T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

EĞİTİM ALANINDA GÖREV YAPAN ÇOCUK GELİŞİMİ MEZUNLARININ OLUMLU ÇOCUKLUK DENEYİMLERİNİN İNFORMAL İLETİŞİME YANSIMALARI

Yüksek Lisans Tezi

Esra YEŞİLTEPE

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TAKTAK

İstanbul – 2025

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Esra YEŞİLTEPE

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Eğitim Alanında Görev Yapan Çocuk Gelişimi Mezunlarının Olumlu Çocukluk Deneyimlerinin İnformal İletişime Yansımaları

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Çocuk Gelişimi

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 30/06/2025

Sayfa Sayısı : 120

Tez Danışmanları : Dr. Öğr Üyesi Mustafa TAKTAK

Dizin Terimleri : Çocuk Gelişimi, Olumlu Çocukluk Yaşantıları, İnformal İletişim

Türkçe Özet : Bu çalışma, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantılarının, yetişkinlik dönemindeki informal iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, erken dönem yaşam deneyimlerinin yetişkinlikteki iletişim becerilerinde önemli bir belirleyici olabileceği ve çocukluktaki olumlu deneyimlerin, mesleki ve informal iletişimlerine yansıdığı belirlenmiştir.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Esra YEŞİLTEPE

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

EĞİTİM ALANINDA GÖREV YAPAN ÇOCUK GELİŞİMİ MEZUNLARININ OLUMLU ÇOCUKLUK DENEYİMLERİNİN İNFORMAL İLETİŞİME YANSIMALARI

Yüksek Lisans Tezi

Esra YEŞİLTEPE

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TAKTAK

İstanbul – 2025

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Esra YEŞİLTEPE

…/…/2025

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Esra YEŞİLTEPE'nin "Eğitim Alanında Görev Yapan Çocuk Gelişimi Mezunlarının Olumlu Çocukluk Deneyimlerinin İnformal İletişime Yansımaları" adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Nurten ELKİN

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TAKTAK

(Danışman)

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan KÜTÜK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2025

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışma, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Avrupa yakasındaki kamu ve özel okullarda, çocuk gelişimi alanında eğitimci olarak görev yapan ve araştırmayı kabul eden 199 kadın ve 28 erkek öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", "İnformal İletişim Ölçeği" ve "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS-28 istatistik programında analiz edilmiştir. Analiz sırasında; bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizine göre öğretmenlerinin olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi ve t testi sonuçlarına göre katılımcıların ele alınan değişkenleriyle karşılaştırıldığında; çocuklukta yaşanılan yer ve çocukluğun geçtiği aile tipi gibi demografik değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, kadın öğretmenlerin informal iletişim düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, cinsiyetin informal iletişim becerileri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Ancak olumlu çocukluk yaşantılarına ilişkin puanlarda cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hizmet süresi değişkenine ilişkin analizlerde, olumlu çocukluk yaşantıları açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna karşın, 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin informal iletişim puanları diğer hizmet süresi gruplarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, belirli bir mesleki deneyim süresinin informal iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın özgün yönüne bakıldığında ise olumlu çocukluk yaşantılarını öğretmenlerin mesleki iletişim becerileriyle ilişkilendirmesidir. Literatürde genellikle olumsuz deneyimlerin etkileri ele alınırken bu çalışma olumlu yaşantıların güçlendirici etkisini bilimsel olarak ortaya koymakta ve eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının bireysel geçmişleriyle profesyonel iletişim becerileri arasındaki bağı irdelemektedir. Bu bağlamda araştırma, çocuk gelişimi, gelişim psikolojisi, eğitim bilimleri gibi alanlara kuramsal ve uygulamalı katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, öğretmen, olumlu çocukluk, informal iletişim

SUMMARY

This study was conducted using the quantitative research method of relational screening to examine the relationship between positive childhood experiences and informal communication among child development graduates working in the field of education. The sample consists of 199 female and 28 male teachers working as educators in the field of child development at public and private schools on the European side of Istanbul during the 2024-2025 academic year, who agreed to participate in the research. Data were collected using the “Personal Information Form,” the “Informal Communication Scale,” and the “Positive Childhood Experiences Scale.

The data obtained in the research were analyzed using the SPSS-28 statistical software. During the analysis, independent samples t-test, ANOVA, Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis were employed. According to the Pearson correlation analysis, a moderate, positive, and statistically significant relationship was found between the teachers' positive childhood experiences and their informal communication scores. According to the ANOVA and t-test results, no significant differences were found in demographic variables such as the place where participants lived during childhood and the family type in which they were raised.

In the analysis conducted based on the gender variable, it was found that female teachers had significantly higher levels of informal communication compared to male teachers. This result suggests that gender may influence informal communication skills. However, no significant difference was found in positive childhood experiences scores in relation to gender. Regarding the variable of years of professional experience, no significant difference was observed in positive childhood experiences. On the other hand, teachers with 11–15 years of experience had significantly higher informal communication scores compared to other experience groups. This finding indicates that a certain length of professional experience may contribute to the development of informal communication skills. The regression analysis revealed that positive childhood experiences significantly predicted levels of informal communication.

The unique contribution of this study lies in its focus on the relationship between teachers' positive childhood experiences and their professional communication skills. While previous literature mostly emphasizes the effects of negative experiences, this study scientifically demonstrates the empowering effect of positive experiences and examines the link between child development teachers' personal histories and their professional communication competencies. In this regard, the study aims to offer both theoretical and practical contributions to fields such as child development, developmental psychology, and educational sciences.

Keywords: Child development, teacher, positive childhood, Informal communication

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
SUMMARY ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
KISALTMALAR ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
EKLER LİSTESİ ..... **xii**
ÖNSÖZ ..... **xii**
GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM
ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ

1.1. Araştırmanın Problemi 3
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Hipotezler 5
1.4. Araştırmanın Önemi 6
1.5. Araştırmanın Sayıltıları 7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 8

İKİNCİ BÖLÜM
TEORİK ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜRLER

2.1. Çocuk Gelişimi 10
2.1.1. Çocuk Gelişimi Alanının Tarihsel Gelişimi 11
2.1.2. Çocuk Gelişimi Öğretmeninin Tanımı, Görevi Ve Çalışma Alanları 16
2.2. İletişim Kavramı ve Tanımı 20
2.2.1. Örgütlerde İletişim 23
2.2.2. Formal İletişim 25
2.2.3. İnformal İletişim 27
2.2.3.1. İnformal İletişimin Önemi, Olumlu Ve Olumsuz Yönleri 31
2.2.3.2. İnformal İletişimin Kanalları 34
2.2.3.3. İnformal İletişimin Okullar ve Öğretmenler İçin Önemi 38
2.2.3.4. İnformal İletişimle İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar 40
2.3. Çocukluk Yaşantıları 43
2.3.1. Olumlu Çocukluk Yaşantıları 44
2.3.2. Otobiyografik Hafıza 46
2.3.3. Psikolojik Sağlamlık 47

2.3.4. Arkadaş Sahibi Olmak 47
2.3.5. Aile Kabul-Reddetme Teorisi 48
2.3.6. Çocukluk Yaşantıları İle İlgili Kuramlar 48
2.3.6.1. Psikanalitik Kuramlar 49
2.3.6.2. Bilişsel Kuramlar 50
2.3.6.3. Davranışsal ve Sosyal Bilişsel Kuramlar 51
2.3.6.4. Etolojik Kuram ve Bağlanma Kuramı 52
2.3.6.5. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı 52
2.3.6.6. Şema Terapisi Yaklaşımı 53
2.3.7. Olumsuz Çocukluk Yaşantıları 53
2.3.8. Olumlu Çocukluk Yaşantılarıyla İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar... 54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 57
3.2. Çalışma Grubu 57
3.3. Veri Toplama Araçları 58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 58
3.3.2. İnformal İletişim Ölçeği 58
3.3.3. Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği 59
3.4. Verilerin Analizi 59

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

4.1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Yönelik Bulgular 60
4.2. Ölçeklere Yönelik Bulgular 60
4.3. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile İnformal İletişim Düzeylerinin Demografik Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması 62
4.4. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile İnformal İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 65

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA

5.1. Demografik Değişkenlerin Tartışılması 68
5.1.1. Cinsiyet 68
5.1.2. Kıdem 70
5.1.3. Yaşanılan Yer 72

5.1.4. Aile Tipi 74
5.2. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile İnformal İletişim Düzeyi İlişkisinin Tartışılması 75
5.3. Bulguların Alana Olan Teorik ve Uygulamalı Katkılarının Tartışılması 79
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 82
KAYNAKÇA 86
EKLER 106

KISALTMALAR

APA : Amerikan Psikoloji Derneği

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

ÇÖZGER : Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu

DGS : Dikey Geçiş Sınavı

İGÜ : İstanbul Gelişim Üniversitesi

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

MBWA : Managing by Walking Around

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM : Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

RG : Resmi Gazete

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TDK : Türk Dil Kurumu

TODAİE : Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü

UNICEF : Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonuna

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

s. : Sayfa

t.y. : Tarih yok

vb. : ve benzeri

% : Yüzde

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları 61
Tablo 2. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve İnformal İletişime Ait Betimleyici İstatistikler...62
Tablo 3. Katılımcıların Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve İnformal İletişim Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları63
Tablo 4. Katılımcıların Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve İnformal İletişim Düzeylerinin Çocukluktaki Aile Tipine Dayalı Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....64
Tablo 5. Katılımcıların Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve İnformal İletişim Düzeylerinin Görev Yapılan Okuldaki Toplam Kıdeme Dayalı Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....64
Tablo 6. Katılımcıların Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve İnformal İletişim Düzeylerinin Çocuklukta Yaşanılan Yere Dayalı Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 65
Tablo 7. Katılımcıların Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve İnformal İletişim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 66
Tablo 8. Katılımcıların Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişim Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Tek Dizi Zincir.....30
Şekil 2. Dedikodu Zinciri.....30
Şekil 3. Olasılık Zinciri.....30
Şekil 4. Küme Zinciri.....31

EKLER LİSTESİ

EK-A: Öğretmen Bilgi Formu.....106
EK-B: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği.....107
EK-C: İnformal İletişim Ölçeği.....108
EK-Ç: Ölçek Kullanım İzinleri.....109
EK-D: MEB İzin Belgeleri 111
EK-E: Etik Kurul İzni 120

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının planlanmasında ve oluşumunda bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirmeleriyle tez çalışmamı şekillendiren kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TAKTAK' A teşekkürlerimi sunarım.

Görev yapmakta olduğum, meslek hayatıma güzel deneyimler eklememe vesile olan okulum Özcan Başak Halaç Özel Eğitim Uygulama Okulu ailesine ve bu okulda görev yapmakta olan, bana informal iletişimin en güzel, en olumlu örneklerini sunan canım arkadaşlarım Beyza, Esma, Betül ve Hazal' a sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte desteğini her daim hissettiğim; akademik yoldaşlarıma, tezimi tamamlamamı dört gözle bekleyen diğer arkadaşlarıma, canım aileme, öğretmenlerime, savunmamda yer alan jüri üyelerine ve yanımda olup, bilimsel çalışmama katkıda bulunan herkese teşekkürlerimi borç bilirim.

Olumlu çocukluk anıları biriktirmelerini dilediğim tüm çocuklara…

Esra YEŞİLTEPE

GİRİŞ

Bireylerin erken çocukluk döneminde yaşadıkları deneyimler, yaşamın ilerleyen dönemlerinde kişilik gelişiminden sosyal ilişkilere, duygusal düzenlemeden mesleki tutumlara kadar geniş bir yelpazede belirleyici olmaktadır (Shonkoff ve Garner, 2012). Özellikle öğretmenlik gibi çocuklarla doğrudan etkileşim içinde olunan mesleklerde, bireyin kendi geçmiş yaşantılarının sınıf içi ve kurum içi iletişim becerileri üzerindeki etkisi, günümüzde önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Pianta, 2006). Öte yandan, literatürde çocukluk dönemine ilişkin yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, bireyin gelişimini olumsuz yönde etkileyen yaşantılara odaklanmaktadır (Felitti vd., 1998). Buna karşın, bireyin psikolojik dayanıklılığını ve iyi oluşunu destekleyen olumlu çocukluk yaşantılarına ilişkin çalışmalar daha sınırlı sayıdadır (Narayan vd., 2018). Bu durum, olumlu yaşantıların bireyin yetişkinlikteki iletişim becerilerine olan etkisini incelemeyi gerektirir. Bu gereklilikten yola çıkılarak bu araştırma da, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

İnformal iletişim, kurum içinde resmi olmayan, samimi ve doğal etkileşimleri kapsayan, iş birliği, aidiyet ve verimliliği etkileyen önemli bir iletişim biçimidir (Acar-Şentürk ve Selvi, 2016). Özellikle eğitim ortamlarında informal iletişimin öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu iletişim türünün öğretmenin kişisel geçmişiyle nasıl şekillendiği sorusu önem kazanmaktadır.

Araştırmanın kuramsal temeli, bağlanma kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve psikanalitik kuram gibi gelişimsel teorilere dayanmaktadır. Bağlanma kuramına göre, erken dönemde güvenli bağlanma geliştiren bireylerin, yetişkinlik döneminde daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurma ve etkili iletişim becerileri geliştirme olasılığı yüksektir (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Sosyal öğrenme kuramı ise bireylerin davranışlarının model alma yoluyla geliştiğini ve geçmişte gözlenen olumlu iletişim örüntülerinin bireyin kendi iletişim tarzını biçimlendirdiğini vurgular (Bandura, 1977). Psikanalitik kurama göre ise erken çocukluk deneyimleri bireyin duygusal gelişiminde ve sosyal ilişkilerinde belirleyici rol oynar (Freud, 1961). Bu kuramsal

teorilere göre olumlu çocukluk yaşantılarına sahip bireylerin informal iletişim süreçlerinde daha başarılı olmaları beklenmektedir.

Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Avrupa yakasında bulunan kamu ve özel okullarda görev yapan 227 öğretmen (199 kadın, 28 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış, veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", Uğurlu (2014) tarafından geliştirilen “İnformal İletişim Ölçeği” ve Doğan & Aydın (2020) tarafından geliştirilen “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği” uygulanmıştır. Veriler SPSS-28 yazılımı ile analiz edilmiş, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet sürelerinde informal iletişim değişkenine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ

1.1. Araştırmanın Problemi

Bireyin yaşamı boyunca kurduğu sosyal ilişkiler, büyük ölçüde erken çocukluk döneminde edinilen deneyimlerin birikimiyle şekillenmektedir. Bu yaklaşım, Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramının temelini oluşturmaktadır. Erikson'a (1950) göre birey, yaşamının her gelişim evresinde belirli bir psikososyal çatışma ile karşı karşıya kalmakta; bu çatışmaları başarıyla aşması durumunda ise sağlıklı bir benlik gelişimi göstermektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde kazanılan güven, özerklik, girişimcilik ve başarı gibi gelişimsel yeterlikler, bireyin ilerleyen yaşlarda kuracağı sosyal ilişkilerin ve iletişim biçimlerinin temelini oluşturmaktadır (Erikson, 1963; 1968). Bu kuramsal çerçeve, çalışmanın odağını oluşturan erken yaşantıların yetişkinlikteki sosyal ilişkiler ve informal iletişim becerileri üzerindeki etkisini açıklamada güçlü bir teorik dayanak sunmaktadır. Nitekim, alan yazınında da bu ilişkiyi destekleyen çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin, Bowlby'nin bağlanma kuramı (1969), çocukluk döneminde kurulan güvenli bağların ileri yaşlarda sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurmayı kolaylaştırdığını ileri sürerken; Shonkoff ve Phillips (2000) erken yaşlardaki deneyimlerin bireyin sosyal-duygusal gelişimi üzerinde belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bireyin çocukluk yaşantılarının yalnızca kişisel yaşamını değil, aynı zamanda mesleki bağlamdaki etkileşim biçimlerini ve iletişim dinamiklerini de etkileyebileceği söylenebilir.

Mesleki bağlamda öğretmenliğin, hem aile-çocuk hem de meslektaşlarıyla olan etkileşimleri bakımından yoğun sosyal etkileşim gerektiren bir meslek olduğu söylenebilir. Özellikle çocuk gelişimi öğretmenleri, çocuklarla kurdukları iletişim yoluyla onların sosyal-duygusal gelişiminde belirleyici bir role sahiptir. Bu iletişim yalnızca yapılandırılmış sınıf içi konuşmalarla sınırlı kalmayıp, informal iletişim olarak tanımlanan kendiliğinden, doğal ve içten gelişen etkileşimleri de kapsar (Hargreaves, 1998; Pianta, 1999). Öğretmenlerin bu tür iletişimleri pozitif ve etkili bir şekilde kurabilmeleri ise sadece mesleki becerilerine değil; aynı zamanda geçmiş

deneyimlerinden gelen sosyal-duygusal donanımlarına da bağlıdır (Noddings, 2005; Jennings ve Greenberg, 2009).

Literatür taramasına bakıldığında öğretmenlerin çocuklukta edindikleri olumlu yaşantıların, mesleki yaşamlarındaki informal iletişim becerileri üzerindeki etkisine yönelik nicel ve kuram temelli çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Korthagen, 2004; Schonert-Reichl, 2017). Bu durum hem literatürdeki bu boşluğu hem de öğretmen yetiştirme süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli bir yapısal ögeyi işaret etmektedir. Öte yandan çocuk gelişimi öğretmenlerinin informal iletişim becerileri üzerine, geçmiş yaşantıların etkisini konu alan sınırlı sayıdaki çalışmalara da özgün bir veri seti sağlayacaktır (Darling-Hammond, 2000; Kagan, 1992).

Bu araştırma, kuramsal temeller doğrultusunda çeşitli gelişim kuramlarını kapsamakla birlikte, Erikson'un psikososyal gelişim kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. Erikson'un kuramı, bireyin çocukluk döneminde edindiği sosyal-duygusal kazanımların, yaşam boyu süren sosyal etkileşim kalıplarını nasıl şekillendirdiğini açıklarken, bu sürecin mesleki yaşama etkisi henüz yeterince çalışılmamıştır (Erikson, 1968). Bu çalışma ile bu boşluğu doldurmak, öğretmenlerin mesleki davranışlarını daha derinlemesine anlamaya katkı sağlamak öngörülmüştür. Bu ifadelerden yola çıkarak yapılan çalışma, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının çocukluk döneminde edindikleri olumlu yaşantıların, günümüzdeki informal iletişim becerileri üzerindeki etkisini anlamaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin de sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek için kişisel geçmişlerine farkındalık kazandırılması ve bu kazanımla ilişkili destek programları hazırlanması da söz konusu olan katkı sağlama çalışmaları arasındadır. (Goleman, 2006; Zins vd., 2004).

1.2. Araştırmanın Amacı

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlık olup yaşamı boyunca sürekli etkileşimde bulunduğu çevresiyle iletişim kurar. Bu etkileşimlerin kalitesi, bireyin gelişimi ve yaşam serüveninin her aşamasında büyük bir rol oynamaktadır (Vygotsky, 1978). Özellikle çocukluk yıllarında edinilen deneyimlerin, bireyin sosyal etkileşim becerilerini olumlu yönde şekillendirdiği kabul edilmektedir (Bowlby, 1969). Olumlu çocukluk yaşantıları, bireylerin yaşam boyu çevreleriyle daha sağlıklı ve

etkili ilişkiler kurmalarına zemin hazırlar (Erikson, 1950). Bu bağlamda, çocuklukta yaşanan olumlu deneyimlerin, kişinin yetişkinlik dönemindeki sosyal ilişkileri ve iletişim becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu söylenebilir.

Özellikle profesyonel yaşamda (iş hayatı vb.), bireylerin sosyal etkileşimleri ve örgütsel iletişimi, mesleki başarıyı ve toplumsal gelişimi doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Hackman ve Oldham, 1976). Bu bağlamda, örgütsel ortamda kurulan pozitif iletişim, bireyin iş motivasyonunu, arkadaşlık ilişkilerini, iş birliğini ve bilgi paylaşımını pekiştirir (Goleman, 2006). Öğretmenlik mesleği de bu sosyal etkileşimlerin en yoğun yaşandığı alanlardan biridir. Bir öğretmenin geçmişte edindiği olumlu çocukluk yaşantıları, sadece kişisel yaşamını değil, aynı zamanda iş hayatındaki başarısını ve öğrencileriyle kurduğu iletişimi de doğrudan etkilemektedir (Pianta, 2001). Bu etkileşimden yola çıkarak bu araştırmanın amacı, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantılarının, yetişkinlikteki informal iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, bu etkileşimin hangi yönde olduğunu belirlemeyi ve farklı demografik değişkenlere (örneğin cinsiyet gibi) göre olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Elde edilen bulguların alan yazınına katkı sağlamak ve bu bağlamda pratik öneriler sunmak da bu çalışmanın belirlediği ek amaçlar arasındadır. Aynı zamanda özellikle iletişim becerilerinin güçlendirilmesi açısından, olumlu çocukluk yaşantılarının rolünü ortaya koyarak öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlamak; öğretmen eğitiminde geçmiş deneyimlerin önemli bir rol oynadığını vurgulamak; öğretmenlerin iletişim becerilerinin gelişiminde çocukluk dönemi deneyimlerinin dikkate alınmasının önemini vurgulamak bu çalışmayla ortaya koyulacak amaçlar arasındadır.

1.3. Hipotezler

Çalışmanın ana problemi “Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantılarının yetişkinlikteki informal iletişimlerini nasıl etkilemektedir?’’ şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problemden yola çıkarak alt problemler aşağıda sıralanmış ve araştırmada bu problemlere cevap aranmıştır.

H1: Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının geçmişte yaşadıkları olumlu çocukluk deneyimleri, iş ortamında kurdukları informal iletişimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?

H2: Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantıları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

H3: Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının informal iletişimleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının çocukluk dönemindeki olumlu yaşantılarının, profesyonel yaşamlarındaki informal iletişim becerileri üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunun incelenmesi, literatüre ve uygulamaya önemli katkılarda bulunmayı amaçlayarak öneminin ortaya konulması hedeflenmiştir. Çalışmanın önemi, hem eğitim bilimleri hem de çocuk gelişimi alanında ortaya koyacağı bulgularla geniş bir etki alanına sahip olmasıdır. Bu başlık altında bu konudaki araştırmanın literatüre, araştırmacılara, uygulayıcılara ve çocuk gelişimi politikalarına sağlayacağı katkılar üzerinde durulmuştur.

Araştırma, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının çocukluk döneminde yaşadıkları deneyimlerin, meslek hayatındaki informal iletişim becerileriyle nasıl ilişkilendiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Çocuk gelişimi ve öğretmen iletişimi konularındaki mevcut literatürde, öğretmenlerin geçmiş yaşantılarının mesleki performanslarını nasıl etkilediği konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Kagan, 1992; Pianta, 2001). Bu araştırmayla bu boşluğu doldurarak öğretmenlerin geçmiş yaşantılarının öğretim süreçlerine ve öğrenci etkileşimlerine nasıl yansıdığını gösteren özgün veriler sunması hedeflenmiştir. Bunun yanında çocuk gelişimi öğretmenlerinin profesyonel ilişkilerindeki iletişim tarzlarının ve örgütsel etkileşimlerin, öğretmen performansı üzerindeki etkisi hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlayacaktır (Darling-Hammond, 2000).

Araştırmacılara yönelik sağlayacağı katkılara bakıldığında; çocuk gelişimi öğretmenlerinin sosyal gelişimleri ile mesleki iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak isteyen araştırmacılara etkili bir kaynak sunacaktır. Bu tür çalışmalar, öğretmen eğitimi ve gelişimi üzerine daha fazla araştırma yapılması

gerektiğine işaret eder niteliktedir (Feiman-Nemser, 2001). Araştırmada, öğretmenlerin kişisel geçmişlerinin eğitimdeki etkilerini derinlemesine incelenerek gelecekteki araştırmalara zemin hazırlayacak bir perspektif geliştirilmesi planlanmıştır. Farklı bir alan olarak öğretmenlerin profesyonel gelişimi için önerilen yeni metodolojik yaklaşımlar ve araçlar konusunda da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim ve çocuk gelişimi alanındaki uygulayıcılara sağlayacağı katkılara bakıldığında; bu araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitiminde kullanılacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerinin, özellikle duygusal zeka ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda önemli bir rol oynadığını anlamak, öğretmen eğitimi programlarının etkinliğini artırabilir (Goleman, 2006). Çocuk gelişimi öğretmenleri, öğrencileriyle daha güçlü, sağlıklı ve verimli iletişim kurabilmek için bu tür içgörüleri kullanabilirler. Bu araştırmanın ortaya koyacağı veriler öğretmenlerin mesleki ilişkilerinde, iletişim becerilerini geliştirebilmeleri adına çeşitli yöntemler ve rehberlik önerileri sunarak eğitim uygulamalarına katkıda bulunabilir.

Bu çalışma çocuk gelişimi politikaları ve öğretmen politikalarına katkı sağlamayı amaçlaması açısından önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinin iyileştirilmesinde, öğretmenlerin kişisel geçmişlerinin profesyonel ilişkilerindeki etkilerini göz önünde bulundurmak, daha etkili öğretmen yetiştirme programları ve politikaları geliştirilmesine yardımcı olmak hedeflenmektedir (Darling-Hammond, 2000). Bunun yanı sıra çocuk gelişimi ve öğretmenlik politikalarında, öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin nasıl dikkate alınması gerektiği konusunda etkili veriler sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni politikaların oluşturulmasına katkıda bulunacaktır. Ayrıca öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkilerin kalitesini artırmaya yönelik öneriler sunarak çocuk gelişimi alanındaki politika yapıcılar için etkili yönelimler belirlenmesi açısından önemli bir çalışma olacaktır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırma için belirlenen birtakım varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar aşağıda belirtilmiştir.

- Katılımcıların “Kişisel Bilgi Formu”, “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği”, “ve “İnformal İletişim Ölçeği”ni samimiyetle cevaplandırdıkları varsayılmıştır.
- Araştırma için belirlenen örneklem grubunun var olan evreni temsil edeceği varsayılmıştır.
- Araştırmada ele alınan veri ölçme araçlarından elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
- Katılımcıların olumlu çocukluk yaşantılarının onların görüşlerine göre saptanabileceği varsayılmıştır.
- Katılımcıların informal iletişim becerileri onların görüşlerine göre saptanabileceği varsayılmıştır.
- Veri toplama araçlarında yer alan maddelerin, katılımcıların informal iletişim becerilerini ve olumlu çocukluk yaşantılarını betimler nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bazı sınırlamaları mevcuttur. Bu sınırlamalar aşağıdaki maddelerle belirtilmiştir.

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, çalışmanın kapsamı doğrultusunda belirlenen ölçme maddeleriyle sınırlıdır.
- Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeğinde belirtilen yaş sınırlılığı doğrultusunda, evrene dâhil edilen kişilerin yaşamlarındaki ilk 11 yılı ölçmek için tasarlandığından araştırma yaş bakımından bir sınırlılık oluşturmaktadır.
- Araştırmanın evrenini eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunları oluşturduğundan, elde edilen bulguların genellenebilirliği yalnızca bu meslek grubuyla sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen veriler 2024-2025 yılları arasında olup İstanbul ile sınırlıdır.

- Araştırmada kullanılan veriler, araştırma boyunca ele alınan olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği, informal iletişim ölçeği ve araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
- Araştırma örnekleminde kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere oranla fazla olması, örneklem grubunun özelliklerine bağlı bir sınırlılıktır.

İKİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜRLER

2.1. Çocuk Gelişimi

Gelişim kavramı oldukça kapsamlı bir kavram olup literatür incelendiğinde çeşitli tanımlarla karşımıza çıkar. Bu açıdan ele alındığında Türk Dil Kurumu sözcükleri güncel Türkçe sözlüğünde (TDK, 2024) gelişim; "serpilip büyüme, gelişme, ilerleme işi'' olarak tanımlanır. Çocuk gelişimi alanında "gelişim" kavramı; genetik ve çevresel etmenlerin etkileşimi sonucunda döllenmeyle başlayıp ölüme kadar süren bir süreç olarak tanımlanır. Gelişim, fiziksel, sosyal ve duygusal alanlarda zamanla olgunlaşmayı kapsayan; ilerleyici, birikerek artan, bazen gerileme de gösterebilen, süreklilik içeren biyo-psikososyal bir değişim sürecidir (Senemoğlu, 2018; Yiğit ve Bayhan, 2015).

Çocuk gelişimi alanında gelişim kavramını ele aldığımızda gelişim alanları oldukça önemli bir yer tutar. Bu alanda gelişim, kişinin kas ve sinir sistemindeki görevlerin ve beden yapısındaki değişikliklerin yaşanmasını içeren fiziksel gelişimi, çocuğun hareket ve fiziksel kabiliyetlerinin gelişimini kapsayan motor gelişimi ifade eder (Şahin, 2016, s.119-120). Bunlarla birlikte bireyin dile ilişkin yeteneklerini anlama, edinme ve bu becerileri kullanma sürecini ifade eden dil gelişimini; hafıza, dikkat, bellek gibi süreçleri kullanarak bireyin çevreye yönelik uyumunu ifade eden bilişsel gelişimi içerir (Ahioğlu Lindberg, 2011). Bu gelişim alanlarıyla beraber; duyguları anlama, ifade etme, bunları kullanma gibi süreçleri içeren sosyal duygusal gelişimi; temizlik, kişisel bakım gibi becerileri kazanmayı içeren öz bakım gelişimini; kişide üreme organlarının gelişmesi gibi fiziksel farklılaşmayı kapsayan cinsel gelişimi içine alır (Uysal, 2020). Son gelişim alanı olarak, bireyin etik değerleri benimsemesini içeren ahlak gelişimini kapsar. Bu gelişim alanları birbirleriyle etkileşim halinde ilerleme gösterir.

Gelişim alanlarıyla birlikte gelişim dönemlerini de ele aldığımızda dokuz adet gelişim döneminden söz etmek mümkündür. Bu gelişim dönemleri döllenme ile başlayıp yaşam boyu devam ederek kendine özgü özellikler taşır. Bu dönemler; döllenme öncesi dönemi anlatan doğum öncesi dönem, 0-3 yaş dönemini kapsayan bebeklik dönemini, çocukluğun temellerinin atıldığı ve 3-6 yaş aralığını kapsayan ilk

çocukluk dönemini, ergenlik öncesi dönemin özelliklerini içeren ve 6 ila 12 yaş aralığını kapsayan son çocukluk dönemini, 12-18 yaş aralığındaki ergenlik dönemini ve bu dönemi peşi sıra izleyen genç yetişkinlik (19-29 yaş), yetişkinlik (30-60 yaş) ve yaşlılık dönemini (60 yaş ve üzeri) kapsayan dönemleri içerir.

Literatürde çocuk kavramına baktığımızda tıpkı gelişim kavramı gibi oldukça kapsamlı olarak ele alındığı görülür. Bu bakımdan çocuk kavramı TDK (2024)'ye göre "Bebeklik ve erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan kız veya oğlan'' şeklinde ele alınır. Öte yandan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin (1989) ilk maddesinde çocuğun tanımını "çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır'' şeklinde ele alınmıştır. Çocuk gelişimi açısından çocuk kavramına değindiğimizde ise sosyal, duygusal, fiziksel gibi gelişim alanları olan, bu alanların sağlıklı ve sevgi dolu etkileşimlerle gelişebilmesi için maddi ve manevi olarak bir yetişkine ihtiyaç duyan, henüz sosyal ve ruhsal olgunluğa ulaşmamış bireydir. (Erkut vd., 2017). Açıklanan kavramları da ele alarak çocukluk dönemlerini kapsayan yaş aralıklarının birbirinin peşi sıra gelmesi ve birbirini tamamlayan özelliklerinin bulunması, bu özelliklerin de bir bütün içerisinde olması çocuk gelişimi olarak ifade edilir (Gülen ve Dönmez, 2020).

2.1.1. Çocuk Gelişimi Alanının Tarihsel Gelişimi

Çocuk gelişimini ele alan çalışmalar, çocukların gelişim süreçleri boyunca dikkat edilmesi gereken hususları içerir. Çocuklara karşı nasıl davranılması gerektiği, çocukların sergilemesi gereken normal davranıştan saptığında fark edilmesi, buna uygun doğru rehberlik edilmesi ve çocuklar üzerine gerçek beklentiler oluşturulması gibi önemli hususlara yardımcı olur. Böylelikle bu çalışmalarda çocuğa ilişkin; gelişimi, sağlığı, eğitimi, beslenmesi, çevresi ve ailesi ile olan ilişkileri gibi konular oldukça geniş bir açıdan ele alınır. Bu doğrultuda Türkiye'de çocukla ve çocukların gelişim süreçleriyle doğrudan ilgilenen, bununla ilgili çalışmaları 50 yıldan daha fazla sürdüren bilim dalı çocuk gelişimi alanıdır (Doğan-Keskin ve Bayhan, 2020; Doğan-Keskin ve Baykoç, 2015).

Çocuk gelişimi alanının tarihsel gelişimine bakıldığında, anaokulunun öncüsü olarak bilinen ve erken çocukluk eğitimindeki rolüne vurgu yapılan Alman eğitimci

Friedrich Froebel'in (1782-1852) adımlarının çocuk gelişimi alanına katkı sağladığı görülmüştür (Brehony, 2013, s.59). Son elli yılda ise katlanarak büyüyen çocuk gelişimi alanındaki çalışmalar geniş girişimli ve oldukça disiplinli bir hale gelmiştir. Bu girişimin kökenlerine bakıldığında Myrtle McGraw, Arnold Gesell ve Jean Piaget gibi kişilerin farklı şekillerde çeşitli disiplinleri içeren, 1930'lara dayanan sistematik çalışmaları görülür.

Tarihsel olarak bakıldığında çocuk gelişimi alanını motive eden iki sorun şekillendirmiştir. Bunlar köken ve değişim sorunudur. Bu doğrultuda doğum öncesindeki gelişimin doğumdan sonra gerçekleşen gelişimle ilişkisinin nasıl olduğunun anlaşılması üzerine araştırmalar yapılmıştır (Hopkins, 2005). Böylelikle çocuk gelişimi alanı, çocukların bebeklikten ergenliğe kadar gelişimini bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal gibi gelişim alanlarında kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını içerir (McDewiit veOrmrod, 2007).

Türkiye'de çocuk gelişimi alanına katkı sağlayan okul öncesi kurumlarının açılımı II. Meşrutiyet'in ilanına (1908) dayanmaktadır. Bu kurumların öğretmen ihtiyacını karşılamak adına ilk olarak İstanbul'da (1914-1915) sonra da Ankara'da (1927) Ana Muallim Mektebi açılmıştır. Bu mekteplerin kapatılmalarının ardından 1935'te Ankara Kız Teknik Öğretmen Okulunda çocuk bakımı şubesi açılmış ve burada anaokullarına öğretmen yetiştirilmesi başlamıştır. Ardından bu okul ismini Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okuluna bırakmış, bunun bünyesinde ise okul öncesine öğretmen yetiştirmek adına çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. Açılan bu bölüm, okul öncesi alanına yönelik lisans derecesinde öğretmen yetiştiren ilk program olmuştur. 1961 yılında yürürlükte olan İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu, kız enstitülerinde okuyanların anaokullarında öğretmen olarak görev yapmasını sağlamıştır. Bu düzenlemeden yola çıkarak 1963-1964 öğrenim yıllarından başlayarak çocuk gelişimi ve bakımı bölümleri kız meslek liselerinde açılmıştır. Bu bölümler ise okul öncesi eğitim kurumlarına 1976 yılına kadar öğretmen yetiştirmiştir (Öztürk, 2014).

Lisans düzeyindeki çocuk gelişiminin tarihçesine bakıldığında temelinin aile ve çocuk bölümlerinin kurulmasına dayandığı görülmektedir (Doğan-Keskin ve Bayhan, 2020). Ankara Üniversitesine bağlı olarak açılmış olan Ev Ekonomisi Yüksekokulu 2001 yılında Ziraat Fakültesinden ayrılmış, 2004 yılında çocuk

gelişimi ve eğitimi, beslenme bilimleri, el sanatları, aile ve tüketici bilimleri dahilinde dört bölüm şeklinde öğretimini sürdürmüş ardından Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2007 yılında bu yüksekokula öğrenci alınmamasına karar verilmiştir (Yüksek Ziraat Enstitüsü, 2024). Bu üniversiteye bağlı Sağlık Bilimleri Fakültesi öncelikle 1994 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla "Sağlık Eğitim Fakültesi'' olarak açılmış, fakültenin ismi 27.09.2006 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan karar ile "Sağlık Bilimleri Fakültesi'' olarak değişmiştir. Aynı yılda da çocuk gelişimi bölümü bu fakültenin bünyesinde yer almıştır (Ankara Üniversitesi, 2015, aktaran Doğan ve Baykoç, 2015).

Türkiye'de çocuk gelişimi bölümünün kuruluşundan itibaren bu alanda öncü olan üniversite Hacettepe Üniversitesidir (Doğan ve Baykoç, 2015, s.426). 1968 yılında, Sağlık Bilimleri Fakültesine bağlı Ev Ekonomisi Yüksek Okulu bünyesinde "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi" adıyla ilk lisans bölümü kurulmuştur. 1972 yılında ise, aynı bölüm, Ev Ekonomisi Yüksek Okulundan ayrılarak doğrudan Rektörlüğe bağlanmıştır. 1976'da özel eğitim alanında çalışmalar başlamış, 1982'de YÖK kararıyla "Özel Eğitim Ana Bilim Dalı" oluşturulmuştur. Böylece, "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı" Türkiye'de ilk kez kurulurken, özel eğitim üçüncü ana bilim dalı olarak yerini almıştır. Bölüm, 1972-1973 eğitim yılında bilim uzmanlığı ve doktora programları ile akademik olarak güçlenmiştir. 1977 yılında Resmî Gazete'de yayımlanan kararla, bölüm mezunları sağlık hizmetleri sınıfında sayılmıştır. 1987'de bölüm adı "Çocuk Sağlığı ve Eğitimi" olarak değiştirilmiş, 2007'de ise YÖK kararıyla "Çocuk Gelişimi Bölümü" adıyla Sağlık Bilimleri Fakültesi'ne bağlı olarak yeniden yapılandırılmıştır (Hacettepe Üniversitesi, 2024).

Hacettepe Üniversitesinde çocuk gelişimi bölümünün var olmasıyla bölüm diğer üniversitelere de yayılmış, bu sırayı Resmî Gazete kararınca 2008 yılında Kırıkkale Üniversitesine Sağlık Bilimleri Fakültesi kurularak bu fakülte çatısı altında eğitim öğretim faaliyetlerine başlanan çocuk gelişimi bölümü almıştır (Kırıkkale Üniversitesi, 2024; Bakanlar Kurulu Kararı, 2008). Ardından 2007 yılında Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu bünyesinde açılmış, 2009 yılında lisans düzeyinde eğitime başlamıştır (Ahi Evran Üniversitesi, 2024). 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ise vakıf üniversitesi kapsamında ilk kez Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesine bağlı çocuk gelişimi bölümünde eğitime başlanmıştır (Okan Üniversitesi,

2024; YÖK, 2024). Bu bilgilerden hareketle literatür incelendiğinde farklı birimler altında farklı yıllarda ve çeşitli üniversitelerde çocuk gelişimi bölümü oluşturulmaya başladığı ve eğitim öğretimin gerçekleştiği görülmektedir (Kaçmaz vd., 2021).

Günümüze bakıldığında ise Türkiye de lisans düzeyinde eğitim veren çocuk gelişimi bölümleri sağlık bilimleri fakültesi başta olmak üzere sağlık bilimleri yüksekokullarına, sağlık yüksekokullarına, açık öğretim ve açık ve uzaktan eğitim fakültelerine bağlı olduğu, özel ila devlet üniversiteleri dahilinde 90 farklı üniversitede çocuk gelişimi bölümünün mevcut olduğu ve bu bölümün çocuk gelişimci yetiştirdiği görülmektedir (YÖK, 2024).

Çocuk gelişimi alanında sağlık lisansiyeri ünvanının verilme sürecine bakıldığında, ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi mezunlarının Yardımcı Sağlık Hizmetleri ve Sağlık Hizmetleri sınıfına dahil edildiği görülmektedir. 23 Şubat 2007 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında, Sağlık Bilimleri Fakültelerinden mezun olanların Sağlık Bilimleri Lisansiyeri unvanını alacağı kararlaştırılmıştır. 16 Nisan 2008 tarihli kararda, Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi mezunlarının bu unvana sahip olduğu belirtilmiştir. 18 Şubat 2009'da yapılan Genel Kurul toplantısında ise Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü ile Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerinin denk sayıldığı; ayrıca Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi Bölümü mezunlarının da sağlık bilimleri lisansiyeri olarak kabul edildiği kararlaştırılmıştır. 10 Şubat 2010 tarihli YÖK toplantısında, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesindeki Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği programının da sağlık bilimleri lisansiyeri kapsamında yer alması onaylanmıştır. 2 Mart 2011 tarihli kararda ise, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği ile çocuk sağlığı ve eğitimi lisans programı mezunlarının sağlık bilimleri lisansiyeri sayılması kararlaştırılmıştır.

3 Mart 2014 tarihli kararda, "Okul Öncesi Öğretmenliği Programı" ile "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı" arasındaki ders içerikleri ve eğitim farklılıkları gerekçe gösterilerek bu programların denk olmadığına hükmedilmiştir. 17 Ocak 2018 tarihli karar ile ise, daha önce alınan kararlar iptal edilmiş ve günümüzde sağlık

bilimleri lisansiyeri ünvanının yalnızca “Çocuk Sağlığı ve Gelişimi” ile “Çocuk Gelişimi” programlarından mezun olanlara verilebileceği belirlenmiştir. Ayrıca “Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi”, “Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi”, “Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi”, “Çocuk Gelişimi ve Aile Ekonomisi Yaygın Eğitim”, “Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği”, “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği”, “Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi” ve “Çocuk Sağlığı ve Eğitimi” programlarından mezun olanların yeterliliklerinin farklı olması sebebiyle bu unvanı alamayacakları kararlaştırılmıştır (Sinop Üniversitesi, 2024; MEB, 2011).

Ülkemizde dört yıllık eğitimi verilen çocuk gelişimi bölümünün lisans eğitiminin yanında çocuk bakımı ve gençlik hizmetleri veya çocuk gelişimi şeklinde anılan iki yıllık ön lisans eğitim programları mevcuttur (YÖK, 2024). Üniversitelerde yaygın olarak mevcut olan ön lisans programının amacı; normal gelişim gösteren ve özel gereksinime sahip olan tüm çocukların zihinsel, motor, dil gibi tüm gelişim alanlarını destekleyici gerek uygulamalı gerekse teorik eğitim programları doğrultusunda çocuğa, aileye ve topluma hizmet veren çocuk gelişimci yetiştirmektir. Bu alanda ön lisans eğitimini tamamlayan mezunlar özel eğitim ya da okul öncesi eğitim kurumlarında usta öğretici veya yardımcı öğretmen statüsünde yer alabilirler (İGÜ, 2024). Ayrıca Resmî Gazete’de de belirtildiği üzere açıköğretim ve meslek yüksekokullarından mezun olanların lisans öğrenimlerine devam edeceğine ilişkin açıklamaya hitaben, çocuk gelişimi ön lisans mezunları Dikey Geçiş Sınavı (DGS) ile lisans çocuk gelişimi bölümü başta olmak üzere, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sağlık yönetimi ve sosyal hizmet alanlarına geçiş yapabilirler (ÖSYM, 2024).

Çocuk gelişimi bölümlerinin ders içerikleri incelendiğinde eğitimi verilen üniversite bazında derslerde değişiklikler olabileceği görülmektedir. Bu dersler öğrenim gören öğrencinin seçmeli ders tercihlerinden dolayı farklılık gösterebilir. Genel olarak üniversitelerin öğretim programları içinde çocuk gelişimi bölümü ders çıktıları incelendiğinde bölümün, psikoloji, eğitim, hukuk, sağlık, sanat, sosyal hizmet, sosyoloji gibi çeşitli alanlarla ilişkili olduğu ve bu alanlara ilişkin derslerin de verildiği karşımıza çıkmaktadır. Bu dersler bazında çocuk gelişimi öğrencileri için teorik eğitimin yanında öğrenim görülen üniversite kapsamında çocuk gelişimcinin çalışabileceği alanlara yönelik (hastane, eğitim vb.) staj imkânı da sunulmakta ve bu

staj imkânı sayesinde de öğrencinin mezun olduktan sonra hangi alanda ilerleyeceğine yönelik karar vermesinde de etkili olmaktadır.

Üniversitelerin çocuk gelişimi bölümlerinin amacı, çocukların mevcut gelişim alanlarını (motor, bilişsel, dil) değerlendirebilen, bu değerlendirme sonucuna uygun gelişimsel destek programları uygulayıp süreci takip eden, çocuğa, eğitimciye, aileye ve topluma karşı hizmet sunabilen, çocuk gelişimi alanında çalışmalarını sürdürebilen, donanımlı ve nitelikli çocuk gelişimciler yetiştirmektir. Bunların yanı sıra çocuk gelişimciler, çocuğun gelişimini değerlendirmeye ilişkin materyaller geliştirebilmekte, araştırma ve yayın hizmetleri sunarak alana yönelik kişilere, kurum veya kuruluşlara danışmanlık verebilmektedir. Çocuk, aile, eğitimci ve toplumsal kesime yönelik çalışmalar üretip geliştirebilmekte ve bu çalışmaları çocukların ve ailelerin yararını gözetip hayata geçirme üzerine çalışmayı amaçlamaktadır. Çocukluk dönemi insanın yaşamını şekillendiren ve temelini oluşturan bir dönemdir. Bu bağlamda çocukların gelişimlerini destekleme, topluma hazırlama ve toplumdaki yerlerini almaları ve sağlıklı bir toplum temeli oluşturmak için donanımlı "çocuk gelişimcilere'' ihtiyaç duyulmasıyla oldukça önemli bir bölüm olduğu söylenebilir (Erkan vd., 2024).

2.1.2. Çocuk gelişimi Öğretmeninin Tanımı, Görevi ve Çalışma Alanları

Çocuk gelişimi bölümünde eğitim veren sağlık yüksekokullarında ya da sağlık bilimleri fakültelerinden dört yıllık eğitimini tamamlayarak sağlık lisansiyeri adı altında mezun olan çocuk gelişimciler, 0-18 yaş dönemindeki normal gelişim gösteren, özel gereksinime sahip, risk grubunda olan, korunmaya muhtaç ve hastanede yatan gibi ayrım gözetmeksizin tüm çocukları ele alarak, bütüncül bir bakış açısıyla doğumlarından ergenlik dönemlerinin sonuna kadar bilişsel, motor, fiziksel, dil, öz bakım ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını ölçekler, envanterler ve gözlemler yolu ile değerlendirirler. Değerlendirme sonrası çocuğun ve ailenin gereksinimlerini göz önünde bulundurup destek programları hazırlayıp multidisipliner yaklaşarak ilgili profesyonellerle iş birliği içerisinde olup yönlendirme yapan, başta sağlık olmak üzere, eğitim, danışmanlık ve sosyal çalışmacı gibi alanlarda hizmet veren bu meslek elemanlarına çocuk gelişimci denir (Çocuk Gelişimi ve Eğitimcileri Derneği, 2024).

Çalışma süreçleri boyunca bazı kurumlarda görev aldıkları işe ilişkin tanımlar net bir şekilde ifade edilen bazı kurumlarda da bu konuya ilişkin süreçleri devam eden çocuk gelişimciler, yukarıdaki tanımda da belirtilmesi üzerine, sağlık lisansiyeri olmalarıyla birlikte öncelikli alan olarak özel, üniversite veya kamuya bağlı hastanelerde çocuk gelişimi polikliniği, pediatri, çocuk psikiyatr, çocuk nörolojisi gibi ilgili birimlerde tarama ve değerlendirme araçlarını kullanarak bütüncül perspektifle gelişimsel değerlendirme, takip ve taramalar yaparak aileye danışmalık verir (Kaçmaz, vd., 2021). Bunların yanı sıra oyun odalarında çocuk gelişimcisi olarak görev yapabilmekte, Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) düzenlenmesinde de rol alabilmektedirler.

Bu alanla birlikte, Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonuna (UNICEF, 2024) göre, çocuğun yararını gözetip çocuk ve aile mahkemelerinde sosyal çalışmacı görevi üstlenerek adalet; bakıma, yardıma ve korunmaya muhtaç olması ve dezavantajlı gruplara hizmet vermesiyle sosyal hizmet alanında görev alabilirler (Cesur ve Köksal Akyol, 2018). Belediyeler ve bu birime bağlı merkezlerin kreşlerinde, anaokullarında, aile danışmanlık ve eğitim merkezlerinde veya kadın sığınma evlerinde çocukların gelişim alanlarını değerlendirme, ergen ve çocuk grupları için projeler geliştirme gibi görevleri bulunabilir. Özel olarak kurulmuş çocuk gelişimi merkezlerinde gelişimsel takip, destek, danışmanlık çalışmaları yürütmekle ve sivil toplum kuruluşlarında çocuklara yönelik kitap, broşür, afiş vb. hazırlanması, bunların değerlendirilmesinde ve uygulanmasında; tiyatro ya da filmlerin içeriklerinin incelenmesi, hazırlanması ve değerlendirilmesinde görev yapabilmektedirler (Doğan-Keskin, Bayhan, 2020).

Çocuk gelişimciler mevcut durumda her ne kadar sağlık lisansiyeri olarak mezun olsalar da özel veya resmî kurumlarda pedagojik formasyon alarak öğretmenlik görevini icra edebilirler (MEB, 2014). Çocuk gelişimi öğretmenleri eğitimci olarak çalıştığı kuruma göre ‘okul öncesi öğretmeni’, ‘özel eğitim öğretmeni’ ya da ‘çocuk gelişimi öğretmeni’ meslek sıfatlarıyla görev yapabilmektedirler. Aynı alanın çocuk gelişimi ön lisans bölümü olması dâhilinde iki yıllık çocuk gelişimi programı mezunları ise, kreş ve yuvalarda, çocuk kulüplerinde, resmi ve özel okul öncesi eğitim merkezlerinde, yetiştirme yurtlarında ve anaokullarında eğitici yardımcısı olarak görev alıp, özel veya kamuya bağlı çeşitli

kurumlarda çalışabilirler (Biruni Üniversitesi, 2024). Bu doğrultuda ön lisans mezunu çocuk gelişimciler de eğitim alanının bir parçasında yer alırlar. Böylelikle bir diğer ve konuyla ilişkin çocuk gelişimci çalışma alanı olarak ele alınabilen eğitim alanı ise çocuk gelişimcilerin diğer alanlarda çalışmalarına kıyasla daha aktif olduğu bir alandır. Çocuk gelişimcileri eğitim alanında genel olarak ele aldığımızda, okul öncesi kurumlarda, özel eğitime bağlı anaokulu veya ana sınıflarında, meslek liselerinde, özel eğitim kurumlarında, kreş ve gündüz bakımevlerinde, çocuk bakımevlerinde, özel ve resmi okullarda, rehberlik ve araştırma merkezlerinde, yükseköğretim kurumu bünyesinde eğitimci olarak çalışmaktadır (Doğan-Keskin, Bayhan, 2020).

0-6 yaş grubuna hitap eden ve bu yaş grubunun eğitim sürecini içeren okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimci olabilen lisans veya ön lisans mezunu çocuk gelişimi öğretmenleri, devlete bağlı okul öncesi kurumlarında ücretli öğretmenlik yapabilmekte yanı sıra sağlık lisansiyeri olarak mezun olup pedagojik formasyon alarak bu kurumlarda ilgili sınavları başarıyla atlatıp kadrolu öğretmen olarak görev yapabilmektedir (MEB, 2014). Öte yandan okul öncesi eğitimi veren özel kurumlarda da okul öncesi öğretmeni veya yardımcı öğretmen sıfatlarıyla görev yapabilmektedir. Bu doğrultuda bu kurumlarda görev yapabilecek çocuk gelişimciler, çocukların gelişim düzeylerini, yaşlarını ve ilgi alanlarını dahil ederek Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kitabı dahilinde kazanımları belirleyip etkinlikler planlama, yeniliklere açık, enerjik, dinamik olma, bilgilerini farklı durumlara taşıyabilme, problem çözebilme, her çocuğun kişilik ve yetenekleri bakımından farklı yani kendine özgü potansiyeli olduğunu bilme, çocukların kendi yeteneklerini tanımasına ve farkında olmasına yardımcı olma, çocuğun benliğini geliştirmesine, öz kontrol sağlamasına, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, çocukların gelişim alanlarının (zihinsel, motor, dil vb.) desteklenmesine, bağımsızlığını kazanmasına olanak tanımalı ve Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmalıdır (İnanlı, 2003).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlara okul öncesi öğretmeni olarak atandığı gibi seçilen bir meslek alanında belirli beceri ve birikime sahip olunması amaçlanan kız meslek liselerine de pedagojik formasyon dahilinde çocuk gelişimi öğretmeni olarak atanabilmektedir. Bu liselerde çocuk gelişimi ve eğitimiyle alakalı

beceri, bilgi, davranış ve tutumların hangi yaş grubundaki çocuklara kazandırılacağı hakkında bilgi verme rolleri bulunmaktadır. Çocukların ihtiyaçlarına göre planlar hazırlama ve bunları aktarma, bu yaş grubundaki çocukların hastalıklarına yönelik belirti ve korunma yolları hakkında bilgi sahibi olma da önemli bir yer tutmaktadır. Buradaki öğretmenlerden etkinliklerin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve sonrasında değerlendirilmesi adına önemli bir etki sunan ders kitapları aracılığıyla bilgiler aktarılmaları beklenmektedir. Böylelikle bu bilgilere sahip meslek lisesi çıkışlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Şaşmaz, 2012).

Çocuk gelişimciler, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı rehberlik ve araştırma merkezleri ve özel eğitim kurumlarında da eğitimci olarak görev alabilirler. Rehberlik ve araştırma merkezinde gerekli görüldüğü taktirde ilgili yönetmelik doğrultusunda çocuk gelişimi ve eğitimcisinin atanabileceği ve diğer personellerle (klinik psikolog, sosyal hizmet uzmanı vb.) iş birliği içerisinde çalışmalar yürütüleceği bildirilmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin 3. maddesine göre, üniversitelerin çocuk sağlığı ve eğitimi ya da çocuk gelişimi lisans programlarından mezun bireyler, rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev alarak öğretmenlere ve ailelere; çocukların gelişim süreçlerinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik gerekli önlemlerin alınmasında ve gelişimlerinin izlenmesinde destek sunmakla yükümlüdür (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017).

Yönetmelik'te yer verilen Geçiçi Madde-7' de Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni ihtiyacının karşılanmaması durumunda, 31/10/2008 tarihinde imzalanan "Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı İş Birliği Protokolü" çerçevesinde 1500 kişilik kontenjanlı ve 540 saat süreli sertifika programını başarıyla bitiren çocuk gelişimi ve eğitimi mezunlarının puan üstünlüğüne göre zihinsel engelliler sınıf öğretmenliğine ataması gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir (MEB, 2020). Ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde de yer alan tüm özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların her türlü gelişim alanını (bilişsel, dil, motor vb.) değerlendirme, destekleme ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapar (Doğan-Keskin, Bayhan, 2020, s.14). Destek eğitim programı kapsamında uygulanan özel eğitim okulları ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim personeli ihtiyacı kapsamında özel eğitim alan öğretmenleri tarafından karşılanmaması

durumunda bakanlık tarafından 160 saat teorik, 80 saat ise uygulamalı olarak toplam 240 saatlik düzenlenen Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu'na belirtilen kurumlarda görevlendirme onayı alan çocuk gelişimi mezunlarının da katılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2024).

Özel kreş ve gündüz bakımevlerine ilişkin yönetmelikte ise lisans mezunu çocuk gelişimciler, bakanlık, bakanlığa bağlı kuruluşlar, resmi veya özel eğitim kurumlarında en az iki yıl çalışmış olma şartı bulundurarak; ön lisans mezunu çocuk gelişimi mezunları ise en az dört yıl görev yapma şartı ile kurum müdürü, müdür yardımcısı, eğitim koordinatörü, lisans, ön lisans ve kız meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olma şartıyla grup sorumlusu ve bu niteliklerle beraber branş elamanı olarak da görev yapabilirler (Resmî Gazete, 2015a).

Çocuk gelişimi alanında eğitim almış uzmanlar, eğitimci kimlikleriyle yalnızca sahada değil, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarında da görev alabilmektedirler. Bu kapsamda, üniversitelerin sağlık bilimleri fakülteleri ile meslek yüksekokullarında yer alan çocuk gelişimi programları ve eğitim fakültelerindeki okul öncesi öğretmenliği gibi ilgili bölümlerde istihdam edilmeleri mümkündür (Kaçmaz vd., 2021). Bu atamalar, *Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Esaslar* çerçevesinde belirlenen kriterlere göre gerçekleştirilmektedir (Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Esaslar, 2018). Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği doğrultusunda, çocuk gelişimi uzmanlarının ders kitabı hazırlık süreçlerinde görev almalarına da olanak tanınmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2015b).

2.2. İletişim Kavramı ve Tanımı

İnsanlığın var olduğu tarihten bu yana bir gereksinim niteliğinde olan iletişim kavramı oldukça geniş bir perspektif halindedir. İlk olarak kökenine inerek ele aldığımızda Fransızca ve İngilizcede yer alan, yazılış olarak aynı olsa da okunuş açısından farklı olan "communication" kavramı ile ifade edildiği görülmektedir. Kelimenin Latince kökenine bakıldığında ise "communicato" kavramı ile karşılaşılır (Oxford University Press, t.y.). Türkçede ise Batı dillerinde kullanılan ve yukarıda da

belirtilen “communication” sözcüğüne karşılık gelen “haberleşme” kelimesi kullanılmıştır. (Yüksel, 2013).

İletişimin tarihine bakıldığında insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, çeşitli iletişim araçlarının bulunmasıyla iletişim, insanların ihtiyaçları doğrultusunda evrimleşmiş, günlük yaşamımızda daha fazla yer alarak hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Önceleri haberleşme aracılığıyla ele alınan iletişim, tarihsel süreç doğrultusunda kitle iletişim araçlarının da ortaya çıkıp ihtiyaçlar doğrultusunda gelişmesiyle değişiklik göstermiştir. Böylelikle insanlar iletişimi gerçekleştirmek için farklı yöntemler kullanmış, tarihsel süreçte iletişim şekilleri de buna paralel olarak farklılaşmıştır (Gözübüyük, 2022; Süllü, 2018).

İletişim kavramının diğer tanımlarını ele aldığımızda çeşitli disiplin dallarını kapsayarak bu disiplin dallarının bir parçası halinde ifade edildiği görülmektedir. Yani birçok disiplin alanında o disiplin dalıyla ilişkilendirilerek çeşitli tanımlarla ele alınmıştır. Örneğin; iletişim psikolojisi, iletişim sosyolojisi gibi başlıklarla ilişkilendirilerek sosyoloji ve psikoloji bilimlerini, iletişim ve halkla ilişkiler, iletişim ekonomisi gibi bağlamlarla özdeşleşerek işletme, halkla ilişkiler ve yönetim alanını, iletişimin biyolojik yapısının ele alınmasıyla dil bilimini bunlarla birlikte antropoloji, edebiyat, tarih, siyaset bilimi gibi alanlarla da birlikte tanımlandığı görülmüştür (Gözübüyük, 2022). Bu noktada iletişim kavramını, toplumun eğitim ihtiyacını gideren okul gibi örgüt yapılarındaki insan ilişkileriyle ele alınıp örgütsel iletişimle özdeşleştirilerek tanımlanabilir. Buradan hareketle iletişim; bir örgütün çeşitli bölümleri ve bu örgütlerde çalışan kişiler arasındaki veri, algı, kişisel anlayış, bilgi veya sezgilerin aktarımlarını, bu nakil işleminde tercih edilen araç gereç, teknik, yöntemi ve bu aktarma sürecinde çapraz, yatay, dikey şeklindeki çeşitli kanalları, sözlü, sözsüz veya yazılı her türlü iletiyi içeren bir kavramı ifade eder (Koçel, 2020). Bu bakımdan iletişim hem örgütün hem örgütte yer alan kişilerin bütünleştirici yanını destekleyen ve örgütün her yanında var olan böylelikle örgüt için vazgeçilmez hale gelen bir olgudur (Ay, 2016).

İletişimin etkili olması ögelerinin sağlıklı bir şekilde tamamlanması ve mesajın açık ve anlaşılır şekilde gönderilmesine bağlıdır. Temelde iletişim süreçleri, bir mesajı karşı tarafa iletmek isteyen kaynak veya gönderici, mesajı gönderme yöntemini içeren kanal ve iletilmek istenilen mesajı alan alıcı veya hedef olmak

üzere üç adet birincil unsurdan meydana gelir. Bu unsurların yanında ikincil olarak yer alan kod, gürültü gibi unsurlar da vardır. Böylelikle iletişim öğeleri yedi unsur halinde ele alınır (Karademir, 2008). Bu unsurlar sırasıyla;

Gönderici (Kaynak): İletişimin başlangıç aşamasıdır. İletilmek istenilen mesajı gönderen kişi ya da kişilere kaynak denir (Karademir, 2008).

Kod: Gönderici, mesajı iletirken hedefin yani mesajı alan kişinin anlayabilmesi için mesajı kodlar bir diğer ifade ile işaretlere dönüştürür (Karademir, 2008). Bu işaretler, harfler, sözcükler ve rakamlar olabileceği gibi semboller ve simgeler de olabilir (Şahan, 2017). Burada bir iletişim aracı olan dil, duygu ve düşüncelerin aktarılmasında kullanılan en önemli kodlardan bir tanesi olarak örnek verilebilir (Kıray, 2018).

Mesaj: Kaynağın hedefi yönünde iletilmek istenilen mesajın kodlanarak bir kanal yoluyla duygu, düşünce veya bilgi halinde hedefin bu iletiyi almasına denir (Çamdereli, 2019).

Kanal (iletişim aracı): Kaynak tarafından iletilmek istenilen mesajın iletildiği yollara kanal denir. Bu kanallar, dokunma, tat alma, koklama, işitsel ve görsel duyuları harekete geçiren birçok fiziksel ve teknik araçlar olabileceği gibi görsel-işitsel araçlar da olabilir (Yalçın, 2023).

Alıcı (hedef): İletişim süreçlerinde önemlilik açısından ikinci öge olan hedef, kaynak tarafından kodlanan mesajı alıp, algılayan ve yorumlayan kişidir. Alıcı bir birey olabileceği gibi topluluk, kurum ya da kuruluşlar da olabilir (Güneri vd., 2018).

Geri bildirim (feed-back): İletişimi başlatan kaynağın göndermek istediği mesaja hitaben hedeflenen kitlenin geri dönütüne denir (Cüceloğlu, 1998).

Gürültü: İletişimin gerçekleşme sürecini olumsuz yönde etki eden her türlü ögelere denir. İletişim gerçekleşirken bağlamdaki diğer sesler, ön yargı, kişiler arası küslük durumları gibi etkenler örgütlerdeki gürültüye örnek verilebilir (Kıray, 2018). Gürültü kaynakları, kaynağın heyecanını, stresini, ruhsal durumlarını kapsayan psikolojik kaynaklar; görme, işitme ve dil güçlüklerini içeren fizyonörolojik kaynaklar; kaynakların kültürel farklılıklarını kapsayan toplumsal kaynaklar ve fiziksel gürültü kaynaklarını içerir (Bektaş, 2014)

Etkili iletişim bu ögelerin sağlıklı bir şekilde olmasının yanında hedefe uygun olarak gerçekleşmesiyle de meydana gelir. İletişim kurarken kullandığımız sembollere baktığımızda ise bu sembollerin iletişim kurma şeklimizi belirler nitelikte olduğu görülür. Kişiler arası iletişimde, kullandığımız bu iletişim biçimlerinin sözlü, sözsüz ve yazılı şekilde sınıflandırıldığı belirtilmiştir. İletişim gerçekleştirilirken bu ögelerden biri veya birkaçından yararlanılarak iletişim sağlanabilir (Gülcü, 2019). Sınıflandırma içerisinden sözlü iletişime bakıldığında temelinde yatan ögenin söz olduğu görülür. Böylelikle sözlü iletişimin dil ile doğrudan ilişkili olduğu aşikardır. İletişim sürecinde kaynak, dil vasıtasıyla duygu, düşünce vb. aktarımı yaptığında sözlü iletişim başlamış olur. Bu bağlamda kişilerin fizyolojik, toplumsal ve fiziksel yönlerini içine alan dil, sözlü iletişimin olumlu bir şekilde oluşmasında önemli bir araç görevi görür (Erkan, 2012).

Sözsüz iletişimde, kişiler arasındaki beden duruşu, beden teması, oturuş, jest ve mimikler, konuşma şekli, ses tonu, vurgulama yapma ya da sessizlik gibi etkenler yoluyla mesaj iletimi sağlanır. Bu yollar kaynak tarafından iletişime başlandığında tek başına kullanılarak da olabileceği gibi sözlü iletişimi güçlendirmek, pekiştirmek amaçlı da kullanılabilir (Ateş, 2005). Yazılı iletişim ise, kişinin hedefe yönelik iletmek istediği duygu, düşünce ve mesajların yazılı biçimde aktarılmasıdır. Bu iletişim, iletilmek istenilen mesajın hedef tarafından etkin olarak anlaşılabilmesi ve örgüt politikalarına yol göstereceğinden daha yoğun düşünmeyi gerektirir niteliktedir (Doshi, 2008).

2.2.1. Örgütlerde İletişim

Örgütleri teknolojilerin, insan ve insanların gerek birbirlerine gerekse işlerine yönelik ilişkilerini düzenleyen çeşitli yapı ve süreçlerden meydana gelen bir bileşim şeklinde tanımlamak mümkündür. Bu yapı ve süreçler bir örgütte çatışmayı çözme, yetki sağlama ve iletişim kurma ile ilgili olabilir (Balcı, 2002). Bir diğer ifadeyle örgüt kavramı, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi adına çalışma iradesi ve isteği olan bireylerin birbirleriyle ilişkiler içerisinde bulunmasıdır (Ersan, 1994). Bu noktada belirlenen ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanlar tarafından oluşturulan topluluğun var olması ve bu varlığı sürdürebilmesi etkili iletişimin sağlanması ile mümkündür (Büyükboyacı, 2020). Başka bir deyişle, örgütlerin devamlılığının sağlanması, belirlenen amaçlar çerçevesinde etkili bir

iletişim sistemi oluşturulmasına bağlıdır. Böylelikle iletişimin, örgütsel faaliyetlerin temelini oluşturduğu aşikardır. Buradan hareketle her örgütün belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulduğu ve bu amaçlara özgü çalıştıkları söylenebilir (Demir, 2003). Bu doğrultuda okullarda eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirmek için kurulmuş bir örgüt olarak ele alınabilir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sürdüren okulların bu amaçları uygulamaya koymak için diğer örgütler gibi etkili bir iletişim ortamı sağlaması gerekir (Demir, 2003; Ersoy, 2006). Özellikle de bir eğitim örgütü olarak adlandırılan okulların temel ögesinin insan olmasından kaynaklı olarak iletişimin, eğitim yönetimi noktasında oldukça önemli olduğu söylenebilir (Han, 2019).

Eğitim örgütlerinde iletişim ise okuldaki bütün ögelerin birbirine bağlı ve uyum sağlanmasına yönelik bir süreç olduğuna işaret eder. Okullarda koordinasyonun sağlanması, eylemlerin sürdürülmesi, alınan kararların öğretmenlere veya idarecilere iletilmesi, var olan sorunların çözüme kavuşturulması, bazı faaliyetlerin başlatılması ve okul kültürüne uyarlanması pozitif bir iletişim sürecine dayanır (Büyükboyacı, 2020; Eroğlu, 2005). Böylelikle etkili bir örgüt yönetiminin etkili bir iletişime paralel olduğu görülür. Okullarda gerek öğretmenler arası gerek idareci öğretmen veya personeller arası iletişim etkili olduğunda, bu iş tatminliği ve daha iyi performansı doğurur. Çünkü etkili iletişim sağlandığında kurum içindeki bireyler, kurumun kültürünü, kurumun temel değerlerini ve hedeflerini daha iyi anlayıp görevlerine daha iyi hâkim olarak zamanla sahiplenici bir tutum içerisinde olurlar (Vural, 2018). Böylelikle etkili ve verimli bir örgüt iletişimi, organizasyonun birbiriyle ilişkisine ve kültürüne dayandığı söylenebilir (Ergen, 2011). Okul kültürü içerisinde ele alındığında bu durum, öğrencilerin sosyalleşmesinde de oldukça büyük etken olabilir (Dağ, 2014). Bu da okul içindeki bireylerin birbirleri veya çevreleriyle gerçekleştirdikleri karmaşık veya yoğun iletişimin, okulun sıcak, soğuk veya ılıman bir iklime sahip olması üzerindeki etkeni gösterir niteliktedir (Açıkalın ve Turan, 2015).

Bir topluluk faaliyeti içeren örgütlerde iletişim, örgüt içinde önemini korumakla beraber örgüt dışında da sürekli olarak bilgi alışverişinin sağlanmasıyla önemini sürdürmektedir. Tam da bu noktada insanların duygularını, tutumlarını, ilişkilerini ve kabiliyetlerini içeren örgütsel iletişim kavramı karşımıza çıkmaktadır

(Vural, 2018). Örgüt kavramı gibi çeşitli tanımlarla karşımıza çıkan örgütsel iletişim, insan topluluğunun bir amaç çerçevesinde toplanmasına olanak tanıyan, bu insanların güç birliği içerisinde belirlenen amaçlar yönünde etkili bir şekilde çalışabilmeleri için çevreleriyle uyum sağlamalarını mümkün kılan bir süreçtir. Bu süreç, biçimsel (formal) ve biçimsel olmayan (informal) sistemlerde her türlü insan faaliyetlerinin paylaşılmasını kapsar (Karakoç, 1989).

Bir örgütte hedefler ana kaynak olduğundan, bu hedefleri hayata geçirebilmek adına iç ve dış unsurlar arasında bilgi ve fikir alışverişinin sağlanması örgütsel iletişimi ifade eder. Örgütlerin, iç ve dış ögeler arasında bir alışverişi söz konusu olduğundan hem kendi içleriyle hem de toplumsal çevreyle hareket halinde olan bir ilişkiye sahip olduğu da söylenebilir. Böylelikle örgütler, insan gücü veya bilgi gibi girdileri işleyerek çıktılar meydana getiren açık sistemlerdir. İşlenen çıktılar tekrar çevreye sunulduğu için örgütün çevreyle de iletişimini zorunlu kılar. Bu süreç, açık sistemli bir toplumsal yapıyı doğurur (Yalçın, 2023). Okullar sadece kendi iç dünyalarıyla değil dış dünyalarıyla da devamlı iletişim halinde olan örgütlerdir. Yani eğitim işleyişinde iletişim sadece öğrenci-öğretmen-idareci şeklinde değil okulun diğer çevresel faktörleriyle ilişkisini de içerir. Bu da okulların içinde bulundukları çevrenin kültüründen, koşullarından ve özelliklerinden etkilendiğini, aynı zamanda toplumu etkileyen ve geliştiren bir yapıya sahip olduğunu gösterir (Dağ, 2014). Bu dış paydaş ilişkisi, okulların ve okul içi personellerin doğal, teknolojik, toplumsal çevreyle ilişkisini kapsayacağı gibi diğer kurumlar ve kurum çalışanlarıyla iletişim halinde olma, sahada öğrenme gibi dışsal faaliyetlerinin getirdiği iletişim etkileşimi de olabilir.

Örgütlerde iletişim, gayriresmî-resmî, biçimsel-biçimsel olmayan şeklinde de ifade edilebilen formal ve informal iletişim yollarının beraber kullanımını gerektirir (Gözübüyük, 2022). Yani karlışıklı bilgi, duygu ve düşünce paylaşımı sürecini ifade eden iletişimin örgütsel açısında, formal ve informal iletişim yer alır (Bektaş ve Erdem, 2015).

2.2.2. Formal İletişim

Örgütteki görevlerin, statülerin, kurallar ve ilkelerin önceden belirlenip içerisine sosyal ve insana yönelik ilişkileri dahil etmemiş, hiyerarşik basamakları

temel alarak gerçekleştirilmiş iletişim şekline formal iletişim denir (Gülcü, 2019). Bu iletişim şekli resmî yapı niteliği göstererek örgütün belirlediği kurallar ile tanımlanır ve uygulanır (Alturan, 2014). Kurumlarda bilgilerin paylaşılmasına ve iletilmesine olanak tanıyan ve kurumsal iletişim sürecini başlatan formal (resmî) iletişim; kurumsal işleyişin denetimi, çalışanların amaçlar yönünde yönlendirilmesi, bilgilendirilmesi ve ikna edilmesi gibi temel fonksiyonlara sahiptir (Eğinli ve Bitirim, 2008). Formal yapıyı oluşturan örgüt ögeleri ve ilişkileri yazılı olarak (resmî yazı, rapor, eğitim süreci takvimi, e-posta, duyuru vb.) yayımlanmasının yanında sözel yollarla (toplantı, konferans vb.) da ele alınabilir (Atak, 2005).

Formal iletişim, bir örgütte en üst hiyerarşiyle diğer personeller ya da örgüt dışında yer alan insanlar arasında raporlar, yazılı öneri raporları, toplantılar, içsel notlar, görüşme, sözlü sunum, basın konferansları gibi kaynakların kullanılması ile gerçekleşir (Solmaz, 2014). Okullarda formal iletişim ise, idare, öğretmen, personel, veliler ve dış paydaş arasında gerçekleşen resmî iletişim biçimidir. Bu iletişim, öğretmenlerin atama sonuçları, izin talepleri gibi resmî evrakları, okulun işleyişine yönelik protokol ve kuralları, okul içi ve dışı kararların duyurulmasını ve veli, personel, öğretmen toplantılarını kapsar. Bu kaynakların paylaşılması formal iletişim kanallarının akış yönüne bağlı olarak dikey, yatay ve çapraz olmak üzere üç şekilde gerçekleşir (Certo, 1989).

1. **Dikey İletişim:** Örgüt kurumlarında farklı kademeler arasında gerçekleşen iletişim şekline denir (Bektaş ve Erdem, 2015). Yani örgütlerin hiyerarşik yapısında üst ve alt kademeler arasında sağlanan formal iletişim biçimidir (Genç, 2005). Eğitim örgütlerinde ise formal anlamda ele alındığında dikey iletişim, idareci ve öğretmen arasındaki iletişim şekli olarak tanımlanabilir. Burada idarecilerden öğretmenlere doğru giden iletişim, "yukarıdan aşağıya doğru iletişim'' olarak adlandırılırken, öğretmenlerden idarecilere doğru iletilen iletişim, "aşağıdan yukarıya doğru iletişim'' şeklinde örneklenebilir (Ersoy, 2006). Üst kademeden alt kademeye iletilen yukarıdan aşağıya doğru olan iletişim biçiminde, okul içindeki karar, talimat veya prosedür gibi bilgilerin yöneticilerden öğretmenlere aktarılması görülürken astların gereken bilgileri üstlere iletmesini içeren aşağıdan yukarıya olan iletişim

biçiminde ise öğretmenlerin idarecilere verdiği tepki, rapor veya istekler görülebilir (Eskiyörük, 2015; Demir, 2003).

2. **Yatay İletişim:** Bir örgütte aynı kademe veya eşit statüde görev yapan çalışanların bir araya gelerek resmi prosedürlere takılmadan, üst düzeye ihtiyaç duymadan bilgi paylaşımı ve iş birliği yapmalarına denir (Eskiyörük, 2015; Ulukan, 2017). Okul örgütlerinde yatay iletişime örnek olarak, müdür yardımcıların ya da öğretmenlerin kendi aralarında gerçekleştirdikleri iletişim biçimi verilebilir (Gülcü, 2019).
3. **Çapraz İletişim:** Örgüt içindeki bir çalışanın, diğer bölüm çalışanlarıyla ya da bölüm yöneticileri ile basamaksal kanallar olmadan kurduğu formal iletişim biçimidir (Özbolat, 2018). Eğitim örgütlerine bakıldığında çapraz iletişim, meslek lisesinde görev yapan çocuk gelişimi öğretmeninin ders için planladığı bir etkinliği uygulamadan önce okuldaki resim öğretmeninden etkinlik hakkında bilgi edinmesi şeklinde yorumlanabilir.

Özetle formal iletişim, her örgütte var olan, etkin bir şekilde kullanıldığında örgüt için yararlı sonuçlar doğurabilecek, oldukça önemli bir örgütsel iletişim şeklidir (Yalçın, 2023).

2.2.3. İnformal İletişim

Latincede "forma'' sözcüğünden meydana gelmiş olan "informal" sözcüğü, İngilizcede "formal"in karşıt ifadesi olarak ele alınmıştır (Mıhçıoğlu, 1966). "Doğal iletişim" veya "resmî olmayan iletişim" olarak da adlandırılan informal iletişim; örgüt çalışanlarının sosyal, kişisel ve iş ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, çoğunlukla kendiliğinden oluşan gruplar ve bu gruplar arasındaki bireylerin iletişimine dayanan, oldukça hızlı yayılabilen bir iletişim sistemidir (Atak, 2005; Eskiyörük, 2015; Fay, 2011). Bu tanımdan yola çıkarak örgüt çalışanlarının psikolojik ve fiziksel yakınlıklar oluşturmak, bir gruba dahil olmak ve içgüdüsel olarak iletişime duydukları ihtiyaçları karşılamak adına informal iletişim türüne ihtiyaç duydukları söylenebilir (Ergen, 2011).

Bir diğer ifade ile informal iletişim, örgüt çalışanları arasındaki özel ilişkilere dayanan ve bu ilişkilerin özelliğine bağlı olarak şekil değiştiren, genel olarak kendiliğinden ortaya çıkan ve biçimsel anlamda bir düzenleme gerektirmeyen süreci

ifade eder (Eğinli ve Bitirim, 2008). Bu süreç, farklı veya aynı birimlerde çalışan kişilerin kişisel sebepleri doğrultusunda grup oluşturmaları ve örgüt yapısında ya da örgüt dışında bir araya gelmeleriyle gerçekleşir (Yalçın, 2023). Doğal olarak bu durum da örgüt çalışanlarını dahil oldukları sosyal ortamdan etkilenmesine, birbirleriyle olan etkileşim ve iletişim düzeyleri sonucunda yeni öğretiler kazanabilmelerine imkân tanır (Uğurlu, 2014).

Literatür incelendiğinde informal iletişim, sınırlarının ve içeriğinin belli olmadığı, herhangi bir hiyerarşi, prosedür ya da formalitelere ihtiyaç duyulmadan kendiliğinden oluştuğu, aktarılmak istenilen bilginin değiş tokuş edildiği ve iki veya daha fazla insan arasında gerçekleştirildiği iletişim türü olarak ifade edilebilir (Şakir, 2023). Formal iletişimin eksik kaldığı durumlarda, çalışanların ihtiyaçlarını gidermek için geliştirilen informal iletişimin, örgüt çalışanları arasındaki etkileşimler ve kişisel yakınlıklar yoluyla ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu sayede çalışanlar arasında birlik ve beraberliği sağlayarak haberleşmeyi hızlandırdığı, moralleri yüksek tuttuğu, insan ilişkilerini ve ekip ruhunu geliştirdiği gözlenebilir. Böylelikle informal iletişimin örgütsel amaçlardan ziyade bireysel amaçlara da hizmet ettiği söylenebilir (Ersoy, 2006). Bu hizmet, yazılı kurallara bağlı olmayarak, inanç, tutum, gelenek ve davranışlara göre şekil alır (Gürses, 2006).

Tezde de yer verilen informal iletişim ölçeğinde, informal iletişimin alt boyutları olarak bir örgütte; arkadaşlık, etkileme, bilgi ve eğlenme kavramları incelenmektedir (Uğurlu, 2014). Bu boyutlar ele alındığında; arkadaşlık boyutunda bireyler, örgütte arkadaşlık ilişkisi kurarken örgüt içinde veya örgüt dışında bir araya gelerek informal süreçlerden yararlanırlar. Bu durum bir bakıma informal iletişimin altyapısını oluşturup, beslerken diğer yönden bakıldığında ele alınan başka boyutlara da zemin oluşturur. Arkadaşlık ilişkilerinin oluşması, sağlamlaşması örgütteki bireylerin daha fazla eğlenebilmesini, hoşça vakit geçirmelerini, motivasyon sahibi olmalarını, bu ilişkilerden etkilenmelerini ve daha fazla bilgi aktarımını beraberinde getirir. Bu sayede örgüt çalışanları, birbirlerini olumlu şekilde etkileyerek birçok bilgiye de ulaşabilirler (Kılıklı, 2019). Böylelikle resmî olmayan gruplar, kişisel arkadaşlıklar gibi sosyal ilişkilerin korunması ve kişisel bilgilerin, dedikoduların, söylentinin örgüt içinde yayılması informal iletişimin temel işlevleri arasında olduğu söylenebilir (Vural, 2018).

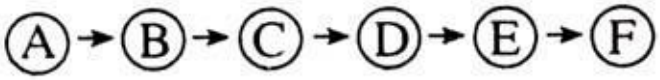
Koçel (2005)'e göre bir örgütte güçlü bir informal iletişimin gelişmesi; çalışanların kişilik özellikleri, formal iletişimin yetersiz oluşu, güvensizlik, belirsizlik, örgütün içinde bulunduğu durum, örgütlerde gruplaşmalar, sorun çözme, koordinasyon sağlama gibi nedenlere bağlıdır.

Atak (2005)'e göre informal iletişimin bir örgütte ortaya çıkması ise aşağıdaki maddelerce açıklanabilir;

- Bir örgütte yöneticiler ve personeller tarafından resmi olmayan iletişim kanallarının kullanılması, ortamda çalışanlar arası sıcak ilişkiler kurulmasına dayanır. Çalışanlar arasında edinilen sohbet, dinlenen dertler resmî olmayan haberlere ulaşılmasını sağlar. Bu durum okuldaki öğretmenler arasında kurulan olumlu ilişkilerce kendini gösterebilir.
- Örgüt çalışanları gerek çalışma saatleri gerekse çalışma saatlerinin dışında gerçekleştirdikleri piknik, çay vb. sosyal aktiviteler gerçekleştirerek samimi ve rahat konuşabilecekleri bir ortamda resmi olmayan iletişimi gerçekleştirebilirler. Okul öğretmenlerinin okul dışında gerçekleştirdikleri alışveriş merkezi, kafe, piknik aktivitelerinde ya da teneffüs saatlerinde gerçekleşen çay, kahve eşliğinde yapılan sohbetler, informal iletişim kanallarının ortaya çıkmasına örnek verilebilir. Çalışma saatleri içerisinde ise okulda oluşturulan informal iletişim ortamı; öğretmenler odası, mutfak, öğretmenlerin nöbet alanları ve yemek aralarında kullanılan alanlarda gerçekleştirilen sohbetler olabilir (Uğurlu, 2014). Bu sohbetlerde formal iletişim kullanarak iletemedikleri mesajları, informal iletişim sayesinde iletebilirler.
- Farklı statüde çalışanların görüş ve iletişim alışverişinde bulunması da informal iletişim kanallarını ortaya çıkarır. Bu durum bir okuldaki öğretmen ve idarecilerin arasında gerçekleşen sohbetlere dayanabilir.

Tüm bunlarla birlikte alanında uzman kişiler tarafınca informal iletişim dört türe ayrılmış ve böylelikle işleyiş şekli belirtilmiştir (Sharma, t.y.):

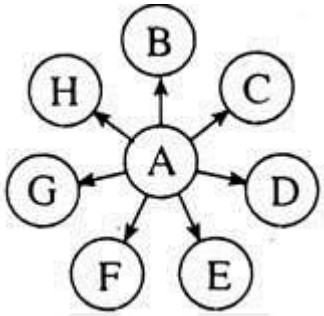
1. **Tek Dizi Zincir:** İletilmek istenilen bir bilgi, tıpkı bir zincir gibi bir dizi insan topluluğundan geçer. Şekil 1'de belirtildiği gibi A, B'ye aktarım yapar, B de bunu C'ye iletir. Aktarım C'den D'ye iletilerek, akış bu şekilde ilerleme kat eder.



Şekil 1. Tek Dizi Zincir

Kaynak: Sharma, P. (t.y.). Informal communication: Meaning purpose and importance. Erişim adresi: https://www.yourarticlelibrary.com/business-communication/informal-communication/informal-communication-meaning-purpose-and-importance/70204

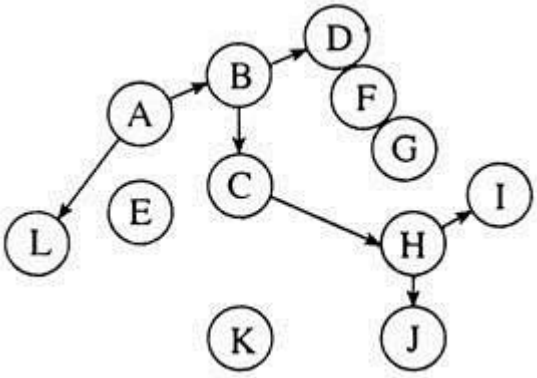
2. **Dedikodu Zinciri:** Bilgiyi iletmek isteyen kişi, iletinin merkezinde yer alarak etrafındaki diğer kişilere bilgiyi aktarır. Şekil 2'de ileti A merkezlidir.



Şekil 2. Dedikodu Zinciri

Kaynak: Sharma, P. (t.y.). Informal communication: Meaning purpose and importance. Erişim adresi: https://www.yourarticlelibrary.com/business-communication/informal-communication/informal-communication-meaning-purpose-and-importance/70204

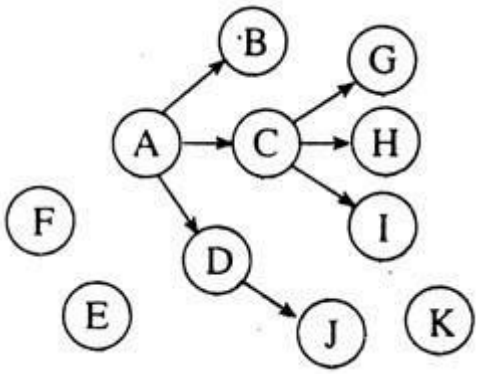
3. **Olasılık Zinciri:** İletilmek istenilen bilginin bir kişiden herhangi bir alıcı ya da alıcılara aktarıldığı rastgele süreci tanımlar. Bu iletişim türünde, bazı kişiler bilgilendirilip diğerleri iletişim alanının dışında yer alabilir. Şekil 3'te ise bu durum, E, F, G ve K'nin dışarıda kalmasıyla kendini gösterir.



Şekil 3. Olasılık Zinciri

Kaynak: Sharma, P. (t.y.). Informal communication: Meaning purpose and importance. Erişim adresi: https://www.yourarticlelibrary.com/business-communication/informal-communication/informal-communication-meaning-purpose-and-importance/70204

4. **Küme Zinciri:** Bu zincir modelinde, bilgiyi iletecek kişi, seçtiği kişilere aktarım yapar. Bu kişilerden birkaçı ise aldıkları bilgiyi kendi seçtikleri diğer kişilere gönderebilir. Şekil 4'te de belirtildiği gibi bu noktada A kişisi seçtiği kişilere aktarım yapar (B, C ve D), aktarım yapılan kişiler de tekrar kendileri tarafından seçilen kişilere mesajı iletir.



Şekil 4. Küme Zinciri

Kaynak: Sharma, P. (t.y.). Informal communication: Meaning purpose and importance. Erişim adresi: https://www.yourarticlelibrary.com/business-communication/informal-communication/informal-communication-meaning-purpose-and-importance/70204

2.2.3.1. İnformal İletişimin Önemi, Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Örgüt çalışanlarının etkileşimde bulunma yöntemlerinden biri olan informal iletişim, içerdiği kanallar (dedikodu, söylenti vb.) sayesinde örgütün yönetim ve işleyişini olumlu veya olumsuz düzeyde etkileyebilir niteliktedir (Uğurlu, 2014). Bu bağlamda yapılan araştırmalar örgütün aleyhine veya lehine olsun, örgütlerde informal iletişimin oldukça etki gösteren önemli bir iletişim türü olduğunu yansıtmaktadır (Vural, 2018). Kendiliğinden gelişen bir durum olan informal iletişimin, örgüt çalışanları tarafından ele alınırken bilişsel otoritenin daha çok kullanılması gerekçesiyle resmi iletişime göre daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir (Fay, 2011; Uğurlu, 2014). Literatür taramasına bakıldığında yapılan çalışmalar da informal iletişimin önemi vurgulanmış, Whittaker vd. (1994) çalışmalarında örgüt çalışanlarının zamanlarının %88-93'ünü informal iletişim, %25-70'ini ise yüz yüze iletişim kurarak geçirdiklerini belirterek bu önemi vurgulamışlardır. Bir diğer çalışmada, bir örgütte çalışan kişilerin iletişimlerinin %37'sini resmî olmayan

iletişim oluştururken, %56'sını resmî iletişim oluşturduğu belirtilmiştir (Sabau ve Bibu, 2012). Bu sonuç, bir örgütte informal iletişimin formal iletişim kadar önemli olduğunu vurgular niteliktedir. Yapılan başka bir çalışmada ise bireylerin konuşmalarının %65-80 oranında sosyal konulara yönelik olduğu ortaya konulmuş, buradan hareketle, bu çalışmada da sosyal ihtiyaçları gidermek adına ihtiyaç duyulan informal iletişimin niteliğinin öne çıkarıldığı görülmüştür (Fay, 2011; Johnson, 2016).

İnformal iletişimin olumlu yönlerine bakıldığında aşağıdaki maddelerce ele alınabilir;

- Hiyerarşinin verdiği resmîliği ortadan kaldırarak, çalışanlar için rahat bir iletişim ortamı sağlar. Bu durum çalışanlar tarafından informal iletişim kanallarını etkin kullanmak adına önem arz edebilir (Alturan, 2014).
- Bazı zamanlarda formal iletişimi destekleyerek, örgütün amaçlarına hizmet edecek yararlar sağlayabilir. Bu yarar örgütte çabuk yayılması istenilen bir mesaj için informal iletişim kanallarını tercih etmekle kendini gösterir (Vural, 2018).
- Çalışanlar arasındaki örgütte dayanışmanın ve iş birliğinin artmasına, hızlı bilgi akışı ve pratik çözüm sürecinin gerçekleşmesine katkı sağlar (Yalçın, 2023).
- İnformal iletişim kanalları, çalışanların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayarak anlamlı sosyal arkadaşlıklar kurmalarına ve güçlü iş ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olur (Thomas ve Rozell, 2007).
- Düzenlenen sosyal faaliyetler, çalışanlar tarafından oluşturulmuş imformal gruplar veya grup içi sohbetler, çalışanların birlik ve beraberlik yönünü geliştirmesine yardımcı olur. Çalışanlar arasında yapılan şakalar, mesai saatlerini daha çekilebilir bir hale getirerek çalışanların istek, şikâyet veya önerilerini yönetim kademelerine ulaşmasına da imkân tanır (Bektaş ve Erdem, 2015).
- İnformal iletişim sayesinde birey ve grup etkileşimi, özellikle de kesinliğin olmadığı koşullar altında üst düzeye çıkabilir, böylelikle sosyal ilişkiler buna paralel olarak artış gösterebilir (Uğurlu, 2014).

- Bilginin daha hızı toplanması ve yayılmasına, hızlı karar vermeye, stresten kurtulmaya ve böylelikle rahatlatıcı bir etkileşim sağlamaya yardımcı olur (Subramanian, 2016).
- Yöneticiler informal iletişim sayesinde, örgüt içinde çalışanlarla iletişim kurarak hem çalışanların düşüncelerinden haberdar olur hem de onlara iletmek istediği mesajları en kısa sürede aktarma imkânı bulabilir (Eskiyörük, 2018).
- İnformal iletişim, örgütsel ve bireysel hedeflerin entegrasyonunu simgeler niteliktedir (Fay, 2011).
- Resmî olmayan iletişim, doğru ve etkin kullanıldığında örgüt kültürünü güçlendirir ve bir yönetim aracı olarak görülebilir (Gökkoyun, 2023; Koçel, 2015).
- İnformal iletişimle birlikte oluşan sosyal ilişkiler sayesinde sevgi, saygı, takım ruhu sağlanarak örgütte verimin artmasına ve amaca hizmet eden bir iş ortamı oluşmasına olanak tanınır (Yılmaz, 2007).
- İnformal iletişim, örgüt çalışanlarının dolaylı veya doğrudan işe katılım sağlamalarını ve ortaklaşa karar almalarını sağlar. Bu, güven duygusunu geliştirerek bir gruba ait olma gibi olumlu işlevleri kazandırabilir (Memduhoğlu ve Saylık, 2012).
- Sosyallik açısından önemli bir yer tutan, bu yönüyle de farklı beşerî yönleri tatmin ettiği ve formal iletişimle etkileşim halinde olduğu belirtilen informal iletişimin herhangi bir örgüt için hayati bir unsur olduğu olumlu sonucuna varılabilir (Ergen, 2011).

İnformal iletişimin birtakım olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bu olumsuz yönler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- İnformal iletişim kanallarından olan dedikodu ve söylentiler bir örgütte bazen tehlikeli bir yapıya bürünebilir. Bu durum örgüt çalışanlarının aralarındaki ilişkiye zarar vererek çalışanların strese girmelerini böylelikle de iş performanslarının düşüşüne sebep olabilir (Bektaş ve Erdem, 2015).
- İnformal iletişim, iletişim yetersizliği oluşturarak yayılan bir bilginin eksik iletilmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca iletilen her bilgi hoşa giden veya istenilen bilgi niteliğini taşımayabilir (Uğurlu, 2014).

- İnformal ilişkilerin getirdiği samimiyetin örgüt içinde hâkim olması zaman zaman örgüt kurallarının zedelenmesi, işlerin aksaması ve üstlerin ciddiye alınmamasına sebebiyet verebilir (Memduhoğlu ve Saylık, 2012).
- Söylenti veya dedikodu aracılığıyla gönderilen bilgiler doğru olsalar da bazen yanlış anlaşılmalara, belirsizlik ve endişe artışına, güvenin azalmasına sebebiyet verebilir. Bu, örgütteki iletişim ortamına zarar vererek örgüt içindeki çalışanların performans seviyelerinin düşmesi, stres seviyelerinin artması ve iş doyumsuzluğuna sebep olması gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Eğinli ve Bitirim, 2008).
- İnformal iletişim yapısı itibarıyla örgütsel amaçlardan ziyade bireysel hedeflere dayalı olduğundan bazı durumlarda örgütün amaçları ile çatışabilir (Ersoy, 2006).

2.2.3.2. İnformal İletişimin Kanalları

Literatür tarandığında "fısıltı gazetesi" olarak da adlandırıldığı belirtilen informal iletişimin (Bayramoğlu, 2019); 'Bir bilginin dedikodu ya da söylenti kanalları aracılığıyla kişiler arası informal yollarla aktarılması' şeklinde içerdiği kanallar doğrultusunda tanımlanabildiği görülmüştür (Deepa ve Seth, 2016). Bu doğrultu da içerdiği kanallar şu şekilde sıralanabilir (Koçel, 2007);

- İnformal gruplar,
- Yöneticilerin informal ziyaretleri,
- Kurum içi sohbetler,
- Laf taşıyıcılar,
- Dedikodu ve söylenti ağı,
- Şakalar,
- İnformal sanal iletişim kanalları,
- Sosyal etkinliklerdir.

1. İnformal Gruplar: Grup kavramı, ortak değerler ve davranış kurallarını benimseyen, üyeleri arasında farklı sorumluluklar üstlenen, ortak bir hedefe ulaşmak için beraber çalışan ve birbirleriyle iletişim halinde olan, bu süreçte de birbirlerini etkileyen bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu sosyal bir yapı olarak ele alınabilir (Koçel, 2007). Örgüt içerisindeki bireyler iş hayatlarına atıldıklarında arkadaşlık,

sivil toplum kuruluşları ve sosyal gruplar içerisinde yer alırlar. Bu durum bireyin içinde bulunduğu grupların ilişkilerini, karakteristik özelliklerini, grup içerisindeki konumlarını sosyokültürel yaşamına yansıtmasına ve sosyal hayatlarının şekillenmesine olanak tanır (Ağın, 2022). Bu bağlamda grup tanımlamasında belirtilenlere paralel olarak informal gruplar; yönetim biliminde, resmî olmayan bir şekilde bir araya gelerek kendilerini bir grup olarak gören, sürekli iletişim halinde olan, ortak değerlere ve normlara sahip ve belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmeyi hedefleyen insan topluluklarına denir (Aytürk, 2007).

Bir örgütte örgüt çalışanlarının bir araya gelip grup oluşturmaları farklı nedenlerce ele alınabilir. Bu nedenler bir birey için ihtiyaç niteliğinde olup bu ihtiyaçlar; sevmek, sevilmek, güvenmek, eğlenmek, takdir edilmek, tanınmak, yönetmek, yardım alıp-vermek gibi sosyal, psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlar olarak sıralanabilir (Şahan, 2017). İş ortamında bir gruba dahil olan bireyin bu ihtiyaçlarının giderilmesinin yanında, uyum sağlayıcı deneyimler kazanma, yeni davranış şekilleri deneyimleme ve kendini rahatça ifade edebilme gibi öğretiler de elde edebilir (Öner ve Gümüş, 2000).

Belirtilen nedenlerle bir araya gelen çalışanlar grup oluştururken veya bir gruba dahil olurken çeşitli farklılıklar ya da benzerliklerden yararlanabilirler. Bu benzerlikler veya farklılıklar, yaş, cinsiyet, din, işe yönelik bilgi, kimlik veya inanç gibi faktörler olabilir (Balay ve Sağlam, 2004). Okul örgütlerinde ise informal grup oluşumunda bu faktörlerin geçerli olmasıyla birlikte bunların yanı sıra özellikle aynı branşa sahip olup zümre olma veya aynı sendikaya bağlı olma gibi faktörler de gruplaşma için göz önünde bulundurulabilir.

2. Yöneticilerin İnformal Ziyaretleri: Örgüt yöneticileri informal ziyaret gerçekleştirirken bu ziyaretleri birçok amaca dayandırabilir. Bu amaçlar örgütsel olabileceği gibi bireysel amaçlı da olabilir (Şakir, 2023). Yöneticiler bu ziyaretlerde çalışanlarıyla iletişim kurarken birçok yönteme de başvurabilirler. Bu yöntemler belirlenirken yöneticilerin kişisel özellikleri ve kurum kültüründen yararlanılır. İletişim kurma sırasında bazı idareciler çalışanları ile aracı vasıtasıyla iletişim halinde olurken bazıları doğrudan iletişime geçmeyi tercih edebilir. Bunu gerçekleştirirken de kısa adı MBWA olan -managing by walkind around- gezinme yönetimini kullanırlar (Acar-Şentürk ve Selvi, 2016).

Management by walking around, yöneticilerin bazı zamanlarda ofislerinden çıkarak çalışanların ortamına dahil olup birebir iletişim halinde olması, fikir alışverişinde bulunması ve onların sorunlarını dinlemesi anlamına gelir (Atak, 2005). Bu şekilde ele alınan informal iletişim kanalı, okullarda, idarecilerin zaman zaman sınıf ziyaretleri yaparak, öğretmenlerin isteklerini veya problemlerini dinlemeleri ile kendini gösterebilir.

3. Kurum İçi Sohbetler: TDK (2025)'ye göre sohbet kavramı; iki veya daha fazla sayıda insanın arasında gerçekleşen, arkadaşça, dostça yapılan hasbihal ya da konuşma olarak ifade edilir. Bu kavram örgüt içinde meydana geldiğinde kurum içi sohbet gerçekleşmektedir (Özbolat, 2018). Bu sohbetlerde çalışanlar bir araya gelerek bilgilerini paylaşma, fikirlerini dile getirme, iş birliği kurma, güncel konular hakkında tartışma ve sorunları çözme gibi faaliyetler gerçekleştirirler.

Kurum içi sohbetler; toplantılar, yemek araları gibi alanlarda gerçekleşebilirken; mesajlaşma, online platformlarda da meydana gelebilir (Şakir, 2023). Böylelikle kurum içi sohbetlerin kurum dışına da taşabildiği sonucuna varılabilir (Delihasan, 2021). Bu sohbetler çalışanlar arasında ve örgüt için sadece olumlu sonuçlar doğurmaz. Bazen sohbetin dozu ayarlanamaz ve diğer çalışanlara karşı tutumlarda olumsuzluk meydana getirebilir (Bektaş ve Erdem, 2015). Eğitim örgütleri içerisinde bu sohbetler; çay molaları, öğretmenler odası gibi alanlarda gerçekleşirken, konuşulan sohbetler bazen okul hakkında olabildiği gibi bazen de okul dışı konuları kapsayabilir (Bektaş ve Erdem, 2015).

4. Laf Taşıyıcılar: TDK (2025)'de laf taşımak kavramı; dedikodu yoluyla laf götürüp getirmek şeklinde ifade edilirken, Bektaş ve Erdem (2015)'e göre laf taşıyıcılar; örgüt çalışanlarının, örgütsel faaliyetlerini sürdürürken istemeden ya da isteyerek bir yerden başka bir yere informal bilgileri ulaştırmasıdır. Örgüt içerisindeki bu kişiler, duydukları lafları bir başkasına taşımaktan zevk alarak (Ulukan, 2017), bilginin örgüt içinde hızlıca öğrenilmesini sağlarlar (Arslan, 2018). Bu durum diğer informal iletişim kanallarında da olduğu gibi yanlış bilgilerin aktarılmasında olumsuz sonuçlara yol açabilir.

5. Dedikodu ve Söylenti Ağı: Genellikle dedikodu ve söylenti kelimeleriyle anılan informal iletişim kanallarının içinde barındırdığı söylenti ağı, TDK (2025)'ye göre; ağızdan ağıza dolaşan, bu doğrultuda kesinlik kazanamayan rivayet veya haber

şeklinde ele alınmıştır. Söylenti ağını örgüt kapsamında ele aldığımızda ise; örgüt içerisindeki bir kişinin bilinmeyen bir kaynaktan aldığı haber ya da bilgiyi kişisel amaçları doğrultusunda değiştirerek yayması şeklinde tanımlanabilir. Kişisel amaçlar devreye girdiğinden, örgütsel amaçlarla bütünleşme ya da tutarsızlık gösterebilmesinden kaynaklı, örgütün daha önceden belirlenmiş amaçlarını zayıflatma ya da güçlendirme ihtimallerini barındırır (Okkalı, 2008).

Literatür tarandığında söylenti ağıyla birlikte ele alınan, benzerlik ve farklılıklarına vurgu yapılan ve birbirleri ile karıştırılabilen bir diğer informal iletişim ağı dedikodudur (Himmetoğlu vd., 2018). Başkalarını kınamak ve çekiştirmek amacıyla yapılan gıybet veya konuşma (TDK, 2025) şeklinde ele alınan dedikodu ağı, alanyazında pek çok tanımla karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımların ortak özelliklerinden yola çıkarak dedikoduğu ağı; informal bilgi akışının sağlanmasıyla gerçekleşen, samimi bir ortamda, genel olarak ortamda olamayan kişi ya da kişiler hakkında yapılan, olumlu veya olumsuz konuşmalar olarak tanımlanabilir (Gökkoyun, 2023).

6. Şakalar: Şaka, eğlendirme, güldürme sebebiyle karşısındaki kişiyi kırmadan ifade edilen söz, latife veya yapılan hareket olarak tanımlanabilir (TDK, 2025). Örgüt çalışanları, örgüt içerisinde çeşitli nedenler altında şakaya başvurabilirler. Bu nedenler; eğlendirmek, güncel meseleleri ele almak, farkındalık yaratmak şeklinde olabilir (Şakir, 2023). Bu nedenleri ele alarak şakanın örgüt içerisinde doğru kullanımı, etkili iletişim sağlanmasıyla anlaşmazlıkları azaltma, güldürme ve çalışanları motive etme gibi hem örgüte hem de çalışanlara katkı sağlayacak yararlar sağlayabilir (Romero ve Cruthirds, 2007). Bazı şakalar ise işlevselliğini kaybederek eğlendirmekten ve güldürmekten uzaklaşıp, karşıdaki kişiyi kırabilecek boyuta ulaşabilir (Bektaş ve Erdem, 2015).

7. İnformal Sanal İletişim Kanalları: İletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler, öncelikle kitle iletişim araçlarını etkilemiş, buna paralel olarak yönetim teknolojisinde ve örgütsel iletişimde yaşanan gelişmelere imkân tanımıştır (Türkmen, 2003). Yaşanan gelişmelere ek olarak internette meydana gelen ilerlemeler, informal iletişim kanallarına yeni boyut kazandırmıştır. Bunun sonucunda bilgilerin kolay ve hızlı yayılmasında önemli bir etken olan informal sanal iletişim kavramı meydana gelmiştir (Ulukan, 2017).

Bilgilerin, duygu ve düşüncelerin elektronik araçlar vasıtasıyla karşı tarafa iletilmesi sanal iletişimi tanımlarken (Akkirman, 2004), kişilerin gerek iş gerekse iş dışı konularda sahip oldukları duygu ve düşüncelerini herhangi bir kurala bağlı kalmadan elektronik iletişim araçlarını kullanıp alıcıya ulaştırması da informal sanal iletişimi tanımlar (Bektaş ve Erdem, 2015).

Kişisel bloglar, sosyal medya platformları veya çevrim içi topluluklar gibi sanal iletişim ağları, kişilerin deneyimlerini ve fikirlerini paylaşmalarına olanak tanır (Şakir, 2023). Çalışanların iş ortamında yaşadıkları olumsuz veya olumlu bir olayı bu platformlarda paylaşmaları da informal sanal iletişim kanallarına örnek oluşturur (Ulukan, 2017).

8. Sosyal Etkinlikler: Örgüt açısından ele alındığında sosyal etkinlikler; çalışanların iş tempolarının yanında sosyal gereksinimlerini karşılamak, bu aktivitelerde karşılıklı bilgi alışverişinde olmak, güzel vakit geçirmek ve eğlenmek amacıyla düzenlenen etkinliklerin bütünüdür (Bektaş ve Erdem, 2015). Bu etkinlikler, idareci ve çalışanlar arasındaki etkileşimi ve iletişimi sağlama, grupça çalışma verimliliğini arttırma, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, örgütsel bağlılığı geliştirme ve sosyal dayanışmayı sağlama gibi olumlu özellikleri sahip olmasının yanında, etkinlik süresince yanlış bilgilerin kulaktan kulağa gezinmesi gibi olumsuz özelliklere de sahiptir (Özbolat, 2018; Ulukan, 2017).

İdarecilerin de dahil olabildiği, öğretmenler arası düzenlenen geziler, sportif, kültürel etkinlikler, gönüllü çalışmalar, doğum günü kutlamaları ve mesleki gelişime katkı sağlayan eğitim seminerleri okullarda sağlanan sosyal etkinliklere birer örnektir.

2.2.3.3. İnformal İletişimin Okullar ve Öğretmenler İçin Önemi

Okullar, insan ögesinin sürekli var olduğu ve insanın giriş çıkış yaptığı eğitim örgütleridir (Uğurlu, 2014). İnsan unsurunun olduğu noktada ise iletişimin de var olacağını ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda; etkileşme, öğrenme ve sosyalleşme süreçlerini içeren eğitim örgütlerinde iletişim hem eğitim hem de yönetim için temel gereklilik olduğu vurgulanabilir (Ay, 2016). Aynı zamanda eğitim örgütlerinde toplum kültürünün kuşaklara aktarılması, toplumu kalkındırma doğrultusunda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve eğitim sürecinin karşılıklı etkileşiminden

meydana gelmesi gibi amaçlar doğrultusunda iletişim ürününün önemi oldukça fazladır (Başaran, 2000; Doğan, 2017). Bu bağlamda okullara, işlevlerinden dolayı bir ilişki ve iletişim yumağı denilebilir (Hoşgörür, 2024).

Tan (2003), eğitim yönetiminde iletişimi; eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için karar alma, örgütleme, planlama, değerlendirme ve koordinasyon sağlama gibi yönetim basamaklarını etkin bir şekilde yürütebilmek amacıyla, örgüt içi ve dışı ile yapılan bilgi alışverişi şeklinde tanımlamıştır (aktaran Ersoy, 2006). Böylelikle yönetimsel süreçlerde informal iletişimi sık sık kullanıp olumlu sonuçlarından yararlanmak mümkündür (Uğurlu, 2014).

İdareciler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitime yardımcı diğer personeller okulların birer öğesi olarak, sürekli iletişim ve etkileşim halindedirler. Okul ögeleri arasında meydana gelen iletişim süreçleri bütünleşmiş bir sistem içerisinde birbirini doğrudan etkiler. Sistemin sağlıklı bir şekilde devamlılığını sağlamak, okul idarecileri ve öğretmenler arasındaki iletişimden geçer. İletişimin ilgili öğeler arasında sağlıklı olarak gerçekleşmesi önce öğrenciler sonra da tüm okul ögeleri için önem arz eder. Çünkü iletişim sırasında ele alınan iletişim kanallarının doğru kullanımı, okul verimliliğini arttıracak boyutta yarar sağlar (Doğan vd., 2014; Hoşgörür, 2024).

Okul örgütlerinde gerçekleşmesi beklenen sağlıklı iletişim, okul ögeleri arasında formal yollardan oluştuğu kadar informal yollardan da oluşur. (Hoşgörür, 2024). Oluşan informal ilişkiler, okula ‘ben’ yerine ‘biz’ duygusunu katarak bir aile havası oluşturabilir. Teneffüs saatleri, öğretmenler odası, nöbet alanları gibi informal ilişkilerin yoğun olduğu alanlarda, okul içinde sağlanan samimi sohbetler ile okul dışında gerçekleşen görüşmeler, okul ögelerinin aralarında samimi ve doğal ilişkiler geliştirmelerine olanak tanır (Memduhoğlu ve Saylık, 2012; Uğurlu, 2014).

Diğer örgütlerde olduğu gibi bir eğitim örgütünde de verimli bir çalışma, işten doyum alma ve böylelikle iyi bir performans sergileme, çalışan okul öğeleri (öğretmen, öğrenci, veli gibi) arasındaki ilişkiye bağlı olmasının yanı sıra bu durumun sağlanmasında en önemli görev okul yöneticilerine de düşmektedir. Öğretmenlerin idarecilere rahatlıkla ulaşabilmeleri, fikir danışıp verebilmeleri okulda çift yönlü bir ilişkiyi sağlar. Yöneticilerinde okul öğelerini güdülemesi ve desteklemesi, okulun amaçlarına ulaşmada gidilecek temel yoldur (Demir, 2003).

Özetle, bir okulda sağlıklı ilişkinin olması, öğelerin iş bağımlılığını ve motivasyonunu arttırmasına yardımcı olurken, bu durumun da yaptıkları işe yansımasına olanak sağlar. Buradan hareketle eğitim örgütünde yönetici ve öğretmen arasında sağlanan sağlıklı iletişimin, öğretmenin vereceği eğitime, veli görüşmelerine, kendi potansiyelini arttırmaya, okuldaki arkadaşlık ilişkilerine ve okul kültürüne etki edeceği sonucuna varılabilir.

2.2.3.4. İnformal İletişimle İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Literatür taramasını ele alarak informal iletişimle ilgili yapılan yurt içi araştırmalara bakıldığında; 'informal iletişim' kavramının daha çok işletme, halkla ilişkiler, sağlık yönetimi, kamu yönetimi ve insan kaynakları gibi alanlarda yapılmış tezlerde ele alındığı görülmüştür. Çalışmaların bu tezde ele alınan konuyla ilişkili kısımlarının bulunmasıyla birlikte, ilgili literatüre bu başlık altında kısaca değinmek gerekirse; Özbolat (2018), işletme ana bilim dalında gerçekleştirdiği çalışmada, informal iletişim ağlarını bankacılık sektöründe örgütsel bağlamda incelemiştir. Ölmez Yıldız (2022), sağlık yönetimi alanında yaptığı araştırmada, farklılıkların yönetiminde informal iletişimin iş doyumu üzerindeki etkisini ve düzenleyici rolünü ele almıştır. Gözübüyük (2022), sağlık çalışanları arasında informal iletişim ve otoriter liderliğin, çalışanların yıkıcı ve yapıcı sapma davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Delihasan (2021), insan kaynakları alanında yaptığı çalışmada, informal iletişimin kurumsal bağlılık üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sarı (2019), sağlık yönetimi alanında gerçekleştirdiği çalışmada, örgütsel sessizliğin informal iletişime olan etkisini değerlendirmiştir. Son olarak Alturan (2014), işletme alanındaki araştırmasında, informal iletişimin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkilerine odaklanmıştır.

Bu tez çalışmasının konu başlığından yola çıkarak informal iletişimi eğitim örgütü ve öğretmenler açısından ele alan tezlere ilişkin çalışmalara detaylıca yer vermek gerekirse;

Şakir (2023)'in eğitim bilimleri ana bilim dalında yapmış olduğu "Öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği)" isimli çalışmasında, 2022-2023 eğitim-öğretim yılları arasında Kayseri ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan 395 öğretmenin örgütsel

bağlılıkları ve informal iletişimleri arasındaki ilişkiyi ve ele alınan değişkenlere göre değişimini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada 'Kişisel Bilgi Formu', 'Örgütsel Bağlılık Ölçeği', 'İnformal İletişim Ölçeği' ele alınmıştır. Araştırma sonunda informal iletişimin bütün boyutları ile örgütsel bağlılığın çıkar boyutu pozitif, zoraki boyutu ise negatif bir ilişki içerisinde olduğu bulunmuş, bunun yanı sıra informal iletişimin eğlenme ve arkadaşlık alt boyutları ile örgütsel bağlılığın ahlaki boyutu pozitif bir ilişki içerisindeyken, bilgi ve etkileme boyutları ile negatif bir ilişkide olduğu sonucuna varılmıştır.

Arslan (2018)'ın eğitim bilimleri ana bilim dalında yapmış olduğu çalışmasında, 2017-2018 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Bağcılar ilçesinde görev sürdüren 405 sınıf ve branş öğretmeninin örgütsel sinizmleriyle informal iletişim düzeylerinin arasında ilişkinin var olup olmadığını belirleyerek, bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada 'Kişisel Bilgi Formu', 'İnformal İletişim Ölçeği' ve 'Örgütsel Sinizm Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise örgütsel sinizm ölçeği toplam puanları ile informal iletişim ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur.

Yıldırım (2018), eğitim yönetimleri alanında ele aldığı tezinde, Siirt il merkezinde görev yapan 619 öğretmenin görüşlerini baz alarak çok kültürlü kişilik özellikleriyle, okullardaki informal iletişim düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılarak ilerlenen çalışmada, "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri" ile "Okullarda İnformal İletişim" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise okullarda öğretmenler tarafından informal iletişimin kullanılma sıklığına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş, informal iletişim olumlu sonuçlarının orta düzeyde olduğu, kullanılma nedenine özgü algılarının ise düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Ay (2016) tarafından ele alınan, "Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişimleri: bir karma yöntem çalışması (Tokat ili örneği)" tez içeriğinde; yakınsayan paralel karma yöntemini kullanarak, 60 öğretmenin nitel örneklemi, 450 öğretmenin de nicel örneklemi oluşturmasını sağlamış, bu öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri ile kişilerarası öz yeterlilik algılarını bazı kişisel bilgilere göre

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin informal iletişimleri ile kişilerarası öz yeterlilik algıları arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Üstün (2021), eğitim yönetimleri alanında yazdığı "Okullardaki informal iletişim düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki" adlı tezinde, ilişkisel tarama modelini kullanıp, basit tesadüfi örnekleme yoluyla 396 öğretmenle yaptığı bir çalışmadır. Araştırmada "Psikolojik Sermaye Ölçeği" ile "İnformal İletişim Ölçeği" kullanılarak, öğretmenlerin psikolojik sermayeleriyle informal iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda ise iki değişken boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında; pozitif yönlü düşük dereceli ve pozitif yönlü orta dereceli ilişkiler tespit edilmiştir.

İnformal iletişimle ilgili yurt dışı araştırmalarına bakıldığında ise tezde yer verilen yurt dışı kaynaklardan da yola çıkarak aşağıdaki araştırmalar ele alınabilir. Fay (2011)'ın "İş arkadaşlarının gayriresmî iletişimi: mesajların tematik analizi" başlıklı makalesinde, tematik analiz yöntemini ele alarak uzaktan çalışan 100 kişinin, ofisteki meslektaşları ile arasındaki gayriresmî etkileşimi incelemeyi ve gayriresmî ilişkilerde kullanılan mesaj türlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Deepa ve Seth (2016), örgütlerde dedikoduyu araştırırken, dedikodu kanalını örgütün yararına kullanmak adına belirli öneriler sunduğu "Örgütsel üzüm asması faydalı olabilir mi? Hint bağlamında keşifsel bir çalışma" isimli makalesinde var olan literatürleri incelemiş ve yöneticilerin dedikodu hakkındaki algılarını ortaya koymak için anket çalışmasına başvurmuştur. Makalenin bulguları ise dedikodu ağının bilgiyi, resmî iletişim kanallarından daha hızlı yayabileceğini belirtir niteliktedir.

Bildag ve Pilli (2024) tarafından ele alınan "Özel okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin gayriresmî iletişim düzeyleri ve öğretmen iş performansları arasındaki ilişki" isimli makalede öğretmenlerin iş performansı, informal iletişim düzeyleri ve özel okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında KKTC'nin özel okullarında (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlik mesleğini sürdüren 426 kişiyle sürdürülmüştür. Çalışmada 'İnformal İletişim Ölçeği' ve 'Öğretmen İş Performansı Ölçeği' kullanışmış, araştırma sonunda genel olarak iletişim stilleri ve liderlik

stillerinin öğretmenlerin iş performansı üzerinde belirleyici faktörler olduğu kanısına varılmıştır.

Subramanian (2006) "Yönetimsel iletişime "açık göz ve kulak" yaklaşımı" başlıklı makalesinde, yönetimsel iletişimde sağlanan iletişimin her zaman resmi olmadığını, informal iletişimin varlığını ve örgütler için olumlu ve olumsuz yanlarını ele almıştır. Avalos-Bevan ve Bascoqe (2017) taraflarından ele alınan "Öğretmenlerin mesleki gelişim için gayriresmî iş birliği: inançlar, bağlamlar ve deneyim" başlıklı makalede Şili'nin üç coğrafi bölgesinde çalışan, 1025 ortaokul ve ilkokul öğretmeniyle yapılmış ankete dayanan çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okul temelli gayri resmi iş birliğine yönelik, inançları, görüşleri ve deneyimlerine yer verilmiştir. Bu faktörler, öğretim düzeyi (ilkokul/ortaokul), okul türü (kamu ve özel), kentsel/kırsal konum ve okul büyüklüğü açısından incelenmiştir.

2.3. Çocukluk Yaşantıları

Kişilik gelişiminin başladığı evre olarak ele alınan çocukluk dönemi, yaşama ilişkin ilk deneyimlerin gerçekleştiği, sosyal ilişkilerin başladığı, olumlu ya da olumsuz davranışların öğrenildiği kısacası yaşam becerilerinin kazanıldığı ve hayatın temellerinin inşa edildiği bir dönem olarak tanımlanabilir (Yörükoğlu, 2008). Bu dönemde gerçekleşen yaşantılar, bireylerin ilerleyen dönemlerdeki davranış, düşünce ve duygularının temeline kaynaklık etmesiyle kişilik gelişimlerinde kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda çocukluk döneminde gerçekleşen yaşantılar yetişkinlik döneminde meydana gelen davranışlarda kendini gösterir nitelikte olduğu söylenebilir (Burger, 2006).

Erken dönemde ebeveynlerin davranış şekilleri, çocuklarına verdikleri tepkiler çocuklarının üzerinde bıraktıkları genetik miras kadar duygusal açıdan da oldukça etkilidir. Bu dönemde verilen tepkiler, çocuğa kendi duygularını tanıtması, duygularını yönetmesi açısından öğreti niteliğindedir. Böylelikle çocuklukta elde edilen deneyimlerin, davranış ve düşünce kapasitesini etkilediği söylenerek, bireyin sosyal, psikolojik, davranışsal ve fizyolojik gelişimi için önem arz ettiği de vurgulanabilir (Gerhardt, 2004).

İnsanın davranışlarının ve doğasının anlamlandırılması için çocukluk yaşantılarının hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle birlikte ele alınması

gerekmektedir (Bethell vd., 2019). Literatür incelendiğinde çocukluk yaşantılarının, ‘olumlu çocukluk yaşantıları’ ve ‘olumsuz çocukluk yaşantıları’ şeklinde iki başlık altında ele alındığı görülmüştür.

2.3.1. Olumlu Çocukluk Yaşantıları

Bir bireyin sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlayan tüm hayat deneyimlerinin toplamı olumlu çocukluk yaşantıları olarak adlandırılır. Bireyin bu dönemde desteklenen, güven verilen, kabul edilen ve olumlu, mutlu bir ortamda yer alması; kendisine değer verildiğinin farkında olması, yeterince sevilip takdir edildiğini hissetmesi ve sağlıklı ilişkiler içinde olması çocukluk dönemine yönelik olumlu çocukluk yaşantıları deneyimleriyle karakterizedir (Doğan ve Aydın, 2020).

Sege ve Browne (2017) çalışmalarında, olumlu çocukluk yaşantılarını;

- Duygusal ve sosyal yetkinliklerin öğrenilmesi,
- Destekleyici ve besleyici ilişkiler içerisine dahil olma,
- Güvenli ve koruyucu bir ortamda yaşam sürdürme, gelişim gösterme, oyun oynama ve öğrenme,
- Bağlılık duygusu geliştirme yollarına ve yapıcı sosyal katılıma sahip olma şeklinde dört geniş kategoride ifade etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, çocukluk yaşantılarının diğer boyutu olan olumsuz çocukluk yaşantıları konusunun üzerinde daha çok odaklanıldığı fakat pozitif psikoloji kavramı ile olumlu çocukluk yaşantılarına yönelik çalışmaların arttığı görülmüştür. Olumlu çocukluk yaşantılarının araştırmacılar tarafından dikkat çekmesini sağlayan pozitif psikoloji yaklaşımı, olumlu karakter özelliklerinin ve olumlu duyguların incelenmesi için kullanılan bir terimdir (Seligman vd., 2005).

Bireyin iyi oluşunu temel alarak, Matin Seligman tarafından oluşturulan pozitif psikoloji yaklaşımı, olumlu durumları görmek ve desteklemek gibi bir amaç gütmektedir (Taylor, 2001). Bu bağlamda pozitif psikoloji yaklaşımına göre, bireyin hayatında sadece olumsuz koşulların veya deneyimlerin olmaması, bireyin iyi oluşu ve ruh sağlığı için yeterli değildir. Bu bakış açısı, bireyin çocukluk döneminde travmatik olaylar yaşamamış olmasının, iyi bir çocukluk geçirmiş olduğu anlamına gelmiyorken; yaşamında, üzüntü, korku gibi olumsuz duyguların olmaması, sevinç,

güven gibi olumlu duyguların varlığını ortaya koymadığını yansıtmaktadır. İdeal bir çocukluktan söz etmek için olumsuz deneyimlerin yaşanmamış olması ya da az yaşamış olması, bununla birlikte yeteri kadar olumlu deneyimlerin varlığının olması gerekmektedir. Böylelikle bireyin ruhsal durumunu daha doğru değerlendirmek adına hem olumsuz hem de olumlu yaşam deneyimlerinin araştırılması söz konusu olmalıdır (Doğan ve Aydın, 2020). Çünkü olumlu deneyimlerin varlığı veya yokluğu, zorlu yaşam şartlarıyla olumlu deneyimler arasındaki ilişkilerin altında var olan süreçleri anlamlandırmak için önemlidir (Demir, 2021).

Olumlu çocukluk yaşantıları yetişkin hayatını olumlu etkileyerek, bireylerin ileriki yıllarında daha az stresli yaşam ve daha az riskli davranış sergileme imkânı tanımaktadır (Merrick vd., 2020). Buradan hareketle bireylerin yaşamında olumlu deneyimlerin varlığı, zorlu yaşam koşullarından koruma ve zorlu yaşam koşullarını iyileştirme niteliği sunduğu öne sürülmektedir (Demir, 2021). Çocuğun gelişim özelliklerinin yanı sıra onu destekleyen, eğitimi ile ilgilenen, sabit ve şefkatli bir aile modelinin ve yetkili ebeveyn stilinin varlığı, olumlu kardeşlik, akran ilişkileri, komşuluk ve öğretmenin dahil olduğu sosyal çevre; erişilebilir vatandaşlık ve sağlık hizmetleri gibi gerek aile gerekse toplumsal birçok unsurun varlığı olumlu koruyucu faktörler olarak listelenebilir (Wright vd., 2013).

Yapılan çalışmalar olumlu koruyucu faktörleri tek tek ele almış ve bu faktörlerin yetişkinlikte öne çıkan pozitif etkilerle olan ilişkisini açıklamıştır. Bu bağlamda ele alınarak bu çalışmalar incelendiğinde; çocukluk döneminde yaşanılan olumlu deneyimlerin, bireylerin benlik saygıları ile psikolojik sağlamlıklarının önemli bir yordayıcısı olduğunu, bireylerin duygu düzenleme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur (Kocatürk ve Çiçek, 2023; Kuhar ve Kocjan, 2021). Başka bir çalışmada olumlu çocukluk deneyimlerinin, ilerleyen dönemlerdeki sağlıklı ilişkileri ve sosyal deneyimleri geliştirebileceği belirtilmiştir (Narayan vd., 2018). Olumlu yetişkin işlevselliği ve olumlu çocukluk deneyimlerini inceleyen bir araştırmada, okula bağlılık ve kişilerarası ilişkiler gibi olumlu deneyimlerin yetişkinlikte sorumluluk ve üretkenliğin daha iyi olduğunu ve ergenlik döneminde daha az madde kullanımına olanak tanıdığı öngörülmüştür (Kosterman vd., 2011).

Sağlıklı bir çocukluk dönemi, psikolojik ihtiyaçların yeterli seviyede karşılanmasıyla ilişkili olduğundan, yapılan bir diğer çalışmada bu dönemde

psikolojik ihtiyaçların karşılanması, ruhsal ve fiziksel sağlık üzerinde belirleyici olduğu bulunmuş, güvenli bir ortamda yer almanın ise ilerleyen dönemde mutluluk ve iyi oluş gibi kavramlarla özdeşleştiği belirtilmiştir (Coffey vd., 2015). Olumlu deneyimlerle ilişkili olarak, güvenilir bir yetişkine erişim ve destekleyici arkadaşlık ilişkileri bireyin yetişkinlikte, alerji, sindirim sorunları ve baş ağrıları gibi olumsuz sağlık reaksiyonları gösterme durumlarının daha düşük olduğu ortaya koyulmuştur (Bellis vd., 2018). Olumlu çocukluk yaşantılarının yetişkinlik yıllarında sağlığa olan etkilerine bakılan diğer araştırmalar da ergen hamileliği ve çocuk obezitesi için koruyucu bir faktör olduğu belirlenmiştir (Crouch vd., 2022; Hillis vd., 2010).

Olumlu çocukluk yaşantılarıyla ilgili ortaya koyulan bu çalışmalar, çocukluk yaşantılarının; otobiyografik hafıza, psikolojik sağlamlılık, aile kabul-reddetme durumları ve arkadaşlık ilişkileri gibi faktörlerle bağlantılı olduğu kabul edilerek bu bağlantıların sonuçlarıyla ilişkilendirilip ele alınmıştır. Bu bağlamda belirtilen kavramların bu çalışmada tek tek incelenmesi uygun görülmüştür.

2.3.2. Otobiyografik Hafıza

Kişi gereken zaman dilimlerinde çocukluk yıllarına ilişkin anıları hatırlamak ya da bir soruna çözüm bulmak amacıyla geçmiş deneyimlerine inerek bu anları düşünme ihtiyacı hissedebilir. Bu deneyim ve anılara ise otobiyografik hafıza yardımı ile ulaşım sağlar (Demirtaş, 2024). Otobiyografik hafıza ya da bir diğer ifade ile kişisel geçmişimizin hafızası; kişisel geçmişe dayalı yaşam olaylarını aşama aşama içinde barındıran, yaşam boyu gelişim gösteren ve çeşitli geri getirme noktaları gibi bilişsel işlevlerle etkileşimde olan, çok yönlü anımsatıcı bir aktivitedir. Bireyin kişisel geçmiş olaylarının anılması, belirtilen bir olay içerisindeki işaretleri belirleme, arama ve ayrıntıların çeşitlendirilip detaylandırılması süreçlerini içerir (Fan vd., 2022; Er ve Uçar, 2004). Bu bağlamda otobiyografik hafızanın, bireyin yaşantısına ait bilgilerin ve anıların toplamı olduğu söylenebilir (Conway, 1996).

Otobiyografik hafıza ile geçmiş yaşantıların hatırlanması durumu duygu ile ilişkilendirilebilir. Yapılan bir çalışmada otobiyografik hafıza ile etkileşim içinde olan ve belirli yaşantılar anında ortaya çıkan duyguların, yaşanan anların belleğe nasıl kodlandığı, bellekte nasıl saklandığı ve hangi koşullar altında nasıl geri getireceğini etkilediği ortaya koyulmuştur (Sarp ve Tosun, 2011). Buradan hareketle;

yaşantısının geneli olumlu anılarla geçmiş olan kişilerin, olumlu duyguları daha fazla yaşadıkları için olumlu anılarını daha kolay hatırlayabilecekleri çıkarımına ulaşılabilir (Demirtaş, 2024). Bu çalışmada ise katılımcıların 'Olumlu Çocukluk Yaşantıları' ölçeğini cevaplandırırken otobiyografik hafıza yardımıyla 11 yaş önceki yaşamlarını ele alarak cevaplandırmaları istenmiştir

2.3.3. Psikolojik Sağlamlık

Bireyler yaşam serüvenlerinde örseleyici, stres ve sarsıcı yaşam olayları gibi birçok olumsuz durumlarla karşılaşabilirler. Olumsuz durumları deneyimleyen bireylerin söz konusu durumlarla başa çıkma yöntemleri farklıdır. Bazıları yaşanılan travmatik ve stresli durumlar karşısında olumsuz ruh haline bürünebilirken bazıları yaşanılanlara olumlu uyum göstererek ortaya çıkan ruh halinden kısa sürede çıkabilir. Bu durum bireylerin hızlı bir şekilde yaşamlarına dönmesine olanak tanıyıp psikolojik sağlamlık ile açıklanabilir (Doğan, 2015).

Luthar (2006) psikolojik sağlamlığı, travma ve zorlu yaşam gibi olumsuz durumlara rağmen olumlu uyumu sağlama durumu olarak ifade etmiştir. Yine Luthar (2006) tarafından yapılan bir değerlendirmede ise psikolojik sağlamlığın, destekleyici ve olumlu ilişkiler içeren çocukluk dönemi yaşantılarıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu da bireyin biriktirdiği olumlu çocukluk anılarının psikolojik sağlamlık oranını paralel olarak arttıracağı ve zorlu yaşam koşullarına karşı uyum sürecinin daha kolay geçeceğini destekler niteliktedir (Demirtaş, 2024).

2.3.4. Arkadaş Sahibi Olmak

Olumlu çocukluk ve sosyal yaşantıların göstergesi olan arkadaşlık ilişkileri, çocuğun aile dışındaki en önemli ve en kritik ilişkilerinin başında gelir (Dunn, Cutting ve Fisher, 2002; Manap, 2015). Erken çocukluk döneminde okula başlayan çocukların bu dönemde arkadaş edinme stratejilerini inceleyen bir araştırmada; oyuna dahil olma, kulüp ve takım gibi ortak faaliyet gerçekleştirme, birbirlerine yardım etme şeklinde çeşitli stratejiler geliştirerek, okula aidiyet duygularını arttırıp, arkadaşlık kurdukları belirlenmiştir (Danby vd., 2012; Özgök ve Sarı, 2016). Bu yöntemlerle arkadaş sahibi olan çocukların arkadaşlık ilişkileri, başkalarıyla etkileşim halinde olarak kendini tanıma, toplumsallaşma gibi etkenlerle kişilik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlar (Ülkü, 1978).

Çocuklar sağladıkları arkadaşlık ilişkileri sonucunda sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeleriyle; arkadaşlarına sorular sorma, oyuna davet etme gibi iletişim çıktıları, duygusal iniş çıkışları kontrol altında tutma ve farkında olma gibi duyguları düzenleme ve anlama, iş birliği sağlama, çatışmaları çözme şeklindeki olumlu becerileri kazanılabilir (Kılıç, 2016; Shields ve Cicchetti, 1998). Böylelikle bu dönemde sağlanılan olumlu arkadaşlık ilişkileri, bireylerin çocukluk deneyimlerinin olumlu geçmesine olanak sağladığı sonucuna varılabilir.

2.3.5. Aile Kabul-Reddetme Teorisi

Çocukların doğumundan sonra bakımından sorumlu olan kişiler çevresini oluşturan ilk kişilerdir. Bu kişiler anne veya baba olacağı gibi çocuğun etkileşimde bulunduğu, bakım veren diğer kişiler de olabilir (Önder ve Gülay, 2007, s .24). Çocuğun doğduğu andan itibaren ailesi olarak nitelendirilen bu kişilerle kurduğu bağ, yaşamının devam etmesini sağlarken, ilerleyen dönemlerde hayatlarının tamamını dokunan bir yaşam biçimi şekline bürünür. Bu süreçte ailenin farklı dinamiklere, stillere ve ilişkilere sahip olması çocuk üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkileşim sağlar (Korkut, 2012). Bu bağlamda olumlu etkileşimin varlığı, ailenin çocuğu kabul etmesiyle başlar. Kabul etme, ebeveynlerin çocuklarına yönelik sevgi ve şefkatlerini sözel ya da fiziksel olarak belirtmeleriyle kendini gösterir. Böylelikle çocuk, ebeveynleri tarafından öpülerek ve kucaklanarak fiziksel sevgiyi; övülüp iltifat alarak ise sözlü sevgiyi tadıp kabul edildiğini ve sevildiğini hisseder (Rohner, 1980).

Teorinin reddedilme algısı; ebeveynlerin çocuklarına karşı sevgi ve şefkat eksikliğini, düşmanlığını, saldırganlığını ve ihmalini içerir (Rohner vd., 2012). Böylelikle ebeveynler, çocuklarından psikolojik ve fiziksel olarak uzak kalıp, onlara erişemeyerek ihmal etme girişimi sergilerler (Kitahara, 1987). Bu bağlamda bu teori ebeveynlerin kabul-red davranışlarını kişilik, başa çıkma ve sosyokültürel sistem alt teorisi açılarından incelemeyi ele almış bir teori olarak dile getirilebilir (Rohner vd., 2012).

2.3.6. Çocukluk Yaşantıları ile İlgili Kuramlar

Literatür incelendiğinde birçok araştırmacının çocukluk yaşantılarıyla ilgili çalışmalar yürüttüğü ve çoğu kuramın temeli çocukluk yaşantılarına dayandırıldığı gözlenmiştir (Yavuz, 2023). Bu başlık altında olumlu çocukluk yaşantılarını kişilik

kuramları açısından değerlendirdiğimizde, duygusal ve sosyal gelişime etki eden faktörlere ve çocuğun değer sistemlerini ele alan psikolojik kuramlara değinilmiştir (Karali, 2024).

2.3.6.1. Psikanalitik Kuramlar

Psikanalitik kuramın öncüsü olan Freud, bireyin ileriki yaşam dönemlerinde davranışlarını, duygu durumlarını ve kişilik özelliklerini etkileyen önemli bir sürecin çocukluk dönemine ait olduğunu vurgulamıştır (Burger, 2006). Sigmund Freud bu kuramında, insan davranışlarının birçoğunu cinsellik içgüdüsüne ve yaşama bağlamıştır (Burger, 2006). Cinsellik içgüdüsü açıklamak adına ise psikoseksüel gelişim kuramını aşama olarak geliştirmiştir (Gençtanırım Kurt ve Çetinkaya Yıldız, 2020). Geliştirdiği bu kuramda kişilik gelişimini, yaşamın ilk beş ila altı yılında meydana geldiğini ve her bir aşamanın cinsel uyarılmaya dayalı, haz aranan bir organla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu aşamalarda oluşan haz doyumlarının aşırı ya da yetersiz olması bireyin o döneme takılı kalması ile sonuçlanır.

Çocuğun bu dönemde oluşturduğu yetersiz ya da aşırı haz doyumu, anne-babanın sağladığı tutumlar sayesinde şekillenir. Böylelikle çocuk içinde bulunduğu dönemde şımartma olarak adlandırılan aşırı haz alma ya da engelleme denilen yeterince haz alamama durumlarını yaşayarak kişiliğin sağlıklı gelişimini de engellemiş olur (Yazgan İnanç ve Ercüment Yerlikaya, 2012). Bu kurama göre, her bir aşamanın (oral dönem, anal dönem, fallik dönem, latent dönem ve genital dönem), bireyin kişilik özellikleri ve davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Onur, 2005; Manap, 2015).

Bireysel psikoloji kuramının öncüsü olan Adler de Freud gibi yaşamın ilk yıllarının, yetişkin kişiliğinin oluşma sürecinde önemli olduğuna inanmış ancak kişiliğin oluşumunda anne babanın etkisini de vurgulamıştır. Anne babanın çocuğa karşı davranışlarında, çocukta kişilik sorunu olmasına neden olacak iki durumdan söz etmiştir. Bunlardan ilki çocuğa karşı aşırı korumacı tutum sergileyerek çocuğu şımartmakken, ikincisi ihmal etmektir. Bu tutumlar çocuğun duygu ve davranışlarının oluşmasında önemlidir. Bu bağlamda bireysel psikoloji kuramıyla kişiliği anlamak için ebeveyn etkisi, doğum sırasının önemi (birinci çocuk, ortanca

çocuk vb.) ve üstün olma çabası konuları üzerinde durmuş ve bu konuları birbiri ile ilişkilendirmiştir (Burger, 2006).

Bu kuram başlığı altında ele alınan bir diğer kuramcı Erik Erikson'dur. Erikson, Freud'dan farklı olarak bireyin kişilik gelişiminin yaşamı süresince devam ettiğini savunur (Burger, 2006). Kişiliğin sekiz dönemde (temel güvene karşı güvensizlik, bağımsızlığa karşı kuşku ve utanç, girişkenliğe karşı suçluluk vd.) gelişimini sürdürdüğünü belirten Erikson, dönem içerisinde yaşanan olumsuz bir durumun, bir sonraki dönemde olumluya çevirebileceğini ifade eder (Güngör Aytar, 2016). Bu dönemlerin her birinin kendi içinde yer alan sosyal etkileşim boyutu, bireyin sosyal çevresi ve kendisi ile olan etkileşiminde yeni bir boyut kazanır (Dönmez, 1994).

2.3.6.2. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel kuram denilince akla gelen kuramcı olan Piaget, çocuğun içinde var olduğu dünyadaki insanları, olayları, nesneleri, bilgileri ve etkileşimleri anlama gayretindeki değişimleri bilişsel gelişim olarak tanımlar. Yani bireyin yaptığı keşifler ve çevresi ile kurduğu etkileşim bilişsel gelişimi meydana getirir. Böylelikle çocuklar, bilişsel dünyalarını, dünyaya dair bilgileri keşfederek ve deneyimleyerek anlamlar çıkarıp etkin bir şekilde yapılandırırlar (Özgün, 2016). Piaget, bilişsel gelişimi dört (duyu-motor, işlem öncesi, somut, soyut dönem) dönemde ele almıştır. Bu dönemler birbirini peşi sıra izleyerek, bir dönemde kazanılan beceriler diğer dönemde kazanılan becerilerin üzerine eklenerek ilerlenilir. Aynı zamanda dönem içinde yaşanılan bir olumsuzluğun diğer dönemi de etkilemesiyle bu durum, dönemlerin birbiriyle etkileşim halinde olduğunu gösterir (Ateş, 2020).

Bu başlık altında ele alınan bir diğer kuram, Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Bilişsel Kuramı'dır. Vygotsky bu kuramında, çocuğun gelişiminin yaşamını sürdürdüğü toplumdan, kültürden ve tarihsel zamandan bağımsız olmadığını öne sürmüştür (Özgün, 2016). Bu bağlamda kuramında yakınsak gelişim kavramını ele alan Vygotsky, bu kavramı çocuğun tek başına problem çözme becerisi ile bir yetişkin rehberliği ya da akranlarıyla iş birliği içerisinde problem çözebilmesi arasındaki fark olarak belirtmiştir (Vygotsky, 1978). Buradan çevrenin, çocuğun var olan özelliklerini geliştirdiği sonucuna varılabilir (Ahioğlu, 2008).

Başka bir kuram olan bilgi işleme kuramının süreci; bireyin dışarıdan gelen uyaranları organlarıyla alıp önce belleğe, ardından seçici algıyla bazı uyaranları kısa süreli belleğe geçirmesiyle başlar. Kısa süreli bellekte yeni bilgiler eski bilgilerle örgütlenerek uzun belleğe gönderilir. Uzun süreli belleğe iletilen bilgiler şema ve önermeler şeklinde korunur. Burada yer alan bilgiler gerektiğinde hatırlanır, hatırlanan bilgiler davranışa dönüşür (Gülten vd., 2009). Bu kuram bireyin olumlu çocukluk yaşantılarını hatırlamasına yönelik yol gösterici bir yöntem olabilir.

2.3.6.3. Davranışsal ve Sosyal Bilişsel Kuramlar

Davranışçı psikolojinin öncülerinden olan Pavlov klasik koşullanma deneyinde köpeğe, salyasının akmasına sebep olan besin uyaranıyla beraber ses uyaranını da uygulamıştır. Bir süre sonra besin uyaranı olmadan da verilen sesin köpeğin salya salgılamasına olanak tanıdığını gözlemlemiştir. Buradan hareketle Pavlov, koşullu tepki olgusunu bulmuştur (Bakırcıoğlu, 2007). Kuramla ilişkili olarak çocukluk döneminde çocuğa sunulan sevgi, güven gibi olumlu duygular, çocukta olumlu koşullanmaya olanak tanıyabilir. Böylelikle olumlu çocukluk yaşantıları, klasik koşullanma denemeleri gibi tekrarlanan ve güven veren yollarla olumlu tepkiler yaratabilir.

Skinner edimsel koşullanmasında ise organizmanın bir davranışı bir kez gerçekleştirmesiyle davranışın oluşturduğu sonuç o davranışın tekrarlanmasını sağladığını belirtilmiştir. Yani yapılan eylem kişinin çevresi tarafından onay görmüşse davranışın sıklığı artarak davranış pekiştirilir. Bu durum bir davranışın sıklığını arttıran ya da azaltan etkenin davranış sonucunda meydana gelen pekiştirme ya da cezalandırma yoluyla belirlendiğini gösterir (İnci, 2011).

Bu başlık altında ele alınan bir diğer kuram, Bandura'ya aittir. Bandura sosyal bilişsel kuramında bireyin yaptığı bir davranışın hem düşünce-beklenti gibi içsel hem de ödül-ceza gibi dışsal faktörler tarafından belirlendiğini belirtmiştir. Bu durum karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırılır. Bununla birlikte bu kuramda, gözlemleyerek ya da dolaylı olarak öğrenme üzerinde durulmuş, bazı eylemlerin bu yollarla öğrenebileceği açıklanmıştır (İnci, 2011). Çocuğun kendi çevresinden olumlu rol model belirlemesi ve bu kişinin davranışlarını gözlemleyerek çocukluk yaşantılarına olumlu deneyimler kazandırması bu kuramla açıklanabilir.

2.3.6.4. Etolojik Kuram ve Bağlanma Kuramı

Etolojik kuramın öncülerinden olan Lorenz, hayvan davranışlarının nedenini biyolojik ve embriyolojik süreçlerle açıklayarak, 1935 yılında kazlarla yaptığı deneysel çalışmasında bağlanmaya ve sosyal bağ kurmaya yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmasında yumurtadan çıkan kazların içgüdüsel olarak gördüğü hareket eden ilk bireye, çevresel uyarana veya nesneye yönelmesini gözlemlemesiyle sosyal bağın sadece beslenme ile oluşmadığını öne sürmüştür. Böylelikle bağlanmanın içgüdüsel şekilde insan doğasına genetik olarak kodlandığını savunmuştur (Lorenz, 1937; Yaray, 2023).

Etolojik kuramın insan davranışlarına yönelik kısmında karşımıza çıkan ve temel taşlarının John Bowlby tarafından oluşturulduğu bağlanma kuramı, Mary Ainsworth tarafından genişletilmiştir (Yaray, 2023). Bowlby kuramında, erken çocukluk döneminde çocuğun kendisine bakım veren kişilere karşı geliştirdiği bağlanma ilişkilerinin önemine ve bu bağlanmanın yetişkinlik dönemindeki etkilerini ele almıştır (Öztürk vd., 2020).

Çocuklar ve onları yetiştiren kişiler arasındaki ilişkiyi incelen bir diğer kişi Ainsworth'dur. Meslektaşları ile yaptığı araştırmalar sonucunda üç farklı ebeveyn-çocuk ilişkisi (güvenli, kaygılı/kararsız, kaçınmacı) belirleyerek, bu ilişkiler sonucunda çocukların mutlu, özgüven sahibi olma, korku duyma, kaçınma ve duygusal kopukluk gibi durumlar yaşayacağını belirtmiştir (Ainsworth, 1989; Burger, 2006).

2.3.6.5. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik kuram, gelişimi anlamak adına aile, okul, mahalle, kültür ve toplum gibi çocuğun büyüdüğü tüm bağlamların incelenmesi gerektiğini savunur. Çocukların gelişim evrelerinde karşılaştıkları bu bağlamlarda büründükleri farklı rollere, toplumsal ve fiziksel çevreleri ile kurdukları ilişkilere odaklanır (Özgün, 2016). Bronfenbrenner çevreyi, ele aldığı bağlamlar arasında var olan karşılıklı ve iki yönlü ilişki şeklinde tanımlamıştır. Bu sistemler; bireyin psikolojik ve biyolojik özelliklerine direkt etki eden ev, aile, okul gibi ortamları içeren mikrosistemi ve buradaki ortamlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi ele alan mezosistemi içine alır. Bunlarla beraber; çocuğun birincil bakıcısını dolaylı veya doğrudan etkileyen ve

bunun çocuğa yansıdığı ekonomik, sosyal, dini veya politik ortamları içeren ekzosistemi, değer, kültür, ahlak bağlamlarıyla en geniş çevre olan makrosistemi ele alır (Erdiller, 2016).

2.3.6.6. Şema Terapisi Yaklaşımı

Bireyin doğuştan getirdiği mizaç ve çocukluk yaşantıları arasındaki ilişkisinin sonucunda oluşan hem kendisini hem de çevresini anlamlandırmasına olanak tanıyan içsel yapılanmalardır (Bach ve Bernstein, 2019). Young tarafından oluşturulan şema terapisi yaklaşımı, davranışsal, bilişsel, deneyimsel ve psikanalitik teknikleri bir terapi çatısı altında birleştiren, bütüncül tedavi yaklaşımıdır (Van Dijk vd., 2020). Bu modelde erken dönemdeki uyumsuz şemalar psikopatolojinin temeli olarak ele alınır. Uyumsuz şemalar, kişinin bebeklik ve çocukluk dönemlerinde yaşadıkları olumsuz yaşam deneyimleri sonucunda meydana gelen işlevsiz temel inançlardır (Young vd., 2003). Böylelikle olumsuz çocukluk yaşantıları sağlıksız şemaların gelişmesine sebebiyet verirken olumlu çocukluk yaşantıları sağlıklı şemaların temelini oluşturduğu ifade edilebilir.

2.3.7. Olumsuz Çocukluk Yaşantıları

Çocukluk yaşantılarının bir diğer boyutu olan olumsuz çocukluk yaşantıları; şiddet, ihmal, cinsel ve duygusal istismar, kötüye kullanım gibi travmatik durumları içeren yaşantılara denir (Gündüz vd., 2018). Bu yaşantılar çocukları doğrudan (ihmal ve istismar) olabildiği gibi yaşam alanları aracılığıyla dolaylı (ebeveyn çatışması, akıl hastalığı vb.) olarak etkileyen zararlı durumları içerir (Hughes vd., 2017).

Olumsuz çocukluk deneyimleri, ilk kez 1998 yılında Kaiser tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırma sonucu sağlık üzerindeki etkileriyle ilişkilendirilerek tanımlanmıştır. Elde edilen bulgular, fiziksel ve zihinsel sağlık sonuçları üzerindeki etkilerine ek olarak; yaşam fırsatları, davranış, ekonomik istikrar üzerindeki etkilere de odaklanılmasını sağlamıştır. Buradan hareketle çok sayıda olumsuz çocukluk deneyimleri yaşayan bireylerde, diyabet, kalp hastalığı, kanser ve akıl hastalıkları gibi sağlık açısından riskli davranış problemlerine yakalanma riski oranlarının artış gösterdiği belirtilmiştir (Boullier ve Blair, 2018). Bunlarla birlikte olumsuz çocukluk yaşantılarıyla ilgili diğer yapılan araştırmalar sonucunda yaşanan olumsuz deneyimlerin bireyler üzerinde; psikoz, anksiyete,

duygusal günlük yaşam stresi (van Nierop vd., 2018), depresyon, yetersiz büyüme ve gelişim gösterme (Akcan ve Taşören, 2020), travma sonrası yaşanan stres bozukluğu (Terock vd., 2016) ve umutsuzluk (Gaskin-Wasson vd., 2017) gibi problemler oluşturduğu ortaya koyulmuştur.

2.3.8. Olumlu Çocukluk Yaşantılarıyla İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Literatür taraması yapıldığında yurt içi araştırmalarda çocukluk yaşantıları başlığı altında ele alınan 'olumlu çocukluk yaşantıları' kavramının psikoloji ile eğitim-öğretim alanlarında ele alındığı görülmüştür. Tez başlığı ile ilişkili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Özcan (2024)'ın eğitim öğretim alanında yapmış olduğu tez çalışmasında İzmir ili Bornova ilçesinde MEB'e bağlı kamu ya da özel okullarda görev yapan 312 öğretmenin olumlu çocukluk yaşantıları ile empatik yönelimleri arasındaki ilişkiyi ve demografik değişkenlere göre değişimini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırma sonucunda, empatik beceri ile olumlu çocukluk çağı yaşantıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur. Demografik değişkenler açısından ilişkiler incelendiğinde, öğretmenlerin empatik yönelimlerinin mesleki kıdem ve yaş değişkenleriyle anlamlı şekilde farklılaşmadığı fakat cinsiyet ve mevcut çalışılan eğitim kademesi değişkenleriyle anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Toraman (2022) tarafından yürütülen bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin olumlu çocukluk yaşantıları ile öz duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Hatay ili ve ilçelerinde görev yapan 321 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, iki değişken arasında pozitif yönde ve orta derecede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin çocukluk dönemindeki olumlu yaşantılarının, öz duyarlılık becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir.

İncelenen diğer çalışmaların 'olumlu çocukluk yaşantıları' değişkeninin çeşitli duygu değişkenleriyle olan ilişkilerine yönelik olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ise Karali (2024)'nin 'Olumlu çocukluk yaşantıları ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi' başlıklı, 1250 katılımcı ile yapmış olduğu tezinde hoşgörü eğilim düzeylerinin alt boyutları (kabullenme ve farklılıklara saygı) ve hoşgörü

eğilim düzeyleri ile olumlu çocukluk yaşantıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Ele alınan bir diğer araştırma 'Olumlu çocukluk yaşantıları ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolü' isimli teziyle Yıldırım (2023)'a aittir. Bu çalışmada öznel iyi oluş ve olumlu çocukluk yaşantıları değişkenlerinin arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünü belirlemek amaçlanmış, elde edilen sonuçlar olumlu çocukluk yaşantılarının, öznel iyi oluş ve psikolojik esneklik ile pozitif orta derece bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tekay Kara (2022)'nın yapmış olduğu 'Olumlu çocukluk çağı yaşantısı olan bireylerin duygusal zekâları ve duyguları yönetebilme becerileri arasındaki ilişki' adlı tezinde olumlu çocukluk yaşantısı olan kişilerin duyguları yönetebilme becerileri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise olumlu çocukluk yaşantıları olan kişilerin duygu yönetebilme becerileri ve duygusal zekâları orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca bulunan diğer sonuçların demografik bilgilere göre farklılaştığı ortaya koyulmuştur.

Öte yandan bu tez çalışmasında kullanılan 'olumlu çocukluk yaşantıları' ölçeğinin Doğan ve Aydın (2020) taraflarından geliştirildiği çalışmada olumlu çocukluk yaşantılarının mutluluk ve yaşam doyumuyla ilişkisi incelenmiş, olumlu çocukluk yaşantılarının yaşam doyumu ve mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Konu ile ilişkili yurt dışı araştırmalara bakıldığında olumlu çocukluk yaşantılarının yetişkin ruh sağlığı, yaşam doyumu ve duygularla ilişkili olduğu görülmüştür. (Coffey vd., 2015) yapmış olduğu çalışmada, ergenlik ve bebeklik döneminde olumlu duygulanımların yetişkin yaşam doyumunu yordadığını ve iyi oluş, mutluluk gibi duygularla pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu ortaya koyulmuştur.

(Cheng ve Furnham, 2004) yapmış oldukları çalışmada olumlu çocukluk yaşantılarının öz saygı ve mutlulukla olumlu bir ilişkisi olduğu ortaya koyulmuş, çocukluk döneminde annelerin çocuklarına olan sıcaklığının çocukların bildirdiklerinden yola çıkarak mutluluk puanlarının artmasında etkili olduğu düşünülmüştür. (Chopik ve Edelstein 2019) yaptıkları bir çalışmada ise çocukluk

döneminde ebeveyn sevgi anılarının daha fazla olması daha iyi öz değerlendirme ve düşük depresif belirtilerle ilişkilendirilmiştir.

(Cunha vd., 2024) yapmış oldukları araştırmada, daha yüksek olumlu çocukluk deneyimlerinin, yaşam doyumunun artması, stresin azalması gibi iyileştirilmiş psikososyal refahla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. (Crouch vd., 2021) çalışmalarında ise olumlu çocukluk yaşantıları okul başarısı ile ilişkilendirilmiştir. Olumlu çocukluk yaşantıları ve okul başarısına yönelik okul devamsızlığı ve sınıf tekrarı zorlukları incelenmiş, araştırma sonucunda çocukluğunda olumlu anlar biriktiren çocukların sınıf tekrarı olasılıkları daha düşük bulunmuş, devamsızlığını bildirme olasılıkları ise daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin istatistiksel analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığından, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olup iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu ilişkinin varlığını ve derecesini ortaya koymayı hedefler (Karasar, 2016). Bu doğrultuda olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişimi ne denli etkilediğini ölçmek amacıyla olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişime yönelik ölçekler kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla İstanbul ilinde görev yapmakta olan çocuk gelişimi alanı öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemde, erişim açısından uygun olan ve gönüllülük esasına göre katılım sağlayan bireyler araştırma kapsamına dahil edilmiştir (Teddlie ve Yu, 2007). Bu çerçevede, kriterleri karşılayan ve kolay erişim sağlanan toplam 227 öğretmen ile yüz yüze veri toplama süreci yürütülmüştür. Veri toplama sürecine geçilmeden önce, ölçme araçlarının uygulanacağı eğitim kurumları belirlenmiş ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmî izinler yazılı olarak temin edilmiştir. Örneklem alanı belirlenirken çocuk gelişimi alanında görev yapan öğretmen sayıları dikkate alınarak özel eğitim uygulama okulları, meslek liseleri, anaokulları ve özel rehabilitasyon merkezleri çalışma kapsamına alınmıştır. Ölçek uygulama sürecinde, belirlenen kurumlara araştırmacı tarafından gidilmiş ve öğretmenlere birebir bilgilendirme yapılarak veri toplama işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuk gelişimi alanında görev yapan öğretmenlerden oluşan katılımcılar tarafından yanıtlanan üç kısımdan oluşan bir form kullanılmıştır. Formun ilk kısmında, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amaçlı hazırlanmış "Kişisel Bilgi Formu" yer almaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki informal iletişim düzeylerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla "İnformal İletişim Ölçeği"; üçüncü bölümde ise katılımcıların olumlu çocukluk yaşantılarına ilişkin düzeylerini belirlemek amacıyla "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çocuk gelişimi alanında görev yapan öğretmenlerin kişisel özellikleri hakkında bilgi almak ve araştırma için belirlenen ilişkilerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına on sorudan oluşan bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, mezuniyet durumları, görev yaptıkları okul türü, okuldaki toplam çalışma yılları, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, çocukluluklarının geçtiği yer ve çocukluklarının geçtiği aile tiplerine ait bilgileri kapsamaktadır.

3.3.2. İnformal İletişim Ölçeği

İnformal İletişim Ölçeği, okullardaki informal iletişim düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin yoğunlaştığı alanları tespit etmek amacıyla Uğurlu (2014) tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan ölçek toplamda 24 maddeden oluşmakta olup maddelerin 23'ü olumlu yönde yapılandırılmış ifadelerdir. Ölçekte yer alan yalnızca 8. madde ise ters yönde düzenlenmiş olup bu madde puanlamada ters kodlanacak şekilde tasarlanmıştır. Ölçek, dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Birinci alt boyut, 1 ila 8. maddeleri kapsayarak "Arkadaşlık" başlığı altında toplanmıştır. İkinci alt boyut, 9 ila 13. maddelerden oluşmakta ve "Eğlenme" başlığıyla adlandırılmaktadır. Üçüncü alt boyut ise 14 ila 17. maddelerden oluşarak "Etkileme" başlığı altında sınıflandırılmıştır. Dördüncü alt boyut ise 18 ila 24. maddeleri kapsamakta olup, "Bilgi" başlığı altında tanımlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuş, örneklem büyüklüğünün uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett istatistiği ile onaylanmıştır. Bu analizler sonucunda ise

Bartlett Sphericity Testi 2683,398 ($p<0,05$) olarak anlamlı; KMO değeri ise .86 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği

Bireylerin olumlu çocukluk yaşantılarını ölçmek amacıyla (Doğan ve Aydın, 2020) tarafından geliştirilen olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği, 22 maddeden ve tek boyuttan oluşmuş bir ölçektir. Tersten kodlanan maddenin bulunmadığı bu ölçekte, katılımcılardan 11 yaşından öncesini göz önünde bulundurarak cevaplandırılması istenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda verilerin faktör analizine ilişkin uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmış, bu testler sonucunda KMO değeri 0,971, Bartlett's değeri ise 11186,523; $p<0,000$ bulunarak, sonuçların uygun değerler olduğu belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi, IBM SPSS Statistics 28 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde ilk olarak katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırma amaçları kapsamında yapılan analizlerde, parametrik analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeyleri demografik değişkenlere göre incelenmiş; verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde meydana gelen anlamlı farklar ise post-hoc testlerinden Tukey testi ile incelenmiştir. Ayrıca, olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeyi arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi; olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyi üzerindeki etkisi ise basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırma, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç bağlamında 227 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu süreçte elde edilen verilerin analizinde SPSS-28 istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan her analiz, tablo formatında organize edilerek bu bölümde rapor edilmiştir.

4.1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, görev yaptıkları okul türü, okuldaki toplam çalışma yılı, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, çocukluğun geçtiği yer, çocukluğun geçtiği aile tipi ve branş değişkenlerine ait oransal ve sayısal dağılımlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgilerine yönelik frekans ve yüzde analizi sonuçları

Değişken	Grup	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	199	87.7
	Erkek	28	12.3
Yaş Grubu	25 yaş altı	39	17.2
	26-35 yaş	108	47.6
	36-45 yaş	59	26.0
	46-55 yaş	21	9.2
Medeni Durum	Evli	124	54.6
	Bekar	103	45.4
Eğitim Durumu	Ön Lisans	25	11.0
	Lisans	183	80.6
	Lisansüstü	19	8.4
Görev Yapılan Okul Türü	Lise	23	10.1
	Özel Eğitim	161	70.9
	Anaokulu	43	18.9
Kıdem	5 yıl ve altı	176	77.5
	6-10 yıl	39	17.2
	11-15 yıl	12	5.3
Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	20 ve altı	60	26.4
	21-49 arası	34	15.0
	50 ve üzeri	133	58.6
Çocukluğun Geçirildiği Yer	Köy-Kasaba	22	9.7
	İlçe	37	16.3
	Şehir	57	25.1

	Büyükşehir	111	48.9
Çocukluktaki Aile Tipi	Çekirdek aile	165	72.6
	Geniş aile	62	27.3
Branş	Çocuk Gelişimi	136	59.9
	Okul Öncesi	28	12.3
	Özel Eğitim	57	25.1
	Diğer	6	2.6
Toplam		227	100.0

Kaynak: Yeşiltepe, E. (2025). *Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk deneyimlerinin informal iletişime yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Katılımcıların sosyodemografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde; çalışma grubunun ağırlıklı olarak kadın (87,7%), 26-35 yaş grubunda (47,6%), evli (54,6%), lisans mezunu (80,6%), özel eğitim kurumlarında görev yapan (70,9%), 5 yıl ve altında kıdeme sahip (77,5%), görev yaptıkları okulda 50 ve üzerinde öğretmen bulunan (%58,6), çocukluğu büyükşehirde geçmiş (48,9%), çekirdek ailede büyümüş (72,2%) ve çocuk gelişimi alanında (59,9%) görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir.

4.2. Ölçeklere Yönelik Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeylerine ait veriler analiz edilmeden önce ilgili verilerin dağılımı kontrol edilmiştir. Normallik kontrolleri Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Fakat sosyal bilimlerdeki normallik kontrolleri, yaygın olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi ile kontrol edilmektedir (Yalçıntaş, 2019). Normalliğin değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri en temel iki unsur olarak kabul edilmekte olup, bu değerlerin ±1 aralığında kalması durumunda verilerin normal dağıldığı görüşü literatürde yaygın olarak benimsenmektedir (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 2. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve İnformal İletişime Ait Betimleyici İstatistikler

Ölçek	N	Ort.	Std. Sapma	Çarpıklık		Basıklık	
				İst.	SH	İst.	SH
O. Ç. Yaş.	227	3.94	.62	-.47	.16	-.27	.32
İnformal İletişim	227	3.84	.45	-.12	.16	.95	.32

N: Katılımcı Sayısı; **Ort:** Ortalama; **Std. Sapma:** Standart Sapma; **İst:** İstatistik; **SH:** Standart Hata

Kaynak: Yeşiltepe, E. (2025). *Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk deneyimlerinin informal iletişime yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Tablo 2'den hareketle, katılımcıların olumlu çocukluk yaşantıları (3.94±.62) ve informal iletişim düzeyine (3.84±.45) ait ölçümler de yüksek düzeyde bulunmuştur.

Tablo 2'ye göre; katılımcıların olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeylerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer almaktadır. Bu kapsamda, araştırma verilerinin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Verileri normal dağılım gösteren araştırmaların analizinde, parametrik yöntemler kullanılmaktadır (Kul, 2014). Bu sebeple araştırmaya bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi gibi parametrik testler ile devam edilmiştir.

4.3. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile İnformal İletişim Düzeylerinin Demografik Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması

Araştırma amacı kapsamında katılımcı öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeyleri demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Bu incelemede, cinsiyet ve çocukluğun geçtiği aile tipi gibi iki gruplu karşılaştırmalar bağımsız gruplar t testi ile yapılmıştır. Ayrıca kıdem ve çocukluğun geçtiği yer gibi ikiden fazla gruplu karşılaştırmalar ise tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde meydana gelen anlamlı farklar ise post-hoc testlerinden Tukey testi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeylerinin cinsiyete dayalı karşılaştırılmasına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	M	sd	Shx	*t*	*df*	*p*
Olumlu Çocukluk Yaşantıları	Kadın	199	3.95	.61	.04	.87	225	.38
	Erkek	28	3.85	.68	.13			
İnformal İletişim	Kadın	199	3.88	.44	.03	3.67	225	.000
	Erkek	28	3.56	.47	.09			

sd: Standart Sapma; **Shx:** Standart Hata; ***df*:** Serbestlik Değeri; ***p*:** Anlamlılık Değeri

Kaynak: Yeşiltepe, E. (2025). *Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk deneyimlerinin informal iletişime yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeylerinin cinsiyete göre faklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Tablo 3'te bu analize ait sonuçlar gösterilmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında; olumlu çocukluk yaşantılarında anlamlı fark bulunamamıştır. Fakat informal iletişim düzeyine ait toplam puana göre kadın öğretmenlerin puanı erkek öğretmenlerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Olumlu Çocukluk Yaşantıları (Toplam): (t_{225}=.87; p>.05); İnformal İletişim (Toplam): (t_{225}=3.67; p<.05)].

Tablo 4. Katılımcıların olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeylerinin çocukluktaki aile tipine dayalı karşılaştırılmasına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Aile Tipi	N	M	sd	Shx	*t*	*df*	*p*
Olumlu Çocukluk Yaşantıları	Çekirdek	165	3.92	.62	.05	-.69	225	.49
	Geniş	62	3.99	.60	.08			
İnformal İletişim	Çekirdek	165	3.84	.45	.04	-.09	225	.93
	Geniş	62	3.85	.45	.06			

Kaynak: Yeşiltepe, E. (2025). *Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk deneyimlerinin informal iletişime yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeylerinin çocukluktaki aile tipine göre faklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Tablo 4'te bu analize ait sonuçlar gösterilmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin puanları çocuklukta yaşanılan aile tipine göre karşılaştırıldığında; olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeyine ait toplam puanlarında

anlamlı fark bulunamamıştır [Olumlu Çocukluk Yaşantıları (Toplam): (t_{225}=-.69; p>.05); İnformal İletişim (Toplam): (t_{225}=-.09; p>.05)].

Tablo 5. Katılımcıların olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeylerinin görev yapılan okuldaki toplam kıdeme dayalı karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	M	ss	Varyansın Kaynağı	*KT*	*KO*	*F*	*p*
Olumlu Çocukluk Yaşantıları (Toplam)	5 yıl ve altı	176	3.94	.61	G. Arası	1.58	.79	2.10	.13
	6-10 yıl	39	3.86	.62	G. İçi	84.38	.38		
	11-15 yıl	12	4.28	.64	Toplam	85.97			
	Toplam	227	3.94	.62					
İnformal İletişim (Toplam)	5 yıl ve altı	176	3.82	.46	G. Arası	1.67	.185	4.17	.02
	6-10 yıl	39	3.83	.41	G. İçi	44.70	.26		
	11-15 yıl	12	4.20	.44	Toplam	46.37			
	Toplam	227	3.84	.45					

***KT*:** Kareler Toplamı; ***KO*:** Kareler Ortalaması; ***F*:** Tek yönlü varyans analizi Değeri; ***p*:** Anlamlılık Değeri

Kaynak: Yeşiltepe, E. (2025). *Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk deneyimlerinin informal iletişime yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeylerinin kedeme göre faklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 5'te bu analize ait sonuçlar gösterilmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin puanları görev yapılan okuldaki kıdeme göre karşılaştırıldığında; olumlu çocukluk yaşantılarında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak informal iletişim düzeyinde görev yapılan okuldaki kıdeme göre anlamlı farklar tespit edilmiştir. Buna göre, informal iletişim düzeyinde 11-15 yıl süreyle görev yapan öğretmenlerin puanı 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl süreyle görev yapan öğretmenlerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Olumlu Çocukluk Yaşantıları: ($F_{(2,224)}$=2.10; p>.05); İnformal İletişim: ($F_{(2,224)}$=4.17; p<.05)].

Tablo 6. Katılımcıların olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeylerinin çocuklukta yaşanılan yere dayalı karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Yaşanılan Yer	N	M	ss	Varyansın Kaynağı	*KT*	*KO*	*F*	*p*
Olumlu Çocukluk Yaşantıları (Toplam)	Köy-Kasaba	22	3.61	.76	G. Arası	2.80	.94	2.51	.06
	İlçe	37	4.04	.63	G. İçi	83.16	.37		
	Şehir	57	3.96	.60	Toplam	85.97			
	Büyükşehir	111	3.96	.57					
	Toplam	227	3.94	.62					
İnformal İletişim (Toplam)	Köy-Kasaba	22	3.68	.59	G. Arası	.89	.40	1.45	.23
	İlçe	37	3.88	.48	G. İçi	45.48	.36		
	Şehir	57	3.81	.42	Toplam	46.37			
	Büyükşehir	111	3.88	.42					
	Toplam	227	3.84	.45					

Kaynak: Yeşiltepe, E. (2025). *Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk deneyimlerinin informal iletişime yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeylerinin çocuklukta yaşanılan yere göre faklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 6'da bu analize ait sonuçlar gösterilmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin puanları çocuklukta yaşanılan yere göre karşılaştırıldığında; olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeyinde boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır [Olumlu Çocukluk Yaşantıları: ($F_{(3,223)}$=.17; p>.05); İnformal İletişim: ($F_{(3,223)}$=2.51; p>.05)].

4.4. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile İnformal İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma ana amacı kapsamında katılımcı öğretmenlerde olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu incelemede, olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeyi arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi; olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyi üzerindeki etkisi ise basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş olup edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların olumlu çocukluk yaşantıları ve informal iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları

	Olumlu Çocukluk Yaşantıları	İnformal İletişim	Arkadaşlık	Eğlenme	Etkileme	Bilgi
Olumlu Ç. Yaşantıları	1					
İnformal İletişim	.434**	1				
Arkadaşlık	.359**	.784**	1			
Eğlenme	.354**	.824**	.617**	1		
Etkileme	.346**	.803**	.477**	.657**	1	
Bilgi	.363**	.822**	.529**	.554**	.548**	1

Kaynak: Yeşiltepe, E. (2025). *Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk deneyimlerinin informal iletişime yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tablo 7'de bu analize ait sonuçlar gösterilmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerde olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyi ile arasındaki ilişki incelendiğinde; toplam puan ile arkadaşlık, eğlenme, etkileme ve dikkat boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir [İnformal İletişim (Toplam): (r_{227}=.434**; p<.05); Arkadaşlık: (r_{227}=.359**; p<.05); Eğlenme: (r_{227}=.354**; p<.05); Etkileme: (r_{227}=.346**; p<.05); Bilgi: (r_{227}=.363**; p<.05)].

Tablo 8. Katılımcıların olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik basit regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Faktörler	(β)	t	*p*	R	R^2	F	*p*
Olumlu Çocukluk Yaşantıları	İnformal İletişim	Arkadaşlık	.30	5.78	.000	.43	.19	52.19	.000
		Eğlenme	.34	5.67	.000				
		Etkileme	.35	5.53	.000				
		Bilgi	.36	5.84	.000				

β: Beta Değeri; **R:** Açıklanan Varyans; ***F*:** Tek yönlü varyans analizi Değeri; ***p*:** Anlamlılık Değeri

Kaynak: Yeşiltepe, E. (2025). *Eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk deneyimlerinin informal iletişime yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için basit regresyon analizi kullanılmıştır. Tablo 8'de bu analize ait sonuçlar gösterilmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerde olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyi üzerindeki etkisine yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [R=.43; R^2=19; p<.05]. Bu kapsamda, araştırmanın bağımsız değişkeni olan olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyini yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca, olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyi varyansının %19'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırma sonunda elde edilen bulgular literatür dahilinde üç aşamada değerlendirilmiştir. Öncelikle olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim değişkenlerinin demografik özelliklerle olan ilişkisi istatistiksel sonuçlara göre ele alınmıştır. Ardından eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yorumlanmıştır. Son aşamada ise bulguların alana olan teorik ve uygulamalı katkılarının tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1. Demografik Değişkenlerin Tartışılması

5.1.1. Cinsiyet

Cinsiyet değişkenine göre informal iletişim farkı incelendiğinde; eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının informal iletişim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Örneklem grubunda kadın öğretmenlerin sayısıca fazla olmasının göz önünde bulundurulmasıyla birlikte, kadın öğretmenlerin iş ortamında sosyal etkileşime daha açık, ilişki kurmaya daha yatkın, iş arkadaşlarıyla daha sık ve yapıcı ilişkiler geliştirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu, Erikson'un yetişkinlik döneminde bireyin yakınlık kurma becerisine odaklanan psikososyal gelişim aşamasıyla da örtüşmektedir. Kadın öğretmenlerin bu aşamada daha güçlü ilişkiler kurmaya eğilimli olması, informal iletişim puanlarına da yansımış olabilir. Reigstad (2023) benzer bulgulara sahip araştırmasında, kadın çalışanların daha açık, şeffaf, destekleyici ve empatik bir iletişim tarzı benimsedikleri, bu tarzın iş ortamındaki ilişkileri olumlu yönde etkilediği vurgulamıştır. Aynı şekilde, Aküzüm ve Gültekin (2017)'in sınıf öğretmenleri üzerinde yürüttükleri araştırmada da kadın öğretmenlerin sınıf içi iletişimde saydamlık, etkinlik ve yeterlilik gibi iletişim becerilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, kadın öğretmenlerin hem sınıf içi hem de mesleki ilişkilerde daha güçlü iletişim örüntüleri geliştirebildiklerini düşündürmektedir. Her iki çalışma birlikte

değerlendirildiğinde, kadın öğretmenlerin sosyal ilişkilerde daha açık, destekleyici ve ilişki odaklı bir iletişim tarzını benimsedikleri, dolayısıyla informal iletişim süreçlerinde daha etkin bir rol üstlendikleri söylenebilir. Bancheva ve Ivanova (2015)'nın çalışmasında ise, işyerlerinde cinsiyetler arasındaki farklı iletişim stillerinin, informal öğrenmenin doğasını etkileyebildiğini söyler. Buradan hareketle, erkeklerin genellikle daha doğrudan ve resmî olmayan iletişim yollarını tercih ederken, kadınlar daha duygusal ve empatik bir öğrenme yaklaşımına sahip olabileceğine işaret eder. Bu bulgu, erkeklerin iş ortamındaki bazı informal iletişim biçimlerinde kadınlara kıyasla daha aktif olabileceğini vurgulamaktadır. Ancak bu çalışma ile araştırmamız arasında dikkat çekici bir farklılık göze çarpmaktadır. Mevcut araştırma öğretmen örnekleminde yürütülmüş ve eğitim ortamlarındaki duygusal paylaşımların ve empatik iletişimin öne çıktığı bir bağlamda kadınların informal iletişim düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, informal iletişimin yapısı, meslek grubu ve kültürel bağlam gibi değişkenlerin cinsiyetle olan ilişkisini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Dolayısıyla, her iki çalışma da cinsiyetin informal iletişim üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu vurgulasa da bu ilişkinin yönü bağlama ve örnekleme göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre olumlu çocukluk yaşantıları farkı incelenmek istendiğinde ise; olumlu çocukluk yaşantıları açısından cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, olumlu çocukluk yaşantılarının daha çok aile dinamikleri, çevresel koşullar ve bakım veren ilişkileri gibi bireysel faktörlerden etkilenmesiyle açıklanabilir. Buna ek olarak yaşanılan süreçte değişen koşullar da dahil edilebilir. Ayrıca cinsiyetin çocukluk dönemindeki olumlu yaşantıları şekillendirme gücü sınırlı kalmış olabilir. Benzer şekilde, Üstün, (2022)'ün ele aldığı tez çalışmasında kadın ve erkek katılımcıların olumlu çocukluk çağı yaşantılarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Yaray (2023)'ın üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada da olumlu çocukluk yaşantıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Her iki çalışma da olumlu çocukluk yaşantılarının bireyin cinsiyetinden bağımsız olarak şekillenebileceğine ve toplumsal cinsiyet rollerinden ziyade aile ortamı, bakım verenin tutumu ve çevresel faktörlerin daha belirleyici olabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuç, olumlu

çocukluk yaşantılarının gelişimsel açıdan evrensel bazı etkenlere bağlı olarak oluşabileceği görüşünü desteklemektedir.

Alanyazında bazı çalışmalar kadın bireylerin çocukluk döneminde daha fazla olumlu yaşantı bildirdiğini ortaya koymuştur. Örneğin, (Seya vd., 2024) tarafından Kenya, Lesotho, Mozambik ve Namibya'da yürütülen geniş ölçekli bir çalışmada, güçlü anne-çocuk ilişkilerinin olumlu çocukluk yaşantıları üzerinde belirleyici olduğu ve bu ilişkinin özellikle kız çocukları için daha güçlü bir koruyucu faktör oluşturduğu vurgulanmıştır. Çalışma, kız çocuklarının olumlu ebeveynlik deneyimlerine daha duyarlı olabildiğini ve bu deneyimlerin onların psikososyal gelişimini daha fazla destekleyebileceğini göstermiştir. Bu durum, bazı kültürel ve toplumsal yapıların kadın bireylerin çocuklukta daha fazla duygusal destek almalarını teşvik etmesiyle açıklanabilir. Ancak mevcut araştırmada bu farkın bulunmaması, örneklemin demografik özellikleri ya da bireysel geçmiş deneyimlerin çeşitliliğiyle ilgili olabilir. Yine ele alınan bir çalışmada (Karali, 2024) bireylerin olumlu çocukluk yaşantılarının cinsiyete göre farklılaştığı, erkeklerin olumlu çocuk yaşantı düzeyleri, kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun çalışmamıza kıyasla farklılık oluşturmasının nedenlerinden biri, çalışmada kullanılan olumlu çocukluk yaşantıları ölçeklerinin yapısal olarak farklılık göstermesinden kaynaklı olabilir. Aynı zamanda bu farklılık, örneklem grubunun farklı olması ve katılımcı sayısı ile de ilişkili olabilir.

5.1.2. Kıdem

Kıdeme göre informal iletişim farkı incelendiğinde; görev yapılan okuldaki kıdem süresine göre yapılan değerlendirmede, informal iletişim puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. İşaretlenen öncüller arasındaki karşılaştırmada mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin hem meslektaşları ile hem de yöneticilerle daha güçlü gayriresmî iletişim ağları geliştirebildiklerine ilişkin yorum yapılabilir. Bu gelişim, Erikson'un üretkenlik aşamasında bireyin iş yaşamında etkinlik kazanma ve toplumsal katkı sağlama motivasyonu ile de uyumludur. Elde edilen sonuçlarla deneyimli öğretmenlerin, okul kültürünü daha iyi tanımaları ve ilişki kurma becerilerini zamanla geliştirmeleri sayesinde informal iletişimde daha başarılı olabildiği düşünülür. Literatür incelendiğinde mevcut çalışmamızı birebir

destekleyen sonuçlar bulunmuştur. Örneğin, Cülha vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmada, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek informal iletişim düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgu, deneyim kazandıkça öğretmenlerin resmî olmayan iletişim kanallarını daha etkin kullandıklarını göstermekte ve çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

Öte yandan literatürde çalışmamızdan elde edilen sonuçla örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur. (Arslan, 2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri ile örgütsel sinizm ilişkisini karşılaştırmış, çalışma sonunda öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki toplam çalışma yılı değişkeninin informal iletişim düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamız gibi benzer değişkenlerin karşılaştırılmasını ele alan ve bulunan sonucun çalışmamızla örtüşmediği bir diğer araştırma (Yıldırım, 2018)'a aittir. Araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile informal iletişimi ele alınmış, araştırma sonucunda kıdem değişkeni ile informal iletişim boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mevcut çalışmamızdaki sonuçla örtüşmeyen çalışma sonuçlarındaki bu farklılığın, farklı branşa sahip öğretmenlerin ele alınması, okul kademelerinin farklı olması ve katılımcı sayısından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Kıdeme göre olumlu çocukluk yaşantıları farkı incelendiğinde, kıdem değişkeninin olumlu çocukluk yaşantıları açısından anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgu, olumlu çocukluk yaşantılarının öğretmenlerin mevcut mesleki deneyiminden bağımsız, geçmişe dayalı ve zamanla değişmeyen kişisel birikimler olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan, iş yerindeki destekleyici unsurlar (örneğin iş arkadaşları, yöneticiler, kariyer geliştirme fırsatları), çocukluk deneyimlerinden bağımsız olarak bireylerin iş yaşamındaki memnuniyetini ve performansını etkileyebilir. Bu durum, kıdem yılı ile olumlu çocukluk yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasına alternatif bir açıklama sunma niteliğindedir.

Literatürde kıdem yılı ile olumlu çocukluk yaşantıları değişkenleri arasında doğrudan bir ilişkiyi ele alan çalışma oldukça sınırlıdır. Mevcut literatürde kıdem yılı ile olumlu çocukluk yaşantıları arasındaki doğrudan bir ilişkiyi inceleyen

çalışmaların eksikliği, bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışmanın bulguları, literatürdeki mevcut boşluğun giderilmesine yönelik önemli bir katkı sunacağını düşündürmektedir.

Kıdem yılı ile çocukluk yaşantıları arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak ele alan çalışmalardan biri, Hardcastle vd. (2018)'in İngiltere ve Galler'de gerçekleştirdiği retrospektif çalışmadır. Bu çalışmada olumsuz çocukluk yaşantılarına maruz kalmanın bireylerin eğitim ve istihdam başarıları üzerinde önemli ve olumsuz etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre, olumsuz çocukluk yaşantısı arttıkça lise mezunu olamama, işsizlik ya da düşük vasıflı işlerde çalışma ihtimali de artmaktadır. Bu bulgular, bireyin çocukluk dönemindeki yaşantılarının mesleki yaşamındaki süreklilik ve gelişim (kıdem) gibi göstergeler üzerinde de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

5.1.3. Yaşanılan Yer

Yaşanılan yer değişkeni ile olumlu çocukluk yaşantıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamış olsa da elde edilen bulgu anlamlılık düzeyine oldukça yaklaşmıştır. Bu durum, farklı yaşam çevrelerinin çocukluk yaşantılarını etkileyebileceği yönünde potansiyel bir eğilim olduğunu düşündürmektedir. Özellikle kırsal, kentsel ya da yarı-kentsel alanlarda büyüyen bireylerin deneyimleri sosyal destek, oyun ve etkileşim fırsatları gibi çevresel faktörlerden etkilenebileceği için, ileride yapılacak daha geniş örneklemli araştırmalarda bu farkın anlamlı hale gelme ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. La Charite vd. (2023)'nin Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttüğü çalışmada, olumlu çocukluk yaşantılarının özellikle güvenli mahalle ortamı, destekleyici okul yapısı ve güçlü sosyal bağlar gibi çevresel faktörlerle yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, yaşanılan yerin fiziksel konumundan çok, içerdiği sosyal ve yapısal koşulların belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, çalışmamızda mekânsal ayrım (kırsal/kentsel) temel alınarak yapılan analizle ulaşılan anlamlılığa yakın bulgular, La Charite vd. (2023) çalışmasındaki çevresel niteliğin etkisini vurgulayan sonuçlarla örtüşmektedir. Bu da yaşanılan yerin, bireyin olumlu çocukluk yaşantıları üzerindeki etkisinin yalnızca coğrafi değil, aynı zamanda sosyal nitelikler üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öte yandan (Karali, 2024) yapmış olduğu tezinde olumlu çocukluk yaşantıları ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, olumlu çocukluk

yaşantının çocukluğun geçtiği bölgeye göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yavuz (2023)'un çalışmasında ise ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile çocuk yetiştirmeleri tutumları arasındaki ilişkiye bakılmış, olumlu çocukluk ile çocukluğun geçtiği yer değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, çalışma bulgularıyla paralellik gösterir niteliktedir.

Literatürde, yaşanılan yerin çocukluk deneyimleri üzerindeki etkisi ise çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin, Crouch vd., (2023)'ın ABD genelinde yürüttüğü kapsamlı bir çalışmada, kırsal bölgelerde yaşayan çocukların belirli olumlu çocukluk yaşantılarına (örneğin, güvenli mahallede büyüme, rehberlik eden bir mentora sahip olma) kentsel bölgelerde yaşayan çocuklara kıyasla daha yüksek oranda sahip oldukları ortaya konmuştur. Bu durum, yaşanılan yerin sadece fiziksel bir çevre değil, aynı zamanda sosyal destek sistemleri, topluluk dayanışması ve mahalle güvenliği gibi faktörlerle şekillenen bir psikososyal yapı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, çalışmamızda elde edilen bulgunun anlamlılığa yakın olması, çevresel farklılıkların olumlu çocukluk yaşantıları üzerindeki etkisinin göz ardı edilemeyecek kadar güçlü olabileceğini düşündürmektedir.

Çocuklukta yaşanılan yer değişkeni ile informal iletişim düzeylerindeki karşılaştırmaya bakıldığında ise anlamlı fark görülmemesi, iletişim becerilerinin yalnızca mekânsal değil, çok boyutlu bir sosyal çevreye bağlı olarak geliştiğini göstermektedir. Köy, kasaba, ilçe veya büyükşehir gibi yaşam yerleri önemli olmakla birlikte, aile ortamı, sosyal etkileşim fırsatları ve bireysel psikososyal gelişim süreçleri daha belirleyici olabilir. Literatür taramasında çalışmamızı destekleyici, doğrudan bir sonuca rastlanmamıştır. Ancak bazı araştırmalar, çocukluk döneminde geçirilen çevrenin, bireyin sosyal ve iletişimsel gelişimi üzerinde dolaylı etkileri olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin, Cameron-Faulkner vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, doğal çevrelerde zaman geçiren çocukların ebeveynleriyle daha nitelikli ve karşılıklı iletişim kurdukları görülmüştür. Her ne kadar bu çalışma doğrudan yetişkinlik dönemini incelemese de çocuklukta kurulan güçlü sosyal etkileşimlerin, bireyin uzun vadeli iletişim becerilerine temel oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çocuklukta yaşanılan yerin içerdiği doğal ve sosyal çevre olanakları, bireyin yetişkinlikteki iletişim becerilerini dolaylı yoldan etkileyebilir.

5.1.4. Aile Tipi

Katılımcıların çocuklukta yaşadıkları aile tipi değişkenine göre hem olumlu çocukluk yaşantıları hem de informal iletişim düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmemesi, aile yapısından ziyade aile içindeki ilişkilerin (örneğin, ebeveyn-çocuk etkileşimi, duygusal destek, tutarlı bakım) niteliğinin belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuç, bireyin çekirdek ya da geniş ailede büyümesinden çok, ailede güven, destek ve aidiyet duygularının varlığının daha etkili olduğunu göstermiş olabilir. Literatür taraması sonucunda çalışmamızdan elde edilen sonuçları doğrudan destekleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Yapılan boylamsal bir çalışmada farklı aile yapılarında büyüyen (çocuk merkezli aile gibi) çocuklara sağlanan duygusal desteğin, ergenlikteki olumlu işlevselliği etkilediği ortaya koyulmuştur. Bu bulgu, özellikle erken çocuklukta sağlanan duygusal destek ve sağlıklı sosyal ilişkilerin, bireyin ileriki yaşantısında daha güçlü bir özsaygı geliştirmesine ve olumlu sosyal ilişkiler kurmasına katkı sunduğunu vurgulayan çalışmaları desteklemektedir (Xia, 2022). Bu doğrultuda, mevcut çalışmanın bulguları, olumlu çocukluk yaşantılarını etkileyen temel faktörlerin niceliksel değil, niteliksel özellikler olduğunu desteklediği söylenebilir.

Anne ve baba sahibi olan bireylerin olumlu çocukluk yaşantısı düzeylerinin, ebeveyni olmayan bireylere kıyasla daha yüksek olduğu bulunduğu bir çalışmada, anne-baba sahibi olma değişkeni ile olumlu çocukluk yaşantıları arasında anlamlı bir sonuç olduğu ortaya konulmuştur (Karali, 2024). Başka bir çalışmada, anne-babası birlikte olan bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının ve koruyucu faktör düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özcan, 2005). Bu sonuçlar, olumlu çocukluk yaşantılarında anne babanın birlikte olmasının önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koyarak, dolaylı yoldan çalışmamızın sonucuyla örtüşmediğini gösterir niteliktedir.

Geniş aile yapısının kuşaklar arası iletişim ve hane içi iş birliği üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan mevcut bir çalışma söz konusudur. Araştırma, geniş aile içinde yaşayan bireyler arasında daha fazla yüz yüze iletişim ve dayanışma olduğunu, bu durumun da aile içi uyumu ve karşılıklı desteği güçlendirdiğini göstermiştir (Guvuriro ve Booysen, 2020). Çalışmamızda aile tipi ile yetişkinlikteki informal iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığından, geniş aile

yapısının aile içi iletişimdeki olumlu etkilerinin, profesyonel iş yaşamındaki iletişim dinamiklerinde benzer bir etki yaratmadığını düşündürmektedir.

Tek ebeveynli ailelerde büyüyen bireylerin aile içi iletişim tarzlarını incelenen bir çalışmada çoğu katılımcının "çoğulcu iletişim modeli"ne sahip olduğunu, yani açık ve esnek bir iletişim tarzı geliştirdikleri ortaya koyulmuştur (Cherry, 2016). Bu durum, aile yapısından bağımsız olarak, ebeveynin çocuğa sunduğu iletişim ortamının niteliğinin daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Cherry'nin bulgularıyla çalışmamızın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, aile tipinden ziyade, aile içinde kurulan iletişim biçiminin bireyin iletişim yetkinlikleri üzerinde etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, bireyin yetişkinlikteki informal iletişim becerileri, sadece geniş ya da çekirdek ailede büyümüş olmasından çok, çocuklukta maruz kaldığı iletişim deneyimlerinin niteliğiyle ilişkili olabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, aile yapısından çok, aile içi süreçlerin yetişkinlik iletişim davranışları üzerindeki etkisine dikkat çeken literatürle örtüşmektedir.

5.2. Olumlu Çocukluk Yaşantıları ile İnformal İletişim Düzeyi İlişkisinin Tartışılması

Bu araştırmada, eğitim alanında görev yapan çocuk gelişimi mezunlarının olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Böylelikle olumlu çocukluk yaşantıları arttıkça informal iletişiminde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, bireylerin çocukluk döneminde yaşadıkları olumlu deneyimlerin, yetişkinlik dönemindeki sosyal ve mesleki iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlik gibi insan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde, olumlu çocukluk deneyimlerin, mesleki etkileşimlerde daha empatik ve etkili bir iletişim tarzı geliştirmeye katkı sağladığı söylenebilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, aynı değişkenleri ele alan benzer çalışmalarda, araştırmamızda elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlar bulunduğu görülmektedir.

Han vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme çalışması, olumlu çocukluk yaşantılarının, bireylerin yetişkinlik dönemindeki psikolojik

dayanıklılıkları ve sosyal işlevsellikleri üzerindeki koruyucu ve destekleyici rolünü kapsamlı biçimde incelemiştir. Çocuklukta yaşanan sevgi, güven, aidiyet duygusu gibi olumlu deneyimlerin; bireylerin stresle baş etme becerilerini artırdığı, sosyal ilişkilerini güçlendirdiği ve özellikle zorlayıcı yaşam koşullarında dahi olumlu gelişim süreçlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışma da olumlu çocukluk yaşantılarının yalnızca bireysel psikolojik iyi oluşu değil, aynı zamanda sosyal etkileşim kalitesini de beslediğini vurgulamaktadır. Han vd. (2023) çalışmasında destekleyici süreçler olarak tanımlanan bu etkiler, bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla doğrudan örtüşmektedir.

Narayan vd. (2021) tarafından ele alınan çalışmada, çocukluk döneminde yaşanan olumsuz deneyimlerin bireylerin yetişkinlik dönemindeki psikososyal işlevselliğini ve ebeveynlik rollerini olumsuz etkilediği, ancak olumlu çocukluk yaşantılarının bu olumsuz etkileri azaltıcı bir görev gördüğü vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, bu tez kapsamında elde edilen bulgular da bireylerin çocukluk döneminde edindikleri olumlu yaşantıların, öğretmenlik mesleğinde özellikle informal iletişim becerileri üzerinde güçlendirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Her iki çalışma da çocukluk döneminde edinilen güvenli ve destekleyici deneyimlerin, bireylerin ileriki yaşamlarındaki ilişkisel kapasitelerini desteklediğini göstermektedir. Bethell vd. (2019) yürüttüğü çalışmada, bireylerin çocukluk döneminde yaşadıkları olumlu deneyimlerin, yetişkinlik dönemindeki ruh sağlığı ve sosyal işlevsellik üzerinde koruyucu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma, bireyin geçmişte olumsuz yaşantılarla karşılaşmış olsa dahi, olumlu çocukluk yaşantılarının bu olumsuz etkileri dengeleyebileceğini ve psikolojik dayanıklılığı artırabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, bu tez çalışmasında da öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Her iki çalışmada da olumlu çocukluk yaşantılarının bireylerin sosyal ilişkilerini düzenlemede ve mesleki iletişim becerilerini desteklemede etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda elde edilen bulgular, öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantılarının, mesleki yaşamlarında daha etkili informal iletişim kurmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarıyla daha açık, empatik ve destekleyici iletişim kurmalarına olanak

tanıyabilir niteliktedir. Öğretmenlerin sınıf içi ve meslektaşlar arası iletişimlerinde empati, anlayış, açık iletişim gibi unsurların gelişmiş olması, büyük ölçüde erken yaşantılarda edinilen ilişkisel deneyimlere dayalı olabilir. Bu noktada (Sege vd., 2021)'nin çalışmasında, çocukluk döneminde kurulan güvenli aile ilişkileri ve destekleyici sosyal çevre gibi sosyal işlevlerin yetişkinlikteki sosyal bağlar üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermesi bireylerin sosyal ilişkilerde daha açık, yapıcı ve destekleyici bir tutum sergilediklerini ortaya koyar. Bu sonuçlar her iki araştırma bulgularının örtüştüğünü gösterir.

Bazı çalışmalar olumlu çocukluk yaşantılarının iletişim becerileri üzerindeki etkisinin bağlamsal faktörlere bağlı olarak değişebileceğini öne sürmektedir. (Ahmad vd., 2023)'ın Yeni Zelanda'da 3.200 anne ve çocuklarıyla yürüttükleri bir araştırmada, çocukların yaşamının ilk beş yılında sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen bağlamsal faktörleri incelenmiştir. Yaşanılan deneyimler çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki etkisinin, bağlamsal faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermiştir. Özellikle düşük sosyoekonomik çevrelerde, olumlu çocukluk deneyimlerinin etkisi sınırlı kalabilmekte; çevresel faktörler bu deneyimlerin olumlu etkisini azaltabilmektedir. Bu sonuçlar, olumlu çocukluk yaşantılarının her bağlamda aynı etkiyi göstermeyebileceğini ortaya koymaktadır.

Literatürdeki benzer araştırmalara paralel olarak (Özer Akkaya vd., 2023) tarafından yürütülen bir çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu çocukluk yaşantıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Söz konusu araştırmada, olumlu çocukluk yaşantıları ile öğretmenlik meslek algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, olumlu yaşantıların meslek algısını doğrudan etkilemediğini, fakat bu çalışmada yer alan informal iletişim gibi daha davranışsal ve etkileşimsel yönleri güçlü alanlarda anlamlı etkiler yaratabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bu çalışmada anlamlı ilişkinin bulunamaması olumlu çocukluk yaşantılarının daha çok psikolojik sağlamlık, benlik algısı, empati gibi kişisel ve duygusal özelliklerle ilişkili olup, meslek algısının daha çok toplumsal değerler, kültürel beklentiler, ekonomik koşullar ve eğitim sürecindeki deneyimlerle şekillenen bir tutum olmasından kaynaklı doğrudan bir ilişki ortaya çıkmamış olabileceğini gösterir niteliktedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç; informal iletişimin alt boyutları ile olumlu çocukluk yaşantıları arasındaki ilişkilerin ele alınmasıdır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim ölçeğinin "arkadaşlık" alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum, çocuklukta güvenli, destekleyici ve sıcak sosyal ilişkiler kurmuş bireylerin gerek mesleki gerekse meslek dışı yaşamlarında arkadaşça ve yakın ilişkiler geliştirme konusunda daha yetkin olduklarını düşündürmektedir. Benzer bir çalışmada, olumlu çocukluk yaşantılarına sahip bireylerin genç yetişkinlik döneminde daha yüksek sosyal bağlılık düzeylerine sahip oldukları ve bu bireylerin sosyal ilişkilerde daha fazla bağlantı kurabildikleri bildirilmiştir (Willis vd., 2024). Her iki çalışmada, çocukluk döneminde yaşanan olumlu deneyimlerin bireylerin arkadaşlık ilişkilerinde etkinliklerini ve sosyal bağlılık kapasitelerini artırdığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim ölçeğinin "eğlenme" alt boyutuna bakıldığında, aralarında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu olumlu çocukluk yaşantılarına sahip olan öğretmenlerin, iş ortamlarında sağladıkları arkadaşlık ilişkilerini iş ortamı dışında da sürdürdüklerini, okul dışı etkinliklerde hoşça vakit geçirdiğini düşündürmektedir. Bu vakitlerde ise bilgi alışverişi yapmaları arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini göstermektedir. Fatt vd. (2010) Malezyalı öğretmenler arasında yaptıkları bir çalışmada, duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin iş ortamında daha verimli, olumlu ve rahat ilişkiler kurabildikleri, bu sayede iş tatmini ve performanslarının arttığı belirtilmiştir. Her iki çalışma da öğretmenlerin geçmişteki sosyal-duygusal deneyimlerinin, yetişkinlik dönemindeki iş ilişkilerine yansıyan önemli etkilerini ortaya koymakta ve olumlu çocukluk yaşantılarının mesleki bağlamda da eğlenceli, destekleyici iletişim örüntülerini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim ölçeğinin "etkileme" alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğudur. Bu bulgu, çocukluk döneminde desteklenen, fikirlerini ifade etme fırsatı bulan ve sosyal olarak etkileşimli ortamlarda büyüyen kişilerin, yetişkinlik döneminde mesleki çevrelerinde fikir alışverişine daha açık, başkalarından etkilenmeye istekli ve yeni bilgiler edinmeye yatkın olduklarını

düşündürmektedir. Bu çalışmalar, çocuklukta edinilen destekleyici ve güvenli ilişkilerin, bireylerin yetişkinlikteki sosyal etkileşimlerde daha açık ve öğrenmeye yatkın olmalarını sağladığını göstermektedir. Yapılan bir çalışmada (Liu vd., 2024), çocuklukta duygusal istismar yaşayan bireylerin, yetişkinlikte iş ortamında daha fazla kişilerarası çatışma yaşama eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu bireylerin, eleştirilere karşı daha hassas olma eğilimi gösterdikleri ve başkalarının davranışlarını daha kolayca tehdit olarak algılama eğilimleri olduğu belirtilmiştir. Bu sonucun çocuklukta edinilen olumsuz duygusal deneyimlerin, yetişkinlikteki sosyal ilişkileri ve iletişim biçimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koyması, etkileme boyutundan elde edilen sonuçla dolaylı olarak bağlantılı olduğunu gösterir.

İnformal iletişim ölçeğinin son boyutu "bilgi" boyutu incelendiğinde; olumlu çocukluk yaşantıları ile arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu samimi ilişikler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kurdukları arkadaşlık ilişkileri sonucunda bilgi edinme, bu bilgileri okul dışına taşıma ve mesleki anlamda gelişme gibi etkenleri gösterir niteliktedir. Çalışmada ilişkisi bulunan değişkenlere paralel olarak ele alınmış, Lee ve Schafer (2021)'a ait olan benzer bir çalışmada aile ortamı ile bilişsel işlevler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma bulguları, mutlu bir ailede büyümenin bilişsel işlevi arttırdığını ortaya koymuştur. Mutlu bir ailede büyümenin olumlu çocukluk yaşantıları biriktirmekle ilişkili olduğundan bu sonuç, bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

5.3. Bulguların Alana Olan Teorik ve Uygulamalı Katkılarının Tartışılması

Araştırmanın en temel bulgusu, olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu bulgu, bireyin erken dönem yaşantılarının yalnızca psikolojik sağlamlıkla sınırlı kalmayıp yetişkinlikteki sosyal etkileşim biçimlerini de etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Bethell vd., 2019; Narayan vd., 2021). Özellikle olumlu çocukluk yaşantılarının güvenli bağlanma, özerklik gelişimi ve sosyal beceriler gibi gelişimsel alanlara katkı sunduğu bilinmektedir (Bowlby, 1988; Thompson, 1998). Bu çerçevede, erken yaşta kurulan destekleyici ilişkilerin, bireyin ileriki yaşamında güven temelli, açık ve etkili iletişim kurma becerisi kazandırdığı; dolayısıyla informal iletişim düzeyini artırdığı söylenebilir.

Uygulamalı bağlamda ise bu bulgu, eğitim ve mesleki gelişim süreçlerine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. İş yerinde etkili iletişim becerilerinin yalnızca mesleki deneyimle değil, bireyin çocukluk döneminde kazandığı kişisel ve sosyal gelişimle de şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin ya da öğretmen yetiştirme programlarının bireyin yalnızca teknik donanımına değil, duygusal ve sosyal geçmişine de duyarlılık göstermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Erken çocuklukta sağlanan sevgi, güven ve istikrar ortamı; bireylerin ilerleyen yaşamlarında daha açık, samimi ve işbirlikçi iletişim kurmalarına olanak sağlayabilir.

Bu çalışma, cinsiyet değişkeninin çocukluğa ilişkin olumlu deneyimlerin etkilerini şekillendirmediğini ancak informal iletişim düzeylerinde cinsiyetin belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Kadın öğretmenlerin, erkeklere göre daha yüksek informal iletişim düzeylerine sahip olması, kadınların toplumsal olarak daha fazla empati, ilişki yönetimi ve duygusal zekâ becerileri geliştirmelerine yol açmış olabilir. Bu bulgu, cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet eşitliği teorileriyle açıklanabilir. Bu teoriler kadınların genellikle daha fazla ilişki odaklı, sosyal ve duygusal beceriler geliştirdiğini savunur (Eagly ve Wood, 2012). Öte yandan bulgular, eğitim politikaları ve öğretmen gelişim programlarının cinsiyet temelli farklılıkları dikkate alarak şekillendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlar tasarlanırken, cinsiyetin rolü göz önünde bulundurulabilir.

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi (Bandura, 1977), bireylerin çevrelerinden, özellikle de sosyal etkileşimlerden öğrenme süreçlerine odaklanır. Bu teoriye göre, öğretmenler deneyim kazandıkça ve daha fazla sosyal etkileşime girdikçe, daha etkili iletişim becerileri geliştirirler. Uzun yıllar boyunca, öğretmenler sınıf içindeki dinamikler, öğrencilerle ilişkiler ve meslektaşlarıyla kurdukları iletişimlerden öğrenirler. Bu süreç, öğretmenlerin sosyal becerilerinin zamanla artmasını sağlar. Öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarla kurulan ilişkilerde daha fazla deneyim kazandıkça, öğretmenlerin daha etkili ve güvenli informal iletişim becerilerine sahip olmaları muhtemeldir.

Bronfenbrenner (1979)'in sosyal ekolojik teorisi, bireyin gelişiminin çok sayıda çevresel faktör tarafından şekillendirildiğini öne sürer. Bu teoriye göre,

bireylerin gelişimi, evdeki mikro düzeyden daha geniş sosyal ve kültürel düzeylere kadar birçok çevresel faktörün etkisiyle şekillenir. Çocuklukta yaşanılan yer ve aile tipi gibi faktörler, bireylerin sosyal gelişimini etkileyebilir. Ancak, bu değişkenlerin doğrudan bir etkisi olup olmadığı, bireyin sosyal çevresine ve gelişiminde etkili olan diğer faktörlere bağlıdır. Bu bağlamda, bu bulgular, çevresel faktörlerin bireylerin gelişiminde farklı şekillerde etki gösterebileceğini düşündürmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

- Araştırmanın en önemli sonucu olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Buradan hareketle; olumlu çocukluk yaşantıları arttıkça informal iletişimin de artmakta olduğu sonucuna ulaşılmış, tezin temel hipotezi doğrulanmıştır.
- Katılımcı öğretmenlerin çocuklukta yaşadıkları yer ve çocukluğun geçtiği aile tiplerine ilişkin demografik değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından olumlu çocukluk yaşantılarında anlamlı bir farklılık bulunmazken; kadın öğretmenlerin informal iletişim düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Mevcut okulda görev yapılan süre değişkenine göre, katılımcı öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantılarında anlamlı bir fark bulunmazken; 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin informal iletişimlerinin diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişim düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışma çocuk gelişimi alanında görev yapan öğretmenleri kapsadığından farklı branştaki öğretmenleri kapsayacak şekilde çeşitlendirilmiş bir başka çalışma yürütülebilir.
- Bu araştırma nicel yöntemle yapılmış olup olumlu çocukluk yaşantıları ile informal iletişim düzeyi arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak ortaya koymuştur. Ancak bu ilişkinin arka planında yatan bireysel yaşantılar, çevresel etkiler ve duygusal süreçler derinlemesine ele alınamamıştır. Bu durum araştırmacılara, yapılacak diğer çalışmalarda nitel yöntemler kullanılarak öğretmenlerin çocukluk deneyimlerinin mesleki iletişim tarzlarına nasıl yansıdığını daha kapsamlı biçimde inceleyebileceklerini

gösterir. Böylelikle bu yaklaşım, nicel bulguların altında yatan nedenleri anlamaya katkı sağlayacaktır.

- Çocukluk yaşantıları genellikle aile tutumlarıyla şekillenmektedir. Bu araştırma da olumlu çocukluk yaşantılarının öğretmenlerin iletişim becerileri üzerindeki etkisi inceleniyorken ileriki araştırmalarda öğretmenlerin aile yapıları ve ebeveyn ilişkileri daha derinlemesine incelenebilir. Bu, gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin aile yapıları, ebeveyn tutumları ve çocukluk döneminde yaşadıkları aile içi ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesi, informal iletişim becerilerini etkileyen temel dinamikleri açıklamak açısından faydalı olacaktır. Böylece aile kaynaklı faktörlerin mesleki iletişim üzerinde nasıl bir rol oynadığı daha kapsamlı biçimde ortaya konabilir.
- Bu araştırmada, olumlu çocukluk yaşantılarının öğretmenlerin informal iletişim becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bireyin erken yaşantılarının yalnızca psikolojik sağlamlık ya da benlik gelişimi gibi bireysel düzeyde değil, aynı zamanda mesleki iletişim becerileri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Bu sebeple gelecekteki araştırmalar, olumlu çocukluk yaşantılarının öğretmenlerin öğrenciyle etkileşim kalitesi, sınıf içi iletişim biçimleri ya da meslektaşlar arası iş birliği gibi daha spesifik mesleki davranışlarla olan ilişkisini inceleyerek alan yazına derinlik kazandırabilir.
- Bu araştırma, yalnızca İstanbul ilindeki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda farklı illerdeki öğretmenler arasında karşılaştırmalar yapılarak, çocukluk yaşantıları ve informal iletişim arasındaki ilişki daha geniş bir örneklemle ele alınabilir.
- Araştırmada olumlu çocukluk yaşantılarının yalnızca öğretmenlerin iletişim becerilerine olan etkisi ele alındığından dolayı başka çalışmalarda öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantılarının öğrencilerene karşı geliştirdikleri tutumlar üzerindeki etkisi incelenerek alana katkı sağlanabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantılarının, örgütsel iletişim becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu

göstermektedir. Bu sonuç çocukluk yaşantılarının önemine vurgu yaptığından, bu yaşantıların eğitim sürecine entegre edilmesi sağlanılabilir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde yalnızca pedagojik yeterliliklere değil, kişisel geçmişlerine, duygusal gelişimlerine ve sosyal becerilerine de odaklanılması sağlanılabilir.

- Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin informal iletişim puanları erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla bulunmuştur. Bu durumun eğitim ortamlarında eşitlenmesi açısından, öğretmenlerin informal iletişim becerilerini artırabilmek için, okullarda takım çalışması, iş birliği ve iletişim odaklı gelişim programları düzenlenebilir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin iş yerinde daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve informal iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Ayrıca öğretmenlerin, çocuklar ve velilerle de güçlü bağlar oluşturmalarına yardımcı olabilir.
- Araştırma bulguları, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin informal iletişim düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Bu sonuç uygulayıcıların, hizmet içi eğitim programlarında yalnızca mesleki bilgiye değil, öğretmenler arası sosyal etkileşimi güçlendirecek uygulamalara da yer vermesi gerektiği önerisini doğurur. Özellikle deneyimli öğretmenlerin öncü olmasıyla informal iletişimdeki rol model konumları desteklenerek, ekip içi dayanışma ve kurum içinde paylaşım kültürü güçlendirilebilir.

Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- Bu araştırmadan olumlu çocukluk yaşantılarının informal iletişimi anlamlı düzeyde yordadığı sonucunun bulunması eğitim politikalarına farkındalık kazandırması açısından öneri oluşturulabilir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin geçmiş yaşantılarının mesleki iletişim süreçlerine etkisi göz önünde bulundurulup, eğitim politikalarında öğretmen yetiştirme programlarına öz farkındalık, sosyal-duygusal öğrenme ve yaşam öyküsü çalışmaları entegre edilebilir.
- Araştırmada, kadın öğretmenlerin informal iletişim düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunun belirlenmesi, cinsiyetin iletişim biçimleri üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, eğitim politikaları oluşturulurken, özellikle erkek öğretmenlerin empati, iletişim ve

dinleme gibi sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin artırılması, tüm öğretmenlerin informal iletişim becerilerinde eşit fırsatlara sahip olmasını destekleyebilir.

KAYNAKÇA

Acar-Şentürk, Z ve Selvi, Ö. (2016). Kurum içi iletişimi etkinleştiren bir yöntem olarak gezinerek yönetim. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergi*, 4(2), 534-553.

Açıkalın, A. ve Turan, S. (2015). *Bir anlam inşa etme süreci olarak okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Ağın, K. (2022). Grupların genel oluşumları, yapıları ve özellikleri açısından grup içi iletişim süreçlerinin incelenmesi. *Gumushane Universty Electronic Journal of the Faculty of Communication/Gümüshane Üniversitesi Iletisim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(1), 494-518.

Ahi Evran Üniversitesi. (2024). Çocuk gelişimi anabilim dalı hakkında. Erişim adresi: https://sbf.ahievran.edu.tr/akademik/cocuk-gelisimi/cocuk-gelisimi-ana-bilim-dali

Ahioğlu Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.

Ahioğlu, N. (2008). Child development within the framework of cultural-historical theory. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(1), 163-186.

Ahmad, S., Peterson, E. R., Waldie, K. E. ve Morton, S. M. B. (2023). Proximal processes and contextual factors associated with early socio-emotional competence development. *Child Psychiatry & Human Development*. https://doi.org/10.1007/s10578-023-01591-0

Ainsworth, M. D. S. ve Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333–341.

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.

Akcan, G. ve Taşören, A. B. (2020). Genç yetişkinlerde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, öz-şefkat ve duygu düzenleme becerileri depresyon belirtilerini yordar mı? *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 37(2), 59-80.

Akkirman, A. D. (2004). *Sanal işyerinde örgütsel davranış*. İstanbul: Aktüel Yayınları.

Aküzüm, C. ve Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 88-107.

Alturan, N. (2014). *Resmi olmayan (informel) iletişimin çalışanların iş tatminleri üzerine etkilerine dair bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Bursa.

Arslan, N. (2018). *Öğretmenlerin informal iletişim düzeylerinin örgütsel sinizm ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Atak, M, (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 59-67.

Ateş, B. (2020). Bilişsel gelişim. İ. Seçer (Ed.), Gelişim psikolojisi (s. 67-92) içinde. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Ateş, Ö. T. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretmenlerle iletişim tarzları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Avalos-Bevan, B. ve Bascopé, M. (2017). Mesleki gelişim için öğretmenlerin gayri resmi iş birliği: İnançlar, bağlamlar ve deneyim. *Eğitim Araştırmaları Uluslararası*, (1), 166-186.

Ay, D. (2016). *Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişimleri: bir karma yöntem çalışması (Tokat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Aytürk, N. (2007). *Yönetim sanatı, etkili yönetim ve yöneticilik becerileri*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bach, B. ve Bernstein, D. P. (2019). Schema therapy conceptualization of personality functioning and traits in ICD-11 and DSM-5. *Current Opinion in Psychiatry,* 32(1), 38-49. https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000464

Bakanlar Kurulu Kararı. (2008, 19 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 27085). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/12/20081219-5.htm

Bakanlar Kurulu Kararları. (1977, 30 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 16125). Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/16125.pdf

Bakırcıoğlu, R. (2007). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(8), 31-46.

Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bancheva, E. ve Ivanova, M. (2015). Informal learning in the workplace: Gender differences. In J. Ostrouch-Kamińska & C. C. Vieira (Eds.), Private world(s): Gender and informal learning of adults (s. 157–182). Sense Publishers.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.

Bayramoğlu, G. (2019). Fısıltı gazetesinin yönetimi: Kamu ve özel sektör yöneticileri arasında karşılaştırmalı bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 26(1), 181-199.

Bektaş, M. (2014). *Yönetim tarzlarının örgütlerdeki informal iletişim kanallarına etkisi: Burdur ili kamu kurumları örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Süleyman Demiral Üniversitesi, Isparta.

Bektaş, M. ve Erdem, R. (2015). Örgütlerde informal iletişim süreci: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 125-139.

Bellis, M. A., Hughes, K., Ford, K., Hardcastle, K. A., Sharp, C. A., Wood, S., Homolova, L. ve Davies, A. (2018). Adverse childhood experiences and sources of childhood resilience: a retrospective study of their combined relationships with child health and educational attendance. *BMC Public Health*, 18(792), 1-12. https://doi.org/10.1186/s12889-018-5699-8

Bethell, C. D., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J. ve Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: Associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA Pediatrics*, 173(11), e193007. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3007

Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J. ve Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: Associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA pediatrics*, 173(11). doi: 10.1001/jamapediatrics.2019.3007

Bildag, G. ve Pilli, O. (2024). The relationship between private school administrators' leadership styles, teachers' ınformal communication levels and teacher job performance. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 23(2), 148-158.

Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu. (2024). Çocuk haklarına dair sözleşme. Erişim adresi: https://www.unicef.org/turkiye/Cocuk-haklarına-dair-sozlesme

Biruni Üniversitesi. (2024). MYO-çocuk gelişimi- iş ve kariyer olanakları. Erişim Adresi: https://myo.biruni.edu.tr/index.php/myo-cocuk-gelisimi-is-kariyer-olanaklari

Boullier, M. ve Blair, M. (2018). Adverse childhood experiences. *Paediatrics and Child Health*, 28(3), 132-137.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume. I*. Basic Books.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume I. Attachment*. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.* Basic Books.

Brehony, K. J. (2013). Play, Work and Educatıon: Sıtuatıng A Froebelian Debate. *Bordón,* 65(1), 59-77.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik; psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyükboyacı, Ş. (2020). Yöneticilerin iletişim kurma, eğitim ortamı ve çevresi oluşturma yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(3), 225-242.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cameron-Faulkner, T., Melville, J. ve Gattis, M. (2018). Responding to nature: Natural environments improve parent-child communication. *Journal of Environmental Psychology,* 59, 9-15.

Certo, C. S. (1989). *Principles of modern management*. (3. Edition). Boston: Allyn and Boston.

Cesur, E. ve Akyol, A. K. (2018). Aile ve sosyal politikalar bakanlığında çocuk gelişimci olmak. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 29(2), 245-269.

CGEDER. (2024). Çocuk gelişimci kimdir?. Erişim adresi: http://cgeder.org/cocuk-gelisimci-kimdir/

Cheng, H. ve Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies,* 5(1), 1-21.

Cherry, J. (2016) Tek ebeveynli ailelerdeki çocukların iletişim modelleri ve deneyimleri. *Yüksek Lisans Tezleri ve Uzman Projeleri.*

Chopik, W. J. ve Edelstein, R. S. (2019). Retrospective memories of parental care and health from mid-to late life. *Health Psychology,* 38(1), 84-93.

Coffey, J. K., Warren, M. T. ve Gottfried, A. W. (2015). Does infant happiness forecast adult life satisfaction? Examining subjective well-being in the first quarter century of life. *Journal of Happiness Studies,* 16(6), 1401-1421.

Conway, M. A. (1996). *Autobiographical knowledge and autobiographical memories.* Cambridge UK: Cambridge University Press.

Crouch, E., Probst, J. C., Shi, S., McLain, A., Eberth, J. M., Brown, M. J., Merrell, M. ve Bennett, K. J. (2022). Examining the association between rurality and positive childhood experiences among a national sample. *The Journal of Rural Health,* 39(1), 105–112.

Crouch, E., Radcliff, E., Kelly, K., Merrell, M. A. ve Bennett, K. J. (2022). Examining the influence of positive childhood experiences on childhood overweight and obesity using a national sample. *Preventive Medicine*, 154, 106907. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106907

Crouch, E., Radcliff, E., Merrell, M. A., Hung, P. ve Bennett, K. J. (2021). Positive childhood experiences promote school success. *Maternal And Child Health Journal*, 25(10), 1646-1654.

Cunha, O., Sousa, M., Pereira, B., Pinheiro, M., Machado, A. B., Caridade, S. ve Almeida, T. C (2024). The impact of positive childhood experiences in adulthood: A systematic review. *Trauma, Violence & Abuse*. https://doi.org/10.1177/15248380241299434

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cülha, A., Kaya, A. ve Delibalta, B. (2021). Mesleki ve teknik liselerde informal iletişim. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1527-1544. https://doi.org/10.33437/ksusbd.938343

Çamdereli, M. (2019). *İletişime giriş*. İstanbul: Dem Yayınları.

Danby, S., Thompson, C., Theobald, M. ve Thorpe, K. (2012). Children's strategies for making friends when starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 1-21.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

Deepa, S. ve Seth, M. (2016). Can organizational grapevine be beneficial? An exploratory study in ındian context. *English for Specisific Purposes World*, 19(49).

Delihasan, E. (2021). *İnformal iletişimin kurumsal bağlılık üzerinde etkisi: Alanya'daki 5 yıldızlı otel çalışanları üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Demir, E. (2021). *Olumlu çocukluk yaşantılarının romantik ilişkilerde çatışma çözme stillerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Demir, K. (2003). Örgütlerde iletişim yönetimi. K. Demir ve C. Elma (Ed.), Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar (s. 135-159) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, K. (2024). *Yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının merhamet ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Topkapı Üniversitesi, İstanbul.

Doğan Keskin, A. ve Bayhan, N. P. (2020). Çocuk gelişiminin dünü, bugünü ve yarını. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 881-900.

Doğan Keskin, A. ve Baykoç, N. (2015). Türkiye'de bulunan üniversitelerin lisans programlarının çocuk gelişimi açısından incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 425-432.

Doğan, E. (2017). *Okullarda informel iletişimimin kullanılma biçim ve düzeyine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., Yıldırım, T. ve Karabulut, E. (2014). Okul koşulları ve faktörleri arasındaki iletişim süreci öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi,* 3(1), 34-47.

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.

Doğan, T. ve Aydın, F. T. (2020). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği'nin geliştirilmesi. *Hayef: Journal Of Education*, 17(1), 1-19.

Doğan, T. ve Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 12, 312-330.

Doshı, S. R. (2008). *Business communication and management*: *Modern methods and techniques.* Paradise Publishers, E-Book.

Dönmez, A. (1994). *Eğer hitler isteseydi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Dunn, J., Cutting, A. L. ve Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73(2), 621-635.

Eagly, A. H. ve Wood, W. (2012). Social role theory. P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Ha*ndbook of theories of social psychology (s. 458–476) içinde. Sage Publications Ltd.

Eğinli, A. ve Bitirim, S. (2008). Kurumsal başarının önündeki engel: Zehirli (toksik) iletişim. *Selçuk İletişim*, 5(3), 124-140.

Er, N. ve Uçar, F. (2004). Yoğun duygu yüklü yaşam olaylarında, kişisel anı aktarımları ve referans noktaları aracılığıyla otobiyografik bellek örüntülerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi* 19(53), 1-8.

Erdiller, Z. B. (2016). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), Erken çocukluk eğitimi (s. 56-92) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Ergen, E. (2011). Turning the informal communication network of an organization into a knowledge tool through communities of practice. *Management, knowledge and Learning International Conference International School for Social and Business Studies,* Celje, Slovenia

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. W.W. Norton.

Erikson, E. H. (1963). *Youth: Change and challenge*. Basic Books.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.

Erkan N. S., Kerigan, B., Elkin, N. ve Barut, A. Y., (2024). Researching student profiles in the department of child development at istanbul gelişim university. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 23, 780-795.

Erkan S. (2012). *Beden dili ve dans eğitiminin oyunculuk sanatındaki yeri üzerine bir yöntem önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Erkut, Z., Balcı, S. ve Yıldız, S. (2017). Tarihsel süreç içinde çocuk. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(3), 17-28.

Eroğlu, E. (2005). Yöneticilerin dedikodu ve söylentiye yönelik davranış biçimlerinin belirlenmesi. (Arfor Taşıma Hizmetleri A.Ş.'de Bir Uygulama). *Kırgizistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* (13), 204-218.

Ersan, N. (1994). Başarılı yöneticilerin nitelikleri. *Eğitim ve Bilim,* 18(92), 49-55.

Ersoy, S. (2006). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Eskiyörük, D. (2015). *Örgütsel iletişim*. İstanbul: Cinius Yayınları.

Fan, C. L., Simpson, S., Sokolowski, H. M. ve Levine, B. (2022). Autobiographical memory. https://doi.org/10.31234/osf.io/9c6b8

Fatt, C. K., Khin, E. W. S. ve Heng, T. N. (2010). The impact of organizational justice on employee job satisfaction: A study on engineering workers in the sugar industry. *American Journal of Economics and Business Administration,* 2(1), 56–63. https://doi.org/10.3844/ajebasp.2010.56.63

Fay, M. (2011). Informal communication of co-workers: A thematic analysis of message. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal,* 6(3), 212-229.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and retain skilled teachers. *Yearbook Of The National Society For The Study Of Education,* 100(1), 101-134.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. ve Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal Of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8

Freud, S. (1961). *The ego and the id*. Norton.

İstanbul Gelişim Üniversitesi. (2024). Genel bilgiler. Erişim adresi: https://shmyo.gelisim.edu.tr/tr/akademik-bolum-cocuk-gelisimi-bilgi

Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Gençtanırım Kurt, D. ve Çetinkaya Yıldız, E. (Ed.) (2020). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference.* Boston: Pearson.

Gerhardt, S. (2004). *Why love matters? How affection shapes a baby's brain*. London: Bruner-Routledge.

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence: Why it can matter more than iq*. Bantam Books.

Gökkoyun, H. (2023). *Örgütlerde informal iletişim aracı olarak dedikodu: sistematik bir derleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gözübüyük, O. (2022). *İnformal iletişim ve otoriter liderlik ile sapma davranışı arasındaki ilişki: Sağlık profesyonelleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Guvuriro, S. ve Booysen, F. (2020). Intra-household cooperation and intergenerational communication in extended families: Evidence from a field experiment in a poor urban community in Africa. *Review of Economics of the Household,* 18(3), 635–653.

Gülcü, C. (2019). *Okul yöneticilerinin politik yeti düzeyleri ile informel iletişimi kullanma biçimleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

Gülen, S. ve Dönmez, İ. (2020). Çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin "çocuk" ve "çocuk gelişimi" kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 15*(25), 3654-3683.

Gülten, D. Ç., Ergin, H. ve Avcı, R. (2009). Bilgiyi işleme kurami ve anlamlandirmanin matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *HAYEF Journal of Education,* 6(2), 1-10.

Gündüz, A. ve Gündoğmuş, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ile otomatik düşünceler, ara inançlar, uyumsuz şemalar, anksiyete ve depresif belirti şiddeti ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi,* 22(4), s. 424-435.

Gündüz, A., Yaşar, A. B., Gündoğmuş, İ., Savran, C. ve Konuk, E. (2018). Çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 19(1), 68-75.

Güneri, E., Üney, R. ve Demirci, O.O. (2018). İletişim unsurları nelerdir?. A. Ş. Armağan (Ed.), Kişiler arası etkili iletişim (s. 8-60) içinde. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Güngör Aytar, A. (2016). Ruh sağlığı. A. Güngör Aytar (Ed.), Çocuk ruh sağlığı (s. 12-36) içinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Gürses, Y. (2006). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin etkili iletişim kurma becerilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma (Kütahya merkez ilçe örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Hacettepe Üniversitesi. (2024). Çocuk gelişimi bölümü tarihçe. Erişim adresi: https://cge.hacettepe.edu.tr/tr/menu/tarihce-17

Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.

Han, B. (2019). *İnformal iletişim biçimi olarak okullarda söylenti ve dedikodunun öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Han, H., Dieujuste, K., Doom, J. R. ve Narayan, A. J. (2023). A systematic review of positive childhood experiences and adult outcomes: Promotive and protective processes for resilience in the context of childhood adversity. *Child Abuse & Neglect,* 144, 106346. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106346

Hardcastle, K., Bellis, M. A., Ford, K., Hughes, K., Garner, J. ve Ramos Rodriguez, G. (2018). Measuring the relationships between adverse childhood experiences and educational and employment success in England and Wales: findings from a retrospective study. *Public Health,* 165, 106–116. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.09.014

Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. Teaching and Teacher Education.

Hillis, S. D., Anda, R. F., Dube, S. R., Felitti, V. J., Marchbanks, P. A., Macaluso, M. ve Marks, J.S. (2010). Çocukluk çağındaki aile güçlerinin ergenlik dönemindeki gebelik ve uzun vadeli psikososyal sonuçlarına karşı koruyucu etkisi. *The Permanente Dergisi,* 14(3), 18-27.

Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. ve Bayrak, C. (2018). Eğitim örgütlerinde informal iletişim araçları olarak söylenti ve dedikodunun yönetimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 62-85.

Hopkins, B. (2005). *The cambridge encyclopedia of child development*. New York: Cambridge UniversityPress.

Hoşgörür, V. (2024). İletişim. Z. Kaya (Ed.), Sınıf yönetimi (s. 146-174) içinde. Erişim adresi: https://depo.pegem.net/9786052418864.pdf

Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C. ve Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356-e366.

İnanlı, R. (2013). *Erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu.* Ankara. Erişim Adresi: https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/erken_cocukluk_egitimi_politikalari_yayginlasma_yonetisim_yapilar_toplantisi.pdf

İnci, E. (2011). Kişilik gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim (s. 221-269) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom*. Review of Educational Research.

Johnson, C. R. (2016). If you don't have anything nice to say, come sit by me: Gossip as epistemic good and evil. *Social Theory and Practice*, 42(2), 304-317.

Kaçmaz, C., Kay, M. A., Boğa, E., Temiz, A., Ayanoğlu, M. ve Sağlam, M. (2021). Türkiye'de çocuk gelişimci olmak: Çalışma alanları, görev ve yetkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 117-133.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. https://doi.org/10.3102/00346543062002129

Kagan, D. M. (1992). Professional growth and development: A synthesis of research. *Educational Leadership*, 50(2), 32-37.

Karademir, H. (2008). *İlköğretim okullarında okul müdürlerine ait iletişimin öğrenciler tarafından algı düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karakoç, N. (1989). Örgütsel iletişim ve örgütsel zaman arasındaki ilişkiler. *Kurgu*, 6(2), 80-89.

Karali, R. B. (2024). *Olumlu çocukluk yaşantıları ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (30. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Kılıç, Ş. (2016). Çocuk ruh sağlığını etki eden faktörler: anne babalık davranışları, kardeş ve akran ilişkileri, televizyon ve bilgisayar. A. G. Aytar (Ed.), Çocuk ruh sağlığı (s. 40-64) içinde. Ankara: Masta Basımevi.

Kılıklı, M. (2019). *X ve y kuşağı bağlamında öğretmenlerin ekstra rol davranışını açıklayan öncüller: Antalya ve Denizli'deki özel okullarda bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Kıray, H. S. (2018). Bireylerarası iletişim yaklaşımı. C. Uluyağcı ve U. Eriş (Ed.), Bireyler arası iletişim (s. 3-10) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kırıkkale Üniversitesi. (2024). Sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi bölümü bölüm tarihçesi. Erişim adresi: https://cgb.kku.edu.tr/Idari/Sayfa/Index?Sayfa=BolumBolumTarihcesi

Kitahara, M. (1987). Perception of parental acceptance and rejection among Swedish university students. *Child Abuse & Neglect*, 11, 223-227.

Kocatürk, M. ve Çiçek, İ. (2023). Relationship between positive childhood experiences and psychological resilience in university students: The mediating role of self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools,* 33(1), 78–89. https://doi.org/10.1017/jgc.2021.16

Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği.* (10. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği.* (11. Baskı). İstanbul: Arıkan Yayınları.

Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği.* (16. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği.* (18.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Korkut, Ş. (2012). *Lise öğrencilerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Kosterman, R., Mason, W. A., Haggerty, K. P., Hawkins, J. D., Spoth, R. ve Redmond, C. (2011). Positive childhood experiences and positive adult functioning: Prosocial continuity and the role of adolescent substance use.

Journal of Adolescent Health, 49(2), 180-186. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.11.244

Kuhar, M. ve Kocjan, G. Z. (2021). Associations of adverse and positive childhood experiences with adult physical and mental health and risk behaviours in Slovenia. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1).

Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.

La Charite, J., Khan, M., Dudovitz, R., Nuckols, T., Sastry, N., Huang, C., Lei, Y. ve Schickedanz, A. (2023). Specific domains of positive childhood experiences (PCEs) associated with improved adult health: A nationally representative study. *SSM - Population Health*, 24, 101558.

Lee, H. ve Schafer, M. (2021). Are positive childhood experiences linked to better cognitive functioning in later life?: Examining the role of life course pathways. *Journal Of Aging And Health*, 33(3-4), 217–226. https://doi.org/10.1177/0898264320972547

Liu, H., Xu, X. ve Yao, X. (2024). *Suffered from deep-seated childhood shadows: Linking childhood emotional abuse to interpersonal conflict at work and workplace ostracism*. *Personality and Individual Differences*, 216, 112345.

Lorenz, K. Z. (1937). The companion in the bird's world. *The Auk*, 54(3), 245-273.

Luthar, S. S. (2006). *Resilience in development: a synthesis of research across five decades*. New York: Wiley

Manap, A. (2015). Çocukluk yaşantıları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8(41), 822-826.

McDewiit, T. ve Ormrod, J. E. (2007). Child development and education. New Jersey: Pearson Education.

Memduhoğlu, H. B. ve Saylık, A. (2012). Okullarda informel ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-21.

Merrick, J. S., Narayan, A. J., Atzl, V. M., Harris, W. W. ve Lieberman, A. F. (2020). Type versus timing of adverse and benevolent childhood experiences for pregnant women's psychological and reproductive health. *Children and Youth Services Review*, 114, 105056.

Meslek yüksekokulları ve açıköğretim ön lisans programları mezunlarının lisans öğrenimine devamları hakkında yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. (2005, Mayıs 20). Resmi Gazete (Sayı: 26173). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060520-11.htm

Mıhçıoğlu, C. (1996). *Sözcüklerin öyküsü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2015b, 14 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 29502). Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151014-1.htm

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2017, 16 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 32576). Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/06/20240614-2.htm

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (2017, 10 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 30236). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (2017, 10 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 30236). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Sağlık bilimleri lisansiyerleri. Erişim adresi: personel_genel_mudurlugu_karari lisansiyer.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Özel eğitim alanında destek eğitimi verecek uzaman ogreticisi yetiştirme kursu duyurusu. Erişim adresi: https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/17155710_ozelegitimalanindadestekegitimiverecekuzmanogreticiyetistirmekursuduyurusu.pdf

Narayan, A. J., Lieberman, A. F. ve Masten, A. S. (2021). Intergenerational transmission and prevention of adverse childhood experiences (ACEs). *Clinical Psychology Review, 85*, 102006.

Narayan, A. J., Rivera, L. M., Bernstein, R. E., Harris, W. W., & Lieberman, A. F. (2018). Positive childhood experiences predict less psychopathology and stress in pregnant women with childhood adversity: A pilot study of the benevolent childhood experiences (BCEs) scale. *Child Abuse & Neglect*, *78*, 19–30. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.022

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.

Okan Üniversitesi. (2024). Sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi bölüm hakkında. Erişim adresi: https://www.okan.edu.tr/sbf/bolum/56/cocuk-gelisimi/

Okkalı, M. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Onur, B. (2005). *Anılardaki aşklar: Çocukluğun ve gençliğin psikoseksüel tarihi*. Kitap Yayinevi Ltd.

Oxford University Press. (t.y.). *Communication*. In *Oxford English Dictionary*. Retrieved May 25, 2025, from https://www.oed.com

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2024). Dikey geçiş sınavı. Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/DGS/tablo2_10052024.pdf

Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. (2018, 9 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 30590). Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm

Ölmez Yıldız, A. (2022). *Farklılıkların yönetiminin iş doyumu üzerine etkisinde informal iletişimin düzenleyici rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.

Önder, A. ve Gülay, H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(22), 23-30.

Öner, U. ve Gümüş Eren, A. (2000), "Kurt Lewin ve alan kuramı", Lewin'in çocuk psikolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 33 (1-2), 9-27.

Özbolat, G. (2018). *Çalışan sesliliği ile iletişim doyumu arasındaki ilişkide informal iletişim kanallarının ve cinsiyetin düzenleyici etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özcan, Y. (2024). *Öğretmenlerin olumlu çocukluk çağı yaşantıları ve empatik yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik. (2015a, 30 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 29342). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4-1.pdf

Özer Akkaya, M. ve Yüksel Aykanat, Y. B., (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu çocukluk yaşantıları ile öğretmenlik mesleği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 10. Internatıonal Eurasıan Educatıonal Research Congress (s.1794-1795) içinde. Ankara.

Özgök, A. ve Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 25(3), 71-86.

Özgün, Ö. (2016). Çocuk gelişimi kuramları. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), Çocuk gelişimi 1 bebeklik döneminde gelişim (s. 40-73) içinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Öztürk, C. (2014). Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim. Şişman, M. (Ed.). Eğitim tarihi (Ünite 8) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, E., Türel, F. İ. ve Oğur, E. (2020). Psikotarih ve bağlanma kuramı. *Turkiye Klinikleri Psychology-Special Topics,* 5(1), 63-71.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. APA.

Pianta, R. C. (2001). Classroom connections: Understanding relationships among teachers and students. *American Educational Research Journal*, 38(4), 1111-1139.

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (s. 685–709) içinde. Routledge.

Reigstad, A. (2023). Gender differences in communication styles and their ınfluence on workplace communication and the practice of public relations in the united states gender differences in communication styles and their ınfluence on workplace communication and the practice of public relations in the united states. 10.13140/RG.2.2.30156.28803.

Remmert, B. C., Salami, T., . . . Kaslow, N. J. (2017). Childhood emotional abuse, self/other attachment, and hopeless ness in African-American women. *Attachment & Human Development*, 19(1), 22-37.

Rohner, R. P. (1980). Ebeveyn kabul-red teorisinin dünya çapında testleri: Genel bir bakış. *Behn Dior Bilim Araştırmaları* 14, 1-21.

Rohner, R. P., Khaleque, A. ve Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *Journal of Family Theory & Review*, 2(1), 1-39.

Romero, E. J. ve Cruthirds, K. W. (2006). The use of humor in the workplace. *Academy of management perspectives*, 20(2), 58-69.

Sarı, B. (2019). *Örgütsel sessizliğin informal iletişime etkisi: Bir kamu hastanesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Sarp, N. ve Tosun, A. (2011). Duygu ve otobiyografik bellek. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 3(3), 446-465.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). *Social and emotional learning and teachers*. Future of Children.

Sege, R. D. ve Browne, C. H. (2017). Responding to ACEs with HOPE: Health outcomes from positive experiences. *Academic Pediatrics*, 17(7), S79-S85.

Sege, R. D., Bethell, C. D., Linkenbach, J., Jones, J. A. ve Klika, B. (2021). Balancing ACEs with HOPE: New insights into the role of positive experience on child and family development. *Academic Pediatrics*, 21(4), S79–S85. https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.01.019

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), 410–421. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Anı Yayıncılık.

Seya, M. S., Matthews, S., Zhu, L., Brown, C., Lefevre, A., Agathis, N., Chiang, L. F., Annor, F. B., McOwen, J., Augusto, A., Manuel, P., Kamagate, M. F., Nobah, M. T., Coomer, R., Kambona, C. ve Low, A. (2024). Parenting-related positive childhood experiences, adverse childhood experiences, and mental health-Four sub-Saharan African countries. *Child Abuse & Neglect*, 150, 106493. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106493

Sharma, P. (t.y.). Informal communication: Meaning purpose and importance. Erişim adresi: https://www.yourarticlelibrary.com/business-communication/informal-communication/informal-communication-meaning-purpose-and-importance/70204

Shields, A. ve Cicchetti, D. (1998) Reactive aggression among maltreated children: the contributions of attention and emotion dysregulation, *Journal of Clinical Child Psychology*, 27:4, 381-395, Doi: 10.1207/ s15374424jccp2704_2

Shonkoff, J. P. ve Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663

Shonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.

Sinop Üniversitesi. (2024). Yökten gelen yazılar. Erişim adresi: https://pdb.sinop.edu.tr/yokten-gelen-yazilar/

Solmaz, B. (2004). Söylentilerin kurumsal iletişim açısından değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği. *Selçuk İletişim*, 3(3), 120-127.

Subramanian S. (2006). An "open eye and ear" approach to managerial communication. *The Journal of Business Perspective*, 10(2), 1-10.

Süllü, Z. (2018). Sözlü kültürden dijital kültüre iletişim ve iletişim araçlarının tarihsel kökenleri. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, Güz (1), 119-135.

Şahan, S. (2017). *Spor genel müdürlüğü ve bağımsız spor federasyonlarında çalışan personelin algıladığı yönetim tarzlarının informal iletişim kanallarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şahin, S. (2016). Bebeklik döneminde motor gelişim. F. Turan ve A.İ. Yükselen (Ed.), Çocuk gelişimi 1 bebeklik döneminde gelişim (s. 116-140) içinde. Ankara: Hedef Basın Yayın.

Şakir, V. (2023). *Öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Şaşmaz, Z. (2012). *Kız teknik ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünü tercih nedenleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistic*. (6th Edition). Boston: Pearson.

Talim Terbiye Kurulu MEB, (2020). Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_08/16135636_9_cizelgeveesaslar_15082024.pdf

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_08/16135636_9_cizelgeveesaslar_15082024.pdf

Tan, A. (2003). *İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat üniversitesi, Elazığ.

Taylor, E. (2001). Positive psychology and humanistic psychology: A reply to Seligman. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 13-29.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal Of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.

Tekay Kara, R. (2022). *Olumlu çocukluk çağı yaşantısı olan bireylerin duygusal zekaları ve duyguları yönetebilme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gedik Üniversitesi, İstanbul.

Terock, J., Van der Auwera, S., Janowitz, D., Spitzer, C., Barnow, S., Miertsch, M., . . . Grabe, H.-J. (2016). From childhood trauma to adult dissociation: The role of PTSD and alexithymia. *Psychopathology*, 49(5), 374-382.

Thomas, S. A. ve Rozell, E. J. (2007). Gossip and nurses: Malady or remedy?. *Health Care Management*, 26(2), 1-13.

Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 25–104) içinde. John Wiley & Sons, Inc.

Toraman, C. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin olumlu çocukluk yaşantıları ile öz duyarlıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

Türk Dil Kurumu (2024). Çocuk. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu (2024). Gelişim. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu (2025). Dedikodu. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu (2025). Laf taşımak. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu (2025). Söylenti. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu. (2024). İletişim. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr.

Türk Dil Kurumu. (2025). Sohbet. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türkmen, İ. (2003). *Yöneticiler için etken iletişim modeli*. (4. Basım). Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

Uğurlu, C. T. (2014). İnformal iletişim ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (3), 83-100.

Ulukan, H. (2017). *Yönetim tarzlarının beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki informal iletişim kanallarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

UNİCEF (2024). Sosyal çalışma görevlileri için eğitim kitabı. Erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/o/sosyal-calisma-gorevlileri-icin-egitimkitabi.pdf

Uysal, R. (2020). *Çocuk kitapları ve çizgi filmlerde çocuk gelişimine yönelik iletilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Ülkü, S. (1978). Çocuklukta arkadaş ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 2(12), 27-31.

Üstün, F. (2022). *Olumlu çocukluk çağı yaşantılarının kariyer uyum yetenekleri ve yaşam doyumlarıyla ilişkisinin incelenmesi (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa.

Üstün, M. (2021). *Okullardaki informal iletişim düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Van Dijk, S. D. M., Bouman, R., Folmer, E. H., den Held, R. C., Warringa, J. E., Marijnissen, R. M. ve Voshaar, R. C. O. (2020). (Vi)-rushed into online group schema therapy based day-treatment for older adults by the COVID-19 outbreak in the Netherlands. *The American Journal of Geriatric Psychiatry,* 28(9), 1-6. https://doi.org/10.1016/j.jagp.2020.05.028

Van Nierop, M., Lecei, A., Myin-Germeys, I., Collip, D., Viechtbauer, W., Jacobs, N., . . . van Win kel, R. (2018). Stress reactivity links childhood trauma exposure to an admixture of depressive, anxiety, and psychosis symptoms. *Psychiatry Research*, 260, 451-457.

Vural Akıncı, B. Z. (2018). *Kurum kültürü*. (6.Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whittaker Steve, Frohlich David and Jones Owen Daly (1994), Informal workplace communication: what is it like and how might we support it? *Human Factors in Computing Systems*, 24-28, 131-137.

Willis, M. C., Jeffries, J., Barrett, A. R. ve Swearer, S. M. (2024). The impact of positive and adverse childhood experiences on social connectedness in young adults. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 247, 106033. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106033

Wright, M. O. D., Masten, A. S. ve Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. *Handbook of resilience in children*, 15-37. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2

Xia, M. (2022). Different families, diverse strengths: Long-term implications of early childhood family processes on adolescent positive functioning. *Developmental Psychology, 58*(10), 1863 1874. https://doi.org/10.1037/dev0001401

Yalçın, F. (2023). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve okulda informel iletişim: bir ilişkisel tarama modeli* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Yalçıntaş, M. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlik ve başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yaray, N. (2023). *Üniversite öğrencilerinin olumlu çocukluk yaşantıları ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin psikolojik iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul.

Yavuz, M. (2023). *Ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

Yazgan İnanç, B. ve Ercüment Yerlikaya, E. (2012). *Kişilik kuramları*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, D. E. (2023). *Olumlu çocukluk yaşantıları ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Yıldırım, M. B. B. (2018). *Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ve informal iletişim*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

Yılmaz A. S. (2007). *İnformel ilişki şekillerinin kurumsal yapılara yansımaları (Elazığ'daki kamu görevlileri üzerine sosyolojik bir araştırma)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yiğit, R. ve Bayhan, P. (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* Anı Yayıncılık.

Young, J. E., Klosko, J. ve Weishaar, M. E. (2003). Schema therapy: A practitioner's guide. New York, NY, Guilford Press.

Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Yüksek Ziraat Enstitüsü. (2024). Tarihçe. Erişim Adresi: https://gsfkoleksiyon.ankara.edu.tr/law/tarihce.html

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2024). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Erişim adresi: https://istatistik.yok.gov.tr/

Yüksel, E. (2013). İletişim kuramları. E. Yüksel (Ed.), İletişim kuramlarına giriş (s. 2-34) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayını.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Teachers College Press.

EKLER

EK-A: Öğretmen Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı "Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Demografik Bilgiler'', ikinci bölümde "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği'' üçüncü bölümde ise "İnformal İletişim Ölçeği'' yer almaktadır. Formda yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için isim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmanın güvenilir bulgulara ulaşılabilmesi maddelere vereceğiniz samimi ve gerçek görüşlerinizi yansıtan cevaplara bağlıdır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Esra YEŞİLTEPE
İstanbul Gelişim Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

Açıklama: Lütfen demografik bilgilerinizle ilgili seçenekleri doldurunuz.

Cinsiyetiniz?
( ) Kadın
( ) Erkek

Yaşınız?
( ) 25 yaş ve altı
( ) 26 - 35 yaş
( ) 36 - 45 yaş
( ) 46 - 55 yaş
( ) 56 yaş ve üstü

Medeni durumunuz?
( ) Evli
( ) Bekar

Mezuniyet durumunuz?
( ) Ön Lisans
( ) Lisans
( ) Lisans üstü

Görev yaptığınız okul türü?
( ) Lise
( ) Özel Eğitim
( ) Anaokul

Bu okuldaki toplam çalışma yılınız?
( ) 5 yıl ve altı
( ) 6 – 10 yıl
( ) 11 – 15 yıl
( ) 16 – 20 yıl
( ) 21 – 25 yıl
( ) 26 yıl ve üstü

Okulunuzdaki öğretmen sayısı?
( ) 20 ve aşağı
( ) 21 - 49 arası
( ) 50 ve üzeri

Çocukluğunuzun Geçtiği Yer?
( ) Kasaba
( ) Köy
( ) İlçe
( ) Şehir
( ) Büyükşehir

Çocukluğunuzun geçtiği aile tipi?
( ) Çekirdek aile
( ) Geniş aile
( ) Tek ebeveynli aile
( ) Geçiş dönemi aile

Branşınız?
( ) Çocuk Gelişimi
( ) Okul Öncesi
( ) Özel Eğitim
( ) Diğer

EK-B: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği

	Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Çocukluğumda bir hata yaptığımda ailem affediciydi.	1	2	3	4	5
[redacted]	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
13. Çocukluğumda duygularımı rahatça ifade edebileceğim bir ortam vardı.	1	2	3	4	5
14. Okul yaşamımda [redacted]	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
21. Pek çok açıdan şanslı bir çocuktum.	1	2	3	4	5
22. Çocukluğumda kendimi güvende hissederdim.	1	2	3	4	5

EK-C: İnformal İletişim Ölçeği

Aşağıda informal iletişime ilişkin yargılar yer almaktadır. Bu yargıları okul yaşantınız ve öğretmenlerle olan ilişkileriniz temelinde size uygun olanı lütfen işaretleyiniz.		1-Hiç Katılmıyorum	2-Kısmen Katılıyorum	3-Orta Düzeyde Katılıyorum	4-Çoğunlukla	5-Tamamen Katılıyorum
1	Okul ortamında resmi olmayan arkadaşlık ilişkilerini önemserim.					
2	[redacted]					
3						
4						
5						
6	Okuldaki arkadaşlarıma karşı oldukça ilgiliyimdir.					
7	[redacted]					
8						
9						
10	Okuldaki arkadaşlarımla bir arada bulunmaktan hoşlanırım.					
11	Okuldaki arkadaşlarımın özel günlerini onlarla birlikte paylaşmayı severim.					
12	[redacted]					
13	Okuldaki arkadaşlarımla okul dışında da zaman geçiririm.					
14	[redacted]					
15						
16						
17						
18						
19	Okul dışındaki hayatımda da okulda arkadaşlarımdan edindiğim bilgileri kullanırım.					

20	Okuldaki informal ilişkilerim mesleki bilgilenmem için fırsatlar sunar.					
21	[redacted]					
22						
23						
24						

EK-Ç: Ölçek Kullanım İzinleri

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ

ESRA YEŞİLTEPE

Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği Üzerine
2 ileti

ESRA YEŞİLTEPE 3 Eylül 2024 16:33
Alıcı:

Hocam merhabalar,
Ben İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Esra Yeşiltepe. Şu anda tez dönemindeyim. Tez danışmanlığımı ise Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TAKTAK yönetiyor.

İzniniz doğrultusunda atıf yapmak koşulu ile geliştirdiğiniz 'Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği'ni tezimde kullanmak istiyorum.

Mailime olumlu dönüşünüz beni çok mutlu edecektir. Şimdiden teşekkür ediyor, çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Saygılarımla.

Tayfun Doğan 4 Eylül 2024 10:27
Alıcı: ESRA YEŞİLTEPE

Merhaba,

Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Tayfun Doğan

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ

ESRA YEŞİLTEPE

İnformal İletişim Ölçeği Üzerine
2 ileti

ESRA YEŞİLTEPE 3 Eylül 2024 16:10
Alıcı

Hocam merhabalar,
Ben İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Esra Yeşiltepe. Şu anda tez dönemindeyim. Tez danışmanlığımı ise Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TAKTAK yönetiyor.

İzniniz doğrultusunda atıf yapmak koşulu ile geliştirdiğiniz 'İnformal İletişim Ölçeği'ni tezimde kullanmak istiyorum.

Mailime olumlu dönüşünüz beni çok mutlu edecektir. Şimdiden teşekkür ediyor, işlerinizde kolaylıklar diliyorum.

Saygılarımla.

4 Eylül 2024 10:29
Alıcı: ESRA YEŞİLTEPE

Merhaba Sayın Esra YEŞİLTEPE,
İmformal iletişim ölçeğini tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Prof.Dr. Celal Teyyar UĞURLU
Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

EK-D: MEB İzin Belgeleri

Kocasinan Çok Programlı Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.015927

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 765503

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA YEŞİLTEPE

Araştırmanın Adı: Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Kocasinan Çok Programlı Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Çok Programlı Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği/İnformal İletişim Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Özcan-Başak Halaç Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.015927

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 765710

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA YEŞİLTEPE

Araştırmanın Adı: Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Özcan-Başak Halaç Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Eğitim Uygulama Okulu (II. Kademe)

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği/İnformal İletişim Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Siyavuşpaşa Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.015927

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 344624

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA YEŞİLTEPE

Araştırmanın Adı: Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Siyavuşpaşa Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği/İnformal İletişim Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Bağcılar Lokman Hekim Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.015927

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 747484

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA YEŞİLTEPE

Araştırmanın Adı: Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Bağcılar Lokman Hekim Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe)

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği/İnformal İletişim Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Özcan-Başak Halaç Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.015927

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 765704

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA YEŞİLTEPE

Araştırmanın Adı: Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Özcan-Başak Halaç Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe)

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği/İnformal İletişim Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Hikmet Nazif Kurşunoğlu Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.015927

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 869412

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA YEŞİLTEPE

Araştırmanın Adı: Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Hikmet Nazif Kurşunoğlu Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği/İnformal İletişim Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

ÖZEL BAHÇELİEVLER KUZEY ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.015927

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99982730

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA YEŞİLTEPE

Araştırmanın Adı: Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL BAHÇELİEVLER KUZEY ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği/İnformal İletişim Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Bakırköy Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.015927

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 766548

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA YEŞİLTEPE

Araştırmanın Adı: Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Bakırköy Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği/İnformal İletişim Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Bakırköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.015927

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 158659

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA YEŞİLTEPE

Araştırmanın Adı: Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Bakırköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği/İnformal İletişim Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK-E: Etik Kurul İzni

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

Toplantı No	Toplantı Tarihi	Toplantı Saati	Toplantı Yeri
2024 – 19	29.11.2024	14.00	Rektör Yardımcısı Odası

KARAR NO: 2024-19-78: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı 231489020 numaralı Esra YEŞİLTEPE' nin Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TAKTAK' ın danışmanlığında yürütülen "Çocuk Gelişimi Öğretmenlerinin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının İnformal İletişimlerine Olan Etkisi" konulu çalışması hakkında yapacağı anket sorularının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, İGÜ Etik Kurulumuzun 30.10.2024 tarih ve 2024-16 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.



Cihangir Mah. Şehit Jandarma Komando Er Hakan Öner Sokak No:1 34310 Avcılar / İSTANBUL
Tel: (+90212) 422 70 00 Faks: (+90212) 422 74 01
www.gelisim.edu.tr https://(birim).gelisim.edu.tr (birim)@gelisim.edu.tr