelişimi sürecinin dijital ortamlarla etkileşimi, siber zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır (Valkenburg & Piotrowski, 2017). Gençler arasında sosyal kabul görme isteği ve grup dinamikleri, siber zorbalık davranışlarını tetikleyebilmektedir (Hughes & Laffier, 2016). Bunun yanı sıra anonimlik algısı, bireylerin çevrimiçi ortamlarda daha saldırgan davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir (Connolly & Giouroukakis, 2012). Siber zorbalığın yaygınlığına ilişkin çalışmalar, gençlerin önemli bir bölümünün bu tür deneyimlere maruz kaldığını göstermektedir (Accordino & Accordino, 2011). Bu durum, siber zorbalığın önlenmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitimciler ve aileler, bu süreçte önemli bir rol üstlenmektedir (Beale & Hall, 2007).

Siber zorbalık alanında yapılan çalışmaların giderek artması, bu literatürün sistematik olarak incelenmesini gerekli hale getirmektedir. Bibliyometrik analizler, bilimsel üretimin yapısını ve gelişim eğilimlerini ortaya koymada önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu tür analizler, araştırmacılar arasındaki iş birliklerini, literatürde öne çıkan çalışmaları ve ülkeler arası bilimsel etkileşimleri belirlemeye olanak sağlamaktadır. Siber zorbalık literatürünün bibliyometrik açıdan incelenmesi, alanın entelektüel yapısının anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmalar, literatürdeki boşlukların belirlenmesine ve gelecekte yapılacak araştırmaların yönlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Akademik üretimin giderek artması, bu tür analizlerin önemini daha da artırmaktadır. Bu çalışma da siber zorbalık literatürünü bibliyometrik yöntemlerle inceleyerek alanın genel görünümünü ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu kapsamda Web of Science veri tabanından elde edilen yayınlar üzerinden gerçekleştirilecek bibliyometrik analiz ile aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Ergenlerde siber zorbalık alanında yapılan bilimsel yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Ergenlerde siber zorbalık alanında yapılan bilimsel yayınların ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. Ergenlerde siber zorbalık alanında yapılan bilimsel yayınların dergilere göre dağılımı nasıldır?
4. Ergenlerde siber zorbalık alanında yapılan bilimsel yayınların yazarlara göre dağılımı nasıldır?
5. Ergenlerde siber zorbalık alanında yapılan bilimsel yayınlarda ortak yazar ilişkileri nasıl bir dağılım göstermektedir?

6. Ergenlerde siber zorbalık alanında yapılan bilimsel yayınlarda ülke iş birlikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Ergenlerde siber zorbalık alanında yapılan bilimsel yayınlarda ortak atıf analizi nasıl bir yapı ortaya koymaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırmada ergenlerde siber zorbalık alanında yayımlanan bilimsel çalışmaların bibliyometrik özelliklerini incelemek amacıyla betimsel içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuya ilişkin literatürün yayın yılı, ülke, dergi ve yazar gibi değişkenler üzerinden sistematik biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bibliyometrik analiz ise bilimsel yayınların üretim yapısını, araştırmacılar arası ilişkileri, atıf örüntülerini ve uluslararası iş birliği ağlarını nicel olarak incelemeye olanak tanımaktadır. Bu çalışmada bibliyometrik analizler VOSviewer yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmekte; yazar, ortak yazar, ülke iş birlikleri ve ortak atıf gibi değişkenler üzerinden ağ haritaları oluşturulmaktadır. Böylece siber zorbalık alanındaki bilimsel üretimin yalnızca sayısal görünümü değil, aynı zamanda ilişkisel ve yapısal özellikleri de ortaya konulmaktadır.

Süreç

Araştırmanın ilk aşamasında Web of Science veri tabanında siber zorbalık alanına yönelik tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde konuya ilişkin yayınlara ulaşabilmek amacıyla “cyberbullying”, “cyber bullying”, “cyber victimization”, “online bullying” ve benzeri kavramlarla ilişkili anahtar sözcükler kullanılmıştır. Elde edilen ilk veri kümesi, araştırmanın amacı doğrultusunda belirli dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda yalnızca uluslararası indekslerde yer alan bilimsel yayınlar değerlendirmeye alınmış; konu ile doğrudan ilişkili olmayan kayıtlar, yinelenen çalışmalar ve analiz için uygun nitelik taşımayan belgeler veri setinden çıkarılmıştır. Nihai veri seti oluşturulurken yayınların başlık, özet, anahtar kelime ve kaynakça bilgileri dikkate alınmış; veriler bibliyometrik analiz için uygun biçime dönüştürülmüştür. Araştırma sürecinde veri doğruluğu, kayıt bütünlüğü ve sınıflandırma tutarlılığı titizlikle kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada betimsel içerik analizi yapılmış ve Web of Science veri tabanının sağladığı veriler kullanılarak siber zorbalık alanındaki yayınların yıllara, ülkelere, dergilere ve yazarlara göre dağılımı incelenmiştir. Bu aşamada alanın üretim yoğunluğu, zaman içerisindeki gelişim eğilimi ve en fazla katkı sağlayan ülkeler, dergiler ve araştırmacılar belirlenmiştir. İkinci aşamada ise bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiş ve VOSviewer programı kullanılarak ortak yazar analizi, ortak atıf analizi ve ülke iş birliği analizi yapılmıştır. Ortak yazar analizinde araştırmacılar arasındaki iş birliği ağları, ortak atıf analizinde literatürde birlikte atıf alan temel yazarlar ve çalışmalar, ülke iş birliği analizinde ise bilimsel üretimin uluslararası etkileşim yapısı incelenmiştir.

Bibliyometrik analizlerde belirli eşik değerler esas alınarak haritalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda minimum yayın sayısı ve minimum atıf sayısı gibi ölçütler kullanılarak analiz dışında kalabilecek düşük yoğunluklu düğümler ayıklanmış ve daha anlamlı ağ yapıları elde edilmiştir. Ağ haritalarında düğümler yazarları, çalışmaları veya ülkeleri temsil ederken; çizgiler bunlar arasındaki ilişkiyi ve bağlantı gücünü göstermektedir. Düğüm büyüklüğü ilgili unsurun üretim veya atıf yoğunluğunu, bağlantı kalınlığı ise iş birliği ya da ortak atıf düzeyini ifade etmektedir. Kümeleme algoritmaları aracılığıyla benzer özellik gösteren gruplar belirlenmiş ve siber zorbalık literatüründe öne çıkan araştırma toplulukları ile entelektüel kümelenmeler görünür hale getirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, bibliyometrik haritalar ve betimsel veriler birlikte değerlendirilerek yorumlanmıştır. Böylece siber zorbalık alanındaki bilimsel yayınların yalnızca nicel dağılımı değil, aynı zamanda alanın gelişim dinamikleri, iş birliği örüntüleri ve kuramsal yapısı da bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmuştur. Bu yönüyle çalışma, siber zorbalık literatürünün mevcut durumunu anlamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön vermeye katkı sunmaktadır.

BULGULAR

Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

2020–2025 yılları arasında ergenlerde siber zorbalık ile ilgili yayınlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, çalışma alanının giderek artan bir akademik ilgiye konu olduğu görülmektedir. 2025 yılı, %19.83 oranıyla en fazla yayının üretildiği yıl olmuştur (n = 263). Onu sırasıyla 2022 yılı (%19.68, n = 261) ve 2024 yılı (%16.29, n = 216) takip etmektedir.

Tablo 1. Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yayın Sayısı (n)	Yüzde (%)
2020	173	13.04
2021	215	16.21
2022	261	19.68
2023	198	14.93
2024	216	16.29
2025	263	19.83

Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ülkelere Göre Dağılımı

Analiz edilen 1.326 yayının ülkelere göre dağılımında, Çin diğer ülkelere göre önde gelmektedir. Toplam yayınların %21.94'ü (n = 291) Çin merkezli çalışmalardan oluşmaktadır. Bu oran, Çin'in özellikle siber zorbalık, internet kullanımı gibi konulardaki akademik üretim gücünü yansıtmaktadır. ABD %21.64 (n = 287) ile ikinci sırada yer alırken, onu %16.29 (n = 216) ile İspanya takip etmektedir. İngiltere ve İtalya ise sırasıyla %6.78 (n = 90) ve %5.43 (n = 72) oranlarıyla listede yer almaktadır. Türkiye'nin ise 39 yayın ile yayın yapan ülkeler arasında ilk 10 içerisinde yer aldığı bilinmektedir.

Tablo 2. Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Yayın Sayısı (n)	Yüzde (%)
ÇİN	291	21.94
USA	287	21.64
İSPANYA	216	16.29
İNGİLTERE	90	6.78
İTALYA	72	5.43

Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Dergilere Göre Dağılımı

2020–2025 yılları arasında ergenlerde siber zorbalık konusunu ele alan çalışmaların yayımlandığı dergiler incelendiğinde, en fazla yayının International Journal of Environmental Research and Public Health dergisinde yapıldığı görülmektedir (n = 89). Bu dergiyi sırasıyla Frontiers In Psychology (n = 73) ve Computers In Human Behavior (n = 61) takip etmektedir. Dördüncü sırada Current Psychology (n = 47), beşinci sırada ise Behavioral

Sciences (n = 24) yer almaktadır. Konu alanları olarak bakıldığında hem psikoloji hem de bağımlılık üzerine yayın yapan dergilerin varlığı görülmektedir.

Tablo 3. Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Dergilere Göre Dağılımı

Dergi Adı	Yayın Sayısı (n)
International Journal Of Research And Public Health	89
Frontiers In Psychology	73
Computers In Human Behavior	61
Current Psychology	47
Behavioral Sciences	24

Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yazarlara Göre Dağılımı

Ergenlerde siber zorbalık alanında yapılan yayınlar incelendiğinde, bazı araştırmacıların konuya yoğun bir şekilde katkı sağladığı görülmektedir. En fazla yayın yapan yazarın R.M. Kowalski (n=28) olduğu görülmektedir. Kendisi özellikle zorbalık eğilimi ve ergen psikolojisi üzerine yaptığı siber zorbalık araştırmalarıyla bilinmektedir. Bu yazarı sırasıyla S. Hinduja (n=25) ve J. W. Patchin (n=24) izlemektedir. En çok yayın yapan yazarların genellikle ergenlerde zorbalık, zorbalığı önleme ve okul temelli çalışmalar gibi konu alanlarında çalışmaları olduğu görülmektedir. Bunun dışında ergenlik, dijital alan çalışmaları ve riskler gibi konu alanları da en çok yayın yapan 5 yazarın çalışma alanlarını oluşturmaktadır. Bu beş yazarın ortak yönü, siber zorbalık alanında hem davranışsal hem de psikososyal boyutları incelemeleri ve büyük oranda genç bireyler ya da ergenler üzerine odaklanmalarıdır. Yayınlarının içeriği, zorbalığın sadece bireysel değil, sosyal, kültürel ve çevresel boyutlarıyla da ele alındığını göstermektedir. Aşağıda belirtilmiş ve her birinin odaklandığı temaları analiz edilmiştir.

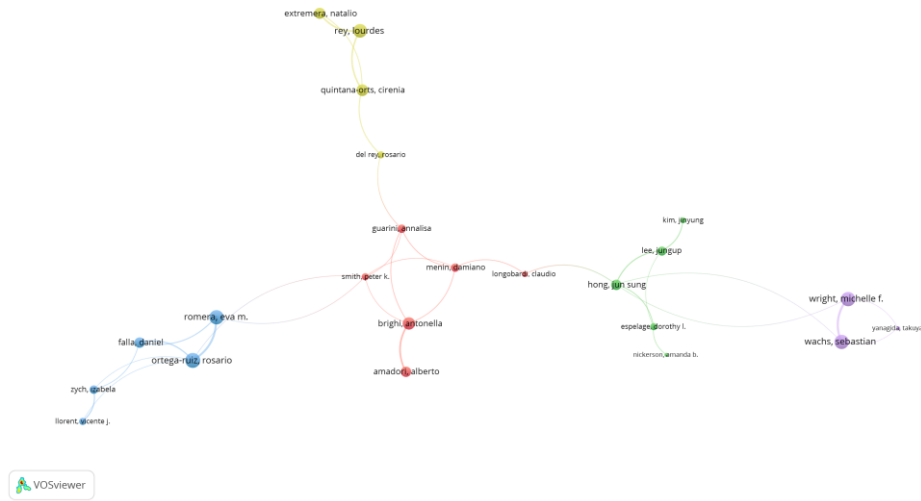
Tablo 4. Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yazarlara Göre Dağılımı

Yazar	Yayın Sayısı	Çalışma Alanı
Kowalski, R. M.	28	Siber zorbalık, ergen psikolojisi
Hinduja, S.	25	Okul temelli zorbalık, dijital riskler
Patchin, J. W.	24	Siber zorbalık politikaları, önleme programları
Smith, P. K.	22	Zorbalık kuramları, okul psikolojisi
Olweus, D.	20	Geleneksel zorbalık, zorbalık önleme

Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ortak Yazar Analizi

Ergenlik döneminde siber zorbalık ile ilgili yapılan çalışmaların ortak yazar analizi incelendiğinde (minimum 5 yayın olma kriteri; n=23), araştırma alanında belirli yazar gruplarının iş birliği ağırları etrafında kümелendiği görülmektedir. Analiz sonucunda toplam 33 bağlantı ve 5 küme tespit edilmiştir. Harita incelendiğinde, R. Ortega-Ruiz ve R. Del Rey'in ağ yapısında en güçlü bağlantılara sahip araştırmacılar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmacıların özellikle ergenlerde siber zorbalık, geleneksel zorbalık ile siber zorbalık arasındaki ilişki, akran mağduriyeti, okul iklimi ve koruyucu psikososyal faktörler üzerine yoğunlaştıkları bilinmektedir. Özellikle bu iki araştırmacının uzun yıllardır birlikte yürüttükleri çalışmalar, siber zorbalık

alanındaki kuramsal ve uygulamalı literatürün gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Bunun yanı sıra A. Brighi, A. Guarini ve D. Menin tarafından oluşturulan kümelenmenin, ergenlerin psikososyal uyumu, empati, duygusal düzenleme ve siber mağduriyetin ruh sağlığı üzerindeki etkileri gibi konular etrafında şekillendiği görülmektedir. H. J. Sung, J. G. Lee ve M. J. Kim'in yer aldığı yeşil kümelenme ise daha çok Doğu Asya merkezli araştırmacılar arasındaki iş birliğini yansıtmakta ve çevrimiçi saldırganlık, dijital iletişim örüntüleri ve gençlerin sosyal medya kullanımı bağlamında siber zorbalığı ele almaktadır. S. Wachs ve M. F. Wright'ın bulunduğu mor kümelenme ise siber zorbalığın psikolojik sonuçları, sosyal dışlanma ve ergen ruh sağlığı üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, alandaki araştırmaların belirli güçlü iş birliği ağları etrafında yoğunlaştığı, özellikle R. Ortega-Ruiz ve R. Del Rey'in bu alanın öncü ve bağlantı gücü yüksek araştırmacıları arasında yer aldığı ve alan yazının gelişiminde merkezî rol oynadığı görülmektedir.



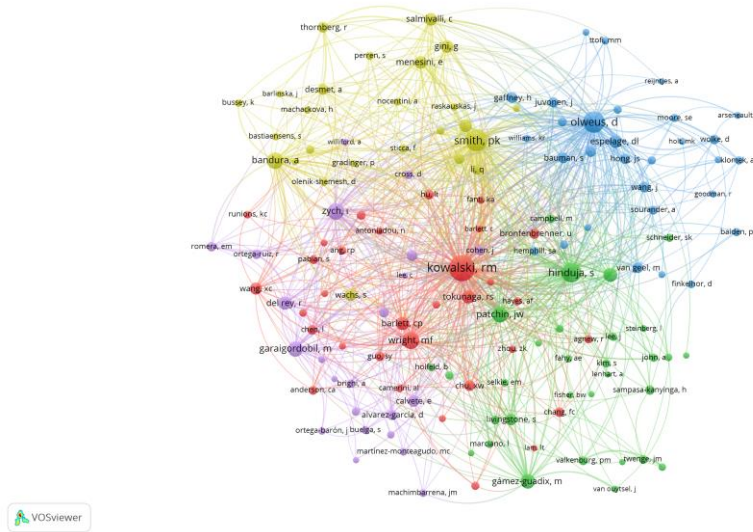
Şekil 1. Ortak Yazar Analizi

Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ortak Atıf Analizi

Ergenlik döneminde siber zorbalık ile ilgili yapılan çalışmaların ortak atıf analizi incelendiğinde (minimum 55 atıf olma kriteri; n=141), alan yazında öne çıkan kuramsal ve ampirik temellerin belirli araştırmacılar etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Analiz sonucunda toplam 5 küme oluşmuş olup, bu kümeler alanın temel bilgi yapısını ve araştırma eğilimlerini yansıtmaktadır. Harita incelendiğinde R. M. Kowalski'nin 811 atıf ile en fazla atıf alan ve aynı zamanda en yüksek toplam bağlantı gücüne sahip araştırmacı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, R. M. Kowalski'nin siber zorbalık alanında en etkili ve en sık referans verilen araştırmacılar arasında yer aldığını göstermektedir. R. M. Kowalski'nin çalışmalarının özellikle siber zorbalığın tanımlanması, yaygınlığı, psikolojik etkileri ve ergenler üzerindeki sosyal-duygusal sonuçları üzerine yoğunlaştığı bilinmektedir.

Bunun yanında P. K. Smith'in de ağ yapısında merkezî bir konumda bulunduğu görülmektedir. P. K. Smith'in özellikle geleneksel zorbalık ile siber zorbalık arasındaki kavramsal ilişkiler, mağduriyet süreçleri ve okul temelli zorbalık dinamikleri üzerine yaptığı çalışmalar alan yazında önemli bir yer tutmaktadır. Benzer şekilde A. Bandura'nın haritada güçlü bir konumda yer alması, sosyal öğrenme kuramının siber zorbalık davranışlarının açıklanmasında kuramsal bir temel olarak sıklıkla kullanıldığını ortaya koymaktadır. A. Bandura'nın öz-yeterlik, gözlemsel öğrenme ve saldırgan davranışların öğrenilmesine ilişkin geliştirdiği kuramsal çerçeve, bu alandaki çok sayıda araştırmanın kavramsal altyapısını oluşturmaktadır. Haritada ayrıca D. Olweus, H. Hinduja ve J. W. Patchin gibi araştırmacıların da güçlü kümelenmeler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Olweus'un zorbalık kavramına ilişkin temel çalışmaları, siber zorbalık araştırmalarının kavramsal çerçevesini desteklemekte; H. Hinduja ve J. W. Patchin'in dijital zorbalığın yaygınlığı, önleme stratejileri ve okul politikaları üzerine yürüttükleri çalışmalar ise alanın uygulama boyutuna önemli katkılar sunmaktadır. Genel

olarak ortak atıf ağı, siber zorbalık alanındaki bilgi üretiminin belirli öncü araştırmacılar etrafında yapıldığını ve özellikle R. M. Kowalski, P. K. Smith ve D. Olweus gibi isimlerin alanın entelektüel temelini oluşturan merkezi aktörler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır.

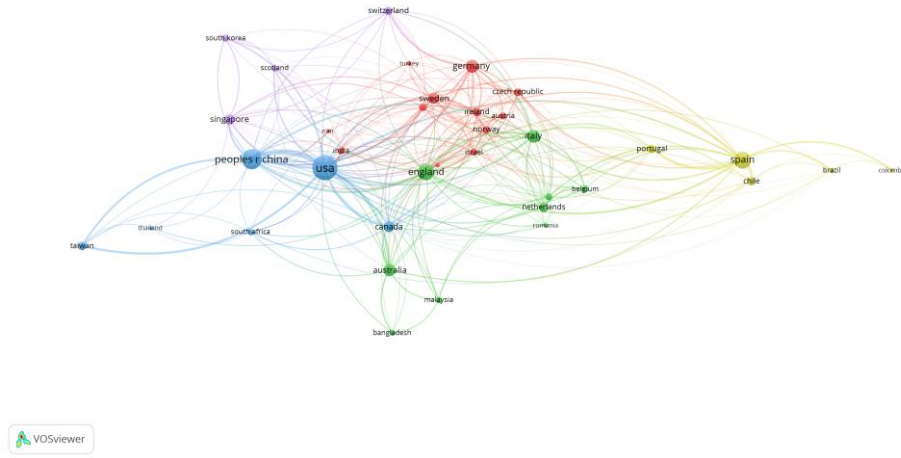


Şekil 2. Ortak Atıf Analizi

Ergenlerde Siber Zorbalık ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ülke İş Birlikleri Analizi

Ergenlerde siber zorbalık ile ilgili yapılan çalışmaların ülkeler arası iş birliği analizi incelendiğinde (minimum 10 yayın olma kriteri; n=37), araştırma alanındaki uluslararası bilimsel iş birliklerinin belirli ülkeler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Analiz sonucunda toplam 37 ülke belirlenmiş ve bu ülkeler arasındaki iş birliği ağının 5 farklı küme etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. Harita incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Çin'in en yoğun iş birliği gerçekleştiren ülkeler olduğu görülmektedir. Özellikle ABD'nin en yüksek toplam bağlantı gücüne sahip olması, bu ülkenin alan yazındaki uluslararası araştırma ağlarının merkezinde yer aldığını ve bilgi üretiminde yönlendirici bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Bunun yanı sıra İspanya ve Şili'nin de güçlü iş birliği ilişkileri ile dikkat çektiği belirlenmiştir. Özellikle bu iki ülke arasındaki yoğun bağlantılar, İspanyolca konuşulan ülkelerde siber zorbalık araştırmalarının bölgesel iş birlikleri çerçevesinde geliştiğini ortaya koymaktadır. İspanya'nın Avrupa ve Latin Amerika arasında bir köprü görevi üstlenmesi, alan yazındaki bilgi akışının farklı coğrafyalara yayılmasında önemli bir işlev gördüğünü göstermektedir. Haritada Türkiye'nin de uluslararası iş birliği ağı içerisinde yer aldığı ve özellikle Almanya, ABD, Çin ve İsveç gibi ülkelerle bağlantılar kurduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye'de yürütülen siber zorbalık araştırmalarının uluslararası literatür ile etkileşim içerisinde olduğunu ve farklı araştırma ekolleriyle bilgi paylaşımı gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 3. Ülke İş Birlikleri Analizi

SONUÇ

Bu çalışma kapsamında 2020-2025 yılları arasında ergenlerde siber zorbalık konulu yayınlara ilişkin bibliyometrik ve betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Yayınların yıllara göre dağılımında 2025 yılı diğer yıllara oranla en çok yayın yapılan yıl olarak öne çıkmaktadır. En çok yayın yapan ülkeler incelendiğinde ise Çin ilk sırada yer almakta, onu ABD ve İspanya'nın takip ettiği görülmektedir. Ergenlerde siber zorbalık ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok yayın yapan dergiler arasında "International Journal Of Research And Public Health" ve "Frontiers in Psychology" ön plana çıkmaktadır. En fazla yayına sahip yazar R. M. Kowalski olurken, ikinci sırada S. Hinduja bulunmaktadır. Ergenlerde siber zorbalık ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak yazar analizi incelendiğinde genellikle araştırma alanında belirli yazar gruplarının iş birliği ağları etrafında kümelenildiği ortaya çıkmaktadır. R. Ortega-Ruiz ve R. Del Rey'in ağ yapısında en güçlü bağlantılara sahip araştırmacılar arasında yer aldığı görülmektedir. Ülke iş birliği analizinde Çin ve ABD'nin geniş uluslararası iş birliği ağlarına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ortak atıf analizinde ise R. M. Kowalski'nin 811 atıf ile en fazla atıf alan ve aynı zamanda en yüksek toplam bağlantı gücüne sahip araştırmacı olduğu belirlenmiştir.

KAYNAKLAR

- Accordino, D. B., & Accordino, M. P. (2011). An exploratory study of face-to-face and cyberbullying in sixth grade students. *American Secondary Education*, 40(1), 14–30.
- Akgün, S., & Kabadayı, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya tutumları ile siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Sport for All and Recreation*, 4(2), 28–34.
- Aydın, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1093–1106.
- Bayraktar, F., Dedkova, L., & Machackova, H. (2014). Associations between independent self-construal, gender-role orientation, and cyberbullying/cybervictimization. *Kıbrıs Araştırmaları Dergisi*, 18(42), 29–47.
- Beale, A. V., & Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators can do. *The Clearing House*, 81(1), 8–12.
- Becit İşçitürk, G., & Turan, E. Z. (2015). Öğretmen adaylarının siber zorba davranışlara ilişkin görüşleri. *Researcher*, 3(1), 60–68.

- Chang, C. (2010). Internet safety survey: Who will protect the children? *Berkeley Technology Law Journal*, 25(1), 501–527.
- Chibbaro, J. S. (2007). School counselors and the cyberbully. *Professional School Counseling*, 11(1), 65–68.
- Connolly, M., & Giouroukakis, V. (2012). Cyberbullying: Taking control through research-based letter writing. *The English Journal*, 101(6), 70–74.
- Felmlee, D., & Faris, R. (2016). Toxic ties: Networks of friendship and cyber victimization. *Social Psychology Quarterly*, 79(3), 243–262.
- Garmendia, M., Jiménez, E., & Larrañaga, N. (2019). Bullying and cyberbullying: Victimization and harm. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 295–312.
- Haughton, N. A., Yeh, K. C., Nworie, J., & Romero, L. (2013). Digital disturbances in higher education. *Educational Technology*, 53(4), 3–16.
- Hughes, J., & Laffier, J. (2016). Portrayals of bullying in young adult literature. *Canadian Journal of Education*, 39(3), 1–24.
- Kabadayı, M., Akgün, S., Yılmaz, A. K., & Bostancı, Ö. (2022). Ortaokul öğrencilerinde siber zorbalık. *Journal of Sport for All and Recreation*, 4(2), 28–34.
- Kim, S., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2017). Cyberbullying victimization and health. *Canadian Journal of Public Health*, 108(5–6), e468–e474.
- Landstedt, E., & Persson, S. (2014). Bullying and mental health in young people. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(4), 393–399.
- Miller, N. C., Thompson, N. L., & Franz, D. P. (2009). Proactive strategies in the cyber age. *Middle School Journal*, 41(1), 28–34.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2015). Integrating bullying and cyberbullying. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135–152.
- Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. Yale University Press.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2007). Online harassment and youth. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S42–S50.

ERGENLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI İLE İLGİLİ YAYIMLANMIŞ ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (2020–2025)

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF PUBLISHED STUDIES ON SOCIAL MEDIA ADDICTION IN ADOLESCENTS (2020–2025)

Prof. Dr. Zeliha TRAŞ

Hatice Merve GÖRDES¹

Elif YORGANCILAR DEMİR

ÖZET: Bu araştırmanın amacı ergenlik döneminde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yapılmış olan araştırmaların bibliyometrik olarak incelenmesidir. Bu amaçla Web of Science (WoS) veri tabanında son 6 yılda yapılmış olan çalışmalara ulaşılmıştır. Veri seti oluşturulurken başlangıçta 2460 çalışmaya ulaşılmış, sonrasında belirli Web of Science (WoS) kategorilerine göre filtrelemeler yapıldıktan sonra 1187 çalışma ile analizler yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel analiz ve bibliyometrik analiz birlikte kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinde en çok yayın yapan dergiler, ülkeler, yazarlar ve yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analiz kapsamında ülke iş birlikleri, ortak atıf, ortak kelime incelemeleri yapılmış ve yazar iş birlikleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre en çok yayın yapan ülke Çin (n=255) iken ülkemiz 77 çalışma ile 5.sırada bulunmaktadır. Ayrıca 2022 yılında yayınlanan çalışmalarda diğer yıllara oranla bir artış olduğu bunun yanında 2025 yılında son 6 yılın en yüksek yayın sayısına ulaşıldığı görülmüştür (n=286).

Anahtar sözcükler: sosyal medya bağımlılığı, ergenlik, bibliyometrik analiz

ABSTRACT: The aim of this study is to conduct a bibliometric analysis of research on social media addiction during adolescence. For this purpose, studies published in the last six years were retrieved from the Web of Science (WoS) database. During the dataset construction process, an initial total of 2,460 studies was identified; after applying filters based on specific Web of Science (WoS) categories, the analyses were carried out on 1,187 studies. In the analysis of the data, descriptive analysis and bibliometric analysis were used together. Within the scope of descriptive content analysis, the journals, countries, and authors with the highest number of publications, as well as the distribution of studies by year, were examined. As part of the bibliometric analysis, country collaborations, co-citation, and co-word analyses were conducted, and author collaborations were also investigated. According to the findings, China was the country with the highest number of publications (n = 255), while Turkey ranked fifth with 77 studies. In addition, it was observed that the number of publications increased in 2022 compared to previous years, and that 2025 reached the highest publication count of the last six years (n = 286).

Key words: social media addiction, adolescence, bibliometric analysis

GİRİŞ

Dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte sosyal medya platformları bireylerin günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Özellikle ergenlik dönemi, kimlik gelişimi, sosyal etkileşim ve psikososyal uyum süreçlerinin yoğun olarak yaşandığı bir dönem olması nedeniyle sosyal medya kullanımının etkilerine karşı daha hassas bir yapı sergilemektedir. Bu bağlamda sosyal medya kullanımının aşırı ve kontrolsüz hale gelmesi, bağımlılık kavramı çerçevesinde ele alınmakta ve bireylerin psikolojik, sosyal ve akademik yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Bilgin, 2018). Sosyal medya bağımlılığı, bireyin sosyal medya kullanımını kontrol edememesi, kullanım süresinin giderek artması ve günlük işlevselliğin olumsuz etkilenmesi ile karakterize edilmektedir (Kuss, 2017).

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, mervegordes@hotmail.com

Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızca bireysel bir davranış problemi olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel dinamiklerle ilişkili bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Dijital teknolojilerin yaygınlaşması, ergenlerin sosyal ilişkilerini çevrimiçi ortamlara taşımakta ve bu durum sosyal medya kullanımını artırmaktadır (Boyd, 2014). Bu süreçte sosyal medya, ergenler için bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek kimlik inşası, sosyal kabul ve aidiyet duygusunun sağlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Valkenburg & Piotrowski, 2017). Bu durum, sosyal medya kullanımının kontrolsüz hale gelmesi riskini artırmaktadır.

Literatürde sosyal medya bağımlılığının çeşitli psikolojik değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile kaygı, depresyon ve diğer psikolojik sorunlar arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ifade edilmektedir (Vangölü vd., 2025). Bununla birlikte, sosyal medya kullanımının bireylerin duygusal düzenleme becerileri ve yaşam doyumu ile de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bütüner vd., 2022). Sosyal medya bağımlılığı, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyini olumsuz yönde etkileyebilecek önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Hancock vd., 2021).

Ergenlik döneminde sosyal medya kullanımının bireyler üzerindeki etkileri çok boyutlu bir yapı göstermektedir. Sosyal medya bağımlılığı ile akademik başarı arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmakta ve aşırı kullanımın akademik performansı olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Göksu & Gültekin, 2023). Sosyal medya kullanım süresi ve sıklığı, bağımlılık düzeyini belirleyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Doğrusever, 2021). Bu bağlamda sosyal medya bağımlılığı, ergenlerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarını etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Bu bağlamda, ergenlerde sosyal medya bağımlılığı alanında gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların sistematik biçimde incelenmesi, literatürdeki eğilimlerin, araştırma odaklarının ve bilimsel etkileşimlerin ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Bibliyometrik analizler, belirli bir araştırma alanındaki bilimsel üretimin yapısını, gelişim yönünü ve iş birliği ağlarını ortaya koyan önemli araçlar arasında yer almaktadır. Bu tür analizler sayesinde literatürde öne çıkan yazarlar, ülkeler, dergiler ve kuramsal yaklaşımlar belirlenebilmektedir. Ayrıca araştırma alanındaki boşlukların ve gelecekteki araştırma yönelimlerinin tespit edilmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışma, ergenlerde sosyal medya bağımlılığı alanındaki bilimsel yayınları bibliyometrik yöntemlerle inceleyerek alanın genel görünümünü ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu kapsamda Web of Science veri tabanından elde edilen yayınlar üzerinden aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili çalışmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili çalışmaların dergilere göre dağılımı nasıldır?
4. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili çalışmaların yazarlara göre dağılımı nasıldır?
5. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili çalışmalarda yazar iş birlikleri nasıl bir yapı göstermektedir?
6. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili çalışmalarda ülke iş birlikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili çalışmalarda ortak atıf analizi hangi kuramsal yapıyı ortaya koymaktadır?

Literatür

Sosyal medya bağımlılığına ilişkin literatür incelendiğinde, bu kavramın internet bağımlılığı çerçevesinde ele alınarak geliştiği görülmektedir. İnternet bağımlılığı üzerine yapılan erken dönem çalışmalar, bireylerin çevrimiçi ortamlara aşırı bağımlılık geliştirebileceğini ortaya koymaktadır (Chou vd., 2005). Bu çalışmalar, sosyal medya bağımlılığı kavramının teorik temelini oluşturmaktadır. Günümüzde sosyal medya bağımlılığı, bireyin sosyal medya kullanımına yönelik kontrol kaybı yaşaması ve bu kullanımın yaşamın diğer alanlarını olumsuz etkilemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Kwon vd., 2016). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiler literatürde geniş yer bulmaktadır. Araştırmalar, sosyal medya bağımlılığı ile kaygı, depresyon ve stres gibi psikolojik sorunlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya

koymaktadır (Bilgin, 2018). Aynı zamanda sosyal medya bağımlılığı ile yaşantısal kaçınma arasında da güçlü ilişkiler bulunduğu ifade edilmektedir (Vangölü vd., 2025). Bu durum, sosyal medya kullanımının bireylerin duygusal süreçlerini düzenleme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Duygu düzenleme ve yaşam doyumu gibi psikolojik değişkenlerin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkisi de literatürde sıklıkla ele alınmaktadır. Ergenlerde duygu düzenleme becerilerinin düşük olması, sosyal medya bağımlılığı riskini artırmaktadır (Kılıç & Koç, 2024). Yaşam doyumu ile sosyal medya bağımlılığı arasında ise genellikle negatif yönlü ilişkiler bulunduğu ifade edilmektedir (Bütüner vd., 2022). Bu bulgular, sosyal medya bağımlılığının bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Sosyal medya bağımlılığı ile sosyal ve bireysel değişkenler arasındaki ilişkiler de önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile dindarlık ve ahlaki kayıtsızlık arasında ilişkiler bulunduğu ve bu değişkenlerin bağımlılık düzeyini etkileyebileceği belirtilmektedir (Hacıkeleşoğlu, 2021). Aynı zamanda sosyal medya bağımlılığının empati ve aleksitimi gibi duygusal süreçlerle de ilişkili olduğu ortaya konmaktadır (Mersin & Tokar, 2024). Bu durum, sosyal medya bağımlılığının bireyin sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen çok boyutlu bir yapıyı sergilediğini göstermektedir.

Ergenlerde sosyal medya kullanımının akademik ve sosyal sonuçları da literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal medya bağımlılığı düzeyi yüksek olan bireylerin akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir (Göksu & Gültekin, 2023). Bunun yanı sıra sosyal medya kullanımının bireylerin sosyal ilişkileri ve akran etkileşimleri üzerinde de etkili olduğu ifade edilmektedir (Güney & Taştepe, 2020). Sosyal medya kullanımının bireylerin sosyal becerilerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Daniels vd., 2021). Sosyal medya bağımlılığına ilişkin uluslararası literatür, bu olgunun küresel bir sorun haline geldiğini ortaya koymaktadır. Ergenlerin sosyal medya kullanımının riskli davranışlar ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin özellikle ergenlik döneminde daha belirgin hale geldiği ifade edilmektedir (Agnolotto vd., 2025). Sosyal medya kullanımının bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyini etkilediği ve bu etkinin sosyal karşılaştırma süreçleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Hancock vd., 2021). Aynı zamanda sosyal medya kullanımının bağımlılık davranışları ile ilişkili olduğu ve bu davranışların teknoloji kullanım alışkanlıkları ile şekillendiği vurgulanmaktadır (Rosenkranz vd., 2017).

Sosyal medya bağımlılığı, aynı zamanda bireylerin tüketim davranışları ve sosyal kimlikleri ile de ilişkili bir yapı sergilemektedir. Sosyal medya kullanımının bireylerin sosyal statü algıları ve paylaşım davranışları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Kwon vd., 2016). Bu durum, sosyal medya bağımlılığının yalnızca bireysel bir problem olmadığını, aynı zamanda sosyal ve kültürel dinamiklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Sosyal medya platformlarının bireylerin kimlik gelişimi üzerindeki etkisi de literatürde önemli bir yer tutmaktadır (Boyd, 2014). Sosyal medya bağımlılığı, ruh sağlığı hizmetleri ve sosyal hizmet uygulamaları açısından da önemli bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Sosyal medya kullanımının bireylerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi, müdahale programlarının geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Allen & Buzzi, 2020). Bu bağlamda sosyal medya bağımlılığına yönelik önleyici ve müdahale edici çalışmaların artırılması gerekmektedir. Literatürde yer alan bulgular, sosyal medya bağımlılığının ergenler üzerinde çok yönlü etkiler yarattığını ve bu nedenle disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, ergenlerde sosyal medya bağımlılığı alanında yayımlanan bilimsel çalışmaların bibliyometrik özelliklerini incelemek amacıyla betimsel içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı nicel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Betimsel içerik analizi, belirli bir araştırma alanındaki yayınların yıl, ülke, dergi ve yazar gibi değişkenler açısından sistematik biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bibliyometrik analiz ise bilimsel üretimin yapısını, araştırmacılar arası ilişkileri, atıf örüntülerini ve uluslararası iş birliklerini nicel olarak incelemeye olanak tanımaktadır.

Süreç

Araştırmanın ilk aşamasında Web of Science veri tabanında ergenlerde sosyal medya bağımlılığı konusuna yönelik tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde “social media addiction”, “adolescent”, “teenagers” ve “problematic social media use” anahtar kelimeleri Boolean operatörleri kullanılarak birlikte aranmıştır. Yapılan ilk tarama sonucunda geniş bir veri setine ulaşılmış, ardından araştırmanın kapsamına uygun olarak çeşitli filtreleme işlemleri uygulanmıştır. Bu kapsamda yalnızca 2020–2025 yılları arasında yayımlanmış çalışmalar analize dahil edilmiştir. “Editorial material”, “letter” ve benzeri bilimsel niteliği sınırlı yayın türleri veri setinden

çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra psikoloji, eğitim bilimleri, davranış bilimleri ve sağlık bilimleri gibi alanlarla ilişkili çalışmalar seçilerek veri seti daraltılmıştır. Yinelenen kayıtlar veri setinden çıkarılmış ve analiz için uygun hale getirilmiştir. Tüm bu işlemler sonucunda elde edilen nihai veri seti bibliyometrik analiz için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde iki aşamalı bir yaklaşım benimsenmiştir. İlk aşamada betimsel içerik analizi gerçekleştirilmiş ve yayınların yıllara göre dağılımı, ülkelere göre dağılımı, en fazla yayın yapılan dergiler ve en üretken yazarlar belirlenmiştir. Bu aşamada Web of Science veri tabanının sunduğu istatistiksel veriler kullanılmıştır. İkinci aşamada bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiş ve VOSviewer yazılımı kullanılarak ağ analizleri oluşturulmuştur. Bu kapsamda ortak yazar analizi, ortak atıf analizi ve ülke iş birliği analizi yapılmıştır. Ortak yazar analizi ile araştırmacılar arasındaki iş birliği ağları ve kümelenmeler incelenmiştir. Ortak atıf analizi ile literatürde birlikte atıf alan temel çalışmalar ve kuramsal yaklaşımlar belirlenmiştir. Ülke iş birliği analizi ile bilimsel üretimin coğrafi dağılımı ve uluslararası iş birlikleri ortaya konulmuştur.

Bibliyometrik analizlerde belirli eşik değerler kullanılarak anlamlı ağ yapıları oluşturulmuştur. Düğüm büyüklükleri yayın veya atıf sayısını temsil ederken, bağlantı kalınlıkları ilişki gücünü göstermektedir. Kümeleme algoritmaları aracılığıyla benzer özelliklere sahip gruplar belirlenmiş ve literatürde öne çıkan araştırma toplulukları ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular hem betimsel veriler hem de ağ haritaları birlikte değerlendirilerek yorumlanmıştır. Bu sayede ergenlerde sosyal medya bağımlılığı literatürünün yalnızca nicel dağılımı değil, aynı zamanda yapısal ve ilişkisel özellikleri de bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmuştur.

BULGULAR

Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

2020–2025 yılları arasında ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yayınlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, çalışma alanının giderek artan bir akademik ilgiye konu olduğu görülmektedir. 2025 yılı, %24.094 oranıyla en fazla yayının üretildiği yıl olmuştur (n = 286). Onu sırasıyla 2022 yılı (%18.11, n = 215) ve 2024 yılı (%17.9, n = 213) takip etmektedir.

Tablo 1. Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yayın Sayısı (n)	Yüzde (%)
2020	133	11.2
2021	178	14.9
2022	215	18.11
2023	162	13.64
2024	213	17.9
2025	286	24.094

Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ülkelere Göre Dağılımı

Analiz edilen 1.187 yayının ülkelere göre dağılımında, Çin diğer ülkelere göre önde gelmektedir. Toplam yayınların %21.48'i (n = 255) Çin merkezli çalışmalardan oluşmaktadır. Bu oran, Çin'in özellikle sosyal medya bağımlılığı, internet kullanımı gibi konularındaki akademik üretim gücünü yansıtmaktadır. ABD %18.95 (n = 225) ile ikinci sırada yer alırken, onu %10.025 (n = 119) ile İngiltere takip etmektedir. İtalya ve Türkiye ise sırasıyla %9.68 (n = 115) ve %6.48 (n = 77) oranlarıyla listede ilk 5 ülke içerisinde yer almaktadır.

Tablo 2. Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Yayın Sayısı (n)	Yüzde (%)
ÇİN	255	21.48
ABD	225	18.95
İNGİLTERE	119	10.025
İTALYA	115	9.68
TÜRKİYE	77	6.48

Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Dergilere Göre Dağılımı

2020–2025 yılları arasında ergenlerde sosyal medya bağımlılığı konusunu ele alan çalışmaların yayımlandığı dergiler incelendiğinde, en fazla yayının International Journal of Environmental Research and Public Health dergisinde yapıldığı görülmektedir (n = 68). Bu dergiyi sırasıyla Computers In Human Behavior (n = 54) ve Frontiers In Psychology (n = 51) takip etmektedir. Dördüncü sırada Frontiers In Psychiatry (n = 48), beşinci sırada ise Current Psychology (n = 42) yer almaktadır. Konu alanları olarak bakıldığında hem psikoloji hem de bağımlılık üzerine yayın yapan dergilerin varlığı görülmektedir.

Tablo 3. Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Dergilere Göre Dağılımı

Dergi Adı	Yayın Sayısı (n)
International Journal Of Environmental Research And Public Health	68
Computers In Human Behavior	54
Frontiers In Psychology	51
Frontiers In Psychiatry	48
Current Psychology	42

Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yazarlara Göre Dağılımı

Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı alanında yapılan yayınlar incelendiğinde, bazı araştırmacıların konuya yoğun bir şekilde katkı sağladığı görülmektedir. En fazla yayın yapan yazarın M. D. Griffiths (n=32) olduğu görülmektedir. Kendisi özellikle Davranışsal bağımlılıklar, sosyal medya bağımlılığı üzerine yaptığı araştırmalarıyla bilinmektedir. Bu yazarı sırasıyla D. J. Kuss (n=28) ve C. S. Andreassen (n=24) izlemektedir. En çok yayın yapan yazarların genellikle ergenlerde bağımlılık, davranışsal bağımlılıklar, dijital bağımlılık gibi konu alanlarında çalışmaları olduğu görülmektedir. Bunun dışında ergenlik, psikolojik iyi oluş ve problemli internet kullanımı gibi konu alanları da en çok yayın yapan 5 yazarın çalışma alanlarını oluşturmaktadır. Bu beş yazarın ortak yönü, davranışsal bağımlılık alanında hem davranışsal hem de psikososyal boyutları incelemeleri ve büyük oranda genç bireyler ya da ergenler üzerine odaklanmalarıdır.

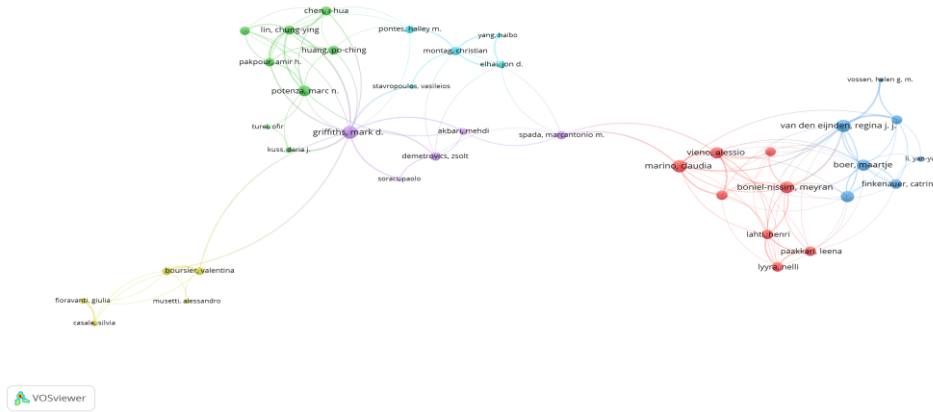
Tablo 4. Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yazarlara Göre Dağılımı

Yazar	Yayın Sayısı	Çalışma Alanı
Griffiths, M. D.	32	Davranışsal bağımlılıklar, sosyal medya bağımlılığı
Kuss, D. J.	28	Dijital bağımlılık, internet kullanımı
Andreassen, C. S.	24	Sosyal medya bağımlılığı, psikolojik iyi oluş
Pontes, H. M.	21	Oyun ve sosyal medya bağımlılığı
Bányai, F.	19	Problemlili internet kullanımı

Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ortak Yazar Analizi

Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların ortak yazarlık analizi incelendiğinde (minimum 5 yayın olma kriteri; n=38), araştırma alanındaki bilimsel iş birliklerinin belirli araştırmacılar etrafında kümelenildiği görülmektedir. Analiz sonucunda toplam 38 yazar belirlenmiş ve bu yazarlar arasında 6 farklı küme oluşmuştur. Harita incelendiğinde M. D. Griffiths'in en fazla yayın yapan araştırmacı olduğu ve aynı zamanda en yüksek toplam bağlantı gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, M. D. Griffiths'in ergenlerde sosyal medya kullanımı alanında hem üretkenlik hem de iş birliği açısından merkezi bir konumda yer aldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca M. D. Griffiths'in en fazla ortak yayın gerçekleştiren araştırmacı olması, alan yazındaki bilgi üretim süreçlerinde belirleyici bir aktör olduğunu göstermektedir. M. D. Griffiths'in araştırmalarının özellikle problemlili sosyal medya kullanımı, davranışsal bağımlılıklar, dijital oyun bağımlılığı ve ergen ruh sağlığı arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Haritada M. D. Griffiths'in farklı kümelerle bağlantı kurması, onun yalnızca kendi araştırma grubunda değil, farklı araştırmacı ağları arasında da köprü rolü üstlendiğini göstermektedir. Bu durum, alanın gelişiminde Griffiths'in uluslararası ve disiplinlerarası iş birlikleri açısından güçlü bir merkez oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra haritada R. J. Van den Eijnden, C. J. Boer, M. Boniel-Nissim ve A. Vieno gibi araştırmacıların oluşturduğu kümelerin de dikkat çektiği görülmektedir. Bu araştırmacıların çalışmalarının genellikle sosyal medya kullanım davranışları, problemlili internet kullanımı, psikososyal uyum ve ergenlerin dijital yaşam deneyimleri üzerine yoğunlaştığı bilinmektedir. Özellikle R. J. Van den Eijnden'in sosyal medya kullanımının psikolojik iyi oluş ve bağımlılık boyutları üzerine gerçekleştirdiği çalışmalar alan yazında önemli bir yer tutmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, ortak yazarlık ağı ergenlerde sosyal medya kullanımı alanındaki araştırmaların belirli öncü araştırmacılar etrafında yoğunlaştığını ve özellikle M. D. Griffiths'in alanın gelişiminde merkezi ve yönlendirici bir rol üstlendiğini göstermektedir.

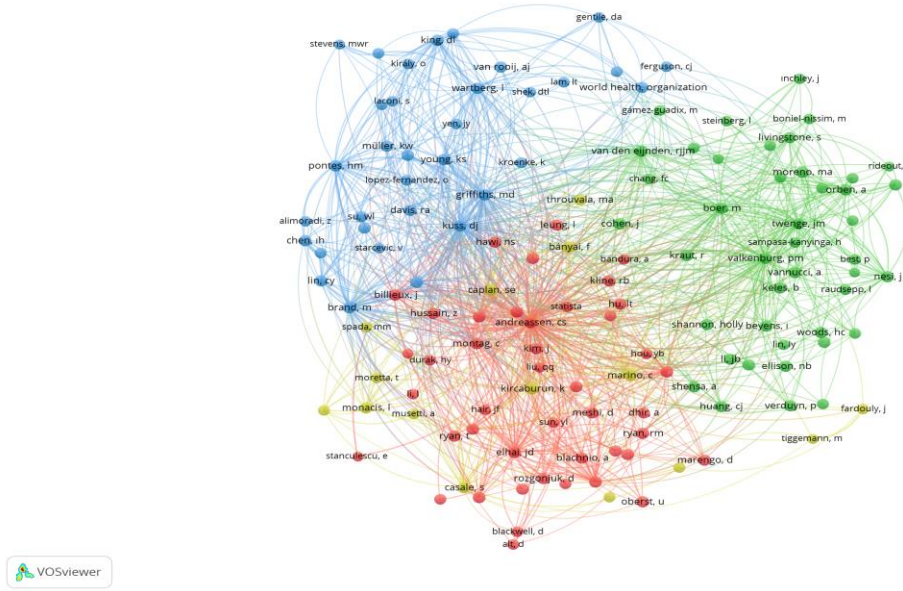


Şekil 1. Ortak Yazar Analizi

Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ortak Atıf Analizi

Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların ortak atıf analizi incelendiğinde (minimum 50 atıf olma kriteri; n=139), alan yazında öne çıkan kuramsal ve ampirik çalışmaların belirli araştırmacılar etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Analiz sonucunda toplam 139 yazar belirlenmiş ve bu yazarlar arasında 4 farklı küme oluşmuştur. Harita incelendiğinde C. S. Andreassen'in 764 atıf ile en fazla atıf alan araştırmacı olduğu ve ağ yapısında merkezî bir konumda yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, C. S. Andreassen'in ergenlerde sosyal medya bağımlılığı alanındaki öncü araştırmacılarından biri olduğunu ve alan yazının entelektüel temelini şekillenmesinde önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir. C. S. Andreassen'in çalışmalarının özellikle sosyal medya bağımlılığı, problemleri sosyal medya kullanımı, davranışsal bağımlılık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaştığı bilinmektedir.

Haritada D. J. Kuss'un 428 atıf ile ikinci sırada yer aldığı ve C. S. Andreassen ile güçlü bir ortak atıf ağı oluşturduğu görülmektedir. Bu güçlü bağlantı, her iki araştırmacının alan yazında benzer kavramsal çerçeveler ve araştırma temaları üzerinden yoğun biçimde referans alındığını ortaya koymaktadır. D. J. Kuss'un özellikle internet bağımlılığı, sosyal medya kullanım bozuklukları, dijital davranışlar ve gençlerin çevrimiçi etkileşimleri üzerine yürüttüğü çalışmalar, sosyal medya bağımlılığı literatüründe önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanı sıra haritada M. D. Griffiths, R. J. van den Eijnden, M. Boer ve J. M. Twenge gibi araştırmacıların da güçlü kümelenmeler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmacıların çalışmaları genellikle ergenlerin sosyal medya kullanım davranışları, ruh sağlığı, psikososyal uyum ve dijital yaşam pratikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Özellikle M. D. Griffiths'in davranışsal bağımlılık alanındaki kuramsal katkıları ve J. M. Twenge'nin dijital medya kullanımının ergen ruh sağlığı üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmaları, alan yazında önemli bir referans çerçevesi oluşturmaktadır. Genel olarak ortak atıf ağı, ergenlerde sosyal medya bağımlılığı alanındaki bilgi üretiminin belirli öncü araştırmacılar etrafında yapılandığını ve özellikle C. S. Andreassen ile D. J. Kuss'un alanın entelektüel temelini oluşturan başlıca araştırmacılar arasında yer aldığını ortaya koymaktadır.

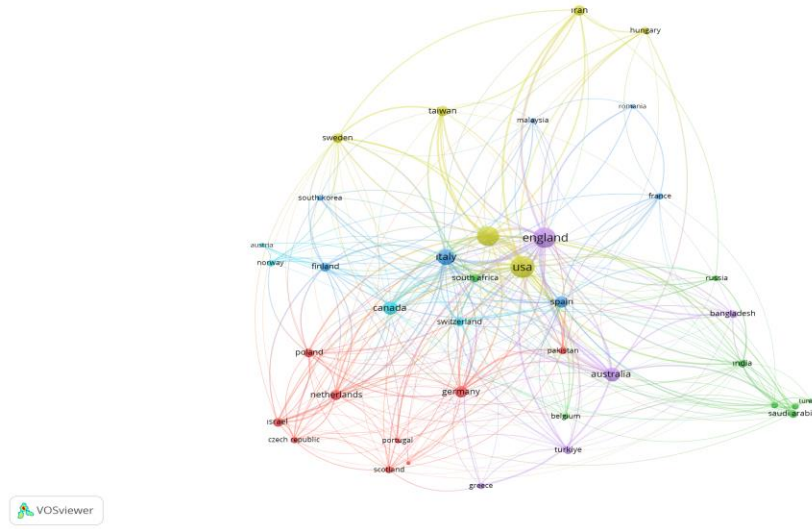


Şekil 2. Ortak Atıf Analizi

Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ülke İş Birlikleri Analizi

Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların ülkeler arası iş birliği analizi incelendiğinde (minimum 10 yayın olma kriteri; n=40), alan yazındaki uluslararası bilimsel iş birliklerinin belirli ülkeler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Analiz sonucunda toplam 40 ülke belirlenmiş ve ülkeler arasındaki iş birliği ağının farklı kümeler etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. Yayın üretkenliği açısından Çin'in 252 yayın ve 6589 atıf ile alanda en fazla bilimsel üretim gerçekleştiren ülke olduğu belirlenmiştir. Çin'i 224 yayın ile Amerika Birleşik Devletleri (ABD) takip etmektedir. Bu bulgu, sosyal medya bağımlılığı araştırmalarında özellikle Asya ve Kuzey Amerika merkezli güçlü bir bilimsel üretim yapısının bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Harita incelendiğinde toplam bağlantı gücü açısından İngiltere'nin en güçlü iş birliği ağına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, İngiltere'nin yalnızca yayın sayısı açısından değil, uluslararası araştırma ağları içerisindeki bağlantısalılık düzeyi bakımından da merkezi bir konumda yer aldığını göstermektedir. İngiltere'yi toplam bağlantı gücü bakımından Çin ve ABD izlemektedir. Özellikle bağlantı gücü açısından ABD ve Çin arasındaki iş birliğinin en yoğun düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu güçlü ilişki, alan yazındaki bilgi üretiminde bu iki ülkenin birbirini besleyen ve yönlendiren başlıca araştırma merkezleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye'nin 79 yayın ile beşinci sırada yer aldığı belirlenmiştir. Türkiye'nin bu alandaki üretkenliği, sosyal medya bağımlılığına ilişkin araştırmaların ulusal düzeyde önemli bir gelişim gösterdiğini yansıtmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin uluslararası iş birliği ağları içerisinde aktif bir konumda bulunduğu ve farklı ülkelerle bilimsel etkileşim içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, ülkeler arası iş birliği ağı ergenlerde sosyal medya bağımlılığı alanındaki bilgi üretiminin belirli güçlü merkez ülkeler etrafında yoğunlaştığını ve özellikle Çin, ABD ve İngiltere'nin bu alanın küresel bilimsel gelişiminde belirleyici aktörler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır.



Şekil 3. Ülke İş Birlikleri Analizi

SONUÇ

Bu çalışma kapsamında 2020-2025 yılları arasında ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yayınlara ilişkin bibliyometrik ve betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Yayınların yıllara göre dağılımında 2025 yılı diğer yıllara oranla en çok yayın yapılan yıl olarak öne çıkmaktadır. En çok yayın yapan ülkeler incelendiğinde ise Çin ilk sırada yer almakta, onu ABD ve İngiltere'nin takip ettiği görülmektedir. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok yayın yapan dergiler arasında "International Journal Of Research And Public Health" ve "Computers In Human Behavior" ön plana çıkmaktadır. En fazla yayına sahip yazar M. D. Griffiths olurken, ikinci sırada D. J. Kuss bulunmaktadır. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak yazar analizi incelendiğinde araştırma alanındaki bilimsel iş birliklerinin belirli araştırmacılar etrafında kümelendiği görülmektedir. Harita incelendiğinde M. D. Griffiths'in en fazla yayın yapan araştırmacı olduğu ve aynı zamanda en yüksek toplam bağlantı gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ortak atıf analizinde alan yazında öne çıkan kuramsal ve ampirik çalışmaların belirli araştırmacılar etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Harita incelendiğinde C. S. Andreassen'in 764 atıf ile en fazla atıf alan araştırmacı olduğu ve ağ yapısında merkezî bir konumda yer aldığı belirlenmiştir. Ülke iş birlikleri incelendiğinde alan yazındaki uluslararası bilimsel iş birliklerinin belirli ülkeler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Analiz sonucunda toplam 40 ülke belirlenmiş ve ülkeler arasındaki iş birliği ağının farklı kümeler etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. Yayın üretkenliği açısından Çin'in 252 yayın ve 6589 atıf ile alanda en fazla bilimsel üretim gerçekleştiren ülke olduğu belirlenmiştir.

KAYNAKLAR

- Agnoletto, M., Della Giusta, M., & Mendolia, S. (2025). Riskconnected: Social media, puberty and risky behaviours in adolescence. IZA Institute of Labor Economics.
- Allen, R., & Buzzi, P. (2020). Social media and mental health social work. In Social media and social work (pp. 113–132). Policy Press.
- Bağcı Özdemir, H., Şen, E., Aydoğan, A., & Doğan, R. (2025). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve aleksitimi. Yüksek İhtisas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6(Ek Sayı 1), 19–19.
- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. The Journal of International Scientific Researches, 3(3), 237–247. <https://doi.org/10.23834/isrjournal.452045>

- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Bütüner, R., Bütüner, N., & Bütüner, M. (2022). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı konusunda son beş yılda yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Journal of Information Systems and Management Research*, 4(2), 17–34.
- Chou, C., Condrón, L., & Belland, J. C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363–388.
- Daniels, M., Sharma, M., & Batra, K. (2021). Social media and substance use among adolescents. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 65(1), 9–21.
- Doğrusever, C. (2021). Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 23–42. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902542>
- Göksu, H., & Gültekin, M. (2023). Ergenlerin sosyal medya bağımlılığının akademik başarılarıyla ilişkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1897–1912. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1193416>
- Güney, M., & Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183–190.
- Hacıkeleşoğlu, H. (2021). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, dindarlık ve ahlaki kayıtsızlık ilişkisi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 21(2), 877–907. <https://doi.org/10.33415/daad.954334>
- Hancock, J. T., Liu, S. X., Luo, M., & Mieczkowski, H. (2021). Social media and psychological well-being. In *The psychology of social media*.
- Kılıç, D. M., & Koç, Z. (2024). Ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide duygu düzenleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 239–266. <https://doi.org/10.37217/tebd.1287439>
- Kuss, D. J. (2017). Mobile technology and social media: The extensions of man in the 21st century. *Human Development*, 60(4), 141–143.
- Kwon, H. E., So, H., Han, S. P., & Oh, W. (2016). Excessive dependence on mobile social apps. *Information Systems Research*, 27(4), 919–939.
- Mersin, S., & Toker, S. (2024). Ergenlerde sosyal medya kullanım bozukluğu, aleksitimi ve empati arasındaki ilişki. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 11(1), 63–72. <https://doi.org/10.52880/sagakaderg.1323720>
- Rosenkranz, T., Müller, K. W., Dreier, M., Beutel, M. E., & Wölfling, K. (2017). Addictive potential of internet applications. *European Addiction Research*, 23(3), 148–156.
- Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. Yale University Press.
- Vangölü, M. S., Padır, M. A., & Ünsal, F. (2025). Ergenlerde genel kaygı ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınmanın aracı rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 875–894. <https://doi.org/10.29299/kefad.1512179>

ERKEN MÜDAHALEDE AİLE EĞİTİMİ MODELLERİNİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF FAMILY EDUCATION MODELS IN EARLY INTERVENTION

Büşra PAŞ DUMAN¹ Gökhan KAYILI²

ÖZET: Erken müdahale, gelişimsel risk altında olan ya da yetersizliği bulunan çocukların gelişimini desteklemede kritik bir rol oynamaktadır ve bu süreçte aile eğitimi temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Son yıllarda aile merkezli, ebeveyn aracılı ve rutin temelli yaklaşımlar başta olmak üzere farklı aile eğitimi modellerine yönelik bilimsel ilginin giderek arttığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin akademik yayınların bibliyometrik özelliklerini inceleyerek alandaki araştırma eğilimlerini ve bilgi yapısını ortaya koymaktır. Bu bağlamda bu çalışmada 2010'dan 2026'ya kadar erken müdahalede aile eğitimi modelleri üzerine yapılan Web of Science veri tabanındaki araştırmalar bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlar elde edilen dokümanların yıllık bilimsel üretiminin farklı disiplinler ile ilişkilendirilerek artış gösterdiğini, çalışmaların genel olarak İngilizce yazıldığını, yayınların çoğunlukla ABD'de yapıldığı ve ABD'deki araştırmacıların ilgili konuda diğer ülkelerdeki araştırmacıları da beslediği, en çok yayın yapan dergilerin çoğunlukla özel eğitim, eğitim veya çocuk gelişimi alanlarından olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: erken müdahale, aile eğitimi, bibliyometrik analiz

ABSTRACT: Early intervention plays a critical role in supporting the development of children who are at developmental risk or have disabilities, and family education emerges as a fundamental component in this process. In recent years, it has been observed that scientific interest in various family education models—particularly family-centered, parent-mediated, and routine based approaches—has been steadily increasing. The aim of this study is to examine the bibliometric characteristics of academic publications on family education models in early intervention and to reveal research trends and the knowledge structure in the field. In this context, studies on family education models in early intervention published in the Web of Science database between 2010 and 2026 were analyzed using the bibliometric analysis method. The results indicate that the annual scientific production of the retrieved documents has increased in association with different disciplines, that the studies are predominantly written in English, that most publications originate from the United States, and that researchers in the United States play a leading role in influencing researchers from other countries. Additionally, it was found that the journals with the highest number of publications are mainly in the fields of special education, education, and child development.

Key words: early intervention, family education, bibliometric analysis

GİRİŞ

Erken müdahale, gelişimsel açıdan risk altında bulunan ya da yetersizliği olan çocukların gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan önemli bir hizmet alanıdır. Araştırmalar, çocuğun gelişiminin aile, ebeveyn tutumları ve çevresel etmenlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Guralnick, 2011; Shonkoff & Phillips, 2000). Bu doğrultuda erken müdahale uygulamaları, aileyi sürecin merkezine alan aile merkezli yaklaşımlara yönelmiştir.

Aile eğitimi modelleri, ebeveyn eğitimleri, ev temelli uygulamalar ve aile rehberliği yoluyla çocukların gelişimini ve ebeveyn yeterliklerini destekleyen erken müdahale hizmetlerinin temel bileşenlerinden biridir (Dunst, Trivette & Hamby, 2007; Guralnick, 2017). Ancak alanyazındaki çalışmaların büyük ölçüde belirli müdahalelerin etkililiğine odaklandığı, alanın gelişimini ve araştırma eğilimlerini bütüncül olarak değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı disiplinlerde aile eğitimi, ebeveyn katılımı ve aile merkezli uygulamalar gibi kavramların farklı biçimlerde kullanılması, literatürün bütüncül olarak değerlendirilmesini güçleştirmektedir (Kaiser & Hancock, 2003). Bunun yanında, alanın yıllara göre gelişimi, bilimsel iş birlikleri ve öne çıkan araştırma eğilimlerini ortaya koyan bibliyometrik çalışmaların da sınırlı

¹Doktora öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, e-posta: busrapas96@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4021-4500

²Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, e-posta: gokhankayili@selcuk.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7959-4128

olduğu dikkat çekmektedir (Odom et al., 2010). Bu nedenle, araştırmada erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin uluslararası literatür bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenerek alanın gelişimi, yayın eğilimleri ve bilimsel yapısının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

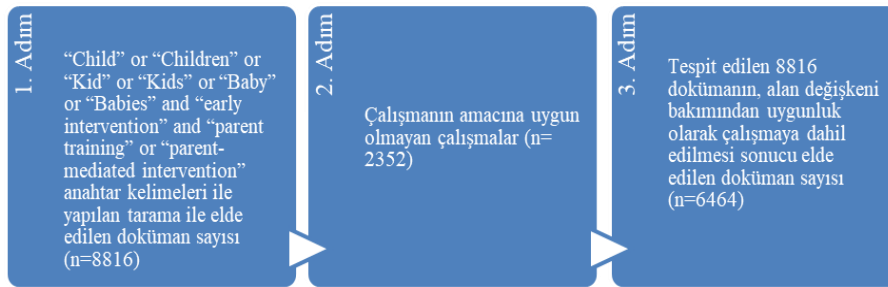
- 1-Erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin akademik yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2-Erken müdahalede aile eğitimi modelleri alanında en çok yayını olan yazarlar kimlerdir?
- 3-Erken müdahalede aile eğitimi modelleri alanında etkili yazarlar kimlerdir?
- 4-Erken müdahalede aile eğitimi modelleri alanında yapılan yayınların dergilere göre dağılımı ve ilgili konunun dergilere göre atıf dağılımının betimsel analizi nedir?
- 5-Erken müdahalede aile eğitimi modelleri alanında yapılan yayınların kurumlara göre dağılımının betimsel 7- analizi nedir?
- 6-Erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin çalışmaların yayın türüne göre dağılımları nasıldır?
- 7-Erken müdahalede aile eğitimi modelleri konulu yayınları bulunan araştırmacıların iş birliği ağının betimsel analizi nedir?
- 8-Erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin çalışmaların ülkelerin iş birliği ağının betimsel analizi nedir?
- 9-Erken müdahalede aile eğitimi modelleri alanında yayınlarda en sık kullanılan anahtar kelimeler ve öne çıkan tematik odaklar nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, erken müdahalede aile eğitimi modelleri ile ilgili bilimsel üretimi, araştırmalardaki sosyal ve kavramsal yapıyı incelemek amacıyla bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, bir alandaki yeni bilgileri, kavramsal gelişmeleri, bilgi birikimini ve işbirliği yapısını istatistiksel ölçümler aracılığıyla şeffaf ve nesnel bir şekilde ortaya koyan bir tekniktir (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bu kapsamda WoS veri tabanı bibliyometrik analiz için zengin bir veri kaynağı sağlamaktadır. WoS veri tabanı belirli konulardaki yayınlar, işbirliği, yayınların etki düzeyi konusunda veri sağladığından bibliyometrik analizlere imkan sağlamaktadır (De-Bakker vd., 2005).

Verilerin Toplanması

Web of Science (WoS), bilimsel yayınlar ve atıf verilerini kapsayan en yaygın kullanılan veri tabanlarından biridir. Seçici ve kapsamlı yapısıyla araştırmacılara literatür taraması, atıf analizi ve bibliyometrik değerlendirmeler için güvenilir bir kaynak sunmaktadır (Birkle vd., 2020). Bu kapsamda, verilerin toplanma süreci Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Verilerin Toplama Süreci

Şekil 1’de görüldüğü üzere, Web of Science (WoS) veri tabanında “Child” OR “Children” OR “Kid” OR “Kids” OR “Baby” OR “Babies” AND “early intervention” AND “parent training” OR “parent-mediated intervention” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramada toplam 8816 yayına ulaşılmıştır. Elde edilen yayınlar araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiş, ölçütleri karşılamayan 2352 yayın analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak, bibliyometrik analizler 6464 yayın üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

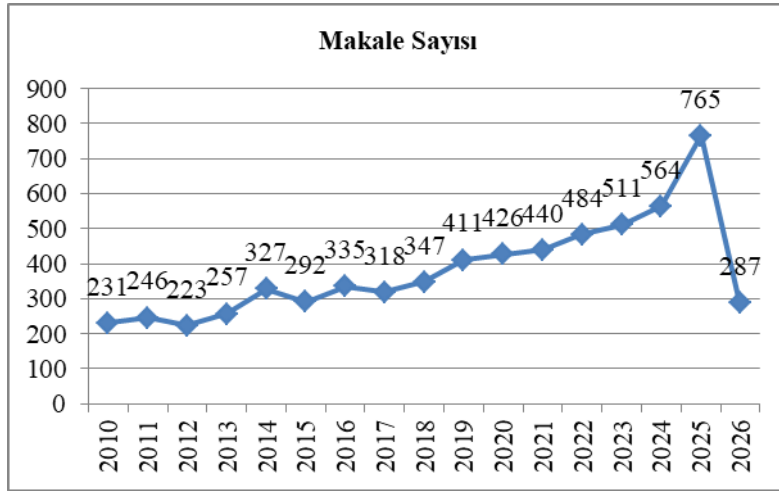
Araştırmada verilerin analizinde bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, istatistiksel yöntemlerin bilimsel yayınlara uygulanmasıyla bir alandaki yayın eğilimlerinin, gelişim sürecinin ve bilimsel iş birliklerinin nicel olarak incelenmesini sağlayan bir yöntemdir (Pritchard, 1969; Zupic & Čater, 2015). Son yıllarda, farklı disiplinlerde bilimsel üretimin yapısını ve araştırma eğilimlerini ortaya koymak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Bornmann & Mutz, 2015). Analiz öncesinde, araştırma kapsamına alınan tüm yayınlar

Web of Science (WoS) veri tabanından düz metin formatında indirilmiştir. Bibliyometrik analizler, R programında Bibliometrix paketi ve Biblioshiny arayüzü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yazar ve ülke iş birliği ağıları ile anahtar kelime ilişkilerinin görselleştirilmesinde, değişkenler arasındaki ilişkileri etkili biçimde ortaya koyabilen VOSviewer yazılımından yararlanılmıştır (Artsın, 2020).

BULGULAR

Bu çalışmada, 2010–2026 yılları arasında Web of Science (WoS) veri tabanında “Child” OR “Children” OR “Kid” OR “Kids” OR “Baby” OR “Babies” AND “early intervention” AND “parent training” OR “parent-mediated intervention” anahtar kelimeleri kullanılarak elde edilen yayınlar araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen ölçütlere göre sınırlandırılmıştır. Bu süreç sonunda analize dâhil edilen 6464 yayına ilişkin bulgular, araştırma soruları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

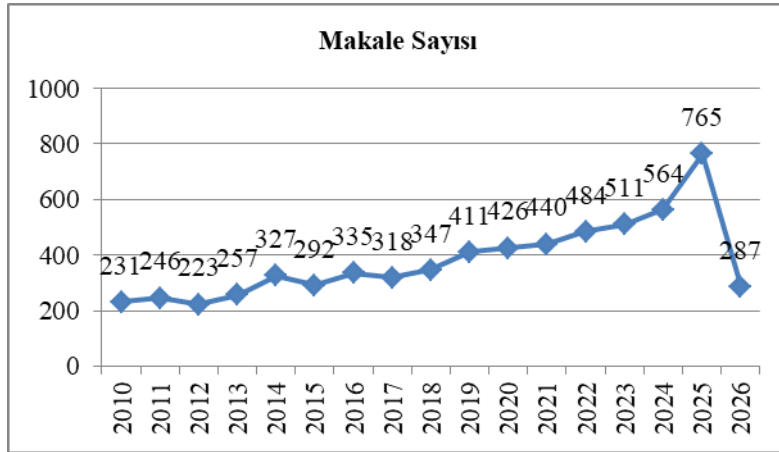
Araştırmanın ilk sorusu, erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin akademik yayınların yıllara göre dağılımını belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda, yayınların yıllara göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. 2010-2026 Yılları Arasında Erken Müdahalede Aile Eğitimi Modellerine İlişkin Araştırmaların Dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü üzere, 2010–2026 yılları arasında erken müdahalede aile eğitimi modelleri konusunda toplam 6464 çalışma yayımlanmıştır. Yayın sayısı yıllar içinde genel olarak artış eğilimi göstermekle birlikte, bazı yıllarda sınırlı düşüşler yaşanmıştır. En yüksek yayın sayısına 2025 yılında ulaşılmıştır. Bu bulgular, erken müdahalede aile eğitimi modellerine yönelik bilimsel ilgi ve araştırma üretkenliğinin yıllar içinde istikrarlı biçimde arttığını göstermektedir.

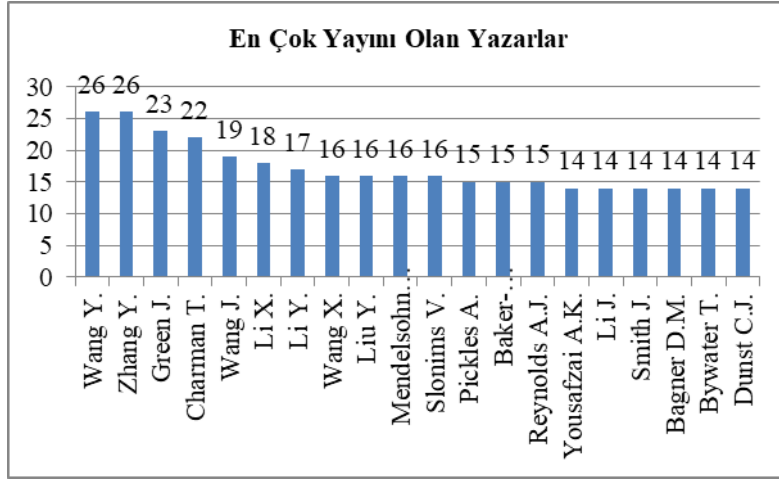
Araştırmanın diğer bir alt sorusu kapsamında erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin konuda en çok yayını bulunan araştırmacılara ilişkin bilgiler Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. En Çok Yayını Olan Yirmi Yazar

Şekil 3'te görüldüğü üzere, erken müdahalede aile eğitimi modelleri alanında en fazla yayına sahip araştırmacılar sırasıyla Wang, Y. ve Zhang, Y. (26 yayın), Green, J. (23 yayın) ve Charman, T.'dir (22 yayın). Bu araştırmacılar Wang, Y. Çin'deki Fudan Üniversitesi'nde, Zhang, Y. ABD'deki Washington Üniversitesi'nde, Green, J. İngiltere'deki Manchester Üniversitesi'nde ve Charman, T. ise İngiltere'deki King's College London'da görev yapmaktadır.

Araştırmanın diğer bir alt sorusu kapsamında erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin konuda yapmış olduğu çalışmalarda en çok atıf alan yazarlara Şekil 4' te yer verilmiştir.



Şekil 4. En Çok Atıf Yapılan Yazarlar

Şekil 4' te erken müdahalede aile eğitimi modelleri konusunda en çok atıfı olan araştırmacıya yer verilmiştir. İlgili konuda en çok atıfı olan il üç yazar sırasıyla; Walker, S.P.(3680), Fernald, L.C.H. (3523) ve Black, M.M. (3468)'dir.

Araştırmanın diğer bir alt sorusu kapsamında erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin konuda yapmış olduğu çalışmalarda en çok atıf alan dergilere Tablo 1' de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Kaynaklara Göre Dağılımı – Kaynakların Aldıkları Atıf Sayısı

Dergi Adı	Çalışma Sayısı	Dergi Adı	Atıf Sayısı
Infants and Young Children	74	Journal of Autism and Developmental Disorders	3657
Children	74	The Journal of Pediatrics	6307
International Journal of Environmental Research and Public Health	80	Autism	2472
BMC Pediatrics	58	PLoS ONE	1639
Child: Care, Health and Development	57	BMC Public Health	2611

Tablo 1'de erken müdahalede aile eğitimi modelleri konusunda en çok yayın yapan dergiler ve bu konuda en çok atıf alan ilk beş dergi sıralamasına yer verilmiştir. İlgili konuda en çok yayına yer veren veya yazarlar tarafından en çok tercih edilen dergilerin sırası ile International Journal of Environmental Research and Public Health, Infants and Young Children, Children, BMC Pediatrics, Child: Care, Health and Development olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ilgili konuda çalışma yapan araştırmacıların en çok atıfta bulundukları dergi sıralamasına bakıldığında ise; The Journal of Pediatrics, Journal of Autism and Developmental Disorders, Autism, BMC Public Health ve PLoS ONE olduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir alt sorusu kapsamında erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin konulu yayınların kurumlarına Şekil 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2. Erken Müdahalede Aile Eğitimi Modellerine İlişkin Konulu Yayınların Kurumlara Göre Dağılımı

Kurumlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
University of California (Sistemi)	259	4,01
University of Melbourne	141	2,18
University of Washington	111	1,72
University of North Carolina at Chapel Hill	85	1,31
University of Maryland	73	1,13
University of Michigan	72	1,11
University College London (UCL)	70	1,08
University of Oregon	70	1,08
Vanderbilt University	65	1,01
University of Minnesota	62	0,96

Tablo 2’de Erken Müdahalede Aile Eğitimi Modellerine İlişkin Konulu Yayınların kurum bazında dağılımı görülmekte olup, tabloda yalnızca ilk 10 sıraya yer verilmiştir. Tabloda yer alan verilere göre California Üniversitesi (n=259) en çok yayın yapan kurum olurken Vanderbilt Üniversitesi (n=65) ve Minnesota Üniversitesi (n=62) ilk onda sonuncu sıralarda yer almaktadır.

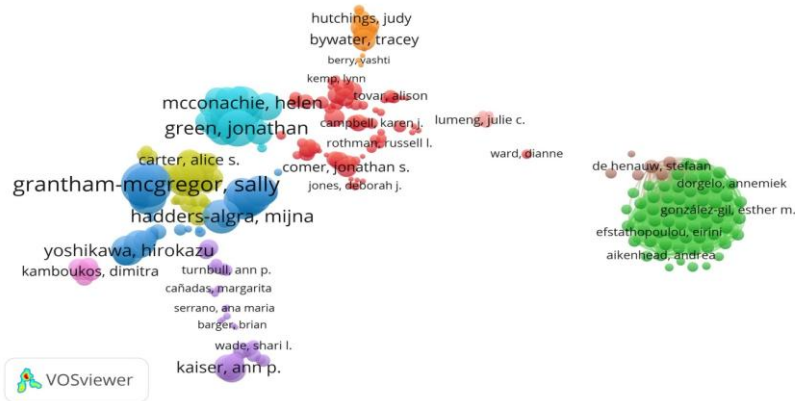
Araştırmanın diğer bir alt sorusu kapsamında erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin konuda yapılan çalışmaların yayın türlerine Tablo 3’ te yer verilmiştir.

Tablo 3. Erken Müdahalede Aile Eğitimi Modellerine İlişkin Konulu Yayınların Türüne Göre Dağılım

Yayın Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Makale (Article)	5.290	%81,84
Derleme (Review)	627	%9,70
Kitap Bölümü (Book Chapter)	309	%4,78
Konferans Bildirisi (Conference Paper)	74	%1,14
Kitap (Book)	67	%1,04
Editör Notu / Diğer	97	%1,50

Tablo 3’e göre erken müdahalede aile eğitimi modelleri üzerine en fazla makale (n=5290) türünde yayın verildiği görülmektedir. En az yayın verilen türlerin ise kitap (n=67), olduğu anlaşılmaktadır.

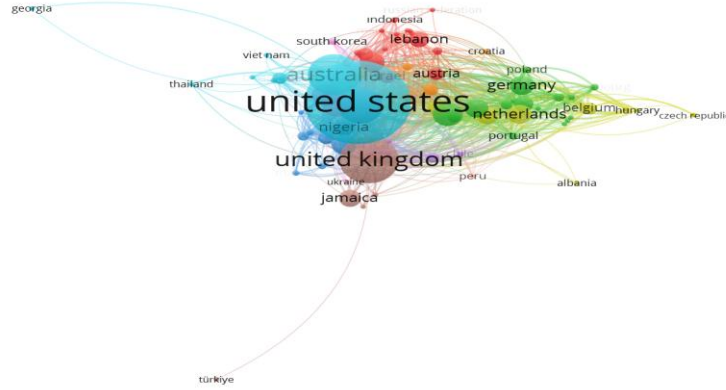
Araştırmanın diğer bir alt sorusu kapsamında erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin konulu araştırmalarda yazarlar arasındaki işbirliği ağı Şekil 5’ te verilmiştir.

**Şekil 5. Yazarlar Arası İşbirliği Ağı**

Şekil 5’te yer alan yazar işbirliğine ağ görselleştirmesinden bakıldığında, odak noktada bulunan yazarların “Grantham-Mcgregor, S.”, “McConachie, H.”, “Green, J.” ve “Hadders- Algra, M.” olduğu görülmektedir. En

yoğunluklu kümelenmenin odak noktalarını oluşturan yazarların “Grantham-Mcgregor, S.”, “Green, J.”, “McConachie, H.”, “Kaiser, A.P.” olduğu görülmektedir.

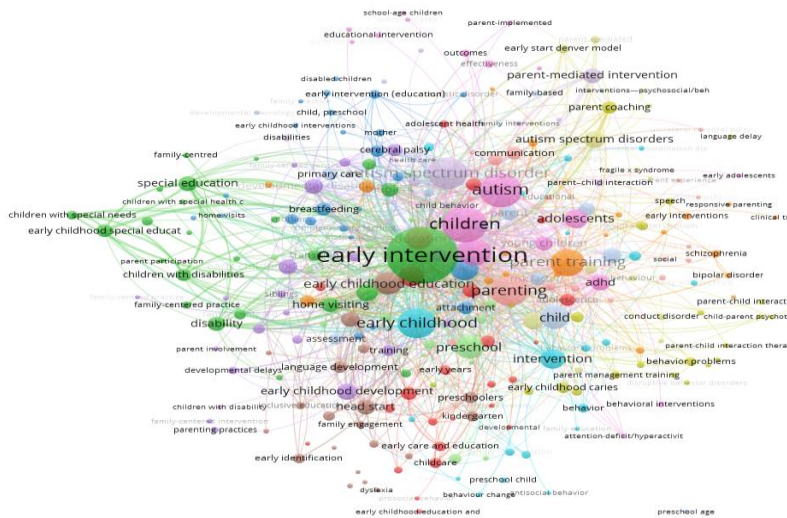
Araştırmanın diğer bir alt sorusu kapsamında erken müdahalede aile eğitimi modelleri konusunda yapılan yayınlarda ülkeler arası iş birliği ağı Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Ülkelere İlişkin İşbirliği Ağı

Şekil 6’da ilgili konuda yapılan çalışmaların ülke temelinde iş birliğine ait VOSviewer görselleştirmesine yer verilmiştir. Şekil 6 incelendiğinde iş birliğinin en yoğun olduğu ülkenin açık ara Amerika Birleşik Devletleri olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Birleşik Krallık, Avustralya, Almanya ve Hollanda takip etmektedir. Ayrıca ilgili konudaki uluslararası iş birliği yapısı incelendiğinde kümelenmenin büyük ölçüde Amerika Birleşik Devletleri merkezli olduğu; bunun etrafında Birleşik Krallık, Avustralya ve Avrupa ülkelerinden Almanya ile Hollanda gibi ülkelerin yoğun etkileşim içinde bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte Belçika, Polonya ve Portekiz gibi ülkelerin daha çok Avrupa merkezli bir alt küme oluşturduğu; Lübnan, Endonezya ve Güney Kore gibi ülkelerin ise farklı coğrafyalardan bu iş birliği ağına dâhil olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın diğer bir alt sorusu kapsamında erken müdahalede aile eğitimi modelleri konulu araştırmalardaki kelime dinamiklerine ilişkin dağılım Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. En Sık Kullanılan Kelimelere İlişkin Görselleştirilmiş Ağ

Şekil 7’de görüldüğü üzere erken müdahalede aile eğitimi modelleri konulu araştırmalardaki anahtar kelimelerin 4 temel alanda kümelendiği görülmektedir. Yeşil bölgede anahtar kelimeler daha çok “özel eğitim” ve “aile merkezli uygulamalar” etrafında toplanmıştır. Bu alanda “special education”, “early childhood special education”, “family-centered practice”, “children with disabilities” ve “parent participation” gibi kavramların

birlikte yer aldığı dikkat çekmektedir. Kırmızı bölgede anahtar kelimeler “otizm” ve “gelişimsel bozukluklar” etrafında yoğunlaşmıştır. “autism”, “autism spectrum disorders”, “communication”, “behavior” ve “children” gibi kavramlar bu kümede öne çıkmaktadır. Sarı bölgede anahtar kelimeler “ebeveyn eğitimi” ve “ebeveyn aracılı müdahaleler” etrafında kümelenmiştir. Bu alanda “parent training”, “parent coaching”, “parent-mediated intervention” ve “early start denver model” gibi kavramların birlikte kullanıldığı görülmektedir. Mavi bölgede ise anahtar kelimeler daha çok “erken çocukluk gelişimi” ve “müdahale süreçleri” etrafında toplanmaktadır. “early childhood”, “preschool”, “intervention”, “language development” ve “behavior problems” gibi kavramlar bu kümede öne çıkmaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma, 2010–2026 yılları arasında Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan 6464 yayını, erken müdahalede aile eğitimi modelleri perspektifinden bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemiştir. Araştırmada yıllık yayın eğilimleri, üretken yazarlar ve kurumlar, dergiler, ülkeler arası iş birlikleri ve anahtar kelime dinamikleri değerlendirilmiştir.

Bulgular, erken müdahalede aile eğitimi alanındaki yayın sayısının 2010 yılından ($f=231$) itibaren düzenli olarak arttığını ve 2025 yılında en yüksek düzeye ulaştığını ($f=765$) göstermektedir. Bu artış, aile merkezli erken müdahale yaklaşımlarına yönelik bilimsel ilginin giderek güçlendiğine işaret etmektedir.

Ülke dağılımı incelendiğinde, yayınların büyük bölümünün ABD (%40), Avustralya (%11) ve İngiltere’de (%8) üretildiği, Türkiye’nin ise (%7) son yıllarda alana önemli katkı sağlayan ülkeler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Anahtar kelime analizinde ise parent coaching, family-centered care ve autism spectrum disorder kavramlarının öne çıktığı; bu durumun aile merkezli, ev temelli ve ebeveyn odaklı müdahale yaklaşımlarının literatürde ağırlık kazandığını gösterdiği görülmüştür.

Yayınların ağırlıklı olarak yüksek etki faktörüne sahip dergilerde yayımlandığı, yazar iş birliği analizinde ise Tony Charman, Jonathan Green, Carl J. Dunst ve Richard J. McWilliam’ın alanın bilimsel gelişimine yön veren araştırmacılar arasında yer aldığı saptanmıştır.

Sonuç olarak, erken müdahalede aile eğitimi modellerine ilişkin araştırmaların giderek artan disiplinler arası bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, gelecekte yapılacak çalışmaların yapay zekâ destekli aile eğitim uygulamaları ile dezavantajlı ve düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelere yönelik müdahalelere odaklanmasının alana önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

ÖNERİLER

Anahtar kelimeler, veri tabanlarında ilgili çalışmalara ulaşmada ve literatürün kapsamını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, erken müdahalede aile eğitimi modelleri konusu ele alınmıştır. Web of Science (WoS) veri tabanında “Child” OR “Children” OR “Kid” OR “Kids” OR “Baby” OR “Babies” AND “early intervention” AND “parent training” OR “parent-mediated intervention” anahtar kelime kombinasyonları kullanılarak yapılan taramada ilk aşamada 8816 yayına ulaşılmıştır. Doküman türü (makale ve derleme), dil (İngilizce) ve konu uygunluğu ölçütleri doğrultusunda yapılan eleme sonucunda 6464 yayın bibliyometrik analize dâhil edilmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Çalışma yalnızca WoS veri tabanı ile sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda Scopus, PubMed ve Google Scholar gibi farklı veri tabanları kullanılarak karşılaştırmalı bibliyometrik analizler gerçekleştirilebilir.
- Gelecek çalışmalarda, aile eğitimi modelleri Otizm Spektrum Bozukluğu, serebral palsi veya işitme yetersizliği gibi belirli tanı grupları özelinde incelenerek daha ayrıntılı bulgular elde edilebilir.
- Bibliyometrik analizlerin nicel bulguları, yüksek atıf alan çalışmaların meta-sentez veya nitel içerik analiziyle desteklenerek müdahale modellerinin kuramsal temelleri ve uygulama süreçleri daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975.
- Artsın, M. (2020). Bir Metin Madenciliği Uygulaması: Vosviewer. *Eskişehir Teknik Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi B-Teorik Bilimler*, 8(2), 344-354.

- Birkle, C., Pendlebury, D., Schnell, J., & Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1, 363-376. https://doi.org/10.1162/qss_a_00018.
- Bornmann, L. ve Mutz, R. (2015). Growth rates of modern science: A bibliometric analysis based on the number of publications and cited references. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(11), 2215-2222. doi:10.1002/asi.23329.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzén, M., & Tsai, K. (2012). Parent perspectives on community mental health services for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 21(4), 533-544.
- De Bakker, F. G., Groenewegen, P., & Den Hond, F. (2005). A bibliometric analysis of 30 years of research and theory on corporate social responsibility and corporate social performance. *Business & society*, 44(3), 283-317.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119-143.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt, M. (2014). Family capacity-building in early childhood intervention. *Journal of Early Intervention*, 36(2), 107-123.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378.
- Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers. *Infants & Young Children*, 25(1), 62-82.
- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants & Young Children*, 14(2), 1-18.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 1-13.
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16(1), 9-21.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Routledge.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2006). Responsive parenting. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642.
- Lifter, K., Ellis, J. T., Cannon, B., & Anderson, S. R. (2005). Developmental play assessment. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 141-158.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Paul H. Brookes.
- Odom, S. L., et al. (2010). Evidence-based practices in interventions for children with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275-282.
- Oono, I. P., Honey, E. J., & McConachie, H. (2013). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2013(4).
- Pritchard, P. C. H., 1969. *Studies of the Systematics and Reproductive Cycles of the Genus Lepidochelys*. Ph.D. Thesis, University of Florida, Gainesville, FL.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2005). Evidence-based definitions of coaching practices. *Case in Point*, 1(6), 1-6.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Zupic, I. ve Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. doi:10.1177/1094428114562629.

KARİYER PLANLAMA AMACIYLA KULLANILAN YAPAY ZEKÂ ARAÇLARININ İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS USED FOR CAREER PLANNING

Emirhan AKTAŞ¹

ÖZET: Yapay zekâ destekli kariyer planlama uygulamaları, bireylerin kendini tanıma, meslek seçimi, kariyer kararı verme, beceri geliştirme ve iş arama süreçlerini destekleyen dijital araçlar olarak giderek yaygınlaşmaktadır. Bununla birlikte, bu uygulamaların hangi kuramsal temellere dayandığı, hangi amaçlarla geliştirildiği ve kariyer gelişimi alanına nasıl katkı sunduğu konusunda bütüncül incelemelere ihtiyaç vardır. Bu bildirinin amacı, kariyer planlama amacıyla kullanılan seçilmiş yapay zekâ destekli uygulamaları belirli ölçütler çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada nitel doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır ve karşılaştırmalı betimsel analiz yapılmıştır. İnceleme kapsamında Kariyo.io, CareerExplorer, PathwayU, Careerflow.ai, JobSeer, Pymetrics, Notion, Coursera, LinkedIn Learning, IBM Watson Career Coach, EDUC8EU AI Advisor ve AI-Enhanced Learning Analytics Career Guidance Tool uygulamaları incelenmiştir. Uygulamalar; geliştirildiği yıl, geliştiriciler, geliştirildiği ülke, kullanım amacı, kuramsal/teorik dayanak, kullanıcı kitlesi, kullanıcı sayısı ve kullanım ücreti başlıkları altında analiz edilmiştir. Veriler, uygulamaların resmî internet siteleri, tanıtım sayfaları ve erişilebilir kurumsal açıklamaları üzerinden derlenmiştir. Bulgular, incelenen uygulamaların üç temel grupta toplandığını göstermektedir: Doğrudan kariyer planlama araçları, İş arama ve kariyer yönetimi araçları ile Öğrenme/beceri geliştirme platformları. Bazı uygulamaların kuramsal dayanaklarını daha açık biçimde sunduğu; buna karşın birçok uygulamanın kariyer gelişimini açık bir kariyer kuramı yerine veri temelli eşleştirme, beceri analizi ve istihdam odaklı öneriler üzerinden ele aldığı görülmüştür. Ayrıca kullanıcı sayısı ve ücretlendirme bilgileri bazı platformlarda açıkça paylaşılrken, özellikle kurumsal çözümlerde bu bilgilerin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, yapay zekâ destekli kariyer uygulamaları kariyer karar süreçlerinde erişilebilir ve ölçeklenebilir destek sunmakla birlikte, kariyer gelişiminin anlam, kimlik, bağlam ve yaşam öyküsü boyutlarını sınırlı düzeyde yansıtmaktadır. Bu nedenle söz konusu araçların kariyer danışmanlığının yerine geçen sistemler olarak değil, danışma sürecini destekleyen yardımcı araçlar olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Araştırmanın en önemli sınırlılığı, incelemenin kamuya açık verilerle sınırlı olması ve bazı uygulamalarda kuramsal altyapı ile kullanıcı istatistiklerine ilişkin bilgilerin yetersiz kalmasıdır.

Anahtar sözcükler: yapay zekâ, kariyer planlama, kariyer danışmanlığı, dijital uygulamalar, doküman analizi.

ABSTRACT: Artificial intelligence (AI)-supported career planning applications are increasingly being used as digital tools to support individuals in self-exploration, career choice, career decision-making, skill development, and job search processes. However, there is still a need for comprehensive studies examining the theoretical foundations, purposes, and contributions of these applications to career development. The aim of this study is to comparatively examine selected AI-supported applications used for career planning according to specific criteria. A qualitative document analysis method and comparative descriptive analysis were employed in the study. The applications examined included Kariyo.io, CareerExplorer, PathwayU, Careerflow.ai, JobSeer, Pymetrics, Notion, Coursera, LinkedIn Learning, IBM Watson Career Coach, EDUC8EU AI Advisor, and the AI-Enhanced Learning Analytics Career Guidance Tool. The applications were analyzed in terms of year of development, developer, country of origin, purpose of use, theoretical foundation, target user group, number of users, and pricing model. Data were collected from the official websites, promotional materials, and publicly available institutional documents of the applications. The findings showed that the examined applications could be grouped into three main categories: direct career planning tools, job search and career management tools, and learning and career development platforms. While some applications clearly presented their theoretical foundations, many others approached career development through data-driven matching systems, skill analyses, and employability-oriented recommendations rather than explicit career theories. In addition, user statistics and pricing information were openly shared by some platforms, whereas such information was limited in many institutional and enterprise-level systems. The results indicate that AI-supported career applications provide accessible and scalable support for career decision-making processes; however, they reflect the dimensions of meaning, identity, context, and life story in career development only to a limited extent. Therefore, these applications should be considered supportive tools that complement career counseling rather than systems that replace professional career counselors. The main limitation of this study is that it is based solely on publicly

¹ Kayseri Eğitim ve Uygulama Merkezi, eaktaspdr@gmail.com, 0000-0002-5777-1207

available data, and information regarding the theoretical foundations and user statistics of some applications was limited.

Key words: artificial intelligence, career planning, career counseling, digital applications, document analysis

GİRİŞ

Kariyer planlama sürecini etkileyen bireysel, sosyal ve sistemsel faktörler bu sürecin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu karmaşıklığı anlamlandırmak amacıyla farklı teori ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Özellik faktör temelli yaklaşımlar, kariyer planlama sürecinde bireyin özelliklerinin mesleklerin gerektirdiği özelliklerle eşleştirilmesi gerektiğini; psikodinamik temelli yaklaşımlar, bireyin erken çocukluk yaşantılarından etkilenerek kariyer seçimlerini yaptığını; gelişimsel yaklaşımlar, bireyin kariyer gelişim aşamalarından geçerek kariyer sürecini tamamlamaya çalıştığını; sosyal bilişsel yaklaşımlar, bireyin sosyal yaşantıları sonucunda değişen düşünceleriyle kariyer kararı verdiğini; yapılandırmacı yaklaşımlar, bireyin kariyer sürecini kendi hikayeleri üzerinden inşa ettiklerini ifade etmektedirler (Yeşilyaprak, 2024).

20. yüzyıl ile başlayan kariyer planlama süreci değişen ekonomik, teknolojik ve sosyal koşullara uyum sağlayacak şekilde evrilmiştir. 20. yüzyılın sonlarından itibaren kariyer planlama sürecinde dijital çalışmalar başlamıştır. İnternetin dünyaya yayılmasıyla birlikte bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla kariyer planlama yapılmaya başlanmıştır (Sampson ve Osborn, 2015; Venable, 2010). 21. yüzyılın ilk çeyreği geride kalırken teknolojik gelişmelerin de etkisiyle kariyer planlama sürecinde yapay zekâ araçları kullanılmaya başlanmıştır.

Yapay zekâ alanındaki yeni gelişmeler, kariyer danışmanlığı ve kariyer planlama amacıyla da yeni uygulamaların gelişmesine imkân tanımıştır (Pandya ve Wang, 2024). Makine öğrenmesi, doğal dil işleme ve büyük veri analitiği gibi teknolojiler kullanılarak geliştirilen yapay zekâ tabanlı sistemler kullanılarak bireylerin ilgi, yetenek, kişilik özellikleri ve değerleri analiz edilerek kariyer hedefleri doğrultusunda kariyer önerilerinde bulunabilmektedir (Guleria ve Sood, 2023; Urfalıoğlu ve Aşantugrul, 2026). Bu araçlar, çeşitli nedenlerle kariyer danışmanlığı hizmetlerine ulaşmakta zorlanan bireylere alternatif bir destek sunabilme potansiyelini taşımaktadır.

Yapay zekâ araçları, bir kariyer danışmanı rolüne bürünerek bireyin kariyeri ile ilgili özellikleri belirleyerek onlara uyacak kariyer alternatiflerini sunmaya çalışmaktadır (Faruque vd., 2025). Yapay zekâ araçları, bireyin kendi başına bir başkasına ihtiyaç duymadan, kendi fikirlerini filtresiz şekilde aktarabileceği, değişen düşüncelerine yönelik farklı kariyer planlamasını daha hızlı bir zamanda yapabileceği araçlardır (Özdoğan ve Özdemir, 2023). Bu durum kariyer alanında kullanılan yapay zekâ araçlarının, ekonomik, çeşitlilik, bireysellik ve hız açısından faydalı olabileceği görülmektedir.

Son yıllarda kariyer alanında yapay zekânın kullanımını araştıran çalışmaların sayısında artış görülmektedir. Kariyer alanında yapay zekanın makine öğrenme modelleri ve açıklanabilir yapay zekâ tekniklerinin kariyer önerilerinde bulunduğu (Guleria ve Sood, 2023), kariyer kararlarını desteklemek için yapay zekâ destekli öğrenme analitiğinin kullanıldığı (Gedrimiene vd., 2024), kariyer rehberliği için bireyler ve kurumlar tarafından kullanıldığı (Westman vd., 2021) görülmektedir. Araştırmalar yapay zekanın kariyer gelişimi, işe alım süreçleri (Gür vd., 2019), iş piyasasına uygun becerilerin geliştirilmesi (Özdoğan ve Özdemir, 2023), özgeçmiş oluşturma ve özgeçmişe göre doğru kişinin istenen pozisyon için seçilmesi (Erisev, 2022), kariyer kararı vermeyi destekleme, kariyer planlama (Ün, 2022) amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

Kariyer planlama sürecinde yapay zekanın kullanımı olumlu bir gelişme olsa da araştırmacılar bazı problemler de karşılaşmaktadır. Bu problemler arasında insanların yapay zekâ araçlarının hata yapabileceğini göz ardı ederek tamamen yapay zekaya göre karar vermesi (Pandya ve Wang, 2024; Sarmurzin vd., 2026) ve kişiselleştirme zorlukları (Gedrimiene vd., 2024) ön plana çıkmaktadır. Araştırmacılar yapay zekâ destekli kariyer planlama araçlarının kariyer danışmanlarıyla birlikte hibrit modellerin daha etkili olacağını önermektedir (Sarmurzin vd., 2026; Yang vd., 2026).

Literatür incelendiğinde yapay zekânın kariyer alanındaki kullanımına ilişkin kuramsal ve uygulamalı çalışmalar bulunmasına rağmen, kariyer planlama amacıyla kullanılan yapay zekâ araçlarının özelliklerini, kuramsal dayanaklarını, hedef kullanıcı gruplarını ve kullanım amaçlarını karşılaştırmalı biçimde inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle farklı ülkelerde geliştirilen yapay zekâ tabanlı kariyer uygulamalarının hangi kariyer kuramlarından yararlandığı ve kariyer gelişimini nasıl ele aldığı konusunda kapsamlı incelemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle kariyer planlamada kullanılan yapay zekâ araçlarının hem tanınması hem de kullanılmasıyla ilgili bilgilerin literatürde yetersiz olduğu fark edilmiştir.

Bu nedenle araştırmanın amacı kariyer planlama amacıyla kullanılan yapay zekâ araçlarını geliştirildiği yıl, geliştirici kuruluş, geliştirildiği ülke, kullanım amacı, kuramsal dayanak, kullanıcı kitlesi, kullanıcı sayısı ve kullanım ücreti açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Kariyer planlama amacıyla kullanılan yapay zekâ araçlarının temel özellikleri nelerdir?
2. Bu araçlar hangi kuramsal veya teorik temellere dayanmaktadır?
3. Yapay zekâ araçlarının hedef kullanıcı kitleleri kimlerdir?
4. Bu araçların kullanım amaçları ve ücretlendirme yapıları nasıl farklılaşmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve dijital materyallerin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada kariyer planlama amacıyla kullanılan yapay zekâ araçlarına ilişkin kamuya açık dokümanlar incelenmiştir.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını kariyer planlama amacıyla kullanılan yapay zekâ destekli uygulamaların resmî internet siteleri, tanıtım sayfaları ve kamuya açık kurumsal açıklamaları oluşturmaktadır. Uygulamaların belirlenmesi amacıyla Ocak–Şubat 2026 tarihleri arasında Google arama motoru kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama sürecinde “AI career planning”, “AI career guidance”, “career recommendation system”, “career coaching AI”, “yapay zekâ kariyer planlama”, “kariyer danışmanlığı yapay zekâ” ve benzeri anahtar sözcükler kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Yapay zekâ teknolojilerinden yararlanıyor olması,
- Kariyer planlama, kariyer gelişimi, kariyer kararı verme veya iş bulma süreçlerine destek sunması,
- Resmî internet sitesine erişilebilmesi,
- Hakkında yeterli düzeyde kamuya açık bilgi bulunması.

Bu ölçütleri karşılayan 12 uygulama araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırma kapsamında yalnızca doğrudan kariyer danışmanlığı veya kariyer planlama amacıyla geliştirilen yapay zekâ uygulamaları değil, aynı zamanda kariyer gelişimini destekleyen öğrenme, beceri geliştirme, kariyer yönetimi ve istihdam edilebilirlik odaklı platformlar da değerlendirmeye alınmıştır. Bu yaklaşımın benimsenmesinin temel nedeni, günümüzde kariyer gelişiminin yalnızca meslek seçimi ve kariyer kararı verme süreçleriyle sınırlı olmaması; yaşam boyu öğrenme, beceri geliştirme, kariyer geçişleri ve istihdam süreçlerini de kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmasıdır. Bu nedenle Coursera, LinkedIn Learning ve Notion gibi doğrudan kariyer danışmanlığı hizmeti sunmayan ancak bireylerin kariyer gelişimlerini destekleyen platformlar da araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenmesi, özetlenmesi ve yorumlanmasını amaçlayan bir nitel veri analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada kariyer planlama amacıyla kullanılan yapay zekâ araçlarına ilişkin elde edilen veriler; geliştirildiği yıl, geliştirici kuruluş, geliştirildiği ülke, kullanım amacı, kuramsal dayanak, kullanıcı kitlesi, kullanıcı sayısı ve kullanım ücreti temaları altında düzenlenmiştir. Daha sonra uygulamalar bu ölçütler açısından karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuştur. Bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuş ve araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veri toplama ve sınıflandırma işlemleri iki hafta arayla tekrar gözden geçirilmiş ve elde edilen bilgilerin tutarlılığı kontrol edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulgularına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Yapay zekâ araçlarının sınıflandırılması

Temalar / Yapay zekâ aracı	Doğrudan kariyer planlama araçları	İş Arama ve Uygulama Odaklı Araçlar	Öğrenme ve Kariyer Gelişimi Platformları
Kariyo.io	X		
CareerExplorer	X		
PathwayU	X		
EDUC8EU AI advisor	X		
IBM Watson Career Coach		X	
Careerflow.ai		X	
Jobseer		X	
Pymetrics/Harver		X	
Notion			X
Coursera			X
LinkedIn Learning			X
AI-enhanced learning analytics career guidance tool			X

İncelenen 12 uygulama üç kategori altında sınıflandırılmıştır. Her kategoride dört uygulama yer almaktadır. Doğrudan kariyer planlama araçları bireylerin kariyer seçimi ve kariyer kararı verme süreçlerine odaklanırken, iş arama ve kariyer yönetimi araçları daha çok istihdam ve kariyer geçişlerini desteklemektedir. Öğrenme ve kariyer gelişimi platformları ise beceri geliştirme, yaşam boyu öğrenme ve kariyer gelişimine katkı sağlamaktadır.

Tablo 2. Yapay zekâ araçlarının özellikleri I

Temalar / Yapay zekâ aracı	Kariyo.io	CareerExplorer	PathwayU	Careerflow.ai	Jobseer	Pymetrics/Harver
Yıl	2025	2012	2020	2020	Bilinmiyor	2022
Geliştiren	BudunAI	Spencer Thompson	jobZology ve PeopleGrove	Careerflow Inc	Bilinmiyor	Harver
Ülke	Türkiye	Kanada	ABD	Belirtilmemiş	İngiltere ve Galler	Belirtilmemiş
Amaç	Meslek seçimi	İdeal kariyeri bulma	Anlamli bir yaşama yönlendirme	İş bulma ve özgeçmiş oluşturma	İş bulma	İşe alım ve yetenekleri keşfetme
Kuramsal dayanak	Jung, Myers-Briggs, Holland RIASEC, Gardner çoklu zekâ, Kolb deneyimsel öğrenme ve Schwartz değerler kuramı	Kişilik psikolojisi ve veri temelli kariyer eşleştirme	HEXACO kişilik modeli	İş arama ve kariyer yönetimi	Belirtilmemiş	Bilişsel bilim, nörobilim ve endüstri/örgüt psikolojisi temelli, oyunlaştırma
Kullanıcı kitlesi	Öğrenciler / Gençler ve kurumlar	Öğrenciler / Yetişkinler ve kurumlar	Lise ve üniversite öğrencileri ve okullar	İş arayanlar	İş arayanlar	İş arayanlar ve kurumlar

Kullanıcı sayısı	475	10.188	Belirtilmemiş	1 milyon+	12.000	Belirtilmemiş
Kullanım ücreti	49 veya 299 TL	Sınırlı süre için ücretsiz	59,99\$ kayıt ücreti	14\$ veya 24\$	18£ veya 30£	Belirtilmemiş

Tablo 3. Yapay zekâ araçlarının özellikleri II

Temalar / Yapay zekâ aracı	Notion	Coursera	LinkedIn Learning	IBM Watson Career Coach	EDUC8EU AI advisor	AI-enhanced learning analytics career guidance tool
Yıl	2022	2012	2025	2019	2026	2019
Geliştiren	Notion Labs, Inc.	Daphne Koller ve Andrew Ng.	LinkedIn	IBM	Educ8eu Invest Alliance	Egle Gedrimiene vd.
Ülke	ABD	ABD	Belirtilmemiş	ABD	AB	Finlandiya
Amaç	Birlikte çalışmayı desteklemek	Çevrim içi öğrenme ve kariyer gelişimi.	Eğitim ve iş bulma	Kariyer sorunlarına destek olmak	kariyer yollarını keşfetme	Kariyer kararlarını desteklemek
Kuramsal dayanak	Belirtilmemiş	LLM tabanlı kişiselleştirilmiş öğrenme desteği	role-based öğrenme yaklaşımı	yetkinlik-temelli kariyer eşleştirme	farklı rehberlik stilleri	Teknoloji Kabul Modeli (TAM) ve Career Decision-Making Model
Kullanıcı kitlesi	Bireyler, ekipler, öğrenciler, işletmeler.	Bireysel öğrenenler, kampüsler, işletmeler, devlet kurumları.	Bireyler, işletmeler, yükseköğretim ve kamu ekipleri	Kurum çalışanları ve insan kaynakları / yetenek yönetimi ekipleri	Öğrenciler / öğrenenler.	Öğrenenler ve kariyer geçiş sürecindeki bireyler
Kullanıcı sayısı	Belirtilmemiş	162 milyon	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Aylık veya yıllık kullanım ücreti	10\$ veya 20\$	166\$ veya 143,40\$	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş

Not. Tablolarda yer alan bilgiler uygulamaların resmî internet siteleri, kurumsal tanıtım sayfaları ve kamuya açık açıklamalarından derlenmiştir.

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde 2012 yılında iki, 2019 yılında iki, 2020 yılında iki, 2022 yılında iki, 2025 yılında iki ve 2026 yılında bir yapay zekâ aracının geliştirilerek kullanıma açıldığı görülmektedir. Yapay zekâ araçlarının en çok geliştirildiği ülke Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'dir. Bunun yanında Türkiye, Kanada, İngiltere, Galler, Avrupa Birliği ve Finlandiya tarafından da geliştirilmiştir. Kullanım amaçları arasında meslek seçimi, ideal kariyeri bulma, anlamlı bir yaşama yönlendirme, iş bulma, özgeçmiş oluşturma, işe alım ve yetenekleri keşfetme, birlikte çalışmayı destekleme, çevrimiçi öğrenme, kariyer gelişimi, eğitim, kariyer sorunlarına destek olma, kariyer yollarını keşfetme ve kariyer kararlarını destekleme ifadeleri araçlar tarafından öne çıkarılmaktadır. En sık vurgulanan ifade iş bulmadır. Kurumsal dayanak olarak kariyer kuramlarından Holland'ın tipoloji kuramı ve kariyer kararı verme modeli kullanılırken daha çok kişilik kuramlarına ve büyük dil modellerinin kullanıldığı belirtilmektedir. Bazı araçların temel aldığı kuramsal dayanak ise belirtilmemiştir. Kullanıcı kitlesi arasında öğrenciler, iş arayanlar ve yetişkinler varken aynı zamanda okullar, kurumlar ve şirketlerde bulunmaktadır. Hem iş veren ve işi talep eden kişilere yönelik bir geliştirme yapıldığı fark edilmektedir. Kullanıcı sayısı ile ilgili verilen bilgiler kesin bilgiler veya abone sayıları değildir. Birçok araç bu konuda bilgi vermemektedir. Bilgi verenler ise abone sayılarından çok aracı kullanan kişilerin verilerini

vermektedir. Kullanım ücreti de tam olarak açık bilgi şeklinde verilmemektedir. Kullanıcıların fiyatları görebilmesi için kredi kartı bilgilerini girmeleri gerekmektedir.

İncelenen 12 uygulamanın yalnızca bir kısmının kariyer kuramlarını açık biçimde kullandığı görülmektedir. Araçların büyük çoğunluğu kariyer önerilerini veri temelli eşleştirme, kişilik analizi ve beceri değerlendirmeleri üzerinden oluşturmaktadır. Ayrıca uygulamaların önemli bir bölümünün iş bulma ve istihdam süreçlerine odaklandığı, kariyer gelişiminin yaşam boyu gelişim boyutuna daha sınırlı düzeyde yer verdiği belirlenmiştir. Kullanıcı kitlesi açısından değerlendirildiğinde ise öğrenciler, iş arayanlar ve kariyer geçiş sürecindeki yetişkinlerin ön planda olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonuçlarına göre 2010'dan itibaren yapay zeka araçlarının kullanılmaya başladığı ve son zamanlarda artış yaşandığı; kariyer alanındaki yapay zeka araçlarının çoğunun ABD'de geliştirildiği; yoğunlukla iş bulma ve çalışanların kariyerlerini destekleme amacıyla kullanıldığı; kariyer kuramlarının yerine dil işleme ve özellik eşleştirme sistemlerinin daha çok kuramsal dayanak olarak kullanıldığı; kullanıcı kitlesinin daha çok iş arayan veya kariyerinde yükselmek isteyen yetişkinlere yönelik olduğu; kullanıcı sayılarının abone olan kişi bazında değil de siteye girip testleri dolduran veya ücretsiz şekilde demo sürümleri kullanan kişi sayılarına göre verildiği ve kullanım ücretlerinin net olarak belirtilmediği görülmektedir.

Bu çalışmada kariyer planlama amacıyla kullanılan yapay zekâ destekli araçlar çeşitli özellikleri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular kariyer gelişimi kuramları ile yapay zekâ temelli kariyer sistemleri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen uygulamaların büyük bölümünün kariyer gelişimini doğrudan kariyer kuramları temelinde değil, veri temelli eşleştirme, beceri analizi, kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve istihdam odaklı öneriler üzerinden ele aldığı görülmüştür (Sathish vd., 2024).

Araştırmada incelenen bazı uygulamaların Holland'ın Mesleki Kişilik Kuramı, Myers-Briggs Tip Teorisi (MBTI), HEXACO Kişilik Modeli ve CASVE Kariyer Kararı Verme Modeli gibi kuramsal yapılardan yararlandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte birçok uygulamanın kullandığı algoritmaların kuramsal dayanaklarının açık biçimde belirtilmediği görülmüştür. Bu durum yapay zekâ destekli kariyer sistemlerinin bilimsel temellerinin kullanıcılar tarafından yeterince değerlendirilememesine neden olabilmektedir (Pandya ve Wang, 2024; Wilson vd., 2022). Kariyer danışmanlığı alanında geliştirilen uygulamaların kullandıkları kuramsal çerçeveleri daha şeffaf biçimde sunmaları hem etik ilkeler hem de bilimsel güvenilirlik açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, yapay zekâ araçlarının büyük bölümünün kariyer gelişimini iş bulma, kariyer geçişi, beceri geliştirme ve istihdam edilebilirlik boyutları üzerinden ele almasıdır. Bu sonuç, kariyer gelişiminin bireyin yaşam boyu devam eden psikososyal bir süreç olduğunu savunan Super'in (1980) Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi Kuramı ile karşılaştırıldığında dikkat çekicidir. Çünkü birçok yapay zekâ uygulaması bireyin yaşam rolleri, yaşam alanları ve gelişim dönemleri gibi kariyer gelişiminin önemli bileşenlerini sınırlı düzeyde dikkate almaktadır.

Benzer şekilde yapılandırmacı kariyer danışmanlığı yaklaşımını temel alan Savickas'ın (2013) Kariyer Yapılandırma Kuramı, bireyin kariyerini yaşam öyküsü, kimlik gelişimi ve kişisel anlamlandırma süreçleri aracılığıyla oluşturduğunu vurgulamaktadır. İncelenen uygulamaların büyük bölümünün ise bireyin kariyer öyküsünü anlamaktan çok bireysel özellikleri veri tabanlarıyla eşleştirmeye odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle yapay zekâ destekli kariyer sistemlerinin kariyer gelişiminin nesnel boyutlarını başarılı şekilde değerlendirebildiği; ancak bireyin yaşam temaları, öznel deneyimleri ve kariyer anlatıları gibi yapılandırmacı unsurları yeterince yansıtmadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları aynı zamanda yapay zekâ araçlarının kariyer danışmanlığı hizmetlerine erişimi kolaylaştırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle kariyer danışmanına ulaşma imkânı olmayan bireyler için bu sistemler hızlı, düşük maliyetli ve kişiselleştirilmiş öneriler sunabilmektedir. Bununla birlikte kariyer kararlarının yalnızca algoritmik öneriler doğrultusunda verilmesi bazı riskleri de beraberinde getirebilir (Lima ve Rahman, 2024). Kullanılan algoritmaların önyargılar içermesi, kişisel verilerin güvenliği ve bireyin karar verme sorumluluğunu teknolojiye devretmesi gibi etik konular gelecekte daha fazla önem kazanacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen araçların büyük bölümünün Amerika Birleşik Devletleri merkezli olması, yapay zekâ destekli kariyer teknolojilerinin geliştirilmesinde belirli ülkelerin ön plana çıktığını göstermektedir. Türkçe dilinde geliştirilen kariyer planlama araçlarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'de kariyer danışmanlığı alanında yerel ihtiyaçları dikkate alan ve kültürel bağlama duyarlı yapay zekâ sistemlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların artırılması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, yapay zekâ destekli kariyer araçlarının kariyer danışmanlığının yerine geçmekten ziyade kariyer danışmanlarına ve bireylere destek sağlayan yardımcı sistemler olarak değerlendirilmesinin daha uygun olduğunu göstermektedir. Yapay zekâ araçları kariyer karar verme sürecinde önemli katkılar sunabilse de kariyer gelişiminin anlam, kimlik, yaşam öyküsü ve bağlamsal faktörler gibi karmaşık boyutlarının değerlendirilmesinde insan uzmanlığının önemini koruduğu söylenebilir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma yalnızca kamuya açık veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bazı uygulamaların kullanıcı sayıları, algoritmik yapıları ve kuramsal dayanaklarına ilişkin bilgiler sınırlı düzeyde paylaşılmıştır. Ayrıca inceleme belirli bir tarihte erişilebilen uygulamalarla sınırlıdır. Yapay zekâ teknolojilerinin hızlı değişimi nedeniyle ilerleyen yıllarda farklı sonuçlar elde edilebilir.

Kariyer planlama açısından geliştirilen yapay zekâ araçlarının kariyer kuramlarına dayalı olarak geliştirilmesi, elde edilen bilgilerin güvenliğinin nasıl sağlandığının açıklanması, kullanım amaçlarının kullanıcıya net bir şekilde sunulması, Türkçe dilinde geliştirilen yapay zekâ araçlarının farklı amaçları gerçekleştirebilecek şekilde (kariyer gelişimini destekleme, kariyer farkındalığını artırma, kariyer geçişi, lise veya üniversite seçimi yapma vb.) çoğaltılması, bu araçların etkililiğine yönelik deneysel, boylamsal ve nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Erisev, H. (2022). Yapay zekâ teknikleri kullanılarak beceri ve yeterlilik belirlemeye dayalı kariyer eşleştirme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Faruque, S. H., Khushbu, S. A., & Akter, S. (2025). Decision support system to reveal future career over students' survey using explainable AI. *Education and Information Technologies*, 30(10), 14471-14509. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13361-7>
- Gedrimiene, E., Celik, I., Kaasila, A., Mäkitalo, K., & Muukkonen, H. (2024). Artificial intelligence (AI)-enhanced learning analytics (LA) for supporting career decisions: Advantages and challenges from user perspective. *Education and Information Technologies*, 29(1), 297-322. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12277-4>
- Guleria, P., & Sood, M. (2023). Explainable AI and machine learning: performance evaluation and explainability of classifiers on educational data mining inspired career counseling. *Education and Information Technologies*, 28(1), 1081-1116. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11221-2>
- Gür, Y. E., Ayden, C., & Yücel, A. (2019). Yapay zekâ alanındaki gelişmelerin insan kaynakları yönetimine etkisi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 137-158. <https://izlik.org/JA68CY52BF>
- Lima, S. A., & Rahman, M. M. (2024). Algorithmic fairness in HRM balancing AI-driven decision making with inclusive workforce practices. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 9(4s), 1-10. <https://doi.org/10.52783/jisem.v9i4s.13251>
- Özdoğan, H. K., & Özdemir, N. K. (2023). 21. Yüzyılda kariyer psikolojik danışmanlığı ve yapay zekâ uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2127-2152. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1326692>
- Pandya, S. S., & Wang, J. (2024). Artificial intelligence in career development: a scoping review. *Human Resource Development International*, 27(3), 324-344. <https://doi.org/10.1080/13678868.2024.2336881>
- Sampson, J. P., Jr., & Osborn, D. S. (2015). Using information and communication technology in delivering career interventions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention*, Vol. 2. Applications (pp. 57-70). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14439-005>
- Sarmurzin, Y., Azhenov, A., Kudysheva, A., Ualikhanova, B., Saparbekova, I., & Besbayev, A. (2026). Implementation of AI in career counselling for university students: A systematic review. *Frontiers in Education*, 11, 1787689. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1787689>
- Sathish, A. S., Rajkumar, V. S., Vijay, V., & Kathiravan, C. (2024). The significance of artificial intelligence in career progression and career pathway development. In *AI-Oriented Competency Framework for Talent Management in the Digital Economy* (pp. 28-41). CRC Press.

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., ss. 147–183). Wiley.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Urfalıoğlu, M., & Aşantugrul, N. (2026). Veri madenciliği teknikleri kullanılarak lise öğrencilerinin mesleki kişilik profilleri ve kişilik özelliklerine dayalı kariyer yönlendirme: Makine Öğrenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 19(1), 11-24. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.1719617>
- Ün, B. (2022). Yapay zekâ ile geliştirilen iş, meslek ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin incelenmesi. İçinde *International Marmara Social Sciences Congress Proceeding E-Book* (s. 107). http://www.imascon.com/kayit/kayitr/dosyalar/imascon_2022_spring/imascon_2022_spring_sosyal_tammotin_bildiriler.pdf
- Venable, M. A. (2010). Using technology to deliver career development services: Supporting today's students in higher education. *The Career Development Quarterly*, 59(1), 87-96. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00132.x>
- Westman, S., Kauttonen, J., Klemetti, A., Korhonen, N., Manninen, M., Mononen, A., Niittymäki, S., & Paananen, H. (2021). Artificial Intelligence for Career Guidance--Current Requirements and Prospects for the Future. *IAFOR Journal of Education*, 9(4), 43-62. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1318705>
- Wilson, M., Robertson, P., Cruickshank, P., & Gkatzia, D. (2022). Opportunities and risks in the use of AI in career development practice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 48(1), 48-57. <https://doi.org/10.20856/jnicec.4807>
- Yang, W., Xie, Y., & Wu, X. (2026). Can AI be a good counselor? Comparing the effectiveness of AI and human career counseling. *Technology in Society*, 103301. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2026.103301>
- Yeşilyaprak, B. (2024). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya* (16. Baskı) Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

PIRLS 2021 TÜRKİYE SONUÇLARINA GÖRE CİNSİYET, EV KAYNAKLARI VE OKUMA TUTUMUNUN OKUMA BAŞARISINA ETKİSİ

THE EFFECTS OF GENDER, HOME RESOURCES, AND READING ATTITUDES ON READING ACHIEVEMENT ACCORDING TO THE PIRLS 2021 TÜRKİYE RESULTS

Sema Beliince¹ Haydar Karaman²

ÖZET: Bu çalışmanın amacı PIRLS 2021 Türkiye sonuçlarına göre cinsiyet, ev kaynakları ve okuma tutumlarının öğrencilerin okuma başarısına olan etkisini incelemektir. İlişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yayımlanan PIRLS 2021 sonuçları içerisinde Türkiye'ye ait verilerin çekilerek R ve SPSS programları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada cinsiyet, kaynakları ve okuma tutumlarının okuma başarısı üzerinde etkisi olduğu saptanmış olup en etkili değişkenin ev kaynakları olduğu saptanmıştır. Ancak okuma tutumu bileşenlerinden okumayı sevmenin okuma başarısına olan etkisinin negatif yönlü olması bu çalışmadaki önemli bir bulgudur. Okuma tutumu ve ev kaynaklarının öğrencilerin akademik okuma, dijital okuma, eğlence amaçlı okuma ve eleştirel okuma gibi farklı boyutlar üzerindeki etkisi önerilir.

Anahtar sözcükler: PIRLS 2021, okuma tutum, okuma başarısı, ev kaynakları

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the effects of gender, home resources, and reading attitudes on students' reading achievement based on the PIRLS 2021 Türkiye results. A correlational research design was employed. The research data were obtained by extracting the Türkiye dataset from the PIRLS 2021 database published by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and were analyzed using R and SPSS software. The findings revealed that gender, home resources, and reading attitudes significantly influenced students' reading achievement, with home resources emerging as the strongest predictor. However, one noteworthy finding of this study is that the reading attitude component of *liking to read* had a negative effect on reading achievement. Future research is recommended to examine the effects of reading attitudes and home resources on different dimensions of reading, such as academic reading, digital reading, recreational reading, and critical reading.

Key words: PIRLS 2021, Reading attitude, reading achievement, home resources.

GİRİŞ

Eğitimde akademik başarının en temel belirleyicilerinden biri olan okuma becerisi, bireyin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişiminde kritik bir role sahiptir. Okuma, bireyin metindeki anlamı kurma, yorumlama ve zihinsel olarak bütünleştirme süreci olarak tanımlanmakta; ön bilgileri ile metin içeriğini birleştirerek yeni anlam yapıları oluşturmasını sağlayan çok boyutlu bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Güneş, 2008; Karatay, 2021; Coşkun, 2002). Bu yönüyle okuma, yalnızca dilsel bir beceri değil, aynı zamanda akademik ve sosyal gelişimi destekleyen temel bir öğrenme aracıdır (Satılmış, 2021).

Okuma becerisi, yalnızca bireysel bir yeterlilik olarak değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmanın önemli bir göstergesi olarak da değerlendirilmektedir. Bu nedenle okuma başarısı, bireysel özelliklerin ötesinde sosyo-eğitsel çevre ile ilişkili çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Okuma sürecindeki başarı; öğrencinin ev kaynakları, okul koşulları ve öğrenmeye yönelik tutumları gibi çevresel ve duyuşsal faktörlerden etkilenmekte olup (Snow, 2002), bu durum okuma başarısının yalnızca bilişsel becerilerle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Nitekim alanyazında, çocuklara kitap okunmasının okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ile ilerleyen yıllardaki okuma başarıları üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu vurgulanmaktadır (Lonigan, 2004; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bu çalışmalar, düzenli kitap okuma etkinliklerinin çocukların metin yapısını ve metnin bileşenlerini anlamlandırmalarına katkı sağladığını; bunun sonucunda kelime dağarcıklarının geliştiğini ve dil becerilerinin güçlendiğini göstermektedir (De Temple ve Snow, 2003). Ayrıca çocuklara sık sık kitap okunmasının, okuma başarısı, sözcük bilgisi ve sosyal beceriler üzerinde anlamlı katkılar sağladığı da ifade edilmektedir (Wigfield ve

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, beliincesema@gmail.com (009-0005-8495-8797)

²Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hkaraman@kmu.edu.tr (0000-0002-8212-5565)

Guthrie, 1997). Bu bağlamda ev kaynaklarında sunulan okuma etkinlikleri ve ebeveyn katılımı, çocukların okuryazarlık gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ev kaynakları desteğinin; ailelerin eğitim düzeyi, evdeki okuma alışkanlıkları ve çocukla gerçekleştirilen etkileşimli okuma etkinlikleri aracılığıyla çocukların okuma becerilerini doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Sénéchal ve Young, 2008; Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995). Öğrencilerin bu tür okuma etkinliklerine yönelmesi ya da bu etkinliklerden kaçınması, büyük ölçüde okumaya yönelik tutumlarıyla ilişkili olup, okuma tutumunun da okuma davranışları ve başarı üzerinde belirleyici bir değişken olduğu anlaşılmaktadır.

Tutum, bireyin davranışlarını yönlendiren, sonradan kazanılan duygu, düşünce ve eğilimler bütünü olarak tanımlanmakta; bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilmeme kararını etkileyen güçlü bir duyuşsal eğilim olarak değerlendirilmektedir (Baştuğ & Keskin, 2013). Okuma bağlamında ise okuma tutumu, öğrencinin okuma materyallerine ve okuma eylemine yönelik geliştirdiği olumlu ya da olumsuz eğilimleri ifade etmektedir. Bu tutum, öğrencinin okuma sürecine yönelik ilgisi, motivasyonu ve süreçten aldığı doyumla ilişkilidir (Mathewson, 2004). Olumlu okuma tutumu, okuma davranışını artırarak kelime dağarcığının gelişmesine ve okuduğunu anlama becerisinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Smith, 1990; McKenna & Kear, 1990). Okuma tutumunun gelişiminde ise ev kaynakları önemli bir belirleyicidir. Evde sunulan okuma fırsatları, kitap varlığı ve ebeveynlerin okuma alışkanlıkları, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde destekleyen temel çevresel faktörler arasında yer almaktadır.

Ev kaynakları, çocuğun akademik gelişimini etkileyen en önemli çevresel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Ailelerin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumu ve ev içi okuma davranışları, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Nitekim alanyazında, ev kaynaklarının okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Au ve Raphael (2000), ev kaynaklarının okuryazarlık başarısını açıklamada güçlü bir belirleyici olduğunu vurgularken; Petrill ve arkadaşları (2005), okuma becerilerinin genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Jordan, Snow ve Porche (2000), aile katılımının okuma başarısını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, ailelerin çocuklarının okuma gelişimini destekleme konusunda her zaman yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıkları, bazı durumlarda ise yeterli desteği sağlayamadıkları ya da süreci olumsuz yönde etkileyebildikleri ifade edilmektedir (Yıldız-Bıçakçı, Er & Aral, 2017; Günay-Bilaloğlu, Aktaş-Arnas & Yaşar, 2019; Kıvrak & Yıldırım, 2020). Bu durum, ailelere yönelik destekleyici uygulamaların önemini artırmaktadır. Nitekim ebeveyn-çocuk birlikte okuma etkinliklerinin çocukların okuma başarısı üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğu, meta-analiz çalışmalarında da ortaya konulmuştur (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Sénéchal & Young, 2008).

Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]) tarafından yürütülen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini uluslararası düzeyde değerlendirmeyi amaçlayan kapsamlı bir araştırmadır (Mullis & Martin, 2023). Beş yıllık döngüler hâlinde gerçekleştirilen bu çalışma; 2001, 2006, 2011, 2016 ve 2021 yıllarında uygulanmış olup ülkelerin okuma performanslarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmeye ve okuma okuryazarlığındaki uzun dönemli eğilimleri izlemeye olanak sağlamaktadır (IEA, 2023; Mullis & Martin, 2023).

Türkiye, PIRLS uygulamalarına 2001 ve 2021 döngülerinde katılım sağlamıştır. Araştırmanın 2021 yılı Türkiye örnekleme, ülke genelindeki 192 okulda öğrenim gören toplam 6.032 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). PIRLS 2021 sonuçlarına göre Türkiye, değerlendirmeye katılan 57 ülke arasında 39. sırada yer almıştır. 2001 uygulamasında ise 35 ülke arasında 28. sırada bulunmuştur. Bununla birlikte, 2001 yılına kıyasla Türkiye'nin ortalama okuma puanı 47 puan artarak önemli bir gelişme göstermiştir. Ancak bu artışa rağmen Türkiye'nin ortalama puanı, hem 2001 hem de 2021 uygulamalarında PIRLS başarı ölçeğinin merkez noktası olan 500 puanın altında kalmıştır (MEB, 2023; Mullis & Martin, 2023).

PIRLS, öğrencilerin yalnızca okuma başarılarını ölçmekle sınırlı kalmayıp, bu başarı üzerinde etkili olan bireysel, ailesel ve okul temelli bağlamsal değişkenleri de kapsamlı bir yaklaşımla değerlendirmektedir (Mullis & Martin, 2023). Bu kapsamda öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuma öz güvenleri, okuma derslerine katılım düzeyleri ile evde sahip oldukları öğrenme kaynakları ve öğrenme ortamları ayrıntılı öğrenci ve veli anketleri aracılığıyla incelenmektedir (IEA, 2023). PIRLS 2021 bulguları, öğrencilerin okuma başarılarının özellikle evde sunulan öğrenme kaynakları ve okumaya yönelik olumlu tutumları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2023; Mullis & Martin, 2023).

PIRLS araştırmasında okuma başarısı, ortalaması 500 ve standart sapması 100 olan sabit bir başarı ölçeği üzerinden raporlanmaktadır. Bu ölçek, farklı uygulama dönemleri arasında yapılan karşılaştırmaların güvenilir ve

geçerli biçimde gerçekleştirilebilmesine olanak sağlamakta, aynı zamanda ülkelerin okuma performanslarında zaman içerisinde meydana gelen değişimlerin izlenmesini mümkün kılmaktadır (Mullis & Martin, 2023). Bu yönüyle PIRLS, yalnızca öğrencilerin okuma yeterliklerini değerlendiren bir başarı araştırması değil, aynı zamanda okuma başarısını etkileyen bağlamsal faktörleri çok boyutlu olarak inceleyen uluslararası bir değerlendirme sistemi niteliği taşımaktadır.

PIRLS 2021 kapsamında okuma başarısıyla ilişkili temel öğrenci ölçekleri aşağıda sunulmuştur:

Evde Öğrenme Kaynakları (Home Learning Resources): Öğrencilerin ev kaynaklarında sahip oldukları kitap sayısı, dijital öğrenme araçları, çalışma ortamı ve ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi öğrenmeyi destekleyen kaynakları değerlendirmektedir.

Okumayı Sevme (Students Like Reading): Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi, motivasyon ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Okumaya Güven (Students Confident in Reading): Öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını ve kendilerine duydukları güveni ölçmektedir.

Okuma Derslerine Katılım (Students Engaged in Reading Lessons): Öğrencilerin okuma derslerine yönelik bilişsel ve davranışsal katılım düzeylerini, ders içi etkinliklere katılımlarını ve öğrenme süreçlerine ilişkin tutumlarını değerlendirmektedir (MEB, 2023; Mullis & Martin, 2023)

Bu çerçevede aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

- H1: Öğrencilerin okuma tutumları ile okuma başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H2: Öğrencilerin ev kaynakları desteği ile okuma başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H3: Öğrencilerin okuma tutumları ile ev kaynakları desteği arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H4: Öğrencilerin okuma tutumları, okuma başarısının anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H5: Ev kaynakları desteği, okuma başarısının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Çalışmada, Türkiye'nin Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*) 2021 yılı verileri kullanılarak öğrencilerin cinsiyet okuma tutum ve davranışları ve ev kaynaklarının okuma başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularının, uygulayıcılar ve program geliştiriciler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Aynı ayrı bu değişkenlerin okuma başarısıyla ilişkileri incelenmiş olmasına rağmen tümünün okuma başarısı üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalar sınırlı olduğu için ve literatürde olan bu boşluğu dolduracağından dolayı önemlidir.

YÖNTEM

Bu araştırma, PIRLS 2021 Türkiye verilerine dayalı olarak öğrencilerin okuma başarısını yordayan faktörlerin incelenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, Karasar (2012) tarafından “iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmakta olup, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrudan manipülasyon yapılmaksızın mevcut veri üzerinden incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Evren ve Örneklem

PIRLS 2021 uygulaması kapsamında Türkiye’de 2020–2021 eğitim öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören 192 okuldan seçilen toplam 6032 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak ilgili değişkenlerde kayıp verisi bulunan 591 öğrenci veri setinden çıkarılmış, analizler 5420 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veriler, PIRLS 2021 sonuçları doğrultusunda oluşturulan ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını, okuma başarılarını ve ev kaynakları desteğini belirlemeye yönelik ölçeklerden elde edilmiştir. Araştırma verisi IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yayımlanan PIRLS 2021 sonuçları içerisinde Türkiye’ye ait verileri çekilmiştir.

Okuma Başarısı Ölçeği

PIRLS okuma başarısı ölçeği, PIRLS 2001’de tüm katılımcı ülkelerin başarı düzeyleri temel alınarak ve ülkeler arasında eşitlik ilkesine göre geliştirilmiştir. Öğrencilerin okuma başarısı, en güncel uygulama olan PIRLS 2021 dâhil olmak üzere, ardışık PIRLS araştırmaları aracılığıyla ölçeğe yerleştirilmektedir. Bu sayede, farklı değerlendirme dönemlerinden elde edilen başarı verileri aynı ölçek üzerinde raporlanarak zaman içindeki başarı değişimlerinin (artış veya azalış) izlenmesi mümkün olmaktadır.

Ölçek, 300 ile 700 arasında değişen tipik bir başarı aralığına sahiptir. Ölçeğin merkez noktası olan 500 puan, 2001 yılı genel başarı ortalamasına; 100 puan ise standart sapmaya karşılık gelecek şekilde belirlenmiştir. PIRLS, bu merkez noktayı farklı değerlendirme döngüleri arasında sabit kalan bir referans değeri olarak kullanmaktadır (Mullis vd., 2023).

Okuma Tutum Ölçeği

PIRLS 2021 sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını belirlemek için öğrencilere 8 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek ASBR07A, ASBR07B, ASBR07C, ASBR07D, ASBR07E, ASBR07F, ASBR07G, ASBR07H kodlu 8 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci anketinde bu maddelerden elde edilen okumadaki çaba, okumayı sevmesi ve okumaya karşı özgüven ölçek skorları okumaya karşı tutumun bileşenleri olarak belirtilmiştir (Yin ve Reynold, 2023).

Öğrenme İçin Ev Kaynakları

Ebeveyn raporlarına dayalı olarak öğrencilerin ev kaynaklarındaki öğrenme materyallerinin varlığını ve erişilebilirliğini değerlendirmektedir. Ölçekte beş temel kaynak yer almaktadır: Evde bulunan kitap sayısı, çocuk kitaplarının sayısı, bilgisayar veya tablet gibi dijital cihazların mevcudiyeti, internet bağlantısının bulunup bulunmaması ve öğrencinin çalışma masası ya da özel bir çalışma alanına sahip olup olmamasıdır. Bu bağlamda ASBG04, ASBH13, ASDG05S, ASDHEDUP ve ASDHOCCP kodları; evdeki kitap sayısı, çocuk kitabı sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi ve ebeveyn mesleki statüsü gibi değişkenleri temsil etmektedir. Öğrenciler, hem kendi beyanlarına hem de ebeveyn raporlarına dayanan bu göstergeler doğrultusunda evdeki öğrenme kaynaklarının düzeyine göre puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS ve R programları kullanılmıştır. Veri seti “<https://pirls2021.org/data/>” internet sitesinden indirilerek Türkiye verisi seçilmiştir. Cinsiyet ve okuma başarısı için kayıp veri yok iken ev tutumu ölçek puanları ile ev kaynakları ölçek puanlarında kayıp veri saptanmıştır. Bu bağlamda R programında “haven” paketiyle ve “lapply” fonksiyonu kullanılarak bağımsız değişkenlerdeki kayıp veriler temizlenmiştir. İlk olarak demografik değişkene göre dağılım verilmiş olup tüm ölçek indeks skorları için tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Ölçek skorlarının normalliğinde veri sayısı $N > 50$ olduğu için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerler ± 2 arasındaysa dağılım normaldir (George ve Mallery, 2010). Tüm ölçek skorları normal dağılmakta olup okuma başarısı, okuma tutumu ve ev kaynakları arasındaki ilişki de Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı yani r değeri 0,40’dan küçükse ilişki düşük düzeydedir (Pallant, 2017). Son olarak cinsiyet, okuma tutumu ve ev kaynaklarının öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkisi için çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde bağımlı değişken sürekli ve normal dağılımlı, bağımsız değişkenler sürekliyse normal dağılımlı ve süreksiz bağımsız değişkenler ise ikili (dummy) değişken (1 ve 0) olarak modelde yer alması gerekir. Ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı yani korelasyon değerinin $r > 0,90$ olmaması gerekir. Tolerans değeri 0,10’dan büyük ve VIF değeri 10’dan küçükse çoklu bağlantı problemi yoktur (Tabachnick ve Fidell, 2013). İstatiksel analizlerde $p < .05$ düzeyi incelenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Cinsiyete Göre Dağılım Tablosu

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	2729	50,4
	Kız	2691	49,6
Toplam		5420	100

Öğrencilerin %54’ü erkek %49,6’sı kızdır. Toplamda 5420 öğrenci bu çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 2. Ölçek İndeks Puanları İçin Tanımlayıcı İstatistik Tablosu

Ölçek Skor	Min	Maks	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
Okuma başarısı	162,90	777,70	507,90	84,16	-0,404	0,217
Okumadaki çaba	2,40	13,33	10,67	1,99	-0,018	-0,926
Okumayı sevmesi	2,11	14,88	11,17	2,11	0,248	-0,126
Okumaya karşı özgüven	2,97	13,45	10,04	1,77	0,344	-0,188
Ev kaynakları	4,09	14,51	9,48	1,58	0,022	1,174

ss: Standart sapma

Öğrencilerin okuma başarısı ölçek puanları 162,90 ile 777,70 arasında değişmekte olup, ortalaması 507,90 (ss=84,16) olarak saptanmıştır. Okumadaki çaba ölçek puanları 2,40 ile 13,33 arasında değişmekte olup, ortalaması 10,67 (ss=1,99) olarak belirlenmiştir. Okumayı sevmesi ölçek puanları 2,11 ile 14,88 arasında değişmekte olup, ortalaması 11,17 (ss=2,11) olarak elde edilmiştir. Okumaya karşı özgüven ölçek puanları 2,97 ile 13,45 arasında değişmekte olup, ortalaması 10,04 (ss=1,77) olarak saptanmıştır. Ev kaynakları ölçek puanları 4,09 ile 14,51 arasında değişmekte olup, ortalaması 9,48 (ss=1,58) olarak belirlenmiştir. Çarpıklık değerleri -0,404 ile 0,344 arasında ve basıklık değerleri -0,926 ile 1,174 arasında elde edilmiş ve normal dağılmaktadır.

Tablo 3. Korelasyon Tablosu

Ölçek	1	2	3	4	5
1.Okuma başarısı	1				
2.Okumadaki çaba	,193**	1			
3.Okumayı sevmesi	,089**	,446**	1		
4.Okumaya karşı özgüven	,387**	,220**	,299**	1	
5.Ev kaynakları	,480**	,137**	0,016	,201**	1

**p<.01; *p<.05; Pearson korelasyon yöntemi kullanıldı.

Öğrencilerin okuma başarısı ile okumadaki çaba ($r=0,193$, $p<.01$), okumayı sevmesi ($r=0,089$, $p<.01$) ve okumaya karşı özgüven ($r=0,387$, $p<.01$) ölçek puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Ayrıca öğrencilerin okuma başarısı ile ev kaynakları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0,480$, $p<.01$). Ayrıca öğrencilerin ev kaynakları ile okumadaki çaba ($r=0,137$, $p<.01$) okumaya karşı özgüven ($r=0,201$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ev kaynakları ile okumayı sevmesi arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($r=0,016$, $p>.05$).

Öğrencilerin cinsiyet, ev kaynakları ve okuma tutumlarının (okumadaki çaba, okumayı sevmesi, okumaya karşı özgüven) okuma başarısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analizde birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi eş zamanlı olarak test edilmektedir.

Tablo 4. Çoklu Bağlantı Tablosu

Bağımsız	Tolerans	VIF
Cinsiyet	0,985	1,016
Ev kaynakları	0,942	1,062
Okumadaki çaba	0,78	1,282
Okumayı sevmesi	0,747	1,338
Okumaya karşı özgüven	0,864	1,157

Analiz öncesinde çoklu bağlantı (multicollinearity) sorunu olup olmadığı incelenmiş ve tolerans değerlerinin 0,747 ile 0,985 arasında, VIF değerlerinin ise 1,016 ile 1,338 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerler, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Regresyon Tablosu

Bağımsız	B	S.H.	β	t	p
Sabit	138,85	8,322		16,684	,000
Cinsiyet (kız)	9,666	1,888	0,057	5,119	,000
Ev kaynakları	21,708	0,609	0,409	35,632	,000
Okumadaki çaba	3,902	0,533	0,092	7,326	,000
Okumayı sevmesi	-2,146	0,515	-0,054	-4,17	,000
Okumaya karşı özgüven	14,036	0,568	0,296	24,693	,000
Model İstatistikleri	$F_{(5,5414)}=530.09$; $p=0.000$				
	$R^2=0.329$				

Öğrencilerin cinsiyet, ev kaynakları ve okuma tutumlarının okuma başarısına etkisini test eden çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(5,5414)}=530,09$; $p<.001$). Modelde yer alan değişkenler, öğrencilerin okuma başarısı puanlarındaki toplam varyansın %32,9'unu açıklamaktadır ($R^2=0,329$). Modelde cinsiyet ($B=9,666$; $t=5,119$; $p<.001$), ev kaynakları ($B=21,708$; $t=35,632$; $p<.001$), okumadaki çaba ($B=3,902$; $t=7,326$; $p<.001$) ve okumaya karşı özgüven ($B=14,036$; $t=24,693$; $p<.001$) değişkenleri okuma başarısını pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordamaktadır. Buna göre, kız öğrencilerin okuma başarısı puanları erkek öğrencilere göre ortalama 9,666 puan daha yüksektir. Ev kaynakları puanı 1 birim arttığında okuma başarısı puanı 21,708 birim; okumadaki çaba puanı 1 birim arttığında 3,902 birim; okumaya karşı özgüven puanı 1 birim arttığında ise 14,036 birim artmaktadır. Buna karşılık, okumayı sevmesi değişkeni okuma başarısını negatif yönde ve anlamlı biçimde yordamaktadır ($B=-2,146$; $t=-4,170$; $p<.001$). Okumayı sevmeye puanı arttıkça öğrencilerin okuma başarısı puanlarının 2,146 birim azaldığı görülmektedir. Standartlaştırılmış β katsayıları incelendiğinde, ev kaynakları ($\beta=0,409$) öğrencilerin okuma başarısı üzerinde en güçlü yordayıcı olarak öne çıkmaktadır. Bunu sırasıyla okumaya karşı özgüven ($\beta=0,296$), okumadaki çaba ($\beta=0,092$), cinsiyet ($\beta=0,057$) ve okumayı sevmesi ($\beta=-0,054$) izlemektedir. Standartlaştırılmış β katsayıları incelendiğinde, ev kaynakları ($\beta=0,409$) öğrencilerin okuma başarısı üzerinde en güçlü yordayıcı olarak öne çıkmaktadır. Bunu sırasıyla okumaya karşı özgüven ($\beta=0,296$), okumadaki çaba ($\beta=0,092$), cinsiyet ($\beta=0,057$) ve okumayı sevmesi ($\beta=-0,054$) izlemektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma başarısının yalnızca bilişsel becerilerle açıklanamayacağını; çevresel kaynaklar, öz-yeterlik inançları ve motivasyonel özelliklerin de bu süreçte önemli rol oynadığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin akademik performanslarının hem içinde bulundukları öğrenme ekosistemi hem de sahip oldukları psikolojik özelliklerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en güçlü bulgularından biri, ev öğrenme kaynaklarının okuma başarısının en önemli yordayıcısı olmasıdır. Bu bulgu, PIRLS ve PISA araştırmalarında sıklıkla vurgulanan sosyo-ekonomik ve kültürel sermaye etkisini desteklemektedir. Evde bulunan kitap sayısı, dijital öğrenme materyallerine erişim, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocuklarının öğrenme süreçlerine sağladıkları destek, öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Bus, Van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995; Sénéchal ve Young, 2008). Benzer şekilde PIRLS 2021 sonuçları da ev kaynaklarındaki öğrenme kaynaklarının ve ebeveyn desteğinin öğrencilerin okuma başarılarıyla güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, Bourdieu'nün kültürel sermaye kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca okulda sunulan öğrenme fırsatlarının değil, aynı zamanda ailelerinden devraldıkları kültürel ve eğitimsel kaynakların da bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okuma başarısının yalnızca okul temelli değil, aile temelli bir öğrenme ekosistemi içerisinde şekillendiği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik özgüvenlerinin ve okuma sürecinde gösterdikleri çabanın okuma başarısını pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kuramı ve öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımlarıyla uyumludur. Bandura'ya göre bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancı, görev karşısındaki çabasını, kararlılığını ve performansını doğrudan etkilemektedir. Benzer şekilde Guthrie ve Wigfield (2000), okuma motivasyonunun ve bireyin kendi okuma becerilerine yönelik algılarının okuma başarısının önemli belirleyicileri arasında yer aldığını belirtmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar da akademik özgüveni yüksek öğrencilerin daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda mevcut bulgu, okuma başarısının yalnızca bilişsel yeterliklerin değil, aynı zamanda motivasyonel ve duyuşsal süreçlerin de bir ürünü olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu ise okumayı sevmeye değişkeninin okuma başarısını negatif yönde ve anlamlı biçimde yordamasıdır. İlk bakışta alanyazında sıklıkla rapor edilen pozitif ilişkiyle çelişiyor gibi görünen bu sonuç, okuma tutumu ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin sanıldığından daha karmaşık olduğunu düşündürmektedir. Nitekim OECD (2019), öğrencilerin okumaktan hoşlanmalarının tek başına yüksek performans için yeterli olmadığını, okuma etkinliklerinin niteliği ve amacı dikkate alınmadan yapılan değerlendirmelerin yanıltıcı sonuçlar verebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Mol ve Bus (2011), öğrencilerin gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinin türünün akademik okuryazarlık gelişiminde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Bu bulgu üç farklı açıdan açıklanabilir. İlk olarak, öğrencilerin "okumayı sevmeye" algısı çoğu zaman akademik okumadan ziyade eğlence amaçlı, kısa ve yüzeysel metinlere yönelik olabilir. Özellikle dijital ortamlarda gerçekleştirilen okuma etkinlikleri, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlasa da derinlemesine anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini aynı ölçüde geliştirmeyebilir. İkinci olarak, yüksek başarı gösteren öğrenciler çoğu zaman sınav odaklı, akademik ve zorlayıcı metinlerle daha fazla karşılaşmaktadır. Bu öğrenciler için okuma, keyif veren bir etkinlikten çok akademik bir sorumluluk olarak algılanabilmekte ve bu durum öznel okuma sevgisi puanlarının düşük çıkmasına neden olabilmektedir. Kırs ve

Kinay'ın (2023) meta-sentez çalışmasında da öğrencilerin okumayı çoğunlukla akademik başarı amacıyla gerçekleştirdikleri ve sınav baskısının okuma alışkanlıklarını etkilediği belirtilmiştir. Üçüncü olarak ise okuma tutumunu ölçen ölçeklerle okuma başarısını ölçen testlerin farklı yapıları değerlendirmesi bu sonuca katkı sağlamış olabilir. Okuma tutumu ölçekleri öğrencilerin duygusal eğilimlerini ve öznel değerlendirmelerini ölçerken, PIRLS başarı testleri üst düzey bilişsel becerileri değerlendirmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında tam bir yapısal örtüşme bulunmaması, ilişkinin beklenmedik yönde ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Bu yorum, Türkiye'de PIRLS 2021 verileriyle gerçekleştirilen araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Çam, Ermiş, Hiğde ve Baştuğ (2024), okumaya yönelik olumlu tutumun okuma başarısı üzerindeki etkisinin önemli ölçüde ev kaynakları desteği tarafından açıklandığını belirlemiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin okuma başarılarının yalnızca okumayı sevme düzeyleriyle değil, aynı zamanda içinde bulundukları öğrenme çevresi ve sahip oldukları kaynaklarla da ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, okuma başarısının bilişsel, duyuşsal ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ev öğrenme kaynakları, okuma özgüveni ve öğrencilerin gösterdikleri çabanın güçlü etkileri, eğitim politikalarının yalnızca okul içi uygulamalara değil, aile katılımını ve ev kaynaklarındaki öğrenme fırsatlarını geliştirmeye de odaklanması gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte okumayı sevme değişkeninin negatif yönde yordayıcı olması, okuma tutumunun tek boyutlu bir kavram olarak ele alınamayacağını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin ne kadar okumayı sevdiklerinden ziyade ne okuduklarının, hangi amaçla okuduklarının ve okuma sürecine nasıl katıldıklarının başarıyı açıklamada daha belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada ev öğrenme kaynaklarının okuma başarısının en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin ev kaynaklarında öğrenme olanaklarını geliştirmeye yönelik aile eğitim programları düzenlenebilir. Ebeveynlere evde okuma kültürü oluşturma, çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirme ve öğrenme materyallerine erişimi artırma konusunda rehberlik sağlanabilir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin öğrenme kaynaklarına erişimini artırmak amacıyla okul kütüphaneleri zenginleştirilebilir, mobil kütüphane uygulamaları yaygınlaştırılabilir ve öğrencilere ücretsiz kitap desteği sağlanabilir.

Öğrencilerin okuma özgüvenlerini geliştirmeye yönelik uygulamalara eğitim süreçlerinde daha fazla yer verilmelidir. Öğrencilerin başarı duygusu yaşamalarını sağlayacak kademeli okuma etkinlikleri, akran destekli çalışmalar ve bireysel geri bildirim uygulamaları planlanabilir. Okuma başarısında çabanın önemli bir yordayıcı olduğu dikkate alınarak öğrencilerin öz-düzenleme, hedef belirleme ve öğrenme stratejileri geliştirmelerine yönelik etkinlikler öğretim programlarına entegre edilebilir.

Araştırmada okumayı sevme değişkeninin okuma başarısını negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Bu nedenle eğitim ortamlarında yalnızca öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine değil, aynı zamanda nitelikli, derinlemesine ve eleştirel okuma becerileri kazanmalarına da odaklanılmalıdır. Öğrencilerin farklı türlerde ve bilişsel olarak daha zengin metinlerle karşılaşmaları desteklenmelidir. Öğretmenler tarafından öğrencilerin dijital ortamlardaki okuma alışkanlıkları izlenmeli ve yüzeysel okuma davranışlarından çok anlam kurma, yorumlama ve eleştirel düşünmeyi geliştiren okuma etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda okuma tutumu tek boyutlu yerine akademik, dijital, eğlence amaçlı ve eleştirel okuma gibi farklı boyutlarıyla ele alınmalıdır. Benzer çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde, farklı sosyoekonomik gruplarda ve farklı veri setleri kullanılarak tekrarlanması, bulguların genellenebilirliğini güçlendirecektir. Ayrıca, öğretmen, aile ve okul ortamına ilişkin değişkenlerin de araştırmalara dâhil edilmesi, okuma başarısını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı biçimde açıklanmasına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, öğrencilerin okuma başarılarını artırmaya yönelik uygulamalar yalnızca okul içi öğretim süreçleriyle sınırlı kalmamalı; aile, okul ve öğrenciyi birlikte ele alan bütüncül eğitim politikalarıyla desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Au, K. H., & Raphael, T. E. (2000). Equity and literacy in the next millennium. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 170–188.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2013). Okuma tutumunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (33), 51–68.

- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- Coşkun, E. (2002). Okuma ve yazma öğretiminde metinlerle etkileşim ve metnin anlamlandırılması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (12), 177–187.
- De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning to read: A family affair. İçinde A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (ss. 16–36). Lawrence Erlbaum Associates.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Günay-Bilaloğlu, R., Aktaş-Arnas, Y., & Yaşar, M. (2019). Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 324–337.
- Güneş, F. (2008). *Okuma öğretimi ve anlama teknikleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASY: The impact of a home literacy program on low-income preschool children's early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2021). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Kıvrak, E., & Yıldırım, K. (2020). İlkokul öğrencilerinin ev kaynakları ile okuma başarısı arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 154–168.
- Lonigan, C. J. (2004). Family literacy and its impact on children's development. İçinde B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (ss. 57–71). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mathewson, G. C. (2004). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1431–1483). International Reading Association.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626–639.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *PIRLS 2021 uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi Türkiye ön raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Stephens, M., & Robertson, A. S. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Pallant, J. (2017). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill Education
- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., Schatschneider, C., & DeThorne, L. S. (2005). Genetic and environmental influences on reading-related outcomes: An analysis of cohorts from the Western Reserve Reading Project. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 535–547.
- Satılmış, S. (2021). Okuma becerisinin akademik başarı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 12–25.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215–219.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–29). Guilford Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.
- Yıldız-Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2017). Ebeveyn-çocuk etkileşimli okuma programının çocukların dil gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Yin, L., & Reynolds, K. A. (2023). Creating and interpreting the PIRLS 2021 context questionnaire scales. In

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AİLE İLETİŞİMİ, STRES VE AKADEMİK
MOTİVASYON İLİŞKİSİ****AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY COMMUNICATION,
STRESS, AND ACADEMIC MOTIVATION IN UNIVERSITY STUDENTS**

1

Şemsi Seher ÖZTÜRK

ÖZET: Bu çalışma, üniversite öğrencilerini kapsayan bir örnekleme aile iletişimi kaliteleri, stres düzeyleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini, Selçuk Üniversitesi bünyesindeki farklı fakültelerde öğrenim gören 85 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler; Aile İletişim Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve Pearson korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların aile iletişimi algıları ($X=3.92$) ve stres düzeyleri ($X=3.69$) orta-üst düzeyde bulunurken, akademik motivasyon düzeylerinin ($X=3.27$) orta seviyede olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre aile iletişimi, stres ve akademik motivasyon puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Korelasyon analizi sonuçları, aile iletişimi ile stres düzeyi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r=0.402, p<0.01$). Buna karşın, akademik motivasyon ile aile iletişimi ($r=-0.078, p>0.05$) ve stres düzeyi ($r=-0.062, p>0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anahtar sözcükler: aile iletişimi, stres düzeyi, akademik motivasyon, üniversite öğrencileri, ilişkisel tarama

ABSTRACT: This study aims to examine the relationship between family communication quality, stress levels, and academic motivation among university students. Designed in a relational survey model, one of the quantitative research methods, the sample of the study consists of 85 university students studying in various faculties at Selçuk University. Data were collected using the Family Communication Scale, Coping with Stress Styles Scale, and Academic Motivation Scale. Descriptive statistics, independent samples t-test, and Pearson correlation analysis were utilized in the analysis of the data. According to the analysis results, participants' perceptions of family communication ($X=3.92$) and stress levels ($X=3.69$) were found to be at a medium-high level, while their academic motivation levels ($X=3.27$) were at a medium level. No statistically significant difference was found in family communication, stress, and academic motivation scores according to the gender variable ($p>0.05$). The results of the correlation analysis revealed a moderate positive and significant relationship between family communication and stress level ($r=0.402, p<0.01$). Conversely, no statistically significant relationship was found between academic motivation and family communication ($r=-0.078, p>0.05$) or stress level ($r=-0.062, p>0.05$).

Key words: family communication, stress level, academic motivation, university students, relational survey

GİRİŞ

Üniversite yılları, bireylerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini yoğun olarak yaşadıkları bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan deneyimler öğrencilerin zihinsel sağlıklarını ve akademik performanslarını doğrudan etkileyebilmektedir. Aile ile etkili iletişim ve stres yönetimi, akademik motivasyonun sürdürülmesinde kritik öneme sahiptir. Aile iletişimi, öğrencilerin duygusal ve psikolojik destek sistemlerinin temel bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Literatürde aile desteğinin, bireyin psikolojik dayanıklılığı ve akademik başarısı üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Yıldız, 2020). Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin aileleriyle olan iletişim kalitesini, stres düzeylerini ve

akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve elde edilen bulgular doğrultusunda üniversite rehberlik hizmetlerine yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir.

Aile İletişimi

Aile, bireyin ilk sosyal çevresidir ve iletişim bu yapının temelini oluşturur. Aile içinde kurulan sağlıklı iletişim, bireyin duygusal gelişimini desteklerken sosyal ve akademik yaşantısını da şekillendirir (Koçak, 2017). Açık, güvene dayalı ve destekleyici bir aile iletişimi, genç bireylerin stresle daha sağlıklı başa çıkmalarını sağlar ve akademik başarılarını olumlu etkiler (Cohen, 2004).

Stres Düzeyi

Stresle başa çıkma, bireyin karşılaştığı zorlukları yönetme sürecidir. Lazarus ve Folkman'a (1984) göre başa çıkma, problem odaklı ve duygu odaklı stratejiler olarak ikiye ayrılır. Üniversite öğrencileri; akademik sorumluluklar, gelecek kaygısı ve sosyal ilişkiler gibi pek çok stres kaynağıyla karşı karşıyadır. Bu süreçte

1 Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozturkseher795@gmail.com, ORCID: 0009-0005-5933-3971

etkili başa çıkma yöntemleri geliştiren öğrenciler, akademik süreçlerini daha başarılı yönetebilmektedir (Lazarus, 1991).

Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon, öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel veya dışsal güdülenmesini ifade eder. İçsel motivasyon, öğrenmenin kendisinden haz alma durumu iken; dışsal motivasyon ödül, not veya aile beklentileri gibi dışsal faktörlerden kaynaklanır (Ryan & Deci, 2000). Aile desteği ve stresle başa çıkma becerileri, öğrencinin bu motivasyonunu doğrudan etkileyebilmektedir.

Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin aileleriyle kurdukları iletişim kalitesi ile stres düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin aile iletişimi, stres ve akademik motivasyon düzeyleri ne seviyededir?
2. Öğrencilerin aile iletişimi, stres ve akademik motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Aile iletişimi ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Stres düzeyi ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin aile iletişim düzeyleri ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu / Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Selçuk Üniversitesi bünyesinde yer alan çeşitli fakültelerde (Eğitim, Edebiyat, Tıp vb.) öğrenim gören 85 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 25 arasında değişmekte olup yaş ortalaması genç popülasyon üzerinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların 48'i (%56.5) erkek, 37'si (%43.5) kadındır. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde yanıtların %92.9'unun 1. ve 4. sınıf aralığında toplandığı, en yüksek katılımın 2. sınıf (%29.4) ve 3. sınıf (%23.5) öğrencilerinde olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla üç ana bölümden oluşan ölçme araçları uygulanmıştır:

- **Aile İletişim Ölçeği:** Aile içi iletişim kalitesini ölçen 8 maddelik ölçek.
- **Stresle Başa Çıkma / Stres Ölçeği:** Stres algısı ve başa çıkma düzeyini ölçen 10 maddelik ölçek.
- **Akademik Motivasyon Ölçeği:** Akademik motivasyon düzeyini belirleyen 10 maddelik ölçek.

Tüm ölçekler 5'li Likert tipinde (1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler), cinsiyet gruplarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi ve değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Betimsel İstatistikler

Araştırmada yer alan temel değişkenlere ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	N	Min	Maks	$\bar{X}$	SS
Aile İletişimi (AİGENEL)	85	1.13	5.00	3.92	0.95
Stres Düzeyi (STRESEGENEL)	85	2.30	5.00	3.69	0.56
Akademik Motivasyon (MOTİVASYONGENEL)	85	2.50	4.80	3.27	0.40

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin aile iletişimi ortalamasının ($\bar{X}=3.92$) ve stres düzeylerinin ($\bar{X}=3.69$) orta-üst düzeyde olduğu; akademik motivasyon ortalamalarının ise ($\bar{X}=3.27$) orta seviyede kaldığı görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılık Analizi

Değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

- **Aile İletişimi:** Kadın ve erkek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0.055, p > 0.05$).
- **Stres Düzeyi:** Cinsiyet grupları arasında ortalama farkı anlamlı değildir ($t = 0.500, p > 0.05$).
- **Akademik Motivasyon:** Kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t = 0.945, p > 0.05$).

Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3
1. Aile İletişimi (AİGENEL)	1	.402**	-.078

2. Stres Düzeyi (STRESGENEL)	-	1	-.062
3. Akademik Motivasyon (MOTİVASYONGENEL)	-	-	1

** $p < 0.01$

Tablo 2'deki korelasyon analizine göre:

- **Aile İletişimi ve Stres Düzeyi:** Aile iletişimi ile stres düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = 0.402, p < 0.01$).
- **Aile İletişimi ve Akademik Motivasyon:** Aile iletişimi ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = -0.078, p = 0.479, p > 0.05$).
- **Stres Düzeyi ve Akademik Motivasyon:** Stres düzeyi ile akademik motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r = -0.062, p = 0.573, p > 0.05$).

SONUÇ

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin aile iletişimlerinin ve stres algılarının yüksek düzeyde olduğu, ancak bu iki değişkenin akademik motivasyon üzerinde doğrudan belirleyici bir ilişki sergilemediği tespit edilmiştir. Buna karşın aile iletişimi ile stres yönetimi/algısı arasında doğrudan bir etkileşim mevcuttur. Literatürde aile içi iletişimin bireylerin duygusal yüklerini paylaşmalarına ve stres faktörlerini ifade etmelerine olanak sağladığı vurgulanmaktadır (Cohen, 2004; Koçak, 2017). Akademik motivasyonun ise aile desteğinden ziyade bireysel kariyer hedefleri ve içsel güdülenme ile daha ilişkili olduğu değerlendirilmiştir.

ÖNERİLER

1. Üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde öğrencilerin stres yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik grup çalışmaları düzenlenmelidir.
2. Aile iletişiminin bireysel psikolojik dayanıklılık üzerindeki olumlu etkisi göz önüne alınarak, uyum sürecindeki öğrencilere yönelik psikososyal destek programları hazırlanmalıdır.
3. İleride yapılacak araştırmalarda akademik motivasyonu etkileyen içsel motivasyon, öz-düzenleme ve gelecek kaygısı gibi farklı değişkenlerin daha geniş örneklem gruplarıyla incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçay, A., & Güngör, A. (2021). Üniversite öğrencilerinde stresle başa çıkma ve akademik motivasyon ilişkisi. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 9(2), 134–150.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676–684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Koçak, A. (2017). Aile içi iletişim ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma Dergisi*, 7(1), 40–52.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Yıldız, E. (2020). Aile desteği ve akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(3), 97–112.

THE ROLE OF INFLUENCERS IN SHAPING YOUTH CONSUMPTION PATTERNS

Assoc. Prof. Dr. Eda Sezerer Albayrak¹

ABSTRACT: This study is a review that examines the impact of influencer behaviors on the consumption habits of young individuals. With the rapid advancement of digitalization, social media platforms have become a central factor in shaping young people's daily practices and consumption behaviors. In this context, influencers have emerged as key actors in marketing communication through the interaction and trust-based relationships they establish with their followers. In this study, the concept of influencers is first addressed, followed by an examination of their emergence and development process. Subsequently, the main characteristics determining influencers' effectiveness—namely credibility, physical attractiveness, social attractiveness, attitudinal similarity, and opinion leadership—are analyzed. Findings in the literature indicate that these characteristics enhance influencers' persuasive power and significantly affect young consumers' brand perceptions, purchase intentions, and consumption preferences. In particular, credibility and opinion leadership play a critical role in the adoption of influencer recommendations, while physical and social attractiveness, along with attitudinal similarity, strengthen follower–influencer interaction. Moreover, the literature highlights that influencer content can encourage impulsive buying behaviors among young individuals and reinforce consumption-oriented tendencies. This underscores the need to consider not only the economic but also the social and ethical dimensions of influencer marketing. In conclusion, influencer behaviors and characteristics are considered significant factors that shape young consumers' consumption habits in a multidimensional manner. Future research is recommended to examine the long-term effects of this influence and its reflections in different cultural contexts.

Key words: Influencer marketing, young consumers, consumption habits, social media, purchasing behavior

INTRODUCTION

In recent years, the development of digital technologies and the integration of social media platforms into everyday life have fundamentally transformed the ways individuals acquire information, communicate and consume. Social media platforms have largely replaced traditional media channels, and individuals who produce content on these platforms — defined as 'influencers' — have established a powerful sphere of influence, particularly among younger audiences. Thanks to their follower base, their content production methods, and the close relationship they build with followers, influencers have become key players in marketing communication. Consumer behaviour itself is a multi-dimensional process shaped by psychological, sociological and cultural factors; young people, in particular, are more susceptible to external influences in their consumption decisions because they are still forming their identity, seeking social acceptance, and open to peer influence. In this context, influencer content is perceived not only as a means of promoting products or services but also as a lifestyle, an aesthetic sensibility, and an indicator of social status.

Factors such as the trust followers place in the content creator, perceived similarity (homophily), parasocial interaction and the originality of the content play a significant role in the effectiveness of influencer marketing. Within the framework of parasocial interaction theory, individuals may feel as though they are in a genuine social relationship with influencers, which lays the groundwork for positive attitudes towards the recommended products and services. Consequently, influencer content profoundly influences not only young people's purchasing decisions but also their value judgements, perspectives on consumer culture, and consumption practices.

This study aims to examine the impact of influencer content on young people's consumption habits from a multi-dimensional perspective. Within this scope, the theoretical foundations of the subject are explored in terms of the influencer–follower relationship, trust and persuasion processes, social learning mechanisms, and the interaction opportunities offered by the digital environment. Furthermore, the short- and long-term effects of influencer marketing on young consumers are assessed, along with the economic, psychological and ethical dimensions of this impact.

THE CONCEPT AND DEFINITION OF CONSUMPTION

Consumption is the use of produced goods by individuals to meet specific needs, and can be regarded as an attitude that is managed in a sustainable manner through proper channels and control. As Williams (1976: 68) notes, 'consumption means to finish, to spend, to destroy, to waste.' Baudrillard similarly argues that consumption is not only an effective and social attitude but also a form of pressure, a lesson, an institution, and a system of social values, signifying the consumption not only of objects but also of opinions and sensations (Baudrillard, 2008).

¹KTO Karatay University, eda.albayrak@karatay.edu.tr ORCID:0000-0002-2195-0772

Because of the strong interplay between the consumer's will and social conditions, individuals may succumb to passions centred on the fabricated needs and desires that consumption dictates and that society shapes (Papatya & Özdemir, 2012: 163).

The concept of consumption is a dynamic structure that transforms over time, evolving from the traditional era through modernism into postmodernism — a shift marking a rupture with modernity itself (Featherstone, 2005; Iggers, 2000). Under the postmodern attitude, consumption has taken on a more symbolic and ostentatious character, and popular culture — now embedded in societies' lifestyles — reshapes social identities and redirects consumption. This phenomenon is felt most strongly among the middle class, since it tends to perceive and adopt popular culture more readily than it actually possesses it; alongside globalisation, popular culture, fashion and the media are the main forces shaping consumption culture (Karaca, 2010). The fashion system in particular plays an active role in transforming modern cultural concepts (Odabaşı, 2006), while media organisations, as a channel for consumption in the economic sphere, continually aim to shape consumers' thoughts and steer their consumption routines (Althusser, 2015).

Characteristics of the Concept of the Consumer

The concept of 'need', derived from the Arabic root 'have' (Yaran, 2000: 573), is defined as requirement, desire and lack — most simply, 'the perception of a lack of something and the realisation of this lack' (Altunışık et al., 2017: 122; Odabaşı, 2019: 10), or the measurable difference between one's current and planned position (Beatty, 1981: 40). It is this sense of deficiency that triggers the act of consumption (Torlak, 2016: 46–47). Consumption is therefore not merely limited to purchasing necessities but is a concept with social, economic and cultural dimensions, which can be summarised through the following characteristics:

Dependence on Need:

Consumption arises to satisfy or eliminate individuals' desires and needs, within the limits of their own means, making it a fundamental tool in daily life.

Economic Basis:

Consumption is directly tied to an individual's economic status; the act of purchasing is carried out according to one's budget, not merely one's desires.

Reliance on the Social and Cultural Dimension:

Consumption is a social as well as an individual phenomenon, shaped by family, friends, culture and status, and can become a means of constructing identity and belonging.

Continuity and Reliance on Lifestyle:

Consumption is not a single act but a continuous structure that becomes part of life, shaping habits and lifestyle over time.

Reliance on Change and Transformation:

Consumption changes alongside social, economic, cultural and digital transformations, making it a dynamic rather than static concept — ultimately a multi-dimensional phenomenon encompassing economic, social and personal dimensions.

Factors Influencing Consumer Habits

Numerous factors shape consumer habits throughout an individual's purchasing decisions and decision-making process. Kotler (2000: 164) identifies four main factors — psychological, social, cultural and personal — as central to consumer behaviour. Psychological factors relate to the individual's inner world, such as perception, learning, personality, attitudes, motivation and beliefs (Mucuk, 2001: 72), while cultural factors consist of culture, subculture and social class (Kotler, 2000: 164).

Consumption Habits

Consumption has shifted from merely fulfilling needs to the formation of desires and aspirations within a consumer society — defined as the purchase, ownership and use of aesthetically refined products from high-prestige brands for hedonistic display and a sense of belonging to a group or culture (Zorlu, 2006: 60). By consuming the goods and services the system produces, individuals become part of the social order (Özcan, 2007). Consumer culture, in this sense, draws individuals to products not for functional reasons but for symbolic motivations such as

distinguishing themselves or gaining status (Belk, 1998: 105), and — having developed alongside Westernisation and the emergence of the capitalist system — has become mutually reinforcing with popular culture.

The Concept and Definition of Consumption Habits

Today, consumption is understood not merely as an economic act but as something that shapes individuals' social lives, psychological states and cultural identities; through the process of socialisation as consumers, individuals adopt the values of consumer culture and use them to construct their own identities, contributing to the formation of social differences (Dedeoğlu & Savaşçı, 2005). Whereas consumption in traditional societies was aimed largely at meeting essential needs, modern consumption is driven by abstract motivations such as seeking pleasure, creating an image, and gaining status — focusing more on the meanings created within an individual's social environment than on products' physical characteristics (Odabaşı, 2006). This understanding of consumption is becoming increasingly visible through social media, where content produced by influencers plays a significant role in shaping consumption habits.

Young People's Consumption Habits

In modern societies, young people are engaged in constructing their identity, internalising social norms and values, and preparing for adult life, seeking to balance their individual lives with the socio-cultural structure around them; indeed, Eisenstadt described youth as a transitional phase in which the individual builds a connection with society while preparing for future adult roles (Tezcan, 1981). This intense need for identity formation and self-expression lays the groundwork for young people's consumption behaviours to be shaped not merely by need but also by their quests for identity, belonging and differentiation. Today, due to digitalisation, young people's consumption habits are largely shaped through online platforms, with social media at the forefront of influencing their perceptions of products and brands.

Consumption Habits in the Digital Environment

With the development of Web 2.0 technologies, social media has evolved from a one-way structure into a two-way, real-time communication environment where users not only consume information but also produce, share and interact — a transformation that has significantly influenced individuals' daily practices and consumption habits. In this environment, consumers can more easily access opinions shared about products and services, and a significant proportion of them are influenced by such content and user reviews (Keskin & Baş, 2015), prompting companies to give social media a greater role in their marketing strategies. As the traditional approach to marketing has given way to a more interactive and participatory structure, social media has come to function not merely as a communication channel but as a medium that guides consumers' information-seeking, research and purchasing behaviours (Kazançoğlu et al., 2012; Çakır, 2017).

AN OVERVIEW OF THE INFLUENCER CONCEPT

Today, influencers are defined as individuals who have gained recognition through social media platforms; the fact that users regularly follow them and access their posts has opened new avenues in advertising and brand management, and brands that fail to adapt risk struggling to be adopted by young audiences (Yaylagül, 2017: 223). Influencers are regarded as actors with a strong ability to persuade, owing to their proximity to the target audience and their fluency in the language of social media. Their capacity to influence followers depends on accurately reading their interests and values; beyond understanding consumers' needs and expectations, influencers build close relationships with followers and increase engagement by offering diverse content (Ge & Gretzel, 2018: 1279).

The term 'influencer' is now widely adopted in both academic and everyday usage, and is therefore preferred throughout this study over the related but broader concept of the social media 'phenomenon'. While every influencer may be regarded as a phenomenon, not every phenomenon is an influencer: only those who use their following to promote brands, products or services for marketing purposes are considered influencers (Eyel & Şen, 2020; Gedik, 2020).

Characteristics of Influencers

Several scholars have sought to define the core characteristics of influencers. Freberg et al. (2011: 90) describe social media influencers as individuals who can shape their followers' attitudes through the content they produce — via blog posts, short texts or similar formats — distinguishing them from traditional advertising messages. De Veirman, Cauberghe and Hudders (2017: 801) similarly define influencers as content creators who build a specific

follower base over time through blogging, video production or short-form content. Campbell and Farrell (2020), however, emphasise that being an influencer cannot be reduced to follower count alone: micro- and nano-influencers, despite smaller followings, can still create a meaningful impact on their target audience.

Hearn and Schoenhoff (2016: 194) frame influencers through the lens of personal brand building, in which the distinctive image they cultivate on social media gradually becomes an asset that businesses and advertisers can leverage. Venkatraman's (1989) thought leadership approach adds that influencers tend to follow innovations in their areas of interest and share what they learn with their networks, a behaviour Keller and Fay (2016: 1) confirm occurs at a higher rate than among average consumers. Finally, Schouten, Janssen and Verspaget (2020: 83) highlight that, compared with traditional media celebrities, influencers' more interactive communication style fosters friendship-like parasocial relationships with their followers.

Credibility

Credibility concerns how an individual perceives the accuracy of information encountered during communication; the recipient typically evaluates a message according to how credible its source appears, making credibility a key element of any two-party communication process. The first systematic studies on source credibility were conducted by Hovland and colleagues in the 1950s, examining the persuasive power of wartime propaganda messages (Hovland et al., 1953), and the concept has since been investigated extensively across disciplines.

In marketing specifically, source credibility is considered central to shaping consumers' attitudes and behaviour: credible sources make consumers more receptive to messages and strengthen the persuasion process (Eisend, 2004), with credibility itself defined as the positive characteristics of the communicator that drive message acceptance (Ohanian, 1990). Highly credible sources generate stronger behavioural effects than less credible ones, particularly in persuasive contexts such as advertising (Bhatt et al., 2013), and consumers are correspondingly more likely to accept — and be persuaded by — messages from sources they consider credible (Eisend, 2004).

Physical Attractiveness

Influencer marketing leverages the relationship influencers build with followers through shared interests, a bond that gradually evolves into a genuine connection (Qudsi, 2022). Physical attractiveness — assessed through appearance, recognisability and general appeal (Kim & Kim, 2022: 1239) — is one of the key factors shaping this communication: physically attractive influencers tend to generate greater interest and engagement, and followers often associate them with positive traits such as trustworthiness, genuineness, knowledgeable ability and relatability, increasing acceptance of their messages (Kim & Kim, 2021: 225).

Physical attractiveness plays an especially decisive role on visually driven platforms such as YouTube, where content from physically attractive creators positively affects followers' trust in the content (Kim, 2022: 4) and has been shown to significantly influence purchase intention, satisfaction and behavioural intention more broadly (Kim & Kim, 2022; Kim, 2022; Kurdi et al., 2022).

Social Attractiveness

Social attractiveness relates to the extent to which influencers are liked by their followers and perceived positively in social terms, encompassing elements such as communication skills, intellectual characteristics and a friendly attitude — a concept distinct from physical attractiveness (Kim, 2022: 4). Because it is shaped by the nature and emotional closeness of the influencer–follower interaction rather than by like counts alone, greater social appeal strengthens users' responses to digital content and its perceived trustworthiness (Masuda et al., 2022: 5), a relationship that in turn shapes both consumer attitudes (Kim & Kim, 2021) and followers' satisfaction and behavioural intentions toward the channel (Kim, 2022).

Attitudinal Similarity

Attitudinal similarity concerns followers' perception of how closely an influencer's mindset, interests, beliefs and lifestyle align with their own; the more closely they align, the more trustworthy the influencer is perceived to be (Kim & Kim, 2021: 225). This reflects the broader tendency of individuals with similar characteristics to interact more frequently, and in digital environments in particular, perceived similarity reduces uncertainty about the influencer and makes their shared information appear more reliable (Kim, 2022: 4).

A high level of alignment between influencer and follower facilitates easier acceptance of recommendations and increases endorsement behaviours and interaction levels (Kim, 2022). Research on word-of-mouth marketing

confirms that as perceived similarity increases, so does the perceived reliability of the information shared and, correspondingly, the influencer's overall trustworthiness (Masuda et al., 2022: 4).

Thought Leadership

Thought leadership refers to an individual's capacity to influence the thoughts and behaviours of others within social networks; within any social system, thought leaders stand out for their greater relative influence. When a new product launches or consumers lack sufficient information, the purchasing process is typically accompanied by feelings of risk and uncertainty, and it is here that thought leaders play a guiding role in reducing that perceived uncertainty (Nunes et al., 2018: 58). Positioning themselves as knowledgeable and experienced within a specific area of interest, opinion leaders become sources whose views are actively sought by others (Trepte & Scherer, 2010: 119), shaping the information they share according to their own interpretations and personal assessments (Trepte & Scherer, 2010).

Because opinion leaders reduce the perceived risk consumers face during the evaluation stage of a purchase, consumers place greater weight on their recommendations than on those of non-expert sources, and their messages have a demonstrable impact on purchasing decisions (Tejavibulya & Eiamkanchanalai, 2011: 14). Without relying on formal authority, opinion leaders shape attitudes towards products, contribute to the adoption of innovations, and set an example for others through their own behaviour (Odabaşı & Barış, 2007: 278); consumers seeking to connect with individuals who voice opinions about brands tend to view influencers with large followings as more trustworthy and to see them as opinion leaders in their own right (Canöz et al., 2020: 80).

For this reason, businesses increasingly collaborate with influencers to reach their target audiences more effectively (Canöz et al., 2020), since influencers can reach a far wider audience via social media than traditional thought leaders, making them more effective agents of word-of-mouth marketing (Gedik, 2020: 366). With the widespread adoption of social media, thought leadership itself has moved into the digital sphere, with thought leaders increasingly represented through influencers (Deniz, 2020: 163).

The Influencer–Marketing Relationship

Leveraging the influence of opinion leaders and well-known individuals in marketing products and services is a widely adopted approach today (Appel et al., 2020), particularly as certain individuals active on social media have attained a position from which they can influence the opinions and behaviours of other users within their communities (Casaló et al., 2020). Owing to their large following and the interactions they build with it, these individuals are referred to in the marketing literature as 'social media influencers' (McQuarrie, Miller & Phillips, 2013), and influencer marketing has emerged as a method through which brands reach their target audiences by leveraging these trust- and interaction-based relationships.

Elements of Influencer Marketing

Unlike traditional celebrities, social media influencers gain visibility through their knowledge, experience or area of interest, producing content that communicates directly with followers and builds trust through online interaction. This visual, video and written content has the potential to attract attention, inform and guide behaviour, giving influencers a wide sphere of influence in digital environments (Influencer Marketing Hub, 2020).

The level of influence held by influencers is typically classified by follower count. A report by the research firm L2 identifies six tiers: micro-influencers (5,000–25,000 followers), small-scale influencers (25,000–100,000), mid-tier influencers (100,000–250,000), broad influencers (250,000–1 million), mega influencers (1–7 million) and celebrity influencers (over 7 million) (Cruz, 2018). Campbell and Farrell (2020) propose a similar five-tier classification — nano, micro, macro, mega and celebrity — distinguishing mega influencers, who gained recognition through social media but have limited offline recognition, from celebrity influencers, who were already well known to the public before social media existed.

Investment in influencer marketing also varies by tier: a 2019 US study found industry professionals willing to allocate an average of \$32,000 for collaborations with micro-influencers, rising to roughly \$39,000 for celebrity influencers (Guttmann, 2020d). Influencers are further categorised by content style and social engagement — for instance as traditional, digital, connection-based or topic-focused (Sudha & Sheena, 2017) — reflecting a dynamic structure that evolves in response to audience feedback. Gross and Von Wangenheim (2018) similarly distinguish 'explorers', who treat content creation as personal expression; 'informative' influencers, who focus on a specific area of expertise; 'entertainers', who prioritise audience enjoyment; and 'infotainers', who blend information with entertainment.

Brand-Influencer Collaboration

The promotional component of the marketing mix — one of Kotler's original 4Ps (Üner, 1994) — is inherently persuasive, aiming to positively influence the attitudes and behaviours of a target audience by informing, persuading and ensuring brand recall (Ağırkaya & Güngörmez, 2017). The close, ongoing relationship influencers build with their followers effectively transforms them into promotional tools that create an indirect link between the brands they work with and their audience. Because influencers perceived as experts in a given field are seen by followers as genuine and trustworthy, they possess considerable influence over purchasing decisions and, compared with traditional celebrities, their more accessible and authentic image makes their recommendations more valuable to followers.

Influencers' willingness to openly share the challenges and setbacks of daily life creates a perception of transparency that increases trust and allows sponsored content to be received more naturally, so that followers experience recommendations as personal rather than commercial. Accordingly, brands view influencer marketing as a significant tool for promoting products and supporting sales in an environment where authenticity and trust are paramount, and various tracking and evaluation systems have been developed to measure influencers' persuasive impact (Freberg et al., 2011).

Content Strategy

The success of influencer marketing depends largely on matching content type to the target audience and maintaining authentic engagement. Influencers adapt the formats offered by each platform to suit their own communication style and campaign objectives, with each content type serving a distinct marketing purpose.

Instagram Reels and TikTok Videos:

Short, fast-paced and eye-catching, these formats — typically supported by music, visual effects and dynamic editing — present products as a natural part of everyday life and are especially popular, and highly engaging, among younger users.

Stories and Live Streams:

Time-limited Story posts offer an immediate, fleeting experience that strengthens the bond with followers through a more personal and direct narrative style, while live streams rank among the most engaging formats, allowing influencers to answer questions instantly and reinforce trust through real-time interaction.

YouTube Videos and Long-Form Content:

Preferred for detailed product presentations, reviews and comparisons, long-form content tends to be more explanatory and informative, since users often turn to YouTube before making purchasing decisions.

Shopping-Focused Content and Link Sharing:

By adding direct shopping links or 'View Product' buttons, particularly on Instagram and TikTok, influencers can redirect followers straight to a purchase — a performance-marketing approach that delivers measurable results.

Beyond content type, elements such as language, visual design, music and posting time are strategically important: entertainment-focused content tends to draw more attention at weekends, while informative or shopping-oriented content performs better on weekdays. In this way, influencer content supports not only brand messaging but also brand image, user loyalty and the formation of online communities (Türkan, 2025).

Influencer Behaviours

Social media influencers are not merely content producers but actors who shape follower behaviour through the bonds they form and the psychological processes of trust, interaction and parasocial attachment that these bonds create. As social media platforms have proliferated, individuals' ways of communicating and interacting have changed significantly (Arora et al., 2019), leading businesses to use these platforms more actively to reach consumers and influence purchasing decisions (Lou et al., 2019). Influencers reach wide audiences by sharing their thoughts, experiences and daily insights across multiple platforms, creating substantial marketing opportunities for brands that wish to promote products to large audiences within a short period (De Veirman et al., 2017).

An influencer, in this sense, is an individual or group who creates content about brands, products or services on digital platforms and is capable of shaping the attitudes and behaviours of a defined group of followers (Freberg et al., 2011), guiding their brand preferences and purchasing decisions and, owing to their perceived expertise and

credibility, functioning as an opinion leader in the digital sphere. Influencer marketing enables brands to build more direct, cost-effective and engagement-based communication with their audiences (Lou et al., 2019), generating positive word-of-mouth (Brown & Hayes, 2008) and giving followers a personal, trustworthy reference point that increases brand awareness and reduces perceived risk (De Veirman et al., 2017).

Importantly, an influencer's impact does not depend solely on follower count: content quality, credibility, follower interaction and brand alignment all shape their influence (Arora et al., 2019), and influencers with smaller but highly engaged followings can be just as effective as those with larger, less engaged audiences — making the production of strong, original content a key element of success (Boerman, 2020).

Characteristics of Influencer Behaviour

The success of social media influencers depends not only on follower count but also on certain personal and professional qualities. Passion for their area of interest and the ability to produce original content help influencers build a strong, genuine connection with their audience, while effective communication skills, audience engagement, and the ability to present content clearly further support this connection. Creativity, adaptability to digital trends, regular and well-planned content sharing, and qualities such as empathy, honesty, patience and determination all contribute to influencers' long-term success (Esnafpazar.com, 2024).

The Impact of Influencer Behaviour on Young People

Generation Z has grown up immersed in digital technologies, making social media platforms an integral part of daily life (Zhong, 2020); their intensive use of mobile devices distinguishes their communication and information-access habits from those of earlier generations (Seemiller & Grace, 2019), and they tend to prefer online interaction and to use multiple social media platforms simultaneously (Jambulingam et al., 2018). This amplifies the influence of visible social media figures, so that influencer behaviour becomes a key factor shaping young people's attitudes, perceptions and behaviours (Stillman & Stillman, 2017): influencers come to be seen by young users not merely as well-known figures but as role models, advisors and thought leaders with whom they feel a genuine connection (Aslaner & Aydın, 2021).

This behaviour has a direct impact on young people's brand perception and purchasing decisions. Presenting products through experiential sharing enhances young consumers' trust in brands and strengthens purchase intentions, with authentic, natural and consistent posts making marketing messages appear more credible by reinforcing the influencer–follower relationship (Adıgüzel & Demirtaş, 2024). Beyond product promotion, influencers play a significant role in conveying brand values and narratives to young followers, fostering an emotional bond between them and offering a more effective, persuasive marketing experience than traditional advertising (Günay, 2025).

The overall impact of influencer behaviour on young people can be assessed across the stages of raising awareness, persuasion, purchasing decisions, and brand loyalty. The trust built up over time by long-followed influencers is a key factor in making young consumers more open to trying new products, which is why influencers are widely used as an effective tool in digital marketing strategies aimed at young audiences (Fatima & Erdoğan, 2023).

CONCLUSION

The regular sharing of content strengthens the perception that the broadcaster is an "accessible and nearby" figure who is always present from the listener's perspective. Over time, this perception contributes to an increase in the listener's trust toward the broadcaster (Sev & Vural, 2024). With the acceleration of digitalization, significant transformations have occurred in media consumption habits, and traditional media tools have increasingly been replaced by more flexible, accessible, and user-oriented digital platforms. One prominent example of this transformation is podcasting, which has gained increasing popularity in recent years. Podcasts provide audio content accessible on demand via the internet, offering listeners an experience independent of time and place.

The rise of podcasting is not only a technological development but also a transformation in the communication dynamics between content producers and audiences. In this context, the one-sided yet emotionally intense relationships that listeners form with content creators are examined within the framework of the concept of "parasocial interaction." Parasocial interaction refers to a type of relationship in which individuals establish a psychological sense of closeness with media figures, despite the absence of face-to-face interaction.

In the podcast environment, elements such as intimacy, continuity, and personal narration—arising from the nature of voice-based communication—are among the key factors that strengthen parasocial interaction. This situation

enables listeners to form emotional bonds with content creators, perceive them as familiar individuals, and consequently exhibit a higher level of engagement.

Despite the increasing popularity of podcasts as a digital media form, there is still limited understanding of how parasocial interaction influences listener engagement within this medium. Therefore, this study addresses the question of to what extent parasocial interaction affects listeners' engagement with podcast content and how this interaction shapes their attitudes and behaviors toward content creators.

In this context, the main aim of the study is to examine the impact of parasocial interaction on listener engagement in podcast media. Within this scope, the study seeks to analyze the nature of parasocial interaction in podcasts, investigate its relationship with listener engagement, and evaluate how emotional and communicative elements contribute to the formation of parasocial bonds. By doing so, the study aims to provide a theoretical and conceptual framework for understanding this phenomenon in digital audio environments.

This study is significant in terms of contributing to the literature on media studies, communication, and digital audience behavior. Focusing on podcasts as a rapidly growing medium, it offers insights into new forms of media interaction. Moreover, understanding parasocial interaction in podcasts may provide valuable implications for content creators, marketers, and communication professionals in terms of audience engagement and content strategies.

REFERENCES

- Adıgüzel, S., & Demirtaş, M. (2024). Influencer pazarlama faaliyetlerinin Z kuşağı tüketiciler üzerindeki etkisi. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 45–67.
- Ağırkaya, M., & Güngörmez, H. (2017). Tüketicilerin reklamlara yönelik kuşkuculuğu üzerine bir araştırma: Iğdır örneği. *Ünye İİBF Dergisi*, 1(2), 84–93.
- Althusser, L. (2015). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümer, Çev.). İthaki Yayınları.
- Altunışık, R., Özdemir, Ş., & Torlak, Ö. (2017). *Pazarlama ilkeleri ve yönetimi*. Beta Basım.
- Appel, G., Grewal, L., Hadi, R., & Stephen, A. T. (2020). The future of social media in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 48, 79–95.
- Arora, A., Bansal, S., Kandpal, C., Aswani, R., & Dwivedi, Y. K. (2019). Measuring social media influencer index: Insights from Facebook, Twitter, and Instagram. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 49, 86–101.
- Aslaner, A., & Aydın, G. (2021). Dijitali yeniden okumak: Sosyal etki pazarlaması ve influencerlar. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (53), 135–154.
- Baudrillard, J. (2008). *Tüketim toplumu* (H. Deliçaylı & F. Keskin, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Beatty, P. T. (1981). The concept of need: Proposal for a working definition. *Journal of the Community Development Society*, 12(2), 39–46.
- Belk, R. W. (1998). Third world consumer culture. In E. Kumcu & A. F. Fırat (Eds.), *Research in Marketing: Supplement 4 – Marketing and Development: Toward Broader Dimensions* (pp. 103–126). JAI Press Inc.
- Bhatt, N., Jayswal, R. M., & Patel, J. D. (2003). Impact of celebrity endorser's source credibility on attitude towards advertisements and brands. *South Asian Journal of Management*, 20(4), 74–95.
- Boerman, S. C. (2020). The effects of the standardized Instagram disclosure for micro- and meso-influencers. *Computers in Human Behavior*, 103, 199–207.
- Brown, D., & Hayes, N. (2008). *Influencer marketing: Who really influences your customers?* Butterworth-Heinemann.
- Campbell, C., & Farrell, J. R. (2020). More than meets the eye: The functional components underlying influencer marketing. *Business Horizons*, 63(4), 469–479.
- Canöz, K., Gülmez, Ö., & Eroğlu, G. (2020). Pazarlamanın yükselen yıldızı influencer marketing: Influencer takipçilerinin satın alma davranışını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23(1), 73–91.
- Casaló, L. V., Flavián, C., & Ibáñez-Sánchez, S. (2020). Influencers on Instagram: Antecedents and consequences of opinion leadership. *Journal of Business Research*, 117, 510–519.
- Çakır, M. (2017). Tüketicilerin sosyal medyada markalı ürün tercihlerinin satın alma davranışları üzerindeki etkisi. *İktisadi Yenilik Dergisi*, 4(3).
- De Veirman, M., Cauberghe, V., & Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: The impact of number of followers and product divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising*, 36(5), 798–828.
- Dedeoğlu, Ö. A., & Savaşçı, İ. (2005). Tüketim kültüründe beden güzelliği ve yemek yeme arzuları: Kadınların tüketim pratiklerine yansımaları. *Ege Üniversitesi Akademik Bakış Dergisi*, 5(1–2), 77–88.
- Deniz, R. B. (2020). Instagram'da pazarlama stratejileri ve uygulamalarına yönelik bir irdeme. *International European Journal of Managerial Research*, 4(7), 150–167.
- Eisend, M. (2004). Is it still worth to be credible? A meta-analysis of temporal patterns of source credibility effects in marketing. *Advances in Consumer Research*, 31, 352–357.
- Eyel, C. Ş., & Şen, B. (2020). Influencer pazarlama ve tüketicilerin influencer'lara yönelik tutumlarının satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(5), 7–29.
- Fatima, N., & Erdoğan, A. (2023). Influencer marketing and purchasing behavior of Generation Z. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 210–228.

- Featherstone, M. (2005). Postmodernizm ve tüketim kültürü (M. Küçük, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Freberg, K., Graham, K., McGaughey, K., & Freberg, L. A. (2011). Who are the social media influencers? A study of public perceptions of personality. *Public Relations Review*, 37(1), 90–92.
- Ge, J., & Gretzel, U. (2018). Emoji rhetoric: A social media influencer perspective. *Journal of Marketing Management*, 34(15–16), 1272–1295.
- Gedik, Y. (2020). Sosyal medyada yükselen bir trend: Influencer pazarlama üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 361–377.
- Gross, J., & von Wangenheim, F. (2018). The big four of influencer marketing: A typology of influencers. *Marketing Review St. Gallen*, (2), 30–38.
- Günay, A. C. (2025). Influencer pazarlamasının dijital yerliler üzerindeki etkisi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hearn, A., & Schoenhoff, S. (2016). From celebrity to influencer: Tracing the diffusion of celebrity value across the data stream. In P. D. Marshall & S. Redmond (Eds.), *A companion to celebrity* (pp. 194–211). Wiley Blackwell.
- Hovland, C. I., Janis, I. L., & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion*. Yale University Press.
- Iggers, G. G. (2000). Bilimsel nesnellikten postmodernizme yirminci yüzyılda tarih yazımı. Çev., Gül Çağalı Güven. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Karaca, Y. (2010). Reklamlarda kadın imgesi ve tüketim kültürü oluşturmadaki rolü: Ulusal televizyon reklamlarına ilişkin bir uygulama (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazançoğlu, İ., Üstündağlı, E., & Baybars, M. (2012). Tüketicilerin sosyal ağ sitelerindeki reklamlara yönelik tutumlarının satın alma davranışları üzerine etkisi: Facebook örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 4(8), 159–182.
- Keskin, S., & Baş, M. (2015). Sosyal medyanın tüketici davranışlarına etkisinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 51–69.
- Kim, D. Y., & Kim, H. Y. (2021). Trust me, trust me not: A nuanced view of influencer marketing on social media. *Journal of Business Research*, 134, 223–232.
- Kim, E., & Kim, Y. (2022). Factors affecting the attitudes and behavioral intentions of followers toward advertising content embedded within YouTube influencers' videos. *Journal of Promotion Management*, 28(8–9), 1235–1256.
- Kim, M. (2022). How can I be as attractive as a fitness YouTuber in the era of COVID-19? The impact of digital attributes on flow experience, satisfaction, and behavioral intention. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 64, Article 102778.
- Kurdi, B., Alshurideh, M., Akour, I., Tariq, E., AlHamad, A., & Alzoubi, H. (2022). The effect of social media influencers' characteristics on consumer intention and attitude toward keto products purchase intention. *International Journal of Data and Network Science*, 6(4), 1135–1146.
- Lou, C., Tan, S., & Chen, X. (2019). Investigating consumer engagement with influencer- vs. brand-promoted ads: The roles of source and disclosure. *Journal of Interactive Advertising*, 19(3), 169–186.
- Masuda, H., Han, H., & Lee, J. (2022). Impacts of influencer attributes on purchase intentions in social media influencer marketing: Mediating roles of characterizations. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, Article 121246, 1–12.
- McQuarrie, E. F., Miller, J., & Phillips, B. J. (2013). The megaphone effect: Taste and audience in fashion blogging. *Journal of Consumer Research*, 40(1), 136–158.
- Mucuk, İ. (2001). *Pazarlama ilkeleri*. Türkmen Kitabevi.
- Nunes, R. H., Ferreira, J. B., Freitas, A. S., & Ramos, F. L. (2018). The effects of social media opinion leaders' recommendations on followers' intention to buy. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios (Review of Business Management)*, 20(1), 57–73.
- Ohanian, R. (1990). Construction and validation of a scale to measure celebrity endorsers' perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness. *Journal of Advertising*, 19(3), 39–52.

- Odabaşı, Y. (2006). Tüketim kültürü: Yetinen toplumdan tüketen topluma. Sistem Yayıncılık.
- Odabaşı, Y. (2019). Tüketim kültürü (Yetinen toplumdan tüketen topluma). Aura.
- Odabaşı, Y., & Barış, G. (2007). Tüketici davranışı (7. bs.). MediaCat, İstanbul.
- Özcan, Burcu. (2007). "Rasyonel Satın Alma" ve "Boş Zaman Sürecine Ait Alışveriş" Eylemlerinin Birlikte Sergilendikleri Mekânlar: Alışveriş Merkezleri. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi IX, 2: 39–68.
- Papatya, Nurhan-Özdemir Şefika. (2012). Hazcı Tüketim Davranışları ve Televizyon Programlarını İzleme Eğilimleri Arasındaki İlişki: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26(3–4), 161–183.
- Schouten, A. P., Janssen, L., & Verspaget, M. (2020). Celebrity vs. influencer endorsements in advertising: The role of identification, credibility, and product–endorser fit. International Journal of Advertising, 39(2), 258–281.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2016). Generation Z goes to college. Jossey-Bass.
- Stillman, D., & Stillman, J. (2017). Gen Z @ work: How the next generation is transforming the workplace. HarperCollins.
- Tejavilbulya, P., & Eiamkanchanalai, S. (2011). The impacts of opinion leaders towards purchase decision engineering under different types of product involvement. Systems Engineering Procedia, 2, 12–22.
- Tezcan, M. (1981). Kuşaklar çatışması. Kadioğlu Matbaası.
- Torpak, Ö. (2016). Tüketim: Bireysel eylemin toplumsal dönüşümü. İnkılâb.
- Trepte, S., & Scherer, H. (2010). Opinion leaders - Do they know more than others about their area of interest? Communications, 35, 119–140.
- Türkan, A. A. (2025). Instagram ve TikTok platformlarında kozmetik sektöründe influencer marketing stratejilerinin karşılaştırmalı analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üner, M. (1994). Hizmet Pazarlamasında Pazarlama Karmaşı Elemanları Değişiklik Gösterir mi? Pazarlama Dünyası, 8(43), 2–11.
- Venkatraman, M. P. (1989). Opinion leaders, adopters, and communicative adopters: A role analysis. Psychology & Marketing, 6(1), 51–68.
- Williams, R. (1976). Keywords. Fontana.
- Yaylagül, Ş. (2017). Sosyal medya fenomenlerine bağlanışlığın belirlenmesi: Yükseköğretim öğrencileri üzerine bir uygulama. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(3), 219–235.

DİJİTAL AKTİVİZM VE MARKA EKONOMİSİ: SOSYAL MEDYA TEMELLİ BOYKOTLARIN FİRMALARIN FİNANSAL GÖSTERGELERİNE YANSIMASI

DIGITAL ACTIVISM AND THE BRAND ECONOMY: THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA-DRIVEN BOYCOTTS ON FIRMS' FINANCIAL INDICATORS

Emine Nihan Cici Karaboğa¹

ÖZET: 7 Ekim 2023 olayları sonrasında dijital platformlarda organize olan tüketici boykotlarının küresel markalar üzerindeki finansal, operasyonel ve stratejik etkilerini Starbucks örneği üzerinden incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden Kurumsal Söylem Analizi (Corporate Discourse Analysis) kullanılmıştır. Markaya dair olan 2023 4. çeyrek ile 2024 3. çeyrek dönemleri arasındaki yatırımcı toplantı tutanakları (Earnings Call Transcripts) ve finansal raporları (Earnings Releases) incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kriz karşısında şirket yönetiminin "inkar", "dışsallaştırma" ve nihayetinde şokun tabloları yansımalarıyla "kabullenme" evrelerinden oluşan kademeli bir kriz iletişim stratejisi izlediğini göstermektedir. Marka üst yönetimi, finansal daralmanın faturasını pazar dinamiklerine, hava koşullarına ve "ara sıra gelen" müşterilere keserek hasarı yerelleştirme ve çekirdek marka sadakatini koruma çabası gütse de boykotun markaya dair işletme marjlarında (kârlılıkta) yarattığı sert ve kalıcı düşüş, premium konumlandırmasından taviz vermeye zorlar nitelikte olduğu görülmektedir. Marka, düşen müşteri trafiğini telafi edebilmek adına değer odaklı indirimler, kapalı dijital sipariş sistemini herkese açma ve belirli bölgelerde stratejik ortaklık arayışlarına girme gibi eylemler ile çözüm bulmaya çalıştığı raporlar ile tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma; günümüz dijital boykotlarının yalnızca bir "halkla ilişkiler" krizinden ibaret olmadığını, küresel şirketlerin katı operasyonel kurallarını ve bilgi sistemlerini yeniden kodlamaya mecbur bırakan sosyal medya temelli algoritmik tüketici aktivizmi güçlü varlığını gözler önüne sermektedir.

Anahtar sözcükler: dijital aktivizm, tüketici boykotu, kurumsal söylem analizi, kriz yönetimi, marka ekonomisi.

ABSTRACT: This study aims to examine the financial, operational, and strategic effects of consumer boycotts organized through digital platforms following the events of 7 October 2023 on global brands, using Starbucks as a case study. Corporate Discourse Analysis, a qualitative research method, was employed. The study analyzed the company's investor meeting transcripts (earnings call transcripts) and financial reports (earnings releases) covering the period from the fourth quarter of 2023 to the third quarter of 2024.

The findings indicate that, in response to the crisis, the company's management adopted a gradual crisis communication strategy consisting of the stages of "denial," "externalization," and, ultimately, "acknowledgment" once the impact of the crisis became visible in the financial statements. Although senior management sought to localize the damage and preserve core brand loyalty by attributing the financial contraction to market dynamics, weather conditions, and "occasional customers," the sharp and persistent decline in the brand's operating margins and profitability associated with the boycott appears to have compelled the company to reconsider its premium positioning.

The reports further reveal that the company attempted to offset declining customer traffic through measures such as value-oriented discounts, opening its previously closed digital ordering system to all customers, and pursuing strategic partnerships in selected regions. Consequently, this study demonstrates that contemporary digital boycotts are not merely "public relations" crises; rather, they represent a powerful form of social media-driven, algorithmic consumer activism capable of compelling global corporations to reconfigure their rigid operational practices and information systems.

Key words: digital activism, consumer boycott, corporate discourse analysis, crisis management, brand economy.

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, enihancici@erbakan.edu.tr, 0000-0001-9580-077X

GİRİŞ

Mevcut toplumsal düzende değişim yaratmak, hak taleplerini görünür kılmak ya da kamu politikalarını kendi talepleri doğrultusunda etkilemek isteyen birey ve grupların gerçekleştirdikleri kolektif eylemler, toplumsal aktivizm olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal, siyasal, ekonomik veya çevresel sorunlara dikkat çekmek, kamuoyu oluşturmak ve sosyal değişimi teşvik etmek amacıyla gerçekleştirilen bu eylemler, toplumsal dönüşümün önemli araçlarından biridir. Toplumsal aktivizm; ortak bir amaç etrafında örgütlenen bireylerin protestolar, kampanyalar, imza toplama faaliyetleri, boykotlar, gösteriler ve farkındalık çalışmaları aracılığıyla karar alıcıları ve kamuoyunu etkilemeye yönelik faaliyetlerini kapsamaktadır. Toplumsal aktivizmin başarısı yalnızca savunulan amacın niteliğine değil, aynı zamanda hareketin örgütlenme kapasitesine, katılımcı sayısına, sahip olduğu kaynakları etkin biçimde kullanabilmesine ve toplum nezdinde oluşturduğu meşruiyete bağlıdır (Tilly, 2006; McCarthy & Zald, 1977; Tilly & Wood, 2015). Son yıllarda yapılan çalışmalar, dijital iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte toplumsal hareketlerin örgütlenme biçimlerinin değiştiğini; katılımın daha esnek, ağ temelli ve sınır ötesi bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir (Snow et al., 2019).

Dijital aktivizm, toplumsal aktivizmin dijital teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilen bir biçimi, diğer bir ifadeyle dijital olarak dolayımlanan toplumsal aktivizm (digitally mediated social activism) olarak tanımlanmaktadır (Bennett & Segerberg, 2013; Selander & Jarvenpaa, 2016; George & Leidner, 2019). Dijital teknolojiler sayesinde bireyler yalnızca bilgiye erişen pasif kullanıcılar olmaktan çıkarak içerik üreten, örgütlenen ve kolektif eylemlere katılan aktif aktörler hâline gelmiştir (Castillo-Esparcia et al., 2023).

Karatzogianni, dijital aktivizmi “dijital ağlar üzerinden örgütlenen siyasal katılım ve protesto” olarak tanımlamaktadır. Dijital aktivizmin tarihsel gelişimi incelendiğinde, ilk dalga 1994 yılında Zapatista Hareketi ile başladığı kabul edilmektedir. Bunu takip eden ikinci dalga ise 2001-2007 yılları arasında Irak Savaşı karşıtı seferberliklerle bağlantılı olarak gelişmiştir. Bu dönemde dijital aktivizm, başlangıçta ortaya çıktığı Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri’nin ötesine geçerek BRICS ülkelerine —Brezilya, Rusya, Hindistan ve Çin— ve dünyanın diğer bölgelerine yayılmıştır. WikiLeaks belgeleri ve Edward Snowden’ın ifşalarıyla şekillenen 2010-2013 dönemi ise dijital aktivizmin ana akımlaştığı önemli bir tarihsel aşama olarak değerlendirilmektedir (Karatzogianni, 2015).

Paolo Gerbaudo (2017) ise dijital aktivizmin gelişimini iki temel döneme ayırmaktadır. Gerbaudo, 1990’ların ortalarında küreselleşme karşıtı hareketlerle gelişen ve siber-otonomizm (cyber-autonomism) ile karakterize edilen süreci birinci dönem olarak değerlendirmektedir. Occupy Hareketi, meydan hareketleri ve kemer sıkma politikalarına karşı ortaya çıkan toplumsal hareketlerin belirleyici olduğu 2010’lu yılları ise ikinci dönem olarak sınıflandırmaktadır. Bu dönem, siber popülizm (cyber-populism) dönemi olarak adlandırılmaktadır (Kaun & Uldam, 2018). Sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte dijital aktivizm, küresel ölçekte daha görünür, hızlı ve geniş katılımlı bir örgütlenme biçimine dönüşmüştür (Castillo-Esparcia et al., 2023).

Toplumsal aktivizmin bir türü olarak ortaya çıkan ve günümüzde büyük ölçüde dijital ortamlarda gerçekleştirilen aktivizm biçimlerinden biri de tüketici aktivizmidir. Yaygın bir siyasal eylem biçimi hâline gelen tüketici aktivizmi, özellikle tüketicilerin boykotlar aracılığıyla ekonomik ve politik taleplerini görünür kılmalarına imkân sağlamaktadır (Lightfoot, 2019). Bununla birlikte güncel çalışmalar, dijital platformların algoritmik yapılarının ve görünürlük mekanizmalarının dijital aktivizmin yayılımını ve başarısını etkileyen temel unsurlar arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (Castillo-Esparcia et al., 2023). Günümüzde tüketici aktivizmi yalnızca boykotlarla sınırlı kalmamakta; etik tüketim, sürdürülebilir ürün tercihleri, çevresel kaygılar ve kurumsal sosyal sorumluluk uygulamalarını desteklemeye yönelik “buykot” (buycott) davranışlarını da kapsamaktadır (White et al., 2025).

Sosyal medya platformlarının gündelik yaşamı giderek medyalaştırması, bu platformları dijital aktivizmin temel alanlarından biri hâline getirmiştir (Couldry & Hepp, 2017; Van Dijck, Poell, & de Waal, 2018; Castillo-Esparcia, Caro-Castaño, & Almansa-Martínez, 2023). Facebook, X (Twitter), Instagram ve TikTok gibi platformlar, bireylerin yalnızca bilgi tükettiği ortamlar olmaktan çıkarak kolektif eylemlerin örgütlendiği, kamuoyunun oluşturulduğu ve toplumsal taleplerin görünür hâle getirildiği dijital kamusal alanlara dönüşmüştür (Castillo-Esparcia et al., 2023).

YÖNTEM

Bir markanın kendi ürettiği kurumsal açıklamalar ve finansal raporlar üzerinden tüketici aktivizminin etkilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, 7 Ekim 2023 sonrasında dijital platformlarda örgütlenen tüketici boykotlarının hedefindeki küresel markalardan biri olan Starbucks ele alınmıştır. Çalışmada, kriz sürecinin şirketin kurumsal iletişiminde nasıl anlamlandırıldığı, finansal ve operasyonel gelişmelerin yatırımcılara hangi söylemler aracılığıyla aktarıldığı ve şirket yönetiminin krizi yönetmek amacıyla geliştirdiği stratejiler incelenmiştir. Bu doğrultuda, nitel araştırma yöntemlerinden Kurumsal Söylem Analizi (Corporate Discourse Analysis) kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında oluşturulan veri setinden hareketle aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

AS1: Krizin başlangıcından etkilerinin belirginleştiği döneme kadar geçen süreçte, 2023 yılının dördüncü çeyreği ile 2024 yılının üçüncü çeyreği arasında, müşteri trafiğinde ve gelirlerde yaşanan düşüş şirket yönetimi tarafından yatırımcılara nasıl açıklanmış ve bu gelişmeler inkâr, dışsallaştırma ve kabullenme gibi hangi kurumsal söylemler aracılığıyla çerçevelenmiştir?

AS2: Şirket üst yönetimi, finansal göstergelerdeki daralmayı hangi tüketici segmentleriyle —sadakat programı üyeleri ve markayı ara sıra tercih eden müşteriler— ve hangi coğrafi bölgelerle —Orta Doğu, ABD ve Çin gibi— ilişkilendirmiştir? Bu açıklamalar, krizin küresel marka değeri üzerindeki etkisini sınırlandırmaya yönelik nasıl bir söylemsel strateji ortaya koymaktadır?

AS3: Krizin işletme marjları (operating margins) üzerindeki etkisi belirginleştikçe şirket, finansal ve operasyonel toparlanmayı sağlamak amacıyla Starbucks Rewards sadakat programında, Mobile Order & Pay sipariş sisteminde ve fiyatlandırma politikalarında ne tür değişiklikler gerçekleştirmiştir?

Araştırmanın veri setini, Starbucks'ın üst düzey yöneticilerinin, özellikle CEO ve CFO'nun, şirketin finansal ve operasyonel performansını yatırımcılara aktardığı yatırımcı toplantısı tutanakları (earnings call transcripts) ile şirket tarafından yayımlanan finansal sonuç raporları (earnings releases) oluşturmaktadır. Bu kapsamda, 2023 yılının dördüncü çeyreği ile 2024 yılının üçüncü çeyreği arasında yayımlanan belgeler tımdengelsel bir yaklaşımla incelenmiştir. Analiz sürecinde şirket yöneticilerinin krizi çerçeveleme, finansal hasarı belirli pazarlar ve tüketici gruplarıyla ilişkilendirme, sorumluluğu dışsallaştırma, krizin etkilerini kabullenme ve kurumsal itibarı koruma stratejileri Kurumsal Söylem Analizi aracılığıyla değerlendirilmiştir.

BULGULAR

7 Ekim 2023 İsrail'in Gazze Şeridi'ne yönelik saldırıları ile başlayan küresel ölçekte dijital aktivizm, tüketici aktivizmi ve markaya yönelik boykotlarının belirgin biçimde arttığı bir dönüm noktası olarak ifade edilmektedir. Bu tarih baz alınarak tüketici tarafından sosyal medya yoluyla boykot başlatılan şirketlerden biri olan Starbucks'ın bu dönemler içerisindeki üst düzey yöneticilerinin (CEO ve CFO) kurumsal şeffaflık gereği yatırımcılarla bir araya geldiği, yasal bağlayıcılığı olan Yatırımcı Toplantı Tutanakları ve finansal sonuçlarını kamuoyuna açıkladığı resmi rapor (Earnings Release) belgeleri söylem analizine yoluyla incelenmiştir. Bu çerçevede 2023 4. Çeyrek, 2024 1. ve 2. Çeyrek raporlarından elde edilen bilgilere göre temalar belirlenmiş ve söylemleri yorumlanmıştır.

Elde edilen veriler ışığında, marka üst düzey yöneticilerinin (CEO ve CFO) yatırımcıları bilgilendirirken ve analist sorularını yanıtlarken kullandıkları kriz yönetimi dili dört temel tema altında sınıflandırılmıştır:

1. Krizin Çerçeveselenmesi (Framing): "İnkâr"dan "Kabul"e Geçiş
2. Hasarın Küçümsenmesi ve Yerelleştirilmesi (Minimizing)
3. Gelecek Vaadi ve Bağışıklık (Recovery & Durability)
4. Stratejik Yanıt ve Taviz (Strategic Response & Concession)

Q4 2023 (2 Kasım 2023) tarihli toplantı tutanağı

Krizin henüz finansal tablolara yansımadağı ve olayların çok taze olduğu bir dönemi yansıtmaktadır. Bu nedenle belge, kriz iletişiminin "kontrol grubu" veya "kriz öncesi/başlangıcı özgüveni" olarak işlev görmektedir. Yine de 4 tema üzerinden söylem analizine tabi tutulduğunda elde edilen veriler şu şekildedir;

1. Krizin Çerçeveselenmesi (Framing): "İnkâr"dan "Kabul"e Geçiş

Bu çeyrekteki tutanak, çerçeveleme stratejisinin net bir şekilde "İnkâr (Denial)" evresinde olduğunu göstermektedir. Marka üst yönetimi, dijital platformlarda filizlenen aktivizmi finansal bir gerçeklik olarak kabul etmeyi reddetmiştir.

- CEO Laxman Narasimhan, müşteri talebinin güçlü kalmaya devam ettiğini açıkça vurgulamıştır.
- Yönetim, müşteri tabanlarının duyarlılığında (sentiment) herhangi bir değişiklik görmediklerini belirterek, boykot çağrılarının etkisini kurumsal söylemde tamamen reddetmiştir.

2. Hasarın Küçümsemesi ve Yerelleştirilmesi (Minimizing)

Krizin spesifik adını (boykot veya Orta Doğu gerilimi) anmaktan kaçınan yönetim, olası riskleri anonimleştirerek küçümseme yoluna gitmiştir.

- CEO, makro belirsizliklerle ilgili açıklamaları okuduklarını ve piyasalardaki belirsiz ekonomilerde yollarını bulmaya çalıştıklarını ifade ederek, sorunu küresel ekonominin genel bir yavaşlaması gibi göstermeye çalışmıştır.
- CFO Rachel Ruggeri, 2024 yılı finansal beklentilerini açıklarken, spesifik bölgesel krizlerden bahsetmek yerine, mevcut makroekonomik ve jeopolitik ortamı hesaba kattıklarını belirterek riski jenerik bir kavramın arkasına gizlemiştir.

3. Gelecek Vaadi ve Bağışıklık (Recovery & Durability)

Belgedeki en baskın tema, şirketin dışsal şoklara karşı ne kadar "bağışıklı" olduğunun yatırımcılara kanıtlanma çabasıdır. Marka, kurumsal dayanıklılığını (durability) tarihsel krizlerle kıyaslayarak savunmuştur.

- CEO, mevcut durumu 2008 krizinden ayırarak, günümüzde çok daha geniş ve çeşitli kanallara katılım sağladıklarını belirtmiştir.
- Dünya çapında 75 milyondan fazla müşteriyle kurdukları dijital ağlara atıf yapılarak, karşılaşılabilecek her türlü belirsizlikle başa çıkmak için "birden fazla kaldıraçları" (multiple levers) olduğu vurgulanmıştır.
- Müşterilerin sadakati ve markanın rutinler içindeki yeri, işin uzun vadeli dayanıklılığının bir kanıtı olarak sunulmuştur.

4. Stratejik Yanıt ve Taviz (Strategic Response & Concession)

Kriz henüz marka üst yönetimi tarafından bir "tehdit" olarak çerçevelenmediği (inkar edildiği) için, bu çeyrekte dışa dönük bir taviz veya acil durum stratejisi gözlemlenmemektedir. Şirketin stratejik yanıtları kriz yönetimine değil, tamamen iç operasyonel hedeflere odaklıdır.

- Marka, kriz kaynaklı ticari bir taviz vermek yerine, "Yeniden İcat Planı (Reinvention Plan)" ve "Triple Shot" gibi önceden belirlenmiş stratejik hedeflerin uygulanmasına odaklanmıştır.
- Bu dönemdeki stratejik hamleler; mağaza içi operasyonel verimliliği artırmak, "Siren Sistemi" ve "Clover Vertica" gibi yeni donanımları mağazalara entegre etmek ve çalışan (partner) saatlerini iyileştirmekle sınırlı kalmıştır.

Q1 2024 (30 Ocak 2024) tarihli toplantı tutanağı

Krizin finansal tablolara yansımaya başladığı ve marka üst yönetiminin ilk panik/savunma reflekslerini gösterdiği kritik bir dönemi yansıtmaktadır. Bu tutanağın da 4 tema üzerinden söylem analizine tabi tutulduğunda elde edilen veriler şu şekildedir;

1. Krizin Çerçevesi (Framing): "İnkâr"dan "Kabul"e Geçiş

- Yönetim, Ağustos ve Ekim aylarındaki güçlü ivmenin ardından, Kasım ortasından itibaren büyümeyi etkileyen "beklenmedik faktörler" ile karşılaştıklarını belirterek krizin varlığını resmen kabul etme evresine geçmiştir.
- CEO Laxman Narasimhan, ABD pazarındaki etkinin Orta Doğu'daki olaylardan kaynaklandığını itiraf etmiş; ancak bu durumu tüketici boykotundan ziyade, şirketin konumu hakkındaki "yanlış algılar (misperceptions)" olarak çerçeveleyerek suçlu dışsallaştırma stratejisi gütmüştür.

2. Hasarın Küçümsemesi ve Yerelleştirilmesi (Minimizing)

- Marka, krizin faturasını spesifik bir coğrafyaya daraltmak amacıyla, Orta Doğu'daki işlerine yönelik olumsuz bir etki gördüklerini özellikle vurgulamıştır.
- Küresel marka değerinin zarar görmediğini kanıtlamak için müşteri segmentasyonu kullanılmış, en sadık müşterilerin markaya bağlı kaldığı ve hatta ziyaret sıklıklarını artırdığı iddia edilmiştir.
- ABD'deki müşteri trafiğindeki yumuşamanın genele yayılmadığı savunulmuş; bu düşüşün yalnızca öğleden sonraları mağazaları ziyaret etme eğiliminde olan "ara sıra gelen (occasional)" müşterilerle sınırlı olduğu belirtilerek hasar marjinalleştirilmiştir.
- CFO Rachel Ruggeri, Çin pazarındaki yavaşlama ve Orta Doğu'daki durumun yarattığı rüzgarların "geçici (transitory)" olduğuna inandıklarını belirterek krizin kalıcı etkisini küçümsemiştir.

3. Gelecek Vaadi ve Bağışıklık (Recovery & Durability)

- CEO Narasimhan, yatırımcıları sakinleştirmek adına dünyanın en güçlü markalarından birini inşa ettikleri için şanslı olduklarını ve müşteri sadakatinden faydalanmaya devam ettiklerini belirtmiştir.
- Çeyrek performansının, yenilenme planlarının başarılı bir şekilde yürütülmesinin ve inşa ettikleri "dayanıklı işletmenin (durable business)" bir kanıtı olduğu öne sürülmüştür.
- CFO Ruggeri, ilk çeyrekte deneyimledikleri ticari baskıların geçici olduğundan emin olduklarını ve uzun vadeli kazanç büyümesini desteklemek için "birden fazla yol (multiple paths)" açtıklarını yatırımcılara bir toparlanma vaadi olarak sunmuştur.

4. Stratejik Yanıt ve Taviz (Strategic Response & Concession)

- Şirket, müşteri kayıplarını durdurmak için pasif bir söylemden aktif ticari tavizlere geçiş yapmış; ABD'de o "ara sıra gelen" müşterileri sadakat programına dahil etmeyi amaçlayan "hedeflenmiş teklifler (targeted offers)" uyguladıklarını açıklamıştır.
- Belirli ödül programı üyelerini tespit edip teşvik edebilmek amacıyla "Deep Brew" adlı veri analitiği ve yapay zeka araçlarındaki yeni yeteneklerin acilen devreye alındığı bildirilmiştir.
- Şirket, krizin iletişim tarafını yönetmek ve kitlelerle kendi alanlarında etkileşim kurmak için sosyal medyada "olgusal anlatılara (factual narrative)" ve pazarlama çalışmalarına daha fazla eğilmek zorunda kalmıştır.

Q2 2024 (30 Nisan 2024) tarihli toplantı tutanağı

Bu belge, krizin artık inkar edilemez bir şekilde finansal tablolara yansıdığı ve şirket yönetiminin stratejik olarak "kabul ve eylem" evresine geçtiği en kritik dönemeci temsil etmektedir. Bu tutanağın da 4 tema üzerinden söylem analizine tabi tutulduğunda elde edilen veriler şu şekildedir;

1. Krizin Çerçevesi (Framing): "İnkâr"dan "Kabul"e Geçiş

Bu çeyrek, çerçeveleme stratejisinde keskin bir kırılma noktasıdır. Artık "müşteri duyarlılığında sorun yok" veya "yanlış algılar var" söylemi terk edilmiş, doğrudan bir itiraf ve kabullenme diline geçilmiştir:

- CEO Laxman Narasimhan toplantıya alışılmadık bir doğrudanlıkla, *"Baştan açık olayım. Bu çeyrekteki performansımız hayal kırıklığı yarattı ve beklentilerimizi karşılamadı,"* sözleriyle başlayarak krizin varlığını net bir şekilde kabul etmiştir.
- Önceki çeyreklerde dışsallaştırılan sorunlar, bu kez "zorlu bir işletme ortamı" ve "daha dikkatli tüketicilerin (cautious consumer) etkisi" olarak çerçevelenmiş, krizin sektör genelinde hissedilen ekonomik bir gerçeklik olduğu itiraf edilmiştir.

2. Hasarın Küçümsemesi ve Yerelleştirilmesi (Minimizing)

Kriz itiraf edilmiş olsa da, şirket küresel itibarını ve çekirdek iş modelini korumak için zararı "marjinal" faktörlere ve belirli kitlelere indirgeme (küçümseme) refleksini sürdürmüştür:

- CEO, ABD'deki satış düşüşünün hatırı sayılır bir kısmını kriz dışı bir faktöre bağlayarak, *"ABD'de şiddetli hava koşulları çeyrek boyunca hem ABD hem de Toplam Şirket karşılaştırılabilir satışlarını yaklaşık %3 oranında etkiledi,"* bahanesini öne sürmüştür.
- Hasarın faturası yine çekirdek müşteriden ziyade marjinal kitleye kesilmiş; zorlukların geri kalanının yalnızca *"ara sıra gelen müşterilerin (occasional customers) daha az ziyaretinden kaynaklandığı"* vurgulanmıştır.
- Jeopolitik riskler yine yerelleştirilerek, *"Orta Doğu'da ekonomik dalgalanmalar görmeye devam ediyoruz,"* denilmiş ve kriz spesifik bir coğrafyaya hapsedilmeye çalışılmıştır.

3. Gelecek Vaadi ve Bağışıklık (Recovery & Durability)

Sonuçların kötü gelmesiyle birlikte yatırımcı paniğini önlemek için şirketin "kurumsal kalkanı" ve tarihsel dayanıklılığı her zamankinden daha güçlü bir şekilde vurgulanmıştır:

- CEO Narasimhan, hayal kırıklığı yaratan sonuçlara rağmen, *"bu zorluklarla kalıcı bir güç (enduring strength) pozisyonundan yüzleştiklerini"* iddia etmiştir.
- Krizin geçici, markanın ise kalıcı olduğu teması işlenerek, *"Dünya çapındaki marka değerimiz dirençli ve güçlü kalmaya devam ediyor... Küresel müşteri tabanımız sadık,"* ifadeleriyle yatırımcılara bağışıklık mesajı verilmiştir.
- Yaşanan gerçekliklerin (hava durumu veya dikkatli tüketici) bir mazeret olmadığı, bazılarının "geçici (transitory)" olduğu belirtilerek uzun vadeli toparlanma güvencesi sunulmuştur.

4. Stratejik Yanıt ve Taviz (Strategic Response & Concession)

Krizin tepe noktasına ulaştığı bu çeyrekte, şirket pasif kriz iletişimini bırakarak doğrudan müşteri kazanmaya yönelik radikal tavizler ve ticari hamleler açıklamıştır. Bu durum, boykotun (dijital aktivizmin) şirketi somut aksiyon almaya nasıl zorladığının en net kanıtıdır:

- Şirket, katı kuralları olan sadakat programını esnetme kararı almış ve *"Temmuz ayında Starbucks uygulamasını herkes için açmaya başlayacağız,"* diyerek büyük bir stratejik taviz vermiştir.
- Daha önce indirim yapmaktan kaçınan şirket, *"Mayıs ayından itibaren müşterilerimiz için ek değer yaratan yeni ve özel uygulama içi teklifler (in-app offers) ekleyeceğiz,"* açıklamasıyla doğrudan değer/fiyat odaklı bir savunma mekanizmasına geçmiştir.
- Özellikle ara sıra gelen ve sadakat programına (SR) üye olmayan müşterileri hedefleyecek *"çok kanallı pazarlama (omni-channel marketing)"* kampanyaları başlatacaklarını duyurarak, kaybedilen kitleyi geri kazanma çabası somutlaştırılmıştır.

Q3 2024 (30 Temmuz 2024) tarihli toplantı tutanağı

Kurumsal söylem analizinizde krizin artık "yönetilmesi gereken yapısal ve kalıcı bir gerçekliğe" dönüştüğü olgunlaşma evresini temsil ediyor. Yöneticilerin iletişim dilinin tamamen operasyonel iyileştirmeler ve

yatırımcıyı elde tutma üzerine kurgulandığı ifade edilmektedir. Bu tutanağın da 4 tema üzerinden söylem analizine tabi tutulduğunda elde edilen veriler şu şekildedir;

1. Krizin Çerçevesi (Framing): "İnkâr"dan "Kabul"e Geçiş

Bu çeyrekte yönetim, önceki çeyrekteki kabullenme durumunu daha da derinleştirerek, sonuçlardan duydukları tatminsizliği toplantının hemen başında açıkça ifade etmiştir:

- CEO Laxman Narasimhan, *"Sonuçlardan memnun değiliz, ancak eylemlerimiz etki yaratıyor..."* diyerek krizin finansal tablolarındaki ağırlığını net bir şekilde kabullenmiştir.
- Daha önceki çeyreklerde sadece ABD trafiğindeki düşüşü açıklamak için kullanılan "yanlış algılar (misperceptions)" kavramı, bu kez çok daha geniş bir coğrafyayı kapsayacak şekilde çerçevelenmiştir. CEO, *"Markamızla ilgili yaygın olarak tartışılan yanlış algıların yönlendirdiği karşı rüzgarlar Orta Doğu, Güneydoğu Asya ve Avrupa'nın bazı bölgelerinde devam ediyor,"* diyerek boykotun küresel ölçekteki izlerini kurumsal kayıtlara geçirmiştir.

2. Hasarın Küçümsemesi ve Yerelleştirilmesi (Minimizing)

Şirket, krizin vurduğu bölgelerdeki kayıpları, krizden etkilenmeyen (veya daha az etkilenen) bölgelerdeki başarılarla dengeleyerek zararı küçümseme stratejisine devam etmiştir:

- Yönetim, Orta Doğu, Güneydoğu Asya ve Avrupa'daki zayıflıkları sıraladıktan hemen sonra, *"Aynı zamanda Japonya ve Latin Amerika'nın bazı bölgeleri gibi pazarlarda da önemli bir güç görüyoruz,"* diyerek küresel marka erozyonu algısını kırmaya çalışmıştır.
- Çin pazarındaki %14'lük dramatik karşılaştırılabilir satış (comp) düşüşü, doğrudan markaya yönelik bir tepki olarak değil; *"daha dikkatli tüketici harcamaları," "kitle segmentindeki fiyat savaşı (mass segment price war)"* ve *"görülmemiş mağaza genişlemesi"* gibi dışsal piyasa dinamiklerine bağlanarak yerelleştirilmiş ve yapısal bir sorun olarak gösterilmiştir.

3. Gelecek Vaadi ve Bağışıklık (Recovery & Durability)

Yatırımcılara sunulan "toparlanma" vaadi, bu çeyrekte somut operasyonel metrikler ve köklü tarihsel dayanıklılık söylemleriyle desteklenmiştir:

- CEO Narasimhan, ABD pazarında devreye aldıkları eylem planının işe yaramaya başladığını göstermek için *"yeşeren umutlar (green shoots) görüyoruz,"* metaforunu kullanmıştır.
- Çin'deki zorluklara karşı şirketin bağışıklığını vurgulamak için 25 yıllık geçmişe atıf yapılmış; *"Geçtiğimiz 25 yıl içinde Çin'de muazzam bir iş kurduk... Yakın vadedeki zorlukların ötesine ve pazardaki uzun vadeli fırsatlara bakıyoruz,"* denilerek yatırımcının dikkati güncel krizden uzaklaştırılarak uzun vadeye çekilmiştir.
- Toplantı, yönetimin operasyonel disiplinine duyduğu güvenin, işletmeyi *"sürdürülebilir algoritmik büyümeye (sustainable algorithmic growth)"* döndürmeye yardımcı olacağı vaadiyle kapatılmıştır.

4. Stratejik Yanıt ve Taviz (Strategic Response & Concession)

Krizin kalıcı etkileri, şirketi tarihsel olarak mesafeli durduğu "fiyat rekabetine" ve radikal operasyonel tavizlere itmiştir. Söylemin eyleme dönüştüğü en çarpıcı bulgular bu temada yer almaktadır:

- Fiyatlandırma ve Değer Tavizi: Şirket, kurumsal premium algısını korumaya çalışsa da, müşteri trafiğini artırmak için indirim yapmaya başladığını itiraf etmiştir: *"Trafik ve dönüşümü yönlendirmek için verimlilik girişimleriyle finanse edilen seçici fiyatlandırma eylemleriyle (select pricing actions) birleştirilmiş daha hedefe yönelik teklifler kullanmaya devam edeceğiz,"*.
- Uygulama Ekosisteminin Esnetilmesi: Geçen çeyrekte sözü verilen "Starbucks uygulamasının herkese açılması (MOP for all)" stratejisi hayata geçirilmiş; *"müşterilerin aradığı rahatlığı, algılanan giriş*

engellerini kaldırarak sağlamak" amacıyla, üye olmayanların da platformu kullanmasına izin verilerek büyük bir yapısal taviz verilmiştir.

- Çin'de Stratejik Ortaklık Arayışı: Rekabetin ve ekonomik baskıların yoğunlaştığı Çin'de şirket, yalnız büyüme stratejisini esneterek, *"rekabet pozisyonumuzu daha da geliştirmek ve büyümeyi hızlandırmak için stratejik ortaklıklar keşfetmenin erken aşamalarındayız,"* açıklamasını yapmış ve yapısal bir ortaklık (JV veya lisanslama) tavizine açık olduklarının sinyalin vermiştir.

Analiz kapsamında incelenen yatırımcı toplantı tutanakları ve finansal raporlar krizin kronolojik ilerleyişiyle kurumsal söylem arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Olayların başlangıç evresine denk gelen 2023 yılı 4. çeyrek finansal toplantılarında, marka üst yönetimlerinin dijital aktivizmi dikkate değer bir risk unsuru olarak konumlandırmadığı ve müşteri duyarlılığında bir değişim olmadığına dair güçlü bir reddetme söylemi inşa ettiği görülmüştür. Ancak boykot çağrılarının kalıcı bir tüketici davranışına dönüşmesiyle birlikte, 2024 yılı 1. çeyrek toplantılarında kurumsal söylemin radikal bir biçimde değiştiği ve doğrudan bir savunma/açıklama pozisyonuna geçildiği belirlenmiştir. Bu çerçevede oluşturulan araştırma sorularına yönelik bir değerlendirme yapıldığında;

Tablo 1. Söylem Analizi Tablosu

Araştırma Soruları	Rapor	Analiz
AS1	Q4 2023 Finansal Bülteni (Earnings Release)	Krizin başlangıcında şokun henüz tablolara yansımadağıı teyit edilmiştir. Bu belgeden, küresel karşılaştırılabilir satışların %8, net gelirlerin ise %11 artarak 9.4 milyar dolara ulaştığı verisi alınmıştır.
	Q4 2023 Toplantı Tutanağı (Transcript)	Finansal rahatlığın verdiği özgüvenle yönetimin "İnkâr" stratejisi uyguladığı tespit edilmiştir. Bu tutanaktan, CEO'nun müşteri talebinin güçlü kaldığını belirterek krizin varlığını kurumsal söylemde reddettiği argümanı alınmıştır.
	Q1 2024 Finansal Bülteni (Earnings Release)	Büyümede ilk yavaşlama sinyalleri tespit edilmiştir. Küresel satışların %5 arttığı ve gelirlerin 9.4 milyar dolarda sabit kaldığı verisi bu rapordan alınmıştır.
	Q1 2024 Toplantı Tutanağı (Transcript)	Düşüşlerin dışsallaştırılması evresi bu belgeden çıkarılmıştır. Yönetimin Kasım ortasından itibaren "beklenmedik faktörler" ile karşılaştıklarını belirtmesi ve ABD pazarındaki sorunları tüketici boykotuna değil, "yanlış algılara (misperceptions)" bağlaması bu tutanaktan alınmıştır.
	Q2 2024 Finansal Bülteni (Earnings Release)	Krizin şoka dönüştüğü evre tespit edilmiştir. Küresel satışların %4, işlem hacminin (trafiğin) %6 azaldığı ve toplam gelirlerin 8.6 milyar dolara düştüğü verisi doğrudan bu rapordan alınmıştır.
	Q2 2024 Toplantı Tutanağı (Transcript)	Rakamsal çöküş sonrası stratejinin "Kabul" evresine geçtiği tespit edilmiştir. CEO'nun "performansımız hayal kırıklığı yarattı ve beklentilerimizi karşılamadı" şeklindeki doğrudan itirafı bu metinden alınmıştır.

	Q3 2024 Toplantı Tutanağı (Transcript)	Krizin kalıcı bir rüzgar olarak çerçevelenmesi buradan alınmıştır. "Yanlış algıların yönlendirdiği karşı rüzgarların Orta Doğu, Güneydoğu Asya ve Avrupa'da devam ettiği" itirafı bu tutanaktan çekilmiştir
AS2	Q2 2024 Finansal Bülteni ve Tutanağı	Krizin spesifik coğrafyalara ve bahanelere hapsedilmesi stratejisi bu belgelerden alınmıştır. Çin pazarındaki %11'lik dramatik düşüş bültenden alınırken; CEO'nun ABD'deki satış düşüşünün hatırı sayılır bir kısmını kriz dışı bir faktör olan "şiddetli hava koşullarına (severe weather)" bağlaması tutanaktan alınmıştır.
	Q3 2024 Finansal Bülteni (Earnings Release)	Hasarın çekirdek kitleye (marka sadakatine) değil, dış çeperdeki kitleye ait olduğu tezini kanıtlayan rakamlar buradan alınmıştır. ABD'de müşteri trafiği %6 oranında daralmasına rağmen, aktif "Starbucks Rewards" üye sayısının %7 artarak 33.8 milyona ulaştığı verisi bu bültenden çekilmiştir.
	Q1, Q2 ve Q3 2024 Toplantı Tutanağı (Transcript)	Müşteri segmentasyonu üzerinden yapılan küçümseme savunmaları tutanaklardan çıkarılmıştır. Tüm bu çeyreklerde yönetimin, sadık müşterilerin hala markaya bağlı kaldığını, trafik düşüşünün yalnızca öğleden sonraları gelen "ara sıra gelen (occasional) müşterilerden" kaynaklandığını iddia etmesi bu belgelerden alınmıştır. Ayrıca Çin'deki %14'lük düşüşün (Q3) markaya tepki değil, "kitle segmentindeki fiyat savaşına (mass segment price war)" bağlanması yine tutanaktan alınmıştır.
AS3	Q2 2024 Finansal Bülteni (Earnings Release)	Krizin işletme kârlılığına vurduğu darbe ve promosyon tavizi buradan alınmıştır. Q4 2023'te %18.2 olan işletme marjının 240 baz puanlık daralmayla %12.8'e gerilediği ve "artan promosyon faaliyetlerinin" bu daralmada ana faktör olduğu verisi doğrudan bu rapordan alınmıştır.
	Q2 2024 Toplantı Tutanağı (Transcript)	Daha önce indirim yapmaktan kaçınan markanın "Mayıs ayından itibaren müşteriler için yeni ve özel uygulama içi teklifler (in-app offers)" başlatacağını duyurarak değer/fiyat rekabetine girdiği bu belgeden alınmıştır.
	Q3 2024 Finansal Bülteni (Earnings Release)	Fiyatlandırma stratejisi (ticket artırımı) buradan alınmıştır. Trafik düşmesine rağmen ortalama bilet (ticket) tutarlarının %3 artırılarak finansal dengeleme yapılmaya çalışıldığı verisi bu bültenden çekilmiştir.
	Q3 2024 Toplantı Tutanağı (Transcript)	En radikal stratejik ve dijital tavizler bu tutanaktan alınmıştır. Kaybedilen kitleyi geri kazanmak için, katı kuralları olan "Mobile Order & Pay (MOP)" sipariş uygulamasının üye olmayan herkese ("MOP for all") açılması kararı, "seçici fiyatlandırma eylemleri (select pricing actions)" uygulandığı itirafı ve büyüme baskıları nedeniyle Çin'de "stratejik ortaklıklar (strategic partnerships)" keşfetmeye başlandığı duyurusu bu metinden alınmıştır.

Tablodan elde edilen verilere göre araştırma sorularından birincisi olan "Krizin başlangıcından olgunlaşma evresine kadar geçen süreçte (Q4 2023 - Q3 2024), müşteri trafiği ve gelirlerdeki düşüş şirket yönetimi tarafından yatırımcılara nasıl raporlanmış ve hangi kurumsal söylemlerle (inkar, dışsallaştırma, kabullenme)

çerçeveselenmiştir?” sorusu kronolojik bir çerçevede raporların değerlendirmesi sonucu “inkar”, “dışsallaştırma” ve “kabullenme” silsilesi ile devam etmiştir. Krizin başlangıç dönemi olan 2023’ün 4. Çeyrek raporlarında marka, küresel karşılaştırılabilir mağaza satışlarında %8 ve net gelirlerde %11 artışla 9.4 milyar dolarlık rekor bir büyüme raporlamış; tablolara henüz yansımayan bu güçlü finansal durum, krizin varlığının kurumsal düzeyde göz ardı edilmesine (inkar) zemin hazırlamıştır. 2024’ün ilk çeyrek raporlarında ise büyüme ivmesi yavaşlamış olduğunun, küresel satışlar %5 artarken gelirler 9.4 milyar dolarda sabit kaldığı tespit edilmiştir. 2024’ün 2. çeyrek dönemine gelindiğinde kriz ampirik bir finansal şoka dönüşmüş; küresel işlem hacmi (müşteri trafiği) %6, satışlar %4 daralmış ve toplam gelir 8.6 milyar dolara gerilemiştir. Bu düşüş yönetim için çerçeveleme stratejisini değiştirdiği nokta olarak görünmektedir. Starbucks CEO’su ilk defa “zorlu bir ortamda” olduklarını vurgulamış performansın beklentilerinin altında olduğunu ilk defa kabul etmiştir. 2024’ün 3. Çeyrek raporlarındaki küresel daralmanın %3 oranında devam etmesi krizin kalıcılığına dair ilk işaret olarak tespit edilmiştir.

Araştırma sorularından 2. Olan “Şirket üst yönetimi, finansal tablolardaki daralmanın faturasını hangi spesifik tüketici segmentlerine (sadık üyelere karşı ara sıra gelen müşteriler) ve coğrafi bölgelere (Orta Doğu, ABD, Çin vb.) atfederek krizin küresel marka değerine etkisini sınırlandırma stratejisi izlemiştir?” sorunun cevabına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, marka üst yönetiminin krizin markaya dair küresel sadakat ve çekirdek müşteri tabanına zarar vermediğini kanıtlamak amacı ile yatırımcı tutanaklarına "coğrafi yerelleştirme (ring-fencing)" ve "demografik dışsallaştırma" taktiklerini içeren çift yönlü bir segmentasyon stratejisi izlediğini ifade etmiştir. Yönetim, finansal tablolardaki daralmayı küresel bir marka erozyonu olarak göstermekten kaçınmış, aksine faturayı belirli pazarlara özgü konjonktürel sorunlara kesmiştir. Ayrıca markaya dair kriz iletişiminin savunma mekanizması olarak tüketici davranışlarının analizine dair bir kurgu yaptıklarını ifade etmektedir.

Tabloya dayanarak incelendiğinde araştırma sorularından sonuncusu “Krizin işletme marjları (operating margins) üzerindeki kalıcı etkisi netleştikçe, şirket finansal toparlanmayı sağlamak amacıyla dijital sadakat programlarında (Starbucks Rewards), sipariş sistemlerinde (Mobile Order & Pay) ve fiyatlandırma stratejilerinde hangi operasyonel tavizleri devreye sokmuştur?” analizine göre; krizin markaya dair işletme marjları üzerinde bıraktığı kalıcı etki, konumlandırmasını esnetmeye ve tarihsel olarak katı operasyonel kurallarından taviz vermeye zorlamıştır. Özellikle 2023 4. Çeyrek raporlarında görülen ilk başlangıç noktası olan %18,2’lik GAAP işletme marjı, krizin finansal şoka dönüştüğü 2024’ün ikinci çeyreklik döneminde döneminde 240 baz puanlık sert bir daralma yaşarak bu oranın %12.8’e gerilemesine sebep olduğu tespit edilmektedir. Bu düşüşü görünür kılanlardan birisi düşen trafiği canlandırmak için yapılan "artan promosyon faaliyetleri"dir ki bunlarda finansal raporlara resmen geçmiştir. Finansal toparlanmayı sağlamak amacıyla fiyatlandırma ve sadakat programı (Starbucks Rewards) ekseninde radikal ticari tavizler devreye sokulmuştur. İndirim yapmaya ve fiyat odaklı rekabete girmeye mesafeli duran şirket, müşteri trafiğini ve dönüşüm oranlarını artırmak için verimlilik girişimleriyle finanse edilen "seçici fiyatlandırma eylemleri" (select pricing actions) uygulamaya başlamıştır. Buna ek olarak, tüketiciyi teşvik etmeyi amaçlayan daha hedefe yönelik teklifler ile değer odaklı bir savunma mekanizmasına geçiş yaptığı tespit edilmiştir. Dijital sipariş ekosisteminde (Mobile Order & Pay - MOP) ise yapısal bir esnemeye gidilerek sistemin kapıları tamamen dışa açılmıştır. Şirket, dijital kolaylık arayan ancak sadakat programına üye olmak istemeyen "ara sıra gelen" (occasional) kitleyi kazanabilmek ve müşteriler üzerindeki algılanan giriş engellerini ortadan kaldırmak için, MOP platformunu "herkese" (MOP for all) açma kararı alarak çok büyük bir dijital taviz vermiştir. Makro-stratejik ölçekte ise, Çin gibi ağır rekabetin ve daralmanın yaşandığı pazarlarda şirketin geleneksel büyüme stratejisinden taviz verilerek rekabet pozisyonunu geliştirmek adına "stratejik ortaklıklar" (strategic partnerships) arayışına girildiği resmi olarak duyurulduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ

Bu araştırma, sosyal medya temelli boykotların ve dijital aktivizm hareketlerinin küresel markalar üzerindeki etkisinin yalnızca soyut bir itibar kaybıyla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda finansal tabloları sarsan ve katı operasyonel stratejileri yapısal değişime zorlayan somut bir pazar gücüne dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Krizin başladığı dönemden krizin pik yaptığı döneme kadar olan döneme ait 4 çeyreklik yatırımcı raporları ve finansal tablolar incelendiğinde görülmüştür ki, kriz karşısında marka kademeli bir reaksiyon göstermiştir.

Markaya ait güçlü finansal tablolar başlangıçta krizin göz ardı edilmesini sağlasa da, işletme kârlılığındaki sert düşüş ve müşteri trafiğinde görülen somut değişim yaşanan şokun sebebi olmuştur. Bu finansal hasarın kaynağı olarak dijital aktivizmi ve bununla gerçekleşen boykotu görmek istemeyen ya da bunun resmi kayıtlara geçmesinden kaçınan marka yönetiminin; faturayı "ara sıra gelen müşterilere", "hava koşullarına" veya "bölgesel fiyat savaşlarına" bağladığı görülmektedir. Oysa sonuçlar kronolojik bazda incelendiğinde açık ve net bir şekilde görülmektedir ki; krizin yarattığı finansal erozyon ve kalıcı hale gelen marj daralmaları, şirketin premium marka konumlandırmasından ve geleneksel kurallarından taviz vermesine sebep olmuştur.

Tüketici aktivizminin gücü bu raporlarla açık ve net görülmektedir: Sosyal ağlarda filizlenen dijital boykot hareketleri, modern marka ekonomisinde yalnızca bir 'halkla ilişkiler' krizi olmaktan çıkmış; küresel devleri bile fiyat rekabetine girmeye ve dijital sınırlarını esnetmeye mecbur bırakan, şirket bilançolarına doğrudan hükmeden yıkıcı ve dönüştürücü bir ekonomik yaptırım gücüne dönüşmüştür.

Ayrıca bu araştırmanın bulguları incelendiğinde tarihsel süreçte siber-otonomizm ve siber-popülizm evrelerinden geçen dijital aktivizmin yeni bir aşamaya; 'platform temelli algoritmik tüketici aktivizmi' evresine ulaştığını destekler niteliktedir. Tüketicilerin sosyal medya ağlarındaki algoritmik görünürlük üzerinden başlattığı ve 'buykot' pratikleriyle desteklediği bu yeni nesil eylemlilik hali, karar alıcıları etkilemenin çok ötesindedir. Sonuçlar açıkça göstermektedir ki; dijital boykotlar günümüzde kurumsal sadakat programlarının (Starbucks Rewards) sınırlarını esneten, algoritmik fiyatlandırma tavizlerini dayatan ve devasa şirketlerin bilgi sistemlerini yeniden kodlamaya mecbur bırakan yapısal bir dönüştürücü güce dönüşmüştür.

KAYNAKLAR

- Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2013). The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139198752>
- Castillo-Esparcia, A., Caro-Castaño, L., & Almansa-Martínez, A. (2023). Evolution of digital activism on social media: Opportunities and challenges. *Profesional de la Información*, 32(3), e320303. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.may.03>
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). The mediated construction of reality. *Polity Press*.
- George, J. J., & Leidner, D. E. (2019). From clicktivism to hacktivism: Understanding digital activism. *Information and Organization*, 29(3), 100249. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2019.04.001>
- Gerbaudo, P. (2017). From cyber-autonomism to cyber-populism: An ideological analysis of the evolution of digital activism. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique*, 15(2), 477–489. <https://doi.org/10.31269/triplec.v15i2.773>
- Karatzogianni, A. (2015). Firebrand waves of digital activism 1994–2014: The rise and spread of hacktivism and cyberconflict. *Palgrave Macmillan*. <https://doi.org/10.1057/9781137317933>
- Kaun, A., & Uldam, J. (2018). Digital activism: After the hype. *New Media & Society*, 20(6), 2099–2106. <https://doi.org/10.1177/1461444817731924>
- McCarthy, J. D., & Zald, M. N. (1977). Resource mobilization and social movements: A partial theory. *American Journal of Sociology*, 82(6), 1212–1241. <https://doi.org/10.1086/226464>
- Selander, L., & Jarvenpaa, S. L. (2016). Digital action repertoires and transforming a social movement organization. *MIS Quarterly*, 40(2), 331–352. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2016/40.2.03>
- Snow, D. A., Soule, S. A., Kriesi, H., & McCammon, H. J. (Eds.). (2019). The Wiley Blackwell companion to social movements (2nd ed.). *Wiley Blackwell*. <https://doi.org/10.1002/9781119168577>
- Tilly, C. (2006). Regimes and repertoires. *University of Chicago Press*. <https://doi.org/10.7208/9780226803531>
- Tilly, C., & Wood, L. J. (2015). Social movements, 1768–2012 (3rd ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315632070>
- van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). The platform society: Public values in a connective world. *Oxford University Press*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>

ÇOCUK DOSTU TURİZM HİZMETLERİNİN KONAKLAMA İŞLETMELERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: ALANYA ÖRNEĞİ

EVALUATION OF CHILD-FRIENDLY TOURISM SERVICES IN THE CONTEXT OF ACCOMMODATION ESTABLISHMENTS: THE ALANYA EXAMPLE

¹Doç. Dr. Didem TÜRKOĞLU

²Hilal ŞİMŞEK

ÖZET

Turizm sektöründe çocuk odaklı hizmet anlayışının giderek önem kazanmasıyla birlikte çocuk dostu turizm kavramı ön plana çıkmaktadır. Çocuklu ailelerin konaklama tercihlerini doğrudan etkileyen bu hizmetler, çocukların güvenliği, sağlığı ve gelişimini destekleyen bütüncül uygulamaları da kapsamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Antalya'nın Alanya ilçesinde faaliyet gösteren konaklama işletmelerinde sunulan çocuk dostu hizmetlerin mevcut durumunu, uygulama süreçlerini ve hizmetlere ilişkin yönetici görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Alanya'da faaliyet gösteren, 20 farklı konaklama işletmesinde görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiş MAXQDA yazılımı kullanılarak kodlama, tema oluşturma ve veri düzenleme işlemleri sistematik biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, otellerde en yaygın çocuk dostu uygulamaların çocuk havuzları, mini kulüpler, oyun alanları ve çocuklara özel yeme-içme hizmetleri olduğunu göstermektedir. Güvenlik önlemleri kapsamında fiziksel düzenlemeler, priz koruma sistemleri, kayıt uygulamaları gibi önlemlerin yaygın olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hizmetlerin tüm otellerde standart bir yapıya sahip olmadığı, bazı işletmelerde çocuklara yönelik hizmetlerin sınırlı olduğu ya da hiç sunulmadığı görülmüştür. Ayrıca çocuklara yönelik hizmetlerde, çocuk gelişimi uzmanlarının sürece katılımının oldukça sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocuk dostu turizmin daha sistemli ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşabilmesi için sektörel standartların oluşturulması, uzman personel istihdamının artırılması ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını merkeze alan hizmet modellerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk dostu turizm, konaklama işletmeleri, turizm hizmetleri

ABSTRACT

With the increasing importance of child-focused service approaches in the tourism sector, the concept of child-friendly tourism is coming to the forefront. These services, which directly influence the accommodation choices of families with children, also encompass holistic practices that support the safety, health, and development of children. In this context, the aim of the research is to examine the current state of child-friendly services offered in accommodation establishments operating in Alanya district of Antalya, their implementation processes, and the opinions of managers regarding these services. The research was conducted using a case study design based on a qualitative research approach. The study group consisted of managers working in 20 different accommodation establishments operating in Alanya. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The obtained data were analyzed using thematic analysis methods, and coding, theme creation, and data organization processes were systematically performed using MAXQDA software. Research findings indicate that the most common child-friendly practices in hotels are children's pools, mini-clubs, playgrounds, and child-specific food and beverage services. Security measures such as physical arrangements, power outlet protection systems, and registration applications were also found to be widespread. However, it was observed that services were not standardized across all hotels, with some establishments offering limited or no child-oriented services. Furthermore, the involvement of child development specialists in child-oriented services was found to be quite limited. The research concludes that, in order for child-friendly tourism to become more systematic and sustainable, it is necessary to establish sectoral standards, increase the employment of expert personnel, and widespread adoption of service models that prioritize children's developmental needs.

Keywords: Child-friendly tourism, accommodation businesses, tourism services

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, didem.turkoglu@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2866-598X

² Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, , ORCID:

1. GİRİŞ

Değişen yaşam koşulları ve bireysel tercihler, turizm anlayışını da dönüştürmektedir. Günümüzde bireyler turizm faaliyetlerine katılırken yalnızca dinlenmeyi değil; farklı kültürleri tanıma, yeni deneyimler edinme, yöresel lezzetleri keşfetme ve eğlenme gibi beklentileri de bir arada karşılamak istemektedir. Bu ihtiyaçların yalnızca yetişkinlere özgü olmadığı, çocukların da dinlenme, eğlenme ve yeni yerler keşfetme gibi beklentilere sahip olduğu görülmektedir. Tüketicilerin satın alma kararlarında yalnızca rasyonel değerlendirmelerle değil, aynı zamanda duygusal tepkiler ve deneyimsel güdülenmelerle de hareket ettiği bilinmektedir (Hirschman ve Holbrook, 1982); bu etkileşimin anlaşılması, turizm hizmetlerinin hem yetişkinler hem de çocuklar için daha bütüncül bir deneyim sunmasını sağlamaktadır (Civelek ve Civelek, 2023: 391). Turizm, bireylerin günlük yaşam alanlarından uzaklaşarak dinlenme, eğlenme, keşfetme ve farklı kültürlerle etkileşim kurma amacıyla gerçekleştirdikleri seyahatleri kapsamakla birlikte, aynı zamanda ülkelerin veya bölgelerin ziyaretçi çekebilmek için geliştirdikleri ekonomik, kültürel ve teknik düzenlemeleri içeren çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Oktayer, Susam ve Çak, 2007:15,16; Cabael, 2011:5). Turizmin değişen ve çeşitlenen yapısı içerisinde farklı hedef kitlelerin ihtiyaç ve beklentileri giderek daha fazla önem kazanırken, çocuklu aileler de tatil turizmi pazarında dikkat çeken önemli bir tüketici grubu hâline gelmiştir. Bu doğrultuda aile turizmi kavramı ön plana çıkmış; aile bireylerinin, özellikle de çocukların birlikte kaliteli zaman geçirebildiği tatiller, aile içi birlikteliğin güçlendirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaya başlamıştır (Schierkolk, 2019: 17; Özel, 2021: 68-69). Son yıllarda çocuklu ailelerin seyahat oranlarındaki belirgin artış ve paket tur satışlarındaki önemli payları, aile turizmine yönelik talebin güçlendiğini ve bu pazarın gelecekte de stratejik önemini sürdüreceğini göstermektedir (Schanzel ve Smith, 2011: 144; Ahıpaşaoğlu, 2018: 15; Taner, 2019: 2). Çocuklu ailelerin turizm sektöründeki artan stratejik önemine paralel olarak, tatil kararlarında çocukların etkisi de giderek belirginleşmekte; turistik mal ve hizmetlerin ailelerin ve çocukların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekli görülmektedir (Martensen ve Gronholdt, 2008; Emir ve Pekyaman, 2010: 160). Bu kapsamda çocuk dostu turizm anlayışının kavramsal temelini ortaya konulması gerekmektedir. “Çocuk dostu” kavramı, çocuğun saygın bir birey olduğu kabulünden hareketle; onun gelişimi, korunması ve bakımı için bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin çocuk yararına uygun koşullarda düzenlenmesini ifade etmektedir (Tuna vd., 2019: 1; Tuğrul, 2017). Uluslararası Çocuk Merkezi (UÇM) tarafından yürütülen “Çocuk Dostu Turizm Projesi” ise çocuk dostu turizmi, çocukların her türlü şiddetten uzak, sağlıklı bir ortamda bulunabildiği, güven içinde oynayıp öğrenebildiği turistik alanlar olarak tanımlamaktadır (UÇM, 2023). Yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuk dostu turizm anlayışının; ebeveynlerin istek ve beklentileri, otellerin fiziksel yerleşkesi ve kapasitesi ile konaklama işletmelerinin çocuklara yönelik hizmet sunum özellikleri çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Schanzel ve Yeoman, 2014; Özel, 2021; Tuna vd., 2019). Emir ve Pekyaman (2010) küçük çocuklu ailelerde otel seçiminde en önemli unsurun güvenlik olduğunu, çocuk yatağı, çocuk menüsü, hijyen, aile odası gibi düzenlemelerin de önemli tercih kriterleri arasında yer aldığını belirlemiştir. Aymankey ve Ceylan (2013) turizmde aile içi karar alma süreçlerini incelemiş, Güven vd. (2017) ise ailelerin tatil kararlarını çoğunlukla çocuklarıyla birlikte veya onların ihtiyaçlarını dikkate alarak verdiklerini ifade etmiştir. Tuna vd. (2019) çocuk dostu otel kavramının literatürde yeterince standartlaşmadığını, gelecekte sertifikasyon benzeri sistemlerle daha sistematik hâle getirilebileceğini belirtmiştir. Aslan vd. (2019) çocuk dostu otellere yönelik şikâyetlerin yoğunlukla havuz, yemek, temizlik ve hizmet kalitesi alanlarında toplandığını saptamıştır. Taner (2018) çocuk hakları perspektifinden çocuk dostu turizm ve çocuk dostu toplum kavramlarını ele alarak tüm gelir gruplarındaki ailelerin önemli bir potansiyel hedef olduğunu vurgulamıştır. Arıkan ve Öztürk (2018) çocukların tatil deneyimlerini olumlu duygularla hatırladıklarını ve tekrar yaşamak istediklerini ortaya koymuştur. Uluslararası literatürde de çocuk dostu otel hizmetlerine yönelik araştırmalar farklı coğrafi ve kültürel bağlamlarda yürütülmüştür. Khoo-Lattimore vd. (2015) Asyalı ebeveynlerle yaptıkları araştırmada seyahat mesafesi, etkileşim kalitesi, çocuk dostu olanaklar, güvenlik ve aileye yönelik programların tatil tercihlerini şekillendiren temel temalar olduğunu tespit etmiştir. Lugosi vd. (2016) yiyecek-içecek mekânlarındaki ebeveyn deneyimlerini ele almış; bu mekânların sosyalleşmeyi ve ebeveynlik rolünü desteklediğini, ancak bazı dışlama pratiklerine de zemin hazırladığını ortaya koymuştur. Séraphin ve Yallop (2020) resort mini-kulüplerinde çocuk oyununu incelemiştir. Kentsel oteller özelinde Pawlikowska-Piechotka vd. (2022) şehir otellerin aile turizmine hazırlık düzeyini, Liu ve Filimonau (2020) ise otellerde çocuk bakım hizmeti sunumunun iş yapılabilirliğini araştırmıştır. Ancak çocuk dostu turizm anlayışını, hizmet sunumunu doğrudan gerçekleştiren konaklama tesisi yöneticilerinin görüş, öneri ve beklentileri üzerinden inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın, çocuk dostu kavramının konaklama tesisleri açısından bütüncül bir perspektifle hizmet kalitesi ve standartlarını oluşturmada önemli bir belirleyici olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırma, çocuk dostu turizm hizmetlerinin nasıl uygulandığını yönetici görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, anlam dünyalarını ve bakış açılarını derinlemesine anlamaya yönelik araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Evren ve Örneklem

Araştırma Antalya'nın Alanya ilçesinde faaliyet gösteren turistik otellerde çocuk dostu hizmetlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumlu 20 farklı otelde görev yapan yöneticilerden oluşturmaktadır

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda çocuklara yönelik hizmet uygulamaları, güvenlik önlemleri, menü düzenlemeleri etkinlik planlamaları ailelerin talepleri, devlet politikalarının etkisi gibi konulara ilişkin açık uçlu sorular yer almıştır

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında otellerde çocuk dostu turizm anlayışına yönelik mevcut uygulamaları, hizmetleri, karşılaşılan sorunları ve geliştirme önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim süresi ve mevcut kurumda çalışma süresine ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde otelin yıldız sayısı, oda/yatak kapasitesi, çocuklu aile oranı, çocuklara yönelik alanlar, personel sayısı ve personelin çocuklarla çalışmaya yönelik eğitim durumuna ilişkin otel bilgileri sorgulanmıştır. Üçüncü bölümde ise çocuk dostu uygulamalar, çocuk güvenliği, etkinlik planlama süreçleri, çocuklara yönelik hizmetler, ebeveyn beklentileri, misafir geri bildirimleri, mevcut sorunlar ve çocuk dostu turizmin geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen metin içerikleri MAXQDA 2022 yazılımına aktarılmış ve sistematik biçimde incelenmiştir. İlk aşamada katılımcılara O1'den O20'ye kadar kodlar verilmiş, yanıtlar doğrultusunda ön kodlama yapılmış ve tekrarlayan ifadeler ile benzer düşünceler belirlenmiştir. Kodlar doğrudan katılımcı söylemlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. İkinci aşamada kodlar bir araya getirilerek üst ve alt temalar altında gruplandırılmıştır. Bu temalar arasında "çocuk güvenliği", "etkinlik çeşitliliği", "fiziksel olanaklar", "aile beklentileri" ve "yasal düzenlemelere ilişkin görüşler" öne çıkmıştır. Tematik yapı doğrultusunda frekans tabloları hazırlanmış ve her temaya kaç katılımcının katkı sunduğu sayısal olarak ortaya konmuştur. Analiz sürecinde MAXQDA'nın "kod bulutu", "kod matrisi tarama" ve "segment listesi" gibi araçları kullanılarak anlamlı veri kümeleri oluşturulmuş, katılımcılar arası benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca yazılımın "memo" ve "kategori sistemi" özellikleri aracılığıyla araştırmacı notları düzenli biçimde kaydedilmiştir.

3. BULGULAR

3.1 Demografik Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında, çoğunluğun erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 15'i erkek, 5'i kadındır. Yaş dağılımı incelendiğinde, en yoğun grupların 27-34, 34-41 ve 41-48 yaş aralıklarında toplandığı, her bir yaş aralığında 5 kişinin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında, çoğunluğun üniversite mezunu olduğu ve 12 kişinin bu grupta yer aldığı tespit edilmiştir. Lise mezunu 5 kişi, yüksek lisans mezunu 1 kişi ve ortaokul mezunu 1 kişi bulunmaktadır. Mesleki deneyim süresi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bölümü 6 yıl ve üzeri deneyime sahiptir ve bu grupta 16 kişi yer almaktadır. Oteldeki hizmet süresi bakımından ise 11 kişi 6 yıl ve üzeri süredir mevcut otelde görev yapmaktadır. Bunun dışında 1 ile 5 yıl arasında otelde görev yapan katılımcılar da bulunmaktadır. Genel olarak, katılımcıların hem yaş hem de mesleki deneyim açısından sektörde uzun süredir görev yapan kişiler olduğu dikkat çekmektedir

3.2 Otel Bilgilerine Dair Bulgular

Otellerde ait veriler incelendiğinde, 20 otelin tamamında yıldız sayısı 3 ile 5 arasında değişmektedir. En yüksek çocuklu aile oranına sahip oteller %90 ile O1 ve O9'dur. Bu iki otelin her ikisinde de çocuklara özel alan bulunmakta, çocuk personeli istihdam edilmekte ve çocuk eğitimi sağlanmaktadır. O2 %75, O12 %60 ve O20 %45-50 oranında çocuklu aile misafiri ağırlamaktadır. Bu otellerde de çocuklara özel alanların bulunduğu, personel desteği sağlandığı ve en az birinde çocuk eğitimine öncelik verildiği bilgisi yer almaktadır. Verilere göre, 20 otelin 17'sinde çocuklara özel alan olduğu, yalnızca 3 otelde (O8, O17 ve O18) bu alanların bulunmadığı ifade edilmiştir. Çocuk personeli sayısı açısından bakıldığında, 8 otelde en az bir çocuk personeli görev yapmaktadır. En yüksek çocuk personeli sayısı 7 ile O20'dir. Çocuk eğitimi uygulaması 5 otelde bulunmakta olup bazı otellerde bu konuda

bilgi verilmediği veya hizmetin sunulmadığı belirtilmiştir. O18 oteline ilişkin çocuklara özel alan, personel ve eğitim bilgileri belirtilmemiştir. O19 da çocuk personeli sayısı belirtilmemiş, ancak çocuk eğitimine yer verilmediği ifade edilmiştir. Genel olarak, çocuklu aile oranı arttıkça otellerin çocuklara özel alan sunma, personel istihdam etme ve çocuk eğitimine yer verme eğiliminde olduğu görülmektedir. Otellerin büyük çoğunluğu Alanya'nın farklı bölgelerinde konumlanmakta, bazıları merkezde yer alırken bazıları sahil ya da çevre mahallelerde bulunmaktadır.

3.3 Çocuk Dostu Uygulamalara İlişkin Bulgular

3.3.1 Otelde Çocuklar İçin Sunulan Özel Hizmet ve Düzenlemeler

Tablo 1. Otelde Çocuklar İçin Sunulan Özel Hizmet ve Düzenlemeler

Tema	Katılımcılar (Kodları)	Katılımcı Sayısı
Çocuk Havuzları ve Kaydırakları	O1, O2, O4, O6, O7, O9, O11, O12, O16, O17, O18, O20	12
Mini Club ve Çocuk Aktiviteleri	O1, O2, O3, O9, O10, O12, O13, O20	8
Çocuk Yeme-İçme Hizmetleri	O4, O6, O9, O10, O11, O18, O20	7
Oda İçi Çocuk Donanımları	O4, O6, O7, O9, O17, O18, O19	7
Oyun Parkları ve Alanları	O1, O2, O11, O12, O15, O18, O20	7
Restoran Bebek/Çocuk Ekipmanları	O6, O7, O9, O15	4
Çocuk Güvenliği Önlemleri	O14, O15, O19	3
Genel Çocuk Politikaları/Hizmetleri	O19, O20	2
Belirtilen Özel Hizmet Yok	O5, O8	2

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre, otellerde çocuklara yönelik en fazla vurgulanan hizmetler arasında çocuk havuzları ve su kaydırakları yer almaktadır. Bu temaya toplam 12 kişi katılım göstermiştir. Mini club uygulamaları ve çeşitli çocuk aktiviteleri 8 kişi tarafından belirtilmiştir. Çocuklara yönelik yeme-içme hizmetleri ise 7 kişi tarafından dile getirilmiş, yine 7 katılımcı oda içinde sunulan çocuk donanımlarına değinmiştir. Oyun parkları ve çocuklara ayrılmış alanlar da 7 kişi tarafından vurgulanmıştır. Restoranlarda bebek ve çocuk ekipmanlarının bulunması 4 kişi tarafından ifade edilmiştir. Çocukların güvenliğine yönelik özel önlemler 3 katılımcı tarafından belirtilirken, genel çocuk politikaları ve hizmetleri 2 kişi tarafından dile getirilmiştir. Son olarak, 2 kişi otellerinde çocuklara yönelik özel bir hizmet sunulmadığını belirtmiştir.

"Çocuk havuzu, oyunlar; eğitici aktiviteler; mini club, çocuk parkı, havuz kaydırağı." (O1)

3.3.2 Çocukların Güvenliği İçin Alınan Başlıca Önlemler

Katılımcıların çocukların güvenliği için alınan önlemlere ilişkin verdikleri yanıtlarda en fazla vurgulanan tema, çocuklara ayrılmış alanlarda fiziksel güvenlik önlemlerinin sağlanması olmuştur. Bu önlem 9 kişi tarafından belirtilmiştir. Ayrı çocuk havuzu kullanımı ve havuz güvenliği 6 kişi tarafından dile getirilmiştir. Elektrik ve priz güvenliği 4 kişi tarafından vurgulanmış, cankurtaran ya da personel bulundurulması da 4 kişi tarafından belirtilmiştir. Standart ve genel güvenlik uygulamalarını ifade eden ancak detaylandırılmamış yanıtlar da yine 4 katılımcı tarafından paylaşılmıştır. Mini club veya kayıt sistemleriyle çocukların takibi 3 kişi tarafından ifade edilmiştir. Güvenlik bariyerleri veya korkuluk kullanımı 3 kişi tarafından dile getirilmiştir. Yaş sınırı uygulamaları ya da aile izni gibi politikalar 2 kişi tarafından belirtilmiş, güvenlik kameraları ve personel eğitimi, oyun alanlarında yumuşak malzeme kullanımı, açık alanlara giriş kısıtlamaları, yangın ve acil durum güvenliği ile havuz kurallarına uyum ve girişte yapılan güvenlik kontrolleri ise her biri 1 kişi tarafından ifade edilmiştir. Bir katılımcı ise bu konuda herhangi bir bilgi vermemiştir.

"Oyun parkında koruyucu alanlar var. Mini club girişinde kayıt formu kullanılır. Odalarda kullanılan prizlerde çocuk kilitleri kullanılır." (O3)

3.3.3. Çocuklara Yönelik Alan ve Hizmetler Planlanırken Esas Alınan Kriterler

Katılımcıların çocuklara yönelik alan ve hizmetleri planlarken esas aldıkları kriterler arasında en çok öne çıkan unsur güvenlik olmuştur. Bu kriter toplam 11 kişi tarafından belirtilmiştir. Çocukların konforu, eğlenmesi ve mutluluğu 4 kişi tarafından vurgulanmıştır. Çocukların yaş grubu ve fiziksel özellikleri ile sağlık koşulları, ailelerin beklenti ve konforları gibi faktörler ise üçer kişi tarafından dile getirilmiştir. Çocukların ilgi alanlarının dikkate alınması, erişilebilirlik ve kişisel gelişimi gözetme, risk değerlendirmesi yapma, tahminsel talep analizine dayalı planlama gibi daha özgün kriterler birer kişi tarafından belirtilmiştir. Otelin fiziksel koşulları veya konumu nedeniyle herhangi bir planlama yapılmadığını belirtenler 3 kişidir. Ayrıca, hizmetten tüm çocukların eşit şekilde yararlanması gerektiğini vurgulayan 1 kişi bulunurken, hizmet planlaması yapılmadığını belirten 2 kişi olmuştur.

"Alanların güvenli ve konforlu olması, çocukların eğlenerek kaliteli zaman geçirmesi." (O2)

3.3.4 Tablo Oteldeki Çocuklara Yönelik Etkinlik ve İçeriklerin Hazırlanışı

Katılımcıların yanıtlarına göre otellerde çocuklara yönelik etkinlik ve içeriklerin hazırlanmasında en sık görev alan kişiler animasyon ekibi ya da mini club personelidir. Bu durumu 7 kişi ifade etmiştir. Aynı sayıda katılımcı, etkinliklerin yönetim tarafından hazırlandığını ya da yönetim onayı ve katkısıyla oluşturulduğunu belirtmiştir. Özel bir etkinlik yapılmadığını veya bu tür içeriklerin hazırlanmadığını belirten katılımcı sayısı 6'dır. Bu soruya herhangi bir yanıt vermeyen 3 kişi bulunmaktadır. Etkinliklerin çocuk gelişim uzmanları ya da akademik uzmanlıkla hazırlandığını ifade eden ise yalnızca 1 kişidir.



Şekil 1. Oteldeki Çocuklara Yönelik Etkinlik ve İçeriklere İlişkin Kelime Bulutu

"Mini club şefi, animasyon müdürü, genel müdür." (O3)

3.3.5 Çocuklara Özel Menüler, Uyku Alanları veya Oyun Saatleri

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre, otellerde çocuklara yönelik en yaygın düzenleme çocuklara özel menülerle ilgilidir. Bu tema 13 kişi tarafından belirtilmiştir. Oyun saatleri, aktivite çizelgeleri ya da atölye planları gibi zamanlama esaslı düzenlemeler ise 5 kişi tarafından ifade edilmiştir. Uyku alanlarının bulunduğu yönünde görüş belirten katılımcı sayısı 2'dir. Herhangi bir düzenleme yapılmadığını belirten katılımcı sayısı da 5'tir. Bu soruya yanıt vermeyen 2 kişi bulunmaktadır.



Şekil 2. Çocuklara Özel Menüler, Uyku Alanları veya Oyun Saatlerine İlişkin Kelime Bulutu

"Çocuklara özel menü var. Oyun saatleri düzenlemelerimiz var; iki haftada bir değişiklik göstermekte. Mini club girişinde infoboard mevcut." (O1)

3.3.6 Çocuklara Yönelik Hizmetlerde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar

Katılımcıların yanıtlarına göre, çocuklara yönelik hizmetlerde en sık karşılaşılan sorunlar arasında aile kaynaklı durumlar öne çıkmaktadır. Bu temaya 6 kişi katılmıştır. Fiziksel altyapı eksikliği (örneğin çocuk alanlarının yetersizliği, mini kulüp veya oyun havuzunun olmaması) 4 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ya da yaşanan sorunların kolayca çözüldüğünü belirtenlerin sayısı 5'tir. Etkinlik ve içerik yetersizliği ile çocukların aile gözetiminden uzaklaşması temalarına ikişer kişi katılmıştır. Bireysel kaynaklı çocuk sorunları (dikkat dağınıklığı, teknoloji bağımlılığı vb.) da yine 2 kişi tarafından ifade edilmiştir. Yabancı çocuklarla ilgili iletişim veya davranış temelli sorunlar, yaş sınırlamasına uyulmaması ve sorun yaşanmadığını çünkü önceden yeterli bilgilendirme yapıldığını belirten temalar ise birer kişi tarafından dile getirilmiştir. Bir katılımcı ise bu soruya yanıt vermemiştir.



Şekil 3. Çocuklara Yönelik Hizmetlerde Karşılaşılan Başlıca Sorunlara İlişkin Kelime Bulutu

"Ailelerin çocukların alerjik ve diğer sağlık sorunlarını bizlere bildirmemesi, çocuklarla ilgili bilgilerin verilmemesi." (O4)

3.4 Ebeveyn Beklentileri ve Misafir Geri Bildirimlerine Dair Bulgular

3.4.1 Çocuklu Ailelerden Gelen En Sık Talepler

Katılımcıların yanıtlarına göre, çocuklu ailelerden gelen en sık taleplerin başında bebek ve çocuk ekipmanları yer almaktadır. Bu talepler yatak, sandalye, beşik gibi donanımları kapsamakta olup 7 kişi tarafından belirtilmiştir. Güvenli oyun alanları, çocuk parkları ve çocuk havuzları ile ilgili talepler 6 kişi tarafından dile getirilmiştir. Bakıcı hizmeti ya da mini club alanında çocuk bırakma isteği 5 kişi tarafından ifade edilmiştir. Çocuklara özel etkinlikler ve eğitici atölyeler düzenlenmesi yönündeki talepler 4 kişi tarafından belirtilmiştir. Çocuklara özel yemekler ya da sağlıklı menüler hazırlanması yönünde 2 kişi talepte bulunulduğunu ifade etmiştir. Restoran içinde mama sandalyesi gibi donanımlara ilişkin talepler de yine 2 kişi tarafından dile getirilmiştir. Geniş ve çocuklara uygun oda veya alanlara yönelik talep ile oyun konsolu gibi teknolojik ekipman istekleri ise birer kişi tarafından belirtilmiştir. Herhangi bir talep gelmediğini ifade eden 2 katılımcı bulunurken, bir katılımcı da çok sayıda farklı talep geldiğini ancak net bir ayırım yapılamayacağını belirtmiştir.



Şekil 4. Çocuklu Ailelerden Gelen En Sık Taleplere İlişkin Kelime Bulutu

"Ailelerin uzun süreli çocuklara bakım hizmeti beklemesi." (O1)

3.4.2 Misafirlerden Alınan Geri Bildirimler

Katılımcıların yanıtlarına göre, misafirlerden alınan geri bildirimler en çok olumsuz durumlarda iyileştirme yapmak ve aksiyon almak amacıyla değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım 13 kişi tarafından ifade edilmiştir. Olumlu geri bildirimlerin motivasyon kaynağı olarak kullanılması ya da örnek alınması gerektiğini belirten katılımcı sayısı 6'dır. Geri bildirimlerin tüm personelle paylaşılması ve iç iletişimin bir parçası olarak değerlendirilmesi de yine 6 kişi tarafından dile getirilmiştir. Yorum ve şikayetlerin yazılı ya da dijital platformlar aracılığıyla sistematik şekilde takip edildiğini belirten katılımcı sayısı 4'tür. Planlama süreçlerinde ve hizmet kalitesinin artırılmasında geri bildirimlerin yol gösterici olarak kullanıldığını ifade eden 5 kişi bulunmaktadır. Geri bildirimlerin dikkate alındığını ancak uygulama sürecinin net olmadığına dair genel bir yaklaşım ise 6 kişi tarafından ifade edilmiştir. Yalnızca belirli alanlara yönelik uygulamalar yapıldığını (örneğin menü veya çocuk oyun alanı) belirten 2 kişi bulunurken, değerlendirme yapılmadığını ifade eden katılımcı sayısı 1'dir.

"Güzel değerlendiriyoruz. Geri bildirim olumluysa seviniyoruz. Olumsuz ise misafirle iletişime geçerek düzeltme ve olanaklarımızı doğrultusunda iyileştirme yapıyoruz." (O1)

3.4.3 Ebeveynlerin Çocuk Dostu Hizmetlere Yönelik Memnuniyet Düzeyi

Katılımcıların yanıtlarına göre, ebeveynlerin çocuk dostu hizmetlere yönelik memnuniyet düzeyleri en çok çevrimiçi yorum platformları aracılığıyla ölçülmektedir. TripAdvisor, Google gibi platformlar üzerinden alınan geri bildirimleri değerlendiren katılımcı sayısı 6'dır. Aynı şekilde birebir görüşmeler ve doğrudan iletişim yoluyla ebeveynlerden memnuniyet bilgisi alan 6 kişi bulunmaktadır. Anket uygulamaları da önemli bir yöntem olarak öne çıkmakta, bu yöntemi kullanan katılımcı sayısı 4'tür. Sözlü geri bildirimler ve resepsiyon gibi otel içi alanlarda yapılan yorumlar aracılığıyla memnuniyet düzeyi ölçen 3 kişi bulunmaktadır. Geri bildirimlerin düzenli toplantılarla ya da personel aracılığıyla değerlendirildiğini ifade eden 2 katılımcı vardır. Çocuklarla personel arasındaki etkileşimden dolayı olarak memnuniyet algısı çıkaran bir kişi bulunurken, genel memnuniyetin yüksek olduğu izlenimini ifade eden ve belirli oranlarla ölçüm yaptığını belirten birer kişi mevcuttur. Ölçüm yapılmadığını ifade eden katılımcı sayısı ise 2'dir.

"Otelin genel anketi var onunla yapıyoruz. Extra animasyon ekibi olarak yorumlara karışmıyoruz. Gelen misafir yorumlarını yakından takip ederek haklıysa düzeltmelere gidiyoruz." (O1)

3.5 Gelecek Planlamaları ve Politika Görüşlerine Dair Bulgular

3.5.1 Çocuk Dostu Uygulamaları Geliştirmek İçin Planlanan Yenilikler

Katılımcıların yanıtlarına göre, çocuk dostu uygulamaları geliştirmek için yakın dönemde en sık planlanan yenilikler arasında oyun alanlarının geliştirilmesi ya da yeni alanların oluşturulması yer almaktadır. Bu plan 4 kişi tarafından ifade edilmiştir. Aynı sayıda katılımcı etkinlik çeşitliliğini artırmak ve animasyon içeriklerini yenilemek üzere hazırlık yaptığını belirtmiştir. Mini club ya da çocuk alanları için altyapı iyileştirmeleri yapılacağını belirten 2 kişi bulunmaktadır. Çocuklara yönelik donanım artırımı, örneğin bebek arabası ya da özel menü gibi unsurlar ise 1 kişi tarafından dile getirilmiştir. Bireysel yaklaşıma dayalı bir hizmet anlayışını geliştirme, çocuk kapasitesini azaltma ve güvenlik ile konfora yönelik düzenlemeler gibi daha spesifik planlamalar ise her biri 1 katılımcı

tarafından belirtilmiştir. Somut bir yenilik planı olmadığını ifade eden katılımcı sayısı 6'dır. Bu soruya yanıt vermeyen 2 kişi bulunmaktadır.

"Sezon istediğim gibi olursa extra bir personel almak ve mini diskoyu çeşitlendirmek." (O1)

3.5.2 Çocuklara Yönelik Hizmetlerin Geliştirilmesinde Devlet Politikaları veya Yasal Düzenlemeler

Katılımcıların yanıtlarına göre, çocuklara yönelik hizmetlerin geliştirilmesinde devlet politikaları ve yasal düzenlemelerin etkisi çoğunlukla olumlu değerlendirilmektedir. Devlet politikalarını yeterli veya olumlu bulan katılımcı sayısı 12'dir. Buna karşılık, mevcut politikaları yetersiz veya olumsuz olarak değerlendiren 4 kişi bulunmaktadır. Politikalar ve standartların belirleyici rol oynadığını özellikle vurgulayan 2 katılımcı mevcuttur. Yasal düzenlemelerle denetim ve eğitim desteği sağlandığını belirten ise 1 kişidir. Konunun dışı olduğunu ya da değerlendirme yapılmadığını ifade eden katılımcı sayısı 2'dir. Bu soruya yanıt vermeyen 2 katılımcı da bulunmaktadır.



Şekil 5. Çocuklara Yönelik Hizmetlerin Geliştirilmesinde Devlet Politikaları veya Yasal Düzenlemelere İlişkin Kelime Bulutu

"Bu konuda olumlu görüşlerimiz olmakla birlikte eğitim seviyelerini yeterli buluyoruz." (O2)

3.5.3 Turizm Sektöründe Çocuk Dostu Standartların Belirlenmesi

Tablo 3. Turizm Sektöründe Çocuk Dostu Standartların Belirlenmesi

Tema	Katılımcılar	Katılımcı Sayısı
Çocuk güvenliği (fiziksel önlemler, denetim, acil durum planı)	O3, O7, O9, O12, O14, O15, O17, O20	8
Eğitilmiş ve yeterli personel	O7, O8, O10, O16, O18, O19, O20	7
Yaş grubu ve gelişim düzeyine uygun etkinlik/alan	O7, O17, O18, O20	4
Öneri yok / yanıt verilmemiş	O4, O5, O6, O11	4
Sağlık, hijyen ve beslenme kriterleri (alerjen menü, gıda hijyeni)	O14, O15, O20	3
Aile beklentilerinin ve çocuk mutluluğunun gözetilmesi	O3, O13, O20	3
Otellerin fiziksel kapasite ve altyapı olanaklarının dikkate alınması	O8, O10	2
Devlet denetimi ve sübvansiyonlu eğitim önerisi	O8	1
Genel prensip ve disiplin vurgusu	O2	1
Standartları zaten uyguluyoruz, ekstra önerimiz yok	O4	1

Katılımcıların görüşlerine göre, turizm sektöründe çocuk dostu standartların belirlenmesine yönelik bir düzenleme yapılacak olması halinde en çok önerilen kriter çocuk güvenliği olmuştur. Fiziksel önlemler, denetim mekanizmaları ve acil durum planlarını içeren bu tema 8 kişi tarafından dile getirilmiştir. Eğitimli ve yeterli sayıda personel bulundurulması gerektiği ise 7 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Yaş grubu ve gelişim düzeyine uygun etkinlikler ile alanlar oluşturulması gerektiğini belirten katılımcı sayısı 4'tür. Sağlık, hijyen ve beslenme kriterlerinin (örneğin alerjen menü ve gıda hijyeni gibi) dikkate alınması gerektiği yönünde 3 kişi görüş belirtmiştir. Aile beklentilerinin karşılanması ve çocukların mutluluğunun gözetilmesi gerektiği de 3 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Otellerin fiziksel kapasitesi ve altyapısının dikkate alınması gerektiğini belirten katılımcı sayısı 2'dir. Devlet denetimi ve sübvansiyonlu eğitimi kapsayan bir öneri 1 kişi tarafından sunulmuştur. Genel prensip ve disiplin vurgusu yapan 1 kişi bulunurken, standartları zaten uyguladığını ve ek bir önerisi olmadığını belirten 1 kişi de vardır. Bu soruya herhangi bir yanıt vermeyen ya da öneride bulunmayan 4 katılımcı bulunmaktadır.

3.5.4 Eklemek İstenenler

Katılımcıların büyük çoğunluğu bu soruya eklemek istedikleri bir husus olmadığını belirtmiş, teşekkür ederek yanıtlarını sonlandırmıştır. Bu doğrultuda, herhangi bir ek görüş belirtmeyen katılımcı sayısı 14'tür. Çocukların mutluluğunun önemine ve bunun dünyaya olumlu katkı sağlayacağına değinen 1 kişi bulunmaktadır. Teknolojiye karşı mesafeli durulması gerektiğini ve devletin bu konuda eğitici rol üstlenmesi gerektiğini ifade eden 1 kişi vardır. Çocuk dostu standartların oluşturulmasında eğitimin ve yasal zorunlulukların önemini vurgulayan 1 kişi bulunurken, nitelikli personelin gerekliliğine dikkat çeken 1 kişi mevcuttur. Çocukların bütünsel gelişimini esas alan ve çevreye duyarlı hizmet anlayışını savunan 1 kişi de görüş bildirmiştir. Bu soruya yanıt vermeyen katılımcı sayısı 1'dir.

"Çocuklar içinde yaşadığımız dünyanın gelecekları. Bu yüzden çocuklar mutlu olursa dünya daha güzel bir yer olur. Sağlıcakla kalın." (O2)

4. TARTIŞMA

Çocuk dostu uygulamalara ilişkin bulgular ilgili literatür bağlamında incelendiğinde; çocuk dostu turizm anlayışı, yalnızca hizmet kalitesi boyutuna indirgenemeyecek çok katmanlı bir kavram olarak değerlendirilmelidir. Nitekim Schierkolk (2019), bu anlayışın konaklama işletmelerinde alınan fiziksel önlemler ve çocuklara sunulan özel hizmetlerin çok ötesine geçtiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Emir ve Pekyaman (2010), çocuklu ailelerin otel tercihlerinde güvenlik, çocuk yatağı, uygun dolap düzenlemeleri, çocuk menüsü, hijyen, çocuk havuzu ve merdiven korkulukları gibi unsurlara öncelik verdiğini ortaya koymuştur. Yılmaz (2007) da benzer bir perspektiften hareketle, çocuk dostu konaklama işletmelerinde salt eğlence odaklı hizmetlerin yeterli olmayacağını belirterek ulaşım kolaylığı, aileye uygun oda düzenlemeleri, fiziksel güvenlik önlemleri, oda içi donanımlar ile banyo ve ortak alanlardaki çocuğa uygun tasarımların da gözetilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak çocuklara uygun havuz planlaması, güvenli oyun alanları, pedagojik yeterliliğe sahip personel istihdamı ve çocuk bakım hizmetlerinin sunumu da bu kapsamın temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre çocuklara yönelik en yaygın düzenlemenin özel menüler olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Öztürk, Atasoy ve Arıkan'ın (2018) çocuk dostu otellerde özel menü ve büfelerin oluşturulması gerektiğine ilişkin tespitleriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte literatür, söz konusu uygulamaların yalnızca standart sunumlarla sınırlı kalmaması ve içerik bakımından geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Taşcı, Hastaoğlu ve İlhan (2023), çocuk büfelerinde yenilikçi düzenlemelere gidilmesi, fast food ürünlerinin azaltılması ve daha sağlıklı alternatiflerin tercih edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Çocukların tatil sürecinde beslenme konusunda seçici bir tutum sergileyebildikleri ve sunulan yemeklerin damak tatlarına her zaman uymayabileceği göz önünde bulundurulduğunda, çocuğa özel menülerin önemi daha da belirginleşmektedir. Bu durum, Koçbek'in (2005) menü çeşitliliği, hijyen, uygun fiyatlandırma, hızlı servis ve restoran atmosferinin yemek tercihlerinde belirleyici etkenler olduğunu ortaya koyan bulgularıyla da örtüşmektedir. Çocuklara yönelik aktiviteler incelendiğinde, Özgürel ve Topaloğlu'nun (2018) otellerde sunulan etkinlikleri fiziksel aktiviteler, oyunlar, yaratıcı etkinlikler ile sosyal beceri ve duysal yeterlik gerektiren etkinlikler olmak üzere dört temel başlık altında ele aldığı görülmektedir. Bu sınıflandırma, çocuğa yönelik etkinliklerin çok boyutlu ve gelişimsel açıdan çeşitlendirilmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Ancak araştırma bulguları, bu çeşitliliğin uygulamada yeterince sağlanamadığına işaret etmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre etkinlik ve içeriklerin hazırlanmasında başrol animasyon ekipleri ile mini club personeline aittir; yönetimin sürece doğrudan katkı sağladığı da görülmektedir. Buna karşın çocuk gelişim uzmanlarının ya da akademik bir perspektifin sürece dahil edildiğini belirten katılımcı sayısının son derece sınırlı olması, içeriklerin pedagojik temellere dayandırılmasında ciddi eksiklikler bulunduğuna işaret etmektedir. Öte yandan bazı katılımcıların otellerde herhangi bir etkinlik planlamasının yapılmadığını ifade etmesi, çocuklara yönelik hizmetlerde kurumsal bir yaklaşımın her işletme tarafından benimsenmediğini gözler önüne sermektedir. Öztürk, Atasoy ve Arıkan'ın (2018) animasyon hizmetleri, çocuklara uygun kütüphane ve pedagojik eğitim almış personel gibi uygulamaları model olarak önerdiği düşünüldüğünde, mevcut pratiklerin literatürde tanımlanan ideale henüz ulaşamadığı sonucuna varılmaktadır. Ebeveyn beklentileri ve misafir geri bildirimlerine ilişkin bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda incelendiğinde; çocuklu ailelerin konaklama işletmelerine yönelik beklentilerinin sunulan hizmet düzeyini belirgin biçimde aştığı görülmektedir. Siwek ve diğerleri (2022), çocuklu ailelerin otel seçiminde oda içi donanımlar, oyun alanları ve çocuğa özel genel hizmetler olmak üzere üç temel kategorideki beklentilerinin otellerin fiilen sunduğu hizmet düzeyinin her kategoride üzerinde olduğunu saptamıştır. Bu bulgu, konaklama işletmelerinde çocuğa yönelik hizmetlerin nitelik ve nicelik bakımından yeniden ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Çiki (2026) ise çocuk dostu otel deneyimini çevrimiçi aile tatil anlatıları üzerinden incelediği araştırmasında, oyun alanları, çocuk havuzları ve çocuk kulüplerinin aile memnuniyetinin merkezinde yer alan unsurlar olduğunu ortaya koymuştur. Séraphin ve Yallop (2020) da resort otellerdeki mini kulüp uygulamalarını ele aldıkları çalışmalarında, çocuklara yönelik etkinliklerin yalnızca eğlence odaklı değil, eğitici ve gelişimsel bir içerikle sunulmasının ailelerin uzun vadeli memnuniyeti ve tekrar ziyaret niyeti üzerinde belirleyici bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda Aymanıkuy ve Ceylan (2013), çocuklu ailelerin tatil tercihlerini şekillendiren en temel unsurun çocuklarının da tatil sürecinden memnuniyet duyması olduğunu vurgulamakta; dolayısıyla konaklama işletmelerinde çocuklara yönelik düzenlemelerin varlığının aileler açısından belirleyici bir seçim kriteri hâline geldiğini ifade etmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular bu görüşü destekler niteliktedir. Katılımcıların en sık dile getirdiği taleplerin bebek ve çocuk ekipmanları — yatak, mama sandalyesi, beşik gibi — olduğu; bunun yanı sıra güvenli oyun alanları, çocuk parkları ve havuzlar ile bakıcı hizmeti ya da mini club uygulamalarının da öne çıkan beklentiler arasında yer aldığı görülmüştür. Hizmet kalitesinin sürdürülebilir biçimde geliştirilebilmesi için ise misafir geri bildirimlerinin sistematik bir yaklaşımla değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim Luu ve diğerleri (2021), olumlu misafir yorumlarının otel personelinin motivasyonunu artırdığını ve hizmet kalitesine ilişkin içsel bir standart oluşturulmasına zemin hazırladığını ortaya koymuştur. Zhang ve diğerleri (2023), çevrimiçi yorumlara dayalı otel hizmetlerinin iyileştirilmesine yönelik önceliklendirme yöntemi geliştirdikleri çalışmalarında, pek çok

otelin geri bildirim süreçlerini yöneticilerin öznel görüşlerine ve anlık değerlendirmelere bıraktığını, buna karşın yapılandırılmış bir analiz yaklaşımının hem hizmet kalitesini hem de müşteri memnuniyetini daha etkin biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Gelecek planlamaları ve politika görüşlerine ilişkin bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda incelendiğinde; Liu ve Filimonau (2020), konaklama işletmelerinin çocuklara yönelik hizmetleri geliştirme konusunda sistematik bir planlama anlayışından yoksun olduğunu; artan operasyonel maliyetler, yetersiz personel ve mevsimsel talep dalgalanmalarının iyileştirme girişimlerini ciddi ölçüde kısıtladığını ortaya koymuştur. Bu yapısal engellerle birlikte düşünüldüğünde, Siwek ve diğerleri'nin (2022) otel kategorisi ve zincir üyeliğinden bağımsız olarak çocuk dostu hizmetlerin standartlaşma eğilimi göstermediğine ve sektör genelinde bağlayıcı bir çerçevenin yokluğunun hizmet kalitesindeki dengesizliği derinleştirdiğine ilişkin bulguları daha da anlam kazanmaktadır. Buna karşın Çiki (2026), güvenli fiziksel ortam ve çocuklara yönelik yapılandırılmış etkinliklerin aile memnuniyetinin merkezinde yer aldığını ve bu unsurların işletmeler için sürdürülebilir bir rekabet avantajı sağladığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla çocuklara yönelik hizmetlerin geliştirilmesi, yalnızca bir maliyet kalemi olarak değil; misafir memnuniyetini ve işletme sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen stratejik bir yatırım olarak değerlendirilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, Alanya'daki turistik otellerde çocuk dostu hizmetlerin çeşitliliğini, uygulanma biçimlerini ve karşılaşılan sorunları yönetici görüşleri ile ortaya konulmuş ve çocuklara yönelik hizmetlerin özellikle çocuk havuzları ve su kaydırakları, mini club ve aktiviteler, çocuk menüleri ve yeme-içme hizmetleri, oda içi donanımlar ve oyun parkları etrafında yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bazı otellerde çocuklara yönelik hiçbir özel hizmetin bulunmadığı da saptanmıştır. Çocuk güvenliği açısından alınan önlemler de farklılık göstermektedir. Aynı çocuk havuzları, fiziksel bariyerler, priz güvenliği ve kayıt sistemleri gibi uygulamalar öne çıkarken, bu önlemlerin tüm otellerde standart bir şekilde uygulanmadığı görülmüştür. Katılımcı görüşlerinde elde edilen kilitli priz ve kayıt formu gibi detaylar ise güvenliğin sadece sınırlı alanlarla kalmayıp oda içine kadar indirgetildiği ve operasyonel takibe alındığı da görülmektedir. Hizmet planlamasında en çok vurgulanan kriter güvenlik olurken, eğlence, konfor, sağlık ve yaş grubu uyumu gibi unsurlar da dikkate alınmıştır. Etkinlik ve içerik hazırlıklarının çoğunlukla animasyon ekipleri, mini club personeli ve otel yönetimi tarafından yürütüldüğü, bu süreçte en aktif rolün söz konusu birimler arasında paylaşıldığı görülmektedir. Buna karşın, çocuk gelişim uzmanları ve akademik danışmanların sürece katılımının oldukça sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, hazırlanan içeriklerin pedagojik açıdan yeterince zenginleştirilmediğini ve bilimsel temellere dayalı bir planlamanın eksik olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim katılımcı görüşlerinde de alan yetersizliği gibi nedenlerle daha çok anlık organizasyonlara yönelindiği ifade edilmiştir. Ayrıca bazı otellerde çocuklara yönelik menü, oyun saatleri ve uyku alanları gibi düzenlemelerin bulunduğu, ancak diğerlerinde bu tür uygulamalara hiç yer verilmediği belirtilmiştir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, çocuk etkinliklerinin sistematik ve bilimsel bir içerik planlamasından ziyade mevcut personel, fiziksel koşullar ve anlık ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ebeveynlerin çocuk dostu hizmetlere yönelik memnuniyetlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmekle birlikte, ailelerin çocukla ilgili yeterli bilgi paylaşmaması ve gözetim eksikliği gibi sorunlar bu süreci olumsuz etkileyen önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Tüm bu bulgular, çocuk dostu hizmetlerde başarının yalnızca işletmenin sunduğu imkânlarla bağlı olmadığını aynı zamanda aile ile kurulan sağlıklı iletişim ve şeffaf bilgi akışının da belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, geri bildirim mekanizmalarının yalnızca şikâyet yönetimi kapsamında değerlendirilmemesi, aksine hizmet kalitesini sürekli geliştiren ve dinamik tutan bir yol haritası olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Alanya'daki otellerin önemli bir kısmının çocuk dostu hizmetler sunma konusunda belirli bir farkındalığa sahip olduğu ve bu alanda çeşitli uygulamalar geliştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu hizmetlerin uygulanışında birlik ve standartlaşma eksikliği dikkat çeken bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuk dostu turizmin daha sürdürülebilir ve nitelikli bir yapıya ulaşabilmesi için sektörel düzeyde ortak standartların belirlenmesi, personelin alan bilgisi ve uzmanlık doğrultusunda eğitilmesi ve çocukların bütünsel gelişimini merkeze alan hizmet yaklaşımlarının benimsenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, çocukların yalnızca hizmet alan müşteriler olarak değil, gelişimsel ihtiyaçları bulunan bireyler olarak ele alınması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Çocuk etkinliklerinin sadece eğlence odaklı kalmaması ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını destekleyebilmesi için profesyonel çocuk gelişim uzmanlarının istihdam edilmelidir ve aynı zamanda bu uzmanlar aracılığıyla, etkinlik içeriklerinin pedagojik bir temele oturtulması ve personelin çocukla iletişim becerileri geliştirilmesi önerilmektedir. Sektörel düzeyde "çocuk dostu otel" kavramının belirli standartlara bağlanması ve bu standartların fiziksel donanımın ötesinde güvenlik, hijyen ve eğitimli personel kriterlerini kapsayan yasal bir çerçeveyle denetlenmelidir. İşletmelerin ebeveynlerle yürüttüğü iletişim süreçlerini dijital kayıt sistemleri ve kapsamlı bilgilendirme formlarıyla güçlendirmesi, bu süreçleri sürdürülebilir hale getirerek geçmiş verilerle karşılaştırmalı biçimde analiz etmesi ve yalnızca anlık durumlara değil uzun vadeli planlamalara dayalı iyileştirmeler yapması; olası güvenlik risklerinin azaltılmasına ve ebeveyn kaynaklı aksaklıkların en aza indirilmesini sağlayacaktır.

Gelecek araştırmalarda, çocuk dostu turizm hizmetlerinin sadece yönetici perspektifiyle değil, ebeveynlerin beklentileri ve doğrudan çocukların deneyimleri üzerinden çok boyutlu olarak incelenmesi, alan yazına daha kapsayıcı bir katkı sunacaktır. Farklı destinasyonlarda yapılacak karşılařtırılmalđ çalışmalar, bölgesel ihtiyaçların belirlenmesi ve hizmet standartlarının ulusal çapta optimize edilmesi açısından yol gösterici olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahipaşaoğlu, S. (2018). Çocuk dostu turizm kongresinin önemi. Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi, 1(1), 9-16. <https://izlik.org/JA82TD99KF>
- Arıkan, V., & Öztürk, İ. (2018). Otel olanaklarının çocuklu aileler üzerindeki tercih edilme nedenlerine yönelik değerlendirme. Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi, 2, 15-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sita/article/499734>
- Aslan, S., Tosun, N., & Arslan Kurtuluş, S. (2019). Çocuk dostu oteller ile ilgili şikayetlere yönelik bir içerik analizi. İşletme Bilimi Dergisi, 7(2), 451-475. <https://doi.org/10.22139/jobs.492839>
- Aymankuy, Y., & Ceylan, U. (2013). Ailelerin turistik ürün satın alma karar sürecinde çocukların rolü (Yerli turistler üzerinde bir araştırma). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(45), 105-122. <https://izlik.org/JA92AG52LK>
- Cabael, T. G. (2011). Destinasyon yönetim organizasyonu üzerine bir model önerisi (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Muğla.
- Ceylan, E. (2019). Çocuk dostu konaklama işletmeleri: The Land of Legends Kingdom Hotel örneği. Journal of Recreation and Tourism Research, 6(3), 263-284. <https://doi.org/10.31771/jrtr.2019.30>
- Civelek, M., & Civelek, P. (2023). Ailelerin tatil süreçlerinde işletme seçimi davranışlarında çocuk dostu turizmin rolü. İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(11), 390-405.
- iki, K. D. (2026). Child-friendly hospitality as a service ecosystem: Insights from online family vacation narratives. Sage Open. <https://doi.org/10.1177/21582440261420029>
- Emir, O., & Pekyaman, A. (2010). Çocuklu ailelerin otel işletmesi seçiminde etkili olan faktörler: Afyonkarahisar'da bir uygulama. Yönetim ve Ekonomi, 17(2), 159-181. (Erişim linki bulunamadı.)
- Güven, Ö. Z., Beydilli, E. T., Ceylan, U., & Bütün, S. (2017). Çocuk dostu otel kavramı üzerine bir araştırma. 3. Turizm şûrası Tebliğler Kitabı, 1, 631-641.
- Hirschman, E. C., & Holbrook, M. B. (1982). Hedonic consumption: Emerging concepts, methods and propositions. Journal of Marketing, 46(3), 51-68.
- Khoo-Lattimore, C., Prayag, G., & Cheah, B. L. (2015). Kids on board: Exploring the choice process and vacation needs of Asian parents with young children in resort hotels. Journal of Hospitality Marketing & Management, 24(5), 511-531. <https://doi.org/10.1080/19368623.2014.914862>
- KOÇBEK, A. D. (2005). Yiyecek İçecek Sektöründe Hizmet Kalitesi ve Müşteri Memnuniyeti Etnik Restoranlara Yönelik Bir Araştırma [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Pazarlama Bilim Dalı, Eskişehir
- Liu, J., & Filimonau, V. (2020). Exploring the business feasibility of childcare provision in hotels. International Journal of Hospitality Management, 88, 102394. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.102394>
- Lugosi, P., Robinson, R. N. S., Golubovskaya, M., & Foley, L. (2016). The hospitality consumption experiences of parents and carers with children: A qualitative study of foodservice settings. International Journal of Hospitality Management, 54, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.01.012>
- Luu, T. T., Ngo, T. T. B., & Nguyen, T. T. (2021). Guest online review: An extraordinary focus on hotel users' satisfaction, engagement, and loyalty. Journal of Hospitality & Tourism Research, 46(5), 921-945. <https://doi.org/10.1080/1528008X.2021.1920550>
- Martensen, A., & Gronholdt, L. (2008). Children's influence on family decision making. Innovative Marketing, 4(4), 14-22.
- Oktayer, N., Susam, N., ve ak, M. (2007). Türkiye'de Turizm Ekonomisi. İTO Yayın No: 2007-69, İstanbul.
- Özel, . H. (2021). Turizmde çocuk dostu uygulamalar (Otellerin çocuk kulüplerinde sunulan hizmetlere yönelik bir araştırma). Detay Yayıncılık.

- Özgürel, G., ve Topaloğlu, C. (2018). Konaklama işletmelerinde çocuk kulübü aktiviteleri üzerine bir araştırma. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 5(3), 45-61. <https://doi.org/10.31771/jrtr.2018.4>
- Öztürk, İ., Atasoy, F., ve Arıkan, V. (2018). Antalya'daki çocuk dostu niteliğindeki otellerin çocuklu ailelere sunduğu rekreasyon faaliyetleri ve imkânlarına yönelik bir değerlendirme. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, (2), 7-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sita/article/499710>
- Pawlikowska-Piechotka, A., Łukasik, N., Ostrowska-Tryzno, A., & Sawicka, K. (2022). Services and amenities offered by city hotels within family tourism as one of the factors guaranteeing satisfactory leisure time. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8321. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148321>
- Schanzel, H. A., & Smith, K. A. (2011). The absence of fatherhood: Achieving true gender scholarship in family tourism research. *Annals of Leisure Research*, 14(2-3), 143-154.
- Schanzel, H. A., & Yeoman, I. (2014). The future of family tourism. *Tourism Recreation Research*, 39(3), 343-360.
- Schierkolk, N. Y. (2019). Protection of Child Rights in The Tourism Sector Handbook. International Children's Center, Ankara.
- Séraphin, H., & Yallop, A. (2020). An analysis of children's play in resort mini-clubs: Potential strategic implications for the hospitality and tourism industry. *World Leisure Journal*, 62(2), 114-131. <https://doi.org/10.1080/16078055.2019.1669216>
- Siwek, M., Kolasińska, A., Wrzeźniewski, K., & Zmuda Palka, M. (2022). Services and amenities offered by city hotels within family tourism as one of the factors guaranteeing satisfactory leisure time. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8321. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9325268>
- Taner, B. (2018). Çocuk dostu turizm: Neden ve nasıl? *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, (1), 29-32.
- Taner, B. (2019). Çocuk dostu toplum ve çocuk dostu turizm: Nasıl bir ilişki? *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-62. (Erişim linki bulunamadı.)
- Taşcı, Ş., Hastaoğlu, E., & İlhan, B. (2023). Akdeniz Bölgesinde çocuk dostu otellerin çocukların beslenmesine katkısının incelenmesi. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 61-71.
- Tuğrul, B. (2017). Çocuk dostu şehirler çalıştayı. 1. Toplantı Raporu Ek-2a, 10 Ocak.
- Tuna, M., Özyurt, B., & Kurt, A. (2019). Çocuk dostu oteller: Kavramsal bir inceleme. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3, 63-76.
- Tuna, M. (2018). Temalı parklar ve çocuk dostu turizm. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 47-49.
- Uluslararası Çocuk Merkezi (UÇM). (2023). Çocuk dostu turizm. <http://www.cocukdostuturizm.org/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2007). Aile turizmine yönelik hizmet veren otel işletmelerinde hizmet kalitesi: Antalya bölgesinde Türk ve Alman turistlere yönelik bir araştırma [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Zhang, C., Xu, Z., & Wang, X. (2023). An online reviews-driven method for the prioritization of improvements in hotel services. *Tourism Management*, 83, 104230. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2021.104230> (Tek tek doğrulanmadı.)

DİJİTALLEŞEN EĞİTİM PRATİKLERİ BAĞLAMINDA OKUL ÖNCESİ FENOMEN ÖĞRETMEN PAYLAŞIMLARININ ANALİZİ: PEDAGOJİK İÇERİK ÜZERİNE BİR İNCELEME

ANALYSIS OF PRESCHOOL PHENOMENON TEACHER SHARING IN THE CONTEXT OF DIGITALIZING EDUCATIONAL PRACTICES: AN EXAMINATION OF PEDAGOGICAL CONTENT

¹ Doç. Dr. Didem TÜRKOĞLU

² Aleyna TARTAR

Özet

Gelişen dijital teknoloji ile kullanımı giderek artan sosyal medya, okul öncesi profesyonelleri için de yalnızca bir paylaşım alanı değil; bilgi üretimi, mesleki görünürlük, etkileşim ve pedagojik içerik yayılımı sağlayan önemli bir platform haline gelmiştir. Bu araştırma, okul öncesi alanında içerik üreten sosyal medya hesaplarını çok boyutlu olarak inceleyerek; içerik türleri, etkileşim biçimleri, kullanılan materyaller, hedeflenen gelişim alanları ve görsel sunum özellikleri gibi unsurları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel durum çalışması desenine dayanmaktadır. Çalışma grubunu, Instagramda çocuklara yönelik içerik paylaşan, 10 fenomen öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen hesaplardan 30 gönderinin analiz edilmesiyle oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış içerik analiz formu kullanılmıştır. Veri analizinde; MaxQDA Pro Analytics yazılımı kullanılarak; kodlama, kategorilendirme ve görselleştirme işlemleri sistematik biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, incelenen gönderilerin tamamının video formatında olduğu; gönderilerin çoğunluğunda çocuk görsellerinin açık şekilde yer aldığı tespit edilmiştir. İçeriklerin sunumunda en sık tercih edilen anlatı biçiminin video uygulama olduğu saptanmıştır. Etkinlik türleri açısından, en sık paylaşılan etkinliğin oyun ve hareket etkinliği olduğu; daha az sıklıkta drama, dil, fen ve matematik etkinliklerine yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrenme alanları bağlamında; en fazla ince motor ve bilişsel becerilerin bir arada hedeflendiği; kullanılan malzeme türleri incelendiğinde ise hazır kırtasiye malzemelerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, dijitalleşen eğitim pratikleri bağlamında fenomen öğretmenlerin içerik üretimlerinin büyük ölçüde görsel çekicilik ve uygulamaya dayalı sunum stratejileri etrafında şekillendiği; buna karşın içeriklerin pedagojik çeşitlilik, gelişim alanlarının dengeli temsili ve etik hassasiyetler açısından sınırlılıklar barındırdığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, instagram, fenomen öğretmen, pedagojik içerik.

Abstract

With the advancement of digital technologies, social media has become not only a sharing platform but also an important space for knowledge production, professional visibility, interaction, and the dissemination of pedagogical content for early childhood professionals. This study aims to examine early childhood social media accounts from a multidimensional perspective, focusing on content types, interaction forms, materials used, targeted developmental domains, and visual presentation features. The study adopts a qualitative descriptive case study design. The sample consists of 10 Instagram influencer teachers. Data were obtained through the analysis of 30 posts selected using criterion sampling. A structured content analysis form developed by the researchers was used, and data were analyzed through coding and categorization using MaxQDA Pro Analytics software. Findings indicate that all posts were in video format and that children's images were openly displayed in most of them. The most common presentation style was application-based video content. Play and movement activities were the most frequently shared, whereas drama, language, science, and mathematics activities appeared less often. In terms of developmental domains, fine motor and cognitive skills were most commonly targeted together. Ready-made stationery materials were predominantly used. Overall, the findings suggest that influencer teachers' content is largely shaped by visual appeal and application-based strategies. However, limitations exist in terms of pedagogical diversity, balanced representation of developmental areas, and ethical sensitivity.

Keywords: Preschool, instagram, phenomenon teacher, pedagogical content.

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, didem.turkoglu@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2866-598X

² Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, aleynatartar07@gmail.com, ORCID: 0009-0007-6115-1100

GİRİŞ

Dijitalleşme, analog materyalin bilgisayarda depolanması amacıyla sayısal formata dönüştürülmesi işlemi olarak ifade edilmektedir (Karakaş, Rukancı ve Anameriç, 2009: 39). Bilgi, belge, kitap ve dergilerin elektronik ortama aktarılmasıyla birlikte dijitalleşmenin etkileri daha belirgin hale gelmiştir. Dijital ortamlar sayesinde bilgiye erişim kolaylaşmış, zaman ve mekan sınırları büyük ölçüde ortadan kalkmış ve erişim olanakları daha geniş kitlelere ulaşmıştır (Sürer, 2020: 30). Dijitalleşme, bireylerin günlük yaşamını ve toplumsal düzeni büyük ölçüde dönüştürmektedir. Zaman, mekan, iletişim, üretim ve tüketim gibi birçok unsur dijital teknolojiler aracılığıyla yeniden şekillenirken; bilgiye dayalı dijital ağlar çalışma, eğitim, sağlık, alışveriş ve eğlence gibi alanlarda yaygın şekilde kullanılmaktadır (Karakaş, 2019: 54). Dijitalleşme, günümüzde toplumsal yaşamı önemli ölçüde etkileyen ve dönüştüren temel gelişmelerden biri olarak görülmektedir (Parviainen, Tihinen, Kääriäinen ve Teppola, 2017: 63). Dijitalleşme, teknoloji temelli uygulamalar sayesinde bilgiye erişimi kolaylaştırmakta ve elde edilen verilerin daha hızlı yorumlanıp paylaşılmasına olanaklar sağlamaktadır (Üzmez ve Büyükbeşe, 2021: 124). Dijitalleşme, yalnızca çalışma ortamını değil toplumun tüm yapısını dönüştürmekte; bu dönüşüm eğitim alanında da öğretme ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonu yeni bir durum olmasa da internet, bilgi-iletişim teknolojileri ve dijital araçlardaki hızlı gelişim bu süreci daha görünür hale getirmiştir (Schmidt ve Tang, 2020: 287). Dijitalleşme, eğitim alanında hem ders işlenişini hem de eğitim içeriklerini değiştiren önemli bir araçtır. Bu süreç sayesinde eğitim ve araştırma hedeflerine ulaşmak kolaylaşırken, eğitimde kalite ve erişilebilirlik de artmaktadır (Nadrljanski, Nadrljanski ve Pavlinović, 2022: 17). Dijitalleşme; bireyin kendi kendine öğrenme becerisini geliştirmekte, eğitim ortamlarında liderlik özelliklerini desteklemekte, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine uygun ortamlar oluşturmada, ölçme-değerlendirme araçlarını modernleştirmekte ve öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesine katkı sağlamaktadır (Frolova, Rogach ve Ryabova, 2020: 313). Dijitalleşme, eğitim yönetiminden öğretim süreçlerine kadar birçok alanda kullanılabilir; farklı eğitim modellerinin geliştirilmesi ve bilgi-temelli eğitim sistemlerinin pedagojik açıdan yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır (Karakozov ve Ryzhova, 2019: 1635). Eğitim artık yalnızca bilginin aktarılmasıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bilgi üretimi, paylaşımı ve iş birliğini de içeren dinamik bir sürece dönüşerek eğitim sisteminin daha esnek ve yenilikçi bir yapıya ulaşmasını desteklemekte, bu nedenle eğitimde dijital dönüşümün etkili biçimde uygulanması hem bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçleri hem de toplumların geleceği açısından önemli görülmektedir (Aslan Öztezcan, 2024: 18). Özellikle dijital eğitim teknolojileri, kullanıcıların çevrim içi öğrenmeye yönelmesiyle birlikte hızlı biçimde büyüyen ve gelişen bir alan haline gelmiştir (Petrusevich, 2020). Dijital iletişim teknolojileri, insanlara duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri bir medya imkânı sunarken sosyal medya da sürekli güncellenebilmesi ve kolay erişilebilir olması bakımından en ideal ortam olarak öne çıkmakta, insanlar bu ortamda düşüncelerini yazıp çeşitli fotoğraf ve videolar paylaşabilmektedir. (Öztürk ve Talas, 2015: 102). Sosyal medya platformları ve bu platformlarda yer edinen kavramlar, insan hayatına hızlı bir şekilde girmekte ve bireyleri aynı hızda uyum sağlamaya zorlamaktadır (Karabatak, Karadağ, Alper, Batur ve Bahçivan, 2024: 176). Sosyal ağlar, dijital eğitim sürecinde iletişim, bilgi paylaşımı ve etkileşimi artırarak eğitime önemli katkılar sağlamaktadır (Islam ve Jahan, 2018: 70). İnternet kullanıcılarının önemli bir bölümünü öğretmenler ve öğrenciler oluşturduğu için sosyal medyanın eğitim süreçleri üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Bu platformlar, bireylerin öğrenme, bilgi paylaşımı ve iletişim kurma biçimlerini değiştirmekte ve öğretme-öğrenme süreçlerini farklılaştırmaktadır (Faizi, El Afia ve Chiheb, 2013: 50). İnternetin yaygınlaşması ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik araçların kullanımının artması, sosyal medyanın da yaygın ve etkili bir platform haline gelmesine neden olmaktadır (Hançer ve Mişe, 2019: 20). Sosyal medya araçlarının insan yaşamında yaygın şekilde kullanılması, öğrenme deneyimlerini de etkileyerek katılım ve etkileşime dayalı öğrenmenin çevrim içi öğrenmeye dönüşmesine neden olmakta ve bu durum ise internet araçlarının eğitsel kullanımını önemli bir araştırma konusu haline getirmektedir (Ergan ve Ergen, 2021: 75). Sosyal iletişim ağları, bireylere kendilerini ifade etme ve sosyal ilişkiler kurma imkânı sunarken öğretme-öğrenme sürecini de değiştirmekte, gelişen teknoloji ise eğitimcilerin teknolojiyi eğitsel ve mesleki gelişim süreçlerinde etkili şekilde kullanmasını gerekli hale getirmektedir (Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2012: 496). Öğretmenler, eğitim hedeflerinin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir role sahip olduğundan, sundukları dijital içeriklerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun, güncel ve çeşitli şekilde hazırlanması gerekmektedir (Pınar ve Akgül, 2024: 169). Eğitimde dijitalleşme, hem öğretmenlerin ders işleme biçimlerini hem de öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını önemli ölçüde değiştirmiş, öğretmenler yalnızca sınıf ortamında bilgi aktaran bireyler olmaktan çıkarak sosyal medya platformları aracılığıyla daha geniş kitlelere ulaşan içerik üreticileri haline gelmiş ve YouTube, Instagram, Tik Tok, Twitter ile Facebook gibi çeşitli platformları aktif olarak kullanarak eğitici içerikler üretebilir duruma gelmektedir. (Çetinkaya, Işık, Atlı ve Akıcı, 2025: 3). Sosyal medya, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve eğitim süreçlerini etkileyen önemli bir platform haline gelmiş; öğretmenlerin sosyal medya kullanımındaki etkinlikleri eğitim-öğretim sürecini şekillendirirken, fenomen öğretmenler de çeşitli platformlar aracılığıyla öğrencilere daha verimli öğrenme deneyimleri sunabilmektedir. (Kaya ve Toker, 2025: 61). Öğretmen fenomenler, ürettikleri eğitim içerikleriyle deneyimlerini geniş kitlelere aktararak öğrenci ve öğretmenler için ilham kaynağı olabilmekte; sosyal medyada eğitim içeriklerinin artmasıyla birlikte özellikle öğretmenlerin sosyal medyadaki rolü, sorumlulukları ve içeriklerin pedagojik niteliği önemli bir

tartışma konusu olmaya devam etmektedir. (Yıldız ve Karagül, 2025: 258). Fenomen öğretmenlerin dijital paylaşımları yalnızca eğitim çevresini değil, içeriklerde yer alan öğrencilerin hayatlarını da etkilemekte, özellikle çocuklara ait fotoğraf, ses ve görüntülerin izinsiz paylaşılması çocuk hakları ve mahremiyet açısından önemli riskler oluşturabilmektedir (Sönmez, Esmeray, Şahin ve Yüksel, 2025: 1010-1011). Fenomen öğretmenlerin sosyal medyadaki etkinliklerini sadece birer içerik paylaşımı olarak görmeyip; bu süreci pedagojik ilkelere dönük vermeden, profesyonel bir bilinçle sürdürmeleri gerekmektedir (Çetinkaya, Işık, Atlı ve Akıcı, 2025: 3). Bu doğrultuda, mevcut araştırma, okul öncesi alanında içerik üreten sosyal medya hesaplarını çok boyutlu olarak inceleyerek; içerik türleri, etkileşim biçimleri, kullanılan materyaller, hedeflenen gelişim alanları ve görsel sunum özellikleri gibi unsurları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel durum çalışması (descriptive case study) modeline dayanmaktadır (Merriam, 2015). Çalışmada, sosyal medya platformlarında faaliyet gösteren ve belirli bir takipçi kitlesine sahip olan kadın fenomenlerin çocuklara yönelik paylaşımlarının incelenmiştir. Bu kapsamda, paylaşımların içeriği, sunum biçimi, kullanılan görsel ve yazılı unsurlar, etkileşim düzeyleri ve öğrenme alanlarına yönelik temalar analiz edilmiştir. Öğretmenlerden Dijital Eğitim Paylaşımları İçerik Analizi ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA Pro Analytics yazılımı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Örnekleme sürecinde Instagram platformunda çocuklara yönelik düzenli içerik paylaşan, hesabı herkese açık ve en az 100.000 takipçiye sahip fenomen öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda toplamda 10 fenomen öğretmeninden oluşan bir örnekleme veri toplanmıştır. Hesaplardan elde edilen verilere göre, fenomen öğretmen hesaplarının takipçi sayılarının 124 bin ile 835 bin arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplar arasında en yüksek takipçi sayısına sahip hesabın FÖ1 (835 bin takipçi), en düşük takipçi sayısına sahip hesabın FÖ10 (124 bin takipçi) olduğu saptanmıştır. Hesapların takipçi sayılarının sırasıyla FÖ2’de 428 bin, FÖ3’te 407 bin, FÖ4’te 335 bin, FÖ5’te 315 bin, FÖ6’da 296 bin, FÖ7’de 249 bin, FÖ8’de 190 bin ve FÖ9’da 146 bin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin 10’u kadındır. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 9’unun okul öncesi öğretmeni ve 1’inin çocuk gelişimci olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı sektör incelendiğinde 8’i devlet sektöründe ve 2’si özel sektördedir. Çalışma grubuna alınan öğretmenlerin takipçi sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, araştırma kapsamında incelenen fenomen öğretmenlerin hesap listesi anahtar kelimelerle yapılan taramalara göre 4.12.2025 tarihinde oluşturulmuştur. Her bir hesaba ait gönderiler, veri setinin sabitlenmesi amacıyla, bu tarih itibarıyla son 3 gönderi esas alınarak bu gönderilerdeki içerikler Dijital Eğitim Paylaşımları İçerik Analizi ile kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda toplam 30 gönderi analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Dijital Eğitim Paylaşımları İçerik Analizi Formu” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılandırılmış olarak hazırlanan form; öğretmenlerin profil özellikleri, takipçi sayıları, paylaşım türleri, gönderi içerikleri, etkileşim düzeyleri, kullanılan görsel ve yazılı unsurlar, hashtag kullanımı, etkinlik türleri, öğrenme alanları, gönderilerde çocuk görselinin kullanım durumu, açıklama uzunluğu, anlatım biçimi ve paylaşım formatı gibi içerik özelliklerinin sistematik biçimde incelenmesine yönelik bölümlerden oluşturulmuştur. Hazırlanan içerik analizi formu aracılığıyla öğretmenlerin gönderileri değerlendirilmiş ve veriler analiz sürecine uygun şekilde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan nitel veriler, MAXQDA Pro Analytics yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecine başlamadan önce, araştırma kapsamında toplanan tüm veriler elektronik ortamda düzenlenmiş ve MaxQDA veri tabanına aktarılmıştır. MaxQDA’nın sağladığı ileri düzey kodlama, kategorilendirme ve görselleştirme araçları kullanılarak veriler sistematik bir biçimde incelenmiştir. Araştırmada incelenen sosyal medya hesaplarına ait gönderiler, profil bilgileri, takipçi sayıları, etkileşim türleri ve içerik özellikleri gibi çeşitli veri türleri betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Verilerin betimlenmesi sırasında; hesapların cinsiyete, branşa ve çalışılan sektöre göre dağılımı, çocukların tahmini yaş aralıkları, hesap türü, takipçi sayıları ve profil açıklamalarının varlığı gibi demografik ve nitel özellikler tablolar ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca, gönderilere ilişkin olarak gönderi türleri, çocuk görselinin açıklığı, anlatım biçimi, yorum ve beğeni sayıları, etkileşim türleri, hashtag kullanımı, paylaşım formatı, açıklama uzunluğu ve etkinlik türü gibi içerik özellikleri de detaylı olarak betimlenmiştir.

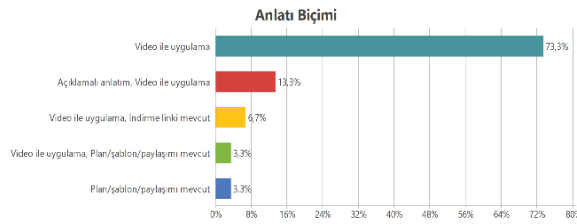
BULGULAR

3.1. İncelenen Hesaplara İlişkin Bulgular

İncelenen hesapların tümü kadınlardan oluşmaktadır ($f = 10$, %100). Branş dağılımına bakıldığında hesapların 9'unun (%90) okul öncesi öğretmeni, 1'inin (%10) ise çocuk gelişimci olduğu görülmektedir. Çalışılan sektör açısından dağılım incelendiğinde hesapların 8'inin (%80) devlet kurumlarında, 2'sinin (%20) ise özel sektörde görev yaptığı belirlenmiştir. Çocukların tahmini yaş aralığı tüm hesaplarda 5 yaş olarak tespit edilmiştir ($f = 10$, %100). Hesap türü bakımından tüm hesapların "açık" hesap statüsünde olduğu görülmektedir ($f = 10$, %100). Takipçi sayısı açısından incelenen hesapların tamamının 10.000 ve üzeri takipçiye sahip olduğu (fenomen hesap) belirlenmiştir ($f = 10$, %100). Son olarak, tüm hesaplarda profil açıklamasının bulunduğu tespit edilmiştir ($f = 10$, %100).

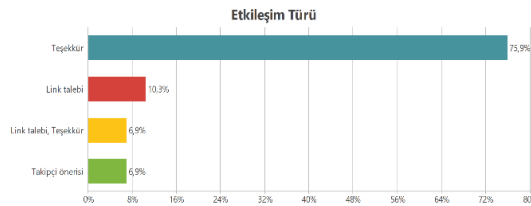
3.2. Gönderilere İlişkin Bulgular

İncelenen gönderilerin tümü ($f = 30$, %100) video türündedir. İncelenen gönderilerin 22'sinde (%73,33) çocuk görselleri açık yüz olarak yer alırken, 4'ünde (%13,33) gizli, 4'ünde (%13,33) ise çocuk görseli bulunmamaktadır. Gönderilerin içerik sunumlarında tercih edilen anlatı biçimlerine ilişkin dağılıma göre, en sık tercih edilen anlatı biçimi video ile uygulama şeklindedir ($f = 22$; %73,33). Bunu açıklamalı anlatım ve video ile uygulama biçimi izlemektedir ($f = 4$; %13,33). Gönderilerde daha az tercih edilen anlatı biçimleri arasında video ile uygulama ve indirme linki mevcut olan içerikler ($f = 2$; %6,67), video ile uygulama ve plan/şablon/paylaşımı mevcut içerikler ($f = 1$; %3,33) ve yalnızca plan/şablon/paylaşımı mevcut olan içerikler ($f = 1$; %3,33) yer almaktadır. Toplamda 30 içerik üzerinden yapılan değerlendirmede, video destekli uygulamalı anlatımın baskın bir tercih olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Anlatı Biçimine Göre Dağılım

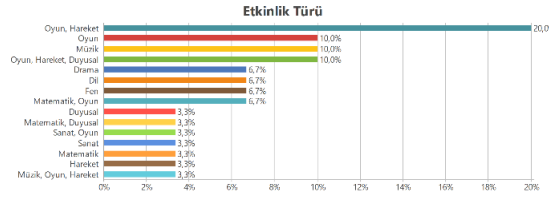
İncelenen 30 gönderinin tamamına ait geçerli veri bulunmakta olup, kayıp veri tespit edilmemiştir ($f = 30$). Yorum sayıları 0 ile 538 arasında değişmektedir. Yorum sayısına ait ortalama 47,53, standart sapma 122,39 ise olarak hesaplanmıştır. Veri setinde mod (tepe değer) birden fazla değerden oluşmakta olup en sık rastlanan yorum sayıları 0, 1, 2, 6, 7, 10 ve 12'dir. Ayrıca, medyan değer 8 olması, yorum sayılarının yarısının 8 ve altında kümelendiğini göstermektedir. Gönderilerin beğeni sayıları 0 ile 99.000 arasında değişmektedir. Beğeni sayısının aritmetik ortalaması 4.557,17, standart sapması 18.053,81 olarak hesaplanmıştır. Beğeni değişkenine ilişkin mod (tepe değer) birden fazla olup, 100, 101 ve 250 beğeniye sahip gönderiler her biri 2 kez gözlenmiştir. Beğeni sayısının medyanı 285 olarak belirlenmiştir. En yaygın etkileşim türü "Teşekkür" ifadesi olup, bu etkileşim 22 gönderide gözlenmiş ve toplamın %73,33'ünü, geçerli yanıtların ise %75,86'sını oluşturmuştur. Bunun dışında, "Link talebi" ifadesi 3 gönderide (%10,00) yer alırken, "Link talebi ve teşekkür" birlikte 2 gönderide (%6,67), "Takipçi önerisi" ise yine 2 gönderide (%6,67) gözlemlenmiştir. Geçerli yüzdeye göre hem "Link talebi ve teşekkür" hem de "Takipçi önerisi" etkileşim türleri %6,90 oranındadır.



Şekil 2. Etkileşim Türüne Göre Dağılım

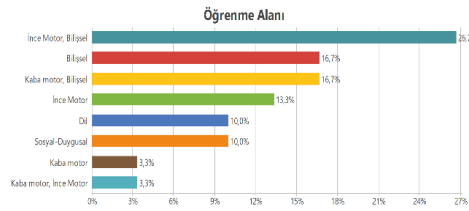
İncelenen toplam 30 gönderiden 27'sinde (%90,00) hashtag kullanıldığı belirlenmiştir. Buna karşılık, yalnızca 3 gönderide (%10,00) hashtag kullanılmamıştır. İncelenen toplam 30 gönderiden 17'sinin (%56,67) *Reel*, 12'sinin (%40,00) *gönderi (post)* ve yalnızca 1'inin (%3,33) *hikâye (story)* formatında paylaşıldığı belirlenmiştir. İncelenen toplam 30 gönderiden 26'sında (%86,67) *uzun açıklama*, 3'ünde (%10,00) *kısa açıklama* yer alırken, 1 gönderide

(%3,33) herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Gönderilerin %20,00'ini ($f = 6$) "Oyun, Hareket" türündeki etkinlikler oluşturmaktadır. Bunu %10,00 ($f = 3$) ile "Oyun", %10,00 ($f = 3$) ile "Müzik" ve yine %10,00 ($f = 3$) ile "Oyun, Hareket, Duyusal" etkinlikleri takip etmektedir. Diğer türler arasında "Drama", "Dil", "Fen" ve "Matematik, Oyun" her biri %6,67 ($f = 2$) oranında yer almaktadır. Daha düşük oranlarda ise %3,33 ($f = 1$) ile "Duyusal", "Matematik, Duyusal", "Sanat, Oyun", "Sanat", "Matematik", "Hareket" ve "Müzik, Oyun, Hareket" etkinlikleri bulunmaktadır.



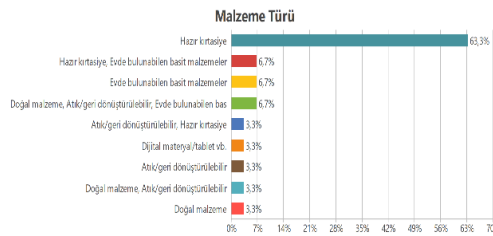
Şekil 3. Etkinlik Türüne Göre Dağılım

İncelenen 30 öğrenme alanı arasında en yüksek frekans %26,67 ($f = 8$) ile "İnce Motor, Bilişsel" kategorisinde yer almaktadır. Bunu %16,67 ($f = 5$) oranıyla hem "Bilişsel" hem de "Kaba Motor, Bilişsel" öğrenme alanları takip etmektedir. "İnce Motor" öğrenme alanı %13,33 ($f = 4$) oranında yer alırken, "Dil" ve "Sosyal-Duyusal" öğrenme alanları her biri %10,00 ($f = 3$) oranında görülmüştür. Daha az sıklıkla ise %3,33 ($f = 1$) oranlarıyla "Kaba Motor" ve "Kaba Motor, İnce Motor" kategorileri yer almaktadır.



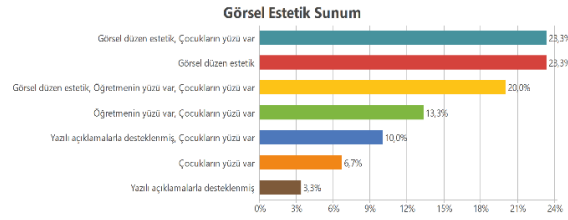
Şekil 4. Öğrenme Alanına Göre Dağılım

Toplam 30 gönderide, en yüksek frekans %63,33 ($f = 19$) ile "Hazır kırtasiye" malzemeleri kategorisinde yer almaktadır. Bunu %6,67 ($f = 2$) oranlarıyla hem "Hazır kırtasiye, Evde bulunabilen basit malzemeler" hem de yalnızca "Evde bulunabilen basit malzemeler" kategorileri takip etmektedir. Aynı oranla (%6,67, $f = 2$) "Doğal malzeme, Atık/geri dönüştürülebilir, Evde bulunabilen basit malzemeler" kategorisi de bulunmaktadır. Daha düşük frekanslarda ise %3,33 ($f = 1$) oranıyla "Atık/geri dönüştürülebilir, Hazır kırtasiye", "Dijital materyal/tablet vb.", "Atık/geri dönüştürülebilir", "Doğal malzeme, Atık/geri dönüştürülebilir" ve "Doğal malzeme" kategorileri yer almaktadır.



Şekil 5. Malzeme Türüne Göre Dağılım

Toplam 30 paylaşımın %23,33'ünde ($f = 7$) görsel düzen estetik unsuru bulunmakta ve bu paylaşımlarda çocukların yüzü yer almaktadır. Benzer oranla %23,33 ($f = 7$) görsel düzen estetik unsuru olan ancak çocuk yüzünün yer almadığı paylaşımlar mevcuttur. Görsel düzen estetik ile birlikte öğretmenin ve çocukların yüzünün bulunduğu paylaşımlar %20,00 ($f = 6$) oranındadır. Öğretmenin ve çocukların yüzünün birlikte yer aldığı ancak görsel düzen estetiği unsuru içermeyen paylaşımlar ise %13,33 ($f = 4$) oranında görülmüştür. Yazılı açıklamalarla desteklenmiş ve çocukların yüzünün yer aldığı paylaşımlar %10,00 ($f = 3$) iken, sadece çocukların yüzünün bulunduğu paylaşımlar %6,67 ($f = 2$) oranındadır. Son olarak, yalnızca yazılı açıklamalarla desteklenmiş görseller %3,33 ($f = 1$) oranında yer almaktadır.



Şekil 6. Görsel Estetik Sunuma Göre Dağılım

TARTIŞMA

Bu çalışmada, okul öncesi alanında içerik üreten sosyal medya hesaplarını çok boyutlu olarak inceleyerek; içerik türleri, etkileşim biçimleri, kullanılan materyaller, hedeflenen gelişim alanları ve görsel sunum özellikleri gibi unsurları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları ışığında; öğretmenlerden elde edilen bulgular ilgili alan yazın ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin sosyal medya hesaplarına dair bütüncül bir tablo ortaya çıkmaktadır. ***İncelenen fenomen öğretmen hesaplarına ilişkin bilgiler incelendiğinde;*** hesaplardan elde edilen verilere göre, fenomen öğretmen hesaplarının takipçi sayılarının 124 bin ile 835 bin arasında değiştiği belirlenmiştir. Toker, Gökçe ve Kaya (2025) 'in araştırmasına göre fenomen öğretmenlerin öne çıkan özelliklerinden biri yüksek takipçi sayısına sahip olmalarıdır. Takipçi sayısının fazla olması, fenomen öğretmenin dijital ortamda görünürlüğünü artırmakta, eğitim içeriklerinin daha fazla kişi tarafından takip edilmesine ve etkileşim almasına katkı sağlamaktadır. Bu bulgu, fenomen öğretmenin sosyal medya üzerinde etkili bir konumda olduğunu göstermektedir. ***İncelenen hesaplara ilişkin bulgular incelendiğinde;*** öğretmenlerden elde edilen verilere göre, öğretmenleri hesaplarının tümünün kadın (f=10), branşlarının okul öncesi öğretmeni (f=9) ve çocuk gelişimci (f=1), çalışılan sektörün devlet (f=8) ve özel sektörü (f=2) olduğu saptanmıştır. Hesaplarda çocukların tahmini yaş aralığı 5 yaş (f=10), hesapların türünün "açık" (f=10), tüm hesapların takipçi sayısı 10.000+ takipçi (f=10) ve hesapların tümünde profil açıklamasının (f=10) mevcut olduğu gözlemlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğinde cinsiyet dağılımının özellikle erken çocukluk eğitimi alanında kadına ağırlıklı bir yapı gösterdiği görülmektedir. Erginer ve Saklan (2020), öğretmenlik mesleğinde kadın temsilinin giderek arttığını ve kadın öğretmenlerin sayısal olarak daha görünür hale geldiğini belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada incelenen fenomen öğretmen hesaplarının tamamının kadın kullanıcılarından oluşması, erken çocukluk eğitimi ve bakım rollerinin toplumsal olarak daha çok kadın kimliği ile ilişkilendirilmesiyle açıklanabilir. Bununla birlikte bu bulgu, kadın eğitimcilerin yalnızca geleneksel eğitim ortamlarında değil, dijital platformlarda da mesleki bilgi paylaşımı yapan ve eğitim içerikleri üreten aktörler olarak görünürlük kazandığını göstermektedir. Erdoğan, Kaptan, Somuncu Çoksağır ve Sarioğlu (2022) ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili bilgi edinirken alan uzmanı olarak gördükleri kişilerin içeriklerini takip etmeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla fenomen öğretmen hesaplarında mesleki kimliğin vurgulanması, takipçiler açısından güvenilirlik ve uzmanlık algısının oluşmasında etkili olabilir. Bu sonuç, sosyal medya ortamlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerini görünür kıldığı, bilgi paylaşımı ve dijital uzmanlık kimliği oluşturma açısından yeni bir alan haline geldiğini göstermektedir. ***Gönderilere ilişkin bulgular incelendiğinde;*** hesap gönderilerinden elde edilen verilere göre, Araştırmada incelenen fenomen öğretmen hesaplarının gönderi özellikleri değerlendirildiğinde, paylaşımların tamamının video formatında olduğu (n=30) ve ağırlıklı olarak reel içeriklerden oluştuğu (n=17) belirlenmiştir. Bu bulgu, sosyal medya platformlarının dinamik yapısına bağlı olarak öğretmenlerin daha fazla etkileşim sağlayan, kısa sürede tüketilebilen ve görsel açıdan dikkat çekici içerik biçimlerini tercih ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte gönderilerin büyük bir bölümünde çocukların yüzlerinin açık şekilde yer aldığı (n=22), sınırlı sayıda paylaşımda ise çocuk kimliğini korumaya yönelik gizleme yöntemlerinin kullanıldığı (n=4) görülmüştür. Bu durum, dijital ortamlarda çocuk mahremiyeti ve etik paylaşım ilkeleri açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Elde edilen sonuçlar, fenomen öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarında etik ilkelerin tartışılması gerektiğini ortaya koyan Karabatak, Karadağ, Alper, Batur ve Bahçivan (2024) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Gönderilerin içerik sunumlarında tercih edilen anlatı biçimlerine göre, en çok tercih edilen video ile uygulama (f=22) ve bunu açıklamalı anlatım ve video ile uygulama (f=4) izlemektedir. Daha az tercih edilen video ile uygulama ve indirme linki mevcut içerikler (f=2), video ile uygulama ve plan/şablon/paylaşımı mevcut içerik (f=1) ve sadece plan/şablon/paylaşımı mevcut içerik (f=1) yer almaktadır. Bu durum, takipçilerin kolay uygulanabilir, pratik ve görsel olarak anlaşılır eğitim içeriklerine yönelmesiyle açıklanabilir. Gönderilerin yorum sayılarına göre, yorum sayısı 0 ile 538 arasında değişmekte; gönderilerin beğeni sayıları 0 ile 99.000 arasında değişmektedir. Gönderilerin yorumlarında en yaygın etkileşim türü "Teşekkür" ifadesi (f=22) olup bunu "Link Talebi" ifadesi (f=3) izlemektedir. "Link talebi ve Teşekkür" ifadesiyle (f=2), "Takipçi Önerisi" ifadesi (f=2) gözlemlenmiştir. Fenomen öğretmen hesaplarının meslektaşlar ve ailelerle bilgi paylaşımı sağlayan bir iletişim ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Kanbay Ak, Yıldırım ve Kadioğlu Ateş (2016) 'in araştırmasında okul, aile ve toplum ilişkileri yeterliliğini oluşturmada velilerin etkinliklere aktif katılımının sağlanması gerektiği öğretmenlerin en belirgin görüşü olmuştur. Öğretmenler

tarafından bu yeterliliğin iletişim ortamı oluşturma ve okul aile iş birliğinin sağlanmasıyla elde edilebileceği düşüncesiyle örtüşmektedir. İncelenen gönderilerin hashtag durumuna göre, hashtag var ($f = 27$) ve hashtag yok ($f = 3$) şeklinde olup, paylaşım şekline göre en çok reel ($f = 17$) ve bunu gönderi ($f = 12$) ve hikaye ($f = 1$) takip etmektedir. Gönderilerin açıklama uzunluklarının en fazla uzun açıklamalar ($f = 26$) olduğu görülmüştür. Etkinlik türlerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde oyun ve hareket temelli etkinliklerin ($n=6$) daha fazla yer aldığı; buna karşın fen, matematik, dil ve müzik gibi farklı gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde oyunun temel öğrenme yolu olması, fenomen öğretmenlerin dijital içeriklerinde oyun temelli uygulamalara daha fazla yer vermesini açıklayabilir. Bununla birlikte belirli etkinlik türlerinin daha az temsil edilmesi, sosyal medyada paylaşılabirliği yüksek ve görsel olarak dikkat çekici etkinliklerin ön plana çıktığını düşündürmektedir. Bu sonuç, okul öncesi eğitim uygulamalarında bazı etkinlik türlerinin diğerlerine göre daha fazla tercih edildiğini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırmada saptanan dil, fen ve matematik etkinliklerinin paylaşımlar içindeki düşüklüğü; Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven ve Özyürek (2010) tarafından yapılan ve öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerine günlük programda yarım saatten az zaman ayırdığını ortaya koyan bulgularla paralellik göstermektedir. Araştırma bulgusu, Büyüktaşkapı Soydan (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarında en fazla sanat, oyun ve Türkçe etkinliklerine yer verdikleri; bazı etkinlik türlerine ise daha sınırlı düzeyde yer ayırdıkları sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamadaki etkinlik tercih eğilimlerinin dijital platformlarda ürettikleri içeriklere de yansıtılabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte müzik etkinliklerinin sosyal medya paylaşımlarında sınırlı yer alması dikkat çekici bir bulgudur. Kandır ve Türkoğlu (2015), erken çocukluk döneminde müzik etkinliklerinin yalnızca müzikal becerileri değil; çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişimlerini destekleyen bütüncül öğrenme deneyimleri sunduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, fenomen öğretmen hesaplarında müzik içeriklerinin daha sınırlı temsil edilmesi, gelişimsel açıdan önemli olan bazı etkinlik alanlarının dijital eğitim içeriklerinde yeterince görünür olmadığını düşündürmektedir. Gönderilerdeki öğrenme alanlarında en yüksek ince motor ve bilişsel ($f = 8$) görülmektedir. Bunu bilişsel ($f = 5$) ve kaba motor ve bilişsel ($f = 5$) takip etmektedir. İnce motor ($f = 4$), dil ($f = 3$) ve sosyal-duygusal ($f = 3$) az sıklıkta görülmektedir. Daha az sıklıkta kaba motor ($f = 1$) ve kaba motor ve ince motor ($f = 1$) gözlenmiştir. İncelenen paylaşımlarda en az kaba motor ve kaba motor ile ince motoru birleştiren içeriklere yer verilmiştir. Bu durum, Türkiye'deki okul öncesi motor beceri uygulamalarının sayıca azlığına rağmen niteliksel bir çeşitlilik gösterdiğini savunan Mülazımoğlu Ballı ve Hürmeriç Altınsöz (2022) ile örtüşmektedir. Işıkoğlu Erdoğan, Aydoğan, Efe Kendüzler, Dülger Ceylan, Aydın ve Dinler (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin çocukları değerlendirirken bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına daha fazla önem verdikleri, motor gelişim becerilerinin ise süreç içerisinde kendiliğinden gelişeceğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin hem değerlendirme süreçlerinde hem de sosyal medya paylaşımlarında motor gelişim alanına diğer gelişim alanlarına kıyasla daha az yer verdiklerini düşündürmektedir. Gönderilerde kullanılan malzemelere bakıldığında hazır kırtasiye malzemelerinin ($f = 19$) rağbette olduğu görülmektedir. Daha düşük oranlarda atık/geri dönüştürülebilir kategorileri yer almaktadır. Araştırmada elde edilen fen, matematik ve doğa içeriklerinin azlığı ile hazır materyal yoğunluğu bulgusu; Temiz ve Karaaslan Semiz'in (2019) çalışmasında ortaya koyduğu bulgu ile örtüşmektedir. Bu araştırmaya göre, öğretmenler yeterli eğitim ve fırsatlar sunulduğunda okul öncesi dönemde fen, matematik ve sanat etkinliklerini doğayla ilişkilendirebilmiş ve alternatif yaklaşımları etkinlik planlarına aktarabildikleri ortaya çıkmıştır. Paylaşımların görsel düzen estetik unsuru ($f = 7$) bulunmakta ve bu paylaşımlarda çocukların yüzü yer almakta olup, görsel düzen estetik unsuru ($f = 7$) olan ancak çocuk yüzünün yer almadığı paylaşımlar mevcuttur. Görsel düzen estetik ($f = 6$) ile birlikte öğretmenin ve çocukların yüzünün bulunduğu paylaşımlar, öğretmenin ve çocukların yüzünün birlikte yer aldığı ancak görsel düzen estetiği unsuru içermeyen ($f = 4$) paylaşımlar, yazılı açıklamalarla desteklenmiş ($f = 3$) ve çocukların yüzünün yer aldığı paylaşımlar, sadece çocukların yüzünün bulunduğu ($f = 2$) paylaşımlar ve son olarak yalnızca yazılı açıklamalarla desteklenmiş görseller ($f = 1$) yer almaktadır. Paylaşımların görsel özellikleri değerlendirildiğinde, fenomen öğretmenlerin içeriklerinde estetik düzenlemelere sıklıkla yer verdikleri ve birçok paylaşımda çocuk görsellerinin kullanıldığı görülmektedir. Sosyal medya platformlarının görselliğe dayalı yapısı nedeniyle estetik açıdan dikkat çekici içeriklerin hazırlanması anlaşılabilir olmakla birlikte, çocukların görüntülerinin kullanıldığı paylaşımlarda dijital mahremiyet ve etik ilkelerin gözetilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitsel içerik üretiminde görsel çekicilik ile çocuk hakları ve gizlilik ilkeleri arasında bir denge kurulması gerektiği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, dijitalleşen eğitim pratikleri bağlamında fenomen öğretmenlerin içerik üretimlerinin büyük ölçüde görsel çekicilik ve uygulamaya dayalı sunum stratejileri etrafında şekillendiği; buna karşın içeriklerin pedagojik çeşitlilik, gelişim alanlarının dengeli temsili ve etik hassasiyetler açısından sınırlılıklar barındırdığı saptanmıştır. Özellikle çocuk görsellerinin kullanım biçimi, öğrenme alanlarının belirli hedeflerde yoğunlaşması ve materyal çeşitliliğinin sınırlı kalması, erken çocukluk eğitiminde dijital içerik üretimine yönelik

daha sistematik, ilke temelli ve çocuk hakları odaklı yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Çocukların dijital ortamlarda paylaşılan görüntülerinin uzun yıllar erişilebilir kalabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin çocuk mahremiyetini korumaya daha fazla özen göstermesi önerilmektedir. Öğretmenlerin, çocukların dijital ayak izlerini ve mahremiyetlerini korumak adına, paylaşımlarda çocuk yüzlerini tamamen gizleyen (arkadan çekim, sadece el odaklı çekim veya dijital maskeleyme) yöntemleri tercih etmesi teşvik edilmelidir. Okul öncesi eğitim etkinliklerinde her ailenin ekonomik koşullarının farklı olduğu göz önünde bulundurularak hazır ve maliyetli kırtasiye ürünleri yerine; evde bulunan basit malzemelerin, doğadan toplanan materyallerin ve geri dönüşüm ürünlerinin kullanımına öncelik verilmelidir. Bu yaklaşım, etkinliklerin daha ulaşılabilir ve uygulanabilir olmasını sağlayabilir. Fenomen öğretmenlerin sosyal medyayı daha bilinçli ve etkili kullanabilmeleri için "Dijital Kimlik Yönetimi, Eğitimin Dijitalleşmesi, Sosyal Medya Etiği ve Çocuk Hakları" üzerine dersler verilerek, geleceğin öğretmenlerinin sosyal medyayı birer eğitim materyali üretim merkezi olarak daha profesyonel ve etik kullanmalarını sağlanmalıdır. Sosyal medyada yapılan eğitim içerikli paylaşımların çocuklar ve aileler üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde; okul yönetimleri, fenomen öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarını bir denetim mekanizmasından geçirmeli ve okulun ve öğrencinin imajının pedagojik sınırların dışına çıkmasını engellemelidir. Okul öncesi dönemde çocukların gelişimi bir bütün olarak ele alınmalı ve tüm gelişim alanları dengeli biçimde desteklenmelidir. Sosyal medya içeriklerinde sadece görsel olarak motor beceri etkinliklerine değil; dil gelişimi, sosyal-duygusal beceriler ve öz bakım gibi ölçülmesi daha zor ancak hayatı olan alanlara da daha fazla yer verilmelidir. Fenomen öğretmenler tarafından sunulan etkinliklerin, her çocuğun özgün gelişimsel hızıyla uyumlu olmayabileceği göz önünde bulundurulmalı; içeriklerin uygulama aşamasında 'gelişimsel uygunluk' ilkesi temel bir kriter olarak benimsenmelidir. Öğretmenlerin içerik paylaşırken etkinliğin hangi yaş grubu için uygun olduğunu belirtmeleri, gerekli uyarlamalara yer vermeleri ve çocukların bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ak, G. K., Yıldırım, B., ve Ateş, H. K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 89–108. <https://izlik.org/JA65DP83GC>
- Aslan Öztezcan, B. (2024). Dijitalleşme ve eğitim. In Z. Özkeçeci (Ed.), *Dijitalleşmeyi tartışmak* (ss. 17–38). Çizgi Kitabevi Yayınları. https://www.researchgate.net/publication/394974802_Dijitalleşmeyi_Tartismak
- Büyüktaşkapu Soydan, S. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik grubu ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081–1092. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2585>
- Çetinkaya, C., Işık, H., Atlı, F., ve Akıcı, B. (2025). Dijital çağda öğretmenlik: Sosyal medya fenomeni öğretmenlerin eğitimdeki rolü. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 1–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002298>
- Erdoğan, S., Kaptan, N., Somuncu Çoksagır, B., ve Sarioğlu, S. (2022). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi ile ilgili paylaşımlar yapan Instagram içerik üreticilerinin domino etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(Özel Sayı), 582–611. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202263441>
- Ergan, S. N., & Ergan, Ç. (2021). Sosyal medyanın eğitsel kullanımı üzerine bir örnek olay araştırması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 72–106. <https://doi.org/10.47105/nsb.849355>
- Erginer, A., ve Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 363–393. <https://doi.org/10.47615/issej.840163>
- Faizi, R., El Afia, A., and Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 3(4), 50–53. <https://doi.org/10.3991/ijep.v3i4.2836>
- Frolova, E. V., Rogach, O. V., & Ryabova, T. M. (2020). Digitalization of education in modern scientific discourse: New trends and risks analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 313–336. https://www.researchgate.net/publication/350991681_Digitalization_of_education_in_modern_scientific_discourse_New_trends_and_risks_analysis
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 23–40. <https://izlik.org/JA69WG53TN>
- Hançer, A. H., & Mişe, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanma durumları ve sosyal medyaya yönelik tutumları. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1), 18–30. <https://doi.org/10.22559/folklor.923>
- İslam, S., & Jahan, N. (2018). Digitalization and education system: A survey. *International Journal of Computer Science and Information Security*, 16(1), 70–73. https://www.researchgate.net/publication/328511962_Digitalization_and_Education_System_A_Survey
- İşıkoğlu Erdoğan, N., Aydoğan, S., Efe Kendüzler, S., Dülger Ceylan, E., Aydın, A., ve Dinler, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 1–19. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351230>

- Kandır, A., ve Türkoğlu, D. (2015). MEB 2013 okul öncesi eğitim programı'nın müzikal becerilerin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. <https://izlik.org/JA83GZ77YJ>
- Karabatak, S., Karadağ, A. H., Alper, A., Batur, E. E., ve Bahçivan, Z. S. (2024). Sosyal medyada öğretmen olmak: Fenomen öğretmenlerin paylaşımlarının eğitim üzerindeki etkileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(2), 176–194. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1580103>
- Karakaş, S., Rukancı, F., ve Anameriç, H. (2009). *Belge yönetimi ve arşiv terimleri sözlüğü*. https://www.researchgate.net/publication/307769029_Belge_Yonetimi_ve_Arsiv_Terimleri_Sozlugu
- Karakaş, Y. (2019). Dijitalleşmenin modern gündelik hayata yansımaları ve hikikomori örneği (Tez No. 580635) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=QH0sDgJYzskIRye2x9KeHA&no=jnZtpvr-1TSDQ81ffnzLbA>
- Kaya, O., ve Toker Gökçe, A. (2025). Eğitimde fenomenlik olgusu: Öğretmen ve yönetici bakış açısıyla sosyal medya fenomeni öğretmenlerin eğitime yansımaları. *Asya Çalışmaları*, 9(32), 59–88. <https://doi.org/10.31455/asya.1649033>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mulazımoğlu Ballı, O., ve Hürmeriç Altunsöz, İ. (2022). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki motor beceri uygulamaları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.17644/sbd.909920>
- Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., & Pavlinović, M. (2022). Digitalization of education. In M. Carmo (Ed.), *Handbook on intelligent techniques in the educational process: Vol. 1. Recent advances and case studies* (pp. 17–39). Springer. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-18455315-cf782ae6fb.pdf>
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., & Baysal, N. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 496–506. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Öztürk, M. F., ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Journal of World of Turks*, 7(1), 101–120. https://dieweltdertuerken.org/f/003_sayi_616-2814-1-PB.pdf
- Parviainen, P., Tihinen, M., Kääriäinen, J., & Teppola, S. (2017). Tackling the digitalization challenge: How to benefit from digitalization in practice. *International Journal of Information Systems and Project Management*, 5(1), 63–77. DOI: 10.12821/ijispm050104
- Petrusevich, D. A. (2020). Modern trends in the digitalization of education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1691(1), 012223. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1691/1/012223>
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel dijital içerik geliştirme sürecine yönelik görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13(37), 167–183. <https://izlik.org/JA29WM77FC>
- Schmidt, J. T., and Tang, M. (2020). Digitalization in education: Challenges, trends and transformative potential. In *Führen und Managen in der digitalen Transformation*. 287–312. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30855-2_15
- Sönmez, E., Esmeray, Z., Şahin, G., ve Yüksel, E. (2025). Sosyal medya ve eğitim ilişkisi bağlamında fenomen öğretmenler üzerine bir inceleme. *TEBD*, 23(1), 1007–1031. <https://doi.org/10.37217/tebd.1622297>
- Sürer, G. A. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 28–34. <https://izlik.org/JA89AZ73NA>
- Temiz, Z., ve Karaarslan Semiz, G. (2019). En iyi öğretmenim doğa: Okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 314–331. <https://doi.org/10.15869/itobiad.488735>
- Üzmez, S. S., & Büyükbeşe, T. (2021). Dijitalleşme sürecinde bilgi yönetiminin işletmelerin teknoloji uyumuna etkileri. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 16(2), 117–127. <https://doi.org/10.54860/beyder.1028117>
- Yıldız, S., ve Karagöl, İ. (2025). Double-edged sword: Examining pre-service teachers’ perceptions about teacher influencers using Q method. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 257–266. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1607897>

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA SIRASINDA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERE YÖNELİK ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF STUDIES ON READING DIFFICULTIES EXPERIENCED BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH ADHD

Nisa ÖNER¹

Turan TEMUR²

ÖZET: Okuma, zihinsel kaynakların eş zamanlı yönetimini gerektiren dinamik bir süreçtir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı konmuş öğrenciler için bu süreç, bilişsel kaynakların organizasyonundaki bozulmalar nedeniyle karmaşık bir hale gelmektedir. Alanyazın bu öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüklerinin sadece kod çözme eksikliğinden değil; çalışma belleği, ketleme ve odaklanma gibi yürütücü işlevlerdeki sınırlamalardan kaynaklanan yapısal bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmanın amacı, DEHB tanısı olan ilkökul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerini ele alan çalışmaları doküman analizi yöntemiyle incelemektir. Bu bağlamda, incelenen çalışmalarda bildirilen okuma güçlüklerinin temel özelliklerini ve çalışma grubunun seçiminde disleksiye bir komorbidite olarak dışlayan "saf DEHB" ayrımının dikkate alınıp alınmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Veriler Google Scholar, Ulusal Tez Merkezi ve Scopus veri tabanlarından elde edilmiştir. Örneklem, "DEHB", "saf DEHB", "ilkokul" ve "okuma güçlüğü" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan aramalardan elde edilen son 10 yılda yapılmış çalışma kriterlerini karşılayan 25 bilimsel çalışmadan oluşmaktadır. Seçilen çalışmalar içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, DEHB tanılı ilkökul öğrencilerinin harfleri tanıma zorlanma, harfleri karıştırma, metne odaklanamama, okuduğunu anlamama güçlükleri yaşadıkları belirtilmiştir. DEHB grubu ile disleksi grubu arasındaki ayrımı yapan sınırlı sayıda çalışma görülmüştür. DEHB'li çocuklarda okuma güçlüklerinin çok boyutlu bir sorun olduğu ve disleksi ile eş tanımlı olan DEHB'li öğrencilerin ayrı değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekteki çalışmaların saf DEHB gruplarına odaklanması ve süreç odaklı ölçümler kullanması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, İlkokul, Okuma güçlüğü.

ABSTRACT: Reading is a dynamic process that requires the simultaneous management of mental resources. For students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), this process becomes complicated due to disruptions in the organization of cognitive resources. The literature emphasizes that the reading difficulties experienced by these students are a structural problem stemming not only from decoding deficits but also from limitations in executive functions such as working memory, inhibition, and focus. The purpose of this research is to examine studies addressing the reading difficulties experienced by primary school students diagnosed with ADHD using the document analysis method. In this context, it aims to determine the fundamental characteristics of the reading difficulties reported in the examined studies and whether the "pure ADHD" distinction, which excludes dyslexia as a comorbidity, was taken into account in the selection of the study group. Data were obtained from the Google Scholar and Scopus databases. The sample consists of 25 scientific studies that meet the criteria of having been conducted in the last 10 years, obtained from searches using the keywords "ADHD," "pure ADHD," "primary school," and "reading difficulty." The selected studies were analyzed using content analysis techniques. According to the findings obtained, it was stated that primary school students diagnosed with ADHD experienced difficulties in recognizing letters, confusing letters, inability to focus on the text, and reading comprehension. A limited number of studies distinguishing between the ADHD group and the dyslexia group were observed. It was concluded that reading difficulties in children with ADHD are a multidimensional problem and that students with ADHD who are comorbidly diagnosed with dyslexia should be evaluated separately. It is recommended that future studies focus on pure ADHD groups and use process-oriented measurements.

Keywords: Attention deficit and hyperactivity disorder, Primary school, Reading difficulty.

¹Sorumlu yazar, Yüksek lisans öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, nisaoner@anadolu.edu.tr, ORCID: 0009-0006-8336-0264

²Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, turantemur@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9410-8295

GİRİŞ

Okuma, zihinsel kaynakların eş zamanlı yönetimini gerektiren dinamik bir süreçtir. Bu süreç; harfleri tanıma, seslendirme, sözcükleri tanıma ve okuduklarını anlamlandırmasıyla gerçekleşir (Akyol, 2020). Güneş (2014)'e göre okuma yalnızca kod çözme değil, bireyin ön bilgileri ile okuduğu metindeki bilgileri bütünleştirdiği bir süreçtir. Bireyin eski bilgileri ile yeni bilgilerini zihninde yeniden anlamlandırmasıdır. Bu bağlamda okuma eylemi; bireylerin önce yazılı kodu çözerek, seslendirdiği kelimeyi anlamlandırmasıyla gerçekleşmektedir (Gough ve Tunmer, 1986).

Okuma sürecinde güçlük yaşayan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler arasında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanılı bireyler de yer almaktadır. DEHB'li öğrenciler okuma sürecinde yürütücü işlevler ve çalışma belleğinde yaşadıkları güçlükler nedeniyle zorlanmaktadır (Sürücü, 2015). Aynı zamanda dikkat sorunları ve aşırı hareketlilik nedeniyle odaklanma problemi yaşamaktadırlar (Gümüş, 2015). Ayrıca bu zorluklara ek olarak yeni bilgi ile önceki bilgiyi sentezlemede ve bilgiyi işlemede güçlük yaşamaktadırlar (Fırat Gürsoy vd., 2023). Dolayısıyla DEHB'li öğrencilerin okuma sırasında yaşadıkları güçlüklerin altında bilişsel süreçlerde yaşanan sınırlılıkların etkili olduğu belirtilmektedir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı öğrencilerin yaşadıkları güçlükler ilkökul döneminde belirgin olarak görülmektedir (Selçuk, 2000). Bu dönemde okuma ve yazma gibi temel beceriler öğrenildiğinden DEHB'li öğrencilerin yaşadıkları güçlükler net şekilde fark edilmektedir (Sürücü, 2015). Okumayı öğrenirken dikkatini toparlamada zorluk çekmeleri öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Yazgan, 2016). Ayrıca DEHB, disleksi ve özgül öğrenme güçlüğü gibi nörogelişimsel bozukluklarla eş tanılı olarak görülebilmektedir (APA, 2013). Aynı zamanda bu güçlüklerin yanı sıra aşırı hareketli ve dikkatsiz olmaları sınıfa uyum sağlamalarını da etkilemektedir ve sosyal uyum sorunlarına neden olmaktadır (Gümüş, 2015). Dolayısıyla DEHB'li öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları bu güçlükler akademik başarısızlığa neden olmaktadır. Bu bakımdan DEHB'li öğrencilerin okuma sırasında yaşadıkları güçlüklerin temel boyutlarıyla belirlenmesi ve disleksi gibi eş tanılı güçlüklerle nasıl ele alındığının bilinmesi açısından önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilkökul öğrencilerinin okuma süreçlerine yönelik çalışmaların büyük kısmının okuma akıcılığı, fonolojik işleme ve okuduğunu anlama güçlüklerini ele aldığı görülmektedir (Çelik vd., 2018; Denton vd., 2020; Kahveci, 2019). Bu araştırmalarda çoğunlukla öğrencilerin harf-ses eşleştirmesinde yaptıkları hatalar, yavaş okuma hızları ve metni bütünsel olarak kavrayamama sorunları nitel ve nicel yöntemlerle ele alınmıştır. Bununla birlikte, okuma sırasındaki dikkat temelli güçlüklerin ve atipik göz hareketlerinin okuma performansına etkisi üzerine yapılan göz izleme (eye-tracking) çalışmalarının da yaygın olduğu görülmektedir (Caldani vd., 2022; Donbaloğlu, 2023). Bu çalışmalar genellikle uygulanan okuma süreçleri ile öğrencilerin fiksasyon (sabitleme) süreleri, refleks sakkadları (göz sıçramaları) ve çalışma belleği gibi bilişsel alt becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Okuma güçlüğüünün salt dikkat eksikliğinden değil yapısal bir yürütücü işlev probleminden kaynaklandığını nicel verilerle destekleyen sonuçlar da sunmaktadır (Sarıyer, 2022; Turgut Turan vd., 2016). Ancak okuma güçlüklerinin değerlendirilmesinde örneklem seçimine ilişkin tanısall yaklaşım biçimleri, özellikle disleksi veya Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) eş tanısının dışlanarak yalnızca "saf DEHB" ayrımının yapılması bakımından literatürde yeterince ve net bir şekilde yer bulamamış bir konu olarak dikkat çekmektedir. Literatürde yapılan güncel taramalarda, araştırmaların önemli bir kısmının DEHB ile disleksi veya ÖÖG eş tanısına sahip şekilde ele aldığı ve bağımsız saf grupların sınırlı kaldığı görülmektedir (Al Dahhan vd., 2022; Liu vd., 2024; Zhang vd., 2025). Bu bağlamda Çelik vd. (2016) ile Sarıyer (2022) ve Donbaloğlu (2023) tarafından diğer eş tanıların dışlanarak yalnızca "saf DEHB" tanılı öğrencilerle yürütülen çalışmaları dikkat çekmektedir. Eş tanımlar ile yapılan çalışmaların ise, genel eğitim sınıflarında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarının doğrudan DEHB'den mi yoksa eşlik eden disleksiden mi kaynaklandığına dair çıkarımlar yapmaya yönelik sınırlı bilgi sunduğu söylenebilir. DEHB ve ÖÖG'nin birlikte görülme sıklığının oldukça yüksek olması, her iki bozukluğun da çalışma belleği ve işleme hızını farklı düzeylerde bozması, ilkökul düzeyindeki okuma güçlüklerinin temel nedeninin doğru tespit edilip bireyselleştirilmiş müdahale programlarının tasarlanabilmesi gibi etmenler, araştırmalarda "saf DEHB" ile eş tanılı grupların özenle ayrılarak incelenmesini çok daha önemli hâle getirmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilkökul öğrencilerinin okuma sırasında yaşadıkları güçlükleri ele alan çalışmaları doküman analizine dayalı olarak incelemektir. Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

1. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilkökul öğrencilerinin okuma sırasında yaşadıkları güçlüklerinin temel boyutları nelerdir?
2. İncelenen çalışmalarda örneklem seçimine ilişkin yaklaşım biçimleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilkökul öğrencilerinin okuma sırasında yaşadıkları güçlükleri incelemek amacıyla tasarlanan bu araştırma doküman analizine dayalıdır. Doküman analizi, var olan yazılı materyalleri düzenli bir biçimde incelemeye dayanan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitekim araştırmanın birinci alt sorusunda DEHB'li öğrencilerin okuma sırasında yaşadıkları güçlüklerin temel boyutlarının ortaya konması, ikinci alt sorusunda ise incelenen çalışmalardaki örneklem seçim yaklaşımlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Doküman incelemesi, alanyazında yer alan çalışmaların bir bütün olarak ele alınmasına, bu çalışmalar arasında karşılaştırma yapılmasına ve her iki alt soruya sistematik biçimde yanıt üretilmesine olanak tanıdığından tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilkökul öğrencilerinin okuma sırasında yaşadıkları güçlükleri ele alan çalışmalar temel alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Google Scholar, Ulusal Tez Merkezi ve Scopus akademik veri tabanlarından yararlanılmıştır. Taramalar 2016-2026 yılları arasında yayımlanmış çalışmalarla sınırlandırılmıştır ve "DEHB" "okuma güçlüğü", "ilkokul", "saf DEHB" "ADHD" "reading difficulties" "primary school" ve "pure ADHD" anahtar kelime grupları kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar için şu ölçütler belirlenmiştir:

- Çalışmanın DEHB tanımlı ilkökul öğrencilerini (6-12 yaş) kapsayan bir örneklemle gerçekleştirilmiş olması,
- Okuma güçlüklerini temel değişken olarak ele alması,
- Son on yıl içinde yayımlanmış olmasıdır.

Bu ölçütleri karşılayan 23 makale ve 2 tez olmak üzere 25 çalışma örneklem dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen bilimsel çalışmalardan makaleler M1, M2, M3...M23 ve tezler ise T1, T2 şeklinde kodlanarak tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. İncelenen Çalışmalar

Kod	Ad	Tür	Yıl
M1	Differentiating Behavioral Ratings of Inattention, Impulsivity, and Hyperactivity in Children: Effects on Reading Achievement	Makale	2016
M2	The Association of ADHD Symptoms and Reading Acquisition During Elementary School Years	Makale	2016
M3	Using Neuropsychometric Measurements in the Differential Diagnosis of Specific Learning Disability	Makale	2016
M4	Gender Moderates Association Between Emotional-Behavioral Problems and Text Comprehension in Children with both Reading Difficulties and ADHD	Makale	2017
M5	Performance of Children with ADHD in Phonological Processing, Reading and Writing	Makale	2017
M6	Rapid Naming and Phonemic Awareness In Children with or without Reading Disabilities and/or ADHD	Makale	2017
M7	Combined Modality Intervention for ADHD with Comorbid Reading Disorders: A Proof of Concept Study	Makale	2018
M8	Using ADHD Medications to Treat Coexisting ADHD and Reading Disorders: A Systematic Review	Makale	2018
M9	Fluid Reasoning and Reading Difficulties Among Children with ADHD	Makale	2019
M10	Üç Farklı Tekrarlı Okuma Stratejisinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivitesi Olan Bir Öğrenci Üzerindeki Etkililiği	Makale	2019
M11	Bir İlkokul 3. Sınıf Öğrencisinin Okuma-Anlama Becerilerini Geliştirmeye ve Matematik Başarısını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama	Makale	2020
M12	Executive Functions in Children with ADHD and/or Reading Difficulty	Makale	2020

Tablo 1. İncelenen Çalışmalar Devamı

M13	The Effects of ADHD Treatment and Reading Intervention on The Fluency and Comprehension of Children with ADHD and Word Reading Difficulties	Makale	2020
M14	Study of Reading Comprehension in Students with ADHD	Makale	2021
M15	Trajectories of Response to Treatments in Children with ADHD and Word Reading Difficulties	Makale	2021
M16	Dissociating Executive Function and ADHD Influences on Reading Ability in Children with Dyslexia	Makale	2022
M17	Reading Performance in Children with ADHD: An Eye-Tracking Study	Makale	2022
M18	The Task Matters: A Scoping Review on Reading Comprehension Abilities in ADHD	Makale	2022
M19	Pilot Study on Reading and Writing Characteristics in Children With ADHD	Makale	2023
M20	What Factors Contribute to Reading in ADHD: Examining Reading-Related Skills in Children with ADHD Only/Comorbid Developmental Dyslexia	Makale	2024
M21	Reading Abilities and Cognitive Processing in Grade 3 Children With ADHD Comorbid with Developmental Dyslexia	Makale	2025
M22	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'nda Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği'nin İki Sürümünün Karşılaştırılması ve Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi	Makale	2016
M23	Okuma becerisi ve Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtilerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Değerlendirilmesi	Makale	2018
T1	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocuklarda Dil Becerilerinin Ve Çalışma Belleğinin İncelenmesi	Doktora Tezi	2022
T2	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Sağlıklı Kontroller Arasında Bilişsel Performans ve Okuma Analizinin Göz Takibi İle Karşılaştırılması	Uzmanlık Tezi	2023

Veri Analizi

Doküman incelemesi sonucu elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, incelenen dokümanlardan elde edilen benzer bulguların bir araya getirilerek temalar altında toplanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada içerik analizinin tercih edilmesinin temel nedeni, incelenen 25 çalışmada yer alan bulguların karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilmesi ve DEHB'li öğrencilerin okuma güçlüklerine ilişkin ortak örüntülerin ortaya konabilmesidir. Analiz süreci aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada araştırmaya dahil edilen 25 çalışma derinlemesine okunmuş ve DEHB'li öğrencilerin okuma güçlüklerine ilişkin bulgular ham veri olarak belirlenmiştir. İkinci aşamada benzer bulgular bir araya getirilerek kodlama yapılmış, kodlar anlamlı bütünler oluşturacak biçimde alt temalara dönüştürülmüştür. Üçüncü aşamada alt temalar içerik ve nitelik bakımından değerlendirilerek fonolojik işleme güçlükleri, okuma akıcılığı güçlükleri, okuduğunu anlama güçlükleri ve dikkat temelli güçlükler olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Her alt tema için hangi çalışmanın ilgili bulguyu raporladığı çalışma kodları aracılığıyla işaretlenmiş; bir alt temayı raporlayan çalışma sayısı o alt temanın frekans değeri olarak belirlenmiştir. Böylece frekans değerleri her alt temaya ait çalışma kodlarının sayılmasıyla elde edilmiştir. Bunun yanı sıra incelenen çalışmaların örneklem seçim yaklaşımları da aynı analiz süreci kapsamında ele alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmalar yalnızca DEHB tanılı öğrencilerle yürütülüp yürütülmediği ya da eş tanılı öğrencilerin de örnekleme dahil edilip edilmediği bakımından incelenerek ayrıştırıcı ve bütünleştirici yaklaşım olmak üzere iki tema altında sınıflandırılmış ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen tüm bulgular tablo halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde DEHB'li ilkökul öğrencilerinin okuma güçlüklerine ilişkin incelenen 25 çalışmadan elde edilen bulgular; oluşturulan tema, alt temalar ve frekans değerleri çerçevesinde tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. DEHB'li İlkokul Öğrencilerinde Okuma Güçlüklerinin Temel Boyutları

Tema	Alt Temalar	Çalışmalar	Frekans
Fonolojik İşleme Güçlükleri	Sesleri tanıyamama	M5, M6, M8, M15, M20	5
	Harf-ses eşleştirmesinde hata yapma	M2, M7, M8, M9, M11, M13, M16, M20, M21	9
	Hece ekleme/atlama	M10, M11	2
	Sesleri bellekte tutamama	M3, M12, M22, M23, T1, T2	6
Okuma Akıcılığı Güçlükleri	Yavaş okuma	M2, M7, M10, M11, M17, M19, M21, T2, M23	9
	Satır takibinde zorlanma	T2	1
	Okurken sık geri dönme	T2	1
Okuduğunu Anlama Güçlükleri	Ana fikri belirleyememe	M1, M2, M11, M14, M18, M22, M23	7
	Metni bütünsel kavrayamama	M4, M7, M8, M11, M14, M16, M18, M22, M23	9
	Metni hatırlamada zorlanma	M11, M14, M18, M22, M23, T1	6
Dikkat Temelli Güçlükler	Metne odaklanamama	M3, M11, M12, M17, M19, T2	6
	Okuma sırasında dikkatin dağılması	M1, M3, M11, M17, M22	5
	Dürtüsel okuma hataları	M18, T2	2

Tablo 2’de incelenen çalışmalarda DEHB’li ilkökul öğrencilerinde okuma güçlüklerinin temel boyutlarına ilişkin tema, alt temalar ve frekans değerleri bulunmaktadır. Buna göre fonolojik işleme güçlükleri incelendiğinde, alt temalar arasında frekans değeri en yüksek olanın harf-ses eşleştirmesinde hata yapma (f=9) olduğu görülmüştür. Bunu sesleri bellekte tutamama (f=6) ve sesleri tanıyamama (f=5) izlemiştir. Okuma akıcılığı güçlükleri incelendiğinde, alt temalar arasında yavaş okumanın (f=9) öne çıktığı, satır takibinde zorlanma (f=1) ve okurken sık sık geri dönmeye (f=1) ise eşit düzeyde kaldığı görülmüştür. Okuduğunu anlama güçlükleri incelendiğinde, metni bütünsel kavrayamama (f=9) ve ana fikri belirleyememe (f=7) alt temalarının bu ana tema içerisinde belirgin biçimde öne çıktığı görülmüştür. Dikkat temelli güçlükler incelendiğinde, alt temalar arasında metne odaklanamama (f=6) ve okuma sırasında dikkatin dağılmasının (f=5) birbirine yakın frekanslara sahip olduğu görülmüştür. Tema grupları ve alt temalar bir bütün olarak incelendiğinde, çalışmalarda DEHB’li öğrencilerin okuma güçlüklerinde harf-ses eşleştirmesinde (f=9), yavaş okuma (f=9), metni bütünsel kavrayamama (f=9) ve metne odaklanamama (f=6) alt temalarının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular, incelenen çalışmalarda DEHB’li öğrencilerin okuma güçlüklerinin birbirini etkileyen çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve bu güçlüklerin yalnızca dikkat sorunuyla açıklanamayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Örneklem Seçim Yaklaşımları

Tema	Alt Temalar	Çalışmalar	Frekans
Ayrıştırıcı Yaklaşım	Saf DEHB (Yalnızca DEHB)	M1, M2, M5, M14, M18, M19, M22, M23, T1, T2	10
Bütünleştirici Yaklaşım	DEHB + Disleksi	M16, M17, M20, M21	4
	DEHB + Özgül Öğrenme güçlüğü	M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M15	11

Tablo 3'te incelenen çalışmalarda kullanılan örneklem seçim yaklaşımlarına ilişkin tema, alt tema ve frekans değerleri sunulmaktadır. Ayrıştırıcı yaklaşım incelendiğinde, bu tema altında yalnızca saf DEHB alt temasının yer aldığı ve söz konusu alt temanın en yüksek frekansa ($f=10$) sahip olduğu görülmektedir. Bütünleştirici yaklaşım incelendiğinde, bu tema altında iki alt temanın yer aldığı görülmektedir. DEHB + Özgül Öğrenme güçlüğü alt teması ($f=11$) en yüksek frekansa sahip olup DEHB + Disleksi alt teması ise daha düşük frekansta ($f=4$) görülmektedir. Yaklaşımlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, incelenen çalışmalarda her iki yaklaşımın da benimsendiği; ancak bütünleştirici yaklaşımın ($f=15$) ayrıştırıcı yaklaşıma ($f=10$) kıyasla daha fazla çalışmada tercih edildiği görülmektedir. Bu bulgular, araştırmacıların DEHB'li öğrencilerdeki okuma güçlüklerini eş tanıtlardan bağımsız olarak değil, birlikte ele alma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ele alınan temalara ilişkin veriler, bulgular bölümünde analiz edilmiş ve tablo ile sunulmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde DEHB'li ilkökul öğrencilerinin okuma sürecinde birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili güçlükler yaşadığı görülmektedir. Bu güçlüklerin fonolojik işleme boyutunda sesleri tanıyamama, harf-ses eşleştirmesinde hata yapma ve hece ekleme/atlama; okuma akıcılığı boyutunda yavaş okuma ve satır takibinde zorlanma; okuduğunu anlama boyutunda ana fikri belirleyememe ve metni bütünsel kavrayamama; dikkat temelli boyutta ise metne odaklanamama ve okuma sırasında dikkat dağılması şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlar, DEHB'li öğrencilerde okuma güçlüklerinin yalnızca dikkat sorunuyla açıklanamayacağını; aksine kod çözme, anlam kurma ve dikkat düzenleme süreçlerini aynı anda etkileyen çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Örneklem seçim yaklaşımları açısından ise incelenen çalışmalarda araştırmacıların büyük çoğunluğunun DEHB'yi özgül öğrenme güçlüğü ile ele alan bütünleştirici yaklaşımı benimsediği görülmüştür; bu durum DEHB'li öğrencilerdeki okuma güçlüklerinin eş tanıtlardan bağımsız biçimde değerlendirilmediğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda DEHB'li öğrencilerin okuma güçlüklerinin yalnızca dikkat eksikliğiyle ilişkilendirilmemesi, fonolojik farkındalık, okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin de değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi önerilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik okuma müdahalelerini tasarlarken yalnızca akıcılık odaklı değil, çok bileşenli ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar benimsemesi büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra DEHB tanısı alan öğrencilerin değerlendirme süreçlerinde olası eş tanıtların, özellikle özgül öğrenme güçlüğü ve disleksinin, göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Son olarak ileride yürütülecek araştırmalarda DEHB'li öğrencilerin okuma güçlüklerinin farklı sınıf düzeylerinde, Türkiye'de daha geniş örneklem gruplarıyla incelenmesi ve okuma güçlükleriyle dikkat ilişkisini saptamak için göz izleme çalışmalarının yapılması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Al Dahhan, N. Z., Halverson, K., Peek, C. P., Wilmot, D., D'Mello, A., Romeo, R. R., Meegoda, O., Imhof, A., Wade, K., Sridhar, A., Falke, E., Centanni, T. M., Gabrieli, J. D. E., & Christodoulou, J. A. (2022). Dissociating executive function and ADHD influences on reading ability in children with dyslexia. *Cortex*, 153, 126-142. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2022.03.025>
- Akyol, H. (2020). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (18. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- APA, (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5. bs.). American Psychiatric Association.

- Bacakoğlu, T. Y., Ulusoy, M., & Temur, M. (2020). Bir ilkököl 3. sınıf öğrencisinin okuma-anlama becerilerini geliştirmeye ve matematik başarısını artırmaya yönelik bir uygulama. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020060020>
- Caldani, S., Acquaviva, E., Moscoso, A., Peyre, H., Delorme, R., & Bucci, M. P. (2022). Reading performance in children with ADHD: An eye-tracking study. *Annals of Dyslexia*, 72(3), 552-565. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00269-x>
- Çelik, C., Erden, G., Özmen, S., & Hesapçıoğlu, S. (2016). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği'nin iki sürümünün karşılaştırılması ve okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27.
- Çelik, C., Erden, G., Özmen, S., & Hesapçıoğlu, S. (2018). Okuma becerisi ve özgül öğrenme güçlüğü belirtilerinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2), 65-76.
- De Groot, B. J. A., Van Den Bos, K. P., Van Der Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. M. G. (2017). Rapid naming and phonemic awareness in children with or without reading disabilities and/or ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 168-179. <https://doi.org/10.1177/0022219415609186>
- Denton, C. A., Tamm, L., Schatschneider, C., & Epstein, J. N. (2020). The effects of ADHD treatment and reading intervention on the fluency and comprehension of children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 72-89. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1640704>
- Donbaloğlu, M. A. (2023). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler ve sağlıklı kontroller arasında bilişsel performans ve okuma analizinin göz takibi ile karşılaştırılması. [Uzmanlık tezi]. Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Dvorsky, M., Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., & Schatschneider, C. (2021). Trajectories of response to treatments in children with ADHD and word reading difficulties. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(8), 1015-1030. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00815-y>
- Ehm, J.-H., Kerner auch Koerner, J., Gawrilow, C., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2016). The association of ADHD symptoms and reading acquisition during elementary school years. *Developmental Psychology*, 52(9), 1445-1456. <https://doi.org/10.1037/dev0000186>
- Fırat Gürsoy, S., Erden, G., & Çelik, C. (2023). The role of attention, memory, and executive functions in the neuropsychological assessment of specific learning disorder. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 11(28). <https://doi.org/10.7816/nesne-11-28-05>
- Froehlich, T. E., Fogler, J., Barbaresi, W. J., Elsayed, N. A., Evans, S. W., & Chan, E. (2018). Using ADHD medications to treat coexisting ADHD and reading disorders: A systematic review. *Clinical Pharmacology & Therapeutics*, 104(4), 619-637. <https://doi.org/10.1002/cpt.1192>
- Gonçalves-Guedim, T. F., Capelatto, I. V., Salgado-Azoni, C. A., Ciasca, S. M., & Crenitte, P. A. P. (2017). Performance of children with attention deficit hyperactivity disorder in phonological processing, reading and writing. *Revista CEFAC*, 19, 242-252. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201719220815>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gümüş, Y. Y. (2015). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuyla (DEHB) nasıl başa çıkabilirim? Nobel Tıp Kitapları.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, (9).
- Herrera-Gutiérrez, E., Conesa-Conesa, M. R., & López-Ortuño, J. (2021). Study of reading comprehension in students with ADHD. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 1-22. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12564>
- Kahveci, G. (2019). Üç farklı tekrarlı okuma stratejisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocuklara etkisi. *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 25, 97-1. <https://doi.org/10.22559/folklor.971>

- Liu, W., Hong, T., Wang, J., Zhang, L., Kang, L., Wang, C., Shu, H., & Wang, Y. (2024). What factors contribute to reading in ADHD: Examining reading-related skills in children with ADHD only/comorbid developmental dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 28(2), 201-210. <https://doi.org/10.1177/10870547231210287>
- Mano, Q. R., Jastrowski Mano, K. E., Denton, C. A., Epstein, J. N., & Tamm, L. (2017). Gender moderates association between emotional-behavioral problems and text comprehension in children with both reading difficulties and ADHD. *Psychology in the Schools*, 54(5), 504-518. <https://doi.org/10.1002/pits.22011>
- Mano, Q. R., Jastrowski Mano, K. E., Guerin, J. M., Gibler, R. C., Becker, S. P., Denton, C. A., Epstein, J. N., & Tamm, L. (2019). Fluid reasoning and reading difficulties among children with ADHD. *Applied Neuropsychology: Child*, 8(4), 307-318. <https://doi.org/10.1080/21622965.2018.1466706>
- Parks, K. M. A., Moreau, C. N., Hannah, K. E., Brainin, L., & Joannis, M. F. (2022). The task matters: A scoping review on reading comprehension abilities in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 26(10), 1304-1324. <https://doi.org/10.1177/10870547211068047>
- Pereira, E. E. L. D., Minervino, C. A. da S. M., Cruz, L. F. P. da, Roama-Alves, R. J., & Andrade, J. M. (2020). Executive functions in children with ADHD and/or reading difficulty. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, e3623. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3623>
- Pham, A. V. (2016). Differentiating behavioral ratings of inattention, impulsivity, and hyperactivity in children: Effects on reading achievement. *Journal of Attention Disorders*, 20(8), 674-683. <https://doi.org/10.1177/1087054712473833>
- Sarıyer, M. N. (2022). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ve olmayan çocuklarda dil becerilerinin ve çalışma belleğinin incelenmesi [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://www.proquest.com/docview/2827701253>
- Selçuk, Z. (2000). Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar. Pegem A Yayıncılık.
- Sürücü, Ö. (2015). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) anne baba-öğretmen kitabı. Bilgi Yayınevi.
- Tannock, R., Frijters, J. C., Martinussen, R., White, E. J., Ickowicz, A., Benson, N. J., & Lovett, M. W. (2018). Combined modality intervention for ADHD with comorbid reading disorders: A proof of concept study. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 55-72. <https://doi.org/10.1177/0022219416678409>
- Tsuji, S. (2023). Pilot study on reading and writing characteristics in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *The Kurume Medical Journal*, 70(3.4), 157-164. <https://doi.org/10.2739/kurumemedj.MS7034011>
- Turgut Turan, S., Erdogan Bakar, E., Erden, G., & Karakas, S. (2016). Using neuropsychometric measurements in the differential diagnosis of specific learning disability. *Noro Psikiyatri Arsivi*, 53(2), 144-151. <https://doi.org/10.5152/npa.2015.10024>
- Yazgan, Y. (2016). Hiperaktif çocuk okulda (6. bs.). Doğan Kitap.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Z., Xue, Y., Bai, M., Dong, H., Mohamed, Z. A., Wang, T., & Jia, F. (2025). Reading abilities and cognitive processing in grade 3 children with ADHD comorbid with developmental dyslexia. *Journal of Psychiatric Research*, 189, 521-527. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2025.07.005>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNİN ERDEM-DEĞER-EYLEM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF CLASSROOM TEACHERS' IMPLEMENTATION AND EVALUATION PROCESSES IN VALUES EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF VIRTUE-VALUE-ACTION

Zeynep Sude Özkan¹

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan Erdem-Değer-Eylem çerçevesinin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl anlamlandırıldığını ve öğretim sürecinde ne ölçüde uygulamaya yansıtıldığını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında görev yapan 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin değerler eğitimi çoğunlukla Hayat Bilgisi ve Türkçe dersleri kapsamında ele aldığını, bununla birlikte bir kısmının disiplinler arası bir yaklaşımla tüm derslerle ilişkilendirdiğini göstermektedir. Öğretim sürecinde drama, rol oynama, örnek olay ve hikâye anlatımı gibi aktif ve yaşantısal öğrenmeyi destekleyen yöntemlerin öne çıktığı; soru-cevap ve tartışma tekniklerinin de sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Değerlerin içselleştirilmesi sürecinin en çok öğrencilerin davranış ve tutumlarındaki değişim, empati kurma becerisi ve doğal ortamlardaki davranışlar üzerinden değerlendirildiği görülmüştür. Değerlerin davranışa yansımaları bağlamında ise yardımlaşma, sorumluluk alma, empati kurma, kurallara uyma ve iş birliği gibi davranışların öne çıktığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, değerlerin yalnızca aktarılmasının yeterli olmadığını; yaşantıya dayalı öğrenme, aktif katılım ve gerçek yaşamla ilişkilendirme ile desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde gözleme dayalı ve süreç odaklı yaklaşımların benimsendiği; ancak yapılandırılmış değerlendirme araçlarının sınırlı düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca aile desteği yetersizliği, program yoğunluğu ve zaman sınırlılığı gibi faktörlerin değerlerin içselleştirilmesi ve davranışa dönüşmesini zorlaştırdığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin erdem-değer-eylem yaklaşımını büyük ölçüde benimsediği; ancak uygulama boyutunda çeşitli sınırlılıklar bulunduğu ve bu yaklaşımın etkililiğinin artırılabilmesi için okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi ve yaşantıya dayalı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: değerler eğitimi, sınıf öğretmenleri, erdem-değer-eylem çerçevesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

ABSTRACT: The purpose of this study is to examine how classroom teachers interpret the Virtue-Value-Action framework included in the Turkey Century Education Model and to what extent they incorporate it into their teaching practices. The study employed a phenomenological research design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 21 classroom teachers working during the 2025-2026 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings indicate that teachers primarily address values education within the context of Life Skills and Turkish language classes; however, some teachers relate it to all subjects through an interdisciplinary approach. It was determined that methods supporting active and experiential learning—such as drama, role-playing, case studies, and storytelling—were prominent in the teaching process, while question-and-answer and discussion techniques were also frequently used. It was observed that the process of internalizing values is most often evaluated through changes in students' behaviors and attitudes, their ability to empathize, and their behavior in natural settings.

However, teachers emphasized that simply imparting values is not sufficient; it must be supported by experiential learning, active participation, and connections to real life. It was determined that observation-based and process-oriented approaches are adopted in the assessment and evaluation process; however, structured assessment tools are used only to a limited extent. Furthermore, it was observed that factors such as insufficient family support, program intensity, and time constraints make it difficult for values to be internalized and translated into behavior. In conclusion, it was found that while teachers have largely adopted the virtue-value-

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, zeynep.ozkan@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4146-1239>

action approach, various limitations exist in its implementation; to enhance the effectiveness of this approach, school–family collaboration must be strengthened and experiential learning environments must be developed.

Key words: values education, classroom teachers, virtue–value–action framework, The Türkiye Century Maarif Model

GİRİŞ

Değerler, bireylerin herhangi bir varlık ya da olaya ilişkin bakış açılarını şekillendiren, davranışlarına yön veren ve psikolojik, sosyal, ahlaki ve estetik boyutları içeren inançlar bütünüdür (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu yönüyle değerler, bireysel davranışların yanı sıra toplumsal yaşamın düzenlenmesinde de önemli bir işleve sahiptir. Okullarda yürütülen değerler eğitimiyle çocukların değerleri benimsemeleri ve bu değerleri gelecek kuşaklara aktarmaları amaçlanmaktadır (Akbaş, 2008). Özellikle 0–12 yaş dönemi, çocukların değer yargılarının şekillenmeye başladığı ve çevrelerinden yoğun biçimde etkilendikleri kritik bir gelişim evresi olduğundan, bu dönemde değerlerin sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla kazandırılması önem taşımaktadır (MEB, 2024). Değerler eğitiminin uzun vadeli amacı ise bireysel ahlaki gelişimi desteklemenin yanında toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlamak ve daha yaşanabilir bir toplum oluşturmaktır (Altan, 2011).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerleri öğretim programlarının programlar arası temel bileşenlerinden biri olarak ele almakta ve bu doğrultuda Erdem–Değer–Eylem (EDE) Çerçevesi'ni ortaya koymaktadır. Model, değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde kazandırılmasını değil, günlük yaşamda davranışa dönüştürülmesini esas almaktadır. Bu kapsamda saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerler olarak belirlenmiş; diğer değerler insan, aile ve sosyal çevre ile fiziksel çevre boyutları altında bütüncül bir yapı içinde düzenlenmiştir. Değerler, beceriler ve alan içerikleriyle bütünlük bir yaklaşımla ele alınırken, erdemler eğitim süreci sonunda bireyde geliştirilmesi hedeflenen güçlü kişilik özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Bireyin benimsediği değerlerin eylemlerine yansımaları ise modelin temel hedeflerinden biridir (MEB, 2024).

Literatürde değerler eğitime ilişkin çalışmaların; öğretmen ve öğrencilerin değer algıları, değerlerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve teknikler ile uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çelikkaya ve Seyhan (2017), sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metaforik algılarını; İnel ve Urhan (2018) ise öğrencilerin değerleri en çok aile, öğretmen ve akrabaları model olarak kazandıklarını ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenleriyle yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin drama, rol oynama, örnek olay ve model olma gibi yöntemleri sıklıkla kullandıkları (Bilir ve Genç, 2023; Sever ve ark. 2024), ancak aile desteğinin yetersizliği, sosyal medya etkisi ve okul–aile iş birliğine ilişkin sorunların değerler eğitiminin etkililiğini sınırladığı belirtilmektedir (Erbaş ve Başkurt, 2022; Sever ve ark., 2024). Ayrıca öğretmenlerin değerlerin davranışa dönüştürülmesi ve okul dışı yaşama aktarılmasında çeşitli güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (Yıldırım ve Turan, 2015).

Mevcut çalışmalar, değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşleri, kullanılan yöntemler ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara odaklanmaktadır. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile öğretim programlarına dâhil edilen Erdem–Değer–Eylem (EDE) Çerçevesi'nin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl anlamlandırıldığı, öğretim sürecine nasıl yansıtıldığı ve değerlerin davranışa dönüşümünün hangi ölçütlere göre değerlendirildiğine ilişkin çalışmaların sınırlı olması önemli bir araştırma gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma, söz konusu gereksinimden hareketle sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin uygulama ve değerlendirme süreçlerini Erdem–Değer–Eylem Çerçevesi bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan Erdem–Değer–Eylem (EDE) çerçevesine ilişkin deneyimlerini, uygulamalarını ve bu sürece yükledikleri anlamları ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Bu desende bir olguya ilişkin bireylerin deneyimleri ve bireylerin bu deneyime yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Creswell, 2007). Bu çalışmada ele alınan olgu, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi Erdem–Değer–Eylem çerçevesi doğrultusunda uygulama ve değerlendirme deneyimleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılında devlet ilkokullarında görev yapan 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilme ölçütleri; sınıf öğretmeni olarak aktif görev yapıyor olmak ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yürütülen değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin deneyime sahip olmaktır. Katılımcıların kimlikleri gizlilik ilkesi doğrultusunda Ö1, Ö2, ..., Ö21 biçiminde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Erdem–Değer–Eylem yaklaşımı ile değerler eğitimi alan yazını incelenmiş, ilgili kuramsal çerçeve doğrultusunda açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla sınıf eğitimi ve nitel araştırma alanında uzman görüşüne başvurulmuş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden veriler elde edilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle katılımcı görüşleri ayrıntılı biçimde okunmuş, ifadelerden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Kodların frekansları belirlenmiş, bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulgular yorumlanırken öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin ortak deneyimlerini ortaya koyan fenomenolojik bakış açısı esas alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kodlama sürecinde veriler tekrar tekrar incelenerek kod uyumu gözden geçirilmiş, oluşturulan kodlar araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma süreci ayrıntılı biçimde açıklanarak aktarılabilirliğin sağlanmasına özen gösterilmiş; katılımcıların kimlikleri gizli tutularak etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen görüşler içerik analizi sonucunda oluşturulan kodlar doğrultusunda sunulmuştur. Elde edilen kodlar frekanslarıyla birlikte tablolar hâlinde verilmiş, bulgular katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında öğretmenlerin değerler eğitimini ele alma biçimlerine ilişkin oluşturulan kodlar ve bu kodların frekansları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Değerler Eğitimini Ele Alma Biçimleri

Kod	Katılımcılar	f
Hayat Bilgisi dersinde ele alma	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö16, Ö19, Ö20	7
Türkçe dersinde ele alma	Ö2, Ö8, Ö9, Ö11, Ö18	5
Serbest etkinlikte ele alma	Ö4	1
Tüm derslerle ilişkilendirme	Ö1, Ö13, Ö20	3
Derse girişte ele alma	Ö3, Ö16, Ö21	3
Dersin farklı aşamalarında ele alma	Ö15	1
Süreç boyunca ele alma (ders içi ve dışı)	Ö13	1
Günlük yaşamla ilişkilendirme	Ö8, Ö14, Ö15	3
Empati kurdurma	Ö1, Ö18	2
Konuya bağlı işleme	Ö7, Ö10	2

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitimi en çok Hayat Bilgisi ve Türkçe dersleri kapsamında ele aldığı görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin değerleri yalnızca belirli derslerle sınırlı tutmayarak tüm derslerle ilişkilendirdiği dikkat çekmektedir. Bir öğretmen şu ifadelerle yer vermiştir:

“Değerler eğitiminin tüm derslerin kapsayıcısı olduğunu düşünüyorum. Tüm derslerde ilişkilendirmekle birlikte en çok Hayat Bilgisi dersinde ele alıyorum.” (Ö1)

Tablo 2. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Kod	Katılımcılar	f
Drama / rol oynama / canlandırma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21	14
Örnek olay	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19	12
Hikâye anlatımı / etkileşimli okuma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	11
Tartışma / soru-cevap	Ö2, Ö6, Ö11, Ö12, Ö17, Ö19	6
Grup çalışması	Ö1, Ö3, Ö8, Ö14	4
Eğitsel oyun	Ö1	1
Ahlaki ikilem	Ö19	1
Konuya göre değişme	Ö10	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin değer öğretiminde en çok öğrenciyi sürece aktif olarak dahil eden ve yaşantıyla dayalı yöntemleri tercih ettiği görülmektedir. Bu bağlamda en yaygın kullanılan yöntemin drama, rol oynama ve canlandırma olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumu bir öğretmen şu şekilde ifade etmektedir:

“Drama ve rol oynamayla öğrencilerin kendilerini başkasının yerine koymalarını, empatiyi sağlar. ‘Dürüstlük’ değerini işlerken bir dükkânda fazla para üstü alan bir çocuğun ne yapması gerektiğini canlandırırız.” (Ö3)

Tablo 3. Öğretmenlerin Değerlerin İçselleştirildiğini Anlama Biçimleri

Kod	Katılımcılar	f
Davranış ve tutum değişimi	Ö2, Ö4, Ö6, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17	7
Empati kurma	Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö21	7
Sınıf içi gözlem	Ö1, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö19	6
Sınıf dışı / serbest zaman gözlemi	Ö1, Ö3, Ö19, Ö20	4
Akran etkileşimi ve ilişkileri	Ö1, Ö3, Ö14	3
Öğrenci dönütleri ve sözlü ifadeler	Ö6, Ö11, Ö18	3
Veli geri bildirimi	Ö3, Ö8	2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin değerlerin içselleştirildiğini anlamada en çok öğrencilerin davranış ve tutumlarında meydana gelen değişimleri dikkate aldığı görülmektedir. Öğretmenler için bir değer kazanıldığının en önemli göstergesi, bu değer öğrencinin davranışlarına yansmasıdır.

Bu durumu bir öğretmen şu şekilde ifade etmektedir:

“Davranışa dönüşme sürecini gözlemliyorum. Öncelikle değeri kendim uygulayıp örnek olmaya çalışıyorum. Öğrenci anlatanda görmediği değeri kabullenemeyebilir.” (Ö2)

Tablo 4. Değerlerin Öğrencilerin Davranışlarına Yansıma Durumları

Kod	Katılımcılar	f
Yardımlaşma	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö18, Ö21	7
Sorumluluk alma	Ö3, Ö4, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19	8
Kurallara uyma	Ö1, Ö3, Ö8, Ö15, Ö19	5
İş birliği / birlikte çalışma	Ö1, Ö7, Ö17, Ö18, Ö19	5
Empati kurma / duyarlılık	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö16	5
Saygı / nezaket davranışları	Ö3, Ö11, Ö14, Ö17	4
Adalet / dürüstlük	Ö3, Ö1	2
Paylaşma	Ö3, Ö4	2
Olumsuz davranışların azalması	Ö5, Ö19	2
Sosyal ilişkilerde olumlu değişim	Ö11, Ö14	2

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin değerlerin davranışlara yansımaları en çok yardımlaşma, sorumluluk alma ve kurallara uyma gibi somut davranışlar üzerinden değerlendirdiği görülmektedir.

Öğretmenler özellikle öğrencilerin birbirlerine yardım etmesini değerlerin davranışa yansımalarının önemli bir göstergesi olarak ifade etmektedir:

“Arkadaşlarına yardımcı oluyorlar, sınıf içerisinde görevlerini yerine getirip sorumluluk alıyorlar iş birliği yapıyorlar.” (Ö18)

Tablo 5. Değerler Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Kod	Katılımcılar	f
Gözlem	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	12
Süreç değerlendirme	Ö2, Ö9, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21	7
Akran değerlendirme	Ö2, Ö3, Ö5, Ö11, Ö15, Ö18	6
Davranış göstergeleri	Ö4, Ö6, Ö9, Ö14	4
Öz değerlendirme	Ö2, Ö3	2
Veli geri bildirimi / görüşmeleri	Ö3, Ö11	2
Gözlem formları / anekdot kayıtları	Ö3, Ö16	2
Performans görevi	Ö14	1
Davranış panosu	Ö8	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitimi ölçme ve değerlendirme sürecinde en çok gözlem yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bu durum, değerlerin klasik ölçme araçlarından ziyade öğrencilerin doğal davranışları üzerinden değerlendirildiğini göstermektedir.

Bu durumu öğretmenler açık şekilde ifade etmektedir:

“Daha çok gözlemle kontrol ediyorum. Yaş grubu da küçük olduğu için gözlemlemek kolay oluyor.” (Ö1)

Tablo 6. Değerler Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Kod	Katılımcılar	f
Aile desteğinin yetersizliği / okul-aile uyumsuzluğu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20	9
Program yoğunluğu	Ö3, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19	7
Zaman yetersizliği	Ö3, Ö6, Ö9, Ö14, Ö15	5
Ölçme ve değerlendirme zorluğu	Ö3, Ö5, Ö8, Ö11, Ö14	5
Öğrenci ilgisinin düşük olması	Ö7, Ö17, Ö18, Ö21	4
Dijital ortamın olumsuz etkisi	Ö3, Ö16	2
Ortam/süreklilik eksikliği	Ö13	1
Sorun olmadığını belirtme	Ö10	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde en çok aile desteğinin yetersizliği ve okul-aile uyumsuzluğu ile ilgili güçlükler yaşadığı görülmektedir. Öğretmenler, okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin aile ortamında desteklenmemesinin süreci olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Bu durumu bir öğretmen şu şekilde ifade etmektedir:

“Aile desteğinin bu konuda çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ailenin eğitemediğini dışarda eğitmek çok zor.” (Ö2)

Tablo 7. Değerlerin İçselleştirilmesini ve Davranışa Dönüşmesini Güçlendirmeye Yönelik Öneriler

Kod	Katılımcılar	f
Okul-aile iş birliği	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21	12
Öğretmen eğitimi	Ö1, Ö8, Ö19	3
Rol model olma	Ö3, Ö13	2
Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö10, Ö18	2
Materyal / etkinlik desteği	Ö3, Ö9, Ö19	3
Program düzenlemesi / zaman ayrılması	Ö14	1
Süreç odaklı değerlendirme	Ö3, Ö19	2
Okul kültürü oluşturma / bütüncül yaklaşım	Ö3, Ö20	2
Veli eğitimi / bilinçlendirme	Ö2, Ö3, Ö14	3
Empatiyi geliştirme	Ö14, Ö18	2

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin değerlerin içselleştirilmesini ve davranışa dönüşmesini güçlendirmek için en çok okul-aile iş birliğini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin değerleri kalıcı hâle getirebilmesi için okul ve aile ortamında tutarlı tutumlarla karşılaşmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Bu durumu bir öğretmen şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğretmen eğitimi ve okul-aile iş birliği kesinlikle olmalı. Öğrencilerin bir değeri davranış haline getirebilmesi için tutarlı tavırlarla karşılaşması gerekir.” (Ö1)

SONUÇ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bünyesindeki "Erdem–Değer–Eylem" (EDE) çerçevesine yönelik görüşleri ve uygulama süreçleri incelenmiştir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin modeli kuramsal düzeyde benimsediklerini ancak uygulama aşamasında yapısal sınırlılıklar ve çevresel engellerle karşılaştıklarını göstermektedir.

Değerlerin Müfredatla İlişkilendirilmesi ve Anlamlandırılması

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenler, değerler eğitimi en yoğun şekilde Hayat Bilgisi ve Türkçe dersleri kapsamında ele almaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersini değer aktarımı için temel zemin olarak gördüğünü saptayan Yıldırım ve Turan (2015) ile Erbaş ve Başkurt'un (2022) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte araştırmada ortaya çıkan "tüm derslerle ilişkilendirme" eğilimi, MEB (2024) tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yapılandırılan erdem–değer–eylem çerçevesiyle örtüşmektedir. Demirbaş ve Yorulmaz (2025), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerleri sadece bir dersin konusu değil, disiplinler arası bir çatı yapı olarak kurguladığını belirtmektedir. Bu çalışmada saptanan disiplinler arası yaklaşım vurgusu, modelin bu bütüncül amacıyla uyumludur.

Yöntem ve Teknik Tercihleri

Öğretmenlerin değer öğretiminde drama, rol oynama ve örnek olay yöntemlerini ön plana çıkarması, literatürdeki Meydan ve Bahçe (2010) ile Bilir ve Genç'in (2023) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu yöntemlerin tercih edilmesi, değerlerin teorik bir bilgidен ziyade yaşantıya dayalı olarak aktarılma istenmesinin bir sonucudur. Ancak Sever, Bayar ve Toker (2024), öğretmenlerin planlı etkinliklerden ziyade genellikle örtük program yoluyla değer aktardıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada ise drama gibi daha yapılandırılmış yöntemlerin vurgulanması, öğretmenlerin yöntem farkındalığının yüksek olduğunu ancak uygulama gerçekliğinin literatürdeki örtük program ağırlıklı sonuçlarla karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Uygulama Sürecindeki Engeller ve Aile Faktörü

Çalışmada aile desteği yetersizliğinin temel engel olarak saptanması, Ballı ve Deveci'nin (2023) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ifade ettiği program yoğunluğu ve zaman sınırlılığı gibi sorunlar, Tosun ve Kozikoğlu (2023) tarafından değerler eğitimi zorlaştıran temel faktörler olarak görülmüştür.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Öğretmenlerin yapılandırılmış araçlar yerine gözlem ve süreç odaklı değerlendirmeyi seçmeleri, değerlerin nicel olarak ölçülmesindeki zorlukları yansıtmaktadır. Ayaydın ve Yaşaroğlu (2025), EDE modeline ilişkin algıların ölçülmesinin önemini vurgularken, öğretmenlerin bu süreçte somut ölçme araçlarına ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Araştırmada dile getirilen "gelişim raporu" önerisi, Yaşaroğlu'nun (2018) öğretim programlarında değerlerin sadece kazanım olarak kalmaması, bir gelişim süreci olarak izlenmesi gerektiği yönündeki görüşünü destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin Erdem–Değer–Eylem modelini kuramsal düzeyde güçlü bir çerçeve olarak benimsedikleri ve öğretim sürecinde disiplinler arası bir bakış açısı geliştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Değerlerin içselleştirilmesinde drama ve yaşantı temelli yöntemler öncelikli görülse de; aile katılımı ve sosyal çevre gibi okul dışı faktörlerin değerlerin "eylem" aşamasına geçişindeki en büyük engeli oluşturduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin, geleneksel not odaklı sistem yerine öğrencinin sosyal ve ahlaki gelişimini izleyen süreç odaklı bir yapının gerekliliğine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Değerler eğitimi sadece okul sınırları içinde bırakmayan, ailenin de eylem sürecine aktif katılımını destekleyecek, gerçek yaşamla ilişkili ve sürdürülebilir somut ev etkinlikleri tasarlanmalıdır. Araştırmacılara, değerle ilgili belirli bir ders bazında öğretmenler üzerinde araştırma yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi* 6(16), 9-27.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Ayaydın, M. ve Yaşaroğlu, C. (2025). Sınıf Öğretmenlerinin Erdem-Değer-Eylem Modeli'ne İlişkin Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 26-40.
- Ballı, M. N. ve Deveci, H. (2023). Sosyal Bilgiler Dersi Değer Eğitimi Etkinliklerinde Aile Katılımı: Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 68, 249-281. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1320680>
- Bilir, E., ve Genc, S.Z. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntem, Teknik ve Materyaller Üzerine Bir Araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(44), 1-24. <https://doi.org/10.29329/mjer.2023.571.1>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: Sage.
- Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Evrensel Değerlere İlişkin Metafor Algıları. *E-International Journal of Educational Research*, 8(3). DOI: 10.19160/ijer.342330
- Erbaş, A. A. ve Başkurt, İ. (2022). Hayat Bilgisi Dersindeki Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 159-185. <https://doi.org/10.51460/baebd.977669>
- İnel, Y. ve Urhan, E. (2018). Model analizi etkinliği: ortaokul öğrencileri hangi değerleri kimden öğreniyor. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 2(1), 44-51. DOI: 10.29345/futvis
- Sever, R., Bayar, B., ve Toker, O. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Öğretim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(1), 79-101. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1433722>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı (3. modül: Erdem-değer-eylem çerçevesi)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11(2), 65-84.
- Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Kazandırılma Sürecine Yönelik Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437. <https://izlik.org/JA75YX65YU>

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ: TEMATİK ANALİZ

EXPERIENCES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES WITH COMMUNITY SERVICE LEARNING COURSE: A THEMATIC ANALYSIS

Şinasi Özsaydı¹ Özlem Sinem Uslu^{2*}

ÖZET

Amaç: Bu araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BESYÖ) programı öğretmen adaylarının fiziksel aktivite temelli Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersine ilişkin deneyimlerini nitel araştırma yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. **Yöntem:** 2025–2026 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi BESYÖ programında THU dersini tamamlamış 17 ikinci sınıf öğrencisi (7 kız, 10 erkek) ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılar dört hedef kitle grubuna çocuklar, yaşlılar, engelli bireyler ve genel toplum yönelik projeler yürütmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış; Braun ve Clarke'ın (2006) altı aşamalı tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. **Bulgular:** Analiz sonucunda dört ana tema ve on altı tema belirlendi: (1) Tutum Dönüşümü ve Mesleki Kimlik Gelişimi, (2) Pedagojik Yetkinlik Kazanımları, (3) Projelerin Toplumsal Yansımaları ve (4) Engeller ve Destekler. Katılımcıların tamamının projeye ilişkin beklentilerinde belirgin bir dönüşüm yaşandığı görülmüştür. Fiziksel aktivite, motor kazanımın yanı sıra sosyal bütünleşme ve izolasyonun azaltılması için işlevsel bir temas zemini olarak deneyimlenmiştir. Yapısal engellerin türü ve destek kaynaklarının niteliği hedef kitle grubuna göre farklılaşmış; engelli bireylerle çalışan adaylar fiziksel erişilebilirlik sorunlarını, yaşlı grupla çalışanlar sağlık personeli desteğini, genel toplum projelerinde görev alanlar ise bütçe ve salon erişimini öne çıkarmıştır. **Sonuç:** Araştırma, fiziksel aktivite temelli THU projelerinin BESYÖ öğretmen adaylarında lisansın erken döneminde mesleki kimlik dönüşümü ve pedagojik yetkinlik kazanımı sağladığını ortaya koymaktadır. Fiziksel aktivitenin hedef kitlelerde yalnızca motor gelişimi değil, sosyal bütünleşmeyi de işlevsel biçimde desteklediği görülmüştür. Altyapı yetersizliği ve kurumsal desteğin aynı proje içinde eş zamanlı var olabildiği bulgusu, program tasarımcıları için gerçekçi bir politika çerçevesi sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi öğretmen adayı, topluma hizmet uygulamaları, hizmet öğrenmesi, mesleki kimlik, tematik analiz

ABSTRACT

Aim: This study aims to examine the experiences of teacher candidates in the Physical Education and Sports Teaching (BESYÖ) program regarding the physical activity-based Community Service Practicum course using qualitative research methods. **Method:** Seventeen second-year students (7 female, 10 male) who completed the CSP course in the PE and Sports Education program at Selçuk University during the 2025–2026 academic year were selected using criterion sampling. Participants carried out projects targeting four target groups: children, the elderly, people with disabilities, and the general public. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed using Braun and Clarke's (2006) six-step thematic analysis approach. **Findings:** The analysis identified four main themes and ten subthemes: (1) Attitudinal Transformation and Professional Identity Development, (2) Gains in Pedagogical Competence, (3) Social Implications of the Projects, and (4) Barriers and Supports. It was observed that all participants experienced a significant transformation in their

¹ Osmaniye Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, sinasiozsaydi@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0291-8248

² Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ozlem.uslu@alanya.edu.tr, ORCID: 0009-0009-5620-7389

Sorumlu Yazar: Özlem Sinem USLU

expectations regarding the project. Physical activity was experienced as a functional platform for motor skill acquisition as well as for social integration and reducing isolation. The type of structural barriers and the nature of support resources varied depending on the target group; candidates working with people with disabilities highlighted physical accessibility issues, those working with the elderly emphasized support from healthcare personnel, and those involved in general community projects pointed to budget and venue access as key challenges. **Conclusion:** The study demonstrates that physical activity-based THU projects facilitate professional identity transformation and the development of pedagogical competence among physical education teacher candidates in the early stages of their undergraduate studies. It has been observed that physical activity functionally supports not only motor development but also social integration among target groups. The finding that infrastructure deficiencies and institutional support can coexist within the same project provides a realistic policy framework for program designers.

Keywords: Physical education teacher candidate, community service learning, service-learning, professional identity, thematic analysis

GİRİŞ

Beden eğitimi öğretmeni, yalnızca hareket becerisi öğreten bir uzman değil; fiziksel aktivite kültürünü toplumun her kesimine ulaştıran bir köprü işlevi üstlenmektedir. Pandemi sonrası dönemde fiziksel inaktivitenin hem çocuklar hem de yetişkinler arasında yaygınlaştığı verilerle belgelenmiş; öğretmen adaylarının toplumsal sorumluluğunu daha geniş bir çerçevede ele alma zorunluluğu belirginleşmiştir (Aydemir vd., 2024). Küresel ölçekte WHO (WHO, 2018), fiziksel inaktiviteyi kardiyovasküler hastalıklar, tip 2 diyabet ve obezite başta olmak üzere pek çok kronik hastalıkla ilişkili dört önde gelen davranışsal risk faktöründen biri olarak tanımlamaktadır. Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması (TBSA, 2017) verilerine göre on beş ve üzeri yaş grubunda her on bireyden dördü yetersiz fiziksel aktivite yaparken günlük sedanter süre ortalama altı saatin üzerinde seyretmekteydi. Beden eğitimi ve spor öğretmenine yüklenen anlam, tüm bu bulgularla birlikte salt branş öğretmenliğini aşan bir boyut kazanmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen beden eğitimi öğretim programı, fiziksel aktiviteyi bir yaşam biçimi olarak benimsemek ilkesini temel hedef olarak belirlemiş; bireyin ve toplumun bütünsel gelişimine katkıda bulunan öğretmen profilini merkeze almıştır (MEB, 2024). Bu hedefin hayata geçirilmesi, BESYö öğretmen adaylarının teknik bilginin yanı sıra toplumsal duyarlılık ve mesleki yeterlikle de donanmış olmasını gerektirmektedir. Avcı (2022), Türkiye'de beden eğitimi öğretmenlerine ilişkin nitel araştırmaları meta-sentez yöntemiyle inceleyen çalışmasında bu öğretmenlerin farklı beceri setleri ve toplumla doğrudan temas fırsatları gerektirdiğini ortaya koymuştur. Demirhan vd. (2014), beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunları ele aldıkları çalışmalarında, okul duvarlarını aşan toplumsal sorumluluk beklentisinin bu branşı diğerlerinden ayıran temel özellik olduğunu vurgulamıştır.

Yeterli uygulamalı toplumsal teması sağlamak üzere tasarlanan deneyim fırsatları, öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir bileşeni olarak alanyazında yer almaktadır (Saçmalioğlu vd., 2018; Şentürk vd., 2014). Mirzeoğlu vd. (2011), BESYö programında fiziksel aktivite temelli THU projeleri yürüten adayların pratik kazanımlar elde ettiğini; bununla birlikte kurumsal erişim ve materyal kısıtlarıyla karşılaştığını ortaya koymuştur.

Yükseköğretim Kurulu, 2006 yılında BESYö dahil tüm eğitim fakültesi programlarına Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersini zorunlu ders olarak eklemiştir. Teorik açıdan THU dersi "öğretmen adaylarına, toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama sırasında iş birliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders"tir (Aykırı, 2022). Biçimsel açıdan ise "1 saati teorik, 2 saati uygulama olmak üzere haftada toplam 3 saat ve 2 kredilik zorunlu bir ders"tir (Aykırı, 2022; YÖK, 2006). Topluma hizmet uygulamaları dersi, öğretmen adaylarının toplumsal sorunları belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamalarını sağlamakta; panel, konferans ve sempozyum gibi etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılmalarını öngörmektedir (YÖK, 2006). Bu çerçevede THU, öğretmen adayının gerçek toplumsal bağlamda kendini deneyimlediği dönüştürücü bir uygulama alanı olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2009). Aynı zamanda uluslararası alanyazında "hizmet öğrenmesi" (service-learning) olarak kavramlaştırılan modelle örtüşmektedir. Hizmet öğrenmesi, akademik öğrenmeyi toplumsal hizmet deneyimiyle bütünleştiren, öğrencinin hem konu alanı yetkinliğini hem de yurttaşlık sorumluluğunu eş zamanlı geliştirmeyi hedefleyen yapılandırılmış bir deneyimsel öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Chiva-Bartoll ve Fernández-Río, 2021a).

Türkiye'deki THU alanyazını bu pedagojik modelle örtüşen bulgular üretmekle birlikte, çoğunlukla betimsel bir karakter taşımaktadır. Mevcut çalışmalar, öğretmen adaylarının derse genel olarak olumlu yaklaştığını ortaya koyarken materyal eksikliği, kurumsal koordinasyon güçlükleri ve uygulama boyutunun sınırlılığı gibi yapısal sorunları da kayıt altına almıştır (Kesten, 2012; Beldağ vd., 2015; Aykırı, 2020). Raporların betimsel analizi sonucunda topluma hizmetle ilgili olarak katılımcıların duygu ve düşüncelerinde yedi temanın ağırlık kazandığı anlaşılmış; bu derste gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde göze çarpan en belirgin sonucun öğrencilerde topluma hizmet bilincinin ve farkındalığının gelişmesi olduğu görülmüştür (Kocadere ve Seferoğlu, 2013). Aykırı (2022), THU dersinin işlenişinde ortaya çıkan temel sorunların resmi izinler, plansızlık, maddi kaynakların sağlanamaması, iletişim problemleri ve ölçme-değerlendirme konularında yoğunlaştığını tespit etmiş; alan uzmanı danışmanlığının ve etki değerlendirmesinin yokluğunu dersin en kritik yapısal sorunları olarak öne çıkarmıştır. BESYö bağlamında ise Şentürk vd. (2014) ve Mirzeoğlu vd. (2011) THU projelerinin mesleki kazanımlar üzerine katkılarını belgelemiş olmakla birlikte, bu çalışmalar ağırlıklı olarak betimsel bir yönelimle kurgulanmıştır. Fiziksel aktivite kültürü aktarımını odağa alan BESYö'ye özgü deneyimsel süreçleri katılımcı anlatılarına dayalı tematik analiz yöntemiyle ve hedef kitle gruplarını karşılaştırmalı biçimde ele alan çalışmalar ise alanyazında sınırlı kalmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, BESYö bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının fiziksel aktivite temelli THU projeleri kapsamındaki deneyimlerini nitel araştırma yöntemiyle derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır: (1) Adayların THU sürecindeki mesleki ve kişisel kazanımları nelerdir? (2) Bu projeler mesleki kimlik gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır? (3) Projelerin hedef kitleler üzerindeki toplumsal yansımaları nelerdir? (4) Adaylar projeleri uygularken hangi engelleyici faktörlerle karşılaşmaktadır? Bulguların yorumlanması sürecinde deneyimsel öğrenme alanyazınıyla bağlantı kurmak amacıyla Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme döngüsünden destekleyici bir kavramsal dayanak olarak yararlanılmıştır.

Araştırmanın BESYö alanyazınına dört temel katkı sağlaması beklenmektedir: (1) THU projelerini BESYö bağlamında tematik analiz yöntemiyle ve dört farklı hedef kitle grubunu (çocuk, yaşlı, engelli, genel toplum) karşılaştırmalı biçimde ele alan az sayıdaki nitel çalışmalardan birini oluşturmak, (2) fiziksel aktivitenin sosyal bütünleşme aracı olarak deneyimlenip deneyimlenmediğini birinci elden katılımcı anlatılarıyla belgelemek, (3) yapısal engellerin hedef kitle grubuna göre nasıl farklılaştığını BESYö'ye özgü bir veriyle ortaya koymak ve (4) kurumsal ve profesyonel desteğin altyapı yetersizliğiyle aynı proje içinde eş zamanlı var olabildiğini belgeleyerek program tasarımına gerçekçi bir perspektif sunmak.

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. BESYö öğretmen adaylarının THU projelerindeki deneyimleri; dönüşümler, anlam yükleme biçimleri ve bağlamsal örüntüler ancak katılımcıların kendi ifadeleriyle anlaşılabilceğinden nitel araştırma yaklaşımı metodolojik tercih olarak belirlenmiştir (Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada birincil veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme benimsenmiş; veriler Braun ve Clarke'ın (2006) altı aşamalı tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Katılımcılar

Çalışma grubunu, 2025–2026 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi BESYö programında THU dersini tamamlamış 17 ikinci sınıf öğrencisi (7 kız, 10 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 19.53'tür (SS = 0.50). Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlendi (Patton, 2014): (1) BESYö 2. sınıf öğrencisi olmak, (2) fiziksel aktivite temelli en az bir THU projesi yürütmüş olmak, (3) araştırmaya gönüllü katılmayı kabul etmek. Katılımcılar Ö1–Ö17 olarak kodlandı. Katılımcılara ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Betimsel Bilgiler

Özellik	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	7	41.2
	Erkek	10	58.8
Hedef Kitle	Çocuklar	7	41.2

Yaşlılar	4	23.5
Engelli bireyler	3	17.6
Genel toplum	5	29.4

Not. n = katılımcı sayısı. Hedef kitle kategorileri 17 katılımcı üzerinden bağımsız olarak hesaplanmıştır; iki katılımcı birden fazla hedef kitle grubuyla proje yürüttüğünden yüzdelerin toplamı %100'i aşmaktadır.

Süreç

Katılımcılar dönem boyunca dört hedef kitle grubuna yönelik fiziksel aktivite temelli projeler yürütmüştür: çocuklar (n=7; bisiklet, geleneksel oyunlar, hareket eğitimi), yaşlılar (n=4; egzersiz programı, pilates), engelli bireyler (n=3; çeşitli spor etkinlikleri) ve genel toplum (n=5; futbol, basketbol, koşu, dans, fitness). İki katılımcı dönem içinde birden fazla hedef kitle grubuyla proje yürütmüştür; bu nedenle grup başına katılımcı sayılarının toplamı (19) örneklem büyüklüğünü (N=17) aşmaktadır. Projeler kurum, okul, spor merkezi ve huzurevi gibi çeşitli mekânlarda hayata geçirilmiş; dönem sonunda araştırma görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, dört tematik eksen doğrultusunda altı sorudan oluşmaktadır: (1) mesleki ve kişisel kazanımlar, (2) projelerin toplumsal yansımaları, (3) kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörler, (4) eleştirel değerlendirmeler ve program önerileri. Formun kapsam geçerliği, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, nitel araştırma yöntemleri ve ölçme değerlendirme alanlarında uzmanlaşmış üç öğretim üyesinin görüşüyle sağlanmış; dönütler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir (Acer vd., 2012; Elma vd., 2010). Görüşmeler, etik onayın ardından Ocak–Mayıs 2026 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 38 dakika sürmüştür; araştırmacı katılımcıların ifadelerini olabildiğince kendi sözcükleriyle, gerçek zamanlı olarak ayrıntılı biçimde not etmiştir. Anlam yoğunluğu yüksek cümleler birebir yazıya aktarılmaya özen gösterilmiştir. Her görüşmenin hemen ardından notlar temize çekilerek ilgili katılımcıyla paylaşılmış; katılımcıdan kendi ifadelerini gözden geçirmesi, eksik ya da yanlış aktarıldığını düşündüğü noktaları düzeltmesi istenmiştir (üye kontrolü). Bulgular bölümünde yer alan doğrudan alıntılar bu üye kontrolü sürecinden geçmiş ve katılımcı tarafından onaylanmış ifadeleri kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) altı aşamalı tematik analiz yaklaşımıyla çözümlendi. Analiz sırasıyla: (1) veriyle tanışma, (2) ilk kodların oluşturulması, (3) temaların araştırılması, (4) temaların gözden geçirilmesi, (5) tanımlanması ve adlandırılması, (6) raporun oluşturulması basamaklarını izlemiştir. Kodlama sürecinde anlam birimleri satır satır işaretlenmiş; benzer kodlar alt temalar altında kümelenmiş, alt temalar veri setine geri dönülerek sınanmış ve nihai tema yapısı oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği Lincoln ve Guba'nın (1985) dört ölçütü doğrultusunda desteklenmiştir: inanılabilirlik için üye kontrolü ve süreç içi yansıtıcı notlar; aktarılabilirlik için katılımcı ve bağlamın ayrıntılı betimlenmesi; tutarlılık için kodlama kararlarını belgeleyen denetim izi tutulması; teyit edilebilirlik için kod-alıntı eşleşmelerinin ham veriyle karşılaştırmalı olarak belgelenmesi uygulanmıştır. On yedi görüşme tamamlandığında, her araştırma sorusuna ilişkin anlatıların yeni kodlar üretmekten ziyade mevcut kategorileri pekiştirmeye başladığı gözlemlenmiş; bu durum bilgi zenginliği açısından yeterliliğe ulaşıldığına işaret ettiğinden veri toplama sonlandırılmıştır (Patton, 2014).

Araştırmacının Konumu

Araştırmacı, beden eğitimi ve spor alanında akademik çalışmaları bulunan ve alanda deneyimsel araştırmalar yürütmüş bir akademisyendir. Araştırmacının alana yakınlığı, görüşme verilerine ilişkin ön kabullerin analiz sürecinde farkında olunmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle kodlama ve tema oluşturma aşamalarında katılımcıların görüşmelerde doğrudan ifade ettikleri içerikler esas alınmış; yorumlayıcı genellemelerden uzak durulmuştur. Araştırmacı, tüm kodlama kararlarını gerekçesiyle birlikte bir denetim izine kaydetmiş; bu kayıt hem analiz tutarlılığını hem de olası önyargıların sınırlandırılmasını desteklemiştir (Levitt vd., 2017).

Araştırmanın Etik İzni

Araştırma Helsinki Bildirgesi ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma için Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Alanı Yayın Etiği Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Karar No: 2025/16, Tarih: 09.12.2025, Oturum: 3). Katılımcılar Ö1–Ö17 şeklinde kodlanarak kimlik bilgilerinin gizliliği sağlanmıştır.

BULGULAR

Tematik analiz sonucunda 4 ana tema ve 10 alt tema belirlendi. Frekans değerleri anlam yoğunluğunu değil temsil sıklığını yansıtmaktadır.

Tablo 2. Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Tema ve Alt Temalara Ait Frekans Tablosu

İçerik	Alt Tema	f	%
Tema 1: Tutum Dönüşümü ve Mesleki Kimlik	Beklenti-Gerçeklik Kırılması	17	100
	Kariyer Yönelimi ve Empati	6	35
Tema 2: Pedagojik Yetkinlik Kazanımları	Öğretme ve İletişim Becerisi	16	94
	Bireysel Farklılığa Uyum ve Anlık Karar	9	53
	Sosyal Bütünleşme ve İzolasyonun Azalması	13	76
Tema 3: Projelerin Toplumsal Yansımaları	Fiziksel Gelişim ve Motor Beceri	11	65
	Sağlıklı Yaşam Alışkanlığı	8	47
	Altyapı ve Kaynak Yetersizliği	13	76
Tema 4: Engeller ve Destekler	Kurumsal ve Profesyonel Destek	17	100
	Programa Yönelik Eleştiri ve Öneriler	15	88

Not. Her alt temaya en az bir kez atıfta bulunan katılımcı sayısı esas alınmıştır. Altyapı ve Kaynak Yetersizliği ile Kurumsal ve Profesyonel Destek kodlarının aynı katılımcılarda eş zamanlı gözlemlendiği; bu iki örüntünün birbirini dışlamadığı, aksine aynı proje deneyimi içinde iç içe geçtiği bulgular bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Tutum Dönüşümü ve Mesleki Kimlik Gelişimi

Bu tema kapsamında katılımcıların tamamı (%100), projeye başlamadan önce sahip oldukları ön beklenti ya da kaygının uygulama sürecinde belirgin biçimde dönüştüğünü ifade etmiştir. Kırılma tek yönlü değildir: bir bölüm katılımcı için beklentilerin çok altında bir zorluk, diğerleri için ise tahmin edilenden çok daha güçlü bir anlam deneyimi gerçekleşmiştir.

"Açıkkçası dersin başında bu projeye biraz ödev gözüyle baktım. Ama çocuklarla çalışmaya başlayınca düşüncem tamamen değişti." (Ö1)

"Geleneksel oyunlar mı, bunu kim oynar artık diye düşünmüştüm. Ama çocuklar oyunları görünce öyle heveslendiler ki ben de şaşırdım." (Ö6)

"Bu projeye atandığımda endişelendim; engelli bireylerle nasıl çalışacağımı bilmiyordum. İlk gün çok gergin gittim. Bakış açım o günden sonra tamamen değişti." (Ö4)

"Başta biraz çekiniyordum. Yanlış hareket yaptırırsam diye korkuyordum. Ama zamanla gördüm ki onlar kendi bedenlerini bizden çok daha iyi biliyor." (Ö16)

"Dört yıllık lisans hayatımın en değerli deneyimi oldu bu." (Ö2)

"Sahne önünde durmaktan çekiniyordum; bu proje o korkuyu büyük ölçüde kırdı." (Ö10)

Kariyer yönelimi ve empati gelişimi kodunda altı katılımcı (%35), kariyer tercihlerinde belirgin bir odaklanma yaşadığını ifade etti. Bu kod, adayların kim olduğunun değiştiğini aktarırken; pedagojik kazanımlar ne yapabildiklerini yansıtmaktadır.

"Mesleki olarak bu alana yönelmeyi ciddi biçimde düşünmeye başladım." (Ö11)

"Pilates eğitmenliği almak istiyorum artık; bu proje o kararı kesinleştirdi." (Ö7)

"Bir hanım vardı, 74 yaşındaydı, tek bir egzersizi aksatmadı. Onun azmi karşısında empati kelimesi bile küçük kalıyor, gerçekten saygı duydum." (Ö16)

"Aileler sistemden bıkmış çoğu zaman. Biz oraya gidince bir umut gibi baktılar; bu sorumluluğu taşımak önemli ama ağır da." (Ö2)

Pedagojik Yetkinlik Kazanımları

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%94) projenin en temel katkısını öğretme ve iletişim becerisinin gelişimi olarak tanımladı. Bir spor dalını sahada uygulamakla onu başkalarına öğretmek arasındaki farkın ancak pratik deneyimle kavranabileceği, neredeyse tüm katılımcılar tarafından dile getirildi.

"Bir şeyi iyi yapmakla onu öğretmek arasında dağlar kadar fark var. Çocuklar neden böyle yapıyoruz diye soruyor, cevap vermek zorundasınız." (Ö3)

"Antrenörlük yapmak oyunculuktan gerçekten farklı; arkaya çekilip bütünü görmek gerekiyor. Liderlik anlayışım değişti." (Ö9)

"Grup dersi vermenin teknik kısmı var bir de psikolojik kısmı. İnsanları bir arada tutmak, onları motive etmek... bunu sahada öğreniyorsunuz." (Ö8)

"Yaşlıların ihtiyaçlarını anlamak daha fazla empati ve sabrı istiyor. İletişim biçimini de değiştirmek gerekiyor; daha yavaş, daha net." (Ö15)

Bireysel farklılığa uyum ve anlık karar kodu (%53), katılımcı profilindeki heterojenliği yönetmeyi uygulamaların en zorlu boyutu olarak tanımladı. Hazırlanan programı o gün gelen bireyin durumuna göre anında revize etme zorunluluğu tüm hedef kitle gruplarında ortak biçimde gözlemlendi.

"Her çocuğun farklı ritimde öğrendiğini gördüm; bazıları çabuk kavrarken bazıları için aynı hareketi belki on kez göstermek gerekiyor." (Ö5)

"Her yaşlının farklı bir durumu var; kalp sorunu olan, diz protezi olan... Hepsine aynı egzersizi veremiyorsunuz." (Ö16)

"Bireyselleştirilmiş yaklaşım burada tercih değil, zorunluluk." (Ö2)

Projelerin Toplumsal Yansımaları

Bu tema kapsamında dikkat çekici bir örüntü belirmiştir: katılımcıların toplumsal etkiye ilişkin anlatıları fiziksel kazanımlardan çok sosyal boyuttaki dönüşümler etrafında yoğunlaşmıştır. Her iki kod birbirine yakın temsil sıklığına sahip olmakla birlikte (Sosyal Bütünleşme ve İzolasyonun Azalması, f=13, %76; Fiziksel Gelişim ve Motor Beceri, f=11, %65), anlatıların duygusal ağırlığı sosyal bütünleşme kodunda belirgin biçimde öne çıkmıştır.

"Bazı yaşlılar haftada bir bize geliyordu ve bu neredeyse tek sosyal teması. Egzersiz yapıyorlar evet ama asıl önemli olan bir araya gelmek." (Ö16)

"Daha önce hiç konuşmamış çocuklar takım oldular ve güzelce oynadılar. Dayanışma bu zaten, soyut değil." (Ö14)

"Bir çocuk vardı, çok utangaçtı ama futbol sahasında bambaşka birine dönüştü. Bunu görmek çok anlamlıydı." (Ö3)

"Engelli bireylerin spor aracılığıyla sosyalleşmesi gerçekten önemli. Bazı çocukların bu aktivite dışında neredeyse hiç sosyal ortama girmediğini fark ettim." (Ö11)

Fiziksel gelişim ve motor beceri bulguları ağırlıklı olarak çocuk ve pilates/yaşlı gruplarından geldi. Düzenli katılımcılarda denge, koordinasyon ve duruş değişimleri gözlemlendi.

"Üç hafta boyunca düzenli katılan çocuklarda denge ve koordinasyon gelişimini biz de fark ettik." (Ö6)

"Kronik ağrıları azaldı diyenler oldu, bunu bizzat söylediler." (Ö16)

Sağlıklı yaşam alışkanlığı kodu (%47), proje sona erdikten sonra da gözlemlenebilen davranış değişikliklerini kapsamaktadır.

"Geleneksel oyunları öğrenince proje bittikten sonra da kendi aralarında oynadıklarını gördük; bu beni en çok sevindiren şeydi." (Ö5)

"Bir çocuk şu an yerel kulüpte antrenman yapıyor; bu çok anlamlı." (Ö9)

Engeller ve Destekler

Dördüncü temada altyapı yetersizlikleriyle kurumsal destek mekanizmalarının çoğunlukla iç içe geçmiş olması dikkat çekmektedir. Altyapı ve kaynak yetersizliği (f=13, %76): tesis erişimi, materyal temini ve bütçe kısıtı üç temel bileşeni oluşturmaktadır.

"Erişilebilir tesis bulmak bu şehirde gerçekten çok zor; kapı genişlikleri bile sorun, rampa yok, zemin uygun değil." (Ö4)

"Malzeme bütçesi çok kısıtlıydı; ödül almak istedik ama para olmayınca sembolik şeylerle idare ettik." (Ö14)

"Salon ücreti ciddi bir engel. Sonunda bir salonla anlaşılabildik ama bu her zaman mümkün değil." (Ö13)

Kurumsal ve profesyonel destek (f=17, %100): katılımcıların tamamı en az bir kurumsal ya da profesyonel destek mekanizmasına atıfta bulunmuştur. Bu mekanizmalar dört temel eksende kümelenmiştir: spor federasyonları ve kulüplerinden gelen destek (n=5), belediyeler ve kamu tesislerinden alınan mekân tahsis (n=6), sağlık personeli ve alan uzmanlarının eşlik etmesi (n=3) ve okul ya da kurum yönetimlerinin kolaylaştırıcı tutumu (n=5).

"Federasyonun tam desteği bu projeyi ayakta tutan şeydi." (Ö2)

"Belediye sahaları kullanmamıza izin verdi; bu olmasaydı çok zorlanırdık." (Ö9)

"Bir sağlık personeli bazı seanslarda bizimle oldu; bu büyük güvenceydi." (Ö15)

"Anaokulu yönetiminin destekleyici tutumu çok şeyi kolaylaştırdı." (Ö6)

Engeller ve destek anlatılarının hedef kitle gruplarına göre dağılımı ayırt edici bir örüntü sergilemektedir. Engelli bireylerle çalışan katılımcılar altyapı yetersizliğini fiziksel erişilebilirlik sorunları üzerinden en doğrudan biçimde dile getirmiştir. Yaşlı grupla çalışanlar için sağlık personelinin eşlik etmesi ve tesis güvenliği belirleyici destek unsurları olmuştur. Çocuk grubuyla çalışanlar belediye, anaokulu ve okul yönetimlerinden gelen mekân tahsisini kolaylaştırıcı unsur olarak anmıştır. Genel toplum odaklı projelerde ise salon ücreti, malzeme bütçesi ve gönüllü katılım sürekliliği başlıca kısıtlar olarak öne çıkmıştır.

Programa yönelik eleştiri ve öneriler (f=15, %88): eleştiriler dersin doğrudan tasarımına yöneliktir.

"Teorik kısım fazla bence. Bazen o dersi sadece formlar doldurmak için geçiriyoruz." (Ö1)

"Öğrencilere öncesinde mutlaka özel eğitim semineri verilmeli; biz hazırlıksız gitmiştik, bu bir eksiklikti." (Ö4)

"Uzun vadeli ve sürdürülebilir programlar bu alanda gerçekten fark yaratacak." (Ö2)

TARTIŞMA

Bu araştırma, BESYÖ öğretmen adaylarının fiziksel aktivite temelli THU projeleri sürecindeki deneyimlerini nitel araştırma yöntemiyle derinlemesine incelemiştir. Tematik analizden elde edilen dört ana tema ve on altı tema, alanyazında daha önce raporlanan bulgularla karşılaştırıldığında hem örtüşen hem de BESYÖ bağlamına özgü farklılaşan örüntüler sergilemektedir. Bulgular, Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme döngüsüyle anlamlı biçimde bağlantılanmaktadır: proje öncesi beklentileri kıran saha deneyimi somut deneyim aşamasıyla, üye kontrolüyle desteklenen anlatım yansıtıcı gözlem aşamasıyla, mesleki kimliğe ilişkin kavrayışlar soyut kavramsallaştırma aşamasıyla ve adayların geliştirdiği öneriler aktif deneme aşamasıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın en belirgin bulgularından biri, tüm katılımcıların (%100) projeye başlamadan önce taşıdıkları beklenti ya da kaygının uygulama sürecinde anlamlı biçimde farklılaştığını ifade etmesidir. Elma vd. (2010), öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algılarını incelemiş; farklı toplumsal kesimlere yönelik projeler aracılığıyla iletişim, dayanışma ve sorumluluk duygusu gibi alanlarda sosyalleşmeye katkı sağlandığını göstermiştir. Mevcut araştırma bu bulguyu lisansın ikinci yılında, öğretmenlik uygulamasından çok önce kayıt altına almasıyla öne çıkarmaktadır.

Boran ve Karakuş (2017), THU dersinde öğretmen adaylarının toplumu daha yakından tanıyıp toplumla bütünleşme, farklı kurum ve kuruluşları tanıma ve iş birliği yapma, öğretmenlik mesleğinin duygusal boyutunu tatma ile özgüven gelişimine katkı sağlama gibi kazanımlar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Saçmalioğlu vd. (2018), beden eğitimi öğretmen adaylarının sahaya çıktıkça mesleki kimlik açısından önemli dönüşümler yaşadığını belgelemiştir. Chiva-Bartoll vd. (2021b), hizmet öğrenmesi projelerinin öğretmen adaylarında mesleki kimlik ve toplumsal duyarlılık açısından güçlü dönüşümler yarattığını göstermiştir. García-Rico vd. (2021), PETE programlarında bu tür projelerin öğretmen adaylarında toplumsal sorumluluk bilinci geliştirdiğini raporlamıştır.

Acer vd. (2012), okulöncesi öğretmen adaylarıyla yürütülen THU deneyimlerinin öğrencilerde toplumsal duyarlılık, sorumluluk bilinci ve mesleki farkındalık üzerinde belirleyici bir işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Kariyer yönelimi ile empati gelişiminin iç içe geçmiş biçimde ortaya çıkması, bu iki boyutun pratikte birbirini beslediğini düşündürmektedir. Empati kodu adayların öğretmen kimliğine ilişkin kendilerini konumlandırma biçimlerini yansıtırken; bireysel farklılığa uyum kodu, heterojen katılımcı profillerine yönelik pedagojik kararların sahada uygulanması anlamına gelmektedir.

Öğretme ve iletişim becerisi kodunun %94 gibi yüksek frekansla belirmesi araştırmanın en tutarlı örüntülerinden birini oluşturmaktadır. Şentürk vd. (2014), beden eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerine göre THU dersindeki projeleri uygulamaları sonucunda en önemli kazanımlarının iş birlikli çalışma yapmayı öğrenmek ve durumsal sorunlarla karşılaşıldığında problem çözme güçlerinin artması olduğunu; projelerini gerçekleştirirken yaşadıkları en önemli sorunların ise hava koşulları ve mekân/materyal eksikliği olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmada öne çıkan pedagojik kazanım örüntüsüyle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Kesten (2012), öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla yürüttüğü çalışmasında THU dersinin uygulama boyutunun teorik altyapıya kıyasla daha sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Aykırı (2022), THU dersinde yansıtma etkinliklerinin bulunmamasını temel sorunlardan biri olarak ele almıştır. Bu bağlamda görüşme sonrası değerlendirme oturumları ya da süreç günlüklerinin uygulamaya konulması, öğrencilerin sahada kazandığı farkındalıkların kalıcı mesleki gelişime dönüşmesine katkı sağlayabilir (Zeichner ve Liston, 1996). Acer vd. (2012), öğretmen adaylarının farklı gruplarla çalışma sürecinde problem çözme ve organizasyon becerilerinde gelişim yaşadığını da ayrıca raporlamıştır.

Üçüncü temanın en belirgin örüntüsü, katılımcıların toplumsal etki anlatılarının fiziksel kazanımlardan çok sosyal dönüşümler etrafında yoğunlaşmasıdır. Bu örüntü, katılımcıların sosyal etkiyi aktardıkları anlatıların bağlamsal zenginliği ve duygusal ağırlığı üzerinden görünür olmaktadır. Mirzeoğlu vd. (2011), BESYÖ programında yürütülen THU projelerinin mesleki kazanımlar ve toplumsal duyarlılık üzerindeki katkılarını belgelemiş; sosyal problemlere karşı duyarlılığın gelişiminde fiziksel aktivite temelli projelerin işlevsel olduğunu göstermiştir.

Kocadere ve Seferoğlu (2013), raporların betimsel analizi sonucunda topluma hizmetle ilgili olarak katılımcıların duygu ve düşüncelerinde yedi temanın ağırlık kazandığını belirlemiştir; bu derste gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde göze çarpan en belirgin sonucun öğrencilerde topluma hizmet bilincinin ve farkındalığının gelişmesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, mevcut araştırmada sosyal bütünleşmenin özellikle yaşlı ve engelli gruplarında en güçlü biçimde deneyimlenmesiyle örtüşmektedir. Aykırı (2017), THU dersinde öğretmen adaylarının uygulama sürecinde toplumsal sorunlara ilişkin farkındalık geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Sağlıklı yaşam alışkanlığı kodunun niteliksel açıdan ağır bastığı, Pérez-Ordás vd. (2021) ile Chiva-Bartoll ve Fernández-Río (2021a)'nın bu boyutun göz ardı edildiğini vurgulamasıyla örtüşmektedir.

Hedef kitle gruplarına göre deneyim farklılıkları da ayrıca ele alınmayı gerektirmektedir. Engelli bireylerle çalışan öğrencilerin altyapı engelini en ağır biçimde yaşaması, fiziksel erişilebilirlik sorunlarının politika düzeyinde çözüme kavuşturulması gerektiğine işaret etmektedir (Aykırı, 2022). Yaşlı grupla çalışanların fiziksel aktivitenin öncelikle sosyal temas işlevi gördüğünü kavraması, bu popülasyona yönelik program tasarımıyla sosyal bütünleşme hedefinin ön plana çıkarılmasına dair önemli bir uygulama verisi sunmaktadır.

Yapısal engeller ile desteklerin aynı proje içinde eş zamanlı var olabildiği bulgusu, saha koşullarının alanyazında ayrı ayrı raporlanan iki kategoriye pratikte iç içe geçirdiğini göstermektedir. Beldağ vd. (2015), THU dersinin bireysel ve kurumsal katkılarının bulunduğunu ortaya koymuş; dersin daha etkin yürütülebilmesi için proje becerisine sahip öğretim elemanlarının görevlendirilmesi ve projelerin sürdürülebilir nitelikte tasarlanması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Aykırı (2022), THU dersinin işlenişinde ortaya çıkan temel sorunların resmi izinler, plansızlık, maddi kaynakların sağlanamaması, iletişim problemleri ve ölçme değerlendirme konularında yoğunlaştığını tespit etmiştir. Program eleştirisi kodunun yüksek frekansı (%88) bu tespiti kuvvetle desteklemektedir. Boran ve Karakuş (2017), öğretmen adaylarının toplumla bütünleşme ve farklı kurum/kuruluşları tanıma konularında kazanımlar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Aykırı (2017), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulama sürecinde ciddi pratik güçlüklerle karşılaştığını raporlamıştır; Chiva-Bartoll vd. (2023) ise lojistik kısıtlar, kurumsal destek eksikliği ve bireysel hazırlık yetersizliğinin birbirine bağlı gerilim kategorileri oluşturduğunu göstermiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma, tek bir üniversitenin BESYÖ programında öğrenim gören 17 katılımcıyla sınırlıdır. Nitel araştırmanın doğası gereği bulgular istatistiksel genelleme değil bağlamsal derinlik amacı taşımaktadır. Görüşmelerin yüz yüze ve ayrıntılı yazılı not yöntemiyle yürütülmesi, katılımcıların ifadelerini doğal ortamında aktarmayı mümkün kılmış; ancak konuşma hızı ve paralinguistik özellikler gibi söylem düzeyindeki ince ayrıntıların tam olarak yakalanmasını güçleştirmiştir. Bu sınırlılık, gerçek zamanlı not tutma ve üye kontrolü aşamalarıyla kısmen giderilmiştir. Ayrıca fiziksel gelişim bulgularının standartlaştırılmış bir ölçüm aracıyla değil katılımcı gözlemlerine dayandığı göz ardı edilmemelidir. Gelecek çalışmaların ses ya da görüntü kaydına ve farklı BESYÖ programlarını kapsayan daha geniş örneklemelere dayanması önerilmektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları, BESYÖ programlarında THU uygulamalarının güçlendirilmesine yönelik somut öneriler sunmaktadır. THU dersinin uygulama ağırlığı artırılmalı; teorik haftalarda hizmet öğrenmesi pedagojisi, engelli bireylerle çalışma ilkeleri ve yaşlıya yönelik fiziksel aktivite programlama konuları işlenmelidir. Beldağ vd. (2015)'nin sürdürülebilirlik vurgusu ve Aykırı (2022)'nin etki değerlendirmesi eksikliğine dikkat çekmesi doğrultusunda standart bir değerlendirme protokolünün THU sürecine entegre edilmesi önerilmektedir. Alan uzmanlarının danışman olarak proje sürecine katılması hem öğrenci kazanımlarını güçlendirecek hem de hedef kitlenin güvenli biçimde hizmet almasına zemin hazırlayacaktır. Farklı BESYÖ programlarını kapsayan karşılaştırmalı ve boylamsal çalışmalar alanyazındaki boşlukların kapatılmasına katkı sağlayacaktır.

SONUÇ

Bu araştırma, BESYÖ öğretmen adaylarının fiziksel aktivite temelli THU projelerindeki deneyimlerinin dört temel boyutta şekillendiğini ortaya koymuştur: tutum dönüşümü, pedagojik yetkinlik, toplumsal yansıma ve engeller ile destekler. Katılımcıların tamamında gözlenen beklenti kırılması ve mesleki kimlik dönüşümü, uygulamalı toplumsal deneyimin lisansın erken döneminde de güçlü dönüştürücü etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Fiziksel aktivitenin katılımcı anlatılarında sosyal bütünleşme aracı olarak da belirgin biçimde yer bulması, BESYÖ program tasarımında fiziksel ve sosyal hedeflerin birbirini bütünleyen öncelikler olarak ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. THU dersinin alan uzmanı desteği, uygulama öncesi yapılandırılmış hazırlık seminerleri ve standart bir etki değerlendirme protokolüyle güçlendirilmesi somut bir iyileştirme yönü olarak önerilmektedir. Bu bulgular, hizmet öğrenmesi alanyazınında ortaya konulan mesleki dönüşüm ve toplumsal duyarlılık kazanımlarıyla genel bir uyum sergilemekte; BESYÖ bağlamına özgü verilerle bu örüntüleri pekiştirmektedir. Bu çalışma, BESYÖ öğretmen adaylarının THU deneyimlerini fiziksel aktivite odaklı bir bakış açısıyla derinlemesine ele alan az sayıdaki nitel araştırmalardan birini oluşturmakta; fiziksel aktivitenin sosyal bir işlev taşıdığını programa özgü katılımcı anlatılarıyla belgeleyerek program geliştiricileri için somut bir referans zemini oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acer, D., Şen, M. ve Ergül, A. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalar ile bu uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 205–229. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001236
- Avcı, A. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yapılmış nitel araştırmalardan bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanma Dergisi*, 5(2), 38–51. <https://doi.org/10.36415/dagcilik.1191775>
- Aydemir, İ., Varlık, M. B. ve Erdoğan, R. (2024). Pandemi ve deprem sonrası Türkiye'de fiziksel aktivite: 2020–2024 yılları arasındaki lisansüstü tezlerin sistematik derlemesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(73), 253–278.
- Aykırı, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 42–55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbyy/issue/34271/375101>
- Aykırı, K. (2020). *Topluma hizmet uygulamaları rehberi*. Eğiten Kitabevi.
- Aykırı, K. (2022). Topluma hizmet uygulamaları dersi ne değildir? Mevcut problemler üzerinden bir değerlendirme. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 266–283. <https://doi.org/10.52974/jena.1215391>
- Beldağ, A., Yaylacı, A. F., Gök, E. ve İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite-toplum iş birliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 161–178. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/article/854107>
- Boran, M. ve Karakuş, F. (2017). Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 22–41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eje/article/356700>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chiva-Bartoll, O. ve Fernández-Río, J. (2021a). Advocating for service-learning as a pedagogical model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545–558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Leiva Olivencia, J. J. ve Grönlund, H. (2021b). The effects of service-learning on physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 27(4), 1014–1031. <https://doi.org/10.1177/1356336X211007156>
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ruiz-Montero, P. J. ve Fernández-Río, J. (2023). Service-learning in physical education teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104329. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104329>
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design (4th ed.)*. SAGE.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F. ve Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 57–68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7788/101806>
- WHO. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514187>
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231–252.
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L. ve Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747–765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla THU dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125–2148.
- Kocadere, S. A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işleniş. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75–89. <https://doi.org/10.9779/PUJE504>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L. ve Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2–22. <https://doi.org/10.1037/qup0000082>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli beden eğitimi, oyun ve spor alan becerileri öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/tr/ogretim-programlari>
- Mirzeoğlu, D., Özcan, G., Aktaş, I. ve Çoknaz, H. (2011). Üniversite-toplum bütünleşmesi: Topluma hizmet uygulamaları dersi: Projeler, kazanımlar ve sorunlar (Bolu örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel Sayı), 37–45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/article/165962>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods (4th ed.)*. SAGE.
- Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A. ve Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing service-learning programs in physical education teacher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020669>
- Saçmalıoğlu, M., Gürsel, F. ve Alagül, Ö. (2018). Öğretmen adayının iş sosyalleşmesinin öğretmenlik uygulaması sürecinde incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 28(4), 176–193. <https://doi.org/10.17644/sbd.408768>
- Sönmez, Ö. F. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları dersi ve tanımlar*. Pegem Akademi.

GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYI GÖRÜŞLERİ: AÇIK VE KAPALI ALAN DENEYİMLERİ

PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ON TRADITIONAL CHILDREN'S GAMES: OPEN AND CLOSED SPACE EXPERIENCES

Özlem Sinem Uslu^{1*}

ÖZET

Amaç: Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin görüşlerini açık ve kapalı alan deneyimleri temelinde eğitim öncesi ve eğitim sonrası boyutlarıyla incelemek amacıyla tasarlanan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. **Yöntem:** Nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanan çalışmada bütüncül tek durum çalışması deseni benimsenmiştir. Çalışma grubu, 2025–2026 bahar döneminde Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında "Geleneksel Çocuk Oyunları" dersini alan 29 dördüncü sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış; dersi fiilen almış olmak ve araştırmaya gönüllü katılmak temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Veriler eğitim öncesi ve eğitim sonrası yazılı görüşme formları ile video kayıtları aracılığıyla toplanmış; yazılı görüşme formları betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. **Bulgular:** Betimsel analiz sonucunda 10 ana tema ve 39 alt tema/kod belirlenmiştir. Eğitim öncesinde katılımcıların büyük çoğunluğu geleneksel oyunları kültürel miras çerçevesinde tanımlamış; açık alanı geniş hareket alanıyla, kapalı alanı ise kısıtlılıkla özdeşleştirmiştir. Eğitim sonrasında kapalı alan deneyimi önemli bir bölüm tarafından kontrol ve güvenlik hissi olarak yeniden anlamlandırılmıştır. Tüm katılımcılar iki ortamın pedagojik işlev bakımından eşdeğer, hareket alanı açısından ise farklı olduğu görüşünde uzlaşmıştır. Katılımcıların %72,4'ü ileride açık alan oyunlarını öncelikli kullanmayı planladığını ifade etmiştir. **Sonuç:** Deneyimsel öğrenmenin mekânsal algıları dönüştürdüğünü ve her iki alan türünü kapsayan uygulamalı eğitim deneyimlerinin öğretmen yetiştirme programlarına sistematik biçimde dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: açık alan oyunları, geleneksel çocuk oyunları, kapalı alan oyunları, nitel araştırma, sınıf öğretmeni adayı

ABSTRACT

Aim: This study, designed to examine pre-service and post-service perspectives of elementary teacher candidates on traditional children's games based on their experiences in indoor and outdoor settings, adopted a qualitative research approach. **Method:** Designed using a qualitative research approach, the study employed a holistic single-case study design. The study group consisted of 29 fourth-year teacher candidates enrolled in the "Traditional Children's Games" course in the Elementary Education program at the Faculty of Education, Alanya Alaaddin Keykubat University, during the spring semester of 2025–2026. Criterion sampling was used to determine the study group; the primary criteria were having actually taken the course and voluntarily participating in the study. Data were collected through pre- and post-training written interview forms and video recordings; the written interview forms were analyzed using descriptive analysis. **Findings:** As a result of the descriptive analysis, 10 main themes and 39 subthemes/codes were identified. Prior to the training, the vast majority of participants defined traditional games within the framework of cultural heritage; they associated open spaces with ample room for movement and closed spaces with restrictions. After the training, a significant portion of the participants reinterpreted the experience of the enclosed space as a sense of control and security. All participants agreed that the two environments were equivalent in terms of their pedagogical functions but differed in terms of movement space. 72.4% of participants stated that they plan to prioritize outdoor play in the future. **Conclusion:** This demonstrates that experiential learning transforms spatial perceptions and that hands-on educational experiences encompassing both types of settings should be systematically incorporated into teacher training programs.

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
ozlem.uslu@alanya.edu.tr, ORCID: 0009-0009-5620-7389

Keywords: closed space games, open space games, pre-service classroom teacher, qualitative research, traditional children's games

GİRİŞ

Toplumların kültürel belleğini kuşaktan kuşağa taşıyan araçlar arasında geleneksel çocuk oyunları, her dönemde ayrı bir işlev üstlenmiştir. Geleneksel oyunlar; bir toplumun kültürel kimliğini, değerlerini ve yaşam biçimini yansıtan, kuşaktan kuşağa aktarılan ve oynandıkları toplumun kültürel özelliklerini taşıyan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Başal, 2010). Bununla birlikte dijitalleşme ve kentleşme süreçlerinin hızlanması, çocukların sokak ve bahçe kültüründen uzaklaşmasına; geleneksel oyunların ise giderek daralan bir yaşam alanına sıkışmasına neden olmaktadır (Başal, 2010; Aypay, 2016). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) kültürel kimlik ve değerler eksenini güçlendirme hedefi, bu oyunları yeniden gündeme taşımış; söz konusu model kapsamında geleneksel oyunlara eğitim programlarında daha fazla yer verilmesi yönünde adımlar atılmıştır (MEB, 2024). Bu eğilim, geleneksel oyunların yalnızca bir nostalji nesnesi değil, aynı zamanda pedagojik işlevi olan ve sistemli biçimde aktarılması gereken bir miras olduğunu düşündürmektedir. Bozan vd. (2025), eğitimin amacı sadece akademik veya bilişsel becerilerin gelişmesi değil, aynı zamanda kültür aktarımıdır biçiminde bir değerlendirme yapmıştır. Söz konusu araştırmada kültür aktarımında en önemli araçlardan birinin geleneksel çocuk oyunları olduğu söylenebilir ifadesine yer verilmiş; geleneksel çocuk oyunları ait olduğu toplumun değerlerini, yaşam tarzlarını, o topluma ait öğeleri içinde barındırır biçiminde bir değerlendirmede bulunulmuştur (Bozan vd., 2025). Söz konusu araştırmada öğretmen adaylarından geleneksel çocuk oyunlarının süreçte dâhil edildikleri ders planlarının hazırlanması talep edilmiş, ardından öğretmen adaylarıyla süreçte yönelik görüşmeler yapılmıştır.

Geleneksel çocuk oyunları, kurallarını ve oyun repertuarını kültürel süreç içinde şekillendirmiş, özgün bir toplumsal mirasın taşıyıcısı konumundaki etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Başal, 2010; Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Sümbüllü ve Altınışık (2016), geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemini incelediği çalışmada bu oyunların toplumsal değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli bir işlev üstlendiğini ortaya koymuştur. Sümbüllü ve Altınışık (2016) geleneksel çocuk oyunları kültür taşıyıcı-eğitici-öğretici muhtevası ve tatbikatı ile bu araçlardan biridir; ayrıca çocukluk devresinde semboller eşliğinde hayat bulan geleneksel oyunların zamanla davranışa dönüştüğü ifade edilmektedir (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Söz konusu çalışmada ayrıca geleneksel çocuk oyunlarının ilgili toplumun değerler manzumesinden beslenmiş olmakla kolektif şuur temsilcisi ürünler olması, bu ürünlerin popüler kültür öğeleri karşısında dünden daha fazla hassasiyetle muhafazasının gerekli kılındığı vurgulanmaktadır (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Her toplum, kültürünü ve sahip olduğu değerlerini koruma, bu değerleri gelecek nesillere muhtelif vasıtalarla ulaştırma amaç ve kaygısına sahiptir ki geleneksel çocuk oyunları bu araçlardan biridir. Bu tanım çerçevesinde söz konusu oyunlar, salt eğlence unsuru olmaktan öte, çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini bütünsel biçimde destekleyen pedagojik yapılar olarak değerlendirilmektedir (Madondo ve Tsikira, 2022). Madondo ve Tsikira (2022), zimbabweli çocuklarda geleneksel oyunların 3-8 yaş grubundaki beceri gelişimine katkısını araştırdığı çalışmada bu oyunların çocukların sosyal-duygusal gelişimini ve motor becerilerini destekleyen bütüncül bir pedagojik araç işlevi gördüğünü belirlemiştir. Geleneksel oyunların çocukların sosyal-duygusal gelişimini, motor becerilerini ve kültürel kimliklerini desteklediği; bu işleviyle okul öncesinden temel eğitim kademesine uzanan geniş bir öğretim alanında etkin biçimde kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Madondo ve Tsikira, 2022; Turan vd., 2020). Alanyazın incelendiğinde geleneksel oyunların kültürel aktarım ve değer eğitimi işlevini ön plana çıkaran çalışmaların ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir (Oğuz Haçat ve Topal, 2021; Erol vd., 2022). Bununla birlikte oyunların gerçekleştiği fiziksel mekânın (açık ya da kapalı alan) pedagojik süreç üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmalar oldukça sınırlı kalmaktadır.

Açık alan oyunları, koşma, atlama ve sıçrama gibi büyük kas gruplarını kullanan hareketlere olanak tanıyan, fiziksel serbestliği ön planda tutan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Başal, 2010). Bu tür oyunların çocukların fiziksel aktivite düzeyini artırma potansiyeli taşıdığı belirtilmektedir (Bağcı ve Kaya, 2022). Bağcı ve Kaya (2022), okul öncesi dönemde çocukların fiziksel aktivitelerinin artırılmasında geleneksel oyunların rolünü incelediği araştırmasında geleneksel oyunların okul öncesi çocukların günlük fiziksel aktivite düzeyi üzerinde olumlu etkiler bıraktığını saptamıştır. Kapalı alan oyunları ise görece dar ve sınırlı bir ortamda, çoğunlukla dikkat ve bilişsel becerileri işe koşan, daha kontrollü bir yapı içinde gerçekleştirilen etkinlikler olarak ele alınmaktadır (Başal, 2010). Bu iki mekân türü, çocukların deneyim örüntülerini ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını farklı biçimlerde şekillendirebilmektedir. Mekânsal bağlamın yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda pedagojik ve duyuşsal bir boyut taşıdığı; öğretmen adaylarının açık ve kapalı alan uygulamalarından edindiği deneyimlerin mesleki yönelimlerini etkileyebileceği düşünülmektedir (Erbil Kaya vd., 2017).

Öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara ilişkin görüşleri üzerine yürütülen araştırmalar son yıllarda kayda değer bir artış sergilemiştir. Erol vd. (2022), sınıf öğretmeni adaylarına göre geleneksel çocuk oyunlarını fenomenoloji deseniyle incelediği nitel araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel oyunları somut olmayan kültürel mirasın bir parçası, değer eğitiminin taşıyıcısı ve beceri geliştirici etkinlikler olarak nitelendirdiğini ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada geleneksel oyunların nesiller arası kültürel aktarım işlevi ve değerler eğitimine katkısı, adayların ön plana çıkardığı temel boyutlar olarak belirlenmiştir (Erol vd., 2022). Karakaya ve Türkoğlu (2024), okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerini nitel yöntemle incelediği araştırmasında adayların geleneksel oyunlara yönelik olumlu tutum sergilediğini ve üniversitede aldıkları dersin bu tutumu güçlendirdiğini saptamıştır; aynı çalışmada geleneksel oyunların okul öncesi dönemdeki pedagojik değerine ilişkin farkındalığın da ders süreci içinde arttığı belirlenmiştir. Oğuz Haçat ve Topal (2021), geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünü sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirdiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin geleneksel oyunları değerler eğitiminde önemli bir araç olarak gördüklerini; ancak ders kitaplarında bu oyunlara yeterli yer ayrılmadığını düşündüklerini belirlemiştir. Oğuz Haçat ve Topal (2021), araştırma sonucunda öğretmenler, geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli gördüklerini belirtmektedir biçiminde bir sonuca ulaşmıştır. Söz konusu araştırmada öğretmenler; kültürün gelecek kuşaklara aktarımı, çocukların yardımlaşma, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk gibi değerleri öğrenmeleri, çocuklar arasında olumlu iletişimin gelişmesi, işbirlikçi öğrenmeyi sağlaması, farklılıklara saygı duymayı, değerlerin oyunlarla eğlenceli hale getirilmesi gibi sebeplerle geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli gördüklerini ifade etmişlerdir (Oğuz Haçat ve Topal, 2021). Geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerin birden fazla değeri kazandıkları, geleneksel çocuk oyunlarının ders kitaplarında yeterli seviyede bulunmadığı ve değerler eğitimi açısından okul öncesi dönemde de yer verilmesi gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada öğretmenler, geleneksel oyunların çocukların toplumsal ve kültürel değerleri içselleştirmesine önemli katkılar sunduğunu ifade etmiştir (Oğuz Haçat ve Topal, 2021).

Turan vd. (2020), geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmasında bu oyunların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişime çok yönlü katkılar sunduğunu; okul programlarına sistematik olarak entegre edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aynı çalışmada öğretmenler geleneksel oyunların çocukların motor beceri, sosyal iletişim ve akademik öğrenme süreçlerini destekleyen çok işlevli bir pedagojik araç olduğunu belirtmiştir (Turan vd., 2020). Baran Kaya vd. (2022), geleneksel çocuk oyunlarının matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini ele aldığı araştırmasında adayların geleneksel oyunları farklı derslerle ilişkilendirerek disiplinlerarası bir yaklaşım benimsediğini saptamıştır; bu bulgu adayların oyunlara salt eğlence aracının ötesinde pedagojik bir anlam yüklediğini ortaya koymaktadır. Topan (2024), geleneksel çocuk oyunlarının matematik öğretiminde kullanılması hakkında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının görüşlerini incelediği araştırmasında adayların geleneksel oyunları bilişsel beceri geliştirme bağlamında değerlendirdiğini ve bu oyunlara güçlü bir pedagojik farkındalıkla yaklaştığını saptamıştır. Uluslararası alanyazında Aypay (2016), Türkiye'de geleneksel çocuk oyunlarının on evrensel değer öğretimindeki rolünü araştırdığı çalışmada bu oyunların evrensel değerlerin kazandırılmasında işlevsel bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Madondo ve Tsikira (2022) ise zimbabweli çocuklarda geleneksel oyunların beceri gelişimine katkısını incelediği araştırmasında bu oyunların çocukların sosyal-duygusal ve motor becerilerini desteklediğini belirlemiştir.

Alanyazındaki bu çalışmalar, geleneksel oyunların öğretmen adayları açısından taşıdığı öneme ilişkin değerli ipuçları sunmaktadır. Erol vd. (2022), araştırmasının sınırlılıkları arasında tek ölçüm noktasına dayalı yapının ve mekânsal değişkenin göz ardı edilmesinin bulguların genellenebilirliğini kısıtladığını vurgulamıştır. Bununla birlikte bazı boyutlar henüz yeterince ele alınmamış görünmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel oyunlara ilişkin görüşlerini eğitim öncesi ve eğitim sonrası bağlamda karşılaştırmalı biçimde ele alan, üstelik mekânsal bir eksen, yani açık ve kapalı alan deneyimleri, çerçevesinde inceleyen araştırmalar alanyazında son derece sınırlıdır. Var olan çalışmaların büyük çoğunluğu ya öğretmen görüşlerini konu almakta ya da tek bir ölçüm noktasıyla yetinmektedir. Öğretmen adaylarının deneyimsel öğrenme sürecinde bu iki mekân tipiyle gerçek bir uygulamayı yaşayarak nasıl bir anlam kurduğu ise henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu boşluğun doldurulması hem öğretmen yetiştirme programlarının tasarlanmasına hem de geleneksel oyunların okullarda etkin biçimde kullanılmasına ilişkin politika geliştirilmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Karakaya ve Türkoğlu (2024) araştırmasında öğretmen adaylarına göre, geleneksel oyunlarla çocuklara kazandırılması amaçlanan hedeflerin başında gelişim alanlarının desteklenmesi gelmekte; geleneksel oyunların daha etkili kullanabilmesi için açık alanların aktif kullanılması gerekmektedir biçiminde bir sonuca ulaşılmıştır; bu

araştırma söz konusu açık alan önceliklendirmesini mekânsal eksen üzerinden doğrudan karşılaştırmalı olarak incelemektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına yönelik görüşlerini, açık ve kapalı alan deneyimleri temelinde, eğitim öncesi ve eğitim sonrası boyutlarıyla bütüncül olarak incelemektir. Araştırma, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında 2025–2026 bahar döneminde "Geleneksel Çocuk Oyunları" dersini alan 4. sınıf öğretmeni adayları (N=29) ile yürütülmüştür. Araştırmanın temel soruları şunlardır: AS1: Sınıf öğretmeni adayları, eğitim öncesinde geleneksel çocuk oyunlarını ve açık/kapalı alan oyunlarını nasıl tanımlamaktadır? AS2: Adaylar, açık ve kapalı alanlarda gerçekleştirdikleri uygulamalardan nasıl deneyimler elde etmiştir? AS3: Adaylar, iki alan türünü pedagojik işlev ve uygulama güçlükleri açısından nasıl karşılaştırmaktadır? AS4: Bu deneyimlerin adayların mesleki yönelimlerine yansımaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel yaklaşımla tasarlanmış; desen olarak bütüncül tek durum çalışması benimsenmiştir (Yin, 2018; Merriam, 2013; Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022). Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bütüncül tek durum çalışması ise araştırmacının güncel bir olguyu gerçek yaşam bağlamında derinlemesine incelediği, olgu ile bağlam arasındaki sınırların belirgin olmadığı durumlarda tercih edilen araştırma desendir (Yin, 2018). Durum, ALKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında 2025–2026 bahar döneminde yürütülen Geleneksel Çocuk Oyunları dersiyle sınırlandırılmış olup söz konusu dönem MEB'in TYMM güncellemesinin kademeli uygulamaya girdiği süreçle örtüşmektedir (MEB, 2024). Analiz birimi olarak öğretmen adaylarının açık ve kapalı alan oyunlarına ilişkin deneyimleri bütüncül biçimde ele alınmıştır. Durum çalışması desininin tercih edilmesi, araştırılan olgunun gerçek yaşam bağlamında derinlemesine incelenmesine ve katılımcı görüşlerinin anlamlı biçimde ilişkilendirilmesine olanak tanımaktadır (Yin, 2018; Stake, 2010). Yazılı görüşme formları ve video kayıtlarından oluşan iki veri kaynağının bir arada kullanılması, bulguların geçerliğini veri çeşitlemesi yoluyla desteklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2025–2026 bahar döneminde geleneksel çocuk oyun dersi alan 4. sınıf sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır (N=29; X= 22.45). Örneklem yöntemi ölçüt örneklem olup iki temel ölçüt belirlenmiştir: dersi fiilen almış olmak ve araştırmaya gönüllü katılmak (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Patton, 2015). Ölçüt örneklem, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışmaya dahil edilmesini ifade etmekte; araştırma amacıyla doğrudan bağlantılı katılımcıların belirlenmesinde etkin biçimde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Patton, 2015). Derse kayıtlı 31 adaydan 29'u katılımı kabul etmiş, kalan 2 aday kişisel gerekçelerle katılmak istememiştir. 4. sınıf tercihinin gerekçesi, bu grubun kuramsal bilgi, staj deneyimi ve pedagojik donanımı bir arada taşımasıdır. Veri toplandıkça yeni temalar ortaya çıkmadığı ve yanıtların tutarlı biçimde tekrar ettiği gözlemlenmiş olup bu durum örneklem için veri doygunluğuna ulaşıldığına işaret etmektedir. Araştırmacı aynı zamanda dersi yürüten öğretim üyesidir; insider positioning olarak adlandırılan bu içeriden konumlanma sosyal arzu edilirlilik riskini barındırmakta olup yazılı görüşme formunun tercih edilmesinin başlıca gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur. Bu çalışmada benimsenen ölçüt örneklem yaklaşımı, Erol vd. (2022) tarafından yürütülen ve seçmeli geleneksel çocuk oyunları dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının ölçüt örneklem seçme yöntemi ile belirlenmesini içeren çalışmada da tercih edilen örneklem stratejisiyle uyumludur. Araştırmanın katılımcılarını, seçmeli geleneksel çocuk oyunları dersini alan ve ölçüt örneklem seçme yöntemi ile belirlenen sınıf öğretmeni adayları oluşturmıştır (Erol vd., 2022).

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	18	62.1
	Erkek	11	37.9

Yaş	22	17	58.6
	23	12	41.4
Toplam		29	100.0

Not. Yaş verisindeki dağılım N=29 ve Ort.=22.45 temel alınarak hesaplanmıştır.

Araştırma Bağlamı: Ders İçeriği ve Uygulama Süreci

Geleneksel Çocuk Oyunları dersi, ALKÜ Sınıf Öğretmenliği programında haftada iki saat, sekiz hafta süreyle yürütülen seçmeli bir lisans dersidir. Ders; kuramsal içerik, oyun tasarımı-güvenlik eğitimi ve staj uygulamalarından oluşan üç bileşen üzerine kurgulanmıştır. Alanyazında öğretmen yetiştirme programlarında geleneksel oyunlara yer verilmesinin öğretmen adaylarının pedagojik farkındalığını artırdığı ve bu oyunlara yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklediği vurgulanmaktadır (Karakaya ve Türkoğlu, 2024; Erbil Kaya vd., 2017). Son iki haftada her katılımcı staj okulunda devlet ilkokulu öğrencilerine açık ve kapalı alanda en az birer geleneksel oyun oylatmış; uygulamalar akran adaylar tarafından video ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, yazılı görüşme formları ve video kayıtları ile toplanmıştır. Nitel araştırmalarda yazılı görüşme formları; araştırmacının katılımcılarla doğrudan etkileşimini sınırlayarak sosyal arzu edilirlilik etkisini azaltan ve derinlikli veri toplamaya olanak tanıyan bir veri toplama aracı olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Eğitim öncesi form (6 soru) dersin birinci haftasında başlangıç algılarını belgelemek amacıyla; eğitim sonrası form (17 soru) sekizinci hafta tamamlandıktan hemen sonra uygulanmıştır (toplam 23 soru). Soru sayısındaki asimetri kasıtlı olup eğitim öncesi form kavramsal çerçevelemeyi, eğitim sonrası form ise deneyim, karşılaştırma ve mesleki yönelim boyutlarını kapsamaktadır. Form taslağı dört uzman akademisyenin görüşüyle revize edilmiş; uzman görüşleri doğrultusunda iki soru yeniden düzenlenmiş, bir soru kapsam dışı bırakılmıştır. Üç adayda yürütülen pilot uygulama sonrasında soru ifadeleri netleştirilmiştir. Video kayıtları doğrulayıcı ve tamamlayıcı veri kaynağı olarak konumlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Yazılı görüşme formları betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde araştırmacı önceden belirlenen kavramsal çerçeve aracılığıyla verileri düzenleyerek açıklamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Betimsel analiz, araştırma sorularına dayalı tematik çerçeve aracılığıyla verilerin sistematik biçimde organize edilmesini, yorumlanmasını ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analitik çerçeve araştırma soruları ve görüşme formunun altı tematik boyutu esas alınarak önceden kurgulanmış; kodlama bu çerçeve içinde tümevarımsal olarak yürütülmüştür. Kodlama birimi katılımcının belirli bir soruya verdiği yanıtın bütünüdür. Tek bir yanıt birden fazla kodu karşılayabildiğinden sütun yüzdeleri 100'ü aşabilmektedir. Frekans değerleri nicel genelleme amacıyla değil nitel yoğunluğu betimlemek üzere sunulmuştur (Creswell, 2013). Video kayıtları, yazılı form bulgularını desteklemek ve derinleştirmek amacıyla tamamlayıcı bir veri kaynağı olarak işlenmiştir. Video verisinden türetilen bir örüntü yalnızca yazılı form bulgularıyla tutarlılık gösterdiğinde raporlamaya dahil edilmiş, bağımsız bir analiz birimi olarak kullanılmamıştır. Katılımcılar K1–K29 olarak kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlilik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri çerçevesinde ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Merriam, 2013). İnandırıcılık; uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman görüşü yoluyla güçlendirilebilmektedir. Aktarılabilirlik bulguların benzer bağlamlara aktarılabilirliğini, tutarlılık araştırma sürecinin başkaları tarafından izlenebilirliğini, teyit edilebilirlik ise bulguların katılımcıların ifadelerine dayandığının gösterilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Merriam, 2013). İnandırıcılık için uzun süreli etkileşim, iki aşamalı uzman görüşü (form geliştirmede dört uzman, kodlamada iki nitel araştırma uzmanı), veri çeşitlemesi (yazılı form ve video) ile beş katılımcıyla gerçekleştirilen katılımcı teyidi (K1, K9, K17, K23, K27) uygulanmıştır. Tutarlılık için kodlamalar iki kez tekrarlanmış; veri setinin %24.1'ini (n=7) oluşturan alt küme bağımsız bir kodlayıcı tarafından yeniden kodlanmıştır. Yüzde uyum yöntemi kullanılarak hesaplanan 54 kodlama kararı üzerinden %85.2 oranında uyum sağlanmış olup bu değer kabul edilebilir eşik (%80) üzerindedir (Miles vd., 2014). Miles vd. (2014), nitel araştırmalarda güvenirlilik hesaplamasında görüş birliği yüzdesinin %80 ve üzerinde olmasını kabul edilebilir bir güvenirlilik ölçütü olarak

değerlendirmiştir; bu araştırmada elde edilen %85.2 uyum değeri söz konusu ölçütü karşılamaktadır. Teyit edilebilirlik için tüm metodolojik adımlar şeffaf biçimde raporlanmıştır.

Etik

Araştırma Helsinki Bildirgesi ilkelerine uygun biçimde yürütülmüştür. Gerekli etik onay [ETİK KURUL ADI VE KARAR NUMARASI, araştırmacı tarafından eklenecek] tarafından verilmiştir. Tüm katılımcılardan aydınlatılmış yazılı onam alınmış; video kayıtları için hem katılımcılardan hem de staj okulu öğrencilerinin ebeveynlerinden ek onam temin edilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler yalnızca bu araştırma amacıyla işlenmiş olup katılımcıların kimlik bilgileri kodlama sistemi aracılığıyla gizli tutulmuştur.

BULGULAR

Betimsel analiz sonucunda 10 ana tema ve 39 alt tema/kod belirlenmiştir. Her tema, katılımcıların geleneksel oyunlara ve iki farklı mekânsal bağlama ilişkin paylaştığı anlam çerçevelerini temsil etmektedir. Nitel araştırmalarda betimsel analiz yöntemiyle elde edilen bulgular; temalar, kategoriler ve doğrudan alıntılar aracılığıyla sunulmakta, frekans değerleri ise nicel genelleme amacıyla değil nitel yoğunluğu betimlemek üzere raporlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Creswell, 2013). Veri setinde öne çıkan kodlar arasında açık alanda dikkat dağınıklığı ve öğrenci kontrolü ($f=20$, %69.0), kültürel miras ve kuşaklar arası aktarım ($f=20$, %69.0), açık alan geniş hareket alanı ($f=23$, %79.3) ve pedagojik işlev ortaklığı ($f=29$, %100.0) yer almaktadır. Tema ve alt temalara ait frekans değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcı Görüşlerinden Oluşan Tema ve Alt Temalara Ait Frekans Tablosu

Tema / Kod	f	%
Eğitim Öncesi Bulgular (Tema 1–3)		
Tema 1: Geleneksel Oyun Algısı		
Kültürel miras ve kuşaklar arası aktarım	20	69.0
Nostalji ve bireysel bellek	5	17.2
Teknolojisizlik ve doğallık	6	20.7
Tema 2: Açık Alan Kavramsal Algısı		
Geniş hareket alanı ve fiziksel serbestlik	23	79.3
Özgürlük ve kısıtsız hareket	8	27.6
Doğa ile buluşma	4	13.8
Sosyal etkileşim	5	17.2
Tema 3: Kapalı Alan Kavramsal Algısı		
Sınırlı alan ve kısıtlı hareket	20	69.0
Dikkat ve bilişsel beceriler	10	34.5
Kurallı ve disiplinli yapı	5	17.2
Hava koşullarından bağımsızlık	5	17.2
Eğitim Sonrası Bulgular (Tema 4–10)		
Tema 4: Açık Alan Oyun Deneyimleri		
Özgürlük ve rahatlık hissi	16	55.2
Enerji, coşku ve canlılık	7	24.1
Nostaljik duygular ve geçmişe dönüş	4	13.8
Kontrol güclüğü farkındalığı	3	10.3
Tema 5: Kapalı Alan Oyun Deneyimleri		
Kontrol, güvenlik ve rahatlık hissi	11	37.9
Sınırlılık ve kısıtlanma hissi	5	17.2
İkili duygu: Hem rahat hem kısıtlı	4	13.8
Belirgin güçlük yaşanmadı	4	13.8

Tema 6: Oyunların Çocuklara Katkıları		
Fiziksel ve motor gelişim	19	65.5
Sosyal iletişim ve takım çalışması	17	58.6
Dikkat, odak ve bilişsel gelişim	15	51.7
Tema 7: Uygulama Güçlükleri		
Açık alanda dikkat dağınıklığı ve öğrenci kontrolü	20	69.0
Açık alanda hava ve zemin koşulları	4	13.8
Kapalı alanda alan darlığı	11	37.9
Kapalı alanda gürültü ve ses kontrolü	11	37.9
Kapalı alanda belirgin güçlük yaşanmadı	4	13.8
Tema 8: Alan Karşılaştırması ve Tercih		
Benzerlik: Pedagojik işlev ortaklığı	29	100.0
Farklılık: Hareket alanı	29	100.0
Alan tercihi: Açık alan	17	58.6
Alan tercihi: Kapalı alan	12	41.4
Mesleki yönelim: Açık alan öncelikli	21	72.4
Tema 9: Eğitimin Mesleki Katkıları		
Sınıf yönetimi deneyimi	13	44.8
Oyun temelli öğrenme bilinci	7	24.1
Oyun repertuarının genişlemesi	5	17.2
Tema 10a: Öngörülen Okul Sorunları		
Alan yetersizliği	16	55.2
Kalabalık sınıf ve kontrol güçlüğü	10	34.5
Zaman ve malzeme kısıtlaması	8	27.6
Tema 10b: Programa Yönelik Öneriler		
Uygulamalı etkinliklerin artırılması	12	41.4

Not. Her alt temaya/koda en az bir kez atıfta bulunan katılımcı sayısı esas alınmıştır. Katılımcılar K1–K29 olarak kodlanmıştır. Soru 4 için K3 ve K5; Soru 5 için K15, K21 ve K26 yanıtları kapsam dışı bırakılmıştır.

Eğitim Öncesi Bulgular

3.1. Geleneksel Oyun Algısı

Öğretmen adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin eğitim öncesi görüşleri üç kod altında şekillenmektedir. Kodlar birbirini dışlamamakta; kimi yanıtlar birden fazlasını aynı anda barındırmaktadır. Alanyazında da sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel oyunlara ilişkin eğitim öncesi algılarının kültürel miras, nostalji ve oyunun eğitsel işlevi ekseninde kümelendiği gözlemlenmektedir (Erol vd., 2022; Karakaya ve Türkoğlu, 2024).

Kültürel Miras ve Kuşaklar Arası Aktarım ($f=20$, %69.0)

Bu tema, geleneksel oyunların toplumsal bellek ve nesiller arası iletişim işlevi çerçevesinde değerlendirildiği yanıtları kapsamaktadır. Katılımcıların yaklaşık üçte ikisi bu çerçeveye başvurmuştur.

"Büyüklelerimizden bize, bizden çocuklarımıza ve öğrencilerimize aktarılacak bir kültür." (Soru 3, K2)

"Sanki oynamayı öğrenmemişiz de o oyunun içine doğmuşuz gibi." (Soru 3, K29)

Nostalji ve Teknolojisizlik ($f=5$, %17.2; $f=6$, %20.7)

Nostalji teması geleneksel oyunları bireysel bellek nesnesi olarak konumlandıran yanıtları; teknolojisizlik teması ise oyunun ekranlardan bağımsız, özerk bir pratik olarak tanımlandığı ifadeleri kapsamaktadır.

"Geleneksel çocuk oyunları deyince aklıma çocukluğum, arkadaşlarım, masumluk geliyor." (Soru 3, K1)

"Ekranlardan uzak, akran etkileşiminin en üst seviyede olduğu ve kuralları çocukların belirlediği ortak bir kültür mirası geliyor." (Soru 3, K25)

3.2. Açık ve Kapalı Alan Kavramsal Algıları

Eğitim başlamadan katılımcıların her iki oyun türünü de öncelikle fiziksel alan ve hareket eksenini üzerinden çerçevelediği görülmektedir. Açık alan için en baskın kod geniş hareket alanı ve fiziksel serbestlik ($f=23$, %79.3), kapalı alan için ise sınırlı alan ve kısıtlı hareket ($f=20$, %69.0) olarak belirlenmiştir. İki kodun karşıt ama aynı ekseninde şekillenmesi, öğretmen adaylarının iki ortamı birbirinin zıddı olarak önceden zihinsel şemaya yerleştirdiğine işaret etmektedir.

"Yer kısıtlılığı yok, daha eğlenceli; sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine olumlu etkileri çok fazladır." (Soru 4, K7)

"Daha kontrollü, dikkat isteyen ve alanın sınırlı olduğu oyunlardır." (Soru 5, K4)

"Kapalı alan oyunları kas gücü yerine daha çok akıl gücünün ve dikkat becerisinin ön plana çıktığı oyunlar olabilir." (Soru 5, K13)

Eğitim Sonrası Bulgular

3.3. Açık Alan Oyun Deneyimleri

Eğitim öncesinde kavramsal düzeyde dile getirilen özgürlük algısının deneyimle pekişerek somut bir deneyim bildirimine dönüştüğü görülmektedir ($f=16$, %55.2).

"Daha özgür ve daha rahat hissettim. Sınıf duvarlarının olmaması hem fiziksel hem de zihinsel bir genişleme hissi yarattı." (Soru 9, K19)

"Çocuklar aşırı eğlendiği için ben de çok eğlendim; oyunları kavramaları daha kolay, sosyal becerileri daha çok gelişiyor, daha özgürce koşuyorlar." (Soru 9, K7)

"Küçükken okulda bahçede oynadığım zamanlar gibi hissettim ve kendimi o çocukların nasıl hissettiğini bilerek oynatmaya çalıştım." (Soru 9, K3)

"Açık alanda kontrol sağlamanın daha zor olduğunu fark ettim. Buna rağmen çocukların mutluluğunu görmek tüm yorgunluğa değdi." (Soru 9, K10)

3.4. Kapalı Alan Oyun Deneyimleri

Eğitim sonrasında aynı fiziksel sınırlılığın kontrol ve güvenlik çerçevesinde olumlu biçimde yeniden anlamlandırıldığı görülmektedir ($f=11$, %37.9).

"Alan sınırlı olduğu için çocukların tamamı gözümün önündeydi. Bu durum bana kontrol hissi verdi." (Soru 12, K11)

"Alanın darlığından ve çocukların hareket etmek istemelerinden dolayı sınıfta karmaşa oluşması ihtimaline karşı buna engel olabilecek miyim diye düşünürken rahatsız hissettim." (Soru 12, K2)

"Daha güvenli bir ortamda olduğum için kendimi daha sakin hissettim. Ancak hareket alanımız kısıtlı olduğundan dışarıdaki o yüksek enerjiyi tam olarak yakalayamadığımı fark ettim." (Soru 12, K16)

3.5. Oyunların Çocuklara Katkıları

Geleneksel oyunların çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimine çok yönlü katkılar sunduğu; fiziksel aktivite düzeyini artırdığı ve kültürel değerlerin aktarımına aracılık ettiği vurgulanmaktadır (Turan vd., 2020; Madondo ve Tsikira, 2022; Bağcı ve Kaya, 2022).

"Özellikle kaba motor becerilerinin gelişimi ve mekânsal farkındalık kazanmaları açısından açık alan oyunları paha biçilemez bir katkı sunuyor." (Soru 10, K21)

"Sosyal uyum, kurallara riayet etme ve grup içi iletişim becerilerinin pekişmesi noktasında oldukça verimli bir ortam sağladı." (Soru 13, K24)

"Kapalı alan oyunları dikkat, yönerge takip etme, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir." (Soru 13, K22)

3.6. Uygulama Güçlükleri

"Çocukların dikkat süresi çok kısa olduğu için etrafa bakmadan duramıyorlardı. Okul kalabalık olduğu için o saatte birçok sınıf dışardaydı ve öğrenciler onları izlemekten oyuna odaklanamıyordu." (Soru 11, K1)

"Sınıf küçük olduğu için hareket alanımız kısıtlıydı. Aynı anda birkaç kişiye birden oyunu oylatamadığımız için oynamayanlar sıkılıp ağlamaya başladı." (Soru 14, K1)

3.7. Alan Karşılaştırması ve Tercih

Tüm katılımcılar (N=29) iki mekânı hem pedagojik işlev ortaklığı (%100.0) hem de hareket alanı farklılığı (%100.0) açısından değerlendirmiştir. Katılımcıların %58.6'sı açık alanda, %41.4'ü ise kapalı alanda kendini daha rahat hissettiklerini ifade etmiş; %72.4'ü ileride açık alan oyunlarını öncelikli kullanmayı planladığını belirtmiştir.

"İkisi de sosyal becerileri geliştiriyor ve çocuklar eğleniyor; ikisinde de kurallar var; problem çözme ve karar verme becerilerini destekler." (Soru 15, K7)

"Açık alanlar "keşif ve genişleme" odaklıyken, kapalı alanlar daha çok "odaklanma ve işleme" odaklıdır." (Soru 16, K23)

"Kapalı alanda daha rahat hissettiğimi söylemişim ama çocukların moral ve motivasyonu açısından öğretmen olduğumda açık alan oyunlarını daha çok kullanırdım." (Soru 18, K27)

3.8. Eğitimin Mesleki Yansımaları ve Öneriler

"Sınıf kontrolünü sağlamanın yalnızca ses yükseltmek ya da kurallar koymakla olmadığını, çocuklarla iletişim kurmanın ve onları anlamının ne kadar önemli olduğunu fark ettim." (Soru 20, K9)

"Oyunun sadece bir eğlence değil, çok güçlü bir öğretim aracı olduğunu fark ettim." (Soru 20, K21)

"Bu eğitimin daha verimli hale gelmesi için uygulama sayısının artırılmasının faydalı olacağını düşünüyorum." (Soru 22, K9)

TARTIŞMA

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin eğitim öncesi kavramsal algılarını ve eğitim sonrası deneyimsel kazanımlarını; açık ve kapalı alan boyutlarıyla bütüncül bir çerçevede incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, adayların oyunlara başlangıçta yükledikleri anlamların eğitim ve uygulama süreciyle önemli ölçüde dönüştüğüne işaret etmektedir. Eğitim öncesinde baskın olan kültürel miras çerçevesinin eğitim sonrasında pedagojik işlev ve mekânsal deneyim eksenlerini içerecek biçimde genişlediği; mekânsal kısıtlılık okumasının ise yerini koşula bağlı bir esneklik anlayışına bıraktığı görülmektedir. Bulgular aşağıda temalar düzeyinde alanyazınla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın eğitim öncesi bulgularında öne çıkan en belirgin örüntü, katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin (f=20, %69.0) geleneksel oyunları kültürel miras ve kuşaklar arası aktarım çerçevesinde tanımlamasıdır. Bu bulgu, Erol vd.'nin (2022) sınıf öğretmeni adaylarına göre geleneksel çocuk oyunlarını inceleyen fenomenoloji desenli araştırmasıyla güçlü bir örtüşme sergilemektedir; Erol vd. (2022) aynı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarının değer eğitimi, beceri gelişimi, eğitsel işlev ve somut olmayan kültürel mirasa katkı

sağladığını ifade ettiklerini belirlemiştir. Söz konusu araştırmada elde edilen veriler geleneksel çocuk oyunlarının içerdiği değerler, geleneksel çocuk oyunlarının kazandırdığı beceriler, geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel işlevi ve geleneksel çocuk oyunlarının somut olmayan kültürel mirasa katkısı şeklinde tema olarak sunulmuştur (Erol vd., 2022). Araştırmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarını çoğunlukla toplumların kültürü ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Erol vd. (2022), aynı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel oyunları somut olmayan kültürel mirasın bir parçası, değer eğitiminin taşıyıcısı ve beceri geliştirici etkinlikler olarak nitelendirdiğini belirlemiştir; bu araştırmanın eğitim öncesi bulgularıyla doğrudan örtüşen söz konusu sonuç, kültürel miras çerçevesinin sınıf öğretmenliği adayları genelinde tutarlı biçimde belirdiğini düşündürmektedir. Benzer biçimde Sümbüllü ve Altınışık (2016), geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemini incelediği çalışmada bu oyunların toplumsal değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında etkili bir araç işlevi gördüğünü vurgulamıştır. Oğuz Haçat ve Topal (2021), geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünü sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirdiği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin geleneksel oyunları değerler eğitiminde önemli bir araç olarak gördüklerini; ancak ders kitaplarında bu oyunlara yeterli yer ayrılmadığını düşündüklerini belirlemiştir. Uluslararası alanyazında ise Aypay (2016), Türkiye'de geleneksel çocuk oyunlarının on evrensel değer öğretimindeki rolünü incelediği çalışmada bu oyunların evrensel değerlerin öğretimindeki işlevsel rolünü ortaya koymuştur.

Nostalji teması ($f=5$, %17.2) eğitim öncesinde bireysel bellek nesnesi olarak belirmiş; ancak eğitim sonrası açık alan deneyiminde anlamlı bir dönüşüm geçirmiştir. Adayların kendi çocukluk oyun anılarını pedagojik bir anlama aracına dönüştürdüğü görülmektedir; nitekim bir katılımcı "Küçükken okulda bahçede oynadığım zamanlar gibi hissettim ve kendimi o çocukların nasıl hissettiğini bilerek oynamaya çalıştım." (K3) biçimindeki ifade bu dönüşümü somutlaştırmaktadır. Karakaya ve Türkoğlu (2024), okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerini incelediği nitel araştırmasında adayların geleneksel oyunlara yönelik olumlu tutum sergilediğini ve üniversitede aldıkları dersin bu tutumu güçlendirdiğini saptamıştır. Söz konusu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlar ile ilgili bilgi sahibi oldukları, geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, geleneksel oyunlar konusunda kendilerini yeterli buldukları, ilgili ve istekli oldukları ve bu durum üzerinde üniversite eğitimlerinde almış oldukları geleneksel çocuk oyunları dersinin etkili olduğu söylenebilir biçiminde bir sonuca ulaşılmıştır (Karakaya ve Türkoğlu, 2024). Kişisel belleğin öğretme pratiğine köprü işlevi görmesi, öğretmen adayları için anlamlı bir mesleki kaynak olarak değerlendirilebilir ve bu bulgu Karakaya ve Türkoğlu'nun (2024) adayların geleneksel oyunlara yönelik kişisel tarihlerinin mesleki tutumlarını biçimlendirdiğine ilişkin bulgularıyla uyumaktadır.

Eğitim öncesinde adayların iki mekân türünü birbirinin karşıtı olarak konumlandığı görülmektedir: açık alan büyük ölçüde geniş hareket alanı ve fiziksel serbestlikle ($f=23$, %79.3), kapalı alan ise sınırlı alan ve kısıtlı hareketle ($f=20$, %69.0) özdeşleştirilmiştir. Bu karşıtlık, tek boyutlu değildir; bilişsel beceriler ($f=10$, %34.5) ve hava koşullarından bağımsızlık ($f=5$, %17.2) gibi işlevsel kodlar, kapalı alan algısının başından beri tamamen olumsuz olmadığına işaret etmektedir. Bu bulgu, Bağcı ve Kaya'nın (2022) geleneksel oyunların çocukların fiziksel aktivite düzeyi üzerindeki katkısına ilişkin vurgusuyla örtüşmekte; açık alanın fiziksel gelişim fırsatı sunan bir ortam olarak güçlü biçimde içselleştirildiğini ortaya koymaktadır. Karakaya ve Türkoğlu (2024), okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürüttükleri nitel araştırmada adayların geleneksel oyunlara yönelik olumlu tutum sergilediğini ve üniversitede aldıkları dersin bu tutumu güçlendirdiğini saptamıştır; bu araştırmada da aynı örüntünün sınıf öğretmeni adayları düzeyinde yinelenişi görülmektedir. Söz konusu paralellik, kavramsal mekânsal çerçevelemenin öğretmen adayları genelinde görece tutarlı olduğuna işaret etmektedir. Sümbüllü ve Altınışık (2016), çocukluk devresinde semboller eşliğinde hayat bulan geleneksel oyunların zamanla davranışa dönüştüğünü belirtmiştir; adayların eğitim öncesi mekânsal algılarının kendi çocukluk deneyimlerinden türettiği davranışsal örüntüler üzerine kurulduğu düşünüldüğünde bu yaklaşımın bulgularımızla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri, kapalı alan deneyiminin eğitim sonrasında nasıl farklılaştığıdır. Eğitim öncesinde kısıtlılık ve sınırlılıkla özdeşleştirilen kapalı alan, uygulama deneyiminden sonra katılımcıların önemli bir bölümü ($f=11$, %37.9) tarafından kontrol, güvenlik ve rahatlık hissi çerçevesinde yeniden tanımlanmıştır. Erbil Kaya vd. (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açılarını ve uygulamaya yansımalarını incelediği araştırmasında adayların oyun uygulamalarından sınıf yönetimi becerisi ve pedagojik farkındalık kazandığını belirlemiştir. Söz konusu araştırmada okul öncesi eğitim öğretmeni adaylarına, oyun temelli öğrenme konusunda, eğitimleri sürecinde kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilerin, uygulamaya yansımaları nitel bir bakış açısıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır (Erbil Kaya vd., 2017). Aynı araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının oyun temelli etkinlik planlama ve uygulama

konusunda bilgileri olmakla birlikte, özellikle uygulama sürecine yönelik desteklenmesi gereken yönlerinin bulunduğu görülmüş ve bu yönde öneriler geliştirilmiştir; kapalı alanın kontrol ve yönetilebilirlikle ilişkilendirilmesi bu pedagojik dönüşümün bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Sınırlılık (f=5) ve ikili duygu (f=4) kodlarının da bir arada varlığını sürdürmesi, deneyimin tek düze değil çok sesli bir anlam örüntüsü taşıdığını göstermektedir.

Açık alanda ise eğitim öncesinde kavramsal düzeyde dile getirilen özgürlük algısının deneyimle pekişerek somut bir bildirimine dönüştüğü görülmektedir (f=16, %55.2). Bununla birlikte aynı mekânın dikkat yönetimi açısından en güç ortamı oluşturduğu (f=20, %69.0) da belirlenmiştir. Bu paradoksal örüntü, yani en özgürleştirici mekânın aynı zamanda en yönetilmesi güç alan olması, pedagojik gerçekliğin karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Erbil Kaya vd. (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımalarını ele aldığı araştırmasında açık ortamlarda yürütülen oyun uygulamalarının yüksek motivasyon sağladığını; öte yandan sınıf yönetimi açısından daha güç koşullar yarattığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da aynı örüntünün, açık alanın %55.2 özgürlük hissi ile %69.0 dikkat yönetimi güçlüğünü eş zamanlı barındırması biçiminde teyit edildiği görülmektedir.

Araştırmanın en kesin bulgularından biri, tüm katılımcıların açık ve kapalı alan oyunlarının pedagojik işlev bakımından eşdeğer olduğunu kabul etmesidir. Madondo ve Tsikira'nın (2022) geleneksel oyunların çocukların sosyal ve motor becerilerini mekândan bağımsız biçimde desteklediğine ilişkin bulgularıyla örtüşen bu sonuç, öğretmen adaylarının uygulamalı deneyim kazandıkça her iki ortamın da çocuk gelişimine katkı sunabildiğini kavradıklarını düşündürmektedir. Benzer biçimde Traijkovik vd. (2018), ilköğretim okullarındaki geleneksel oyunları konu alan araştırmasında geleneksel oyunların farklı ortamlarda da öğrenci motivasyonu ve öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler bıraktığını ortaya koymuştur. "Açık alanlar 'keşif ve genişleme' odaklıyken, kapalı alanlar daha çok 'odaklanma ve işleme' odaklıdır." (K23) biçimindeki ifade, adayların pedagojik amaç-mekân uyumu konusunda yetkinleştiğini göstermektedir. Bozan vd. (2025) araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının geleneksel çocuk oyunlarını hayat bilgisi, Türkçe ve matematik derslerinin öğretim süreçleriyle bütünleştirmeyi tercih ettikleri, bunu yaparken de sadece akademik becerilere değil aynı zamanda beceri ve değer eğitimi hedef aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularındaki pedagojik işlev ortaklığı (%100.0), Bozan vd. (2025) ile paralel biçimde oyunun çok katmanlı pedagojik işlevine işaret etmektedir.

Katılımcıların %58.6'sının kişisel konfor açısından açık alanı, %41.4'ünün ise kapalı alanı tercih ettiği saptanmıştır. Ancak ilerideki mesleki kullanım niyeti sorgulandığında %72.4'ü açık alan oyunlarını öncelikli kullanmayı planladığını ifade etmiştir. Kapalı alanda daha konforlu hisseden bazı adayların ileride açık alana yönelmeyi planlaması; bu ortamı çocukların motivasyonu ve refahı açısından daha katkılı bulmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, Turan vd.'nin (2020) geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Turan vd. (2020), geleneksel oyunların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişime çok yönlü katkılar sunduğunu ve bu oyunların okul programlarına sistematik olarak entegre edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Baran Kaya vd. (2022), geleneksel çocuk oyunlarının matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini ele aldığı araştırmasında adayların oyunlara pedagojik bir anlam yüklediğini ortaya koymuştur.

Açık alanda dikkat dağınıklığı ve öğrenci kontrolü (f=20, %69.0), kapalı alanda ise alan darlığı ve gürültü (f=11, %37.9) başlıca güçlükler olarak belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin geleneksel oyun uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler arasında alan yetersizliği ve kalabalık grupların yönetimi öne çıkmaktadır (Turan vd., 2020; Oğuz Haçat ve Topal, 2021). Bu araştırmanın bulguları söz konusu örüntüyle uyuşmakta; üstelik güçlüklerin mekânsal bağlama göre farklılaştığını göstererek alanyazına ek bir boyut kazandırmaktadır. Kapalı alandaki güçlüklerin öznelliği (katılımcıların %13.8'inin bu alanda belirgin güçlük yaşamamış olması) bu deneyimlerin bağlam, kişilik ve sınıf dinamiği gibi faktörlerin kesişiminde biçimlendiğini düşündürmektedir.

Dersin mesleki katkıları sınıf yönetimi deneyimi (f=13, %44.8), oyun temelli öğrenme bilinci (f=7, %24.1) ve oyun repertuarının genişlemesi (f=5, %17.2) olmak üzere üç düzeyde şekillenmiştir. Sınıf yönetimi deneyiminin ön plana çıkması, adayların staj uygulamasını soyut bir kurumsal bilgi edinme fırsatı olarak değil, gerçek bir pedagojik zorlukla yüzleşme ortamı olarak deneyimlediğini düşündürmektedir. Erbil Kaya vd. (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımalarını ele aldığı araştırmasında adayların oyun uygulamalarından sınıf yönetimi becerisi ve pedagojik farkındalık kazandığını belirlemiştir. Öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenme sürecinde sınıf yönetimi deneyimi elde etmesi,

geleneksel oyunlar dersinin yalnızca içerik bilgisi değil, aynı zamanda pedagojik beceri aktarımı işlevi gördüğüne işaret etmektedir (Erbil Kaya vd., 2017).

Adayların öngördüğü okul sorunları, başta alan yetersizliği ($f=16$, %55.2) olmak üzere kalabalık sınıf ($f=10$, %34.5) ve zaman-malzeme kısıtlamasını ($f=8$, %27.6) kapsamakta olup tüm bu örüntüler Türkiye'deki devlet ilkokulu gerçekliğiyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Adayların %41.4'ünün uygulamalı etkinliklerin artırılmasını önermesi, programın geliştirilmesine yönelik somut ve erken bir talebe karşılık gelmektedir; bu bulgu Karakaya ve Türkoğlu'nun (2024) okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerini incelediği araştırmasındaki yapısal kaygılara ilişkin bulgularıyla uyumaktadır.

Pratik Çıkarımlar

Kuramsal açıdan bu araştırma, mekânsal bağlamın yalnızca fiziksel bir değişken olmadığını, aynı zamanda pedagojik anlamların inşa edildiği bir çerçeve olduğunu ortaya koymaktadır. Adayların kapalı alanı eğitim öncesinde kısıtlılıkla, eğitim sonrasında ise kontrol ve yönetilebilirlikle ilişkilendirmesi, mekânsal anlamlandırmanın deneyim yoluyla dönüştüğüne işaret etmektedir. Pratik açıdan ise öğretmen yetiştirme programlarının her iki alan türünü de kapsayan çift bağlamlı uygulama deneyimleri içermesinin, adayların gerçek okul koşullarına hazırlığını güçlendireceği değerlendirilmektedir. Ayrıca TYMM güncelleme sürecinde geleneksel oyun uygulamalarının okul bahçelerinin düzenlenmesi ve esnek zaman çizelgelerinin oluşturulmasıyla desteklenmesi, bulguların politika düzeyindeki yansımaları olarak önerilebilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma, tek bir üniversitenin sınıf öğretmenliği programı ve tek bir akademik dönemle sınırlı tutulmuş; dolayısıyla bulguların farklı kurumsal yapılara aktarılabilirliği kısıtlıdır. Betimsel analizin nicel genelleme değil nitel yoğunluk betimlemesi amacıyla kullanılmış olması, istatistiksel genellenebilirlik iddiasını dışlamaktadır. Çalışma yalnızca sekiz haftalık bir süreyi kapsamakta olup öğretmen adaylarının mezuniyet sonrasında geleneksel oyunlara ilişkin görüş ve uygulamalarının nasıl şekillendiği izlenememiştir.

Gelecek Araştırmalar

Gelecek araştırmalar şu yönlerde ilerleyebilir: Farklı üniversitelerden sınıf öğretmeni adaylarının dahil edildiği karşılaştırmalı çalışmalar, bulguların transfer edilebilirliğini güçlendirebilir. Geleneksel oyunlar dersinin uzun vadeli mesleki etkilerini izlemeye yönelik boyamsal tasarımlar, adayların mezuniyet sonrası uygulamalarına dair değerli veriler sağlayabilir. Okul bahçesi tasarımı ve mekânsal koşulların pedagojik süreç üzerindeki etkisini inceleyen karma yöntem araştırmalar, alan-öğretim ilişkisine ilişkin daha kapsamlı bir tablo ortaya koyabilir.

SONUÇ

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin algılarının eğitim ve uygulama süreciyle köklü biçimde dönüştüğünü ortaya koymuştur. Eğitim öncesinde kültürel miras odaklı ve fiziksel mekânın belirleyici olduğu bir kavrayıştan, eğitim sonrasında pedagojik işlev ortaklığını tanıyan ve mekânsal koşulları öğretim hedefine göre değerlendiren daha bütünleşik bir mesleki perspektife geçiş gözlemlenmiştir. Kapalı alanın kısıtlılıktan yönetilebilirliğe uzanan yeniden anlamlandırılması ise mekânsal bağlamın pedagojik anlam üretimindeki işlevini somut biçimde gözler önüne sermektedir. Bu bulguların ışığında geleneksel oyunlar dersinin her iki alan türünü kapsayan gerçek uygulama ortamlarıyla desteklenmesinin, adayların mesleki hazırlanışına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62), 283–300.
- Bağcı, S. ve Kaya, İ. (2022). Okul öncesi dönemde çocukların fiziksel aktivitelerinin artırılmasında geleneksel oyunların rolü. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 3(2), 141–149. <https://izlik.org/JA68TL79HU>
- Baran Kaya, T., Arslan, S., & Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2022). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Matematik Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 1879-1914. <https://doi.org/10.17152/gefad.948082>
- Başal, H. (2010). *Geçmişten günümüze Türkiye'de geleneksel çocuk oyunları (1. Baskı)*. Morpa Kültür Yayınları.
- Bozan, M. A., Akçay, A. O. ve Semercioğlu, M. S. (2025). Geleneksel çocuk oyunlarının öğretim süreciyle bütünleştirilmesi: Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(2), 1263–1287. <https://doi.org/10.37217/tebd.1571266>
- Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295–312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Erbil Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ., & Avar, G. (2017). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Oyun Temelli Öğrenmeye Bakış Açıları ve Uygulamaya Yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 800-834. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.303240>
- Erol, M., Akbakla, M. U. ve Karabıçak, N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarına göre geleneksel çocuk oyunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 491–517. <https://doi.org/10.34234/ded.1166387>
- Karakaya, M. ve Türkoğlu, B. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 6(1), 31–52. <https://doi.org/10.46423/izujed.1385901>
- Madondo, F., & Tsikira, J. (2022). Traditional Children's Games: Their Relevance on Skills Development among Rural Zimbabwean Children Age 3–8 Years. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(3), 406–420. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1982084>
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. Ed.: S. Turan)*. Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. SAGE.
- Oğuz Haçat, S. ve Topal, M. (2021). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünün sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 558–575. <https://doi.org/10.51460/baebd.946222>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods (4th ed.)*. SAGE.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Sümbüllü, Y. Z. ve Altınışik, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73–85.
- Topan, B. (2024). Geleneksel çocuk oyunlarının matematik öğretiminde kullanılması hakkında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1205–1262. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1346259>
- Trajkovik, V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T. ve Vasileva, M. (2018). Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *PLoS One*, 13(8), e0202172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202172>
- Turan, B. N., Gözler, A., Turan, M. B., İncetürkmen, M. ve Meydani, A. (2020). Geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 231–241. <https://doi.org/10.31680/gaunjs.757332>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE.

MATEMATİK KAYGISI ÖLÇEKLERİNE BÜTÜNCÜL BİR BAKIŞ: ÖĞRETİM KADEMELERİ VE HEDEF GRUPLAR BAĞLAMINDA BİR İNCELEME

A COMPREHENSIVE OVERVIEW OF MATHEMATICS ANXIETY SCALES: A REVIEW IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL LEVELS AND TARGET GROUPS

Muhammed Celal Uras¹

ÖZET: Matematik kaygısı, bireylerin matematikle ilgili görevler, değerlendirme durumları ve öğretim süreçleri karşısında yaşadıkları gerginlik, endişe ve kaçınma eğilimini yansıtan çok boyutlu bir duyuşsal yapıdır. Öğrencilerde matematik başarısı, öz yeterlik, tutum ve derse katılım ile ilişkili olan bu yapı, öğretmen ve öğretmen adaylarında genel matematik kaygısının yanında matematik öğretme kaygısı, öğretim öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalar bağlamında ele alınmaktadır. Ancak alan yazında ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları çoğu zaman öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı örneklemeleri ile ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyleri arasında parçalı biçimde incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, matematik kaygısını ölçen araçları öğretim kademeleri ve hedef gruplar açısından birlikte incelemek, bu ölçeklerin yıllara göre gelişimini, ölçme odaklarını ve kavramsal yönelimlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Çalışma, ERIC, TR Dizin, PubMed, Web of Science ve Scopus veritabanlarında yer alan yayınlara dayalı bir literatür derlemesidir. Tarama sürecinde matematik kaygısı ve matematik öğretimi kaygısı gibi anahtar sözcükler kullanılmıştır. İncelemeye meta-analizler, bibliyometrik çalışmalar, ampirik araştırmalar ile ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları dâhil edilmiştir. Bulgular, erken dönem ölçeklerin daha çok genel matematik kaygısını ölçmeye yöneldiğini, sonraki yıllarda ise araçların öğretim kademeleri ve hedef gruplara göre çeşitlenerek daha özgül yapılara odaklandığını göstermektedir. İlkokul düzeyinde erken matematik kaygısı, ortaokul düzeyinde matematik sınavı kaygısı ve öz yeterlikle ilişkili kaygı, lise ve yükseköğretimde genel ve kısa form ölçekler, öğretmen ve öğretmen adaylarında ise matematik öğretme kaygısı öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, matematik kaygısı tek tip bir yapı değildir; gelişimsel dönem, öğrenme bağlamı ve mesleki role göre farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, ölçme araçlarının bağlama duyarlı seçilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar sözcükler: matematik kaygısı, matematik öğretme kaygısı, ölçme araçları, öğretim kademeleri, öğretmen adayları

ABSTRACT: Mathematics anxiety is a multidimensional affective construct reflecting tension, worry, and avoidance in mathematics-related tasks, assessment situations, and teaching processes. In students, it is associated with achievement, self-efficacy, attitudes, and class participation. In teachers and preservice teachers, it is examined alongside general mathematics anxiety, mathematics teaching anxiety, instructional self-efficacy, and classroom practices. However, scale development and adaptation studies have often been treated in a fragmented manner across target groups and educational levels. This study examines instruments measuring mathematics anxiety by educational level and target group, and compares their development over time, measurement foci, and conceptual orientations. It is a literature review based on publications indexed in ERIC, TR Dizin, PubMed, Web of Science, and Scopus. Keywords such as mathematics anxiety and mathematics teaching anxiety were used in the search process. Meta-analyses, bibliometric studies, empirical research, and scale development and adaptation studies were included. Findings show that earlier scales mainly focused on general mathematics anxiety, whereas later instruments became more differentiated according to educational level and target group and addressed more specific constructs. Early mathematics anxiety is prominent at the primary level, while mathematics test anxiety and self-efficacy-related anxiety are more visible at the middle school level. General and short-form scales are common in secondary and higher education, whereas mathematics teaching anxiety has become more salient in teacher and preservice teacher research. Overall, mathematics anxiety is not a uniform construct; it varies by developmental period, learning context, and professional role. This suggests that measurement instruments should be selected with contextual sensitivity.

Keywords: mathematics anxiety, mathematics teaching anxiety, measurement instruments, educational levels, preservice teachers

¹ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, mcuras@agri.edu.tr, 0000-0003-3994-8723

GİRİŞ

Matematik kaygısı, matematiksel görevler, değerlendirme durumları ve öğretim süreçleri karşısında ortaya çıkan gerginlik, endişe ve kaçınma eğilimini içeren çok boyutlu bir duyuşsal yapı olarak tanımlanmaktadır. Alanın klasik tanımlarından biri, bu yapıyı sayılarla çalışma ve matematiksel problemleri çözme sürecini aksatan gerilim ve kaygı duyguları biçiminde ele almaktadır (Richardson & Suinn, 1972). İzleyen çalışmalar, matematik kaygısının yalnızca geçici bir olumsuz duygu durumu olmadığını, başarı, öz yeterlik, benlik algısı, derse katılım ve problem çözme süreçleriyle ilişkili daha geniş bir örüntü içinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir (Barroso vd., 2021; Dowker vd., 2016). Öğrencileri konu edinen çalışmalarda matematik kaygısı çoğunlukla matematik başarısı, öz yeterlik, değerlendirme performansı ve tutum ile ilişkilendirilirken, öğretmen ve öğretmen adayı literatüründe bu yapı genel matematik kaygısının yanında matematik öğretme kaygısını da ele almaktadır. Özellikle öğretim sürecine odaklanan çalışmalar, matematik öğretme kaygısının öğretim öz yeterliği, öğretim tercihleri ve sınıf içi uygulamalarla bağlantılı olduğunu göstermektedir (Ganley vd., 2019; Sarı, 2014). Bu yönüyle alanyazın, matematik kaygısının hem öğrenen hem de öğretene bağlamında farklı biçimlerde görünür hale geldiğini ortaya koymaktadır. Bu kavramsal ayrışma, alanyazında kullanılan ölçme araçlarının yapısına da doğrudan yansımaktadır. Başka bir deyişle, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı bağlamlarında ele alınan matematik kaygısı, yalnızca farklı değişkenlerle ilişkilendirilmemekte, aynı zamanda farklı ölçme odakları çerçevesinde tanımlanmakta ve değerlendirilmektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları incelendiğinde, matematik kaygısının başlangıçta daha çok genel bir duyuşsal tepki olarak ölçüldüğü görülmüştür. Zaman içinde öğretim kademelerine ve hedef gruplara duyarlı daha özelleştirilmiş araçların geliştirildiği görülmektedir. İlkokulda erken matematik kaygısına, ortaokulda genel matematik kaygısının yanı sıra sınav kaygısı ve öz yeterlikle ilişkili kaygıya, lise ve yükseköğretimde ise daha çok genel ya da kısa form araçlara yönelim olduğu anlaşılmaktadır. Benzer biçimde öğretmen ve öğretmen adayı örneklemelerinde matematik öğretme kaygısının bağımsız bir ölçme odağı haline geldiği dikkat çekmektedir (Alkan vd., 2019; Hunt & Sarı, 2019). Son yıllarda yapılan bibliyometrik çalışmalar, özellikle ilkökul bağlamında matematik kaygısı araştırmalarının hacimsel olarak arttığını ve başarı, toplumsal cinsiyet, algı, öz yeterlik ve sınıf ortamı gibi temaların öne çıktığını göstermektedir (Sagarduy vd., 2024; Uğraş, 2025). Türkiye’de yapılan sistematik derleme ise çalışmaların önemli bir bölümünün ortaokul örneklemelerinde yoğunlaştığını göstermektedir (Alkan, 2018). Bu durum, matematik kaygısını ölçen ölçeklerin tarihsel ve bağlamsal olarak birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, matematik kaygısını ölçen araçları öğretim kademeleri ve hedef gruplar bağlamında birlikte incelemek ve ölçeklerin yıllara göre gelişimini, ölçme odaklarını ve kavramsal yönelimlerini karşılaştırmalı biçimde değerlendirmektir. Bu doğrultuda, ölçekler öğrenci ve öğretmen boyutlarıyla birlikte ele alınıp ilkökul, ortaokul, lise, yükseköğretim, öğretmen ve öğretmen adayı örneklemelerinde hangi tür araçların geliştirildiğini ve bunların alana ne tür bir kavramsal yönelim kazandırdıkları tartışılmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, ERIC, TR Dizin, PubMed, Web of Science ve Scopus veritabanlarında yer alan yayınların birlikte değerlendirildiği bir literatür derlemesidir. Tarama sürecinde matematik kaygısı (mathematics anxiety), matematik öğretme kaygısı (mathematics teaching anxiety), ilkökul (primary school), ortaokul (middle school), öğretmenler (teachers) ve öğretmen adayları (preservice teachers) gibi anahtar sözcüklerden yararlanılmıştır. İncelemeye meta-analizler, bibliyometrik çalışmalar, ampirik araştırmalar ile ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları dâhil edilmiştir. Kaynak seçimi sürecinde üç ilke benimsenmiştir. İlk olarak, matematik kaygısı ölçeklerinin ilk geliştirildiği ya da uyarlanıp yeniden yapılandırıldığı birincil çalışmalar önceliklendirilmiştir. İkinci olarak, ölçeklerin öğretim kademeleri ve hedef gruplar bakımından dağılımını göstermeye elverişli çalışmalar seçilmiştir. Üçüncü olarak, doğrulanabilir dergi kayıtları, kurumsal arşivler ve ölçek veritabanları üzerinden bibliyografik bilgileri net biçimde saptanabilen kaynaklar esas alınmıştır. İnceleme sürecinde ölçekler üç analitik eksenle sınıflandırılmıştır: hedef grup ve öğretim kademesi, ölçme odağı ve tarihsel gelişim çizgisi. Böylece yalnızca hangi ölçeklerin geliştirildiği değil, bu ölçeklerin matematik kaygısını hangi boyutlarda kavramsallaştırdığı ve zaman içinde nasıl ayrıştığı da değerlendirilmiştir. Tablolar bu sınıflandırmanın görsel bir özeti olacak biçimde tasarlanmıştır.

BULGULAR

Ölçeklerin gelişimi incelendiğinde, erken dönem araçların daha çok genel matematik kaygısını ölçmeye yöneldiği görülmektedir. Matematik kaygısının ölçülmesine yönelik ilk girişim Dreger ve Aiken (1957) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada sayı kaygısı olarak kavramsallaştırılan yapı, bir kaygı ölçeğine ek maddeler eklenerek ölçülmeye çalışılmıştır. Alanın en yaygın atıf alan ve sistematik bir ölçme aracı olarak öne çıkan ilk ölçek ise Richardson ve Suinn’in (1972) geliştirdiği Mathematics Anxiety Rating Scale (MARS)’tır. Bunu izleyen

Mathematics Anxiety Rating Scale for Adolescents (MARS-A) (Suinn & Edwards, 1982), Short Mathematics Anxiety Rating Scale (sMARS) (Alexander & Martray, 1989), Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS) (Hopko vd., 2003) ve daha yakın dönemde Brief Math Anxiety Scale (BMAS) (Núñez-Peña & Guilera, 2023) gibi kısa formlar, matematik kaygısının daha ekonomik ve uygulaması kolay bir biçimde ölçülmesini amaçlamıştır. Bu çizgi, özellikle lise ve yükseköğretim örneklemelerinde genel matematik kaygısının daha kısa ölçeklerle değerlendirilmesi yönündeki eğilimi yansıtmaktadır. İlkokul düzeyinde ise durum daha da farklılaşmaktadır. Çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak geliştirilen araçlar, erken matematik kaygısını ya da ilkökuller bağlamına özgü kaygı göstergelerini ölçmeye odaklanmıştır. Mathematics Anxiety Scale for Children (MASC) (Chiu & Henry, 1990), Mathematics Anxiety Questionnaire (MAQ) (Thomas & Dowker, 2000), Scale for Early Math Anxiety (SEMA) (Wu vd., 2012), Child Math Anxiety Questionnaire (CMAQ) (Ramirez vd., 2013), Children's Anxiety in Math Scale (CAMS) (Jameson, 2013), Mathematics Anxiety Scale for Young Children (MASYC) (Harari vd., 2013), Mathematics Anxiety Scale for Young Children-Revised (MASYC-R) (Ganley & McGraw, 2016), Modified Abbreviated Math Anxiety Scale (mAMAS) (Carey vd., 2017) ve Children's Mathematics Anxiety Scale UK (CMAS-UK) (Petronzi vd., 2019) bu hattın öne çıkan örnekleridir. Türkiye bağlamında ise Hacıömeroğlu ve Kutluca (2016) ile Mutlu ve Söylemez'in (2018) ilkökula dönük çalışmaları, erken yaşlarda matematik kaygısının ayrı bir ölçme gerektirdiğini göstermektedir. Ortaokul düzeyinde ölçme odağının giderek çeşitlendiği görülmektedir. Özdemir ve Gür'ün (2011) Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği uyarlaması (MKEÖ), Bindak'ın (2005) İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği, Şan ve Akdağ'ın (2017) Ortaokul Öğrencileri İçin Matematik Sınavı Kaygısı Ölçeği ve Kartal vd.'nin (2022) Matematik Öz Yeterliği ve Kaygısı Ölçeği uyarlaması bu ayrışmayı açık biçimde ortaya koymaktadır. Ayrıca Matematik Kaygısı Ölçeği (MKÖ) lise düzeyindeki öğrencilerde matematik kaygısını farklı boyutlar üzerinden değerlendirmektedir (Erkin vd., 2006). Bu araçlar birlikte değerlendirildiğinde, ortaokul bağlamında genel matematik kaygısının yanı sıra sınav odaklı kaygı ve öz yeterlikle ilişkili kaygı gibi daha belirgin yapıların da ölçüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 1. Matematik Kaygısını Ölçen Araçların Öğretim Kademeleri ve Ölçme Odaklarına Göre Dağılımı

Ölçek	Geliştirici/Uyarlayıcı	Hedef grup	Ölçme odağı
Mathematics Anxiety Rating Scale (MARS)	Richardson & Suinn (1972)	Üniversite öğrencisi	Matematik kaygısı
Mathematics Anxiety Rating Scale for Adolescents (MARS-A)	Suinn & Edwards (1982)	Ortaokul / lise	Matematik ve sınav kaygısı
Short Mathematics Anxiety Rating Scale (sMARS)	Alexander & Martray (1989)	Üniversite öğrencisi	Matematik kaygısı
Mathematics Anxiety Scale for Children (MASC)	Chiu & Henry (1990)	İlkokul / ortaokul	Çocuklarda matematik kaygısı; değerlendirme, öğrenme, problem çözme ve öğretmen bağlamı kaygısı
Math Anxiety Questionnaire (MAQ)	Thomas & Dowker (2000)	İlkokul	Erken çocukluk ve ilkökulda matematik kaygısı; matematiğe yönelik tutumla ilişkili kaygı
Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS)	Hopko vd. (2003)	Üniversite öğrencisi	Öğrenme süreci ve sınav bağlamında matematik kaygısı
İlköğretim Öğrencileri için Matematik Kaygı Ölçeği	Bindak (2005)	Ortaokul	Matematik kaygısı
Matematik Kaygısı Ölçeği (MKÖ)	Erkin vd. (2006)	Lise	Matematik kaygısı
Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği (MKEÖ)	Özdemir & Gür (2011)	Ortaokul	Matematik kaygısı
Scale for Early Mathematics Anxiety (SEMA)	Wu vd. (2012)	İlkokul	Matematik kaygısı
Child Math Anxiety Questionnaire (CMAQ)	Ramirez vd. (2013)	İlkokul	Matematik kaygısı
Children's Anxiety in Math Scale (CAMS)	Jameson (2013)	İlkokul	Çocuklarda matematik kaygısı ve hata yapma bağlamı kaygısı
Mathematics Anxiety Scale for Young Children (MASYC)	Harari vd. (2013)	İlkokul	Erken dönem matematik kaygısı
Math Anxiety Scale for Young Children-Revised (MASYC-R)	Ganley & McGraw (2016)	İlkokul	Erken dönem matematik kaygısı
Düzenlenmiş Fennema-Sherman Matematik Kaygı Ölçeği	Hacıömeroğlu & Kutluca (2016)	İlkokul	Matematik kaygısı
Modified Abbreviated Math Anxiety Scale (mAMAS)	Carey vd. (2017)	İlkokul / ortaokul	Matematik kaygısı
Ortaokul Öğrencileri İçin Matematik Sınavı Kaygısı Ölçeği	Şan & Akdağ (2017)	Ortaokul	Matematik sınav kaygısı
İlkokul Çocukları İçin Matematik Kaygı Ölçeği	Mutlu & Söylemez (2018)	İlkokul	Matematik kaygısı
Children's Mathematics Anxiety Scale UK (CMAS-UK)	Petronzi vd. (2019)	Okul öncesi / ilkökul	Erken çocukluk ve ilkökulda matematik kaygısı
Matematik Öz Yeterliği ve Kaygısı Ölçeği	Kartal vd. (2022)	Ortaokul	Öz yeterlikle ilişkili matematik kaygısı
Brief Math Anxiety Scale (BMAS)	Núñez-Peña & Guilera (2023)	Üniversite öğrencisi	Matematik kaygısı

Tablo 1, matematik kaygısını ölçmeye yönelik araçların zaman içinde hem hedef grup hem de ölçme odağı bakımından belirgin biçimde çeşitlendiğini göstermektedir. İlk dönem ölçeklerde matematik kaygısı daha çok genel ve bütüncül bir duyuşsal tepki olarak ele alınırken, sonraki çalışmalarda yapının gelişimsel döneme, okul kademesine ve matematikle karşılaşma biçimine göre ayrıştırıldığı görülmektedir. Özellikle MARS ve sMARS gibi erken dönem araçlar üniversite öğrencilerine odaklanırken, MARS-A ile birlikte ergenlik dönemine; MASC,

SEMA, CMAQ, MASYC ve mAMAS gibi ölçeklerle ise ilkokul ve erken çocukluk dönemine yönelim artmıştır. Bu durum, matematik kaygısının yalnızca ileri yaşlarda ya da sınav odaklı durumlarda ortaya çıkan bir yapı olmadığını; erken öğrenme deneyimleri, problem çözme süreçleri, öğretmenle etkileşim ve hata yapma korkusu gibi farklı bağlamlarda da gözlenebildiğini göstermektedir. Tabloda dikkat çeken diğer bir nokta, ortaokul ve lise düzeyinde kullanılan araçların daha çok sınav kaygısı, genel matematik kaygısı ve öz yeterlik ile ilişkili kaygı ekseninde yoğunlaşmasıdır. Bu eğilim, öğrencilerin yaşları ilerledikçe matematiğe ilişkin kaygının yalnızca temel öğrenme yaşantılarıyla değil, başarı beklentisi, değerlendirilme baskısı ve akademik performansla daha doğrudan ilişkili hale geldiğini düşündürmektedir. Türkiye bağlamındaki ölçekler de bu genel eğilimi yansıtmaktadır. Bindak (2005), Erkin vd. (2006), Özdemir ve Gür (2011), Şan ve Akdağ (2017), Mutlu ve Söylemez (2018) ve Kartal vd. (2022) tarafından geliştirilen ya da uyarlanan araçlar, matematik kaygısının farklı kademelerde ve farklı ilişkisel yapılar içinde ölçülmeye çalışıldığını göstermektedir. Bu dağılım, çalışmanın mevcut literatürdeki yerini belirlemek açısından önemlidir. Ölçeklerin önemli bir bölümü ya erken çocukluk/ilkokul dönemine ya da üniversite öğrencilerine odaklanmaktadır. Buna karşılık ortaokul ve lise düzeyinde, özellikle matematik kaygısının farklı psikolojik ve akademik değişkenlerle birlikte ele alındığı ölçeğe yaklaşımlarının daha sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tablo, matematik kaygısının gelişimsel olarak değişen bir yapı olduğunu ve kullanılacak ölçeğin öğrencinin bulunduğu öğretim kademesine, matematikle karşılaşma biçimine ve araştırmanın kuramsal odağına uygun seçilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Lise ve Yükseköğretim Bağlamı

Lise ve yükseköğretim düzeylerinde kullanılan ölçekler, büyük ölçüde genel matematik kaygısını ölçen klasik ya da kısaltılmış formlardan oluşmaktadır. Bu durum, ileri yaş gruplarında matematik kaygısının çoğu zaman daha genel bir duyuşsal tepki, değerlendirilme baskısı ve akademik performansla ilişkili bütüncül bir yapı olarak ele alındığını düşündürmektedir. MARS, sMARS, AMAS ve BMAS gibi araçların ağırlıklı olarak üniversite örneklemelerinde kullanılması, bu kademede ölçme araçlarının daha kısa, uygulanabilir ve genel tarama amaçlı biçimlere yöneldiğini göstermektedir. Lise bağlamında ise MARS-A ve Erkin vd. (2006)'nın Matematik Kaygısı Ölçeği öne çıkmaktadır. Bu araçlar, matematik kaygısını ergenlik döneminin akademik beklentileri, sınav baskısı ve başarı algısıyla ilişkili olarak değerlendirmeye imkân sunmaktadır. Ancak tabloda da görüldüğü gibi lise düzeyine özgü ölçek sayısı, ilkokul ve ortaokul bağlamındaki araçlara kıyasla daha sınırlıdır. Bu durum, lise öğrencilerinde matematik kaygısının çoğu zaman doğrudan lise dönemine özgü gelişimsel özellikler üzerinden değil, daha genel öğrenci ya da ergen örneklemeleri üzerinden ele alındığına işaret etmektedir. Wigfield ve Meece'in (1988) ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptıkları çalışma, matematik kaygısının gelişimsel örüntülerini ele alan erken dönem örneklerden biridir. Bununla birlikte, sonraki yıllarda lise ve üniversite örneklemelerinde kısa formların daha sık tercih edilmesi araştırma desenlerinin pratik uygulama gereksinimleriyle ilişkili görünmektedir. Özellikle geniş örneklemli tarama araştırmalarında kısa formlar, uygulama süresini azaltmaları ve çok değişkenli modellerde kullanılabilirlik sağlamaları nedeniyle tercih edilmektedir. Bu çerçevede lise ve yükseköğretim literatürünün daha çok genel kaygı puanları, sınav/değerlendirme kaygısı ve matematik performansı ilişkisi üzerinden ilerlediği söylenebilir. İlkokul ve ortaokulda ölçme odağı daha gelişimsel ve bağlamsal hale gelirken, üst kademelerde daha ekonomik ve genelleştirici ölçeklere yönelim öne çıkmaktadır. Bu ayrım, matematik kaygısının öğretim kademelerine göre farklı ölçme yaklaşımları gerektirdiğini göstermektedir.

Öğretmen ve Öğretmen Adayı Bağlamı

Öğretmen ve öğretmen adayları literatürü, matematik kaygısının öğrenci çalışmalarından farklılaşan daha öğretimsel bir boyutunu görünür kılmaktadır. Bu alandaki ölçekler, başlangıçta öğretmenlerin matematiğe yönelik genel kaygı düzeylerini belirlemeye odaklanırken, sonraki çalışmalarda matematiği öğretme sürecine özgü kaygı daha bağımsız bir yapı olarak ele alınmıştır. Ültaş'ın (2005) geliştirdiği Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği, öğretmen ve öğretmen adaylarının matematikle kurdukları genel duyuşsal ilişkiyi değerlendiren erken örneklerden biridir. Buna karşılık Peker (2006), Sarı (2014), Hunt ve Sarı (2019) ile Alkan vd. (2019) tarafından geliştirilen ya da uyarlanan ölçekler, kaygıyı doğrudan öğretim sürecindeki görevler, sınıf içi uygulamalar ve öğretme sorumluluğu üzerinden ele almaktadır. Bu dönüşüm, matematik kaygısının öğretmen bağlamında yalnızca “matematikten kaygı duyma” biçiminde açıklanamayacağını göstermektedir. Öğretmen ya da öğretmen adayları için kaygı, aynı zamanda konuyu açıklama, öğrencilerin sorularına yanıt verme, hata yapmadan işlem yürütme, öğrenci anlayışını destekleme ve sınıf içinde matematiksel etkileşimi yönetme gibi öğretimsel görevlerle ilişkilidir. Bu nedenle matematik öğretme kaygısı, genel matematik kaygısıyla ilişkili olsa da ondan daha bağlamsal ve mesleki bir yapıyı temsil eder. Ganley vd. (2019) tarafından geliştirilen Math Anxiety Scale for Teachers (MAST), bu ayrımı daha açık hâle getiren önemli araçlardan biridir. MAST, öğretmenlerde genel matematik kaygısı ile matematik öğretme kaygısını birlikte değerlendirmesi bakımından, iki yapının birbirine yakın fakat özdeş olmayan yönlerini göstermektedir. Bu yaklaşım, öğretmen matematik kaygısının

yalnızca bireysel bir duygu durumu değil, öğretim kalitesi, öğretim tercihleri ve sınıf içi kararlarla ilişkili mesleki bir değişken olarak incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Tablo 2. Öğretmen ve Öğretmen Adayı Bağlamında Matematik Kaygısını Ölçen Araçlar

Ölçek	Geliştirici/Uyarlayıcı	Hedef grup	Ölçme odağı
Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)	Ültaş (2005)	Öğretmen ve öğretmen adayı	Matematik kaygısı
Mathematics Teaching Anxiety Scale (MATAS)	Peker (2006)	Öğretmen adayları	Matematik öğretme kaygısı
Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Matematik Öğretimi Kaygı Ölçeği (MTAS-CT)	Sarı (2014)	Sınıf öğretmenleri	Matematik öğretme kaygısı
Mathematics Teaching Anxiety Scale (English version)	Hunt & Sarı (2019)	Öğretmen ve öğretmen adayı	Matematik öğretme kaygısı
Mathematics Teaching Anxiety Scale (MTAS-PCT)	Alkan vd. (2019)	Sınıf öğretmeni adayları	Matematik öğretme kaygısı
Math Anxiety Scale for Teachers (MAST)	Ganley vd. (2019)	Sınıf öğretmenleri	Matematik kaygısı ve matematik öğretme kaygısı

Tablo 2, öğretmen ve öğretmen adayı bağlamında matematik kaygısının iki ana ölçme çizgisi üzerinden geliştiğini göstermektedir. İlk çizgi, öğretmenlerin matematiğe ilişkin genel kaygı düzeylerini değerlendiren araçlardan oluşmaktadır. İkinci çizgi ise matematiği öğretme sürecinde ortaya çıkan kaygıyı, daha özgül ve mesleki bir yapı olarak ele almaktadır. Bu ayrım, öğretmen örneklemelerinde matematik kaygısının yalnızca bireysel matematik deneyimleriyle değil, öğretim rolünün gerektirdiği açıklama, yönlendirme, değerlendirme ve sınıf içi etkileşim süreçleriyle de bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adayı çalışmalarında kullanılacak ölçeğin, genel matematik kaygısını mı yoksa matematik öğretme kaygısını mı ölçtüğünün açık biçimde gerekçelendirilmesi gerekir.

Bibliyometrik Bulguların Ölçek Literatürüne Katkısı

Bibliyometrik çalışmalar, matematik kaygısı ölçek literatürünün yalnızca hangi araçların geliştirildiğini değil, bu araçların hangi araştırma eğilimleri içinde ortaya çıktığını anlamaya da katkı sunmaktadır. Sagarduy vd. (2024), ilkökul bağlamındaki matematik kaygısı araştırmalarının son yıllarda belirgin biçimde arttığını; toplumsal cinsiyet, algı, öz yeterlik, başarı ve sınıf ortamı gibi temaların öne çıktığını göstermiştir. Bu bulgu, erken yaş gruplarına yönelik ölçeklerde yalnızca genel kaygının değil, çocuğun matematikle karşılaştığı sınıf içi ve duyuşsal bağlamların da ölçme odağına dâhil edildiğini düşündürmektedir. Benzer biçimde Uğraş (2025), Web of Science ve Scopus verilerine dayalı bibliyometrik incelemesinde ilkökul düzeyindeki araştırma hacminin genişlediğini ve psikoloji ile eğitim alanları arasındaki etkileşimin güçlendiğini belirtmektedir. Bu eğilim, MASC, SEMA, CMAQ, MASYC ve mAMAS gibi çocuklara yönelik ölçeklerin gelişimini daha anlaşılır kılmaktadır. Çünkü erken matematik kaygısı, yalnızca akademik başarıyla ilişkili bir sonuç değişkeni olarak değil, öğrenme sürecinde erken dönemde izlenmesi gereken psikolojik bir gösterge olarak ele alınmaya başlanmıştır. Türkiye’deki sistematik derleme bulguları ise farklı bir yoğunlaşmaya işaret etmektedir. Alkan’ın (2018) çalışması, Türkiye’de matematik kaygısı araştırmalarında ortaokul örneklemelerinin belirgin ağırlığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, ortaokul düzeyinde genel matematik kaygısının yanında sınav kaygısı, öz yeterlik ilişkili kaygı ve başarıyla ilişkili duyuşsal tepkiler gibi daha özgül ölçme alanlarının neden öne çıktığını açıklamaktadır. Ortaokul dönemi hem matematik içeriğinin soyutlaştığı hem de değerlendirme baskısının arttığı bir geçiş evresi olduğu için bu kademedeki ölçeklerin daha fazla alt boyut içermesi beklenen bir eğilimdir. Bibliyometrik ve sistematik derleme bulguları, matematik kaygısı ölçeklerinin öğretim kademeleri arasında eşit biçimde dağılmadığını göstermektedir. Ölçme odağı ilkökulda gelişimsel uygunluk ve erken belirtilere, ortaokulda sınav ve öz yeterlik gibi ilişkisel yapılara, üst kademelerde kısa ve genel değerlendirmelere, öğretmen örneklemelerinde ise öğretim rolüne özgü kaygıya yönelmektedir. Bu kavramsal eğilimler Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Matematik Kaygısı Ölçeklerinin Kavramsal Yönelimi

Bağlam	Öne çıkan ölçekler	Baskın ölçme odağı	Sentez
İlkokul	MASC, SEMA, CMAQ, MASYC, mAMAS, İlkokul 3.-4. Sınıf MKÖ	Erken matematik kaygısı, yaşa uygun duyuşsal tepki	Ölçme araçları gelişimsel uygunluğa ve erken belirtileri saptamaya yönelmektedir. Ölçekler daha özgül alt boyutlar
Ortaokul	MKEÖ, Bindak, Matematik Sınavı Kaygısı Ölçeği, Matematik Öz Yeterliği ve Kaygısı Ölçeği	Genel kaygı, sınav kaygısı, öz yeterlik ilişkili kaygı	üretmekte ve kaygıyı ilişkisel çerçevede değerlendirmektedir.
Lise / Yükseköğretim	MARS, sMARS, AMAS, BMAS	Genel matematik kaygısı, kısa form değerlendirme	Daha ekonomik ve genelleyici araçlar öne çıkmaktadır.
Öğretmen / Öğretmen adayı	MKÖ-Ö, MTAS-CT, MATAS, MTAS (English vers.), MTAS-PCT, MAST	Genel matematik kaygısı ve matematik öğretme kaygısı	Öğretim rolüne özgü kaygı yapıları belirginleşmektedir.

Tablo 3, matematik kaygısı ölçeklerinin hedef gruba göre farklı kavramsal yönelimler kazandığını göstermektedir. İlkokul düzeyindeki araçlar, erken matematik kaygısını yaşa uygun biçimde yakalamaya ve çocukların matematikle ilk karşılaşmalarındaki duyuşsal tepkileri belirlemeye yönelmektedir. Ortaokul düzeyinde ölçme odağı daha ilişkisel bir karakter kazanmaktadır; kaygı, sınav, öz yeterlik ve başarı gibi değişkenlerle birlikte ele

alınmaktadır. Lise ve yükseköğretimde kısa formların öne çıkması, bu kademelerde matematik kaygısının daha genel ve tarama amaçlı bir yapı olarak değerlendirildiğini düşündürmektedir. Öğretmen ve öğretmen adayı bağlamında ise ölçme odağı daha mesleki bir niteliğe bürünmekte; matematik kaygısı, matematiği öğretme sorumluluğu ve sınıf içi uygulamalarla ilişkili olarak incelenmektedir. Bu tablo, matematik kaygısının tek biçimli bir yapı olarak ölçülemeyeceğini göstermektedir. Ölçeğin seçiminde yalnızca yaş grubu değil, kaygının hangi bağlamda ortaya çıktığı da dikkate alınmalıdır. Bu açıdan ölçek literatürü, matematik kaygısının gelişimsel, akademik ve öğretimsel bağlama göre farklılaşan çok katmanlı bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA

Bu derleme, matematik kaygısını ölçen araçların yalnızca sayısal olarak artmadığını, aynı zamanda alanın kavramsal dönüşümünü de yansıttığını göstermektedir. Richardson ve Suinn'in (1972) geliştirdiği MARS ile başlayan süreç, başlangıçta matematik kaygısını genel ve bütüncül bir duyuşsal tepki olarak ele almıştır. Sonraki dönemlerde ise öğretim kademesi ve hedef gruba duyarlı daha ayrılmış araçların geliştirildiği görülmektedir. Dowker vd. (2016), matematik kaygısı araştırmalarının altmış yıllık tarihini değerlendirdikleri çalışmalarında bu kavramsal genişlemeye dikkat çekmiş; kaygının yalnızca sınav ya da performans bağlamında değil, öğrenme sürecinin bütününe ortaya çıkan çok katmanlı bir yapı olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, matematik kaygısının tek ve değişmez bir yapı olarak ele alınamayacağını, gelişimsel dönem, değerlendirme bağlamı ve mesleki rol doğrultusunda farklı biçimlerde ortaya çıktığını açıkça ortaya koymaktadır.

İlkokul düzeyindeki ayrışma özellikle dikkat çekicidir. SEMA (Wu vd., 2012), CMAQ (Ramirez vd., 2013), MASYC ve MASYC-R (Harari vd., 2013; Ganley ve McGraw, 2016) ile mAMAS (Carey vd., 2017) gibi araçlar, çocukların gelişimsel özelliklerine duyarlı biçimde erken matematik kaygısını ölçmeye yönelmiştir. Bu ölçeklerin ortaya çıkması, matematik kaygısının yalnızca ileri yaş gruplarında değil, ilkökul döneminde de gözlemlenebilen bir yapı olduğunu ortaya koyan araştırmalarla doğrudan ilişkilidir. Ramirez vd. (2013), erken ilkökulda çalışma belleği kapasitesi ile matematik kaygısı arasındaki etkileşimi incelemiş ve kaygının bu dönemde dahi matematik başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Benzer biçimde Ramirez vd. (2016), problem çözme stratejilerinin matematik kaygısı ile başarı arasındaki ilişkiyi düzenlediğini saptamış; bu bulgu, ilkökul bağlamında gelişimsel ölçme araçlarının ne denli gerekli olduğunu pekiştirmiştir. Türkiye'de ise Mutlu ve Söylemez (2018) ile Hacıömeroğlu ve Kutluca (2016), ilkökula özgü ölçme araçlarının yerli alanyazındaki boşluğunu doldurmaya çalışmıştır. Sagarduy vd. (2024) tarafından yürütülen bibliyometrik çalışma da bu eğilimi destekler nitelikte olup ilkökul bağlamındaki matematik kaygısı araştırmalarının son yıllarda belirgin biçimde arttığını ortaya koymuştur. Ortaokul düzeyinde ise ölçme odağının giderek çeşitlendiği ve kaygının daha ilişkisel bir çerçevede değerlendirildiği görülmektedir. Bindak'ın (2005) geliştirdiği ölçek genel matematik kaygısını hedef alırken, Şan ve Akdağ (2017) sınav bağlamına özgü bir yapıyı, Kartal vd. (2022) ise öz yeterlikle ilişkili kaygıyı ayrı araçlarla ölçmeye yönelmiştir. Bu ayrışma, matematik kaygısının ortaokul döneminde soyutlaşan içerik ve artan değerlendirme baskısıyla birlikte daha karmaşık bir duyuşsal örüntü kazandığına işaret etmektedir. Nitekim Wigfield ve Meece (1988), ilk ve ortaöğretim öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada matematik kaygısının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerini birbirinden ayırt etmiş; bu iki bileşenin farklı değişkenlerle ilişkilendiğini göstermiştir. Alkan'ın (2018) Türkiye'deki araştırmaları inceleyen sistematik derlemesi de ortaokul örneklemelerinin yurt içi alanyazında belirgin bir ağırlık taşıdığını doğrulamakta, bu durumun ölçme araçlarındaki çeşitlenmeyle paralel ilerlediğini düşündürmektedir. Dolayısıyla ilkökul ve ortaokul araştırmalarında tek bir genel kaygı ölçeği üzerinden genelleme yapmak, bu kademelerin kendine özgü yapısal farklılıklarını göz ardı etmek anlamına gelecektir. Lise ve yükseköğretim düzeyinde ise ölçme araçlarının daha kısa ve genel formlara yöneldiği görülmektedir. MARS'tan türetilen sMARS (Alexander ve Martray, 1989) ve AMAS (Hopko vd., 2003), büyük örneklemli çalışmalarda pratik uygulama gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak yaygın biçimde kullanılmıştır. Daha yakın dönemde geliştirilen BMAS (Núñez-Peña ve Guiler, 2023) da bu çizginin devamı niteliğindedir. Bu tercih, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmaların çoğunlukla geniş örneklemli tarama desenleri benimsemesiyle açıklanabilir. Barroso vd. (2021) tarafından yürütülen meta-analiz, matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin bu yaş grubunda da belirgin ve anlamlı düzeyde sürdüğünü göstermiş; bu bulgu söz konusu ölçeklerin kuramsal geçerliliğini destekler niteliktedir. Öte yandan Erkin vd. (2006) tarafından Türkiye'de lise öğrencileri için geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılan Matematik Kaygısı Ölçeği, yurt içindeki bu boşluğu kısmen doldurmaktadır. Ancak lise düzeyine özgü araç sayısının ilkökul ve ortaokul bağlamına kıyasla hâlâ sınırlı olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adayı literatüründe ortaya çıkan temel bulgu, genel matematik kaygısı ile matematik öğretme kaygısı ayrımının giderek daha net biçimde kurulmuş olmasıdır. Ültaş'ın (2005) geliştirdiği ölçek bu sürecin başlangıç noktasını oluştururken, Peker (2006) ve Sarı (2014) öğretim sürecine özgü kaygıyı bağımsız bir yapı olarak ele alan araçlar geliştirmiştir. Hunt ve Sarı (2019) ile Alkan vd. (2019) ise bu ölçekleri İngilizceye uyarlamış ya da yeni formlar geliştirmiş ve kavramın uluslararası alanyazındaki görünürlüğünü artırmıştır. Ganley

vd. (2019) tarafından geliştirilen MAST, iki yapıyı —genel matematik kaygısı ile matematik öğretme kaygısını— aynı araç üzerinden birlikte ölçmesi bakımından özellikle önem taşımakta; bu sayede her iki kaygı biçiminin birbirine yakın ancak özdeş olmayan örüntüler sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu ayrım, öğretmen eğitimi çalışmalarında uygun ölçek seçiminin yalnızca teknik değil kuramsal bir karar olduğunu açıkça göstermektedir. Nitekim Ganley vd. (2019), matematik kaygısının öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öğretim tercihleriyle doğrudan ilişkili olduğunu, bu nedenle mesleki bağlamda kaygının ayrı biçimde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Derleme bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçek seçiminin araştırmanın örnekleme, öğretim kademesi ve ölçülmek istenen kaygı boyutu dikkate alınarak yapılması gerektiği açıkça görülmektedir. Genel matematik kaygısı, erken matematik kaygısı, matematik sınav kaygısı, öz yeterlik ile ilişkili kaygı ve matematik öğretme kaygısı aynı başlık altında anılsa da, bunlar birbirinin yerine kullanılabilecek özdeş yapılar değildir. Uğraş'ın (2025) Web of Science ve Scopus verilerine dayanan bibliyometrik incelemesi, ilkökul bağlamındaki araştırma üretiminin belirgin biçimde arttığını ortaya koyarken bu çeşitlenmenin ölçüm araçlarının genişlemesiyle eş zamanlı ilerlediğini de göstermektedir. Bu nedenle alandaki gelecekteki çalışmaların, ölçeklerin kavramsal odağını daha açık biçimde tanımlaması ve öğretim kademeleri arasında ölçme mantığını karşılaştırmalı olarak tartışması, hem daha güçlü hem de karşılaştırılabilir bulgular üretilmesine önemli katkı sağlayacaktır.

SONUÇ

Sonuç olarak, bu derleme matematik kaygısı ölçeklerinin alanın kavramsal gelişimini yansıtan önemli göstergeler olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeklerin tarihsel çizgisi, matematik kaygısının başlangıçta genel ve tek boyutlu bir duyuşsal tepki olarak ele alındığını, zaman içinde ise öğretim kademeleri ve hedef gruplara duyarlı, daha farklılaşmış bir ölçme yaklaşımının geliştiğini göstermektedir. İncelenen araçlar birlikte değerlendirildiğinde, ilkökulda erken matematik kaygısının, ortaokulda matematik sınav kaygısı ile öz yeterlikle ilişkili kaygının, lise ve yükseköğretimde daha çok genel ve kısa form kaygı ölçümlerinin, öğretmen ve öğretmen adaylarında ise matematik öğretme kaygısının belirginleştiği görülmektedir. Bu durum, matematik kaygısının tek tip bir yapı olmadığını, gelişimsel dönem, öğrenme bağlamı ve mesleki rol doğrultusunda farklılaşan bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede alandan çıkarılan temel sonuç, uygun ölçek seçiminin yalnızca pratik bir uygulama tercihi olmak yerine kuramsal olarak temellendirilmesi gereken bir araştırma kararı olduğudur. Ölçeklerin sunduğu farklı odaklar, matematik kaygısının nasıl anlaşıldığını ve hangi sonuçların görünürlüğünü doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla gelecekteki araştırmalarda, hedef grup ile öğretim kademesine uygun ölçeklerin tercih edilmesi ve ölçeklerin kavramsal kapsamalarının açık biçimde tartışılması, daha güçlü ve karşılaştırılabilir bulguların elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Alexander, L., & Martray, C. (1989). The development of an abbreviated version of the Mathematics Anxiety Rating Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22(3), 143–150. <https://doi.org/10.1080/07481756.1989.12022923>
- Alkan, V. (2018). A systematic review research: “Mathematics anxiety” in Turkey. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 567–592. <https://doi.org/10.21449/ijate.445919>
- Alkan, V., Coşguner, T., & Fidan, Y. (2019). Mathematics Teaching Anxiety Scale: Construction, reliability and validity. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 506–521. <https://doi.org/10.21449/ijate.625423>
- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., & Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), 134–168. <https://doi.org/10.1037/bul0000307>
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442–448.
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szűcs, D. (2017). The modified abbreviated Math Anxiety Scale: A valid and reliable instrument for use with children. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00011>
- Chiu, L.-H., & Henry, L. L. (1990). Development and validation of the Mathematics Anxiety Scale for Children. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23, 121–127.
- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, 7, Article 508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>
- Dreger, R. M., & Aiken, L. R. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 48(6), 344–351. <https://doi.org/10.1037/h0045894>
- Erktin, E., Dönmez, G., & Özel, S. (2006). Matematik Kaygısı Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 26–33.

- Ganley, C. M., & McGraw, A. L. (2016). The development and validation of a revised version of the Math Anxiety Scale for Young Children. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01181>
- Ganley, C. M., Schoen, R. C., LaVenía, M., & Tazaz, A. M. (2019). The construct validation of the Math Anxiety Scale for Teachers. *AERA Open*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858419839702>
- Hacıömeroğlu, G., & Kutluca, T. (2016). Düzenlenmiş Fennema-Sherman matematik kaygı ölçeği-ilkokul geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 95–100.
- Harari, R. R., Vukovic, R. K., & Bailey, S. P. (2013). Mathematics anxiety in young children: An exploratory study. *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 538–555. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.727888>
- Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Hunt, M. K. (2003). The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS): Construction, validity, and reliability. *Assessment*, 10(2), 178–182. <https://doi.org/10.1177/1073191103010002008>
- Hunt, T. E., & Sari, M. H. (2019). An English version of the Mathematics Teaching Anxiety Scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 436–443. <https://doi.org/10.21449/ijate.615640>
- Jameson, M. M. (2013). The development and validation of the Children's Anxiety in Math Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(4), 391–395. <https://doi.org/10.1177/0734282912470131>
- Kartal, B., Baltacı, S., & Yıldız, A. (2022). Ortaokul öğrencileri için Matematik Öz Yeterlik ve Kaygı Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve matematiksel öz benlik algısı ile ilişkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2471–2522. <https://doi.org/10.29299/kefad.1140407>
- Mutlu, Y., & Söylemez, İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf çocukları için matematik kaygı ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(73), 429–440.
- Núñez-Peña, M. I., & Guilera, G. (2023). Development and validation of the Brief Math Anxiety Scale (BMAS) in university students. *Psicothema*, 35(4), 406–413. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.434>
- Özdemir, E., & Gür, H. (2011). Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 39–50. <https://doi.org/10.15390/ES.2011.951>
- Peker, M. (2006). Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 5(9), 73–92.
- Petronzi, D., Staples, P., Sheffield, D., Hunt, T. E., & Fitton-Wilde, S. (2019). Further development of the Children's Mathematics Anxiety Scale UK (CMAS-UK) for ages 4–7 years. *Educational Studies in Mathematics*, 100(3), 231–249. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9860-1>
- Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 83–100. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.014>
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 14(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.664593>
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>
- Sagarduy, A., Arrieta, N., & Antón, A. (2024). A bibliometric study on mathematics anxiety in primary education. *Education Sciences*, 14(7), 678. <https://doi.org/10.3390/educsci14070678>
- Sarı, M. H. (2014). Sınıf öğretmenlerine yönelik matematik öğretimi kaygı ölçeği geliştirme. *İlköğretim Online*, 13(4), 1296–1310. <https://doi.org/10.17051/ilo.2014.11721>
- Suinn, R. M., & Edwards, R. (1982). The measurement of mathematics anxiety: the Mathematics Anxiety Rating Scale for Adolescents--MARS-A. *Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 576–580. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198207\)38:3<576::aid-jclp2270380317>3.0.co;2-v](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198207)38:3<576::aid-jclp2270380317>3.0.co;2-v)
- Şan, İ., & Akdağ, M. (2017). Ortaokul öğrencileri için matematik sınavı kaygısı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 128–159. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.356142>
- Thomas, G., & Dowker, A. (2000). Mathematics anxiety and mathematical ability in early primary school years. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 315–321.
- Uğraş, H. U. (2025). Research on mathematics anxiety in primary school: Bibliometric analysis and evaluation of trends. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1545556. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1545556>
- Ültaş, İ. (2005). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği (MKÖ-Ö)'nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Wigfield, A., & Meece, J. L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 210–216. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.210>
- Wu, S. S., Barth, M., Amin, H., Malcarne, V., & Menon, V. (2012). Scale for Early Math Anxiety (SEMA) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t31246-000>

KAMU KURUMLARINDA SESSİZ İSTİFAYA NEDEN OLAN UNSURLARA İLİŞKİN BİR İNCELEME AN EXAMINATION OF FACTORS CAUSING QUIET QUITTING IN PUBLIC INSTITUTIONS

Zeynep Eylül Gezer¹

ÖZET: Çalışma; pandemi sonrası çalışma yaşamının öne çıkan davranışlarından sessiz istifa olgusunu, kamu kurumları bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan kavramsal bir derlemedir. Web of Science, Scopus, Google Scholar, DergiPark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında 2022–2026 yılları arasında tarama yapılmış; İş Talepleri-Kaynakları modeli, psikolojik sözleşme kuramı ve Hirschman'ın çıkış-ses-sadakat çerçevesi kavramsal mercek olarak kullanılmıştır. Bulgular, kamu sektöründe sessiz istifanın öncüllerini dört düzeyde kümelendirmektedir: makro koşullar (pandemi etkisi, ücret aşınması, kuşaksal değer değişimi), kurumsal-yapısal koşullar (kırtasiyecilik, katı hiyerarşi, sınırlı kariyer hareketliliği), yönetsel koşullar (zayıf lider-üye etkileşimi, yetersiz takdir) ve bireysel koşullar (tükenmişlik, psikolojik sözleşme ihlali). Hirschman çerçevesinde sessiz istifa; çıkış ve sesin kısıtlı olduğu kamu örgütlerinde en erişilebilir uyum tepkisi olarak konumlanmaktadır. Bulgular, etkili müdahalelerin bireysel davranış yerine örgütsel koşulları hedef alması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: sessiz istifa, kamu çalışanları, örgütsel geri çekilme, psikolojik sözleşme, kamu yönetimi

ABSTRACT: This paper is a conceptual review examining quiet quitting, a prominent post-pandemic workplace behaviour, within the context of public sector organizations. A systematic search was conducted across Web of Science, Scopus, Google Scholar, DergiPark, and the YÖK National Thesis Center for the period 2022–2026. The Job Demands-Resources model, psychological contract theory, and Hirschman's exit-voice-loyalty framework served as theoretical lenses. Findings cluster the antecedents of quiet quitting into four levels: macro-level conditions (pandemic effects, real wage erosion, generational value shifts), institutional-structural conditions (red tape, rigid hierarchy, limited career mobility), managerial conditions (poor leader-member exchange, insufficient recognition), and individual-level conditions (burnout, psychological contract violation). Within Hirschman's framework, quiet quitting emerges as the most accessible adaptive response where exit and voice are constrained. Findings suggest that effective interventions should target organizational conditions rather than individual behaviour.

KeyWords: quietquitting, publicemployees, organizationalwithdrawal, psychologicalcontract, publicadministration

GİRİŞ

Küresel çalışma yaşamı, Covid-19 salgınının ardından önemli değişimler geçirmiştir. İş-yaşam dengesine ilişkin beklentilerin değişmesi, örgütsel bağlılık anlayışının yeniden biçimlenmesi ve artan ekonomik belirsizlik, çalışan davranışlarını tanımlamak için yeni bir kavram dağarcığı ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde öne çıkan kavramlar arasında sessiz istifa, uygulayıcıların, akademisyenlerin ve politika yapımcıların ilgisini kayda değer ölçüde çekmiştir. Kavram, 2022 yılının ortalarında genç bir iş görenin TikTok'ta paylaştığı bir video ile popülerleşmiş; birkaç ay içinde yönetim, örgütsel davranış ve kamu yönetimi dergilerinde akademik incelemenin konusu hâline gelmiştir (Yılmaz, 2024). Gallup'un (2025) 2025 raporuna göre dünya genelinde çalışanların yaklaşık %59'u bağlı olmayan kategoride yer almakta; bu oran sessiz istifa davranışıyla yakından ilişkilendirilmektedir.

Kamu sektörü bu tabloda özgün bir yere sahiptir. Kamu çalışanları; devlet memurlarından belediye personeline, eğitimcilerden sağlık profesyonellerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamakta olup özel örgütlerde geçerli olanlardan önemli ölçüde farklılık gösteren yapısal koşullar altında görev yapmaktadır. İş güvencesi genel olarak daha yüksek, hiyerarşik yapılar daha katı ve ücretlendirme merkezî düzenlemelerle belirlenmektedir. Özel sektör çalışanları memnuniyetsizlik durumunda ses mekanizmasını ya da istifa yoluyla çıkışı işletebilirken, benzer sorunlar yaşayan kamu çalışanları bu iki seçeneğin de görece sınırlı olduğunu deneyimlemektedir (Hirschman, 1970; Tatlı, 2023). Bu koşullar hem sessiz istifa davranışının olasılığını hem de aldığı biçimi doğrudan etkilemektedir.

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 240428003@stu.kmu.edu.tr, ORCID 0009-0008-5816-4506

Bu bildiri, kamu sektörü çalışanlarında sessiz istifaya neden olan unsurları kavramsal bir derleme çerçevesinde ele almaktadır. Çalışma üç temel soruya yanıt aramaktadır: Sessiz istifa nedir ve kavram akademik alanyazında nasıl evrilmiştir? Kamu örgütleri bağlamında bu olgu neden özel bir ilgiyi hak etmektedir? Kamu sektörü ortamında sessiz istifaya zemin hazırlayan koşullar nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma, Jaakkola (2020) tarafından önerilen sınıflandırmaya göre kavramsal derleme yaklaşımı kapsamında yürütülmüştür. Alanyazın taraması Web of Science, Scopus, Google Scholar, DergiPark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 2022–2026 dönemi için gerçekleştirilmiş; Türkçe taramalarda "sessiz istifa", "kamu çalışanları" ve "örgütsel geri çekilme"; İngilizce taramalarda "quietquitting", "publicsectoremployees" ve "workdisengagement" anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Olgunun kuramsal zeminini oluşturan öncül kaynaklar (Hirschman, 1970; Kahn, 1990; Rousseau, 1989) tarih sınırı dışında tutularak dahil edilmiştir. Dahil etme ölçütleri dört temel koşula dayanmaktadır: hakemli dergilerde yayımlanmış ampirik ya da kavramsal makaleler, lisansüstü tezler ve tanınmış kurumsal raporlar olması; sessiz istifa olgusuna doğrudan odaklanması; kamu sektörü ve örgütsel davranış bağlamında anlamlı içerik sunması; Türkçe ya da İngilizce tam metne erişilebilir olması. Seçilen kaynaklar tematik sentez (Thomas ve Harden, 2008) mantığıyla çözümlenmiş; İş Talepleri-Kaynakları modeli (Bakker ve Demerouti, 2017), psikolojik sözleşme kuramı (Rousseau, 1989) ve Hirschman'ın (1970) çıkış-ses-sadakat çerçevesi kavramsal mercek olarak kullanılmıştır. Bu süreç sonunda sessiz istifanın öncülleri için dört düzeyli bir tipoloji belirlenmiştir. Çalışmanın kavramsal derleme niteliği bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir: derleme PRISMA standartlarına uygun sistematik bir tarama iddiası taşımamakta; alanyazının önemli bölümünün Batı bağlamlarında üretilmiş olması, Türkiye kamu yönetimine yönelik çıkarımların temkinli değerlendirilmesini gerektirmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde, kavramsal derleme kapsamında incelenen alanyazın doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Yapılan tematik inceleme sonucunda sessiz istifa olgusunun kavramsal çerçevesi ortaya konulmuş, kamu sektöründeki önemi değerlendirilmiş ve kamu çalışanlarında sessiz istifaya zemin hazırlayan unsurlar makro düzey, kurumsal ve yapısal, yönetsel ve liderlik ile bireysel düzey olmak üzere dört temel tema altında sınıflandırılmıştır. Ayrıca, elde edilen bulgular Hirschman'ın çıkış-ses-sadakat yaklaşımı çerçevesinde bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Sessiz İstifa: Kavramsal Çerçeve

Sessiz istifanın tanımsal manzarası, kavramın popüler söyleme girdiği tarihten bu yana belirgin biçimde genişlemiştir. Erken dönem tanımlar davranışsal boyutu öne çıkararak kavramı, iş görenin görev tanımında yer alan asgari gereklilikleri yerine getirmekle yetinip isteklilik gerektiren çabalardan uzak durması olarak ele almıştır (Klotz ve Bolino, 2022). Yılmaz (2024) kavramı; çalışanların yaşadığı olumsuzluklardan dolayı daha az sorumluluk alması ve işini aksatmadan asgari düzeyde performans göstermesi biçiminde tanımlamaktadır. Akademik alanyazın olgunlaştıkça araştırmacılar sessiz istifayı tükenmişlik, işe yabancılaşma ve psikolojik sözleşme ihlali gibi yapılarla ilişkilendirmiş; Dilchert ve Ones (2025) ise kavramı iş arkadaşlarından ve genel olarak örgütten uzaklaşmayı da içeren çok bileşenli bir psikolojik geri çekilme olarak kavramsallaştırmıştır.

Bu derlemede sessiz istifa; biçimsel istihdamını sürdüren ancak bilinçli biçimde yalnızca görev tanımında belirtilen asgari gerekliliklerle katılımını sınırlayan bir iş görenin, isteklilik gerektiren çabadan sürekli geri çekilmesi olarak tanımlanabilir. Kavramı komşu olgulardan ayıran üç özellik öne çıkmaktadır: davranışsal (tutum değil eylem), kasıtlı (bilinçli bir tercih) ve ilişki içi (biçimsel istihdam devam etmektedir). Kahn'ın (1990) iş bağlılığı kuramı açısından değerlendirildiğinde sessiz istifa, bilişsel, duygusal ve fiziksel yatırımın kasıtlı olarak esirgenmesi biçiminde bağlılığın karşıt kutbunu oluşturmaktadır. Türkiye alanyazınında kavramın ilk kez 2009'da Mark Boldger tarafından ortaya atıldığı, 2022'de bir TikTok videosuyla popülerlik kazandığı belirtilmekte (Çimen ve Yılmaz, 2023); bazı işverenlerin de çalışanların gönüllü ayrılmalarını sağlamak amacıyla iş yükünü artırma yoluna gittiği "sessiz işten çıkarma" olgusuna dikkat çekilmektedir. Bu tanımsal çerçeveden hareketle kamu sektörünün neden farklı bir analitik odak gerektirdiği sorusu önem kazanmaktadır.

Kamu Sektöründe Sessiz İstifanın Önemi

Kamu hizmetleri vatandaş esenliğini doğrudan etkilemektedir. Piyasa mekanizmalarıyla dolayımlanan özel sektör çıktılarından farklı olarak kamu hizmetleri ön saf çalışanların isteklilik gerektiren çabasına büyük ölçüde dayanmakta; bu geri çekilmenin etkileri özellikle kırılgan nüfus gruplarında yoğunlaşmaktadır (Esen, 2023). Kamu örgütleri aynı zamanda sessiz istifayı belirleme kapasitesi bakımından da kısıtlıdır; performans ölçüm sistemleri çoğunlukla usul uyumunu ve hacim göstergelerini öne çıkarırken niteliksel katılımdaki gerilemeyi gözden kaçırmaktadır (Tatlı, 2023). McKinsey çözümleri sessiz istifanın küresel verimlilik kaybını yüz

milyarlarca dolarla ifade etmektedir (Allas ve Mugayar-Baldocchi, 2024); kamu istihdamının toplam istihdam içindeki payının yüksek olduğu ülkelerde bu etki hem daha yaygın hem de ölçülmesi daha güç bir biçim almaktadır. Kamu hizmetine ülkücü güdülerle başlayan bir iş görenin zaman içinde kopuş yaşaması yalnızca örgütsel bir verimlilik kaybı değil, kamu hizmeti motivasyonunun ve kurumsal güvenin de aşınması anlamına gelmektedir. Bu koşulları bir araya getiren unsurların neler olduğu bir sonraki bölümde ele alınmaktadır.

Kamu Sektöründe Sessiz İstifaya Zemin Hazırlayan Koşullar

Alanyazın, kamu örgütlerinde sessiz istifanın ortaya çıkışını ve sürekliliğini kolaylaştıran bir dizi koşulu belirlemektedir. Bu koşullar dört birbiriyle ilişkili küme altında ele alınabilir: makro düzeydeki koşullar, kurumsal ve yapısal koşullar, yönetsel ve liderlik koşulları ile bireysel düzeydeki koşullar. Kümeler birbirinden bağımsız değildir; makro etkenler kurumsal zayıflıkları besler, yönetsel yetersizlikler bireysel savunma mekanizmalarını devreye sokar.

Makro Düzeydeki Koşullar

Covid-19 salgını ve sonrası, en yakın makro düzey tetikleyiciyi oluşturmaktadır. Çimen ve Yılmaz (2023), salgınla yerleşen çalışma kültürünün görünmez biçimde gerçekleşen ayrılma davranışlarının yaygınlaşmasına uygun bir ortam sağladığını belirtmekte; salgının sessiz istifayı yaratmadığını, onu görünür ve meşru kıldığını vurgulamaktadır. Ekonomik güvencesizlik ve reel ücretlerin aşınması ikinci bir makro etken olarak öne çıkmaktadır; pek çok ulusal bağlamda enflasyonist baskılar kamu sektörü ücret ayarlamalarının önüne geçmiş, beklenen ile alınan arasında giderek genişleyen bir uçurum oluşturmuştur. Y ve Z kuşaklarının iş sınırları konusunda daha açık bir tutum sergilediği gözlemlenmekle birlikte, güncel araştırmalar sessiz istifanın tüm kuşak gruplarında görüldüğünü ortaya koymaktadır (Kılınç, 2025).

Kurumsal ve Yapısal Koşullar

Bürokratik biçimselleştirme ve merkezileşme; psikolojik özerkliği ve yetkinliği engelleyerek iş görenlerin psikolojik geri çekilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu yapısal örüntüye kırtasiyecilik de eşlik etmekte; kamu hizmeti motivasyonunu ve iş tatminini sistematik biçimde aşındırmaktadır (Esen, 2023). Sınırlı kariyer hareketliliği de belirleyici bir etkidir; birçok kamu sisteminde yükselme performansına değil kıdem ve sınav sonuçlarına bağlı olduğundan, çabalarının kariyer yörüngelerinde karşılığı olmadığını algılayan iş görenler bu çabayı akılcı biçimde azaltmaktadır (Mahand ve Caldwell, 2023). Örücü ve Hasırcı'nın (2024a) çalışması, hiyerarşi kültürünün sessiz istifa davranışı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etki gösterdiğini; kuralların ön planda tutulduğu, sorumluluk sınırlarının net çizgilerle belirlendiği örgütlerde bu örüntünün daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur.

Yönetsel ve Liderlik Koşulları

Yapısal koşulların ötesinde, günlük amirlik kalitesi sessiz istifa üzerinde bağımsız ve güçlü bir etki göstermektedir. Zenger ve Folkman (2022), 13.000 iş gören ve 2.800 yöneticiyi kapsayan verilerde sessiz istifanın temel olarak yetersiz yönetsel uygulamanın yansıması olduğunu belirlemiştir. Örgütsel takdir de kritik bir yordayıcı olarak öne çıkmaktadır; Achour'un (2025) Tunus devlet memurları üzerindeki araştırmasında takdirin standardize beta katsayısı -0,34 olarak raporlanmış ve tek başına en güçlü yordayıcı olduğu saptanmıştır. Avcı (2023) Maltepe Belediyesi çalışanları üzerindeki araştırmasında örgütsel sinizm ve sessizlik algılarının sessiz istifa davranışı üzerinde anlamlı bir etki gösterdiğini doğrulamış; sesin kısıtlandığı örgütsel iklimlerde ihmalin yaygınlaşma eğilimini ampirik olarak desteklemiştir.

Bireysel Düzeydeki Koşullar

Yapısal ve yönetsel koşullar kaçınılmaz olarak bireyin psikolojisine yansımaktadır. Tükenmişlik bu yansımanın en belgelenmiş biçimidir; Galanis ve arkadaşları (2023) tükenmişliği sessiz istifanın kritik bir göstergesi olarak tanımlamıştır. İş Talepleri-Kaynakları çerçevesinde, yüksek iş taleplerinin düşük kaynaklarla birleşmesi tükenmişlik üretmekte; tükenmişlik yaşayan iş görenler işe yatırımlarını daraltarak başa çıkmaktadır. Psikolojik sözleşme ihlali ikinci bir bireysel mekanizma oluşturmaktadır; iş görenler yükselme vaatlerinin karşılanmadığını ya da adalet normlarının çiğnendiğini algıladıklarında, çıkışın kısıtlı ve sesin yetersiz olduğu bağlamlarda sessiz istifa biçiminde tepki verebilmektedir (Rousseau, 1989). Gökkaya (2024) sağlık çalışanları üzerinde yürüttüğü çalışmada işe bağlı duygusal tükenmişliğin sessiz istifa üzerinde hem doğrudan ($\beta=0,380$) hem de çalışma yaşam kalitesi üzerinden dolaylı ($\beta=0,152$) anlamlı etkisi olduğunu raporlamıştır. Dilekçi, Kaya ve Çiçek (2025) işe mesleki stres, tükenmişlik ve değişim yorgunluğunun öğretmenlerde sessiz istifayı yordadığını göstermiştir. Bu bireysel mekanizmaların yapısal ve yönetsel koşullarla nasıl kesiştiğini açıklamak için bütüncüleştirici bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır.

Bütünleştirici Çerçeve: Hirschman'ın Yeniden Okunması

Hirschman'ın (1970) çıkış-ses-sadakat çerçevesi, yukarıda sıralanan dört düzeyin birbiriyle nasıl etkileştiğini ve kamu sektöründe neden sessiz istifa baskın tepkiye dönüştüğünü açıklamaya yarayan bütünleştirici bir mercek sunmaktadır. Rusbult ve arkadaşları (1988) bu çerçeveyi, memnuniyetsizliğe tepki olarak sorumluluklardan pasif geri çekilmeyi kapsayan ihmal kategorisiyle genişletmiştir. Emeklilik taahhütleri ya da dış piyasadaki sınırlı seçeneklerle çıkışın, hiyerarşik katılık ve misilleme kaygısıyla da sesin kısıtlandığı kamu ortamlarında ihmal en erişilebilir tepki hâline gelmektedir; sessiz istifa da tam bu konumda yer almaktadır.

Ampirik alanyazın bu çerçeveyi güçlü biçimde desteklemektedir. Örücü ve Hasırcı'nın (2024b) bulgusunda hiyerarşi kültürünün sessiz istifa üzerindeki pozitif yönlü anlamlı etkisi, sesin bastırıldığı yapılarda ihmalin yaygınlaşması öngörüsüyle doğrudan örtüşmektedir. Avcı (2023) Maltepe Belediyesi örneğinde sinizm ve örgütsel sessizlik algısının sessiz istifayı anlamlı biçimde yordadığını doğrulamıştır. Alanyazınında özellikle ölçüm araçları alanındaki birikim, Hirschman çerçevesini kamu örgütleri için ampirik olarak sınanabilir kılmaktadır. Bulut ve arkadaşları (2024) toplam değişkenliğin %45,5'ini açıklayan 48 madde ve beş faktörlü bir ölçek geliştirmiş; sessiz istifa işten ayrılma, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sessizlik ile anlamlı ilişkiler sergilediğini raporlamıştır. Tatlı (2023) kamu çalışanları üzerinde yürüttüğü doktora araştırmasında sessiz istifa davranışının örgütsel sessizlik ve iş tatmini ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz'ın (2024) sistematik derlemesinde ise araştırmaların büyük çoğunluğunun 2023–2024 yıllarına ait olduğunu ve kamu kurumu çalışanlarının önemli bir örneklem grubu oluşturduğunu göstermektedir. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde Hirschman çerçevesinin, sesin kısıtlı olduğu kamu örgütlerinde ihmalin baskın tepkiye dönüşmesi öngörüsünü desteklediği görülmektedir. Bu kuramsal okuma iki pratik çıkarım taşımaktadır: sessiz istifa bir karakter kusuru ya da kuşaksal özenti değil, yapısal kısıtlamalara verilen yapısal bir tepkidir; müdahaleler de bu nedenle yalnızca iş görenin davranışına değil, ihmalin akılcı görüldüğü örgütsel koşullara yönelmelidir.

SONUÇ

Hirschman çerçevesinin önerdiği gibi, kamu sektöründe sessiz istifa bireysel bir başarısızlık ya da kuşaksal bir eğilim olmaktan çok, iş göreninin süregelen örgütsel dengesizliğe karşı geliştirdiği bir uyum tepkisidir. Kamu örgütlerinin barındırdığı yapısal katılık, sınırlı kariyer hareketliliği ve merkezî ücretlendirme; yönetsel uygulama kalitesindeki yetersizlikler ve makro düzeydeki ekonomik baskılarla bir araya geldiğinde bu tepkiyi kaçınılmaz kılmaktadır. Davranışın yansımaları tek tek iş yerlerinin ötesine geçerek hizmet kalitesini, vatandaş esenliğini ve kamu kurumsal kapasitesini etkileyebilmektedir.

ÖNERİLER

Yöneticiler açısından etkin ve ilişkisel liderlik; insan kaynakları yöneticileri açısından katkıya dayalı kariyer sistemleri ile hakkaniyetli takdir mekanizmaları; politika yapıcılar açısından ise kamu sektörü ücretinin reel değerini koruyan ve bürokratik özerkliği güvence altına alan düzenlemeler, en doğrudan müdahale yollarını oluşturmaktadır. Etkili müdahalelerin yönetsel uygulama kalitesi, insan kaynakları politikaları ve makro düzeyde yönetim tercihlerinde eşgüdümlü bir eylemi gerektirdiği unutulmamalıdır. Gelecek araştırmalar için Batı dışı bağlamlarda boyamsal desenler, karma yöntem yaklaşımları ve müdahale etkinliğini sınanan deneysel tasarımlar öncelikli görünmektedir.

KAYNAKLAR

- Achour, Z. (2025). QuietquittingamongTunisiancivilservants: A quantitativeanalysis of organizationalantecedents. *Human Resource StrategyandPractice*, 1(1), 14–28. <https://doi.org/10.63385/hrsp.v1i1.442>
- Allas, T., & Mugayar-Baldocchi, M. (2024, February 28). *Thehiddencosts of quietquitting, quantified*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/the-hidden-costs-of-quiet-quitting-quantified>
- Avcı, N. (2023). Örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik, işte sözde var olma ve sessiz istifa arasındaki ilişkiler: İstanbul Maltepe Belediyesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 14(39), 968–989. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.1217165>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Jobdemands–resourcestheory: Takingstockandlookingforward. *Journal of OccupationalHealthPsychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bulut, M. B., Tanrıverdi, O., Tekeli, M. R., Yıldızeli, N., Ünal, N. N., & Çolak, C. (2024). Unveilingthehushedrebellion! Exploringtheconcept of quietquitting in the modern workplace: Development andvalidation of quietquittingscale. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 16(30), 230–255. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.1444762>
- Çimen, A. İ., & Yılmaz, T. (2023). Sessiz istifa ne kadar sessiz? *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 27–33. <https://doi.org/10.47542/sauied.1256798>
- Dilchert, S., & Ones, D. S. (2025). Expandingourunderstanding of quietquitting: Antecedents, correlates, andconsequences. *Human Resource Management*, 1–26. <https://doi.org/10.1002/hrm.70038>
- Dilekçi, Ü., Kaya, A., & Çiçek, İ. (2025). Occupationalstress, burnout, andchange fatigue as predictors of quietquittingamongteachers. *ActaPsychologica*, 104812. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104812>
- Esen, D. (2023). Quietquitting in publicinstitutions: A descriptivecontentanalysis. *International Journal of ContemporaryEconomicsandAdministrativeSciences*, 13(1), 296–326.
- Galanis, P., Moisoglou, I., Katsiouroumpa, A., Vranka, I., Siskou, O., Konstantakopoulou, O., & Kaitelidou, D. (2023). Thequietquittingscale: Development andinitialvalidation. *Healthcare*, 11(12), 1824. <https://doi.org/10.3390/healthcare11121824>
- Gallup. (2025). *State of the global workplace: 2025 report*. <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx>
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, andloyalty: Responsestodecline in firms, organizations, andstates*. Harvard UniversityPress.
- Jaakkola, E. (2020). Designingconceptualarticles: Fourapproaches. *AMS Review*, 10(1–2), 18–26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Kahn, W. A. (1990). Psychologicalconditions of personalengagementanddisengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kılınç, M. (2025). Sağlık çalışanlarında örgütsel dışlanmanın sonuçları: Sessiz istifa ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 28(1), 352–366.
- Klotz, A. C., & Bolino, M. C. (2022, September 15). Whenquietquitting is worse thantherealthing. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2022/09/when-quiet-quitting-is-worse-than-the-real-thing>
- Mahand, T., & Caldwell, C. (2023). Quietquitting: Causesandopportunities. *Business and Management Research*, 12(1), 9–19. <https://doi.org/10.5430/bmr.v12n1p9>
- Örücü, E., & Hasırcı, I. (2024a). Örgütlerde hiyerarşi kültürü ve lider-üye etkileşiminin sessiz istifa davranışı üzerindeki etkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 25(1), 275–291.
- Örücü, E., & Hasırcı, I. (2024b). Hiyerarşi kültürünün sessiz istifa davranışı üzerindeki etkisinde banka çalışanlarının eğitim durumlarının düzenleyici rolü. *İzmir İktisat Dergisi*, 39(2), 389–408.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychologicalandimpliedcontracts in organizations. *EmployeeResponsibilitiesandRightsJournal*, 2(2), 121–139.
- Rusbult, C. E., Farrell, D., Rogers, G., & Mainous, A. G. (1988). Impact of exchangevariables on exit, voice, loyalty, andneglect. *Academy of Management Journal*, 31(3), 599–627.
- Tatlı, M. (2023). *Etik iklimin işe angaje olma ve sessiz istifa üzerindeki etkisinde politik becerilerin rolü: Kamu çalışanları örneği* [Doktora tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methodsforthethematicsynthesis of qualitativeveresearch in systematicreviews. *BMC MedicalResearchMethodology*, 8, 45.

- Yılmaz, K. (2024). Örgütlerde sessiz istifa: Kavramsal bir çözümleme ve Türkiye'de yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(4), 1395–1410.
- Zenger, J., & Folkman, J. (2022). Quiet quitting is about bad bosses, not bad employees. *Harvard Business Review*.
<https://hbr.org/2022/08/quiet-quitting-is-about-bad-bosses-not-bad-employees>

VELİLERİN MEDYA OKURYAZARLIK BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

AN ACTION RESEARCH STUDY AIMED AT DEVELOPING PARENTS MEDIA LITERACY SKILLS

Merve Safa ÇAKMAK¹, Prof. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR²

ÖZET: Erken yaşlardan itibaren çocukları medyanın olası risklerinden korumak ile medya ortamların fırsatlarından yararlanmalarını sağlamak öncelikle velilerin görevidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; 0-8 yaş arası çocuğu olan velilerin medya okuryazarlığına ilişkin bilgi, farkındalık ve uygulama düzeylerini belirlemek, velilerin çocukların medyaya yönelim sıklığı ve içerik tercihleri gibi medya kullanım davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi ve bu doğrultuda geliştirilecek eğitim sürecine katkı sağlamaktır. Nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu araştırmacının görev yapmakta olduğu resmi bir ilkokulda öğrenim gören, 0-8 yaş aralığında çocuğu bulunan veliler arasından seçilen 15 gönüllü veli oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında tek gruplu ön test- son test zayıf deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmada uygulanan “velilere yönelik medya okuryazarlığı eğitiminde “sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde eylem araştırması yaklaşımından yararlanılmıştır. Velilerin medya Okuryazarlığı eğitim programının etkilerine dair nicel veriler “Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılık Ölçeği” ve kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırmada Nicel veriler analiz edilirken ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla örneklem bağımlı olduğu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmışken, velilerin medya okuryazarlığı kavramını bilme düzeyi ile ebeveyn medya aracılığı alt boyut puanları arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmada istatistiksel analizlerin anlamlılığının test edilmesinde 0,05 değeri dikkate alınmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre eğitim programının velilerin medya aracılık düzeylerinde aktif destekleyici ve aktif sınırlayıcı boyuta doğru olumlu katkıya sebep olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları neticesinde; ülkemizde bilinçli medya kullanımını arttırmak ve medyaya yönelik eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek ulusal düzeyde medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: medya okuryazarlığı, veli eğitimi, ebeveyn medya aracılığı

ABSTRACT: Parents bear the primary responsibility for protecting young children from potential media risks while enabling them to leverage the opportunities offered by digital environments. In this context, this study aims to determine the knowledge, awareness, and practice levels regarding media literacy among parents of children aged 0–8, to examine parental influence on children's media consumption habits—such as exposure frequency and content preferences—and to contribute to the development of a targeted educational framework. Adopting a quantitative approach, the study sample comprised 15 volunteer parents of children aged 0–8 attending the public primary school where the researcher is employed. Participants were selected using criterion sampling, a purposeful sampling technique. A single-group pre-test–post-test quasi-experimental design was adopted for the quantitative component, while an action research framework guided the planning, implementation, and evaluation of the "Parental Media Literacy Training" program. Data regarding the intervention's impact were gathered using the "Early Childhood Parental Media Mediation Scale" and a personal information form. To analyze the dependent quantitative data, the Wilcoxon Signed-Rank Test was utilized to assess differences between pre-test and post-test scores. Additionally, the relationship between parents' conceptual knowledge of media literacy and their sub-dimension scores on the mediation scale was evaluated using Spearman's Rank-Difference Correlation analysis, setting statistical significance at $p < 0.05$. The findings revealed that the educational program significantly enhanced parents' media mediation levels, demonstrating marked improvements in both the "active supportive"

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, mrv.sf.ckmk@gmail.com

²Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, keser@gantep.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0002-6753-2621>

*Bu çalışma yüksek lisans tezinden elde edilmiştir.

and "active restrictive" dimensions. Consequently, the study highlights the necessity of implementing nationwide media literacy initiatives to cultivate critical thinking skills and promote conscious media consumption strategies across families.

Keywords: media literacy, parental education, parental media mediation

GİRİŞ

21.yy. da bilgiye erişim hiç olmadığı kadar hızlı ve kolay hâle gelmiş; dijitalleşmenin yaşamın her alanına nüfuz etmesiyle birlikte bireyler yoğun bir medya akışıyla karşı karşıya kalmıştır. Medya, teknolojik araçlar ve internet aracılığıyla da gündelik hayatın içinde büyük bir zemin edinmiştir (Kalan,2011). Günümüz dijital çağında teknolojik araçların her alana yayılması ve kolay ulaşılabilir bir hâl almasıyla beraber; televizyon, telefon, tablet ve bilgisayar gibi araçların kullanımı yetişkinler kadar çocukların da hayatına yoğun bir biçimde bulunmaktadır (Cai vd., 2023; Gökçe vd., 2021). Televizyon programları, dijital platformlar, mobil uygulamalar ve sosyal medya araçları bireylerin düşünme biçimlerini, davranışlarını ve değer dünyalarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle aile bireylerinin bağları bu durumdan oldukça etkilenmektedir. Anne ve babalar, çocuklarının yaşamlarına giren medya ve dijital medya araçlarının olumsuz etkilerinden onları nasıl koruyabilecekleri konusunda yetersiz kalabilmektedirler (Karaboğa, 2019). Erken çocukluk ve ilkökul döneminde kazanılan medya kullanım alışkanlıkları, çocukların bilişsel gelişimleri, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri üzerinde önemli çevresel ve uzun vadeli etkiler bırakmaktadır (Durmuş & Övür, 2021). Bu süreçte çocukların dijital medya ile kurdukları ilişkinin niteliği, büyük ölçüde velilerin bilgi düzeyi, tutumları ve rehberlik yaklaşımları doğrultusunda şekillenmektedir. Manap ve Durmuş'a (2020) göre velilerin medya ve dijital farkındalık düzeyleri çocukların medya ve dijital araç kullanımlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Medyanın bu güçlü ve baskın etkisi karşısında, insanların medya kullanıcıları olarak, yazılı, görsel veya işitsel medya araç ve içeriklerine pasif bir şekilde maruz kalmamaları için, "medya okuryazarlığı" çerçevesinde bilinçlendirilmeleri ve bu içerikler karşısında daha etkin bir konuma sahip olmaları gerekmektedir (Avşar,2013). 21. yüzyılın temel yaşam becerilerinden biri olarak kabul edilen medya okuryazarlığı, bireyin medyayı yalnızca pasif bir şekilde tüketen değil; medya mesajlarını anlayan, analiz eden, değerlendiren ve gerektiğinde yeniden üretebilen aktif bir özneye dönüşmesini sağlamaktadır (Hobbs, 2011). Bu bağlamda medya içeriklerinin bilinçli, eleştirel ve seçici bir biçimde tüketilmesi, bireylerin sağlıklı bir medya deneyimi yaşayabilmeleri açısından önemli bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu nedenle bireylerin medya deneyimlerini kazanabilmeleri ve medya okuryazarı olabilmeleri için bu özelliklerin eğitim yoluyla verilmesi önem taşımaktadır (Yıldız ve Oğuz, 2019). Bu doğrultuda medya okuryazarlığı eğitimi, medyayı doğru anlayan, analiz eden ve içerik üretebilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Avşar, 2013). Velilerin medya okuryazarlığı ve dijital ebeveynlik rollerini bilinçli bir şekilde üstlenmeleri, çocukların medya kullanım süreçlerine doğrudan olumlu yansımakta (Zinderen ve Aslan, 2024), ancak bu yeterliklerin sadece teorik bilgiyle değil, uygulamalı davranışlarla desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Çakioğlu ve Kaynak Ekici, 2024). Literatür incelendiğinde, medya okuryazarlığı alanında yürütülmüş çalışmaların büyük kısmı öğrenci ve öğretmen örneklemi üzerinde yapıldığı, velilere yönelik çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Demir, 2023; Uyar & Asrak Hasdemir, 2023). Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, velilerinin medya okuryazarlığı bilme düzeyleri ile farkındalıkları konusunda yetersiz olduklarını gösteren bazı çalışmalara rastlanmıştır. Örnek olarak Belviranlı vd., (2008), özellikle annelerin akıllı işaretler ve televizyonun olumsuz etkileri konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber, çocukların dijital medya kullanımının gittikçe artması, velilerin bu süreci daha bilinçli ve daha etkili bir şekilde yönetmelerini gerekli kılmaktadır (Ulutaş vd., 2025). Türkiye'de yapılan bir çalışma ise velilerin medya ve dijital ebeveynlik stratejileri, çevrim-içi riskler ve fırsatlar ile ilgili daha detaylı bilgiye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur (İnan Kaya vd., 2018). Ancak mevcut çalışmalar incelendiğinde, velilere yönelik medya okuryazarlığı eğitimlerinin uygulamaya dayalı olarak yeterince ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, velilerin medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitim çalışmalarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, velilerin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, çocukların medyaya yönelim sıklığı ve içerik tercihleri gibi medya kullanım davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi, bu araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı ise, Velilerin medya okuryazarlığına ilişkin bilgi, farkındalık ve uygulama düzeylerini belirlemek ve bu doğrultuda geliştirilecek eğitim sürecine katkı sağlamaktır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda alt amaçlar şöyledir;

- Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılığı Ölçeği alt boyutları ile velilerin medya okuryazarlığı kavramını ne düzeyde bildikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eğitim öncesi ve sonrası velilerin, ebeveyn medya aracılık düzeyi ön test ile son-test puanları karşılaştırıldığında anlamlı fark oluşmuş mudur?

Medya Okuryazarlığı

Genel olarak medya okuryazarlığı; farklı türden (görsel, işitsel, basılı vb.) medya mesajlarına erişme, bu medya mesajların içeriklerine eleştirel bir şekilde inceleyip çözümleme, değerlendirme ve kendi içeriklerini oluşturma ve iletme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Hobbs, 1998; Aufderheide, 1993). Mendoza (2009)' ya göre de medya okuryazarlığı, medya mesajlarının analizini, medya içeriği üretme ile birleştirir ve okuryazarlık kavramını medya okuma ve yazmayı da içerecek şekilde genişletir. Medya ve medyadan iletilen mesajların bireyleri sadece bilgilendirmekle kalmayıp, bireylerin değer yargılarını, tutumlarını, inançlarını ve çeşitli yönleriyle hayata bakışlarını farklı açılardan etkilemesi, hatta yeniden düzenleyip değiştirmesi, "medya" ve "okuryazarlık" kavramlarını birbirleriyle bütünleştirmiştir (Sezer, 2010). Diğer taraftan medya okuryazarlığı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile yeni ve sürekli gelişen dijital teknolojiler karşısında eleştirel bir bakış açısı ve kendi mesajlarını meydana aktarabilme yeteneğidir (Hobbs, 2004). Kişilerin medya okuryazarı olabilmeleri için de bu yetkinliklerin eğitim yoluyla kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle medya okuryazarlığı, bireyleri ve toplumları medyanın olası zararlı risklerinden koruyan bir kalkan değil; birey ve toplumun devamlı değişen ve gelişen medya koşullarına uyum sağlayabilmelerini, eleştirel analiz yapabilmelerini ve bilinçli tüketim gerçekleştirebilmelerini mümkün kılan bir beceridir (Potter, 2021, s. 15). Bu bağlamda medya okuryazarlığı, sadece bir beceri alanı değil; bireylerin medya karşısındaki durumunu araştıran, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve toplumun bilinç seviyesinin artırmayı ve geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Gürel, Taşkıran & Karakuyu, 2025).

Renee Hobbs Çerçevesinde Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, geniş tanım ve uygulama alanı, merak uyandırıcı tartışmalar yaratan çeşitli yaklaşımlara yön veren bir kavramdır (Hobbs, 2004). Buna rağmen, tüm tanımlar içinden ortak nokta, bireylerin medya ortam ve koşullarında bilinçli, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bu özellikleri uygulayan bireyler olmalarına verilen önemdir (Buckingham, 2003; Hobbs, 2010). Önde gelen medya okuryazarlığı teorisyeni Hobbs (2004)'a göre medya okuryazarlığı medya eğitimi bitirdikten sonraki yetkinlik seviyesidir, bu anlamda medya eğitimi için bir sistem ve yöntem oluşturan medya pedagojisi ile doğrudan bağlantılıdır. Medya okuryazarlığı, çeşitli formlardaki mesajlara, içeriklere erişme, bunları çözümleme, yaratma, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber medya okuryazarlığı, vatandaşlara medya ile etkileşime girme yetkinliği oluşturmaktadır (Hobbs, 1998). Bu bağlamda medya okuryazarlığı, yalnızca medya içeriklerini anlama sürecine bağlı kalmayıp, bireylerin medya ile çok yönlü bir etkileşim oluşturmaları gerektiren bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır. Renee Hobbs tarafından geliştirilen çerçevede medya okuryazarlığı; bireylerin medya mesajlarına erişme, analiz etme, yansıma, üretme ve eyleme geçirme becerilerini kapsayan bütüncül bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Hobbs, 2010). Bu çerçeve, bireylerin yalnızca medya içeriklerinin pasif tüketicileri olmalarını değil, aynı zamanda eleştirel düşünen, içerik üretebilen ve medya ortamlarında aktif rol alabilen bireyler olmalarını hedeflemektedir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı, bilişsel, eleştirel ve üretim temelli becerileri bir araya getiren çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Erişim: Doğru ve güvenilir medya içeriklerini ve bilgi kaynaklarına ulaşma ve dijital medya araçlarını etkili şekilde kullanma yeteneği.

Analiz Et: Medya içeriklerini ayrıntılarıyla inceleme, mesajları ideolojik ve duygusal yönden inceleme ve hedef kitle, olay ve bağlamı eleştirel bir şekilde analiz etme yeteneği.

Yaratma: Çeşitli medya araçlarını ve yaratıcılığı kullanarak bilgi ve mesajları etik olarak yeniden üretme ve paylaşma yeteneği.

Yansıtma: Medya kullanımını, bilgi doğruluğu ve güvenilirliği, etik konulardaki tutum ve davranışlarını kendi kimliği ve deneyimlerine, iletişimine yansıma yeteneği.

Eylem: Toplumsal katılımı desteklemek amacıyla eleştirel medya okuryazarlığı yetkinliklerini kullanarak ailede, iş yerinde ve toplumda bilgi paylaşımında bulunmak, medya aracılığıyla sorunların çözümüne katkı sağlamak ve dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir.

Bu çerçeve, medya okuryazarlığını yalnızca pasif bir analiz süreci olarak değil, aynı zamanda üretim, katılım ve sorumluluk gibi aktif bir süreç olarak kavramsallaştırır. Hobbs'un bu yetkinlik modeli, bireyleri dijital zamanda hem tüketici hem de üretici olarak yer edinmeyi hedefleyen pedagojik yaklaşımlar için güçlü bir temel sunar (Hobbs, 2011; Mihailidis & Thevenin, 2013).

YÖNTEM

Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında zayıf deneysel desenlerden "ön test – son test tek gruplu deneysel desen" yöntemi kullanılmıştır. Deneysel desen, kısaca araştırmacı tarafından belirlenen farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2013). Çalışmada Araştırma grubuna uygulama öncesinde ön test uygulanmış, ardından 5 haftalık eğitim süreci gerçekleştirilmiştir. Eğitim

uygulanması tamamlandıktan sonra aynı gruba son test uygulanarak, ön test ve son test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Tek grup ön test-son test deneysel desende uygulamanın etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla ölçülür (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmada uygulanan velilere yönelik medya okuryazarlığı eğitiminde sürecinde eylem araştırması yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu yöntemin temel amacı, bir çalışmayı veya uygulamayı iyi yönde etkilemek ve geliştirmektir (Aksoy, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, araştırmacının çalıştığı MEB'e bağlı okulda öğrenim gören, 0-8 yaş aralığında çocuğu bulunan veliler arasından seçilen 15 gönüllü veli oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirlenen ölçütü karşılayan kişi, nesne, olay ya da durumların örnekleme alınmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çerçevede, araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	15	100,0
	Erkek	0	0
Yaş Aralığı	20-29	4	26,7
	30-39	8	53,3
	40-49	3	20,0
	50 ve üzeri	0	0
Medeni durum	Evli	15	100,0
	Bekar	0	0
	Diğer	0	0
Eğitim Durumu	İlkokul	10	66,7
	Ortaokul	5	33,3
	Lise	0	0
	Ön lisans	0	0
Mesleği	Ev hanımı	15	100,0
Ailenin aylık gelir düzeyi	0-14.999 TL	3	20,0
	15.000-24.999 TL	3	20,0
	25.000-34.999 TL	7	46,7
	35.000-49.999 TL	2	13,3
	50.000 TL ve üzeri	0	0
Çocukların Cinsiyeti	Kız	6	40,0
	Erkek	4	26,7
	Hem kız hem erkek	5	33,3
Çocuk Sayısı	1	0	0
	2	4	26,7
	3	8	53,3
	4 ve üstü	3	20,0
Çocukların sahip olduğu teknolojik cihazlar	Akıllı telefon	4	26,7
	Tablet	2	13,3
	Bilgisayar	0	0
	Oyun konsolu	0	0
	TV erişimi (Kendi odasında)	3	20,0
	Diğer	6	40,0
Çocukların Kullandığı teknolojik cihazların günlük ekran süresi	0-1 saat	4	26,7
	1-2 saat	6	40,0

	2-3 saat	2	13,3
	3-4 saat	1	6,7
	4 saat ve üzeri	2	13,3
Teknolojik cihazların çoğunlukla kullanıldığı yerler	Evde ortak alanda	13	86,7
	Kendi odasında	1	6,7
	Dış mekân (araç içinde, park/oyun alanında, misafirlikte, cafe/restoran)	1	6,7
Teknolojik cihaz kullanımının kontrolü	Anne	6	40,0
	Baba	0	0
	Hem anne hem baba	9	60,0
	Evet, bilgim var	0	0
Medya okuryazarlığı kavramında daha önce bilgi sahibi olma durumları	Daha önce duydum ama tam bilgim yok	2	13,3
	Hayır, bilgim yok	13	86,7
Medya okuryazarlığına ilişkin öz değerlendirme düzeyleri	Yeterli	1	6,7
	Orta düzeyde	5	33,3
	Yetersiz	9	60,0

Araştırma da kullanılan demografik bilgi formuna göre katılımcıların tamamı kadın ve evli olup, yaş dağılımı ağırlıklı olarak 30–39 aralığında toplanmaktadır. Eğitim düzeylerinin ilköğretim ve ortaokul seviyesinde olduğu ve tüm katılımcıların ev hanımı olduğu görülmektedir. Ailelerin gelir durumunun çoğunlukla orta düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı üç çocuk sahibi olup, çocukların cinsiyet dağılımının farklılaştığı görülmektedir. Çocukların teknolojik cihaz kullanımına bakıldığında, en çok kullanılan araçların akıllı telefon ve televizyon olduğu; günlük kullanım süresinin ise genellikle 1–2 saat aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Teknolojik cihazların çoğunlukla ev içinde ortak alanlarda kullanıldığı ve kullanımın çoğunlukla ebeveynler tarafından birlikte denetlendiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların önemli bir bölümünün medya okuryazarlığı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve kendilerini bu alanda yetersiz gördükleri dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Katılımcıların sosyodemografik özelliklerini tanımlamak için Demografik Bilgi Formu ve Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılık Ölçeği (Şen vd., 2020) Kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde kullanılan 1 ölçme aracı ve demografik bilgi formlarında elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle katılımcıların demografik bilgilerine ait bulgular için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ölçülmüşken ölçekten elde edilen ölçme sonuçları için Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma değerleri sunulmuştur. Araştırmada küçük örneklem grubu ile çalışıldığı için elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır ($p < 0.05$). Araştırmada istatistiksel analizlerin anlamlılığının test edilmesinde 0,05 değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde nonparametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Normallik testine ait sonuçlar tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutları	Ön Test	Son Test
	P	P
ADES	0,788	0,389
KDES	0,993	0,148
ASIN	0,415	0,148
AYOR	0,265	0,659
KSIN	0,016	0,006
KENG	0,661	0
Medya Okuryazarlığı Kavramı Bilgi Sahibi Olma Durumları	0	

Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde, bazı alt boyutlara ait p değerlerinin .05'ten küçük olduğu ve bu nedenle normal dağılım varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Özellikle KSIN ve KENG alt boyutlarına ait bazı ölçümlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür.

BULGULAR

1. Birinci Araştırma Amacına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo.3 Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılığı Ölçeği alt boyutları ile Velilerin Medya Okuryazarlığı Kavramı Bilgi Düzeyleri Puanlarının Spearman Korelasyon Analizi

Alt Boyut	r	P	n
ADES	-.250	.369	15
KDES	.045	.872	15
ASIN	.251	.366	15
AYOR	-.046	.871	15
KSIN	.069	.808	15
KENG	.344	.209	15

Velilerin medya okuryazarlığı bilme düzeyi ile ebeveyn medya aracılığı alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ADES ve AYOR alt boyutlarıyla negatif yönlü; diğer alt boyutlarla ise pozitif yönlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm ilişkilerin düşük ya da çok düşük düzeyde olduğu ve tamamında istatistiksel açıdan anlamlılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

2. İkinci Araştırma Amacına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo. 4 Ebeveynlerin Medya Aracılık Düzeyleri Ön Test ile Son Test Puanları Karşılaştırılmasına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

Ölçek	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
ADES	Negatif Sıralar	2	1,50	3,00	-3,237	,001
	Pozitif Sıralar	13	9,00	117,00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
KDES	Negatif Sıralar	5	7,50	37,50	-1,28	,201
	Pozitif Sıralar	10	8,25	82,50		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
ASIN	Negatif Sıralar	3	5,67	17,00	-1,999	,046
	Pozitif Sıralar	10	7,40	74,00		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
AYOR	Negatif Sıralar	6	4,00	24,00	-1,187	,235
	Pozitif Sıralar	6	9,00	54,00		
	Eşit	3				
	Toplam	15				
KSIN	Negatif Sıralar	7	6,57	46,00	-0,409	,682
	Pozitif Sıralar	7	8,43	59,00		
	Eşit	1				
	Toplam	15				
KENG	Negatif Sıralar	7	4,07	28,50	-0,401	,688
	Pozitif Sıralar	4	9,38	37,50		
	Eşit	4				
	Toplam	15				

$p<0,05$; pozitif sıralar: son test> ön test, negatif sıralar: ön test> son test

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim öncesi ve sonrası ölçümler karşılaştırıldığında velilerin aktif-destekleyici (ADES) ve aktif-sınırlayıcı (ASIN) medya aracılığı davranışlarında anlamlı artış olduğu görülmektedir (sırasıyla $Z=-3.237$, $p<0.05$; $Z=-1.999$, $p<0.05$). Buna karşın, KDES (kısıtlayıcı-destekleyici) alt boyutunun ($Z: -1,28$, $P> 0.05$), AYOR (aktif-yorumlayıcı) alt boyutunun ($Z=-1,187$, $P> 0.05$), KSIN (kısıtlayıcı-sınırlayıcı) alt boyutunun ($Z= -0,409$, $P> 0.05$) ve KENG (kısıtlayıcı-engelleyici) alt boyutunun ($Z=-0,401$, $P> 0.05$) ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p> 0.05$).

SONUÇ

Bu çalışmada, velilerin medya okuryazarlığına ilişkin bilgi düzeyleri ile ebeveyn medya aracılığı alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş, aynı zamanda uygulanan eğitim sürecinin ebeveynlerin medya aracılığına yönelik davranışları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Literatür incelendiğinde medya okuryazarlığı alanında yapılmış çalışmaların büyük çoğunluğu öğrenci ve öğretmen örneklemi üzerinde yapıldığı, velilere yönelik çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Uyar & Asrak Hasdemir, 2023). Bu nedenle çalışmanın örneklem grubu araştırmacının çalıştığı okulda öğrenim gören, 0-8 yaş aralığında çocuğu bulunan veliler arasından seçilen 15 gönüllü veli oluşturmaktadır. Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgularına göre, velilerin medya okuryazarlığı kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ile ebeveyn medya aracılığı alt boyutları arasında genel olarak düşük ve çok düşük düzeyde ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde; velilerin medya “medya okuryazarlığı” çerçevesinde bilgilendirilmeleri ve daha etkin bir konuma sahip olmaları gerekmektedir (Hobbs 2011; Avşar 2013). Bununla birlikte söz konusu ilişkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olmaması, velilerin medya okuryazarlığına ilişkin bilgi düzeylerinin tek başına ebeveyn medya aracılığı davranışlarını açıklamada yeterli bir değişken olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, velilerin çocuklarının medya kullanımına yönelik tutum ve davranışlarının yalnızca bilgi düzeyi ile değil, aynı zamanda ebeveynlik anlayışı, günlük yaşam koşulları ve aile içi uygulamalar gibi farklı etmenlerden de etkilenebileceğini göstermektedir. Yıldız ve Oğuz’a (2019) göre, bireylerin medya deneyimi kazanabilmeleri için bu etmenlerin eğitim yoluyla verilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, gün içerisinde sıkça kullanılan televizyon ve diğer medya yayınlarında yer alan akıllı işaretler gibi uyarıcıların etkileri konusunda velilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir (Belviranlı vd., 2008).

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgular incelendiğinde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen eğitim öncesi ve sonrası ölçümler karşılaştırıldığında bazı velilerin medya aracılığı alt boyutlarında anlamlı değişimlerin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Özellikle aktif-destekleyici ve aktif-sınırlayıcı medya aracılığı davranışlarında son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış göstermesi (sırasıyla $Z=-3.237$, $p<0.05$; $Z=-1.999$, $p<0.05$), uygulanan eğitim sürecinin velilerin çocuklarının medya kullanımını yönlendirmeye yönelik daha bilinçli ve etkin davranışlar sergilemelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, hazırlıklı ve yapılandırılmış bilgilendirme süreçlerinin velilerin medya kullanımına ilişkin farkındalıklarını artırabileceğini, geliştirebileceğini ve çocukların medya ile etkileşimlerini daha faydalı bir şekilde yönlendirmelerine destek olabileceğini ortaya koymaktadır. Zinderen ve Aslan’ a (2024) göre, velilerin medya kullanım alışkanlıklarını ve ebeveynlik rollerini farkındalıkla yönetmelerinin, çocukların medya kullanım süreçlerine doğrudan olumlu yansıdığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, velilerin medya okuryazarlığına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitim uygulamalarının velilerin medya aracılığı becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir görev üstlenebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, velilere yönelik hazırlanacak bilinçlendirme ve eğitim çalışmalarının yapılmasının, çocukların medya kullanım alışkanlıklarının daha bilinçli bir şekilde yönlendirilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

ÖNERİLER

Velilerin medya okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesine rehberlik edilmelidir. Bu rehberlik farklı kurs ya da seminerlerde eğitim verilerek gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın da bu doğrultuda tasarlanacak eğitim programlarına yol gösterebileceği düşünülmektedir. Bu eğitim programlarında; velilere medyanın doğru kullanımı ve medya kullanımında karşılaşılabilecek zararlı durumlara karşı alınabilecek önlemler uygulamalı olarak kazandırılmalıdır. Velilere yönelik tasarlanıp uygulanan medya okuryazarlığı eğitim programlarının etkileri gelecek araştırmalarla incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474–489.
- American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute.
- Avşar, Z. (2013). Medya okuryazarlığı. *İletişim ve Diplomasi*, 2, 5–17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iletisimvediplomasi/issue/66835/1045399>
- Belviranlı, S., Ceritoğlu, K., Bilgin, Ç., Bayraktar, F., Bulut, H., Vaizoğlu, S. A., & Güler, Ç. (2008). Mothers' behaviors about viewing of television and TV ratings system. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(3), 191–198.

- Bostancı, S., & Çakır, R. (2022). Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına medya kullandırmadaki aracılıkları ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(2), 86–116. <https://doi.org/10.52797/tujped.1192163>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Pegem Akademi.
- Cai, J. Y., Strodl, E., Yang, W. K., Yin, X. N., Wen, G. M., Sun, D. L., & Chen, W. Q. (2023). A critical window for the relationship between early electronic screen exposure and hyperactive behaviors in preschool children. *Psychology, Health & Medicine*, 28(8), 2108–2120. <https://doi.org/10.1080/13548506.2023.2192039>
- Çakıoğlu, Ş., & Kaynak Ekici, K. B. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının ekran maruziyetleri ile ebeveynlerinin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 3542–3562. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1522239>
- Gökçe, A., Arslan, İ., Ülgen Öz, S., Mete, U., Taşçı, D., & Yenigil Taci, D. (2021). 0–7 yaş arası çocuklarda mobil ekran maruziyetinin değerlendirilmesi. *Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 54(2), 188–193. <https://doi.org/10.20492/aeahd.543807>
- Gündüz Kalan, Ö. (2011). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 59–73. <https://doi.org/10.17064/iüifhd.46771>
- Gürel, E., Taşkıran, İ. B., & Karakuyu, E. (2025). Medya Okuryazarlığında Ailenin Rolü: “Çekirdek Ailesi” Kamu Spotları Üzerine Bir İnceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 219–231. <https://izlik.org/JA42DD95DW>
- Güz, N. (2024). Medya okuryazarlığından medya yazarokurluğuna geçiş. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, 13, 1–15. <https://doi.org/10.56676/kiad.1534022>
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16–32.
- Hobbs, R. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 122–140.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1–11.
- İnan Kaya, G., Mutlu Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 149–173. <https://doi.org/10.21764/mauefd.390626>
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978–993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611–1622.
- Sezer, N. (2010). *Medya okuryazarlığı* [Ders notu]. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Uyar, M., & Asrak Hasdemir, T. (2023). Dijitalleşme ve medya okuryazarlığı üzerine incelemeler: Türkiye'deki akademik çalışmalar. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 62, 66–83. <https://doi.org/10.47998/ikad.1240616>
- Yıldız, D., & Oğuz, A. (2019). Velilerin medya okuryazarlığına ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Information Technologies and Applied Sciences*, 14(2), 331–350. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22122>
- Zinderen, A., & Aslan, D. (2024). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik rollerini üstlenme süreçlerinin çocukların bilinçli medya tüketimine yansması. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 46, 75–96. <https://doi.org/10.17829/turcom.1489277>

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIKLI YAŞAM BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI¹

HEALTHY LIFE SKILLS AND ACADEMIC SUCCESS OF GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING STUDENTS

Dilara KARA², İrem TAZEGÜL, Makbule Hilal ARTVİNLİ, Mesude Seven GÜRÇEN

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında öğrenim gören öğrencilerin sağlıklı yaşam becerilerini etkileyen faktörleri ve sağlıklı yaşam becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören 420 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile Genç ve Karaman (2019) tarafından geliştirilen Üniversite Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sağlıklı yaşam becerileri puan ortalamasının 60,42, not ortalamasının ise 3,22 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sağlıklı yaşam becerilerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, aylık gelir ve barınma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte sağlıklı yaşam becerileri ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, akademik başarının yalnızca sağlıklı yaşam becerileri ile açıklanamayacağını, akademik başarı üzerinde bireysel, çevresel ve psikososyal birçok değişkenin etkili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: sağlıklı yaşam becerileri, akademik başarı, üniversite öğrencileri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sağlıklı yaşam davranışları.

ABSTRACT: The aim of this research is to examine the factors affecting the healthy life skills of students studying in the Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Program at Sakarya University Faculty of Education, and the relationship between healthy life skills and academic success. The research was conducted using a correlational model, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 420 undergraduate students in Guidance and Psychological Counseling studying at Sakarya University. The Personal Information Form and the Healthy Life Skills Scale for University Students developed by Genç and Karaman (2019) were used as data collection tools. The obtained data were analyzed using the SPSS 22.0 software package. As a result of the research, it was determined that the mean healthy life skills score of the students was 60.42, and their grade point mean was 3.22. Furthermore, it was found that there was no significant difference in students' healthy life skills according to gender, age, class level, income, and housing status variables. However, no statistically significant relationship was found between healthy life skills and academic success. The findings indicate that academic success cannot be explained solely by healthy life skills, and that many individual, environmental, and psychosocial variables can have an impact on academic success.

Key words: healthy life skills, academic achievement, university students, guidance and psychological counseling, healthy life behaviors.

¹ Bu araştırma "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Becerilerini Etkileyen Faktörlerin ve Sağlıklı Yaşam Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği" isimli TÜBİTAK 2209-A projesinin çıktısıdır.

² Sakarya Üniversitesi, dilaraakara1@gmail.com

GİRİŞ

Sağlıklı yaşam becerileri, bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal sağlıklarını koruma ve geliştirme amacıyla geliştirilmiş bilgi, beceri ve tutumların bütünüdür. Bu beceriler, sağlıklı yaşamın temel prensiplerini benimsemeyi ve günlük yaşamda uygulamayı sağlar. Ayrıca, kronik hastalıkların önlenmesi, yaşam kalitesinin artırılması ve sağlıklı davranışların kalıcı hale getirilmesi açısından büyük önem taşır. Sağlıklı yaşam becerilerinin kavramsal çerçevesi, temel unsurların sistematik bir şekilde ele alınmasını gerektirir. Bu unsurlar arasında bilinçli karar verme, problem çözme, iletişim ve sosyal beceriler, stres yönetimi ve sağlıklı alışkanlık geliştirme bulunur. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin sağlıklı yaşam tarzını benimsemelerine ve yaşamları boyunca bu davranışları sürdürülebilir kılmalarına katkı sağlar (Carter ve Good, 1973). Ayrıca, bu becerilerin kazanılması, bireylerin sağlık risklerini tanımlama ve bu risklere karşı uygun önlemler alma kapasitelerini artırır. Sağlıklı yaşam becerilerinin temelinde, sağlık eğitimi ve farkındalık oluşturma süreçleri yer alır. Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen bilinçlendirme faaliyetleri, bireylerin sağlıklı yaşamla ilgili bilgi ve tutumlarını güçlendirir. Ayrıca, bu becerilerin kazandırılmasında, bireylerin aktif katılımı ve öz-farkındalık geliştirme süreçleri dikkate alınır. Böylece, sağlıklı yaşam becerileri, sadece bilgi aktarımına dayalı değil, aynı zamanda davranış değişikliği ve yaşam biçimi dönüşümünü teşvik eden bütünsel bir yaklaşımla şekillenir. Bu bağlamda, öğrenme süreçleri, sürekli uygulama ve geri bildirim ile desteklenerek bireylerin sağlıklı kararlar almasını ve yaşam kalitelerini yükseltmelerini sağlar. Sonuç olarak, sağlıklı yaşam becerileri, bireylerin yaşamlarının her aşamasında hayat kalitesini artırmayı hedefleyen, multidisipliner ve bütüncül bir kavramdır (Sallis, vd., 2000).

Üniversite Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Becerilerini Belirleyen Etmenler

Bireysel faktörler, üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam becerilerini doğrudan etkileyen önemli unsurlardır. Öncelikle, öğrencilerin sağlık algıları ve farkındalık düzeyi, sağlıklı davranışlar benimsemelerinde temel belirleyicilerden biridir. Sağlık hakkında bilgi sahibi olan bireyler, sağlığı koruma ve geliştirme konusunda daha bilinçli kararlar alabilmektedir. Bu kapsamda, eğitim seviyeleri, sağlıkla ilgili bilgi kaynaklarına erişim ve bu bilgileri nasıl değerlendirdikleri büyük öneme sahiptir. Ayrıca, kişisel motivasyon ve tutumlar, sağlıklı yaşam becerilerinin kazanılmasında belirleyici rol oynar. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler, sağlıklı alışkanlıklarını sürdürülebilir kılma eğilimindedir (Carter ve Good, 1973). Diğer yandan, özgüven seviyeleri, sağlıkla ilgili girişimleri başlatma ve sürdürmede etkilidir. Kendine güvenen bireyler, sağlıklı yaşam tarzlarını uygulama konusunda daha kararlı davranışlar sergilemektedir. Bireysel faktörler arasında psikolojik durumlar da önem taşır. Stres, kaygı ve depresyon gibi psikolojik sorunlar, sağlıklı yaşam becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, öğrencilerin sağlıklı kararlar alma ve uygulama kapasitelerini kısıtlayabilir. Ayrıca, alışkanlıklar ve yaşam tarzları, bireysel faktörlerin belirleyiciliğinde dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Sağlıklı beslenme alışkanlıkları, düzenli fiziksel aktivite ve uyku düzenine ilişkin davranışlar, öğrencilerin yaşam kalitesini doğrudan etkiler. Kişilerin kendilerini disiplinli ve planlı bir şekilde organize edebilmeleri, bu alışkanlıkların kalıcı hale gelmesinde faydalıdır (Yüksel, 2023).

Akademik Başarı Kavramı ve Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı üzerinde bireysel faktörlerin etkisi oldukça karmaşık ve çok boyutludur. Bu faktörler arasında öğrenmeye yatkınlık, motivasyon ve öz disiplin önemli yer tutar. Öğrenmeye yatkınlık, bireyin yeni bilgileri kolayca algılaması ve kavramasıyla ilişkilidir; bu özellik, akademik süreçte karşılaşılan zorluklara karşı dayanıklılığı artırır. Motivasyon ise, bireyin hedeflerine ulaşma isteği ve bu doğrultuda gösterdiği çaba ile doğrudan ilişkilidir. İçsel motivasyon, öğrenmeye olan ilgiyi ve devamlılığı desteklerken, dışsal motivasyon ise ödüller ve takdirlerle güçlenir. Öz disiplin ise, planlı çalışma ve zaman yönetimi becerileriyle bağlantılıdır; bu özellik, bireyin kendi çalışma alışkanlıklarını sürdürebilmesi ve sürekli gelişim gösterebilmesi için temel teşkil eder. Ayrıca, özgüven seviyesi de önemli bir faktördür ve yüksek özgüvene sahip bireyler, akademik performanslarında daha istikrarlı ve başarılı olma eğilimindedir (Kwak vd., 2009; akt. Karaburçak vd., 2021). Bireyin kendine olan güveni, yeni bilgileri deneyerek öğrenmeye açık olmasını ve başarısızlıklardan yılmadan devam etmesini sağlar. Bunların yanında, dikkat ve odaklanma yeteneği de akademik başarıyı doğrudan etkiler; dikkat dağınıklığının önlenmesi ve odaklanma becerilerinin geliştirilmesi, öğrenme sürecinin verimliliğini artırır. Ayrıca, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve problem çözme becerileri de bireysel başarıyı şekillendiren önemli unsurlardır. Öğrenme sürecinde etkili stratejilerin benimsenmesi, bireyin bilgiyi daha kalıcı hale getirmesine ve yeni durumlara uyum sağlayabilmesine olanak tanır (Karaburçak vd., 2021). Son olarak, bireysel farklılıklar ve kişisel özellikler, başarı üzerinde belirleyici rol oynar; özellikle kişilik özellikleri, stresle başa çıkma yeteneği ve sosyal beceriler gibi unsurlar, akademik ortamda karşılaşılan çeşitli durumlarla başa çıkmayı kolaylaştırır. Bu faktörlerin tümü, bireyin akademik başarısını şekillendiren karmaşık ve çok faktörlü etkileşimlerin sonucudur (Singh vd., 2019; akt. Karaburçak vd., 2021).

Sağlıklı Yaşam Becerileri ile Akademik Başarı İlişkisine Yönelik Araştırmalar

Akademik başarı, bireylerin eğitim hayatları boyunca gösterdikleri öğrenme düzeyleri ve elde ettikleri sonuçlar dikkate alınarak tanımlanan çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavramın ölçümünde kullanılan yöntemler, başarıyı nesnel ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Not ortalamaları, akademik başarıyı nicel olarak gösteren en yaygın ölçütlerden biridir ve öğrencilerin belirli dönemlerdeki genel performansını yansıtır. Ayrıca, farklı başarı göstergeleri arasında derinlemesine analizler yapmaya olanak sağlayan çeşitli performans değerlendirme kriterleri bulunur (Muslu, 2023). Öğrenme süreçleri ve akademik öz-yönetim ise, başarıyı sadece sonuçlar üzerinden değil, aynı zamanda öğrenme becerileri ve sürecin yönetimi açısından da ortaya koyar. Bu bağlamda, öğrencilerin zaman yönetimi, hedef belirleme ve motivasyon gibi becerileri, akademik performans üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Sınav performansı ise, öğrenci başarısının önemli bir göstergesidir ve hem kısa vadeli sonuçlar hem de uzun vadeli akademik ilerlemenin belirlenmesinde kritik rol oynar. Uzun vadeli akademik sonuçlar, bireylerin eğitim hayatlarındaki istikrarını ve sürdürülebilir başarısını yansıtarak, çeşitli ölçütler ve performans kriterleri ile geniş bir perspektiften değerlendirilir. Bu ölçüm yöntemlerinin her biri, öğrencilerin sağlıklı yaşam becerileriyle ilişkisini anlamak ve ortaya koymak adına farklı açılardan önem taşımaktadır (Yüksel, 2023).

Sağlıklı yaşam becerileri, bireylerin yalnızca fiziksel sağlıklarını değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal sağlığı da etkileyerek tüm yaşamlarını kapsamlı bir şekilde şekillendirir. Özellikle, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında eğitim alan üniversite öğrencilerinin bu becerileri edinmesi, hem mesleki gelişimleri hem de yaşam boyu başarıları açısından son derece kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, öğrenim gören öğrencilerin sağlıklı yaşam becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu becerilerin akademik başarı ile ilişkilerinin incelenmesi gerekliliği bir zorunluluk haline gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaşam alışkanlıkları, psikososyal destek sistemleri ve kişisel özellikleri gibi çeşitli etkenlerin bu bağlamda etkili olduğu düşünülmektedir (Walker vd., 1987). Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans öğrencilerinin sağlıklı yaşam becerilerine etki eden faktörleri detaylı bir şekilde ortaya koymayı ve aynı zamanda bu faktörlerin akademik başarıyla olan ilişkisini analiz ederek alanda yapılacak çalışmalar için önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Böylece, genç yetişkinlerin yaşam kalitesini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu bağlamda ileride yapılacak çalışmalarda, sağlıklı yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının ve rehberlik hizmetlerinin nasıl etkili olabileceği üzerine de detaylı değerlendirmeler yapılması planlanmaktadır (Pender vd., 2011). İlave olarak, bu tür programların uygulanması sırasında göz önünde bulundurulması gereken yöntemlerin ve yaklaşımların belirlenmesi, bu süreçteki en iyi uygulamaların paylaşılması oldukça önemlidir. Ayrıca, öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler düzenlenmesi, grup çalışmaları ve ekip projeleri gibi unsurların dahil edilmesi, bu becerilerin edinimini daha da pekiştirebilir. Eğitim sürecinde psiko-egitimsel çalışmalara yer verilmesi, öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini artırmalarına ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Tüm bu çabalar, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel yaşantılarında daha başarılı ve sağlıklı bireyler olmalarını sağlamak adına önemli bir katkı sunmaktadır. Yine de, bu konudaki araştırmaların derinleştirilmesi, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması gibi iki farklı araştırma yaklaşımının da ellimizde daha zengin veri setleri oluşturmasını sağlayarak, alandaki bilgi boşluğunun doldurulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Wolman, 1973).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans öğrencilerinin sağlıklı yaşam becerilerini etkileyen faktörlerin ve sağlıklı yaşam becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan nicel bir çalışmadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ve birlikte değişim düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırmalardır. Bu model kapsamında değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan mevcut durum ortaya konulmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yaklaşık 400 öğrenciye ulaşılmış hedeflenmiştir. Katılımcılar farklı yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aylık gelir ve barınma durumlarına göre değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Üniversite Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu; öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aylık gelir, barınma durumu ve genel not ortalamasına ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Üniversite Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Becerileri Ölçeği, Genç ve Karaman (2019) tarafından geliştirilmiş olup 21 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; sağlığa verilen önem, sağlıklı ilgili kaynaklara ulaşma, sağlık önceliği ve sağlıklı beslenmedir. Ölçek dört dereceli Likert tipinde olup “1=Hiç Katılmıyorum” ile “4=Kesinlikle Katılıyorum” arasında puanlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların sağlıklı yaşam becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sağlıklı yaşam becerilerinin yaş, sınıf düzeyi, aylık gelir ve barınma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca sağlıklı yaşam becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ve sağlıklı yaşam becerilerinin akademik başarıyı yordama düzeyini belirlemek amacıyla korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde değerlendirilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Örneklem Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	365	86,9
Erkek	55	13,1
TOPLAM	420	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya toplam 420 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans öğrencisinin katıldığı görülmektedir. Katılımcıların 365'i (%86,9) kadın, 55'i (%13,1) ise erkektir. Elde edilen veriler araştırma örnekleminin büyük ölçüde kadın öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 2. Örneklem Sağlıklı Yaşam Becerileri Not Ortalaması, Yaş ve Gelir Ortalaması

	Ortalama	Frekans
Gelir	10877	403
Yaş	21,04	420
Sağlıklı Yaşam Becerileri	60,42	420
Not ortalaması	3,22	420

Tablo 2'de öğrencilerin yaş, gelir, sağlıklı yaşam becerileri ve not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin yaş ortalaması 21,04, aylık gelir ortalaması 10.877 TL, sağlıklı yaşam becerileri puan ortalaması 60,42 ve genel not ortalaması 3,22 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sağlıklı yaşam becerilerinin orta-üst düzeyde ve akademik başarılarının genel olarak iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Örneklem Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde
1	70	16,66
2	106	25,24
3	111	26,43
4	133	31,67
TOPLAM	420	100

Tablo 3'e göre katılımcıların %16,66'sı birinci sınıf, %25,24'ü ikinci sınıf, %26,43'ü üçüncü sınıf ve %31,67'si dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmaya en fazla dördüncü sınıf öğrencilerinin katıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Örneklemin Barınma Özellikleri

Barınma	Frekans	Yüzde
Devlet yurdu	286	68,26
Özel yurt	20	4,77
Aile evi	63	15,04
Öğrenci evi	50	11,93
TOPLAM	419	100

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %68,26'sının devlet yurdunda, %4,77'sinin özel yurttan, %15,04'ünün aile evinde ve %11,93'ünün öğrenci evinde barındığı görülmektedir. Buna göre örneklemin önemli bir kısmının devlet yurdunda ikamet ettiği söylenebilir.

Sağlıklı Yaşam Becerilerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda öğrencilerin sağlıklı yaşam becerileri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Benzer şekilde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları öğrencilerin sağlıklı yaşam becerilerinin barınma durumlarına göre de anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymuştur ($p>.05$). Ayrıca yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sağlıklı yaşam becerilerinin yaş, sınıf düzeyi ve aylık gelir değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, sağlıklı yaşam becerilerinin demografik özelliklerden bağımsız olarak benzer düzeylerde seyrettiğini göstermektedir.

Sağlıklı Yaşam Becerileri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Tablo 5. Sağlıklı Yaşam Becerilerinin Gelir, Yaş, Sınıf ve Not Ortalaması ile İlişkileri

		Gelir	Yaş	Sınıf	Ort
Sağlıklı Yaşam Becerileri	Pearson Korelasyon Katsayısı	.09	.09	.02	-.02
	P	.08	.09	.64	.70
	N	403	420	420	420

Tablo 5'te sağlıklı yaşam becerileri ile gelir, yaş, sınıf düzeyi ve not ortalaması arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda sağlıklı yaşam becerileri ile gelir ($r=.09$; $p>.05$), yaş ($r=.09$; $p>.05$) ve sınıf düzeyi ($r=.02$; $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde sağlıklı yaşam becerileri ile akademik başarıyı temsil eden not ortalaması arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-.02$; $p>.05$). Elde edilen bulgular, öğrencilerin sağlıklı yaşam becerileri düzeylerinin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Sağlıklı yaşam becerileri ile not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmediğinden regresyon analizine geçilmemiştir.

SONUÇ

Bu araştırmada, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında öğrenim gören öğrencilerin sağlıklı yaşam becerilerini etkileyen faktörler ile sağlıklı yaşam becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 420 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sağlıklı yaşam becerileri puan ortalamasının orta-üst düzeyde olduğu belirlenmiştir. Örneklemin büyük çoğunluğunu kadın öğrencilerin oluşturduğu ve öğrencilerin önemli bir kısmının devlet yurdunda barındığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin sağlıklı yaşam becerilerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, aylık gelir ve barınma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Yüksel, 2023). Bu durum, sağlıklı yaşam becerilerinin demografik özelliklerden bağımsız olarak öğrenciler arasında benzer düzeylerde seyrettiğini göstermektedir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, sağlıklı yaşam becerileri ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmamasıdır. Öğrencilerin sağlıklı yaşam becerileri puanlarının artmasının akademik başarı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, akademik başarının yalnızca sağlıklı yaşam becerileriyle açıklanabilecek tek boyutlu bir yapı olmadığını, aksine motivasyon, çalışma alışkanlıkları, stres

yönetimi, uyku düzeni, sosyal destek ve bireysel özellikler gibi birçok değişkenden etkilenen çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Efil, 1999; akt. Durmaz vd., 2016). Sonuç olarak, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans öğrencilerinin sağlıklı yaşam becerilerine sahip olmaları hem bireysel iyi oluşları hem de ileride yürütecekleri mesleki roller açısından önem taşımaktadır. Her ne kadar bu araştırmada sağlıklı yaşam becerileri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış olsa da, öğrencilerin sağlıklı yaşam davranışlarını geliştirmeye yönelik farkındalık çalışmalarının, eğitim programlarının ve destekleyici uygulamaların sürdürülmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda farklı üniversitelerden daha geniş örneklemlemler ve akademik başarıyı etkileyebilecek farklı değişkenlerin de dâhil edildiği çok değişkenli çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Ünalın vd., 2007; akt. Demirtaş ve Demirel, 2024).

ÖNERİLER

Üniversitelerde öğrencilerin düzenli fiziksel aktivite, dengeli beslenme ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarını destekleyecek uygulamalara daha fazla yer verilebilir.

Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemek amacıyla üniversite bünyesinde danışmanlık ve rehberlik hizmetleri güçlendirilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı üniversitelerden daha geniş örneklem gruplarına ulaşılması önerilmektedir.

Sağlıklı yaşam becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin daha kapsamlı incelenebilmesi için fiziksel aktivite düzeyi, uyku kalitesi, stres yönetimi, zaman yönetimi, sosyal destek ve psikolojik iyi oluş gibi değişkenlerin de araştırmalara dâhil edilmesi önerilmektedir.

Sağlıklı yaşam becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı ortaya konulabilmesi amacıyla nicel araştırmaların yanı sıra nitel ve karma yöntem araştırmalarının da yapılması önerilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam becerilerinin zaman içerisindeki değişimini incelemek amacıyla boylamsal çalışmaların gerçekleştirilmesi alanyazına önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Akoğuz Yazıcı, N. (2022). Lise öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1140–1141. doi:10.38021/asbid.1195596
- Ayaz, S., Tezcan, S. ve Eker, F. (2005). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin sağlığı geliştirme davranışları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 26–34.
- Aytaç, Ö. ve Kurttaş, M. Ç. (2016). Sağlık-hastalığın toplumsal kökenleri ve sağlık sosyolojisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 231–250.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. bs.). Pegem Akademi. doi:10.14527/978994491928
- Carter, V. ve Good, E. (1973). *Dictionary of education*. McGraw-Hill.
- Demir, E. (2020). *R diliyle istatistik uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, B. ve Demirel, N. (2024). Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sağlıklı yaşam farkındalığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 7(1), 196–216. doi:10.38021/asbid.1416360
- Durmaz, M., Hüseyinli, T. ve Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2291–2303. doi:10.15869/itobiad.260266
- Erzincanlı, S., Zaybak, A. ve Khorshid, L. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve zaman yönetimi becerileri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 31(2), 8–25.
- Genç, A. ve Karaman, F. (2019). Üniversite öğrencilerinde sağlıklı yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (7), 656–669.
- Karaburçak, S., Turhan, S. ve Akalan, C. (2021). Akademik başarı, fiziksel aktivite, egzersiz ve spor ilişkisi: 2015'ten günümüze bibliyografi tabanlı sistematik derleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(76), 595–596.
- Karadeniz, G., Yanikkerem Uçum, E., Dedeli, Ö. ve Karaağaç, Ö. (2008). Üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *TSK Korumucu Hekimlik Bülteni*, 7(6), 497–502.
- Muslu, M. (2023). Öğrencilerde akademik başarının artırılmasında masanın dört ayağı; beslenme, uyku, fiziksel aktivite ve sosyal yaşam. *SBGY*, 4(1), 17–25. doi:10.58208/cphs.1278760

- Özyazıcıoğlu, N., Kılıç, M., Erdem, N., Yavuz, C. ve Afacan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 277–331.
- Pender, N. J., Murdaugh, C. L. ve Parsons, M. A. (2011). *Health promotion in nursing practice* (6th ed.). Pearson.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. ve Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963–975.
- Walker, S. N., Sechrist, K. ve Pender, N. J. (1987). The health-promoting lifestyle profile: Development and psychometric characteristics. *Nursing Research*, 36(2), 76–81.
- Wolman, B. B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. Van Nostrand Reinhold.
- World Health Organization. (1948). Constitution of the World Health Organization. WHO.
- World Health Organization. (2010). The World Health Report. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564021>
- Yüksel, H. (2023). Yapay zeka algoritmaları kullanılarak öğrencilerin akademik başarısı ile stres ilişkisinin keşifsel bir analizi. *Journal of Information Systems and Management Research*, 5(2), 10–20. doi:10.59940/jismar.1404452

ÇOCUK GELİŞİM BİRİMİNE BAŞVURAN 0-6 YAŞ ÇOCUKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRİLMESİ

DEVELOPMENTAL ASSESSMENT OF CHILDREN AGED 0–6 ATTENDING A CHILD DEVELOPMENT UNIT ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Doç. Dr. Fatma Ülkü YILDIZ¹, Gül ERGÜNDÜZ², Doç. Dr. Yekta ÖZKAN³

ÖZET: Bu çalışma, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hastanesi Çocuk Gelişimi Birimine yönlendirilen 0–6 yaş arasındaki çocukların geriye dönük olarak değerlendirilmesini ve sunulan hizmet profilinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Araştırma, 01.06.2023–01.03.2024 tarihleri arasında birime yönlendirilen 405 çocuğun arşiv kayıtlarının retrospektif olarak incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS 27.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İncelenen değişkenler; çocukların yaş, cinsiyet, gelişim dönemi, doğum zamanı ve şekli, doğum sırası, kardeş sayısı ile ebeveynlerin yaş, eğitim durumu, mesleği, akraba evliliği ve gebeliğin planlanma durumu gibi sosyodemografik özellikleri, yönlendirme nedenleri, uygulanan gelişimsel değerlendirme araçları ve tanıları kapsamaktadır. Çocukların yaş ortalaması 44,17 ay olup başvuruların büyük kısmının 3–6 yaş grubunda olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %63,0'ünü erkek, %37,0'sini kız çocukları oluşturmuştur. En sık yönlendirme nedeni gelişimsel değerlendirme (%25,2) olup bunu dikkat sorunları, otizm spektrum bozukluğu şüphesi, konuşma gecikmesi ve bilişsel gelişim geriliği riski izlemiştir. En sık kullanılan değerlendirme aracı Denver II Gelişimsel Tarama Testi, en yaygın tanıları ise gelişim takibi, davranışsal ve emosyonel sorunlar, gelişim geriliği ve otizm spektrum bozukluğu olarak belirlenmiştir. Bulgular, erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirmenin erken tanı ve müdahale açısından önemli olduğunu ve çocuk gelişimi birimlerinin bu süreçte kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Çocuk, Kritik Süreç, Hastane, Gelişimsel Değerlendirme

ABSTRACT: This study aimed to retrospectively evaluate children aged 0–6 years referred to the Child Development Unit of Afyonkarahisar Health Sciences University Hospital and to describe the profile of the services provided. The study was conducted through a retrospective review of the medical records of 405 children referred to the unit between June 1, 2023, and March 1, 2024. Data were analyzed using SPSS version 27.0. The variables examined included the children's age, sex, developmental period, birth timing and mode of delivery, birth order, number of siblings, parental age, educational level, occupation, consanguineous marriage, and pregnancy planning status, as well as referral reasons, developmental assessment tools, and diagnoses. The mean age of the children was 44.17 months, and most referrals were for children aged 3–6 years. Of the participants, 63.0% were boys and 37.0% were girls. The most common referral reason was developmental assessment (25.2%), followed by attention problems, suspected autism spectrum disorder, speech delay, and the risk of cognitive developmental delay. The most frequently used developmental assessment tool was the Denver II Developmental Screening Test. The most common diagnoses included developmental follow-up, behavioral and emotional problems, developmental delay, and autism spectrum disorder. The findings highlight the importance of developmental assessment during early childhood for early identification and intervention and demonstrate the critical role of child development units in this process.

Key words: Child, Critical Period, Hospital, Developmental Assessment

GİRİŞ

0-6 yaş dönemi erken çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun doğumdan okulöncesi döneme kadar uzanan bu dönemi öğrenmeye en fazla açık olunan ve tüm gelişim alanlarındaki becerilerin temellerinin atıldığı dönem olarak bilinmektedir. Çocukların yaşamında bu kadar önemli olan 0-6 yaş döneminde gelişim problemlerinin yaşanması, çocukların gelişimlerinin akranlarından geri kalmasına ya da gecikmesine sebep olmaktadır. Gelişimsel gerilik riski alan çocuklarda yapılacak olan müdahaleler ne kadar erken olursa yaşanacak ya da ya yaşanması muhtemel risklerden çocukların en az şekilde etkilenmesi ya da yaşanacak risklerin ortadan kaldırılması o kadar yüksek olacaktır. 0-6 yaş kapsayan erken çocukluk dönemi kritik süreçleri içerdiği için yapılan değerlendirmeler de önem arz

¹ Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Konya, Türkiye. E-posta: fulkuyildiz@selcuk.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1164-515X>

² Sorumlu Yazar, Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye. E-posta: ergunduzgul@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1785-7469>

³ Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Dahili Tıp Bilimleri Bölümü, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Afyonkarahisar, Türkiye. E-posta: yekta.ozkan@afsu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2220-9967>

etmektedir. Çocukların gelişimsel gecikmelerini tespit edebilmek için değerlendirmelerin doğru bir şekilde yapılması gerekmektedir. Değerlendirmeler standardize edilmiş testler ve gözlem/görüşmelerden oluşmaktadır. Değerlendirme sürecinde uygulanan standardize edilmiş testler ve yapılan görüşmeler önem arz etmektedir. Yapılan gelişimsel taramalarla gelişimsel açıdan risk altında bulunan çocukların daha erken tespit edilmesi açısından önemlidir. Alanyazın tarandığında hastanede Çocuk Gelişimi birimine yönlendirilen çocukların değerlendirilmesine ilişkin yapılan araştırmaların az sayıda olduğuna rastlanmıştır. Yapılan çalışmanın alanyazına, çeşitli gruplara ve ailelere katkı sağlayacağı hedeflenmektedir. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çocuk gelişimi birimine yönlendirilen çocukların yaş, cinsiyet ve gelişim dönem özellikleri gibi değişkenlere göre dağılımı nasıldır?
2. Çocuk gelişimi birimine yönlendirilen çocukların doğum zamanı, doğum şekli, doğum sırası, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre dağılımı nasıldır?
3. Çocuk gelişimi birimine yönlendirilen çocukların anne-baba yaşı, anne- baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, akraba evliliği ve istenen gebelik durumu gibi değişkenlere göre dağılımı nasıldır?
4. Çocuk gelişimi birimine yönlendirilen çocukların yönlendirme yapıma nedenleri nasıldır?
5. Çocuk gelişimi birimine yönlendirilen çocuklara uygulanan testlerin dağılımı nasıldır?
6. Çocuk gelişimi birimine yönlendirilen çocukların yönlendirme sonucunda alınan tanıları nasıldır?

Genel Bilgiler

Ekonomik, toplumsal, fiziksel ve psikolojik açılardan kendinden başka bir kişinin korumasına ve bakımına gereksinim duyan ve bundan dolayı kendinden başka bir kişiye bağımlı, henüz daha kendi gereksinimlerini karşılayamamış bireyler çocuk olarak tanımlanmaktadır (Erbay & Çalış, 2022). Gelişim psikolojisinde 12 yaş öncesi çocukluk, 12-18 yaş arası dönem ergenlik dönemi ve 18-30 yaş arası ise genç yetişkinlik olarak ele alınır (Güler, 2010). Çocuk nüfusu toplumlar da sürekli artmakta ve toplumun büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalara göre çocuk nüfusu dünya nüfusunun %15'ine tekabül etmektedir. Toplumlar da ergen bireyler ise dünya nüfusunun %20'sini oluşturmaktadır. Genç nüfus içerisinde yer alan bireylerin %20'si psikolojik hastalıklar içerisinde anksiyete, depresyon ve intihar davranışları gibi sorunlar ile karşı karşıya kalmaktadır (WHO, 2003).

Risk altındaki çocuklar ve tespiti

Risk altında yer alan çocuk kavramı, çocukların yaşlarına uygun olmayan ve risk ve tehlike içeren yaşantıları barındırmaktadır. Çocukların eğitim ve oyun yaşamlarının dışında sokaklarda çalışmaya ve yaşamaya başlamaları, ayrılmış ailelere sahip olmaları, istismar ile karşı karşıya kalmaları, sosyal medyadan ve çevreden olumsuz anlamda etkilenmeleri, bağımlılık içerisinde olmaları, eğitimden uzak kalmaları, davranışsal ve duygusal bozukluk yaşamaları da bu riskler arasında değerlendirilmektedir (WHO, 2018). Risk altında bulunan çocuk bireylerin sayıca fazla olması aslında ülkelerin hastalıklar, çocuk nüfusu, eğitim düzeylerinin yetersiz olması, ekonomik durumlar ve çocuklara verilen değer ile ilişkilendirilebilir (MEB, 2019). Risk altında bulunan çocuk grupları toplumlar da yetersiz kalan geçim ve yaşam şartlarının toplumsal durumlara göre farklılaşmasıdır. Bu gibi durumlar toplumlar da çocukların olumsuz anlamda etkileyen değişkenleri kapsamaktadır. Bu süreç kamusal örgütlerin, sosyal devletlerin ve ailelerin sorumluluğu altındadır. Aynı zamanda bu süreç bir güvenlik unsuru olarak da algılanabilir. Bundan dolayı gerek sosyal toplumlar dan ve gerekse ailelerden kaynaklanan bu gibi sorunlara yönelik önlemler alınması ve sorunların çözülmesi gerekmektedir (Erkan, 2011). Çocukluk döneminde bu sebeple sorunların ve olası etkilerinin ve alınacak önlemler koruyucu ruh sağlığı kapsamında değerlendirilmektedir (Flouri vd., 2010).

Erol ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalarda ruh sağlığı ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre toplumda 4 ile 18 yaş grubunda ruhsal problemlerin klinik düzeyde görülme oranı, ebeveynler tarafından %10 olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda toplumun beşte biri hayatları boyunca en az bir kez psikolojik sorun yaşamıştır. Aynı araştırmalara göre çocuk bireylerde sorunlarla karşılaşma oranı %11 olarak belirlenmiştir. Bu durum çocuk bireylerin bu imkânlardan yeteri kadar faydalanmadıklarını göstermektedir. Çocukların genelinin tedavi edilebildiği, ebeveynlerinin yaşamlarında bozulan faaliyetler genellikle düzeltilmektedir. Bu durum bireylerin gelişimlerini yavaşlatacak, yaşam alanlarındaki faaliyetlerini etkileyecek ve son olarak geleceğini de şekillendirecektir (Erol vd., 2008). Klinik açıdan çocuk bireylerin ruh sağlıklarının değerlendirilmesi karmaşık, güç ve zaman alıcı bir durumdur. Çocuk bireyleri değerlendirirken; kendilerini, ailelerini, rehber ve sınıf öğretmenlerini, okul yöneticilerini, hastane hekimleri ve diğer yardımcı personeller gibi pek çok kişiden bilgi almak gerekmektedir. Klinik değerlendirme sürecinde yapılan başvurunun nedenini, çocukların gelişimsel durumları ve davranışsal olarak yaşanan zorluklarının düzeyleri, çevresel ve ailevi problemler ile bu sorunlara yol açan etkenlerin tespitleri araştırılmaktadır. Yetişkin ile çocuk bireylerin psikolojik açıdan yapılan değerlendirmelerinde bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu konuda başvuru yapan çocuk bireylerde kimi zamanlarda psikolojik sorunlardan ziyade gelişimsel boyutlarda güçlükler vardır. Çocuk bireylerin yaşamış oldukları sorunların araştırılmasında içerisinde bulundukları dönemin de özellikleri göz ardı edilmemelidir. Çocuk bireyler incelenirken okulda ve evde işlev düzeylerinin incelenmesi, konuyla ilgili kaynaklardan bilgi toplanılması değerlendirme sürecinde etkili

olabilmektedir. Çocuklar ile yapılan görüşmelerde tek görüşme tanının ortaya konulması hususunda yetersiz kalmaktadır. İki ile üç görüşme yapılması tanının belirlenmesinde daha etkili olabilmektedir (Mash ve Barkley, 2014) Günümüzde çocukları tek bir ölçekle, testle, araçla değerlendirmek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla çocukların değerlendirilmesinde uygun yöntem ve ölçme araçları kullanarak çeşitli şekillerde tanıma ve değerlendirme yapılmalıdır. Klinik açıdan değerlendirme yapılırken; standartlaştırılmış testler, klinik görüşmeler, değerlendirme ölçekleri, anketler, psikolojik değerlendirme testleri ve biyolojik testler gibi birçok araç kullanılmaktadır (Anastasi ve Urbina, 2021). Türkiye’de kullanılan ve Türk çocuklarına göre uyarlanmış bazı testler bulunmaktadır. Yapılan araştırmada da aktif olarak kullanılan bazı gelişim testleri şu şekilde sıralanabilir; Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT), Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Kent E-G-Y Testi ve Porteus Labirent Testi’dir.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, retrospektif tanımlayıcı bir araştırma deseni ile yürütülmüştür. Çalışmada, çocuk gelişimi birimine yönlendirilen 0–6 yaş arasındaki çocukların arşiv kayıtları incelenerek, gelişimsel değerlendirme sürecine ilişkin demografik ve klinik verilerin dağılımı analiz edilmiştir. Amaç, yönlendirme yapılan çocukların sosyodemografik özelliklerini, yönlendirme nedenlerini, uygulanan testleri ve alınan tanıları belirleyerek hizmetin profilini ortaya koymaktır. Araştırmaya katılan 0-6 yaş arası çocukların çocuk gelişim birimine yönlendirilme nedenleri, yapılan testler ve tanı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile ki kare testleri de uygulanmıştır.

Araştırmanın yeri ve tarihi

Çalışma Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversite Hastanesi Çocuk Ergen Psikiyatri Bölümü Çocuk Gelişimi biriminde 01.06.2023-01.03.2024 tarihleri arasındaki veri kayıtlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hastanesi Çocuk Gelişimi Birimi’ne 0–6 yaş arasında yönlendirilmiş çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemi ise, geriye dönük arşiv kayıtlarına eksiksiz erişim sağlanabilen ve analiz için uygun verileri içeren çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada toplam çocuk sayısı (n) analiz edilen tablolar aracılığıyla belirlenmiş olup toplam 405 (150 K- 255 E) veri kaydı ile çalışılmıştır.

Veri toplama araçları

Veriler, çocuk gelişimi biriminde tutulan arşiv kayıtları üzerinden elde edilmiştir. Bu kayıtlarda çocuklara ait yaş, cinsiyet, gelişim dönemi, doğum zamanı ve şekli, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, eğitim durumu, mesleği, akraba evliliği durumu, gebeliğin istenip istenmediği gibi sosyodemografik bilgiler; yönlendirme nedenleri, uygulanan testler ve alınan tanımlar gibi değişkenler yer almaktadır. Veriler standart forma aktarılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizi

Toplanan veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 27.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Sürekli değişkenler için ortalama ve standart sapma; kategorik değişkenler için ise frekans (n) ve yüzde (%) değerleri raporlanmıştır. Bu analizler aracılığıyla, çocukların gelişimsel değerlendirme sürecine ilişkin profil betimsel olarak ortaya konmuştur.

Araştırmanın etik yönü

Araştırma için Konya Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 2024/14 sayılı 2024/477 karar numaralı kurul izni alınmış olup bununla birlikte Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversite Hastanesinden gerekli izinler de alınmıştır. Çalışmada birey isimleri gizli tutulmuş ve etik ilkelere uygun şekilde yalnızca arşiv verileri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 0-6 yaş arası çocukların çocuk gelişim birimine yönlendirilme nedenleri belirlenen değişkenlere göre incelenmiştir.

Tablo 1. Kategorik değişkenlere ilişkin tanımlayıcı bulgular

	Minimum	Maximum	ort	ss	n	%
Yaş (ay)	2	72	44,17	22,65		
Cinsiyet	Erkek				255	63
	Kız				150	37
Gelişim Dönem Özellikleri	Bebeklik dönemi				137	33,8
	Okulöncesi Dönem				268	66,2
	Evet				220	54,3
İstenilen Gebelik	Hayır				183	45,2
	Koruyucu aile				2	0,5

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubuna ilişkin tanımlayıcı bulgular sunulmuştur. Çocukların yaş ortalaması $44,17 \pm 22,65$ ay olup, katılımcıların %63'ü erkek, %37'si kızdır. Çocukların %66,2'si okul öncesi dönemde, %33,8'i bebeklik dönemindedir. İstenen gebelik oranı %54,3, istenmeyen gebelik oranı %45,2 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Sayısal değişkenlere ilişkin tanımlayıcı bulgular

	Minimum	Maximum	ort	ss	n	%
Doğum Zamanı	Term				257	63,5
	Preterm				129	31,9
	Postterm				17	4,2
Doğum Şekli	Sezaryen				237	58,5
	Normal				166	41
	Koruyucu Aile				2	0,5
Doğum Sırası	1. Çocuk				190	46,9
	2. Çocuk				139	34,3
	3. Çocuk				60	14,8
	4. Çocuk				12	3,0
	5. Çocuk				2	0,5
	Koruyucu Aile				2	0,5
Kardeş Sayısı	0	5	1,65	1,12		

Tablo 2 incelendiğinde, doğuma ilişkin tanımlayıcı bulgular sunulmuştur. Çocukların %63,5'i term doğmuş, %58,5'i sezaryen ile dünyaya gelmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu ilk (%46,9) ve ikinci (%34,3) çocuklar oluştururken ortalama kardeş sayısı $1,65 \pm 1,12$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Çalışma grubundaki ebeveynlerin eğitim durumuna ilişkin tanımlayıcı bulgular

	Minimum	Maximum	ort	ss	n	%
Anne Yaşı	20	52	31,47	5,70		
Baba Yaşı	21	56	34,68	6,10		
Anne Eğitim Durumu	İlkokul				136	33,6
	Lise				120	29,6
	Ortaokul				58	14,3
	Üniversite				91	22,5
Baba Eğitim Durumu	İlkokul				126	31,1
	Lise				101	24,9
	Ortaokul				65	16,1
	Üniversite				113	27,9
Anne Mesleği	Çiftçi				4	1,0
	Emekli				1	0,2
	Esnaf				3	0,7
	Ev hanımı				294	72,6
	İşçi				19	4,7
	Memur				75	18,5

	Serbest meslek	9	2,2
	Çiftçi	20	4,9
	Emekli	8	2,0
Baba Mesleği	Esnaf	84	20,7
	İşçi	92	22,7
	Memur	139	34,3
	Serbest meslek	62	15,3
	Koruyucu aile	2	0,5
Akraba Evliliği	Var	60	14,8
	Yok	343	84,7

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynlere ilişkin tanımlayıcı bulgular sunulmuştur. Annelerin yaş ortalaması $31,47 \pm 5,70$, babaların yaş ortalaması ise $34,68 \pm 6,10$ 'dur. Annelerin en sık ilkokul (%33,6), babaların ise ilkokul (%31,1) mezunu olduğu belirlenmiştir. Anne meslekleri incelendiğinde en büyük grubu ev hanımları (%72,6), baba mesleklerinde ise memurlar (%34,3) oluşturmaktadır. Çocukların %84,7'sinin akraba evliliği bulunmayan, %14,8'inin ise akraba evliliği bulunan ailelerden geldiği belirlenmiştir.

Tablo 4. Çalışma grubu çocukların çocuk gelişimi birimine yönlendirilme nedenleri

	n	%
Adli vaka	1	0,2
BGG* riski	50	12,3
CP** tanıli takip hastası	2	0,5
Davranış problemleri	12	3,0
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	46	11,4
Gelişim kontrolü	102	25,2
Gelişim kontrolü / baş çevresi küçüklüğü	4	1,0
Gelişim kontrolü / üstün zekâ	3	0,7
Gelişim kontrolü / yürüyememe	6	1,5
Gelişim kontrolü / yüzde şekil bozukluğu	1	0,2
Gelişim kontrolü/ baş kontrolü sağlayamama	1	0,2
Gelişim kontrolü/ sendromik çocuk	4	1,0
Konuşma bozukluğu	7	1,7
Konuşma gecikmesi	42	10,4
Mental kapasite değerlendirilmesi	28	6,9
Okul erteleme	27	6,7
OSB*** şüpheli takip hastası	41	10,1
OSB tanıli takip hastası	14	3,5
Sağlık raporu çıkarma	7	1,7
Sağlık raporu yenileme	7	1,7

* BGG: Bilişsel Gelişimde Gecikme ** CP: Serebral Palsi *** OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların en sık gelişim kontrolü amacıyla (%25,2) çocuk gelişimi birimine yönlendirildiği görülmektedir. Bunu bilişsel gelişim geriliği riski (%12,3), otizm spektrum bozukluğu şüphesi/tanısı (%13,6), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (%11,4) ile konuşma gecikmesi (%10,4) izlemektedir. Mental kapasite değerlendirilmesi (%6,9) ve okul erteleme (%6,7) ise diğer öne çıkan yönlendirilme nedenleridir.

Tablo 5. Çalışma grubu çocuklara birimde uygulanan testlerin dağılımı

	n	%
AGTE*	63	15,6
DENVER II**	255	63,0
KENT-EGY**	51	12,6
METROPOLİTAN****	36	8,9

* AGTE: Ankara Gelişim Tarama Envanteri ** DENVER II: Denver Gelişimsel Tarama Envanteri *** KENT-EGY: Kent-Porteus Labirent Testi
****METROPOLİTAN: Metropolitan Okul Olgunluğu Testi

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların gelişimsel değerlendirilmesinde en sık Denver II Gelişimsel Tarama Testi (%63,0) kullanılmıştır. Diğer uygulanan testler sırasıyla AGTE (%15,6), KENT-EGY (%12,6) ve Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (%8,9) olmuştur.

Tablo 6. Çalışma grubu çocuklara konulan tanılar

	N	%
Alt İslatma	2	0,5
Davranışsal Emosyonel Bozukluklar	117	28,9
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	36	8,9
Genel Takip/ Down Sendromu	5	1,2
Gelişim Geriliği	53	13,1
Gelişimsel Konuşma ve Dil Bozuklukları	1	0,2
Genel Takip	129	31,9
Genel Takip/İşitme Düzey Kaybı Konuşma Artikülasyon Bozukluğu	1	0,2
Konuşma Gecikmesi	8	2,0
	6	1,5
Otizm Spektrum Bozukluğu	31	7,7
Özgül Öğrenme Bozukluğu	1	0,2
Genel Takip/Serebral Palsi	4	1,0
Genel Takip/Sma Tip 1	1	0,2
Sosyal Pragmatik İletişim Bozukluğu	2	0,5
Genel Takip/Spina Bifida	2	0,5
Üstün Zekâ	2	0,5
Yürümede Zorluk	3	0,7

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların yönlendirme sonucunda aldıkları tanılar gösterilmektedir. En sık belirlenen tanı genel takip (%31,9; n=129) olup, bunu davranışsal ve emosyonel bozukluklar (%28,9; n=117), gelişim geriliği (%13,1; n=53) ve otizm spektrum bozukluğu (%7,7; n=31) izlemektedir. Konuşma ile ilişkili tanılar (konuşma gecikmesi, artikülasyon bozukluğu ve gelişimsel konuşma ve dil bozuklukları) toplam olguların %4,0'unu oluşturmaktadır. Down sendromu, serebral palsi, spina bifida, SMA Tip 1, alt ıslatma ve üstün zekâ gibi diğer tanılar ise düşük oranlarda görülmüştür.

Tablo 7. Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik ki-kare analizi sonuçları değişkenler

Değişkenler	χ^2	sd	p
Yönlendirilme nedeni ile uygulanan test	665,741	57	<0,001
Yönlendirilme nedeni ile yönlendirme sonucu alınan tanı	1429,232	342	<0,001
Uygulanan test ile yönlendirme sonucu alınan tanı	274,109	54	<0,001

Tablo 7 incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik ki-kare analizi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonucunda yönlendirilme nedeni ile uygulanan test ($\chi^2=665,741$; sd=57; p<0,001), yönlendirilme nedeni ile yönlendirme sonucu alınan tanı ($\chi^2=1429,232$; sd=342; p<0,001) ve uygulanan test ile yönlendirme sonucu alınan tanı ($\chi^2=274,109$; sd=54; p<0,001) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

SONUÇ

Bu araştırmada, 0–6 yaş arası çocukların çocuk gelişimi birimine yönlendirilme nedenleri, uygulanan testler ve aldıkları tanılar retrospektif olarak incelenmiş, bu değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda başvuruların çoğunluğunu erkek çocukların oluşturduğu ve çocukların büyük kısmının okul öncesi dönemde çocuk gelişimi birimine yönlendirildiği belirlenmiştir. Yönlendirilme nedenleri arasında gelişim kontrolü

ilk sırada yer alırken, otizm spektrum bozukluğu tanısı/şüphesi, gelişimsel gecikme riski, dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtileri ile konuşma gecikmesi diğer önemli yönlendirilme nedenleri olarak saptanmıştır.

Çocuklara uygulanan değerlendirme araçları incelendiğinde en sık kullanılan testin Denver II Gelişimsel Tarama Testi olduğu, tanılar değerlendirildiğinde ise en yüksek oranda genel takip önerisi verildiği, bunu davranışsal ve emosyonel bozukluklar ile gelişim geriliği tanılarının izlediği belirlenmiştir. Ayrıca yönlendirilme nedeni ile uygulanan testler, yönlendirilme nedeni ile alınan tanılar ve uygulanan testler ile alınan tanılar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

ÖNERİLER

Erken çocukluk döneminde gelişimsel risklerin erken belirlenebilmesi amacıyla özellikle 0– 6 yaş grubuna yönelik gelişimsel tarama çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ailelerin gelişimsel izlem ve erken müdahale konusunda bilinçlendirilmesine yönelik eğitim programları artırılmalı, prematüre doğan çocuklar için düzenli gelişimsel takip programları oluşturulmalıdır. Ayrıca çocuk gelişimi birimlerinin personel ve teknik donanım açısından güçlendirilmesi, gelişimsel değerlendirme testlerinin etkin kullanımına yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve farklı merkezlerde daha geniş örneklemlemlerle benzer çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Anastasi, A., & Urbina, S. (2021). Psikolojik testlerin kullanımı (Çev. ed. M. Galoğlu). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erbay, E., & Çalış, N. (2022). Kurum bakımı altında kalan bireylerin deneyimleriyle korunma ihtiyacı olan çocuk olmak: Retrospektif bir araştırma. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 10-32.
- Erkan, S. (2011). Risk Altındaki Çocuklar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, N., Şimşek, Z., Öztıp, D., & Özcan, Ö. Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi: Ulusal örnekleimde karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*.
- Flouri, E., Buchanan, A., Tan, J.-P., Griggs, J., & Attar-Schwartz, S. (2010). Adverse life events, area socio-economic disadvantage, and adolescent psychopathology: The role of closeness to grandparents in moderating the effect of contextual stress. *Stress*, 13(5), 402–412.
- Güler, M. (2010). Sosyal Psikoloji Bakış Açısından Çocuk ve Ergenlerde Suçlu Davranış Gelişimi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 89, 355- 372.
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (Eds.). (2014). *Child psychopathology*. Guilford Press
- MEB.(2019, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı Risk Altındaki Çocuklar Raporları.
- World Health Organization (2003, 2018, 2020). ISSN 1020-3311.WHO Library Cataloguing-in-Publication

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGILARININ İNCELENMESİ: ANTALYA İLİ AKSU İLÇESİ ÖRNEĞİ

AN EXAMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' GENDER PERCEPTIONS: THE CASE OF AKSU DISTRICT, ANTALYA PROVINCE

Cansu ŞAHAN¹İlkay KUTLAR^{2*}

ÖZET: Bireyin toplumsal cinsiyet kalıplarını fark etme ve içselleştirme süreci okul öncesi dönemde aile içerisinde başlamaktadır. Daha sonra okul ve eğitim ortamlarında bu süreç devam etmektedir. Eğitim ortamlarının, ayrıştırıcı toplumsal cinsiyet pratiklerini içermemesi bireylerin kendilerini gerçekleştirme hedeflerine ulaşmaları boyutunda önemli bir role sahiptir. Ancak mesleki eğitimde toplumda var olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının devam ettirilmesi, ayrıştırıcı tutumların öğrencilere aktarılması ve ders uygulamalarında kız ve erkek öğrencilere toplumsal cinsiyet kalıplarına göre görevler verilmesi toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin devam etmesine neden olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, farklı meslek alanlarında eğitim veren iki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kalıpları hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik görüşme yöntemi kullanılarak Antalya ili Aksu ilçesinde tarım alanında eğitim veren “Aysel Akın - Klaus Wagner Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” ve uçak bakım alanında eğitim veren “Aksu Uçak Bakım Teknolojisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde” rastgele belirlenen 10 kız ve 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci ile derinlemesine görüşme formu aracılığıyla yüz yüze yapılmıştır. Ayrıca gözlem notları kullanılmıştır. Demografik özelliklerle ilgili sorular yapılandırılmış, diğer sorular ise yarı yapılandırılmış şekilde kurgulanmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Doğrudan alıntılama yoluyla öğrencilerin ifadelerine yer verilerek içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıpları hakkında bilgi ve farkındalık düzeyinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler bu durumun hali hazırda var olan ataerkil toplum pratikleri ve kendi aile yapılarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Toplumsal cinsiyet, Toplumsal cinsiyet eşitliği, mesleki eğitim

ABSTRACT: The process by which individuals recognize and internalize gender stereotypes begins within the family during the preschool years. This process then continues in school and educational settings. Educational environments play a crucial role in helping individuals achieve their goals of self-actualization by avoiding gender-segregating practices. However, the perpetuation of existing societal gender stereotypes in vocational education, the transmission of discriminatory attitudes to students, and the assignment of tasks to female and male students based on gender stereotypes in classroom activities contribute to the continuation of gender inequalities. The aim of this study is to reveal the knowledge and awareness levels of students in two Vocational and Technical Anatolian High Schools, which provide education in different professional fields, regarding gender stereotypes. Within this scope, using the phenomenological interview method, one of the qualitative research methods, in-depth interviews were conducted face-to-face with a total of 20 students (10 girls and 10 boys) randomly selected from "Aysel Akın - Klaus Wagner Vocational and Technical Anatolian High School" (providing education in agriculture) and "Aksu Aircraft Maintenance Technology Vocational and Technical Anatolian High School" (providing education in aircraft maintenance) in Aksu district of Antalya province. Observation notes were also used. Questions regarding demographic characteristics were structured, while other questions were designed in a semi-structured manner. Content analysis was conducted by directly quoting the students' statements. Based on the data obtained, it was determined that the students' level of knowledge and awareness regarding gender stereotypes was insufficient. The students stated that this situation is based on from existing patriarchal social practices and their own family structures.

Key words: Gender, Gender equality, vocational training

GİRİŞ

Cinsiyet, bireyin doğuştan getirdiği biyolojik özelliklerini tanımlar. Kadınların doğurganlık özelliği varken erkeklerin bu özelliğe sahip olmaması biyolojik cinsiyet kapsamındadır. Toplumsal cinsiyet ise kadını ve erkeği

¹ Erüenal Sosyal Bilimler Lisesi-Antalya, cansu-sahan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2168-163X

^{2*} Sorumlu yazar, Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım Ekonomisi Bölümü-Antalya, ikutlar@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5478-8452

tanımlayan biyolojik olmayan özelliklerdir. Kadının ve erkeğin toplumsal normlar içerisinde nasıl olmaları ve/veya nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin sınırları açıklar. Değişkendir; kültüre, ülkeye, tarihsel döneme göre değişir. Sabit değildir; sosyal dinamiklere ve bireysel tercihlere bağlı olarak değişir. Farklılaşır; toplumsal cinsiyet rolleri ve ilişkileri bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve etnik gruplara göre ve aldığı eğitime göre değişkenlik gösterebilir. Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyeti aşan bir bakış açısı ile kadın- erkek ilişkilerini ve rollerini açıklayan, bu ilişkinin toplumsal ilişkilere yansımaları ele alan bir kavramdır (Öztürk, 2015). Kız çocuklar için pembe renkli kıyafetler seçilirken, erkek çocuklar için mavi rengin seçilmesi, kadınlara hemşirelik, erkeklere ise doktorluk mesleğinin uygun görülmesi gibi durumlar toplumsal cinsiyet kalıplarına örnektir (Göktaş, 2020). Toplumsal cinsiyet, farklı toplumlar arasında farklı biçimlerde gözlenmektedir. Aynı zamanda cinsiyetlere yüklenen görev ve sorumlulukların birçok değişkene bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Coğrafi bölge, genel ekonomik durum ve gelir düzeyi, siyasal yapı, eğitim sistemi, aile yapısı, din gibi etmenler toplumsal cinsiyetin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır (Colley vd., 2003). Bireyin toplumsal cinsiyeti fark etme ve içselleştirme sürecinin okul öncesi dönemde aile içerisinde başladığı bilinmektedir. Daha sonra okul ve eğitim ortamlarında bu süreç devam etmektedir. Erken yaşlardan itibaren birey tarafından öncelikle fark edilen toplumsal cinsiyet kavramı içerisindeki kadınlık ve erkeklik roller, eğitim ortamlarında deneyimlenerek kalıcı hale gelmektedir (Sayılan, 2008). Eğitim, en önemli değişim ve dönüşüm araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple eğitimin nüfusun tüm kesimlerini kapsayan bir toplumsal yapı olarak şekillendirilmesi J. Locke ve Rousseau gibi düşünürler ile başlamıştır ve hala devam etmektedir. O nedenle tüm eğitim sistemleri her iki cinsiyet için eşit derecede ulaşılabilir ve en yüksek düzeyde fayda sağlanabilen bir sistem üzerine inşa edilmelidir (Tan, 2008).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve dil ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz." ifadesi bulunmaktadır. Bu kanunun 8. maddesinde ise "Eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır." denilmektedir. Ayrıca İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Pekin Deklarasyonu hak temelli bir bakış açısı ile cinsiyetlerin temel eğitimden eşit şekilde faydalanmaları hususunda gerekli düzenlemelerin devletler tarafından yapılmasını güvence altına almıştır (Ecevit, 2011). Ancak okullarda alan seçimi, spor, dans, sınıf disiplini ve yönetimi gibi konularda hem öğrenciler hem de okul personeli arasında toplumsal cinsiyet örüntüleri hâkimdir. Bu örüntüde kız öğrenciler genellikle ikincil konumda yer almaktadır (Connell, 1998; Kaya ve Yaşar, 2022). Yapılan araştırmalarda özellikle meslek liselerinde aynı dersleri almalarına rağmen erkek öğrencilerin, kız öğrencilerin yeterliliklerini sorguladıkları, aynı müfredat işlenmesine rağmen, kız öğrencilerin aynı becerilere erişemeyeceklerine dair fikirlerinin olduğu saptanmıştır (Öztürk, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı'nın istatistiklerine göre mesleki ve teknik liselerin çocuk gelişimi ve sağlık hizmetleri alanlarında kız öğrencilerin daha fazla yer aldığı, mobilya, elektronik gibi alanlarda ise erkek öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu bilinmektedir. Mesleki eğitime verilen önemin artması ve ülkelerin eğitim sistemlerinde mesleki eğitim boyutunda reform adımlar atması bu ortamlardaki toplumsal cinsiyet örüntülerinin izlenmesine yönelik bir ihtiyaç oluşturmıştır. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusundaki algılarının belirlenmesi, araştırmacılara, eğitim programı tasarlayan uzmanlara ve ilgili kurumlara, devletlerin eğitim politikalarını belirleyenlere ve bu programların uygulayıcılarına tüm süreçte kullanabilecekleri deneyimi ve bilgileri sağlamasından dolayı konuya dair önem arz etmektedir. Bu araştırmanın çıkış noktası, toplumsal cinsiyetin mesleki ve teknik liselerde eğitim almakta olan öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiğini görmek, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını tespit etmek ve bu kavramın öğrencilerin hayatlarındaki yansımalarını ortaya koymaktır. Çünkü liseli öğrencilerin kız/erkek olma ve dönüşüm süreçleri ile kadınlık/erkeklik söylemlerinin oluşumu ve dönüşümü ve bunları etkileyen faktörler hakkındaki görüş ve deneyimleri toplumsal cinsiyet kavramının eğitimdeki izdüşümleridir. Ayrıca, toplumda kadınlara ve erkeklere yüklenen rollerin öğrenciler açısından nasıl bir anlam ifade ettiğinin araştırılması, öğrencilerin kadınlık, erkeklik ve toplumsal cinsiyete dair bilgilerinin ve düşüncelerinin ortaya konması, mesleki eğitimde toplumsal cinsiyet rollerinin etkisinin araştırılması bakımından fayda sağlayacaktır.

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Tarihsel Gelişimi

Oakley'e (1972) göre "cinsiyet" biyolojik olarak kadın ve erkek arasındaki farkları açıklarken, "toplumsal cinsiyet" kadın ve erkek olma durumlarına odaklanır ve bu farkın toplumdaki eşit olmayan kadınlık ve erkeklik deneyimlerini içermektedir. Toplumsal cinsiyet kavramı içerisinde kadınlar ve erkekler için kalıplaşmış davranış normları mevcuttur ve toplum içerisindeki her kadın ve erkekten ömrü boyunca bu kalıplaşmış davranışları sergilenmesi beklenir. Cinsiyetlere atfedilen roller ve görevler bireylerin toplumsal cinsiyet rolleri olarak tanımlanır. Bu roller bireyin eğitim hayatı boyunca eğitim ortamlarında kendini yeniden üretmeye devam eder. Tarih boyunca toplumsal cinsiyet rolleri özellikle kadınlar için toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim boyutunda da ayrırtıcı ve kısıtlayıcı durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnsan haklarına dair gelişmelerin yaşanmasıyla beraber kadınların eğitime dair istekleri de ortaya çıkmıştır. 18. Yüzyılda Sanayi Devrimi'nin ihtiyaçları ve Aydınlanma felsefesi ile bu düşünceler gelişmiş Amerikan Bağımsızlık (1776) ve

Fransız İnsan Hakları (1789) bildirgeleriyle eğitimde eşitliğin sağlanması amacıyla önemli gelişmeler yaşanmıştır. Söz konusu gelişmelerin ardından kadınların da erkekler gibi resmi bir eğitim programı kapsamında eğitim almalarına yönelik adımlar atılmaya başlanmıştır. Fenelon'a ait 1687'de yayınlanan "Kızların Eğitimi" adlı eseri bu kapsamda çağın şartlarıyla değerlendirildiğinde önemli fikirler içermektedir (Genç ve Döner, 2021; Karagöz ve Şanal, 2015). Mary Wollstonecraft'a ait Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi" isimli kitabı kadınların eğitime yönelik eşitlikçi fikirleri içeren ilk eserlerden biridir. Wollstonecraft bu eserinde kadınların da erkekler gibi eğitim almaları halinde, bilgi düzeylerini artırarak erkekler gibi entelektüel konularda kendilerini geliştirerek bilim ve siyaset gibi alanlarda çalışabileceklerini ifade etmiştir (Wollstonecraft, 2012). 1948'de ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile kadınların birçok alandaki eşitlik talepleri ile eğitime dair talepleri de sonuca ulaşmıştır. Devletlerin, bildirgeyi kabul etmeleri ile eğitimde eşitlik kavramı yasa ile korunan bir hak haline gelmiştir. Bu alanda sivil toplum hareketleri gelişmiş ve hak temelli yaklaşımlar eğitim sistemlerine yansımaya başlamış, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması amacıyla çalışmalar başlatılmıştır (Anonim, 2009).

Türkiye'de Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Amacıyla Yürütülen Çalışmalar

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirmenin bir yolu da eğitim politikalarıdır. Bu politikalar toplumun siyasal, ekonomik ve kültürel yapılarına göre şekillenmektedir. Türkiye'de eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasından Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Ayrıca diğer kamu, özel ve sivil toplum kuruluşları da belirlenen politikalar ışığında, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır. Kız çocuklarına yönelik bugüne kadar yürütülen projelere örnek olarak "Ana-kız okuldayız Kampanyası, Kızımın Büyük Hedefleri Projesi (Geleceğin Aydın Kızları Projesi), Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi I-II, Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (MESGEP), Girişimcilikte Önce Kadın Projesi, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi (ETCEP), Baba Beni Okula Gönder, "Kardelenler"- Türkiye'nin Çağdaş Kızları, Bilim ve Teknolojide Kız Çocuklar (Girls Can STEM), Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi, Bal Arıları Mühendis Oluyor Projesi, Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı (TAP) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Programı, Benim Madame Curie'm, Haydi Kızlar Okula, Türkiye'nin Mühendis Kızları, Mor Sertifika Programı" sayılabilir (Anonim, 2025).

Mesleki ve Teknik Eğitimde Toplumsal Cinsiyet

Okul atmosferi, diğer birçok şeyde olduğu gibi aileden sonra hem çocukların sosyalleşmesinde hem de onların toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında çok önemli bir yere sahiptir. Sosyal bir varlık olarak insanlar içinde bulundukları toplumsal grupla etkileşim içine girerek kendi toplumsal cinsiyet kimliklerini toplumun karakteristik özellikleri ışığında oluşturmaktadır. Bu kapsamda okul kültürü, kız ve erkek çocuklarının kendi kadınlık ve erkeklik rollerini edinmelerine ortam sağlamaktadır. Böylece, okul, sadece toplumsal cinsiyet ilişkilerinin üretildiği bir yer olmaktan ziyade, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin kendi kültürü ve toplumsal cinsiyet rejimi içerisinde sürekli yeniden oluşturulduğu bir hegemonik alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Freire, 2016). Okul kültürü, toplumsal cinsiyete duyarlı yaklaşımlar barındırma konusunda kısıtlı olabilir (Kaya ve Yaşar, 2022). Çünkü okullarda eğitim ve öğretim müfredatı üzerinden yürütülmektedir. Ancak yazılı olmayan ve müfredat dışı bazı bilgiler okul atmosferi ve çeşitli pratikler davranışların şekillendirilmesinde çok daha önemli bir yere sahiptir. Davranışlar, tutumlar, inançlar, değer yargıları, okul kültürü ve baskın etkileşim biçimleri çoğu zaman öğretmenler tarafından üretilmektedir. Örneğin öğretmenler, ders dışında öğrencilerin tutum ve davranışlarını gözlemleyebilir. Bu durum bir okulun kültürel yapılanmasında ve toplumsal cinsiyet rollerinin inşasında çok önemli bilgiler sağlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikasına göre 2008 yılından önce makine, ziraat, otomasyon, elektrik-elektronik gibi alanlar erkeklerin mesleki alanları olarak tanımlanırken, giyim, güzellik ve bakım, çocuk gelişimi, yiyecek-içecek hizmetleri gibi alanlar kız öğrencilerin mesleki alanları olarak tanımlanmıştır. Bu ayrışma bireylerin lise eğitiminde kendilerine cinsiyetlerine göre belirlenen alanların dışında eğitim almalarını engellemiştir. Bu uygulama ile örneğin erkek öğrencilerin uçak bakım alanında eğitim almaları mümkünken, kız öğrenciler bu alanda eğitim alamamıştır. Yani bu durum mesleklerin cinsiyete göre ayrışmasına neden olmuştur. Aynı şekilde kız öğrenciler sağlık alanında mesleki eğitime dahil olurken, erkek öğrenciler bu alanda eğitim alamamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik ve Meslek Liselerinin ismi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak değiştirilmiştir (MEB, 2014). Ayrıca bu okullarda kız ve erkek teknik eğitimi ayırımına son verilmiş, okul isimlerindeki kız ve erkek tanımlaması kaldırılmıştır (Demiroğlu, 2008). Ancak bu ayırımın örtük sistem içerisinde hala devam ettiği söylenebilir. Mesleki ve Teknik Liseler, orta okuldan sonra ülke ekonomisine katkı sağlayacak ara eleman yetiştiren 4 yıllık orta öğretim kurumlarıdır. Ancak Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile ilgili yapılan çalışmalar bu okulların hak ettiği yerde olmadığını göstermektedir.

Karakas ve Erginer (2020), Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin mesleki-teknik eğitim sistemine yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin büyük kısmı için meslek lisesi kavramının bir çağrışım yapmadığı belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin bir kısmı bu okullara düşük seviyeli öğrencilerin alındığını, bir kısmı ise direkt meslek hayatına atılmak isteyenlerin bu okulları tercih ettiğini ifade etmiştir. Öztürk ve Göksoy (2022), yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenimleri süresince haftanın belli günlerinde mesleki eğitimlerine yönelik kurum ve kuruluşlarda staj yapmalarının okula yabancılaşmalarına neden olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Anadolu Teknik Programı (ATP) ile Anadolu Meslek Programı (AMP) adında iki program bulunmaktadır. Her ikisi de teknisyen unvanı kazandıran mesleki ortaöğretim programıdır. Her iki program mezunları iş yeri açma belgesi alabilmektedir. Teknik programda matematik, fizik, kimya, biyoloji dersleri ağırlıklıdır. Teknik programda aynı zamanda yükseköğretime öğrenci yerleştirmeyi hedefleyen bir eğitim verilmektedir. Teknik Programda 10 ve 11. Sınıflarda toplam 320 saat olan yaz stajı vardır. Meslek programında ise 12. Sınıfta ders yılı içinde haftada 3 gün işletmelerde beceri eğitimi vardır. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarının %34.3’ü Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarından oluşmaktadır. Bu kurumların %63.6’sı ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesidir. Türkiye’de toplam 12423 adet ortaöğretim kurumu ve bu okullarda 5.3 milyon öğrenci bulunmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında okul türüne göre bakıldığında 2410 adet resmi, 300 adet özel olmak üzere toplam 2710 adet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve bu okullarda toplam 1.1 milyon öğrenci eğitim almaktadır. Öğrencilerin %58.7’si erkek, %41.3’ü kızdır. Elde edilen verilere göre yıllar içinde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanların oranı azalmıştır (MEB, 2025).

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, farklı meslek alanlarında eğitim veren iki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kalıpları hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik görüşme yöntemi kullanılarak Antalya ili Aksu ilçesinde tarım alanında eğitim veren “Aysel Akın – Klaus Wagner Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” ve uçak bakım alanında eğitim veren “Aksu Uçak Bakım Teknolojisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde” rastgele belirlenen 10 kız ve 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci ile görüşmeler derinlemesine görüşme formu aracılığıyla yapılmış ve gözlem notları kullanılmıştır. Demografik özelliklerle ilgili sorular yapılandırılmış, diğer sorular ise yarı yapılandırılmış şekilde kurgulanmıştır. Görüşme yapılan 20 öğrenci görüşme sırası, okulu, sınıfı ve cinsiyetine göre kodlanmıştır. Örneğin; Ö1T9-E (Görüşme sırası: 1, okulu: Aysel Akın – Klaus Wagner Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, sınıfı: 9, cinsiyeti: erkek). Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Doğrudan alıntılama yoluyla öğrencilerin ifadelerine yer verilerek içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırmaların temel amacı algı ve deneyimlerin açığa çıkarılmasını sağlamaktır (Patton, 2018). Bu yöntemlerden birisi olan fenomenolojinin amacı da yaşanan deneyimin anlamlandırılmasıdır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). İçerik analizi ise içeriğin çeşitli yönlerini sayarak ve/veya kodlayarak her türlü içeriği özetlemek için geliştirilen bir analiz tekniğidir. Bu analiz tekniği, dil ve yazılı hale getirilmiş her tür metin üzerinden olgu ve olayları ve dolayısıyla toplumu ve toplumsal eylem biçimlerini anlamaya olanak tanır (Sallan Gül ve Kahya Nizam, 2021; Ültay vd., 2021).

BULGULAR

Öğrenci ve Ailelerine Ait Demografik Özellikler

Çalışmanın amacı, farklı meslek alanlarında eğitim veren iki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kalıpları hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırma alanı olarak Antalya İli Aksu ilçesinde birbirinden farklı alanda eğitim veren Aysel Akın - Klaus Wagner Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Aksu Uçak Bakım Teknolojisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi seçilmiştir. Araştırmanın yapıldığı 2020-2021 Eğitim Öğretim Döneminde Aysel Akın-Klaus Wagner Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 34 kız ve 104 erkek öğrenci, Aksu Uçak Bakım Teknolojisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde ise 59 kız ve 252 erkek öğrenci olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre her iki okulda da erkek öğrenci sayısı, kız öğrenci sayısından oldukça fazladır. Bu nedenle erkek öğrencilerin, kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını etkileyebileceği söylenebilir. Araştırmanın ana materyalini tarım alanında eğitim veren “Aysel Akın - Klaus Wagner Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” ve uçak bakım alanında eğitim veren “Aksu Uçak Bakım Teknolojisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi”ndeki öğrenciler oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik görüşme yöntemi kullanılarak rastgele belirlenen 10 kız ve 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci ile görüşmeler derinlemesine görüşme formu aracılığıyla yapılmış ve gözlem notları kullanılmıştır. Demografik özelliklerle ilgili sorular yapılandırılmış, diğer sorular ise yarı yapılandırılmış şekilde kurgulanmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Doğrudan alıntılama yoluyla öğrencilerin ifadelerine yer verilerek içerik analizi yapılmıştır. Tablo

l’de 20 öğrenciye ait demografik özellikler verilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaş ortalaması 15.5’tir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi babalarına göre düşüktür. Öğrencilerin annelerinin %55’i çalışmamakta, babalarının ise %60’ı tarım ve turizm sektöründe çalışmaktadır.

Tablo 1. Demografik özellikler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Bölüm	Sınıf	Annenin Eğitimi	Babanın Eğitimi	Annenin Mesleği	Babanın Mesleği
Ö1T9	Erkek	13	Tarım	9	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çiftçi	Aşçı
Ö2T12	Kız	17	Tarım	12	İlkokul	İlkokul	Çiftçi	Çiftçi
Ö3T11	Kız	16	Tarım	11	İlkokul	İlkokul	Çiftçi	Çiftçi
Ö4T11	Kız	16	Tarım	11	İlkokul	İlkokul	Çalışmıyor	Çiftçi
Ö5T11	Erkek	16	Tarım	11	İlkokul	İlkokul	Çalışmıyor	Esnaf
Ö6T12	Erkek	17	Tarım	12	Lise	İlkokul	Çalışmıyor	Esnaf
Ö7T10	Erkek	15	Tarım	10	Ortaokul	Ortaokul	Turizm	Marangoz
Ö8T10	Kız	16	Tarım	10	Okuryazar değil	İlkokul	Çalışmıyor	Emekli
Ö9T11	Kız	18	Tarım	11	İlkokul	İlkokul	Çalışmıyor	Güvenlik
Ö10T11	Erkek	17	Tarım	11	Ortaokul	Ortaokul	Çiftçi	Çiftçi
Ö11U11	Erkek	16	Uçak	11	Lise	Lisans	Çalışmıyor	Aşçı
Ö12U10	Erkek	15	Uçak	10	Lisans	Lisans	Eczacı	Rehber
Ö13U10	Kız	14	Uçak	9	Lisans	Lise	Çalışmıyor	Müdür
Ö14U12	Kız	17	Uçak	12	İlkokul	İlk	Çiftçi	Çiftçi
Ö15U9	Kız	13	Uçak	9	Lise	Lisans	Çalışmıyor	Turizm
Ö16U10	Erkek	16	Uçak	10	Ortaokul	Lise	Çalışmıyor	Taksici
Ö17U9	Kız	14	Uçak	9	Ortaokul	Y. Lisans	Çalışmıyor	Aşçı
Ö18U9	Erkek	14	Uçak	9	İlkokul	Lisans	Emekli	Turizm
Ö19U9	Kız	14	Uçak	9	İlkokul	Lisans	Çalışmıyor	Teknisyen
Ö20U12	Erkek	17	Uçak	12	Lise	Lise	Çalışmıyor	Serbest

Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Algıları

Araştırma kapsamında öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını tespit etmek amacıyla çok sayıda soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar oldukça düşündürücüdür. Şöyle ki araştırma alanında öğrencilerin aile yapıları ve eğitim aldıkları okullar toplumsal cinsiyet algılarını etkilemiştir. Öğrencilere yöneltilen sorular ve cevaplar şu şekildedir:

Soru 1: “Cinsiyet nedir?”

Cevaplar: Bu soruya öğrencilerin tamamı cevap vermiştir.

“İnsanların ayrımı.” Ö3T11-K

“İnsanların dışı ve erkek olarak tanımlanması.” Ö8T10-K

“Fiziksel bir yapı.” Ö20U12-E

“İnsanların dış görünüşlerine göre. Toplumun belirlemiş olduğu bir kalıp diyebilirim.” Ö13U10-E

“Cinsiyet. Nasıl denir? İki farklı birey var yani...” Ö12U10-E

“2 türü vardır, kız erkek.” Ö18U9-E

Soru 2: “Toplumsal cinsiyet nedir?”

Cevaplar: Bu soruya öğrencilerin yarısı cevap verememiş hatta kavramı hiç duymadığını ifade etmiştir.

“Duydum ama tam olarak ne bilmiyorum.” Ö10T11-E

“Hiç duymadım.” Ö2T12-K

“Aslında 2 tane cinsiyet vardır. Bunlar birbirlerini tamamlarlar. Erkek güçlü olandır, kadın güzel alandır bana göre.” Ö16U10-E

“Duydum ama içselleştirmedim, hiç düşünmedim.” Ö14U12-K

Soru 3: “Evinizde aile bireyleri arasındaki iş bölümü nasıldır? Evde kim hangi işi yapıyor? Bu dağılım nasıl ve kim tarafından yapıldı? Bu görev dağılımından memnun musunuz? Siz olsanız nasıl yapardınız? Evde annenin mi yoksa babanın mı rolünde olmak isterdin? Sizce kim daha çok sorumluluk üstleniyor?”

Cevaplar:

“İş dağılımından memnun değilim. Ağabeyim var. Annemin bana verdiği işi o da yapabilir. Böyle bölüşülebilir işler, ama bölüşülüyor.” Ö4T11-K

“Babam anneme yardım eder. Ben de yardım ederim. Örneğin kendi odamı toplarım.” Ö16U10-E

“Annem daha çok sorumluluk sahibi ama iş bölümünden memnunum.” Ö5T11-E

“Ev geçimini sağladığı için babam daha çok sorumluluk üstleniyor.” Ö16U10-E

Soru 4: “Annenin mi, babanın mı yerinde olmak isterdin?”

Cevaplar:

“Annem daha fazla sorumluluk sahibi. Bu durumdan memnun değilim. Evde herkesin aynı derecede sorumlu olmasını tercih ederim.” Ö1T9-E

“Babam daha rahat.” Ö8T10-K

“Babamın rolünde olmak isterdim. Bir tek işe gidiyor, eve geliyor, çok bir sorumluluğu yok.” Ö4T11-K

Soru 5: “Okulunuzun adı ve faaliyetleri düşünüldüğünde, okulunuza bir cinsiyet belirleyecek olsanız, bu cinsiyet ne olurdu?”

Cevaplar:

“Okulun cinsiyeti kız olurdu. Kızlara karşı ayrıcalık var. Tam olarak gözüme batmıyor ama sanki varmış gibi.” Ö11U11-E

“Okulun cinsiyeti erkek bence. Tarım alanı erkeklere daha uygun.” Ö2T12-K

“Uçak bakım, mühendislik erkek işi gibi görünüyor, o yüzden erkek.” Ö15U9-K

“Erkek ve kadın ayrımcılığı yapmıyorum fakat bence bu okulda kas gücü gerektiği için okulun cinsiyeti erkek olurdu, zaten kız sayısı da çok az bu okulda.” Ö16U10-E

Soru 6: “Sınıf başkanınızın cinsiyeti nedir? Sınıf başkanlığında kızlar mı, erkekler mi daha başarılı oluyorlar?”

Cevaplar:

“Kız başkan var. Daha başarılılar, içten gelerek ve düzgün yapıyorlar, erkekler vurdumduymaz, işini düzgün yapmaz.” Ö6T12-E

“Kız-erkek olarak ayıramam. Kişiden kişiye değişir. Cinsiyetle ilgisi olduğunu düşünmüyorum. Eskiden başkan erkekti, kötüydü, şimdiki kız...” Ö11U11-E

Soru 7: “Erkek ya da kadın olmanın toplumdaki avantajları ve dezavantajları nelerdir?”

Cevaplar:

“Bir erkek bir iş yapıyorsa o iş kötü olsa da sanki o iş güzel oluyor algısı var. Kız yapıyorsa da “kız gibi” yapıyorsun filan deniyor. Kız olmanın avantajını görmedim, dezavantajları var.” Ö2T11-K

“Eskilerden beri bu böyle. Yani kadının iyi bir şey yapacağına yapabileceğine inanmıyorlar. İyi bir şey yapıyorsa? Mutlaka erkek yapıyordur. Genel itibariyle böyle aslında.” Ö3T11-K

Soru 8: Cinsiyetinizi nasıl tanımlarsınız?” “Örneğin; Erkekler cesur mudur? Kadınlar özgür müdür?”

Cevaplar:

“Cesurluk cinsiyete bağlı değil.” Ö20U12-E

“Erkekler vicdanlı ama dışarıya göstermiyoruz. Yumuşak gözükmeyi pek sevmiyorlar.” Ö16U10-E

Soru 9: “Mesleklerin cinsiyeti var mıdır?”

Cevaplar:

Çevremdeki birçok insan neden bu okulda okuyorsun diyor, teyzem bile bana şunu dedi. “Sen uçak bakımcısı mı olacaksın? kızlara uygun değil.” lafı çok kullanılıyor. Bir işi seçerken bu erkeğe ya da kıza göre çeşitlendirmesi çok oluyor. Bu konuda kızların üstüne fazla gidiliyor.” Ö14U12-K

“Tarım alanında erkekler daha avantajlı çoğu işletme kadınları almıyor. Güç işi olduğu için sevkıyat daha erkeklere yatkın. Bir de kadınların erkeklere göre toplumda çok açılma şansı yok.” Ö2T12-K

“Cinsiyet önemli değil, iş hayatında her iki kişi de aynı yeterlilikte olacak.” Ö7T10-E

“İkisinden biri olabilirdi. Mesleklerin cinsiyeti olamaz.” Ö18U9-E

"Bu okula geldiğimde kafamdaki algı değişti. Bence her ikisi de yapabilir. Uçak bakım teknisyeni-teknikeri. Herkes yapabilir." **Ö16U10-E**

Soru 10: "Medyada çıkan haberlerde "kadın" vurgusu hakkında ne düşünüyorsunuz?"

Cevaplar:

"Bana eşit gelmiyor, kadın şoförü gibi vurgu yapan, böyle düşünenlere saygı duymuyorum." **Ö4T11-K**
"Kadının erkeği öldürdüğü haberler yapılmıyor. Reyting uğruna yazıyorlar. Zayıf insan güçlü tarafından öldürüldüğünde bu adaletin olmadığını gösterir. Güçsüz gibi umursamaz diye yapılmıyor. Sosyal deneylerde "Oh iyi yapmış kadın, gebersin." deniyor." **Ö18U9-E**

"O haberi yayınlayan insanların zihniyeti ile alakalı bence. Doğru olmadığını düşünüyorum. Erkekse erkek, kadınsa kadın. Belirtilmesine gerek yok. Çünkü cinsiyet insan olup olmadığını değiştirmez ki, insan davranışlarıyla insandır, cinsiyetle değil." **Ö13U10-K**

"Kadın şoför konusu mizah konusu olmuş, hala komik geliyor diye herhalde." **Ö20U12-E**

Soru 11: "Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkek öğretmenlerinizin size yaklaşımı nasıl?"

Cevaplar:

"Kızlara daha kibar davranıyorlar. Genelde erkek öğrenciler yapıyor. Sıra taşınmasında genelde erkekleri çağırıyorlar." **Ö15U9-K**

"Okulda kızların üstüne düşmüyorlar. Kızlar ufak tefek işler yapıyor. Sert işlere erkekler yapıyor. Öğretmenler veriyor." **Ö7T10-E**

"Kız olduğum için bize görev vermedikleri oluyor. Ben bir kere kesici aletle iş yapayım dedim. Hoca olmaz dedi. Başına bir şey gelir dedi." **Ö8T10-K**

"Görev verileceği zaman. Parmak kaldırana görev veriliyor. Genellikle kızlar parmak kaldırıyorsa mesleği sevsin diye herhalde onları daha çok kaldırıyorlar."

Ö11U11-E

Soru 12: "Cinsiyetinizden dolayı gündelik yaşamda sıkıntı yaşadığınız durumlar nelerdir?"

Cevaplar:

"Özgür değiliz, birçoğumuz doğuştan babaya bağlıyız. Korkusuz değiliz çünkü baskı altında yaşıyoruz." **Ö14U12-K**

"Türkiye'de kadınlar hep baskı altında. Mesela hiçbir erkeği giydiği kıyafetten dolayı kimse yargulamıyor, ama bir kadın kıyafetten dolayı çok çabuk yargılanıyor. Bilmiyorum yani. Kadın olmak daha zor bu ülkede." **Ö16U10-E**

"Kadın olmanın birçok zorlukları var. En basitinden istediğin zaman dışarı çıkamıyorsun. Erkek olsan istediğin zaman çıkabiliyorsun. Rahatsın çünkü. Ben böyle düşünüyorum." **Ö4T11-K**

"Türkiye'de kadınlar hep baskı altında. Mesela hiçbir erkeği giydiği kıyafetten dolayı kimse yargulamıyor, ama bir kadın kıyafetten dolayı çok çabuk yargılanıyor. Bilmiyorum yani. Kadın olmak daha zor bu ülkede." **Ö16U10-E**

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında ankete katılan öğrencilerin ataerkil aile yapısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Hane içinde ev işleri, temizlik, yaşlı ve çocuk bakımını annelerin, ablaların ya da kız kardeşlerin üstlendiği, ancak yardım istendiğinde erkekler tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Kız öğrenciler hane içerisinde bu görevleri hemcinsleri olan aile üyeleriyle paylaşıırken, erkek öğrencilerin yardım talep edildiğine bu görevleri üstlenmekte ya da yalnızca kendi özel alanlarındaki görevlerini yerine getirmektedirler. Kız ve erkek öğrenciler cinsiyete dayalı biçimde gerçekleşen bu iş dağılımında kadınların daha fazla rol üstlendiğinin farkındadırlar. Bazı öğrenciler bu durumun değişmesi gerektiğini, toplumsal cinsiyet rollerine göre oluşmuş bu ayrımın adil olmadığını düşünmektedir. Ancak görüşme yapılan bazı erkek öğrenciler, babalarının ev geçindirme rolüne dikkat çekerek geleneksel olarak cinsiyete dayalı görev dağılımını meşrulaştırıcı bir bakış açısına sahiptir.

Yapılan görüşmeler sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kuruluşlar tarafından yürütülen ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması amacıyla yapılan faaliyetlere rağmen öğrencilerin farkındalık ve bilgi düzeyleri istenildiği seviyede olmadığı belirlenmiştir. Yürütülen projeler ve çalışmalar belirli alanlarda sınırlı etkilere ulaşmıştır. Eğitime erişim boyutunda okullaşma oranının artması, kadın okur yazar nüfusunun artması ve örgün eğitim içerisinde kalma oranlarının artması dışında, eğitim-öğretim süreci boyunca bireylerin sürekli olarak deneyimlediği toplumsal cinsiyete ilişkin faaliyetlerin yürütülmesi de gereklidir. Mesleki eğitimde toplumsal

cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik yürütülen birçok proje ve çalışmaya rağmen cinsiyete dayalı mesleki ayrışmanın devam ettiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin çoğu yaşadıkları toplumda kadınların dezavantajlı konumda olduğunu düşünmektedir. Erkeklerin, kadınlara kıyasla daha özgür hareket edebildiğini kadınlar üzerinden sürekli bir baskının olduğu fikrine sahiptir. Cinsiyetlere atfedilen tanımlamalara bakıldığında, öğrenciler her iki cinsiyetinde de her türlü kişisel özelliğe sahip olabileceği inancına sahiptir. Kız öğrencilerden bazıları, kadınların özgür, korkusuz ve cesur olmadığı görüşüne sahiptir ve toplumsal cinsiyete dair var olan kalıp yargıları bu durumun sebebi olarak kabul etmektedirler. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında toplum tarafından cinsiyetlere atfedilen değerlerin bireyleri hayat boyu yoran bir duruma dönüştüğü anlaşılmaktadır. Sürekli itaatkâr olması beklenen kadınlar ya da güçlü ve sorumluluk sahibi olması beklenen erkekler ömür boyu bu beklentilerin içerisinde kalma baskısını yaşarlar. Çünkü öyle olmadıkları durumda toplumdaki ayrışma riski ile karşı karşıya kalırlar. Cinsiyetlerine atfedilen rolleri yerine getirmeyen bireyler olarak henüz ergenlik döneminde olan katılımcılar ömürlerinin bu döneminde bile hali hazırda toplumun kendilerine atfettiği görev ve sorumluluklarını yerine getirme stresini yüklenmiş biçimde yaşamaktadırlar.

Araştırma kapsamında kız ve erkek öğrenciler, cinsiyeti tanımlayabilirken, toplumsal cinsiyete ilişkin tanımlama yapamamışlardır. Öğrencilerin birçoğu bu kavramı hiç duymadıklarını ifade etmiştir. Bildiğini düşünen öğrencilerin tanımlamaları yanlıştır. Bu açıdan eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik yürütülen çalışmaların öğrencilerin konu ve kavramlar açısından bilgi düzeyini artırma kapsamında henüz istenilen düzeye ulaşmadığı söylenebilir. Bu sonuç ayrıca göstermektedir ki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi içerisinde yürütülen eğitimsel faaliyetlerde “toplumsal cinsiyet” kavramı olarak kendine yer bulamamaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin birçoğu yatay ayrışma konusunda toplumsal cinsiyet eşitliğine dönük algılara sahiptir ve mesleklerin cinsiyetlere göre ayrışmasının doğru olmadığını, yeterliliğin mesleklerdeki en önemli yetkinlik olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bazı mesleklerin de belirli cinsiyetler tarafından yapılmasının daha uygun olduğuna inanmaktadırlar. Örneğin, çiftçilik ve ziraat mühendisliğinin erkek mesleği olduğunu ve tarım alanında erkeklerin, kadınlara göre iş bulma konusunda daha avantajlı konumda olduklarını düşünmektedirler. Ancak Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) verilerine göre 15 yaş ve üzeri 32.6 milyon kişi tarım, sanayi, hizmetler ve inşaat sektöründe istihdam edilmektedir. İstihdam edilenlerin %33.1 kadın, %66.9’u erkektir. TÜİK verilerine göre 2015 yılında tarım sektöründe istihdam edilen erkek oranı %15.9, kadın oranı %31.4 iken 2025 yılında erkek oranı %12.3’e, kadın oranı ise %17.4’e düşmüştür (TÜİK, 2026). Yani yıllar içinde tarımın eskisi kadar gelir getirmemesi, kırdan kente göçler ve ekonomik krizler, tarım sektöründe istihdam edilen kadın ve erkek oranının azalmasına neden olmuştur. Ancak kadınların tarım sektöründe daha fazla istihdam edildiği görülmektedir. Toplumsal roller gereği kadın, tarımsal üretimin her aşamasında bulunmasına rağmen karar süreçlerine dahil edilmemekte, yönetici olan erkeğin gölgesinde kalmakta, potansiyelini açığa çıkaramamaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde erkek nüfusunun farklı sektörlerde çalışmak üzere kentlere göç etmesi ve çalışabilir erkek nüfusundaki azalmayla birlikte tarımsal faaliyette kadın emeği öne çıkmıştır. Bu durum Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO) tarafından tarımın feminizasyonu (tarımın kadınlaşması) olarak adlandırılmıştır (Yücel Kandemir ve Kutlar, 2024). Ancak tarım sektöründe istihdam edilen kadınların %72.6’sı, erkeklerin ise %18.9’u ücretsiz aile işçisidir (TÜİK, 2026). Özetle toplumda var olan ayrıştırıcı ataerkil yapı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin geçmişten gelen kendine has pratikleri ile güçlenerek öğrencileri de doğrudan etkilemekte ve onların toplumsal cinsiyet algısını şekillendirmektedir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesine yönelik yürütülen çalışmalara rağmen öğrencilerin beklenen düzeyde bilgi ve farkındalık sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı okul pratikleri geliştirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitimler verilmeli, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer idari personellerin bilgi ve farkındalık düzeyi artırılmalıdır. Öğretmenler tarafından yatay ayrışmaya engel olacak şekilde öğrenciler arasında görev dağılımı yapılmalıdır. Öğrencilere toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimleri verilmeli, atölye ve drama çalışmaları yapılmalı, müfredat ile bütünleşmiş uygulamalara yer verilmelidir. Tüm eğitim kurumları cinsiyetçi söylem ve davranışlardan arındırılmalıdır. Ulusal ya da uluslararası boyutta toplumsal cinsiyet eşitliğine dair iyi uygulamalar okul yöneticileri ile düzenli olarak paylaşılmalıdır. Üniversitelerin eğitim fakülteleri başta olmak üzere lisans ve lisansüstü programlarda toplumsal cinsiyet eşitliği dersi zorunlu olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Anonim. (2009). Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa’da alınan tedbirler ve mevcut durum. Avrupa Komisyonu http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120TR.pdf
- Anonim. (2025). Türkiye genelinde kız çocuklarına yönelik yürütülen projeler. <https://iaupratolyesi.wordpress.com/2017/10/11/turkiyede-kiz-cocuklarina-yonelik-gerceklestirilen-sosyal-sorumluluk-projeleri/>

- Colley, H. James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(4), 471-498.
- Connell, R. W. (1998). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: toplum, kişi ve cinsel politika. Soydemir, C. (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Demiroğlu, B. (2008). Mesleki ve teknik eğitimde öğrencilerin (toplumsal) cinsiyetine göre aldıkları roller. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Ecevit, Y. & Karkıneri, N. (2011). Toplumsal cinsiyet sosyolojisi. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 1304*, Eskişehir.
- Freire, P. (2016). Ezilenlerin pedagojisi. 9. Baskı, *Ayrıntı yayınları*, İstanbul.
- Genç, N. & Döner, Ş. (2021). “Kadın, ailenin dahiliye nazırıdır.” Bir Osmanlı kadın dergisi: Parça Boğçası. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 19(38), 815-859.
- Göktaş, Ö. (2020). Çocuk oyunlarındaki toplumsal cinsiyet olgusu. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(1), 34.
- Karagöz, S. & Şanal, M. (2015). İkinci meşrutiyet dönemi kadın gözüyle kadın eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(39), 679-691
- Karakaş, M. & Erginer, E. (2020). Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin mesleki-teknik eğitim sistemine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 238-258.
- Kaya, H.E. & Yaşar, C. (2022). PIAAC, uluslararası yetişkin becerilerinin ölçülmesi programı, sonuçlarının toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendirilmesi. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 5(1), 32-52.
- MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)
- MEB. (2025). Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Örgün Eğitim 2024-2025. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- Oakley, A. (1972). Sex, gender and society. *Temple Smith*.
- Öztürk, S. (2012). Kadın-erkek olma süreçleri ile ilgili yaklaşımlar: İstanbul Anadolu Yakasında bulunan ve farklı özelliklere sahip liselerde yapılan niteliksel çalışma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı*, İstanbul.
- Öztürk, Ö. (2015). Üniversite mezunu kadınların işsizlik süreçlerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Öztürk, Z. & Göksoy, S. (2022). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ve mesleki eğitime yönelik tutumları. *Milli Eğitim* 51(234), 1357-1380.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri, (Çeviri Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Sallan Gül, S. & Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 42(1), 181-198.
- Sayılan, F. (2008). Gender and education in Turkey. In: *Nohl, A.-M., Akkoyunlu-Wigley, A., & Wigley, S. (Eds.) Education in Turkey. pp. 247-270. New York / Münster: Waxmann Publishing.*
- Tan, M. (2008). Eğitim, Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri, “kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset” raporunun güncellenmesi, *TÜSİAD-KAGİDER*, İstanbul, 23-112. <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/3667-turkiyede-toplumsal-cinsiyet-esitsizligi-sorunlar-onceelikler-ve-cozum-onerileri>
- TÜİK. (2026). Türkiye İstatistik Kurumu, İstihdam, İşsizlik ve Ücret, İşgücü İstatistikleri, www.tuik.gov.tr
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188- 201.
- Wollstonecraft, S. (2012). Kadın haklarının gerekçelendirilmesi. *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, İstanbul.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.
- Yücel Kandemir, I. & Kutlar, İ. (2024). Kırsal alanda doğanın korunmasında kadının rolü ve ekofeminizm. *Kadın/Woman 2000. Kadın Araştırmaları Dergisi-Journal For Women Studies*, 25(1), 111-118. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jws/issue/87632/1467811>.

KURULUŞTAN 50. YILINA YÜKSEKÖĞRETİM KURULU (YÖK)**THE COUNCIL OF HIGHER EDUCATION (YÖK): FROM ITS ESTABLISHMENT TO ITS 50TH ANNIVERSARY**

Dr. Selçuk Kılınç¹

ÖZET: Türkiye’de yükseköğretim sistemi, tarihsel süreç içerisinde farklı yasal düzenlemeler ve kurumsal yapılanmalar doğrultusunda gelişim göstermiştir. Bu gelişim süreci, üniversitelerin yönetim yapısı, akademik özerklik anlayışı ve devletin yükseköğretim üzerindeki düzenleyici rolü açısından önemli dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin kurumsal kimliğinin oluşum sürecini ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sisteminin tarihsel gelişimini incelemektir. Çalışmada özellikle yükseköğretim alanını düzenleyen temel mevzuatın ortaya çıkışı, yükseköğretim yönetimindeki kurumsal dönüşümler ve merkeziyetçilik ile üniversite özerkliği arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynaklarını Türkiye’de yükseköğretim sistemini düzenleyen yasal metinler ve akademik literatür oluşturmaktadır. Bu kapsamda özellikle 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim alanına ilişkin yönetmelikler incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişimi, mevzuat değişiklikleri ve kurumsal yapıdaki dönüşümler tematik bir çerçevede ele alınmıştır. Araştırma bulguları, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin tarihsel süreç içerisinde farklı yönetim modelleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. 1946 yılında yürürlüğe giren 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversitelerde akademik özerklik anlayışı güç kazanmış, ancak sonraki dönemlerde yükseköğretim sisteminin planlanması ve koordinasyonu amacıyla devletin rolü giderek artmıştır. Özellikle 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile kurulan Yükseköğretim Kurulu, yükseköğretim sisteminin planlanması, koordinasyonu ve denetimi açısından merkezi bir yapı oluşturmuştur. Sonuç olarak araştırma, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin gelişiminde üniversite özerkliği ile merkezi yönetim anlayışı arasında sürekli bir denge arayışının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Yükseköğretim sisteminin gelecekteki gelişiminde kurumsal koordinasyonu güçlendiren, aynı zamanda üniversitelerin akademik özgürlüğünü destekleyen düzenlemelerin önemini koruyacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar sözcükler: yükseköğretim sistemi, YÖK, üniversite özerkliği, yükseköğretim politikaları, Türkiye

ABSTRACT: The higher education system in Türkiye has developed throughout its historical evolution in line with various legal regulations and institutional structures. This development process has brought about significant transformations in the governance structures of universities, the understanding of academic autonomy, and the regulatory role of the state in higher education. The aim of this study is to examine the formation process of the institutional identity of the higher education system in Türkiye and the historical development of the Council of Higher Education (YÖK) system. The study particularly focuses on the emergence of the fundamental legislation regulating higher education, institutional transformations in higher education governance, and the relationship between centralization and university autonomy. A qualitative research approach was adopted, and document analysis was employed as the research method. The data sources consist of legal texts regulating the higher education system in Türkiye and the relevant academic literature. Within this scope, Law No. 4936 on Universities, Law No. 1750 on Universities, Law No. 2547 on Higher Education, and regulations concerning higher education were examined. The data obtained were evaluated through descriptive analysis, and the historical development of the higher education system, changes in legislation, and transformations in its institutional structure were analyzed within a thematic framework. The findings indicate that the higher education system in Türkiye has been shaped by different governance models throughout its historical development. With the enactment of Law No. 4936 on Universities in 1946, the principle of academic autonomy gained greater prominence within universities. However, in subsequent periods, the role of the state gradually increased with the aim of planning and coordinating the higher education system. In particular, the Council of Higher Education, established under Law No. 2547 on Higher Education, which entered into force in 1981, constituted a centralized structure for the planning, coordination, and supervision of the higher education system. In conclusion, the study demonstrates that the development of higher education in Türkiye has involved a continuous search for a balance between university autonomy and centralized governance. It is considered that regulations that strengthen institutional coordination while simultaneously

¹ Adıyaman Üniversitesi, selcukkilinc38@gmail.com, 0009-0003-6956-5392

supporting the academic freedom of universities will continue to be important in the future development of the higher education system.

Key words: higher education system, Council of Higher Education (YÖK), university autonomy, higher education policies, Türkiye

GİRİŞ

Türkiye’de yükseköğretim sisteminin kurumsallaşma süreci Cumhuriyet’in ilanından sonra hız kazanmış ve özellikle 1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile önemli bir dönüm noktasına ulaşmıştır. 13 Haziran 1946 tarihinde kabul edilen bu kanun, yükseköğretim kurumlarının akademik özerkliğini güvence altına alan ve üniversiteler arası koordinasyonu sağlayan ilk kapsamlı yasal düzenlemelerden biri olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu kanun ile üniversitelerin bilimsel faaliyetlerini daha özgür bir ortamda sürdürebilmeleri hedeflenmiş, aynı zamanda üniversiteler arasında akademik iş birliği ve koordinasyonun geliştirilmesine yönelik kurumsal mekanizmalar oluşturulmuştur. Bu çerçevede Kanunun 13. maddesi ile Üniversitelerarası Kurul kurulmuş ve bu kurul yükseköğretim kurumları arasında akademik ve idari uyumu sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Kurul, Millî Eğitim Bakanı başkanlığında her üniversitenin rektör ve dekanları ile senato üyeleri arasından iki yıl süreyle seçilen temsilcilerden oluşmaktadır. Kurulun raportörlüğü ise toplantının gerçekleştirildiği üniversitenin genel sekreterlerinden Bakan tarafından görevlendirilen biri tarafından yürütülmektedir. Kurul olağanüstü durumlarda Bakan’ın çağrısı ile toplanabilmekte ve kendisine verilen görevler kapsamında karar alma yetkisine sahip bulunmaktadır (Resmi Gazete, 1946; Baskan & Sincer, 2014; Hatipoğlu, 1998; Çelik, 2025; Mardin, 2018).

Türkiye’de yükseköğretim alanındaki yapısal ve politik gelişmeler zaman içerisinde bu kurumsal yapıların yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu kapsamda 27 Ekim 1960 tarihinde kabul edilen 115 sayılı Kanun ile 4936 sayılı Kanunun 13. maddesinde değişiklik yapılmış ve Üniversitelerarası Kurul’un yapısı, başkanlığı, raportörlüğü, toplantı usulleri ve karar alma süreçleri daha ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Yapılan bu düzenlemelerle birlikte Kurul’un işleyişi daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuş ve kurumsal koordinasyonun güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Yeni düzenlemeye göre Kurul, her üniversitenin rektörünün dönüşümlü başkanlığı altında faaliyet göstermekte; toplantı yeri Ankara olarak belirlenmekte ve raportörlük görevi Ankara Üniversitesi Genel Sekreterliği tarafından yürütülmektedir. Kurul tarafından alınan kararlar Ankara Üniversitesi tarafından arşivlenmekte ve ilgili üniversite rektörlüklerine iletilmektedir (Resmi Gazete, 1960; Tekeli, 2010).

Yükseköğretim sisteminde yaşanan dönüşümler ve artan kurumsal ihtiyaçlar, yükseköğretimin planlanması ve koordinasyonuna yönelik daha kapsamlı düzenlemelerin yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu doğrultuda 20 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu, yükseköğretim alanında köklü reformlar öngören ikinci önemli yasal düzenleme olarak kabul edilmektedir. Bu kanun ile ilk kez Yüksek Öğretim Kurulu kavramı mevzuatta yer almış ve yükseköğretim sisteminin planlanması, kurumlar arası koordinasyonun sağlanması ve yükseköğretim politikalarının geliştirilmesi amacıyla yeni bir üst yapı oluşturulmuştur. Kurul, Millî Eğitim Bakanı başkanlığında üniversitelerden seçilen profesörler ile çeşitli kamu kurumlarının temsilcilerinden oluşmakta ve bir genel sekreterlik tarafından desteklenmektedir. Kurulun görev ve yetkileri arasında yeni yükseköğretim kurumlarının açılması, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, yükseköğretim planlamasının yapılması, mevzuat düzenlemeleri hakkında görüş bildirilmesi ve uluslararası akademik iş birliklerinin geliştirilmesi gibi geniş kapsamlı sorumluluklar yer almaktadır (Resmi Gazete, 1973; Doğan, 2018).

1750 sayılı Kanun ile birlikte Üniversitelerarası Kurul da yeniden yapılandırılmıştır. Buna göre Kurul, her üniversitenin rektörü ile senato tarafından üç yıl süre ile seçilen ikişer profesörden oluşmakta ve düzenli toplantılarla yükseköğretim sistemine ilişkin akademik konuları değerlendirmektedir. Kurul kendi üyeleri arasından bir başkan ve başkanvekili seçmekte ve ardışık görev yapma sınırlaması getirilerek kurumsal temsilin dönüşümlü biçimde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Kurulun sekreteryaya hizmetleri Ankara’da bulunan genel sekreterlik tarafından yürütülmekte ve alınan kararlar üniversitelere iletilmektedir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı gerekçeli olarak alınan kararların yeniden görüşülmesini talep edebilmekte, ikinci kez alınan kararların ise katılımcı üyelerin salt çoğunluğu ile kabul edilmesi gerekmektedir. Bu yapı, yükseköğretim kurumlarının akademik karar süreçlerinde belirli bir kurumsal özerkliğe sahip olduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır (Resmi Gazete, 1973; Aydemir & Özdemir, 2016).

Türkiye’de yükseköğretim sisteminin kurumsal dönüşümü ise 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yeni bir aşamaya ulaşmıştır. Bu kanun ile birlikte Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulmuş ve yükseköğretim sistemi merkezi bir yönetim ve planlama anlayışı çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. YÖK’ün kurulmasıyla birlikte yükseköğretim kurumlarının akademik, idari ve mali süreçleri

daha merkezi bir çerçevede düzenlenmiş; üniversitelerin görev ve sorumlulukları ulusal yükseköğretim politikaları doğrultusunda belirlenmiştir. Bu düzenleme, Türkiye’de yükseköğretim yönetiminin daha merkeziyetçi bir yapıya yönelmesine yol açmış ve üniversitelerin kurumsal işleyişinde önemli değişiklikler meydana getirmiştir (Yaşar & Şahin, 2014).

Bu tarihsel süreç incelendiğinde Türkiye’de yükseköğretim sisteminin zaman içerisinde farklı yönetim modelleri doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. 1946 yılında kabul edilen düzenlemeler akademik özerkliği ön plana çıkaran bir yaklaşımı temsil ederken, sonraki dönemlerde yükseköğretim sisteminde merkezi koordinasyon ve planlama anlayışının giderek güç kazandığı dikkat çekmektedir. Özellikle 1981 yılında kurulan YÖK sistemi ile birlikte yükseköğretimde merkeziyetçi yönetim anlayışı kurumsallaşmış ve üniversiteler arasındaki koordinasyonun sağlanması amacıyla güçlü bir üst yönetim mekanizması oluşturulmuştur. Bu durum, Türkiye’de yükseköğretim yönetiminde akademik özerklik ile merkezi denetim arasındaki ilişkinin sürekli olarak yeniden tanımlandığını göstermektedir (Yaşar & Şahin, 2014).

Bu bağlamda, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişimini ve Yükseköğretim Kurulu’nun kuruluşundan günümüze kadar olan mevzuat süreçlerini incelemek, yükseköğretim politikalarının dönüşümünü anlamak açısından önemli görülmektedir. Bu çalışma, yükseköğretim alanındaki yasal düzenlemelerin ve kurumsal yapıların zaman içerisindeki değişimini inceleyerek, Türkiye’de yükseköğretim yönetiminin gelişim sürecini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yükseköğretimde Kurumsal Kimliğin Oluşumu ve YÖK Sisteminin Evrimi

Türkiye’de yükseköğretim sistemi, tarihsel süreç içerisinde farklı yönetim modelleri ve kurumsal düzenlemeler doğrultusunda şekillenmiştir. Bu süreçte yükseköğretimin örgütlenmesi, üniversitelerin özerkliği, devletin denetim rolü ve kurumsal koordinasyon mekanizmaları sürekli olarak yeniden tanımlanmıştır. Özellikle 1946 yılında kabul edilen Üniversiteler Kanunu ile özerklik temelli bir yükseköğretim modeli benimsenmiş, 1960 sonrasında üniversiteler arası temsil ve koordinasyonu güçlendiren düzenlemeler yapılmış ve 1973 yılında kabul edilen 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile devletin yönlendirici rolü daha belirgin hale gelmiştir. Bu gelişmeler, yükseköğretim sisteminin kurumsal kimliğinin oluşumunda önemli bir rol oynamıştır (Resmi Gazete, 1946; Resmi Gazete, 1960; Resmi Gazete, 1973).

Türkiye’de yükseköğretim yönetiminin kurumsal dönüşümü ise 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yeni bir boyut kazanmıştır. Bu kanun ile kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yükseköğretim sisteminin planlanması, koordinasyonu ve denetimi için merkezi bir üst kuruluş olarak yapılandırılmıştır. YÖK sisteminin kurulmasıyla birlikte yükseköğretim alanında merkezi planlama ve bürokratik denetim mekanizmaları güçlenmiş; üniversitelerin akademik ve idari faaliyetleri daha bütüncül bir çerçeve içerisinde düzenlenmiştir. Bu durum, Türkiye’de yükseköğretim yönetiminde merkeziyetçi bir yapının kurumsallaşmasına yol açmıştır (Resmi Gazete, 1981; Yaşar & Şahin, 2014).

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun Amaç ve Kapsamı

1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Türkiye’de yükseköğretim sistemini yeniden yapılandırmayı amaçlayan kapsamlı bir düzenleme olarak kabul edilmektedir. Kanunun temel amacı, yükseköğretim kurumları arasında eşgüdümü sağlamak, merkezi planlama ve denetim mekanizmaları aracılığıyla eğitimde bütünlüğü tesis etmek ve yükseköğretim kurumlarının işleyişini belirli bir kurumsal çerçeve içerisinde düzenlemektir. Bu doğrultuda kanun, yükseköğretim kurumlarının akademik, idari ve mali yapısını kapsayan geniş bir düzenleme alanı oluşturmuştur (Resmi Gazete, 1981).

Kanunun kapsamı, yükseköğretim üst kuruluşlarını ve tüm yükseköğretim kurumlarını içine almakta; öğretim elemanları, öğrenciler ve eğitim süreçleri dahil olmak üzere yükseköğretim sisteminin tüm bileşenlerini düzenlemektedir. Bununla birlikte Türk Silahlı Kuvvetleri ve emniyet teşkilatına bağlı bazı eğitim kurumları bu kapsamın dışında tutulmuştur (Resmi Gazete, 1981).

Temel Tanımlar ve Kavramsal Çerçeve

2547 sayılı Kanun, yükseköğretim sisteminin temel kavramlarını ve kurumsal yapılarını ayrıntılı biçimde tanımlamaktadır. Kanunun 3. maddesinde yükseköğretim kurumlarının yapısı, akademik kadro türleri ve eğitim kademeleri açıklanmıştır. Bu çerçevede öğretim üyeliği sistemi profesör, doçent ve yardımcı doçent gibi akademik kadro kademeleri üzerinden düzenlenmiş; öğretim yardımcıları ve diğer akademik personelin görev ve sorumlulukları yasal bir zemine kavuşturulmuştur (Resmi Gazete, 1981).

Bu düzenlemeler, yükseköğretim alanında akademik meslektaşının güçlendirilmesine ve bilimsel faaliyetlerin belirli standartlar çerçevesinde yürütülmesine katkı sağlamıştır.

Yükseköğretimin Amaç ve İlkeleri

Kanunun 4. ve 5. maddelerinde yükseköğretimin temel amaçları ve ilkeleri belirlenmiştir. Bu maddelerde yükseköğretimin yalnızca bilimsel bilgi üretimi ve eğitim faaliyetleri ile sınırlı olmadığı; aynı zamanda toplumsal gelişmeye katkı sağlayan ve ulusal değerlerle ilişkilendirilen bir kurum olarak değerlendirildiği görülmektedir. Atatürk ilkeleri, milli kültür, toplumsal kalkınma ve kamu yararı gibi kavramlar yükseköğretimin temel değerleri arasında yer almıştır (Resmi Gazete, 1981).

Bu yaklaşım doğrultusunda Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve yabancı dil gibi derslerin yükseköğretim programlarında zorunlu hale getirilmesi, yükseköğretim politikalarının toplumsal ve kültürel hedeflerle ilişkilendirilmesinin somut örnekleri olarak değerlendirilmektedir (Resmi Gazete, 1981).

Kurumsal Yapılanma ve Merkezîyetçilik

2547 sayılı Kanun ile kurulan Yükseköğretim Kurulu, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin merkezi yönetim organı olarak yapılandırılmıştır. YÖK’ün temel görevleri arasında yükseköğretim politikalarının belirlenmesi, üniversitelerin planlanması, akademik kadro süreçlerinin düzenlenmesi, kontenjanların belirlenmesi ve yükseköğretim kurumlarının denetlenmesi yer almaktadır (Resmi Gazete, 1981). Kurul üyeleri farklı kurumsal kaynaklardan belirlenmekte ve bu durum yükseköğretim yönetiminde devletin merkezi rolünü ortaya koymaktadır (Bursalıoğlu, 1992).

a) Yükseköğretim Denetleme Kurulu; YÖK’e bağlı olarak faaliyet gösteren ve üniversitelerin idari ve akademik faaliyetlerini denetleyen bir birimdir. Bu kurul aracılığıyla yükseköğretim kurumlarının mevzuata uygun şekilde faaliyet göstermesi sağlanmakta ve merkezi denetim mekanizması uygulanmaktadır (Resmi Gazete, 1981).

b) Üniversitelerarası Kurul; yükseköğretim kurumları arasında akademik eşgüdümü sağlamak amacıyla oluşturulmuş bir danışma ve koordinasyon organıdır. Kurul, doçentlik sınavlarının yürütülmesi, doktora esaslarının belirlenmesi ve akademik standartların geliştirilmesi gibi konularda önemli görevler üstlenmektedir (Resmi Gazete, 1981).

Mali Yapı ve Kaynaklar

2547 sayılı Kanun ile yükseköğretim kurumlarının mali kaynakları çeşitlendirilmiştir. Üniversitelerin gelirleri arasında devlet bütçesinden ayrılan ödenekler, öğrenim harçları, bağışlar, yayın gelirleri ve döner sermaye işletmeleri yer almaktadır. Bu düzenleme, üniversitelerin mali kaynaklarını artırmayı ve kurumsal faaliyetlerini sürdürebilmeleri için daha esnek bir finansman yapısı oluşturmayı amaçlamaktadır. Ancak bütçe süreçlerinin önemli bir kısmı YÖK ve ilgili kamu kurumlarının denetimi altında yürütülmektedir (Resmi Gazete, 1981; Resmi Gazete, 1985).

Yasanın Genel Niteliği ve Etkileri

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Türkiye’de yükseköğretim sistemini merkezi bir yönetim yapısı altında yeniden organize etmiştir. Bu düzenleme ile üniversiteler hiyerarşik ve bürokratik bir yönetim yapısına dahil edilmiş; akademik ve kurumsal faaliyetler daha merkezi bir planlama çerçevesinde yürütülmeye başlanmıştır. Bu durum, bazı araştırmacılar tarafından üniversitelerin akademik özerkliğini sınırlayan bir gelişme olarak değerlendirilirken, bazı çalışmalar ise yükseköğretim sisteminde koordinasyon ve planlamanın güçlendirilmesi açısından önemli bir adım olarak yorumlamaktadır (Resmi Gazete, 1981; Bursalıoğlu, 1992).

Tablo 1. Türkiye’de Yükseköğretim Mevzuatının Kronolojik Gelişimi

Yıl	Mevzuat Düzenleme	/ Temel İçerik	Yükseköğretim Sistemine Etkisi
1946	4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu	Üniversitelerin akademik özerkliğini tanımlayan ilk kapsamlı düzenleme. Üniversitelerarası Kurul kuruldu.	Akademik özerklik anlayışı güçlendirildi ve üniversiteler arası koordinasyon sağlandı.
1960	115 Sayılı Kanun	4936 sayılı Kanunun bazı maddeleri değiştirildi ve Üniversitelerarası Kurul’un mekanizmaları güçlendirildi.	Kurumsal koordinasyon ve temsil

Yıl	Mevzuat Düzenleme	/	Temel İçerik	Yükseköğretim Sistemine Etkisi
			yapısı yeniden düzenlendi.	
1973	1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu		Yükseköğretimin planlanması ve koordinasyonu için yeni kurumsal düzenlemeler getirildi.	Devletin yükseköğretim üzerindeki yönlendirici rolü artırıldı.
1981	2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu		Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kuruldu ve yükseköğretim sistemi merkezi bir yapıya kavuşturuldu.	Yükseköğretimde merkezi yönetim ve planlama sistemi kurumsallaştı.
1985	Döner İşletmesi Yönetmeliği	Sermaye	Yükseköğretim kurumlarının mali kaynaklarının çeşitlendirilmesi amaçlandı.	Üniversitelerin mali faaliyetlerinde esneklik sağlandı.
1995	Milli Yönetmeliği	Komiteler	Bilimsel araştırma ve koordinasyon için milli komiteler oluşturuldu.	Üniversiteler arası bilimsel koordinasyon artırıldı.
2006	Milli Yönetmeliği Değişikliği	Komiteler	Komitelerin görev ve çalışma esasları yeniden düzenlendi.	Kurumsal koordinasyon yapısı güncellendi.
2017	YÖK Yönetmeliği	Ödül	Akademik başarı ve bilimsel çalışmaları teşvik etmek amacıyla ödül sistemi getirildi.	Akademik performans ve teşvik mekanizmaları güçlendirildi.
2024	Yurtdışında Açma Yönetmeliği	Program	Üniversitelerin yurtdışında eğitim programı açma süreçleri düzenlendi.	Uluslararasılaşma ve akademik iş birlikleri artırıldı.

Tablo 2. YÖK Sisteminde Kurumsal Yapı ve Görevleri

Kurum	Kuruluş Dayanağı	Temel Görevleri	Sistem İçindeki Rolü
Yükseköğretim Kurulu (YÖK)	2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu	Sayılı Yükseköğretim politikalarını belirlemek, üniversiteleri planlamak ve denetlemek	Yükseköğretim sisteminin merkezi yönetim organı
Yükseköğretim Denetleme Kurulu	2547 Sayılı Kanun	Üniversitelerin idari ve akademik faaliyetlerini denetlemek	Merkezi denetim mekanizması
Üniversitelerarası Kurul	2547 Sayılı Kanun	Akademik koordinasyonu sağlamak, doçentlik süreçlerini yürütmek	Üniversiteler arası akademik iş birliği
Rektörlük	Üniversite yapısı	Üniversitenin akademik ve idari yönetimini yürütmek	Üniversite düzeyinde yönetim
Senato	Üniversite yönetmelikleri	İç Akademik kararları almak ve eğitim politikalarını belirlemek	Akademik yönetim organı
Üniversite Kurulu	Yönetim Üniversite yönetmelikleri	İdari ve mali kararları almak	Üniversite yönetimi

Tablo 3. Türkiye’de Yükseköğretimde Merkeziyetçilik – Özerklik Dengesi (1946–2024)

Dönem	Temel Mevzuat	Yönetim Modeli	Yükseköğretim Sistemine Etkisi
1946–1960	4936 Sayılı Kanunu	Üniversiteler Akademik özerklik ağırlıklı model	Üniversitelerin bilimsel özerkliği güçlendirildi
1960–1973	115 Sayılı Kanun ve değişiklikler	ve Koordinasyon ağırlıklı model	Üniversiteler arası temsil ve koordinasyon artırıldı
1973–1981	1750 Sayılı Kanunu	Üniversiteler Devlet yönlendirmesi artan model	Yükseköğretimde planlama anlayışı güçlendi
1981–2000	2547 Sayılı Kanunu	Yükseköğretim Merkeziyetçi modeli	yönetim YÖK ile yükseköğretim merkezi bir yapıya kavuştu
2000–2015	Reform ve düzenleme süreçleri	Kısmi esneklik	Üniversitelerin uluslararasılaşması hız kazandı
2015–2024	Yeni düzenlemeler ve yönetmelikler	ve Merkezi yapı uluslararasılaşma	+ Yükseköğretimde kalite güvencesi ve küresel iş birlikleri arttı

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini ifade etmektedir. Bu yöntem özellikle tarihsel süreçlerin, yasal düzenlemelerin ve kurumsal yapıların analiz edilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Kılınç, 2025). Bu çalışmada Türkiye’de yükseköğretim sisteminin kurumsal gelişimi ve Yükseköğretim Kurulu’nun oluşum süreci ilgili mevzuat ve akademik literatür temel alınarak incelenmiştir. Bu kapsamda yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişimi, mevzuat değişiklikleri ve kurumsal yapıdaki dönüşümler analiz edilmiştir.

Veri kaynakları

Araştırmada kullanılan veriler birincil ve ikincil kaynaklardan elde edilmiştir. Birincil veri kaynaklarını yükseköğretim sistemini düzenleyen yasal metinler ve Resmî Gazete’de yayımlanan mevzuat oluşturmaktadır. Bu kapsamda özellikle 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu, 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kurulu ile ilgili yönetmelik ve düzenlemeler incelenmiştir. Söz konusu mevzuat metinleri Resmî Gazete arşivlerinden temin edilerek değerlendirilmiştir (Resmî Gazete, 1946; 1973; 1981). İkincil veri kaynakları ise yükseköğretim yönetimi, üniversite özerkliği ve yükseköğretim politikaları üzerine yapılmış akademik çalışmalar, kitaplar ve makalelerden oluşmaktadır.

Veri analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır (Kılınç, 2026). Bu doğrultuda çalışma kapsamında veriler şu temalar çerçevesinde analiz edilmiştir:

- Türkiye’de yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişimi
- Yükseköğretim mevzuatının kronolojik dönüşümü
- YÖK sisteminin kurumsal yapısı
- Merkeziyetçilik ve üniversite özerkliği tartışmaları

Bu temalar doğrultusunda mevzuat metinleri ve literatür incelenmiş, elde edilen bulgular karşılaştırmalı bir perspektifle değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma Türkiye’de yükseköğretim sistemini düzenleyen yasal metinler ve ilgili akademik literatür ile sınırlıdır. Çalışma kapsamında saha araştırması veya nicel veri toplama yöntemleri kullanılmamış olup analizler yalnızca doküman incelemesine dayanmaktadır. Ayrıca çalışma yükseköğretim sisteminin kurumsal yapısını genel bir çerçevede ele almakta olup tüm mevzuat değişikliklerini ayrıntılı biçimde kapsamamaktadır.

BULGULAR

Bu çalışmada Türkiye’de yükseköğretim sisteminin kurumsal gelişimi ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sisteminin oluşumu, ilgili mevzuat ve akademik literatür doğrultusunda incelenmiştir. Doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular, yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişimi, mevzuat değişiklikleri ve kurumsal yapıdaki dönüşümler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Türkiye’de yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişimi

Araştırma bulguları, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin tarihsel süreç içerisinde farklı yönetim modelleri doğrultusunda geliştiğini göstermektedir. 1946 yılında yürürlüğe giren 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversitelere önemli ölçüde akademik özerklik tanınmış ve üniversitelerin bilimsel faaliyetlerini bağımsız şekilde yürütmeleri amaçlanmıştır. Bu dönemde üniversiteler kendi akademik yönetimlerini büyük ölçüde kendileri belirleyebilmiş ve Üniversitelerarası Kurul aracılığıyla akademik koordinasyon sağlanmıştır (Resmî Gazete, 1946). 1960 sonrasında yapılan düzenlemeler ise üniversiteler arası koordinasyonu artırmayı amaçlamış ve yükseköğretim sisteminin daha planlı bir şekilde gelişmesine yönelik adımlar atılmıştır. 1973 yılında kabul edilen 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile yükseköğretimin planlanması ve koordinasyonu konusunda devletin rolü daha belirgin hale gelmiştir (Resmî Gazete, 1973).

Yükseköğretim mevzuatının dönüşümü

Araştırma kapsamında incelenen mevzuat değişiklikleri, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin zaman içerisinde daha merkezi bir yönetim modeline doğru yöneldiğini göstermektedir. Özellikle 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim sistemi kapsamlı bir yeniden yapılanma sürecine girmiştir. 2547 sayılı Kanun ile Yükseköğretim Kurulu kurulmuş ve yükseköğretim kurumlarının planlanması, koordinasyonu ve denetimi bu kurum aracılığıyla yürütülmeye başlanmıştır. Bu düzenleme ile birlikte üniversiteler merkezi bir yönetim yapısı içerisinde organize edilmiş ve yükseköğretim politikalarının belirlenmesinde devletin rolü güçlenmiştir (Resmi Gazete, 1981).

YÖK sisteminin kurumsal yapısı

Araştırma bulguları, YÖK sisteminin yükseköğretim alanında merkezi bir yönetim mekanizması oluşturduğunu göstermektedir. 2547 sayılı Kanun ile oluşturulan bu yapı içerisinde Yükseköğretim Kurulu yükseköğretim politikalarının belirlenmesinden sorumlu üst kuruluş olarak görev yapmaktadır. Bunun yanında Yükseköğretim Denetleme Kurulu üniversitelerin idari ve akademik faaliyetlerini denetlemekte, Üniversitelerarası Kurul ise akademik koordinasyonu sağlamaktadır. Bu kurumsal yapı yükseköğretim sisteminin planlanması, akademik kadro süreçlerinin düzenlenmesi ve üniversiteler arası koordinasyonun sağlanması açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Merkeziyetçilik ve üniversite özerkliği

Araştırma bulguları yükseköğretim sisteminde merkeziyetçilik ile üniversite özerkliği arasında sürekli bir denge arayışı bulunduğunu göstermektedir. 1946 Üniversiteler Kanunu döneminde akademik özerklik daha güçlü bir şekilde vurgulanırken, 1981 sonrasında yürürlüğe giren düzenlemeler yükseköğretim sisteminde merkezi yönetim anlayışını güçlendirmiştir. Bu durum yükseköğretim politikalarının daha planlı ve koordineli yürütülmesini sağlamakla birlikte, bazı akademik çalışmalarda üniversite özerkliğinin sınırlandığı yönünde eleştirilerin de ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bununla birlikte son yıllarda yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi, uluslararasılaşma ve akademik performans gibi alanlarda yapılan düzenlemeler, yükseköğretim kurumlarının kurumsal gelişimini destekleyen yeni politikaların ortaya çıktığını göstermektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu araştırmada Türkiye’de yükseköğretim sisteminin kurumsal gelişimi ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sisteminin oluşumu, ilgili mevzuat ve akademik literatür çerçevesinde incelenmiştir. Doküman analizi yöntemiyle elde edilen bulgular, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin tarihsel süreç içerisinde farklı yönetim modelleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, 1946 yılında yürürlüğe giren 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversitelerde akademik özerkliğin ön plana çıktığını ortaya koymaktadır. Bu dönemde üniversitelerin bilimsel faaliyetlerini daha bağımsız bir şekilde yürütmelerine olanak tanınmış ve üniversiteler arası koordinasyon Üniversitelerarası Kurul aracılığıyla sağlanmıştır. Ancak sonraki yıllarda yükseköğretim sisteminin planlanması ve koordinasyonu amacıyla devletin rolünün giderek arttığı görülmektedir.

1973 yılında yürürlüğe giren 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile yükseköğretim sisteminin planlanması konusunda devletin yönlendirici rolü güçlenmiş, 1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile ise yükseköğretim sistemi merkezi bir yönetim yapısı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile kurulan Yükseköğretim Kurulu, yükseköğretim sisteminin planlanması, koordinasyonu ve denetimi açısından önemli bir kurumsal yapı oluşturmuştur.

Araştırma sonuçları, YÖK sisteminin yükseköğretim alanında kurumsal bütünlüğü ve koordinasyonu güçlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte yükseköğretim yönetiminde merkeziyetçi yapı ile üniversite özerkliği arasındaki denge konusu akademik literatürde tartışılmaya devam etmektedir. Bu durum, yükseköğretim politikalarının geliştirilmesinde hem kurumsal koordinasyonun sağlanması hem de üniversitelerin akademik özgürlüğünün korunması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, üniversite özerkliği ile merkezi yönetim anlayışı arasında dinamik bir denge arayışının bulunduğu görülmektedir. Gelecekte yükseköğretim politikalarının geliştirilmesinde kurumsal koordinasyonu güçlendiren, aynı zamanda akademik özgürlük ve üniversite özerkliğini destekleyen düzenlemelerin önemini koruyacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Atanur Baskan, G. & Sincer, S. (2014). Yeni YÖK Yasa Tasarısı Çalışmaları Bağlamında Türkiye'deki Yükseköğretim Sisteminin Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*(2), 67-72.
- Aydemir, S. & Özdemir, M. Ç. (2016). YÖK Başkanları ve YÖK Uygulamalarına Yapılan Eleştirilere Genel Bir Bakış. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(3), 117-127.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). Nasıl Bir Yükseköğretim Yasası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(1), 1-3. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000632
- Çelik, H. İ. (2025). Türkiye'de Üniversite Reformları ve Günümüze Yansımaları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 141-164.
- Doğan, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Nobel Yayıncılık.
- Hatipoğlu, T. (1998). *Türkiye üniversite tarihi (1845-1997)*. Selvi Yayınevi.
- İlhan, T. (2010). *Türkiye'de yükseköğretimin ve YÖK'ün tarihi*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kılınç, S. (2025). Kuruluştan 90. yılına Meteoroloji Genel Müdürlüğü. *Atmosfer ve İklim Dergisi*, 2(2), 58-71. <https://izlik.org/JA82ET94GZ>
- Kılınç, S. (2026). Türk Dünyası Dayanışmasının Tarihsel Sürekliliği: 1920'lerden Türk Devletleri Teşkilatı'na. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 105-124. <https://doi.org/10.59182/tudad.1809520>
- Mardin, Ş. (2018). *Türk modernleşmesi*. İletişim Yayınları.
- Oran, B. (1992). Üniversite Nedir, Ne Değildir: Türk Üniversiteleri ve YÖK. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 47(01). https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001559
- Resmi Gazete. (1940, 13 Haziran). *Üniversiteler Kanunu*. Sayı:4936.
- Resmi Gazete. (1960, 27 Ekim). 13.6.1940 tarih ve 4936 sayılı *Üniversiteler Kanununun bazı maddelerinin değiştirilmesi ve bu kanuna madde eklenmesi hakkında Kanun*. Sayı:115.
- Resmi Gazete. (1973, 20 Haziran). *Üniversiteler Kanunu*. Sayı:1750.
- Resmi Gazete. (1981, 4 Kasım). *Yükseköğretim Kanunu*. Sayı:2547.
- Resmi Gazete. (1983, 20 Mayıs). *Yükseköğretim Kurulu Teşkilatı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik*. Sayı:18052.
- Resmi Gazete. (1984, 13 Aralık). *Yükseköğretim Kurulu Teşkilatı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliğinin Bir Maddesinin Kaldırılmasına Dair Yönetmelik*. Sayı:18604.
- Resmi Gazete. (1985, 7 Mayıs). *Yükseköğretim Kurulu Döner Sermaye İşletmesi Yönetmeliği*. Sayı:16747.
- Resmi Gazete. (1986, 15 Ocak). *Yükseköğretim Kurulu Teşkilatı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliğinin İki Maddesinin Değiştirilmesine Dair Yönetmelik*. Sayı:18989.
- Resmi Gazete. (1986, 16 Kasım). *Meslek Yüksekokulları Mezunlarının Lisans Öğrenimine Devamları Hakkında Yönetmeliğin Geçici Maddesinin Değiştirilmesine Dair Yönetmelik*. Sayı:19283.
- Resmi Gazete. (1986, 16 Kasım). *Yükseköğretim Kurumları Arasında Önlisans ve Lisans Düzeyinde Yatay Geçiş Esaslarına İlişkin Yönetmeliğin Bir Maddesinin Bir Fıkrasının Değiştirilmesine Dair Yönetmelik*. Sayı:19283.
- Resmi Gazete. (1987, 31 Aralık). *Yükseköğretim Kurulu Teşkilatı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliği*. Sayı:19681.
- Resmi Gazete. (1992, 10 Temmuz). *Yükseköğretim Kurulu Teşkilatı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliğinin Bir Maddesinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik*. Sayı:21280.
- Resmi Gazete. (1994, 30 Haziran). *Yükseköğretim Kurulu Teşkilatı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliği'nin Bir Maddesinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik*. Sayı:21976.
- Resmi Gazete. (1995, 14 Temmuz). *Yükseköğretim Kurulu Milli Komiteler Yönetmeliği*. Sayı:22343.
- Resmi Gazete. (2000, 1 Mart). *Enformatik Milli Komitesi Yönetmeliği*. Sayı:23980.
- Resmi Gazete. (2000, 26 Kasım). *Yükseköğretim Kurulu Teşkilatı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik*. Sayı:24242.
- Resmi Gazete. (2001, 11 Mayıs). *Yakın Çağ Tarih Araştırmaları Milli Komitesi Yönetmeliği*. Sayı:24399.
- Resmi Gazete. (2006, 30 Aralık). *Yükseköğretim Kurulu Milli Komiteler Yönetmeliği*. Sayı:26392.
- Resmi Gazete. (2017, 13 Mayıs). *Yükseköğretim Kurulu Ödül Yönetmeliği*. Sayı:30065.
- Resmi Gazete. (2024, 29 Kasım). *Yükseköğretim Kurulunun Taraf Olduğu Protokollerle Yurt Dışındaki Yükseköğretim Kurumları Bünyesinde Program Açılması Hakkında Yönetmelik*. Sayı:32737.
- Yaşar, B. & Şahin, S. (2014). Türkiye'de Özel Yükseköğretim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (9), 137-147.