



**Editor in Chief**

Dr. Ahmet KARA

**Managing Editor**

Dr. Suat ÇAPUK

**Language Editors**

Dr. Ali ÜNİŞEN (English)

Dr. Bekir KAYABAŞI (Turkish)

Dr. M. Fatih ALKAYIŞ (Turkish)

**Technical Editor**

Dr. Suat ÇAPUK

**Editors**

Dr. Ali ÜNİŞEN

Dr. Suat ÇAPUK

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Bekir KAYABAŞI

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ

E-mail: [jilsesjournal@gmail.com](mailto:jilsesjournal@gmail.com)

Web: [www.dergipark.gov.tr/jilses](http://www.dergipark.gov.tr/jilses)

e-ISSN: 2458-9012

Adress: Dr. Ahmet KARA İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Malatya – TURKEY

+90 545 933 24 14

## ABOUT JOURNAL



**The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)** is a biannual international journal. Authors bear the sole legal responsibility for their published works in [www.jilses.org](http://www.jilses.org)

**The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)** has the sole ownership of copyright to all published Works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences. The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.



**Revue Internationale des Sciences Sociales, Linguistique et Éducatives (JILSES)** est une revue à comité de lecture internationale, publié deux fois par an. Les auteurs assument la responsabilité juridique de leurs travaux publiés sur le site [www.jilses.org](http://www.jilses.org)

**JILSES** a la propriété exclusive du droit d'auteur pour toutes les œuvres publiées. Aucune reproduction partielle ou complète des œuvres publiées ne peut être produite sans le consentement écrit de JILSES. Le comité de rédaction prend la décision finale de publier des articles. Aucun article n'est retourné aux auteurs.



**The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)** dergisi yılda iki kez yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. **JILSES** dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları [www.jilses.org](http://www.jilses.org)'a aittir. Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

## Editorial Board / Comité de Rédaction / Editörler Kurulu

<b>Educational sciences</b>			
<b>Sciences de l'éducation</b>			
<b>Eğitim bilimleri</b>			
Dr. Nassira HEDJERASSİ	Université de Reims	nassira.hedjerassi@uni-reims.fr	France
Dr. Eyüp İZCİ	İnönü üniversitesi	eyup.izci@inonu.edu.tr	Türkiye
<b>Curriculum development and instruction</b>			
<b>Programme de l'éducation et didactique</b>			
<b>Eğitim programları ve öğretim</b>			
Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi üniversitesi	gelisli@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi üniversitesi	mehmettaspinar@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik üniversitesi	mguro@yildiz.edu.tr	Türkiye
Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın üniversitesi	csemerci@bartin.edu.tr	Türkiye
<b>Educational administration and supervision</b>			
<b>Administration et supervision de l'éducation</b>			
<b>Eğitim yönetimi ve denetimi</b>			
Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ	Adiyaman üniversitesi	mbellibas@adiyaman.edu.tr	Türkiye
<b>Turkish language and literature</b>			
<b>Langue et littérature Turque</b>			
<b>Türk dili ve edebiyat</b>			
Dr. Bekir KAYABAŞI	Adiyaman üniversitesi	bkayabasi@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Dr. Bağdagul MUSA	University of Jordan	bagdagulmussa@gmail.com	Jordan
<b>Social sciences education</b>			
<b>Didactique des sciences sociales</b>			
<b>Sosyal bilgiler eğitimi</b>			
Dr. Mesut AYDIN	İnönü üniversitesi	mesutaydin@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Erkan DİNÇ	Uşak üniversitesi	erkandinc@gmail.com	Türkiye
<b>Psychological counselling and guidance</b>			
<b>Conseiller psychologique et d'orientation</b>			
<b>Rehberlik ve psikolojik danışmanlık</b>			
Dr. Mehmet GÜVEN	Gazi üniversitesi	mehmetguven@gazi.edu.tr	Türkiye
<b>French language and literature education</b>			
<b>Langue française et enseignement de la littérature</b>			
<b>Fransız dili edebiyatı ve eğitimi</b>			
Dr. Haneen ABUDAYEH	University of Jordan	haneendah@hotmail.com	Jordan
Dr. Nesrin DELİKTAŞLI	İstanbul üniversitesi	nesrindeliktasli@gmail.com	Türkiye
<b>Physical education and Sport</b>			
<b>Éducation physique et sportive</b>			
<b>Beden eğitimi ve spor</b>			
Dr. Uğur ABAKAY	Gaziantep üniversitesi	uabakay@gantep.edu.tr	Türkiye
<b>History-Histoire-Tarih</b>			
Dr. Mehmet KARAGÖZ	İnönü üniversitesi	mehmet.karagoz@inonu.edu.tr	Türkiye

## **Board of Advisory / Conseil Consultatif / Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Mustafa Safran -Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Necdet Hayta- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Penelope Harnet -University of West England  
Prof. Dr. Dean Smart- University of West England  
Prof. Dr. Hilary Cooper - University of Cumbria  
Dr. Badagül Musa- University of Jordan  
Dr. Haneen Abudayeh- University of Jordan  
Dr. Fatih Ermiş- Eberhard Karls Universität

## **Derginin Tarandığı İndeksler**

**SOBIAD**

<https://atif.sobiad.com/>



<http://www.turkegitimindeksi.com/>

**Google**  
akademik

<https://scholar.google.com.tr/>



### **STYLE AND FORMAT OF SUBMISSIONS**

The first page of the submission will include the title, abstracts and keywords.

The second page will start with “**Introduction**”.

File format: The manuscript will be submitted in \*.docx or \*.doc

Paper size: A4 (21 cm\*29,7 cm).

Margins: 2,5 cm from all sides.

Type font: Times New Roman.

Type size: 10 pt.

Title and main headings (**Introduction, Method, Findings, Discussion, Results, References**):

Times New Roman, 12 pt, bold, in capital letters.

Subheadings: Times New Roman, 10 pt, bold, in title case (**Subheading**).

**Abstracts, keywords**: Times New Roman, 10 pt, *Italic*, single spaced, block paragraphs, left and right indented 1 cm, 150-250 words should be written. Abstracts should be in both Turkish and English or French. At least 3 keywords should be written.

Body text: Times New Roman, 10 pt, single spaced.

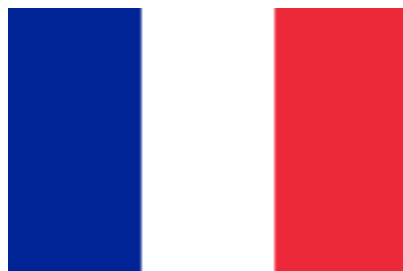
Paragraph spacing: 6 nk only after the paragraph.

The next paragraph before and after the tables 6 pt

Tables and figures: APA6 standards.

References: Hanging indented, APA6, books, journals, conferences and dissertations will be italicized.

“**EXTENDED ABSTRACT**”, which consists of at least 500 words in English, should be written at the end of the articles written in Turkish.



## STYLE ET FORMAT DES MANUSCRIT

La première page de la présentation contiendra les titres, les résumés et les mots-clés.

La deuxième page va commencer avec l'introduction.

Format du fichier: Le manuscrit sera présenté en en \* .docx ou \* .doc.

Papier: A4 (21 cm \* 29,7 cm).

Marges: 2,5 cm de tous les côtés.

Type de police: Times New Roman.

Taille du type: 10 pt.

Titre du manuscrit et titres principales (**INTRODUCTION, METHODE, RESULTATS, DISCUSSION, CONCLUSION, REFERENCES**): Times New Roman, 12 pt, gras, en majuscules.

Sous-titres: Times New Roman, 10 pt, gras (**Sous-titre**).

Résumé en Français, Abstracts en Anglais et Mots clés: Times New Roman, 10 pt, italique, interligne simple, paragraphes blocs espacés, 100 mots au minimum pour chaque langue.

Le corps du texte: Times New Roman, 10 pt, interligne simple.

L'espacement de paragraphe: 6 nk seulement après l'alinéa.

Tableaux et figures: normes APA 6.

Références: retrait négatif, APA 6, les noms des livres, revues, conférences et mémoires seront écrits en italique.



## **YAZIM KURALLARI**

Çalışmanın ilk sayfasında sadece yayın başlığı, özetler ve anahtar kelimeler bulunur.

İkinci sayfa, **Giriş** ana başlığı ile başlar.

Belge formatı: \*.docx veya \*.doc (Microsoft Word)

Kâğıt Boyut: A4 (21 cm\*29,7 cm)

Kenar Boşlukları: bütün kenarlar 2,5 cm

Font: Times New Roman

Yazı Boyutu: 10 punto

Makale başlığı ve ana başlıklar (**Giriş, Yöntem, Bulgu ve Yorumlar, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça**): Times New Roman, 12 punto, Bold, yalnızca ilk harfler büyük yazılmalı.

**Alt/Ara başlıklar:** Times New Roman, 10 punto, tek satır aralıklı

**Özet, anahtar kelimeler:** Times New Roman, 10 punto, italik, iki yana yaslı, sol ve sağdan 1 cm girintili, 150-250 kelime olacak şekilde yazılmalıdır. Özetler hem Türkçe hem de İngilizce ya da Fransızca olmalıdır. En az üç anahtar kelime yazılmalıdır.

Paragraflar arası boşluk: Sadece sonraki paragraf 6 nk

Tablolardan sonraki paragraf önceki ve sonraki paragraf 6 nk

Tablolar ve Şekiller: APA6 Standardı

Metin içi kaynak gösterimi: APA6 Standardı

Kaynakça: Asılı paragraf, APA6, kitap, dergi, konferans ve tez adı italik yazılır.

Türkçe yazılan makalelerin sonunda en az 500 sözcükten oluşan İngilizce **EXTENDED ABSTRACT** yazılmalıdır.



## CONTENT / CONTENU / İÇİNDEKİLER

VOLUME 6 NUMBER: 2 – DECEMBER 2020

VOLUME 6 NUMERO:2 – DÉCEMBRE 2020

CİLT 6 SAYI: 2 – ARALIK 2020

1. [The Roles of Civil Society Organizations in Fighting Terrorism: A Comparative Analyses between Nigeria and Tunisia](#) / Sayfalar : 167-182  
Yusuf Abubakar WARA
2. [İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet](#) / Sayfalar : 183-207  
Betül ERTEK, F. Büşra SÜVERDEM
3. [Sınıf Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma Düzeyleri ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi](#) / Sayfalar : 208-218  
Define ÖZGÖK, Sabahattin ÇİFTÇİ
4. [Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi \(Fırat Üniversitesi Örneği\)](#) / Sayfalar : 219-234  
Seçil TÜMEN AKYILDIZ
5. [Halk Eğitimi Merkezinde Görev Yapmakta Olan Personelin Halk Eğitim Yönetimine İlişkin Metaforik Algıları](#) / Sayfalar : 235-248  
İsa POLAT, Musa POLAT
6. [Öğretmenlerin Serbest Zaman Etkinliklerinin İncelenmesi](#) / Sayfalar : 249-265  
Hüseyin Emre SELÇUK, Mustafa AKDAĞ



DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.607110>

Geliş Tarihi: 19.08.2019

Received: 19.08.2019

Kabul Tarihi: 09.12.2020

Accepted: 09.12.2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Wara, Y. A. (2020). The Roles of Civil Society Organizations in Fighting Terrorism: A Comparative Analyses between Nigeria and Tunisia. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 167-182.



## The Roles of Civil Society Organizations in Fighting Terrorism: A Comparative Analyses between Nigeria and Tunisia\*

WARA, Yusuf Abubakar<sup>1</sup>

### Abstract

Civil Society Organizations (CSOs) otherwise known as the “third sector” have become gargantuan tools for societal peace, progress and stability. Through collaborations and alliances, they are able to intervene in resolving critical problems affecting a given community especially where government’s hand could not have reached. One of the areas where Civil Society takes a bold step in modern society is fighting terrorism. They help in eradicating the menace of terrorism through awareness, damnation, motivation, appraise, rehabilitation, partnership, indoctrination and co-ordinational approaches. Thus, the objective of this paper is to adopt functional approach to critically compare the roles of CSOs in fighting terrorism between Nigeria and Tunisia. The article place more emphasis on content analysis to tests the hypothesis that a country with vibrant CSOs is more likely to eradicate terrorism than the one that has not. The article also responds to question that: how effective are the CSOs’ anti-terrorism policies in the two countries? This research found out that even though Tunisia has more coordinated CSOs than Nigeria, the roles of the CSOs in both countries is not significant enough to help in getting rid of terrorism. So, there is need of more practical approach such as mediation, espionage or infiltration which this research recommends to the global Civil Societies.

**Keywords:** Civil Society, Terrorism, Roles, Nigeria, Tunisia

## Terörizmle Mücadelede Sivil Toplum Kuruluşların Rolü: Nijerya ve Tunus Karşılaştırması

### Öz

“Üçüncü sektör” olarak da bilinen Sivil Toplum Kuruluşları (STK), toplumsal barış, ilerleme ve istikrar için devasa bir araç haline gelmiştir. İttifakı ve birliği yoluyla STK’lar özellikle devletin ulaşmadığı yerlerde toplumdaki temel problemlere çözüm bulmaya katkı sağlamaktadırlar. Günümüz toplumunda STK’ların en önemli rolü terörizmle mücadelesidir. Farkındalık, lanetlenme, motivasyon, değerlendirme, rehabilitasyon, ortaklık, doktrinleştirme ve koordinasyon yaklaşımları ile terör tehdidini ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu araştırmada işlevselcilik kuramı kullanılarak Tunus ve Nijerya’da terörün ortadan kaldırılmasında STK’ların rolleri karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilecektir. Makalede içerik analizi uygulanarak verimli STK’lara sahip olan ülkelerin terörün ortadan kaldırılmasında verimli STK’lara sahip olmayan ülkelere göre daha başarılı olabileceği hipotezi test edilecektir. Makalede şu soruya da cevap verecektir: STK’ların iki ülkede terörle mücadele politikaları ne kadar etkili? Araştırma bulgularına göre, Tunus’taki STK’lar Nijerya’dakilerden daha verimli olmasına rağmen her iki ülke de terör ile mücadelesinde yeterli kadar adım atmamışlardır. Dolayısıyla, bu araştırmanın küresel Sivil Toplumlara önerdiği arabuluculuk, casusluk ve veya sızma gibi daha pratik bir yaklaşıma ihtiyaç olduğudur.

**Anahtar Kelimeler:** Sivil Toplum, Terörizm, Roller, Nijerya, Tunus

\* Bu makale Uluslararası JILSES Kongresinde (Ankara, 2019) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

<sup>1</sup> Mr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, [wara98@yahoo.com](mailto:wara98@yahoo.com), <https://orcid.org/0000-0003-3410-6113>

## Introduction

Undoubtedly, Civil Society Organizations (CSOs) have been playing numerous roles in eradication of terrorism and curbing its menace around the world. In most times, CSOs partner with security agencies in obtaining and releasing relevant information that will give a clue to tackling the most unfortunate nagging problem in the society. Generally, Civil Society is non-governmental, private, voluntarily organized associations or institutions of the people, through which they try to secure their needs, desires and objectives (Brown, 2009: 3). Such desires and objectives ranges from humanitarian assistance to health provisions, supporting fiscal transparency, educational services to cultural development, business empowerment to peace building (Okonjo-Iweala & Osafo-Kwaako, 2008:10). The term Civil Society is used to collectively refer to the voluntary organizations, corporate bodies, socially active groups, and firms working in each society. "Civil Society is the set of intermediate associations which is neither the state nor the family, but which plays an active and positive role in social, economic, and cultural activities." According to Andrew Heywood, "Civil society refers to "a realm of associations, business, interest groups, classes, families and so on (Sam, 2014)."

In this century, the roles of these realm of associations begins to take a bold step towards getting rid of a cumbersome global hiccup term "terrorism." Within the scope of diplomacy; Civil Society have assumed important responsibilities in the fight against terrorism by providing a room for interaction from public to government, from government to public and within the circles of general public in the concerned society (Rosand, Alistair, & Jason, 2008: 14). It is important to note that Civil Society takes different approaches compare to government in fighting terrorism in a society. These approaches includes awareness creation against terrorism- that is awareness approach, damnation approach, motivation approach, appraise approach- assess the performance of the security agents in such a way they do not affect the ordinary citizens, rehabilitation approach- process of giving aid to those who suffer from the act of terror, partnership approach, indoctrination approach- a process of transforming and reintegrating the terrorists into the society and coordination approach –an act of forming a strong relation with other CSOs around the world with major aim of finding a lasting solutions to the problems of terrorism in the society (Ostrauskaite, 2018: 22).

Within the above ambits, this article shall adopt a functional approach to explain the roles of several CSOs in the fight against terrorism in the two countries. However, adopting qualitative approaches of data analysis we shall outline the significant roles some rigorous CSOs are playing with the major aim of tackling terrorism in the society. The major aim is for the CSOs to give their contributions towards making the general society peaceful, stable and hence development.

Content analysis, shall be the prime method to interpret and compare the vital roles of the major CSOs in both countries. We shall place more emphasis on content analysis a method which uses a qualitative data analysis to analyze research systematically and reliably from which generalization can be made in relations to our findings (Bengtsson, 2016: 9).

This research work shall systematically and reliably interpret, analyze and distinguish the roles of CSOs towards fighting terrorism in Nigeria and Tunisia base on effectivity and significant outcomes. We shall point out which of the two countries' CSOs are playing effective role in resolving the most unfortunate inhuman activities of terrorism in the society. We shall state the major obstacles of CSOs in carrying out this relevant functions and make some suggestions that will make them more active and vibrant in elimination of terrorism in their immediate society.

### Clarification of Concepts

#### Terrorism

Terrorism is what we describe as an act of terrifying the general society through wanton destruction of lives and properties in the targeted environment. Some researchers of terrorism try to give a universal acceptable definition of the concept. For example, according to Walter Laqueur terrorism is the illegitimate use of force to achieve a political objective by targeting innocent people. Another researcher that is Fernando Reinares distinguishes three traits that define terrorism for the purpose of academic study. Firstly, it is an act of violence that produces widespread disproportionate emotional reactions such as fear and anxiety which are likely to influence attitudes and behavior. Secondly, the violence is systemic and rather unpredictable and is usually directed against symbolic targets. Thirdly, the violence conveys messages and threats in order to communicate and gain social control (Bruce, 2013:27). Generally, the definition of terrorism encompasses three significant terminologies namely, violence, target and threat (UNODC, 2018: 1). In other words, terrorist create violence in a target community in order to produce threat to the member of that society with aim of achieving certain selfish interest. Boko Haram terrorist in Nigeria is a typical example of such groups. Another example of this kind of illegal violence groups can be found in Tunisia where Katiba Uqba ibn Nafi (KUIN), that is affiliated with al-Qaeda in the Islamic Maghreb

(AQIM), and the Islamic State–linked Jund al-Khilafah-Tunisia (JAK-T) are in combat with Tunisian security forces (Herbert, 2018).

The definition of terrorism can take several dimensions depending on who and where the definition is given. While Federal Bureau of Investigation (FBI) defines terrorism as “the unlawful use of force or violence against persons or property to intimidate or coerce a government, the civilian population, or any segment thereof, in furtherance of political or social objectives” the terrorist groups see themselves as “freedom fighter and liberators”, “armies or other military organizational structure”, “self-defense movements”, “righteous vengeance” ex cetera (Bruce, *ibid*: 2013).

It is generally true that the definition of the concept of terrorism is difficult to define; just as the menace it produces is difficult to curtail or resolve. Whatever definition that may be given on whatever position, the concept of terrorism is simply any act that creates fear in minds of the people. It encompasses several actors that include but not limited to violence, harm, and threats; randomness or indiscriminate violence; political motivation; the targeting of civilians, non-combatants and so-called innocents; and deliberate attempts to publicize the acts of terror (Stuurman, 2019: 1). Are all terrorist acts. We have seen several other organization given numerous approaches to state what terrorism is actually is and what it’s not. The UN General Assembly Resolution 49/60 (adopted on December 9, 1994), titled "Measures to Eliminate International Terrorism," contains a provision describing terrorism: Criminal acts intended or calculated to provoke a state of terror in the general public, a group of persons or particular persons for political purposes are in any circumstance unjustifiable, whatever the considerations of a political, philosophical, ideological, racial, ethnic, religious or any other nature that may be invoked to justify them (UNR, 1996).

Another important organization gives another clear definition of terrorism. According to the Arab Convention for the Suppression of Terrorism which was adopted by the Council of Arab Ministers of the Interior and the Council of Arab Ministers of Justice in Cairo, Egypt in 1998. Terrorism was defined as: Any act or threat of violence, whatever its motives or purposes, that occurs in the advancement of an individual or collective criminal agenda and seeking to sow panic among people, causing fear by harming them, or placing their lives, liberty or security in danger, or seeking to cause damage to the environment or to public or private installations or property or to occupying or seizing them, or seeking to jeopardize national resources (Svare, 2012: 99).

In spite of the difficulties in defining terrorism, the concept can be well understood if looked upon three significant features. Firstly, violence that includes all sorts of deliberate attack on the people with several aims that includes but not limited to creations of fear and wanton destructions. Secondly, terrorism is an action that target civilians, this make them to draw national and international attention. Another important attributes of terrorism is motivation, they are motivated by political and or religious objectives albeit falsely.

### **Functionalism**

Functionalist approach or perspective which is generally known as functionalism, as a sociological concept has its origins in the works of Emile Durkheim, who was especially interested in how social order is possible or how society remains relatively stable (Crossman, 2018). Because of the fact that functionalism focuses on the macro-level of social structure it interprets each part of society in terms of how it contributes to the stability of the whole society. In this regards, the roles of clusters of CSOs in both Nigeria and Tunisia will be interpreted to determine the level of their contributions to the stability of the two countries in relations to fighting terrorism.

As Durkheim envisioned society as an organism, and just like within an organism, each component plays a necessary part, but none can function alone (Little, 2012). So is the role of CSOs in the fight of terrorism around the world. They are part and parcel of the society; as a component of the society they play necessary roles in solving the problems affecting the entire society. In the modern era Civil Society take a giant step towards eradicating the contemporary problems around the globe. They function not only in the area of poverty alleviation, corruption eradication but also in the fight of terrorism.

### **The Roles of Civil Society in Fighting Terrorism in Nigeria and Tunisia: A Comparative Analysis.**

In the two countries terrorism has become a troubling issue in recent times. Terrorists have led to destruction of lives and properties in the two countries thereby costing the government a huge lot of resources to tackle them. As the government is doing its best to eradicate terrorism, so the Civil Society are leaving no stone unturned to help in getting rid of the menace, therefore it’s not left behind. CSOs in both countries are playing vital roles in the fight against the radical act of terrorism. In this regards, the roles of these giants that is the CSOs, are aim at both eradicating the nagging problem of terrorism and ensuring peace and unity in the society. Some of the significant roles played and are still been played by the CSOs in the fight against terrorism are in the following areas:

### **Awareness Approach**

This is a fantabulous approach of Civil Society in the quest to quench terror in a given community. They create awareness and sensitize the general public about terrorists' activities. It is an approach that aims at enlightening the populace and even the security agencies on the menace and maneuvers of terrorist groups that helps in preventing the wanton attacks of terror. In Nigeria several CSOs help in enlightening the general public on possible terror attack across the nation and educating the villagers on the dangers and negative effects of terrorism, so that they will not sympathize with them and be motivated to join the deadly groups as it's usually done. On the forefront of this selfless function is Youth Coalition against Terrorism (YOCAT) established in August, 2010. YOCAT is a volunteer-based youth-led organization in northern Nigeria working to unite youth against violent extremism in north-eastern Nigeria. It is a coalition of over 600 students, teachers, development workers, and most importantly, all dedicated young activists. The founder of the association states that: "In less than six years of YOCAT establishment, it has organized many peace education programs in northern Nigeria to raise awareness that terrorism is not a real part of our precious cultural and religious heritage. Because most terror-groups recruit villagers, YOCAT volunteers visited many villages to meet with their youth organizations to explain the negative effects of terrorism and to offer skills training to unemployed youth, counter-radical peace education for students, and counselling services to the victims of terrorism, so that frustration and hopelessness would not force them to join the terrorists. Since we launched our Security Awareness Campaign in November, 2014; recruitment of young villagers as terrorists has reduced significantly in Nigeria. Many young people are now collaborating with security agencies to defeat Boko Haram terrorists" (Buba, 2019). Significantly YOCAT in Nigeria is doing extraordinary functions in weakening the appeal of violent extremism in north-eastern Nigeria. They achieve this through organizing enlightenment and empowerment programs for young people, and amplifying the voices of the victims of terrorism.

Similarly, albeit little difference in Tunisia some non-governmental groups have been taken several approaches to curtailed terrorism in the country. Such functions include: Awareness campaigns for students in the field of citizenship, protection against polarization and prevention of extremism, training programs for stakeholders on early responses to violent extremism and radicalization and research on the terrorism phenomenon with special focus on supporting academic efforts to better understand the roots of radicalization in young people (Sawahel, 2018). However, the Tunisian Cities Search for Common Ground (SFCG), a non-profit organization has organized several anti-violent extremism programs that gingered the local NGOs to action such as the "Youth & Skills" NGO in Bizerte that is currently expanding its intervention on countering and preventing violent extremism CVE and related activities. The organization has obtained funding for a new project which focuses on delivering informational sessions on violent extremism in order to improve youth resilience towards extremist narratives. Moreover, the organization has initiated the "Kafae" (Skills) regional network which brings together CSOs from the region dedicated to awareness-raising activities on VE, where joint actions on student dropout and other sources of terrorisms are currently being discussed (Deman, 2017:16).

Analyzing the situation of the two countries, while long-term youth unemployment coupled with religious ideology is identified as some of the major reasons for terrorism in both countries, excessive use of force on civilians by the security personnel is also feeding terrorism. Whereas in Tunisia, university graduates make up the largest proportion of local Tunisian terrorists (Sawahel, 2016), in Nigeria large chunk of terrorists are young villagers whom the epileptic economic, social and political conditions of the country make them easy prey for extremism. This makes anti-terrorism awareness creation approach in Nigeria more cumbersome than in Tunisia, because enlightening the uneducated villagers who formed the large chunk of terrorists in Nigeria is more difficult than enlightening the university students who make up the largest proportion of local Tunisian terrorists.

### **Damnation Approach**

Damnation is another strategy CSOs adopt to help in fighting terrorism in a particular community, society or country. They use all the available means of communication in the affected society to condemn and curse the activities of terrorists. This approach helps in discouraging the terrorist's sympathizers from joining the gang. It is a method that contributes to the collective actions against terrorism.

In Nigeria several CSOs damned and call to collectively condemn crimes committed by Boko Haram, rescue abducted girls and women by the terrorist group, and bring perpetrators to justice. For example, Women's Consortium of Nigeria (WOCON) released an oral statement which call for a more practical and unanimous condemnation and action against Boko Haram in 2015. Apart from WOCON several other CSOs across the country such as Self School Initiatives has been doing the same. Moreover, the African Women's Development and Communication Network (FEMNET) and the West African Civil Society Forum (WACSOF) have once issued statements condemning Boko Haram's actions, and calling for collective support, at all levels, in fighting terrorism (sic) (Burt, 2016).

In Tunisia the Civil Society is at forefront in condemning the terrorists' activities across the nation. In 2015 several CSOs, regional and International Organizations condemned in the strongest terms the terrorist attack on the coastal city of Sousse in Tunisia, on Friday, 26 June 2015 resulting in the death of at least 38 people and wounding at least 39 others (Chilengi, 2015). In such condemnation the Civil Society also use the opportunity to pinpoint the negative effects of terrorist's activities in a given community. For example, the National Trade Union Center UGTT, which has played a pivotal role in Tunisia's transition to democracy, issued a strong statement condemning the attack, pledging the support of working people in the fight against terrorism. The UGTT also called on people to join a sit-in in front of the national parliament on the deadly day, to pay homage to the victims, defy the terrorist's objective to undermine morale, and show their commitment to the fight against terrorism (ITUC, 2015).

Such call by the UGTT has played a vital role in curtailing terrorist activities in the society, as it ensures a kind of collective action against terror; this is because community members were motivated to condemn and organized protests whenever there is a terrorist attack in their area as rightly observed: "Tunisians actively condemn Islamic extremism. Terrorist attacks within the country are often followed by massive counter protests of people marching against violence and in solidarity with the victims. Following an attack on the Tunis Bardo Museum that claimed the lives of 21 tourists and one Tunisian national on March 18, 2015, thousands of Tunisians gathered outside the Museum chanting "Tunisia is free! Terrorism out" (Counterextremism, 2002). In all these CSOs are the champions that motivate and encourage the folks to act against terror.

In both Nigeria and Tunisia, CSOs' condemnation role is somewhat limited and ineffective as such function has not yielded significant result considering the continuous happenings of the acts of terror especially in Nigeria. This may be due to limited finance, lack of training and proper coordination. For, this reasons CSOs in both countries need to adopt some effective strategy that would encourage, motivate and empower the general public to boldly stand against terror.

### Motivational Approach

As Gaskia rightly observed: "Countering violent extremism is really about building community resilience and creating safe communities" In other words, vibrant non-military anti-terrorist approach such as that of the CSOs need to be built upon trust in such a way that the general public and the security forces will see reason beyond doubt that there is need to give contribution and to fight ardently against terrorists respectively. While the security forces need to be motivated, the general public need to be encourage to support the fight against terrorism. This is where the CSOs need to fill the vacuum, they have to ginger the general public to collectively act against terror and also motivate the security personnel in raising their morale by given awards and assisting the family of the martyrs.

In Nigeria several analysts have argued that "**The soldiers are less motivated than the Boko Haram insurgents**" (Obasi, 2015). In any way, this is an indication that both the government and non-governmental organizations such as the Civil Society have not done enough in motivating the security forces in the fight of Boko Haram. Obasi rightly observed that there was a time when "soldiers and units refuse to fight because they are ill-equipped; and some commanders complain that they lack logistics, including helicopters they need to deploy and reinforce their troops in remote locations and evacuate them speedily, if necessary. Part of this problem of equipment is due to corruption in procurement processes and poor maintenance of assets on ground. The cumulative effect of all these is that morale is low. The soldiers are less motivated to fight than the insurgents." Of course, the root of this less motivation is not even military welfare or even taken care of their family, but 'under-equipped' as an analyst observed "the major problem the soldiers have is they don't have the equipment to fight," (Robertson, 2015).

In the case of Tunisia, some civil society groups appear to be making promising efforts in motivating the military in the fight against terrorism with the major aim of restoring peace and order in the society. In Tunisia after 2011 Arab Springs several CSOs are concerned with addressing 'terrorism' or 'violent extremism' (Lola Aliaga & Tricot, 2018). As a result they took giants steps such as calling of police reforms which encourage and strengthen the security forces towards ensuring a lasting peace countrywide (Bouguerra, 2014: 6).

### Appraisal Approach

Around the world, CSOs are also known for assessing the performance of the security agents in such a way they do not affect the ordinary citizens. It was on this regards that violent attacks on the part of law enforcement and military units have led to international accusations of human rights abuses, to make the matter worst perpetrators of such act are not brought to justice (AmnestyInternational, 2019). In Nigeria several times, the security forces were accused of extra-judicial killings and tormenting the common man under the auspice of fighting terrorism. The police handling of the operation against members of the Boko Haram sect has raised issues of human rights. The capture and extra judicial killing of the sect leader, Mohammed Yusuf, his deputy and the suspected financier of the group, Buji Foi, has brought much criticism in the direction of the police. The Police were rather reckless, shooting at will. Certainly, in upholding the law, the Police must not be seen engaging in jungle tactics (The



Guardian, 2009). Human rights activists, amnesty group, Femi Falana, President of West African Bar Association, WABA, and several other CSOs condemned the killings describing it as another of the numerous cases of extrajudicial killings by the police (Ojo, 2010: 52). However, as they rightly observed with the killings whatever information that could have been extracted from the sect leaders through interrogation and investigation has now been lost and moreover it will make the war against terror cumbersome and burdensome because there will be no one to hold responsible as the situation it is today.

In Tunisia a wide variety of crimes, from extrajudicial killings, torture to corruption have been experienced in the society especially before the Jasmine revolution. This nagging situation is not only limited to Nigeria and Tunisia, in almost all the developing countries today are experiencing the same unfortunate issues (AmnestyInternational, 2020). Owing to the loopholes and hanky-panky situations in the legal system and weakness of the national institutions, the security forces commit acts of extrajudicial killings of the ordinary citizens in a tiny dispute especially when ordered by the political class. This kind of acts have led to erosion of the image of the security forces thereby making call of the collective efforts against terror difficult in the society. As the spate of police brutality and related issues filled the post-revolution Tunisia sometimes in 2018 the Human Right Watch had to slam police brutality and slow reform in Tunisia. It was learnt that during a wave of protest in January 2018 against the rising cost of living police carried out night raid in which some claimed there were 930 arrests and some investigated that 23 men were arrested in Tebourba in connection with the protests, several people suffered ill treatment and even torture in police custody (Belhassine, 2018). The end result of these nastic activities is making the folks to find it very difficult to differentiate between the national security forces who are meant to protect them and the terrorists who attack them rampantly. These rendered the war on terror to be unsuccessful and difficult to handle. The CSOs have a lot to do in condemning such acts and ensuring justice is done to the ordinary citizens affected.

### **Rehabilitation Approach**

The process of giving aid to those who suffer from the acts of terror in cash and kind is what this article termed as rehabilitative function of Civil Society in fighting terrorism. Helping and aiding the victims of terrorism both among civilian and security forces serves as a motivating factor to have collective efforts against terrorists in a society. It also encourages security forces and gives them “strong morale” to fight terror in combatant. In Nigeria, even though most CSOs were somewhat lethargic in this function. Some few others under the principle of compensation, rehabilitation and restitution have managed to help the victims of terror achieved their needs, expectations and priorities (based on what they wanted punishment of the terrorists or compensation). On the fore front of this efforts are Ms. Hamsatu Alhaji Nashe Allamin Founder, Voices of the Voiceless People and a member of Nigeria Stability and Reconciliation Program (NSRP) and the Federation of Muslim Women’s Associations in Nigeria. Allamin through her NSRP held the first press conference after the abduction of nearly 300 schoolgirls by Jama’atu Ahlis Sunna Lidda’awati wal- Jihad (JAS), commonly known as Boko Haram- in Maiduguri six days later- effectively launching the Bring Back Our Girls Campaign. She also implemented a project on countering violent extremism, focused on restoring social norms, changing the narrative of apathy toward the West, and developing a module for teaching peace and setting up peace clubs in Islamiya School in the state of Borno. Allamin is also the country representative of the Network of Women Activists Against Violent Extremism, an affiliate of the International Civil Society Action Network (Allamin, 2014). Her organization work tirelessly to ensure the release of the Chibok girls and rehabilitating them into the society. She and her team as well as several other CSOs have advised the government to sponsored the education of the girls rescued to the university level. On the other hand, the CSOs in Nigeria have carry out a massive campaign so that the Internally Displaced Persons (IDPS) can be taken care of at their various camp adequately. But the situation in Nigeria’s refugee camps is still not up to the standard of United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), this is due to the massive corruption affecting the process of rehabilitating the victims of Boko Haram. Sometimes in 2016 the House of Representative in Nigeria investigated alleged diversion of funds and materials meant for Internally Displaced Persons (IDPS), especially the alleged use of 270 million Nigerian Naira just to clear grass by the office of the Secretary to Government of the Federation (SGF) (Vanguard, 2016). Such kinds of unethical behaviors have frustrated the several rehabilitation efforts in Nigeria.

In Tunisia, the situation may be a little bit better as there is a coordinated effort to assist the victim of terror in the society. Civil Societies, government and International Organizations come together to organize seminar with sole aim of ironing out issues on how to assist the victims of terrorism. A seminar took place on 12-14 May 2015 in Tunis. The UNODC (United Nations Office on Drugs and Crimes) Terrorism Prevention Branch seized a particularly apt moment to deliver this capacity building training and a new draft counter-terrorism law that is currently being debated in the Tunisian Parliament, will serve as a basis for addressing the issue of victims of terrorist acts in Tunisia for the first time (UNODC, 2019). Such kinds of well-organized parley with local and international bodies ensure the successes of assisting the victims of terrorism in Tunisia. It brought together both government and non-governmental bodies to deal on issues of rehabilitating the victims of terror through training

and new policy implementation. On the 12-14 May 2015 this kind of specialized training was addressed to some 30 Tunisian criminal justice and law enforcement officers responsible for defining and implementing policies and measures to support victims of terrorism. The event capitalized on both the presence of judicial and law enforcement personnel, as well as, for the first time and upon UNODC invitation, representatives of SOS Terrorisme - a Tunisian civil society organization dealing with victims of terrorism established in the aftermath of the terrorist attack in Tunis in March 2015 attended. Interagency coordination was thus ensured between representatives of judicial, law enforcement institutions and civil society (UNODC, 2019). Just like its affiliated agencies around the globe SOS Terrorisme in Tunisia carries out general functions to assist the victims of terror such as listens and supports them, informs and guides them, offer medical and social assistance to them and helps them in obtaining judicial proceedings.

### **Partnership Approach**

Civil Society around the world formed a strong alliance and partner with one another to share ideas and expertise in order to address their focal problems. CSOs working in anti-terrorism areas, usually partner with their counterpart around the world through several programs and anti-terror activities so as to have a robust approach of countering terrorism.

In Nigeria the Network of Women Activists Against Violent Extremism affiliated to the International Civil Society Action Network are successful in campaigning massively for the rescue of abducted Chibok girls as well as rehabilitating them. However, in the areas of countering violent extremism, Nigerian CSOs participated in the network ("Partnership Against Violent Extremism", PAVE) consisting of CSOs and government representatives on a common agenda for peace and security. A number of specific topics have been identified for in-depth focus for future work and joint agenda activities between CSOs and government acting as the springboard for tangible working projects (Knoope, 2019).

In Tunisia Civil Societies, government and International Organizations come together to organize seminar with sole aim of ironing out issues on how to assist the victims of terrorism. This approach was significant in countering violence extremism in the country. Search for Common Ground, a US based organization has partnered with many CSOs in Tunisia with the sole objectives of increasing the engagement of diverse stakeholders (including civil society, youth, women, religious leaders, schools and universities, local governments, and the police and army) in community-level dialogue to identify push and pull factors for Tunisians who support violent extremist or join as foreign fighters, so as to strengthen the capacity of diverse stakeholders to implement initiatives within their communities to counter violent extremism (Bala, 2017).

### **Indoctrination Approach**

This is yet another important but critical role to play by CSOs in helping to curtailed the terrorists' activities in a society. It is a process of transforming and reintegrating the terrorists in to the society. Member of terrorists' organizations who changed their mind to give up terrorism and return to their normal life need a serious assistance that will make them get reintegrated back to the society and the right organizations to do this are the CSOs.

In Nigeria, Conciliation Resources has been working with local partner organizations – The Kukah Centre, Borno Coalition for Democracy and Progress in Borno State and Hope Interactive in Yobe State to ensure a peaceful and diplomatic ways of putting an end of the nagging terrorist incidents in the north eastern Nigeria. They have carried out several approaches that include researches that give recommendation on how to ensure peace and unity in the region through negotiation, reintegration, rehabilitation or humanitarian interventions (KukahCenter, 2018: 2). In one of the interview conducted by the Conciliation Resources West Africa in the north eastern Nigeria over 60 per cent of the interviewee felt that engaging in negotiations with Boko Haram should be part of a holistic approach to resolving the conflict. One senior military official in Yobe State said: We have done as much as we realistically can now. The only way to bring an end to this conflict once and for all is to now engage the remnants of Boko Haram in dialogue (ConciliationResources, 2018). It was for this reasons that the aforementioned organization continues to call for reintegration of the Boko Haram remnant into the society, but this call it's not without its challenges as some member of the society will never accept a repentant terrorist as their own. Janet Adama Mohammed the West Africa Program Director at Conciliation Resources advocates that for reintegration to be a success it's vital that local communities are consulted on who is returning and when, and how the process will take place. Lasting peace is possible in Nigeria, as long as local people are listened to and included (ConciliationResources, 2018)

In order to ensure an all-inclusive indoctrination policy, the Kukah Centre in Nigeria developed Demobilization, Deradicalisation, Rehabilitation and Reintegration (DDRR) framework which addresses all the challenges faced by reconciliation and negotiation programs adopted by Nigerian Government as it engages various agencies and organizations into the process. However, it is societal focal program that aims to facilitate the process of transitional justice, prepare communities for the eventual reintegration of both perpetrators and the victims. By so

doing the framework tends to address the root causes of the violent extremism (Barkindo, 2018: 4). The framework was the best of its type as it is very flexible and adaptable to any conflict situation as it encompasses the entire society including the roles to be played by state and non-state actors such as the Civil Society Organizations.

The entire framework was based on four significant approaches of indoctrination of violent groups. Such approaches include **demobilization** which entails programs that prevent the proliferation of small and light weapons. The second approach is **deradicalisation**; which is a non-linear process that seeks to promote mental and physical desistance from act of violence (Barkindo, *ibid*: 7). A significant method of deradicalisation is dissociation where the links between ex-combatants and violent extremist groups are cut through myriad processes. The third approach is **rehabilitation** process that is organized to improve the social and economic status of ex-combatants. The final approach is **reintegration** which can be a range of programs that deal with the process of reinserting demobilized and rehabilitated violent extremist groups, victims and affected communities back to society (Barkindo, *ibid*: 15).

If this kind of framework if transparently implemented it will go a long way in not only ensuring successful indoctrination policy, but it will also help in significantly ending the act of terror in the society. Although several agencies are involved in the process it is obviously achieving little success this may not be unconnected with colossal corruption in the Nigerian society and other related offences that are rampant in the country's communities.

In Tunisia since April 2017 many of the foreign fighters who have travelled to fight in Iraq, Syria and Libya have returned back to Tunisia (Ajala, 2019: 187-9). The bigger challenge facing the country is how to identify these foreign fighters and rehabilitate them. Several Civil Societies have called for robust reintegration policy of foreign fighters such as establishing a local support system for returnees' social, economic, or psychological needs which is an essential component in the prevention of recidivism (McDonnell, 2018). It was assumed that a total of 800 foreign fighters out of about 7000 have returned back to Tunisia from Syria, Iraq and Libya that are needed to be retaken into the society accordingly. It was opined that non-governmental actors need to be empowered to assist in rehabilitation efforts for those who cannot or should not be immediately convicted on terrorist charges. Such rehabilitation should include psychological care, jobs training, and religious counselling.

In this line several CSOs in collaboration with Hedayah-regional entity for countering violent extremism have organized or participated actively in organizing workshops for foreign fighter returnees in Tunisia. For example, from 27 – 31 March 2017, Hedayah facilitated a workshop organized by the National Counter Terrorism Commission of Tunisia in Tunis, Tunisia. The workshop was part of the wider Returning Foreign Terrorist Fighter (RFTF) program in collaboration with the Government of Tunisia on the topic of community-based reintegration programs for returnees. Participants included relevant media organizations, CSOs as well as members of the National Counter Terrorism Commission and focal representatives in key ministries (Hedayah, 2017). Rescue Association of Tunisians Trapped Abroad (RATTA) is another important organization that is working non-stop to ensure that foreign fighter returnees are integrated back to the society, but with the strict penitentiary policy taken that showed 800 returnees imprisoned and only 200 set free under judicial supervision out of the 1000 foreign fighter returnees according to Tunisian Institute of Strategic Studies (ITES) (Efe-epa, 2019), the ideal reintegration policy is not yielding significant result in the country and therefore there is an urgent need for several action to be taken place.

### Coordination Approach

Coordination is another major anti-terrorist approach needed to be taken by CSOs with the sole aim of cracking down terrorism in the society. It's an act of forming a strong relation with other CSOs around the world with major aim of finding a lasting solution to the problems of terrorism in the society. In other words, it means forming a strong working relationships between different CSOs both at center and periphery in order to put hands together to have collective effort against a particular nagging issue such as terrorism.

Through these kinds of collaboration amongst CSOs in Nigeria, as of June 2016, a civil society umbrella group known as the Coalition for a New Nigeria has assisted a government board of inquiry to determine the identities of those involved in the continuing attacks in the northeast of the country (Leach; 2016: 12).” The organization offers several assistant that help in taken some remarkable action against terror in the region. In Nigeria several CSOs work in alliance with others on conflict resolution, countering violent extremism (CVE), de-radicalization, education, inter-religious dialogue, as well as social and economic development (Knoope, 2019). In line with this, a network known as Partnership Against Violent Extremism (PAVE) is formed which consist of CSOs and government representative working together for peace and security.

Another typical example of such partnership against terror that CSOs are involved in the region is the United States funded and implemented Trans-Sahara Counterterrorism Partnership (TSCTP) which is a multi-faceted, multi-year effort designed to build the counterterrorism capacity and cooperation of military, law enforcement, and civilian



actors across North and West Africa. The partners include Algeria, Burkina Faso, Cameroon, Chad, Mali, Mauritania, Morocco, Niger, **Nigeria**, Senegal, and **Tunisia**. (Sales, 2018).

In both Nigeria and Tunisia such kinds of coordination, partner and alliances have in some way contributed to reducing the *growth* of terror in both societies. For example, *TSCTP has built capacity and cooperation despite setbacks caused by a restive political climate, terrorism, ethnic rebellions, and extra constitutional actions that interrupted work and progress with select partner countries* (Sales, **ibid**: 2018) like Nigeria and Tunisia. These setbacks that are retarding the CSOs efforts in counter terrorism roles may include but not limited to lack of expertise, closing space for CSOs, problems of funding and lack of unity and collective efforts.

### Comparative Analysis, Recommendations and Conclusions

Focusing on the eight major approaches stated above CSOs have done and are still carrying out some remarkable functions towards bringing an end of violence extremism in both Nigeria and Tunisia. But looking at the situation report in both countries we observed some CSOs in one country are doing better in one area than their counterpart and vice versa. For instance, in the area of awareness creation CSOs in Tunisia found it easier to create awareness against violence extremism because large chunk of foreign fighters is drawn from university students and graduates who have no jobs and in very bad economic conditions compared to the situation in Nigeria where CSOs have to struggle to find out totally unknown terrorist who are mostly villagers living in the forest.

According to former Tunisian Prime Minister Habib Essid, Tunisians are primarily drawn to jihadist groups for ideological and economic reasons. He went on to explain: “They didn’t have jobs... They couldn’t have a normal life....and there’s a lot of lobbying out of this extremism that are looking after those people, and offering them money and activity.” The Salafi jihadist group Ansar al-Sharia in Tunisia (AST) claims to have recruited as many as 70,000 Tunisians since its formation in February 2011, according to a January 2014 *Economist* report. AST has successfully attracted new members through *dawa* (Islamic missionary work). As one student supporter of AST said: “They welcome people, they perform charitable works that the state doesn’t do: caravans bringing food aid, assistance, clothes, in every corner of the country in the poor neighborhoods.” (Counterextremism.com, 2002). It is this gaps the government created that the CSOs have to filled.

Having identify these the CSOs in Tunisia similar to their counterpart in Nigeria are able to organize seminars, workshop and television programs aim at convincing the youth to disengage themselves from terrorist activities. However, they also carry out several aid and assistance programs to assist the less privilege especially the jobless youth in the society, more over they advise the government to form several social assistance programs. In Nigeria most of these social programs hardly includes terrorists, although it may discourage youth from falling into the trap of terrorists’ recruiters, terrorists’ activities are still ongoing and their number on increase as Leach rightly observed “Boko Haram gained strength as it was responsive to the perceived marginalization of much of the public in the northeast in the absence of strong, representative government and institutions of civil society” (Leach, 2016: 10). On this note we may conclude that there is no strong or and enough CSOs to carry out successful awareness campaign against terror in Nigeria compare to Tunisia.

Looking at the damnation approach, the CSOs in both Nigeria and Tunisia are performing fabulous jobs in condemning the acts of terror in the society. But even with what they are doing terrorists’ activities still remains an issue in the two countries as such there is lot to be done.

In the motivational functions it’s difficult to say that the CSOs in the two countries are not doing enough, but those in Tunisia seems to be more active in this regards because of their collective calling of police transformational programs that has enhanced the entire police force. In Nigeria the situation is quite different due to the fact that **“The soldiers are less motivated than the Boko Haram insurgents”** from time to time the soldiers complain about lack of necessary military equipment to tackle insecurity. However, calling for police reform in Nigeria during the recent end SARS (Special Anti-Robbery Squad) protest remain unsuccessful as even many are asking has #EndSARS failed? without meeting their stated five demands? (Ward, 2020).

The appraisal function is yet another area that CSOs have to assess the security forces anti-terror activities in such a way it does not affect the ordinary citizens. In both countries police brutality, military torture, intimidation, rape and even extra-judicial killings have been recorded and still on the rise. For example, some human rights groups alleged terrorist suspects detained by the military were denied their rights to legal representation, due process, and to be heard by a judicial authority. The CSOs in the two countries only condemned such activities without taken any significant step that will ensure the punishment of those that erred within the security circles. Without punishing those engaged in brutalizing civilian and fighting for the right of the common people such extra-judicial activities will continue which is the case in both Nigeria and Tunisia (Sales, 2018).

The CSOs in both countries have taken a major step in ensuring rehabilitation of the terrorist's victims in two countries. CSOs in Nigeria have taken several steps that ensure the released of Chibok abducted girls and rehabilitating them just as done to some terrorists' victims in Tunisia, for example voice of the voiceless people, an organization founded by Hamsatu Allamin a strong human right activist has severally pushed for the proper taken care of the victims of terror (Allamin, 2015). In spite of these efforts lack of proper coordination, absence of an ideal CSO that solemnly focus on the victims of terrorism and massive corruption in the government mode of operandi has led to poor handling of the victims both within civilians and security personnel (Ogbonnaya, 2020). In Tunisia due to the presence of SOS Terrorisme that carries out general functions in assisting the victims of terror such as listens and supports them, informs and guides them, offer medical and social assistance to them and helps them in obtaining judicial proceedings; rehabilitation of victims of terrorism, rehabilitating roles of CSOs seems to be more effective there than in Nigeria.

When we look at the level of partnership amongst the several CSOs in both countries; we will observed that the rate of unionism amongst Tunisian CSOs is higher compare to that of Nigeria. As Leach rightly observed the military and federal police have faced difficulty strengthening ties with civil society in Nigeria. Both have a widespread reputation for corruption and brutality that has been difficult to overcome" (Leach, 2016: 12). In the same vein Sales pointed out that interagency cooperation and information sharing was limited in Nigeria (Sales, 2018). These kinds of nagging problems made it very difficult for CSOs to function effectively as an agent of anti-terrorism in Nigerian society. Conversely, in Tunisia thanks to the proper coordination between agencies, it recorded tremendous successes in fighting violent extremism as Sales claimed that the collaboration and cooperation between security forces, private security, and hotel staff has notably improved with training provided by 159 international partners in Tunisia (Sales, 2018)

On the indoctrination approach in Nigeria and Tunisia there is a great effort to reintegrate terrorist back to the society on the principles of negotiation, reintegration, rehabilitation or humanitarian interventions. The call of several CSOs in Nigeria has made the Government of Nigeria to carry out closed-door hearings in front of civilian judges for more than 1,600 suspected supporters of Boko Haram and ISIS-WA. According to a government statement, 600 suspects were arraigned in the initial proceedings. Of these, 45 pled guilty to various charges and were sentenced to between three and 31 years in prison, 468 persons were ordered to undergo a de-radicalization and rehabilitation program before being released, 34 cases were dismissed, and 28 cases were remanded for trial in civilian courts elsewhere in the country (Sales, 2018).

In Nigeria Kukah Centre developed Demobilization, Deradicalisation, Rehabilitation and Reintegration (DDRR) framework which addresses all the challenges faced by reconciliation and negotiation programs adopted by Nigerian Government engages various agencies and organizations into the process. On the similar vein in Tunisia Hedayah and Rescue Association of Tunisians Trapped Abroad (RATTA), Tunisian Plus, We Youth, Association Dance Theater Music, Al Karama Association, Tunisian Organization for Social Cohesion, The International Institute for Human Development and IIDebate have organized several workshops and training programs, provide capacity-building trainings to women and youth setting up social and solidarity economic initiatives for foreign fighter returnees (Demam & Ouni, 2019: 6-10). The approach is favorable in Tunisia compare to Nigeria because it is easier to find out foreign fighter returnees and bring them together for workshops and training compare to members of Boko Haram in Nigeria who are mostly in the forest.

For coordination approach both countries' civil societies have allied with several others around the world with sole aim of Countering Violent Extremism (CVE). In Nigeria, with direct support from the British Department for International Development, adopted a Policy Framework and National Action Plan for Preventing and Countering Violent Extremism. The Policy Framework adopts a "Whole-of-Government" and a "Whole-of-Society approach." It encourages the active participation of Ministries, Departments and Agencies of Government, as well as critical stakeholders from different sectors of the civil society (Musa, 2018: 2). However, the framework was in accordance with relevant UN policy and developed in coordination with various ministries and CSOs. Under this framework, the government launched an Action Plan for Demobilization, Disassociation, Reintegration, and Reconciliation (Sales, 2018). Similarly, the government of Tunisia has made counterterrorism a top priority, and Tunisia continued to cooperate with the international community, including the United States, to professionalize its security apparatus (Sales, 2018). However, in the past Tunisia co-sponsored UN Security Council resolution 2396 on returning and relocating foreign terrorist fighters (Sales, 2018). Although the CSOs in the two countries have done significantly well in this area of coordination, there is still the need to do more because of the existing fact that terrorism still remains one of the greatest hiccups of the countries development.

As a result of the fact that despite the efforts of the CSOs, terrorism remains a gargantuan grudge in both Nigeria and Tunisia, this article suggests that there is more to be done owing to that recommends the followings:

Infiltration approach is what this article consider more practical than all the aforementioned eight. This is a giant effort that need to be taken by Civil Society to clandestinely penetrate terrorists through silence agents in order to get their entire mode of operandi, styles of their activities, pre and post actions and inactions as well as the names of their sponsors. They can do this through espionage that entails mingling with terrorist organization secretly in order to acquire the required information for the necessary action to be taken. Cambridge Dictionary defines *infiltration as an action to secretly become part of a group in order to get information or to influence the way that group thinks or behaves*. In this way, CSOs can recruit expert who will secretly become part of the terrorist organizations for the purpose of acquiring the required information needed by the entire stake holders to curtail terrorism. This kind of approach is vital and bitter because of its dangerous nature so it must be done with the knowledge of the local security agencies. Through secret agents within the terrorists camps the sponsors of terrorism and those who offer all kinds of assistance to them could easily be identified including how they get their weapons, food, vehicles and money. Finding out sources of income of the terrorist organization and blocking them means an automatic ending the terrorist itself because no organization can survive without any financial capability.

It is for the above reason this article critically argued that one of the major anti-terrorist approach is finding its sources of income and assistance and stopping them. Think of it, in both Nigeria and Tunisia terrorist organizations are able to recruit several members because of the assistance they offer to the destitute youth in the society-capitalizing on the massive unemployment and chronic poverty among the youth. The CSOs working in fighting terrorism can and should take this function seriously because identifying the mode of operandi, who and who are engaged in the group as well as the sources of their income and take necessary action accordingly means breaking the back bone of the terrorist organizations. These terrorist groups have backing and support of all kinds from invincible hands and it is for this reason they became *immortals*, those who engaged in terrorists' attacks cannot sponsor themselves and without those sponsors they are *moribund* as a result I ventured to declare that not only in any developing country such as Nigeria and Tunisia, even in United States and in United Kingdom AK 47, explosive devices, car bombs, dirty bombs, Improvised Explosive Devices (IEDs), Rocket Propelled Grenades, Surface-to-Air Missiles and vehicles were never and can never be poor-man's arsenals of mass destructions.

A second advantage of infiltration method is that it can give the CSOs the opportunity to change the mindset of the terrorist organizations by influencing their members through their secret agents within them. The agents can intelligently apply de-radicalization policy while within the groups, they can also create disunity and conflict within the members of the terrorist organization that will make the members attack themselves and subsequently a total disorganization and lack of unity among them. Such method if it succeed will eventually create a total discomfort among the members and make them to give-up terrorism.

Having identify the real terrorists through infiltration methods or other means the CSOs can embark on mediation approach. They can reconcile between the terrorist and the government. The reason why most of the reconciliation policies of countering violence extremism failed is because they are mostly done without identifying the real terrorists.

Deducing from all we have discussed from the first page of this article, we can conclude that in the contemporary world Civil Society Organizations have become a giant instrument of not only societal development but also societal peace and unity. They drew experts from the first sector (government) and the second sector (companies) to form a formidable force with sole aim of intervening in rectifying or assist in solving some set albeit vital issues affecting societies that both first two sectors could not resolve. One of these issues is terrorism which in almost all the countries affected by it have numerous CSOs that are working effectively to see to its end. Despite the efforts of the local CSOs within these countries to help in fighting terrorism, this article believes that there is still more to be done. On this note, in addition to the eight approaches discussed, the article recommends some few critical ways that are more practical and more problem solving.

***Terrorism is a contagious pandemic, its vaccine is highly needed, and that vaccine is Civil Society.***

## Kaynakça

- Ajala, I. (2019). Tunisian terrorist fighters: a grassroots perspective. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 11(2), 187-9.
- Allamin, H. (2014). The Woman Who Talks With Boko Haram. *Womenpeacemakers*: <https://womenpeacemakers.atavist.com/the-woman-who-talks-with-boko-haram#chapter-2125302>
- Allamin, H. (2015, April 15). Open Discussion Paper on Violence. *Women Peace Security.org*: [https://www.womenpeacesecurity.org/wp-content/uploads/NGOWG-Statement\\_Debate\\_Sexual-Violence\\_Allami\\_April-2015.pdf](https://www.womenpeacesecurity.org/wp-content/uploads/NGOWG-Statement_Debate_Sexual-Violence_Allami_April-2015.pdf)
- Akengin, H. Sağlam, D. Ve Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 16, ss. 1-12.
- AmnestyInternational. (2019). *Nigeria 2019*. Amnesty.org: <https://www.amnesty.org/en/countries/africa/nigeria/report-nigeria/>
- AmnestyInternational. (2020). *Police Viilence*. Amnesty.org: <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/police-brutality/>
- Bala, A. (2017). *Bottom-Up Approach to Countering Violent Extremism in Tunisia*. Search for Common Ground SFCG. Tunis: Search for Common Ground Tunisia .
- Barkindo, A. (2018). *National Policy Framework on Demobilisation. Deradicalisation. Rehabilitation. Reintegration (DDRR) Part One*. The Kukah Centre: [www.thekukahcentre.org](http://www.thekukahcentre.org)
- Belhassine, A. (2018, Feb 19). *Human Right Watch Slams Police Brutality and Slow Reform in Tunisia*. May 10, 2019 tarihinde Justiceinfo.net: <https://www.justiceinfo.net/en/reconciliation/36486-human-rights-watch-slams-police-brutality-and-slow-reform-in-tunisia.html>
- Ben Hamad, F. (2020, 08 18). *Tunis-based rights groups sound alarm over police violence against women*. Observers.france24.com: <https://observers.france24.com/en/20200818-tunis-police-violence-towards-women>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 9.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 11-13.
- Bouguerra, B. (2014). *Reforming Tunisia's Troubled Security Sector*. Rafik Hariri Center for the Middle East.
- Brown, D. (2009, December). The Effectiveness of Non-Governmental Organizations (NGOs) within Civil Society. *A Master's Thesis submitted to The Faculty of the Master of Science in International Studies Program In Candidacy for the Degree of Master of Science in International Studies*, 3. St. John Fisher College.
- Buba, I. A. (2019). *Youth Coalition Against Terrorism*. Oneyoungworld: <https://www.oneyoungworld.com/profile-main/87101>
- Burt, B. (2016). *The Crisis in Nigeria*. Responsibilitytoprotect.org: <http://www.responsibilitytoprotect.org/index.php/crises/crisis-in-nigeria>
- Chilengi, J. (2015, Jun 29). *ECOSOCC Statement condemning terrorist attack in Tunisia*. AU: <https://au.int/en/newsevents/27451/ecosocc-statement-condemning-terrorist-attack-tunisia>
- Counterextremism. (2002, April 11). *Tunisia: Extremism & Counter-Extremism*. Counterextremism.com: <https://www.counterextremism.com/countries/tunisia>
- Crossman, A. (2018, September 24). *Understanding Functionalist Theory*. ThoughtCo: <https://www.thoughtco.com/functionalist-perspective-3026625>

- Demam, H. (2017, Aug). *Bottom-Up Approach to Countering Violent Extremism in Tunisia* . Search for Common Ground Tunisia : [https://www.sfcg.org/wp-content/uploads/2018/07/Final\\_External\\_Evaluation\\_Report\\_on\\_Bottom-Up\\_Approaches\\_to\\_CVE\\_Project\\_-\\_SFCG\\_Tunisia.pdf](https://www.sfcg.org/wp-content/uploads/2018/07/Final_External_Evaluation_Report_on_Bottom-Up_Approaches_to_CVE_Project_-_SFCG_Tunisia.pdf)
- Demam, H., & Ouni, B. (2019). *Tunisia CVE Prison Project*. Search for Common Ground-Tunisia. Narrative Quarterly Report.
- Efe-epa. (2019, March 20). *Prison or reintegration, dealing with Tunisia's returning foreign fighters*. Efe.com: <https://www.efecomm.com/efe/english/world/prison-or-reintegration-dealing-with-tunisia-s-returning-foreign-fighters/50000262-3930342>
- Ezenagu, R. N. (2016). The Role of Civil Societies in the Fight Against Boko Haram Insurgency in Nigeria: An Assessment of Non-Governmental, Community Based and Faith Based Organizations. *Department of Sociology/Anthropology, University of Nigeria, Nsukka*, s. 10.
- Gill, P., & et al. (2008, March 22). *Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups*. Nature.com: [https://www.nature.com/articles/bdj.2008.192#:~:text=There%20are%20a%20variety%20of,interviews%20\(individual%20or%20group\).&text=However%2C%20the%20most%20common%20methods,are%20interviews%20and%20focus%20groups](https://www.nature.com/articles/bdj.2008.192#:~:text=There%20are%20a%20variety%20of,interviews%20(individual%20or%20group).&text=However%2C%20the%20most%20common%20methods,are%20interviews%20and%20focus%20groups).
- Hedayah. (2017). *Returning Foreign Terrorist Fighters Workshop in Tunisia* . Hedayah Center: <http://www.hedayahcenter.org/activites/758/2017/760/returning-foreign-terrorist-fighters-workshop-in-tunisia>
- Herbert, M. (2018, 6 28). *Carnegie Endowment For International Peace*. The Insurgency in Tunisia's Western Borderlands: <https://carnegieendowment.org/2018/06/28/insurgency-in-tunisia-s-western-borderlands-pub-76712>
- Ingram, G. (2020, April 6). *Civil society: An essential ingredient of development*. Brookings.edu: <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/04/06/civil-society-an-essential-ingredient-of-development/>
- ITUC. (2015, 03 19). *ITUC Condemns Tunisia Terror Attack*. Ituc-csi: <https://www.ituc-csi.org/ituc-condemns-tunisia-terror>
- Knoope, P. (2019). *Civil Society Engagement: Nigeria* . International Centre for Counter Terrorism: <https://icct.nl/project/civil-society-engagement-nigeria/>
- KukahCenter. (2018). *Through our eyes People's perspectives on building peace in northeast Nigeria*. London: Conciliation Resources.
- Leach, J. D. (2016). Boko Haram: Diverging Approaches to Fighting Insurgency. *Journal of Politics and Democratization*, 1-2.
- Little, W. (2012). Society and Social Interaction. W. Little içinde, *Introduction to Sociology – 1st Canadian Edition*. B.C. Open Textbook project.
- Lola Aliaga, O., & Tricot, K. (2018). *Counter-terror in Tunisia: a road paved with good intentions?* Saferworld.org: <https://www.saferworld.org.uk/long-reads/counter-terror-in-tunisia-a-road-paved-with-good-intentions>
- McDonnell, A. (2018, Sept. 27). *Building more community networks to combat violent extremism may help Tunisian authorities develop a holistic, long-term strategy to rehabilitate returning fighters*. Carnegie Endowment for International Peace: <https://carnegieendowment.org/sada/77358>



- Musa, Y. (2018, June 28-29). *United Nations High Level Conference On Counter Terrorism*. un.org.counterterrorism: <https://www.un.org/counterterrorism/ctitf/sites/www.un.org/counterterrorism.ctitf/files/S3-Nigeria.pdf>
- Obasi, N. (2015, Jan 18). *The soldiers are less motivated than the Boko Haram insurgents*. International Crisis Group: <https://www.crisisgroup.org/africa/west-africa/nigeria/soldiers-are-less-motivated-boko-haram-insurgents>
- Obi, N. N. (2018). Civil Society Organisations and Peacebuilding: A Functional Perspective. *International Journal of Social Sciences and Management Research* , 4(6), 25.
- Ogbogu, C. J. (2016). Nigeria's Approach to Terrorist Rehabilitation. *International Centre for Political Violence and Terrorism Research*, 8(4), 16.
- Ogbonnaya, M. (2020, Feb. 4). *Has counter-terrorism become a profitable business in Nigeria?* . Institute For Security Studies Africa: <https://issafrica.org/iss-today/has-counter-terrorism-become-a-profitable-business-in-nigeria>
- Ojo, E. O. (2010). Boko Haram: Nigeria's extra-judicial state. *Journal of Sustainable Development in Africa* , 12(2), 52.
- Okonjo-Iweala, N., & Osafo-Kwaako, P. (2008). The Role of Civil Society Organizations in Supporting Fiscal Transparency in African Countries. *Result For Development*, 10.
- Ostrauskaite, R. (2018). *The Role of Civil Society in Preventing and Countering Violent Extremism and Radicalization that Lead to Terrorism*. Vienna: Organization for Security and Co-operation in Europe.
- Resources, C. (2018, May). *Powerful new report on Boko Haram insurgency shows importance of listening to communities*. Conciliation Resources: <https://www.c-r.org/news-and-views/news/powerful-new-report-boko-haram-insurgency-shows-importance-listening-communities>
- Robertson, N. (2015, January 15). *Nigerian military disorganized, under-equipped in battle against Boko Haram*. CNN: <https://edition.cnn.com/2015/01/15/africa/nigeria-military-families-boko-haram/index.html>
- Rosand, E., Alistair, M., & Jason, I. (2008). *Civil Society and the UN Global Counter-Terrorism Strategy: Opportunities and Challenges*. Center on Global Counterterrorism Cooperation
- Sales, N. A. (2018). *Country Reports on Terrorism 2017*. United States Department of State , Bureau of Counterterrorism. Washington: United States Department of State Publication
- Sam, D. (2014). *Civil Society: Meaning, Features and Role of Civil Society*. Preserve Articles: <http://www.preservearticles.com/2014051433460/civil-society-meaning-features-and-role-of-civil-society.html>
- Sawahel, W. (2016, November 11). *Terror groups attract university graduates – Study*. University Worldnews: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20161108094641289>
- Sawahel, W. (2018, Nov. 23). *In wake of bombing, plan to fight extremism on campuses*. Universityworldnews: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20181122074541376>
- Smith-Spark, L. (2020, Oct 22). *Why Nigerians are protesting police brutality* . Edition.cnn.com: <https://edition.cnn.com/2020/10/21/africa/nigeria-sars-protests-police-explainer-intl/index.html>

- Stuurman, Z. (2019, Sept. 24). *Terrorism as Controversy: The Shifting Definition of Terrorism in State Politics*. E-International Relations: <https://www.e-ir.info/2019/09/24/terrorism-as-controversy-the-shifting-definition-of-terrorism-in-state-politics/#:~:text=The%20definition%20states%20that%20terrorism,or%20compelling%20a%20person%2C%20a>
- Svare, D. (2012). Homeland Security Organization in Defence Against Terrorism: The Universal Framework for the Criminal Justice Response to Terrorism. J. Charvat içinde, *Homeland Security Organization in Defence Against Terrorism* (s. 99). Amsterdam: IOS Press.
- TheGuardian. (2009, August 11). Boko Haram: Matters Arising (Editorial Comment). Lagos.
- UNODC. (2018). *Counter Terrorism: Introduction to International Terrorism*. Vienna: United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC)
- UNR. (1996). *The Terrorism Prevention Branch United Nations Office for Drug Control and Crime Prevention Vienna International Centre*. Vienna: United Nations Office for Drug Control and Crime Prevention (ODCCP).
- Vanguard. (2016, Oct 06). *Reps cry foul over use of N270m to clear grass at IDPs camps*. Vanguardngr: <https://www.vanguardngr.com/2016/10/reps-cry-foul-as-sgf-lawal-allegedly-used-n270m-to-clear-grass-at-idps-camps/>
- Ward, A. (2020, Oct 26). *#EndSARS isn't just about police brutality. It's about the future of Nigeria*. Vox.com: <https://www.vox.com/21529010/endsars-nigeria-protests-police-explained>

### Extended Abstract

Civil Society Organizations (CSOs) otherwise known as the number three sector aside government and private sectors are rigorously participating in resolving the set of problems affecting every society they operate. CSOs are so important that they do not only render social services, they also offer rescue roles in the period of any pandemic such as Lassa fever, Ebola and Covid-19. CSOs are essential ingredients of development as they complement government roles in nation building in all aspects such as health, education, social and security. In a country blessed with peace and stability, civil society fills the space untouched by government and the private sector. In a fragile and conflict-ridden country, it plays an even more important role of providing services normally the responsibility of the state and business and can lay the foundation for reconciliation (Ingram, 2020). In other words, CSOs play critical role in peacebuilding in conflicting communities, as cited in the works of Obi, Ndifon Neji (2018), CSOs have emerged as central forces in peacebuilding and are tremendously contributing in societal peace and security that includes fighting terrorism. For instance, the literature (Barnes 2005; van Tongerene et al. (2005); Douma and Klem (2004); Harpviken and Kjellman (2004), identifies the roles of civil society in peacebuilding to include: (i) promoting reconciliation; (ii) engaging in non-violent forms of conflict management and transformation; (iii) directly preventing violence; (iv) building bridges, trust and interdependence between groups; and (v) monitoring and advocating in favor of peace, and against human rights violations and social injustices (Obi, 2018: 25). It was on the assumption of peacebuilding role which CSOs are resilient actors that this research tends to analyze and compare what CSOs are doing in fighting terrorism between Nigeria and Tunisia.

This study was carried out using content analysis in accordance with the qualitative research method through textual analysis (Gill & et al, 2008). The qualitative content analysis encompasses the study of documents on a particular field and analysing them to make an inductive judgement. In this research relevant literatures were studied on a significant stages of data analysis. Firstly, decontextualization was done in which relevant text were read to obtain basic information of what the CSOs are doing in the two countries to fight terrorism. Secondly, recontextualization is done to sort and filter the information collected from relevant texts in order to remain with most needed (Bengtsson, 2016: 11-13). After filtering out the data then the third stage of where the data are categorized into headings according to the countries is ascertained, such headings includes awareness, damnation, motivation, appraise, rehabilitation, partnership, indoctrination and co-ordinational approaches to fighting terrorism by Civil Society. In the last stage, on the phenomenological and hermeneutical- based studies the research adopts functional approach to comparatively explain the roles of CSOs in fighting terrorism between the two countries. The article tests the hypothesis that a country with vibrant CSO is more likely to eradicate terrorism

than the one that has not. The article also responds to question that: how effective is the CSO's anti-terrorism policies in the two countries?

The effectiveness as well as the relevant of the roles played by CSOs in fighting terrorism in the two countries were comparatively analyzed. It was revealed that in both Nigeria in Tunisia CSOs have played and are still playing vital roles in curtailing the menace of terrorism. However, this research found out that the awareness role of CSOs in fighting terrorism is more effective and recorded a great successes in Tunisia than in Nigeria. This is due to the fact that in Tunisia, university graduates make up the largest proportion of local Tunisian terrorists (Sawahel, 2016), but in Nigeria large chunk of terrorists are young villagers whom the epileptic economic, social and political conditions of the country make them easy prey for extremism. This makes anti-terrorism awareness creation approach in Nigeria more cumbersome than in Tunisia.

Although condemnation and renouncing of terrorists and their activities by CSOs are noticed in both countries (Ezenagu, 2016: 10), such functions especially in Nigeria have not yielded the significant results, as there is lethargy from the populace to collectively stand against terrorism. Is more like to say that the Nigerian society is much more perturbed by police brutality than the terrorists' terror activities. With the exception of 'Bring Back Our Girls' protest which was even challenging the government than the terrorists, there is no any significant collective castigation on terrorism like the 'EndSARS' protest that occurred in Nigeria.

In term of motivating the security personnel, In Nigeria several analysts have argued that **"The soldiers are less motivated than the Boko Haram insurgents"** (Obasi, 2015). This is an indication that both the government and non-governmental organizations such as the Civil Society have not done enough in motivating the security forces to fight Boko Haram. In Tunisia after 2011 Arab Springs several CSOs are concerned with addressing 'terrorism' or 'violent extremism' (Lola Aliaga & Tricot, 2018). As a result they took giants steps such as calling of police reforms which encourage and strengthen the security forces towards ensuring a lasting peace countrywide (Bouguerra, 2014: 6).

This research also found that even though CSOs are criticizing the security forces whenever thy use excessive power, In both countries wide variety of crimes, from extrajudicial killings, harassment, violence against women, torture to corruption by security personal have been experienced (Ben Hamad, 2020), (Smith-Spark, 2020). For this reason there is still much to be done. Excessive use of power by security personnel on the citizens renders the collective effort against terror obsolete. For a country to successfully fight terror there must be collaborative effort, which must include civil-military and civil-police cordial relationships.

This research also realized that the CSOs in both countries have participated in rehabilitation of the terrorist's victims in two countries. CSOs in Nigeria have taken a giant step that ensure the released of Chibok abducted girls and rehabilitating them just as those in Tunisia. However, In Nigeria and Tunisia there is a great effort by CSOs to reintegrate terrorist back to the society on the principles of negotiation, reintegration, rehabilitation or humanitarian interventions. Through partnership and coordination with other CSOs at both domestic and international level CSOs in the two countries have performed greatly in assisting the fight of terrorism. They have also adopt indoctrination approach which aim at rehabilitating the born-again terrorists in to the society. To achieve this a method of (3Rs) was adopted in Nigeria which means Reconciliation, Rehabilitation and Reconstruction (Ogbogu, 2016: 16).

In spite of the numerous roles played by CSOs in fighting terrorism in the two countries, this research found that CSOs in Tunisia have performed and are performing much better than their counterparts in Nigeria. This may be due to the difference in the nature of the terrorists and civil space for the Civil Society in the two countries that could be another topic of interest. The research also found out that in both countries there is still much to be done. Owing to that the research presents an infiltration techniques which means penetrating into the inner circles of the terrorist organizations in order to obtain relevant information such as their mode of operandi, sponsors, weapons' depots, hiding places, connections et cetera that would help in eradicating them.



DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.826142>

Geliş Tarihi: 15.11.2020

Received: 15.11.2020

Kabul Tarihi: 22.12.2020

Accepted: 22.12.2020

Makale Türü: Derleme Makalesi

Research Type: Review Article

Stüverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.



## İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet

F. Büşra SÜVERDEM<sup>1</sup> Betül ERTEK<sup>2</sup>

### Öz

İki dillilik ve iki kültürlülük kavramları ilintili olmalarına karşın çoğunlukla farklı araştırma alanlarının konusu olmuşlardır. Oysa dil ve kültür, devamlı etkileşim halindedir ve birbirinin ayrılmaz parçasıdır. Dil ve kültür arasındaki bu devingen ilişki tek dilli bireyler ve toplumlar için geçerli olduğu gibi iki dilli bireyler ve toplumlar için de geçerlidir. Göçmenler söz konusu olduğunda bu iki kavramı birlikte ele almak daha da önemli hale gelmektedir. Bu betimsel çalışmada geleneksel tarama yöntemi kullanılarak bir alanyazın taraması yapılmıştır. Makalenin amacı: iki dilliliğin ve iki kültürlülüğün güncel tanımlarını ve sınıflandırmalarını ele almak, iki dillilik ve iki kültürlülük arasındaki ilişkiyi açıklamak ve özellikle göçmenlerde bu iki kavramın nasıl geliştiğini incelemektir. Bunun için, birinci bölümde ilk önce iki dillilikte var olan minimalist ve maksimalist tanımlar ele alınmıştır. Daha sonra iki dilliliğin farklı türleri ve iki dillilikte güncel yaklaşımlar açıklanmıştır. "Kimlik ve Aidiyet" başlıklı ikinci bölümde kimlik, kültür ve iki kültürlülük kavramlarına değinilmiştir. Bu bölümde Toplumsal Kimlik, Kültürel Kimlik, Etnik Kimlik, Kültürlenme ve Kültürleşme gibi kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Sonraki bölümde iki dillilik ve iki kültürlülük arasındaki ilişkiye değinilmiş, Kültürel baskınlık, Kültürleşme yaşı, Kültürel Kimlik ve bireyin öz algısı, Kültürel 'Rahatlık' gibi iki kültürlülüğün, iki dillilik tanımlarıyla benzeşen unsurları vurgulanmıştır. Son olarak iki dillilik ve iki kültürlülük kavramlarının göç ortamında nasıl geliştikleri ayrıntılı şekilde ele alınmış, göçmen bireylerin azınlık ve çoğunluk dilleri arasındaki saygınlık ilişkisi çerçevesinde gelişen iki dillilikleri ve benimsedikleri kültürleşme stratejileri irdelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İki dillilik, İki kültürlülük, Göç, Kimlik, Aidiyet

## Bilingualism and Biculturalism: Migration, Identity and Ownership

### Abstract

The concepts of bilingualism and biculturalism have often been subjects of distinct research fields despite they are closely related. However, language and culture are in a constant interaction and an integral part of each other. This dynamic relationship between language and culture is prevalent at the same time for monolingual individuals and societies as well as for bilingual individuals and societies. These concepts must be dealt with together, especially when they concern immigrants. This descriptive study presents a traditional literature review. The aim of this article is to discuss current definitions and classifications of bilingualism and biculturalism, explain the relation between bilingualism and biculturalism and analyse particularly how these two concepts develop in immigrants. To do this, in the first part, minimalist and maximalist approaches of bilingualism have been treated. Then, different types and current definitions of bilingualism have been mentioned. In a second part entitled "Identity and Ownership", the concepts of identity, culture and biculturalism have been introduced. In this part, different concepts related to identity and culture have been defined as Social Identity, Cultural Identity, Ethnic Identity, Enculturation and Acculturation. In the next part, the relationship between bilingualism and biculturalism has been discussed and some factors that can be considered common to bilingualism and biculturalism have been explained as Cultural Dominance, Age of Acculturation, Cultural Identity and self-perception of the individual as well as Cultural 'Comfort'. Finally, the development of bilingualism and biculturalism in a context of migration, the bilingual development of immigrants in the framework of the hierarchical relationship between the minority and the majority languages as well as the acculturation strategies adopted by them have been examined.

**Keywords:** Bilingualism, Biculturalism, Migration, Identity, Ownership

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, [busra.suverdem@hbv.edu.tr](mailto:busra.suverdem@hbv.edu.tr), <http://orcid.org/0000-0002-0500-740X>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Marmara Üniversitesi, [betul.ertek@marmara.edu.tr](mailto:betul.ertek@marmara.edu.tr), <http://orcid.org/0000-0003-0693-9783>

## Giriş

İletişim ihtiyacının gittikçe arttığı günümüzde, bireylerin etkileşim halinde olmaları doğal olarak vazgeçilmezdir. Farklı etnik kökenli grupların farklı dillerle bir arada yaşam sürdürmeleri iki/çok dillilik (*bi/multilingualism*) ve iki/çok kültürlülük (*bi/multiculturalism*) kavramlarını ve farklı alanlardan bilim insanlarının bu kavramlara olan ilgilerini beraberinde getirmiştir.

İki dillilik kavramı dünya çapında çok sayıda çalışmaya ilham kaynağı olmuş, özellikle 2000’li yıllardan sonra dünyada bu konuda büyük bir ilgi oluşmuştur (Varro, 2004; Cummins, 2014; Hamurcu, 2015; Grosjean, 2015; Akıncı, 2016; Bijeljac-Babić, 2017; Ertek, 2017; vb.). Değişen dünya genelinde, iki dillilik ve çok dillilik “hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dünya nüfusunun yarısından fazlasının gerçeğidir” (Akıncı, 2016: 205). Sanılanın tam aksine, dünya genelinde iki dilli hatta çok dilli bireylerin tek dilli bireylerden fazla sayıda olduğu artık bilinmektedir. İki dilliliğin önemini dilbilimciler ve araştırmacılar tarafından vurgulanması bu çalışma alanının hızlı bir şekilde gelişmesini sağlamıştır.

İki dilliliği ve iki kültürlülüğü oluşturan temel olgulardan biri göçtür. Göç, insanların kendi ülkelerini terk ederek yabancı bir ülkeye gitmeleri ve geçici veya kalıcı olarak o ülkeye yerleşmeleridir. Genel olarak ekonomik, politik, kültürel, dilsel ve toplumsal nedenleri olan kitlesel bir olay olarak kabul edilir. Göçlerin temelindeki asıl amaç ise yerleşilecek yeni ülkede daha iyi bir iş, daha iyi bir eğitim ve daha iyi bir yaşam kalitesine kavuşabilmektir. Türkiye’de göç kavramı genellikle Türklerin Batı ülkelerine göç etmesiyle ilişkilendirilir. Elli yılı aşkın bir süredir özellikle Avrupa ülkelerine yönelik yoğun göç hareketleri, ilgili ülkelerin yerleşik toplumları ile göçmen toplulukların etkileşimlerini ve dolayısıyla farklı dillerin ve kültürlerin birbiriyle temasını sağlamıştır. Bu durum toplumlarda çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe yol açmıştır. Daha yakın dönemlerde ise göç kavramı Türkiye’nin, Suriye başta olmak üzere Afganistan, Libya, İran ve Filistin gibi yakın Müslüman coğrafyadan aldığı yoğun göçlerle ilişkilendirilmeye başlanmıştır. Son zamanlarda artan sayısıyla gündeme gelmeye başlayan bir diğer göç hareketi ise 1960’lı yıllarda Avrupa ülkelerine, Avustralya ve Amerika’ya göç eden ve bu ülkelerde belli bir süre yaşadktan sonra Türkiye’ye dönen göçmenlerin başlattığı tersine göçtür. Hem göç veren hem de son dönemde yoğun olarak göç alan ülke konumundaki Türkiye için göç olgusunun beraberinde getirdiği olguları (gerçeklikleri) anlamak ve tartışmak her zamankinden daha önemli hale gelmiştir.

Bu makalede sırasıyla iki dillilik ve iki kültürlülüğe ilişkin kavramlar açıklanacak, genel olarak belli bir etnik grubun göç hareketine odaklanılmasa da bu kavramlar zaman zaman Avrupa’daki göçmen kökenli Türklerin durumuyla örneklendirilecektir.

## 1. İki Dillilik

### 1.1. İki Dilliliğin Güncel Tanımları

“İki dillilik” (*bilingualism*) terimi Latin kökenli olup “iki” “*bi*” anlamına ve “dil” de “*lingua*” anlamına gelmektedir. Bu kavram için kullanılan İngilizce “*bilingualism*” ve Fransızca “*bilinguisme*” terimleri de birbirine çok yakındır. Kavramsal açıdan iki dilliliğin tek bir tanımının olduğunu söylemek zordur çünkü buna bağlı belirli değişkenler mevcuttur. Bu değişkenler arasında bireylerin doğup büyüdükleri ülke, kaç yaşında bu dillere maruz kaldıkları, ilgili dilleri edinim biçimleri ve koşulları, genel yaşam koşulları, aile içinde bu dillerin kullanımı, kardeş ve akran ilişkileri vb. sayılabilir. Aslında, “iki dillilik” kavramı tam olarak neyi kastetmektedir? Tek tür bir iki dillilik mi vardır yoksa farklı türleri de mevcut mudur?

İki dillilik kavramının birbirinden ayırt edilmesi gereken çok sayıda tanımı mevcuttur. Anlaşılması kolay bir kavram gibi görünen bu terimin birden fazla tanımı olmakla birlikte en yaygın olan tanımı “birden fazla dil kullanma becerisi” olarak kabul edilir. İleriye dönük iki dillilik kavramının dar bir biçimde tanımlandığını görebiliriz. İlk olarak Türk Dil Kurumu sözlüğünde iki dillilik kavramı “İki dilli olma durumu” ve bireysel anlamıyla “iki dilli” kavramı da “İki ayrı dile sahip olan”, “İki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan” şeklinde tanımlanmıştır. *Cambridge Dictionary* de benzer bir yol izleyerek iki dilliliği “iki dili eşit derecede iyi kullanabilmek”<sup>3</sup>, iki dilli bireyi ise bunu yapabilen kişi; grup ya da yer söz konusuysa da “ana dili olarak iki dil kullanan”<sup>4</sup> şeklinde tanımlamıştır. Fransızca *Le Robert* sözlüğünde “İki dillilik” kavramı “(bir ülkenin, bir

<sup>3</sup> “The fact of being able to use two languages equally well” (Cambridge Dictionary, 2020).

<sup>4</sup> “(of a group or place) Using two languages as main languages” (Cambridge Dictionary, 2020).

bölgenin ve sakinlerinin) iki dillilik vasfı<sup>5</sup>, “iki dilli” terimi de toplumsal anlamıyla “iki dil konuşulan yer”<sup>6</sup>, bireysel anlamıyla ise “iki dil konuşan”<sup>7</sup> şeklinde tanımlanmıştır. Son olarak Larousse sözlüğü de iki dilliliği “iki farklı dili akıcı şekilde konuşan bir bireyin durumu (bireysel iki dillilik); iki dilin aynı anda kullanıldığı bir toplumun durumu”<sup>8</sup> (toplumsal iki dillilik), “iki dilli” kavramını da “İki farklı dilde olan”<sup>9</sup> şeklinde tanımlamıştır. Sözlüklerde rastlanan bu tanımlar çok genel ve yüzeysel olmakla birlikte bir kısmı da her iki dildeki yetkinlik düzeyine vurgu yaparak “mükemmel iki dillilik” algısını benimsemektedir.

Uluslararası yazında da iki dilliliğin tanımları zaman içinde önemli şekilde gelişmiştir. İki dilliliğin en eski tanımları bireyin her iki dilde de sahip olduğu becerilere odaklanarak dünya genelinde çok az sayıda olan, hatta belki olmayan “mükemmel iki dillileri” tarif ederken daha güncel tanımlar iki dillilerin ve iki dilliliğin gerçek durumuna odaklanmış ve işlevsel iki dilliliği (*functional bilingualism*) tanımlamışlardır.

İki dilliliği “İki dili de birbirine yakın seviyede bilmek, iki dili de ana dilini konuşur gibi etkin bir şekilde kullanabilmek” olarak nitelendiren Bloomfield (1935: 56) ilgili bireylerin mükemmel birer iki dilli bireyler olarak kabul edildiğini vurgulamıştır. Birçok araştırmacının karşı çıktığı bu ifadeler, iki dillilik kavramının farklı ifadelerle, farklı biçimlerde tanımlanmasına yol açmıştır. Aslında Tabouret-Keller’in (1990: 16) de dediği gibi “Bu terim şemsiye gibidir: çok sayıda ve çok çeşitli durumları kapsar [...]”<sup>10</sup>. Hamers ve Blanc (2000) da Bloomfield’in iki dillilik tanımına katılmamış; bireylerin konuştukları iki dilde de ana dilleriyle eşit yeterliliğe sahip olmadıkları takdirde iki dilli sayılmamaları gerektiği yönündeki görüşünü eleştirmişlerdir. Buna ek olarak Hélot (2006: 9), dilbilimcilerin bu kavramı tanımlarken karşılaştıkları zorlukları şöyle özetlemektedir: “Kimin iki dilli olduğunu ve kimin olmadığını belirlemek kesinlikle imkansızdır: 1960’lardan beri yayımlanan çok sayıda bilimsel alan araştırmalarına bakarsak, araştırmacılar kadar çok tanım olduğunu ve bunların maksimalist bir bakış açısından (ana dili gibi iki dili konuşmak) minimalist bir bakış açısına (yabancı dilde birkaç cümle söyleyebilme veya anlayabilme) uzanan ve bu iki kutup arasında yer alan olasılıkları da içeren birçok tanımlı kapsadığını görebiliriz”<sup>11</sup>. Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi ve Moro (2007) için iki dillilik “görecelidir”<sup>12</sup> (2007: 62). Rezzoug ve arkadaşları, bir kişinin iki dilli olarak kabul edilebileceği seviyenin belirlenmesinin zorluklarından bahsetmişlerdir ve bu durum iki dilin eşitsiz kullanımına işaret etmektedir (Bensekhar-Bennabi, 2010). Bu eşitsizlik durumuna, söz konusu kişinin geçmişi, iki dilin yeri, iki dilin çevredeki işlevleri vb. birden fazla etken sebep olmaktadır. Öte yandan, “iki dilli” kavramı, “iki dili akıcı bir şekilde konuşan kişi”<sup>13</sup> olarak tanımlanmıştır (Deprez, 2012: 21). Deprez’in yaptığı bu tanım konuyla ilgili anahtar kelimelerin de daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Ona göre tanımdaki “diller” kelimesi, “dil” olarak tanınmayan istisnasız “tüm” dünya dillerini de kapsamaktadır. İki dilli bir birey birbirinden çok farklı iki dil konuşmak zorunda değildir. Deprez, benzer dilleri konuşarak da iki dilli olunabileceğini vurgulamış ve “konuşmak” fiilinin çok “sınırlayıcı” olduğunu eklemiştir. Bir dili akıcı konuşmadığı halde anlama becerisine sahip olan bireylerin haksız yere “pasif iki dilli”<sup>14</sup> olarak görüldüğünü belirtmiştir. Bir dili akıcı bir şekilde konuşmasa bile o dili anlamak, bireyin eksikliğinden veya yetersizliğinden değil, genellikle bireyin tercih ettiği bir “iletişim stratejisinden kaynaklanır”<sup>15</sup> (2012: 22). Yani Deprez’e göre iki dilli birey, “iki farklı dili günlük hayatında zorlanmadan anlayan ve/veya konuşan birey”dir<sup>16</sup>. Bununla birlikte Grosjean (2015) iki dilliliği, bir bireyin iki dilini de günlük hayatta kullanma becerisine ve iki dilde de var olan dil yeterliliklerine göre tanımlamıştır. İki dilli bireyin günlük yaşamında veya yaşadığı olaylarda herhangi biriyle

<sup>5</sup> “Caractère bilingue (d’un pays, d’une région, de ses habitants)” (Le Robert, 2020).

<sup>6</sup> “Où l’on parle deux langues” (Le Robert, 2020).

<sup>7</sup> “Qui parle deux langues” (Le Robert, 2020).

<sup>8</sup> “Situation d’un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel) ; situation d’une communauté où se pratiquent concurremment deux langues” (Larousse, 2020).

<sup>9</sup> “Qui est en deux langues différentes” (Larousse, 2020).

<sup>10</sup> “Ce terme est comme un parapluie : il recouvre une grande quantité et une grande diversité de situations [...]” (Tabouret-Keller, 1990: 16).

<sup>11</sup> “Définir qui est bilingue et qui ne l’est pas est certes une tâche impossible : si l’on cherche dans l’abondante littérature scientifique publiée depuis les années 60, on s’aperçoit qu’il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d’un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE [Langue étrangère]), incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles” (Hélot, 2006: 9).

<sup>12</sup> “On insistera d’abord sur le fait que le bilinguisme est relatif. La difficulté à préciser le seuil à partir duquel on peut considérer que le bilinguisme est effectif souligne que, de fait, la maîtrise des deux langues est inégale. De multiples facteurs propres à l’histoire du sujet, à la place et aux fonctions des langues dans son environnement, contribuent à cette inégalité de compétence dans les deux langues” (Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi ve Moro, 2007: 62).

<sup>13</sup> “Une personne qui parle deux langues couramment” (Deprez, 2012: 21).

<sup>14</sup> “bilingues passifs” (Deprez, 2012: 22).

<sup>15</sup> “stratégie de communication” (Deprez, 2012: 22).

<sup>16</sup> “Toute personne qui comprend et/ou parle quotidiennement et sans difficulté deux langues différentes” (Deprez, 2012: 22).

iletişiminde iki veya daha fazla dil kullanan kişi olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen araştırmacı iki dilli bireylerin iki dillerini de kullanırken işlevsel boyutun önemini vurgulamıştır. Ayrıca, Grosjean iki dilli bireyin, iki tek dilli bireyin toplamı olmadığını da altını çizmiştir. Her iki dili birbirine alternatif olarak kullanabilme becerisini iki dillilik olarak tanımlamıştır.

## 1.2. İki Dillilikte Geleneksel Yaklaşımlar: Maksimalist ve Minimalist Tanımlar

İki dillilikte iki geleneksel yaklaşım bulunmaktadır. Hélot (2006) iki dilliliği betimlerken, bir yandan maksimalist yaklaşım, diğer yandan da minimalist yaklaşım olmak üzere araştırmacıların iki karşıt görüşü savunduğunu belirtmektedir. Baetens-Beardsmore (1986) iki dilli bireylerin konuştukları her iki dile de ana dili seviyesi derecesinde hâkim olmaları ve iki dilli ortamlarda her şeyi gerektiği gibi yapabilmeleri potansiyelinin maksimalist yaklaşım olarak adlandırıldığını vurgulamıştır. Diğer yandan, iki dilli bireylerin kendi ana dilleri dışında farklı bir dilde, dil becerilerinden en az birine asgari yeterlilikte sahip olmalarını ve iki dilli ortamlarda her şeyi sınırlı ama uygun sözcük ve dil bilgisiyle yürütebilme becerilerini ise minimalist yaklaşım olarak adlandırmaktadır.

### 1.2.1. Maksimalist Yaklaşımlar (*Maximalist Approaches*)

Maksimalist anlayışın destekçileri, her iki dili de mükemmel bir biçimde konuşan bireylerin iki dilli olarak kabul edilmesini savunurlar. Maksimalist yaklaşımın merkezinde dil edinimi yer almaktadır. Bu anlayışa göre dil edinimi ve dil öğrenme sürecinin bir tamamlanma noktası bulunmaktadır. Bloomfield'e göre (1935: 56), "İki dilliler her iki dile de ana dili konuşucuları gibi hâkim olanlardır"<sup>17</sup>. İki dilli olarak aynı dayanak üzerinde var olmak için, her iki dilde de ana dilde olduğu gibi ustalaşmak gerektiğini vurgulamış ve iki dillilerin her iki dilde de ileri seviyede ve bir o kadar da akıcı olmaları gerektiğini savunmuştur. Ancak Bloomfield'in tanımladığı ileri seviyeyi ve akıcılık performansını sergileyemeyen iki dilliler tek dilli olarak görülmüştür. Deshays (1990: 32) düşüncesini şu şekilde ifade eder: "Aynı sosyal ve kültürel kökene ait bir yerlininkine benzer bir kolaylık ve yetkinlikle iki dili anlayan ve konuşan her birey iki dillidir"<sup>18</sup>. Hagège (1996) iki dilli olmanın her şeyden önce konuşmayı, anlamayı, okumayı ve her iki dilde de aynı kolaylıkla yazmayı bilmeye bağlı olduğunu belirtmiştir. İki dilli olmanın ne anlama geldiğini net bir şekilde açıklamıştır: "Gerçekten iki dilli olmak, iki dili aynı rahatlıkla konuşmayı, anlamayı, okumayı ve yazmayı bilmek demektir. İki becerinin bu mükemmelliğinin kesin bir ölçütü, her iki dilin kullanımını eşit derecede bilmektir; yani bütün dilleri niteleyen bazı yapılarda konuşucu olarak eşit kullanım hızına, dinleyici olarak da eşit özdeşleştirme hızına sahip olmaktır. Bunlar bir taraftan kalıplaşmış diğer taraftan da özlü ifadelerdir. Bu ikisini her iki dilde de eşit derecede bilme durumunu çifte deyimsel yeterlilik olarak tabir ediyorum"<sup>19</sup> (1996: 218). Hagège, iki dilliliğin ancak erken çocukluktan itibaren iki dilli okul eğitimi ile gerçekleşebileceği fikrini ortaya koymaktadır. Diğer yandan bazı araştırmacılar tarafından bu yaklaşımların çok sayıda iki dilli insanı kapsam dışında bıraktığı ve tanımlanan iki dillilik kavramına sadece ana dillerini ileri düzeyde kullanan çevirmenlerin dâhil olabileceği vurgulanmıştır. Grosjean (2015) birçok iki dillinin, dillerinden birinde daha akıcı olduğunu belirtmiştir.

### 1.2.2. Minimalist Yaklaşımlar (*Minimalist Approaches*)

Minimalist yaklaşımın iki dillilik anlayışı, herkesin iki dilli olduğunu; iki dillilerin her iki dili düzenli olarak kullandıklarını ve bu dillerde becerilerinin sınırlı olabileceğini<sup>20</sup> (Akıncı, 2016: 206) savunmaktadır. Minimalist yaklaşımın merkezinde iki dilliliğin önsel süreci önemli olup, ilgili yaklaşımın destekçilerine göre iki dilli olarak kabul edilmek için, iki dili dönüşümlü olarak kullanarak iletişim kurabilmek yeterlidir: "İki dilin uygulamada dönüşümlü kullanımına iki dillilik ve ilgili kişilere iki dilli denir"<sup>21</sup> (Weinreich, 1953: 5). Bu tanım muhtemelen her iki dilin eşzamanlı kullanımı için yapılmıştır. Herkesin iki dilli olduğunu savunan Edwards (2004) gerçek meselenin iki dillilik derecesinde olduğunu vurgulamıştır. Edwards gibi bazı araştırmacılar ikiden fazla dil bilen

<sup>17</sup> "Les bilingues sont ceux qui maîtrisent les deux langues comme des natifs" (Bloomfield, 1935: 56).

<sup>18</sup> "Est bilingue tout individu qui comprend et parle deux langues avec une aisance et une envergure comparables à celles d'un autochtone d'origine sociale et culturelle similaire" (Deshays, 1990: 32).

<sup>19</sup> "Être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance. Un critère sûr de cette perfection des deux compétences est, dans le maniement de chacune des deux langues, l'égalité de connaissance, c'est-à-dire l'égalité de rapidité d'emploi, en tant que locuteur, et d'identification, en tant qu'auditeur, de certaines structures qui caractérisent toutes les langues. Il s'agit, d'une part, des formulations préférées, d'autre part, des expressions compactes. J'appelle double maîtrise de l'idiomatique cette égale connaissance des unes et des autres dans deux langues" (Hagège, 1996: 218).

<sup>20</sup> "Ceux qui utilisent régulièrement deux langues pour lesquelles les compétences peuvent être limitées" (Akıncı, 2016: 206).

<sup>21</sup> "La pratique de l'utilisation en alternance de deux langues est appelée bilinguisme, et les personnes impliquées bilingues" (Weinreich, 1953: 5).

bireylerde yeterlilik kavramına vurgu yapmışlardır (Coste, 2001). Çocuklar da dâhil olmak üzere her birey günlük yaşamında birden fazla dille karşılaşılırsa, dil yetkinliğine bakılmaksızın çok dilli bir repertuvara sahiptir. Maksimalist yaklaşımlara nazaran minimalist yaklaşımların temelini oluşturan ölçüt bireylerin konuştukları ikinci dildeki yeterlilik dereceleridir. Haugen'e (1953) göre iki dilli olarak tanımlanabilecek kimse ikinci bir dilde kendini kavramsal açıdan doğru ifade edebilen kimsedir. Titone'a göre (1972: 11), "iki dillilik, bir bireyin ana dilini başka kelimelerle ifade etmek yerine ikinci bir dilde, o dile özgü kavram ve yapılarla sadık kalarak kendini ifade etme yetisidir"<sup>22</sup>. Titone'a göre iki dillilik, bireyin iki dilli olup olmadığını sorgulamak yerine nasıl bir iki dilli olduğunu sorgulatan göreceli bir kavramdır (Deshays, 1990: 30). Buna ek olarak, Conteh (2003) tek dil konuşan bireylerin bile iki dilli olduğunu vurgulamıştır. Buna örnek olarak Birleşik Krallık'ta yaşayan ve çoğunlukta olan tek dilli İngilizlerin, farklı İngiliz lehçeleriyle konuşmalarını göstermiştir. Buldukları bölgeye bağlı olarak kullandıkları lehçelerin ve aksanların da iki dillilik olduğunu iddia etmiştir. Ayrıca hızla küreselleşen dünyada, tek dillilerin bile dil repertuvarları (*linguistic repertoire*)<sup>23</sup> birden fazla dilden oluşabilmektedir.

### 1.3. İki Dilliliğin Türleri

İki dillilik kavramının yeterli ve tatmin edici bir tanımını genel anlamda yapmak zor olduğundan ve tek bir tanımın olmadığı göz önüne alındığında, bazı dilbilimciler (Weinreich, 1953; Ervin ve Osgood, 1954; Fishman, 1965; Jakobovitz ve Lambert, 1960; Macnamara, 1970, vb.) iki dilliliğe özgü farklı türlerin tanımlayıcı tipolojilerini ortaya koymuşlardır. İki dillilik bireylerin iki dildeki seviyelerini, yeterlilik düzeylerini, edinim yaşlarını ve ilgili dillerdeki becerilerini, birbirleriyle olan bağlantılarını, birbirleri üzerindeki olumlu-olumsuz etkilerini farklı biçimlerde kategorize etmektedir. İki dillilik kavramının birçok türü mevcuttur. İki dilliliğin üzerinde uzlaşmaya varılmış temel bir ayrımı mevcuttur: bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. Hamers ve Blanc (2000) ikisinin arasındaki ayrımı dikkat çekmek için ilkine "*bilinguality*" (*individual bilingualism*), ikincisine ise "*bilingualism*" (*societal bilingualism*) diyerek iki farklı terim kullanmıştır.

#### 1.3.1. Toplumsal İki Dillilik (*Social/Societal Bilingualism*)

Toplumsal iki dillilik, bir topluluğun veya bir etnik grubun dilsel faydalarını dikkate alır. Adından da anlaşılacağı gibi, toplumsal iki dillilik toplumla, sosyal çevreyle bağlantılıdır ve aslında dile bağlı sosyal farklılıkları barındırır. Toplumsal iki dilliliğe göre hiç kimse tek başına iki dilli değildir ve olamaz da. Her birey bir şekilde içinde yaşadığı topluma bağlıdır. Dilin dışında, içinde yaşanan ülkenin siyaseti, tarihi, benimsediği dinler başta olmak üzere farklı etkenler bir toplumun iki dilli olmasına yol açar. Bu etkenler toplumun kendi içinde gelişen ilişkilerinin sonucudur ve daha önce var olmayan pidgin, kreol, hibrit, vb. melez dillerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Fishman (1965) bireysel iki dilliliği toplumsal iki dillilikten ayırmıştır. Toplumsal iki dillilik, iki dilli bireylerden oluşabileceği gibi tek dilli bireylerin de içinde bulunabileceği çok dilli toplumları işaret etmektedir. Romaine (1995) için, bireysel iki dilliliği toplumsal iki dillilikten ayırt etmek güçtür çünkü söz konusu olan olgu ne belli bir topluma ne de kişiye özgüdür. Bütün mesele ihtiyaç doğduğu için belli bir dili öğrenmek zorunda olmakla ilgilidir.

Aynı ülkede bulunan farklı dillerin varlığını ve bütünlüğünü tanımlamaya çalışan bazı toplumdilbilimciler (Mackey, 1976, 1997; Siguan ve Mackey, 1986) yatay iki dillilik, dikey iki dillilik ve çapraz iki dillilik olmak üzere üç farklı iki dillilik türü tanımlamıştır.

##### 1.3.1.1. Yatay İki Dillilik (*Horizontal Bilingualism*)

Yatay iki dillilik aynı ülkede iki resmi dilin bir arada bulunmasıdır. Bu iki dil, çeşitli düzeylerde benzer statüye sahiptir. İki dil arasında saygınlık farkı bulunmamaktadır. Örneğin, Quebec'te Fransızca ve İngilizce yatay iki dillilik çerçevesinde kullanılmaktadır.

##### 1.3.1.2. Dikey İki Dillilik/Diglossia (*Vertical Bilingualism/Diglossia*)

Dikey iki dillilik ise belli bir toplumda konuşulan birinci dil ve ikinci dilin aynı statüde olmaması durumudur. Ülkenin resmi dili ile aynı dil ailesinden olup resmi dile çok benzeyen diğer bir dil arasında bir rekabet söz

<sup>22</sup> "Le bilinguisme consiste dans la capacité d'un individu à s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle" (Titone, 1972: 11).

<sup>23</sup> "*Linguistic repertoire*" kavramı ilk olarak Gumperz (1964) tarafından, "*verbal repertoire*" (sözlü repertuar) ifadesiyle ortaya atılmış, daha sonra "*linguistic repertoire*" olarak anılmaya başlanmıştır. İlk önce yalnızca toplumsal düzeyde çok dilliliği ifade eden kavram daha sonra bireysel düzeyde de kullanılmaya başlanmıştır.



konusudur. Bu durum genellikle standart dil ve bu dilin lehçeleri arasında görülmektedir. İsviçre'nin Alman kantonlarında konuşulan ancak resmi dilleri arasında bulunmayan İsviçre Almancası bu duruma bir örnektir.

### 1.3.1.3. Çapraz İki Dillilik (*Diagonal Bilingualism*)

Çapraz iki dillilik ülkenin lehçeleri ile resmi dili arasındaki ilişkiyle bağlantılıdır. Belli bir toplumda resmi dilin yanı sıra aynı dil ailesinden olmayıp bu dille bir bağlantısı olmayan lehçe veya lehçelerin konuşulması durumunu ifade eder (Laroussi, 2006: 3). İspanya'nın Bask Bölgesinde konuşulan ve İspanyolca ile hiçbir bağlantısı olmayan hatta dilbilimciler tarafından izole dil olarak kabul edilen Baskça ile İspanyolcanın bir arada kullanımı çapraz iki dilliliğe örnek olarak verilebilir.

### 1.3.2. Bireysel İki Dillilik (*Individual Bilingualism*)

Bireyin, iki dili farklı derecelerde kullanabilmesi kişiye özgü bir iki dillilik türüdür. Bireysel iki dillilik, bireyler arasında farklılık gösterebilen bir dilin diğerine göre çeşitli seviyelerde belli bir çerçeve içinde kullanılabilirliği iki dillilik türünü ortaya koymaktadır. Mackey (1976) için iki dillilik, aynı kişinin iki veya daha fazla dili değiştirerek kullanmasıdır. Mackey'e göre, bireysel iki dillilik aşağıdaki dört özelliği içerir: *derece* (bireyin her iki dilde bilgisi); *işlev* (iki dilin rolü veya kullanım amaçları); *değişim* (bir dilden diğerine geçme koşulları ve şekli); *aktarım* (bireyin iki dili birbirinden ayrı tutma yeteneği). Bireysel iki dilliliğin gelişmesinin iki sebebi vardır. Bunlar bireylerin iki kültürlü ülkelerde, ortamlarda bulunmaları veya ihtiyaç durumunda ikinci bir dil öğrenmeleridir.

#### 1.3.2.1. Dil Yeterliliğine göre İki Dillilik

İki dillilik genel olarak iki dilli bireylerin her iki dildeki yeterliliklerine ve dil becerilerine göre *dengeli iki dillilik*, *baskın iki dillilik*, *yarım dillilik/sınırlı iki dillilik* olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılmaktadır.

##### - Dengeli/Eşit İki Dillilik (*Balanced Bilingualism*)

Dengeli iki dillilik, her iki dilde de elde edilen ve bireyin dilsel yeterlilik düzeyine bakılmaksızın eşit olması gereken iki dillilik durumudur. Her iki dilde de yüksek yeterliliğe sahip olan dengeli iki dillilerin daha gelişmiş dilbilimsel becerileri vardır. Okuryazarlığa geçişte üstünlük sağlayan ve akademik başarıyı arttırmada etkili olan dilsel işlemleri daha iyi kontrol ederler. Okumada ise daha iyi performans gösterirler (Bialystok, 1987, 1988). Haugen (1973) için dengeli iki dillilik, ilgili dillerin eşit seviyede ve yeterlilikte olma yetisidir. Dengeli iki dilliler diğer bireylere kıyasla farklı dilleri öğrenme motivasyonuna da sahiptirler. Dengeli iki dillilik, iki dilde denklik kavramını bir araya getiren bir kavram olarak kabul edilmektedir (Rezzoug vd., 2007). Dengeli iki dilliler, konuştuğu iki dili de karıştırmadan dengeli bir şekilde kullanabilme yetisine sahiptir. Bazı dilbilimciler için bu durum bir efsaneden ibarettir. Deprez'e göre (1994: 23) “‘İdeal’ iki dilliliğin bir başka hali de eşit dillilik veya ‘dengeli iki dillilik’ olarak adlandırılır. Eşit dilli birey her iki dilini de iyi konuşur, herhangi birini tercih etmez ve asla ikisini karıştırmaz”<sup>24</sup>.

##### - Baskın İki Dillilik (*Dominant Bilingualism*)

Baskın iki dillilik türü bazı durumlarda bireyin bir dilinin diğerinden daha gelişmiş olması ve bazen bu bağlamda ana dilini daha iyi koruması ve aynı sebeple sonradan öğrenilen veya öğrenilecek olan herhangi bir dilin ana dilini etkilememesi durumudur. Özellikle göçmen kökenli ailelerin çocuklarında bu tür baskın iki dillilik fazlasıyla görülmektedir. Zamanla dil değişimine uğrayabilen bu çocuklarda yaşadıkları ülkenin eğitim dilinin ana dilleri üzerinde belirli bir yaş aralığına kadar büyük bir hâkimiyet kazandığı birçok araştırmada vurgulanmıştır (Hamurcu, 2015; Ertek, 2017). Baskın iki dilliler daha iyi derecede hâkim oldukları dili daha sık kullanmaktadır.

##### - Yarım Dillilik (*Semilingualism*)/Sınırlı İki Dillilik (*Limited Bilingualism*)

Bu iki dillilik türü bazı dilbilimciler tarafından tehlikeli bir terim olarak addedilmiştir çünkü bu terimin kullanılması “az gelişmişliğin sebebini, iki dilliliğin geliştiği sosyal koşulların belirlediği dışsal boyuta değil, iki dilli konuşucu düzeyinde bireysel ve içsel boyuta taşır”<sup>25</sup> (Hélot, 2007: 24). Sınırlı iki dillilik bir bireyin her iki dilinde de düşük düzeyde beceri ve performans göstermesidir. “Yarım dillilik” olarak da tanımlanan sınırlı iki dillilik düşük beceri seviyesini işaret eden bir iki dillilik türüdür. Bu durumdaki bir birey, dillerinden hiçbirinde (gerçek anlamda) yeterli düzeye erişemez. Bu kavram bilimsel geçersizliğini tartışan birçok eleştiriye konu

<sup>24</sup> “Un autre avatar du bilinguisme ‘idéal’ est celui qu’on appelle l’équilinguisme ou ‘bilinguisme équilibré’. L’équilingue parle ses deux langues aussi bien l’une que l’autre, n’a pas de préférence pour l’une ou pour l’autre et ne les confond jamais”.

<sup>25</sup> “parce qu’il situe les origines du sous-développement au niveau interne et individuel du locuteur bilingue plutôt qu’au niveau externe des conditions sociales dans lequel se développe le bilinguisme” (Hélot, 2007: 24).

olmuştur. Skutnabb-Kangas bunun “dilbilimsel veya bilimsel bir kavramdan ziyade politik ve sosyal bir kavram”<sup>26</sup> olduğunu vurgulamıştır (1984: 248-249).

- **Aktif İki Dillilik (*Active Bilingualism*)**

Aktif iki dillilik kavramı aktif bir biçimde iki dili de anlayıp konuşan bir birey için kullanılır.

- **Pasif İki Dillilik (*Passive Bilingualism*)**

Pasif iki dillilik, daha önce belirtilen maksimalist tanımlara göre iki dillilik sayılmayabilecek bir iki dillilik türüdür. İkinci bir dilde konuşma becerisine sahip olmadan yalnızca anlama becerisine sahip olma durumunu ifade etmek için kullanılır. Örneğin Fransızca konuşulduğunda Türkçe olarak uygun şekilde yanıt veren çocuklar, Fransızca sözlü anlatım becerileri zayıfladığı takdirde pasif iki dilli olma riskiyle karşı karşıya kalabilecektir.

### 1.3.2.2. Dillerin Saygınlığına göre İki Dillilik

Öte yandan, iki dillilik tanımı bireyin dilinin statüsüne göre ve çevresel açıdan elit iki dilliliği ve kitlesel iki dillilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

- **Elit İki Dilliliği/Seçilmiş İki Dillilik (*Elite/Elitist Bilingualism*)**

Adından da anlaşılacağı gibi, elit iki dilliliği “seçkin” bireylere özgüdür ve bireylerin kendi seçimleri sonucunda geliştirmektedir. Elit iki dilliliği genellikle bir “üstünlük” olarak görülür çünkü kültürel zenginliğin bir göstergesidir. Aynı zamanda, elit iki dilliliği yüksek bir eğitim düzeyini de işaret eder. Örgün eğitim yoluyla öğrenilmektedir. Elit iki dillilikte, bireyler kendileri veya çocukları için iki dilliliği seçerler ve eğitim yoluyla veya farklı ülkelere seyahat ederek seçimlerini uygulamaya koyarlar.

- **Kitlesel İki Dillilik/Zorunlu İki Dillilik (*Folk Bilingualism*)**

Kitlesel iki dillilik, diğer adıyla halk iki dilliliği, elit iki dilliliğin aksine seçilen değil maruz kalınan “zorunlu”<sup>27</sup> bir durumdur (Hélot, 2007: 36). Tosi (1982) kitlesel iki dilliliği bir devletin içinde, hayatta kalmak adına istemeden de olsa iki dilli olmak zorunda kalan etnik grupların durumunu tanımlamak üzere kullanmıştır. Bu nedenle elit iki dilliliğin tam aksine kitlesel iki dillilik mecburiyetten ortaya çıkmış bir iki dillilik türü olarak görülmektedir. Kitlesel iki dillilik, bireyin yaşadığı ülkenin hâkim dilini kendi hayatını sürdürürebilmek adına öğrenmesidir. Kitlesel iki dilli bireylerin ilgili ülkenin diline hâkim olamamaları hayatlarını önemli ölçüde şekillendirmekte ve bu durum arzu etmedikleri mesleklere yönelmelerine sebep olabilmektedir.

### 1.3.2.3. Bilişsel Boyuta göre İki Dillilik

Ayrıca, yukarıda bahsedilen iki dillilik türlerinin dışında, iki dilli bireylerde dil ve düşünce ilişkisi ve özellikle beyindeki anlamsal birimlerin bilişsel temsili olacak şekilde birbirlerine eşgüdümlü, bileşik ve bağımlı olabilmektedir.

- **Eşgüdümlü İki Dillilik (*Coordinate Bilingualism*)**

Eşgüdümlü iki dilli bireyler tek bir gönderge için iki eşzamanlı kavramsal sisteme sahiptir. Bu bireyler hâkim oldukları iki dilin her biri için birbirinden bağımsız iki simge, iki gösterge, iki sözcük bulundurlar. Örneğin, Fransızcada “*fleur*” teriminin Türkçe karşılığı “çiçek”tir. Akıncı (2016: 208) eşgüdümlü iki dilli bireyleri şöyle tanımlar: “Eşgüdümlü iki dilli birey, (bildiği her iki dilde birer tane olmak üzere) tek bir bilişsel temsil için eşzamanlı iki kavramsal sisteme sahiptir. Örneğin, Fransızca ‘*voiture*’ teriminin Türkçe karşılığı ‘araba’dır”<sup>28</sup>. Geliştirilen her iki dilin birbirinden bağımsız ve eşzamanlı olarak kullanılması eşgüdümlü iki dilliliğin gelişmesine sebep olmaktadır. Bu durum genellikle ebeveynlerden her biri çocukla farklı bir dil konuştuğunda görülmektedir.

- **Bileşik İki Dillilik (*Compound Bilingualism*)**

Bileşik iki dillilik, iki dili aynı ortamda öğrenen bireylerin tek bir kavram için iki ayrı anlatım biçimini ifade eden iki dillilik türüdür. Kail’a göre (2015: 10): “Bileşik iki dillilerde, iki dil kodu (örneğin: “*chien*” [Fransızca köpek] ve “*dog*” [İngilizce köpek]) birlikte aynı anlam biriminde bulunurken, eşgüdümlü iki dillilerde her bir dil kodu iki

<sup>26</sup> “Concept politique et social plutôt qu’un concept linguistique ou scientifique” (Deprez, 1994: 23).

<sup>27</sup> “Ce serait donc un bilinguisme obligé, par opposition au bilinguisme choisi des élites” (Hélot, 2007: 36).

<sup>28</sup> “Le bilingue coordonné possède deux systèmes conceptuels simultanés pour une seule représentation cognitive (un pour chacune des deux langues qu’il connaît). Par exemple, le terme français “*voiture*” correspond à son équivalent turc “*araba*”.”

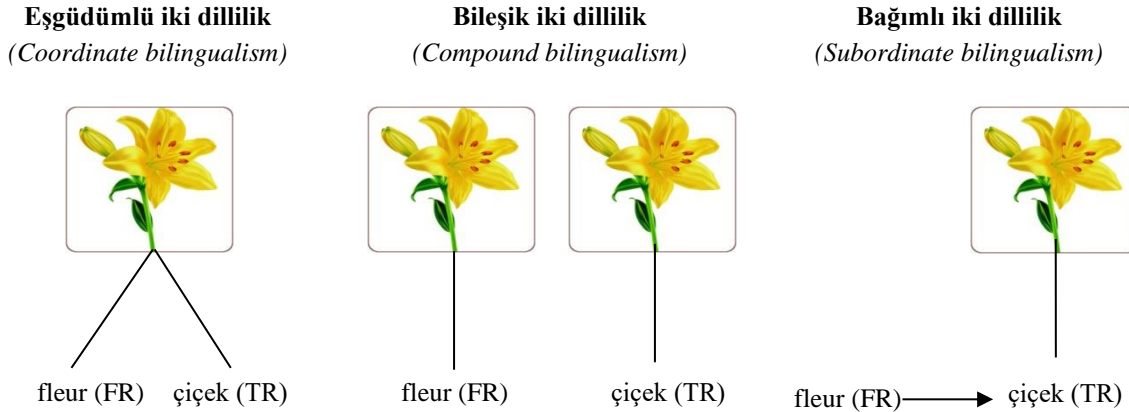
farklı anlam birimi olarak düzenlenir”<sup>29</sup>. Yani eşgüdümlü iki dillilerde iki dil için öğrenilen sözcükler ve kavramlar hafızada ayrı olarak tutulur ve anlamsal açıdan eşit kavramsal içeriği bulundurlar. Oysa bileşik iki dillilerde kavramsal farklılıklar söz konusu değildir. Bu durum da genellikle her biri iki dilli olan ve her iki dilini de herhangi bir kural gözetmeksizin evde konuşan ebeveynlerin çocuklarında görülmektedir. Evlerinde her iki dilin de konuşulduğu göçmen kökenli çocuklar çoğunlukla bileşik iki dilli olarak tanımlanmaktadır.

#### - Bağımlı İki Dillilik (*Subordinate Bilingualism*)

Bağımlı iki dillilik, iki dilden birinin diğerine göre baskın olduğu iki dillilik türüdür. Weinreich (1953) tarafından literatüre eklenen bu iki dillilik türü ikinci dilin edinilme sürecinde olup birinci dilin ediniminin tamamlandığı durumlar için geçerlidir, ki bu da ikinci dilin birinci dil aracılığıyla edinildiğini gösterir. Deshays’ın tanımına göre (1990: 30): “İkinci dilin yalnızca ana dili aracılığıyla öğrenildiği ve yaşandığı”<sup>30</sup> durumu ifade etmektedir. Akıncı (2016: 209) bağımlı iki dillilik için şu tanımlı yapmaktadır: “öğrenilecek sözcük kavramsal bir içerikle ilişkilendirilmek yerine ana dildeki karşılığı ile ilişkilendirilir”<sup>31</sup>. Bağımlı iki dilli bireyler daha az hâkim oldukları dilin sözcüklerini daha iyi hâkim oldukları dilin sözcükleriyle ifade etmeye çalışırlar. Diğer dilin daha baskın olması ve bu sayede sözcük aktarımı olması kod değiştirme (*code-switching*) olarak ifade edilmektedir.

Ancak şunu da belirtmek gerekir ki aynı birey farklı kavramlar için farklı iki dillilik tanımlarına uyabilmektedir. Örneğin geç iki dilli olmasına rağmen her iki diline de iyi derecede hâkim olması mümkündür. Genellikle her bir gönderge için her iki dilinde de farklı göstergeler vardır. Ancak aynı birey, başka kavramlar için bağımlı iki dilli gibi de davranabilmektedir. Yani bir kavramı anlamlandırmak için ana dilindeki göndergeye başvurabilir. Aynı birey farklı anlamsal birimler için farklı bilişsel işlemler uygulayabilmektedir.

Özetlemek gerekirse, eşgüdümlü, bileşik ve bağımlı iki dillilik türleri aşağıdaki şemada gösterilmiştir (Ertek, 2017: 77):



#### 1.3.2.4. Yaşa göre İki Dillilik

İki dilliliğin bir başka sınıflandırması da dillerin edinildiği yaşa göre yapılmıştır. Bu sınıflandırma, *erken iki dillilik*, *geç iki dillilik*, *eş zamanlı erken iki dillilik*, *ardışık erken iki dillilik*, *ergen iki dilliliği* ve *yetişkin iki dilliliğinden* oluşmaktadır.

#### - Erken İki Dillilik (*Early Bilingualism*)

Erken iki dillilik bir bireyin erken yaşta, genellikle 0-6/7 yaş aralığında ikinci bir dili edinme durumudur.

##### • Eş Zamanlı/Eş Süremlı Erken İki Dillilik (*Early Simultaneous Bilingualism*)

Eş zamanlı erken iki dillilik bireyin doğumundan yani bebekliğinden itibaren ve erken çocukluk dönemine kadar aynı anda iki dili edinme durumudur. Eş zamanlı erken iki dillilik bebeğin doğumdan 3 yaşına kadar iki dili de edinmesi durumunda kullanılır (Swain, 1972; De Houwer, 1990; Meisel, 1990; Hamers ve Blanc, 2000; Varro,

<sup>29</sup> “Chez les bilingues composés, deux ensembles de codes linguistiques (par ex. : “chien” et “dog”) sont stockés dans la même unité de sens, alors que chez les bilingues coordonnés, chaque code linguistique est organisé dans deux unités de sens distincts” (Kail, 2015: 10).

<sup>30</sup> “lorsque la seconde langue a été apprise et vécue exclusivement à travers la médiation de la langue maternelle” (Deshays, 1990: 30).

<sup>31</sup> “le mot à apprendre, au lieu d’être relié à un contenu conceptuel, est rapporté à son équivalent dans la langue maternelle” (Akıncı, 2016: 209).



2004). Akıncı (2016: 210) genel olarak bu durumun karma çiftlerde görüldüğünü vurgulamıştır: “Çocuğun dil ediniminin başlangıcından itibaren iki dil geliştirdiği durumlar genellikle karma çiftlerde ebeveynlerin her birinin kendi dilini kullandığı durumlardır”<sup>32</sup>. Karma çiftlerde, her ebeveyn çocuğuyla erken yaştan itibaren kendi ana dilini kullanır. Çocuk konuşmayı öğrendiğinde, her iki dil için de ayrı dil sistemleri edinir ve doğal olarak her ikisinde de düşünme yetisi kazanır.

- **Ardışık/Sıralı Erken İki Dillilik (*Early Consecutive or Successive/Sequential Bilingualism*)**

Ardışık erken iki dillilik ikinci bir dil öğrenme sınıfına girer. Bahsi geçen iki dillilik, çocukların erken çocukluk döneminde 3 yaşından 6/7 yaşına kadar birinci dil gelişimini tamamladıktan sonra ikinci bir dil öğrenmeleridir. Eş zamanlı iki dilliliğe kıyasla ardışık iki dillilikte çocuk ikinci dilini hem dilin doğal ortamında hem de okul ortamında öğrenebilmektedir. Sosyal çevreyle olan iletişim çocuğun ikinci dilinin gelişimine katkı sağlar. Örnek vermek gerekirse, bir çocuğun ana dilini edindikten sonra 6/7 yaşına kadar farklı bir yere taşınması durumunda burada kullanılan dili öğrenip geliştirmesi bir ardışık erken iki dillilik örneğidir.

- **Geç İki Dillilik (*Late Bilingualism*)**

Geç iki dillilik bir bireyin 6-7 yaşından sonra ve 10-11 yaşından önce ikinci bir dili edinmesi durumudur. Bu iki dillilik türü de çocuklukta gelişen iki dillilik türlerine dâhildir.

- **Ergen İki Dilliliği (*Adolescent Bilingualism*)**

Bir bireyin ikinci dilini sadece okulda öğrenme durumunda kullanılan ifadedir. Bireylerin 10/11 yaşından itibaren 16/17 yaşına kadar öğrendikleri ikinci dili tanımlar.

- **Yetişkin İki Dilliliği (*Adult Bilingualism*)**

Yetişkin bir bireyin, 16/17 yaşından sonra ikinci bir dili çevresiyle kurduğu toplumsal temasla edinmesini tanımlayan iki dillilik türüdür.

### 1.3.2.5. Diller Arasındaki Etkileşime göre İki Dillilik

Ayrıca iki dillilik türleri arasında toplumsal çevrenin, bireyin iki dillilik gelişimi üzerindeki etkisini temel alan arttırıcı iki dillilik ve eksiltici iki dillilik yer almaktadır. Bu sınıflandırma, ikinci dilin sonradan edinildiği durumlarda, birinci dil üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerini, ikinci dil gelişirken birinci dilin korunup korunmadığını tanımlayabilmek adına belirlenmiştir.

- **Arttırıcı/Ekleyici/Kazançlı İki Dillilik (*Additive Bilingualism*)**

Arttırıcı iki dillilik genellikle bireyin her iki dili de toplum içinde eşit saygınlıkta olduğu zaman gerçekleşir. Çoğunlukla elit iki dilliliği ile ilişkilendirilir ve her iki dilin de dengeli bir biçimde edinildiğine işaret eder. İlk edinilen dilde kayıp söz konusu olmaz ve ikinci dilde ilerleme kaydedildikçe bilişsel becerilerin de artmasını sağlayan güçlü bir iki dillilik gelişir (Cummins, 1976; Toukoma ve Skutnabb-Kangas, 1977). Birinci dil yaşanan ülkenin diliyse bu durum birey açısından o dilin korunmasını sağlar ve ikinci bir dilin gelişmesini destekler.

- **Eksiltici/Kayıplı İki Dillilik (*Subtractive Bilingualism*)**

Eksiltici iki dillilik, bireyin sosyokültürel ortamında ana dilinin kullanılmaması, değersizleştirilmesi ve saygınlığını kaybetmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu iki dillilik türü genellikle kitlesel ve zorunlu iki dillilik ile ilişkilendirilir. Göçmenlerin iki dilliliği de buna dâhildir. Ana dilinin yerine ikinci dilin kullanılması bireyi eksiltici iki dilliliğe sürükler ve arttırıcı iki dilliliğin aksine kendi ana dili de kayba uğrar. Bu durumda bireyin kendi ana dilini ihmal etmesi, dolayısıyla da ana dilinde gerilemesi söz konusu olur. Belli bir azınlığın kullandığı birinci dil, yaşanan ülkedeki çoğunluk diline kıyasla kenarda kalır; toplumsal çevrede, okul ortamında ve arkadaş çevresinde kullanılan çoğunluk dili olan ikinci dil kullanılmak zorunda kalır.

### 1.4. İki Dillilik Kavramına Güncel Yaklaşımlar

Günümüz insanı iletişimlerinde geçmişe nazaran çok daha fazla olanağa sahiptir. Bireyler, hızla artan bilişim teknolojilerinin ve internet destekli çeşitli programların da gelişmesiyle birlikte dünyanın bir ucundan diğer bir ucuna farklı dillerde iletişim kurabilme rahatlığına ulaşmıştır. Bu sayede yabancı dillere olan ilgi ve alaka da hızla artmaktadır. Ayrıca küreselleşmenin ve göçlerin de etkisiyle dillerin ülkelerarası seyahat etmesi de iki dilliliği hızla yaygınlaştırmıştır. Bugün iki dillilik kavramının çok daha esnek bir tanıma sahip olduğunu ve sınırlarının ne

<sup>32</sup> “Les cas où l’enfant développe deux langues dès le début de l’acquisition du langage, comme c’est le cas souvent chez les couples mixtes où les parents utilisent chacun leur langue avec l’enfant” (Akıncı, 2016: 210).

denli genişlediğini görmek mümkündür. Şöyle ki; daha önce belirtilen minimalist ve maksimalist yaklaşımlardan yola çıkarak iki dilliliğin tanımı, yalnızca her iki dile de ana dili derecesinde hâkim olma durumundan ikinci dil ediniminin başladığı zamanı da göz önünde bulundurarak dilsel becerilerin asgari yeterlilik seviyesinde olması durumuna kadar genişlemiştir. Yani dilin “mükemmel” derecede konuşulmasından dilin “asgari düzeyde” konuşulmasına geçiş yapılmıştır. İki dilli bireyler arasında net bir ayrım yapmak imkânsız gibi görünse de çoğunlukla iki dilli bireyleri dilleri edindikleri yaş aralığı, sosyal çevre, yaşam koşulları vb. faktörlerle alt gruplara ayırmak mümkün olmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğunluğunun da belirtilen alt kategoriler ve belirli faktörlere odaklandığı gözlemlenmektedir.

Hoffmann (1991), iki dilli bireylere yönelik profillerin tanımlanmasının, yürütülen çalışma için daha faydalı ve araştırmanın verimi için önemli olacağını vurgulamıştır. Bu yaklaşım iki dillilik türlerini ayırtmadan hepsini kapsayarak sınıflandırmada kolaylık sağlamaktadır. Bahsi geçen araştırmacının tanımladığı iki dilli bireylerin tanımlanması hususunda belirlediği değişkenlerden birkaçı şöyledir: birinci ve ikinci dil arasında ardışık bir ilişkinin olması, dillerin işlevselliği ve birinci ve ikinci dilin ne zaman ve ne şekilde kullanıldığı, birinci ve ikinci dile yönelik algılar (bireyin öz algısı da buna dâhil) vb. (1991: 31). Hoffmann’ın yaklaşımı iki dilli bireylerin daha kapsamlı araştırmalara konu olmalarını ve bu sınıflandırmanın çalışmaları kolaylaştırmasını sağlamaktadır.

Grosjean’ın yaptığı iki dillilik tanımı da güncel yaklaşımlar arasında öne çıkanlardandır. Onun psikodilbilimsel ve bütüncül yaklaşımı (*holistic approach*), iki dilliliğin iki dilli bireyin kendisiyle, çocukken veya yetişkinen ailesiyle, okuluyla, çalışma ortamıyla vb. ilintili olduğunu vurgulamaktadır. Grosjean’ın bütüncül yaklaşımı bireyin gün içinde davranışını günlük yaşamının olabilecek bütün boyutlarında gözlemler ve bireyin hikâye aracılığıyla deneyimlerini ve duygularını anlatmasını ister. Bu nedenle bu yaklaşım, bireylerin iki dilliliğinin dilbilimsel, üstdilsel ve bilişsel düzeydeki etkilerinin yanı sıra kişilikleri, kimlikleri ve kültürel yaşamlarının alabileceği farklı biçimlere önem vermektedir. Bu yaklaşımda Grosjean (2015) dilin işlevselliğini ve düzenli kullanımını öne çıkarmıştır. Bireylerin günlük yaşantılarında iki veya daha fazla dilin veya lehçenin düzenli ve gün içinde kullanımını vurgulamıştır. Bunun iki dilli bir dil kullanımını ifade ederek iki dilli bireylerin dil dağarcığının da altını çizmiştir.

Bir sonraki bölümde, iki dilli bireyleri yakından ilgilendiren, dil ve iki dillilik kavramlarıyla ilintili olan kültür, kimlik ve iki kültürlülük kavramlarına değinilecektir.

## 2. Kimlik ve Aidiyet

İki kültürlülük kavramını açıklamadan ve iki dillilikle arasındaki ilişkiyi betimlemeden önce kimlik ve aidiyet kavramlarına değinmek gerekmektedir. Bu bölümde bireyin kimlik oluşumunun nasıl geliştiği incelenecektir. Bireysel kimliği oluşturan ilk unsur toplumsal kimliktir.

### 2.1. Toplumsal Kimlik (*Social Identity*)

Tajfel’e (1974) göre toplumsal kimlik, bireyin bir veya birden fazla toplumsal gruba ait olması ve bu aidiyetinin farkında olmasıdır. Bu aidiyete attığı değer ve duyuşsal anlamlar da toplumsal kimliğe dâhildir. Tajfel’in ileri sürdüğü “Toplumsal Kimlik Kuramı”na (*Social Identity Theory*) göre her birey toplumsal çevresini “Toplumsal Sınıflandırma” (*Social Categorisation*) işlemi uygulayarak oluşturur. Birey hem diğerlerinin birbirleri arasında hem de diğerleri ve kendisinin arasında ortak özellikler bulunduğunun farkına varır. Daha sonra karşılaştırma (*Social Comparison*) yaparak benzer özelliklerin bulunduğu toplumsal gruplarla kendini özdeşleştirirken, farklı özelliklere sahip olan toplumsal gruplardan da kendini ayırır. Bu noktada önemli olan, söz konusu toplumsal grubun da bireyi kabul etmesi, kendi üyesi olarak görmesidir. Bu durum, yalnızca birey ve toplumsal gruplar arasında değil farklı toplumsal gruplar arasında da aynı şekilde gerçekleşen bir olgudur. Toplumsal bir grubun kimliğini oluşturabilmesi için öncelikle kendini diğer gruplardan ayırması ve diğer gruplar tarafından da özgün, başlı başına farklı bir grup olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Çoğul dilli karmaşık yapı toplumlarda toplumsal gruplar arasındaki farklar arasında dil, kültür ve etnik farklar da bulunmaktadır. Davranışsal yaklaşıma göre toplumsal kimlik edinme sürecinin dört koşulu olduğu öne sürülür (Le Page, 1968): birey ilk önce farklı toplumsal grupları teşhis edebilmelidir. İkinci olarak bu gruplara yeterli düzeyde erişim sağlaması ve bu grupların davranış biçimlerini incelemesi gerekmektedir. Üçüncü olarak, bu gruplara dâhil olma isteği yeterince güçlü olmalıdır. Bu istek, gruplardan gelebilecek farklı geri bildirimlere göre artabilir veya azalabilir. Yani az önce de belirttiği gibi dâhil olmak istediği toplumsal grup tarafından kabul görmesi bireyin bu gruba dâhil olma isteğini arttıracak, kabul görmemesi ise bu isteğini azaltacaktır. Bu süreçteki son koşul ise bireyin, davranışlarını değiştirme yetisine sahip olmasıdır. Bu şekilde birey, kendini özdeşleştirdiği toplumsal grup veya grupların davranış biçimlerine uygun şekilde hareket etmeye başlar (Le Page, 1968; Le Page & Tabouret-Keller, 1985).

## 2.2. Kültürel Kimlik (*Cultural Identity*)

Toplumsal kimliğin bir parçasını da kültürel kimlik oluşturmaktadır. Toplumsal kimlik kavramının kapsama alanı bireyin içinde yaşadığı toplumdur. Birey, edindiği toplumsal kimlik doğrultusunda, yaşadığı toplumda bulunan farklı toplumsal gruplara göre kendi yerini ve bu gruplarla olan ilişkilerini belirler. Ancak kültürel kimlik kavramı bireyin yaşadığı toplumun ötesini de kapsamaktadır. Birey, içinde yaşadığı toplumda veya başka toplumlarda bulunan farklı kültürler hakkında farkındalık geliştirerek bir kültürel kimlik edinir. Kültürel kimliğe bireyin üst soyu, toprakları, gelenekleri, değerleri, ölçüleri ve dili de dâhildir. Bunlar kültürel grupları birbirinden farklı kılan özellikler bütünüdür (Hamers ve Blanc, 1983).

## 2.3. Etnik Kimlik (*Ethnic Identity*)

Son olarak etnik kimlik kavramı da kültürel kimlik kavramıyla birçok benzerlik göstermekle birlikte buna ek olarak ortak üst soy ve ortak fizyonomik özelliklere de işaret etmektedir. Bu noktada etnik kimlik ve etnik köken kavramlarının arasındaki farka da değinmekte fayda vardır. Etnik köken nesnel verilere dayanan toplumbilimsel bir kavramdır. Oysa etnik kimlik, bireyin bir etnik grupla özdeşleşmesine ve bu gruba aidiyet hissetmesine dayanan öznel bir durumdur.

Kültürel kimlik ve etnik kimlik kavramlarının çeşitli tanımları iki ortak noktada birleşmektedir. Her iki kavramda da öne çıkan olgular bireylerin öz algısı (*self-perception*) ve ortak değerlere sahip olmanın oluşturduğu aidiyet hissidir. Belli bir kültürel ve etnik kimliğin tanımında belli bir dilin önemi büyükse “etnikdilsel kimlik”ten (*ethnolinguistic identity*) de bahsetmek mümkündür (a.g.e).

Birçok toplumsal grubun ve farklı kültürel ve etnik kimlikten bireylerin bulunduğu ve bir arada yaşadığı durumlar günümüzde olağan olmakla birlikte her biri diğerinden oldukça farklıdır. Bir sonraki başlıkta, bu buluşmaların ortaya çıkarabileceği farklı sonuçlar ele alınacaktır.

## 3. Kültürel Karşılaşmalar ve Olası Sonuçları

Kültür kavramı ilk kez İngiliz antropolog Edward Tylor tarafından ayrıntılı şekilde tanımlanmıştır (1873). Tylor’a göre kültür; belli bir toplumun üyeleri olan bireyler tarafından öğrenilen bilgi, ölçüler, değerler, inançlar, dil, sanat, gelenekler, alışkanlıklar ve becerileri içeren bir dizi simgesel dizgeden oluşan karmaşık bir varlıktır.

İnsan hareketliliğinin olduğu her dönemde farklı kültürden insanlar ve toplumlar farklı sebeplerle bir araya gelmiş ve kimi zaman kısa süreli kimi zaman da uzun süreli olarak birlikte yaşamışlardır. Ulaşım imkânlarının gelişmesi, göçlerin artması ve küreselleşmenin de etkisiyle bu durum giderek daha sık rastlanır hale gelmiştir. İki farklı kültüre ait bireylerin kısa veya uzun vadede birlikte yaşamaları kaçınılmaz olarak bu iki kültür arasında bir etkileşime sebep olmaktadır. Bu etkileşimin niteliği, bireysel ve toplumsal olmak üzere birçok etkene bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir.

Bu etkileşim senaryolarına geçmeden önce ilk olarak kültür edinimi kavramını açıklamakta fayda vardır.

### 3.1. Kültürlenme (*Enculturation*)

Kültürlenme kavramı, bireyin, çocukluğundan itibaren belli bir (veya birden fazla) kültürü edinmesini ifade eder. Tek dilli bir ortamda büyüyen çocuğun tek dilli olarak yetiştiği gibi, tek kültürlü bir ortamda büyüyen çocuk da tek kültürlü olarak yetişecektir. Bu bağlamda kültürlenme kavramını, ana dili edinimi kavramına benzetmek mümkündür. Birden fazla dilin konuşulduğu bir ortamda büyüyen çocuğun iki ana dili edinebildiği gibi birden fazla kültürün bulunduğu bir ortamda büyüyen çocuğun da iki farklı kültürde kültürlenme yaşamaması, diğer bir deyişle iki ana kültür edinmesi de mümkündür. Kültürlenme sürecine tek kültürle başladıktan belli bir süre sonra ikinci bir kültürle karşılaşan bireyler söz konusu olduğunda kültürleşme kavramı ortaya çıkmaktadır.

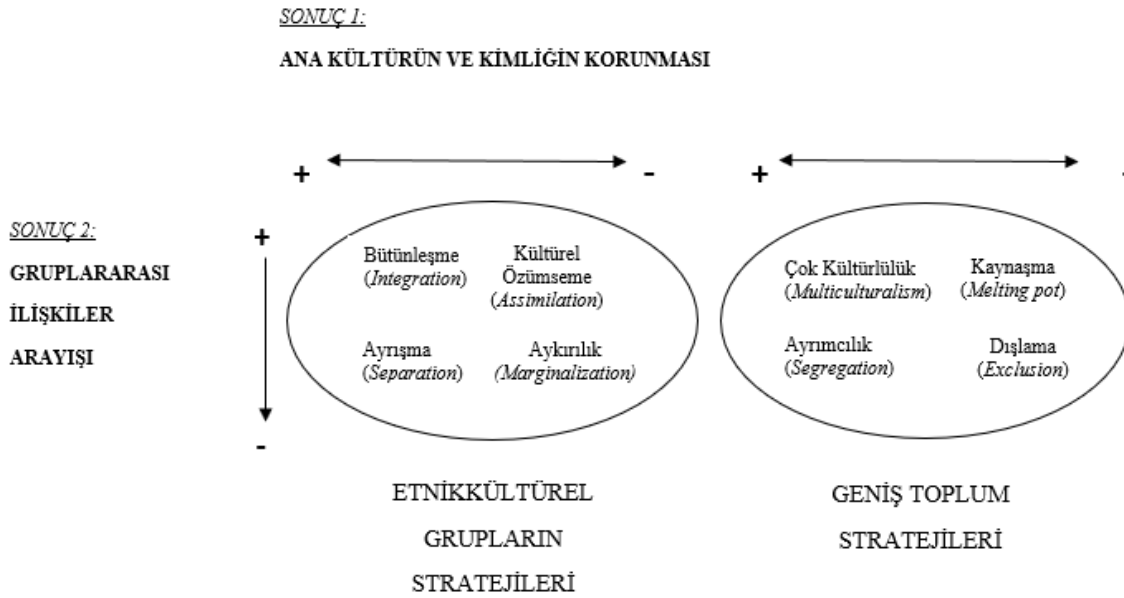
### 3.2. Kültürleşme (*Acculturation*)

Kültürlenme sürecine tek bir kültürde başladıktan belli bir süre sonra ikinci bir kültürle etkileşim kurulduğunda kültürleşme başlamaktadır. Kültürleşme, bireysel veya toplumsal düzeyde iki farklı kültürün birlikte yaşadıkça birbirinden etkilenmesi durumunu ifade eder. Berry’e göre kültürleşme olgusu bin yıllar öncesine dayanır ancak bunun bir araştırma alanı haline gelmesi, Avrupalıların yerli toplumlar üzerinde kurduğu hâkimiyetin etkilerini inceleme ihtiyacından doğmuştur. Kültürleşme kavramı daha sonra göçmenlerin hâkim toplumlarla ilişkisini betimlemek için kullanılmaya başlamıştır. Bu çalışmalar daha yakın zamanda da farklı etnik ve kültürel grupların, çok kültürlü toplumlarda etkileşimine odaklanmıştır (Berry, 2005). Berry’e göre günümüzde bahsi geçen bu üç

odak noktası da önemini korumaktadır. Bu makalede bunlardan ikincisine, yani göçmenlerin hâkim toplumlarla ilişkisindeki kültürleşme sürecine odaklanılacaktır.

Kültürleşme süreci, birçok etkene bağlı olarak her birey ve her toplum için farklı biçimde gelişebilmektedir. Berry (1980, 2005), günümüzde özellikle toplumbilimsel ve toplumdilbilimsel çalışmalara ışık tutan “İki Boyutlu Kültürleşme Modeli”ni (*Bidimensional Model of Acculturation*), Gordon’ın (1964) daha önce öne sürdüğü “Tek Boyutlu Kültürleşme Modeli”ne (*Unidimensional Model of Acculturation*) cevaben geliştirmiştir. Tek boyutlu modelde, bireyin keskin bir tercih yaparak ya kendi kültürünü koruması ya da hâkim kültürü benimsemesi öngörülmüştür. İki boyutlu modelde ise birey için bu iki uç ihtimal dışında farklı kültürleşme ihtimalleri de bulunmaktadır. Berry de aslında kültürleşme sürecinin varabileceği bu iki uç sonuçtan yola çıkmıştır. Bireyin hem kendi grubuna karşı hem de diğer gruplara karşı yönelimine göre ortaya, bir uçta kendi kültürünü ve kimliğini korumak diğer uçta da farklı etnik ve kültürel grupların bulunduğu geniş bir topluma katılım göstererek bu toplumla etkileşimde olmak gibi iki farklı sonuç çıkarılmaktadır (Berry, 1980). Buradan yola çıkarak dört farklı kültürleşme stratejisi belirlemiştir. Bu stratejiler, tutum ve davranış olmak üzere iki unsurdan oluşur. Tutum (*attitude*), bireyin nasıl kültürleşeceğine ilişkin kişisel tercihidir. Davranış (*behavior*) ise bireyin günlük kültürlerarası etkileşimlerde sergilediği davranış biçimidir. İlki daha kuramsal, ikincisi ise uygulama düzeyinde olan bu iki kavram çoğu zaman birbirleriyle örtüşmeyebilir zira göç ortamında kurallar genellikle hâkim toplum tarafından belirlenir ve bireyler tercihlerine göre bir kültürleşme yaşamak konusunda tamamen özgür değildirler (Berry, 2005). Örneğin göç ettiği ülkedeki hâkim topluma bir an önce uyum sağlamak isteyen bir göçmen, hâkim toplum tarafından aynı hızda kabul görmezse bu tercihi uygulamaya koymakta zorlanacaktır. Yani kültürleşme sürecinde bu göçmen bireyin tutumu ve davranışı, dış etmenler sebebiyle uyumsuzluk içinde olacaktır. Ne yazık ki çoğu zaman göçmen bireyin tutumu, hâkim toplum tarafından göz ardı edilerek yalnızca davranışları değerlendirilir ve kültürleşme sürecinde yetersiz bulunur. Oysa öz eleştirel bir yaklaşımla hâkim toplumun, bilinçli ya da bilinçsiz olarak göçmen bireylerin davranışını olumsuz etkileyebileceğinin, göçmen bireyin kültürleşme tutumunu davranışa dökmesine engel olabileceğinin farkına varması çok da zor olmayacaktır.

Bu dört kültürleşme stratejisinden her biri hâkim toplum ve azınlık toplumu açısından iki farklı şekilde adlandırılmaktadır. Aşağıda Berry’den (2005) uyarlanan şema verilmiş ve hemen altında ilk sırada azınlık toplumunun bakış açısına göre, daha sonra hâkim toplumun bakış açısına göre yaptığı adlandırmalar açıklanmıştır:



Şekil 1: Etnikkültürel grupların ve geniş toplumların kültürleşme stratejileri (Berry, 2005’ten uyarlanmıştır)

- Kültürel özümseme (*Assimilation*):** Kendi kültürünü ve kimliğini koruma isteği olmayan ve buna yönelik bir çaba göstermeyen, aynı zamanda yalnızca diğer kültürle etkileşim halinde olmaya çalışan göçmen bir bireyin uyguladığı kültürleşme stratejisi Kültürel özümsemedir. Hâkim toplum açısından bu stratejinin karşılığı “Kaynaşma”dır (*Melting Pot*). Ev sahibi toplum, topraklarında yaşayan azınlıklara ve göçmenlere tek kültürlü bir yaklaşım dayatırsa ve bu grupların farklılıklarını görmezden gelerek tek bir kimlik altında “eritmeye” çalışırsa kültürleşme sürecinde Kaynaşma stratejisini uygulamış olur. Çok farklı kültürden ve

etnik kökenden toplumun bir arada yaşadığı ve “Amerikalı” kimliği altında birleştiği Amerika Birleşik Devletleri uygun bir kaynaşma örneği teşkil etmektedir.

2. **Ayrışma (Separation):** Birey kendi kültürünü ve kimliğini koruma çabası sarf ederken diğer taraftan da içinde yaşadığı toplumla sınırlı düzeyde etkileşim kurarsa ev sahibi toplumdan kendini ayırır, dolayısıyla kültürleşme sürecinde Ayrışma stratejisini uygulamış olur. Aynı strateji hâkim toplum tarafından uygulandığında Ayrımcılık (*Segregation*) olarak tanımlanır.
3. **Bütünleşme (Integration):** Birey hem kendi kültürünü ve kimliğini korur hem de yaşadığı toplumla düzenli etkileşim halinde olursa kültürleşme stratejisi olarak Bütünleşmeyi tercih etmiştir. Hâkim toplumda bu stratejinin karşılığı Çok Kültürlülüktür (*Multiculturalism*). Ev sahibi toplum, aynı topraklarda birlikte yaşadığı farklı kültürel grupların hem kendi kültürlerini korumaları hem de ev sahibi toplumun kültürünü edinmelerine yönelik politikalar izlerse, kültürleşme sürecinde Çok Kültürlülük strateji uygulamış olur. Bu ev sahibi toplumlara, *Çok Kültürlülük Politikası* ile bilinen Avustralya örnek gösterilebilir.
4. **Aykırlık/Marjinallik (Marginalization):** Birey ne kendi kültürünü korur ne de hâkim toplumun kültürüne ilgi duyarsa aykırı durumda olur. Bireyin uyguladığı kültürleşme stratejisi Aykırlık veya Marjinallik olarak adlandırılabilirken hâkim toplum tarafından aynı strateji uygulandığında Dışlama (*Exclusion*) olarak adlandırılır. Daha önce belirtildiği gibi göçmen bireyin davranışının, hâkim toplumun davranışından önemli derecede etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, bireyin Aykırlık stratejisi uygulamasının hâkim toplumun Dışlama stratejisi uygulamasından kaynaklandığını düşünmek mümkündür. Birey açısından değerlendirildiğinde Aykırlık stratejisinin öncesinde veya sonrasında büyük olasılıkla psikolojik sorunların da olabileceğini düşünmekte fayda vardır. Hiçbir topluma aidiyet hissedemeyen ve her ikisinden de dışlanan bireylerde ortaya çıkabilecek sorunların yalnızca sosyolojik düzeyde kalması pek olası değildir.

Hamers ve Blanc (2000) ise kültürlenme (*enculturation*) ve kültürleşme (*acculturation*) kavramlarına karşın kültürsüzleşme/kültür kaybı (*deculturation*) kavramından bahseder. Kendi kültürü pahasına başka bir kültürü benimseyen birey kendi kültürünü kaybedeceği için kültür kaybına uğramış olur. Aynı araştırmacılara göre bu süreç ilerlerse kültürel özümsemeye/asimilasyona yol açar hatta ana dili kaybıyla sonuçlanabilir. Daha kötü bir ihtimalde, bireyin kendi kültürünü kaybettikten sonra hâkim toplumun kültürünü de özümsememesi dışlanmaya (*anomie*) yol açar. Hamers ve Blanc “dışlanma”yı, “bireyin yaşadığı topluma ait olmama ve yalnızlık duygusunu da içeren karmaşık bir psikolojik durum” olarak tanımlar (2000: 206).

Kültürleşme ve buna bağlı diğer kavramların adlandırılma ve tanımlarındaki çeşitlilik, konunun hassasiyetini vurgular niteliktedir. Göçmenlerin kültürel aidiyetlerini ve kimliklerini tanımlarken çoğu zaman üzerinde çok da düşünülmeden kullanılan “asimile olmuş” veya “kültür kaybına uğramış” gibi ifadeler aslında kavramsal olarak derinlemesine anlaşılmadan ve bireyin kültürleşme durumuna uygunluğu doğrulanmadan kullanılmaması gereken ifadelerdir. Bununla birlikte yine bireyin dil becerilerinden yola çıkarak kültürel kimliği hakkında çıkarım yapmak da doğru bir davranış değildir. Örneğin göçmen kökenli bireylerin ana dili becerilerini esas alarak asimile olduklarını veya kendi kültürlerini kaybettiklerini iddia etmek de bilimsel gerçeklerle örtüşmeyebilir. Dil ve kültür arasındaki etkileşime kıyasla iki dillilik ve iki kültürlülük arasındaki ilişki daha karmaşıktır.

#### 4. İki Dillilik ve İki Kültürlülük Arasındaki İlişki

Dilbilimi alanındaki çalışmalar iki dillilik kavramını ve iki dilli bireylerin her iki dilinin de nasıl geliştiğini incelerken kültür boyutuna yeterli derecede yer vermemektedir. Geçmişten günümüze iki kültürlülük kavramı, iki dillilik kavramı kadar çalışılmamıştır (Grosjean, 2014). Oysa bu iki kavram çok sıkı bir ilişki içindedir ve birbirinden bağımsız düşünülemez. Benjamin Whorf’un (1956), hocası Edward Sapir’in görüşlerinden etkilenerek öne sürdüğü ve günümüzde Sapir-Whorf Hipotezi olarak bilinen “Dilsel Görecelik Kuramı”na (*Linguistic Relativity Hypothesis*) göre konuştuğumuz dil, algı dünyamızı etkileyerek düşüncelerimizi şekillendirir. Başka bir deyişle dil, kültürü şekillendirir. Bu hipotezin doğruluğu henüz kanıtlanamamıştır ancak Lenneberg ve Roberts’in (1956) bu kuramın aslında dairesel olduğu yönündeki bakış açısından yola çıkılırsa dilin, düşünce üzerinde tek taraflı bir etkisi olduğu yerine bu kuramın, aslında dil ve düşünce arasında bir etkileşimi ifade ettiği sonucuna varılmaktadır. Bu kuram başta olmak üzere, dil ile kültür arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların, ikisi arasında devingen bir ilişkiye işaret ettiğini söylemek mümkündür. Kültür dilin, dil de kültürün ayrılmaz bir parçasıdır. Bu durumda iki dillilik ve iki kültürlülük kavramlarını da eşzamanlı olarak ele almak yerinde olacaktır.

Bu açıdan bakıldığında, her iki kavram arasında birçok benzerlik görülmektedir. Ancak her ikisinin de her koşulda birlikte var olmayabileceğinin de altını çizmek gerekir. Yani her iki dilli birey aynı zamanda iki kültürlü veya her iki kültürlü birey aynı zamanda iki dilli olmak zorunda değildir. Hem iki dilli hem de iki kültürlü bireylerin yanı



sıra; iki dilli olmasına karşın tek kültürlü, tek dilli olmasına karşın da iki kültürlü olan bireyler de bulunmaktadır (Soffieti, 1960; Grosjean, 2014).

İki dilliliği tanımlarken yapılan sınıflandırmaların büyük bir kısmı iki kültürlülük için de geçerli olabilmektedir. Grosjean'a göre bunlardan biri Tamamlayıcılık İlkesi (*Complementarity Principle*)'dir (1997, 2010, 2014). Daha önce işlevsel iki dillilik olarak tanımladığımız iki dillilik türüyle de aynı anlama gelen Tamamlayıcılık İlkesine göre iki dilli birey, her iki dilini de hayatın bütün alanlarında, iletişim halinde olduğu bütün insanlarla ve aynı amaçlarla kullanmak yerine genellikle her birini farklı alanlarda, farklı insanlarla ve farklı amaçlarla kullanır. Bu bireylerin hayatlarında her bir dilin yeri bellidir ve değerinden farklı olabilmektedir. Farklı alanlarda, farklı kişilerle ve farklı amaçlarla kullanılan diller birbirini tamamlar ve bir bütün oluşturur. Grosjean'a göre, kültür için de aynı durum söz konusudur. Dolayısıyla iki dilli bir birey için yapılan tanımdan yola çıkarak, iki kültürlü bir birey de her iki kültüre dair bilgisi olan ve her iki kültürde de etkileşim kurabilen kişi olarak tanımlanabilir (2014).

Grosjean'a (1983, 2008) göre iki kültürlü bireylerin en az üç ortak özelliği bulunmaktadır: 1) farklı sıklıkta da olsa hayatta her iki kültürde de yer alırlar, 2) kısmen de olsa davranışlarını, değerlerini ve dillerini bu iki kültüre uyarlarlar ve 3) her iki kültürün unsurlarını harmanlarlar. Bireyin bazı davranışları, inançları, değerleri kültürlerden birine ait, bazı davranışları da iki kültürün bir karışımı olabilmekte, yani ortaya iki kültürün harmanından oluşmuş üçüncü bir kültür de çıkabilmektedir. Bu düşünce, sömürgecilik sonrası çalışmalarında kültür karşılaşmalarının her iki kültürü de dönüştürerek ortaya melez bir kültür (*hybrid culture*) ve bir üçüncü uzam/alan (*third space*) çıkardığını söyleyen Bhabha'nın görüşleriyle de örtüşmektedir (Bhabha, 1994). İki kültürlü bireylerin ikinci ortak özellikleri olarak aktarılan kültürel uyarlamayı ele alacak olursak bir ekleme yapmakta fayda vardır. Grosjean'a (2014: 4) göre iki kültürlü bireylerin bir esnek ve kontrol edilebilir (*adaptable and controllable*) bir de sabit (*static*) yönleri vardır. Esnek yönleri sayesinde farklı durumlara ve bağlamlara uyum sağlayabilirler. Ancak sabit yönlerinden dolayı, iki kültürlü bireyin içinde bulunduğu kültürel duruma göre bütün davranışlar, inançlar ve tutumlar değiştirilemez. Bu iki özelliği Türk göçmenlerde de gözlemlemek mümkündür. Ev sahibi toplumun kültürüyle etkileşimleri ne düzeyde olursa olsun, kendi kültürel kimliklerinde, özellikle dini inançları gibi nesillerce sabit kalabilen unsurlar da bulunmaktadır.

İki kültürlülük tanımının iki dillilik tanımıyla çoğunlukla örtüşen diğer unsurları aşağıdaki gibidir:

#### 4.1. Kültürel Baskınlık (*Cultural Dominance*)

Tıpkı iki dillilikte olduğu gibi, iki kültürlülükte de kültürel baskınlık kavramından bahsetmek mümkündür. İki kültürlü bir bireyin sahip olduğu kültürlerden biri diğerine göre daha baskın olabilmektedir. Her iki kültürün de aynı düzeyde olması sık rastlanan bir durum değildir (Grosjean, 2014). Birey kendini, daha uzun süre içinde yaşadığı bir kültürle (örneğin bir ülkede uzun süre ikamet edildiğinde) diğerine kıyasla daha fazla özdeşleştirebilir. Bu durum bireyin iki kültürlü olmadığı anlamına gelmemektedir. İki dilli bireylerde dengeli/eşit iki dillilik durumuna, dillerden birinin baskın olduğu duruma kıyasla çok daha az rastlandığı gibi, iki kültürlü bireylerde de dengeli/eşit bir iki kültürlülük durumu sıklıkla görülmemektedir. Mükemmel iki dillilik olamayacağı gibi mükemmel iki kültürlülük de yoktur. Ayrıca tıpkı iki dillilik gibi iki kültürlülük de dinamik bir süreçtir. Bireyin dilleri ve kültürleri arasındaki denge hayatının farklı dönemlerinde yaşadığı farklı tecrübelerle göre değişebilir. Hayatının bir döneminde dillerinden ve/veya kültürlerinden biri baskın olan bireyin, şartlar değiştiğinde (farklı dilde okullaşma, farklı bir kültürde yaşamaya başlama) baskın dili ve/veya kültürü de değişebilir.

#### 4.2. Kültürleşme Yaşı (*Age of Acculturation*)

İki kültürlülüğün, her iki kültürün edinme zamanına göre tanımlanabilmesi de iki dillilikle benzeştiği noktalardan biridir. Yukarıda anlatıldığı gibi birey, kültürlenme sürecine tek bir kültürle başlayabilir. İkinci kültür daha sonra bu sürece dâhil olabilir. İkinci dilin sonradan dâhil olduğu durum ardıl/ardışık veya sıralı iki dillilik şeklinde tanımladığına göre, ikinci kültürün sonradan edinilmeye başladığı durumu da aynı şekilde ardıl/ardışık veya sıralı iki kültürlülük olarak tanımlamak mümkündür. İki kültürlülük çocuk yaşta da yetişkinlik döneminde de iki kültürle temas olduğu zaman gelişebilir. İki dillilikte olduğu gibi erken iki kültürlülük, ergen iki kültürlülüğü ve yetişkin iki kültürlülüğü olmak üzere ikinci kültürle temasın, yani kültürleşmenin başladığı zamana ve yaşa göre farklı sınıflandırmalar yapılabilir. Bu noktada alandaki çalışmaların eğiliminden bahsetmek gerekirse, iki dillilik üzerine yapılan araştırmalar genellikle çocuklar üzerinde, iki kültürlülük üzerine yapılan araştırmalar ise genellikle yetişkinler ve onların çocukları üzerinde yapılmaktadır (Grosjean, 2014). Oysa her ikisinin de gelişimini erken çocukluk döneminden itibaren gözlemlemenin çok daha aydınlatıcı sonuçlar ortaya çıkaracağı açıktır.

### 4.3. Kültürel Kimlik (*Cultural Identity*) ve Bireyin Öz Algısı (*Self-Perception*)

Bir bireyin iki kültürlü olarak tanımlanmasında her iki kültürle de ne derece özdeşleştiği önemli bir unsurdur. Eşit olmasa bile her iki kültürde de belli bir yetkinliğe sahipken birey bu kültürlerden yalnızca biriyle özdeşleşmiş veya her ikisiyle de özdeşleşmemiş olabilir. Bu durum, bireyin kültürel kimliğiyle ilgilidir. Birey, kültürel kimliğini her iki kültürle veya kültürlerden yalnızca biriyle oluşturmuş, bazen de hiçbiriyle oluşturmamış olabilir. Kültürel yetkinliğine göre iki kültürlü olarak tanımlanabilecek bir birey, kültürel aidiyet unsuru göz önünde bulundurulduğunda kendini bu şekilde tanımlamayabilir. Aslında iki kültürlü olup kendilerini tek kültürlü olarak tanımlayan veya iki kültürlülükleri hakkında farkındalık geliştirememiş bireylerle sıklıkla karşılaşılabilir. Benzer durum iki dillilik için de geçerlidir. Eşit olmasa bile iki dilde de belli bir yetkinliği olduğu için iki dilli olarak tanımlanabilecek bir birey, öz algısına göre kendini tek dilli olarak tanımlayabilir ve iki dilli olduğunu kabul etmeyebilir. Bu duruma da göçmen kökenli Türk toplumlarında, özellikle birinci nesil göçmenlerde sık rastlanmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi, hâkim kültür tarafından kabul görmenin göçmen bireylerin kültürel kimlik gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu unutulmamalıdır. Hâkim toplumun göçmen bireylerin kültürel aidiyetlerine ilişkin algısı, göçmen bireylerin öz algısını etkileyebilmektedir. Dolayısıyla hâkim toplum tarafından iki kültürlülüğü kabul gören bireylerin kendilerini iki kültürlü olarak hissetmeleri daha olasıdır.

### 4.4. Kültürel ‘Rahatlık’

Grosjean’ın (2014) “her iki kültürde de rahat hissetmek”<sup>33</sup> şeklinde tanımladığı ve her zaman rastlanmadığını belirttiği bu olgu “kültürel rahatlık” olarak aktarılabilir. Birey, her iki kültürle olan etkileşimlerinde aynı rahatlığı hissetmeyebilir. Bu durum iki dillilik için de geçerli olabilecek bir durumdur. İki dilli bir birey, bazen dil becerilerinden bağımsız olarak dillerden birinde kendini ifade ederken aynı rahatlığı hissetmeyebilir. Bu dilsel yetkinlikten çok bireyin psikolojisini ilgilendiren bir durumdur. Hâkim toplum tarafından kabul görmek, bireyin ikinci kültüründe de rahat hissetmesini kolaylaştırabilecek bir etkidir.

Bu bölüme kadar, zaman zaman göçmenlerden örnekler verilse de iki dillilik ve iki kültürlülük kavramları genel olarak tanımlanmıştır. Bir sonraki bölümde bu iki kavramın göç ortamında nasıl şekillendikleri ele alınacaktır.

## 5. Göç Ortamında İki Dillilik ve İki Kültürlülük

### 5.1. Göçmenlerde İki Dillilik

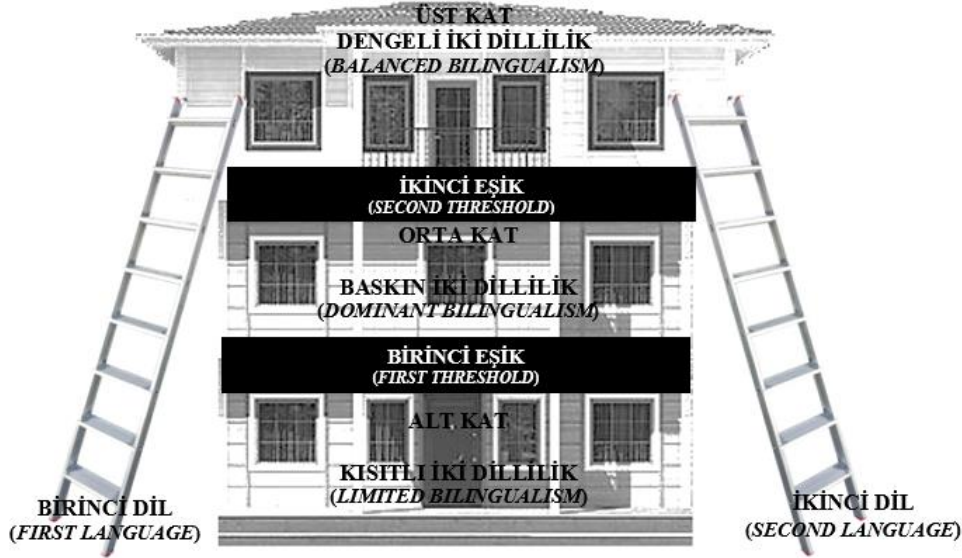
Göç ortamında gelişen iki dilliliği, diğer iki dillilik türlerinden farklı olarak değerlendirmek gerekmektedir. Genesee ve arkadaşlarına (2004) göre biri etnikdilsel çoğunluk (*ethnolinguistic majority*) dilini, diğeri ise etnikdilsel azınlık (*ethnolinguistic minority*) dilini konuşan iki bireyin iki dillilik deneyimleri farklı olacaktır. Etnikdilsel çoğunluğun dili, etnikdilsel azınlıkların diline kıyasla toplumda daha saygındır. Aynı zamanda etnikdilsel çoğunluğun dili genellikle ilgili toplumun resmi dili statüsündedir. Özellikle diller arasındaki bu hiyerarşik ilişkiden dolayı göçmenlerde iki dillilik kavramının toplumsal, eğitimsel ve dilsel açıdan kendine ait özellikleri bulunmaktadır.

Diller arasındaki saygınlık farkı özellikle iki dillilikleri göç ortamında gelişen çocuklar açısından önemlidir. Her iki dili de eşit derecede saygın olan bir çocuğun dengeli iki dilli olması daha olasıdır. Dengeli iki dillilik de çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesini sağlar (Cummins, 1976; Toukoma ve Skutnabb-Kangas, 1977; Lüdi ve Py, 1986). Elit iki dilliliği seçilmiş bir iki dillilik olduğundan bireye kazançlı bir iki dillilik deneyimi yaşatır. Oysa göç ortamında gelişen iki dillilik zorunlu bir iki dillilik olduğundan çoğu zaman olumsuz bir zemin üzerine inşa edilir ve eksiltici iki dillilik olarak değerlendirilir (Lambert, 1974; Swain ve Cummins, 1979; Hamers ve Blanc, 1983; Cummins, 2000; de Mejia, 2002). Bu noktada Kanadalı dilbilimci Jim Cummins’in (1979, 1981, 1991) dengeli iki dilliliğin ve ana dili ediniminin önemini vurgulayan iki kuramından bahsetmek gerekmektedir: Eşik Kuramı (*Threshold Hypothesis*) ve Gelişimsel Bağımlılık Kuramı (*Developmental Interdependence Hypothesis*).

<sup>33</sup> “feeling at ease in both cultures (it is unfortunately not always the case)” (Grosjean, 2014: 5).

- Eşik Kuramı (*Threshold Hypothesis*)

Cummins'e göre iki dilliliğin bilişsel getirilerinin olabilmesi için dil becerilerinin belli bir seviyeye ulaşması gerekmektedir. Cummins bu temel seviyeyi dilsel ve bilişsel açıdan bir eşik olarak kabul eder. Cummins'in Eşik Kuramı daha sonra Baker (2006) tarafından üç katlı bir ev modeli üzerinden anlatılmış ve bu haliyle daha etkili olmuştur. Bu ev modelinden hareketle aşağıda uyarlanan şemada *Eşik Kuramı* anlatılmıştır:



Şekil 2: Jim Cummins'in Eşik Kuramı (Cummins, 1979; Baker, 2006'dan uyarlanmıştır)

Yukarıda ev modelinde de gösterildiği gibi Eşik Kuramına göre aşılması gereken iki eşik olduğu düşünülebilir. Dil becerisi açısından evin zemin katında bulunan, yani birinci eşiği henüz aşmamış olan bir çocuk, iki dilliliğinde bu durumun bilişsel anlamda olumsuz etkilerini görecektir. Bu çocuğun bir taraftan dil becerileri yeterli düzeyde gelişmemiştir diğer taraftan da ileri düzeyde bilişsel beceri gerektiren işlemleri yapamaz. Bunun sonucunda, daha önce tanımlanan kısıtlı iki dillilik (limited bilingualism) veya yarı dillilik (semilingualism) gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi iki dilliliğin minimalist yaklaşımına göre bu durumdaki bir çocuk, bilişsel gelişimi üzerinde olumsuz etkiler olsa da iki dilli sayılacaktır.

Birinci eşiği aşan çocuk bu kurama göre baskın iki dillidir. Dillerden birinde becerileri daha gelişmiştir ancak diğerinde yaşlılarına göre daha geridedir. Bu durumun bilişsel gelişimine olumsuz bir etkisi olmadığı gibi olumlu etkisi de olmaz. Bu noktada bilişsel açıdan etkisiz bir seviyeden söz edilebilir.

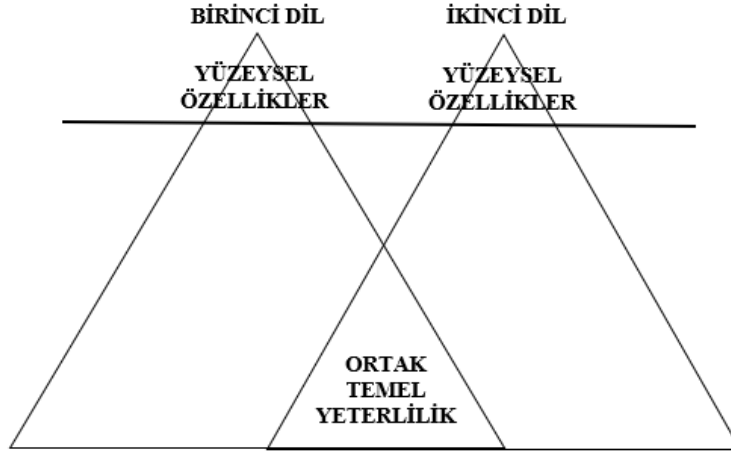
İkinci eşiği de aşan bir çocuk artık dengeli/eşit iki dilli olmuştur. Bu durumda birçok bilişsel avantaj devreye girer ve iki dilliliğin olumlu etkileri hayatının birçok alanında görülür. Genellikle bu çocuklar tek dilli akranlarına göre daha yaratıcıdır ve ileri düzeyde bilişsel beceri gerektiren işlemlerde daha başarılıdır.

Bununla birlikte, her ne kadar destekleyici çalışmalar olsa da yalnızca ardışık iki dillileri ele alması, her bir eşiğin tam olarak hangi dil becerisi düzeyini karşıladığını belirtmemesi ve dil edinimi sürecinde diller arasındaki etkileşimden ziyade iki dilliliğin sonuçlarına odaklanmasından dolayı Cummins'in bu kuramı birtakım eleştirilere de maruz kalmıştır.



- **Gelişimsel Bağımlılık Kuramı (*Developmental Interdependence Hypothesis*)**

Gelişimsel Bağımlılık Kuramına göre iki dilin gelişimi birbiriyle bağlantılıdır. Kuram Cummins tarafından, aşağıda uyarlanan “Çifte Buz Dağı” (*Dual Iceberg*) eğretilmesi üzerinden anlatılmıştır.



**Şekil 3:** Jim Cummins’in Gelişimsel Bağımlılık Kuramı ve Çifte Buz Dağı Eğretilmesi (Cummins, 1980’den uyarlanmıştır)

Cummins’in Çifte Buz Dağı Eğretilmesi, buz dağının görünen kısmında her iki dilin de yüzeysel özelliklerinin bulunduğunu ancak aynı zamanda buz dağının altında da her iki dile ortak temel yeterliliklerin yer aldığını belirtir (1980, 1981, 1983, 2000). Cummins’e göre, ikinci dile maruz kalmadan önce bireyin ana dilindeki yeterlilik düzeyi, ikinci dilin gelişimini önemli oranda etkiler. Birinci dil ne kadar gelişmişse, bireyin edinmeye başladığı ikinci dil de aynı oranda gelişir. Bu noktada ikinci bir dil edinmeden önce ana dili edinimini büyük ölçüde tamamlamış olmanın önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca Cummins, uygun şartlar sağlanırsa birinci dilden ikinci dile aktarım (*transfer*) gerçekleşebileceğini savunur. Bu aktarımın gerçekleşebilmesi için gereken şartlardan ilki, yukarıda da belirtildiği gibi birinci dilde yeterli dil becerisi düzeyine ulaşmış olmaktır. İkincisi, ikinci dilde nicelik ve nitelik bakımından yeterli dil girdisi (*language input*) alabilmektir. Sonucu ise ikinci dili edinmek için yeterli motivasyona sahip olmaktır. Bütün bu şartlar sağlanırsa ikinci dil edinimi, birinci dilden yapılacak olan aktarımlar sayesinde kolaylaşacaktır.

Bu iki kuramın göçmen kökenli çocuklar üzerinden değerlendirilmesi onların yaşadığı birçok sorunun temelini inmeyi sağlayacaktır. İlk olarak, Gelişimsel Bağımlılık Kuramının birinci dilden ikinci dile aktarım şartları göz önünde bulundurulduğunda, göçmen kökenli çocuklar çoğu ülkede çok erken yaşlarda okula başladıkları için, çoğunluk dili olan ikinci dillerinde nicelik ve nitelik bakımından yeterli dil girdisi alabilmektedirler. Özellikle okulda ana dilinin konuşulmasını teşvik etmediği gibi yasaklayan ülkelerde, çocuklar yalnızca çoğunluk diline maruz kalacakları için nicelik bakımından, öğretmen tarafından konuşulan dil akademik dil olacağı için de nitelik bakımından yeterli dil girdisi şartını sağlamaları mümkün olacaktır. Bununla birlikte kalabalık sınıflarda öğretmenin her öğrenciyle birebir etkileşim kurma olanağının olmamasının dil girdisi kalitesini düşürebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bir diğer aktarım şartı olan ikinci dili edinme motivasyonu da iletişim kurabilmek ve sosyalleşebilmek için tek seçenekleri çoğunluk dilini öğrenmek olan göçmen kökenli çocuklar için kolaylıkla yerine getirilebilecektir. Ancak aktarımın ilk şartı olan, ikinci dile maruz kalındığı anda birinci dildeki yeterlilik düzeyinin çoğunlukla sağlanmadığını söylemek mümkündür. Zira az önce belirtildiği gibi birçok ev sahibi ülkede okul öncesi eğitim çok erken yaşlarda (2-3) başlamaktadır ve çocuğun okula başlama yaşına erişene kadar ana dilinde iyi bir yeterlilik düzeyine ulaşması gerekmektedir. Ne yazık ki ana dilini çoğunlukla iletişimsel düzeyde kullanan göçmen kökenli ailelerde, çocuğun çoğunluk diliyle tanışmadan önce bu dili tam anlamıyla geliştirebilmesi pek mümkün olmamaktadır. Bazı durumlarda ise ev sahibi ülkenin eğitim politikaları gereği öğretmenler ailelerden ana dillerini konuşmalarını, bunun yerine çocuğun daha hızlı bir şekilde öğrenebilmesi için yalnızca okul dilini konuşmalarını öğütlemektedir. Bu tür baskılar da çocuğun ana dilinde yeterli girdi alamamasına sebep olabilmektedir. Ana dili yeterli düzeyde gelişmemiş göçmen kökenli bir çocuk okulda çoğunluk dilini edinmeye başladığında, ikinci dile ilişkin şartlar yerine getirilmiş olsa bile ana dilindeki yeterlilik

şartı sağlanamadıysa, bu kurama göre birinci dilden ikinci dile aktarım gerçekleşmeyecek ve bu da ikinci dil edinimini zorlaştıracaktır. Birinci dili yeterli düzeyde gelişmeyen bir çocuğun ikinci dilde gelişimi de aynı düzeyde kalacaktır. Bu durum bazı araştırmacıların çalışmalarında da doğrulanmıştır (Yağmur, 2007). Ana dilinin iletişimsel dil olmanın yanı sıra bilişsel düzeyde de kullanılabilmesi, çocuklara aile içinde daha nitelikli bir dil girdisi sunulması ve okul öncesi dönemden itibaren bu dilde akademik destek sağlanması ile mümkün olacaktır.

Bu çocukların iki dilliliği Eşik Kuramına göre değerlendirildiğinde ise, her iki dilinde de az gelişmiş becerilere sahip olan göçmen kökenli bir çocuğun kısıtlı bir iki dillilik yaşayacağı ve dengeli iki dillilerin aksine iki dillilik deneyiminin bilişsel gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği öngörülmektedir.

Bu iki kuram, göçmen kökenli çocukların akademik başarı sorunlarını anlama yolunda araştırmacılara ve eğitim aktörlerine ışık tutmaktadır. Ancak göçmen kökenli çocukların tamamının okulda başarısız olmadığını, aksine çok sayıda çocuğun tek dilli yaşlılarından da üstün başarı sergileyebildiği de bir gerçektir. Dolayısıyla ana dilindeki yeterlilik düzeyi önemli olmakla birlikte tek başına bütün sorunların kaynağı olarak görülmemelidir. Göçmen kökenli çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunların iki dil arasında önemli yapısal farklılıklar olması; ailelerin eğitim düzeyi, göç hikâyesi ve kültürel özellikleri, okul diliyle aile içinde duygusal bir bağ kurulamamış olması ve çocukların bireysel özellikleri gibi birçok etkenden kaynaklanması mümkündür.

Göç bağlamında gelişen iki dilliliği niteleyen bir diğer unsur da ailelerin dil kullanımlarıdır. Göçmen kökenli ailelerde üç farklı durum gözlemlenmektedir. Bazı ailelerde – sayıları az da olsa – evde çoğunlukla ev sahibi ülkenin dili konuşulur. Daha sık karşılaşılan diğer iki durumda ise bazı ailelerde ana dilinin yanı sıra ev sahibi ülkenin dili de evde konuşulurken bazı ailelerde evde çoğunlukla ana dili konuşulur ve çocuklar ikinci dillerini buldukları ülkenin eğitim sistemine bağlı olarak, okul öncesi eğitime başladıklarında edinirler. İlk çocuğun okullaşma süreciyle birlikte hâkim toplumun dili evde, aile içinde daha önemli bir yere sahip olur ve bazen ebeveynlerden biriyle bazen de her ikisiyle ana dilinin yanı sıra kullanılan bir iletişim dili haline gelir. İlk çocuk, zaman içinde kardeşleriyle birlikte de bu dilde iletişim kurmaya başlar ve bu çocuklar da okula başladığında aralarında en sık kullandıkları dil konumuna gelir. Okullaşmanın ilk yıllarında, hâkim toplumun dili göçmen kökenli çocuklar için baskın dil haline gelir (Akıncı, 2001). Çoğu ev sahibi ülkenin göçmenlere yönelik uyguladığı kaynaştırma politikasının varabileceği en üzücü sonuç göçmen bireylerin ister istemez ana dillerini birkaç nesil sonra kaybetmeleridir (Fishman vd., 1971; Lüdi ve Py, 1986; Varro, 2004). Bundan dolayı göç ortamında gelişen iki dillilik uzun bir süre boyunca geçici, istikrarsız bir durum olarak görülmüş ve iki tek dillilik arasında bir ara aşama ve geçiş süreci olarak kabul edilmiştir (Deprez, 2012). Bu görüşe göre birinci nesil göçmenler ana dillerinde tek dilli, onların çocukları olan ikinci nesil göçmenler ev sahibi ülkede eğitim gördükleri için iki dilli ve ilk neslin torunları olan üçüncü nesil de artık ana dilini çok az kullanıp çoğunlukla ev sahibi ülkenin dilini konuştukları için ikinci dilde tek dilli olurlar. Bu durum “dil kayması” (*language shift*) olarak adlandırılır. Bazı durumlarda ana dilinin ihmal edilmesi ve zamanla kaybolması ebeveynlerin, çocuklarının hâkim topluma uyum sürecini kolaylaştırmak adına bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptıkları tercihin sonucu olabilmektedir (Prohic ve Varro, 2007). Bazen de sanılanın aksine çok erken yaşta çevrelerinde konuşulan dillerin saygınlığına ilişkin farkındalık geliştiren çocuklar, bilinçsiz bir şekilde de olsa zamanla bu tercihi kendi uyum süreçlerini kolaylaştırmak için yapabilmektedirler. Özellikle ergenlik döneminde çocukların ana dillerine ve ev sahibi toplumun diline ilişkin davranışlarının değişime uğrayabildiği gözlemlenmiştir. Çocukların kültürel kimlik inşasında ana dillerinin ne derece önemli olduğuna göre ergenlik döneminde ana dile karşı olan tutumun daha olumlu veya daha olumsuz olabileceği düşünülmektedir. Bahsi geçen bu “geçici iki dillilik” (*transitory bilingualism*) olgusu bazı göçmen toplumlar için daha geçerli olsa da bazıları birçok olumsuz şarta rağmen etnikdilsel canlılığını nesiller boyunca korumayı başarmıştır (Akıncı vd., 2004; Yağmur ve Akıncı, 2003). Genellikle bir arada yaşayan, kendi içinde ve kişilerarası ilişkileri oldukça kuvvetli olan (De Tapia, 1995; Rollan ve Sourou, 2006) ve ev sahibi toplumun üyeleriyle kısıtlı etkileşimde bulunan (Armagnague, 2008) göçmen kökenli Türk toplumları da genel duruma bakıldığında bunlardan biridir.

Göçmen kökenli ailelerin çocuklarının iki dilliliği ilk olarak aile içinde gelişmeye başlar; ana dili birinci dil olarak edinilir ve günlük yaşamda kullanılır. Çocuklar kendilerine ve hayata olan bakış açılarını ilk olarak ana dili ile inşa ederler. Ev sahibi ülkenin dili olan ikinci dil, ev ortamının dışında, okulda, arkadaşlarla, öğretmenlerle vb.

konusulmaktadır. Deprez (2012: 55), “iki dilin birlikte yaşadığını”<sup>34</sup> belirtmektedir. Deprez için iki durum ayırt edilmelidir: “bir kişi-bir dil” ve iki dilin “aynı anda” herkes tarafından konuşulması durumu. İlk ifade iki dilin dönüşümlü olarak kullanıldığını belirterek her bir bireyin yalnızca kendi ana dilini konuşması anlamına gelmektedir. “Grammont-Ronjat İlkesi” adı verilen bu kullanım çocukların her iki dili de tanınmasına yardımcı olmak için, her bir dili, ilgili dili konuşan bir bireyle ilişkilendirmektedir. Aile iki dilliliği (*family bilingualism*) olarak da tanımlanan bu prensip, doğumdan itibaren konuşulan dillere göre ebeveynleri sınıflandırarak çocuklarda dil bilincini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca iki dilin karışık bir şekilde konuşulması ve bireylerin aynı anda her iki dili de konuşabilmesi Deprez’in belirttiği ikinci olasılığa işaret etmektedir. Bu durum, her konuşmacının herhangi bir zamanda ifade ettiklerinin çevirisini yapmadan bir dilden diğerine geçiş yapabilme yetisini ortaya koymaktadır. Genel tabloya bakıldığında göçmen kökenli ailelerde bu durum sıkça görülmektedir. Dilleri karıştırmak hiçbir şekilde iki dilden birinin veya her ikisinin de eksikliğine işaret etmez. Dil karışması/Kod karıştırma (*code-mixing*), her iki dilin aynı anda kullanılmasından kaynaklanmakta ve farklı bir zenginliğe işaret etmektedir. Hamers ve Blanc’a göre (1983) bu durum iki dilli bireylere özgü bir dilsel davranıştır (*bilingual specific behaviour*). Deprez de Heredia ve Varro (1991) ise iki tür aile iki dilliliği tanımlamıştır: 1) gerçek aile iki dilliliği, biri daha baskın olsa bile her iki dilin de aile içinde konuşulduğu duruma işaret eder; 2) sembolik aile iki dilliliği ise genellikle ev sahibi toplumun dilinin konuşulduğu, çoğunlukla karma ailelerde olduğu gibi ebeveynlerden birinin ana dili olan etnikdilsel azınlık dilinin nadiren, örneğin yalnızca söz konusu ebeveynin aynı dili konuşan akrabaları bulunduğu zaman konuşulduğu duruma işaret eder. Yani ilk durumda her iki dil de evde gerçek anlamda bulunmaktadır ve çocukların iki dilliliğinin gelişimine dâhil olurlar ancak ikinci durumda etnikdilsel azınlık dilinin yeri yalnızca semboliktir. Ancak Hélot’ya (2007: 86) göre göçmen kökenli ve karma aileler yalnızca çekirdek aile halinde değil, geniş aile içinde yaşarlar, dolayısıyla her iki dil de hayatlarının bir parçasıdır ve buldukları çevrelerde her iki dilin de kullanılması “bir gerekliliktir”<sup>35</sup>.

Göçmenler için dil teması bir dizi toplumsal ve dilsel soru işaretini (Gadet & Varro, 2006), özellikle okuldaki akademik zorlukları (Extra & Verhoeven, 1999) gündeme getirmiştir. Dilin nesilden nesle değişime uğradığını belirleyen birçok faktör vardır: göç etmiş olan ailenin kültürel, toplumsal, ekonomik durumu, akran grubu, öğrenim ortamının etkili bir şekilde oluşturulup oluşturulmadığı, okul ile olan yakınlık ve ilgi, sosyal medya kullanımı vb. Bu nedenlere bağlı olarak da göçmenlerde iki dillilik kavramının birçok farklı türü görülebilmektedir.

## 5.2. Göçmenlerde İki Kültürlülük

İki kültürlülük ancak yakın zamanda göç olgusunun doğal bir sonucu olarak görülmeye başlanmıştır. Yakın bir tarihe kadar göçmenlerin, tıpkı geçici bir iki dillilik sürecinden geçtiklerinin iddia edildiği gibi, bir tek kültürlülüğün başka bir tek kültürlülüğe geçtikleri düşünülmüştür. Göç ettikleri toplumun kültürünü öğrenirken kendi kültürlerini de koruyabildikleri, hatta her iki kültürden de unsurlar barındıran üçüncü bir kültür oluşturabildikleri yakın zamanda anlaşılmıştır (Grosjean, 2014: 7).

Çalışmalar göçmenlerin girdikleri topluma uyum sağlamaya çalışırken geçtikleri aşamaları şöyle açıklamıştır:

1. **Kültür şoku (*Culture shock*):** Birey yeni bir kültürle tanıştığında iki kültür arasındaki benzeşmeleri ve ayrışmaları gözlemler. Bu gözlem süresi birçok etkene bağlı olarak her birey için farklı ilerleyebilir. Bazı bireyler ilk aşamayı kolay tamamlarken bazı bireyler için bu aşama daha uzun sürebilmektedir.
2. **Ayrışma (*Isolation*):** Karşılaştığı ikinci kültürle kendi kültürü arasında kıyaslamaya dayalı gözlemler yapan birey kendini diğer kültürel kimlikten ayırır, yani karşılaştığı kültürden farklı bir kültürel kimliğe sahip olduğunun farkına varır. Bu noktadan sonra benimseyeceği tutum, kültürleşme stratejisini belirleyeceği için çok önemlidir.
3. **İçe kapanma (*Turning in on oneself*):** Farklı bir kültürel kimliğe sahip olduğunun farkına varan birey artık bir kültürleşme stratejisi belirlemek durumundadır. Önünde bulunan seçeneklerden biri içe kapanmadır. Birey ev sahibi toplumla etkileşim kurmayı reddeder ve yalnızca kendi kültüründen bireylerle iletişim halinde olur.

<sup>34</sup> “la cohabitation des deux langues” (Deprez, 2012: 55).

<sup>35</sup> “Les familles migrantes et les familles mixtes vivent donc dans un espace élargi dans lequel l’usage des deux langues est une nécessité” (Hélot, 2007: 86).

4. **Aşırı uyum (*Over-adaptation*):** İkinci bir seçenek olarak birey ev sahibi toplumun kültürüne, kendi kültüründen vazgeçmek pahasına da olsa aşırı uyum sağlar.
5. **Kültürleşme (*Acculturation*):** Göçmen toplumun ülkedeki yoğunluğu, bireyin çocuklarının olup olmaması ve hâkim toplumun göçmen topluma karşı tutumuna bağlı olmak üzere kısa veya uzun sürede kültürleşme gerçekleşir (a.g.e.: 6).

Grosjean (2014) iki kültürlü bireylerin kimlik kavramını tartışırken iki kültürlü olabilmenin uzun bir süreç gerektirdiğine vurgu yapmaktadır. Hem bireyin ana kültürünün yanında ikinci kültüre de aidiyet hissedebilmesi hem de ikinci kültür toplumunun, yani ev sahibi toplumun bireyi kabul edebilmesi zaman almaktadır. Yine Grosjean'a göre, bu sürecin uzunluğu ve zorluğundan dolayı, iki kültürlü bireyler kendi kültürel kimliklerine kendileri karar verirler. Bu kararı verirken her iki kültürün de algısını, kendi geçmişlerini, kimlik ihtiyaçlarını, söz konusu dillerde ve kültürlerdeki yetkinliklerini ve diğer bireysel unsurları göz önünde bulundururlar. Sonuç olarak da yalnızca kendi kültürlerine, yalnızca ev sahibi toplumun kültürüne veya her ikisine birden aidiyet hissedebilir, nadiren de olsa hiçbir kültüre aidiyet hissetmeyebilirler.

Kültürel kimlik oluşumu çocukluk döneminde başlayan bir süreçtir. Bu sebeple iki kültürlülük gelişimi çocuklar ve yetişkinler için farklılık gösterebilmektedir ve iki kültürlü bir birey olma yolunda kültürleşme yaşı önemlidir. İki dilli ve iki kültürlü bir çocuğun etnikdilsel kimlik oluşumu büyük ölçüde ilk sosyalleşme ortamına bağlıdır (Hamers ve Blanc, 1983). Çocuğun ailesi ve yakın çevresi tarafından benimsenen kültürel ve etnikdilsel kimlik çocuk tarafından da özümse edilir. Çocuğun daha sonra, ikinci sosyalleşme ortamı olan okulda karşısına çıkabilecek farklı bir kültür, kimlik oluşumunu aynı oranda etkileyebilir. Göç ettikleri toplumda ana dillerini unuttukları halde kültürel aidiyetleri değişmeyen yetişkinlerin durumu da bunu doğrular niteliktedir. Dolayısıyla ilk sosyalleşme ortamı olan ailede her iki kültürü de benimsemiş iki kültürlü bireyler olursa çocuğun da iki kültürlü bir birey olarak yetişmesi beklenebilir. Ayrıca Hamers'a göre ebeveynlerin her iki dile karşı olumlu bir tutum sergilemesi ve aile ortamında ana dilinin okuma-yazmaya yönelik faaliyetlerde de kullanılması durumunda çocuklardaki iki kültürlü aidiyet güçlenmektedir. Bu durum da Hamers tarafından "Etnikdilsel Bağımlılık Kuramı" (*Ethnolinguistic Interdependence Hypothesis*) olarak değerlendirilmektedir (1994 akt. Hamers ve Blanc, 1983). İki dillilik ve etnikdilsel kimlik arasındaki ilişki çift taraflıdır. Bir taraftan bireyin iki dilliliği etnikdilsel kimlik gelişimini etkilerken diğer taraftan da etnikdilsel kimliği iki dillilik gelişimini etkilemektedir.

Bu bağlamda, Hamers ve Blanc (a.g.e: 221) aşağıdaki özellikleri taşıyan bireylerin "dengeli iki kültürlü iki dilli" (*balanced bicultural bilingual*) olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir:

1. Kendini her iki kültürle de olumlu şekilde özdeşleştirmek;
2. Her iki dilin de yüksek değer atfedilen diller olması;
3. Ait olduğu her iki kültürel grup arasında devingen bir ilişki olduğunu kabul etmesi;
4. Her iki grubun da asgari bir canlılık düzeyinin olduğunu kabul etmesi;
5. Her iki gruba aidiyetine engel olacak aşılmaz bir sorun bulunmadığını varsayması.

Etnikdilsel azınlık halinde ev sahibi toplumlarda yaşayan göçmen kökenli bireylerin durumu göz önünde bulundurulduğunda yazarların tarif ettiği dengeli iki kültürlü iki dilli tanımına uymaları zor görünmektedir. Zira şartlardan bazılarını, kendilerinden kaynaklanmayan sebeplerden dolayı yerine getirememektedirler. Ana dili veya köken dili olarak konuştukları dil ev sahibi toplumda azınlık dilidir ve bu sebeple çoğunluk diliyle aynı saygınlıkta değildir. Ayrıca ev sahibi toplum tarafından çeşitli sebeplerle kabul görmedikleri durumda bu gruba aidiyet hissetmelerinin önünde aşamayacakları bir engel belirmiş olur. Dolayısıyla göçmen kökenli bireyler dengeli bir iki dillilik ve iki kültürlülük geliştiremeyebilirler.

Ancak uygun şartlar sağlandığında, sağlıklı bir kültürleşme süreci yaşama fırsatı bulan göçmen bireyler, kendi kültürel kimliklerinden ödün vermeden de buldukları topluma uyum sağlayabilmektedir. Bu durumda bireylerde iki dilliliğin yanı sıra iki kültürlülük de gelişebilmektedir. İki kültürlü iki dilliler, farklı dillerin ve farklı kültürlerin toplamı olmazlar. İki kültürlü olmayan iki dillilerden ve iki dilli olmayan iki kültürlülerden farklı olarak kendilerine özgü dilsel ve kültürel becerileri olan (Grosjean, 2014) çok özel bireylerdir.

## Sonuç

Dillerin ve kültürlerin daha sık bir arada bulunduğu, gerçek anlamda tek dilli ve tek kültürlü sayılabilecek bireylerin veya toplumların azaldığı bu dönemde, dünya genelinde çoğunluğun gerçeği haline gelmiş olmasına rağmen iki dillilik ve iki kültürlülük kavramları hakkında henüz yeterli düzeyde farkındalık gelişmemiştir.

Göçmenlerde iki dillilik, göçmen toplumun ve ev sahibi toplumun dilleri arasındaki saygınlık ve statü farkları gözetildiğinde, diğer iki dillilik türlerine göre kendine özgü özellikleri olan bir iki dillilik türüdür. Ev sahibi ülkenin azınlık ve göçmenlere yönelik politikalarına göre değişkenlik göstermekle birlikte ortada bir etnikdilsel çoğunluk dili ve bir etnikdilsel azınlık dili olduğu bir gerçektir. Bu durum başlı başına diller arasındaki güç ilişkilerini ev sahibi toplumun dili lehine düzenlemektedir. Böyle bir durumda göçmen toplumların etnikdilsel canlılıklarını korumak ilk önce ve en çok kendi sorumluluğundadır. Diller arasındaki bu güç ilişkisinde, göçmen toplumun dilinden yana dengeyi sağlayabilecek olan, bu toplumların ana dillerini yaşatma yönünde gösterecekleri çabadır. Göçmen toplumların ana dillerini bütün işlevleriyle kullanmaya, bu dili yalnızca gündelik hayatta, aile içinde ve iletişimsel düzeyde kullanmanın yanı sıra bilişsel düzeyde de kullanmaya gayret etmeleri gerekmektedir. Bu da hem aile içinde ana dilinin bilişsel kullanımının teşvik edilmesi hem de bu dilde akademik destek sağlanması ile gerçekleştirilebilecek bir durumdur.

Kültürel boyutta ise göçmenlerin hâkim topluma uyum sağlamakta sorun yaşamaları veya aşırı uyum sağlamaları bireysel sebeplerden kaynaklanabileceği gibi hâkim toplum kaynaklı da olabilmektedir. Dolayısıyla, göç alan hâkim toplumların sıklıkla şikâyet ettiği ve genellikle tüm sorumluluğunu göçmen bireylere yüklediği uyum sorunlarının giderilmesi konusunda eleştiriyi kendilerine daha sık yöneltmeleri gerektiği çok açıktır. Günümüzde hâkim toplum olarak göçmen bireylerin kültürleşme sürecine olabildiğince etkili şekilde destek olmayı ve göçmenlerde iki dilli iki kültürlülüğün gelişmesini hedefleyen faaliyetlerin sayısını arttırmak bir gerekliliktir. Göçlerin kaçınılmaz bir hal aldığı dünyamızda bu alandaki çalışmaların ve çözüm odaklı yaklaşımların artması göçmen ve hâkim toplumların yararına olacaktır.

## Kaynakça

- Akıncı, M.-A. (2001). Pratiques langagières et représentations subjectives de la vitalité ethnolinguistique des immigrés turcs en France. *L'Observateur-Gözlem* (revue du Conseil Français des Associations d'Immigrés de Turquie), n°8, 16-22.
- Akıncı, M.-A. (2016). Culture d'origine et apprentissage : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Auzou-Caillemet, T. & Loret, M. (éds.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Paris : Retz, collection « Co-édition », 202-238.
- Akıncı, M.-A., De Ruiter, J.-J. & Sanagustin, F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*, Paris : L'Harmattan.
- Armagnague, M. (2008). Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne. *Trajectoires*, n°2, 79-88.
- Bensekhar-Bennabi, M. (2010). La bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfances & Psy*, 47 (2), 55-56.
- Baetens-Beardmore, H. (1986). *Bilingualism: basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings*. Boulder: Westview, 9-25.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations* (29), 697-712.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- Bialystok, E. (1987). "Influences of bilingualism on metalinguistic development". York University, Ontario, Volume 3, 154-166.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bijeljic-Babić, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. Kail, M. & Fayol, M., *L'acquisition du langage*. Paris : P.U.F., 169-192.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin Ltd Publishers, pp.55-56.
- Conteh, J. (2003). *Succeeding in diversity: Culture, Language and Learning in Primary Classrooms*, Stokeon-Trent: Trentham.



- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. Castellotti, V. (éd.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen : Presses universitaires de Rouen, Dyalang.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, n°9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1980). Psychological Assessment of Immigrant Children: Logic or Intuition? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 97-111.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, CA: Department of Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1991). Language Development and Academic Learning. Malave, L. & Duquette, G. (eds) *Language, Culture and Cognition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? Nocus, I., Vernaudon, J. & Pala, M. (dir), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Mejia, A. M., (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Deprez, C. (2012). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier-Credif, Essais (1<sup>ère</sup> édition 1994).
- Deprez-de-Heredia C. & Varro G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, t. 45, n°4, 297-304.
- Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Paris : Robert Laffont.
- De Tapia, S. (1995). Le champ migratoire turc et l'Europe ». Dumont, P., Jund, A. & De Tapia, S. (éds): *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Allemagne*. Paris: CIEMI/L'Harmattan, 15-38.
- Edwards, J. (2004). "Foundations of Bilingualism". Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (eds), *The Handbook of Bilingualism*, Blackwell Publishing, pp. 7-31.
- Ertek, B. (2017). *Développement du vocabulaire en turc et en français d'élèves bilingues franco-turcs et monolingues turcs et français âgés de 6 à 10 ans*. Thèse de doctorat non publiée, Rouen: Université de Rouen Normandie.
- Ervin, S. M. & Osgood, C.E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abn and Soc Psy*, 58, pp. 139-145.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (1999). *Bilingualism and Migration*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Fishman, J. A. (1965). Bilingualism intelligence and language learning. *Modern Language Journal*, 49, 227-237.
- Fishman, J. A., Cooper, R. & Ma, R. (1971). *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gadet, F. & Varro, G. (2006). Le « scandale » du bilinguisme, *Langage et société*, n°116, 9-28.
- DOI 10.3917/ls.116.0009
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*, Baltimore, M.D.: Brookes Publishing.
- Gordon, R. (2005; ed.). *Ethnologue: Languages of the world*, 15<sup>th</sup> ed. Dallas, TX: SIL International.
- Grosjean, F. (1983). How long is the sequence? Prediction and prosody in the on-line processing of language. *Linguistics*, n°21, 501-529.

- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 2, 163-187.
- Grosjean, F. (2008). The bicultural person: A short introduction. F. Grosjean (ed.), *Studying bilinguals*. Oxford: UK/New York, NY: Oxford University Press, 213-220.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2014). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, Published online, 1 April 2014. DOI: 10.1177/1367006914526297
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Gumperz, J. J. (1964a). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66, 137-153.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamurcu Süverdem, B. (2015). *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*. Thèse de doctorat non publiée, Rouen: Université de Rouen Normandie.
- Haugen, E. (1973). Bilingualism, Language Contact and Immigrant Languages in the United States: A Research Report 1956-1970. T. Sebeok (Ed.), *Current Trends in Linguistics* (Vol. 10, pp. 505-591). The Hague: Mouton.
- Hélot, C. (2004). Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. Akkari, A. & Heer, S. (éds), *Quels modèles d'enseignement bilingue pour l'école du 21<sup>ème</sup> siècle ?* Neuchâtel : Les Cahiers de la Recherche HEP Bejeune, 8-27.
- Hélot, C. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? Hélot, C. ; Hoffmann, E. ; Scheidhauer, M. L. & Young, A. (éds.), *Ecart de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Francfort : Peter Lang, 185-206.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hoffmann, Ch. (1991). *An Introduction to Bilingualism*, Pearson Education Limited: Essex.
- Jakobovitz, L. A. & Lambert, W. E. (1960). Verbal satiation and changes in the intensity of meaning. *Journal of Experimental Psychology*, 60, 376-383.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : P.U.F. Collection Que sais-je ?
- Lambert, W. (1974). Culture and language as factors in learning and education. Aboud, F. E. & Meade, R. D. (eds), *Cultural Factors in Learning and Education*, Bellingham, Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning, 91-122.
- Larousse (2017). Dictionnaire de français. Version en ligne. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (10.10.2020).
- Laroussi, F. (2006). La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. *Colloque Bilinguisme et interculturalité*, Mayotte, mars 2006 ([www.ac-mayotte.fr](http://www.ac-mayotte.fr)).
- Le Grand Robert de la Langue Française, (2019). Version électronique 2.0. [www.lerobert.com](http://www.lerobert.com) (10.10.2020).
- Lenneberg, E. H. & Roberts, J. M. (1956). *The language of experience: a study of methodology*. Baltimore, Waverly Press.
- Le Page, R. B. (1968). Problems of description in multilingual communities. *Transactions of the Philological Society*, 189-212.
- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge University Press.

- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue, devenir bilingue*, Berne : Peter Lang (2003).
- Mackey, W. F. (1976). Bilinguisme et contact des langues. Paris : Klincksieck, *Linguistique* (nouvelle édition 2000).
- Mackey, W. F. (1997). *Bilinguisme*. Moreau, M. L. (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga, 61-64.
- Macnamara, J. (1970). Bilingualism and thought. Alatis, J. (éd.), *Georgetown University 21<sup>st</sup> Annual Round Table*, 25-40. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Meisel, J. M. (1990). INFL-lection: Subjects and subject-verb agreement. Meisel, J. M. (ed), *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht: Foris.
- Prohic, A. et Varro, G. (2007). Se transplanter oui, mais à quel prix ? *Education et Sociétés Plurilingues*, n°23, 102-106.
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar- Bennabi, M. & Moro, M-A. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. Armand Colin, *Le Français aujourd'hui*, 158 (3), 58-65.  
<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-58.htm> (11.10.2020).
- Rollan, F. & Sourou, F. (2006). *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*, Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell (2<sup>nd</sup> ed., 1995).
- Siguan, M. & Mackey, W.F. (1986). *Education et bilinguisme*. Paris, Unesco : Delachaux et Niestlé.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Soffieti, J. (1960). Bilingualism and biculturalism. *The Modern Language Journal*, 44, 275-277.
- Swain, M. (1972). *Bilingualism as a first language*, Ph.D. dissertation, University of California at Irvine.
- Swain, M. & Cummins, J. (1979). Bilingualism, cognitive functioning and education. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, n°12, 4-18.
- Tabouret-Keller, A. (1990). La famille et le bilinguisme. *Education et Pédagogies*, n°8, Sèvres, CIEP, 15-20.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Titone, R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Charles Dessart.
- Tosi, A. (1982). Mother tongue teaching for the children of migrants. Kinsella, V. (ed.), *Surveys 1, Cambridge Language Teaching Surveys*. Cambridge University Press.
- Toukoma, P. & Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age and children in the lower level of comprehensive school*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2019). Güncel Türkçe Sözlük.  
<https://sozluk.gov.tr/> (25.10.2020).
- Tylor, E. B. (1873). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. London: John Murray.
- Varro, G. (2004). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris : Berlin.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Whorf, B. (1956). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yağmur, K. (2007). İki Dilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76.
- Yağmur, K. & Akıncı, M.-A. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, n°164, 107-128.

### Extended Abstract

Nowadays, languages and cultures coexist more frequently and truly monolingual and monocultural individuals or societies have come to an end. However, there is not sufficient awareness about the concepts of bilingualism and biculturalism although they have become the reality of the majority worldwide. In this article, these concepts have been studied in detail and they have been dealt together which is a necessity when they concern immigrants. The phenomenon of migration, which is one of the basic phenomena that generally constitutes bilingualism and biculturalism, is also mentioned, and the characteristics of bilingualism and biculturalism in migration context are explained.

The aim of this article was to discuss current definitions and classifications of bilingualism and biculturalism, explain the relation between bilingualism and biculturalism and analyse particularly how these two concepts develop in immigrants. To do this, in the first part, minimalist and maximalist approaches of bilingualism have been treated. Then, different types and current definitions of bilingualism have been mentioned. In a second part entitled "Identity and Ownership", the concepts of identity, culture and biculturalism have been introduced. In this part, different concepts related to identity and culture have been defined as Social Identity, Cultural Identity, Ethnic Identity, Enculturation and Acculturation. In the next part, the relationship between bilingualism and biculturalism has been discussed and some factors that can be considered common to bilingualism and biculturalism have been explained as Cultural dominance, Age of acculturation, Cultural identity and self-perception of the individual as well as Cultural 'comfort'. Finally, the development of bilingualism and biculturalism in a context of migration, the bilingual development of immigrants in the framework of the hierarchical relationship between the majority and the minority languages as well as the acculturation strategies adopted by them have been examined.

Bilingualism in immigrants has its own distinctive features compared to other types of bilingualism because of status differences between both languages of the immigrant community and the host society. Although it varies according to the policies of the host country towards minorities and immigrants, it is a fact that there is an ethnolinguistic majority language and an ethnolinguistic minority language. This situation in itself regulates the power relations between languages in favour of the language of the host society. In such a situation, protecting the ethnolinguistic vitality of immigrant communities is first and foremost their responsibility. Immigrant societies should strive to use their mother tongue with all its functions, not only in everyday life, in the family and at a communicative level, but also at the cognitive level. This is a situation that can be realized mostly by getting academic support in this language.

In the cultural dimension, problems of immigrants in integrating the dominant society or their over-adaptation may be due to individual reasons or to the dominant society. Therefore, it is very clear that the dominant societies receiving immigrants should raise self-criticism more frequently to overcome the integration issues that they often complain about and for which they usually put all the responsibility on migrants. Today, as a dominant society, it is a necessity to increase the number of activities aiming to support the acculturation process of immigrants as effectively as possible and providing to develop bicultural bilingualism among immigrants. In our world where immigration has become inevitable, the increase of solution-oriented approaches in this field will benefit both the immigrant and dominant societies.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.835685>

Geliş Tarihi: 04.12.2020

Received: 04.12.2020

Kabul Tarihi: 24.12.2020

Accepted: 24.12.2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Özgök, D. ve Çiftçi, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma Düzeyleri ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 208-218.



## Sınıf Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma Düzeyleri ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Define ÖZGÖK<sup>2</sup>, Sabahattin ÇİFTÇİ<sup>3</sup>

### Öz

*Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile birlikte çalışma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Van iline bağlı ilkokullarda görev yapan 192 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada toplanan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, empati, saygınlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutlarının ortalamalarının ölçekten alınacak ortalama değerlerin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların, cinsiyete göre karşılaştırılmasında, empati, saygınlık, eşitlik, ve yeterlilik alt boyutları bakımından, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerle cinsiyeti erkek olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Etkililik alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterliliklerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri puan ortalamaları arasında ise görev süresine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve birlikte çalışma yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** İletişim Becerisi, Birlikte Çalışma, Sınıf Öğretmeni

### The Study of Working Together Levels and Communication Skills of Class Teachers

### Abstract

*In this research , the skills of working together with communication skills of primary teachers are examined. The sample of the study consists of 192 primary teachers working in Van and its surrounding provinces. It was concluded that the communication skills of the primary teachers gathered in the study were above the average values of the sub-dimensions of empathy, transparency, equality, effectiveness and competence. The sub-dimensions of communication skills of primary teachers , in the comparison according to gender , a statistically significant difference in favour of female was found between female and male teachers in terms of the sub-dimensions of empathy, transparency, equality, and competence. Significant difference wasn't found in the effectiveness sub-dimension according to the gender variable. According to the findings obtained from the analyzes on the competence of working together with primary teachers, it was concluded that the competence of teachers to work together was high. There was no significant difference between the average scores of the competence of primary teachers working together according to the term of duty. It has been concluded that there is a significant positive relationship between the communication and working competencies of primary teachers.*

**Keywords:** Communication Skills, Working Together, Primary Teacher

<sup>1</sup> Sınıf Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma Düzeyleri Ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi (Van İli Örneği) isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> MEB öğretmeni, [define91@hotmail.com](mailto:define91@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2479-4979>

<sup>3</sup> Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, [sciftci@erbakan.edu.tr](mailto:sciftci@erbakan.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-5437-9867>



## Giriş

Öğretmen, eğitim sistemi için son derece hassas bir konumda olup, sistemin temel yapı taşlarından biridir. Kalifiyedeki artış sistemin bütün unsurları için önemli olup özellikle muhatabın öğrenci olduğu düşünüldüğünde yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve üretkenliklerinin devamlılığı için elzemdir. Bunu sağlamak içinse sistemin unsurlarının her birinin niteliğinin iyileştirilmesi ve güncellenerek çağdaş bir düzeye ulaştırılması gerekir: Bu, çevresel şartların iyileştirilmesinden öğrenme ortam ve olanaklarının geliştirilmesine, iyi bir idare mekanizmasının işletilmesinden öğrencilerin güdülenerek sürece hazır hale getirilmelerine dek geniş bir yelpazeyi kapsar. Bu unsurlardan herhangi birinin eksikliği veya noksanlığı bütünün başarıya ulaşmasını ve nihai sonucu etkiler. Söz konusu verimliliğin sağlanması için çok boyutlu bir düşünme davranışı geliştirilmelidir. Sistemin bütünü iyileştirecek bu düşünme biçimini öncelikle öğretmen içselleştirmiş olmalıdır (İlhan, 2004). Okul, eğitim olgusunun nihai sonucu olarak davranış kazandırma ve/veya mevcut alışkanlık ve davranışları değiştirmeyi hedefleyen özel çevreler olmaları sebebiyle diğer kurumlardan farklı değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin belirli bir amaç doğrultusunda birlikte hareket ederek çalıştıkları düşünüldüğünde ve kurum kaynaklarını beraber kullandıkları dikkate alındığında ortaya konan edim ve tutumların tutarlı, etkili ve uyumlu olmaları beklenir (Arslan ve Sünbül, 2006). Ancak bu sayede okul içerisinde ortaya konan müfredat, nitelikli öğretmen ve iyi bir idarenin varlığı anlam kazanacak olup; 'girdisi ve çıktısı insan olan' okulda yürütülen çalışmalar ve kullanılan kaynakların verimliliği sağlanmış olacaktır.

Bir örgütte sorunları farklı açılardan ele almak çalışanların çok daha katılımcı olmalarına imkân tanımakla kalmaz üretkenliklerinin ve yeni bir şey ortaya koyma yetilerini artırıp karşılıklı iletişimin güçlenmesini ve deneyimlerin paylaşılmasına da olanak sağlar. Bu sebeple örgütlerde üretkenliğin kaynağı olarak birlikte çalışma fikri öne çıkar ve destek görür. Bunun için bir örgüt olarak okullar da bu kapsamda değerlendirilmeli; birlikte çalışma düşüncesi teşvik edilmelidir (Çiftçi, Meydan, Koçyiğit ve Kayılı, 2011). Bu söylenenler idealde her ne kadar mümkünmüş gibi görünse de sadece birlikte çalışmanın kendi iç dinamiklerinden kaynaklanan pek çok sorunla karşılaşabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü birlikte çalışma dinamiği hem hazırbulunuşluk açısından öğretmen ve idarecilerin hem de insan faktörü devreye girdiği için bütün katılımcıların bu konuda istekli, aynı zamanda değişim ve gelişmeye açık bir kişilik yapısı ortaya koymalarını gerektirir. Bunun için de en önemli şey kişiler arasındaki iletişimin niteliği ve kalitesidir.

Bir birey olarak öğretmenin iletişiminin ilerleyip gelişme kaydetmesi için yakın çevresiyle olan ilişkileri, aile içi fikir alışverişleri ve öğrencileriyle olan diyaloglarının iyi olmasına bağlıdır. Öğrencinin karakter ve şahsiyet gelişiminden bir birey olarak sağlıklı bir iletişim davranışı geliştirmeye kadar pek çok zihinsel ve bilişsel gelişim aşaması için öğretmenin iletişim kurma yetisi oldukça etkilidir. Bir öğretmen hem akademik anlamda aktarımda bulunurken hem de derslerin dışında öğrencilere olumlu anlamda tesir edebilmesi etkili bir iletişim yetisine ihtiyaç duyar. Hem bilgi ve düşüncenin iletebilmesi hem de öğrencinin derse katılımını ve öğrenme istekliliğini artırmak için doğru soru sorulabilmesi için kendisini etkili bir biçimde ifade edebilmesi; sorulan soruları anlayarak öğrencinin fikir ve bakış açısını kavrayabilmesi için iyi bir dinleyici olması beklenir (Çam,1999). Bütün bu niteliklerin yeterli düzeyde olduğu öğretmenlerin hem mesleki anlamda hem de insan ilişkilerinde daha başarılı olacağı; hem öğrencilerle hem de meslektaşları ve amirleriyle geliştireceği bu olumlu ilişkiler sayesinde kurumsal başarıya da olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir. Buradan hareketle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma düzeyleri ve iletişim becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri ve iletişim becerileri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri ve iletişim becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri ve iletişim becerileri öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri ve iletişim becerileri öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizleri yer almaktadır.

## Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2011) göre tarama modellenli çalışmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma düzeyleri ve iletişim becerilerinin incelendiği bir çalışmadır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Van iline bağlı ilkokullarda görev yapan 192 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin 103'ü erkek 89'u ise kadın öğretmendir. Öğretmenlerin 156'sı köyde görev yaparken 36'sı kent merkezinde görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken kolay ulaşılabilir örneklem seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır (Patton, 2005, akt. Baltacı, 2018).

## Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin Birlikte Çalışma Ölçeği: Ölçeğin geliştirilme sürecinde ölçeğin içerisindeki maddeler için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış madde kalan ve madde toplam analizleri gerçekleştirilmiş. Ölçeğin geçerliği için faktör analizi güvenilirliği için Cronbach Alfa teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı  $r = .88,65$ 'dir. Ölçeğin içerisindeki her bir maddenin geçerliğinin ölçütü olarak madde-test korelasyon (item-total) katsayısı kullanılmıştır. Hesaplanan Person Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları 0,45 ile 0,66 arasında değişmektedir. Bu bulgular ölçeğin ve içerisindeki her bir maddenin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliklerle aynı yönde ve tutarlı bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Arslan ve Sünbül, 2006)

Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği (ÖİBÖ) : Çetinkanat (1997) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı  $r = .81$ 'dir. Ölçeğin empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek toplam 44 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin empati boyutunda 10, saydamlık boyutunda 10, eşitlik boyutunda 10, etkililik boyutunda 10 ve yeterlilik boyutunda ise 4 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 1= hiçbir zaman ve 6=her zaman olmak üzere 6'lı dereceleme ile cevaplandırılmaktadır. Ancak yüksek puanlar iletişim becerileri açısından yeterlilik düzeyini ifade etmektedir (Bulut, 2003). ÖİBÖ'nün alt boyutları aşağıda açıklanmıştır.

Empati:Empati, eğitimcinin, kendini öğrencinin yerine koyarak, onu dinlemeye, anlamaya çalışması ve bunun sonucunda tepki göstermesini ifade eder.

Saydamlık:Saydamlık bireyin olduğubir görünmesi, başka bireylerle arasına rolünden kaynaklanan farklı bir imaj sergilemeye çalışmadan doğal olması demektir.

Eşitlik:Eğitimci ve öğrenci arasındaki ilişkinin eşit, aralarında rol ve statüden kaynaklanan psikolojik bir uzaklık konmadan olumlu bir öğrenme atmosferi yaratabilecek düzeyde olmalıdır.

Etkililik:Eğitimcinin öğrenmeyi gerçekleştirmesi,öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmesini kapsar.

Yeterlik:Eğitimcinin kendi alanında iyi yetişmiş olması, bilgilerini sunmadaki yeterliliği öğretmen iletişim becerileri arasında önemli bir boyuttur(Çetinkanat, 1997).

## Verilerin analizi ve yorumlanması

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS programı kullanılmıştır. Birlikte Çalışma Yeterlilikleri ve İletişim Becerileri ölçeklerinden alınan puanların öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları yer değişkenine göre farklılık durumunu belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır. Birlikte Çalışma Yeterlilikleri ve İletişim Becerileri ölçeklerinden alınan puanların mesleki kıdeme göre farklılık durumunu belirlemek için Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi analizi kullanılmıştır. Birlikte Çalışma Yeterlilikleri ve İletişim Becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

### Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular;

Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri ve iletişim becerileri ne düzeydedir? Sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo. 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	N	Minimum değer	Maksimum değer	Ortalama	Standart Sapma
<b>Empati</b>	<b>192</b>	21.00	50.00	38.04	5.99
<b>Saydamlık</b>	<b>192</b>	19.00	50.00	37.53	6.31
<b>Eşitlik</b>	<b>191</b>	22.00	50.00	38.16	6.17
<b>Etkililik</b>	<b>192</b>	22.00	46.00	35.56	4.44
<b>Yeterlilik</b>	<b>192</b>	9.00	20.00	15.76	2.31
<b>Birlikte çalışma yeterlilikleri</b>	<b>192</b>	1.00	36.00	26.49	6.47

Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde; empati (Ort.=38.04, Ss=5.99), saydamlık (Ort.=37.53, Ss=6.31), eşitlik (Ort.=38.16, Ss=6.17), etkililik (Ort.=35.56, Ss=4.44), yeterlilik (Ort.=15.76, Ss=2.31), birlikte çalışma yeterlilikleri (Ort.=26.49, Ss=2.31), ortalama ve standart sapma değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

#### **Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular;**

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri ve iletişim becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo. 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Cinsiyete göre iletişim becerileri ve birlikte çalışma yeterlilikleri puan ortalamalarına ilişkin t testi sonucu

	Cinsiyet	N	Ortalama	T	p
<b>Empati</b>	<b>Erkek</b>	103	35.99	-5.46	.00**
	<b>Kadın</b>	89	40.40		
<b>Saydamlık</b>	<b>Erkek</b>	103	34.92	-6.85	.00**
	<b>Kadın</b>	89	40.54		
<b>Eşitlik</b>	<b>Erkek</b>	102	35.61	-6.82	.00**
	<b>Kadın</b>	89	41.09		
<b>Etkililik</b>	<b>Erkek</b>	103	35.71	.52	.602
	<b>Kadın</b>	89	35.38		
<b>Yeterlilik</b>	<b>Erkek</b>	103	14.92	-5.84	.00**
	<b>Kadın</b>	89	16.73		
<b>Birlikte çalışma yeterlilikleri</b>	<b>Erkek</b>	103	26.11	-.88	.38
	<b>Kadın</b>	89	26.93		

\*\*p < .01,\* p.05

Tablo 2 incelendiğinde; empati, saydamlık, eşitlik, yeterlilik puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Etkililik ve birlikte çalışma yeterlilikleri puan ortalamaları arasında ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir fark yoktur. Aralarında anlamlı düzeyde fark bulunan bütün boyutlarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

#### **Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular;**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri ve iletişim becerileri öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo. 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Görev yapılan yere göre iletişim becerileri ve birlikte çalışma yeterlilikleri puan ortalamalarına ilişkin t testi sonucu

		N	Ortalama	z	p
Empati	Köy	156	38.23	-.791	.429
	Merkez	36	37.19		
Saydamlık	Köy	156	37.69	-.610	.542
	Merkez	36	36.77		
Eşitlik	Köy	156	38.60	-1.634	.102
	Merkez	36	36.27		
Etkililik	Köy	156	35.79	-1.501	.133
	Merkez	36	34.55		
Yeterlilik	Köy	156	15.89	-1.345	.179
	Merkez	36	15.19		
Birlikte çalışma yeterlilikleri	Köy	156	27.37	-3.995	.00**
	Merkez	36	22.63		

\*\*p < .01,\* p.05

Tablo 3 incelendiğinde; empati, saydamlık, eşitlik, etkililik, yeterlilik puan ortalamalarında görev yapılan yere göre anlamlı düzeyde bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır. Birlikte çalışma yeterlilikleri puan ortalamaları arasında ise görev yapılan yere göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Birlikte çalışma yeterlilikleri puan ortalamaları incelendiğinde; köy de çalıştığını söyleyen öğretmenlerin merkezde çalışan öğretmenlere göre birlikte çalışma yeterlilik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular;

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri ve iletişim becerileri öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo. 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Görev süresi değişkenine göre iletişim becerileri ve birlikte çalışma yeterlilikleri puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis ve Mann Whitney U sonuçları

	Görev yüresi	N	Ortalama	p
<b>Empati</b>	1-5 yıl	118	<b>36.7458</b>	<b>.00**</b> 1<2 3<4 1<4
	6-10 yıl	23	<b>40.0000</b>	
	11-20 yıl	34	<b>37.8472</b>	
	20 yıl ve üzeri	16	<b>40.4375</b>	
<b>Saydamlık</b>	1-5 yıl	118	<b>35.9576</b>	<b>.00**</b> 1<2 1<3 1<4
	6-10 yıl	23	<b>39.3913</b>	
	11-20 yıl	34	<b>40.8824</b>	
	20 yıl ve üzeri	16	<b>36.4643</b>	
<b>Eşitlik</b>	1-5 yıl	118	<b>37.0254</b>	<b>.00**</b> 1<3
	6-10 yıl	23	<b>38.5217</b>	
	11-20 yıl	34	<b>41.1176</b>	
	20 yıl ve üzeri	16	<b>39.7500</b>	
<b>Etkililik</b>	1-5 yıl	118	<b>35.8220</b>	<b>.72</b>
	6-10 yıl	23	<b>35.0000</b>	
	11-20 yıl	34	<b>35.4706</b>	
	20 yıl ve üzeri	16	<b>34.6875</b>	
<b>Yeterlilik</b>	1-5 yıl	118	<b>15.2966</b>	<b>.00**</b> 1<2 1<3
	6-10 yıl	23	<b>15.2966</b>	
	11-20 yıl	34	<b>16.7826</b>	
	20 yıl ve üzeri	16	<b>16.5000</b>	
<b>Birlikte çalışma yeterlilikleri</b>	1-5 yıl	118	<b>27.1102</b>	<b>.32</b>
	6-10 yıl	23	<b>20.7378</b>	
	11-20 yıl	34	<b>25.5882</b>	
	20 yıl ve üzeri	16	<b>27.5625</b>	

**\*\*p < .01,\* p.05**

Tablo 4 incelendiğinde; empati, saydamlık, eşitlik, yeterlilik puan ortalamalarında görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Etkililik ve birlikte çalışma yeterlilikleri puan ortalamaları arasında ise görev süresine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Empati alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U sonuçlarına göre 6-10 yıl görev süresi olanların 1-5 yıl süresi olanlara göre empati puan ortalaması anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca 20 yıl ve üzeri görev süresi olanların empati puan ortalaması 1-5 yıl olan öğretmenler ile 11-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Saydamlık alt boyut açısından incelendiğinde Mann Whitney U sonuçlarına göre 6-10 yıl görev süresi olanların 1-5 yıl süresi olanlara göre saydamlık puan ortalaması anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca 20 yıl ve üzeri görev süresi olanların saydamlık puan ortalaması 1-5 yıl olan öğretmenlere göre, 11-20 yıl görev süresi olan öğretmenlerin saydamlık puan ortalaması 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Eşitlik alt boyutunda ise sadece 11-20 yıl görev süresi olan öğretmenlerin 1-5 yıl görev süresi olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Yeterlilik alt boyutu açısından



bakıldığında 6-10 yıl ve 11-20 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

#### Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular;

Araştırmanın beşinci alt probleminde Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlikleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo. 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Değişkenlere ilişkin Pearson momentler çarpımı korelasyonu sonucu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Empati	-					
2. Saydamlık	.80**	-				
3. Eşitlik	.86**	.78**	-			
4. Etkililik	.52**	.49**	.45**	-		
5. Yeterlilik	.81**	.75**	.83**	.41**	-	
6. Birlikte çalışma yeterlikleri	.14*	.13	.21**	.17*	.16*	-

\*\*p < .01,\* p.05

Tablo 5 incelendiğinde; empati ile saydamlık( $r=.80, p < .01$ ), eşitlik( $r=.86, p < .01$ ), etkililik ( $r=.52, p < .01$ ), yeterlilik ( $r=.81, p < .01$ ) ve birlikte çalışma yeterlikleri ( $r=.14, p < .05$ ) arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Saydamlık ile eşitlik( $r=.78, p < .01$ ), etkililik ( $r=.49, p < .01$ ), yeterlilik ( $r=.75, p < .01$ ) arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Eşitlik alt boyutu ile etkililik ( $r=.45, p < .01$ ), yeterlik ( $r=.83, p < .01$ ) ve birlikte çalışma yeterlikleri ( $r=.21, p < .01$ ) arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte etkililik alt boyutu ile yeterlilik ( $r=.41, p < .01$ ) ve birlikte çalışma yeterlikleri ( $r=.17, p < .05$ ) arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. yeterlilik alt boyutu ile birlikte çalışma yeterlikleri ( $r=.16, p < .05$ ) arasında ise anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 6:** Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Üzerinde İletişim Becerilerinin Etkisi

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>ch</sub>	B	$\beta$	t	P
Sabit	.26	.07	.04	15.23		3.69	.00**
Empati				-.22	-.21	-1.26	.21
Saydamlık				-.06	-.06	-.44	.66
Eşitlik				.39	.37	2.35	.02*
Etkililik				.18	.13	1.51	.13
Yeterlilik				.02	.01	.06	.95

\*\*p < .01,\* p.05

Birlikte çalışma yeterliliklerini, iletişim becerilerinin anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığına ilişkin oluşturulan model sonucunda; iletişim becerilerinin etkisinin anlamlı düzeyde ( $R^2=.07, p < .01$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuç iletişim becerilerinin, birlikte çalışma yeterliliklerindeki varyansın % 7’sini açıkladığını göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde sadece eşitlik alt boyutunun ( $\beta=-.37$ ) özgün etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

#### Sonuç ve Tartışma

Araştırmada toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutlarının ortalamalarının ölçekten alınacak ortalama değerlerin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güney ve Şara (2015) ile Ocak ve Erşen (2011) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların, cinsiyete göre karşılaştırılmasında, empati, saydamlık, eşitlik, ve yeterlilik alt boyutları bakımından, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerle cinsiyeti erkek olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Etkililik alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Bozkurt Bulut (2003), Çiftçi ve Taşkaya (2010), Güney ve Şara (2015), Nacar (2010), Ocak ve Erşen (2011) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin iletişim becerilerinin kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin erkek öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Levent (2011) ise iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların, cinsiyete göre karşılaştırılmasında, empati, saygınlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutları bakımından, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerle cinsiyeti erkek olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterliliklerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışmalar yaptıkları söylenebilir.

Satman (2013) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin ekip çalışmasına yönelik tutumları kadın öğretmenler lehine daha yüksek bulunmuştur. Yapılan bu çalışma da kadın öğretmenlerin birlikte çalışma ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamasından yüksek çıkmıştır.

Arslan ve Sünbül (2006), Aydın ve Sezgin Nartgün (2015), Duman Göçen ve Duran (2013) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlilikleri cinsiyete göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların, görev yapılan yer değişkenine göre karşılaştırılmasında, empati, saygınlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutları bakımından, anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Nacar (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine göre iletişim becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri görev yapılan yer değişkenine göre köyde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç köyde görev yapan öğretmenlerin yardım alabilecek kişi ve imkanlarının az olması nedeniyle öğretmenlerin birlikte çalışmak zorunda kalmalarından kaynaklanıyor olabilir. Arslan ve Sünbül (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlilikleri görev yaptıkları yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç çalışmadan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra Aydın ve Sezgin Nartgün (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin empati, saygınlık, eşitlik, yeterlilik puan ortalamalarında görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Etkililik alt boyutu puan ortalamaları arasında ise görev süresine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Empati alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin Mann Witney U sonuçlarına göre 6-10 yıl görev süresi olanların 1-5 yıl süresi olanlara göre empati puan ortalaması anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca 20 yıl ve üzeri görev süresi olanların empati puan ortalaması 1-5 yıl olan öğretmenler ile 11-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Saygınlık alt boyut açısından incelendiğinde Mann witney U sonuçlarına göre 6-10 yıl görev süresi olanların 1-5 yıl süresi olanlara göre saygınlık puan ortalaması anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca 20 yıl ve üzeri görev süresi olanların saygınlık puan ortalaması 1-5 yıl olan öğretmenlere göre, 11-20 yıl görev süresi olan öğretmenlerin saygınlık puan ortalaması 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eşitlik alt boyutunda ise sadece 11-20 yıl görev süresi olan öğretmenlerin 1-5 yıl görev süresi olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Levent (2011), Nacar (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eşitlik alt boyutunun mesleki tecrübeleri yönünden karşılaştırıldığında, öğretmenlerin eşitlik değerlerini anlamlı derecede yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç çalışmayla paralellik göstermektedir.

Yeterlilik alt boyutu açısından bakıldığında 6-10 yıl ve 11-20 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla birlikte iletişim becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Nacar (2010) ve Levent (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlilikleri puan ortalamaları arasında ise görev süresine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Arslan ve Sünbül (2006) ve Demirel (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin

birlikte çalışma yeterliklerinin mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve birlikte çalışma yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Araştırmada ele alınmayan değişkenler ile iletişim becerileri ve birlikte çalışma yeterlikleri test edilebilir.

Erkek öğretmenlerin iletişim becerilerinin artırılması için bu konuda hazırlanacak seminerler, eğitimler verilebilir.

Şehirdeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak adına çeşitli etkinlikler, kurslar düzenlenebilir.

Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliklerini yukarıya taşıyacak faktörler tanımlanmalıdır. Öğretmenlerin düşüncelerini rahatça ifade edebileceği birlikte çalışmayı özendirerek çalışma iklimi hazırlanmalıdır.

Ayrıca öğretmenlere birlikte çalışmada bulunmalarına yönelik teşvikte bulunulup ve ödüllendirme aracı geliştirilebilir.

## Kaynakça

- Arslan, C. ve Sünbül, A. M. (2006). Öğretmenlerin Birlikte Çalışma Yeterlilikleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 25-36.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*,7(1), 231-274.
- Bulut, N. B. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16-27.
- Çetinkanat, A.C. (1997). Öğretmenlerin İletişim Becerileri. 3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 23-24 Ekim, Adana, 17-26.
- Çiftçi, S., Meydan, A., Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2011). Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma durumlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 211-224.
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 921-928.
- Aydın, R. ve Nartgün, Ş. (2015). Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 2(1), 9-24.
- Demirer, S. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Duman, B., Göçen, G. ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 144-155.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Nacar, F.S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Levent, B (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.

Satman, C. (2013). Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Ekip Çalışması Konusundaki Yaklaşımları, Ekip Çalışmasına İlişkin Motivasyon ve Doyum Düzeylerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

### Extended Abstract

The communication abilities of teachers in schools and the nature of collaboration behaviors are both interrelated and have a content that affects and affects each other. Therefore, effective communication makes it possible to work together, and collaboration also increases the effectiveness of communication. Considering these two phenomena that feed each other together makes this study important. It is expected to make the study more meaningful.

#### Problem Sentence

The problem phrase of the study is "what is the relationship between classroom teachers' levels of collaboration and communication skills?" designated as.

#### Purpose Of Research

The aim of this study was to examine the level of collaboration and communication skills of classroom teachers.

#### Sub-Problems

1. What is the level of interoperability and communication skills of classroom teachers?
2. Do classroom teachers' collaboration skills and communication skills differ according to the gender variable?
3. Do classroom teachers' ability to work together and communication skills differ depending on the variable where teachers work?
4. Do classroom teachers' collaboration skills and communication skills differ according to the teachers' professional seniority variable?
5. Is there a meaningful relationship between classroom teachers' competence to work together and their communication skills?

According to the findings from the analysis of the research data collected, the teachers of communication skills, empathy, transparency, equity, effectiveness and competence of the dimensions of the average is to be taken from the average of the values on the scale of the conclusion reached.

According to the results obtained from the analysis of the competence of classroom teachers to work together, it was concluded that the competence of teachers to work together was high.

Communication skills of the classroom teacher sub-dimensions, comparison by gender, empathy, transparency, equity, adequacy and sub-dimensions in terms of gender among the male teachers the female teachers, statistically significant difference in favor of women was found. In the lower dimension of effectiveness, no significant differences were found compared to the gender variable.

A significant difference in empathy, transparency, equality, effectiveness and competence sub-dimensions was found in comparing the sub-dimensions of classroom teachers' communication skills according to the location variable performed.

The competence of classroom teachers to work together differs significantly in favor of teachers working in the village according to the location variable.

It seems that there is a significant difference in the average score of classroom teachers' empathy, transparency, equality, competence compared to the duration of the task variable. There was no significant difference between the effectiveness sub-size score averages compared to the duration of the task.

There was no significant difference between the average score of classroom teachers' competence to work together compared to the duration of the task.

It was concluded that there was a significant positive relationship between the competence of classroom teachers to communicate and work together.

#### References

Communication skills and interoperability competencies can be tested with variables not addressed in the research.

In order to increase the communication skills of male teachers, seminars and trainings can be given to be prepared on this subject.

In order to give classroom teachers working in schools in the city the habit of working together, various activities and courses can be organized.

Factors that will increase the competence of teachers to work together should be identified. A working climate should be prepared that will encourage collaboration, where teachers can comfortably express their thoughts.

In addition, teachers can be encouraged to work together and a reward tool can be developed.

Qualitative and mixed research can be done on these issues.

Problems arising from the lack of communication skills in primary schools connected to the ministry can be identified and necessary policies can be developed for solutions to this.

In the study, classroom teachers working in primary schools affiliated to the ministry were studied. New research can be repeated with teachers working at other school levels associated with the ministry and in different branches. Or research can also be repeated with candidates for teachers in different programs of educational faculties.

In the study, the communication skills of teachers were examined in five dimensions (empathy, transparency, equality, effectiveness and competence), and each dimension was considered separately by developing different scales, which could lead to different results that this study failed to reveal.



DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.790840>

Geliş Tarihi: 05.09.2020

Received: 05.09.2020

Kabul Tarihi: 02.11.2020

Accepted: 02.11.2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Tümen Akyıldız, S. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 219-234.



## Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)

Seçil TÜMEN AKYILDIZ<sup>1</sup>

### Öz

Eleştirel düşünme 21. yüzyıl eğitim ortamlarının yaşamsal becerisidir. Bu becerinin yükseköğretim kurumlarındaki gerekliliği yapılan araştırmalarla ispatlanmıştır. Bu denli önemle üzerinde durulan bu becerinin hâlihazırda üniversite kademesine gelmiş öğrencilerde istenilen düzeyde bulunmadığı da açıktır. Bu durumda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin önündeki engelleri ortaya çıkarmak bu durumu netleştirmek ve çözüm önerileri geliştirebilmek noktasında önem arz etmektedir. Bu noktadan yola çıkarak tarama modelinde tasarlan araştırmanın veri toplama aracı olarak Semerci vd. tarafından geliştirilen ELDEN ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde okuyan 330 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi belirlemek üzere betimsel istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Öte yandan eleştirel düşünme engellerinin bazı değişkenler bazında ne derece değişiklik gösterdiğini belirlemek için de bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

Katılımcıların eleştirel düşünme engelleri düzeyinin orta derecede olduğu anlaşılmıştır. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölümde okuyan öğrencilere oranla daha fazla eleştirel düşünme engeline sahip oldukları tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme engelleri düzeyi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Son olarak da eleştirel düşünme engelleri yaş değişkeni bağlamında değişiklik göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme engelleri, üst düşünme becerileri, yükseköğretim.

## Examining the Critical Thinking Barriers of College Students in terms of Some Variables (Fırat University Case)

### Abstract

Critical thinking is a vital skill for the educational settings of 21st century. The necessity of this skill in higher education has been proved by research. However, it is clear that the college students have not developed critical thinking skills as intended. In this case, in order to clarify this problem and offer some solutions it is important to reveal the barriers to critical thinking. The current research was designed as a survey model. Semerci and others' (2019) Critical Thinking Barriers Scale was utilized. The scale was implemented to 330 undergraduates of Fırat University department of Western Languages and Literatures. Descriptive statistics were utilized to determine the participants' level of critical thinking barriers. On the other hand, independent samples t test and one way anova test were done to determine whether these barriers differ in terms of some variables. The results of the study:

The participants have moderate levels of critical thinking barriers. The students in the department of English Language and Literature have more critical thinking barriers than the students in German Languages and Literatures department. There was no significant difference between critical thinking barriers and gender. Lastly, there was a significant difference between age and critical thinking barriers.

**Keywords:** Critical thinking skill, critical thinking barriers, higher level of thinking skills, higher education.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, [stakyildiz@firat.edu.tr](mailto:stakyildiz@firat.edu.tr), <http://orcid.org/0000-0003-4116-7344>

## Giriş

Eleştirel düşünme, 21. yüzyıl ile özdeşleşmiş olan bilgi patlaması sonucunda edinilmesi gereken yaşamsal bir beceridir. Bilginin her geçen gün çığ gibi arttığı ve de sadece bir 'tık'la her türlü bilgiye ulaşılabilen bu yüzyılda yaşayan her bireyin nasıl öğrenmesi gerektiğini ve de nasıl daha açık bir şekilde düşünmesi gerektiğini bilmesi bir önkoşuldur (Halpern, 2003; 2014). Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisi temel bir gereksinim olarak hayatın her alanında oldukça önemli bir hale gelmiştir. İleriki yaşamlarında bireylerin eleştirel düşünmelerine yardımcı olabilmek için bu beceriyi eğitim hayatlarında bireylere kazandırmak gerekmektedir. Eğitimde eleştirel düşünme becerisinin önemi esasında Dewey (1910) zamanından beri vurgulanmaktadır (Davies, 2003; Marin, Halpern, 2011; Moore, 2011). Ancak çağdaş eğitimciler bahsi geçen şartlar altında bu anahtar niteliği son zamanlarda daha fazla ön plana çıkarma gereksinimi duymuşlardır. Nitekim Moeti, Mgavi ve Mealosi (2017) de eleştirel düşünmenin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme süreçleri, paydaşlarıyla ilişkileri ve hatta aile yaşamları için bir anahtar niteliğinde olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar eleştirel düşünme becerilerinin öğretilbilir ve öğrenilebilir nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır (Niu, Behar-Horenstein, and Garvan 2013). Kazancı (1989), Behar-Horenstein and Niu (2011) ve Puig ve diğerleri (2019) öğretim ortamlarında geleneksel öğretim yaklaşımı olan 'ne düşünmeliyim' yerine 'nasıl düşünmeliyim' paradigmasının benimsenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu yolla eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılacağı öngörülmektedir.

Kariyer yaşamına adım atmadan önceki son basamak olan yükseköğretime bu beceriyi entegre etmek iş yaşamına daha nitelikli bireyler kazandırma noktasında oldukça büyük önem taşımaktadır. Zira yükseköğretimin geleneksel rol tanımı incelendiğinde bağımsız ve eleştirel düşünebilen (Halpern, 2014; Mitchell ve diğerleri, 2003), bulguların güvenilirliğini sorgulayan ve de gerçekleri fikirlerden ayırt edebilen (Renaud ve Murray, 2008) bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda bilgi kirliliğinin günbegün artışı, eleştirel düşünme ihtiyacını da beraberinde artırmıştır. Yeni neslin şimdiye kadar hiç olmadığı kadar bilginin güvenilirliğini sorgulamaya ve de fikirlerle gerçekleri ayırt etmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Soufi ve See, 2019). Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) (2012) eleştirel düşünmenin, öğrenci-merkezli öğrenmenin bir parçası olarak pek çok üniversite öğretim programında bulunduğunu belirtmiştir. Aynı doğrultuda yapılan araştırmalar son 20 yıldır yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına çok daha fazla maruz kaldığını göstermekte ve bu durum onların sadece profesyonel gelişimlerine değil küresel toplumun birer bireyi olarak kişisel gelişimlerine de oldukça önemli katkılar yapmaktadır (Crenshaw, Hale, & Harper, 2011; Facione, 2013; Moore, 2013). Eleştirel düşünme bir süreçtir ve bu beceriyi edinme zaman alır. Bu zaman zarfında yükseköğretim düzeyindeki eğitimciler geçmişten getirdikleri alışkanlıkların değişmesi ve dönüşmesi gerektiğinin bilincinde olmalı ve öğretimlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlemelidirler (Bezanilla ve diğerleri, 2019).

Yükseköğretimde eleştirel düşünme araştırılan en önemli konuların başında gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilere eleştirel düşünmeyi açık bir şekilde öğretmeyi hedefleyen çalışmalar (Crenshaw, Hale, & Harper, 2011), yükseköğretimin farklı alanlarında öğrencilerin ve de öğretim elemanlarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar (Özdemir, 2005; Tümkaya ve Aybek, 2008; Şen, 2009; Saçlı, Demirhan, 2011; Kanbay ve diğerleri, 2012); eleştirel düşünme düzeylerine etki eden faktörleri ortaya koyan çalışmalar ( Güven ve Kürüm, 2006; Tok ve Sevinç, 2010; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012) ve de eleştirel düşünme eğilimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Giancarlo ve Facione, 2001; Stupnisky, Renaud, Daniels, Haynes ve Perry, 2008; Öztürk ve Ulusoy, 2008; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012) incelenmiştir. British Council (2018) Türkiye'de kültürel anlamda becerileri analiz ettikleri çalışmalarında eleştirel düşünme becerisini sektördeki mevcut profesyoneller ve yeni mezunlar açısından değerlendirmişlerdir. Sonuç, bilgiyi ezberlemeye dayalı eğitim ve çoktan seçmeli sınav sisteminin getirileri ile yükseköğretim sisteminin eleştirel düşünme becerisini kazandıramadığı yönündedir. Yeni mezun olan bireylerin eğitim sisteminin yansımaları olarak eleştirel ve yaratıcı düşünemedikleri rapor edilmiştir. Eleştirel düşünmenin bu denli önem arz ettiği bu öğretim kademesinde istenilen düzeyde sonuçlara ulaşılmaması öğrencilerin ya da öğretim elemanlarının eleştirel düşünme becerisini kazanma ya da kazandırma bağlamında bazı problemler yaşadıkları ya da engellerle karşılaştıkları düşünülmektedir. Gündoğdu (2012) de eleştirel düşünme önündeki olumsuz faktörlerin belirlenmesinin eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi açısından çok büyük önem arz ettiğini ve de bu engeller için farkındalık yaratmak gerektiğini vurgulamıştır. Aliakbari ve Sadeghdaghghi, (2011) yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünmenin her geçen gün değer kazanmasına rağmen eleştirel düşünme engelleri nedeniyle mevcut kurumsal yapının öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin destekleyemediğini belirtmektedirler.

Bu noktadan hareketle mevcut araştırma eleştirel düşünmeyi ölçmek yerine eğitim ortamlarında eleştirel düşünmeyi olumsuz olarak etkileyerek uygulanmasını engelleyen faktörlere odaklanmak gerektiğini savunmaktadır. Bu durumun araştırma kapsamına alınma nedeni ise Danvers'in (2018) da belirttiği gibi daha önce eleştirel düşünme becerisi ile ilgili akademisyen ve öğretmenlerin durumu yeteri kadar araştırılmış olup eleştirel düşünme kazandırmada hedef kitle olan öğrencilere odaklanılan çalışmaların yetersiz oluşu bir problem teşkil

etmektedir. Kazancı (1989) eleştirel düşünmenin ölçülmesinin 1940'lı yıllara dayandığını belirtmektedir. Bu denli uzun zamandır araştırılan bu konudan ziyade bu süreci ve dolayısıyla öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme önündeki engellere odaklanmak gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında eleştirel düşünmeyi ve yükseköğretimdeki gerekliliğini, eleştirel düşünme önündeki engelleri ve de öğrencilerin bu engellerden hangi oranlarda etkilendiği tartışmayı ve öğrencilerin eleştirel düşünme engellerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek ilgili alanda var olan boşluğu kapatmayı hedeflemiştir.

### Eleştirel Düşünme

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini doğru ve geçerli bir şekilde değerlendirebilmek için eleştirel düşünme kavramının açık olarak tanımlanması gerekmektedir (Knight, 2007). Eleştirel düşünmenin tanımının Eleştirel düşünmenin entelektüel kökenleri 2500 yıl önce insanların mantık çerçevesinde bildiklerini savunmadıkları durumlarda geliştirdiği soru sorarak derinlemesine incelemek metodunu geliştiren Sokrates'e dayanmaktadır. Sokrates insanların bilgi üreten otoritelere bağımlı olmadıklarını, sorgulamak için yeteri kadar güce sahip olduklarını ve de herhangi bir fikri kabul etmeden önce derinlemesine sorgulamaları gerektiğini savunmuştur (Paul ve diğerleri, 1997). Bu bakımdan eleştirel düşünmenin kökenleri oldukça eski zamanlara gitmektedir. Durum böyle olmasına rağmen, modern çağda her geçen gün biraz daha fazla kişi eleştirel düşünmeye gereksinim duymaktadır. Zira eleştirel düşünme modern anlamda bireylerin yaşamlarının tüm alanlarını kapsayacak nitelikteki düşünme süreçlerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Shaw, 2014). Bu durumda etkin bir şekilde eleştirel düşünen bireylerin şu özelliklere sahip olmaları beklenir:

- Çok önemli sorular ve problemler üreterek bunlar açık ve net bir şekilde formüle ederler;
- Gerekli olan bilgiyi toplar ve değerlendirirler, mantıklı sonuçlara ve çözümlere ulaşmak için soyut fikirleri yorumlayıp gerekli kıstaslar ve standartlar karşısında onları sınarlar;
- Alternatif düşünce sistemleri dâhilinde açık fikirli bir şekilde düşünürler; varsayımları, çıkarımları ve uygulanabilir sonuçlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmelerde bulunurlar;
- Diğer insanlarla karmaşık problemlere çözümlere üreterek etkili iletişim kurarlar (Paul ve Elder, 2009).

Eleştirel düşünme becerisine sahip olanlar kendilerini yaşam-boyu kendini geliştirmeye adanmışlar ve de Sokratik prensip dâhilinde 'derinlemesine incelenmemiş bir yaşamın yaşamaya değer olmadığı' fikrini benimsemişlerdir. Zira bu düşünce yapısındaki insanlara göre irdelenmemiş yaşamlar eleştirmeyen, haksızlık içeren ve de tehlikeli bir dünya oluşturmaktadır (Elder, 2006).

Eleştirel düşünme multi-disipliner bir terim olduğundan (Saiz ve Nieto, 2002) bu kavramın tanımı birçok psikolog ve eğitimci tarafından yapılmıştır. Sternberg (1985) eleştirel düşünmeyi insanların karşılaştıkları herhangi bir problemi çözerken, karar verirken ve yeni kavramlar öğrenirken kullandıkları zihinsel süreçler ve stratejiler olarak tanımlarken Scriven ve Paul (2008) gözlem, deneyim, yansıtma, sorgulama ve iletişim sonucu elde edilen bilginin şekilde uygulanması, analiz ve sentez edilip değerlendirildiği aktif bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Jeevanantham (2005) eleştirel düşünmenin üst düzey bir düşünme biçimi olarak analiz, değerlendirme, makullük ve de yansıtma özelliklerini barındırarak bireylerin yaşadıkları dünya ile ilgili yargılarda bulunma becerisi olduğunu belirtmektedir. Kazancı'ya (1989) göre ise eleştirel düşünme, meydana gelen bir olayı ya da var olan problemlerle bir durumu sosyal ve kültürel bağlamda 'geçerlik, tutarlık ve güvenilirlik' açısından inceleyerek değerlendirme yapmak ve bu sürecin sonunda bir yargıya varmaktır. Bu tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin üst düzey aktif bir düşünme süreci olarak soyut bir doğası olduğu yargısına ulaşılabilir (Shaw, 2014).

Eleştirel düşünme kavramını geliştiren en önemli isimlerden biri olan eğitim psikoloğu Linda Elder eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu savunmuş ve de eleştirel düşünme gelişim evreleri teorisini ortaya koymuştur. Bu teoriye göre ilk evre 'Yansıtmayan Düşünür' evresidir. Bu evredeki bireyler düşünmenin yaşamlarındaki belirleyici rolünün ve düşünme sistemindeki problemlerin yaşamlarındaki problemlere neden olduğunun farkında değildirler. Bu evredeki bireyler düşüncelerini açık bir şekilde değerlendirme ve geliştirebilme becerisinden yoksundurlar. İkinci evre 'Meydan Okuyan Düşünür' evresidir. İlk evreden bu evreye geçiş yapan bireyler düşünmenin yaşamlarındaki belirleyici rolün ve de düşünme sistemlerinde olan problemlerin yaşamsal problemlere yol açabileceğinin farkına varmaya başlamışlardır. Üçüncü evre 'Başlangıç Düşünürü' evresidir. Bu evre kişilerin düşünce sistemlerindeki temel problemleri belirlediği ve de mevcut problemleri nasıl daha iyi çözebilecekleri yolunda girişimlerde buldukları evredir. Bu doğrultuda düşüncelerinde başlangıç düzeyinde bazı değişiklikler yapmaya başlarlar. Dördüncü evre 'Uygulayan Düşünür' evresidir. Bu evreye ulaşmış kişiler artık sadece düşünce sistemlerindeki problemlerin farkında değildirler; aynı zamanda da bu problemlerle uğraşmak için sistematik bir yol izlenmesi gerektiğinin de bilincindedirler. Birçok alanda düşünme sistemlerini etkin bir biçimde analiz ederler. Ancak, bu düzeydeki düşünürle hala daha derin düşünme iç görüşüne ulaşmış sayılmazlar. Beşinci evre 'İleri Düzey Düşünür' evresidir. Bu evreye gelindiğinde bireyler artık işe yarayan iyi düşünme

alışkanlıkları edinmişlerdir. Bu alışkanlıkları esas alarak bireyler yaşamlarının tüm önemli alanlarındaki düşünme durumlarını etkin bir şekilde analiz etmekle kalmayıp daha derin düşünme düzeylerindeki problemlere karşı iç görü sahibi olmuşlardır. Son evre olan ‘Usta Düşünür’ evresinde bireyler hem sistematik olarak düşünme sorumluluğunu üstlenirler hem de düşünme sistemlerinde devamlı bir gelişim sağlayabilmek için gözlemleme, yeniden gözden geçirme ve de yeniden düşünme stratejilerini benimseler. Bu son evrede bireyler düşünmenin temel becerilerini içselleştirmişlerdir; eleştirel düşünme artık hem bilinçli hem de sezgisel bir eylemdir. Bu evredeki bireyler kendilerini tarafsız düşünmeye adanmışlar ve de benmerkezci doğalarını kontrol altına alırlar (Foundation for Critical Thinking).

Geliştirebilir ve öğretilerilebilir bir beceri olan eleştirel düşünme becerisi son yıllarda yükseköğretim kurumlarında da öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Zira eleştirel düşünme deneyimlerle ve de yılların getirdiği olgunlukla daha iyi kazanılabildiği için (Arum ve Roska, 2011) yükseköğretim kurumları bu becerinin geliştirilmesi için en ideal basamaktır. Unesco’nun (2009) da ortaya koyduğu üzere yükseköğretimin dünya çapındaki hedefi eleştirel ve ahlaki düşünebilen bireyler yetiştirmek olduğuna göre yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının gerekliliği tartışmaya değer bir mevzudur.

### Yükseköğretimde Eleştirel Düşünmenin Önemi

Yükseköğretimin değeri sonunda verilen diplomadan ziyade o süreçte öğrencilerin çalışmalarından edindiği bilgi, beceriler ve de bunların eleştirel düşünme becerisine etkisidir (Arcidiacono, Bayer, & Hizmo, 2010). İyi eleştirel düşünme becerisi geliştirmenin bireysel faydaları akademik başarı, kariyer yaşamında yükseliş ve de topluma katkı sağlayan bireyler olmaktır (Dwyer, 2017; Aikin ve Talisse 2014). Eleştirel düşünebilen bireylerin verdikleri kararların daha doğru olduğu savunulmaktadır (Kazancı, 1989). ‘İyi’ düşünebilen bireylerin profesyonel, akademik ve de özel yaşantılarında daha fazla fırsatla karşılaştıkları bir gerçektir (Franco ve diğerleri, 2017). Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında yapılan eğitimin eleştirel düşünebilme becerisini geliştirip geliştirmediği hâlihazırda tartışılmaya devam eden bir konudur (Huber ve Kuncel, 2016). Eleştirel düşünmenin öğretimsel faktörlerle sıkı ilişkisi düşünüldüğünde yükseköğretim basamağında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için daha çok çaba sarf edilmesi gerekmektedir (Tsui, 2002). Gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim kurumlarında bağlamından ayrılmış bilgiyi ezberleme eğilimi bulunmakta; bu durum da eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için bir engel teşkil etmektedir (Richmond (2007). Son yıllarda yapılan çalışmalar yoluyla yükseköğretim kurumlarının öğrencilerde üst düzey düşünme becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı gözler önüne serilmiştir (Gimenez, 1989; Halpern, 1993; Blackmore 2001; Davies, 2011). Deutschman (1991) yüksek lisans düzeyini tamamlayan öğrencilerin bile eleştirel düşünmede yetersiz olduklarını ve de iş yaşamının beklentilerini büyük ölçüde karşılayamadıklarını belirtmiştir. Hatta yapılan çalışmaların bir kısmı ise yükseköğretimin öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerisini geliştirmekten ziyade köreltiğini ortaya koymaktadır (Kavanagh ve Rich, 2018; Arum ve Roksa, 2011).

Yapılan çalışmalar, yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini etkileyen kurumsal ve bireysel bazı faktörlerin de bulunduğunu desteklemektedir. Kurumsal özelliklerden bazıları kurumun yüksek düzeyde seçici davranarak öğrenci kabul etmesi bir başka ifadeyle kuruma giriş skorlarının yüksek olması, kurumun işleyişinde eleştirel düşünmenin yeri, sınıf mevcutlarının az olması (Roohr vd, 2019), sınıf içi olduğu kadar ve sınıf dışı etkinliklerde de eleştirel düşünmeye yer verilmesidir (Twale ve Sanders, 1999). Eleştirel düşünme becerisini etkileyen bireysel faktörler den bazıları ise; öğrencilerin öğrenci kulüplerine ve organizasyonlarına katılmaları, akranlarıyla olan etkileşimleri, kampüste yaşamaları, çalışma durumları, fakülteleriyle olan etkileşimleri (Gellin, 2003), staj durumları, yurt dışında eğitim almış olmaları ve de iş deneyimleridir (Roohr vd, 2019).

Amerika’da kurumların eleştirel düşünme becerisi kazandırma durumlarını incelemekle yükümlü bazı organizasyonlar bulunmaktadır. Bu organizasyonlardan biri olan Voluntary Accountability System (VAs) (Gönüllü Mesuliyet Sistemi) yükseköğretim kurumlarının ‘katma değer’ hesaplamalarını incelemekte ve bu yolla da öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında aldıkları eğitimin onların eleştirel düşünme becerilerine hangi ölçüde katkıda bulunduğunu hesaplamaktadır (Liu, 2011).

Paul (2004) yükseköğretimde eleştirel düşünme becerisinin edinilememesinde kurumsal bazda üç temel engel olduğunu belirtmiştir. Bu engellerin ilki üniversitelerin çok önemli olan eleştirel düşünme kavramının aslında farkında olmamaları; ikincisi öğretim üyelerinin bu kavramı bildiklerini ve de öğrencilere öğrettiklerini düşünmeleri; üçüncüsü ise didaktik öğretim, ezberleme ve kısa süreli öğrenme alışkanlıklarının üniversitelerde düstur edinilmesidir. Sonuç olarak öğretim üyeleri öğrencilerden öğrenilen konuları analiz etmelerini, değerlendirmelerini ve sentez yapmalarını istemekte ancak bu kavramı nasıl derslerine entegre edeceklerini ya da öğrencilere nasıl kazandıracaklarını tam olarak bilememektedirler. Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan engellerin süre kısıtlaması, sınıf mevcutları, temel kaynaklar ve de eleştirel düşünmeye karşı geliştirilen öğrenci- öğretmen tutumları olduğu görülmektedir (Abrami vd., 2008; Behar-

Horenstein ve Lian, 2011). Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye karşı geliştirdikleri direnç de bu kavramın desteklenmesi önünde büyük bir engel teşkil etmektedir (Samson, 2018). Yükseköğretim kurumlarında öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmama sorunu üzerine, eleştirel düşünme becerisinin yükseköğretim kurumlarında açık bir şekilde müfredata ders olarak eklenmesi mi (Dwyer, 2017; Abrami ve diğerleri, 2008) yoksa verilen dersler bağlamında sezdirilerek öğretmenin mi (Huber ve Kuncel, 2016) daha etkili olabileceğini araştıran çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçları her iki tekniğin de eksikliklerinin ve uygulanabilir yanlarının olduğu yönündedir.

Bu durumda yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünme becerisi şu ya da bu şekilde kazandırılmamaktadır. Bu durumun bireysel bazda nedenlerini saptamak için eleştirel düşünme engellerini tanımlamak ve incelemek gerekmektedir. Zira ancak bu şekilde bu engeller ortadan kaldırılıp eleştirel düşünme becerileri istenen düzeyde kazandırılabilir.

### **Eleştirel Düşünme Engelleri**

Eleştirel düşünme, her zaman çok kolay gerçekleşmemesine ve engelleri kişiden kişiye farklılık göstermesine rağmen bu engelleri aşmak genellikle pek de zor değildir. Eleştirel düşünme önünde engel oluşturan durumları aydınlatmak bu engellerin ortadan kalkmasını da kolaylaştıracaktır. Cottrell (2005) bireysel eleştirel düşünme engellerini kitabında şu şekilde ortaya koymaktadır:

*'Eleştiri' yapmanın ne anlama geldiğini yanlış yorumlamak*

Çoğu insan eleştiri yapmayı sadece olumsuz taraflardan bahsetmek olarak algırlar. Bu tamamen bir yanlış anlaşılmalıdır. Zira eleştiri yapmak hem olumlu hem de olumsuz kısımlarla ilgili değerlendirme yapmak anlamı ihtiva etmektedir. Nitekim yapılandırmacı bir eleştiri ortada olan durumu netleştirip insanların daha iyiye ulaşması için yapılıdır.

*Mantıklı düşünme yeteneğini abartmak*

İnsanların birçoğu kendisini mantıklı düşünebilen varlıklar olarak tanımlarlar ve bu durum onların kendi düşünme sistem ve biçimlerinin diğerlerine kıyasla en iyi olduğunu düşünmelerine neden olur. Böylece yaptıkları ve düşündükleri için her daim çok iyi sebepleri olduğuna inanırlar. Bu aslında zayıf bir düşünme yeteneğine sahip olduklarının bir göstergesidir.

*Yöntem, strateji ve uygulama eksikliği*

Birçok insan eleştirel düşünmeye istekli oldukları halde eleştirel düşünme yöntem ve stratejilerini tam olarak bilemedikleri için uygulama yapamazlar.

*Alan uzmanlarını eleştirmeye karşı isteksizlik*

İnsanlarda alanında uzman olan kişilerin yaptığı işleri analiz etmeye karşı bir kaygı olması oldukça doğaldır. Bu durum öğrenciler açısından düşünüldüğünde ise, o alanda çok az bilgiye sahip olarak uzmanlıkla ortaya konmuş bir işi eleştirmek, yapılan işte isteksizliğe sebep olmaktadır. Ancak üniversitelerin çoğunda öğrencilerin yayımlanmış eserleri eleştirel analiz yöntemiyle değerlendirmeleri istenmektedir. Bu da öğretimin farklı bir yönü olarak kabul edilir.

*Duyuşsal nedenler*

Eleştirel düşünme sürecinde duygusal öz-yönetim önemli bir yere sahiptir. Eleştiri yapmak bir konuyu incelerken birden fazla yolun varlığını kabul etmek demektir. Bu da akademik bağlamda kişilerde daha önceden oluşmuş mutlak inançları ve bilgileri sarsabilir. Bu durumu kabullenmek tahmin edildiği kadar kolay olmayabilir. Bu durumda yeni öğrenmelere karşı geliştirilen duygusal engel net düşünmeyi zorlaştırabilir.

*Anlama eylemini yanlış yorumlamak*

Öğrenme bir nevi anlama ve iç görü geliştirme sürecidir. Öğretmenlerin birçoğu bu süreçte öğrencilerin anlayışlarını geliştirmek için farklı yöntemler uygularlar. Ancak geleneksel düzendeki öğrenci bu yöntemleri reddetme ve de sorunun cevabını öğretmenden almayı tercih eder. Oysa ki eleştirel düşünmeyi teşvik eden öğretmen öğrenciye sorunun cevabını vermektense öğrencinin cevaba sorgulayarak ulaşmasını ister

*Detaylara yetersiz odaklanmak*

Zayıf eleştiri fazla genelleme yapanların ortaya koyduğu bir iştir. Argümanı net bir şekilde savunabilmek için konuya genel bir bakış oluşturmaktan ziyade detaylara odaklanmak gerekmektedir (Cottrell, 2005, 8-12).



Eleştirel düşünme engelleri bireysel anlamda yukarıda özetlendiği gibidir. Bu engelleri tanımlamak için alanda bazı çalışmalar yapılmıştır. Özdemir (2005), eleştirel düşünme önünde hem kalıtsal hem de çevresel bazı etkenlerin engel teşkil edebileceğinin altını çizmektedir. Bireysel etkenlerden biri olarak zekânın; çevresel etkenlerden biri olarak da eğitim ortamlarının özellikleri incelenmeye değer bulunduğunu belirtmiştir. Aliakbari ve Sadeghdaghighi (2012) yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin önündeki engeller ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eleştirel düşünme önündeki en büyük engelin öğrencilerin bireysel özellikleri olduğu; öz-yeterlik düzeylerinin ikinci engel olduğu; eleştirel düşünme kavramı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olunmayışının üçüncü engeli teşkil ettiği; öğretim elemanlarının eleştirel düşünme becerilerini öğretmeye ya da öğretim stratejilerini bu yönde değiştirmeye karşı gösterdikleri direncin dördüncü engeli oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğretilen içeriğin kapsamı ve de eleştirel düşünme becerisinin öneminin farkında olunmayışı da diğer engelleri oluşturduğu görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

21. yüzyılda eleştirel düşünebilmenin önemi, kavramın bu bağlamda eğitim ortamlarındaki yeri ve bu çok önemli becerinin kazanılması önündeki engeller ilgili bölümlerde açıklanmıştır. Eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünmeyi öğretmeyi ve eğitim sistemine entegre etmeyi hedefleyen çalışmalar oldukça çok sayıdadır. Ancak bu denli çalışılmış bir konu olmasına rağmen hala istenilen düzeyde eleştirel düşünen öğrenci profilinden yoksun olan yükseköğrenim kurumlarında mevcut problemin altında yatan nedenlerin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, mevcut araştırmanın amacı yükseköğrenim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme engellerini ortaya çıkarmak ve bu engellerin demografik bazı özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- 1) Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ne düzeydedir?
- 2) Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyleri ölçeğin bütünü ve alt temaları kapsamında bölümlerine, cinsiyetlerine ve de yaşlarına göre değişiklik göstermekte midir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Mevcut araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, herhangi bir grubun bir olgu veya olaya ilişkin görüşlerinin, tutumlarının alındığı ve bu yolla onların betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Karakaya, 2011).

İkinci araştırma sorusu kapsamında ise öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin cinsiyet, yaş ve bölüm bazında değişim gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu bağlamda da nedensel-karşılaştırma yönteminden faydalanılmıştır. Nedensel karşılaştırma yönteminde var olan bir durumun olası nedenleri incelenirken bu nedenler üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde öğrenim gören 321 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde 330 öğrenciye ulaşılmış ancak 321 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	219	68.2
	Erkek	102	31.8
Bölüm	İngiliz Dili ve Edb.	182	56.7
	Alman Dili ve Edb.	139	41.7
Yaş	18-20	134	33.6
	21-23	157	48.9
	24-26	25	7.8
	27+	5	1.6

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak öğrencilerin demografik özelliklerinin sorulduğu bir bilgi formu ile Semerci, Semerci, Ünal, Yılmaz ve Yılmaz'ın (2019) geliştirdiği 'Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği' (ELDEN) kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır.

Toplamda 26 maddesi bulunan ölçeğin 'mantık yürütememe, ben merkezlilik, otoriteye inanç ve aşırı güven' olmak üzere dört alt teması mevcuttur. Ölçek geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0.87 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin mantık yürütememe temasındaki 10 madde için 0.787, ben merkezlilik temasındaki 6 madde için 0.648, otoriteye inanç temasındaki 6 madde için 0.675 ve aşırı güven temasındaki 4 madde için 0.698 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki faktör yükleri 0.388-0.677 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda varyansın % 40.454'ünün karşılandığı anlaşılmıştır. ELDEN ölçeğinin KMO değeri 0.892, Bartlett testi değeri 3.783E3'dür. ELDEN ölçeği için yapılan analizlerde, madde toplam korelasyonları 0.38-0.60 arasında değişmiştir. ELDEN ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ise ölçeğe ait modelin uyum indeksleriyle güçlü bir uyum içinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Semerci vd., 2019).

### Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin ELDEN ölçeğine verdikleri cevaplar SPSS istatistik paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış, ayrıca ölçekten elde edilen puanların analizi için t-testi ve tekyönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

### Bulgu ve Yorumlar

#### 1. Araştırma Sorusu: Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan hesaplamalar sonucu ELDEN ölçeği geneli ve de alt temalara ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 2'de gösterildiği gibidir.

**Tablo 2.** Eleştirel Düşünme Engelleri Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Ortalamaları

Ölçek ve Alt Temalar	X	SS
Genel Ölçek	2.357	.634
Mantık Yürütememe	2.423	1.012
Ben Merkezlilik	2.075	.966
Otoriteye İnanç	2.376	1.041
Aşırı Güven	2.584	1.045

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere ELDEN Ölçeğinin genel ölçek ve alt ölçeklerinden elde edilen ortalama puanlar farklılık göstermektedir. Ölçek genelinden elde edilen ortalama puan (2.357) ile alt ölçeklerden elde edilen puanlar arasında büyük farklılıklar bulunmamaktadır. En yüksek puanı aşırı güven (2.584) alt ölçeği alırken en

düşük puanı ben merkezlilik (2.075) alt ölçeği almıştır. Bu tablo değerlendirildiğinde öğrencilerin ortalama düzeyde eleştirel düşünme engelleri olduğu anlaşılmaktadır. Aşırı Güven (2.584) alt ölçeği en yüksek puana sahip olmakla öğrencilerin aşırı güven kapsamındaki engellere diğerlerine oranla daha fazla sahip oldukları görülmektedir. Aşırı Güven Alt ölçeğini Mantık Yürütememe (2.423) ve Otoriteye İnanç (2.376) takip etmektedir. Ben Merkezlilik (2.075) ise en düşük puanlı alt ölçek olarak öğrencilerin bu konuda en az düzeyde engelleri olduğunu ortaya koymaktadır.

*2. Araştırma Sorusu: Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyleri ölçeğin bütünü ve alt temaları kapsamında bölümlerine, cinsiyetlerine ve de yaşlarına göre değişiklik göstermekte midir?*

Araştırmaya kapsamındaki öğrencilerin bölümleri ve eleştirel düşünme engelleri arasında anlamlı bir farkın varlığını sorgulamak için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Bölümlerine Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Bölüm	N	X	SS	t	p
Mantık Yürütememe	İng. Edb.	182	2.524	1.046	2.045	.042
	Alm. Edb.	139	2.292	.954		
Ben Merkezlilik	İng. Edb.	182	2.115	.979	.839	.402
	Alm. Edb.	139	2.024	.951		
Otoriteye İnanç	İng. Edb.	182	2.536	1.100	3.275	.001
	Alm. Edb.	139	2.166	.921		
Aşırı Güven	İng. Edb.	182	2.549	1.048	-.679	.498
	Alm. Edb.	139	2.629	1.043		
Genel Ölçek	İng. Edb.	182	2.436	.612	2.590	.010
	Alm. Edb.	139	2.253	.649		

Öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin okudukları bölüm bazında değişiklik gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için t testi analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ölçeğin genelinde (  $t(2.590)$ ,  $p<.05$ ) bölümler bazında İngiliz Dili ve Edebiyatı lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri Alman Dili ve Edebiyatı öğrencileri ile kıyaslandığında daha fazla eleştirel düşünme engelleri olduğu görülmüştür. Alt ölçekler bazında bir karşılaştırma yapıldığında ise Mantık Yürütememe ( $t(2.045)$ ,  $p<.05$ ) maddeleri bazında İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ben Merkezlilik alt ölçeğinde ( $t(.839)$ ,  $p>.05$ ) bölümler bazında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Otoriteye İnanç ( $t(3.275)$ ,  $p<.05$ ) alt ölçeği sonuçları incelendiğinde İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aşırı Güven ( $t(-.679)$ ,  $p<.05$ ) alt ölçeği hesaplamalarında bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Mantık Yürütememe	Erkek	102	1.904	.872	-6.976	.000
	Kız	219	2.665	.983		
Ben Merkezlilik	Erkek	102	2.776	1.146	8.429	.000
	Kız	219	1.749	.653		
Otoriteye İnanç	Erkek	102	1.978	.950	-4.976	.000
	Kız	219	2.561	1.032		
Aşırı Güven	Erkek	102	3.058	1.123	5.445	.000
	Kız	219	2.363	.929		
Genel Ölçek	Erkek	102	2.300	.591	-1.092	.275
	Kız	219	2.383	.652		

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak için ölçeğin genel ortalamasına ve de alt ölçek ortalamalarına bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin genel ortalaması bazında (  $t(-1.092)$ ,  $p>.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alt ölçekler ayrı ayrı incelendiğinde ise sonuçlar kız ve erkek öğrenciler bazında genel ölçekten farklılık arz etmektedir. Mantık Yürütememe alt ölçeği ( $t(-6.976)$ ,  $p<.05$ ) bağlamında kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin puanları daha yüksek olmak üzere anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin mantık yürütme bağlamında daha fazla sorun yaşadığı anlaşılmıştır. Ben Merkezlilik ( $t(8.429)$ ,  $p<.05$ ) alt ölçeğinde ise erkek öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgudan erkek öğrencilerin ben merkezlilikten kaynaklı engellerinin kız öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Otoriteye İnanç ( $t(-4.976)$ ,  $p<.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı farklılık kız öğrenciler yönündedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla otoriteye daha fazla bağımlı oldukları ve eleştirel düşünmede bu engellere daha fazla takıldıkları ortaya çıkmaktadır. Aşırı Güven ( $t(5.445)$ ,  $p<.05$ ) alt ölçeğinde ise farklılık erkek öğrenciler tarafından. Erkek öğrencilerin kendilerine aşırı güvenden kaynaklı eleştirel düşünme engellerine takıldıkları tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
Gruplar Arası	4.728	3	1.576	4.028	.008	1.grup-2.grup
Gruplar İçi	124.014	317	.391			
Toplam	128.742	320				

Katılımcılar yaş bakımından dört gruba ayrılmışlardır. 1. grupta 18-20 yaş öğrenciler; 2. grupta 21-23 yaş öğrenciler; 3. grupta 24-26 yaş öğrenciler ve de son grup olan 4. grupta 27 yaş ve üzeri olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu durumda öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin yaş gruplarına göre değişiklik gösterip göstermediğinin ölçmek için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yorumlanması ve gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için varyansların homojenliğine bakılmış ve Levene testi yorumlanmıştır ( $t(7.500)$ ,  $p<.05$ ). Varyansların homojen olarak dağılmadığı anlaşıldığından gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Dunnet C testinden faydalanılmıştır. Grup sayıları eşit olmadığından subset alpha değerleri incelenmiştir. Yapılan analizler değerlendirildiğinde 1. Grup(2.203) ile 2. Grup (2.256) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda genel ölçek baz alındığında 21-23 yaş aralığında olan öğrencilerin diğer gruplarla arasında herhangi bir farklılık bulunmamasına rağmen 1. grup olan 18-20 yaş grubu öğrencilerle arasında

anlamli bir farklılık tespit edilmiştir. 2. grup öğrencilerin 1. grup öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme engelleri bulunduğu sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği Mantık Yürütmemeye Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark (DunnetC)
Gruplar Arası	14.594	3	4.865	4.920	.002	1.grup-2. grup
Gruplar İçi	313.466	317	.989			
Toplam	328.060	320				

Tek yönlü varyans analizinin sonuçlandırılması ve gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için varyansların homojenliğine bakılmış ve Levene testi yorumlanmıştır ( $t(7.500), p < .05$ ). Varyansların homojen olarak dağılmadığı tespit edildiğinden gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Dunnet C testinden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Mantık Yürütmemeye alt ölçeği kapsamında 1. Grup ile 2. Grup arasında anlamli bir farklılık tespit edilmiştir. 2. Grup öğrencilerin 1. Grup öğrencilere oranla mantık yürütmemeye engelinden daha fazla etkilendiği sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği Ben Merkezlilik Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark (Scheffe)
Gruplar Arası	6.584	3	2.195	2.378	.070	-
Gruplar İçi	292.516	317	.923			
Toplam	299.100	320				

Yapılan analizin yorumlanması ve gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için varyansların homojenliğine bakılmış ve Levene testi yorumlanmıştır ( $t(1.853), p > .05$ ). Varyansların homojen olarak dağıldığı görüldüğünden gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Scheffe testinden faydalanılmıştır. Scheffe testinin sonuçları değerlendirildiğinde ise Ben Merkezlilik alt ölçeğine ilişkin öğrenci görüşlerinin yaş grupları bazında farklılık göstermediği anlaşılmıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 8.** Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği Otoriteye İnanç Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark (DunnetC)
Gruplar Arası	5.614	3	1.871	1.737	.159	-
Gruplar İçi	341.596	317	1.078			
Toplam	347.209	320				

Tek yönlü varyans analizinin sonuçlandırılması ve gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için varyansların homojenliğine bakılmış ve Levene testi yorumlanmıştır ( $t(3.424), p < .05$ ). Varyansların homojen olarak dağılmadığı tespit edildiğinden gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Dunnet C testinden faydalanılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde Otoriteye İnanç alt ölçeğine ilişkin engeller öğrencilerin yaş grupları bazında farklılık göstermemektedir.



**Tablo 9.** Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği Aşırı Güven Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Gruplar Arası	5.706	3	1.902	1.752	.156	-
Gruplar İçi	344.023	317	1.085			
Toplam	349.729	320				

Varyansların homojenliğini kontrol etmek üzere ve Levene testi yorumlanmıştır ( $t(1.949)$ ,  $p>.05$ ). Varyansların homojen olarak dağıldığı tespit edildiğinden gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Scheffe testinden faydalanılmıştır. Gruplar arasında Aşırı Güven alt ölçeğine ilişkin anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünmenin önemi ve de bu kurumlarda bu üst düzey düşünme yetisinin yeteri kadar kazandırılmadığı savından yola çıkarak öğrencilerin eleştirel düşünme engellerini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmanın sonuçları alana katkı sağlayacak niteliktedir. Araştırma kapsamına alınan bölüm ‘eleştirel düşünme’ becerisini kullanmanın zorunlu olduğu Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümüdür. Edebi metinlerin eleştirel düşünme yoluyla değerlendirilmesi ve de yine bu yolla yazılar yazılması bölüm öğrencilerinden beklenmektedir. Bahsi geçen bölüm giriş puanları bazında farklılık gösteren iki anabilim dalından oluşmaktadır. Nitekim sonuçlar da bu doğrultuda farklılaşmaktadır.

Araştırmanın ilk sorusu değerlendirildiğinde öğrencilerin genel olarak orta düzeyde eleştirel düşünme engellerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Uygulanan ELDEN ölçeğinin alt temaları değerlendirildiğinde ise öğrencilerin aşırı güven konusunda engellerinin diğerlerine oranla daha fazla olduğu bununla birlikte ben merkezli düşünmeden kaynaklı engellerinin de en alt düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ile bazı değişkenlerin karşılaştırması yapılmıştır. Bölüm değişkeni incelendiğinde İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerine kıyasla daha yüksek eleştirel düşünme engeli puanları olduğu anlaşılmıştır. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri üniversiteye giriş puanları bazında Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinden daha üstün olmalarına rağmen eleştirel düşünme engellerine daha fazla sahip oldukları ortaya konmuştur. Bu durum akademik başarı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin sorgulanması gerektiğini meydana çıkarmaktadır. Araştırmanın bu sonucu akademik başarı arttıkça eleştirel düşünme becerisi artar sonucuna ulaşan bazı araştırmalarla çelişmekte (Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012; Öztürk ve Ulusoy, 2008; Ricketts ve Rudd, 2005; McDonough, 1997); akademik başarı ve eleştirel düşünme arasında bağlantı saptamayan bir takım araştırmalarla da (Giancarlo ve Facione 2001; Stupnisky vd., 2008) örtüşmektedir. Alt temalar bazında bölüm değişkeni incelendiğinde ise ‘Mantık Yürütememe’ ve ‘Otoriteye İnanç’ bazında İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünün öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri daha fazlayken; diğer alt temalarda iki bölüm arasında bir farklılık tespit edilememiştir.

Eleştirel düşünme engelleri cinsiyet değişkeni bazında farklılık göstermemektedir. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri aynıdır diyen bazı çalışmalarla (Özdemir, 2005; Şen, 2009; Saçlı ve Demirhan, 2011; Kanbay vd., 2012; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012) örtüşmektedir. Çalışmanın alt temaları bazında cinsiyet değişkeni ele alındığında ise dikkate değer bazı sonuçlar göze çarpmaktadır. ‘Mantık Yürütememe’ ve ‘Otoriteye İnanç’ alt temaları için kız öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri erkeklere göre daha fazlayken; ‘Ben Merkezlilik’ ve ‘Aşırı Güven’ alt temalarında erkeklerin eleştirel düşünme engelleri daha fazladır.

Eleştirel düşünme engelleri yaş değişkeni ile değerlendirildiğinde ise yaş aralıkları 18-20 olan 1. Grupa 21-23 olan 2. Grup arasında farklılık tespit edilmiştir. 2. Grubun daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme engeline sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda verilen eğitimle eleştirel düşünme engellerinin aşılamadığını göstermektedir. Okula girdikleri ilk yıllar olan 1- 20 yaş grubu öğrencilerin daha az eleştirel düşünme engeli varken 21-23 yaş arası mezun durumuna yaklaşan öğrencilerin daha fazla eleştirel düşünme engeli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu yapılan bazı araştırmalarla (Kürüm, 2002; Akar, 2007; Gülveren, 2007) aynı

doğrultudayken diğer bir kısmıyla aynı doğrultuda değildir (Şen, 2009; Saçlı ve Demirhan, 2011; Kanbay vd., 2012; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012).

Araştırma sonuçları, eleştirel düşünme engellerinin farklı çalışmalarla daha ayrıntılı olarak sorgulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle yaş ve bölüm sonuçları bu değişkenlerin deneysel araştırmalarla da sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Yükseköğretim programlarının eleştirel düşünmeyi içine daha fazla alacak şekilde revize edilmesi ve de öğretim elemanlarının daha etkili eleştirel düşünme stratejileri geliştirmeleri ve bu noktadaki eksikliklerinin gerekli eğitimlerle tamamlanması gerekmektedir. Bu tedbirler öğrencilerin bu engelleri aşmaları konusunda onlara destek olacaktır. Ancak unutulmamalıdır ki bu engellerin aşılmasında en büyük sorumluluk bireyin kendisindedir. Bireylerin öz denetimleri sayesinde kendilerini daha iyi tanımaları gerekmektedir. Mevcut eksikliklerini gidermelerinde onlara destek olmak da genelde sistemin; daha özelde de öğretim elemanlarının görevidir.

## Kaynakça

- Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M.A., Tamim, R., et al. (2008). Instructional interventions affecting CT skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.
- Aikin, S. F., & Talisse, R. B. (2014). *Why we argue (and how we should)*. New York: Routledge.
- Aliakbari, M., & Sadeghdaghighi, A. (2011). Investigation of the relationship between gender, field of study, and critical thinking skill: the case of Iranian students. *Proceedings of the 16th Conference of PanPacific Association of Applied Linguistics*.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arcidiacono, P., Bayer, P., & Hizmo, A. (2010). Beyond signaling and human capital: Education and the revelation of ability. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(4), 76–104.
- Arum, R., & Roska, J. (2011). Limited learning on college campuses. *Society*, 48, 203–207.
- Behar-Horenstein, L., and Niu, L. (2011). “Teaching Critical Thinking Skills in Higher Education: A Review of the Literature.” *Journal of College Teaching and Learning* 8 (2), 25–42.
- Bezanilla, M.J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., and Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher’s view. *Thinking Skills and Creativity*, 33,(2019),100584,1-10.
- Blackmore, J. (2001). Universities in crisis? Knowledge economies, emancipatory pedagogies, and the critical intellectual. *Educational Theory*, 51(3), 353–370.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*. Palgrave, McMillan, New York.
- Crenshaw, P., Hale, E., & Harper, S. (2011). Producing intellectual labor in the classroom: The utilization of a critical thinking model to help students take command of their thinking. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(7), 13–26.
- Danvers E. (2018) Who is the critical thinker in higher education? A feminist re-thinking, *Teaching in Higher Education*, 23(5), 548-562.
- Davies, M. (2003). A cautionary note about the teaching of critical reasoning. Paper Presented at the ‘Learning for an Unknown Future’ Conference, Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).
- Davies, M. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 255–260.
- Deutschman, A. (1991). *The trouble with MBAs*. July 29 Fortune, 67–79.

- Dwyer, C. P. (2017). To teach or not to teach critical thinking: A reply to Hubner and Kuncel. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 92–95.
- Elder, L. *The Miniature Guide to Critical Thinking for Children, Foundation for Critical Thinking*, Dillon Beach, CA, 2006, 2nd Ed.
- Elder, L. Foundation for Critical Thinking. 12 Şubat 2020 tarihinde [http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define\\_critical\\_thinking.cfm](http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm) adresinden ulaşılmıştır.
- Facione, P. A. (2013). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment [https://www.nyack.edu/files/CT\\_What\\_Why\\_2013.pdf](https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf). Adli internet sitesinden ulaşılmıştır.
- Franco, A. R., Costa, P. S., Butler, H. A., & Almeida, L. S. (2017). Assessment of undergraduates' real-world outcomes of critical thinking in everyday situations. *Psychological Reports*, 120(4), 707–720.
- Gellin, A. (2003). The Effect of Undergraduate Student Involvement on Critical Thinking: A Meta-Analysis of Literature 1991–2000. *Journal of College Student Development*, 44 (6): 746–762.
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29–55.
- Gimenez, M.E. (1989). Silence in the classroom: Some thoughts about teaching in the 1980s. *Teaching Sociology*, 17, 184–191.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, H. (2012). Niçin Eleştirel Düşünemiyoruz? Eleştirel Düşünmenin Engelleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 43-52.
- Güven, M., Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2006), 75-90.
- Halpern, D.F. (1993). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), 238–254.
- Halpern, D. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 2003 Mahwah, New Jersey.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking* (5th ed). New York: Psychology Press.
- Huber, C., & Kuncel, N. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431–468.
- Kanbay, Y., Işık, E., Arslan, Ö., Özdemir, H. (2012). Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 189-201.
- Karakaya İ. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıoğen (Yay. Haz.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss.59-62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavanagh, J., & Rich, M. D. (2018). *Truth decay: An initial exploration of the diminishing role of facts and analysis in American public life*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Knight, P. (2007). Grading, classifying and future learning. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 72- 86). New York: Routledge.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Liu, O. L. (2011). Value-Added Assessment in Higher Education: A Comparison of Two Methods. *Higher Education*, 61 (4), 445–461.

- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1–13.
- McDonough, M. (1997). *An Assessment of Critical Thinking at the Community College Level*. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia University teacher College, Columbia.
- Mitchell, R., Myles, F., Johnston, B., & Ford, P. (2003). Criticality and the ‘Key skills’ agenda in undergraduate linguistics. University of southampton. Notes of talk given at subject centre for languages.
- Moeti, B., Mgawi, R., & Mealosi, W. (2017). Critical thinking among post-graduate diploma in education students in higher education: Reality of fuss? *Journal of Education and Learning*, 6(2), 13–24.
- Moore, T. (2011). Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 261–274.
- Moore, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506–522.
- Niu, L., Behar-Horenstein, L., and Garvan, C.W. (2013). Do Instructional Interventions Influence College Students’ Critical Thinking Skills? A Meta-Analysis. *Educational Research Review* 9, 114–28.
- Özdelikara, A., Bingöl, G., Görgen, Ö. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bunu Etkileyen Faktörler. *İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi*, 20(3), 219-226.
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Öztürk, N., Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1): 15-25.
- Paul,R.(2004).The state of critical thinking today. 13.02.2020 tarihinde The Critical Thinking Community <http://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinkingtoday/523> adresinden edinilmiştir.
- Paul, R. & Elder. L. (2009). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking, Dillon Beach, CA, 5th Ed.
- Puig, B., Blanco-Anaya, P., Bargiela, I. M. & Crujeiras-Pérez, B. (2019) A systematic review on critical thinking intervention studies in higher education across professional fields, *Studies in Higher Education*, 44(5), 860-869.
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2008). Comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 85–93.
- Richmond,J.E.(2007).Bringing critical thinking to the education of developing country professionals. *International Education Journal*, 8(1), 1–29.
- Ricketts, J. C., & Rudd, R. D. (2005). Critical thinking skills of selected youth leaders: The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions, and student academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 33–43.
- Roohr, K., Olivera-Aguilar, M., Ling, G. & Rikoon, S. (2019). A multi-level modeling approach to investigating students’ critical thinking at higher education institutions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 946-96.
- Saçlı, F., Demirhan, G. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon programlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,41, 372-385.
- Samson, P. L. (2018). *Critical thinking in social work education: A Delphi study of faculty understanding* (Doctoral Dissertation). University of Windsor, Canada. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7395> adresinden ulaşılmıştır.

- Saiz, C., & Nieto, A. M. (2002). Critical Thinking: capacities and development. *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*, 15–19.
- Scriven, M. & Paul, R. (2008). “Defining Critical Thinking,”(10 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.) [http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define\\_critical\\_thinking.cfm](http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm).
- Shaw, R.D. (2014). How critical is critical thinking? *Music Educators Journal*, (December),65-70.
- Soufi, N.E.,& See, B.H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. *Studies in Educational Evaluation*,60, 140-162.
- Sternberg, R. (1985) “Critical Thinking, Its Nature, Measurement, and Improvement,” in Essays on the Intellect, ed. Frances R. Link (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development), 46.
- Stupnisky, R.H., Renaud, R.D., Daniels., L.M., Haynes, T.L. & Perry, R.P. (2008). The Interrelation of First-Year College Students’ Critical Thinking Disposition, Perceived Academic Control, and Academic Achievement. *Res High Educ*,49, 513-530.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1(2), 69-90.
- The European Higher Education Area (2012). Bologna process implementation report Retrieved from [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/79/5/Bologna\\_Process\\_Implementation\\_Report\\_607795.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf).
- Tok, E., Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy. *The Journal of Higher Education*, 73(6), 740–763.
- Tümkaya, S., Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,17(2), 387-402.
- Twale, D. & Sanders, C. (1999). Impact of Non-Classroom Experiences on Critical Thinking Ability. *Naspa Journal*, 36 (2), 133–146.
- UNESCO. 2009. *The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change an Development*. Paris: UNESCO.
- Walsh, D., & Paul, R. (1988). *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington, D.C.: American Federation of Teachers.

## Extended Abstract

### Introduction

In the era of knowledge explosion the value of education is embodied in the skills and knowledge students gained as a result of their studies. The essential skill of the era that students are expected to acquire is the critical thinking skill. Students should develop their ability to think critically not only through their primary and secondary education but also in college education. Since, it is the last step before the working life. The importance of the higher education in encouraging critical thinking in students has been stressed by research. However several studies revealed that most of the students could not develop critical thinking skill during college years. Thus the barriers to think critically in higher education and the variables to affect it need to be addressed well.

By this viewpoint the current research was designed to reveal the level of students about the barriers to think critically and to analyse them in terms of their gender, department, and age. here are not enough studies addressing the critical thinking barriers of college students by the best knowledge of the researcher. So the present study will contribute to the field in this respect. In line with the aim of the study the research questions were determined as follows:



1-What is the level of students' critical thinking barriers?

2-Do the critical thinking barriers of students differ in terms of some variables such as department, gender, and age?

### **Methodology**

The current study was designed as a survey research to measure the participants' views about their own critical thinking barriers and to analyse them in terms of several variables.

Participants of the research were 330 students of Firat University department of Western Languages and Literatures in the academic years of 2019-2020. However 321 surveys were taken into consideration in data analysis process. The majority of participants were female with the number of 219, and there were 102 male students. 182 students were attending English Language and Literature Department while the rest of them were in German Language and Literature Department. There were 134 students with the age of 18-20; 157 students with the age of 21-23; 25 students with the age of 24-26, and only five students with the age of 27 and more.

Data were collected through Critical Thinking Barriers Scale developed by Semerci and her friends in 2019. The KMO value of the scale was 0.892; the Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was 0.87.

The data were analysed utilizing some descriptive statistical procedures such as arithmetic average and standard deviation. Moreover, independent samples t test and one way anova test were done to determine whether these barriers differ in terms of department, gender and age.

### **Results**

Analysis of data revealed that the participants have an average level of critical thinking barriers. The general scale (2.357) and the sub scales differ in terms of scale scores. While Overconfidence sub scale has the highest score, egocentrism has the lowest one, which means students have barriers related to being over-self-confident more than being egocentric.

As for the second research question, independent sample t tests and one way Anova tests were implemented. With regards to department variable the research has significant findings. It means the students of English Language and Literature Department have more critical thinking barriers than the students of German Language and Literature Department. On the other hand, in terms of gender variable there is no significant difference between male and female students. And in the way of age variable, there is a significant difference between the first and the second age groups. To say more clearly the students with the age of 21-23 have more critical thinking barriers than the students with the age of 18-20.

### **Conclusion and Recommendations**

By the aim of revealing the level of college students' critical thinking barriers the study has contributed to the field addressing the issue by a survey method. In doing so, it calls for a new understanding of critical thinking in terms of its barriers. The results of the study revealed that further experimental studies are welcomed to deal with the department and age issues.

Higher education programs should be revised in terms of critical thinking to cope with the barriers the students have. The higher education system and the academics should share the responsibility to decrease the barriers to critical thinking. However, the most important responsibility to overcome these barriers belongs to the students. The more students know about themselves the more successful they would be to cope with those barriers.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.817658>

Geliş Tarihi: 28.10.2020

Received: 28.10.2020

Kabul Tarihi: 24.12.2020

Accepted: 24.12.2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Polat, İ. ve Polat M. (2020). Halk Eğitimi Merkezinde Görev Yapmakta Olan Personelin Halk Eğitim Yönetimine İlişkin Metaforik Algıları. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 235-248.



## Halk Eğitimi Merkezinde Görev Yapmakta Olan Personelin Halk Eğitim Yönetimine İlişkin Metaforik Algıları \*

İsa POLAT<sup>1</sup> Musa POLAT<sup>2</sup>

### Öz

*Bu araştırmada Halk Eğitim Merkezinde görev yapmakta olan kurum personelinin yönetim hakkındaki metaforlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma alanını 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesine bağlı Halk Eğitim Merkezi'nde görev yapmakta olan 33 kurum personeli oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın deseni olarak da olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yönteminde kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışma bulgularına göre, araştırmaya katılan halk eğitim merkezi personeli, halk eğitim yönetimine ilişkin 24 farklı metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlar temalar halinde gruplandırılmıştır. Halk eğitim merkezi personelinin ürettiği metaforlar, "aile, besleyici, birleştirici, çalışkanlık, fedakarlık, lider ve sorun çözücü" olmak üzere toplam 7 adet temada toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları en fazla "birleştirici" teması altında metafor üretmişlerdir. Halk eğitim personellerinin ürettiği metaforlara göre kurum personelleri halk eğitim yönetimini en fazla sırasıyla, ağaç, aile ve ev metaforları ile temsil etmişlerdir. Halk eğitim yönetimine ilişkin üretilen metaforların olumlu olduğu belirlenmiştir. Halk eğitim personeli halk eğitim yönetimini kendi ailesinden biri gibi, fedakâr, birleştirici, besleyici bir kurum olarak görmektedirler. Ayrıca toplumsal sorunları çözmeye bakımından birçok unsuru bir araya getirerek sorunları çözen, çalışkan bir lider olarak gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan personellerin yönetime ilişkin ürettiği metaforlar cinsiyetleri, meslek türleri ve yaşları açısından farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Halk eğitim merkezi, Eğitim yönetimi, Metafor

## Metaphoric Perceptions of Personnel Working in Public Education Center Regarding Public Education Center Management

### Abstract

*In this research, it was aimed to reveal the metaphors of the institution personnel working in the Public Education Center about the management. The study group of the research consists of the personnel of 33 institutions working in the Public Education Center of İzmir province Buca district in 2018-2019 Education Year. Phenomenology was used as the design of this research, in which qualitative research method was used. The data of the research were obtained by the semi-structured interview form used in the qualitative research method and developed by the researcher. According to the findings of the study, the public education center personnel who participated in the study produced 24 different metaphors about public education management. The metaphors produced are grouped into themes. The metaphors produced by the staff of the public education center are gathered under 7 themes: "diligence, family, leader, nurturing, problem solver, sacrifice, unifying". Participants of the study mostly produced metaphors under the "unifying" theme. According to the metaphors produced by the public education personnel, the personnel of the institution represented the public education management mostly with the metaphors of tree, family and house, respectively. It has been determined that the metaphors produced regarding public education management are positive. Public education personnel see the public education administration as a self-sacrificing, unifying and nurturing institution, like one of their own family. In addition, it has been determined that they see them as a hardworking leader who solves problems by bringing together many elements in terms of solving social problems. It was concluded that the metaphors that the personnel.*

**Keywords:** Public Education Center, Education Management, Metaphor

\* Bu makale İzmir Çeşme'de düzenlenen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

<sup>1</sup> Uzman, Dokuz Eylül Üniversitesi, [isa.polat@hotmail.com](mailto:isa.polat@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5686-5631>

<sup>2</sup> Uzman, Gazi Üniversitesi, [mspl16@hotmail.com](mailto:mspl16@hotmail.com), <http://orcid.org/0000-0001-8664-2511>

## Giriş

21. Yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler dünyayı küçük bir köy haline getirmiştir. Bununla birlikte bilgi değişerek ve birikerek artmış, bilgi toplumu olmak, ülkeler için önemli bir amaç haline gelmiştir (Polat, 2017). Bireylerin bilgi toplumunun gereklerini yerine getirebilmelerinde yaşam boyu öğrenme faaliyetleri önemli bir yere sahiptir. Bunun bilincinde olan ülkeler ilgili kanunlarında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini yürütecek kurumları belirlemiş, bu kurumların görev ve yetkilerinin sınırlarını çizmiştir.

Ülkemizde 2018 yılında yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nde yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini yürütmekle görevli olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün görev ve yetkileri Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde şu şekilde sıralanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018):

- Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla çalışmalar yapmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek,
- Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek,
- Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek.

Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nde belirtilen görevleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olgunlaşma enstitüleri ve halk eğitimi merkezleri yerine getirmektedir. Halk eğitimi merkezleri, okuma-yazma, meslek kursları, sosyal ve kültürel kurslar gibi birçok alanda yaşam boyu öğrenme olanaklarını geniş bir hedef kitleye sunan yaygın eğitim kurumları olarak tanımlanmaktadır (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018). Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise, halk eğitimi kavramının yerine, yetişkin eğitimi (adult education), sürekli eğitim (continuing education), yaşam boyu eğitim (lifelong education) ve 1990'lardan itibaren de yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir (Kaya, 2015). Halk eğitimi merkezlerinde yürütülen hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin başarılı olmasında nitelikli etkin bir yönetim ve personel anlayışı önemli bir rol oynamaktadır. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan personelin yönetim hakkındaki algıları ise kurumun yönetim anlayışı hakkında önemli bilgiler barındırmaktadır. Bireylerin çevrelerinde meydana gelen olay ve olguları nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmada ise metaforlar önemli bir işleve sahiptir.

## Metafor

Lakoff ve Johnson (1980), metaforla ilgili gerçekleştirilen ilk çalışmaları yapan araştırmacıdır. Bu araştırmacıların geliştirmiş olduğu bilişsel metafor kuramına göre metaforlar, bireylerin yaşadıkları ortamlara ilişkin düşüncelerini etkileyen zihinsel yapıdır. Aynı kurama göre metaforlar, bireyler için soyut ve belirsiz olan durumları daha somut ve anlaşılır hale gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle metaforlar, bireylerin çevresindeki olayları nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Metaforlar, insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak bilemeye de olanak sağlar. Metaforlar bu anlamda "bilinmez", bilinir deneyimler yoluyla açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 206).

Alanyazın incelendiğinde öğrenci, öğretmen ve aday öğretmenlerin, idareciler üzerinde metaforik algılarını ele alan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların bazıları metaforları, eğitim (Altun ve Apaydın, 2013; Turan, Yıldırım ve Tıkman, 2016), eğitim programı (Aykaç ve Çelik, 2014; Özdemir, 2012), okul (Özdemir, 2012), öğretmen (Akgün, 2015; Aslan, 2013; Aydeş ve Akın, 2016; Koç, 2014), herhangi bir ders (Gömleksiz, Kan, Öner, 2012; Şahin, 2013), bilim/bilim insanı (Şenel ve Aslan, 2014), toplumsal cinsiyet (Aslan, 2015) kavramları ile ele aldıkları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde kurum personellerinin kurum yönetimine ilişkin metaforik algılarını ele alan çalışmalara da rastlanmıştır (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Örcü, 2014; Yalçın ve Erginer, 2012). Alanyazında halk eğitim yönetimine ilişkin metaforik algıları ortaya çıkarmayı amaçlayan herhangi bir çalışmanın tespit edilememesi gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazına bu yönde katkı sunması açısından önemlidir.

## Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, halk eğitim personelinin halk eğitim yönetimine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma sonucunda elde edilen metaforlar, halk eğitim yönetimi ilgili var olan algıları ortaya koymaktadır. Ayrıca halk eğitim yönetimine ilişkin olumlu ve olumsuz algılar, halk eğitim yönetimlerinin kendi yönetimlerine ilişkin tutum ve davranışlarına bir ayna tutarak kurumun olumlu anlamda yenilenmesi ve dönüşümüne katkı sunacaktır. Bu nedenle Halk Eğitim Merkezinde görev yapmakta olan kurum personelinin yönetim hakkındaki metaforlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları nelerdir?
2. Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları meslek türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci ile verilerin analizi, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin nasıl sağlandığına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Halk Eğitim Merkezinde görev yapmakta olan kurum personelinin yönetim hakkındaki metaforlarının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak da olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni bireylerin bir olay, olgu veya konuda derin ve detaylı bir fikre sahip olmadığı durumlara odaklanmaktadır. Metaforlar zengin bulgular elde etmek adına kullanılabilen nitel veri toplama araçlarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca İlçesi'nde bulunan Buca Halk Eğitimi Merkezi'nde yürütülmüştür. Bu kapsamda yürütülmekte olan araştırmanın çalışma grubunu ise Buca Halk Eğitimi Merkezi'nde görev yapmakta olan 33 personel oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Buca Halk Eğitim Merkezi'nde görev yapmakta olan 33 personel ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. "Halk Eğitim Yönetimi.....a/e benzer; Çünkü....." biçiminde eksik bırakılmış bir cümlenin yer aldığı metaforik algıları ortaya çıkarmayı amaçlayan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir form oluşturulmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Buca Halk Eğitim Merkezi'nde görev yapmakta olan personelin yönetim hakkındaki metaforlarının ortaya çıkarılması amacıyla oluşturulan form, bir alan uzmanı ve bir öğretmen tarafından incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekil verildikten sonra veriler toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Bu süreçte öncelikle kurum idaresine araştırmanın kapsamı ve içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmaya gönüllü olan katılımcılar dâhil edilmiştir. Verilerin toplanması için araştırmanın katılımcıları öğretmenler odasında toplanmıştır. Formu doldurmaları için ise 40 dakikalık bir süre verilmiştir. Veriler ortalama 20 dakikada toplanmıştır. Çalışma grubuna, "Halk Eğitim Yönetimi.....a/e benzer; Çünkü....." biçiminde eksik bırakılmış bir cümlenin yer aldığı metaforik algıları ortaya çıkarmayı amaçlayan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formlar verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016), metaforları nitel araştırmalarda nitel veri toplamak için ideal bir araç olarak görmüşlerdir.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizinde, veriler içerisinden benzer olan kelimeler, kavramlar, belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Bu temalar anlaşılır biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Buca Halk Eğitim Merkezi'nde görev yapmakta olan personelin yönetim hakkındaki algılarında var olan kavramlara yönelik geliştirdikleri metaforlar analiz edilip, yorumlanırken öncelikle örnek metafor imgeleri derlenmiştir. Bunu gerçekleştirmek için öncelikle kurum personelinin ürettiği metaforlar alfabetik sıraya göre sıralanmıştır. Her bir metafor tek tek kurum personeli tarafından açık bir şekilde ifade edilip edilmediği kontrol edilmiştir. Yazılan metaforlar içinden geçerli olanlar kodlanmıştır. Formlarda belirtilen metaforlar içinden metafor ifade etmekten çok katılımcının kişisel düşüncelerinin olduğu veya metafor ifade edipte gerekçesini nedenini yeterince ifade edilmediği veriler geçersiz sayılmıştır. Geçersiz metaforlar listeden çıkarıldıktan sonra geriye kalan geçerli metaforlar tekrar alfabetik sıraya dizilmiştir. Metafor imgeleri derlendikten sonra kategoriler geliştirilmiştir. Bu aşamada, personel tarafından yönetime ilişkin geliştirmiş olduğu metaforlar, ortak özellikler bakımından ele alınmıştır. Kurum personeli tarafından yönetime ilişkin ifade ettikleri metaforlar belirli kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Bu işlemden sonra metafor ve kavramsal kategorileri temsil eden katılımcı sayıları(f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

### Geçerlilik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla ölçme aracıyla elde edilen veriler ayrıntılı olarak sunulmuştur ve verilerin analiz edilip sonuçlandırılması ise detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla da katılımcılar tarafından üretilen metaforların kavramsal kategorileri tam anlamıyla karşılayıp karşılamadığı konusunda Gazi Üniversitesi'nden bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda tüm metaforların araştırmacı tarafından üretilen kavramsal kategoriye temsil ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada uzman incelemesi, katılımcıların verilerinin doğru işlenmesi hakkındaki teyidi ve personel ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin süreleri uzun tutularak da uzun süreli etkileşim yoluyla iç geçerlik (inandırıcılığı) sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin inandırıcılığını artırmak için toplanan verilerden elde edilen bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurulurken araştırmacı ortamda aktif olarak yer almış ve katılımcılardan gelecek olası sorular ve yanlış anlaşılmalara önüne geçilerek olası bir veri kaybının önüne geçilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini (aktarılabiliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde aktarılmıştır.

### Bulgu ve Yorumlar

Bu araştırmada, Halk Eğitim Merkezinde görev yapmakta olan kurum personelinin yönetime ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda personelin yönetim hakkında geliştirdikleri metaforlara ilişkin bulgulara ait tablolar oluşturulmuştur. Daha sonra bulgular alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır. Daha sonra Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları cinsiyet, meslek türü ve kıdem açısından ele alınmıştır.

Aşağıda Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları ortaya çıkarmak amacıyla bulgulara Tablo 1' de yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Halk eğitim personelinin halk eğitim yönetimine ilişkin geliştirdiği metaforlar listesi

Metaforlar	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı
Ağaç	6	18.18
Aile	3	9.09
Anahtar	1	3.03
Arıkovanı	1	3.03
Baba	1	3.03
Bahçe	1	3.03
Çözüm merkezi	1	3.03
Deniz	1	3.03
Ev	3	9.09
Girişimci	1	3.03
Gökkuşluğu	1	3.03
Halı tezgâhı	1	3.03
İnternet	1	3.03
Kelebek	1	3.03
Kraliçe arı	1	3.03
Mutfak	1	3.03



Orkestra şefi	1	3.03
Patlamış mısır	1	3.03
Pınar	1	3.03
Saat	1	3.03
Spor araba	1	3.03
Su	1	3.03
Toprak	1	3.03
Yıldız	1	3.03
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100.00</b>

Tablo 1’deki bulgulara göre halk eğitim personelinin halk eğitim yönetimine ilişkin toplam dikkate alındığında personeller halk eğitimi yönetimi kavramına ilişkin toplam 33 olmak üzere, 24 farklı metafor üretmişlerdir. 21 metafor 1 (%3.03) personel tarafından üretilirken “ağaç” metaforunu 6 (%18.18), “aile” ve “ev” metaforları ise 3 (%9.09) personel tarafından üretilmiştir. Üretilen metaforlar incelendiğinde metaforların 8 (%33.33) tanesi canlı varlığa ilişkin olarak eşleştirilirken 16 (%66.67) tanesi cansız varlık ile eşleştirilmiştir. Canlı varlıkların ise 2 tanesi bitki, 4 tanesi insan ve 2 tanesi ise hayvan ile eşleştirilmiştir. Halk eğitim personelinin eğitim yönetimine ilişkin Tablo 1’deki üretilmiş metaforlar “aile, besleyici, birleştirici, çalışkanlık, fedakârlık, lider ve sorun çözücü” olmak üzere toplam 7 adet temada toplanmıştır.

Halk Eğitim Merkezi personeli tarafından aile teması altında üretilen metaforlar Tablo 2’de oluşturularak bu tema altında değerlendirilmiştir.

**Tablo 2:** Aile teması altında üretilen metaforlar

Aile temasına ilişkin metaforlar	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı
Meyve veren ağaç	1	3.03
Baba	1	3.03
Ev	3	9.09
Aile	3	9.09
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>24.24</b>

Tablo 2 incelendiğinde halk eğitim personelinin “aile” teması altında 4 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. “Aile” teması altında üretilen metaforların en yüksek temsil oranına sahip olanı “Aile” ve “ev” metaforları toplamda 3 (%9.09) personel tarafından temsil edilmekte iken, meyve veren ağaç ve baba metaforları ise 1 (%3.03) personel tarafından temsil edildikleri belirlenmiştir. “Aile” temasında değerlendirilen metaforlar incelendiğinde halk eğitim yönetimi kavramına ilişkin olarak personeller; ev gibi tüm sevilenlerin bir meyve gibi bir arada toplandığı bir aile ile meyve veren ağaç metaforunu, insanlara karşı sıcakkanlı ve koruyucu olması yönüyle baba metaforunu, her gün yapılan işlerin bitmek bilmeyen sabır ve hoşgörü ile yapılması, dertlerin, sıkıntıların paylaşılıp çözüme kavuşturması ile aile metaforunu, evdeki sıcaklık ve samimiyetin olması ile ev metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Halk Eğitim Merkezi personeli tarafından besleyici teması altında üretilen metaforlar Tablo 3’te oluşturularak bu tema altında değerlendirilmiştir.

**Tablo 3:** Besleyici teması altında üretilen metaforlar

Besleyici temasına ilişkin metaforlar	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı
Pınar	1	3.03
Su	1	3.03
Toprak	1	3.03
Büyük bir bahçe	1	3.03
İnternet	1	3.03
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>15.15</b>

Tablo 3 incelendiğinde halk eğitim personelinin “besleyici” teması altında 5 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen 5 adet metafor birer personel tarafından temsil edilmiştir. Personeller, halk eğitim yönetimi kavramına ilişkin olarak, toprağın tohumu besleyerek büyütmesi gibi her yaşta her insanı yetiştirme bakımından “toprak” metaforunu, halk eğitim merkezine gelen insanları toprağın içindeki mineralleri beslemesi gibi besleyen “pınar” metaforunu, halk eğitim kurumu personellerini besleyip hayat vermesi ve açık, net ve şeffaf olması bakımından “su” metaforunu, bilgiye kolay ulaşımını sağlayarak insanı bilgi ile besleyip donatması bakımından “internet” metaforunu, içerisinde besleyerek büyüttükleri ağaç ve çiçekleri öğretmenlere ve yararlı meyvelerini öğrencilere benzetilmesi bakımından “büyük bir bahçe” metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Halk Eğitim Merkezi personeli tarafından birleştirici teması altında üretilen metaforlar Tablo 4’te oluşturularak bu tema altında değerlendirilmiştir.

**Tablo 4:** Birleştirici teması altında üretilen metaforlar

Birleştirici temasına ilişkin metaforlar	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı
Gökkuşluğu	1	3.03
Orkestra şefi	1	3.03
Anahtar	1	3.03
Halı tezgâhı	1	3.03
Deniz	1	3.03
Ağaç	4	12.12
Patlamış mısır	1	3.03
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>33.33</b>

Tablo 4 incelendiğinde halk eğitim personelinin “birleştirici” teması altında toplam 7 (%33.33) farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen 7 metafor toplam 10 personel tarafından temsil edilmektedir. “Birleştirici” teması altında üretilen metaforların en yüksek temsil oranına sahip olanı “ağaç” metaforu toplamda 4 (%12.12) personel tarafından temsil edilmektedir. Gökkuşluğu, orkestra şefi, halı tezgâhı, deniz ve patlamış mısır metaforları ise birer personel tarafından temsil edilmektedir. Birleştirici temasında değerlendirilen metaforlar incelendiğinde halk eğitim yönetimi kavramına ilişkin olarak personeller; farklı renkleri bir arada tutma ile gökkuşluğu metaforunu, farklı alanlarda uzman kişilerin bir araya getirmesi ile orkestra şefi metaforunu, atkı ve çözümlü ipliklerini bir araya getirmesi ile halı tezgâhı metaforunu, birçok farklılığı içinde barındırması ile deniz metaforunu, toplumun her kesiminin uğradığı bir yer olması ile patlamış mısır metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca ağacın kökünün devlete, gövdesinin, müdüre ve dallarının ise müdür yardımcılara benzemesi ile ağaç metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Halk Eğitim Merkezi personeli tarafından çalışkanlık teması altında üretilen metaforlar Tablo 5’te oluşturularak bu tema altında değerlendirilmiştir.

**Tablo 5:** Çalışkanlık teması altında üretilen metaforlar

Çalışkanlık temasına ilişkin metaforlar	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı
Spor araba	1	3.03
Brimstone kelebeği	1	3.03
Çam ağacı	1	3.03
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9.09</b>

Tablo 5 incelendiğinde halk eğitim personelinin “çalışkanlık” teması altında 3 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen 3 adet metafor, birer personel tarafından temsil edilmiştir. Personeller, halk eğitim yönetimi kavramına ilişkin olarak, zor koşullarda dayanıklılık gösteren, şeffaf bir şekilde çalışan, farklı renkteki kanatlara sahip brimstone kelebekleri gibi dayanıklı, çalışkan, uyuşucu olmaları bakımından “brimstone kelebeği”

metaforunu günlük çalışma temposuyla, inanılmaz bir hızla performans gösteren bir araba olan “spor araba” metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Halk Eğitim Merkezi personeli tarafından fedakârlık teması altında üretilen metaforlar Tablo 6’da oluşturularak bu tema altında değerlendirilmiştir.

**Tablo 6:** Fedakârlık teması altında üretilen metaforlar

Fedakârlık temasına ilişkin metaforlar	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı
Çam ağacı	1	3.03
Yıldız	1	3.03
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6.06</b>

Tablo 6 incelendiğinde halk eğitim personelinin “fedakarlık” teması altında 2 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen 2 adet metafor, birer personel tarafından temsil edilmiştir. Personeller, halk eğitim yönetimi kavramına ilişkin olarak, her konuda bir yıldız gibi aydınlık, güler bir yüzle yardımcı olmaları bakımından “yıldız” metaforunu, yaz kış hiç ara vermeden yapraklarını dökmeyen bir ağaç gibi her daim çalışması bakımından “çam ağacı” metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Halk Eğitim Merkezi personeli tarafından lider teması altında üretilen metaforlar Tablo 7’de oluşturularak bu tema altında değerlendirilmiştir.

**Tablo 7:** Lider teması altında üretilen metaforlar

Lider temasına ilişkin metaforlar	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı
Kraliçe (ana) arı	1	3.03
Arıkovanı	1	3.03
Girişimci	1	3.03
Saat	1	3.03
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>12.12</b>

Tablo 7 incelendiğinde halk eğitim personelinin “lider” teması altında 4 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen 4 adet metafor birer personel tarafından temsil edilmiştir. Personeller, halk eğitim yönetimi kavramına ilişkin olarak, kolonideki arıların devamını sağlayan bir lider gibi halk eğitim işleyişinin devamını sağlaması bakımından “kraliçe (ana) arı” metaforunu, işbirliği ve uyum içinde yönetim sağlayan bir ortam sağlaması bakımından “arıkovanı” metaforunu, araştırma, planlama, organizasyon, koordinasyon işlerini yöneten bir lider bakımından ise “girişimci” metaforunu, akrep ve yelkovanın birbiriyle uyumlu çalışmasını sağlayan bir lider gibi “saat” metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Halk Eğitim Merkezi personeli tarafından sorun çözücü teması altında üretilen metaforlar Tablo 8’de oluşturularak bu tema altında değerlendirilmiştir.

**Tablo 8:** Sorun çözücü teması altında üretilen metaforlar

Sorun çözücü temasına ilişkin metaforlar	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı
Anahtar	1	3.03
Çözüm merkezi	1	3.03
Sıcak mutfak	1	3.03
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9.09</b>

Tablo 8 incelendiğinde halk eğitim personelinin “sorun çözücü” teması altında 3 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen 3 adet metafor birer personel tarafından temsil edilmiştir. Personeller, halk eğitim yönetimi kavramına ilişkin olarak, eğitim sistemindeki açıkları kapatarak toplumsal sorunlara çözüm üretmesi bakımından “çözüm merkezi” metaforunu, kurumsal sorunların çözümünde hangi sorunun çözümünde hangi anahtarın kullanılması konusunda uzmanlık göstermesi bakımından “anahtar” metaforunu, tüm planlamaların, organizasyonların ve fikirlerin üretilerek servis edilmesi bakımında “sıcak mutfak” metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Aşağıda Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları cinsiyetleri açısından ele alınmıştır. Cinsiyete ilişkin bulgular tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre metaforik algıları

Cinsiyet	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı	Metaforlar	f	%
Kadın	26	78.79	Ağaç (5), aile(3), toprak(1), deniz(1), kraliçe arı(1), pınar(1), patlamış mısır(1), Brimstone kelebeği(1), arı kovanı(1), internet(1), gökkuşağı(1), ev(1), anahtar(1), mutfak(1), halı tezgâhı(1), su(1), yıldız(1), saat(1), bahçe(1), baba(1)	20	76.92
Erkek	7	21.21	Ağaç (2), Ev (1), Orkestra Şefi(1), Girişimci(1), Çözüm Merkezi(1), Spor Araba(1)	6	23.08
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100.00</b>		<b>26</b>	<b>100.00</b>

Tablo 9 incelendiğinde kadın personellerin 20 (%76.92) farklı metafor ile erkek personellerden 6 (%23.08) daha fazla metafor ürettikleri görülmektedir. Kadın ve erkek personellerin ürettiği metaforlar incelendiğinde bu metaforların tamamının olumlu metaforlar olduğu belirlenmiştir. Kadın personeller Halk Eğitim yönetimi kavramının ilişkin olarak çoğunlukla ağaç(5), ardından da aile(3) metaforunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Kadın personeller Halk eğitim yönetimi kavramını ayrıca toprak, deniz, kraliçe arı, pınar, patlamış mısır, brimstone kelebeği, arı kovanı, internet, gökkuşağı, ev ve anahtar metaforları ile ilişkilendirmişlerdir. Üretilen bu metaforlar incelendiğinde kadınların çoğunlukla Halk Eğitim Yönetimini bir aile gibi gördüklerini, bir ağaç gibi tüm organların birbirine bağlı olduğunu ayrıca farklı özelliklerdeki birçok rengi bir gökkuşağı gibi uyum içinde bir araya getiren bir yer olarak görmekteyiz. Bununla birlikte erkek personeller ise Halk Eğitim Yönetimi kavramına ilişkin olarak çoğunlukla ağaç(2) metaforunu tercih etmişlerdir. Ayrıca Halk eğitim yönetimi kavramına ilişkin olarak erkekler ev, orkestra şefi, girişimci, çözüm merkezi ve spor araba metaforunu tercihe ettikleri belirlenmiştir. Erkeklerin ürettikleri bu metaforlar onların Halk Eğitim Yönetimini birçok sesi bir arada barındıran bir kurumu bir orkestra şefi gibi uyum içinde yöneten ve kurum içinde çıkan sorunlara hızla çözüm bulan bir çözüm merkezi olarak görmekteyiz. Ayrıca hem kadın hem de erkek personelin Halk Eğitim Yönetimini ağaç metaforu ile ilişkilendirdikleri de belirlenmiştir. Bu kapsamda Halk Eğitim personellerinin Halk Eğitim Yönetimine ilişkin metaforik algılarının cinsiyet açısından farklılaştığı sonucu çıkarılabilir.

Aşağıda Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları meslek türü açısından ele alınmıştır. Meslek türüne ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10:** Katılımcıların meslek türü değişkenine göre metaforik algıları

Meslek türü	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı	Metaforlar	f	%
Usta öğretici	13	39.39	Aile(3), Ağaç (2), Deniz(1), Pınar(1), Ev(1), Yıldız(1), Bahçe(1), Baba(1), Orkestra Şefi(1), Mutfak(1)	10	37.04
Kadrolu öğretmen	12	36.37	Ağaç(3), Toprak(1), Kraliçe Arı(1), Patlamış Mısır(1), Gökkuşağı(1), Ev (1), Anahtar(1), Halı Tezgâhı(1), Girişimci(1), Saat(1)	10	37.04
Yardımcı hizmetler	8	24.24	Ağaç (2), Çözüm Merkezi(1), Spor Araba(1), Su(1), İnternet(1), Arı Kovanı(1), Brimstone Kelebeği(1)	7	25.92
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100.00</b>		<b>27</b>	<b>100.00</b>

Tablo 10 incelendiğinde usta öğreticilerin ve kadrolu öğretmenlerin 10 (%37.04) farklı metafor üreterek yardımcı hizmetlerde çalışan personellerden 7 (%25.92) daha fazla farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Usta öğreticilerin Halk Eğitim Merkezi yönetimini en fazla "Aile" metaforu ile daha sonra sırasıyla ağaç(2), pınar, deniz, ev, yıldız, bahçe, baba, orkestra şefi ve mutfak metaforları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Kadrolu öğretmenlerin ise Halk Eğitim Merkezi yönetimini en fazla "ağaç" (3) metaforu ile daha sonra sırasıyla toprak, kraliçe arı, patlamış mısır, gökkuşağı, ev, anahtar, halı tezgâhı, girişimci ve saat metaforları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Yardımcı personellerin ise Halk Eğitim Merkezi yönetimini en fazla "ağaç" (2) metaforu ile daha sonra çözüm merkezi, spor araba, su, internet, arı kovanı ve brimstone kelebeği metaforları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Usta öğreticileri çalıştıkları kurum yönetimini bir aile sıcaklığında samimi bir ortamın olduğu bir aile ve o ailenin üyeleri olarak görmekteyiz. Kadrolu öğretmenler ve yardımcı hizmetlerde çalışan personeller Halk Eğitimi yönetimini bir ağaca benzetmişlerdir. Sahip olduğu yapılarla her türlü bilgi ve beceriyi bünyesinde barındıran ve

etrafındakilere bir ağaç gibi fayda sağlayan bir yapı olarak görmektedirler. Bu kapsamda Halk Eğitim personellerinin Halk Eğitim Yönetimine ilişkin metaforik algılarının meslek türü açısından farklılaştığı sonucu çıkarılabilir.

Aşağıda Halk Eğitimi Merkezinde görev yapmakta olan personelin yönetime ilişkin metaforik algıları yaş değişkeni açısından ele alınmıştır. Yaş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11:** Katılımcıların yaş değişkenine göre metaforik algıları

Yaş	Katılımcı sayısı	Yüzde oranı	Metaforlar	f	%
20-25	3	9.10	Yıldız(1), aile(1), baba(1)	3	10.34
26-30	6	18.18	Aile(2), toprak(1), arı kovani(1), ağaç(1), su(1)	5	17.24
31-35	4	12.12	Ev(2), brimstone kelebeği(1), internet(1)	3	10.34
36-40	7	21.21	Deniz(1), pınar(1), ağaç(1), orkestra şefi(1), mutfak(1), girişimci(1), spor araba(1)	7	24.14
41-45	4	12.12	Kraliçe arı(1), patlamış mısır(1), ağaç(1), gökkuşağı(1)	4	13.80
46-50	5	15.15	Ağaç(3), saat(1), bahçe(1)	3	10.34
51-üstü	4	12.12	Ağaç(1), anahtar(1), halı tezgâhı(1), çözüm merkezi(1)	4	13.80
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100.00</b>		<b>29</b>	<b>100.00</b>

Tablo 11 incelendiğinde en fazla farklı metaforu 7 metaforla 36-40 yaş aralığındaki personelin ürettiği belirlenmiştir. En az metaforu ise 3 farklı metaforla 20-25, 31-35 ve 46-50 yaş aralığındaki personellerin ürettiği belirlenmiştir. 36-40 yaş aralığındaki personelin Halk Eğitim yönetimine ilişkin üretmiş oldukları metaforlar sırasıyla, deniz, pınar, ağaç, orkestra şefi, mutfak, girişimci ve spor araba olduğu belirlenmiştir. 26-30 yaş aralığındaki personelin 5 farklı metafor, 41-45 ve 51-üstü yaş aralığındaki personelin ise 3 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. 20-25, 31-35 ve 46-50 yaş aralığındaki personellerin ise 3 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. 36-40 yaş aralığındaki personeller, Halk Eğitim yönetimini kurum içinde yaşanan sorunlar karşısında çözüm önerilerinin hazırlandığı bir mutfak olarak görmektedirler. Sorunları çözmek için bir orkestra şefi gibi birçok kişiyi bir araya getiren girişimci liderler olarak görmektedirler. Bu kapsamda Halk Eğitim personellerinin Halk Eğitim Yönetimine ilişkin metaforik algılarının yaşları açısından farklılaştığı sonucu çıkarılabilir.

## Tartışma ve Sonuç

Halk eğitim personeli, halk eğitim yönetimini genelde farklılıkları bir araya getiren, tüm çalışanları ahenkli bir uyum içinde organize eden birleştirici bir unsur olarak görmektedirler. Araştırmamanın katılımcıları en fazla “birleştirici” teması altında metafor üretmişlerdir. Halk eğitim yönetimine ilişkin üretilen metaforların oldukça olumlu olduğu belirlenmiştir. Halk eğitim personeli, halk eğitim yönetimini kendi ailesinden biri gibi, fedakâr, birleştirici, besleyici bir kurum olarak görmektedirler. Ayrıca toplumsal sorunları çözmeye bakımından birçok unsuru bir araya getirerek sorunları çözen, çalışkan bir lider olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada, halk eğitim personelinin halk eğitim yönetimine ilişkin üretmiş oldukları metaforların birleştirici, aile, ev temaları altında toplanması, halk eğitim yönetiminin çalışanlarına yönelik, katı bürokratik işleyişten, katı disiplin ve yönetim anlayışından uzak bir şekilde hareket ettiğini gösterirken, aynı zamanda da yönetimin, işbirliği ve takım çalışmasının hâkim olduğu bir ruh içinde farklılıkları bir araya getirerek toplumun tüm kesimlerine hizmet veren, tüm çalışanları ahenkli bir uyum içinde bir araya getirerek birleştirici bir unsur olarak hareket ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yönetim ve çalışanlar arasında işbirliğinin, takım çalışmasının ve uyumun var olması, çalışanların yönetime ilişkin olumlu algılar geliştirmesine katkı sağlanmasının yanında o örgütün başarısına da olumlu yönde katkıda bulunacaktır (Şan, 2017).

Halk eğitim merkezinde çalışan kadınların çoğunlukla halk eğitim yönetimini, bir aile gibi gördüklerini, bir ağaç gibi tüm organlarının birbirine bağlı olduğunu ayrıca farklı özelliklerdeki birçok rengi bir gökkuşağı gibi uyum içinde bir araya getiren bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Erkeklerin ürettikleri metaforlar onların halk eğitim yönetimini birçok sesi bir arada barındıran, bir kurumu bir orkestra şefi gibi uyum içinde yöneten ve kurum içinde çıkan sorunlara hızla çözüm bulan bir çözüm merkezi olarak görmektedirler. Araştırmada, usta öğreticileri çalıştıkları kurum yönetimini bir aile sıcaklığında samimi bir ortamın olduğu bir aile ve o ailenin üyeleri olarak görmektedirler. Ayrıca bu araştırmada kadrolu öğretmenler ve yardımcı hizmetlerde çalışan personeller ise halk eğitim yönetiminin sahip olduğu yapılarla her türlü bilgi ve beceriyi bünyesinde barındıran ve etrafındakilere bir ağaç gibi fayda sağlayan bir yapı olarak görmektedirler. 36-40 yaş aralığındaki personeller, farklı yaşlardaki diğer personellere göre halk eğitim yönetimini, kurum içinde yaşanan sorunlar karşısında çözüm önerilerinin



hazırladığı bir mutfak olarak görmektedirler. Sorunları çözmek için bir orkestra şefi gibi birçok kişiyi bir araya getiren girişimci liderler olarak görmektedirler.

Kurumda çalışan farklı cinsiyet, meslek türü ve yaşa sahip personellerin kurum yönetime ilişkin genel anlamda benzer ve olumlu yönde metaforik algıya sahip olması, halk eğitim yönetimi ile kurum çalışanlarının olumlu bir örgüt iklimi içinde olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Olumlu iklim örgütü çalışanların kurumuna karşı bir bağlılık hissetmesine neden olacaktır. Çünkü bireylerin çalıştıkları örgüte olan bağlılıkları, tutumları örgüt iklimi ile yakından ilişkili olarak görülür (Bayata, 2017). Bu anlamda bir eğitim kurumunun iklimi, çalışanların düşüncelerini, algılarını, tutum ve davranışlarını oluşturur. Çalışanların kurumlarına ilişkin sahip oldukları bağlılıkları ise, o kurumun başarısına olumlu yönde katkı sağlayacağı gibi, çalışanların kurum ve kurum yöneticilerine yönelik olumlu algılar geliştirmesine de fayda sağlayacaktır (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007).

Araştırmada, halk eğitim yönetimine ilişkin çalışanların sahip olduğu bu olumlu düşüncelerin temelinde, halk eğitim merkezi yöneticilerinin bünyesinde barındırdığı çalışanlarına yönelik geleneksel ve bürokratik yönetim anlayışından uzak bir şekilde daha demokratik bir yönetim anlayışıyla hareket etmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Çünkü Hoy ve Sweetland (2001), eğitim kurumlarının sahip olduğu geleneksel bürokratik yapının, çalışanları birbirine, kurum yöneticilerine ve kurumlarına yabancılaşmasına, dolayısıyla kurum yöneticilerine ilişkin olumsuz algıların ortaya çıkmasına neden olabileceğini ifade etmiştir. Halk eğitim merkezinde çalışan yöneticilerin, çalışanlarına yönelik sergilemiş oldukları demokratik yönetim tarzları, çalışanların kurumla ilgili karar süreçlerine dâhil olması gibi nedenler, çalışanların kurumu ve kurum yöneticilerini benimsemelerine, kurumda olumlu bir örgütsel iklimin oluşmasına, dolayısıyla personelin yönetime ilişkin algılarında pozitif yönde bir etki oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Hoy ve Miskel (2015:233), kurumu ilgilendiren konularda çalışanların karar mekanizmaları içine alarak demokratik yönetim biçimini benimseyen yöneticilerin, çalışanları tarafından daha çok benimseneceği, dolayısıyla çalışanların yöneticileri hakkında olumlu düşünceler içerisine gireceklerini belirtmiştir. Ayrıca Aydın'ın (2018: 109), belirttiği gibi, bir kurumda çalışanlar, kendilerine yönelik demokratik yönetim tarzı ile hareket eden yöneticilere yönelik olumlu tutumlar geliştirmekte ve yöneticilerine daha fazla bağlılık duymaktadırlar.

Bu araştırmada çalışanların bağlı buldukları kurum yönetime ilişkin üretmiş oldukları olumlu yöndeki metaforların benzeri, alanyazın incelendiğinde farklı araştırmalarda da görülmüştür (Yalçın ve Erginer, 2012). Aynı zamanda bu araştırmada üretilen olumlu metaforların aksine, çalışanların kurum yönetime ilişkin olumsuz metaforlar ürettiğini ortaya çıkaran araştırmalara da rastlanmıştır (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Örucü, 2014).

Yalçın ve Erginer (2012), ilköğretim okullarında bulunan öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin okul müdürüne ilişkin üretmiş oldukları metaforları belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada “okul müdürü” kavramına ilişkin 361 metafor ürettikleri belirlenmiş ve okul personeli olan öğretmenlerin okul yönetimini kurum idarecilerine örnek olan, onları motive ederek yönlendiren ve yol gösteren bir lider gibi gördükleri belirlenmiştir. Ancak, Akan, Yalçın ve Yıldırım (2014), öğretmenlerin okul müdürü kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada 24 metafor ürettiklerini ve üretilen metaforların genellikle olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Örucü (2014), öğretmen adaylarına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada okula, okul yöneticisine ve Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin algıları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adayları okul yönetime ilişkin üretmiş oldukları metaforların genelde olumsuz olduğu sonucu çıkmıştır.

## Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmada, halk eğitim personelleri halk eğitim yönetimine ilişkin toplam 33 metafor olmak üzere 24 farklı metafor üretmişlerdir. Halk eğitim merkezi personelinin üretmiş olduğu metaforlar, “lider, aile, besleyici, birleştirici, sorun çözücü, fedakârlık ve çalışkanlık” olmak üzere toplam 7 adet temada toplanmıştır. En fazla metafor, 9 adet metaforla “birleştirici” teması altında toplanmıştır.
2. Araştırmaya katılan personellerin yönetime ilişkin üretmiş oldukları metaforlar cinsiyetleri, meslek türleri ve yaşları açısından farklılaştığı sonucu çıkmıştır. Hem erkekler hem kadın personellerin olumlu metaforlar ürettikleri belirlenmiştir.
3. Usta öğreticilerin ve kadrolu öğretmenlerin yardımcı hizmetlerde çalışan personellerden daha fazla farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir.
4. 36-40 yaş aralığındaki personelin en fazla metafor ürettiği belirlenmiştir. En az metaforu ise 20-25, 31-35 ve 46-50 yaş aralığındaki personellerin ürettiği belirlenmiştir.

## Öneriler

Bu araştırma kapsamında halk eğitim yönetimlerinin personeller üzerinde olumlu algılar oluşturmaları için yönetici olarak personellerden gelen tüm düşünce ve fikirlere açık olmaları, sorunlar karşısında kurum personelini işbirliği içine sokarak bir araya getiren, onların uyum, ahenk içinde çalışmalarını sağlayacak bir ortam sağlamaları önerilebilir. Ayrıca halk eğitim yönetimi personellerine ön yargılardan uzak, güvenilir, sıcakkanlı ve güler yüzlü bir aile ortamı olacak şekilde olumlu bir örgüt iklimi sağlamaları önerilebilir.

## Kaynakça

- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). “Okul müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179.
- Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Aydeş, S. S., & Akın, U. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 20-39.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi* (1 b.). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Aykaç, N., & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Bayata, G. (2017). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Erzurum: T.C. Atatürk üniversitesi.
- Boylu, Y., Pelit, E., ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Öner, Ü. (2012). Metaphorical perceptions of elementary school students toward social studies course. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 14(2), 419- 436.
- Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018, 10 Temmuz. Resmi Gazete (Sayfa: 1). Erişim adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/www/hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeliği/icerik/791>
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama*, (7 b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K., ve Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296.
- Kaya, H. (2005). Türkiye'de Halk Eğitim Merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 268-277.
- Koç, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları*. Denizli: T.C. Pamukkale Üniversitesi.

- Şenel , T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Turan, M., Yıldırım , E., & Tıkman, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences*, 11(4), 217-242.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.

## Extended Abstract

### Introduction

Developments in science and technology in the 21st century have made the world a small village. However, knowledge has increased by changing and accumulating, and being an information society has become an important goal for countries (Polat, 2017). Lifelong learning activities have an important place for individuals to fulfill the requirements of the information society. Countries that are aware of this have determined the institutions that will carry out lifelong learning activities in their relevant laws and have drawn the limits of the duties and powers of these institutions. In the Presidential Decree on the Presidential Organization published in 2018 in our country, the duties and powers of the General Directorate of Lifelong Learning, which is responsible for carrying out lifelong learning activities (Lifelong Learning Institutions Regulation, 2018) are listed as follows:

- a) Apart from compulsory education, to carry out studies, implement, monitor and evaluate them in order to generalize education and training in a lifelong manner,
- b) To carry out non-formal education and training and open education services,
- c) To provide education and training in the fields of general or vocational and technical education through non-formal education to citizens who have not entered the formal education system, left or completed any education level.

Maturation institutes and public education centers affiliated to the Ministry of National Education fulfill the duties specified in the Presidential Decree. Public education centers are defined as non-formal education institutions that offer lifelong learning opportunities in many areas such as literacy, vocational courses, social and cultural courses to a wide target audience (Presidential Decree, 2018). When the international literature is examined, it is seen that instead of the concept of public education, the concepts of adult education, continuing education, lifelong education and lifelong learning have been used since the 1990s (Kaya, 2015). A qualified, effective management and understanding of personnel play an important role in the success of lifelong learning activities carried out in public education centers. The perceptions of the personnel working in public education centers about management contain important information about the management approach of the institution. Metaphors have an important function in revealing how individuals perceive events and phenomena that occur in their environment.

### Metaphor

Lakoff and Johnson (1980) are the researchers who made the first studies about metaphor. According to the cognitive metaphor theory developed by these researchers, metaphors are mental structures that affect individuals' thoughts about the environments they live in. According to the same theory, metaphors play an important role in making abstract and ambiguous situations more concrete and understandable for individuals. In this respect, metaphors help individuals reveal how they perceive the events around them. Metaphors also allow people to understand nature and its environment, to make sense of the objective reality that seems meaningless through certain interpretations, and to know them as means of giving meaning to life and experience. In this sense, metaphors are explained through "unknown", known experiences (Yıldırım & Şimşek, 2016: 206). For this reason, it was aimed to reveal the metaphors of the institution staff working in the Public Education Center about the management.

In this study, it was aimed to reveal the metaphors of the institution personnel working in the Public Education Center about the management. For this purpose, answers to the following questions were sought;

- 1- What are the metaphorical perceptions of the personnel working at the Public Education Center regarding the management?

2- Do the metaphorical perceptions of the personnel working at the Public Education Center regarding the administration differ significantly according to their gender?

3- Do the metaphorical perceptions of the personnel working at the Public Education Center regarding management differ significantly according to the types of profession?

4- Do the metaphorical perceptions of the personnel working in the Public Education Center about the management differ significantly according to their seniority?

### Method

The qualitative research method was used in this study, which aims to reveal the metaphors of the institution personnel working at the Public Education Center about the management. Phenomenology was used as a research design. Phenomenology design focuses on situations where individuals do not have a deep and detailed opinion on an event, phenomenon or issue. Metaphors are qualitative data collection tools that can be used to obtain rich findings (Yıldırım & Şimşek, 2016).

This research was carried out in Buca Public Education Center in Buca District of Izmir province in the 2018-2019 academic year. The working group of the research carried out in this context consists of 33 personnel working in Buca Public Education Center.

A semi-structured interview developed by the researcher was held with 33 staff working at Buca Public Education Center in the 2018-2019 academic year. The form created in this context was examined by a field expert and a teacher. Data were collected after the semi-structured interview form was finalized. The interviews lasted 20 minutes on average. In this process, first of all, the administration of the institution was informed about the scope and content of the research. Participants who volunteered for the study were included after obtaining the necessary permissions. The participants of the study were gathered in the teachers' room in order to collect the data. A period of 40 minutes was given to fill the form. Data were collected in an average of 20 minutes. To the working group, the statement of "Public Education Management ..... is similar to / because ....." semi-structured forms prepared by the researchers aiming to reveal the metaphorical perceptions in which they take place were given. Yıldırım and Şimşek (2016) saw metaphors as an ideal tool for collecting qualitative data in qualitative research.

### Result and Discussion

In this research, the participants produced 24 different metaphors about management. The metaphors produced were combined into a total of 7 themes: leader, family, nurturing, unifying, problem solver, sacrifice and diligence. The most metaphors were collected under the theme of "unifying" with 9 metaphors. Participants see management as a unifying element that brings together differences and brings all employees together in harmony. However, they see it as a self-sacrificing, unifying, nurturing institution like a family member. In addition, it has been determined that they see them as a hardworking leader who solves the problems by bringing together many elements in terms of solving social problems.

When the literature is examined, it is revealed that there are studies that support this result (Yalçın & Erginer, 2012) and those that do not (Akan, Yalçın, & Yıldırım, 2014; Örucü, 2014). Yalçın and Erginer (2012) determined that they produced 361 metaphors related to the concept of "school principal" in their study to determine the metaphors of students, teachers, parents and administrators in primary schools, and that teachers who are school staff are an example of school administrators, it has been determined that they see them as a leader who motivates and guides them. Akan, Yalçın, and Yıldırım (2014), in their study aiming to reveal the metaphors of teachers regarding the concept of school principal, it was determined that they produced 24 metaphors and the produced metaphors were generally negative. Örucü (2014) conducted a study for prospective teachers. In this study, it was aimed to reveal the perceptions about the school, the school administrator and the Turkish Education System. According to the results of the study, it was concluded that the metaphors that the teacher candidates produced about school administration were generally negative. It was revealed that the metaphors that the participants produced regarding management differ in terms of gender, occupation types and ages. It was determined that both men and women participants produced positive metaphors. It has been determined that master trainers and permanent teachers produce more different metaphors than staff working in auxiliary services. Master trainers see the management as a family and members of that family in a friendly atmosphere. On the other hand, permanent teachers and staff working in auxiliary services see the management as a structure that incorporates all kinds of knowledge and skills with its structures and provides benefits to those around it like a tree. It was determined that the participant between the ages of 36-40 produced the most metaphors. Participants between the ages of 36-40 see the administration as a kitchen where solution proposals are prepared for problems experienced within the organization. They see them as entrepreneurial leaders who bring many people together, such as a conductor, to

solve problems. It can be suggested that the management should be open to all the thoughts and ideas coming from the employees, and they should provide an environment that brings together the employees in cooperation in case of problems and enables them to work in harmony and harmony. In addition, it may be suggested that the management provide employees with a working environment that is safe, friendly and friendly, free from prejudices.

In the study, the basis of these positive thoughts of employees on public education management is that the public education center managers act with a more democratic management approach, far from the traditional and bureaucratic management approach towards their employees. Because Hoy and Sweetland (2001) stated that the traditional bureaucratic structure of educational institutions may lead to alienation of employees from each other, institution administrators and institutions, thus creating negative perceptions about institution managers. The reasons such as the democratic management styles of the managers working in the public education center towards their employees and the inclusion of their employees in the decision processes about the institution cause the employees to adopt the institution and the institution managers. In addition, it is thought to be effective in the formation of a positive organizational climate in the institution and thus a positive effect on the perceptions of the personnel regarding the management. Hoy and Miskel (2015: 233) stated that managers who adopt a democratic management style by including their employees in decision-making mechanisms will be adopted more by their employees. Therefore, he stated that the employees will have positive thoughts about their managers. In addition, as Aydın (2018: 109) stated, employees in an institution develop positive attitudes towards managers who act with a democratic management style towards them and feel more loyalty to their managers.



DOI:<https://doi.org/10.34137/jilses.833182>

Geliş Tarihi: 29.11.2020

Received: 29.11.2020

Kabul Tarihi: 20.12.2020

Accepted: 20.12.2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Selçuk, H. E. ve Akdağ, M. (2020). Öğretmenlerin Serbest Zaman Etkinliklerinin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6 (2), 249-265.



## Öğretmenlerin Serbest Zaman Etkinliklerinin İncelenmesi

Hüseyin Emre SELÇUK<sup>1</sup> Mustafa AKDAĞ<sup>2</sup>

### Öz

*Bu araştırma, öğretmenlerin serbest zamanlarda yaptıkları çeşitli etkinliklerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkılarını, aile ve sosyal yaşamlarına etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniklerine göre belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin daha çok müzik ve spor ağırlıklı etkinliklerde buldukları; serbest zaman etkinliklerinin mesleki gelişim alanında farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, motivasyon ve öğrencilerle iletişim ile ilgili katkılarının olduğu; kişisel gelişim alanında farklı bakış açısı geliştirme, mutluluk, özgüven ve sosyal iletişim becerilerine dönük katkılar sağladığı görülmüştür. Aile ve sosyal yaşam alanında ortak mutluluk, eğlenme ve çevre edinme gibi olumlu etkilerin yanı sıra; ailenin ihmal edilmesi ve ekonomik yük gibi olumsuz etkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** *Öğretmen, serbest zaman, etkinlikler, mesleki ve kişisel gelişim, aile ve sosyal yaşam.*

## An Investigation of Teachers' Leisure Time Activities

### Abstract

*This research was conducted to determine the contributions of teachers' activities they do in their leisure time to their professional and personal development and their effects on their family and social lives. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research. Participants were determined according to criterion sampling and maximum variation sampling techniques from purposive sampling methods. The data were collected with a semi-structural interview form and analyzed by the descriptive analysis method. At the end of the research, it was determined that the teachers mostly engage in activities focused on music and sports; leisure time activities contribute to the use of different teaching methods and techniques, motivation and communication with students in the field of professional development; it has been observed that it contributes to developing different perspectives in the field of personal development, happiness, self-confidence and social communication skills. In addition to positive effects in family and social life such as mutual happiness, fun and acquiring social circle; it was concluded that there were negative effects such as neglect of the family and economic burden. Based on the research results, suggestions are made for practice and further studies.*

**Keywords:** *Teacher, leisure time, activities, professional and personal development, family and social life.*

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, h\_emreselcuk@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-6380-0708>

<sup>2</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, mustafa.akdag@inonu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9128-9465>

## Giriş

Zaman kavramı, sanayileşme ile oluşan yeni toplumsal yapılarla birlikte çalışma zamanı ve bunun dışında kalan zaman şeklinde iki boyutlu bir sürece dönüşmüştür. İş yaşamı ve boş zaman ayrımının yapılmadığı geleneksel toplum yapılarından farklı olarak sanayi devri toplumlarında eğlence ve dinlenme zamanları, çalışma hayatından ayrılmaya başlamıştır (Doğan, 2007, s. 603). Bu ayrımla, çalışma zamanı ve bundan geriye kalan zaman şeklinde iki boyutlu bir zaman anlayışı ortaya çıkmıştır.

Günümüz toplumlarında yoğun çalışma temposu, çalışma hayatı dışında kalan zamanları değerlendirme alışkanlıklarının önemini arttırmış ve bunları çalışma hayatının doğrudan etkileyicileri konuma getirmiştir. Serbest zamanların bireyin yaşamındaki yeri, onun etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Değişen dünya düzeninde bireylerin verimliliklerini kaybetmeden değişime ayak uydurabilmelerinde serbest zamanlar bir fırsat olarak görülebilir. Bu durum, serbest zamanların değerlendirilmesine ilişkin amaç, ilke, tedbir ve düzenlemelerle ulusal kalkınma planlarında yer almıştır. Buna göre; serbest zamanı değerlendirme etkinlikleri açısından merkezi ve yerel yönetimler, eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları gibi paydaşların rolleri, bu roller doğrultusunda gerekli desteklerin sağlanması ve özellikle eğitim kurumlarının etkinliğinin artırılması yönünde alınan kararlara yer verilerek serbest zamanın toplumsal açıdan önemi vurgulanmıştır (Doğan, 2007, s. 610). Bu konuda verilecek eğitim ve rehberlik hizmetleri ile bireylere, zamanı etkin ve verimli kullanma alışkanlıkları kazandırılabilir. Zamanı iyi kullanabilen, beceri ve yeteneklerinin farkında olan, duyuşsal olarak tatmin olmuş bireylerin çalışma ve özel yaşamlarında kendilerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirecekleri beklenebilir.

Serbest zamanı değerlendirme alışkanlıklarının çalışma hayatına, mesleki başarıya ve verimliliğe etkisi, öğretmenlik mesleği için ayrı bir öneme sahiptir. Zamanı iyi yönetebilen, serbest zamanlarını etkili bir biçimde kullanabilen bireylerin yetişmesinde öğretmenlerin de sorumluluğu bulunmaktadır. Özellikle bireylerin sahip oldukları yetenek ve becerilerinin farkına varması ve bu becerileri geliştirecek serbest zaman etkinlik kültürünün oluşturulabilmesi için erken yaşlarda verilecek eğitimler öğretmen desteğini gerektirmektedir. Öğretmenlerin bu beklentilere cevap verebilmesi, öğrencilerine gerekli desteği sağlayabilmesi; kendilerinin zaman yönetimi ve kullanma becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda zaman yönetimi ve etkili serbest zaman kullanımı öğretmenlerin sahip olması gereken bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nitelikler kurumsal ve resmî açıdan öğretmen yeterlikleri performans göstergelerinde çeşitli şekillerde yer almıştır. Örneğin; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin hazırladığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" çalışmasında, yeteneklerinin farkına varma, kişisel gelişim, mesleki doyum, zaman yönetimi ve serbest zamanı değerlendirme başlıkları ile ilişkilendirilebilecek göstergeler bulunmaktadır (MEB, 2006). Daha sonra güncellenen bu çalışmada; öğretmenlik mesleğinin çeşitli yetkinlikler gerektiren çok yönlü, kişisel ve mesleki gelişim gerektiren bir meslek olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, mesleki gelişimini sağlayan, kendini sürekli yenileyen, yaptığı işi seven öğretmenlerin öz güven ve çalışma azmi kazanacağı, bu nedenle desteklenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu hedefler doğrultusunda güncellenen çalışmanın "kişisel ve mesleki gelişim" bölümünde mesleki motivasyon, iş doyumunu, öz bakım, kültürel-sanatsal etkinliklere katılma ve kişisel-mesleki yönden kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunma gibi yeterliklere yer verilmiştir (MEB, 2017b).

Öğretmen yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yaklaşımı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. "Bireysel, toplumsal, sosyal ve istihdamla ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla yaşam süresinde katıldığı tüm öğrenme faaliyetleri" (MEB, 2009, s. 7) olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme, şüphesiz serbest zamanların iyi planlanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle serbest zamanlarını iyi yönetemeyen bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine aktif katılımı kolay olmayabilir.

İçinde bulunulan çağın koşulları birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de çok yönlü ve disiplinlerarası bir donanıma sahip olmayı gerektirmektedir. Bu bakış açısı ile kurumsal olarak öğretmenlik mesleği, sadece teknik bir uzmanlık alanı olmaktan öte yüksek nitelikli, iyi yetişmiş kişilerce yürütülmesi gereken bir alan olarak görülmekte ve hizmet öncesi eğitimlerinde bu yönde yetişmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2017c, s. 11). Bu bağlamda MEB tarafından yürütülmekte olan aday öğretmen yetiştirme programlarında okul dışı faaliyetler kapsamında sosyal ve kültürel alanda çeşitli etkinlikler uygulanmaktadır (MEB, 2017a, s. 6). Alan bilgisinin yanı sıra farklı alanlarda bazı temel beceri ve birikimlere sahip olma kapasitesi, serbest zamanların verimli bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır. Bu ihtiyaca istenilen düzeyde cevap vermesi beklenen öğretmenlerin zamanı nasıl yönettiği, serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıları ve bunların sosyal ilişkilere yansımalarının neler olduğu, incelenmeye değer bir problem olarak görülmüştür.

Serbest zaman etkinliklerinin öğretmen yeterlikleri ile doğrudan ilişkisinin yanı sıra stres ile başa çıkma, motivasyon ve iş doyumunu açısından da olumlu katkıları söz konusudur (Aşkın, 2016; Avcı, 2009; Kocamaz, 2017; Lee, 2011). Bu katkılar serbest zaman etkinlikleri ile öğretmenlik mesleği arasında yakın ve anlamlı ilişkileri

ortaya koymakta ve bu ilişkilerin bilimsel araştırmalarla incelenmesini önemli kılmaktadır. Bu çalışma ile, covid-19 salgın sürecinde evde geçirilen zamanın arttığı dikkate alındığında; öğretmenlerin serbest zamanlarını değerlendirme şekilleri, yapılan etkinliklerin kişisel ve mesleki gelişim açısından sağladığı katkılar ve bireysel deneyimlerin ortaya konulması, öğretmenler için yol gösterici bir model olacaktır.

Alan yazın incelendiğinde çalışmaların önemli bir bölümünün, öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini çeşitli değişkenler açısından inceleyip nicel verilerle değerlendirmeye odaklandığı ve serbest zaman aktiviteleri ile yaşam mutluluğu arasındaki ilişkilerin nicel yöntemlerle araştırıldığı görülmektedir (Aşkın, 2016; Avcı, 2009; Kaya ve Tural, 2005; Sevin ve Şen, 2019; Yoon, 2018). Çalışmalarda, öğretmenlerin serbest zamanlarını ağırlıklı olarak spor ve sanat etkinliklerinin yanı sıra internette gezinerek ve televizyon izleyerek değerlendirdikleri; bu etkinliklerin cinsiyet, yaş ve kıdem gibi bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Aşkın, 2016; Avcı, 2009). Serbest zamanların değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunlara bakıldığında, zaman yetersizliği, (Arslan, 2019; Avcı, 2009), tesis yetersizliği ve maddi imkansızlıklar gibi engellerin öne çıktığı söylenebilir (Altunbay, 2020; Aşkın, 2016; Erken, 2008). Serbest zaman etkinliklerinin stres azaltma, sosyal statü sağlama, öz güven kazandırma ve yaşam mutluluğunu artırma gibi olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Avcı, 2009; Sevin ve Şen, 2019; Yoon, 2018).

Serbest zamanlarını çeşitli etkinliklerle değerlendiren öğretmenlerin sürece ilişkin deneyimlerinin, görüş ve düşüncelerinin nitel bir yaklaşımla ele alındığı bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut çalışmalardan farklı olarak serbest zamanı değerlendirme alışkanlığının kişisel ve sosyal yaşamın yanı sıra özellikle meslek hayatına yansımaları ortaya konulmaktadır. Araştırma sonuçlarının, serbest zamanı verimli bir şekilde değerlendirme konusunda öğretmenler arasında bilgi paylaşımına imkan sağlayacağı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yönlendirilmesi çalışmalarında farkındalık oluşturacağı beklenmektedir. Serbest zaman etkinliklerine yönelik hizmet-içi eğitim programların düzenlenmesinde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine hizmet edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarının uygulanmasında ve geliştirilmesinde uygulayıcılara, program geliştirme uzmanlarına ve karar vericilere katkı sağlayacağı söylenebilir.

Serbest zaman etkinliklerinin, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıları ve sosyal ilişkilerine etkilerinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin yapmış oldukları serbest zaman etkinliklerinin;

- Türü ve şekli nedir?
- Kişisel ve mesleki gelişime katkısı nasıldır?
- Aile ve sosyal yaşama etkisi nasıldır?
- Meslektaşlar arası ilişkilere yansımaları nasıldır?
- Uygulanmasında karşılaşılan zorluklar, tavsiyeler ve beklentiler nelerdir?

## Yöntem

Öğretmenlerin yapmış oldukları serbest zaman etkinliklerinin mesleklerine katkıları, sosyal ve mesleki çevre açısından olumlu ve olumsuz etkilerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılmıştır. Nitel araştırma kişileri, sosyal olguları ve ilişkileri doğal ortamında tecrübeleri, algıları ve yorumları ile inceleyen bir araştırma türüdür. Olgubilim deseni ise; deneyimler, eğilimler gibi varlığı bilinen fakat detaylı bilgi sahibi olmadığımız olguların ve durumların incelendiği bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41, 69). Bu çalışmada öğretmenlerin serbest zaman geçirme alışkanlıklarının mesleki gelişim ve farklı unsurlarla ilişkileri açısından tecrübeleri ve eğilimleri detaylı bir şekilde ele alındığından nitel araştırma yöntemi ve alt yaklaşımı olarak olgubilim deseni kullanılmıştır.

## Katılımcılar

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Adıyaman ilindeki resmî devlet okullarında görev yapan 23 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların altısı ilkököl, 13'ü ortaokul, dördü lisede çalışmaktadır. Bunların 15'i erkek, sekizi kadın olup, 14'ü evli, dokuzu bekar. Branşlara göre dağılımları ise şu şekildedir:

**Tablo 1:** Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

Öğretmenlik Branşı	n	Katılımcılar
Beden Eğitimi	1	K1
Bilişim Teknolojileri	1	K21
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	K17
Fen Bilimleri	3	K14, K15, K22
İngilizce	3	K3, K10, K16
Kimya	1	K12
Matematik	1	K4
Mobilya ve Tasarım	1	K13
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	1	K9
Resim	1	K5
Sınıf Öğretmenliği	5	K6, K8, K18, K20, K23
Sosyal Bilgiler	2	K2, K11
Türkçe	2	K7, K19
Toplam	23	

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan hedef kitleye ulaşılmaya çalışılırken, maksimum çeşitlilik örneklemede araştırma probleminin daha geniş açıdan ele alınmasını sağlamak amacıyla kendi içinde benzeşik farklı durumlar üzerinde durularak, aralarındaki ortak ya da ayrılan yönler belirlenmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122).

Bu çalışmada öğretmenlerin sanatsal, sportif, kültürel anlamda bir etkinlikle uğraşması şartı aranmış olup, bu öğretmenlerin de farklı branşlardan olmalarına dikkat edilmiştir. Bu şartları karşılayan ve çalışmaya gönüllü katılım gösteren 23 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analiz

Öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini kendi bakış açılarından değerlendirmelerini alabilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme formları, sorular ve cevaplar ışığında deneyimlerden anlam çıkarma amacına en iyi hizmet eden veri toplama araçlarından (Buran, 2015, s. 45). Görüşme formu hazırlanırken öncelikli olarak ilgili literatürde serbest zaman kavramının ilişkili olduğu mesleki ve sosyal olgular incelenerek çalışmanın genel çerçevesi çizilmiş ve bu çerçeveyi kapsayacağı düşünülen görüşme soruları oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından açık uçlu bir şekilde oluşturulan sorular eğitim programları ve öğretim alanından üç, psikolojik danışma ve rehberlik alanından bir uzmana ve farklı branşlardan beş öğretmenin görüşüne sunulmuş, alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri toplama sürecinde araştırmanın konusu ve amacı doğrultusunda katılımcıların belirli bir nitelikte olması gerekliliği, katılımcıların farklı yerlerden seçilmesini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle veriler, bazı katılımcılar ile yüz yüze, bazı katılımcılar ile internet ortamında görüşme yapılarak toplanmıştır. Daha sonra elde edilen nitel veriler analiz edilmek üzere düzenlenmiştir.

Veri analizlerinin ve yapılan yorumların geçerlilik ve güvenilirliklerini kontrol etmek amacıyla şu önlemlere başvurulmuştur: Nitel araştırmalarda inandırıcılık olarak ifade edilen iç geçerliliğin sağlanmasında uzun süreli etkileşim, farklı kaynaklardan veriler toplama, uzman görüşlerine başvurma ve katılımcı teyidi gibi stratejiler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 277). Araştırmanın iç geçerliliğini artırma amacıyla verilerin toplanması sürecinde öğretmenlerle uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Ayrıca, görüşmeler sonunda toplanan veriler tekrar ilgili öğretmenlere gösterilmiş, eksiklik ya da yanlışlık olup olmadığı kendilerine kontrol ettirilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabirlik ya da transfer edilebilirlik olarak ifade edilen dış geçerliliği sağlamak amacıyla örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Buna göre katılımcıların belirlenmesinde serbest zaman etkinliklerini düzenli olarak yapıyor olmaları ve farklı branşlardan geliyor olmaları gözlemlenmiştir. Ayrıca, bulguların sunulmasında katılımcılardan yapılan direk alıntılarla aktarılabirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramı tutarlılık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) anlamında kullanılmaktadır. Bunların gerçekleştirilmesinde tutarlılık ve teyit incelemesi stratejileri önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 283). Bu araştırma kapsamında temaların belirlenmesi ve verilerin ilişkilendirilmesi süreci başka bir uzmana yaptırılarak iki analiz karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın (Baltacı, 2017, s. 8) güvenilirlik formülü (Güven İndeksi = Görüş Birliği / Görüş birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmış, uyum indeksi 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu değer veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz kapsamında ilgili literatürün incelenmesi, görüşme soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınarak verilerin hangi temalar altında toplanacağı belirlenmiş, daha sonra veriler, bu temalar çerçevesinde kodlanarak işlenmiştir. Aynı kod ve temalara değinen öğretmen görüşleri tekrarlanma sıklıklarına göre tablolastırılmıştır. Bu şekilde düzenlenen veriler, katılımcılardan yapılan direk alıntılarla desteklenerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Direk alıntılarda katılımcılar “K1, K2,...K23” şeklinde tanımlanmıştır.

## Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu “serbest zaman etkinlik türü ve şekli”, “mesleki gelişime katkı”, “kişisel gelişime katkı”, “aile ve sosyal yaşama etki”, “mesleki ilişkilere etki”, “serbest zaman engelleri”, “tavsiyeler ve kurumsal beklentiler” temalarına göre düzenlenmiş ve ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

### *Serbest Zaman Etkinliklerinin Türü ve Şekline İlişkin Bulgular*

Serbest zaman etkinliklerinin türü ve şekline ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2:** Serbest Zaman Etkinlik Türü ve Şekli Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	Katılımcılar
Müzik	13	
Enstrüman çalma		K1, K2, K3, K5, K9, K19, K20, K21
Solistlik, koro		K3, K10, K12, K13, K22
Spor	7	K3, K5, K13, K14, K16, K19, K23
Tiyatro	4	K1, K15, K19, K23
El sanatları	4	
Ahşap işleri		K11, K13
Ebru		K17
Hat, kaligrafi		K21
Fotoğraf	4	K2, K4, K17, K21
Resim	4	
Yağlı boya		K5, K6, K14
Karakalem		K23
Kitap okuma, yazarlık	4	K7, K14, K19, K20
Dans	3	K3, K14, K23
Maket tasarımı	1	K18
Bilgi kültür yarışmaları	1	K8
Hobi bahçeciliği	1	K14
Yabancı dil öğrenme	1	K20

Tablo 2'deki verilere göre öğretmenlerin yapmış olduğu etkinlikler farklı alanları kapsayacak şekilde geniş bir dağılım göstermektedir. Ayrıca birçok öğretmenin birden fazla etkinlikle uğraştığı anlaşılmaktadır. Serbest zaman etkinlik türlerine bakıldığında müzik (f=13), resim (f=4), tiyatro (f=4), el sanatları (f=4) ve fotoğrafçılık (f=4) gibi sanatsal etkinliklerin ağırlıkta olduğu ve bu sanat alanlarından enstrüman çalma, solistlik ve koro çalışmaları gibi müzik aktivitelerinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Tabloda dikkat çeken bir diğer etkinlik türü ise sportif faaliyetlerdir (f=7). Katılımcıların yapmış oldukları etkinlik türü için ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:



“Çocukluğumdan beri müzik ile ilgileniyorum. Piyano, gitar, keman ve bazı vurmali çalgıları çalabiliyorum. Türk Sanat Müziği korosunda ve yaşadığım şehirdeki bir dernekte yıllarca solistlik yaptım. Öğretmenler Korosu kurdum ve birçok meslektaşına bu konuda yol gösterdim.” (K3)

“Müzikle uğraşırım. Ortalama günlük bir saat bağlama ve ney ile uğraşırım. Haftada bir gün de belediye konservatuarında THM topluluğu çalışmalarına katılırım.” (K9)

Resim alanında daha çok yağlı boya tablo çalışmaları, el sanatlarında ahşap boyama, ebru, hat ve kaligrafi sanatı ön plana çıkmaktadır. Tiyatro ile ilgilenen öğretmenlerin çeşitli drama kulüplerinde aktif oyuncu olarak görev aldıkları görülmektedir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Spor müzik ve resim (desen, yağlıboya tablo) bunu bir yüzdeye indirirsek %10 spor %30 müzik ( uzun sap kısa sap Bağlama,) %60 resim çalışmaları.” (K5)

“Tiyatro ile ilgileniyorum. Aktif olarak oyunculuk yapmaktayım. Düzenli olarak çalışma olmuyor fakat olduğunda haftada en az 3-4 saat çalışmalarımız oluyor.” (K15)

Öğretmenlerin ağırlıklı olarak yaptıkları diğer etkinlikler ise spor yapma, düzenli kitap okuma ve yazma etkinlikleridir. Kitap okuma etkinliği bakımından, öğretmenlerin düzenli okuma alışkanlıklarının yanı sıra hikâye, roman gibi edebi eserler ortaya koymaya yönelik aktivitelerinin ve yazarlık deneyimlerinin olduğu görülmektedir. İfade edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Haftanın 3 günü kardiyo egzersizi olarak cross-fit ve zumba yapıyorum. Bunun arkasına aynı günlerde vücut kaslarını güçlendirmek için plates yapıyorum ve ağırlık çalışıyorum. (...). Buna ek olarak Pazar günleri sabah açık havada yürüyüş veya koşu yapıyorum.” (K3)

“(...) Evde yarım saat kadar -her gün olmasa da- saz çalarak vakit geçiriyorum. Ortalama yarım saat kadar kitap okuyorum. Çocuk kitapları okuyup, notlar alıyorum. Özellikle çocuk edebiyatı üzerinde çalışmalarına yön veriyor. Aldığım notlar doğrultusunda yazdığım çalışmalar günlük ortalama olarak yarım saate tekabül ediyor.” (K19)

Bu temada dikkat çeken sonuçlarından biri öğretmenlerin birden fazla serbest zaman etkinliği ile aktif olarak ilgilenmeleridir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki yaşantılarından geri kalan zamanlarda birden fazla etkinliği düzenli bir şekilde programlayabildiği görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Haftada ortalama 2 kitap okuyorum (tv izlemiyorum-haber bile). Yağlı boya tablo çalışıyorum haftada 3 gün, toplam 12 saat. Saksı bitkileriyle ilgileniyorum, mini bir bahçem var sayılır. Haftada 1 saat zumba dansına gidiyorum.” (K14)

“Okul dışı zamanlarda Almanca, İngilizce ve Fransızca gibi yabancı dilleri öğrenmekteyim. Ayrıca Elektro gitar ve bağlama enstrümanları için zaman ayırmaktayım. Bunun yanında polisiye kitaplar yazmaktayım.” (K20)

Serbest zaman etkinlik türü olarak ele alınan birinci temaya ilişkin görüşler; öğretmenlerin sanatsal, sportif, kültürel ve edebi olarak birçok alanda serbest zaman etkinliklerinde bulunduğu ve bazı öğretmenlerin birçok etkinliği bir arada yaptığı görülmektedir.

### **Serbest Zaman Etkinliklerinin Mesleki Gelişime Katkılarına İlişkin Bulgular**

Serbest zaman etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine, mesleki yaşantılara olan etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3:** Mesleki Gelişime Katkıları Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	Katılımcılar
Yöntem-Teknik	14	K1, K2, K3, K5, K6, K9, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K22, K23
Motivasyon	11	K1, K3, K7, K9, K10, K12, K14, K16, K17, K20, K21,
Öğrencilerle iletişim kurma	10	K3, K4, K5, K7, K12, K14, K15, K18, K20, K23
İş doyumu	7	K3, K11, K14, K16, K17, K20, K22
Rol model olma	2	K7, K23

Tablo 3 incelendiğinde serbest zaman etkinliklerinin öğretmenlik mesleği açısından öne çıkan katkılarının yöntem-tekni, motivasyon, öğrencilerle iletişim, ve iş doyumunu ile ilgili olduğu görülmektedir. Katılımcılardan yarısından fazlası serbest zaman etkinlikleri ile çeşitli alanlarda kazandıkları becerilerin ders anlatım sürecinde alternatif yöntem ve teknikleri kullanmalarında (f=14) önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, özgüvenlerinin artması sonucunda öğrenme-öğretme sürecine hâkimiyetlerinin kolaylaştığını, tiyatro etkinliklerinin kazandırdığı beden dilini kullanma becerilerinin drama gibi yöntemleri daha etkili kullanmalarına yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Etkinliklerde kullandığım yöntemleri, edindiğim bilgi ve becerileri öğretim faaliyetlerinde de kullanabiliyorum.” (K2)*

*“Tiyatronun mesleğime beden dilini daha aktif şekilde kullanmam açısından katkılarını gözlemliyorum. Ders esnasında konuların drama şekline dönüştürmemi kolaylaştırdı.” (K15)*

Katılımcıların yarıya yakını serbest zaman etkinliklerinin motivasyonlarını arttırdığını (f=11); yedi katılımcı ise iş doyumunu sağladığını düşünmektedir. Buna ilişkin verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

*“Özellikle de mesleğimle ilgili yaptığım faaliyetlerin mesleki motivasyonuma, iş doyumuma ve sınıf içerisindeki uygulamalarıma çok olumlu katkıda bulunduğunu düşünüyorum.” (K16)*

*“Dolayısıyla bu da bende mesleki anlamda bir doyum sağlamak ve mesleğime karşı motivasyonumu kamçulamaktadır.” (K20)*

Katılımcıların 10’u serbest zaman etkinliklerinin mesleki gelişimlerinde öğrencilerle iletişim açısından katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir:

*“Bu sayede eğitim sürecinde karşımdaki öğrenci kitlesi ile iletişim noktasında zenginlik kattığımı ve çeşitli avantajlar sağladığımı söyleyebilirim.” (K5)*

#### **Serbest Zaman Etkinliklerinin Kişisel Gelişime Katkılarına İlişkin Bulgular**

Serbest zaman etkinliklerinin öğretmenlerin kişisel gelişimlerine olan katkılarına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4:** Kişisel Gelişime Katkılar Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	Katılımcılar
Olaylara bakış açısı	9	K2, K4, K5, K7, K14, K15, K20, K21, K23
Mutluluk	8	K3, K6, K8, K14, K16, K17, K18, K21
Sosyal iletişim becerileri	8	K3, K5, K7, K8, K13, K16, K19, K21
Özgüven	8	K1, K7, K8, K9, K10, K12, K15, K22
Kendini değerli hissetme	3	K1, K10, K15
Başarma duygusu	2	K3, K11
Statü ve popülerite	2	K3, K9
Takdir edilme duygusu	2	K3, K9

Tablo 4 incelendiğinde serbest zaman etkinliklerinin öğretmenlerin kişisel gelişimlerine yaptığı katkıların daha çok olaylara bakış açısı, mutluluk, sosyal iletişim becerileri ve özgüvenle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların 9’u serbest zamanlarda edindikleri bilgi becerilerle kendilerini donanımlı ve birikimli hissettiklerini ve bu birikimlerle olaylara daha derin, hassas ve geniş çerçeveli bakış açısı kazandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Olaylara daha derinlemesine hassas ve ayrıntılı bakabiliyorum.” (K2)*

*“Resim alanı dışında müzikle de ilgileniyor olmam önemli ölçüde genel sanat bilgisi ve becerisi kazandırmanın yanısıra disiplinler arası koordinasyon sağlıyor ki bu da çevreme ve aileme bakış açımı değiştiriyor. Kültürel ve sanatsal etkinliklerin karşımdaki kişinin ruhsal ve psikolojik yapısını daha iyi anlamamı ve buna göre yaklaşmamı sağlayıp olumlu tepkiler oluşturuyor.” (K5)*

Öğretmenler serbest zaman etkinliklerinin kişisel gelişimleriyle ilgili olarak mutluluk (f=8), sosyal ilişkiler kurma (f=8) ve özgüven (f=8) gibi faydalarının olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

*“Kendini ifade etme gücünü arttırıp özgüven, ikna, iletişim becerilerini arttırma, bilgi seviyesini yükseltme gibi katkıları oluyor.” (K7)*

*“Daha düzgün cümleler kurarak kendimi daha rahat ifade etmemi sağlıyor. Etrafımdaki insanların anlamını tam olarak bilmediği bir kelimenin anlamını söyleyebilmek beni mutlu ediyor ve özgüvenimi arttırıyor.” (K8)*

*“Mesleğimizden ve branşımızdan dolayı farklı ortamlarda dahi sosyal olabiliyor, kendimi rahatça ifade edebiliyorum”. (K19)*

Öğretmenlerin bazıları kişisel gelişim temasıyla ilgili olarak kendini farklı ve değerli hissetme (f=3), başarılı olma duygusu (f=2), statü ve popülerite (f=2), takdir edilme (f=2) gibi duyuşsal etkilere vurgu yapmışlardır. Katılımcıların verdikleri bilgilerden bazıları şöyledir:

*“Sistemli yaptığım serbest zaman aktiviteleri kendimi gerçekleştirmeye, kendimi daha rahat ifade edebilmeme, yenilenmeme, başarabildiğime inanmama, kişisel imajımı geliştirmeme, sosyal etkileşim gerçekleştirmeme katkı sağlamaktadır.” (K3)*

*“Kendime olan güvenini arttırıyor. Bulduğum ortamda kişisel popüleritemin artması beni hayata ve mesleğime daha çok bağlıyor. Bu sayede kişisel verimliliğin arttığını düşünüyorum.” (K9)*

### **Serbest Zaman Etkinliklerinin Aile ve Sosyal Yaşama Etkilerine İlişkin Bulgular**

Serbest zaman etkinliklerinin öğretmenlerin aile ve sosyal yaşamlarına yaptığı etkiler olumlu ve olumsuz kategorilerinde ele alınıp incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 5:** Aile ve Sosyal Yaşama Etki Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	Katılımcılar
<b>Aile yaşamına olumlu etkiler</b>		
Ortak mutluluk	7	K2, K3, K6, K8, K14, K15, K21
Çocukların bilgi ve becerilerine katkı	6	K4, K5, K9, K11, K19, K22
Çocuklarla kaliteli zaman geçirme	5	K13, K14, K15, K17, K23
Gurur duyma	3	K3, K15, K20
Ortak eğlenme	3	K2, K3, K8
<b>Aile yaşamına olumsuz etkiler</b>		
Aileye yeterli zamanı ayıramama	10	K1, K4, K7, K9, K11, K12, K15, K16, K19, K23
İlişkilerde kopukluk	4	K1, K4, K9, K12
Ekonomik yük	3	K3, K12, K20
<b>Sosyal yaşama olumlu etkiler</b>		
Çevre edinme	4	K13, K15, K17, K23
Daha iyi iletişim kurma	2	K7, K8
Saygınlık kazanma	1	K1
<b>Sosyal yaşama olumsuz etkiler</b>		
Yorgunluk	2	K3, K16
Bencil algılanma	1	K5

Tablo 5 incelendiğinde serbest zaman etkinliklerinin aile ve sosyal yaşamla ilgili olarak aile içi ortak mutluluk, çocukların bilgi ve becerilerine katkı sağlama, çocuklarla kaliteli zaman geçirme, gurur duyma, çevre edinme gibi olumlu etkilerinin öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü serbest zamanlarda birlikte yapılan etkinliklerle ve ailenin verdiği destek ve teşviklerin aile bağlarını güçlendirdiğini ve ortak mutluluğa katkı yaptığını (f=7) ifade etmişlerdir. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Aileme tablolar yaparak hediye ettim. Bu da bizi karşılıklı mutlu etti.” (K6)*

*“Yaptığım faaliyetlere ailemi de katıp eğleniyoruz. Ortak buluşma noktamız oluyor.” (K2)*

Serbest zaman etkinliklerinin aile ilişkilerinde dikkat çeken olumlu katkıların; çocukların bilgi ve becerilerini arttıracak, ortaya çıkaracak yaşantılar edinmelerini sağlama (f=6) ve onlarla kaliteli zaman geçirme (f=5) olduğu anlaşılmaktadır. Buna ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

*“Yaşadığım şeyler beni mutlu ediyor ve insan mutlu olunca etrafındakileri de mutlu ediyor. Mesela kızımın okulun dışında sürekli beraber değiliz. Haftada 3 gün spor ve sanat etkinliği yapılan bir kuruma gidiyor Onunla çok vakit değil kaliteli vakit geçiriyoruz (...).” (K14)*

*“Anlattığım masallar ve hikayeler sayesinde çocuklarımın hayal güçleri zenginleşiyor. Kelime hazineleri artıyor. (...) Ayrıca müzikle uğraşmam da onların müziğe ilgisini artırıyor.” (K19)*

Serbest zaman etkinliklerinin aile ilişkilerinde olumsuz etkisi boyutunda aile fertlerine yeterince vakit ayıramama (f=10) sorunu görüşlerde öne çıkmaktadır. Öğretmenler etkinlikler için kendilerine fazla zaman ayırmaları durumunda eş ve çocuklarını ihmal etme durumu ile karşı karşıya kaldıklarını ve bu durumun ilişkileri olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde etkinliklere ayrılan bütçenin olumsuz etkileri ile ekonomik yük sorunu ve ilişkilerde kopukluğa neden olma gibi etkiler dikkat çekmektedir. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Aile ilişkileri açısından çok fazla zaman emek ve ekonomi anlamda sorun çıkarabiliyor. Serbest zamanı aile ile değerlendirme şansımız zayıf bu nedenle genel olarak ilişkileri olumsuz etkiliyor.” (K12)*

*“Çevrenizdeki faaliyetlere katılmaya kalktığınızda ya da kendinizi birçok alanda geliştirmeye çalıştığınızda maddi olarak sıkıntıya düşebilirsiniz.” (K3)*

Sosyal ilişkiler açısından çevre edinme (f=4), daha iyi iletişim kurma (f=2) ve saygınlık kazanma (f=1) gibi olumlu etkiler ortaya koyulurken; “yorgunluk” ve “bencil algılanma” gibi olumsuz etkiler ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Aynı zamanda tiyatro sayesinde sosyal çevrem genişliyor.” (K15)*

*“Karşılıklı iletişimi arttırmıştır.” (K7)*

*“Sosyal çevreden ciddi saygınlık kazanıyorsunuz.” (K1)*

*“Çevre açısından bu tür faaliyetler bazen olumlu olduğu gibi bazen de bencillik şeklinde algılanıp olumsuz karşılanabiliyor.” (K5)*

### **Serbest Zaman Etkinliklerinin Mesleki İlişkilere Etkisine İlişkin Bulgular**

Serbest zaman etkinliklerinin öğretmenlerin meslek yaşantılarında öğretmenler ve yöneticilerle olan ilişkilerine yaptığı etkiler olumlu ve olumsuz alt kategorileri kapsamında ele alınıp incelenmiştir. Ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 6:** Mesleki İlişkilere Etki Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	Katılımcılar
<b>Olumlu</b>		
Teşvik edilme, desteklenme	7	K3, K6, K14, K15, K16, K17, K20
Takdir edilme	7	K3, K9, K10, K16, K17, K19, K23
Değer verilme, saygı görme	6	K1, K4, K9, K13, K16, K19
Deneyimlerden istifade edilme	3	K8, K18, K12
<b>Olumsuz</b>		
Kıskanılma	4	K5, K10, K11, K22
Önemsizlenme	4	K10, K11 K20, K21
Yeterli desteği görememe	3	K3, K20, K21
İş yükünü arttırma	1	K7

Tablo 6 incelendiğinde serbest zaman etkinliklerinin mesleki ilişkilerde olumlu etkilerinin daha ağır bastığı görülmektedir. Öne çıkan olumlu etkilerin başında teşvik edilme, desteklenme, takdir edilme (f=7) olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Farklı alanlarda (müzik, el sanatları vb.) uğraşiyor olmanın sosyal ilişkilerinde herhangi bir olumsuz etkisini yaşamadım. Kendimi müzik alanında geliştiriyor olmam mesleki topluluk içerisinde beğenilme ve takdir edilme gibi motivasyon kaynağı olabilecek kazanımlar elde etmemi sağlıyor.” (K9)

“ Bu durum tamamen çalıştığımız idareci ve meslektaşlarımızla ilgili. Şu an çalıştığım kurumda bu tür konularda beni teşvik eden ve destek olan bir idareci ile çalışmaktayım. Bu nedenle onun tarafından teşvik ve taktir edilme beni daha fazla motive ediyor.” (K16)

Öğretmenlerin bir kısmı meslektaşlarının saygı göstermesini (f=6) ve kendi deneyimlerinden diğer meslektaşlarının yararlanmalarını (f=3) yapmış oldukları serbest zaman etkinliklerinin olumlu yansımaları olarak ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Diğer meslektaşlarımın da bana karşı saygıyla yaklaştıklarını ve benim başarılarımdan dolayı mutlu olduklarını hissediyorum. O yüzden şu anki çalışmış olduğum ortamda bu durumun herhangi bir olumsuz yanını tecrübe ettiğimi söyleyemem.” (K16)

“Meslektaşlarım yeni bir kelime duyduklarında ya da anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaşınca bana anlamını sorabiliyorlar bu merakımdan yararlanmış oluyorlar.” (K8)

Mesleki ilişkiler temasında ilgili görüşler incelendiğinde bazı öğretmenlerin mesleki ilişkiler açısından kaptis, kıskanılma, çalışmalarını gereksiz ve değersiz görmeye yönelik yapılan eleştiriler (önemsenmeme), yeterli desteği görememe gibi bazı olumsuz yaklaşımlarla karşılandıkları görülmektedir. Ayrıca, iş yükünü arttırma gibi olumsuz bir etki de ifade edilen görüşlerdendir:

“İdarenin destek anlamında eksik kaldıkları ve yardımcı olamadıkları durumlar da yaşanmıştır ve bu benim motivasyonumu olumsuz yönde etkilemiştir.” (K3)

“Şartlara bağlı olarak değişkenlik gösterilebilecek bir durum aslında. Dışlanma veya mobbing uygulanmıyor ancak iş yükü artabiliyor. Birden fazla alana hâkim olmak her alanda çalışmayı gerektirebiliyor.” (K7)

### **Serbest Zaman Engellerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerine katılma, ilgi alanlarında kendilerini yetiştirme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve engellere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 7:** Serbest Zaman Engelleri Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	Katılımcılar
Zaman yetersizliği	11	K1, K6, K7, K9, K12, K13, K14, K16, K17, K22, K23
Maddi imkânsızlıklar	8	K2, K3, K5, K13, K15, K16, K20, K23
Fiziki alt yapı yetersizlikleri	6	K1, K4, K7, K10, K14, K22
Aile ve çocuk faktörleri	5	K5, K8, K14, K19, K21
İnsanların olumsuz yaklaşımları	3	K14, K18, K20
Stres ve moralsizlikle doğan isteksizlikler	3	K2, K3, K10

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir bölümü zaman yetersizliği (f=11) ve maddi imkânsızlıkları (f=8) serbest zaman etkinliklerinin birer engeli olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcıların bununla ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yeterli zamanın olmayışı serbest zaman etkinliklerini ve hobilerimi olumsuz etkiliyor. Mesela ahşap oyma sanatı ve ebru sanatına karşı çok ilgili olduğum halde zaman sıkıntısından dolayı yeteri kadar ilgilenemiyorum.” (K9)

“(…) olumsuzluk ise maddiyat ile ilgili olmalıdır. Çünkü spor, müzik, sanat ve kültürel açıdan sosyalleşmek için belli bir bütçe ayırmamız gerekmektedir ki bu tür etkinlikleri tecrübe edebilirsiniz.” (K3)

Fiziki alt yapı yetersizliklerinin (f=6) yanı sıra, özellikle evli ve çocuk sahibi öğretmenler için ise aile boyutunda (f=5) bazı sınırlayıcı etkilere ve buna bağlı etkinliklerin şekillenmesine ilişkin bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Zaman, trafik, sosyal ilişkilerde insanlarda gördüğüm bireysellik. Bir de kızımın yaşı dolayısıyla şehir dışında gerçekleşen seminer, uygulamalar, eğitimler gibi faaliyetlere katılamıyorum.” (K14)*

Öğretmenlerin stres ve moral eksikliği gibi psikolojik ve ruhsal sorunlardan doğan isteksizlikleri serbest zaman engeli olarak ele alması şu görüşlerle ifade edilmiştir:

*“Maddi zorluklar, faaliyetlerden sonuç almadığım durumlarda moral bozukluğu...” (K2)*

### **Serbest Zaman Etkinliklerine Yönelik Tavsiyeler ve Kurumsal Beklentilere İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu temasında öğretmenlerin serbest zaman yönetimi ve yaşam boyu öğrenme faaliyetleri bakımından meslektaşlarına tavsiyeleri ve serbest zaman etkinlikleri bakımından kurumsal ve idari anlamda beklenti ve talepleri analiz edilmiştir.

**Tablo 8:** Tavsiyeler ve Kurumsal Beklentiler Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	Katılımcılar
<b>Tavsiyeler</b>		
Meslek dışı bir alanda kendini yetiştirme	10	K1, K3, K5, K8, K9, K10, K15, K18, K19, K20
Çok yönlü olma	7	K5, K6, K7, K10, K15, K19, K21
Yeniliklere açık olma, kendini yenileme	7	K4, K7, K11, K16, K19, K20, K22
Öğrencilere rehberlik	5	K9, K10, K12, K15, K23
Zaman yönetimi	3	K16, K20, K23
<b>Kurumsal Beklentiler</b>		
Somut ve faydalı hizmet içi eğitim	12	K2, K3, K4, K5, K7, K10, K13, K15, K16, K17, K19, K22
Alt yapı ve imkân sağlama	8	K1, K5, K7, K8, K10, K11, K12, K19
Maddi destek	6	K4, K7, K9, K14, K16, K20
Öğretim programları	2	K2, K5

Tablo 8’deki verilere göre öğretmenlerin meslekleri dışında farklı alanlarda beceri kazanmaları (f=10) ve bu becerileri sergileyerek çok yönlü olmaları (f=7) tavsiye edilmiş ve bu durum katılımcı görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

*“Bu tür etkinlikleri boş zamanlarında yapmasınlar özel zaman ayırsınlar. Zamanlarını iyi planlasınlar Sürekli çağın gereklerine göre farklı alanlarda kendilerini eğitmeliler, yetiştirmeliler.” (K20)*

*“(…). Mutlaka serbest zamanlarında bir şeyler yapmaları gerekli. Bir enstrüman çalmak, bir spor yapmak, bir tiyatro grubunun içinde yer almak ya da bir dansla ilgilenmek gibi.” (K10)*

*“Her eğitimcinin farklı bir bakış açısı kazanması açısından çok yönlü olması gerektiğini düşünüyorum.” (K6)*

Tavsiyeler boyutunda ön plana çıkan diğer görüşler; meslektaşların yeniliklere açık olmaları ve kendini yenilemelerinin gerektiği (f=7), öğrencilere rehberlik edilmesi (f=5) ve zamanı iyi bir şekilde yönetebilmelerinin gerekliliği (f=3) yönünde olmuştur. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

*“(…). Her daim yeni şeyler öğrenme azminde olmalarının ve kendilerini yenileyebilmelerinin, mesleğimizi sıhhatli bir şekilde icra edebilmek adına çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (K4)*

*“Okullarda öğretmenler öğrencilere rehberlik edip böyle faaliyetleri özendirmeli.” (K12)*

*“Faaliyetlere planlı bir şekilde bu zaman ayırarak iş hayatı, sosyal hayat ve aile hayatının dengeli bir şekilde yürütülmesini tavsiye ederim.” (K16)*



Katılımcıların kurumsal ve idari beklentilerinin; somut ve faydalı hizmet içi eğitimler verilmesi (f=12), etkinlikler için gerekli alt yapı ve imkânların sağlanması (f=8), maddi destek sunulması (f=6) olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

*“Rutin ve sırf prosedür gereği yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri yerine öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları yönünde planlanmış eğitim faaliyetlerinin icra edilmesini isterim.” (K16)*

*“(…).Kültürel ve sosyal anlamda eğer öğretmenin farklı olunması isteniyorsa öncelikle bu ortamları öğretmenler için hazırlamalılar.” (K19)*

*“Okullarda mutlaka öğretmenlere yönelik Resim ( ebru, hat, tezhip gibi), müzik (enstrüman dersleri gibi) alanları için mekan, zaman ve materyal oluşturularak daha donanımlı üretken eğitimcilerin heyecanla çalıştığı eğitim ortamları oluşturulabilir.” (K5)*

Kurumsal beklentiler olarak öğretim programlarının özellikle içerik, yöntem-teknik boyutlarında gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği (f=2) de öğretmen tarafından dile getirilen görüşler arasındadır:

*“Bu tür etkinliklerin öğretim etkinliklerine etkisi çok önemli. Ders programlarına ve ders içeriklerine daha sanatsal yöntemler uygulanabilir.” (K2)*

## Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerine ilişkin görüş, düşünce ve önerileri yedi tema kapsamında incelenmiştir. Araştırma sonunda, serbest zaman etkin türleri olarak başta müzik olmak üzere, spor, resim, tiyatro, el sanatları, kitap okuma ve fotoğrafçılık gibi sanatsal etkinliklerin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Müzik alanındaki etkinliklerin enstrüman çalma, solistlik ve koro çalışmaları tarzında olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin sanatsal, sportif ve kültürel anlamda birçok etkinliği amaçlı, programlı bir şekilde yaptığını ve birden fazla alanda kendilerini yetiştirmeye çalıştığını göstermektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin iyi bir zaman yönetimi becerisine sahip olduklarını ve okul sonrası serbest zamanlarını dengeli bir şekilde programlayabildiklerini göstermektedir. Benzer bir çalışmada (Kaya ve Tural, 2005) öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri olarak spor yapma, müzik dinleme, enstrüman çalma, televizyon izleme, kitap ve gazete okuma, sanatsal ve eğlenceye yönelik toplantılara katılma, kahvehane alışkanlığı ve bilimsel çalışmalar sıralanmıştır. Altunbay (2020)'ın çalışmasında ise öğretmen adaylarının serbest zamanlarını ağırlıklı olarak internette zaman geçirme, arkadaşlarla gezme ve kitap okuma şeklinde geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri ile çeşitli alanlarda kazandıkları becerilerin ders anlatım sürecinde alternatif yöntem ve teknikleri kullanmalarında sağladığı katkılar, mesleki gelişime katkılar temasında öne çıkmaktadır. Bu katkılarının öğretimde özgüveni arttırarak öğrenme-öğretme sürecine hakimiyetini kolaylaştırdığı, alternatif yöntem ve teknikler kullanmasına zemin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Örneğin tiyatro alanında etkinlikler yapan bir öğretmen, kazandığı becerilerle öğretim-öğrenme sürecini çok daha zengin bir şekilde değerlendirebilir ya da enstrüman çalabilen bir öğretmen bu yeteneğini sınıf ortamına taşıyarak dersini daha ilgi çekici hale getirebilir. Yapılan bir çalışmada (Tae & Eun, 2011), serbest zaman etkinliklerindeki doyum düzeyinin öğretmenlerin gerek mesleki, gerek kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlayarak öğretmenlik niteliğini ve öğretim etkinliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Serbest zaman etkinliklerinin mesleki gelişim açısından iletişim, motivasyon ve iş doyumunu boyutlarında önemli katkılarının olduğu görülmüştür. Buna göre; serbest zamanlarda yapılan sanatsal ve kültürel etkinlikler, okul yaşamından kaynaklanan stresi azaltarak mesleki motivasyonun yükselmesine hizmet etmektedir. Okul yaşamında geçen yoğun, tempolu çalışma süreci ve sosyal yaşamın yol açtığı stres, birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Serbest zamanlarda kendi istek ve tercihi ile yapılan etkinliklerin, öğretmenleri hayatın bu monotonluğundan uzaklaştırdığı söylenebilir. İş yaşamından doğan stresin olumsuz etkilerini azaltabilmek için okul dışı yaşamda yapılacak etkinlikler, öğretmenin psikolojik yönden okula daha hazır bir şekilde gelmesini sağlayacak ve mesleğini daha istekli bir şekilde sürdürmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca, serbest zaman etkinlikleri ile kazanılan iletişim becerileri öğrencilerle sosyal ilişkiler kurma sürecinde öğretmenlere alternatif iletişim yaklaşımları sunmaktadır. Öğretmenlerin etkinler sonucunda edindiği bilgi ve beceriler; alan hakimiyetinin gelişmesi, tecrübelerin meslektaşlarla paylaşımları gibi olumlu dönütlere kapı açmakta ve bir iş doyumunu sağlamaktadır. Akademisyenler üzerinde yapılan bir çalışmada (Doğan, Elçi ve Gürbüz, 2019), serbest zaman etkinliği olarak yapılan sportif faaliyetlerin bireylerin iş doyumunu düzeylerine pozitif yönde katkı sağladığı görülmüştür.

Üçüncü temada serbest zaman etkinliklerinin kişisel gelişime katkıları incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri; geniş bir bakış açısı, özgüven, iletişim becerileri kazanmanın yanı sıra mutluluk, başarıya duygusu, takdir edilme duygusu ve kendini değerli hissetme gibi duyuşsal anlamda psikolojik ve ruhsal katkılar çerçevesinde yoğunlaşmıştır. Burada serbest zaman etkinliklerinin özgüveni arttırarak olaylara daha geniş bir bakış açısı sağladığı, edinilen tecrübelerin iletişim becerilerine olumlu yansımaları ile insanları daha iyi tanımayı ve onları daha iyi anlamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu katkılarla öğretmenler ruhen ve bedenen daha sağlıklı bir birey olarak, okul ve sosyal yaşamda daha verimli olabilecektir. Günümüz çalışma hayatının çalışanlardan beklentileri; olaylara farklı yaklaşımlar sergileyerek alternatif çözümler sunabilen bir performans sergilemeleri yönünde olmaktadır. Yoon (2018) öğretmenlerin serbest zaman memnuniyetinin mesleki yeterlilik ve mutluluğa etkisini incelediği çalışmasında, serbest zaman doyumunu ile verimlilik ve mutluluk arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Bir başka çalışmada (Sevin ve Şen, 2019), öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerine katılım düzeyleri ile yaşam mutluluğu ve iş performansı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Dördüncü temada serbest zaman etkinliklerinin aile ve sosyal yaşama etkileri incelenmiştir. Yapılan etkinliklerin aile yaşamı ve sosyal yaşamdaki olumlu yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri; ortak eğlenme, aile içi mutluluk, çocuklarla kaliteli zaman geçirme, çocukların bilgi ve becerilerine katkı sağlama, gurur duyma ve çevre edinme gibi sonuçları içermektedir. Özellikle serbest zaman etkinlikleri ile kazanılan bilgi ve beceriler; çocuklarla kaliteli ve verimli zaman geçirme, onların yeteneklerini keşfederek bu doğrultuda bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlama sürecinde öğretmenlere önemli katkılar sağlamaktadır.

Aile ile yapılan etkinliklerle aile bağlarının güçlendiği, fertler arasında iletişimin daha iyi seviyelere geldiği, ortak paylaşımlarla ferdi ve ailevi mutlulukların arttığı görülmektedir. Grund, Brassler & Fries (2016) çalışmalarında öğretmenler için duygusal tükenmişlik ile aile içi çatışmalar arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu belirlemiştir. Buna göre duygusal gerilimi ve stresi önlemek, bunlarla mücadele edebilmek ve iyi bir aile ilişkisi için; yeterli bir boş zaman tecrübesi ve iş yaşamından psikolojik olarak ayrılma çok önemli görülmektedir. Hızlı ve tempolu geçen günlük yaşamda aile fertleri arasındaki iletişim kopuklukları, teknolojik araçların başında geçirilen zamanın artmasıyla daha dramatik bir boyut kazanmakta ve aile bağlarının zayıflamasına neden olabilmektedir. Serbest zamanlarda yapılan etkinliklerin aile ortamına taşınması ve aile fertlerinin ortak katılımları sayesinde aile bağlarını güçlendirilebilecek bir atmosfer oluşturulabilir.

Serbest zaman etkinliklerinin aile ve sosyal yaşama olan olumsuz etkilerinin başında aileye yeterli zaman ayıramama ve bunun sonucunda aile fertlerinin ihmal edilmesi gelmektedir. Bu noktada bazı öğretmenlerin iyi bir zaman yönetimi ile aile ve kişisel ihtiyaçlarda dengeyi sağlayabildiği ve bu sorunu bir ölçüde aşabildiği görülmektedir. Öğretmenlik mesleği okul ortamı ile sınırlı kalmayan, okul dışı yaşamda da mesleki rollerin sergilenmesini gerektiren bir alandır. Özellikle aile ortamında çocukların ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında öğretmenin sahip olduğu beceriler önemli bir role sahiptir. Bu doğrultuda çocuklarla kaliteli ve nitelikli zaman geçirilmesi gerekmektedir. Yukarıda açıklandığı gibi, etkinliklerin ev ortamına taşınması ve ailenin de buna dâhil edilmesi ile aileye ihtiyaç duyulan zaman ayrılmış olacak ve böylece ortaya çıkabilecek olumsuz etkiler aşılabilecektir. Ayrıca, serbest zaman etkinliklerinin ekonomik yük, yorgunluk gibi olumsuz etkilerinin de bulunduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre serbest zamanların değerlendirilmesi sonucunda kazanılan nitelik ve özelliklerin öğretmen ve yönetici ilişkilerinde olumlu etkileşimler oluşturduğu görülmüştür. Genel olarak takdir edilme, teşvik edilme, değer verilme, deneyimlerden istifade edilme gibi olumlu yaklaşımlar öğretmenler için bir motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Avcı (2009)'ya göre serbest zamanı değerlendirme alışkanlıklarının sosyal ilişkiler, yetenekleri sergileme ve stresten uzaklaşma gibi olumlu sonuçları bulunmaktadır. Katılımcıların bir bölümü önemsenmeme, kıskanılma ve yeterli desteği görememe gibi bazı olumsuz etkilerin oluştuğuna işaret etmiştir. Bu etkiler mesleki ilişkiler açısından kapris, çekememezlik, çalışmaları gereksiz ve değersiz görme, dışlanma gibi sonuçlara neden olmaktadır.

Öğretmenlerin sahip oldukları özel becerileri okul ortamına taşıyarak çeşitli şekillerde özel çaba harcayıp fedakârlıkta bulunmaları; özellikle yönetim tarafından destek, takdir ve teşviki hak etmektedir. Aksi takdirde yapılan çalışmaların değersiz ve gereksiz görülmesi gibi olumsuz yaklaşımlarla öğretmenlerin istek ve arzularında kırılmalar olabilir ve bunun sonucunda performans düşüklüğü yaşanabilir. Bu durum öğretmenlerin mevcut potansiyelinden yeteri kadar yararlanamama, mesleki motivasyon kaybına ve mutsuzluğa sebep olabilecektir. Bu

nedenle özel bir fedakârlık olarak görülebilecek bu çalışmaların ortaya koyulması ve devamlığı için öğretmenlere gerekli desteğin sağlanması, yaptığı çalışmaların önemli ve değerli görülmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini düşündükleri gibi yapmalarında en büyük engelin zaman yetersizliği ve maddi imkansızlıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziki ortam, aile, insanların olumsuz tavırları ve motivasyon düşüklüğü de önemli görülen engeller arasındadır.

Zaman yetersizliğinin bir engel olarak görülmesi, programlı, düzenli yaşama ve zaman yönetimi gibi erken yaşlarda kazanılması gereken alışkanlıkların eksikliği ile ilişkili olabilir. Geçmişten gelen ve yerleşmiş bir zaman yönetimi algısını daha planlı bir zemine oturtma ve devamlılığını sağlamanın zor bir süreç olduğu söylenebilir. Serbest zamanlarda gönüllü ve istekli yapılan etkinlikler bu alışkanlıkların kazanılmasında bir fırsat olarak görülebilir. Bu durumda özel ilgi duyulan alanlara zaman ayırmak için planlama yapma zorunlu bir ihtiyaç olacak ve kişiyi teşvik edecektir.

Serbest zaman etkinliklerinde maddi imkansızlıkların önemli bir engel olarak görülmesi, öğretmenlerin içinde buldukları ekonomik koşulların yetersizliği ile açıklanabilir. Nitekim, OECD tarafından 2018 yılında yapılan “Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi” (TALIS) verilerine göre Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü (% 70.1) “öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi” gerektiğini belirtmişlerdir (TEDMEM, 2020, s. 79). Söz konusu çalışmada okul yöneticileri mesleki gelişimlerine engel olarak; zaman yetersizliği, faaliyetlere teşvik unsurlarının eksikliği, uygun faaliyet olmayışı, faaliyetlerin pahalı oluşu ve kurumsal desteğin yetersizliği gibi nedenlere dikkat çekmişlerdir (MEB, 2018). İlgili araştırmalar incelendiğinde öne çıkan serbest zaman engellerinin; maddi sorunlar (Altunbay, 2020; Aşkın, 2016), zaman darlığı (Arslan, 2019), tembellik, eşlik edecek arkadaş yokluğu ve tesis yetersizlikleri (Erken, 2008) olduğu anlaşılmaktadır.

Serbest zaman etkinlikleriyle ilgili tavsiyeler boyutunda çok yönlü, donanımlı ve sürekli kendini yenileyen bir öğretmen profili ortaya konulmuş; bunun için serbest zamanların etkili ve amaçlı bir şekilde değerlendirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Etkinliklerin sağladığı mesleki yeterlilik, çok yönlülük, öğrenmeye açıklık, motivasyon, mutluluk gibi olumlu etkiler iyi/donanımlı bir öğretmen olabilme idealine hizmet edecektir. Böylece öğretmenler iş stresinden uzaklaşarak yüksek bir moralle kendilerini okul yaşamına hazırlayabilecektir. Bu görüşler, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ideal öğretmen profili için öngördüğü değişime ayak uydurma, sürekliliği sağlama ve sürekli gelişim beklentisi ile örtüşmektedir (MEB, 2017c, s. 5-6).

İçinde bulunulan çağda yeniliğe açıklık, kendini geliştirme ve çok yönlü olma gibi özellikler birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de önem kazanmıştır. Bu özelliklerin edinilmesinde ve iyi bir model olarak öğrencilere kazandırılmasında serbest zaman etkinlikleri bir fırsat olarak görülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin meslek alanlarının yanında sanatsal, sportif ve kültürel alanlarda çeşitli etkinliklerde bulunarak kendilerini yetiştirmeleri ve işlerine olan motivasyonlarını canlı tutmaları gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmenlerin, kendilerinden beklenen mesleki görev ve sorumlulukların gerisinde kalmaları söz konusu olabilir.

Araştırmada kurumsal ve idari beklentiler açısından öğretmenlere yeterli desteğin sağlanması gerektiği, buna karşılık mevcut imkân ve desteklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları beceri ve özellikleri sergileyebilmeleri, ilgi ve yeteneklerini ortaya koyabilmeleri için uygun alt yapı imkanlarının hazırlanması gerektiği önemli görülen beklentiler arasındadır. Ancak, kurumsal anlamda yapılan etkinlikler ve sağlanan imkanlar, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak görünmektedir. Ulusal ya da yerel düzeyde etkinliklerin programlanması sürecinde ilgi ve ihtiyaçların dikkate alınması gerekmektedir. MEB (2017c, s. 17-18)’nin yayınlamış olduğu “Öğretmen Strateji Belgesi”nde bu duruma dikkat çekilmiş ve “adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak” hedefi ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda faaliyetlerin gerçek ihtiyaçlara göre düzenleneceği ve her öğretmenin erişebileceği alternatif çeşitlilikte gerçekleştirileceği vurgulanmıştır.

## Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle uygulamaya ve araştırmacılara şunlar önerilebilir: Serbest zaman etkinliklerinde uygun ortam, araç-gereç materyal sıkıntısı çeken öğretmenlere maddi destek sağlanabilir; okulun atölye ve işliklerinden yararlanabilmeleri için gerekli idari düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin kendi aralarında bilgi paylaşımı ve yardımlaşma yapabilmeleri için okul ortamında ya da sanal ortamlarda “ilgi merkezleri” oluşturulabilir. Serbest zaman etkinliklerinde bulunan öğretmenleri güdüleme, diğer öğretmenleri teşvik etme ve öğrencilere rol model olunması amacıyla, serbest zaman etkinlik ürünlerinin sergilenmesine fırsat

ve imkanlar sağlanabilir. Serbest zaman etkinliklerinin önünde en önemli engellerinden biri olarak görülen zaman yönetimi konusunda öğretmenlere rehberlik hizmetleri sunulabilir. Öğretmenlerin ilgi duydukları serbest zaman etkinliklerinde kendilerini en üst düzeyde geliştirebilmeleri için bu etkinlere yönelik hizmet-içi eğitim, kurs ve seminerler düzenlenebilir. Serbest zaman etkinlikleriyle uğraşan öğretmenlere diğer öğretmenlerin ve idarecilerin olumsuz tutum ve tavır göstermemeleri için, bu etkinliklerin önemi ve faydaları konusunda farkındalık oluşturulmalı, bu doğrultuda başarılı etkinlik örnekleri paylaşılmalı ve ödüllendirilmelidir. Serbest zaman etkinlik alışkanlığı ve bilincinin oluşabilmesi için hizmet öncesi eğitim döneminde gerek rehberlik hizmetleri, gerekse öğretim programlarında düzenlemeler (örnek: Seçmeli ders uygulamaları vb.) yapılabilir.

Bu çalışma, araştırma yönteminin yapısı gereği sınırlı bir öğretmen grubu üzerinde yapılmıştır. Dolayısıyla, farklı örneklem gruplarında nitel ya da karma araştırma modelinde benzer çalışmalar yapılarak, araştırma sonuçlarının doğrulanmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Kurumsal beklentileri temasında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda merkezi ve yerel eğitim yöneticilerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Serbest zaman etkinliklerinde bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki performanslarını (Örneğin: Öğretim süreçleri, sınıf yönetimi, öğrenciye rehberlik vb.) karşılaştıran çalışmalar yapılabilir. Düzenlenecek hizmet-içi eğitim programlarında kullanılmak üzere, öğretmenlerin serbest zaman ilgi alanlarındaki ihtiyaçlarının analizine yönelik araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Altunbay, M. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının serbest zamanlarında yaptıkları etkinliklerin kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2), 64-77.
- Arslan, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin rekreasyonel faaliyetlere katılımlarını engelleyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Aşkın, C. (2016). Öğretmenlerin serbest zaman eğitimi ve rekreasyon (serbest zamanda yapılan aktiviteler) etkinliklerine katılımlarındaki sosyo, ekonomik, kültürel etkenler- düzey örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (209), 160-189.
- Avcı, T. (2009). *Muğla ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan öğretmenlerin serbest zaman alışkanlıklarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-14.
- Buran, A. (2015). Nitel araştırmada veri toplama. F. N. Seggie ve Y. Bayyur (Eds.), *Nitel araştırma*. (s.43-58). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Doğan, M., Elçi, G. ve Gürbüz, B. (2019). Serbest zaman doyumunu, serbest zamanda sıkılma algısı ve iş tatmini ilişkisi: akademisyenler üzerine bir araştırma. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17 (1), 154-164.
- Erken, K. (2008). *Öğretmenlerin serbest zamanlarında spor faaliyetlerine katılmalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Grund, A., Brassler, N., K. & Fries, S. (2016). The long arm of work: a motivational conflict perspective on teacher strain. *Teaching and Teacher Education*, 60 (November 2016), 153-163.
- Kaya, K. ve Tural, Y. (2005). Öğretmenlerin boş zamanlarında sosyal ve kültürel etkinliklere katılımları ile ilgili tutumları (Isparta örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 10 (2), 271-289.
- Kocamaz, M. (2017). *Serbest zamanlarında fiziksel aktivite yapan ve yapmayan öğretim elemanlarının stres düzeylerinin ve sosyodemografik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lee, J. (2011). Analysis of job stress and job satisfaction according to participation in sports leisure in secondary teachers. *Inha University Sports Science Institute Journal of Sports Science*, 12, 21-38.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden alınmıştır.

- MEB. (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi-Yüksek Planlama Kurulu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017a). *Aday öğretmen yetiştirme programı EK-1*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/03192434\\_EK-1\\_Aday\\_YYretmen\\_YetiYirme\\_ProgramY.docx](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/03192434_EK-1_Aday_YYretmen_YetiYirme_ProgramY.docx) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017c). *Öğretmen strateji belgesi*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-\\_26.07.2017.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/10142823\\_TALIS\\_RAPORU-.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf) adresinden alınmıştır.
- Sevin, D. ve Şen, K. (2019). Öğretmenlerin rekreasyon aktivitelerine katılım düzeyleri ile yaşam mutluluğu ve iş performansları arasındaki ilişki. *Dini Araştırmalar*, 22 (55), 213-232.
- Tae, K., Y. & Eun, L. J. (2011). The effect of leisure activities of elementary teachers on teacher efficacy and teacher satisfaction. *The Korea Entertainment Industry Association Journal*, 16 (4), 33-51.
- TEDMEM. (2020). *2019 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, K. J. (2018). The satisfaction of leisure activities of pre-school teachers on teacher efficacy and teacher satisfaction. *The Korea Entertainment Industry Association Journal*, 12 (6), 119-134.

### Extended Abstract

The social life conditions we live in have increased the importance of being able to appreciate the time out of working life and have positioned this in the direct effect of working life. Leisure time activities can be seen as an opportunity for individuals to keep up with the innovations and developments in their profession without losing their productivity. The effect of making use of leisure time habits on working life, professional success and productivity also have a special importance in teaching as a profession. In this research, the type of activities teachers who spend their leisure time with various activities, their contribution to their professional and personal development, and their effects on their family and social lives were examined. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this research. Twenty-three teachers working in state schools in Adıyaman in the 2018-2019 academic year participated in the research. 15 of the participants working in primary, secondary and high schools were male and 8 were female. They were from different branch teachers such as Physical Education, Information Technologies, Science, English and Mathematics et al. Criterion sampling and maximum variation sampling techniques among purposive sampling methods were used in determining the participants.

A semi-structural interview form consisting of open-ended questions developed by the researchers was used for collecting the data. Face-to-face interviews were carried out with some participants, and some participants were interviewed on the internet during the data collection process. The data obtained from the interview form were analyzed by the descriptive analysis method. Procedures for validity and reliability were carried out during the data collection, analysis and interpretation process. The teachers were interacted in the long term in order to increase internal validity and the collected data were confirmed by showing them again. Direct quotations from the participants were given to check the external validity. For the reliability of the data analysis, it was checked whether the research themes and coding were consistent. For this purpose, the consistency of the analysis made by two different experts was checked with the Miles and Huberman formula. At the end of the process, the fit index was calculated as 0.93. This value indicates that the data analysis was reliable.

As a result of the findings obtained in the research, it was observed that the teachers were engaged in activities related to theater, handicrafts, photography and painting especially music and sports. Leisure time activities have contributions to teachers such as in the field of professional development, in using different teaching methods and techniques, motivation, communication with students and job satisfaction. Contributions to developing different perspectives, happiness, self-confidence and social communication come to the fore in the field of personal development. In addition to positive effects related to family and social life, such as mutual happiness, education



of children, spending time with them, having fun and acquiring social circle; it has been observed that there are negative effects such as neglect of the family, disconnection in family relationships and economic burden. Teachers who participate in leisure time activities receive positive reactions from their colleagues such as encouragement, support, appreciation and respect. Negative reactions such as jealousy, being ignored and discouragement are also encountered. According to the teachers, the biggest obstacle in making leisure time activities is the lack of time and financial difficulties. Teachers recommend other colleagues to do activities in areas of interest in order to be versatile and open to innovations. Teachers also want the physical and financial problems that they perceive as an obstacle to their activities should be solved and supported for these.

Some of the suggestions made at the end of the research for the researchers and application and are as follows: In leisure time activities, financial support can be provided to teachers who have difficulties in finding suitable environment and materials; necessary administrative arrangements can be made so that they can benefit from the school workshops and ateliers. "Interest centers" can be established in the school environment or virtual environments so that teachers can share information and cooperate among themselves. Opportunities and facilities can be provided to display leisure activity products. In-service trainings can be organized for the interests and needs of teachers. Awareness about the importance of leisure time activities should be aroused among other teachers and administrators. In the future, these research results need to be confirmed by carrying out similar researches in different sample groups in qualitative or mixed research models. In order to be used in in-service training programs to be organized, researches can be conducted to analyze the needs of teachers in their leisure time interests.