

EDITOR IN CHIEF:
SERDAN KERVAN



**KOSOVO
EDUCATIONAL
RESEARCH JOURNAL**

VOLUME 7/ISSUE 1

JANUARY-APRIL

2026

KERJOURNAL.COM



Kosovo Educational Research Journal

Volume 7, Issue1, 2-21.

ISSN: 2710-0871

<https://kerjournal.com/>

Balkanlarda Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Mahmud KARABEY

Doç. Dr. Başak KASA AYTEN

Özet: Bu çalışma, 2010-2026 yılları arasında Balkanlarda Türkçe Öğretimine ilişkin YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde kayıtlı 38 lisansüstü tezi yıl, tez türü, yöntem, hedef kitle, anahtar kelime, ülke ve konu değişkenleri açısından durum çalışması deseniyle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada doküman incelemesi kullanılmış; veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde tezlerin büyük çoğunluğunun 2019 sonrasında, özellikle 2021 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. Tez türleri açısından çalışmaların %89.47'sinin yüksek lisans, %10.53'ünün doktora düzeyinde olduğu; yöntemsel açıdan ise nitel araştırmaların (%65.79) belirgin biçimde baskın olduğu tespit edilmiştir. Hedef kitle bakımından kursiyerler ve yazılı-görsel eserler üzerindeki çalışmaların ön plana çıktığı, lise öğrencileri ve öğretmenlere yönelik araştırmaların ise oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Anahtar kelime analizi, araştırmaların odağında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yer aldığını; coğrafi açıdan Bosna-Hersek, Kosova ve Kuzey Makedonya'nın öne çıktığını ortaya koymaktadır. Ülke dağılımı incelendiğinde Bosna Hersek'in (%31.6) açık ara önde olduğu, buna karşın Karadağ'ın neredeyse hiç çalışılmadığı dikkat çekmektedir. Konu dağılımı açısından öğretim süreci, dil becerileri ve ihtiyaç analizine ilişkin çalışmaların ağırlıkta olduğu; tutum-motivasyon ve sistematik derleme çalışmalarının ise son derece yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bulgular, Balkanlarda Türkçe öğretimine ilişkin lisansüstü araştırmaların hem coğrafi hem de yöntemsel açıdan belirli alanlarda kümelenmesine işaret etmekte; alana daha kapsamlı ve çeşitli araştırmalar kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Balkanlarda Türkçe öğretimi, lisansüstü tez, betimsel analiz, yabancı dil olarak Türkçe, eğilim analizi

Abstract: This study aims to examine 38 postgraduate theses registered in the YÖK National Thesis Centre on the teaching of Turkish in the Balkans between 2010 and 2026, employing a case study design with respect to the variables of year, thesis type, methodology, target population, keywords, country, and subject matter. Document analysis was utilised as the data collection method, and the data were analysed through descriptive analysis. The findings reveal that the majority of the theses were concentrated in the post-2019 period, with a particular density observed in 2021. In terms of thesis type, 89.47% of the studies were conducted at the master's level and 10.53% at the doctoral level; methodologically, qualitative research designs were found to be markedly predominant, accounting for 65.79% of the total. Regarding target populations, studies focusing on course participants and written-visual works were prominent, whereas research directed at secondary school students and teachers remained considerably limited. Keyword analysis indicates that the teaching of Turkish as a foreign language constitutes the primary focus of the studies, with Bosnia-Herzegovina, Kosovo, and North Macedonia emerging as the leading countries geographically. An examination of the country distribution reveals that Bosnia-Herzegovina holds a substantial lead at 31.6%, while Montenegro has received virtually no scholarly attention. With respect to

subject distribution, studies pertaining to the instructional process, language skills, and needs analysis were found to predominate, whereas research on attitudes and motivation as well as systematic review studies remained markedly insufficient. These findings suggest that postgraduate research on the teaching of Turkish in the Balkans is clustered within specific areas both geographically and methodologically, underscoring the need for more comprehensive and diverse scholarly contributions to the field.

Keywords: Turkish language teaching in the Balkans, graduate thesis, descriptive analysis, Turkish as a foreign language, trend analysis

To cite this article: Karabey, M. & Ayten B. K. (2026). **Balkanlarda Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**. Kosovo Educational Research Journal, 7(1), 2-21.

1. Giriş

Ural-Altay dil ailesine bağlı dillerden birisi olan Türkçe, günümüzde çok geniş bir coğrafyada kullanılmaktadır. Türk dili bugün batıda Balkanlardan doğuda Büyük Okyanus'a, Kuzey Buz Denizinden güneyde Tibet'e kadar uzanan çok geniş bir alanda dağınık olarak konuşulmaktadır (Özyetgin, 2006). Geniş bir alana yayılmasının da etkisiyle Türk dilleri Türkiye Türkçesi, Türkmençe, Azerbaycan Türkçesi, Kazak Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Uygur Türkçesi gibi dillere ayrılmıştır. Bu dillerden Türkiye Türkçesi, Osmanlı Türkçesinin devamı sayılmaktadır.

Türkiye Türkçesi günümüzde Türkiye'de, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, Irak'ta Suriye'de ve çeşitli amaçlarla başka ülkelere giden Türkler arasında ve Balkanlarda konuşulmaktadır. 800 yıllık bir geçmişe sahip Türkiye Türkçesi ayrıca Anadolu'dan Amerika, İngiltere, Japonya, Güney Kore, Avustralya, Lübnan, Libya gibi ülkelere yerleşen, göç eden topluluklar tarafından da kullanılmaktadır (Özkan, 2019: 179). Osmanlı devleti, döneminden bu yana Balkanlar'da varlığını devam ettiren Türkiye Türkçesi, çeşitli engelleyici unsurlara rağmen Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin desteği ve himayesiyle anadil eğitiminde ve konuşma dilinde kullanılmaya devam etmektedir (Öztürk, 2020).

“Balkan” kelimesi dağlık, sıradağ anlamına gelen Türkçe bir sözcüktür (Türk Dil Kurumu). Balkan Yarımadası'nın belirli bir kısmı 1370 yılında Türk hakimiyetine girmiş ve 1913 yılına kadar da bu hakimiyet sürmüştür. Bundan dolayıdır ki bölge, mimarisi, yaşam şekilleri, sosyal ve kültürel yapısıyla Türkiye ile birçok benzerlik taşımaktadır (Karacaoğlu, 2024b). Bu tarihsel arka plandan hareketle Balkanlarda yoğun bir Türk nüfusunun yaşadığı bilinmektedir. Açık ve Yavuz (2019)'a göre Bulgaristan'da 750.000-1.000.000, Kuzey Makedonya'da 80.000-225.000, Yunanistan'da 150.000-200.000, Romanya'da 85.000-100.000, Kosova'da 50.000-80.000, Bosna-Hersek'te 25.000-50.000 ve Sırbistan'da 20.000-30.000 Türk yaşamaktadır. Bu demografik gerçeklik, Balkanlarda Türkçe eğitimi zorunlu ve stratejik bir mesele haline getirmektedir.

Dünyada Türkçe öğrenme isteğinin geçmişten günümüze kesintisiz artış gösterdiği bilinmektedir. Türkçenin, lehçeleri ve tüm özellikleri bakımından dünya sıralamasında tercih edilen beşinci büyük dil olduğu ortaya konmuştur (Kirazlı ve Ateş, 2016). Bu istek özellikle Balkan coğrafyasında da güçlü biçimde hissedilmektedir. Nitekim Çelik (2021), 21. yüzyılın başlarından itibaren dünyada Türkçe öğretimi faaliyetlerinin hız kazandığını, özellikle Balkanlarda yaşayan halkların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu

vurgulamaktadır. Bu çerçevede Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı başta olmak üzere çeşitli kurumların bölgedeki Türkçe öğretimi faaliyetlerini sistematik biçimde yürüttüğü görülmektedir (Karacaoğlu, 2024b). Yunus Emre Enstitüsü'nün 2009 yılından itibaren Arnavutluk, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Yunanistan, Hırvatistan, Macaristan, Sırbistan ve Slovenya'yı kapsayan Balkan coğrafyasında öğretim, kültürel çalışmalar ve sosyal faaliyetler yürüttüğünü ortaya koymaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2026). Türkiye Maarif Vakfı da 2017 yılından itibaren Arnavutluk, Bosna-Hersek, Kosova, Kuzey Makedonya, Sırbistan ve Romanya'da eğitim-öğretim faaliyetleri yürütmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2026). Balkanlarda Türkçe öğretiminin bağlamı değerlendirilirken anadil eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve ikidilli eğitim modellerini birbirinden ayırt etmek gerekmektedir. Örneğin Batı Trakya'daki azınlık eğitimi, Lozan Anlaşması'nın 40. ve 41. maddeleri çerçevesinde belirlenmiş olup Yunanistan, özellikle 1990'lı yılların ortasından itibaren bu azınlığın eğitimi konusunda politika değişikliğine gitmiştir (Hacıpaşaoğlu, 2019). Benzer biçimde Romanya'da da azınlıklara tanınan hak ve özgürlükler çerçevesinde Türkçe ana dili eğitimi sürdürülmekte, 1990 sonrasındaki yapısal değişiklikler azınlıkların dil ve dinlerinin korunmasını da kapsamaktadır (Hasan, 2019). Kuzey Makedonya'da ise Türkçe eğitim, 1.sınıftan 9.sınıfa kadar süren zorunlu eğitim kurumlarında sistematik biçimde verilmektedir (Yıldız Yalçındağ, 2021). Kosova'da Türkçe eğitimi, tarihsel olarak Osmanlı dönemine dayanmakla birlikte, günümüzde göç, asimilasyon ve hukuki güvencenin uygulamaya yansımaması nedeniyle ciddi sorunlarla karşı karşıyadır (Açık ve Yavuz, 2019). Kosova'da 2001 yılında azınlıklar kendi dillerini kullanabilme ve anadilinde eğitim alma hakkına sahip olmuştur. Ancak 2006 yılında Türkçe resmi dil olmaktan çıkarılmış, zaman zaman engellerle karşılaşmış olsa da günümüzde devam etmektedir (İşeri ve Çapan Tekin, 2022). Bosna-Hersek'te günümüzde "Tercihim Türkçe Projesi"yle yaklaşık 7000 öğrenciye farklı kademelerde seçmeli ya da zorunlu yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir (Çelik ve Mangır, 2023). Sırbistan'da Türkçe öğretimi büyük ölçüde üniversite düzeyinde sürdürülmekte; Belgrad Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü diğer Balkan üniversitelerine de yön gösterici bir işlev üstlenmektedir (Hafız ve Hafız, 2014). Arnavutluk'ta ise Türkçe yabancı dil olarak öğretilmekte, ancak iki dilin farklı dil ailelerine mensup olması öğretim sürecinde özgün güçlükler doğurmaktadır (Dyla, 2022). Karadağ, Balkan ülkeleri arasında Türkçe öğretimine yönelik kurumsal yapılanmanın en az ilerlediği ülkeler arasında yer almakta; bu durum bölgede akademik çalışmaların da yetersizliğini yansıtmaktadır.

Balkanlarda Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalarda anadil ve iki dilli eğitimle ilgili çalışmaların olduğu (Ustabulut, 2014; Hasan, 2019; Yıldız Yalçındağ, 2021; Karacaoğlu, 2024), dil politikasıyla ilgili çalışmaların olduğu (Soysal, 2021; Bekar, 2017), ders kitabı incelemesiyle ilgili çalışmaların olduğu (Aydoğdu, 2011; Çelik, 2015; Saitoglou, 2021) tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde Balkanlarda Türkçe öğretimine dair geniş çaplı bir derleme ya da lisansüstü tezleri kapsayan sistematik bir değerlendirme çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Bu boşluğun doldurulmasının hem alana teorik katkı sağlayacağı hem de bundan sonra yapılacak çalışmalara referans kaynak oluşturacağı değerlendirilmektedir.

Buna göre araştırmanın amacı, Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında 2010-2026 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara, tez türüne, yönteme, hedef kitleye, anahtar

kelimelere, ülkeye ve konuya göre sınıflandırma yaparak değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımı nasıldır?
3. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
4. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin hedef kitleye göre dağılımı nasıldır?
5. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımı nasıldır?
6. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin ülkelere göre dağılımı nasıldır?
7. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin konularının dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri analiz süreci ayrı başlıklarda ele alınmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini kapsayan nitel bir veri toplama ve analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntemde araştırmacı, mevcut belge ve kayıtları belirli bir amaç doğrultusunda inceleyerek verileri yorumlar; söz konusu yaklaşım özellikle belirli bir alandaki birikimi sistematik olarak değerlendirmeye yönelik çalışmalarda yaygın biçimde kullanılmaktadır (Merriam, 2009). Araştırma deseni bakımından ise nitel araştırma modellerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynaklardan elde ettiği verilerle derinlemesine incelediği, durumların ve duruma ilişkin temaların tanımlanıp yorumlandığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Bu çalışmada durum çalışma kapsamında doküman analizi yöntemiyle balkanlarda Türkçe öğretiminde yapılan lisansüstü tezler çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında 2010-2026 yılları arasında yazılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışmaya dahil edilmesine dayanan bir örnekleme yaklaşımıdır.

Kodu	Tezin adı
T1	Bulgaristan’da Türkçe Öğretimi ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi (2011)
T2	Kosova İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri (2011)
T3	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği (2013)
T4	Romanya’da Türkçe Öğretimi (2013)
T5	Boşnaklara Türkçe Öğretiminde Yöntem Geliştirilmesi (2014)
T6	İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği) (2014)
T7	Romanya’da Okutulan ve Rumen Eğitim Bakanlığı Tarafından Basılan İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Yazım, Noktalama Yanlışlıkları ve Anlatım Bozuklukları Bakımından İncelenmesi (2015)
T8	Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması (2015)
T9	Türkçe Öğrenen Yabancıların Kalıp Sözcükleri Kullanabilme Yeterlikleri (Bosna Hersek Örneği) (2015)
T10	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği (2016)
T11	Bulgaristan’daki Türk Çocuklarının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi (2016)
T12	Bosna Hersek’te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları (2017)
T13	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp Örneği) (2018)
T14	Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar (2018)
T15	Arnavutça ve Türkçe Arasındaki Tipolojik Farklılıkların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi (2019)
T16	Bosna Hersek’te Türkçe Öğretiminin Tarihi ve Uygulanan Metotların İncelenmesi (2019)
T17	Boşnakçada Yaşamaya Devam Eden Türkizmler’in Bosna Hersek’te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı: A1 Düzeyi (2019)
T18	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dede Korkut Hikâyeleri’nden Yararlanılması (2019)
T19	Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar (2020)
T20	Kosova’da Türkçe Öğretimi (2020)
T21	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe-Yunanca İnsan Vücudu ile İlgili Deyim ve Atasözlerinde Dilsel ve Kültürel Benzerlikler (2020)
T22	Arnavutluk’ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Algı ve İhtiyaçlarının İncelenmesi (2021)
T23	Türkçe Öğrenen Kosovalı Öğrencilerin Konuşma Becerilerindeki Biçim Bilgisi Yanlışları Üzerine Bir İnceleme (2021)
T24	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Boşnak Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri (2021)
T25	Bosna-Hersek’te Yürütülen “Tercihim Türkçe Projesi ”ne İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (2021)
T26	Yunanistan’da Türkçe Öğretimi ve Yunan Yazarların Hazırladığı Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi (2021)
T27	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Türkçenin Sesletimi Edinimine Etkisi (Bosna Hersek Örneği) (2021)
T28	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Kuzey Makedonyalıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi (2021)
T29	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Arnavutluk Örneği (2022)
T30	Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Sırpçanın Öğretimine Yönelik Hazırlanmış Ders Kitaplarındaki Kültürel Unsurların Karşılaştırmalı İncelenmesi (2022)

T31	Balkanlarda Türkçe Öğretimi: Kuzey Makedonya Örneği (2022)
T32	Batı Trakya’da İki Dillilik ve Türkçenin Öğretimi: İskeçe Örneği (2023)
T33	Boşnaklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortak Kültür Öğelerinin Yeri (2023)
T34	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından Türkçe ve Sırpça Dil Yapılarının Karşılaştırılması (2023)
T35	Edimbilim Kapsamında Görsel ve İşitsel Araç Örnekleri Kullanılarak Boşnak Öğrencilere Türkçe Nezaket Stratejilerinin Öğretimi (2024)
T36	Başlangıcından Günümüze Kuzey Makedonya’da Türkçe Eğitim ve Öğretimi (2025)
T37	Balkanlarda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi (2025)
T38	Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşlerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitapları (2025)

(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada belirlenen ölçütler şunlardır: (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı olma, 2010-2026 yılları arasında tamamlanmış olma ve içerik itibarıyla Balkanlarda Türkçe Öğretimine doğrudan ilişkin olma. Bu ölçütler doğrultusunda çalışma grubuna toplam 38 lisansüstü tez dahil edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen tezler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. 2010-2026 yılları arasında Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler

Tablo 1’e göre, Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin 2011-2025 yılları arasında düzenli bir artış ve çeşitlenme gösterdiği görülmektedir. Çalışmaların ders kitapları, dil ihtiyaç analizi ve öğretim yöntemleri gibi temel konuların yanı sıra, konuşma, yazma, kelime öğrenme stratejileri ve kültürel unsurlar gibi farklı alanlara yöneldiği dikkat çekmektedir. Ayrıca tezlerin Bosna Hersek, Kosova, Kuzey Makedonya, Yunanistan, Romanya ve Arnavutluk gibi farklı Balkan ülkelerini kapsamı, alanın geniş bir coğrafyada araştırıldığını göstermektedir.

2.3. Veri toplama Süreci

Bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Merriam (2009) doküman analizi sürecini dört aşamada ele almaktadır: uygun dokümanları bulma, dokümanların özgünlüğünü kontrol etme, kodlama ve kataloglama için bir sistematik oluşturma ve veri analizi yapma. Bu çalışmada söz konusu aşamalar şu şekilde uygulanmıştır:

1. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nin gelişmiş arama seçeneğinde “Türkçe Öğretimi” ifadesi birinci alana; “Balkanlar”, “Yunanistan”, “Bulgaristan”, “Romanya”, “Bosna-Hersek”, “Kuzey Makedonya”, “Kosova”, “Sırbistan”, “Arnavutluk”, “Karadağ” ifadeleri ise

ikinci alana ayrı ayrı girilerek tarama yapılmış ve belirlenen ölçütlere uygun 38 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilmiştir.

2. Çalışmaya dahil edilen tezlerin özgün ve tam metin erişimine açık olduğu doğrulanmıştır.
3. Tezler kronolojik sıraya göre düzenlenmiş; T1, T2,...,T38 biçiminde kodlanarak kataloglanmıştır.
4. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

2.4. Veri Analiz Süreci

Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak, nitel verilerin işlendiği, bulguların tanımlandığı, tanımlanan bulguların yorumlandığı bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada veriler: tezleri yılı, türü, yöntemi, hedef kitlesi, anahtar kelimeleri, ilgili oldukları ülke ve ele aldıkları konu olmak üzere 7 farklı değişken çerçevesinde incelenmiştir. Her bir değişken için ayrı tablolar oluşturulmuş; tablolarda frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine verilmiştir.

3. Bulgular

Bu kısımda araştırmanın alt problemleri göz önüne alınarak yedi başlık altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.1. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular

Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara ve türlere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tezlerin yıllara göre dağılımı

<i>Yıllar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
2011	2	5.26
2012	0	0
2013	2	5.26
2014	2	5.26
2015	3	7.89
2016	2	5.26
2017	1	2.63
2018	2	5.26

2019	4	10.53
2020	3	7.89
2021	7	18.42
2022	3	7.89
2023	3	7.89
2024	1	2.63
2025	3	7.89
2026	0	0
Toplam	38	100

Tablo 2'ye göre Balkanlarda Türkçe öğretiminde hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımının düzensiz ancak genel olarak artış eğiliminde olduğu görülmektedir. En fazla çalışma 2021 yılında (%18.42) gerçekleştirilmiştir. 2011-2018 yılları arasında çalışma sayısı oldukça sınırlı kalmış, 2019 yılında (%10.53) belirgin bir artış başlamış ve 2020 yılında (%7.89) çalışmalar orta düzeyde sürmüştür, 2024 yılında (%2.63) ise belirgin bir düşüş görülmüştür. 2025 yılında (%7.89) yeniden artış gözlemlenmiştir. 2026 yılında ise henüz (01.03.2026) çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bulgular, alanla ilgili akademik ilginin özellikle son yıllarda yoğunlaştığını göstermektedir.

3.2. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımına ilişkin bulgular

Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tezlerin türlere göre dağılımı

Tür	f	%
Yüksek Lisans	34	89.47
Doktora	4	10.52
Toplam	38	100

Tablo 3'e göre Balkanlarda Türkçe öğretiminde hazırlanan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde (%89.47) olduğu görülmektedir. Buna karşılık, doktora tezlerinin sayısı oldukça sınırlı (%10.52) kalmıştır. Bu durum, alanla ilgili akademik

çalışmaların daha çok yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığını, doktora düzeyinde ise daha sınırlı sayıda araştırma yapıldığını göstermektedir.

3.3. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin yönetime göre dağılımı ilişkin bulgular

Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin yönetime göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tezlerin yönetime göre dağılımı

Yöntem	Tez Kodu	f	%
Nitel	T1, T2, T5, T6, T7, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T18, T20, T23, T25, T26, T28, T30, T31, T32, T33, T35, T36, T37, T38	25	65.79
Nicel	T3, T4, T8, T19, T21, T22, T24, T27, T34	9	23.68
Karma	T9, T14, T17, T29	4	10.53
Toplam		38	100

Tablo 4'e göre Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunun nitel yöntemle gerçekleştirildiği (%65.79) görülmektedir. Nicel yöntem kullanılan tezler (%23.68) ve karma yöntem kullanılan tezler (%10.53) daha sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında araştırmalarında daha çok doküman analizi, karşılaştırmalı dil analizi ve görüşme temelli nitel yaklaşımların tercih edildiğini göstermektedir.

3.4. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin hedef kitleye göre dağılımına ilişkin bulgular

Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin hedef kitleye göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tezlerin hedef kitleye göre dağılımı

Hedef Kitle	Tez Kodu	f	%
Kursiyerler	T3, T5, T7, T8, T11, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T25, T29, T35	14	29.79
Yazılı ve görsel eserler	T1, T4, T6, T13, T14, T18, T23, T30, T32, T36, T37	11	23.4
Üniversite öğrencileri	T8, T12, T26, T34, T35, T38	6	12.77

Ortaokul öğrencileri	T9, T10, T17, T24, T29	5	10.64
Öğretmenler	T2, T17, T22, T27	4	8.51
Yetişkinler	T28, T34, T35	3	6.38
Lise öğrencileri	T24, T29	2	4.26
Öğretim görevlileri	T13, T38	2	4.26
Toplam		47	100

Tablo 5'e göre Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tezlerin en çok kursiyerler (%29.79) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu yazılı ve görsel eserler (%23.4) ve üniversite öğrencileri (%12.77) izlemektedir. Ortaokul öğrencileri ve öğretmenlere yönelik çalışmalar sınırlı kalırken, lise öğrencileri ve öğretim görevlilerini konu alan çalışmaların daha az olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca bazı tezlerde birden fazla kitleye yer verildiği için toplam frekans tez sayısından fazla çıkmıştır. Bu durum, Balkanlarda Türkçe öğretimi araştırmalarının farklı öğrenen gruplarını ve öğretim materyallerini birlikte ele alan çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

3.5. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımına ilişkin bulgular

Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımı

TEMA	KATEGORİ	KOD	f	TOPLAM
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	Genel Öğretim Süreci	Yabancılar/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçe öğretimi, Dil öğretimi, Türkçe eğitimi	63	106
	Öğretim Yöntem ve Stratejileri	Yöntem ve teknikler, Yöntem geliştirme, Sözcük öğrenme stratejileri, Kalıp sözler	13	
	Dil Becerileri	Yazma/yazılı anlatım, Konuşma becerisi, Sesli okuma, Okuduğunu anlama, Sesletim/sesbirim	17	
	Dil Bilgisi ve Yapı	Dil bilgisi/biçim bilgisi, Dil yapıları/karşılaştırma, Dil tipolojisi, Yazım ve noktalama, Anlatım bozukluğu	13	
	İhtiyaç Analizi	Dil ihtiyaç analizi, İhtiyaç analizi/algi	7	

TEMA	KATEGORİ	KOD	f	TOPLAM
İhtiyaç Analizi ve Sorun Tespiti	Öğrenci Zorlukları ve Sorunlar	Öğrenci/öğrenme zorlukları, Öğretim sorunları, Türkçe öğrenmede karşılaşılan sorunlar	14	21
Coğrafi ve Kurumsal Bağlam	Balkan Ülkeleri	Bosna-Hersek, Kosova, Kuzey Makedonya, Romanya, Bulgaristan, Yunanistan/Batı Trakya, Arnavutluk, Sırbistan, Balkanlar (genel)	44	51
	Kurumlar	Yunus Emre Enstitüsü/Türk Kültür Merkezi, Saraybosna/Tuzla Üniversitesi, Tercihim Türkçe Projesi	7	
İkidiillilik ve Azınlık Eğitimi	İkidiillilik	İki dillilik/iki dilli çocuklar, Ana dili olarak Türkçe öğretimi, Hedef dil/ana dil, Boşnakça/Yunanca (etkileşim dili)	9	12
	Azınlık ve Kimlik	Türk azınlığı/Batı Trakya Türk azınlığı, Türk kimliği	3	
Kültür ve Dillerarası İlişkiler	Kültür Aktarımı	Ortak kültür/kültür ögesi, Kültür aktarımı	5	14
	Sözcük İlişkileri ve Edimbilim	Türkizm/alıntı sözcükler, Ortak sözcükler, Atasözü ve deyim denklığı, Nezaket stratejileri/edimbilim, Görsel-işitsel araçlar	9	
Öğretim Materyalleri ve Programı	Ders Kitabı ve Materyal	Ders kitapları/kitap incelemesi, Yedi İklim Türkçe, Dede Korkut hikayeleri	8	12
	Çerçeve ve Program	CEFR/A düzeyi, Dil eğitim kurumları	4	
Araştırma Yöntemi	Araştırma Yöntemi	Nitel/nicel araştırma, İçerik analizi, Anket/görüşme, Karşılaştırmalı dil analizi, Sistemantik derleme/yazımsal tarama	17	17
TOPLAM			233	233

Not. ilgili kodun 38 tezden kaçında doğrudan ya da anlamca eşdeğer biçimde geçtiğini göstermektedir. Bazı tezlerde anahtar kelime kısmen eksik bırakılmıştır.

Tablo 6'ya göre, 38 lisansüstü tezde en yoğun kullanılan anahtar kelimelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve türevleri olduğu görülmektedir (f=106). Bu bulgu, incelenen çalışmaların temel odağının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yoğunlaştığını açıkça ortaya koymaktadır. Coğrafi bağlam açısından değerlendirildiğinde ise Balkan ülkelerine ilişkin kodların yüksek frekansıyla (f=44) dikkat çektiği, araştırmaların özellikle Bosna-Hersek,

Kosova ve Kuzey Makedonya ekseninde kümelenildiği görülmektedir. İhtiyaç analizi ve sorun tespiti kategorisinin belirgin biçimde öne çıkması ($f=21$), araştırmacıların mevcut öğretim süreçlerindeki eksiklikleri ve zorlukları öncelikli sorun olarak ele almasına işaret etmektedir. Öte yandan kültür aktarımı, edim bilim ve dillerarası sözcük ilişkilerine ait kodların görece düşük frekanslarda kalması ($f=14$), bu alt alanların henüz yeterince çalışılmadığını ve gelecek araştırmalar için önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir.

3.6. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin ülkelere göre dağılımı nasıldır?

Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin ülkelere göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin ülkelere göre dağılımı

ÜLKE	TEZ KODLARI	f	%
Bosna-Hersek	T3, T5, T9, T12, T16, T17, T24, T25, T27, T33, T37, T38	12	31.6
Yunanistan	T8, T14, T21, T26, T32, T37	6	15.8
Kuzey Makedonya	T13, T19, T28, T31, T36, T37	6	15.8
Arnavutluk	T15, T22, T29, T35, T37, T38	6	15.8
Kosova	T2, T10, T20, T23, T37	5	13.2
Romanya	T4, T6, T7, T18	4	10.5
Sırbistan	T30, T34, T37	3	7.9
Bulgaristan	T1, T11	2	5.3
Karadağ	T37	1	2.6
Diğer Ülkeler (Türkiye, Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan)	T38	1	2.6
		46	

Not. T37 ve T38 kodlu tezler birden fazla ülkeyi kapsadığından ilgili her ülkenin satırında ayrı ayrı gösterilmiştir. Bu nedenle frekansların toplamı 38’i aşmaktadır.

Tablo 6'ya göre Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin Balkan ülkeleri arasında en fazla çalışmanın Bosna-Hersek (f=12) odaklı olduğu dikkat çekmektedir. Bunu sırasıyla Yunanistan, Kuzey Makedonya ve Arnavutluk (f=6) izlemektedir. Kosova (f=5) dördüncü sırada yer alırken, Romanya (f=4) ve Sırbistan (f=3) bu ülkeleri takip etmektedir. Bulgaristan yalnızca iki teze, Karadağ da bir derleme çalışmasıyla tabloda yer almaktadır. Bu bulguların, Türk nüfusunun yoğun olduğu ve Osmanlı döneminden bu yana Türkçeyle tarihsel bağları süregelen ülkelerin araştırmacılar tarafından öncelikli alan olarak seçildiğine işaret ettiği söylenebilir. Öte yandan Karadağ ve Bulgaristan gibi ülkelerin diğer ülkelere göre az çalışılmış olması, bu bölgelerde Türkçe öğretimine ilişkin akademik ilginin henüz yeterince gelişmediğini ve ilerleyen dönemde araştırılmayı bekleyen bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

3.7. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı nasıldır?

Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı

TEMA	KATEGORİ	KOD	TEZ	f
Öğretim Süreci ve Yöntem	Genel Durum Tespiti	Türkçe öğretiminin genel durumu, tarihsel gelişim ve mevcut durum	T1, T4, T16, T20, T31, T36	6
	Öğretim Yöntem ve Stratejileri	Öğretim yöntemi geliştirme, kalıp söz kullanımı, kelime öğrenme stratejileri, nezaket stratejileri	T2, T5, T9, T24, T35	5
Dil Becerileri ve Yanlış Analizi	Yazma Becerisi	Yazma sorunları, yazılı anlatım yanlışları, yazım-noktalama hataları	T7, T11, T12, T28	4
	Konuşma ve Sesletim	Konuşma becerisi yanlışları, sesli okuma hataları, sesletim edinimi	T6, T23, T27	3
	Okuma ve Anlama	Okuduğunu anlama becerisi	T11	1
İhtiyaç Analizi ve Sorun Tespiti	İhtiyaç Analizi	Dil ihtiyaç analizi, öğrenen algı ve ihtiyaçları	T3, T10, T22	3
	Öğrenme Güçlükleri	Öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ve sorunlar	T13, T14, T19, T29	4
	Ders Kitabı İncelemesi	Ders kitaplarının içerik ve dil bilgisi açısından incelenmesi, kültürel unsur analizi	T1, T7, T26, T30, T38	5

TEMA	KATEGORİ	KOD	TEZ	f
Materyal ve Program İncelemesi	Öğretim Programı ve Proje	Tercihim Türkçe Projesi değerlendirmesi	T25	1
Dil Bilimi ve Karşılaştırmalı Çalışmalar	Diller Arası Karşılaştırma	Dil tipolojisi, dil yapıları karşılaştırması, deyim-atasözü denklığı	T15, T21, T34	3
	Sözvarlığı ve Kültürel Aktarım	Türkizm kullanımı, ortak kültür öğeleri, kültürel unsur karşılaştırması	T17, T30, T33	3
İkidlilik ve Azınlık Eğitimi	İkidlilik	İki dilli çocuklara Türkçe öğretimi, ikidillilik ve kimlik	T6, T11, T32	3
Tutum, Motivasyon ve Öğrenen Profili	Tutum ve Motivasyon	Türkçeye yönelik tutum ve motivasyon	T8	1
Alanyazın Taraması ve Meta-Analiz	Sistemik Derleme	Balkanlarda YDOT alanında yapılan çalışmaların sistemik incelenmesi, materyal olarak edebi metin kullanımı	T18, T37	2

Not. Bazı tezler birden fazla konuyu ele aldığından tez kodları birden fazla kategoride yer alabilmektedir.

Tablo 8'e göre Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin ağırlıklı olarak öğretim süreci ve yöntem (f=11), dil becerileri ve yanlış analizi (f=8) ile ihtiyaç analizi ve sorun tespiti (f=7) temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgu, araştırmacıların daha çok mevcut durumu betimlemeye ve öğrenme güçlüklerini tespit etmeye yöneldiğine işaret etmektedir. Buna karşın tutum ve motivasyon (f=1) ile alanyazın taranması (f=2) gibi temaların oldukça sınırlı kaldığı dikkat çekmekte; bu alanların gelecek çalışmalar için önemli bir araştırma boşluğu oluşturduğu değerlendirilmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Balkanlarda Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin çeşitli kriterler açısından analiz edildiği araştırmada çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler şeklinde verilmiştir.

Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, alanda akademik ilginin özellikle 2019 sonrasında belirgin biçimde arttığı ve 2021 yılının en üretken dönem olduğu görülmektedir. Bu artışın Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumların Balkanlardaki faaliyetlerinin yoğunlaşmasıyla paralel seyrettiği değerlendirilebilir. Araştırma sonucuna benzer olarak Doğan Kahtalı ve Tay (2023) da balkanlarda Türkçe öğretimi ile ilgili araştırma makalelerini inceledikleri çalışmalarında 2020-2022 yılları arasında yayınlanan makalelerin fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tez türleri açısından bakıldığında, çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde kaldığı, doktora tezlerinin son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, alanın

derinlemesine ve uzun soluklu araştırmalara ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. zcan ve Sallabaş (2023), Balkanlarda Türkçeye yönelik yapılan çalışmaları incelemiş; çalışmaların büyük çoğunluğunun makale (%56) ve bildirilerden (%41) olduğunu, yalnızca %3'ünün lisansüstü tez olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, Balkanlarda Türkçe ğretimine ilişkin lisansüstü araştırmaların yetersizliğine işaret etmekte ve bu çalışmanın alanyazındaki boşluğu doldurma gerekçesini güçlendirmektedir.

Yöntemsel açıdan nitel araştırmaların belirgin biçimde baskın olduğu, karma yöntemin ise oldukça az kullanıldığı dikkat çekmektedir. Nicel ve karma yöntemlerin daha fazla tercih edilmesinin alana önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilebilir. Doğan Kahtalı ve Tay (2023) alışmasında da balkanlarda Türkçe ğrimiyle ilgili hazırlanan makalelerin çoğunlukla nitel araştırma yöntemleriyle yapıldığını tespit etmiştir.

Hedef kitle bakımından araştırmaların ağırlıklı olarak kursiyerler ve yazılı-görsel eserler üzerinde yoğunlaştığı, buna karşın lise öğrencileri, öğretmenler ve ğretim görevlilerine yönelik çalışmaların oldukça yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun gerekçesi olarak Yunus Emre Enstitüsünün Balkanlarda aktif bir Şekilde Türkçe alışmaları yapması gösterilebilir. Yunus Emre Enstitüsünün Arnavutluk, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Yunanistan, Hırvatistan, Macaristan, Sırbistan ve Slovenya'da ğitim merkezleri bulunmaktadır (<https://www.yee.org.tr/tr>). Çalışmalarda da bu ülkelerin yer aldığı görülmektedir.

Anahtar kelime analizi, araştırmaların merkezinde yabancı dil olarak Türkçe ğretiminin yer aldığını ortaya koymaktadır. Coğrafi açıdan Bosna-Hersek Kosova ve Kuzey Makedonya'nın ne çıktığı; kültür aktarımı, edimibilim ve ikidillilik gibi konuların ise yeterince ilgi görmediği anlaşılmaktadır. Balkanlarda Türkçe ğretiminde yazılan tezlerin ve makalelerin genellikle bu başlıkta ve bu konuda olması bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir (Acun, 2023; Akbulut, 2021; Baki, 2021; Bekir, 2022; Çangal, 2013; Dyla, 2022; Dyla ve Şengül, 2022; Gürsoy Akyüz, 2019; Ioannidi, 2020; Isanovic, 2021; Ibragi, 2017; Jilta, 2016; Kalın Salı, 2018; Kalın Salı, 2020; Kastal, 2021; Kırbaş, 2022; Koç, 2015; Ormanşahın, 2018; Tay ve Doğan Kahtalı, 2024; Tursum, 2019; Yaşar Arslan ve Batur, 2021; Yılmaz, 2021).

lke dağılımını incelendiğinde Bosna-Hersek'in açık ara nde olduğu, Karadağ'ın ise neredeyse hiç çalışılmadığı görülmektedir. Bu durum, söz konusu ülkenin öncelikli araştırma alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Benzer olarak Doğan Kahtalı ve Tay (2023) da çalışmalarında balkanlarda Türkçe ğretiminde en fazla araştırma makalesinin Bosna-Hersek ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farklı olarak zcan ve Sallabaş (2023) alışmasında Balkanlarda Türkçeye yönelik çalışmaların ülke dağılımında Arnavutluk %30, Kuzey Makedonya %16 bulunurken Bosna-Hersek ise %15 ile nc sırada olduğu tespit edilmiştir.

Konu dağılımını açısından ğretim süreci, dil becerileri ve ihtiyaç analizi temalarının ağırlıkta olduğu; tutum-motivasyon ve sistematik derleme çalışmalarının ise son derece sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında hazırlanan tezlerin konularına bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde karşılaşılan sorunların en fazla frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu durum Türkçenin bazı ülkelerde ikinci dil, bazı ülkelerde yabancı dil olarak görülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde çalışmaların konularının yabancı dil

olarak Türkçe öğretimini ele aldıkları tespit edilmiştir (Tay ve Kahtalı, 2024; Kırbaş, 2022; Küçük ve Erbaş, 2022).

Bu çalışmanın, Balkanlarda Türkçe öğretimine ilişkin lisansüstü araştırmaların genel profilini ortaya koyması ve gelecekteki çalışmalara yön göstermesi bakımından alanyazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada Balkanlarda Türkçe öğretiminde yapılan lisansüstü tezler çeşitli kriterlere göre incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilere yer verilmiştir:

- Bu çalışmanın sonucunda en çok kullanılan konunun Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olduğu tespit edilmiştir, bundan sonraki çalışmalarda bunun nedenleri ve gerekçeleri incelenebilir.
- Bu çalışmanın sonucunda özellikle doktora olmak üzere lisansüstü tezlerin çok fazlam olmadığı tespit edilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu durum göz önünde bulundurularak daha fazla lisansüstü tez çalışmalarına yer verilebilir. Araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinin yanı sıra uygulamalı çalışmalarla nicel araştırma yöntemlerine ve de deneysel desenlere öncelik verilebilir. Böylece uygulama boyutunda süreç geliştirilebilir.
- Bu çalışmanın sonucunda Bosna-Hersek'te çok fazla çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Diğer balkan ülkelerinde de akademik çalışmaların yapılması teşvik edilebilir.
- Balkanlarda Türkçenin varlığı ve gelişimi önce her zaman Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni ilgilendirmiştir. Bu coğrafyada Türkçenin varlığını destekleyici kurumların varlığı her geçen gün Türkçeye karşı olan ilgiyi artırmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı'nın Arnavutluk'ta, Kosova'da, Macaristan'da, Romanya'da, Sırbistan'da, Kuzey Makedonya'da ve Bosna Hersek'te örgün eğitim kapsamında balkanlarda Türkçe çalışmaları (<https://turkiyemaarif.org/dunyada-maarif>), Yunus Emre Enstitüsü'nün yaygın eğitim kapsamında her dil seviyesindeki öğrencilere ve yetişkinlere Türkçe öğretmesi (<https://www.yee.org.tr/tr>), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) gibi kurumların aktif faaliyetleriyle birlikte Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik ilgi artmıştır. Bu bağlamda bu gibi kurumlarda Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar artırılabilir.

Kaynakça

- Acun, D. (2023). *Boşnaklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak kültür öğelerinin yeri* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Açık, F. ve Yavuz, R. İ. (2019). Balkanlarda öğretmenlerin gözünden Türkçe öğretimi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 48, 299-326.

- Akbulut, B. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin Türkçenin sesletimi edinimine etkisi (Bosna Hersek örneği)* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi].
- Altay, E. (2022). *Balkanlarda Türkçe öğretimi: Kuzey Makedonya örneği* [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi].
- Anamaria, C. (2013). *Romanya'da Türkçe öğretimi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Aydoğdu, E. (2011). *Bulgaristan'da Türkçe öğretimi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Baki, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kuzey Makedonyaluların yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Bekar, B. (2017). Almanya'da konuşulan Türkçeye yönelik Almanya'nın dil planlama çalışmaları ve sonuçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (8), 1-8.
- Bekir, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim ve sesbilgisel bozukluklar: Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(24), 319-326.
- Brahimi, S. (2019). *Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. baskı). SAGE Publications.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Çelik, E. (2015). *Romanya'da okutulan ve Rumen eğitim bakanlığı tarafından basılan ilköğretim Türkçe ders kitaplarının yazım, noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları bakımından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Çelik, M. E. (2016). *Bulgaristan'daki Türk çocuklarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Çelik, K. (2021). *Bosna-Hersek'te yürütülen "Tercihim Türkçe Projesi"ne ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Çelik, K. ve Mangır, M. (2023). Bosna-Hersek'te yürütülen "Tercihim Türkçe Projesi"ne ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 161-181.
- Doğan Kahtalı, B. ve Tay, İ. (2023, 26-29 Ekim). Balkanlarda Türkçe öğretimi üzerine bir inceleme [Bildiri sunumu]. 7. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu*, Antalya, Türkiye.
- Duka, E. (2025). *Balkanlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Duncevic, K. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkçe ve Sırpça dil yapılarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

- Dyla, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Arnavutluk örneği* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi].
- Dyla, M. ve Şengül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Arnavutluk örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 98-118.
- Eryılmaz, R. (2020). *Kosova'da Türkçe öğretimi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Esler, S. (2011). *Kosova ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Gençer, P. (2025). *Başlangıcından günümüze Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitimi ve öğretimi* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].
- Gürsoy Akyüz, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Dede Korkut hikâyelerinden yararlanılması* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Hacıpaşaoğlu, N. (2019). Batı Trakya Türk azınlığının iki dilli eğitim modeline yönelik bir değerlendirme. *Balkanistik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1(1), 81-96.
- Hafız, N. ve Hafız, T. (2014). Sırbistan ve Kosova'da dünya dili olarak Türkçe. *Kültür Evreni Dergisi*, (21), 7-15.
- Hasan, N. (2019). Günümüzde Romanya'da Türkçe ana dili eğitimi. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 1(2), 41-50.
- Ioannidi, C. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Yunanca insan vücudu ile ilgili deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Isanovic, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- İşeri, K. ve Çapan Tekin, S. (2022). Balkanlarda Türkçe öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, 10(4), 222-235.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Kalın Salı, M. (2018). *Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Kalın Sarı, F. (2020). *Kuzey Makedonya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Karacaoğlu, M. Ö. (2024). Türkçe öğretimi bağlamında Balkan/Rumeli isimli dergiler üzerine bir inceleme. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 6(1), 51-68.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kastal, G. F. (2021). *Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik algı ve ihtiyaçlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi].
- Kırbaş, G. (2022). Türk dizi ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısı bakımından değerlendirilmesi: Balkanlar örneği. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 201-221.
- Kirazlı, N. ve Ateş, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımı. *INES 2016: 1st International Academic Research Congress tam metin kitabı* içinde (ss. 3290-3299). Pegem Akademi.
- Koç, B. (2015). *Türkçe öğrenen yabancıların kalıp sözleri kullanabilme yeterlikleri (Bosna Hersek örneği)* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Kurshumliu, S. (2021). *Türkçe öğrenen Kosovalı öğrencilerin konuşma becerilerindeki biçim bilgisi yanlışları üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Küçük, S. ve Erbaş, G. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde Balkanlardaki Türk edebiyatı ile Anadolu Türk edebiyatının mukayesesi: Balkan Ninnisi dizi örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 153-175.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milosavljevic, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe ve Sırpçanın öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarındaki kültürel unsurların karşılaştırmalı incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Omerbasic, A. (2024). *Edimbilim kapsamında görsel ve işitsel araç örnekleri kullanılarak Boşnak öğrencilere Türkçe nezaket stratejilerinin öğretimi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Ormanşahin, A. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Üsküp örneği)* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi].
- Özcan, S. ve Sallabaş, M. E. (2023). Türkçenin Balkanlardaki gelişimi üzerine yapılan çalışmaların eğilimleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(2), 211-221.
- Özkan, N. (2019). *Dünden bugüne Türkiye Türkçesi*. Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Öztürk, A. (2020). Türkiye Türkçesi nereye gidiyor? *Türk Ekini Dergisi*, (5), 27-32.
- Özyetgin, A. M. (2006). Tarihten bugüne Türk dili alanı.
https://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20DILI/ozyetgin_tarihten_bugune_turkdil_i.pdf
- Saitoglou, A. (2021). *Yunanistan'da Türkçe öğretimi ve Yunan yazarların hazırladığı Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Soysal, U. (2021). 1878 Berlin Antlaşması sonrası Bulgaristan ve Şarki Rumeli'de Osmanlı Devleti'nin Türk dili politikası üzerine bazı tespitler. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 3(1), 71-105.

- Sunnatova, S. (2025). *Öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Tay, İ. ve Doğan Kahtalı, B. (2024). Balkanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve kültürel öğeler: Balkan saati programı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(1), 129-158.
- Tursunovic, M. (2019). *Bosna Hersek'te Türkçe öğretiminin tarihi ve uygulanan metotların incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Tursum, L. (2019). *Boşnakçada yaşamaya devam eden Türkizmlerin Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı: A1 düzeyi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Türkel, M. (2023). *Batı Trakya'da iki dillilik ve Türkçenin öğretimi: İskeçe örneği* [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi].
- Türkiye Maarif Vakfı. (2026). *Ana sayfa*. <https://turkiyemaarif.org/>
- Uscuplic, E. (2014). *Boşnaklara Türkçe öğretiminde yöntem geliştirmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Ustabulut, M. Y. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler (Romanya örneği)* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Yaşar Arslan, G. ve Batur, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 4-30.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Yalçındağ, E. (2021). Üsküp'te Türkçe eğitimi ve Türkçenin genç nesil tarafından öğrenilmesi üzerine. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 3(1), 39-52.
- Yılmaz, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lise öğrencilerinin sosyal medya aracılığıyla elde ettikleri kazanımlar: Bosna Hersek örneği. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(42), 1361-1371.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2026). *Ana sayfa*. <https://www.yee.org.tr/tr>

Kosova'da Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Denetim Modeline İlişkin Algıları: Nitel Bir Araştırma

Dr. Sümeray Cenolari

Özet: Bu araştırmada, Kosova'daki okul müdürleri ve müdür yardımcılarının öğretimsel denetime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup, nitel boyutta maksimum çeşitlilik örnekleme uygulanmıştır. Veriler, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Nitel verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla on beş okul müdürü ve müdür yardımcısının öğretimsel denetime ilişkin görüşleri alınmış ve elde edilen veriler doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin öğretimsel denetim kavramını ve önemini teorik olarak tanımladıklarını, ancak uygulamada bazı eksiklikler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, yöneticiler öğretmenleri denetlerken kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmiş, ancak kendilerini geliştirmek için eğitim alma ihtiyacı duyduklarını da ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Denetim, Öğretimsel Denetimin Tanımı, Denetmen Yeterlikleri.

Abstract: This study aims to identify the perspectives of school principals and vice principals in Kosovo regarding instructional supervision. The research adopts a qualitative methodology, utilizing maximum variation sampling within the qualitative dimension. Data were collected during the 2023–2024 academic year. To gather qualitative data, a semi-structured interview form was developed by the researcher. Through this form, the opinions of fifteen school administrators regarding instructional supervision were obtained, and themes were generated based on the collected data. The findings reveal that school administrators theoretically define the concept and importance of instructional supervision; however, they experience certain shortcomings in practice. Furthermore, while the administrators stated that they feel competent in supervising teachers, they also emphasized their need for further professional development and training to enhance their supervisory skills.

Keywords: Instructional Supervision, Definition of Instructional Supervision, Supervisor Competencies

To cite this article: Cenolari, S. (2026). **Kosova'da Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Denetim**

Modeline İlişkin Algıları: Nitel Bir Araştırma. Kosovo Educational Research Journal, 7(1), 22-43.

1. Giriş

Denetim, resmi olarak görevlendirilmiş denetmenler, öğretmenler ve diğer paydaşların öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin ortak bir anlayış ve vizyonu paylaşımlarını ifade eden bir kavramdır (Glickman vd., 2014). Öğretimsel denetim ise, örgütsel amaçlara ulaşmayı, öğrenci öğrenmelerinde istenen düzeyde ilerleme sağlamayı ve öğretmenin mesleki gelişimini desteklemeyi hedefleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Oliva ve Pawlas, 2001). Zepeda (2016), öğretimsel denetimi temelde meslektaşlık ilişkisine dayalı bir iş birliği süreci olarak ele almakta; bu süreçte öğretmenin görüşlerine değer verilmesi, meslektaş etkileşiminin ve iş birliğinin ön planda tutulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretimsel denetim, klinik denetimi de içine alan, eğitim sürecinde öğretme ve öğrenmenin etkililiğini artırmaya yönelik olarak öğretmene sunulan destekleyici bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Akan, 2020; Eranıl, 2022). Hoy ve Forsyth'e (2005) ve göre öğretimsel denetim, öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesini amaçlayan planlı etkinlikler bütünüdür. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretim yeterliklerini öğrenci yararına geliştirmeyi hedefleyen öğretimsel denetim; sınıf içi uygulamalara odaklanan, sistemli ve programlı faaliyetleri kapsamaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu faaliyetler yalnızca sınıf gözlemiyle sınırlı olmayıp, öğretmenlerle kurulan etkili iletişim yoluyla onların sınıf içi ve sınıf dışı mesleki gelişimlerini destekleyecek koşulların oluşturulmasını da içermektedir (Zepeda, 2016). Bu bağlamda öğretimsel denetim; öğretmenin ve öğretim sürecinin geliştirilmesini sağlayan, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sunan, gözleme dayalı ve çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilebilir. Öğretimsel denetimin temel amacı; öğretmenleri motive etmek, öğretim stratejilerinin planlanmasına rehberlik etmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek kendi performanslarını değerlendirmelerini sağlamak, öğretimsel davranışların etkililiğini artırmaya yönelik geri bildirim sunmak ve öğretmen davranışlarını belirlenen amaçlar doğrultusunda geliştirmektir (Glanz & Behar-Hornstein, 2000). Bu amaçlara ulaşılabilmesi için denetim sürecinin; etkili iletişim becerileri, öğrenme hedeflerinin açık biçimde belirlenmesi, sınıf içi performansın yansıtılması, verilerin analiz edilmesi ve geri bildirim mekanizmalarıyla desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretimin etkililiğini artırmak ve öğretmen davranışlarında istenilen değişimi sağlamak amacıyla sınıf gözlemleri, öğretmen ziyaretleri, demonstrasyonlar, workshoplar, mikro öğretim, kayıt dinlemeleri, rehberlik ve alıştırmalar yapmak gibi çeşitli öğretimsel tekniklerden yararlanılabilir (Cenolari, 2025).

Öğretimsel Denetim Süreci

Klasik denetim anlayışında sınıflar yalnızca gözlem yoluyla değerlendirilirken, öğretimsel denetimde öğretim sürecinin geliştirilmesine yönelik stratejiler oluşturulmaktadır. Öğretimsel denetim süreci beş aşamadan oluşmaktadır:

Birinci Aşama: Bu aşamada denetmen ile öğretmen arasında tanışma gerçekleştirilir. Denetmen, yapılacak gözlemin amacı, gerekçesi ve kullanılacak yöntemler hakkında öğretmeni bilgilendirerek hem öğretmenin hem de kendisinin sürece hazırlıklı ve rahat olmasını sağlar. Ayrıca denetmen, öğretmenin bilgi, beceri, yeterlikleri ve beklentileri hakkında bilgi edinir (Sergiovanni ve Starratt, 2007).

İkinci Aşama: Bu aşamada sınıf gözlemleri gerçekleştirilir. Denetmen, notlar alarak ve gerektiğinde video ya da ses kayıtlarından yararlanarak öğretmen ve öğrencileri sınıf ortamında gözlemler. Gözlem sürecinde öğretmene eğitsel geri bildirimler sunulur; öğretmenin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenir. Gözlemlenecek dersler, toplanacak veriler, gözlem ilkeleri ve öğretim hedefleri bu aşamada netleştirilir.

Üçüncü Aşama: Gözlem sonrası görüşmeye hazırlık yapılır. Denetmen, gözlemler sonucunda elde edilen verileri analiz eder, öğretmeni cesaretlendirici bir yaklaşım benimser ve öğretimin geliştirilmesine yönelik alternatif yollar planlar. Ayrıca öğretimsel diyalogun nasıl yürütüleceğine ilişkin hazırlıklar yapılır (Ubugo,2020).

Dördüncü Aşama: Gözlem sonrası görüşme gerçekleştirilir. Bu aşamada gözlem sürecinde elde edilen veriler ele alınarak tartışılır, öğretmenin performansı değerlendirilir ve gerekli durumlarda puanlamalar yapılır. Öğretmene yapılandırıcı geri bildirim sağlanır; öğretmenin mesleki gelişimine yönelik öneriler sunulur ve bir sonraki denetim süreci için hedefler belirlenir(Aydın, 2020).

Beşinci Aşama: Önceki aşamalar gözden geçirilir. Bu aşamada öğretmen ve denetmen, öğretim-öğretim ortamında yapılan düzenlemeler ve değişiklikler doğrultusunda iş birliği içinde hareket ederler (Zengin ve Memduhoğlu, 2011).

Öğretimsel Denetimde Denetmenin Rol ve Sorumlulukları

Öğretimsel denetim, öğretimsel liderlik anlayışıyla ilişkilidir ve denetmenin öğretmenlerle etkileşim kurarak esnek bir ortak vizyon geliştirmesi gerekir (Glickman vd., 2014). Denetmenin sergilediği öğretimsel liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimini doğrudan etkiler; güven, açıklık ve iş birliğine dayalı bir süreç öğretmenin gelişimine katkı sağlar (Bostancı vd., 2020; Özcan ve Gülbahar, 2023). Denetmenin sahip olması gereken temel yeterlikler:

- Bilgi birikimi: Öğretmen, okul ve okul kültürü hakkında bilgi sahibi olmak; yetişkin eğitimi ve değişim süreçlerini bilmek.
- Kişilerarası beceriler: Olumlu ve değişim odaklı ilişkiler kurabilmek; davranışlarının öğretmenleri nasıl etkilediğini bilmek.
- Teknik beceriler: Öğretimsel gelişimi gözlemlenme, planlama, ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak (Glickman vd., 2014).

Denetmen, öğretmen ve öğrencilerin gelişiminden sorumludur; sınıf içi etkinlikleri gözlemlemeli, süreci öğretmenle birlikte geliştirmeli ve olumlu öğretmen davranışlarını desteklemelidir (Glanz vd., 2007; Blase ve Blase, 2000). Okul yöneticileri, denetim sürecinde rehber ve iş birliğine dayalı olmalı; öğretmen performansını destekleyen bir kültür oluşturmalıdır (Yılmaz, 2009; Aydın, 2014; Taymaz, 2015; Çetin, 2020; Bostancı vd., 2020).

1.1. Araştırmanın Amaçları: Kosova’da sınıf öğretmenleri için geliştirilen öğretimsel denetim modeline ilişkin okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşlerinin alınmasıdır.

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları:

- Okul müdürü ve müdür yardımcılarının görüşleri doğrultusunda öğretimsel denetim ve önemi belirlenmesi.
- Okul müdürü ve müdür yardımcılarının, öğretimsel denetim süreci ile denetmenin yeterliliğine ilişkin değerlendirmeleri.
- Okul müdürü ve müdür yardımcılarının öğretimsel denetim sürecinde karşılaşılan zorluklara dair görüşleri.

2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 yılları arasında Kosova'nın Priştina, Prizren ve Suhareka il ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan sekiz okul müdürü ve yedi müdür yardımcısı olmak üzere toplam on beş yönetici oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, bu kapsamda maksimum çeşitleme tekniği kullanılmıştır (Kılıç, 2021). Bu teknik, küçük bir örneklem grubunda farklılıkları yansıtarak ortak olguların, benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konulmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2010; Patton, 2002).

2.1. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, beş okul müdürü ile yapılan pilot uygulama sonrası revize edilmiştir. Form, Kosova Eğitim Sistemi'ne uygun hâle getirilmiş ve toplam yedi soru içermektedir. Görüşmeler önceden alınan randevularla okul ofislerinde yüz yüze gerçekleştirilmiş, ortalama 20-25 dakika sürmüştür ve kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı bildirilmiş, veriler araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarını Türkçe'yi anadili gibi kullandığı için formun tercümesine gerek duyulmamıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Mülakatlardan elde edilen veriler dijital ortamda yazılmış ve betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu yöntemde amaç, bulguları düzenli ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir; veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkileri irdelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: analiz çerçevesi oluşturma, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki kuramsal temalar doğrultusunda analiz yapılmış, temalar altında kodlar oluşturulmuş ve frekanslar belirlenmiştir.

2.3. Sınırlılıklar

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılları arasında Kosova'nın Priştina, Prizren ve Suhareka il ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan sekiz okul müdürü ve yedi müdür yardımcısı olmak üzere toplam on beş yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.

2.4. Çalışma Grubu

Araştırmada görüşme yapılan müdür ve müdür yardımcılarının demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin(müdür ve müdür yardımcıları) demografik bilgileri

Kod	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Branş	Mesleki Kıdem	Görev
MY 1	Erkek	Lisans	Okulöncesi Öğretmeni	11-15 yıl	Müdür Yard.
M 2	Erkek	Lisans	Okulöncesi Öğretmeni	5-6 yıl	Müdür
M 3	Erkek	Yüksek Lisans	Okulöncesi Öğretmeni	5-6 yıl	Müdür
M 4	Erkek	Lisans	Okulöncesi Öğretmeni	11-15 yıl	Müdür
M 5	Erkek	Lisans	Okulöncesi Öğretmeni	21 ve üstü	Müdür
M 6	Erkek	Lisans	Okulöncesi Öğretmeni	21 ve üstü	Müdür
M 7	Erkek	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	11-15 yıl	Müdür
MY 8	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	7-10 yıl	Müdür Yard.
MY 9	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	11-15 yıl	Müdür Yard.
M Y10	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	21 ve üstü	Müdür Yard.
M Y11	Erkek	Lisans	Okulöncesi Öğretmeni	11-15 yıl	Müdür Yard.
M 12	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	21 ve üstü	Müdür Yard.
M 13	Erkek	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	7- 10 yıl	Müdür Yard.
M 14	Erkek	Lisans	Okulöncesi Öğretmeni	7-10 yıl	Müdür
M 15	Kadın	Lisans	Okulöncesi Öğretmeni	7-10 yıl	Müdür

Görüşme formlarındaki okul yöneticileri M1...MY20 kodlarıyla tanımlanmıştır. Bunlardan 14'ü erkek, 1'i kadındır. Eğitim düzeylerine göre 12'si lisans, 3'ü yüksek lisans mezunudur; 9'u okul öncesi, 6'sı sınıf öğretmeni kökenlidir. Mesleki kıdemleri ise 2 kişi 5-6 yıl, 4 kişi 7-10 yıl, 5 kişi 11-15 yıl ve 4 kişi 21 yıl ve üzeridir. Sekiz kişi müdür, yedi kişi ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

3. Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amacına doğrultusunda okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlar temel alınarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Tema ve kodların özelliklerine göre başlıklar belirlenmiştir. Aşağıda, bu başlıklar doğrultusunda elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar sunulmaktadır.

3.1. Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Öğretimsel Denetimin Tanımına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda, öğretimsel denetimin tanımı ile ilgili tema ve kodlar belirlenmiştir. Bu kodlar arasında öğretimi ve öğretmeni geliştirmek ön plana çıkmıştır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretimsel denetimin tanımına ilişkin görüşleri Tablo 2'ye göre okul yöneticilerinin öğretimsel denetimle ilgili en çok tercih ettikleri kodlar; öğretmen çalışmalarını değerlendirme, öğretimin geliştirilmesi ve öğretim programına uygunluk olmuştur. Bunu öğretmenin mesleki gelişimi, eksikliklerini belirleme, belirlenen hedeflere ulaşma, sürekli denetim ve bilgiyi kontrol etme, öğretmene yardımcı olma ve işbirliği izlemektedir. Daha az tercih edilenler ise analiz işlemi, pedagojik süreci ortaya çıkarma, objektif ve gerçekçi olma, ders işleyişini değerlendirme, öğretimsel liderlik ve öğretmene rehberlik etmedir.

Bazı okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

‘‘Öğretimsel denetim bir analiz işlemidir. Bu işleme öğretmenler ve öğrenciler katılır. Bellirlenmiş bir saatte denetim yapılır(MY8). Bana göre öğretimsel denetim, okul yönetiminin sınıf içerisinde dersi takip eden ve o dersin nasıl geliştiğini gören kısımdır. Öğretme ve öğrenme sürecini verimli kılma, öğretmen çalışmalarını

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğretimsel Denetimin Tanımı	Analiz işlemi	MY8, MY9	2
	Öğretmene yardım etme ve işbirliği	MY11, MY1,M2, MY1	4
	Öğretmen çalışmalarını değerlendirme	M5,M2,M4,M3,M7,MY11,M6,M14,M5	9
	Pedagojik süreci ortaya çıkarma	MY1	1
	Sürekli denetim, bilgiyi denetleme	M2, M3, M4, M5, M7	5
	Belirlenen hedeflere ulaşma	M14, MY12, MY11,M5, MY10	5
	Objektif ve gerçekçi olma	MY8	1
	Bir dersin işleyişini değerlendirme	M5	1
	Öğretimin geliştirilmesi	M15, MY1, MY10, M14, M5,M3,M7,M6	8
	Öğretimsel lider olma	M15	1
	Öğretmene rehberlik etmek	M13	1
	Öğretmen eksikliklerini belirleme	M2, M5, M7, M8, M13, M14	6
	Öğretim programına uygunluk düzeyi	M15, M6, M9, M7, M5, M3, M2, M1	8
	Öğretmenin mesleki gelişimi	MY8, M13, M7, M5, MY9, M12	6

değerlendirmedir(MY9). Öğretimsel denetim, pedagojik sürecin doğru şekilde ilerlediğinden emin olmanın bir yoludur(M5). Öğretimsel denetim, deneticinin denetim görevini yaparken rehberlik yapması, öğretimsel lider olması demektir(MY 11). Öğretimin geliştirilmesine yönelik politikalar geliştirmek ve uygulamaktır. Deneticiler, denetim

esnasında öğretmenleri denetlerken, onların olumlu yanlarını söyleyerek güdüleme, eksik yanlarını da öğretimsel lider olarak güzel bir şekilde anlatmaktır(MY12). Öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olan aynı zamanda mesleki anlamda ilerlemesine katkı sunan uygulamalardır(M15). Eğitim-Öğretim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşmak için tüm paydaşların(Yönetici-Öğretmen-Veli-Öğrenci) geliştirilmesi süreci(M10). Öğretimsel denetim ve değerlendirme karmaşık süreçlerdir; objektiflik ve gerçekçilik olmadan eğitimde verimlilik ve kalite garanti edilemez(M7). Öğretimsel denetim önce öğretmenin öğrenciye verdiği bilgiyi denetlemesidir(M14). Bana göre öğretimsel denetim, okul eğitim müfettişliği ve kalite koordinatörü tarafından yürütülen, öğretmenin belirlediği hedeflerin tamamlanmasını ifade eden ve sürekli olan bir denetim şeklidir(M6).''

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, öğretimsel denetimi öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenin değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, Sullivan ve Glanz (2000) öğretmen değerlendirmesini, Olivia ve Pawlas (2004) ise öğretimi iyileştirme süreci olarak tanımlamışlardır.

3.2. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Denetimin Önemi ile İlgili Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Aşağıda okul yöneticilerinin öğretimsel denetimin önemine ilişkin düşüncelerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin öğretimsel denetimin önemine dair/ düşünceleri görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	n
Öğretimsel Denetimin Önemi	Öğretmenin gelişmesi	M12,M14, M6	3
	Öğretmene rehberlik etme	MY1,M4,M5	3
	Öğretmenin farklı yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilmesi	M15,MY10,M5,MY1, M6,M12,MY1	7
	Öğretmenin problem çözme ve iletişim yeteneklerinin gelişmesi	MY1	1
	Bir dersin işlenme durumu, öğretmeni gözlemleme	M14,M15,M6	3
	Öğretmen ve denetçi işbirliğini geliştirme	M13,M15	2
	Eğitim-öğretim sürecinin verimli hale gelmesi	MY1,M2,M3,M4,M5,MY8,MY10	7
	Öğrencinin bir konuyu anlama durumunu ortaya çıkarma	MY1,MY11	2

Öğretimin etkili, hesap verebilir ve ilerici olması	M14	1
Öğretmen performansını artırma	M15, M14, MY10, M4, M5, MY1, M12, M14	8
Öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlama	M15, M11, M14, MY8, M2, M7	6
Öğretmen eksikliklerinin belirlenmesi	MY1, MY10, M15	3
Öğretmene tavsiyelerde bulunma	M6	1
Öğretme ve öğrenme sonuçlarını olumlu etkileme	MY8	3
Öğretmene yapıcı geribildirimler verme	M14	1
Öğretmenin derslerde hazırlıklı olmasını sağlama	M15	1

Tablo 3'e göre okul yöneticilerinin öğretimsel denetimin önemi hakkındaki görüşlerinde en çok tercih edilen kodlar; öğretmen performansını artırma, öğretmenin farklı yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilmesi ve eğitim-öğretim sürecinin verimli hâle gelmesidir. İkinci sırada, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlama ve eksikliklerini belirleme yer almaktadır. Üçüncü sıradaki kodlar; öğretmenin gelişmesi, rehberlik edilmesi, bir dersin işleme durumunun gözlemlenmesi ve öğretme-öğrenme sonuçlarını olumlu etkilemeyi kapsamaktadır. Dördüncü sırada, öğretmen ve denetçinin işbirliğini geliştirme ve öğrencinin konuyu anlama durumunu ortaya çıkarma bulunurken; son sıradaki kodlar, öğretmenin problem çözme ve iletişim yeteneklerinin gelişmesi, öğretimin etkili, hesap verebilir ve ilerici olması, öğretmene tavsiyelerde bulunma, yapıcı geri bildirim verme ve derslere hazırlıklı olmasını sağlamayı içermektedir.

Bu doğrultuda bazı okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

“Öğretmenin performansının artması, mesleki gelişimini etkiler; çünkü müfettiş veya okul müdürü, ders planlandığında öğretmenin bazı eksikliklerini fark etmesi durumunda bazı tavsiyelerde bulunur(M12). Eğitim ortamı (sınıf ve okul iklimi) daha etkili ve verimli olacaktır. Yöntemlerin, tekniklerin ve stratejilerin kullanılması, öğretme ve öğrenme sonuçlarını olumlu etkiler(M14). Aynı konular arasında karşılaştırmaların yapılmasını sağlar”(M6.)“Müdür öğretmenin ne kadar hangi derecede ilerlediğini, öğretim yöntemlerini ne kadar kullanıp uyguladığını tespit eder”(MY1).“Öğrencilerin yaşına uygun konu anlatımlarının yapılıp yapılmadığı büyük önem taşımaktadır”(M4).“Öğretimsel denetimde gözetim önemlidir”(M5).

‘‘Öğretimin etkili, hesap verebilir ve ilerici olmasını etkiler. Öğretmenin performansının artması, mesleki gelişimini etkiler’’(M6). ‘‘Öğretmene verilecek yapıcı geribildirimler ve öğretmenin mesleki gelişimine fırsat sunarak öğretmenin performansı geliştirilecektir’’(MY10). ‘‘ Öğretimsel denetim öncelikle eğitimcileri hazır bulunuşluk haline getirir(M14). ‘‘Öğretimsel denetim, öğretmenlerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesine, iletişim becerilerinin artmasına, eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesine destek olan önemli etkinliklerden oluşur.Öğretmen ve denetici iş birliğini görmek mümkündür’’(M15).

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, öğretimsel denetimin önemini, öğretmen performansını artırma ve öğretmenin farklı yöntem, teknik ve stratejileri etkili bir şekilde kullanabilme süreci olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, Zepada (2012) öğretimsel denetimin önemini, öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirmesi, mesleki ilerlemeleri ve öğretmen kapasitesinin artırılması şeklinde tanımlamıştır.

3.3. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Denetimde Öğretime Hazırlık, Uygulama Ve Geri Bildirim Süreçlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda okul yöneticilerinin öğretimsel denetimde öğretime hazırlık, uygulama ve geribildirim süreçlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin öğretimsel denetimde, öğretime hazırlık süreci, uygulama ve geri dönüt süreçlerine ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Hazırlık Uygulama Geri dönüt	Eğitim Bakanlığı'nın denetim takvimi planı çerçevesinde denetlemeler yapma	MY1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, MY8, MY9, MY10, MY11, MY12, M13, M14, M15	15
	Müfettiş veya müdürün denetimden önce hazırlık yapması	M11, M12, M10, M13, MY9, M15, M2, MY10, MY1	9
	Öğretmenle okul yöneticisinin birbirini tanması	MY1, M3, M5, M7, MY9, M14, M15	7
	Denetim süreci hakkında öğretmene bilgi verme	MY1, M2, M3, M6, MY8, M4, M5, M15, M14, MY10	10
	Denetimde basılı form kullanılması.	MY1.....M14	14
	Değerlendirmede formdaki kriterlerin esas alınması.	M2, M5, M6, M13, M14, MY8, M15, M14, M7, MY9	10

Hangi ders için denetim yapılacağını öğretmene bildirme	MY10, M2, M15, MY9	4
Öğretmenin yıllık, aylık, haftalık ve günlük planlarını inceleme	M11, M12, M10, MY9, M13	5
Öğretmeni üç alanda (genel kültür, alan ve meslek bilgisi) gözleme	M2, M3, M4, M5, M6, M7, MY8	7
Bir dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini izleme	MY1.....M15	15
Öğretmenin konu anlatımı	M3,M4,M5,M7,MY8, MY1, M2	7
Öğrenciyi derse aktif etme durumu	M5, M6, M7, MY8, M14, M3	6
Yöntem, teknik, strateji kullanma becerisi	MY1, M15, M14, M12,MY10, MY9, M6, M4, M3	9
Öğretmeni değerlendirme	MY11,MY9, M13, M12, M15, M14, M5, MY9, M2, M5	10
Denetim raporunu yazma	M15, M13, M14, M15, M7, MY8	6
Öğretmenle denetim sonrası görüşme yapma.	MY1, M2, M3, M4, M5, M6, M7	7
Öğretmenin eksik ve iyi yanlarını söyleme.	M3, M5, M7, M8, M11, M12, M5, MY8, M13, M14	10
Öğretmen performansını iyileştirmek için önerilerde bulunma	MY11, M15, MY8, M6, M7, M5, M3, M2, M14	9

Tablo 4'e göre okul yöneticilerinin öğretimsel denetimde öğretime hazırlık, uygulama ve geri dönüt süreçleriyle ilgili görüşlerinde en çok tercih edilen kodlar; Eğitim Bakanlığı'nın denetim takvimi çerçevesinde denetim yapma, bir dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini izleme, basılı form kullanma, değerlendirmede formdaki kriterleri esas alma, denetim süreci hakkında öğretmene bilgi verme, öğretmeni değerlendirme, eksik ve güçlü yönlerini belirtme, öğretmen performansını iyileştirmek için önerilerde bulunma ve yöntem, teknik, strateji kullanma becerisidir. Daha az tercih edilen kodlar ise; öğretmenle okul yöneticisinin birbirini tanınması, öğretmeni genel kültür, alan ve meslek bilgisi açısından gözleme, denetim sonrası öğretmenle görüşme yapma, öğretmenin konu anlatımı ve öğrenciyi derse aktif etme durumu, yıllık, aylık, haftalık ve günlük planlarını inceleme ve hangi dersin denetleneceğini öğretmene bildirmeyi içermektedir.

Bu doğrultuda bazı okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

'Eğitim Bakanlığı'nın denetim takvimi planı çerçevesinde denetlemeler yapılır. Belirli gün ve saatlerde okullara gidilir. Genel olarak okullara önceden haber verilir. Denetiçiler

öğretmenlerle tanıştırmak, denetim süreci hakkında bilgi verir(M12)...''Dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri izlenir(M11)...Burada öğretmenin derse girişi, derste kullandığı araç ve gereçler, yöntem ve teknikler, öğrencilerin katılımı, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme başlıklarında geri bildirim verilir(M10).''Kendim belirlediğim herhangi bir derste öğretmeni gözlemliyorum. Basılı formlar kullanıyorum. Basılı formlarda yer alan maddelerdeki kriterlere göre öğretmenleri değerlendiriyorum'' (M13).''Öğretmenin ilerlemesi için hangi eğitim süreçlerinden ve uygulamalarından geçmesi gerektiği ile ilgili gelecek planları hazırlanır''(MY9).''Denetim sonunda da gözlem ve düşüncelerin paylaşılması, olası iyileştirmelerin tartışılması, gelecek denetim için amaçlar oluşturulması ve amaçların nasıl başarılacağına ilişkin planlar geliştirilmesi olarak bir geri dönüşle süreç tamamlanır''(M15)''Öğretmene eksiklikleri hakkında geri dönüş sağlıyorum. Öğretmenin kendi eksikliklerini tamamlamasında öğretmene yol gösterip destek oluyorum''(M2)''Öğretmenle görüşme yaptığı sırada öğretmenin çalışmasıyla gözettiği iyi ve eksik taraflarını belirtir ve performansın iyileştirilmesi için önerilerde bulunur''(MY10).

Okul yöneticileri, öğretimsel denetimin öğretime hazırlık, uygulama ve geri bildirim süreçleri kapsamında büyük çoğunlukla basılı formlar aracılığıyla öğretmenlerin dersleri nasıl işlediğini değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bozkurt (2023), okul yöneticilerinin öğretimsel denetimi çoğu zaman belgelerle ve formal süreçlerle ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretimsel denetim süreçlerini; ders planlarını gözden geçirme, sınıf ziyaretleri yapma ve öğretmenlere dönük yazılı değerlendirme formları kullanma şeklinde yürüttüklerini ve bu süreçlerin öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla hazırlık, uygulama ve geri bildirim aşamalarını kapsadığını ortaya koymuştur (Bozkurt, Rengi & Taşdemir, 2024; Görgülü & Küçükali, 2023; Quilala & Tantiado, 2025).

3.4. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Denetim Sırasında Kendilerini Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının öğretimsel denetim yaparken kendilerini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin öğretimsel denetimi yaparken kendilerini yeterli bulmakla ilgili görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
-------------	------------	---------------------	----------

Yeterli Olma Durumu	Kendini yeterli bulma	MY1, M2, M6, M12	4
	Daha iyi olabilmek için kendini geliştirme ve eğitimler alma	MY8, MY11, M15, M3, MY9, MY10, M3, M4, M5, M7, M6	11

Tablo 5'e göre okul yöneticilerinin on biri öğretimsel denetimde kendilerini yeterli bulmakla birlikte daha da gelişmek için eğitim almak istemektedir. Diğer dört yönetici ise denetim konusunda yetkin olduklarını belirterek şu aşamada eğitim almak istememektedir.

Bu doğrultuda bazı okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

“Öğretimsel denetimi yaparken kendimi yeterli buluyorum ama tabii ki daha iyi olabilmek için kendimi geliştirmeliyim”(MY1). “Kendi görevlerimi yerine getirme konusunda kendimi motive edebilirim, işbirliği yapma, beraber çalışma konusunda yetkinim.(M3)”“Okul müdürü olarak her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım ve inanıyorum ki bu konuda yetkinim.(MY8)”“Etkili denetim ve öğretimsel denetim konularında derinleşmek isterim”.(M12).“Ben de kendim denetim yaparken bu güne kadar almış olduğum eğitim, bilgi ve deneyimden yararlanıyorum. Eğitim yaşam boyu olduğu için kendimi yeterli görmem doğru olmaz”(M6).

“Gelişimsel ve bilimsel denetim alanında eğitimler almak isterim”(M15).” Mesleğimle ilgili, pedagoji ve metodoloji alanında daha da kendimi geliştirmek isterim”(MY11).”Bütün bir okul kadrosunun Belediye Eğitim Müdürlüğü'nün devamlı eğitimler vermesine ihtiyacı vardır”(M2).

Okul yöneticileri, öğretimsel denetimi yürütürken kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmiş; ancak kendilerini geliştirmek amacıyla eğitimler alma ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalar, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının öğretimsel denetim süreçlerinde genel olarak yeterli olduklarını belirtmelerine rağmen, uzmanlaşmak ve etkili denetim uygulamaları geliştirmek için eğitim alma gereksinimi hissettiklerini göstermektedir (Tütüncü, 2025; Ulutaş ve Günaydın, 2022).

3.5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Denetim Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Bulgular

Aşağıda okul müdürleri ve müdür yardımcılarının öğretimsel denetim sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Zorluklar	Öğretmenlerin aşırı sters yapmaları(önyargı, kaygı)	MY1, MY10, M4, M5,M6	5
	Öğretmenlerin denetim sonrası kendilerini düzeltmek için verilen önerileri kabul etmemeleri	M14, M13, MY8, M6	4
	Öğretmenlerin farklı yapılarda olması,dersleri gözlemlemede zorluklar	M4, M5	2
	Denetçi sayısının az olması, denetmenin yetersiz oluşu	M7,M6	2
	Okullarda yeterli araç-gereçlerin bulunmaması	M14, M15, M4	3
	Kıdemli öğretmenlerin yeniliklere açık olmaması	M2,M6,MY8, MY9	4
	Öğretmenin sadece denetim günü derse iyi bir şekilde hazırlanması	M14	1
	Denetçilerin birbirleriyle işbirliği içinde olmamaları	M15, M14, M12	3

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin öğretim sürecinde karşılaşılan zorluklarla ilgili en çok tercih edilen kodlar; öğretmenlerin aşırı stres yaşamaları (önyargı, kaygı), denetim sonrası önerileri kabul etmemeleri ve kıdemli öğretmenlerin yeniliklere kapalı olmasıdır. Bunu, okullarda yeterli araç-gereç bulunmaması, denetçilerin işbirliği yapmaması, öğretmenlerin farklı yapılarda olması, dersleri gözlemlemede güçlük, denetçi sayısının azlığı ve öğretmenlerin yalnızca denetim gününe hazırlanması izlemektedir.

Bu doğrultuda bazı okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

“Öğretmenlerin izlendiklerini bildikleri için aşırı sters yapmalarıdır”(MY1).

“Öğretmenlerin denetim yaklaşımına karşı olan önyargısı, kaygıları ve korkuları”(MY10).

“Öğretmenlerin kendileri düzeltmek için önerileri kabul etmediklerini söyleyebilirim ...Dersi gözlemlemek çok zor oluyor; çünkü çok dikkatli olmanız gerekiyor”(M4).

“Dolayısıyla öğretmenlerin farklı yapılarda olmasından dolayı farklı formlarla

değerlendirilmeleri gerekir''(M5). ''Denetçi sayısının az olması, okullarda yeterli araç-gereçlerin bulunmaması denetim sonuçlarının objektif olmasını etkilemektedir''(M6).'' Kıdemli öğretmenlerin yeniliklere açık olmamaları, onlara geri dönüt verdiğimiz halde eksikliklerini tamamlamayıp geleneksel bir şekilde ders işlemeleridir''(MY8). ''Çünkü tüm yıl boyunca verimli bir ders yapmayıp sadece denetim günü derse çok iyi hazırlanan öğretmenler var. Ben buna karşıyım. Çünkü eğitim bir sonuç işi değil bir süreç işidir. Dolayısıyla bunun sadece bir güne indirgenip değerlendirilmesi beni çok tatmin etmiyor açıklığı''(M13). ''Denetleyicilerin yeterli seviyede işbirliği içinde olmaması''(M14). ''Bu süreç içinde olan herkesin yeterli derecede eğitilmiş olması gerekir. Bu görev yerlerine seçilirken bu alanda en az bir eğitim sertifikasına sahip olmaları istenmelidir. Ve göreve başladığı andan itibaren yöneticilik ve eğitimcilikle ilgili kendilerini geliştirebilmeleri için olanaklar verilmesi gerekir''(M14).

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, öğretim sürecinde karşılaşılan zorlukları öğretmenlerin aşırı stres yaşamaları ve denetim sonrası sunulan önerileri kabul etmemeleri şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmalar, öğretmenlerin denetim sürecinde stres ve kaygı yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Mercan ve Gündüz, 2024; Msuya ve Mwila, 2023; Altunay, 2024).

4. Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Okul yöneticilerinin çoğunluğu, öğretimsel denetimi öğretmen çalışmalarını değerlendirme, öğretimin geliştirilmesi ve öğretim programına uygunluk açısından tanımlamaktadır. Bunun ardından öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmen eksikliklerini belirleme, hedeflere ulaşma, sürekli denetim ve bilgiyi denetleme, öğretmene yardım etme ve işbirliği yapılması gerekliliği gelir. Son olarak, analiz işlemi, pedagojik süreci ortaya çıkarma, objektif ve gerçekçi olma, ders işleyişini değerlendirme, öğretimsel liderlik ve öğretmene rehberlik etme gibi unsurlar vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin çoğu, öğretimsel denetimi öğretimin ve öğretmenin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Ünal (2017) tarafından yapılan nicel araştırma, okul müdürlerinin öğretimsel denetimi öğretimi ve öğretmeni geliştirme olarak tanımladıkları yönüyle bu çalışmamızla örtüşmektedir. Altunay (2020) ise okul müdürlerinin öğretim materyalleri ve teknolojileri konusunda öğretmenlere rehberlik ettiğini ortaya koymuştur. Kosova bağlamında ise okul müdürlerinin teorik olarak öğretimsel denetimi tanımladıkları, ancak uygulama açısından eksiklikler yaşadıkları söylenebilir.

Okul müdürü ve müdür yardımcıları görüşlerine göre, öğretimsel denetim, öğretmen performansını değerlendirme, öğretmene mesleki anlamda rehberlik etme ve öğretimin geliştirilmesidir ki bunlar öğretimsel denetimin en önemli işlevlerinden biri olan amaçlar kısmını kapsamaktadır. Amaçlar belirlendikten sonra ise elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve bu doğrultuda yeni denetim politikalarının belirlenmesi gereklidir.

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı, öğretimsel denetimin öğretmen performansını artırma, öğretmenlerin farklı yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilmesi ve eğitim-öğretim sürecini verimli hale getirme açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlama ve öğretmen eksikliklerini belirleme de önemli görülen konular arasındadır. Üçüncü sırada, öğretmenlerin gelişimi, rehberlik edilmesi ve öğretmenin ders işleme sürecinin gözlemlenmesi, öğretme ve öğrenme sonuçlarının olumlu etkilenmesi yer almaktadır. Dördüncü sırada ise, öğretmen ve denetçinin işbirliğini geliştirme ve öğrencinin bir konuyu anlama durumunu değerlendirme yer almaktadır. Karakütük ve Özbal (2019), Ağdalay (2023) gibi araştırmalar, öğretmenlerin yeterli mesleki gelişimi sağlayamadığını ortaya koymuştur. Eren (2020), Çakır (2021), Düz ve Kazak (2024) tarafından yapılan araştırmalar ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla sergilediklerini, ancak öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi konusunda etkilerinin düşük, öğretimi denetleme konusunda ise orta düzeyde bir etkilerinin olduğunu göstermektedir. Beşinci sırada, öğretmenin problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğretimin etkili, hesap verebilir ve ilerici olması, öğretmene tavsiyeler verme ve yapıcı geribildirimde bulunma, öğretmenin derslerde hazırlıklı olmasını sağlama gibi konular yer almaktadır. Okul yöneticileri, öğretimsel denetimin eğitim-öğretim ortamının verimli hale gelmesi, öğretmenlerin farklı teknik ve stratejiler kullanması ve öğretmen performansını artırmasında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ağaoğlu (2020), Köybaşı vd., (2017), Tosun ve Ordu (2020), Altun ve Sarpkaya (2017) tarafından yapılan araştırmalar da denetimin hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin gelişimine yönelik olması gerektiğini belirtmektedir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, öğretimsel denetim sürecinde, Eğitim Bakanlığı'nın denetim takvimi doğrultusunda öğretime hazırlık, uygulama ve geri bildirim süreçlerini denetlemeyi, bir dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini izlemeyi, basılı formlar kullanmayı, değerlendirmede bu formlardaki kriterleri esas almayı, öğretmene önceden bilgi vererek değerlendirme yapmayı, öğretmenin eksik ve olumlu yönlerini belirtmeyi, performansını iyileştirecek önerilerde bulunmayı ve öğretmenlerin yöntem, teknik ve strateji kullanma becerilerini gözlemlemeyi uygun görmektedir. Sümer

(2020), okul müdürlerinin öğretmenlerin kullandığı yöntemleri, denetim esnasında form tutmadıklarını ve denetimlerin sadece bir ders saatiyle sınırlı olmayıp genel bir gözlem sonucu yapıldığını belirtmiştir. İkinci sıradaki görüş ise öğretmenle okul yöneticisinin birbirini tanıması, öğretmeni üç alanda (genel kültür, alan ve meslek bilgisi) gözleme, denetim sonrası öğretmenle görüşme yapma, öğretmenin konu anlatımı, öğrenciyi derse aktif katılım sağlama durumu, öğretmenin planlarını inceleme ve hangi dersin denetleneceğini önceden öğretmene bildirme üzerine yoğunlaşmaktadır.

Denetim süreci esnasında toplanan verilerin değerlendirmesinde kullanılacak olan kriterler yeterince açık ve objektif olmalıdır. Gözlem öncesi toplantı yapma, ders esnasında gözlem yapma, strateji, yöntem belirleme, analiz ve gözlem sonrası toplantı yapma aşamalarıyla öğretimsel denetim modeli aşamaları sonra erecektir.

Okul yöneticilerinin, öğretimsel denetimde öğretmeni denetlerken basılı formlar kullandıkları ve öğretmenin olumlu ve eksik yönleri hakkında geribildirimde buldukları söylenebilir. Yeşil ve Kış (2015), Koşar ve Buran (2019) ise, okul müdürlerinin öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde başarılı olduklarına inandıkları için, bu değerlendirmeyi yalnızca ders içi etkinliklerle sınırlı görmediklerini belirtmişlerdir. Bu, bizim araştırmamızla paralel bir bulgudur. Okul yöneticilerinin çoğu, denetim yaparken kendilerini yeterli hissettiklerini, ancak daha fazla eğitim almak istediklerini ifade etmektedir. Saylık ve Deniz (2018) okul müdürlerine denetleme bağlamında eğitim verilmesi gerektiğini ve alan uzmanı veya zümre desteğinin sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ünal ve Pomay (2023), okul müdürlerinin yaşadığı en büyük zorluğun eğitim eksikliği olduğunu ortaya koymuşlardır. Kürtül, Yirci ve Kürtül (2024) ise okul yöneticilerinin eğitimsel yayınları ve güncel gelişmeleri takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim sürecinde karşılaştıkları zorluklar arasında öğretmenlerin aşırı stres yapması (önyargı, kaygı), denetim sonrası verilen önerilerin kabul edilmemesi, kıdemli öğretmenlerin yeniliklere açık olmaması yer almaktadır. Güneş (2020), okul müdürlerinin kıdemli öğretmenlerle daha fazla sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Ünal ve Çetin (2019) ise öğretmenlerin mesleği ikinci planda tutmaları ve değişimlere ayak uydurmakta zorlandıkları görüşündedirler. Dikmen ve Göksoy (2021), öğretmenlerin denetim esnasında tedirgin olduklarını ve stres yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. Diğer bir zorluk ise okullarda yeterli araç-gereçlerin bulunmaması, denetçilerin işbirliği içinde olmamaları, öğretmenlerin

farklı yapılarda olmaları, ders gözlemlerinde yaşanan zorluklar, denetçi sayısının az olması ve öğretmenlerin sadece denetim günü derse iyi hazırlanmasıdır. Aydın, Günbey ve Kara (2020) yapılan araştırmada, planların emeksiz hazırlanması, iletişim eksiklikleri ve kaynak sıkıntıları gibi durumların zorluklar yarattığı tespit edilmiştir. Karataş vd., (2019), Aslan (2021) ve Can (2022) okul müdürlerinin okullarda öğretim materyali eksiklikleri, maddi kaynak sıkıntıları ve nitelikli öğretmen yetiştirme eksiklikleri gibi sorunlarla karşılaştığını ortaya koymuşlardır. Tosun vd., (2020) ise sınıflarda materyal eksikliğinin öğretimi engellediğini belirtmişlerdir. Çetin (2019), araştırmasında karşılaşılan zorlukları araç-gereç eksikliği ve fiziki alan sıkıntıları olarak ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin stres yaşadığı, geribildirimlere kayıtsız kaldığı ve kıdemli öğretmenlerin yeniliklere açık olmadığı görüşleri de ön plana çıkmaktadır. Ünal ve Pomay (2023) ise öğretmenlerin denetim sonrası kaygı ve gerginlik yaşadığını tespit etmiştir.

Okul yöneticileri denetim yaparken kendilerini yeterli buldukları; fakat eğitimler almak istedikleri söylenebilir. Özellikle hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin hem kişisel hem de yönetsel alanlarda eğitimler alması gerektiği önerilebilir. Kişisel anlamda yeni model ve uygulamaları-denetimi takip etmeleri, yönetsel anlamda ise Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nın çeşitli seminerleri düzenlemesi(yönetim-liderlik vb. gibi), master programlarının açılması gibi teşviklerin yapılması gereklidir. Ayrıca Kosova'da alan yazın ile ilgili veri tabanlarının oluşturulması gereklidir, ki bu okul yöneticilerinin çok sayıda makale, dergi, tez, kitap vb. bilimsel araçlara ulaşımını arttıracaktır.

Denetmenin en önemli görevleri öğretimi ve öğretmeni geliştirmektir. Öğretimsel liderlik rolünü benimsemiş bir denetmen, bilgi ve becerilerini kullanarak öğretmene mesleksi anlamda rehberlik etmelidir. Öğretim etkinliklerinin artırılmasında öğretmene bire bir dönüt vermesi, öğretmene öğrenme olanakları sağlaması, öğretimsel konu ve materyallerde meydana gelen gelişimlerinden öğretmenleri haberdar etmesi, öğretmenlerin kendilerini de değerlendirmelerine fırsat vermesi, öğretimsel sorunların çözülmesinde yardımcı olması denetmenin denetsel görevleri arasında yer almalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, S., & Selim, Y. (2020). Okul Müdürlerinin Okul Denetim Sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219–226.
- Akan, D. (2020). “Eğitimde Denetim Modelleri”. M. Sağır, & S. Göksoy (Ed.) *Eğitimde Denetim Ve Değerlendirme* (ss. 150–167). Pegema Yayıncılık: Ankara.
- Altun, B., & Yengin Sarpkaya, P. (2017). Eğitim Yönetiminde Politik Modeller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Aydın, B., Günbey, M., & Kara, E. (2020). İlk Defa Görevlendirilen Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1194–1205.
- Aydın, İ. (2019). Öğretimde Denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme. Pegema Yayıncılık: Ankara.
- Aydın, M. (2014). Eğitim Yönetimi. Gazi Kitabevi.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective Instructional Leadership: Teachers’ perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–141.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Bostanci, A. B., Kalsen, C., Tosun, A., & Doğan, O. (2020). School administrator’s management capabilities of teacher differences. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 138–151.
- Cenolari(2025). Kosova’daki Sınıf Öğretmenleri İçin Öğretimsel Denetim Modeli. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlamaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 158–174.

- Deniz, Ü., & Saylık, N. (2018). Okul Müdürleri Ve Öğretmenlerin Perspektifinde Öğretimde Denetim Problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 67–80.
- Düz, İ., & Kazak, E. (2024). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(1), 12–38.
- Glanz, J., & Behar-Horenstein, L. S. (2000). *Paradigm Debates In Curriculum and Supervision: Modern and postmodern perspectives*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). Denetim ve Öğretimsel Liderlik: Gelişimsel bir Yaklaşım. (M.B. Aksu E. & Ağaoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K., & Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar ile Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33–60.
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232–1265.
- Kılıç, N. (2021) Yükseköğretimde Dekanların Yönetmelik İşlevleri. Doktora Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Köybaşı, F., Yıldırım, E., & Diğerleri. (2017). Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Etkinliklerine Yönelik Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 12(24), 781–808.
- Köktaş, S., & Ağalday, B. (2023). MEB Tarafından Uzaktan Eğitimle Yapılan Hizmet içi Eğitimlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 131–151.
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131–142.

- Olivia, P. F., & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision For Today's School* (6th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research Evaluation Methods*. Sage Pub.: USA.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A Redefinition*. McGraw Hill: Boston.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2007). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, A., & Ordu, A. (2020). Okul Yöneticilerine Göre Değişen Denetim Uygulamaları: Karşılaştırılmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 303–320.
- Ubugo, U. (2020). Supervision Of Instruction: A strategy for strengthening teacher quality in secondary school education. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*.
- Ünal, A., & Pomay, H. H. (2023). Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmede Karşılaştıkları Güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 694–712.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yeşil, D., & K1ş, A. (2015). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27–45.
- Zepeda, S. J. (2012). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts* (3rd ed.). NY: Eye on Education.

Assessment, Evaluation, and Guidance Policies in Primary Schools: An International Comparative Review

Mehmet Bektaş¹ - Prof. Dr. Cem Tuna²

Summary

This study compares assessment, evaluation, and guidance policies implemented at the primary school level from an international perspective and offers implications for Turkey. Examples from Germany, South Korea, the Netherlands, England, Poland, France, Japan, and Singapore have been examined. These countries were selected due to their high rankings in international student achievement (PISA, TIMSS, PIRLS) and their prominent guidance policies.

The findings indicate that guidance approaches are closely related to the countries' cultural and social structures. Germany stands out with its early academic guidance model, South Korea with its centralized placement system, the Netherlands with flexible transition opportunities, England with its structure based on family involvement, and Japan and Singapore with an emphasis on character development and project-based learning.

In Turkey, there is no central guidance at the end of primary school. Placement is made only according to the address-based system to the nearest mainstream middle school, or, upon request, to an imam hatip middle school, private middle school, or "PROJECT" imam hatip middle schools that admit students through academic-based exams. The transition to high school is largely dependent on the High School Entrance Exam (LGS). This situation leads to a shortage of qualified workforce due to a lack of vocational guidance. The Turkish Century Education Model (TCEM) aims to address this shortcoming by focusing on a formative assessment approach and aims to monitor students' cognitive, affective, and social development in a process-based manner.

As a result, it is recommended that Turkey's guidance policies be reorganized based on cooperation among families, teachers, and schools, and on a structure grounded in skills and values. In this respect, TCEM presents an opportunity for transformation that is compatible with modern educational paradigms.

Keywords: assessment and evaluation, guidance policies, formative assessment, primary education, Turkish Century Education Model.

¹ Student at Recep Tayyip Erdoğan University, Graduate Education Institute and Ministry of National Education, Rize, Turkey Chambers and Stock Exchanges Union Primary School, teacher.
mehmet_bektas24@erdogan.edu.tr, ORCID: 0009-0001-0197-1947

² Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.
cem.tuna@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

Özet

Bu araştırmada, ilkokul düzeyinde uygulanan ölçme-değerlendirme ve yönlendirme politikaları uluslararası bir bakış açısıyla karşılaştırmış ve Türkiye için çıkarımlar sunulmuştur. Almanya, Güney Kore, Hollanda, İngiltere, Polonya, Fransa, Japonya ve Singapur örnekleri incelenmiştir. Bu ülkeler, uluslararası öğrenci başarı sıralamalarında (PISA, TIMSS, PIRLS) üst düzeyde yer almaları ve yönlendirme politikalarıyla öne çıkmaları nedeniyle seçilmiştir.

Bulgular, yönlendirme yaklaşımlarının ülkelerin kültürel ve toplumsal yapılarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Almanya erken akademik yönlendirme modeliyle, Güney Kore merkezietçi yerleştirme sistemiyle, Hollanda esnek geçiş imkânlarıyla, İngiltere aile katılımına dayalı yapısıyla, Japonya ve Singapur ise karakter gelişimi ve proje tabanlı öğrenme anlayışıyla dikkat çekmektedir.

Türkiye’de ilkokul sonunda merkezi bir yönlendirme bulunmamaktadır. Sadece adrese dayalı sisteme göre en yakın normal eğitim veren ortaokul, isteğe göre imam hatip ortaokulu, özel ortaokullar ya da akademik temelli sınavla öğrenci alan “PROJE” imam hatip ortaokullarına yerleştirme yapılmaktadır. Liseye geçiş süreci ise büyük ölçüde Liseye Giriş Sınavı (LGS)’na dayalıdır. Bu durum, mesleki yönlendirme eksikliği nedeniyle nitelikli iş gücü açığına yol açmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu eksikliği gidermeyi hedefleyerek biçimlendirici değerlendirme yaklaşımını merkeze almakta ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal gelişimini süreç temelli biçimde izlemeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye’nin yönlendirme politikalarının aile, öğretmen ve okul iş birliğine dayalı, beceri ve değer temelli bir yapıda yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. TYMM, bu yönüyle çağdaş eğitim paradigmasıyla uyumlu bir dönüşüm fırsatı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ölçme ve değerlendirme, yönlendirme politikaları, biçimlendirici değerlendirme, ilkokul eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

To cite this article: Bektas, M. & Tuna, C. (2026) **Assessment, Evaluation, and Guidance Policies in Primary Schools: An International Comparative Review** . Kosovo Educational Research Journal, 7(1), 44-52.

Introduction

It is possible to divide the elements of an educational program into four categories: learning outcomes, content, teaching-learning process, and assessment. Assessment and evaluation practices in education systems not only determine students’ academic achievement but also play a critical role in shaping their future educational pathways. Guidance provided at the primary school level has wide-ranging impacts, from an individual’s career development to the notion of social equality. For this reason, countries have developed different guidance policies in line with their own cultural values, social needs, and economic goals (OECD, 2018). According to international comparisons, each country’s post-primary school guidance policies are closely

linked to its educational philosophy, social values, and vision for development (EURYDICE, 2022). The main reason for selecting Germany, South Korea, the Netherlands, England, Poland, France, Japan, and Singapore as examples within the scope of this study is that these countries are currently at the top of international student achievement rankings (such as PISA, TIMSS, PIRLS) and draw attention with their educational policies. These countries provide examples of successfully implementing assessment, evaluation, and guidance processes within different cultural and socioeconomic contexts. For instance, Germany is known for its strong vocational guidance system, while South Korea and Japan stand out for their emphasis on discipline and academic achievement. The Netherlands and England are notable for their flexible and student-centered guidance structures, whereas Singapore displays an innovative approach to assessment and evaluation processes with its project-based learning philosophy (Bakioğlu, 2014; Ekinçi, 2010; State University, 2022). Therefore, in this study, the assessment, evaluation, and guidance policies at the primary school level of these eight countries have been comparatively examined, and implications have been presented for Turkey. This comparison aims both to analyze successful practices at the international level and to discuss strategies compatible with the vision of the Turkish Century Education Model (TCEM) and provide suggestions.

Rationale for the Selection of Countries in the Study

In this research, the inclusion of Germany, South Korea, the Netherlands, England, Poland, France, Japan, and Singapore in the study was based on multidimensional and theoretically grounded criteria. Primarily, these countries have consistently ranked at the top in international student achievement assessment studies (PISA, TIMSS, PIRLS) for many years and offer unique and institutionalized models in terms of assessment, evaluation, and guidance policies. This situation demonstrates that the selected countries are suitable for comparative analysis not only with their levels of academic achievement but also with the structural educational policies that support this success.

Secondly, countries were selected to represent the diversity of guidance approaches implemented at the primary school level. Germany and the Netherlands emphasize academic selectivity through guidance models based on early and multiple school types. South Korea and England adopt an exam-supported guidance approach through residence-based placement and centralized assessment practices. Poland and France prefer low exam-pressure models focused on teacher observation and developmental assessment. Japan and Singapore, on the other hand, represent holistic systems that integrate academic achievement with character development, values education, and project-based learning. This diversity is significant in demonstrating that guidance policies cannot be explained by a single pedagogical perspective.

Thirdly, the selected countries provide examples that use different policy instruments in their assessment and evaluation processes, such as the teacher's role, parental involvement, centralized exams, flexible transition opportunities, and skill-based evaluation, each with different weights. In this respect, the countries allow for a comparative analysis of the pedagogical, administrative, and socioeconomic dimensions of the guidance processes.

Finally, the selection of countries was made by considering comparability and the potential for policy transfer in the context of Turkey. Some of the selected countries implement early

guidance models, some implement late guidance or models that restrict guidance; thus, they offer alternative or complementary policy options to the exam-based guidance approach currently debated in Turkey. In this framework, the countries included in the research were determined through purposive and intentional sampling, both because they represent international best practices and because they present structures comparable to the skill-based assessment and evaluation approach of the Turkish Century Education Model.

Country-Based Analyses

Germany: Strict Guidance Based on Academic Achievement

In Germany, post-primary school guidance is a practice that reflects the selectivity of the education system. At the end of 4th grade, students are directed to one of the Gymnasium, Realschule, or Hauptschule types based on teacher opinion, achievement grades, and social development reports (Çakır, 2019). While this system allows early recognition of individual talents, it is criticized because socioeconomic differences become decisive in placement. In recent years, Germany has begun to develop integrative school models to increase equal opportunity.

South Korea: Centralized and Residence-Based System

The South Korean education system is notable for its centralized structure and high academic standards. With the abolition of middle school entrance exams in 1971, an address-based placement model was adopted (Özbek, 2023). This model allocates students to public schools close to their homes by lottery. However, the existence of private schools perpetuates socioeconomic differences. Intense competition in education increases not only students' motivation for achievement but also their stress levels (Wise, 2023).

Netherlands: Hybrid Model and Flexibility

The guidance process in the Netherlands is flexible and multi-dimensional. At the end of 8th grade, results of the CITO exam and teacher assessments are considered together (State University, 2022). Students are guided into VMBO (vocational), HAVO (general), or VWO (university preparatory) tracks. The Dutch system allows students to progress to higher qualification levels after graduation through a flexible transition system ("stacking"). This structure balances both academic and vocational pathways.

England: Parental Involvement and the Role of Local Authorities

In England, the assessment process is based on parental involvement. Students are evaluated with SATs exams in years 2 and 6 of primary school. For the transition to secondary school, families state their preferences, and placements are made by local authorities (OECD, 2018). While this model encourages active parental involvement in education, limited school quotas can lead to regional inequalities in opportunity. In recent years, education policies have focused on the principles of 'school choice freedom' and 'performance-based accountability.'

Poland: Teacher-Focused Assessment

In Poland, students are assessed by teachers in the first three years of primary school through observation, behavioral analysis, and individual development reports. National exams are used only for statistical data purposes (Blamire, 2007). This system prevents early labeling of students. However, the limited presence of nationally standardized criteria can create consistency problems in teacher assessments. In recent years, education policies have focused on supporting the professional development of teachers.

France: Observation-Based Assessment and Grade Repetition

In France, assessment in the first three years of primary school is largely observation-based. Written exams begin in the 4th year. Individual development files are prepared for students and shared with teachers and parents (EURYDICE, 2022). Failing students may repeat a grade, though this is limited to only once. In France, the assessment process aims to monitor the development of both academic and social skills.

Japan: Character Development and Academic Discipline

Japan's education system is based as much on character development as on academic achievement. No exams are held until the 4th grade; students are educated in areas such as moral values, self-control, sense of responsibility, and social contribution (Ekinici, 2010). In 5th and 6th grades, national standardized tests are administered to complete the primary education process. This approach emphasizes that learning is not only the transmission of knowledge but also the formation of character.

Singapore: Selective Exam System and Project-Based Learning

The Singapore education system offers both academic excellence and an innovative approach to learning. At the end of 6th grade, students take the PSLE (Primary School Leaving Examination), and are placed in secondary education tracks according to their results (Bakioğlu, 2014). In recent years, under the policy "Teach less, learn more," exam pressure has been reduced and project-based learning has been promoted. This system supports analytical thinking, creativity, and self-regulation skills in students.

Turkey's Context and Comparison

At the end of primary education in Turkey, there is no central guidance exam or holistic guidance system that directs students to academic or vocational/skills-based tracks. However, considering current socio-economic conditions, guidance is no longer just a pedagogical preference, but also a structural necessity. In particular, the increasing demand for intermediate staff and qualified technical personnel in the labor market, coupled with the rise in numbers of higher education graduates who cannot be employed, makes the mismatch between the education system and the employment structure increasingly visible (Gür & Çelik, 2019).

The guidance approach currently implemented in Turkey largely relies on academic achievement. This leads to a guidance practice where exam performance, rather than

individuals' interests, talents, and skills, becomes the defining criterion; as a result, the phenomenon of "unemployment among diploma holders" deepens, and a skills-based human resource gap emerges in the production and service sectors (OECD, 2020). Reducing guidance processes in education solely to academic criteria hinders a multidimensional assessment of individual potential and causes talents that could be recognized at an early age to be overlooked.

In Turkey, the guidance process effectively begins at the transition to secondary education. In this context, central exams and local placement applications are carried out through the High School Entrance System (LGS) (Ministry of National Education of the Republic of Turkey, 2022). However, LGS is essentially a mechanism that classifies students based on their level of academic achievement; vocational inclinations, individual talents, and psychomotor skills are only taken into account to a limited extent in this process. Therefore, the current system turns guidance into a competitive selection and elimination mechanism rather than a pedagogical development process.

In this respect, Turkey differs from Germany's early and institutionalized multi-school type model in terms of guidance policies. It occupies a hybrid but unresolved position between the structure in England, where family preference and exam results are both influential, and South Korea's residence-based guidance system (Eurydice, 2021). It cannot be said that Turkey has a unique, systematic, and sustainable guidance policy in this area. Practices are mostly limited to periodic regulations and exam-centered decisions.

In recent years, the introduction of "project schools" at the transition from primary to secondary education has brought a new dimension to the guidance debate. However, since student admission to these schools is also largely based on academic exams, this innovation falls short of achieving the goal of skills-based guidance. This situation makes the inconsistency between the discourse and practice of guidance even more evident.

On the other hand, the Century of Türkiye Education Model (TCEM) aims for a skills-based transformation in its approach to assessment and evaluation and is being implemented gradually at all levels of education (MoNE, 2023). Although it's only in its second year, there is not yet a clear and binding framework for how this skills-based assessment approach will be reflected in guidance policies, or by what criteria and mechanisms students will be guided starting from primary school. How the guidance system in Turkey will take shape in terms of the academic-skills balance remains uncertain, pending full implementation of TCEM at all levels.

Tablo1: TCEM Dimension and Its Relation to Formative Assessment

TCEM Dimension	Relation to Formative Assessment
Skills and Values-Based Approach	Enables the acquisition of skills and values by monitoring development throughout the process.
Student-Centered Learning	Ensures student participation in self-assessment and feedback processes.
Process-Oriented Education	Observes every stage of learning, focusing not only on results but on development.

Fair and Differentiated Instruction	Provides flexible assessment opportunities according to the individual needs of the student.
-------------------------------------	--

Source: (MoNE, 2023).

Discussion

The guidance policies among the countries addressed in this study reveal not only the structural differences in their education systems, but also the educational philosophies and approaches to human development underlying these systems. In countries such as Germany and the Netherlands, the guidance process begins at an early age, which at first glance may be perceived as a selective approach centered on academic achievement. However, especially when examining the case of Germany, it becomes clear that guidance is not merely an exam-based elimination mechanism; rather, it is a multidimensional structure supported by long-term teacher observations, development reports, and opportunities for gradual transitions. The limitation of grade pressure during primary education, the use of development-focused assessments instead of report cards, and the structuring of grades 5 and 6 as a transition period for guidance demonstrate that pedagogical flexibility is maintained despite early guidance (+German Education System IG).

Conversely, in Turkey and South Korea, guidance practices are largely based on residence/local placement, which is then supported by centralized exams. In these countries, however, it can be said that exams function more as tools for ranking and elimination rather than for identifying students' interests and abilities. This leads to the perception of the guidance process more as a competitive transition period rather than a pedagogical guidance mechanism. The examples of Japan and Singapore, on the other hand, offer a different balance point between these two approaches; while maintaining high standards of academic achievement, they make character development, values education, and social-emotional skills an integral part of the guidance process (Bakioğlu, 2014; Ekinçi, 2010).

These comparative findings clearly demonstrate that an effective and equitable guidance policy cannot be structured solely on exam-based mechanisms. As emphasized in the international literature, sustainable guidance systems are built upon holistic approaches that consider students' academic performance, interests and abilities, teacher assessments, behavioral and social development, as well as the economic and workforce needs of society (OECD, 2018). From this perspective, the German model, despite including early guidance, presents a more balanced pedagogical structure thanks to its multiple assessment tools and transition flexibility.

In the case of Turkey, the fundamental problem is that debates about guidance are still largely conducted around the axis of exam-centered placement, and that at the primary school level a systematic, teacher-based, and skill-oriented guidance infrastructure has yet to be sufficiently developed. The skill-based transformation targeted in measurement and assessment with the Century of Turkey Education Model holds significant potential; however, unless this transformation is integrated with guidance policies, the predominantly academic structure is likely to persist. Therefore, guidance should be redefined not as a placement operation squeezed

into certain transition points, but as a structured, traceable, flexible, and multidimensional field of education policy that begins in primary school.

Conclusion

In the context of the Turkish Century Education Model and Formative Assessment, the transition from primary to secondary education is not merely a technical stage that determines students' academic progression; it is also a multidimensional area of education policy that directly affects individual development, social justice, and societal integration. In this process, it is critical that the guidance mechanisms implemented take into account not only the academic achievement of students, but also their interests, talents, and developmental potentials, in order to prevent the reproduction of socio-economic inequalities. The main takeaway for Turkish policymakers is the necessity to establish a more balanced and inclusive guidance structure by supporting exam-based practices with family, teacher, and school cooperation in light of international experience (T.R. Ministry of National Education, 2022).

In this context, the Turkish Century Education Model (TCEM) represents a significant paradigm shift in the understanding of assessment and evaluation. Moving away from traditional approaches that focus on knowledge transmission, the model is based on skill, value, and action-oriented learning (Ministry of National Education [MEB], 2024a). In TCEM, the learning process is conceptualized not as a result-oriented structure in which the student is evaluated passively, but as a dynamic process where the student actively participates and development can be monitored. In this respect, the model envisions learning to be evaluated not only through exam results, but also through progress and achievements demonstrated during the process.

This approach directly aligns with the understanding of formative assessment. Formative assessment is defined as an assessment process that constantly monitors the student's learning process, identifies their strengths and areas for development, and supports learning with effective feedback (Black & Wiliam, 2009; Heritage, 2010). The skill and value-based structure of TCEM aims to holistically support not only students' cognitive acquisitions but also their affective, social, and self-regulation skills through formative assessment. This holistic approach offers significant opportunities for structuring guidance processes on a more equitable, flexible, and development-oriented basis.

References

- Bakioğlu, A. (2014). Education policies and comparative education. Nobel Academic Publishing.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blamire, R. (2007). Assessment in primary education in Poland. European Schoolnet.
- Çakır, M. (2019). Tracking and school types in the German education system. *Journal of Comparative Education*, 3(2), 45–62.
- Ekinci, A. (2010). Comparative education systems. Pegem Academy.
- Eurydice. (2021). National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2022). Key data on education in Europe 2022. Publications Office of the European Union.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2019). The outlook of vocational and technical education in Turkey. SETA Publishing.
- Heritage, M. (2010). Formative assessment: Making it happen in the classroom. Corwin Press.
- Ministry of National Education. (2023). Turkish Century Education Model curriculum. MEB press.
- Ministry of National Education. (2024a). Turkish Century Education Model: Assessment and evaluation approach. MEB Publications.
- OECD. (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2020). Education policy outlook: Turkey. OECD Publishing.
- Özbek, R. (2023). Centralization and school placement policies in the South Korean education system. *International Journal of Educational Research*, 9(1), 112–128.
- State University. (2022). Comparative education systems: Netherlands and England. State University Press.
- Republic of Turkey Ministry of National Education. (2022). High School Entrance System (LGS) implementation guide. MEB Publications.
- Wise, A. (2023). Education pressure and student well-being in South Korea. *Asian Education Review*, 15(3), 201–218.

Internet Resources:

<https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/57388/Japonya.pdf>

<https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/57388/Singapur.pdf>

<https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/57388/+FRANSA.pdf>

<https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/57388/+%C4%B0NG%C4%B0LTERE%20UK.pdf>

Use of Artificial Intelligence: The English translation of this study utilized a trial access to Paperpal - an AI-powered academic writing assistant.

İlkokul Öğrencilerinin Ekran Bağımlılığı Ve Zorbalık Düzeylerinin İncelenmesi Investigation Of Primary School Students Screen Addiction And Bullying Levels

Meral HASKUKA¹, Doç.Dr. Esen SPAHİ KOVAÇ²

ÖZET: Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencileri'nin ekran bağımlılığı ve zorbalık düzeylerini incelemektir. Çalışmada ebeveyn algılarına göre ekran bağımlılığına bakıldığı, öğrenci algılarına göre ise zorbalık düzeyleri belirlenmiştir. Nicel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada veriler, Demografik Bilgiler Formu, Zorbalık Eğilimi Ölçeği, Problemlili Medya Kullanım Ölçeği-Ebeveyn Kısa Formu ile toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Prizren şehrindeki iki ilkokulda eğitim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri; örneklemini ise belirlenen bu iki ilkokuldaki 4 sınıf oluşturmuştur. Çalışmaya 37 erkek, 55 kız olmak üzere toplam 92 öğrenci katılmıştır. Velilerden ise 40'ı erkek, 52'si kadın olmak üzere toplam 92 veli katılım göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin görsel medya araçlarını çocuklarına bağımlılık yaratan araç ve mecra olarak algılamadıkları ve araştırmaya katılan çocukların da zorbalık düzeylerinin yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrenciler, Ekran bağımlılığı, Zorbalık

ABSTRACT: The aim of this study is to examine primary school students' levels of screen addiction and bullying. In the study, screen addiction was evaluated based on parents' perceptions, while bullying levels were determined according to students' perceptions. Conducted using a quantitative research method, the data were collected through a Demographic Information Form, the Bullying Tendency Scale, and the Problematic Media Use Scale-Parent Short Form. The population of the study consisted of 4th and 5th grade students attending two primary schools in the city of Prizren, while the sample included four classes from these schools. A total of 92 students participated in the study, including 37 boys and 55 girls. Additionally, 92 parents participated, including 40 fathers and 52 mothers. According to the findings, parents did not perceive visual media tools as addictive for their children, and the participating students were found not to have high levels of bullying.

Keywords: Primary school students, Screen addiction, Bullying

To cite this article: Haskuka, M. & Spahi,Kovaç, E.,(2026) İlkokul Öğrencilerinin Ekran Bağımlılığı Ve Zorbalık Düzeylerinin İncelenmesi Kosovo Educational Research Journal, 7(1), 53-85.

GİRİŞ

İlkokul dönemi, çocukların sosyal çevrelerini genişlettikleri ve akran etkileşiminin en yüksek düzeye çıktığı önemli bir gelişim evresidir (Özada & Şahin, 2017). Günümüzde eğitim süreçlerine teknolojinin dahil edilmesiyle birçok yarar sağlamakla birlikte, kontrolsüz kullanım “ekran bağımlılığı” gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. Ekran bağımlılığı davranışsal bağımlılıklar arasında yer alan, teknolojik medya kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Balhara vd., 2018; Lin vd., 2019). Ekranların fazla kullanımı çocuklarda bağımlılık geliştirebilir ve bunun sonucunda fiziksel, sosyal ve duygusal sorunlara yol açabilmektedir. Özellikle şiddet içerikli dijital oyunlar ve medya içerikleri, çocukların bu gibi davranışları benimsemelerine zemin hazırlayabilmektedir. Bu bakımdan teknoloji kullanımının olumsuzluklarıyla zorbalıktan söz etmek, sorunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Çocukların okullarda en sık karşılaştıkları problemlerden biri zorbalık durumudur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Zorbalık; bir bireyin diğerleri tarafından bilerek ve sürekli olarak olumsuz davranışlara maruz bırakılmasıdır (Olweus, 1993). Zorbalığın nedenlerini araştıran çalışmalarda, genellikle kişisel faktörlerin yanı sıra aile yapısı, akran ilişkileri ve toplumsal etkiler gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır (Austin ve Sciarra, 2013; Flouri ve Buchanan, 2003; Smokowski ve Kopasz, 2005; Stewart, 2007; Arslan ve Savaşer, 2009). Ekran bağımlılığı ya da ekran kullanımlarındaki olumsuzluklar ile zorbalık arasındaki ilişki incelendiği az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Aydın, 2022; Demirel, 2022; Elmacıgil, 2021; Hazar ve Ekici, 2021; Kılıç, 2019; Turhal; 2023).

Bu bağlamda, bu araştırmanın temel problemi; ilkokul öğrencileri'nin ekran bağımlılığı ve zorbalık düzeylerinin incelenmesidir.

¹Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencisi.

²Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencileri'nin ekran bağımlılığı ve zorbalık düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır

1. İlkokul öğrencilerinin demografik değişkenlere göre dağılımı nasıldır?
2. İlkokul öğrencilerinin ekran bağımlılık düzeyleri ebeveyn algılarına göre nasıldır?
3. İlkokul öğrencilerinin zorbalık düzeyleri nasıldır?

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Dijital Çağda Ekran Bağımlılığı ve Çocuk

Günümüz toplumunda teknolojik araçlar eğlenceden eğitime kadar yaşamın her alanına dahil olmuştur. Özellikle ilkököl dönemi, çocukların sosyal ve bilişsel becerilerinin oluştuğu kritik bir evredir. Literatürde “ekran bağımlılığı” ve “problemlili medya kullanımı”, bireyin teknolojik araçlar karşısında geçirdiği süreyi kontrol edememesi ve günlük yaşam kalitesini bozması olarak tanımlanmaktadır (Young, 2011). Özellikle ilkököl dönemindeki çocukların somut işlem döneminde olmaları, ekranda gördükleri içerikleri gerçeklikle benimsemelerine sebep olabilmektedir (Griffiths, 2010). Yapılan incelemeler, ebeveyn kontrolünden uzak ve kontrolsüz ekran kullanımının çocuklarda uyku sorunları, dikkat eksikliği ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sonuçlar yarattığını göstermektedir (Gentile ve ark., 2014). Ebeveynlerin çocuklarının ekran kullanımına yönelik tutumları, bağımlılık riskinin kontrol edilmesinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. Okul Çağı Çocuklarında Zorbalık Olgusu

Okul ortamında sıkça karşılaşılan bir diğer önemli olgu ise akran zorbalığıdır. Zorbalık; bir ya da birden çok öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz gördükleri akranlarına karşı kasten, sürekli ve zarar verici davranışlarda bulunmasıdır. Zorbalık sadece fiziksel saldırganlığı değil; dışlama, alay etme, dedikodu yayma gibi sözel ve sosyal boyutları da içermektedir. Araştırmalarda zorba davranış sergileyen çocukların genellikle empati kurma becerilerinin düşük olduğu ve sorun çözme yöntemi olarak saldırganlığı benimsedikleri vurgulanmaktadır (Smith, 2014). İlkokul yıllarında temelleri atılan bu davranış kalıpları, müdahale edilmediği durumda ileriki yaşlarda daha ciddi antisosyal davranışlara dönüşme riski taşımaktadır.

3. Ekran Bağımlılığı ve Zorbalık Eğilimi Arasındaki İlişki

Teknoloji kullanımı ile sosyal davranışlar arasındaki ilişki incelendiğinde, ekran bağımlılığı ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkiyi açıklayan temel yaklaşımlardan biri olan Sosyal Öğrenme Kuram çerçevesinden bakıldığında; çocukların ekranda maruz kaldıkları şiddet içerikli oyunlar ve medya figürleri, zorbalık davranışları için bir "model" teşkil edebilmektedir. Bazı çalışmalar, aşırı ve kontrolsüz ekran kullanımının çocuklarda

"duyarsızlaşma" yaratarak başkasına zarar verme davranışını normalleştirdiğini ve bu durumun zorbalık eğilimini tetikleyen bir risk faktörü olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson ve Bushman, 2001).

Özellikle şiddet içerikli dijital oyunlara ayrılan sürenin artması, çocukların fiziksel veya sözel zorbalığa başvurma ihtimalini yükseltmektedir (Huesmann, 2007). Ancak, aile içi iletişimin güçlü olduğu ve ekran süresinin ebeveynler tarafından verimli yönetildiği durumlarda, çocukların hem ekran bağımlılığı hem de zorbalık düzeylerinin paralel olarak düşük seyrettiği gözlemlenmektedir (Avcı, 2017).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, varolan bir durumu olduğu haliyle tanımlamayı amaçlayan betimsel bir çalışma olup, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2024-2025 Eğitim Öğretim Döneminde Prizren şehrinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Abdyl Frashëri ve Emin Duraku İlkokullarına devam eden 4. ve 5. Sınıf ilkokul Türk öğrencileri ve velileridir. Araştırmaya iki okuldan toplam 92 öğrenci ve velisi katılmıştır. Katılımcı öğrencilerden 55'i kız ve 37'si erkektir. Katılımcı velilerden 52'si kadın ve 40'ı erkektir.

Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada verilerin toplanması amacı doğrultusunda “ Demografik Bilgi Formu ”, “Problemlili Medya Kullanım Ölçeği- Ebeveyn Kısa Formu” ve “Zorbalık Eğilimi Ölçeği” ölçme araçları kullanılmıştır.

Demografik Bilgiler Formu

Araştırmaya katılan öğrenci ve velilere ait demografik bilgileri elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından Demografik Bilgi Formu geliştirilmiştir. Formda; “ çocuğun yaşı,

cinsiyeti, sınıf düzeyi, doğum sırası, teknolojiyi ne sıklıkla kullandığı”, veli ile ilgili “ çocuk doğum sayısını, anne/baba hayatta olup olmadığı, anne/baba yaşı, anne/baba eğitim düzeyi, medeni durumu, aile durumu, gelir düzeyi, anne/baba teknolojiyi ne sıklıkla kullandıkları ve çocuğun teknoloji araçlarını kullanmasında duyulan endişe sıklığı” gibi değişkenlere ait bilgileri elde etmek için soru maddeleri yer almaktadır.

Problemlili Medya Kullanım Ölçeği- Ebeveyn Kısa Formu (PMKÖ-KF)

Domoff ve diğerleri (2017) tarafından 4-11 yaş grubundaki çocuklarda problemlili medya kullanımını saptamak üzere geliştirilmiştir ve bu haliyle alanda bir ilk olma özelliği taşır. Ölçeğin maddeleri DSM 5’te sözü edilen İnternet Oyun Oynama Bozukluğu kriterleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Ölçeğin hem 27 maddelik formu, hem de 9 maddelik kısa formu tek faktörlü bir yapıya sahiptir (EK 3). Çalışmada Kısa Maddeler 1’den (asla) 5’e (her zaman) giden likert tarzı ölçeği üzerinden puanlanmaktadır. PMKÖ toplam puanı bütün maddelerden alınan puanların ortalamasının alınmasıyla elde edilir. Ölçekten alınan yüksek puanlar problemlili kullanımı ifade eder. Anne-baba tarafından çocuğun davranışları göz önüne alınarak doldurulan ölçek spesifik bir medya aracının problemlili kullanımını değil, genel olarak görsel medya araçlarının (televizyon, bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi) problemlili kullanımını diğer bir deyişle ekran bağımlılığını saptamaya çalışır. Ölçeğin uzun ve kısa formu için Cronbach’s alfa değerleri sırasıyla .97 ve .93 olarak bulunmuştur (Domoff vd., 2017).

Genel Zorbalık Eğilimi Ölçeği

Dölek (2002) tarafından geliştirilen Zorbalık Eğilimi Ölçeği, toplam 26 maddeden oluşan ve her bir maddesi 1 (hiç katılmıyorum) ile 4 (kesinlikle katılıyorum) arasında değerlendirilen 4’lü likert tipi bir ölçektir (EK 3). Ölçeğin dokuz maddesi olumsuz (ters), diğer 17 maddesi ise olumlu yüklemli olarak yazılmıştır (Dölek, 2002). Balak (2017) tarafından, ölçeğin ilkökul öğrencileri için uygun olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla yapılan pilot uygulamada, ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıflardan toplam 147 öğrencinin katıldığı, Zorbalık Eğilimi Ölçeği’nin (26 madde birlikte) geneli için yapılan madde 52 analizinde güvenilirlik katsayısı $\alpha = .87$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin ilkökul öğrencileri için de güvenilirliğinin yeterli ve yüksek olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılan öğrencilere Genel Zorbalık Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Aynı zamanda velilere Demografik Bilgiler Formu ve Problemlili Medya Kullanım Ölçeği- Ebeveyn Kısa Formu (PMKÖ-KF)

uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 18.00 Paket programı ile analiz edilmiş olup elde edilen veriler bulgularda yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular kısmında araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin veriler, problemleri medyası kullanım ölçeği- ebeveyn kısa formu ve genel zorbalık eğilimi ölçeğine dair elde edilen bulgular sunulmaktadır. Ekran bağımlılığı ve zorbalık düzeyleri arasındaki ilişkiler istatistiksel analizlerle incelenerek tablolar halinde raporlaştırılmış ve pasta diyagramları halinde görseller olarak sunulmuştur. Elde edilen bulgular sonucu araştırmanın amaçları doğrultusunda istatistiksel veriler aşağıdaki tablolarda bulunmaktadır.

1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşı, Cinsiyeti, Kaçınıcı Sınıfa Gittiği, Doğum Sırası, Teknolojiyi Ne Sıklıkla Kullanışına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TABLO 1 Öğrencilerin Yaş Oranına Göre Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzdelerik
9 Yaş	46	50.0
10 Yaş	40	43.5
11 Yaş	6	6.5
Toplam	92	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamasına bakıldığında, 46’sının (%50.0) 9 yaş, 40’ının (%43.5) 10, yaş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzdelerik
Kız	55	59.8
Erkek	37	40.2
Toplam	92	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ortalamasına bakıldığında, 55’i (%59.8) kız, 37’si (%40.2) erkek, cinsiyet ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 3 Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

SINIF DÜZEYİ	FREKANS	YÜZDELİK
4. Sınıf	54	58.7
5. Sınıf	38	41.3
Toplam	92	100.0

Tablo 3'te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine bakıldığında, 54'ü (%58.7) 4. Sınıf, 38'i (%41.3) 5. Sınıf düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 4 Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Dağılımı

SINIF DÜZEYİ	FREKANS	YÜZDELİK
İlk çocuk	34	37.0
İkinci çocuk	26	28.3
Üçüncü çocuk	32	34.8
Toplam	92	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin doğum sırasına bakıldığında, 34'ü (%37.0) ilk çocuk, 32'si (%28.3) üçüncü sınıf, sınıf düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

2. Araştırmaya Katılan Veliler İle İlgili Cinsiyeti, Çocuk Doğum Sayısını, Anne/Baba Hayatta Olup Olmadığı, Anne/Baba Yaşı, Anne/Baba Eğitim Düzeyi, Medeni Durumu, Aile Durumu, Gelir Düzeyi, Anne/Baba Teknolojiyi Ne Sıklıkla Kullandığı, Çocuğun Teknoloji Araçlarını Kullanmasında Duyulan Endişe Sıklığıyla İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TABLO 5 Velilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzdelik
Kadın	52	59.8
Erkek	40	40.2
Toplam	92	100.0

Tablo 5'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan velilerin cinsiyet ortalamasına bakıldığında, 52'si (%59.8) kadın, 40'ı (%40.2) erkek, cinsiyet ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 6 Velilerin Çocuk Doğum Sayısına Göre Dağılımı

ÇOCUK DOĞUM SAYISI	FREKANS	YÜZDELİK
Tek çocuk	4	4.3
İki çocuk	45	48.9
Üç çocuk	29	31.5
Dört çocuk	12	13.0
Beş ve üzeri	2	2.2
Toplam	92	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin çocuk doğum sayısına bakıldığında, 45'i (%48.9) iki çocuk, 2'si (%2.2) beş ve üzeri, çocuk doğum sayısına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 7 Velilerden Baba'nın Hayatta Olup Olmadığına Göre Dağılım

BABA'NIN HAYATTA OLUP OLMAMASI	FREKANS	YÜZDELİK
Evet	92	100.0

Tablo 7'de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerden baba'nın hayatta olup olmadığına bakıldığında, 92'sinin (%100) hayatta olduğu görülmektedir.

TABLO 8 Velilerden Baba'nın Yaş Oranına Göre Dağılımı

BABA YAŞI	FREKANS	YÜZDELİK
33-38 Yaşında	16	17.4
39-44 Yaşında	35	38.0
45-50 Yaşında	31	33.7
51 ve Üzeri	10	10.9
Toplam	92	100.0

Tablo 8'de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerden baba'nın yaş ortalamasına bakıldığında, 35'inin (%38.0) 39-44 yaş, 10'unun (%10.9) 51 ve üzeri, yaş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 9 Velilerden Anne'nin Hayatta Olup Olmadığına Göre Dağılım

ANNE'NİN HAYATTA OLUP OLMAMASI	FREKANS	YÜZDELİK
Evet	92	100.0

Tablo 9’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerden anne’nin hayatta olup olmadığına bakıldığında, 92’sinin (%100) hayatta olduğu görülmektedir.

TABLO 10 *Velilerden Anne’nin Yaş Oranına Göre Dağılımı*

ANNE YAŞI	FREKANS	YÜZDELİK
27-32 Yaşında	5	5.4
33-38 Yaşında	28	30.4
39-44 Yaşında	44	47.8
45-50 Yaşında	9	9.8
51 ve Üzeri	6	6.5
Toplam	92	100.0

Tablo 10’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerden anne’nin yaş ortalamasına bakıldığında, 44’ünün (%47.8) 39-44 yaş, 5’inin (%5.4) 27-32, yaş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 11 *Velilerden Baba’nın Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı*

BABA EĞİTİM DÜZEYİ	FREKANS	YÜZDELİK
İlkokul Mezunu	3	3.3
Ortaokul Mezunu	16	17.4
Lise Mezunu	43	46.7
Lisans Mezunu	20	21.7
Yüksek Lisans ve Doktora	10	10.9
Toplam	92	100.0

Tablo 11’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerden baba’nın eğitim düzeyine bakıldığında; 43’ünün (%46.7) lise mezunu, 3’ünün (%3.3) ilkokul mezunu, eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 12 *Velilerden Anne’nin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı*

ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	FREKANS	YÜZDELİK
İlkokul Mezunu	4	4.3
Ortaokul Mezunu	13	14.1
Lise Mezunu	34	37.0
Lisans Mezunu	32	34.8
Yüksek Lisans ve Doktora	9	9.8
Toplam	92	100.0

Tablo 12’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerden anne’nin eğitim düzeyine bakıldığında, 34’ünün (37.0) lise mezunu, 4’ü (%4.4) ilkokul mezunu, eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 13 *Velilerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı*

MEDENİ DURUM	FREKANS	YÜZDELİK
Evli	90	97.8
Boşanmış	2	2.2
Toplam	92	100.0

Tablo 13’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin medeni durumuna bakıldığında, 90’ının (%97.8) evli, 2’sinin (%2.2) boşanmış, medeni durumuna sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 14 *Velilerin Aile Durumuna Göre Dağılımı*

AİLE DURUMU	FREKANS	YÜZDELİK
Çekirdek Aile	56	60.9
Geniş Aile	35	38.0
Tek Ebeveynli Aile	1	1.1
Toplam	92	100.0

Tablo 14’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin aile durumuna bakıldığında, 56’sının (%60.9) çekirdek aile, 1’inin (%1.1) tek ebeveynli, aile durumuna sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 15 *Velilerin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı*

GELİR DÜZEYİ	FREKANS	YÜZDELİK
Düşük	1	1.1
Orta	82	89.1
Yüksek	9	9.8
Toplam	92	100.0

Tablo 15’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin gelir düzeyine bakıldığında, 82’sinin (%89.1) orta, 1’inin (%1.1) düşük, gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 16 *Velilerin, Çocuğun Teknoloji Araçlarını Kullanmasında Duyduğu Endişe Sıklığına Göre Dağılımı*

ÇOCUĞUN TEKNOLOJİ ARAÇLARINI KULLANMASINDA DUYULAN ENDİŞE	FREKANS	YÜZDELİK
Hiçbir Zaman	2	2.2

Nadiren	12	13.0
Biraz	23	25.0
Sıklıkla	36	39.1
Herzaman	19	20.7
Toplam	92	100.0

Tablo 16’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin, çocuğun teknoloji araçlarını kullanmasında duyulan endişeye bakıldığında, 36’sının (%39.1) sıklıkla, 2’sinin (%2.2) hiçbir zaman, teknoloji araçlarını kullanmasında duyulan endişeye sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 17 *Çocukların Teknolojiyi Kullanma Süresine Göre Dağılımı*

ÇOCUKLARIN TEKNOLOJİYİ KULLANMA SÜRESİ	FREKANS	YÜZDELİK
0-1 Saat	25	27.2
1-3 Saat	51	55.4
3-5 Saat	14	15.2
7 Saat ve Üstü	2	2.2
Toplam	92	100.0

Tablo 17’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan çocukların teknolojiyi kullanma süresine bakıldığında, 51’inin (%55.4) 1-3 saat, 2’sinin (%2.2) 7 saat ve üstü, teknolojiyi kullanma süresine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 18 *Velilerden Baba’nın Teknolojiyi Kullanma Süresine Göre Dağılımı*

BABA’NIN TEKNOLOJİYİ KULLANMA SÜRESİ	FREKANS	YÜZDELİK
0-1 Saat	35	38.0
1-3 Saat	34	37.0
3-5 Saat	18	19.6
7 Saat ve Üstü	5	5.4
Toplam	92	100.0

Tablo 18’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerden baba’nın teknolojiyi kullanma süresine bakıldığında, 35’inin (%38.0) 0-1 saat, 5’inin (%5.4) 7 saat ve üstü, teknolojiyi kullanma süresine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 19 Velilerden Anne'nin Teknolojiyi Kullanma Süresine Göre Dağılımı

ANNE'NİN TEKNOLOJİYİ KULLANMA SÜRESİ	FREKANS	YÜZDELİK
0-1 Saat	33	35.9
1-3 Saat	46	50.0
3-5 Saat	9	9.8
5-7 Saat	3	3.3
7 Saat ve Üstü	1	1.1
Toplam	92	100.0

Tablo 19'da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerden anne'nin teknolojiyi kullanma süresine bakıldığında, 46'sının (%50.0) 1-3 saat, 1'inin (%1.1) 7 saat ve üstü, teknolojiyi kullanma süresine sahip olduğu görülmektedir.

3. Çocukların Problemlili Medya Kullanım Ölçeği- Ebeveyn Kısa Formu Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TABLO 20 Velilerin “ Çocuğum Görsel Medya Araçlarını Gizli Gizli Kullanıyor ” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 20) yer almaktadır.

Madde 1	FREKANS	YÜZDELİK
Asla	64	69.6
Nadiren	16	17.4
Bazen	8	8.7
Sıklıkla	4	4.3
Toplam	92	100.0

Tablo 20'de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin “Çocuğum görsel medya araçlarını gizli gizli kullanıyor” yanıtlarına bakıldığında, 64'ünün (%69.6) Asla, 4'ünün (%4.3) Sıklıkla olarak belirtilmiştir.

TABLO 21 Velilerin “ Çocuğumun Düşündüğü Tek Şey Görsel Medya Araçlarıymış Gibi Geliyor ” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 21) yer almaktadır.

Madde 2	FREKANS	YÜZDELİK
Asla	49	53.3
Nadiren	28	30.4
Bazen	13	14.1
Sıklıkla	2	2.2
Toplam	92	100.0

Tablo 21’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin “Çocuğumun düşündüğü tek şey görsel medya araçlarıymış gibi geliyor.” yanıtlarına bakıldığında, 49’u (%53.3) Asla, 2’si (%2.2) Sıklıkla olarak belirtilmiştir.

TABLO 22 *Velilerin “ Çocuğumun Medya Araçlarını Kullanmasını Engellemek Gerçekten Zor” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 22) yer almaktadır.*

Madde 3	FREKANS	YÜZDELİK
Asla	34	37.0
Nadiren	27	29.3
Bazen	22	23.9
Sıklıkla	5	5.4
Toplam	4	4.3

Tablo 22’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin “Çocuğumun medya araçlarını kullanmasını engellemek gerçekten zor” yanıtlarına bakıldığında, 34’ünün (%37.0) Asla, 5’inin (%5.4) Sıklıkla olarak belirtilmiştir.

TABLO 23 *Velilerin “ Çocuğum Kötü Bir Gün Geçirdiğinde Sanki Moralini Düzeltecek Tek Şey Görsel Medya Araçları Oluyor ” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 22) yer almaktadır.*

Madde 4	FREKANS	YÜZDELİK
Asla	48	52.2
Nadiren	17	18.5
Bazen	20	21.7
Sıklıkla	5	5.4
Toplam	2	2.2

Tablo 23’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin “ Çocuğum kötü bir gün geçirdiğinde sanki moralini düzelterek tek şey görsel medya araçları oluyor” yanıtlarına bakıldığında, 48’inin (%52.2) Asla, 5’inin (%5.4) Sıklıkla olarak belirtilmiştir.

TABLO 24 *Velilerin “Çocuğumun Görsel Medya Araçlarını Kullanımı Aile İçin Sorun Yaratıyor” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 24) yer almaktadır.*

Madde 5	FREKANS	YÜZDELİK
Asla	30	32.6
Nadiren	27	29.3
Bazen	20	21.7

Sıklıkla	12	13.0
Toplam	3	3.3

Tablo 24'te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin “ Çocuğumun görsel medya araçları kullanımı aile için sorun yaratıyor ” yanıtlarına bakıldığında, 30'unun (%32.6) Asla, 12'sinin (%13.0) Sıklıkla olarak belirtilmiştir.

TABLO 25 *Velilerin “ Çocuğumun Görsel Medya Araçlarının Başında Geçirmek İstedığı Süre Devamlı Artıyor ” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 25) yer almaktadır.*

Madde 6	FREKANS	YÜZDELİK
Asla	35	38.0
Nadiren	26	28.3
Bazen	20	21.7
Sıklıkla	7	7.6
Toplam	4	4.3

Tablo 25'te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin “ Çocuğumun görsel medya araçlarını başında geçirmek istediği süre devamlı artıyor” yanıtlarına bakıldığında, 35'inin (%38.0) Asla, 7'sinin (%7.6) Sıklıkla olarak belirtilmiştir.

TABLO 26 *Velilerin “ Görsel Medya Araçları Çocuğumu Motive Eden Tek Şey Gibidir ” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 26) yer almaktadır.*

Madde 7	FREKANS	YÜZDELİK
Asla	55	59.8
Nadiren	20	21.7
Bazen	8	8.7
Sıklıkla	5	5.4
Toplam	4	4.3

Tablo 26'da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin “ Görsel medya araçları çocuğumu motive eden tek şey gibidir ” yanıtlarına bakıldığında, 55'inin (%59.8) Asla, 5'inin (%5.4) Sıklıkla olarak belirtilmiştir.

TABLO 27 *Velilerin “ Çocuğum Görsel Medya Araçlarını Kullanamadığında Hayal Kırıklığına Uğruyor ve Geriliyor ” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 27) yer almaktadır.*

Madde 8	FREKANS	YÜZDELİK
Asla	48	52.2

Nadiren	28	30.4
Bazen	9	9.8
Sıklıkla	5	5.4
Toplam	2	2.2

Tablo 27’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin “ Çocuğum görsel medya araçlarını kullanmadığında hayal kırıklığına uğruyor ve geriliyor ” yanıtına bakıldığında, 48’inin (%52.2) Asla, 5’inin (%5.4) Sıklıkla olarak belirtilmiştir.

TABLO 28 Velilerin “ Çocuğumun görsel medya araçları kullanımı aile etkinliklerimize engel oluyor ” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 28) yer almaktadır.

Madde 9	FREKANS	YÜZDELİK
Asla	51	55.4
Nadiren	21	22.8
Bazen	16	17.4
Sıklıkla	3	3.3
Toplam	1	1.1

Tablo 28’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan velilerin “ Çocuğumun görsel medya araçları kullanımı aile etkinliklerimize engel oluyor ” yanıtına bakıldığında, 51’inin (%55.4) Asla, 3’ünün (%3.3) Sıklıkla olarak belirtilmiştir.

4.4. Öğrencilerin Genel Zorbalık Eğilimi Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

TABLO 29 Öğrencilerin “Arkadaşlarımla Kavga Etmek Yerine Sorunlarımı Konuşarak Çözerim” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 29) yer almaktadır.

MADDE 1	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	4	4.3
Katılmıyorum	6	6.5
Katılıyorum	36	39.1
Kesinlikle Katılıyorum	46	50.0
Toplam	92	100.0

Tablo 29’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Arkadaşlarımla kavga etmek yerine sorunlarımı konuşarak çözerim” yanıtına bakıldığında, 46’sının (%50.0) Kesinlikle Katılıyorum, 4’ünün (%4.3) Hiç Katılmıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 30 Öğrencilerin “Başkalarına Güç Kullanmak Hoşuma Gider” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 30) yer almaktadır.

MADDE 2	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	65	70.7
Katılmıyorum	23	25.0
Katılıyorum	1	1.1
Kesinlikle Katılıyorum	3	3.3
Toplam	92	100.0

Tablo 30’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Başkalarına güç kullanmak hoşuma gider” yanıtlarına bakıldığında, 65’inin (%70.7) Hiç Katılmıyorum, 1’inin (%1.1) Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 31 Öğrencilerin “Başkalarını İncitmek Çünkü Kendim De İncitilmekten Hoşlanmam” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 31) yer almaktadır.

MADDE 3	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	7	7.6
Katılmıyorum	9	9.8
Katılıyorum	28	30.4
Kesinlikle Katılıyorum	48	52.2
Toplam	92	100.0

Tablo 31’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Başkalarını incitmek çünkü kendim de incitilmekten hoşlanmam” yanıtlarına bakıldığında, 48’inin (%52.2) Kesinlikle Katılıyorum, 7’sinin (%7.6) Hiç Katılmıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 32 Öğrencilerin “Başkalarını Kırmaktan Çekinmem” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 32) yer almaktadır.

MADDE 4	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	64	69.6
Katılmıyorum	23	25.0
Katılıyorum	2	2.2
Kesinlikle Katılıyorum	3	3.3
Toplam	92	100.0

Tablo 32’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Başkalarını kırmaktan çekinmem” yanıtlarına bakıldığında, 64’ünün (%69.6) Hiç Katılmıyorum, 2’sinin (%2.2) Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 33 Öğrencilerin “Başkalarına Karşı Güç Kullandığınızda İstedığınızı Yerine Getirirler” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 33) yer almaktadır.

MADDE 5	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	59	64.1
Katılmıyorum	28	30.4
Katılıyorum	3	3.3
Kesinlikle Katılıyorum	2	2.2
Toplam	92	100.0

Tablo 33'te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Başkalarına karşı güç kullandığınızda istediğinizi yerine getirirler” yanıtlarına bakıldığında, 59'unun (%64.1) Hiç Katılmıyorum, 2'sinin (%2.2) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 34 Öğrencilerin “Bazen Başkalarını Üzmek İnsanı Rahatlatır” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 34) yer almaktadır.

MADDE 6	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	56	60.9
Katılmıyorum	30	32.6
Katılıyorum	5	5.4
Kesinlikle Katılıyorum	1	1.1
Toplam	92	100.0

Tablo 34'te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazen başkalarını üzme insanı rahatlatır” yanıtlarına bakıldığında, 56'sının (%60.9) Hiç Katılmıyorum, 1'inin (%1.1) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 35 Öğrencilerin “ Bazen Bir Başka Çocukla Alay Ettiğimde Kendimi İyi Hissederim” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 35) yer almaktadır.

MADDE 7	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	63	68.6
Katılmıyorum	21	22.8
Katılıyorum	5	5.2
Kesinlikle Katılıyorum	3	3.3
Toplam	92	100.0

Tablo 35'te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazen bir başka çocukla alay ettiğimde kendimi iyi hissedirim” yanıtlarına bakıldığında, 63'ünün (%68.6) Hiç Katılmıyorum, 3'ünün (%3.3) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 36 Öğrencilerin “Bazen diğerlerine komik isimler takıp onlarla dalga geçmek eğlenceli olabilir” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 36) yer almaktadır.

MADDE 8	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	38	41.3
Katılmıyorum	42	45.7
Katılıyorum	10	10.9
Kesinlikle Katılıyorum	2	2.2
Toplam	92	100.0

Tablo 36’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazen diğerlerine komik isimler takıp onlarla dalga geçmek eğlenceli olabilir” yanıtlarına bakıldığında, 42’sinin (%45.7) Katılmıyorum, 2’sinin (%2.2) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 37 Öğrencilerin “Bazen İstediklerinizi Zorla Yaptırmak Gerekebilir” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 37) yer almaktadır.

MADDE 9	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	46	50.0
Katılmıyorum	30	32.6
Katılıyorum	10	10.9
Kesinlikle Katılıyorum	6	6.5
Toplam	92	100.0

Tablo 37’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazen istediklerinizi zorla yaptırmak gerekebilir” yanıtlarına bakıldığında, 46’sının (%50.0) Hiç Katılmıyorum, 6’sının (%6.5) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 38 Öğrencilerin “Bazı Çocuklar Hiçbir Neden Yokken Birisine Taktıklarında Çok Rahatsız Oluyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 38) yer almaktadır.

MADDE 10	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	13	14.1
Katılmıyorum	12	13.0
Katılıyorum	28	30.4
Kesinlikle Katılıyorum	39	42.4
Toplam	92	100.0

Tablo 38’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazı çocuklar hiçbir neden yokken birisine taktıklarında çok rahatsız oluyorum” yanıtlarına bakıldığında, 39’unun (%42.4) Kesinlikle Katılıyorum, 12’sinin (%13.0) Katılmıyorum olarak belirtilmektedir.

TABLO 39 Öğrencilerin “Bazı Çocuklar Kendilerine Kötü Davranılmasını Hak Eder” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 39) yer almaktadır.

MADDE 11	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	34	37.0
Katılmıyorum	30	32.6
Katılıyorum	18	19.6
Kesinlikle Katılıyorum	10	10.9
Toplam	92	100.0

Tablo 39’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazı çocuklar kendilerine kötü davranılmasını hak eder” yanıtlarına bakıldığında, 34’ünün (%37.0) Hiç Katılmıyorum, 10’unun (%10.9) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 40 Öğrencilerin “Bazı Kişiler Zorbaca Davranarak Diğerlerinin İlgisini Çekerler” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 40) yer almaktadır.

MADDE 12	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	37	40.2
Katılmıyorum	26	28.3
Katılıyorum	23	25.0
Kesinlikle Katılıyorum	6	6.5
Toplam	92	100.0

Tablo 40’ta görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazı kişiler zorbaca davranarak diğerlerinin ilgisini çekerler” yanıtlarına bakıldığında, 37’sinin (%40.2) Hiç Katılmıyorum, 6’sının (%6.5) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 41 Öğrencilerin “Beni Kızdıran Kişilerle Alay Eder, Onları Küçük Düşürücü Sözler Söylerim” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 41) yer almaktadır.

MADDE 13	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	37	40.2
Katılmıyorum	30	32.6
Katılıyorum	11	12.0
Kesinlikle Katılıyorum	14	15.2
Toplam	92	100.0

Tablo 41’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Beni kızdıran kişilerle alay eder, onları küçük düşürücü sözler söylerim” yanıtlarına bakıldığında, 37’sinin (%40.2) Hiç Katılmıyorum, 11’inin (%12.0) Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 42 Öğrencilerin “Eğer Biri Kırılmış ve Üzgünse Bunu Fark Edebiliyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 42) yer almaktadır.

MADDE 14	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	7	7.6
Katılmıyorum	3	3.3
Katılıyorum	43	46.7
Kesinlikle Katılıyorum	39	42.4
Toplam	92	100.0

Tablo 42’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Eğer biri kırılmış ve üzgünse bunu fark edebiliyorum” yanıtlarına bakıldığında, 43’ünün (%46.7) Katılıyorum, 3’ünün (%3.3) Katılmıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 43 Öğrencilerin “Eğer Birine Kötü Davrandıysam Bunu Hak Etmiştir” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 43) yer almaktadır.

MADDE 15	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	28	30.4
Katılmıyorum	31	33.7
Katılıyorum	20	21.7
Kesinlikle Katılıyorum	13	14.1
Toplam	92	100.0

Tablo 43’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Eğer birine kötü davrandıysam bunu hak etmiştir” yanıtlarına bakıldığında, 31’inin (%33.7) Katılmıyorum, 13’ünün (%14.1) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 44 Öğrencilerin “Görüşlerimi/ Düşüncelerimi Başkaları İle Paylaşmaktan Hoşlanırım” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 44) yer almaktadır.

MADDE 16	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	7	7.6
Katılmıyorum	10	10.9
Katılıyorum	42	45.7
Kesinlikle Katılıyorum	33	35.9
Toplam	92	100.0

Tablo 44’te görüldüğü gib; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Görüşlerimi/ düşüncelerimi başkaları ile paylaşmaktan hoşlanırım” yanıtlarına bakıldığında, 42’sinin (%45.7) Katılıyorum, 7’sinin (%7.6) Hiç Katılmıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 45 Öğrencilerin “Güçlü Olmak Hoşuma Gidiyor, Böylece Her İstedığimi Elde Ediyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 45) yer almaktadır.

MADDE 17	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	37	40.2
Katılmıyorum	33	35.9
Katılıyorum	12	13.0
Kesinlikle Katılıyorum	10	10.9
Toplam	92	100.0

Tablo 45’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Güçlü olmak hoşuma gidiyor, böylece her istediğimi elde ediyorum” yanıtlarına bakıldığında, 37’sinin (%40.2) Hiç Katılmıyorum, 10’unun (%10.9) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 46 Öğrencilerin “Herkesin İyi Yaptığı (Olduğu) Bir Şey Vardır” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 46) yer almaktadır.

MADDE 18	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	3	3.3
Katılmıyorum	3	3.3
Katılıyorum	33	35.9
Kesinlikle Katılıyorum	53	57.6
Toplam	92	100.0

Tablo 46’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Herkesin iyi yaptığı (olduğu) bir şey vardır” yanıtlarına bakıldığında, 53’ünün (%57.6) Kesinlikle Katılıyorum, 3’ünün (%3.3) Hiç Katılmıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 47 Öğrencilerin “Kendimden Güçsüz Kişilere Bağırarak Beni Rahatlatır” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 47) yer almaktadır.

MADDE 19	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	66	71.7
Katılmıyorum	17	18.5
Katılıyorum	5	5.4
Kesinlikle Katılıyorum	4	4.3
Toplam	92	100.0

Tablo 47’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendimden güçsüz kişilere bağırarak beni rahatlatır” yanıtlarına bakıldığında, 66’sının (%71.7) Hiç Katılmıyorum, 4’ünün (%4.3) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 48 Öğrencilerin “Kendimi Kötü Hissettiğimde Bunu Yakın Arkadaşlarımla Konuşarak Geçirebiliyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 48) yer almaktadır.

MADDE 20	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	2	2.2
Katılmıyorum	3	3.3
Katılıyorum	44	47.8
Kesinlikle Katılıyorum	43	46.7
Toplam	92	100.0

Tablo 48’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendimi kötü hissettiğimde bunu yakın arkadaşlarımla konuşarak geçirebiliyorum” yanıtlarına bakıldığında, 44’ünün (%47.8) Katılıyorum, 2’sinin (%2.2) Hiç Katılmıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 49 Öğrencilerin “Kendimizi Kötü Hissettiğimizde Bunun Acısını Başkalarından Çıkarmak Normaldir” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 49) yer almaktadır.

MADDE 21	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	55	59.8
Katılmıyorum	22	23.9
Katılıyorum	8	8.7
Kesinlikle Katılıyorum	7	7.6
Toplam	92	100.0

Tablo 49’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendimizi kötü hissettiğimizde bunun acısını başkalarından çıkarmak normaldir” yanıtlarına bakıldığında, 55’inin (%59.8) Hiç Katılmıyorum, 7’sinin (%7.6) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 50 Öğrencilerin “Kendinden Güçsüz Kişilere Gücünü Göstermek Gerekir” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 50) yer almaktadır.

MADDE 22	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	53	57.6
Katılmıyorum	27	29.3
Katılıyorum	8	8.7
Kesinlikle Katılıyorum	4	4.3
Toplam	92	100.0

Tablo 50’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendinden güçsüz kişilere gücünü göstermek gerekir” yanıtlarına bakıldığında, 53’ünün (%57.6) Hiç Katılmıyorum, 4’ünün (%4.3) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 51 Öğrencilerin “Kendisi İle Alay Edilen Bir Çocuk Ağlayınca Komik Oluyor” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 51) yer almaktadır.

MADDE 23	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	67	72.8
Katılmıyorum	19	20.7
Katılıyorum	3	3.3
Kesinlikle Katılıyorum	3	3.3
Toplam	92	100.0

Tablo 51’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendisi ile alay edilen bir çocuk ağlayınca komik oluyor” yanıtlarına bakıldığında, 67’sinin (%72.8) Hiç Katılmıyorum, 3’ünün (%3.3) Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 52 Öğrencilerin “Kendisine Kötü Davranılan Çocukların Neler Hissettiğini Anlayabiliyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 52) yer almaktadır.

MADDE 24	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	7	7.6
Katılmıyorum	6	6.5
Katılıyorum	49	53.3
Kesinlikle Katılıyorum	30	32.6
Toplam	92	100.0

Tablo 52’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendisine kötü davranılan çocukların neler hissettiğini anlayabiliyorum” yanıtlarına bakıldığında, 49’unun (%53.3) Katılıyorum, 6’sının (%6.5) Katılmıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 53 Öğrencilerin “Kızdığımda Birinin Canını Yakmak İsterim” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 53) yer almaktadır.

MADDE 25	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	68	73.9
Katılmıyorum	18	19.6
Katılıyorum	3	3.3
Kesinlikle Katılıyorum	3	3.3
Toplam	92	100.0

Tablo 53’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kızdığımda birinin canını yakmak isterim” yanıtlarına bakıldığında, 68’inin (%73.9) Hiç Katılmıyorum, 3’ünün (%3.3) Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum olarak belirtilmiştir.

TABLO 54 Öğrencilerin “Kötü Bir Gün Geçirdiysem, Kendimi Nasıl Sakinleştireceğimi Bilirim” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 54) yer almaktadır.

MADDE 26	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Katılmıyorum	11	12.0
Katılmıyorum	7	7.6
Katılıyorum	37	40.2
Kesinlikle Katılıyorum	37	40.2
Toplam	92	100.0

Tablo 54’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kötü bir gün geçirdiysem, kendimi nasıl sakınleştireceğimi bilirim” yanıtlarına bakıldığında, 37’sinin (%40.2) Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum, 7’sinin (%7.6) Katılmıyorum olarak belirtilmiştir.

SONUÇ

Araştırma kapsamında elde edilen veriler; katılımcı profilinin sosyodemografik yapısı, dijital alışkanlıklar ve akran ilişkileri ekseninde değerlendirilmiştir. Katılımcı ebeveynlerin çoğunlukla anne (kadın) olduğu, öğrenci grubunda ise kız çocuklarının, 9 yaş grubunun ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ağırlıkta olduğu saptanmıştır. Aile yapısı incelendiğinde; ebeveynlerin ağırlıklı olarak 39-44 yaş aralığında, lise mezunu ve çekirdek aile yapısına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların sosyo-ekonomik durumlarını büyük oranda "orta gelir" seviyesinde tanımladıkları tespit edilmiştir.

Ekran Bağımlılığına yönelik bulgular, hem çocukların hem de ebeveynlerin günlük ekran süresinin 1-3 saat ile sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı konusunda belirgin bir endişe taşımadıkları, çocukların ise medya araçlarını gizli kullanmadıkları ve kullanım süresi konusunda aile içi bir çatışma yaşanmadığı belirlenmiştir. Bu durum, ailelerin çocuklarının dijital dünyası üzerinde sağlıklı bir denetim kurduğunu ve ekran kullanımının aile içi ilişkilere olumsuz yansımadağını göstermektedir.

Zorbalık ile ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çatışma durumlarında fiziksel güç veya zorbalık yerine sözel iletişimi tercih ettikleri; arkadaşlarına isim takma, alay etme veya küçük düşürücü eylemlerde bulunmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Zorbaca davranışların öğrenciler tarafından bir "güç gösterisi" veya "ilgi çekme aracı" olarak kodlanmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin duygusal öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğu, olumsuz duygularını

arkadaşlarıyla paylaşabildikleri ve kendilerini sakinleştirme konusunda zorluk yaşamadıkları tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Çalışmada ilkokul 4. Ve 5. sınıf öğrencilerinin ekran bağımlılığı ve zorbalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ülkemizde bu konu hakkında ve bu yaş düzeyinde araştırma yapılmadığı görülmüştür. Çalışma grubu sayısı ve türü çoğaltılarak bu konuyla ilişkin daha çok bilimsel araştırmalar yapılabilir.

Araştırma grubunda olan öğrenci ve anne/baba'nın ekran kullanım sıklıkları arasında bulunan yakın ilişkiler, çocukları etkileyen ebeveynlere uygulanacak eğitimlerin ne kadar değerli olduğunu belirtmektedir. Teknolojinin farkında olarak kullanılmasına ilişkin öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle bilinçlendirici ve farkındalık kazandırıcı faaliyetler uygulanabilir. Aynı zamanda ilköğretim öğrencilerinin bireysel olarak ölçükleri doldurmada yoksul olduğu görülmüştür. Bu gibi yetersizliklerin giderilmesi için çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kız öğrencilerin zorbalık yapma eğilimlerinin, erkek öğrencilere oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Zorbalığı engellemek vasıtasıyla hazırlanan çalışmalarda, erkek öğrencilere daha çok çalışmaların uygulanması yararlı olabilir.

Prizren'de bilhassa okul öncesi ve ilköğretimdeki çocuklara düzenlenen spor, sosyal, sanatsal etkinlikler yok denecek durumdadır. Bu tür faaliyetlerin sınırlı bir şekilde ortaokul ve lise öğrencilerine verilmektedir. Bu gibi hizmetlerin okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerine de sunulabilir. Bunun sonucunda çocuklar biraz olsun ekran karşısından uzaklaştırılıp, sağlıklı ve verimli zaman harcayacaktır.

KAYNAKÇA

Acar, R. (2003). *Sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğretimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Alper, İ. S. (2008). *İlköğretimde Zorbalık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Arslan Özdiñer, S. ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 219-227

- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). "Akran Zorbalığı Önlemede Okul Hemşiresinin Rolü." *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3. (117-125).
- Austin, V. L. ve Sciarra, D. T. (2013). *Children And Adolescents With Emotional And Behavioral Disorders, Çocuk Ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar*. Çev. Ed. M. Özkes. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Aydın, E. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinde Tv Bağımlılığı Ve Saldırganlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Baldry, A. C. (2003). *Bullying in schools and exposure to domestic violence*. *Child Abuse & neglect*, 27(7), 715-730
- Balhara, Y. P. S. verma, K. ve Bhargava, R. (2018). Screen time and screen addiction: Beyond gaming, social media and pornography-A case report. *Asian journal of psychiatry*, 35, 76-78. (DOI: 10.1016/j.ajp.2018.05.020).
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. ve Zafer, R. (2020). COVID-19 pandemisinde problemlili internet kullanımı: Bir nitel araştırma. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 124-139.
- Başar, M. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Teknoloji Bağımlılık, Sanal Zorba ve Sanal Mağdur Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Britain: Open University Press.
- Beyazyürek M, Şatır T. Madde kullanım bozuklukları. *Psikiyatri Dünyası*. 2000;4(2); 50-6.
- Borg, M. G. (1998). *The emotional reactions of school bullies and their victims*. *Educational Psychology*, 18, 433-444.
- Çetin, Y. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander: Breaking the cycle of violence*. Srsd119. Ca.
- Demirel, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri, akran zorbalığı ve sosyal kaygı düzeyleri aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Dolu, O., Bükler, H. ve Uludağ, Ş., (2010). “ Şiddet içerikli video oyunlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri: Saldırganlık, şiddet ve suçla dair bir değerlendirme.” *Adli Bilimler Dergisi*, 9(4), 54-74.
- Elmacıgil, Y. A. (2021). *İlkokul Çağındaki Çocuklarda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı İle Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-53.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42, 141-149.
- Greenbaum, S. (1988). School Bullying and Victimization. NSSC Resource Paper. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308097.pdf> Erişim Tarihi: 08.09.2024.
- Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive Internet use: A preliminary analysis. *Cyberpsychology & behavior*, 2(5), 402-411. (<https://doi.org/10.1089/cpb.1999.2.403>).
- Griffiths M. *Internet addiction: fact or fiction?* The Psychologist. (1999)
- Hazar Z. ve Ekici, F. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Zorbalık Bilişleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 1-15.
- İrfaner, S. (2009). *Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin görüşleri ve tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt. 3.7.(1), 1-12.
- Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Elementary Education Online İlköğretim Online*, 18(2), 548-561.
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R. ve Simpson, A. (2017). *The relationship between television exposure and children's cognition and behavior: A systematic review*. *Developmental Review*, 44, 19-56.
- Küçükvardar, M. (2019). *Bilişim çağında teknoloji bağımlılığı ve dijital istila üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kuss, D. J., Griffiths, M. D. ve Binder, J. F. (2013). Internet addiction in students: *Prevalence and risk factors*. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 958-966.
- Lin, T. T., Kononova, A. ve Chiang, Y. H. (2019). Screen addiction and media multitasking among American and Taiwanese users. *Journal of Computer Information Systems*, 60(6), 585-591.
- Lin, Y. H., Chang, L. R., Lee, Y. H., Tseng, H. W., Kuo, T. B. ve Chen, S. H. (2014). *Development and validation of the Smartphone Addiction Inventory (SPAI)*. *PloS one*, 9(6), e98312.
- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research*, 164, 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015>
- MEB. (2015). Çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi teknik destek projesi: revize erken
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M., ve Sprague, J. (2011). Student-reported overt and relational aggression and victimization in grades 3-8. *Issues and Answers Report*, REL 2011(114), 1-41.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford, UK: Blackwell Publishing, 144 (<https://doi.org/10.1002/pits.10114>)
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1771-1190.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200. . (<https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>)
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school*. Australia, Oxford: Blackwell.
- Ögel, K. (2012). İnternet bağımlılığı. İstanbul: *Türkiye İş bankası Kültür Yayınları*.
- Özada, A. ve Şahin, G. (2017). Okul Ortamlarında Çatışma Çözümleme, Uluslararası Sosyal Hizmet Kongresi (USHK17): Ankara, Sosyal Sorunlar Hizmetin Geleceği, Erişim Tarihi: 11.07.2024.
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-163.

- Pellegrini, A. D. ve Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmet Quarterly*, 47(1), 142-163. (<https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0004>).
- Pellegrini, A. D. Ve Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 259-280.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. ve Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6), 807 (<https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.807>).
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 533-551.
- Pişkin, M. (2010). Examination of Peer Bullying Among Primary and Middle School Children in Ankara. *Education and Science*, 35(156), 175-189.
- Psunder, M. (2010). The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools. *Educational Studies*, 36(2), 2017-228.
- Ramirez, R. (2017). Addicts to New Technology, How to control it. Amazon: Create Space Independent Publishing Platform.
- Rao, T. S., Indla, V. Ve Reddy, I. R. (2012). Is digital boom spelling cerebral doom? *Indian journal of psychiatry*, 54(4), 301. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.104790>.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-67. (<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0289>).
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23, 535-546.
- Sigman, A. (2017). Screen Dependency Disorders: a new challenge for child neurology. *Journal of the International Child Neurology Association*.
- Smokowski, P. R. ve Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family, characteristics and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. (<https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>).
- Stewart, S. E. (2007). Concordance between teacher and student reports of physical and indirect bullying. Master's thesis, University of Calgary, Canada. <https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/f140c264-8c6a-4129-8b3a-07f3f9859bcc/content> Erişim Tarihi: 15.08.2024

- Stuart-Cassel, V., Bell, A. ve Springer, J. F. (2011). Analysis of State Bullying Laws and Policies. Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527524.pdf> Erişim Tarihi: 17.08.2024
- Swearer, S. M., Collins, A. ve Berry, B. (2012). Bullying In Encyclopedia of Human Behavior: Second Edition (pp. 417-422). Elsevier Inc. (<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00077-X>).
- TDK. (2023a). Zorba ne demek sözlük anlamı. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 02.09.2024
- Tezcan, M. (1997), Eğitim Sosyolojisi, Ankara: *Ankara Üniversitesi Yayınları*.
- Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M. ve Jang, S. J. (1994). Delinquent peers, beliefs and delinquent behavior: *A longitudinal test of interactional theory*. Criminology, 32(1), 47-83. . (<https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1994.tb01146.x>).
- Turhal, E. (2023). *Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Siber Zorbalık Ve Ekran Bağımlılığı Üzerindeki Yordayıcı Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: ending school violence and bullying. Scientific and Cultural Organization. France. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>) Erişim Tarihi: 26.07.2024
- Yeşilay. (2023). Bağımlılık nedir? (<https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/bagimliliknedir>) Erişim Tarihi: 25.08.2024
- Zorlu Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. Humanities Sciences, 11(1), 13-32 (<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.1.4C0200>).

Öğretmenlerin Empatik Özelliklerinin ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi

Examination of Teachers' Empathetic Characteristics and Communication Skills

Sümeyye TASKE - Doç. Dr. Esen Spahi KOVAÇ

Özet: Bu çalışma, öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, Kosova'nın Prizren şehrinde görev yapan 50 öğretmen (38 kadın, 12 erkek) üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Toronto Empati Ölçeği ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, kadın öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca 41-50 yaş aralığındaki ve hizmet yılı 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin empati ve iletişim düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine kıyasla hem empatik özellik hem de iletişim becerisi açısından daha üstün olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin empati ve iletişim becerilerinin eğitim sürecinde öğrencilerle etkili etkileşim kurmada önemli bir rol oynadığını ve demografik faktörlerin bu beceriler üzerinde belirleyici olabileceğini göstermektedir. Çalışma, eğitimde empati ve iletişimin geliştirilmesine yönelik uygulamalara ışık tutmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Empatik özellikler, İletişim becerileri

Abstract: This study aims to examine teachers' empathetic characteristics and communication skills in relation to demographic variables. The research was conducted with 50 teachers (38 female, 12 male) working in Prizren, Kosovo. Data were collected using a Demographic Information Form, the Toronto Empathy Scale, and the Communication Skills Assessment Scale. The findings indicate that female teachers exhibit higher levels of empathy and communication skills compared to male teachers. Additionally, teachers aged 41-50 and those with more than 21 years of professional experience demonstrated higher empathy and communication levels than other groups. Classroom teachers were also found to have higher empathy and communication skills than subject teachers. These results suggest that teachers' empathy and communication abilities play a significant role in facilitating effective interactions with students and that demographic factors may influence these skills. The study provides insights for practices aimed at enhancing empathy and communication in education.

Keywords: Teacher, Empathetic characteristics, Communication skills

To cite this article: Taske, S. & Spahi, Kovac, E.. (2026) **Öğretmenlerin Empatik Özelliklerinin ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi**. Kosovo Educational Research Journal, 7(1), 86-113.

Giriş

İletişim becerileri, hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Eğitim, yalnızca bilginin aktarılması değil, aynı zamanda kültürel değerlerin, toplumsal normların ve etik ilkelerin paylaşılması sürecidir. Bu sürecin başarısı, öğretmenin iletişim becerileri ve öğrencilerine karşı geliştirdiği empatik tutum ile doğrudan ilişkilidir. İyi iletişim

kurabilen öğretmenler, öğrencilerle güvene dayalı ilişkiler geliştirerek öğrenme ortamının verimliliğini artırmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışında öğretmen, sadece bilgi veren değil, öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehberdir. Bu rehberlik rolünü etkili bir şekilde yerine getirebilmek için empatik anlayış şarttır. Empati yapabilen öğretmen, sınıftaki olaylara öğrencilerinin perspektifinden bakabilir, duygusal dünyalarını anlayabilir ve olası iletişim sorunlarını büyümeden çözebilir. Bu durum, öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlayarak motivasyonunu ve aidiyet duygusunu güçlendirir.

Bu çalışma, Prizren'deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri olmak üzere toplam 50 öğretmen ile yapılmıştır. Bu araştırma; araştırmaya katılan öğretmenlerin empati ve iletişim becerilerini incelemeyi ve bu becerilerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğretim alanı gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Demografik Bilgi Formu, "Toronto Empati Ölçeği (TEÖ)", "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)" araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan üç farklı formdur .

Araştırma bulguları, kadın öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ile hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin empati ve iletişim düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla hem empatik özellik hem de iletişim becerisi açısından daha üstün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin demografik özelliklerinin empati ve iletişim becerileri üzerinde belirleyici olabileceğini ve sınıf ortamında etkili etkileşimde rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Problemin Belirlenmesi

Eğitim sisteminde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri, öğretmenlerin akademik yeterliliklerinin yüksek olmasına rağmen öğrencilerle kurdukları duygusal ve sosyal bağın zayıf kalmasıdır. Ders programlarını yetiştirme kaygısı ve idari sorumluluklar arasında öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve duygusal durumlarını göz ardı edebilmekte; bu durum ise öğrenci-öğretmen çatışmalarına, öğrencilerin okuldan soğumasına ve genel olarak eğitim

kalitesinin düşmesine yol açmaktadır. Literatürde öğretmenlerin iletişim becerilerini inceleyen birçok çalışma bulunmasına rağmen, Kosova gibi belirli bölgelerde görev yapan öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim yeteneklerini değerlendiren güncel araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin empati ve iletişim becerilerinin hangi demografik faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesi, mevcut eksikliklerin giderilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Sınıf içinde yaşanan iletişim kopuklukları, öğrencilerin bilgiyi yanlış anlamasına veya öğretmene karşı savunma mekanizmaları geliştirmesine neden olmakta; bu yetersizlikler genellikle öğretmenin tek taraflı iletişim kurması, geri bildirimlere kapalı olması veya empati eksikliğinden kaynaklanmaktadır. İletişimdeki bu tıkanıklıklar, öğrenme sürecinin doğal akışını bozarak akademik başarısızlığı tetikleyen bir unsura dönüşmektedir.

Empatiden yoksun bir eğitim ortamı, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmediği ve duyguların bastırıldığı soğuk bir mekan yaratır. Öğretmenlerin öğrencilerin ailevi, sosyal veya kişisel sorunlarına duyarsız kalması, disiplin problemlerinin temelini oluşturur.

Empatik yaklaşım eksikliği, yalnızca öğrenciyi değil, öğretmeni de mesleki tükenmişliğe sürükleyerek iş barışı ve mesleki doyumunu olumsuz etkileyen bir faktördür. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurarak öğretmenlerin sosyal ve duygusal yetkinliklerini bilimsel bir çerçevede tartışmaya açmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, farklı branş ve kıdemlerde görev yapan öğretmenlerin empatik özelliklerini ve iletişim becerilerini kapsamlı bir şekilde incelemektir. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi, eğitimde niteliğin artırılması açısından kritik bir veri kaynağı oluşturacaktır. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de empati ve iletişim becerileri büyük önem taşımaktadır; bu nedenle öğretmenlerin bu alanlardaki yeterliliklerinin saptanması ve bu becerileri etkileyen faktörlerin belirlenmesi zorunlu hâle gelmiştir.

Bu çalışma, öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerilerinin düzeylerini ortaya koymayı, ayrıca bu becerilerin olumsuz yönde etkilenmesine yol açan demografik unsurları belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırma kapsamında farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin empati ve iletişim düzeyleri, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretim düzeyi ve öğretim alanı gibi değişkenler açısından analiz edilecektir. Elde edilecek bulgular, öğretmenlerin sosyal ve

duygusal yeterliliklerinin geliştirilmesine, iletişim kalitesinin artırılmasına ve dolayısıyla eğitimde genel kaliteyi yükseltmeye katkı sağlayacaktır.

Alt Amaçlar:

1. Öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerileri cinsiyete göre nasıldır?
3. Öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerileri yaşa göre nasıldır?
4. Öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerileri hizmet yılına göre nasıldır?
5. Öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerileri öğrenim durumlarına göre nasıldır?
6. Öğretmenlerin empatik özellikleri ve iletişim becerileri öğretim alanlarına göre nasıldır?

Kuramsal Çerçeve

Empati

Empati, bir kişinin başkasının duygu ve düşüncelerini anlaması ve paylaşması sürecidir. 19. yüzyılda Alman estetikçiler tarafından "einfühlung" olarak tanımlanan kavram, daha sonra psikoloji literatürüne dahil edilmiştir. Yunanca kökenli "empathia" kelimesi içten hissetme anlamına gelir. Psikoloji alanında Theodor Lipps tarafından kullanılan empati, Carl Rogers gibi insancıl yaklaşım temsilcileri tarafından eğitim ve danışmanlık süreçlerinde merkeze yerleştirilmiştir. Günümüzde empati, bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyutta ele alınır; bilişsel empati başkasının bakış açısını anlamayı, duygusal empati ise diğer kişinin hissettiği duyguyu deneyimlemeyi ifade eder. Araştırmalar, yüksek empati düzeyine sahip bireylerin sosyal uyum ve yardımlaşma davranışlarını daha sık sergilediğini, saldırganlık gibi olumsuz davranışların ise azaldığını göstermektedir. Eğitimde empati, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimini desteklemenin yanı sıra, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi ve rol model olma becerileri açısından kritik bir unsurdur. Özellikle çok kültürlü ve çok dilli ortamlarda empatik yaklaşım, toplumsal uyumun sağlanmasında da temel bir rol oynar.

İletişim

İletişim, bireyler arasında bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması sürecidir ve eğitimde öğrenmenin temel aracıdır. İletişim süreci kaynak, mesaj, kodlama, kanal, alıcı ve geri bildirim unsurlarından oluşur; bu unsurlar arasındaki uyum iletişimin başarısını belirler. Öğretmenin

sözlü iletişimi bilginin aktarımını sağlarken, sözsüz iletişim (jest, mimik, beden dili, ses tonu) öğrencilerin motivasyonu, derse ilgisi ve öğretmene güveni üzerinde doğrudan etkilidir. Etkili iletişim, öğrencilerin mesajı doğru anlamasını, kendilerini ifade edebilmesini ve dersle bağ kurmasını mümkün kılar. Öğretmenler, empati ile iletişimi birleştirerek sınıfta güven, anlayış ve işbirliği ortamı oluşturabilir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde iletişim kuramları ve uygulamalarına yer verilmesi, öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmenlerin empatik özelliklerini ve iletişim becerilerini mevcut durumlarıyla betimlemeyi amaçlayan tanımlayıcı bir araştırmadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden biri olan “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeye yönelik bir yaklaşımdır ve değişkenler üzerinde herhangi bir manipülasyon yapılmadan, doğal koşullar altında gözlemlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kosova'nın Prizren şehrinde, Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan Türk öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya Abdyl Frasheri, Emin Duraku, Mustafa Bakiu, Motrat Qiriazı ve Mati Logoreci okullarından toplam 50 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 38'i kadın (%76), 12'si ise erkektir (%24). Bu örneklem, Prizren'de Türkçe eğitim veren öğretmen profilini temsil edebilecek niteliktedir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Verilerin analizinde nicel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere, demografik bilgileri toplamak amacıyla "Demografik Bilgi Formu" ve öğretmenlerin empatik özellikleri ile iletişim becerilerini değerlendirmek için "Toronto Empati Ölçeği" ile "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, SPSS 18.0.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bulguları****Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans	Yüzdeler
Kadın	38	76.0
Erkek	12	24.0
Toplam	50	100.0

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadınlar (%76) oluşturmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımı

Yaş Aralığı	Frekans	Yüzdeler
20-30	2	4.0
31-40	9	18.0
41-50	22	44.0
51 ve üzeri	17	34.0
Toplam	50	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarının çoğunlukla 41-50 (%44) ve 51 yaş üstü (%34) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğretim Düzeyi	Frekans	Yüzdeler
Ön Lisans	1	2.0

Lisans	38	76.0
Yüksek Lisans	10	20.0
Doktora	1	2.0
Toplam	50	100.0

Tablo 3'te öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (%76) görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Alanına Göre Dağılımı

Öğretim Alanı	Frekans	Yüzdeler
Sınıf Öğretmeni	26	52.0
Branş Öğretmeni	24	48.0
Toplam	50	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından biraz fazlası sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	Frekans	Yüzdeler
0-5 Yıl	6	12.0
11-15 Yıl	17	34.0
16-20 Yıl	11	22.0
21 Yıl ve üstü	16	32.0
Toplam	50	100.0

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin büyük kısmı 11–15 yıl (%34) ve 21 yıl ve üzeri (%32) hizmet süresine sahiptir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Toronto Empati Ölçeği Bulguları

TABLO 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Diğer insanların başına gelen talihsizlikler beni çok etkilemez.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE 1	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	16	32.0
Uygun Değil	17	34.0
Biraz Uygun	4	8.0
Uygun	12	24.0
Tamamen Uygun	1	2.0
Toplam	50	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 17'si (%34.0) Uygun Değil, 1'i (%2.0) Tamamen Uygun görüşünde olduğu görülmektedir.

TABLO 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Birisine saygısızca davranıldığını görmek, beni üzer.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE 2	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	5	10.0
Biraz Uygun	1	2.0
Uygun	10	20.0
Tamamen Uygun	34	68.0

Toplam	50	100.0
--------	----	-------

Tablo 7’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 38’i (%68.0) Tamamen Uygun, 5’i (%10.0) Hiç Uygun Değil görüşünde olduğu görülmektedir.

TABLO 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Yakınımdaki bir insan mutlu olduğunda bundan etkilenmem.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE 3	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	16	32.0
Uygun Değil	19	38.0
Biraz Uygun	11	22.0
Uygun	4	8.0
Toplam	50	100.0

Tablo 8’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 19’u (%38.0) Uygun Değil, 16’sı (%32.0) Hiç Uygun Değil, 4’ü (%8.0) Uygun görüşündedir.

TABLO 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İnsanların daha iyi hissetmesini sağlamaktan mutluluk duyarım.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE 4	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	1	2.0
Biraz Uygun	5	10.0
Uygun	16	32.0

Tamamen Uygun	28	54.0
Toplam	50	100.0

Tablo 9'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 28'i (%54.0) Tamamen Uygun, 1'i (%2.0) Hiç Uygun Değil görüşündedir.

TABLO 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir arkadaşım sorunları hakkında konuşmaya başladığında konuyu değiştirmeye çalışırım” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE 5	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	14	28.0
Uygun Değil	16	32.0
Biraz Uygun	10	20.0
Uygun	6	12.0
Tamamen Uygun	4	8.0
Toplam	50	100.0

Tablo 10'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 16'sı (%32.0) Uygun Değil, 14'ü (%28.0) Hiç Uygun Değil, 4'ü (%8.0) Tamamen Uygun görüşündedir.

TABLO 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İnsanlar üzgün olduklarında hiçbir şey söylemeseler bile onların üzgün olduklarını anlayabilirim.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE 6	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	2	4.0
Uygun Değil	2	4.0
Biraz Uygun	16	32.0

Uygun	18	36.0
Tamamen Uygun	12	24.0
Toplam	50	100.0

Tablo 11’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 18’i (%36.0) Uygun, 16’sı (%32.0) Biraz Uygun, 2’si (%4.0) Uygun Değil ve 2’si (%4.0) Hiç Uygun Değil görüşündedir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sağlıklarına özen göstermeyip ciddi hastalıklara yakalanan insanlara acımam.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	31	62.0
Uygun Değil	14	28.0
Biraz Uygun	4	8.0
Uygun	1	2.0
Total	50	100.0

Tablo 12’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 31’i (%62.0) “Hiç Uygun Değil”, 1’i (%2.0) “Uygun” görüşündedir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Birisi ağladığında sinir olurum.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	19	38.0
Uygun Değil	21	42.0

Biraz Uygun	6	12.0
Uygun	4	8.0
Total	50	100.0

Tablo 13'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 21'i (%42.0) "Uygun Değil", 4'ü (%8.0) "Uygun" görüşündedir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin "Başka insanların nasıl hissettikleri beni gerçekten alakadar etmez." maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	20	40.0
Uygun Değil	13	26.0
Biraz Uygun	10	20.0
Uygun	6	12.0
Tamamen Uygun	1	2.0
Total	50	100.0

Tablo 14'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 20'si (%40.0) "Hiç Uygun Değil", 1'i (%2.0) "Tamamen Uygun" görüşündedir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin "Üzgün bir insan gördüğümde ona yardım etmek için güçlü bir istek duyarım." maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	1	2.0

Uygun Değil	3	6.0
Biraz Uygun	4	8.0
Uygun	18	36.0
Tamamen Uygun	24	48.0
Total	50	100.0

Tablo 15'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 24'ü (%48.0) "Tamamen Uygun", 1'i (%2.0) "Hiç Uygun Değil" görüşündedir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin "Birisine haksızca davranıldığını gördüğümde, ona acımam." maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	27	54.0
Uygun Değil	16	32.0
Biraz Uygun	5	10.0
Uygun	1	2.0
Tamamen Uygun	1	2.0
Total	50	100.0

Tablo 16'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 27'si (%54.0) "Hiç Uygun Değil", 1'i (%2.0) "Uygun" ve 1'i (%2.0) "Tamamen Uygun" görüşündedir.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İnsanların mutluluktan dolayı ağlamasını saçma bulurum.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	15	30.0
Uygun Değil	21	42.0
Biraz Uygun	7	14.0
Uygun	5	10.0
Tamamen Uygun	2	4.0
Total	50	100.0

Tablo 17’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 21’i (%42.0) “Uygun Değil”, 2’si (%4.0) “Tamamen Uygun” görüşündedir.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Birisinin kullanıldığını gördüğümde, onu koruma isteği hissederim.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Hiç Uygun Değil	2	4.0
Biraz Uygun	3	6.0
Uygun	17	34.0
Tamamen Uygun	28	56.0
Total	50	100.0

Tablo 18’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 28’i (%56.0) “Tamamen Uygun”, 2’si (%4.0) “Hiç Uygun Değil” görüşündedir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Bulguları

TABLO 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	19	38.0
Sıklıkla	20	40.0
Her Zaman	11	22.0
Total	50	100.0

Tablo 19’da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 20’si (%40.0) “Sıklıkla”, 11’i (%22.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	2	4.0
Bazen	5	10.0
Sıklıkla	22	44.0
Her Zaman	21	42.0
Total	50	100.0

Tablo 20’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 22’si (%44.0) “Sıklıkla”, 21’i (%42.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmekte zorluk çekmem.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	5	10.0
Bazen	6	12.0
Sıklıkla	23	46.0
Her Zaman	16	32.0
Total	50	100.0

Tablo 21’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 23’ü (%46.0) “Sıklıkla”, 16’sı (%32.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	7	14.0
Sıklıkla	16	32.0
Her Zaman	27	54.0
Total	50	100.0

Tablo 22’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 27’si (%54.0) “Her Zaman”, 16’sı (%32.0) “Sıklıkla” görüşündedir.

TABLO 23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	3	6.0
Sıklıkla	17	34.0
Her Zaman	30	60.0
Total	50	100.0

Tablo 23'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 30'u (%60.0) “Her Zaman”, 17'si (%34.0) “Sıklıkla” görüşündedir.

TABLO 24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Biriyle ilgili bir karara ulaşmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	1	2.0
Bazen	3	6.0
Sıklıkla	30	60.0
Her Zaman	16	32.0
Total	50	100.0

Tablo 24'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 30'u (%60.0) “Sıklıkla”, 16'sı (%32.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	7	14.0
Sıklıkla	20	40.0
Her Zaman	23	46.0
Total	50	100.0

Tablo 25’te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 23’ü (%46.0) “Her Zaman”, 20’si (%40.0) “Sıklıkla” görüşündedir.

TABLO 26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İnsanlara karşı sıcak kanlıyım.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	6	12.0
Sıklıkla	20	40.0
Her Zaman	24	48.0
Total	50	100.0

Tablo 26’da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 24’ü (%48.0) “Her Zaman”, 20’si (%40.0) “Sıklıkla” görüşündedir.

TABLO 27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	2	4.0
Sıklıkla	21	42.0
Her Zaman	27	54.0
Total	50	100.0

Tablo 27’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 27’si (%54.0) “Her Zaman”, 21’i (%42.0) “Sıklıkla” görüşündedir.

TABLO 28. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Olaylara değişik açılardan bakabilirim.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	1	2.0
Bazen	15	30.0
Sıklıkla	17	34.0
Her Zaman	17	34.0
Total	50	100.0

Tablo 28’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 17’si (%34.0) “Sıklıkla”, 17’si (%34.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 29. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleriyle tutarlıdır.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	4	8.0
Sıklıkla	28	56.0
Her Zaman	18	36.0
Total	50	100.0

Tablo 29’da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 28’i (%56.0) “Sıklıkla”, 18’i (%36.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 30. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	1	2.0
Sıklıkla	24	48.0
Her Zaman	25	50.0
Total	50	100.0

Tablo 30’da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 25’i (%50.0) “Her Zaman”, 24’ü (%48.0) “Sıklıkla” görüşündedir.

TABLO 31. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	1	2.0
Bazen	19	38.0
Sıklıkla	15	30.0
Her Zaman	15	30.0
Total	50	100.0

Tablo 31’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 19’u (%38.0) “Bazen”, 15’i (%30.0) “Sıklıkla” ve 15’i (%30.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 32. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissederim.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	6	12.0
Sıklıkla	27	54.0
Her Zaman	17	34.0
Total	50	100.0

Tablo 32’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 27’si (%54.0) “Sıklıkla”, 17’si (%34.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 33. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına iletebilirim.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	2	4.0
Bazen	8	16.0
Sıklıkla	24	48.0
Her Zaman	16	32.0
Total	50	100.0

Tablo 33'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 24'ü (%48.0) “Sıklıkla”, 16'sı (%32.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 34. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlişkilerim nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırırım.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	11	22.0
Sıklıkla	18	36.0
Her Zaman	21	42.0
Total	50	100.0

Tablo 34'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 21'i (%42.0) “Her Zaman”, 18'i (%36.0) “Sıklıkla” görüşündedir.

TABLO 35. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	10	20.0
Sıklıkla	27	54.0
Her Zaman	13	26.0
Total	50	100.0

Tablo 35'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 27'si (%54.0) “Sıklıkla”, 13'ü (%26.0) “Her Zaman” görüşündedir.

TABLO 36. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	4	8.0
Bazen	5	10.0
Sıklıkla	17	34.0
Her Zaman	24	48.0
Total	50	100.0

Tablo 36'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 24'ü (%48.0) “Her Zaman”, 17'si (%34.0) “Sıklıkla”, 5'i (%10.0) “Bazen”, 4'ü (%8.0) “Nadiren” görüşündedir.

TABLO 37. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Birisini anlamaya çalışırken sakin bir ses tonuyla konuşurum.” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	6	12.0
Sıklıkla	19	38.0
Her Zaman	25	50.0
Total	50	100.0

Tablo 37’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 25’i (%50.0) “*Her Zaman*”, 19’u (%38.0) “*Sıklıkla*”, 6’sı (%12.0) “*Bazen*” görüşündedir.

TABLO 38. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlişkilerimi zenginleştiren eğlenceli, keyifli bir yanım var” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	5	10.0
Sıklıkla	25	50.0
Her Zaman	20	40.0
Total	50	100.0

Tablo 38’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 25’i (%50.0) “*Sıklıkla*”, 20’si (%40.0) “*Her Zaman*”, 5’i (%10.0) “*Bazen*” görüşündedir.

TABLO 39. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Birisine bir öneride bulunurken, onun öneri vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	1	2.0
Bazen	8	16.0
Sıklıkla	25	50.0
Her Zaman	16	32.0
Total	50	100.0

Tablo 39’da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 25’i (%50.0) “*Sıklıkla*”, 16’sı (%32.0) “*Her Zaman*”, 8’i (%16.0) “*Bazen*”, 1’i (%2.0) “*Nadiren*” görüşündedir.

TABLO 40. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	9	18.0
Sıklıkla	20	40.0
Her Zaman	21	42.0
Total	50	100.0

Tablo 40’ta görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 21’i (%42.0) “*Her Zaman*”, 20’si (%40.0) “*Sıklıkla*”, 9’u (%18.0) “*Bazen*” görüşündedir.

TABLO 41. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Bazen	9	18.0
Sıklıkla	21	42.0
Her Zaman	20	40.0
Total	50	100.0

Tablo 41’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 21’i (%42.0) “*Sıklıkla*”, 20’si (%40.0) “*Her Zaman*”, 9’u (%18.0) “*Bazen*” görüşündedir.

TABLO 42. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir yakınımla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Nadiren	1	2.0
Bazen	6	12.0
Sıklıkla	20	40.0
Her Zaman	23	46.0
Total	50	100.0

Tablo 42’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 23’ü (%46.0) “*Her Zaman*”, 20’si (%40.0) “*Sıklıkla*”, 6’sı (%12.0) “*Bazen*”, 1’i (%2.0) “*Nadiren*” görüşündedir.

TABLO 43. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım” maddesine verdikleri yanıtlar

MADDE	FREKANS	YÜZDELİK
Hiçbir Zaman	2	4.0
Nadiren	3	6.0
Bazen	4	8.0
Sıklıkla	21	42.0
Her Zaman	20	40.0
Total	50	100.0

Tablo 43'e göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin 21'i (%42.0) “Sıklıkla”, 20'si (%40.0) “Her Zaman”, 4'ü (%8.0) “Bazen”, 3'ü (%6.0) “Nadiren”, 2'si (%4.0) “Hiçbir Zaman” görüşündedir.

Sonuç

Bu araştırma sonucunda, Prizren'deki öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde empatik eğilim ve iletişim becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, başkalarının mutluluk ve talihsizliklerine duyarlı, sosyal ilişkilerde hoşgörülü ve destekleyici bir yaklaşımı benimsemektedir. Özellikle kadın öğretmenler, deneyimli eğitimciler ve sınıf öğretmenleri, bu alanlardaki yüksek performanslarıyla eğitimin insani boyutunun tecrübe ve ilgiyle şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin sorunları dinlerken sakin kalabilmeleri, karşılarındaki kişiyi anlamaya çalışmaları ve kendilerini net ifade edebilmeleri, sağlıklı bir okul ikliminin temel taşlarıdır.

Bulgular, öğretmenlerin empatik özelliklerinin ve etkili iletişim becerilerinin öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir katalizör olduğunu doğrulamaktadır. Sosyal farkındalık ve iletişim yetkinliği, öğretmenlerin yalnızca ders anlatımında değil, okul içindeki tüm paydaşlarla olan ilişkilerinde de başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin teknik bilgiyle sınırlı kalamayacağını; empati, hoşgörü ve iletişimin, mesleğin toplumsal değerini artıran temel unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Akbulut, E., & Sağlam, H.İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Bahar, E. (2012). *İletişim*.
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation.
- Cevahir, R., Çınar, N., Sözeri, C., Şahin, S., & Kuşuoğlu, S. (2008). Ebelik öğrencilerinin devam ettikleri sınıflara göre empatik becerilerinin değerlendirilmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*.
- Comadena, M. E., Hunt, S. K., & Simonds, C. J. (2007). The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning.
- Doğan, G. (2019). *Öğrencilerin iyimserlik ve kötümserlik kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Dökmen, Ü. (2020). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki.
- Ekici, M. K. (2013). *İletişim*.
- Eroğlu, E., et al. (2013). *Etkili iletişim teknikleri*. Anadolu Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). İstanbul: Edge.
- Gökçe, O. (2003). *İletişim bilimine giriş*.
- Fielding, M. (2006). *Effective communication in organisations*. Cape Town: Juta Academic.
- Finset, A., & Piccolo, L. D. (2011). Nonverbal communication in clinical contexts. In M. Rimondini (Ed.), *Communication in cognitive behavioral therapy*.
- Fiske, J. (2003). *İletişim çalışmalarına giriş*.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürüz, D., & Temel Eğinli, A. (2011). *Kişilerarası iletişim bilgileri, etkiler, engeller*.
- Hazar, M.Ç. (2006). Kişilik ve iletişim tipleri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*.
- Hoffman, M. L. (2012). Empathy, justice, and the law. In A. Coplan & P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives* (pp. 230–250). Oxford: Oxford University Press.
- Işık, M., & Biber, L. (2010). *İletişim, iletişim süreci ve iletişim çeşitleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management*. Allyn and Bacon.
- Koçyiğit, M. (2018). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ*.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın.
- LeFebvre, L., & Allen, M. (2014). Teacher immediacy and student learning: An examination of lecture/laboratory and self-contained course sections.
- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures*.
- Mazer, J. P. (2013a). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education*.
- Mazer, J. P. (2013b). Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement. *Communication Education*.
- McCroskey, C. J., Richmond, P. V., & Bennett, E. V. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes.
- Murat, M., Özgan, H., & Arslantaş, H. İ. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Mustafa, Ç., Mustafa, Ş., & Yeliz, Y. (2005). *Öğretmenlik mesleği ve özellikleri*.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi* (Basılmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Sezgin, M., & Akgöz, E. (2009). *Genel ve teknik iletişim*.
- Şahin, S., Şahin, Z., & Bulut Serin, N. (2019). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılamaları.
- TDK. (2024). *Sözlük*.
- Tokmak, İ., Turgut, H., & Öktem, Ş. (2012). Turizm ve otelcilik öğrencilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K., & Eroğlu, Ö. (2014). *Genel ve teknik iletişim* (6. baskı). Ankara: Seçkin.
- Usluata, A. (1996). *İletişim*. İstanbul.

Ufuk Şahin. (2023). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, iletişim becerileri ve empatik eğilimleri.

Uygun, K., & Arıkan, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi.

Yılmaz, İ., & Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*.

İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi

Arzu KARASELO³ Arzu DRVAR⁴ Esengül DİNOVCI⁵

Özet: Bu çalışmanın amacı, İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin empatik eğilim ve çeşitli demografik düzeyleri (cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba çalışma durumu) ele alınmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını, 2025-2026 eğitim-öğretim döneminde Prizren şehrinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Nazim Kokollari – Budakova, Abdyl Frasheri, Emin Duraku, Mustafa Bakiu, Mati Logoreci ve Motrat Qiriazı İlkokullarına Türk dilinde devam eden 3., 4. ve 5. Sınıf ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada veriler, “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu (KA-Sİ EEÖ-ÇF)” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, empatiye ilişkin ifadeler verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde empatik eğilim sergiledikleri belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu, arkadaşlarının üzüntü, mutluluk ve başarılarla ilişkin duygularını paylaşabildiklerini, başkalarının acılarını anlayabildiklerini ve haksızlık karşısında üzülebileme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empatik eğilim

To cite this article: Karaselo, A., Drvar, A., Dinovci, E. (2026). **İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi**. Kosovo Educational Research Journal, 7(1), 114-128.

Giriş

Empati, farklı alanlarda çeşitli anlamlara gelen ve tek bir tanımla açıklanamayacak kadar çok yönlü bir kavramdır. Zaman içinde empatiye ilişkin tanımlar gelişmiş ve değişmiştir.

³ Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, arzufarkokaraselo@gmail.com

⁴ Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, arzudrvar04@gmail.com, ORCID: 0009-0002-0534-119X

⁵ Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, esenguldinovci@hotmail.com

1920’li yıllardan itibaren sıkça kullanılan bu kavram, Freud tarafından bireyin bir başkasının yaşantılarını düşünerek ve keşfederek anlaması biçiminde tanımlanmıştır (Aydın, 2022).

Bugün ise “empati” denildiğinde aklımıza, Carl Rogers gelmektedir. Rogers’a göre empati, bir kişinin, belli bir duruma ilişkin olarak, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumun ona iletilmesi sürecidir (Özay & Akay, 2015). Öğrencilerin günün büyük kısmını geçirdikleri okul ortamı, yalnızca akademik başarı açısından değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin desteklenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Okur, 2025). Kendi duygularını başkalarının duygularıyla ilişkilendirebilen çocuk, duygularını ifade etmenin olumlu sonuçlarını daha iyi fark eder. Bu süreç, empati gelişimiyle de yakından bağlantılıdır (Kıran Akça, 2023). Çocukların, 6-11 yaş aralığını kapsayan orta çocukluk yani ilkököl dönemi, çocuklar fiziksel olarak güçlendiği, dikkat ve düşünme becerilerinin geliştiği bir dönemdir. Ayrıca bu yaş grubundaki çocuklar, arkadaşlık ilişkilerine daha fazla zaman ayırarak, başkalarının duygularını anlama gibi sosyal-duygusal becerilerini geliştirme eğilimindedirler (Okur, 2025).

Değişim ve gelişimin son derece hızlı yaşandığı günümüz dünyasında, bireyler kendilerini ifade ederken duygu ve düşüncelerinden yararlanmakta, karşılaştıkları sorunlara etkili ve hızlı çözümler üretebilmek için anlaşılma ve iletişime her zamankinden daha fazla ihtiyaç duymaktadır (Kırık & Sönmez, 2017). İletişim, toplumsal yaşamın sürdürebilmesi için vazgeçilmez bir unsur olarak bireylerin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bireyler, iletişim aracılığıyla hem çevreleriyle olan ilişkilerini düzenler hem de sosyal yaşamda denge ve uyum sağlarlar. Bu nedenle gelişmiş iletişim becerilerine sahip olmak, bireyin aile içinde okul ortamında ve ileriki yaşamında daha uyumlu ve mutlu bir yaşam sürmesine katkı sağlar. Etkili iletişim becerilerini geliştiren bireylerin, yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz durumlarla daha kolay başa çıktıkları ve sağlıklı ilişkiler kurabildikleri görülmektedir (Kumcağız, Yılmaz, Çelik & Avcı, 2011)

Bu noktada etkili iletişimin temel öğelerinden biri olarak empati öne çıkar. Empati, bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlaması ve bu anlayışı uygun bir şekilde ifade edebilmesi olarak tanımlanabilir (Dökmen, 2019).

İlkököl dönemi çocukların empati becerisini deneyimledikleri ve bunun sonucunda anlamlandırmaya başladıkları bir gelişim aşamasıdır. Bu evrede öğrenciler, arkadaşlarının duygularını fark etmeyi ve onların bakış açılarını anlamayı öğrenirler. Empatik eğilimin bu yaşlarda güçlenmesi, öğrencilerin akran ilişkilerinde karşılıklı anlayış ve iş birliğini artıttıkten,

iletişim çatışmalarını azaltır (Özay & Akay, 2015). Ayrıca empatik eğilim çocukların yalnızca sosyal ilişkilerinde değil, öz güven ve kişisel denge gelişiminde de belirleyici bir rol oynar. Bu beceri, bireyin kendini başkalarının yerine koyabilme yetisini geliştirerek hem duygusal olgunlaşmayı hem de sosyal uyumu destekler (Özköklü, 2024). Bu nedenle, ilkökul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi, çocukların erken yaşta duygusal farkındalık kazanmaları ve gelecekte daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Amaç:

Bu çalışmanın amacı, ilkökul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini belirleme ve çalışma grubunun demografik özelliklerini betimlemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri nasıldır ?
2. İlkokul öğrencilerinin demografik değişken (cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba çalışma durumu) düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilkökul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi amacıyla betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir biçimde ele alan araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Prizren şehrinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı altı ilkökulda Türkçe dilinde eğitim alan 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri.

Değişkenler	Kategoriler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	134	53.2

	Erkek	118	46.8
Yaş	8 yaş	55	21.8
	9 yaş	87	34.5
	10 yaş	91	36.1
	11 yaş	19	7.5
	3.sınıf	83	32.9
Sınıf Düzeyi	4.sınıf	75	29.8
	5.sınıf	94	37.3
	İlkokul Mezunu	6	2.4
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul Mezunu	23	9.1
	Lise Mezunu	127	50.4
	Üniversite Mezunu	78	31.0
	Yüksek Lisans Mezunu	11	4.4
	Doktora Mezunu	7	2.8
	İlkokul Mezunu	5	2.0
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul Mezunu	24	9.5
	Lise Mezunu	144	57.1
	Üniversite Mezunu	62	24.6
	Yüksek Lisans Mezunu	7	2.8
	Doktora Mezunu	10	4.0
	Hiç Gitmedim	17	6.7
Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl Gittim	84	33.3
	2 Yıl Gittim	86	34.1
	3 Yıl Gittim	65	25.8
	Evet	141	56.0
Anne Çalışma Durumu	Hayır	111	44.0
	Evet	246	97.6
Baba Çalışma Durumu	Hayır	6	2.4

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubu 134 (%53.2) kız, 118 (%46.8) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 55 (%21.8) 8 yaş, 87 (%34.5) 9 yaş, 91 (%36.1) 10 yaş ve 19 (%7.5) 11 yaş grubunu oluşturmaktadır. Sınıf düzeyinde 83 (%32.9) 3.sınıf, 75 (%29.8) 4.sınıf ve 94 (%37.3) 5.sınıf oluşturmaktadır. Anne eğitim durumu, 6 (%2.4) ilkokul mezunu, 23 (%9.1) ortaokul mezunu, 127 (%50.4) lise mezunu, 78 (%31.0) üniversite mezunu, 11 (%4.4) yüksek lisans mezunu, 5 (%2.0) doktora mezunu oluşturmaktadır. Baba eğitim durumu, 5 (%2.0) ilkokul mezunu, 24 (%9.5) ortaokul mezunu, 144 (%57.1) lise mezunu, 62 (%24.6) üniversite mezunu, 7 (%2.8) yüksek lisans mezunu, 10 (%4.0) doktora mezunu oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim süresi, 17 (%6.7) hiç gitmedim, 84 (%33.3) 1 yıl gittim, 86 (%34.1) 2 yıl gittim ve 65 (%25.8) 3 yıl gittim ile belirtilmiştir. Anne çalışma durumu, 141 (%56.0) evet ve 111 (%44.0) hayır ile belirtilmiştir. Baba çalışma durumu, 246 (%97.6) evet ve 6 (%2.4) hayır ile belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma ilkökul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini belirlemek için bir ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ ÇOCUK - FORMU: Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği – Çocuk Formu (KA-Sİ EEÖ-ÇF) kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Kaya ve Siyez (2010) tarafından yapılmış olup çocuk örneklemini için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU: Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan ilkökul 3., 4. Ve 5. sınıf öğrencilerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul öncesi eğitimi alıp almadığı, anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu gibi çeşitli bilgileri elde etmek için sorulmuş olan sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçek için yazarlardan izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Prizren Eğitim Müdürlüğü tarafından ölçekleri uygulamak için 1827/25 numaralı evrak ve 27.10.2025 tarihinde gerekli izinler alınmıştır. Ölçekler uygulanırken veli ve öğretmen izinleri alınmış ve ilkökul öğrencilerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Verilerin sadece bu çalışmada kullanılacağı ve 3. şahıslarla paylaşılmayacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel analiz yöntemlerinden betimsel istatistikler kullanılmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşları (2010) betimsel (descriptive) araştırmaları, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir biçimde ele alan araştırmalar olarak ifade etmektedir. Katılan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 22.00 Paket programı ile analiz edilmiş olup elde edilen veriler bulgularda yorumlanmıştır.

Bulgular**Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı**

	Frekans	Yüzde
Kız	134	53.2
Erkek	118	46.8
Toplam	252	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların, %53.2’si kız, %46.8’i ise erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların yaşa göre dağılımı

	Frekans	Yüzde
8 yaş	55	21.8
9 yaş	87	34.5
10 yaş	91	36.1
11 yaş	19	7.5
Toplam	252	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların, %36.1’i 10 yaşında, %34.5’i 9 yaşında, %21.8’i 8 yaşında, %7.5’i ise 11 yaşında katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı

	Frekans	Yüzde
3. Sınıf	83	32.9
4. Sınıf	75	29.8
5. Sınıf	94	37.3
Toplam	252	100.0

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcıların, %37.3’ü beşinci sınıf, %32.9’u üçüncü sınıf, %29.8’i ise dördüncü sınıf katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 4: Katılımcıların anne eğitim durumuna göre katılımları

	Frekans	Yüzde
İlkokul	6	2.4
Ortaokul	23	9.1
Lise	127	50.4
Üniversite	78	31.0
Yüksek Lisans	11	4.4
Doktora	7	2.8
Toplam	252	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların annelerinin eğitim durumu dağılımına bakıldığında, %50.4'ünün lise mezunu olduğu, %31.0'ının üniversite mezunu, %9.1'inin Ortaokul mezunu, %4.4'ünün yüksek lisans mezunu, %2.8'i doktora mezunu, %2.4'ünün ise ilkokul mezunu olduğu belirtilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların baba eğitim durumuna göre dağılımı

	Frekans	Yüzde
İlkokul	5	2.0
Ortaokul	24	9.5
Lise	144	57.1
Üniversite	62	24.6
Yüksek Lisans	7	2.8
Doktora	10	4.0
Toplam	252	100.0

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların babalarının eğitim durumu dağılımına bakıldığında, %57.1'inin lise mezunu olduğu, %24.6'sının üniversite mezunu, %9.5'inin ortaokul mezunu, %4.0'ının doktora mezunu, %2.8'inin yüksek lisans mezunu, %2.0'ının ilkokul mezunu olduğu belirtilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların okul öncesi alma durumlarına göre dağılımı

	Frekans	Yüzde
Hiç	17	6.7
1 yıl	84	33.3
2 yıl	86	34.1
3 yıl	65	25.8
Toplam	252	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların okul öncesi eğitim alma durumuna bakıldığında, %34.1'inin 2 yıl aldığı, %33.3'ünün 1 yıl, %25.8'inin 3 yıl, %6.7'sinin ise hiç gitmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7: Katılımcıların anne çalışma durumuna göre dağılımı

	Frekans	Yüzde
Evet	141	56.0
Hayır	111	44.0
Toplam	252	100.0

Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların annelerinin %56.0'ı çalışır durumda iken, %44.0'ının çalışmadığı belirtilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların baba çalışma durumuna göre dağılımı

	Frekans	Yüzde
Evet	246	97.6
Hayır	6	2.4
Toplam	252	100.0

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların babalarının %97.6’sı çalışır durumda iken. %2.4’ünün çalışmadığı belirtilmiştir.

Tablo 9: “Bir arkadaşım sınavlarda kötü not aldığında onun duygularını anlayabilirim”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	20	7.9
Bana biraz uygun	64	25.4
Bana oldukça uygun	89	35.3
Bana tamamen uygun	79	31.3
Toplam	252	100.0

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların, %35.3’ü arkadaşlarının sınavdan kötü not aldığında duygularını oldukça anlayabilme eğiliminde olduklarını belirtmişken, %31.3’ü tamamen anlayabilme eğiliminde olduklarını, %25.4 ü biraz anlayabilme eğiliminde olduklarını ve %7.9’u anlama eğilimi olmadıklarını belirtmişleridir.

Tablo 10: “Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	31	12.3
Bana biraz uygun	57	22.6
Bana oldukça uygun	84	33.3
Bana tamamen uygun	80	31.7
Toplam	252	100.0

Tablo 10’da görüldüğü gibi katılımcıların, %33.3’ü karşısında acı çeken birini gördüğünde acıyı oldukça hissedebilme eğiliminde olduklarını belirtmişken, %31.7’si acıyı tamamen hissedebilme, %22.6’sı acıyı biraz hissedebilme, %12.3’ü acıyı hiç hissedememe eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11: “Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissederim”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	10	4.0
Bana biraz uygun	39	15.5
Bana oldukça uygun	72	28.6
Bana tamamen uygun	131	52.0
Toplam	252	100.0

Tablo 11’de görüldüğü gibi katılımcıların, %52.0’ı arkadaşı mutlu olduğu zaman kendilerininide tamamen mutlu hissedebilme eğiliminde olduklarını belirtmişken, %28.6’sı oldukça mutlu hissedebilme, %15.5’i biraz mutlu hissedebilme, %4.0’ı mutlu hissetme eğiliminde olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 12: “Herhangi bir olay karşısında kendimi arkadaşlarımın yerine koyabilirim”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	28	11.1
Bana biraz uygun	73	29.0
Bana oldukça uygun	83	32.9
Bana tamamen uygun	68	27.0
Toplam	252	100.0

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcıların, %32.9’u herhangi bir olay karşısında kendilerini arkadaşlarının yerine oldukça koyabilme eğiliminde olduklarını belirtmişken, %29.0’ı biraz koyabilme, %27.0’ı tamamen koyabilme, %11.1’i kendilerini arkadaşlarının yerine koyma eğiliminde olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 13: “Yakınını kayeden bir insanın duygularını anlayabilirim”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	15	6.0
Bana biraz uygun	37	14.7
Bana oldukça uygun	58	23.0
Bana tamamen uygun	142	56.3
Toplam	252	100.0

Tablo 13’de görüldüğü gibi katılımcıların, %56.3’ü yakınını kaybeden bir insanın duygularını tamamen anlayabilme eğiliminde olduklarını belirtmişken, %23.0’ı oldukça anlayabilme, %14.7’si biraz anlayabilme, %6.0’ı hiç anlayabilme eğiliminde olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 14: “Bir arkadaşımın başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissedirim”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	10	4.0
Bana biraz uygun	45	17.9
Bana oldukça uygun	109	43.3
Bana tamamen uygun	88	34.9
Toplam	252	100.0

Tablo 14’te görüldüğü gibi katılımcıların, %43.3 ü arkadaşı başından geçen bir üzücü olay anlattığında kendisini oldukça üzgün hissetme eğiliminde olduklarını belirtmişken, %34.9 u

tamamen üzgün hissetme , %17.9 u biraz üzgün hissetme, %4.0 ı hiç üzgün hissedememe eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 15: “Arkadaşlarımın canını sıkan bir şey olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	29	11.5
Bana biraz uygun	54	21.4
Bana oldukça uygun	89	35.3
Bana tamamen uygun	80	31.7
Toplam	252	100.0

Tablo 15’te görüldüğü gibi katılımcıların, %35.3’ü arkadaşlarının canını sıkan durumları onlar söylemeselerde hal hareketlerinden oldukça anlayabilme eğiliminde olduklarını belirtmişken %31.7’i tamamen anlayabilme, %21.4’ü biraz anlayabilme, %11.5 hiç anlayamama eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 16: “Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	9	3.6
Bana biraz uygun	44	17.5
Bana oldukça uygun	102	40.5
Bana tamamen uygun	97	38.5
Toplam	252	100.0

Tablo 16’da görüldüğü gibi katılımcıların , %40.5’i arkadaşlarını anlama konusunda oldukça başarılı olma eğiliminde olduklarını belirtmişken %38.5’i tamamen başarılı olduğunu, %17.5’i biraz başarılı olduğunu, %3.6’sı arkadaşlarını anlama konusunda hiç başarılı olma eğiliminde olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 17: “Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	53	21.0
Bana biraz uygun	76	30.2
Bana oldukça uygun	50	19.8
Bana tamamen uygun	73	29.0
Toplam	252	100.0

Tablo 17’de görüldüğü gibi katılımcıların, %30.2’si karşımda ağlayan birini gördüklerinde gözlerinin dolması konusunda biraz etkilenecek eğiliminde olduklarını belirtmişken, %29.0’ı tamamen etkilenecek, %21.0’ı hiç etkilenmeyecek, %19.8’i karşımda ağlayan birini gördüklerinde gözlerinin dolması konusundan oldukça etkilenecek eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 18: “Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığında onun sevincini ben de hissederim”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	22	8.7
Bana biraz uygun	40	15.9
Bana oldukça uygun	80	31.7
Bana tamamen uygun	110	43.7
Toplam	252	100.0

Tablo 18’de görüldüğü gibi katılımcıların, %43.7’si arkadaşının başarısından dolayı ödül alması durumunda onun sevincini tamamen hissedebilme eğilimde olduklarını belirtmişken, %31.7’si sevincini oldukça hissedebilme, %15.9’u sevincini biraz hissedebilme, % 8.7’si sevincini hiç hissedememe eğilimde olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 19: “Yalnız kalan bir arkadaşımın neler hissettiğini anlayabilirim”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	21	8.3
Bana biraz uygun	52	20.6
Bana oldukça uygun	84	33.3
Bana tamamen uygun	95	37.7
Toplam	252	100.0

Tablo 19’da görüldüğü gibi katılımcıların, %37.7’si yalnız kalan bir arkadaşının neler hissedebildiğini tamamen anlayabilme eğiliminde olduklarını belirtmişken %33.3’ü oldukça anlayabilme, % 20.6’sı biraz anlayabilme, %8.3’ü anlayabilme eğilimi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 20: “Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	9	3.6
Bana biraz uygun	40	15.9
Bana oldukça uygun	77	30.6
Bana tamamen uygun	126	50.0
Toplam	252	100.0

Tablo’20 de görüldüğü gibi katılımcıların, %50.0’ı arkadaşı haksızlığa uğradığında tamamen üzülme eğiliminde olduklarını belirtmişken, %30.6’sı oldukça üzülebilmeye, %15.9’u biraz üzülebilmeye, %3.6’sı hiç üzülememe eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Tablo 21: “Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur”

	Frekans	Yüzde
Bana hiç uygun değil	26	10.3
Bana biraz uygun	64	25.4
Bana oldukça uygun	94	37.3
Bana tamamen uygun	68	27.0
Toplam	252	100.0

Tablo 21’de görüldüğü gibi katılımcıların, %37.3’ü üzgün ve morali bozuk bir arkadaşını gördüklerinde moralinin oldukça bozulma eğiliminde olduklarını belirtmişken, %27.0’ı tamamen bozulma, %25.4’ü biraz bozulma, %10.3’ü moralinin hiç bozulma eğiliminde olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgu, ilkokul öğrencileri düzeyinde empatik eğilimi inceleyen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Uysal (2019) tarafından 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada benzer şekilde öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empatik eğilimi olan kişilerin karşısındaki kişinin duygularını ve hislerini anlayabildiği ve bunu sözel veya davranışlarla iletebildiği belirtilmektedir (Dökmen, 2019).

Araştırmada yer alan “Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim” ve “Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissederim” maddelerine, öğrencilerin verdikleri yanıtların empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, empatiyi duygusal paylaşım boyutuyla ele alan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim Özay ve Akay (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin arkadaşlarının üzgün veya mutlu olduğunu; yüz ifadesinden, sesinden, hal ve hareketlerinden anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin başkalarının duygularını fark edebilme ve kendilerini karşısındakinin yerine koyabilme becerileri, empatik eğilimin önemli göstergeleri olarak değerlendirilebilmektedir.

Çalışmada ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin bu yaşlarda yüksek çıkmasının benzer gelişim dönemlerinde yer almalarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Benzer bir değerlendirmede, Okur (2025) empatik eğilim düzeylerinin yaşa göre farklılaşmaması

örneklem grubundaki yaş aralığının dar (8-11 yaş) olmasından ve benzer gelişimsel özellikleri göstermelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Yapılan literatür taramasında empatik eğilimin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, çatışma çözme ve hayır diyebilme becerileri gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Özköklü, 2024; Rehber & Atıcı, 2009; Erk & Öner Sunkur, 2024). Bu çalışmalarda empatik eğilim belirtilen değişkenlerle ilişkilendirilerek verilen yanıtlar üzerinden değerlendirilmiştir. Ancak mevcut çalışmada empatik eğilim herhangi bir değişkenle ilişkilendirilmeden, yalnızca 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla incelenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Prizren ilinde bulunan ilkokullarda Türkçe eğitim alan 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin; arkadaşlarının yaşadığı mutluluk, üzüntü, başarı, başarısızlık ve haksızlık gibi durumlara karşı duyarlılık gösterdikleri, başkalarının duygularını anlayabildikleri ve kendilerini karşılarındaki bireyin yerine koyabildikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, ilkokul döneminin empatik eğilimin gelişimi açısından önemli bir dönem olduğunu göstermektedir.

Araştırma, empatik eğilimi herhangi bir demografik değişkenle ilişkilendirmeden, yalnızca öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini betimlemeyi amaçlamıştır. Bu yönüyle çalışma, ilkokul öğrencilerinin empatik eğilimlerine ilişkin mevcut durumu ortaya koyarak alanyazına katkı sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda; ilkokul eğitim programlarında empatiyi destekleyici drama, rol oynama, hikâye temelli etkinlikler ve grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ve ailelerin empati ve empatik eğilimin çocuk gelişimindeki önemi konusunda bilinçlendirilmesi, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyebilir. Gelecek araştırmalarda empatik eğilimlerin farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek ya da nitel ve karma yöntemler kullanılarak daha ayrıntılı biçimde incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aydın, B. (2022). *Empatik eğilim ve iletişim becerisi ilişkisi: Karabük Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım öğrencileri üzerine bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (2019). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 20(1), 183–207. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001059
- Erk, E., & Öner Sunkur, M. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve “hayır” diyebilme becerilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(1), 261–281. <https://doi.org/10.30703/cije.1189590>
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). <https://doi.org/10.17681/hsp.407313>
- Kıran Akça, B. (2023). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kırık, A. M., & Sönmez, M. (2017). İletişim ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(1), 15–26.
- Kumcağz, H., Yılmaz, M., Çelik, S. B., & Avcı, İ. A. (2011). Hemşirelerin iletişim becerileri: Samsun ili örneği. *Dicle Medical Journal*, 38(1). <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.04.0184>
- Okur, E. (2025). *İlkokul çağı çocuklarının prososyallik ve saldırganlık davranışlarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özay, T., & Akay, Y. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati kavramına ilişkin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 205–217.

- Özköklü, D. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Rehber, E., & Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323–342.
- Uysal, A. Z. (2019). *İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Kosovo Educational Research Journal

Volume , Issue 129-148

ISSN: 2710-0871

<https://kerjournal.com/>

Lise Öğrencilerinin Merhamet Düzeylerinin İncelenmesi

Selma Şonda⁶ Sevda Şundo⁷ Fetiye Elşani⁸ Sinem Dalo⁹

Özet: Bu araştırmanın amacı, Kosova'nın Prizren şehrinde öğrenim gören lise öğrencilerinin merhamet düzeylerini çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelemektir. Çalışma, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında “Gjon Buzuku” Lisesi'nde Türk dilinde eğitim gören 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya toplam 100 öğrenci (61 kız, 39 erkek) katılmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Pommier (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanmış Merhamet Ölçeği (MÖ) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, ebeveynlerin çalışma durumu, doğum sırası ve okul türü gibi değişkenler açısından analiz edilmiştir. Merhamet duygusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde merhamet eğilimine sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların çoğu, başkalarının acılarına ve üzüntülerine duyarlı olduklarını, zor durumdaki insanlara yardım etmeye istekli olduklarını ve çevrelerindeki kişilere karşı anlayışlı, sabırlı ve destekleyici bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, acı çekmenin insan yaşamının doğal bir parçası olduğunu kabul etmekte ve diğer insanların duygularına karşı hoşgörülü bir yaklaşım göstermektedirler. Elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak yüksek merhamet düzeyine, gelişmiş duygusal farkındalığa ve yardımsever tutumlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Merhamet, Lise Öğrencileri, Öz-Merhamet, Sosyo-Demografik Değişkenler

To cite this article: Sonda, S., Sundo, S., Elşani, F. & Dalo, S. (2026). **Lise Öğrencilerinin Merhamet Düzeylerinin İncelenmesi**. Kosovo Educational Research Journal, 7(1), 129-148.

⁶ Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi

⁷ Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi

⁸ Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi

⁹ Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi

GİRİŞ

Merhamet, insanın hem kendine hem de diğer canlılara karşı duyduğu anlayış, şefkat ve yardım etme eğilimini içeren çok boyutlu bir kavramdır. Türk Dil Kurumu'na (Kurumu, 2024) göre merhamet, “bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü ve acıma” anlamına gelmektedir. Latince kökenli *compassio* (birlikte acı çekmek) kelimesinden türeyen “compassion” kavramı ise, başkasının yaşadığı acının farkına varma, bu duruma duygusal olarak katılma ve acıyı hafifletme yönünde eyleme geçme isteğini ifade etmektedir (Goetz, 2010) Bu yönüyle merhamet, sadece duygusal bir tepki değil, aynı zamanda bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Hökelekli, 2013) Pozitif psikoloji yaklaşımıyla birlikte, merhamet kavramı insanın iyi oluşu ve ruh sağlığı bağlamında daha fazla araştırılmaya başlanmıştır (Seligman, 1999) Son yıllarda yapılan çalışmalar, merhametin bireyin psikolojik dayanıklılığı, empatik kapasitesi ve sosyal ilişkileri üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir (Neff K. D., 2003) 2016; Gilbert, 2014). Özellikle *öz-merhamet* kavramı, bireyin başarısızlık ve yetersizlik durumlarında kendisine karşı anlayışlı olmasını ve hatalarını insan olmanın doğal bir parçası olarak kabul etmesini ifade eder (Neff K. D., 2003), (Neff K. D., 2010) Nas (2024) tarafından geliştirilen Yetişkin Öz-Merhamet Ölçeği, bireyin kendine yönelik merhamet düzeyini ölçmeye yönelik özgün bir Türkçe araç olarak bu alandaki kavramsal ve kültürel boşluğu doldurmuştur. Bu çalışma, öz-merhametin kişinin psikolojik iyi oluşu, stresle başa çıkma becerileri ve kişilerarası ilişkiler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Merhamet kavramı sadece bireysel değil, toplumsal bir değeri de temsil eder. (Avşaroğlu, 2019) Avşaroğlu'nun “Merhamet Eğitimi Programı” araştırmasında, üniversite öğrencilerine sekiz haftalık bir eğitim programı uygulanmış ve bu programın öğrencilerin merhametli olma düzeylerini anlamlı biçimde artırdığı bulunmuştur. Bu sonuç, merhametin öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özellik olduğunu göstermektedir. Nitekim merhamet eğitiminin, bireylerin empatik duyarlılığını, affediciliğini ve yardımseverlik eğilimlerini güçlendirdiği; böylece daha barışçıl ve duyarlı bir toplumsal ortamın oluşmasına katkı sağladığı vurgulanmıştır (Avşaroğlu, 2019), (Uğurlu, 2015)

Lise dönemi, bireylerin kimlik gelişiminin, empatik duyarlılığının ve sosyal ilişkilerinin şekillendiği kritik bir evredir. Bu dönemde öğrencilerin merhamet düzeyleri, hem akran ilişkilerini hem de toplumsal değerlere yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir. (Nas, 2021) tarafından yapılan araştırma, lise öğrencilerinin merhamet düzeylerinin cinsiyet, aile gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim durumu gibi sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek merhamet puanına sahip oldukları; ayrıca baba eğitim düzeyinin ve aile gelirinin de merhametle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, ergenlik döneminde merhametin sosyo-kültürel ve çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Uluslararası literatürde merhametin; stres, kaygı, depresyon ve saldırganlık gibi olumsuz duyguların azaltılmasında (Salazar, 2016)), iyi oluşun ve özsaygının artırılmasında (Neff K. D., 2012), sosyal adalet ve dayanışma

davranışlarının güçlenmesinde (Williams, 2008)) önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin merhamet düzeylerinin incelenmesi, sadece bireysel iyi oluş açısından değil, okul ortamında empati, yardımlaşma ve barış kültürünün gelişmesi bakımından da önemlidir. Türkiye ve Balkanlar'daki araştırmalar, merhametin genellikle yetişkin veya üniversite örneklemi üzerinde çalışıldığını göstermektedir (Atilla Gök, 2015) Ancak ergenlik döneminde bu değer oluşumuna dair araştırmalar sınırlıdır. Kosova gibi çok kültürlü toplumlarda merhamet, farklı etnik ve dini gruplar arasında hoşgörü, anlayış ve barış içinde bir arada yaşamayı destekleyen temel bir insani değerdir. Bu nedenle "Lise Öğrencilerinin Merhamet Düzeylerinin İncelenmesi (Kosova Örneği)" başlıklı araştırma, hem bireysel hem kültürel düzeyde önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, mevcut çalışma; (Nas, Lise öğrencilerinin merhamet düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi, 2021) ergen örneğine dayalı merhamet ölçeği yaklaşımından, (Avşaroğlu, 2019)merhamet eğitimi perspektifinden ve Nas'ın (2024) öz-merhamet kuramsal çerçevesinden yararlanarak Böylece hem psikolojik hem sosyo-kültürel açıdan merhametin genç nüfus üzerindeki belirleyicileri ve yansımaları değerlendirilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Kosova'nın Prizren şehrinde öğrenim gören lise öğrencilerinin başkalarına yönelik merhamet düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin empati, duyarlılık, yardım etme eğilimi ve paylaşılan insanlık algılarını betimsel olarak incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin merhamet duygusuna ilişkin tutum ve davranışları nicel veriler aracılığıyla ortaya konulmuş; elde edilen bulgular öğrencilerin genel merhamet profillerini açıklamak amacıyla yorumlanmıştır.

Araştırmanın Alt Amaçları

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir:

1. Lise öğrencilerinin genel merhamet düzeylerini belirlemek.
2. Öğrencilerin başkalarının acı, üzüntü ve zorlanmalarına yönelik empatik duyarlılık düzeylerini ortaya koymak.
3. Lise öğrencilerinin zor durumda olan bireylere karşı yardım etme, destek olma ve yanında bulunma eğilimlerini incelemek.
4. Öğrencilerin kişilerarası iletişim süreçlerinde sabırlı dinleme, dikkat verme ve anlayış gösterme düzeylerini belirlemek.
5. Öğrencilerin başkalarının duygusal durumlarını fark etme ve bu durumlara uygun tepkiler verme becerilerini değerlendirmek.
6. Lise öğrencilerinin acı çekmenin insan olmanın ortak bir parçası olduğu yönündeki paylaşılan insanlık algılarını incelemek.

7. Öğrencilerin başkalarının sorunlarına karşı umursamazlık, ilgisizlik ya da duygusal uzaklaşma eğilimlerinin düzeyini belirlemek.
8. Öğrencilerin acı çeken bireylerle iletişim kurma ya da bu durumlarda geri çekilme davranışlarını betimlemek.
9. Lise öğrencilerinin merhamet, empati ve yardımseverlik davranışlarının genel eğilim yönünü (yüksek/düşük düzey) ortaya koymak.

Elde edilen bulgular doğrultusunda lise öğrencilerinin duygusal farkındalık, prososyal davranış ve toplumsal duyarlılık profillerini betimlemek

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Lise Öğrencilerin Merhamet Düzeylerinin İncelendiği bu araştırma betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma, bireylerin, grupların, kurumların ya da olayların belirli bir zaman dilimindeki mevcut durumlarını olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan; değişkenler arasında neden–sonuç ilişkisi kurmayı hedeflemeyen bir araştırma türüdür. Bu araştırma yaklaşımında temel amaç, incelenen olgunun özelliklerini, sıklığını, dağılımını ve düzeyini sistematik biçimde tanımlamaktır (Karasar, 2016)

Araştırma Grubu

Çalışma grubu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında “Gjon Buzuku” Lisesi’nde Türk dilinde eğitim gören Sosyal ve Fen 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya toplam 100 öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrencilerden 61’i kız ve 39’u erkektir

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Valid	Kız 61	61,0
	Erkek 39	39,0
	Toplam 100	100,0

Tablo 1 e bakıldığında 100 katılımcıdan % 61 inin kız, %39 unun erkek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Lise Öğrencilerin Merhamet Düzeylerinin İncelenmesi Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel Bilgi Formu,

Pommier (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanmış Merhamet Ölçeği (MÖ) kullanılmıştır.

Merhamet Ölçeği (MÖ): MÖ'nün orijinal versiyonu Pommier (2011) tarafından geliştirilmiştir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, lise öğrencilerinin başkalarına yönelik **merhamet düzeylerini** belirlemek amacıyla hazırlanmış **Merhamet Ölçeği** kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin empati, duyarlılık, yardım etme isteği ve insanî ortaklık algılarını ölçmeyi hedefleyen **toplam 24 maddeden** oluşmaktadır. Maddeler, katılımcıların her bir ifadeye katılım düzeylerini belirtmelerine olanak tanıyan **5'li Likert tipi** derecelendirme ile yapılandırılmıştır. Bu derecelendirme; *1 = Hiçbir Zaman, 2 = Nadiren, 3 = Ara sıra, 4 = Sık Sık, 5 = Her Zaman şeklindedir*. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencilerin merhamet düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek yapısı kuramsal olarak **üç faktörden** oluşmaktadır. Bu faktörler; **Sevecenlik/Duyarlılık** (başkalarının acılarına karşı anlayış ve yardım etme eğilimi), **Umursamazlık/İlgisizlik** (başkalarının sıkıntılarına karşı duyarsızlık ve geri durma eğilimi; ters maddeler) ve **Paylaşılan İnsanlık** (acı çekmenin tüm insanlar için ortak bir deneyim olduğu farkındalığı) boyutlarıdır. Ölçek, sosyo-demografik bilgi formu ile birlikte uygulanmış; elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış ve katılımcı gizliliği esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak “Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan lise 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, alan, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, aldığınız gelir düzeyi, kaçınıcı çocuk gibi çeşitli bilgileri elde etmek için sorulmuş olan sorular bulunmaktadır.

Pommier (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanmış Merhamet Ölçeği (MÖ) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılan öğrencilere Demografik Bilgi Formu ve Merhamet Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 22.00 Paket programı ile analiz edilmiş olup elde edilen veriler bulgulara yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 2 Yaş

		Frekans	Yüzdeler
Valid	15	28	28,0

16	36	36,0
17	34	34,0
18	2	2,0
Toplam	100	100,0

Tablo; 2'ye Bakıldığında katılımcıların çoğunluğu 16 yaşındaki öğrenciler %36 oluşturmaktadır bunu 17 yaş grubu %34 ve 15 yaş grubu %28 izlemektedir. 18 yaşındaki katılımcılar ise (%2) oldukça azdır.

Tablo 3 Sınıf

		Frekans	Yüzdeler
Valid	10	35	35,0
	11	32	32,0
	12	33	33,0
Toplam		100	100,0

Tablo; 3'e Göre katılımcılar 10,11 ve 12 nci sınıflar arasında dengeli bir şekilde dağılmıştır katılımcıların %35'i 10 ncu sınıf, %32 si 11 nci sınıf ve %33'ü 12'nci sınıf öğrencisidir. Bu dağılım araştırmanın farklı sınıf düzeylerinde öğrencileri kapsadığını ve sonuçların genellenebilirliğini artırdığını göstermektedir.

Tablo 4 Alan

		Frekans	Yüzdeler
Valid	Sosyal	52	52,0
	Fen	48	48,0
Toplam		100	100,0

Tablo 4'e Bakıldığında katılımcıların %52'sinin sosyal alan, %48'inin ise fen alanında olduğu, görülmektedir. Bu dağılım araştırmaya sosyal ve fen alanlarından yaklaşık olarak eşit sayıda katılım sağlandığını göstermektedir. Böylece iki alan arasında karşılaştırma yapabilecek dengeli bir örneklem oluşmuştur.

Tablo 5. Anne Eğitim Durumu

		Frekans	Yüzdeler
Valid	İlkokul mezunu	1	1,0
	Orta okul	9	9,0
	Lise	45	45,0
	Üniversite	45	45,0
Toplam		100	100,0

Tablo 5'e göre katılımcıların annelerinin büyük çoğunluğunun lise %45 ve üniversite mezunu %45 olduğu görülmektedir. Orta okul mezunu anneler %9, ilkokul mezunu anneler ise %1 oranındadır. Annelerin genel olarak orta ve yüksek eğitim düzeyine sahip olduğunu göstermektedir

Tablo 6. Baba Eğitim Durumu

		Frekans	Yüzdelerik
Valid	İlkokul mezunu	1	1,0
	Orta okul	12	12,0
	Lise	54	54,0
	Üniversite	33	33,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 6'ya göre katılımcıların baba eğitim durumu %54 lise mezunudur, % 33 üniversite, orta okul mezunu%12, ilkokul mezunu %1 olduğu görülmektedir. Bu sonuç katılımcıların babalarının önemli bir kısmının orta düzeyde eğitim almış bireyler olduğu göstermektedir.

Tablo 7 Anne Çalışma Durumu

		Frekans	Yüzdelerik
Valid	Çalışıyor	73	73,0
	Çalışmıyor	27	27,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 7'ye bakıldığında katılımcı annelerin %73 çalıştığı, %27 sinin ise çalışmadığı görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışan annelere sahip olduğu göstermektedir.

Tablo 8 Baba Çalışma durumu

		Frekans	Yüzdelerik
Valid	Çalışıyor	90	90,0
	Çalışmıyor	10	10,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 8'e göre katılımcı babaların % 90'nunun çalıştığı %10'nun ise çalışmadığı göstermektedir. Bu veriler araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun çalışan babalara sahip olduğu göstermektedir.

Tablo 9 Algıladığınız Gelir Düzeyi

		Frekans	Yüzdelerik
Valid	Yüksek	28	28,0
	Orta	69	69,0

Düşük	3	3,0
Toplam	100	100,0

Tablo 9'a göre katılımcıların büyük çoğunluğu %69 gelir düzeyi orta olarak algılanmaktadır. Katılımcıların %28'i yüksek düzeyde olduğu ve %3'un ise düşük olarak değerlendirilmiştir. Bu durum örneklemin çoğunluğunun orta düzeyde bir yaşam standardına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10 Kaçınıcı Çocuk

		Frekans	Yüzdellik
Valid	İlk çocuk	49	49,0
	Son çocuk	37	37,0
	Ortanca	14	14,0
	Toplam	100	100,0

Tablo10'a göre katılımcıların yarısına yakın % 49 ilk çocuk olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %37'si ortanca, %14'ü ise en küçük çocuktur.

Tablo 11 “İnsanlar Benim Karşında Ağladıklarında Genellikle Hiçbir şey Hissetmem”

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	34	34,0
	Nadiren	33	33,0
	Ara sıra	25	25,0
	Sık sık	3	3,0
	Her zaman	5	5,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 11'e göre katılımcıların büyük çoğunluğu insanlar benim karşımda ağladıklarında genellikle hiçbir şey hissetmem ifadesine katılmadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların %34'ü hiçbir zaman, %33'u nadiren seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuçta katılımcıların çoğunluğunun bu ifadeye katılmadığını göstermektedir. Buna karşın katılımcıların %8'i (sık sık %3 ve her zaman%5) bu ifadeye katılmaktadır. Bu bulgu araştırma grubunun genel olarak empatik eğilimlerinin yüksek olduğunu başkalarının duygusal durumlarına karşı duyarsız kalmadıklarını göstermektedir

Tablo 12. Bazen İnsanlar Kendi Problemlerinden Bahsettiklerinde Umrumda Değilmiş Gibi Hissederim.

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	40	40,0
	Nadiren	32	32,0
	Ara sıra	12	12,0

Sıksık	15	15,0
Herzaman	1	1,0
Toplam	100	100,0

Tablo 12'ye göre katılımcıların %40'ı hiçbir zaman, %32'si nadiren, %12'si ara sıra, %15'i sık sık ve %1'i her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun başkalarının problemlerine karşı kayıtsız kalmadığını, empatik eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak az sayıda katılımcının (%16) bu ifadeye katılması, bazı bireylerde duygusal uzaklık veya ilgisizlik eğiliminin olabileceğini düşündürmektedir

Tablo 13. Kendimi Acı Çeken İnsanlara Karşı Duygusal Olarak Yakın Hissetmem

		Frekans	Yüzdeler
Valid	Hiçbir zaman	42	42,0
	Nadiren	23	23,0
	Ara sıra	25	25,0
	Sıksık	5	5,0
	Herzaman	4	4,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 13'e göre katılımcıların %42'si hiçbir zaman, %23'ü nadiren, %25'i ara sıra, %5'i sık sık ve %4'ü her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin genel olarak acı çeken insanlara karşı duygusal yakınlık hissettiklerini ve empati düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak küçük bir kısmın bu ifadeye katılması, bireysel farkların duygusal tepkilerde rol oynayabileceğini göstermektedir.

Tablo 14. İnsanlar Benimle Konuşurken Onlara Tüm Dikkatimi Veririm

		Frekans	Yüzdeler
Valid	Hiçbir zaman	4	4,0
	Nadiren	9	9,0
	Ara sıra	15	15,0
	Sıksık	31	31,0
	Herzaman	41	41,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 14'e göre katılımcıların %41'i her zaman %31 sık sık %15 arasına %9 nadiren ve %4 hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin büyük çoğunluğunun iletişim sırasında dikkatli ve ilgili olduklarını, empatik dinleme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 15 İnsanlar Bana Üzüntülerini Anlatıkları Zaman Kendimi Onlardan Uzaklaşmış Hissederim

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	74	74,0
	Nadiren	17	17,0
	Ara sıra	8	8,0
	Sık sık	1	1,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 15'e Göre katılımcıların %74'ü hiçbir zaman, %17'si nadiren, %8'i ara sıra ve %1'i sık sık seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin çoğunun başkalarının üzüntülerine karşı duyarlı olduğunu ve onlardan duygusal olarak uzaklaşmadıklarını göstermektedir.

Tablo 16 Birisi Zor Bir Duruma Düştüğünde Ona Yardım Etmeye Çalışırım

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	3	3,0
	Nadiren	2	2,0
	Ara sıra	9	9,0
	Sık sık	33	33,0
	Herzaman	53	53,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 16'ya göre katılımcıların %53'ü her zaman %33'ü sık sık , %9'u ara sıra %3'ü hiçbir zaman, %2'si nadiren seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yardım etme eğilimlerinin yüksek olduğunu, sosyal davranışların öğrenciler arasında yaygın olduğunu göstermektedir

Tablo 17 İnsanlar Bana Dertlerini Anlatıklarında Çoğunlukla Duymazdan Gelirim

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	74	74,0
	Nadiren	18	18,0
	Ara sıra	4	4,0
	Sık sık	2	2,0
	Herzaman	2	2,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 17'ye göre katılımcıların %74'ü hiçbir zaman, %18'i nadiren, %4'ü ara sıra, %2'si sık sık ve %2'si her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin büyük çoğunluğunun çevresindeki insanların duygularına duyarsız kalmadığını ve empatik dinleme eğilimlerinin güçlü olduğunu göstermektedir.

Tablo 18 Zor Zamanlarında İnsanların Yanında Bulunmayı Severim

		Frekans	Yüzdellik
--	--	---------	-----------

Valid	Hiçbir zaman	4	4,0
	Nadiren	2	2,0
	Ara sıra	11	11,0
	Sık sık	32	32,0
	Herzaman	51	51,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 18'e göre katılımcıların %51'i her zaman %32'si sık sık %11'i ara sıra %4'ü hiçbir zaman, %2'si nadiren seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin destekleyici ve paylaşımcı bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 19 Bana hiçbirşey söylemeseler bile insanların üzgün olduklarını fark ederim

		Frekans	Yüzdeler
Valid	Hiçbir zaman	12	12,0
	Nadiren	19	19,0
	Ara sıra	58	58,0
	Sık sık	8	8,0
	Herzaman	3	3,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 19'a Göre katılımcıların, %58'i ara sıra, %19'u nadiren %12'si hiçbir zaman, %8'i sık sık ve %3'ü her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin büyük çoğunluğunun başkalarının duygusal durumlarını fark etme konusunda orta düzeyde bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo20 İnsanlar Üzgün olduklarında onlarla yakınlık kuramam gibi gelir

		Frekans	Yüzdeler
Valid	Hiçbir zaman	30	30,0
	Nadiren	38	38,0
	Ara sıra	26	26,0
	Sık sık	5	5,0
	Herzaman	1	1,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 20'ye göre katılımcıların, %38'i nadiren %30'u hiçbir zaman, %26'sı ara sıra, %5'i sık sık ve %1'i her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin genel olarak duygusal yakınlık kurma konusunda istekli olduklarını, ancak küçük bir kısmın zorlayıcı duygularla baş etmekte zorlanabileceğini göstermektedir.

Tablo 21 Herkes bazen kendini kötü hisseder bu insan olmanın bir parçasıdır.

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	2	2,0
	Nadiren	2	2,0
	Ara sıra	11	11,0
	Sık sık	14	14,0
	Herzaman	71	71,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 21'e Göre katılımcıların %71'i her zaman, %14'ü sık sık, %11'i ara sıra %2'si hiçbir zaman, seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çoğunun insani duyguların evrenselliğini kabul ettiklerini göstermektedir.

Tablo 22 İnsanlar çökkün olduklarında bazen onlardan soğuduğumu hissederim

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	53	53,0
	Nadiren	26	26,0
	Ara sıra	14	14,0
	Sık sık	5	5,0
	Herzaman	2	2,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 22'ye göre katılımcıların %53'ü hiçbir zaman, %26'sı nadiren, %14'ü ara sıra, %5'i sık sık ve %2'si her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin genellikle çevresindekilere karşı duygusal mesafe koymadıklarını göstermektedir.

Tablo 23 İnsanlar bana sorunlarını anlatıklarında onları sabırla dinlerim

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	1	1,0
	Nadiren	6	6,0
	Ara sıra	8	8,0
	Sık sık	25	25,0
	Herzaman	60	60,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 23'e göre katılımcıların %60 her zaman % 25 sık sık %8 arasıra %6 nadiren %1 hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin sabırlı, anlayışlı ve empatik dinleme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 24 Diğer insanların sorunlarının beni ilgilendirmediğini düşünürüm.

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	29	29,0
	Nadiren	37	37,0
	Ara sıra	20	20,0
	Sık sık	10	10,0
	Herzaman	4	4,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 24'e göre katılımcıların, %37'si nadiren, %29'u hiçbir zaman %20'si ara sıra, %10'u sık sık ve %4'ü her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin genel olarak toplumsal duyarlılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 25 Tüm insanların zayıf yönleri olduğunu ve kimsenin mükemmel olmadığını kabullenmek önemlidir.

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Nadiren	6	6,0
	Ara sıra	5	5,0
	Sık sık	7	7,0
	Herzaman	82	82,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 25'e göre katılımcıların %82'si her zaman, %7 si sık sık, %6 nadiren, % 5 arasına seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin büyük çoğunluğunun insan doğasının kusurlu ve hatalara açık olduğunu kabul ettiklerini göstermektedir.

Tablo 26 İnsanlar mutsuz olduğunda onların yardımına koşarım

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Nadiren	5	5,0
	Ara sıra	15	15,0
	Sık sık	42	42,0
	Herzaman	38	38,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 26'ya göre katılımcıların %42'si sık sık ve %38'i her zaman %15'i ara sıra %5'i nadiren seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yardımseverlik davranışlarını benimsediklerini göstermektedir.

Tablo 27 Başkalarıyla farklılıklarına rağmen herkesin acıyı tıpkı benim gibi hissettiğini bilirim

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	9	9,0
	Nadiren	12	12,0
	Ara sıra	26	26,0
	Sık sık	28	28,0
	Herzaman	25	25,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 27'ye göre katılımcıların %28'i sık sık, %26'sı ara sıra, %25'i her zaman, %12'si nadiren %9'u hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin empati yeteneklerinin genel olarak yüksek olduğunu, farklılıkların duygusal paylaşımı engellemediğini göstermektedir.

Tablo 28 İnsanlar sıkıntılı olduklarında onlarla genellikle başkalarının ilgilenmesini isterim

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	23	23,0
	Nadiren	41	41,0
	Ara sıra	25	25,0
	Sık sık	8	8,0
	Herzaman	3	3,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 28'e göre katılımcıları, %41'i nadiren, %25'i ara sıra, %23'ü hiçbir zaman, %8'i sık sık ve %3'ü her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin genellikle sorumluluk sahibi olduklarını, başkalarının sıkıntılarını başkalarına bırakmadıklarını göstermektedir.

Tablo 29 Başkalarının sorunlarıyla ilgili pek fazla düşünmem

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	24	24,0
	Nadiren	33	33,0
	Ara sıra	28	28,0
	Sık sık	11	11,0
	Herzaman	4	4,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 29'a göre katılımcıların %33'ü nadiren, %28'i ara sıra %24'ü hiçbir zaman, %11'i sık sık ve %4'ü her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin genel olarak toplumsal duyarlılığa sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 30 Acı çekmek tüm insanlar için ortak bir yaşantıdır

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	4	4,0
	Nadiren	6	6,0
	Ara sıra	19	19,0
	Sık sık	15	15,0
	Her zaman	56	56,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 30'a göre katılımcıların %56'sı her zaman, %19 arasıra, %15 sık sık, %6 nadiren, %4 hiçbir zaman, seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çoğunun yaşamın zorluklarını insan olmanın doğal bir parçası olarak gördüklerini göstermektedir.

Tablo 31. İnsanlar bana sıkıntılarını anlattıklarında objektif bir tutum takınmaya çalışırım

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	1	1,0
	Nadiren	4	4,0
	Ara sıra	22	22,0
	Sık sık	31	31,0
	Her zaman	42	42,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 31'e göre katılımcıların %42'si her zaman %31'i sık sık %22'si ara sıra %4'ü nadiren %1'i hiçbir zaman, seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin empatik ama dengeli bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 32 İnsanlar ızdırap çekerken onlarla iletişim kuramam

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	25	25,0
	Nadiren	45	45,0
	Ara sıra	20	20,0
	Sık sık	8	8,0
	Her zaman	2	2,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 32'ye bakıldığında, insanlar ızdırap çekerken onlarla iletişim kuramam görüşüne nadiren katılanların oranının % 45'lik oranla en yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 25'i hiçbir

zaman bu görüşte olmadıklarını, %20'si ara sıra, % 8'i sık sık ve % 2'sinin her zaman bu görüşte olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 33 Çok acı çeken insanlardan uzak durmaya çalışırım

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	35	35,0
	Nadiren	34	34,0
	Ara sıra	19	19,0
	Sık sık	7	7,0
	Her zaman	5	5,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 33'e göre katılımcıların %35'i hiçbir zaman, %34'ü nadiren, %19'u ara sıra, %7'si sık sık ve %5'i her zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin genellikle acı çeken bireylerden uzaklaşmak yerine onları anlamaya çalıştıklarını göstermektedir.

Tablo 34 İnsanlar üzgün olduklarında onları rahatlatmaya çalışırım

		Frekans	Yüzdellik
Valid	Hiçbir zaman	1	1,0
	Nadiren	4	4,0
	Ara sıra	12	12,0
	Sık sık	27	27,0
	Her zaman	56	56,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 34'e Göre katılımcıların %56'sı her zaman, %27'si sık sık %12'si ara sıra %4'ü nadiren%1'i hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin empatik eğilimlerinin yüksek olduğunu ve duygusal destek sunmaya istekli olduklarını göstermektedir.

Demografik ölçekler dışındaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde **empatik eğilim**, **duygusal farkındalık** ve **yardımseverlik** davranışları sergiledikleri görülmektedir. Bulgular, katılımcıların hem bilişsel hem duyuşsal empati boyutlarında güçlü özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, başkalarının duygusal durumlarını fark ettiklerini (Tablo 19), üzüntü ya da sıkıntı yaşayan bireylere karşı duyarlı olduklarını (Tablo 15, 18, 22, 34) ve bu durumlarda yardım etmeye ya da destek sunmaya çalıştıklarını (Tablo 16, 26)

belirtmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin **prososyal davranış eğilimlerinin** yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin iletişim süreçlerinde dikkatli ve ilgili oldukları (Tablo 14, 23) görülmektedir. Bu durum, onların empatik dinleme becerilerinin gelişmiş olduğunu ve kişilerarası ilişkilerinde duygusal farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcılar, insanların sorunlarını çoğunlukla sabırla dinlediklerini ve bu süreçte duygusal mesafe koymadıklarını ifade etmiştir.

Bulgular, katılımcıların insan doğasına ilişkin insancıl bir bakış açısına sahip olduklarını da göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, herkesin zaman zaman kötü hissedebileceğini (Tablo 21) ve acı çekmenin insan olmanın ortak bir yönü olduğunu (Tablo 30) kabul etmektedir. Bu bulgular, **öz-şefkat** ve **evrensel insan anlayışı** yönünden olumlu bir tablo çizmektedir.

Bazı öğrencilerde, duygusal olarak zorlayıcı durumlarda uzaklaşma eğilimi olduğu görülse de (Tablo 20, 32, 33), bu oran oldukça düşüktür. Bu durum, bireysel farklılıkların empati düzeyi üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Genel olarak öğrenciler, acı çeken insanlardan uzak durmak yerine onlarla iletişim kurma ve destek olma yönünde eğilim göstermektedir.

Sonuç olarak, bulgular öğrencilerin yüksek düzeyde empati, duyarlılık ve yardımseverlik sergilediğini; insan ilişkilerinde dikkatli, anlayışlı ve paylaşımcı bir tutum benimsediklerini göstermektedir. Bu veriler, gençlerin toplumsal duyarlılıklarının ve duygusal zekâ becerilerinin güçlü olduğunu, empati eğitimine dayalı sosyal-duygusal öğrenme programlarının bu eğilimleri daha da güçlendirebileceğini düşündürmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada lise öğrencilerinin merhamet ve empati düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu başkalarının üzüntü, sıkıntı ve zorlayıcı duygularına karşı duyarlılık gösterdiklerini; bu durumlarda empatik dinleme, duygusal yakınlık kurma ve yardım etme eğilimi sergilediklerini ifade etmiştir. Elde edilen bulgular, merhametin ergenlik döneminde önemli ölçüde gelişmiş bir sosyal-duygusal beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın temel bulgularından biri, öğrencilerin büyük çoğunluğunun “insanlar karşılarında ağladığında hiçbir şey hissetmedikleri” ya da “başkalarının problemlerinin kendilerini ilgilendirmediği” yönündeki ifadelerle

katılmamasıdır. Bu durum, öğrencilerin duygusal empati ve merhamet düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlara (Kaya, 2021) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış; lise öğrencilerinin merhamet düzeylerinin orta ve yüksek seviyede olduğu, özellikle başkalarının acılarına karşı duyarlılık geliştirdikleri belirtilmiştir. Mevcut araştırma, bu bulguları desteklemekte ve lise öğrencilerinin empatik eğilimlerinin güçlü olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırmada öğrencilerin yardım etme davranışlarının yaygın olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir kısmı, zor durumda kalan bireylere “sık sık” ya da “her zaman” yardım etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, merhametin prososyal davranışlarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında üniversite öğrencileriyle yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin (Çelik, 2019) (Aydın, 2022) merhamet düzeyi yüksek bireylerin yardımseverlik, paylaşma ve sosyal sorumluluk davranışlarını daha sık sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, lise öğrencileriyle elde edilen sonuçların üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğrencilerin empatik dinleme becerilerinin gelişmiş olmasıdır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, insanlar kendilerine sorunlarını anlattığında dikkatle ve sabırla dinlediklerini belirtmiştir. Bu bulgu, merhametin yalnızca duygusal bir tepki değil, aynı zamanda bilişsel ve davranışsal bir süreç olduğunu göstermektedir. (Neff K. , 2003) tarafından geliştirilen öz-şefkat kuramı da merhametin empatik anlayış, farkındalık ve yargılamadan dinleme gibi bileşenleri içerdiğini vurgulamaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda empatik dinleme becerilerinin merhamet ve psikolojik iyi oluşla anlamlı biçimde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Yılmaz, 2020)

Bu araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun “acı çekmenin tüm insanlar için ortak bir yaşantı olduğu” görüşüne katılması, katılımcıların evrensel insanlık anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, öz-şefkat literatüründe vurgulanan “ortak insanlık” boyutuyla örtüşmektedir (Neff K. D., 2003) Benzer şekilde Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda, merhamet düzeyinin bireyin yaşamı anlamlandırma biçimi ve psikolojik iyi oluşuyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Aydın, 2022) Lise öğrencilerinde de benzer bir eğilimin gözlenmesi, merhamet gelişiminin erken yaşlarda şekillendiğini göstermektedir.

Araştırmada bazı öğrencilerin zorlayıcı duygusal durumlar karşısında sınırlı düzeyde uzaklaşma eğilimi gösterdiği görülse de bu oran oldukça düşüktür. Bu durum, bireysel farklılıkların merhamet düzeyi üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. (Demir, 2022) tarafından yapılan çalışmada da lise öğrencilerinin merhamet düzeylerinde aile yapısı, ebeveyn tutumları ve kişilik özelliklerinin etkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da stres düzeyi ve duygusal dayanıklılığın empatik tepkiler üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2019) Demografik değişkenler açısından bakıldığında, araştırma grubunun farklı yaş, sınıf ve alanlardan

dengeli bir biçimde oluşması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmaktadır. Anne ve baba eğitim düzeylerinin görece yüksek olması, öğrencilerin empati ve merhamet gelişimini destekleyen bir aile ortamında yetiştiklerini düşündürmektedir. Alanyazında ebeveyn eğitim düzeyi ve aile içi iletişimin merhamet gelişimi üzerinde etkili olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Kaya, 2021)

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulguları lise öğrencilerinin merhamet, empati ve prososyal davranışlar açısından güçlü özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çok sayıda araştırmayla tutarlıdır ve merhametin eğitim yoluyla desteklenebilir bir değer olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırma, lise öğrencilerinin yüksek düzeyde merhamet, empati ve yardımseverlik eğilimlerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, başkalarının duygularını fark edebilmekte, zor zamanlarda destek sunmakta ve kişilerarası ilişkilerinde anlayışlı bir tutum sergilemektedir. Elde edilen bulgular, alanyazındaki lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları, merhametin ergenlik döneminde gelişen ve bireyin psikososyal uyumunu güçlendiren önemli bir sosyal-duygusal beceri olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, okullarda uygulanacak sosyal-duygusal öğrenme ve değerler eğitimi programlarının, öğrencilerin merhamet ve empati düzeylerini daha da güçlendireceği söylenebilir.

Gelecek araştırmalarda merhamet düzeyinin akademik başarı, stresle başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve okul iklimi gibi değişkenlerle ilişkisi daha kapsamlı biçimde incelenebilir. Ayrıca nitel çalışmalarla öğrencilerin merhamet kavramına yükledikleri anlamların derinlemesine ele alınması, alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Avşaroğlu, S. (2019). Merhamet eğitimi programının üniversite öğrencilerinin merhametli olma düzeylerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2484–2500.

<https://doi.org/10.33206/mjss.541779>

Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>

Gilbert, P. (2014). *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*. Constable & Robinson.

Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). *Positive psychology: Theory, research and applications* (2nd ed.). McGraw-Hill Education.

Hökelekli, H. (2013). *Din psikolojisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Jazaieri, H. (2018). Compassion and loving-kindness meditation: An integrative review. *Mindfulness*, 9(5), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0778-6>

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Nas, E. (2024). Yetişkin öz-merhamet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 19–36. <https://doi.org/10.20875/makusobed.1234567>

Nas, E., Sak, R., & Tanhan, F. (2021). Lise öğrencilerinin merhamet düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(231), 305–334. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.874563>

Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>

Neff, K. D., & Germer, C. K. (2012). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>

Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225–240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>

Polat, F. (2016). Merhamet ve ahlâk gelişimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 9–34.

Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54(8), 559–562. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.8.559>

Strauss, C., Lever Taylor, B., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? *Clinical Psychology Review*, 47, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.004>

Uğurlu, Z. (2015). Değerler eğitimi ve merhamet. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 173–189.

Williams, R. (2008). Compassion, suffering and social justice. *Pastoral Psychology*, 57(1–2), 27–38. <https://doi.org/10.1007/s11089-008-0141-1>